

# **INNOVASJON I SKOLEN**

## **"SAMARBEID RUNDT ELEVER MED STORE FUNKSJONSNEDESETTELSER"**

**MARIT SKARET**

**ISSN 1890-4998  
ISBN 978-82-7314-601-4**

**Oppg. nr. 9/2009  
40 stp**

**MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK  
HØGSKOLEN I BODØ**

## **ABSTRAKT**

Bakgrunnen for dette endringsarbeidet er opplevelsen av et følt problem i forhold til samarbeid mellom en forsterket avdeling for elever med store funksjonsnedsettelse og skolen avdelingen tilhører. Avdelingen inngår i et såkalt segregert tilbud. Denne oppgaven er på tross av det ikke siktet inn mot å diskutere om slike forsterkede avdelinger er riktig opplæringsarena for denne elevgruppen. Temaet i oppgaven er endringsarbeidet i sin helhet og følger hele prosessen med forskningsspørsmålet: *Kan innføring av rutiner bedre opplevelsen av samarbeid mellom kontaktlærer ved avdelingen og klasselæreren, i samarbeidet rundt elever med store funksjonsnedsettelse?*

Oppgaven er en evalueringsstudie med innovasjon på egen arbeidsplass som metode. Modellen for arbeidet er PS modellen og endringsarbeidet følger dens faser. Informantene var 4 kontaktlærere på avdelingen og 6 klasselærerne. Data ble samlet inn ved hjelp av spørreskjema i starten, midtveis og i slutten av arbeidet. I tillegg ble det holdt fellesmøter med aktørene og forsker skrev logg gjennom prosessen.

Resultater som kom frem gjennom arbeidet.

- Tidsressursen viste seg å være en viktig barriere for klasselærerne.
- Tverrfaglig samarbeid kan bli vanskelig på bakgrunn av ulik profesjonell kompetanse.
- Felles visjon er avgjørende for gjennomføring av endring.
- Innføring av rutiner kan bedre opplevelsen av samarbeid.

Nøkkelord; innovasjon i skolen, PS modellen, tverrfaglig samarbeid, inkludering, elever med store funksjonsnedsettelse.

## **ABSTRACT**

The background for this innovation project is an experienced problem in the collaboration between a special unit for pupils with multi - disabilities and the school the unit belongs to. The unit is a so called segregated unit for education. This project does not discuss if this kind of unit is the best type of education arena for these pupils. The theme of this project is the whole innovation process with the research question: **Does the introduction of routines better the experienced collaboration between the special teachers at the unit, and the class teachers in the collaboration around pupils with multi- disabilities?**

The project is an evaluation study with innovation in my own work place as method. The projects work model is the Problem solving (PS) model and the innovation follows the PS models phases. The informants are 4 special teachers at the unit and 6 class teachers. Data were collected by questionnaires in the beginning, midway and in the end of the project. In addition there were held joint meetings with all the participants in the project, and the scientist wrote at log.

Results that came from the project:

- The use of time became an important barrier for the class teachers.
- Interdisciplinary collaboration can be difficult because of different professional competence.
- A joint vision is crucial for the implementation of change.
- Introduction of routines can better the experienced collaboration

Keywords: innovation in schools, Problem solving model, interdisciplinary collaboration, inclusion, pupils with multi – disabilities.

# INNHold

<b>INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Beskrivelse av avdelingen.....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Bakgrunn for prosjektet.....</b>	<b>3</b>
<b>1.4 Forskers forforståelse.....</b>	<b>4</b>
1.4.1 Skolekulturen .....	5
1.4.2 Subkulturer.....	6
<b>2.0 FORUNDERSØKELSEN .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Her og nå situasjonen .....</b>	<b>9</b>
Klasselærere .....	9
Kontaktlærere.....	12
<b>2.2 Fellesmøtet.....</b>	<b>14</b>
<b>2.3 Veien til forskerspørsmålet .....</b>	<b>17</b>
<b>2.4 Rammebetingelser og deltagere i prosjektet. ....</b>	<b>18</b>
<b>3.0 TEORETISK UTGANGSPUNKT.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Lovverket.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2 Forskning rundt skoletilbud.....</b>	<b>23</b>
<b>3.3 Segregering og integrering. ....</b>	<b>26</b>
<b>3.4 Inkludering .....</b>	<b>27</b>
<b>3.5 Systemrettet perspektiv- den lærende organisasjon .....</b>	<b>31</b>
<b>3.6 Samarbeid .....</b>	<b>34</b>

<b>4.0 METODE</b> .....	<b>38</b>
4.1 Design.....	38
4.2 Innovasjon.....	40
4.3 Fasene i PS modellen.....	46
4.4 Barrierer .....	47
4.5 Forskning på egen arbeidsplass .....	49
4.6 Validitet og reliabilitet .....	51
4.7 Etikk .....	52
<b>5.0 INNSAMLING AV DATA</b> .....	<b>54</b>
5.1 Spørreskjema.....	54
5.2 Logg .....	55
5.3 Evalueringsmøter .....	57
<b>6.0 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET</b> .....	<b>58</b>
6.1 Evaluering av rutinene midtveis i prosjektet.....	59
6.2 Data etter implementering av rutiner.....	63
Klasselærerne .....	63
Kontaktlærerne.....	65
<b>7.0 DRØFTING OG EVALUERING AV ENDRINGSARBEIDET</b> .....	<b>67</b>
7.1 Initiation fasen .....	68
7.2 Detection fasen.....	77
7.3 Judgment fasen .....	83
7.4 Oppsummering .....	89

**8.0 METODEKRITISK REFLEKSJON.....91**

**LITTERATURLISTE: .....93**

VEDLEGG 1 Spørreskjema klasselærere.....	100
VEDLEGG 2 Spørreskjema kontaktlærere .....	101
VEDLEGG 3 Evaluering.....	102
VEDLEGG 4 Rutiner .....	103

## **FORORD**

Det å gjennomføre en innovasjon er virkelig en utfordring. En svært viktig erfaring jeg vil ta med meg videre i mitt profesjonelle yrkesliv er: Skal man lykkes med å gjøre forbedringer i forbindelse med et opplevd problem i en organisasjon, så er sjansen for å lykkes desto større når man setter seg inn i og bruker innovasjonsteorier.

Stor takk til arbeidsplassen min som lot meg gjennomføre arbeidet med masteroppgaven og til de som stilte opp som informanter. Skolen og avdelingen tilrettelagt for elever med store funksjonsnedsettelse er en fantastisk plass å arbeide, med mange spennende spesialpedagogiske utfordringer.

Underveis har jeg fått veiledning og inspirasjon fra min veileder ved Høyskolen i Bodø, og ikke minst tilbakemeldinger på at arbeidet mitt var interessant. I tillegg må jeg nevne Kjell Skogen som med spennende forelesninger og inspirerende litteratur har engasjert meg til innovatørrollen.

En god venninne Ingrid stilte velvillig opp som korrektur leser og med kloke spørsmål. Tusen takk!

Bodø

Oktober 2009

Marit Skaret





# INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom arbeid med barn med store funksjonsnedsettelse og med bakgrunn som vernepleier, har jeg arbeidet innefor skoleverket i 12 år. I skolen har jeg hatt stilling som avdelingsleder ved en avdeling spesielt tilrettelagt elever med ulike store funksjonsnedsettelse på en 1-10 skole. Avdelingslederrollen bestod i både det administrative og faglige ansvaret for ansatte og elever ved avdelingen. I tillegg har jeg hatt kontaktlæreransvar for en elev og i noen perioder to elever. Min nærmeste leder i avdelingsleder stillingen var rektor. Etter årene i skoleverket og på avdelingen tok jeg utfordringen med å gå inn i en masterstudie. Inn i studiet tok jeg med meg et ønske om å forske på noe som ville komme elevgruppen med store funksjonsnedsettelse, og avdelingen til gode. Med det utgangspunktet er det naturlig å innlede med å beskrive avdelingen der jeg arbeidet. Jeg vil så gå videre i innledningen med å beskrive bakgrunn for prosjektet, min forforståelse og hvordan jeg kom fram til hva jeg ville forske på. Videre presenter jeg mitt teoretiske utgangspunkt i forhold til temaer som lovverk, forskning, segregering, integrering, inkludering, systemteori og samarbeid, temaer som ble viktig i prosjektet. Jeg vil videre redegjøre for valg av design og metode i forhold til validitet, reliabilitet og etikk i forskningen. Videre vil vise til valg av design og metode for data innsamling.. Deretter blir data materiellet presentert før jeg belyser mine funn i sammenheng med drøfting og evaluering av prosjektet. Jeg avslutter med en oppsummering og et kapittel med metodekritiske refleksjoner.

## 1.2 Beskrivelse av avdelingen

Avdelingen ligger i en 1-10 skole. Avdelingen har både skole- og SFO tilbud til 7 elever med ulike store funksjonsnedsettelse, som er på ulike klassetrinn. Avdelingen ligger i et fysisk lett tilgjengelig bygg mellom barne- og ungdomstrinnet. Det tilstrebes at elevene opplever tilhørighet i klassen sin, ut fra den enkeltes funksjonsnivå tilrettelegges undervisningen og opplæringen på den arenaen vi evaluerer at eleven har best utbytte. Det vil si alt fra klasserommet/skolen med alle dens rom og aktiviteter, i avdelingen sine spesialrom, i skolegården, i nærområdet, på en nærliggende gård, i bassenget, til arbeidsplasser i nærområdet osv. Hver enkelt elev får en skole- og SFO dag som er tilpasset den enkeltes behov, funksjonsnivå og interesser.

Kontaktlærer på avdelingen utarbeider i samarbeid med foreldre en individuell opplæringsplan (IOP). IOPen skisserer opplæringsmålene for skoleåret til eleven. Rundt hver elev er det et team på avdelingen på to til tre miljøpersonell og kontaktlærer, som samarbeidet om opplæringen.

Kontaktlærere dette skoleåret var:

- en vernepleier (videreutdanning i spesialpedagogikk) leder
- en barnevernpedagog (videreutdanning i spesialpedagogikk)
- to barnevernpedagoger

Miljøpersonalet bestod av hjelpepleier, barnepleier, aktivtør, barne- og ungdomsarbeider og assistenter. Kontaktlæreren er den som har det pedagogiske ansvaret for eleven, utarbeider IOP, evalueringer, samarbeider med foreldre og eksterne faginstanser samt veileder teamet rundt eleven. Kontaktlæreren samarbeider også med klasselæreren for å tilstrebe en

tilpasset undervisning i klassen. Klasselæreren er den som har hovedansvaret i den klassen eleven har sin tilhørighet.

### **1.3 Bakgrunn for prosjektet.**

I litteratur og rapporter blir denne typen avdeling omtalt som en ”forsterket avdeling”, eller som en ”forsterket skole” (Dalen 2006, Ytterhus og Tøssebro 2005). Skolen bruker ikke ordet *forsterket* i omtale av avdelingen, men har gitt avdelingen et eget navn. I forbindelse med dette prosjektet velger jeg å omtale denne forsterkede avdelingen kun som ”avdelingen”. Historisk sett blir tilbudet til denne gruppen elever i praksis et såkalt segregert tilbud. (Ibid)

Det er store variasjoner med i bildet når det gjelder den enkelte elev sitt funksjonsnivå i forhold til mulighet for deltagelse i klassen, og avdelingen kan da fungere da som en ressurs for eleven. Solli (2005) trekker frem at barnet lett blir definert sammen med sin funksjonshemming. En slik kategorisering kan bidra til å prege både eleven og måten vi forholder oss til eleven på. Barn og unge med særskilte opplæringsbehov representerer svært ulike funksjonsnivå, og det er ikke en ensartet gruppe. Avdelingen har et miljø som kan gi elever med stor funksjonsnedsettelse et godt utgangspunkt for samhandling, med elever fra klassen og voksne. Horgen (2000) har i en artikkel beskrevet noen av utfordringene man står ovenfor i arbeidet med å inkludere de svakeste elevene, og hun trekker da frem at elevens *muligheter* må tas med i planleggingen av skoletilbudet. Hun sier videre at skolen først må tenke på hvordan skolen kan lære om eleven, for så å

stille seg spørsmålet; hva kan skapes av ny innsikt og tiltak som gir en god og utviklende skoledag for den enkelte elev? Videre fremholder Horgen at skolen må lage den tilpassede skoledagen som gir den enkelte elev anledning til å bruke seg og sine iboende ressurser, ut fra sitt funksjonsnivå (Ibid). Slik jeg forstår Horgen så er ikke bestandig klasserommet den best egnede arenaen for samspill og læring. Samtidig som medelevene og den sosiale inkluderingen er særs viktige, men da på elevens premisser. Elevene på avdelingen har varierte skoledager der det er fokus på kommunikasjon, dagliglivets ferdigheter, fysisk fostring og ferdigheter elevene vil ha bruk for i livet sitt. Det blir da viktig å få mulighet til nytte disse ferdighetene i det naturlige livet, som i skolealder er i klassemiljøet.

#### **1.4 Forskers forforståelse**

Etter flere år ved avdelingen hadde jeg erfaring både som kontaktlærer for elever med store funksjonsnedsettelse og som leder av avdelingen. Som avdelingsleder fungerte jeg som møteleder i alle avdelingens elever sine ansvarsgrupper. I ansvarsgruppene ble det erfart at det ikke alltid var samsvar mellom klasselærer og kontaktlæreren sine uttrykte meninger, rundt elevenes skoletilbud. Merknader fra klasselærerne på ansvarsgruppemøter kunne være: *”Jeg ser han ikke så ofte”*, *”Jeg er ikke i de timene eleven er tilstede”* og *”Det er de inne på avdelingen som kjenner han”* Dette viste at det ikke alltid var en felles forståelse, og kanskje til og med en slags ansvarsfraskrivelse fra klasselærers side. Fra kontaktlærere kunne merknader være: *”Vi fikk ikke beskjed om at turen var flyttet”* eller *”Klassen er aldri der når vi kommer”* Dette kan tyde på at avdelingens kontaktlærere ikke hadde oversikt over aktivitetene i klassen. Dette medførte i praksis at

det ofte var usikkerhet om hvem som hadde ansvar for at informasjon om aktiviteter i klassen kom til kontaktlæreren.

På bakgrunn av disse erfaringene ble fokus i forkant av masterstudiet, forskning på egen arbeidsplass. Forskningsområde som ble valgt var tilrettelegging av skoletilbudet i klassen for elever med store funksjonsnedsettelse, som hadde et tilbud på avdelingen. Forskning som igjen kunne få en positiv ringvirkning på hvor inkluderende skolen som helhet kunne bli. Jamfør Skogen(2004) som sier at inkludering er en prosess, og at inkluderende er noe skoleverket bør være på vei til å bli.

### **1.4.1 Skolekulturen**

Samuelsen (2008) har forsket på innovasjonsteorier som redskap i systemrettet arbeid i den lærende skolen. Hun fremholder at forsøk på endringsarbeide som ikke tar hensyn til skolekulturen og skolen der endringen skal utføres, vil mislykkes. Videre sier Samuelsen at det kan være vanskelig å sette seg inn i skolekulturen fordi den finnes i personalets verdier, antagelser og ”hvordan man gjør ting her”. Men hun presiserer videre at når man skal forsøke å innvirke på en kultur så må strukturer endres, men det er ikke en automatikk i at skolekulturen faktisk endrer seg. Kulturen kan sitte dypere enn i strukturer og systemer. (Ibid) Det kan også være vanskelig å få tak i forhold i *egen* kultur fordi man tar den for gitt, og ikke ser hva som ligger til grunn for hvordan man gjør ting (Wadel 1991). Det kunne bli lett for meg som forsker å overse de forholdene som ville innvirke på et endringsarbeid. Skolen hadde en forhistorie som gjør at skolens praksis er sterkt forankret i skolens kultur, og denne forhistorien var viktig. Avdelingen ble opprettet ved at en spesialskole i kommunen ble

nedlagt som følge av HVPU – reformen, og denne spesialskolen ble da flyttet til en barneskole og opprettet som en egen avdeling i denne skolen. De ansatte fra den nedlagte spesialskolen ble med på flyttelasset, og jeg antar at de har tatt med seg spesialskolekulturen inn i sin nye arbeidsplass. Dette har resultert i at avdelingen, etter min erfaring i praksis fremdeles ligger der som en liten spesialskole i skolen. Det kan oppleves som om skolen ser på elevene som *avdelingen* sine elever, og dette antar jeg har blitt opprettholdt av de som jobber på avdelingen og skolen som helhet. Denne praksisen har blitt en del av skolekulturen. Det individorienterte perspektivet i avdelingen er kjent innenfor spesialpedagogikken, og kan sies å være en av de prosessene som opprettholder segregeringen og det spesielle med elever med funksjonsnedsettelse. En svært individorientert tenking i forhold til tilrettelegging er noe som kommer opp i litteraturen rundt skoletilbudet til barn med funksjonsnedsettelse. Det innebærer at spesialpedagoger gjør lite i forhold til å endre og påvirke rammer rundt individet (Dalen 2006, Tøssebro 1997, Skogen og Sørli 1992).

#### **1.4.2 Subkulturer**

Det at avdelingen har en spesiell elevgruppe, fysisk ligger i et eget bygg mellom to skolebygg og i tillegg består av personale med en annen fagbakgrunn enn resten av skolen, antar jeg er med på å skape en subkultur i skoleorganisasjonen. Subkulturer er et vanlig fenomen i organisasjoner og utvikles når det er ansatte med forskjellige arbeidsoppgaver, ulik kompetanse og så videre i organisasjonen. Busch og Vanebo (2003) fremhever at enhver form for sammenslåing av organisasjoner kan skape sterke subkulturer. Det er nettopp det denne skolen har vært igjennom, da avdelingen ble flyttet som en spesialskole inn i skolen og ble til avdelingen.

Og skolen har som helhet i tillegg gjennomgått en sammenslåing i de senere år, fra å være en barneskole og en ungdomsskole til å bli en 1-10 skole. Subkulturer i en organisasjon er hensiktsmessige, i og med at de er med på å skape mangfold og positive brytninger som inspirerer til læring, og nye innfallsvinkler til problemer i organisasjonen. På den andre siden kan subkulturen påvirke negativt, ved å stimulere til interne konflikter med bakgrunn i ulike oppfatninger om hvordan organisasjonen skal løse oppgaver. Busch og Vanebo trekker frem tre forutsetninger for konflikt:

*-subkulturene blir for selvopptatte*

*-subkulturene prøver å undergrave hverandre*

*-subkulturenes verdier settes foran organisasjonens verdier*

(Busch og Vanebo 2003 s: 206).

Jeg antar at avstanden mellom skolen og avdelingen ble opprettholdt ved at kontaktlærerne ikke hadde samarbeidstid med klasselærerne. Det var få felles uformelle møtesteder som for eksempel arbeidsrom. Lærerværelset på barnetrinnet var det eneste naturlige møtestedet, bortsett fra for eksempel i gangene eller i klasserommet. Lærernes pauser eller lærerværelset generelt er ikke det ideelle tidspunkt eller arena til å gjennomføre et samarbeide. Det eksisterte altså ingen formelle møtepunkter mellom klasselærerne og kontaktlærerne. Det var opp til hver enkelt kontakt- og klasselærer hvordan samarbeidet skulle foregå. Det fungerte da på svært ulike måter, fra ikke noe samarbeid i det hele tatt, til at klasselærer stakk innom når det var noe eller at de sammen snakket når de traff hverandre i klasserommet. Irgens (2007) fremholder at dette er en type uformell organisering som kommer frem når det ikke er noen form for formell organisering. Irgens sier videre at uformell

organisering kan gi løsninger som den formelle organiseringen ikke gir, men at den uformelle organiseringen også kan utvikle seg til en ukultur.

## 2.0 FORUNDERSØKELSEN

Det ble viktig å undersøke om det var grunnlag for å gjennomføre en endring i forhold til utfordringene med tilretteleggingen for elevgruppen med store funksjonsnedsettelse. Jeg var avhengig av å få innsikt i hva som var de konkrete utfordringene og hva som utgjorde det følte problemet. Innledningsvis gjennomførte jeg en samtale med skolens rektor, der jeg beskrev bakgrunnen for å gjennomføre en forundersøkelse i forhold til et mulig endringsarbeid, sammen med planen om bruke denne forskningen i en masteroppgave. Det ble gitt positiv respons og klarsignal fra rektor om å sette i gang med en forundersøkelse.

For å få innsikt i hva de ulike informantene erfarte, ble det forberedt og gjennomført en forundersøkelse der klasselærerne og kontaktlærerne kunne sette ord på her og nå situasjonen. Jeg vil videre bruke begrepet *informant* når jeg omtaler innsamling av data og evaluering og begrepet *aktør* når det er snakk om deltagerne i endringsarbeidet. Det ble utformet to spørreskjemaer, et for klasselærerne (vedlegg 1) og et for kontaktlærerne på avdelingen (vedlegg 2). Spørreskjemaet var et verktøy for å skaffe et skriftlig bilde av hva som opplevdes som positivt og hva som opplevdes som vanskelig i tilretteleggingen av skoletilbudet til denne elevgruppen. Spørsmålene var formulert for å få frem både hvordan samarbeidet opplevdes, hvordan det var å delta i klassen sammen med eleven, og



hvordan det opplevdes å ha en elev fra avdelingen i klassen. Det var også et poeng å få kjennskap til hva slags forventninger det var til klasselæreren både fra klasselærerne selv, og fra kontaktlærerne. Kontaktlærerrollen var definert fra avdelingen i forhold til det faglige ansvaret for elevens opplæring, sammen med foreldre samarbeid mens klasselærerrollen fremstod som mer uklar.

## **2.1 Her og nå situasjonen**

Informantene fikk orientering om at det var ønske om en beskrivelse av deres erfaring i arbeidet med tilrettelegging av skoletilbudet til eleven. Planen var å bruke det samme spørreskjemaet to ganger, nå i forkant og i tillegg ved slutten av et eventuelt endringsarbeid. Skjemaene ville da bli et viktig sammenligningsgrunnlag for å evaluere endringsarbeide i etterkant. Jeg har delt inn svarene i de to gruppene informanter klasse- og kontaktlærere, og samlet svarene på hvert enkelt spørsmål som ble relevant for prosjektet i tråd med prinsipper om meningsfortetning (Kvale1997).

### **Data fra spørreskjema vedlegg 1**

#### **Klasselærerne**

Klasselærerne var spredt over ulike klassetrinn på både barne- og ungdomstrinnet. De hadde forskjellige erfaringer med å ha elever fra avdelingen i klassene sine i ulik antall år. De melder fra om alt fra i til sammen ni år, med ulike elever, til at dette var det første året de hadde elev i klassen som også hadde tilbud på avdelingen. Jeg velger å se hele gruppen under ett da det er snakk om få personer, der personvernet blir viktig i forhold til gjenkjennelse av enkeltpersoner. Det var likevel interessant at det

var et så bredt spekter i forhold til erfaring med samarbeid rundt elevene fra avdelingen blant klasselærerne.

Klasselærerne sine mening om hva de opplevde som fungerte bra i samarbeidet var preget av ulike standpunkter. Det ble trukket fram at samarbeidet rundt omvendt integrering, det vil si når elever fra klassen kommer til avdelingen for ulike aktiviteter, fungerte fint. Videre kommenterte enkelte at den tiden eleven var i klassen fungerte, men bare dersom det var med en kjent voksen fra avdelingen (altså ikke med vikar). Det som opplevdes som vanskelig i samarbeidet var *tid* til samarbeid for klasselæreren. For liten kjennskap til eleven og vansker med å tilrettelegge felles tilpassede aktiviteter i klasserommet, ble også trukket frem av flere.

Klasselærerne så på det å gi beskjed om når og hva eleven kunne delta på i klassen som sitt ansvar ovenfor eleven: *"Se hva som passer for eleven og gi beskjed til avdeling når det passer at elev er i klassen eller når klassen har aktiviteter eleven kan ha utbytte av"*. Det å legge til rette når eleven var i klasserommet som var et område *en* klasselærer så på om sitt ansvar.

Dersom klasselærerne hadde fått frie tøyler til å organisere samarbeidet, ble faste kontaktmøter nevnt, sammen med samarbeid om turer og musikkstund, slik at eleven ville ha mulighet til å være mer sammen med klassen. En klasselærer ønsket at *"de flinke pedagogene på avdelingen legger opp dagen, som i dag"*.

Spørsmålet om hvilken rolle IOPen spilte i klasselærernes arbeidsplanlegging ble betegnet som liten og *"sikkert alt for liten"*, men at man: *"Prøver å få eleven inkludert ved å tilrettelegge aktiviteter eleven kan*

*delta på*". En klasselærer sier *"jeg tar hensyn til eleven når jeg legger ukeplaner etc."*.

Når spørsmålet var hva som opplevdes positivt med å ha en elev fra avdelingen i klassen, så var det at det enstemmige svaret: *"Det lærer resten av elevene i klassen å vise hensyn"*. Klasselærerne nevnte også at klassen lærte å forstå behov hos andre, gav klassen gode holdninger, utviklet elevenes menneskesyn, sette pris på å selv være funksjonsfrisk og bli tryggere på mennesker med funksjonshemninger. Motsetningen var det som opplevdes som vanskelig. Svarene i forhold til hva som var vanskelig var preget av at det gikk utover resten av klassen dersom undervisning måtte avbrytes til fordel for eleven fra avdelingen, og at: *"Elevens støy påvirker klassen og drar de med"*. Videre det at: *"Et meget lavt funksjonsnivå hos eleven kan være en belastning for resten av elevene i klassen"*. Klasselærerne påpekte også at eleven blir utenfor klassen fordi han bare var med i enkelte timer, samt at det var vanskelig å vite hva eleven liker.

#### Sammenfatning klasselærerne

- I forhold til hva som var vanskelig i samarbeidet ble det trukket frem for liten tid, for liten kjennskap til eleven og vansker med å vite hvordan tilrettelegge i klasserommet
- Klasselærerne så på sitt ansvar i elevens skoledag som å gi beskjed/informere om aktiviteter i klassen.
- Ved frie tøyler i organiseringen av samarbeidet foreslo klasselærerne faste kontaktmøter og mer samarbeid.
- Klasselærerne brukte elevens IOP lite i sin arbeidsplanlegging.

- Klasselærerne mente klassen lærte å vise hensyn når de hadde en elev med stor funksjonsnedsettelse i klassen, men eleven oppleves samtidig som forstyrrende og en byrde for klassen.

## **Data fra spørreskjema vedlegg 2**

### **Kontaktlærere**

I forhold til hva som fungerte i samarbeidet var det praktisk organisering av omvendt integrering og andre felles arrangementer som ble trukket frem av enkelte kontaktlærere. Det ble skrevet: *”Det er lite samarbeid, er jo velkommen på trinnets teammøter, men de sier samtidig at det er ikke nødvendig at jeg kommer”*. Det som ble indikert som vanskelig var opplevelsen av at eleven ble glemt, og følelsen av at man som elevens kontaktlærer påla klasselærer ekstra arbeid når man tok kontakt.

Alle kontaktlærerne sin mening om klasselærers ansvar var sentrert rundt det å *”se eleven”*, og elevens muligheter i klasserommet. Samt det å inkludere eleven i aktiviteter og at eleven var med i tankene når aktiviteter i klassen ble planlagt. Det var også flere kontaktlærerne som ønsket tilbakemeldinger på elevenes IOP.

Dersom kontaktlærerne fikk frie tøyler til organisering så var det et nesten enstemmig ønske om mer tid med klasselærer, mer tid til planlegging og faglige diskusjoner sammen med klasselærer som ble fremhevet av kontaktlærerne. En kontaktlærer mente at klasselærer bør skrive den delen av IOPen som omhandler klasseaktiviteter.

IOP ens rolle i arbeidsplanlegging for kontaktlærerne var enstemmig, den ”*betydde alt*” i forhold til opplæringen som ble gjennomført daglig, og var det arbeidsredskapet man forholdt seg til gjennom hele skoleåret.

Det som opplevdes som positivt med å delta med eleven i klassen, ble av kontaktlærerne beskrevet som: ”*Opplevelsen av at eleven ble inkludert*”, og at de sammen med eleven opplevde klassetilhørighet, at eleven fikk oppmerksomhet fra medelever og klasselærer, samt at klassen fikk en mulighet til å bli kjent med eleven. I forhold til hva som opplevdes som vanskelig trakk kontaktlærerne frem praktiske aspekter, mangel på egen plass/pult og plass til personal fra avdelingen som følger eleven. En annen tendens var at flere klasselærere oppga følelsen av å kun være på besøk i klassen, og at det ikke alltid passet å stikke innom klassen pga forstyrrelse av elevene. Det å finne felles aktiviteter samt samkjøring av tidspunkter opplevdes også som vanskelig.

Elvene var i klassen mellom en til fem ganger i uken i ulik mengde tid. Fem av elevene var i klassen tre til fem ganger i uken og en elev var kun en gang i uken.

Sammenfatning kontaktlærerne:

- Kontaktlærerne vektet at det var lite samarbeid, eleven ble glemt og opplevelsen av at eleven var en byrde.
- Kontaktlærerne oppgav at deres forventning til klasselærer var å se eleven og inkludere, i tillegg til å engasjere seg i IOP arbeidet.

- Med frie tøyler vektet kontaktlærerne ønsket om mer tid til samarbeid med klasselærer.
- IOPen var et viktig arbeidsredskap for kontaktlærerne.
- Kontaktlærerne oppgir at opplevelsen av klassetilhørighet var positivt, men de praktiske hindrene, en opplevelse av å være på besøk i klassen og tilrettelegging i klasserommet var vanskelig,
- Elvene var i klassen mellom en til fem ganger i uken i ulik mengde tid.

Resultatene av denne forundersøkelsen viste at det var flere felles områder med behov for endring, både hos klasselærerne og kontaktlærerne på avdelingen. Områdene som utkrystalliserte seg var:

- Samarbeid – Det var behov for formalisert samarbeid mellom klasselærere og kontaktlærerne på avdelingen.
- IOP – Den ble ikke brukt som et arbeidsdokument av klasselærerne, og kontaktlærerne ønsket samarbeid med klasselærerne om IOP.
- Møter og tid – Det var behov for tid til felles planlegging.
- Kjennskap til eleven - Klasselærerne uttrykte at det var vanskelig å tilrettelegge når de ikke visste hva eleven likte.

Det var da grunnlag for å gå videre i prosjektet og søke å få samlet aktørene for å se på mulige løsninger på utfordringene som var kommet frem.

## **2.2 Fellesmøtet**

På bakgrunn av spørreskjemaene ble det arrangert et møte, der det ble lagt til rette for drøftinger av opplevd situasjon med alle involverte aktørene.

Møtet ble innkalt gjennom rektor og ble betegnet som et ”fellesmøte om tilrettelegging av skoletilbudet til elever som har tilbud ved avdelingen”. Vi hadde 2,5 timer til rådighet med rektor, leder på avdelingen, alle klasselærerne som hadde elev fra avdelingen i klassen og kontaktlærerne fra avdelingen. I tillegg deltok en klasselærer og en spesialpedagog som tidligere hadde samarbeidet rundt elever fra avdelingen, der samarbeidet hadde fungert tilfredsstillende. De var invitert til møtet for å bidra med og dele sine erfaringer i samarbeid om skoletilbudet, for denne elevgruppen. Rektor ble også viktig i forhold til å vise skolens forventninger til tilretteleggingen for elever med store funksjonsnedsettelse, samt å kunne si noe om ressursbruken. Samtidig var det viktig å sikre at rektor fikk et eierforhold til endringsarbeidet

Planen for møtet var avtalt mellom rektor og meg som leder på avdelingen, og så slik ut:

- Først et innlegg fra rektor der hun kom med forventninger fra administrasjonen i forhold til tilretteleggingen av skoletilbudet for elever med store funksjonsnedsettelse.
- Innlegg fra leder på avdelingen om erfaringer fra ansvarsgruppemøtene, erfaringer fra forsøk på felles forståelse/forbedringer og inkluderingsbegrepet.
- Innlegg fra tidligere klasselærer og tidligere kontaktlærer på avdelingen. Om erfaring med tilrettelegging av skoletilbud og hva som ble vektet i samarbeidet om tilretteleggingen.
- Åpen dialog rundt tilretteleggingen av skoletilbudet. Det ble satt opp punkter på tavlen etter hvert som temaer kom opp.

Etter at her og nå situasjonen var beskrevet ble det satt opp mål for endringsarbeidet (Madsen 2004). Punktene som alle aktørene mente kunne være mulige for endring og forbedring kom på tavlen:

- Kontakt møter – de må formaliseres slik at foreldre, klasselærere og kontaktlærere vet hva de har å forholde seg til.
- IOP - ikke noen god løsning at klasselærer ble pålagt å skrive under hele planen, siden de ikke har noen mulighet til å følge den opp i praksis.
- Bli kjent med eleven – for å ha et utgangspunkt for samarbeid og inkludering.
- Ansvarsgruppemøter – enkelte mente det tok for mye tid - andre at det var vanskelig når klasselærer som møtte ikke kjente eleven.
- Samarbeidsmøter - måtte bli etter behov for den enkelte elev.

Dette ble diskutert og det kom frem ulike meninger om betydningen og vektlegging av de ulike punktene. Det var viktig å ha med rektor på denne diskusjonen, da spørsmålet om tidsressursen raskt kom opp. Rektor hadde oversikt over klasselærernes tidsressurs både den bundne og ubundne tiden. Det viste seg at praktiske begrensninger som at kontaktlærerne sin samarbeidstid ikke matchet klasselærerene sin samarbeidstid kunne være en utfordring. Flere praktiske barrierer kom opp, og vi så at det måtte lages individuelle løsninger mellom den enkelte kontakt- og klasselærer for at samarbeidet skulle være praktisk gjennomførbart.



## 2.3 Veien til forskerspørsmålet

På bakgrunn av tilbakemeldinger fra både klasse- og kontaktlærerne gjennom årene som leder, forundersøkelsen med spørreskjema og det nevnte fellesmøtet ble det klart at det var grunnlag for å sette i verk et endringsarbeid, med et mål om en endring som ville komme elevene med store funksjonsnedsettelse til gode.

Forskerspørsmålet ble utarbeidet med organisering i fokus:

*Hvilke endringer i organisasjonsstrukturen kan gi et bedre tilpasset opplæringstilbud til elever med store funksjonsnedsettelse som er tilknyttet en avdeling ved en skole?*

Definisjon av de ulike begrepene i forskerspørsmålet:

Organisasjonsstrukturen: Samarbeidet og ansvarsfordelingen mellom de som står som klasselærere i klassene 1-10 som har en elev med funksjonsnedsettelse i klassen, og de som er tilknyttet avdelingen og som står som pedagogiske ansvarlige for elevenes opplæringstilbud, det vil si kontaktlærerne.

Bedre tilpasset opplæringstilbud: Summen av det samarbeidet som kommer i gang som jeg antar vil føre til mer fokus på eleven og hans/hennes potensialer.

Elever med store funksjonsnedsettelse: En gruppe på 7 elever med så store funksjonsnedsettelse at de ikke har ressurser til å følge læreplanen, men har egne målsetninger skissert i en IOP. Det gjelder elever med autisme, elever med utviklingshemming og i tillegg har enkelte av elevene også en fysisk funksjonsnedsettelse.

Avdeling: På denne 1-10 skolen har det siden 1994 vært en egen avdeling der elever med store funksjonsnedsettelse har hatt deler av, eller hele sitt skoletilbud. Kontaktlærere og personale har da avdelingen som sitt arbeidssted.

Etter som prosjektet skred frem ble det klart at det primært ville dreie seg om *samarbeid*. Skulle opplæringstilbudet til denne elevgruppen bli tilpasset, så var det avhengig av at de involverte parter samarbeidet om opplæringen. Det nye forskerspørsmålet ble:

***Kan innføring av rutiner bedre opplevelsen av samarbeid mellom kontaktlærer ved avdelingen og klasselæreren, i samarbeidet rundt elever med store funksjonsnedsettelse?***

Prosjektet fikk et systemrettet perspektiv som dreide seg om innovasjon, samarbeid og tilrettelegging av skoletilbudet for en begrenset elevgruppe. Utfordringen var å finne riktig design og metode, som ville gjøre det mulig å belyse forskerspørsmålet. Resultatet av prosjektet håpet jeg skulle bli: En formell arbeidsmodell for skolen som setter en standard for hvordan man i praksis samarbeider for å tilrettelegge skoletilbudet for elever med store funksjonsnedsettelse, som også har et tilbud ved avdelingen. Målet var at det igjen ville føre til et bedre skoletilbud i form av tilhørighet og inkluderende opplæring i klassemiljøet der det er mulig og fruktbart, både for eleven med funksjonsnedsettelsen og for klassen.

## **2.4 Rammebetingelser og deltagere i prosjektet.**

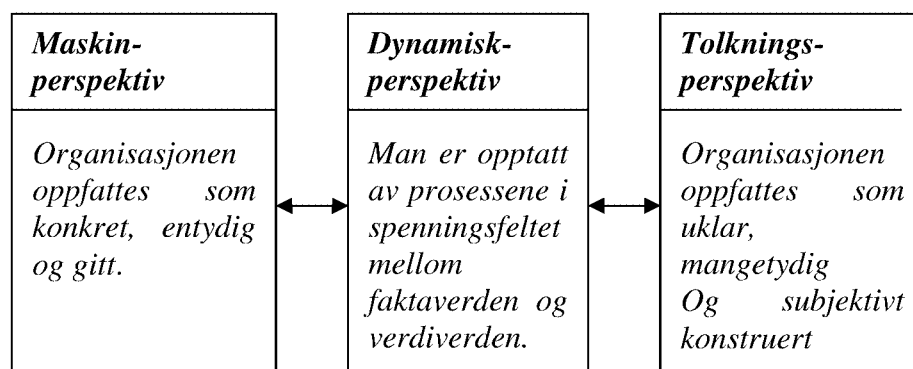
Rammebetingelsen for prosjektet var at det skulle gjennomføres innenfor de rammene skolen allerede hadde, og i løpet av et skoleår. Det vil si at det verken ble satt av tidsressurs eller økonomisk ressurs i forhold til prosjektet

i skolens regi. All skriving og forberedelser til prosjektet ble gjort utenfor arbeidstiden. Informantene i prosjektet var klasselærerne med en elev i klassen som også hadde et tilbud ved avdelingen. Det var 6 klasselærere på ulike barne- og ungdomstrinn, samt de 4 miljøterapeutene som var kontaktlærere for elevene. Jeg som forsker var i tillegg til å være avdelingsleder, var også kontaktlærer og bidro som informant på egen arbeidsplass.

### 3.0 TEORETISK UTGANGSPUNKT

For å belyse både prosessen og forskningsspørsmålet var det viktig å knytte til seg en teori og aktuell litteratur. Irgens(2000) fremholder at det i utgangspunktet er to ulike perspektiver å forstå verden gjennom, maskinperspektivet som ser en faktaverden, og tolkningsperspektivet som ser en verdiskapt verden. *Maskinperspektivet* har sine røtter i naturvitenskapen og er knyttet til forståelse og begreper som klassisk, logisk, positivistisk og analytisk. Perspektivet forholder seg til verden som konkret og forutsigbar, og styrt av årsak - virkning forbindelser. *Tolkningsperspektivet* er en følge av motstanden mot naturvitenskapens dominans i forskning, og har sitt utspring i humanistiske fag og samfunnsvitenskap. Tolkningsperspektivet er knyttet til begreper som fortolkning, fenomenologi og hermeneutikk. Perspektivet er preget av en draging mot at virkeligheten er et følge av persepsjon, verdier og menneskelig samhandling. Irgens hevder videre at i en organisasjon der man bedriver endring så vil det være givende å legge til grunn et tredje perspektiv som han kaller det *dynamiske perspektiv*. Et dynamisk perspektiv (Figur 1) oppnås når en klarer å skifte mellom maskinperspektivet og

tolkningsperspektivet ved å prøve å forstå prosessene som skjer i feltet mellom de to perspektivene. Man beveger seg mellom en objektiv verden på den ene siden og en subjektiv verden på den andre og i gapet mellom fakta og verdier. Irgens uttaler da at man kan unngå en ensidig oppfattelse av prosessen i en organisasjon ved å innta et dynamisk perspektiv. Med å ha fokus på å forstå dynamikken mellom de to dimensjonene som faktaverden og den verdiskapte verden representerer, mener jeg å ha et godt utgangspunkt for endringsarbeidet og prosessen jeg skal gjennomføre, evaluere og drøfte (ibid).



Figur 1 Et dynamisk perspektiv (Irgens 2000 s:61)

### 3.1 Lovverket

All opplæring og hva skolen er forpliktet til å ha søkelyset på er hjemlet lovverket. Opplæringslova gir alle barn rett til å gå i offentlig norsk skole (Opplæringslova § 2-1). Videre er det poengtert at opplæringen skal være tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og evner (Opplæringslova § 1-3). Dersom elevene ikke får eller kan få utbytte av den ordinære undervisningen, har eleven i tillegg rett på spesialundervisning. Det skal det legges vekt på elevens utviklingsutsikter i opplæringstilbudet. Det presiseres

videre at den samlede opplæringen skal gi eleven et godt utbytte, sett i forhold til resten av elevenes opplæring, samtidig må opplæringen sees i forhold til hva som er mulig å oppnå for eleven (Opplæringslova § 5-1). Alle elevene ved avdelingen har rett på spesialundervisning etter sakkyndig vurdering fra PPT.

Det står i Stortingsmelding 30 (2003-2004) under forutsetninger for god spesialundervisning, at undervisningen kan gis både innenfor og utenfor ordinære opplæringsgrupper. Videre vises det til studier at skoler som har et godt arbeids- og elevmiljø samtidig har fleksible organiseringsformer og et inkluderende og aksepterende miljø, og det er med på å gjøre at spesialundervisningen er en naturlig del av opplæringstilbudet, og ikke virker stigmatiserende. Kan skolen gjennom et endringsarbeid etablere mer fleksible organisasjonsformer? Kan samarbeidet være med på å gjøre miljøet mer aksepterende og inkluderende?

I forundersøkelsen kom det frem at den individuelle opplæringsplanen var et område som kunne forbedres. I § 5-5 i Opplæringsloven er det formulert at det skal utarbeides en IOP til elever som også mottar spesialundervisning. Planen skal skissere mål for innholdet i opplæringa og hvordan opplæringen skal gjennomføres. Hensikten med IOPen er å sikre elever med spesialundervisning, et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. En IOP skal ivareta all opplæringen eleven har i løpet av skoledagen sin, og jeg hevder derfor at den bør være et resultat av samarbeid mellom de som har ansvar for eleven og de som kjenner eleven. Når ikke alle lærerne får et eierforhold til planen, kan det i seg selv hindre inkludering. Alle som er involvert i elevens skoledag bør vite hva målet for opplæringen er.

Skoleledelsen som ansvarlig har plikt til å legge til rette for et godt planarbeid.

Kunnskapsløftet (2007) legger vekt på et inkluderende, sosialt fellesskap og et læringsfellesskap der mangfold skal anerkjennes og respekteres. Opplæringsloven viser videre til at organiseringen av elevene skal ivareta behovet for sosial tilhørighet, og skal ”til vanlig” ikke organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova § 8-1 og 8-2). Avdelingen er en type organisering som kan være i strid med dette, rent organisatorisk. Når samarbeidet mellom skole å avdeling fungerer så kan avdelingen funksjonere som et klasserom på skolen på lik linje med andre spesialrom. Opplæringen for den enkelte elev kan da bli tilpasset eleven i forhold til om opplæringen foregår alene, i gruppe, i klassen eller sammen med hele trinnet.

Kontaktlærerne oppgav at det var lite samarbeid mellom dem og klasselærerne, det var heller ingen retningslinjer i forhold til et slikt samarbeid. I NOU 2003:16 er det skissert at elever med for eksempel psykisk utviklingshemming kan tenkes inn i løsninger der den pedagogiske tilpassningen, utføres av den læreren som i utgangspunktet møter elevene. Tilpassningen skal skje innefor den økonomiske og organisatoriske rammen som gjelder alle elevene. Det vil si at elevene med store funksjonsnedsettelse skal ha et tilbud innenfor den samme organisatoriske differensieringen som gjelder alle elevene. Samarbeid kan være et av de elementene som skolen kan forbedre slik at den jobber sammen mot dette målet. For de elevene som har svært lite utbytte av det ordinære

opplæringstilbudet totalt sett, kan det være behov for at hele opplæringen legges særskilt til rette. Elever ved avdelingen har alle enkeltvedtak om spesialundervisning, og videre har ingen av elevene forutsetninger til å følge læreplanverket. Det fremholdes at for å få "livslang læring" i opplæringstilbudet så fordrer det at planlegging av denne delen av opplæringen ses i forbindelse med hele opplæringstilbudet. Det hevdes videre at en forutsetning for å få dette til i praksis, er et nært samarbeid mellom alle i det pedagogiske personalet som arbeider med eleven og den klassen eleven hører til i (Utdanningsdirektoratet 2004).

### **3.2 Forskning rundt skoletilbud.**

Når man går i gang med et endringsarbeid er det viktig å se til annen forskning. Hva er blitt forsket på, hva slags erfaringer er gjort og hvilke resultater foreligger? Det er generelt gjort lite skoleforskning spesielt i forhold til gruppen elever med store funksjonsnedsettelse.

Forskning på skoletilbudet til barn med utviklingshemming kan grovt sett grupperes i to grupper. Den første gruppen av forskning gjengir effekten av integrering/inkludering. Det vil si hvilket læringsutbytte elever har hatt i undervisning i vanlige skoler og klasser, som tradisjonelt har fått undervisning i spesialskoler eller spesialklasser. Man har forsket på om læringsutbyttet har en bedre effekt i integrerte settinger eller om segregerte settinger gir best læringseffekt. Dette fordrer at elevene har faglige ressurser slik at man kan måle en slik effekt, noe gruppen elever med store funksjonsnedsettelse ikke har forutsetninger for. Den andre gruppen med forskning kan kalles normativ forskning. Da har selve integrering og

inkludering vært et mål i seg selv og fokuset i forskningen var rettet mot hvordan skal man oppfylle, og i hvilken grad har en kommet nærmere inkluderingsideologien. Det finnes en relativ omfattende dokumentasjon fra de siste 20 år om hvem som får spesialundervisning, det har dog vært lite fokus på gruppen elever med store funksjonsnedsettelse (Markussen mfl 2007). Dette prosjektet blir tuftet på normativ forskning, der det endelige målet er at et bedret samarbeid vil føre med seg en inkluderende praksis i skolen som helhet.

I forundersøkelsen kom det frem at de fleste eleven er i klassen mellom tre til fem dager i uken, i ulik mengde tid. Ytterhus og Tøssebro utarbeidet i 2005 en rapport om "Organiseringen av opplæringen til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole". De hevder at elever som mottar opplæring i et organisatorisk sett inkluderende miljø tilbringer stadig mer tid i klasserommet, mens de som er utenfor er mer utenfor (Ytterhus og Tøssebro 2005). Jeg mener at det ikke nødvendigvis er mengden av tid eleven er i i klassen som er viktig, men at det er kvaliteten på tilretteleggingen av denne tiden som er vesentlig.

Det var kontaktlærerne som var mest opptatt av at det *var* lite samarbeid i forundersøkelsen, klasselærerne opplevde at de hadde lite tid til samarbeid. Det blir av Fylling (2004) konstatert en rekke barrierer som er knyttet til ivaretagelsen og tilrettelegging av alle elever på skolens felles arenaer. Barrierene som Fylling påpeker spesielt er *holdninger* og *ideer*. Praksisen med opplæring av elever med funksjonsnedsettelse på siden av den ordinære opplæringen er også en viktig barriere. Fylling peker på at det blir



oppretholdt en praksis som innebærer opplæring utenfor klassen, hvor elevene med funksjonsnedsettelse deltar i klassens på en spredt og tilfeldig måte. Hun viser videre til at spesialundervisning ofte er organisert på siden av den ordinære opplæring. Sammen med at planlegging og utforming ofte skjer separat på de to områdene. Dette er i tråd med den praksis forundersøkelsen avdekker at skolen har.

Den forskningen som var mest relevant for denne skolen og avdelingen var at arbeidsnotat av Rønning (2003). Hun hadde evaluert et opplæringstilbud for elever med omfattende funksjonsnedsettelse på en forsterket avdeling på en skole i nordland. Der viser hun til foreldre og de som var ansatt på avdelingen sin erfaring, det var at samarbeidet med klasselærer virket sterkt inn på den enkelte elevs tilhørighet i sin klasse. Det ble trukket frem at samarbeidet ble vanskeligere med årene, og at det kunne bero på ulike årsaker. Blant annet at avstanden til de andre elevene blir større og større og elever på ungdomstrinnet får andre interesser enn engasjement til elever som tilhørte denne avdelingen. De andre årsakene som ble trukket frem var de organisatoriske hindrene, og skolens personale sine holdninger og kjennskap til elevene som tilhørte denne avdelingen (ibid). Avdelingen i Rønning sin forskning hadde de samme problemstillingene som kom frem i forundersøkelsen, og de etterlyser også en type formalisert samarbeid som mulig løsning.

### 3.3 Segregering og integrering.

Avdelingen der elevene med store funksjonsnedsettelse har store deler av sitt skoletilbud, faller inn under begrepet ”forsterket skole” og begrepene segregering og integrering blir med en gang aktuelle. Begrepene har en historie i forhold til hvordan de blir forstått og brukt i forbindelse med norsk skole. Flere forfattere gir en grundig innføring i denne historien (Markussen mfl. 2007, Dalen 2006, Ytterhus 2006, Strømstad 2004, Tøssebro 1997) Jeg tar her for meg en liten del av historien til begrepene, som et relevant bakteppe til prosjektet.

Segregerer betyr ”å skille ut noe”. I skoleverket har begrepet segregering blitt brukt om det å ta elever *ut* av klasserommet, enten i den enkelte skole eller at elevene har gått på en spesialskole. Det å ta elever ut av klasserommet har tradisjonelt vært begrunnet med at elevene trengte noe annet, enn det ordinær undervisning kunne tilby (Tøssebro 1997). Avdelingen er et segregert tilbud for de elevene som ikke har mulighet for å følge læreplanen på noen punkter. Integrere er motstykket til segregering og innebærer det å innlemme noe i en helhet. St. meld 88 (1966-1967) slo fast at i skolens praksis så skulle integrering være basis for opplæringen for barn med spesielle behov. Det å innlemme noe i en helhet, dette er noe som kommer frem i forundersøkelsen, at elevene er tilstede og da integrert, men timen er ikke tilrettelagt for eleven.

Dalen (2006) forfekter at de finns tre typer integrering: Organisatorisk integrering: Modeller for organisering av undervisningen – så som egne skoler, egne avdelinger, klasser eller grupper i større og mindre grad.

Pedagogisk integrering: Når undervisning imøtekommer hele klassens behov for tilpasset opplæring. Sosial integrering: Når elever med særskilte behov er i felleskap med klassen og inngår som en naturlig del av dette fellesskapet. Både organisatorisk og pedagogisk integrering må ligge til grunn for en sosial integrering. Videre mener Dalen at med segregerende organisatoriske løsninger blir det ofte kun integrering rent fysisk. Når man ser på avdelingens historie og funn i forundersøkelsen, så ser man at avdelingen kommer under det man kan definere som organisatorisk integrering.

I min forforståelse har jeg beskrevet at avdelingen, etter min erfaring i praksis fremdeles ligger der som en liten spesialskole i skolen. Det blir av Strømstad (2004) referert til Barton som i 1998 hevdet at det var nettopp det som foregikk i forbindelse med HVPU reformen og integrering, at spesialskolene ble nedlagt og elevene ble fysisk flyttet til normalskolen. Men at det som i praksis fant sted, var at i flytteprosessen fulgte den segregerende praksisen og pedagogikken med. Og da er det på tide med endring.

### **3.4 Inkludering**

Salamancaerklæringen ble i 1994 undertegnet av 25 internasjonale organisasjoner og 92 nasjoner, deriblant Norge. Salamancaerklæringen sine prinsipper gir retningslinjer om hvordan en skal organisere og planlegge spesialundervisning. Erklæringen innebærer et skifte i fokus fra det enkeltes barn særegne behov til skolens evne til å møte alle barn og gi dem en fullgod opplæring uavhengig av barnets egenart, interesser, ressurser eller

opplæringsbehov. Det står videre i Salamancaerklæringen at alle barn med spesielle behov skal ha mulighet til å gå i vanlige skoler som igjen skal imøtekomme barnas behov gjennom en tilrettelagt pedagogikk. Videre står det i erklæringen at skoler med en inkluderende fremgangsmåte er det mest effektive hjelpemidlet for å motarbeide diskriminerende holdninger, frembringe tolerante nærmiljø og et inkluderende samfunn, samt å oppnå at alle barn får opplæring. I tillegg uttales det i erklæringen at et inkluderende skolesystem gir en mer effektiv utdanning til majoriteten av elever. (Salamancaerklæringen 1994)

Det kom frem i forundersøkelsen at enkelte klasselærere opplevde eleven med funksjonsnedsettelse som en byrde, men at eleven samtidig lærte klassen det å vise hensyn. Det som ligger til grunn for inkluderingstanken er noe selvfølgelig, og det er erkjennelsen av at mennesker med funksjonsnedsettelser er en naturlig del av den menneskelige variasjon i samfunnet. Innenfor skoleverket snakker en ofte om eleven med funksjonsnedsettelse, som en elev resten av klassen har behov for å lære å akseptere og "tolerere" (Monica Dalen 2006). Elever med en funksjonsnedsettelse skal ikke være i skolen og i klassene for å lære andre barn toleranse, de hører til der alle barn hører til i vår kultur. Det er en viktig innfallsvinkel i forhold til det som kom frem i forundersøkelsen om hva klasselærere opplevde som positivt og vanskelig med å ha en elev med stor funksjonsnedsettelse i klassen

Inkluderende opplæring skal ta utgangspunkt i at den enkelte elev er med i fellesskapet på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt uttaler Utdanningsdirektoratet (2004). Det stiller krav til skolen og hver enkelt for å bygge god samhandling med basis i menneskers egenart og likeverd. Videre presiseres det at inkludering både er en prosess og et mål. Det handler om hvordan skolen møter den enkelte elevs forutsetninger og behov best mulig. Det fordrer tilrettelegging for mangfoldet og forandringer i skolen, slik at den enkelte elev tar mer del og har et større utbytte av å delta i fellesskapet. Flere av klasselærerne sier i forundersøkelsen at de ikke kjenner eleven eller elevens behov, det å bli kjent er da en forutsetning for å møte eleven på en best mulig måte.

Inkludering sier noe om at alle elevene skal delta i skolens fellesskap. Men der sies lite om kvaliteten på denne deltagelsen. En interessant teori om kvaliteten i timene har Ytterhus (2006) presentert sin modell (figur 2) i forhold til å fokusere kvaliteten på det sosiale samværet. Det var ikke anledning til å gå til bunns i dette gjennom dette prosjektet, men det kan være en interessant videreføring. I forhold til dette prosjektet så var utgangspunktet at større kjennskap til eleven hos klasselærer kunne øke sannsynligheten for de gode sosiale møtene og tilretteleggingen i klasserommet.

Strukturnivå*		Aktørnivå*	
		Takt	Utakt
Takt	Sosial koherens	Sosial Interferens, Type I	
Utakt	Sosial interferens, Type II	Sosial inkoherens	

\*Aktørnivå: Samhandling mellom barn

\*Strukturnivå: Samhandling mellom barn og de strukturelle rammene

Figur 2 Sosial koherens, sosial interferens og sosial inkoherens (Ytterhus 2006: 84)

Sosial koherens: De strukturelle rammene er tilrettelagt slik at de bygger opp undre barnas evner, vilje og ferdigheter slik at samhandlingen mellom barna beveger seg i seg i samme retning. Sosial inkoherens: er når samhandlingen utsettes for splid enten fra systemet eller fra de involverte barna slik at samhandlingen kommer i utakt. Sosial Interferens, type I: Er når barnas samhandling aldri kommer i gang eller blir tungdreven og bryter sammen. Sosial interferens, Type II: Er når samhandlingen mellom barna flyter, men at den strukturelle arenaen hvor samhandlingen foregår kommer i utakt med aktørene. Dette blir viktig i inkluderingsdiskusjonen i prosjektet i forhold til at når man skal tilrettelegge for samhandling mellom elever med store funksjonsnedsettelse og klassen, så bør klasselærer også kjenne eleven og elevens interesser, evner og mestringsnivå.

Skolen har hatt en kultur der det tradisjonelt har vært avdelingen som har gjennomført all opplæringen for elevene med store funksjonsnedsettelse. Elevene har deltatt i klassen på en tilfeldig måte, personavhengig i forhold til hvem som var klasse- og kontaktlærer. I en undersøkelse Strømstad mfl (2004) har gjennomført, ble det avdekket at inkluderingsbegrepet var uklart. Det var ingen klar og felles forståelse av begrepet verken på skole- eller kommunenivå. Så å si alle foresatte og lærere mente at alle elever bør få tilbud på den lokale skolen, men et lite mindretall av lærerne var faktisk imot det. I oppsummeringen fra spørreundersøkelsen skriver forskerne at det fins flere nyanser i holdningene til inkludering: De fleste lærerne i undersøkelsen mener at elever som får spesialundervisning skal høre til i fellesskapet, men nesten halvparten mener at elever med funksjonshemming ikke bør være klasselærerens ansvar, noe de faktisk er ifølge loven. De erfarte at det flere steder er spesialundervisningen fremdeles isolert fra den «vanlige» undervisningen. Men de erfarer samtidig at dette ser ut til å være i endring. Klasselærerne sier i forundersøkelsen at de ser på sitt ansvar i elevens skoledag som det å: *”gi beskjed om når det passer at han er i klassen”*, det er et stykke fra en inkluderende skole der det tilrettelegges for deltagelse

### **3.5 Systemrettet perspektiv- den lærende organisasjon**

*En lærende organisasjon er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid.*

Peter M. Senge

Det har blitt pekt på at det ikke fantes noen formelle rutiner i skolen for samarbeid mellom klasselærerne og kontaktlærerne. Det ble derfor viktig å ha et systemrettet perspektiv på prosjektet, der målet var å forbedre

praksisen i systemet, og på sikt også i skolen som organisasjon. Systemet består av klasselærerne både på barne- og ungdomstrinnet og kontaktlærerne ved avdelingen. De fungerer innenfor et større system som er skolen som organisasjon som består av skolen med lærere, assistenter og administrasjon og renhold, SFO med leder, miljøpersonal og avdelingen med miljøpersonal. Et system er sammensatt av flere deler som denne skolen, der det fins ulike relasjoner mellom de ulike delsystemene (Busch og Vanebo 2003). Prosjektet vil kun konsentrere seg om delsystemet som inkluderer klasselærere på barne- og ungdomstrinn med elever som har et tilbud ved avdelingen, og kontaktlærerne ved avdelingen og formalisering av relasjonen samarbeid dem imellom.

Formalisering av en stilling omhandler hvilket handlingsrom den enkelte har i forhold til hvordan en oppgave skal gjennomføres. En høy grad av formalisering gjennom klare regler og arbeidsinstrukser sikrer organisasjonen at medarbeideren utfører arbeidet det er vedtatt skal utføres. Skolen som organisasjon består av et forholdsvis stabilt system og i stabile miljøer er det enklere å innføre rutiner og regler for å påvirke atferden til ansatte (Busch og Vanebo 2003). I skolen er det klasselærere med ulik kompetanse, erfaring og interesse for elever med store funksjonsnedsettelse, det gjøres endringer i hvem som er klasselærere og det er vikarer er inne i klassene. Når det ikke finns noen formelle retningslinjer eller ansvarsfordeling blir det tilfeldig hvordan samarbeidet gjennomføres.



Det at det er enighet om å formalisere samarbeidet er et viktig steg i retning av organisasjonslæring. Senge (1999) hevder at dersom man ikke benytter seg av systemtekning kan man ikke gjennomføre organisasjonslæring. Sammen med disiplinene personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og gruppelæring er systemtekning den femte disiplin. Senge uttaler videre at disse disiplinene må utvikles parallelt, om organisasjonen skal være suksessfull i å lære. Videre må kunnskapen og lærdommen være noe som hele organisasjonen får en felles bevissthet om, og det må finnes oppskrifter eller prosedyrer for å klare dette. Målet er at organisasjonen gjennom endringsarbeidet skal lære og at dette videreføres i prosedyrer slik at kompetansen blir opprettholdt. Dette understøttes av Irgens (2000) som uttaler at organisasjonslæring består av den læringen som blir omfattet og nedskrevet i organisasjonens grunnregler og normer. Individet i organisasjonen kan også lære, men det er kun når kunnskapen blir en del av organisasjonens retningslinjer og formaliseres i planer, arbeidsprosedyrer og systemer at det kan kalles organisasjonslæring.

Skogen (2004) peker på at om systemrettede tiltak skal virke slik de er tilsiktet, så er man avhengig av at alle deltagerne i systemet er aktive. Det å delta på et endringsarbeid der man er med å påvirker hva som skal endres er et viktig steg. Videre presiseres det at når man arbeider innenfor skoleverket må fokuset være behovet i elevgruppen, og dersom systemet elevene er en del av ikke fungerer, vil man måtte foreta endringer. I systemet elevene med store funksjonsnedsettelse var en del av på denne skolen fantes det ingen formelle retningslinjer på hvordan samarbeidet skulle foregå mellom kontaktlærer og klasselærer. Det var skolekulturen, det uformelle og

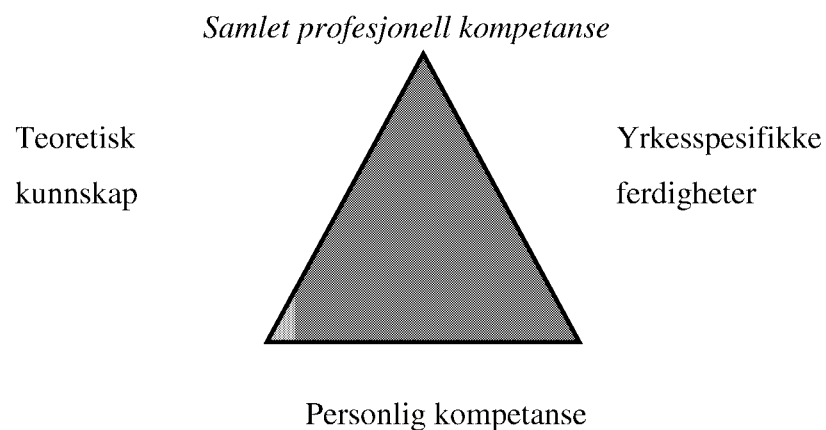
personavhengige samarbeidet som rådet og som hadde fått utvikle seg siden avdelingen ble opprettet. Skogen henviser videre til viktigheten av å ta vare på erfaringene i systemrettede tiltak innen endringsarbeide, og han henviser også til ”læring i organisasjonen”. Skogen mener at skal læring kunne realiseres, så er man avhengig av velfungerende organisering og systemutvikling. Organisasjonen er videre avhengig av deltagerne etablerer sosiale nettverk som de igjen kommuniserer innen, både innen primærteam, på tvers av team og også mellom organisasjoner(Ibid).

### **3.6 Samarbeid**

Forskerspørsmålet var å undersøke om innføring av rutiner førte til opplevelsen av et bedret samarbeid. Samarbeidet bør i tillegg ses i sammenheng med inkluderingstanken da det er en sterk føring innenfor skolesystemet. De to gruppene klasselærere og kontaktlærere kommer fra to ulike yrkesgrupper, henholdsvis læreryrket og miljøterapeuter, noe jeg antar har en betydning for samarbeidet. Det vil ikke bli problematisere ytterligere enn at det påpekes at her er det snakk om tverrfaglig samarbeid. I tverrfaglig arbeid vil de ulike fagene eller yrkesgruppene som deltar i samarbeidet danne sammenslåing av kunnskapen de besitter og som de ønsker å gjøre felles (Keiser og Lund 1993) Tverrfaglig samarbeid knyttes ofte til arbeid innen en organisasjon. Med det bakteppet blir det å bedre samarbeidet mellom de to profesjonene viktig for skolen som organisasjon.

Skau (2008) har laget en modell (Figur 3) over det de områdene hun ser på som hører inn under en samlet profesjonell kompetanse. *Teoretisk kunnskap*

består av faktakunnskap og forskningsbasert viten, fagkunnskap og hvordan utøve denne kompetansen. Som for eksempel pedagogikk, etikk, og behandlingsmetoder. Tradisjonelle akademiske miljøer setter denne kunnskapen høyt. For lærere vil det være kunnskaper om fag som matematikk og norsk sammen med pedagogikk, lover og så videre, som er vesentlige i skoleverket. Miljøterapeutene har en variert teoretisk kunnskap som utvikling, psykologi, pedagogikk og sosialpedagogikk, tilrettelegging av miljø, ulike funksjonshemninger og etikk. (FO 2008) Yrkesspesifikke *ferdigheter* favner det spesifikke profesjons "håndverket", som for eksempel teknikker og metoder som hører til et bestemt yrke. Kunnskapen er hovedsakelig praktisk eller metodisk. Lærerne bruker sine yrkesspesifikke ferdigheter til å tilrettelegge pedagogiske situasjoner og undervisning. Miljøterapeutene har alle gått gjennom lange praksis perioder i utdannelsen sin og da hatt lærlinger rollen ovenfor en "mester" i samme yrkesgruppe. De har også ferdigheter i forhold til å observere, kartlegging, tilrettelegge for læring og spesifikke ferdigheter i tilrettelegging for barn med spesielle behov (FO 2008). *Personlig kompetanse* handler om hvem vi er som person, og som vi bruker i utøvelsen av våre yrker. I fag der samspillet mellom mennesker er viktig er personlig kompetanse av høy verdi Skau (2008) beskriver samarbeidsevne som en del av den *personlige kompetansen* som profesjonelle bør besitte. Samarbeidsevne sier hun videre er en personrelatert ferdighet som i dag regnes som svært viktig for profesjonsutøvere som jobber med mennesker.



*Figur 3. Samlet personlig kompetanse. Greta M Skau (2008:56)*

Nylehn (2002) presenter to måter å samarbeide på, den ene formen som er bygget inn i organisasjonen uten person styring. Og motsetningen der det er et spontant, direkte samarbeid mellom aktørene og høy grad av person styring. Hvilken type samarbeid vil vi som skole profitere på og hvilken type samarbeid mangler vi. Jeg antar at det er samarbeidet som er bygget inn i organisasjonen som mangler, og at vi har prøvd samarbeid med høy grad av person styring uten å lykkes. Hvordan vil implementering av samarbeids rutiner uten person styring evalueres av aktørene i prosjektet? Og vil det føre til bedre *opplevd* samarbeid de enkelte aktørene imellom?

Når man slår opp i ordboken på samarbeid så står det kort ”det å arbeide i fellesskap”, slår man opp samarbeide så står det ”arbeide sammen” (Ordsiden.no).

Flem mfl (2001) tar opp spørsmålet om realisering av den inkluderende skole på bakgrunn av data fra klasseromsforskning i grunnskolen. De framhever at hva som foregår i klasserommet, og hva lærerne gjør for å legge til rette for et godt læringsmiljø og gjennomføre en tilpasset opplæring for alle, er den viktigste faktoren for å lykkes med den inkluderende skole. Dette er en utfordrende prosess. Skal en lærer legge til rette for tilpasset opplæring som er i samsvar med elevens evner og forutsetninger, må hun ha kjennskap til elevens aktuelle utviklingssone, og samtidig måtte å vekke til live barnets utviklingspotensialer. Avdelingens kontaktlærere har inngående kompetanse på elevens funksjonsnivå og mestringbetingelser, klasselærer har inngående kompetanse på klassens betingelser og hva trinnet og klassen skal igjennom i løpet av skoleåret.

Rønning (2003) som gjennomførte en evaluering på en skole som har en forsterket avdeling. Hun viser til at manglende avsatt tid til samarbeid oppleves som en faktor som vanskeliggjør samarbeidet. Dette samtidig som foreldrene til elevene hevder at den enkeltes lærers holdninger også spiller en sterk rolle. Foreldrene hadde erfart dersom klasselæreren opplever eleven som viktig, så fungerte samarbeidet med den forsterkede avdelingen. Det er noe av den samme erfaringen jeg som leder sitter igjen med, det at det var personavhengig om det er et samarbeid som fungerer. Da blir det interessant å se om formalisering av rutinene endrer på dette.

## 4.0 METODE

### 4.1 Design

Design omhandler forskningens overordnede plan over arbeidet som skal avsluttes med å knytte funnene til forskningsspørsmålet (Yin 2003). *Kan innføring av rutiner bedre opplevelsen av samarbeidet mellom kontaktlærer ved avdelingen og klasselæreren, i samarbeidet rundt elever med store funksjonsnedsettelse?* Det var blitt klart at det var et ønske å gjennomføre en innovasjon for å undersøke forskerspørsmålet som var om samarbeidet ble bedret. På det grunnlag kom en frem til at evalueringsdesignet vil være det beste designet for formålet. Evalueringsdesignet gav endringsstøtte og bakgrunn for å sjekke om innovasjonen hadde en funksjon (Skogen 2006). Det var informantenes opplevelse av samarbeid som skulle måles, så evalueringen foregikk kontinuerlig i alle faser i prosjektet (Skogen 2004). Evaluering skal ha en hensikt og i dette prosjektet ble det å evaluere om informantene opplevde at det var tilrettelagt for et bedre samarbeid gjennom innføring av rutiner (Halvorsen 2003).

Sjøvoll(2003) trekker i sin HBO rapport om evalueringsforskning frem at når målsetningen med virksomheten er prosjekter som skal bidra til forandringer, så er det aksjonsforskning når forsker selv deltar i forskningsarbeidet. Skogen (2006) sier om aksjonsforskning at den består på den ene siden av en aksjon, videre at aksjonsforskningen har et element av forskning der målet er å evaluere effekten av aksjonen. Skogen sier ” *Litt forenklet kan vi si at aksjonsforskning kombinerer evalueringsforskning og*

*implementering av et tiltak*” (Skogen 2006: 172) I Schmuck (2006) står Kurt Lewin frem som den som har æren for aksjonsforskningen som den fremstår i dag. Lewin fokuserte på endring og da i systemer og hevdet at man måtte ha en plan, en aksjon og refleksjon. Gjennom hele masterstudiet i form av forelesninger og gjennom blant annet Skogen (2006) sin litteratur så er aksjonsforskning blitt nevnt som altfor tids- og ressurskrevende for en masteroppgave. Prosjektet som er gjennomført hadde elementer som kommer inn under aksjonsforskning, som implementering av en innovasjon og evaluering. Men aksjonen som ble gjennomført var i en forholdsvis liten skala, omhandlet kun organisering av samarbeid mellom to grupper, og hovedmålet var evalueringen som kom underveis og på slutten av det aktuelle skoleåret. Skulle det blitt satt i gang et aksjonsforsknings prosjekt ville man vært avhengig av ressurser i form av tid og økonomi til å engasjere aktørene i større grad enn det var mulighet til Skogen fremholder at for å gjennomføre aksjonsforskning så forutsetter forskningen teamarbeid, noe det ikke var anledning til (Skogen 2006). Derfor ble det valgt å forholde seg til prosjektet som en evalueringsstudie, mens målet var et aksjonsmål som videre blir definert som et forskerspørsmål.. Utgangspunktet var en enkel innovasjons tilnærming i form av både en formell og uformell underveisevaluering som skulle fungere som endringsstøtte i prosessene, og som samtidig gav mulighet til å sjekke måloppnåelsen som er beskrevet av Skogen (2004).

## 4.2 Innovasjon

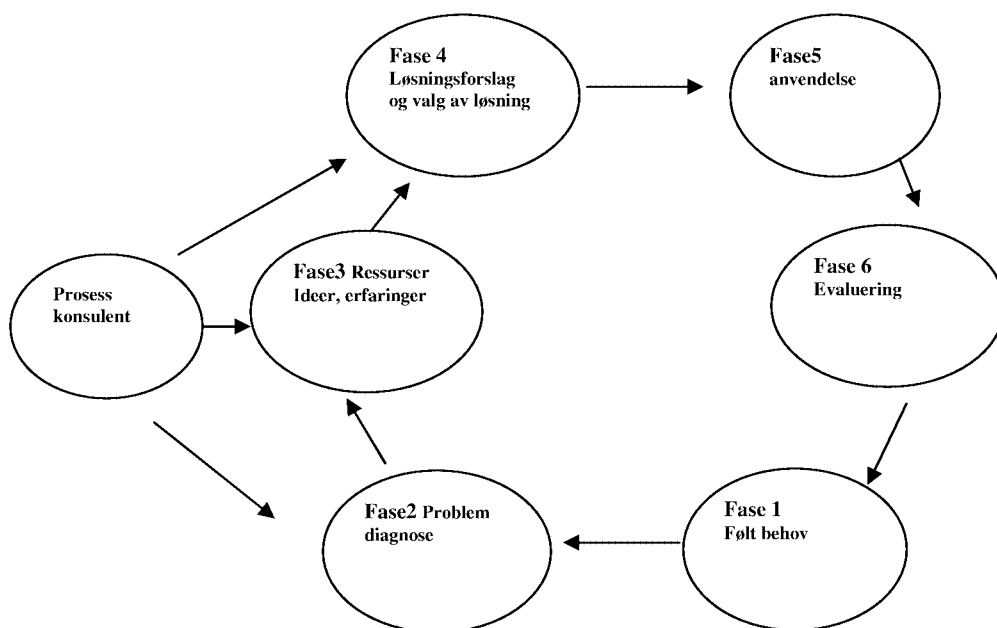
”En innovasjon er en *planlagt endring* som har til hensikt å *forbedre praksis*”(Skogen og Sørli 1992:23). Igjen er det aksjonsmålet formet som et forskerspørsmål, som innebærer en forbedring av praksis som var styrende i forhold til valg av innfallsvinkel. Det at det var et ønske om å forbedre praksis på egen arbeidsplass ble styrende for hvilke metode som tas i bruk for å løse aksjonsmålet. Man må vite *hva* en vil endre, *hvorfor* og *hvordan* sier Skogen (2004). I forhold til *hva* som skulle endres var det forundersøkelsen som var gjennomført som la premissene for *hva* som trengte endring. På spørsmålet *hvorfor* hadde var forståelse av ønsket om endring fra mange av klasselærene på ulike ansvarsgruppemøter. I tillegg var organiseringen en kilde til frustrasjon og utålmodighet fra kontaktlærere på avdelingen. På spørsmålet *hvordan* var det et behov for endring og innovasjon var metoden. Det finns ulike modeller for innovasjon som jeg undersøkte i forkant av prosjektet:

### PS modellen

PS modellen er en spiral modell som sikrer at dersom det evalueres at der fortsatt er et følt behov, så er man i gang i fase 1 igjen. Evalueringen kan også avdekke nye følte problemer som gjør det naturlig å følge på med en ny endringsprosess. En såkalt ”Bottom - up- strategi” som i skolesammenheng kan ta utgangspunkt i læreres eller elevers opplevde behov/problem(Figur 3).Det som er positivt med PS modellen er at det kan bli enklere å få gjennomslag for forslag til endringer med bakgrunn i aktørenes eierforhold og engasjement. Kritikk av modellen er at en slik brukerorientert modell kan bli for begrenset, den opererer kun innenfor et



system eller organisasjon og kan føre til opprettholdelse av ”ting som de er”, i motsetning til formålet å skape endring. I tillegg sier erfaringen at det kan være mer problematisk å forholde seg undersøkende til et felt man står i selv, enn når man har en distanse til feltet. Noe som krever en eksperts blikk utenfra, Skogen og Sørli(1992) utviklet på bakgrunn av denne kritikken en utvidet modell der en prosesskonsulent er med i prosessen. Denne konsulent er ikke en deltager i prosessen, men en med erfaring i endringsprosesser som bistår deltagerne i innovasjonen (ibid).



Figur 3 Utvidet PS modell- (Skogen og Sørli 1992:59)

### **Den *proactive* og den *responsive* modellen**

Richard Schmuck (2006) har utarbeidet to ulike modeller for aksjonsforskning henholdsvis den *proactive* og den *responsive* modellen.

I den *proactive* forskningen er du inspirert til å prøve ut nye tiltak. Stegene i den *proactive aksjonsforskningen*:

- 1. List hopes and concerns – hopes are goals, concerns are obstacles to avoid or barriers to overcome.*
- 2. Try a new practice – to have a different effect on students or bring out better outcomes.*
- 3. Collect data regularly- to keep track of reactions an behavioural changes.*
- 4. Check on what the data mean*
- 5. Reflect on alternate ways to behave.*
- 6. Fine-tune the practice –The sequence has travelled full circle back to the first step. (Schmuck 2006 s. 33)*

Modellen er en sirkulær modell der stegene er bundne av hverandre og man følger på med nye håp og besværligheter.

I Schmuck (Ibid) sin *responsive* modell for aksjonsforskning tar du utgangspunkt i et ønske om å samle inn informasjon før du setter i gang tiltak. Stegene i den *responsive aksjonsforskningen*:

- 1. Collect data to diagnose the situation.*
- 2. Analyze the data for themes and ideas for action.*
- 3. Distribute the data to others and announce changes that will be tried.*
- 4. List hopes and concerns.*
- 5. Try a new practice.*

6. *Collect data to check how others are reacting and collect data to diagnose the situation. (This is step 1 again as the sequence has made a circle and may continue at step 2)* (Schmuck 2006 s: 34)

Modellene er forholdsvis like og den største forskjellen ligger i oppstarten der det er henholdsvis inspirasjon til å prøve ut nye tiltak, og ønsket om å samle inn informasjon i forkant av et tiltak. Videre viser Schmuck til at hvert enkelt steg av forskningen foregår i tre ulike faser. Fasene består av henholdsvis *initiation* som beror på at man reflekterer over fremtiden. Den andre fasen er *detection*, der du justerer tiltakene, og man må reflektere over her og nå situasjonen. Den siste fasen er *judgment* hvor du samler data om resultatene av dine tiltak for å se om det har ført til en forbedring. Schmuck påpeker videre at alle fasene påkrever forskning. *Initiasjon* krever enten data innsamling eller kunnskaps søk. I *detection* fasen foregår data innsamling for å måle hvordan tiltakene påvirker informantene, og *judgment* krever data innsamling for å ha mulighet til å evaluere om man har en ønsket forbedring. (Schmuck 2006). Sett i sammenheng med Schmuck sin proactive modell og responsive modell kan man også se PS modellen. PS modellen mangler aspektet av de ulike fasene av hvor man befinner seg i prosessen av forskning og datainnsamling. Jeg velger derfor å vise de tre modellene samlet opp mot Schmuck sine tre faser. (Figur 4) Disse fasene vil jeg videre henviser til i evaluering og drøfting kapitlet.

<b><i>Proactive Model</i></b>	Fase	<b><i>Responsive Model</i></b>	Fase	<b><i>Ps modellen</i></b>	Fase Min tolkning
<i>1. List hopes and concerns</i>	<i>Initiation</i>	<i>1. Collect data to diagnose the situation.</i>	<i>Initiation</i>	1. Følt behov	<i>Initiation</i>
<i>2. Try a new practice</i>	<i>Initiation</i>	<i>2. Analyze the data for themes and ideas for action.</i>	<i>Initiation</i>	2. Problem diagnose	<i>Initiation</i>
<i>3. Collect data</i>	<i>Detection</i>	<i>3. Distribute the data to others and announce changes that will be tried.</i>	<i>Initiation</i>	3. Ressurser, ideer og erfaringer	<i>Initiation</i>
<i>4. Check on what the data mean</i>	<i>Detection</i>	<i>4. List hopes and concerns.</i>	<i>Initiation</i>	4. Valg av løsning	<i>Initiation</i>
<i>5. Reflect on alternate ways to behave.</i>	<i>Judgement</i>	<i>5. Try a new practice.</i>	<i>Detection</i>	5. Anvendelse	<i>Detection</i>
<i>6. Fine-tune the practice</i>	<i>Judgement</i>	<i>6. Collect data</i>	<i>Judgement</i>	6. Evaluering	<i>Judgement</i>

Figur 4 Fasene fra Schmuck opp mot tre modeller.

## Valg av modell

Forsknings spørsmålet innebærer å finne ut om innføring av rutiner kan bedre opplevelsen av samarbeid. På bakgrunn av forundersøkelsen ble det tatt utgangspunkt i at det var behov for endring og det var et følt problem i organisasjonen. Valget av modell falt på Problemløsningsstrategien, heretter betegnet som PS modellen. Modellen bygger på at innovasjonsarbeidet består av ulike faser, jeg velger videre å benytte begrepet *endringsarbeid* framfor innovasjon da jeg mener det er et bedre begrep i denne fremstillingen. PS modellen ble valgt da den erfaringsmessig er en god modell innen skoleforskning, når det er sentrale aktører som opplever behov for forbedring (Skogen 2004). Erfaringen var at både klasselærere og spesielt kontaktlærerne ved avdelingen var frustrert over å føle at de kom til kort i samarbeidet med den andre parten. Men erfaring tilsier også at kun et ønske om endring ikke var nok, og det å skape et eierforhold hos de aktuelle aktørene som var involvert i arbeidet med elevene fra avdelingen ble avgjørende. Det var en viktig erkjennelse at om et endringsarbeid skal lykkes så trengs det støtte fra medarbeidere, og også fra ledelsen. Det var i tillegg viktig å ha en felles forståelse blant de involverte. Dette har kanskje ikke bestandig vært etterlevd i endringsprosesser som er gjennomført i skoleverket (Ibid). Fasene i PS modellen ble vesentlig i hvordan endringsarbeidet ble strukturert i den videre i dette prosjektet, og vil bli kort presentert.

## 4.3 Fasene i PS modellen

### **Fase 1 Følt behov**

Opplevelse av her og nå situasjon og om hva som er endringsbehovene er vesentlig i oppstarten. Videre det å skape eierforhold, finne støtte hos medarbeidere og skape en felles forståelse av ideer (Skogen 2004) Det ble gjennomført en forundersøkelse gjennom spørreskjema, der informantene fikk sette ord på den opplevde her og nå situasjonen. I denne fasen var det også viktig å se for seg barrierer som kunne oppstå i arbeidet (Ibid).

**Fase 2 Problem diagnose** Denne fasen består av presisering, konkretisering og avgrensning av endrings behov som for eksempel å beskrive ideelle eller alternative situasjoner(Skogen 2004). Et fellesmøte der alle aktørene fikk delta i å konkretisere og sette ord på hva det var mulig å gjennomføre av endringer.

**Fase 3-4 ideer, erfaring, informasjon og løsnings forslag.** Viktige punkter i denne fasen er utveksling og innhenting av kunnskap ideer og erfaringer (Skogen 2004). På det samme fellesmøtet ble det satt av tid til å dele kompetanse mellom aktørene og i kompetanse nettverket på skolen.

### **Fase 4 Valg av løsning -**

På bakgrunn i situasjons beskrivelser, spørreskjemaene, diskusjonene, fra klasselærere, kontaktlærere og rektor utarbeidet jeg så en skisse for rutiner rundt det å ha elever i klassen som også har en tilhørighet til avdelingen.

### **Fase 5 Anvendelse**

Det er i denne fasen endringsarbeidet igangsettes på arbeidsplassen og i dette prosjektet blir de nye rutinene implementert. I denne fasen inngår også en vurdering om målene for endringsarbeidet blir nådd og om det må foretas justeringer.

### **Fase 6 evaluering**

Evalueringen bør dreie seg om å ta stilling til hva som er bra og hva som er dårlig, og resultatene bør vise til forandringer som også inneholder forbedringer (Sjøvoll 2006). I rutinene som var utarbeidet er det også avsatt tid til evalueringsmøter.

## **4.4 Barrierer**

Skogen(2004) uttaler at et av de viktigste temaene å ha kompetanse på når man går i gang med endringsarbeid, er motstand og barrierer. Skogen peker videre på at det i enhver organisasjon fins det ”en måte å gjøre ting på”, og dette gjelder både skrevne og uskrevne regler. Formelle vedtatte, nedskrevne regler og handlemåter som er uformelle, ubevisste og en del av skolekulturen er begge med på å styre hvordan en organisasjon fungerer som system. Og når da ”trusselen” om en endring kommer, vil enkelte personer eller grupper innen systemet kunne mobilisere motstand, og da igjen motsette seg endringsarbeidet. Denne motstanden kan foregå både åpent eller på en mer skjult måte. Det er enklere for en leder av endringsarbeide å forholde seg til åpen motstand fordi man da kan forberede forholdsregler(Ibid).

Per Dalin har beskrevet fire kategorier barrierer som har blitt videreutviklet av Skogen og Sørli(1992), og Skogen (2004): Psykologiske barrierer: Det kalles psykologiske barrierer når fenomener i menneskets psyke fremtrer som en motstandskomponent, Praktiske barrierer: Praktiske barrierer er vesentlige i endringsarbeid og består av tid, struktur og - Makt- og verdibarrierer: Disse barrierene nevnes sammen fordi de har en nær tilknytning til hverandre. Verdibarrieren er knyttet sammen med verdier, normer og kulturbakgrunn. (Skogen 2004).

Å skulle arbeide med å gjennomføre endringer fører til at det kan bli usikkerhet i organisasjonen. Det blir da viktig å jobbe for å minske denne usikkerheten og samtidig ta vare på de ressursene som fins i organisasjonen. Sympatisører man får til endringsarbeidet kan ofte bli ressurs personer som blir krefter som virker positivt for endringsarbeidet. Til å kartlegge kreftene som virker på en innovasjon utviklet Kurt Lewin (1951), også kalt grunnleggeren av aksjonsforskning, en analysemodell. Denne modellen ble kalt *kraftfeltmodellen* som igjen har blitt videreutviklet av Schmuck (2006). Modellen bygger på at organisasjonen slik den fremstår og fungerer på et gitt tidspunkt, vil være en følge av innbyrdes krefter som jobber mot hverandre, og da sammen skaper en slags balanse i praksisen. Det som er hovedmomentet i modellen, er at praksisendring kun vil være gjennomførbar ved endring i disse ulike kreftene. Modellen er tenkt brukt i *kartleggingen* av hvilke krefter som påvirker endringsarbeidet. Man setter opp de kreftene som virker her og når, man er i *detection* fasen og reflekterer over her og nå situasjonen, og lister de ulike variablene opp på



hver side av feltet. Schmuck mener man bør fokusere på de variablene som hemmer og gjøre en innsats for å minske disse.(Schmuck 2006)

Jeg benyttet meg i tillegg av John P Kotter sin huskeliste for ledere av endringsarbeid, som er gjengitt i Skogen (2004), som en huskeliste på hva som måtte unngås underveis i prosessen endringsarbeidet.

- Tillater for mye selvtilfredshet.
- Lykkes ikke med å bygge en sterk ledergruppe.
- Undervurderer betydningen av en visjon.
- Underkommuniserer visjonen.
- Lykkes ikke med å rydde unna hindringer i forhold til visjonen.
- Lykkes ikke med å realisere konkrete delmål.
- Erklærer seieren for tidlig.
- Lykkes ikke med å forankre endringen i bedriftskulturen.

Dette var alle punkter som ble nyttige i forhold til hvor man kan trå feil. Kulturen på skolen i forhold til avdelingen har vært der siden oppstart, og det var nok normer og verdier som lå til grunn for opprettholdelsen av praksisen

#### **4.5 Forskning på egen arbeidsplass**

Endringsarbeidet skulle foregå på skolen der jeg hadde mitt daglige arbeid. Det å forske så å si i eget hus, kan ses på både som en fordel og ulempe. Når man er et medlem av kollegiet så er man nærmere det stedet der skoen trykker, og det er ofte en fordel når man skal gjennomføre et endringsarbeide ifølge Skogen (2004). Men igjen kan forforståelse av

problemet bli så stor at man ikke ser andre sin opplevelse av problemet. Forskning i egen kultur kan være med på å problematisere normer og verdier som preger kulturen (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi 2009). Dette igjen fordret at etikken måtte være i forsete gjennom hele prosessen når man skal forholde seg til og analysere kollegaers holdninger og arbeidsplassens normer sett opp mot samfunnets lover, regler og egne normer og holdninger. Som forsker på egen arbeidsplass innebar det også en større mulighet til å få felles erfaringer med de andre aktørene, og da få større innsikt i de aktuelle problemstillingene (Wadel 1991). Mine roller ble avdelingsleder, logg skriver, styrer på fellesmøter i tillegg til at jeg selv også var kontaktlærer og hadde en klasselærer å samarbeide med.

Paulsgaard (2005) som har forsket på metodisk feltarbeid utdyper problemet ved å forske i egen kultur. ”En som kommer innenfra, vil ha problemer med å oppnå analytisk distanse, mens en som kommer utenfra, vil ha problemer med å komme innenfor hva forståelse angår.” Paulsgaard (2005.s:71) En forsker som kommer innenfra vil kunne slite med distansen til området, samtidig som kunnskapen om området kan gjøre blind kan det og gi seg utslag i at en ikke synliggjør det selvsagte, og underforståtte. Jeg hadde hatt et forhold til det opplevde behovet for endring i lang tid og hadde sittet som leder og fått alle tilbakemeldingene fra enkelt personer i organisasjonen over flere år. Dette antok jeg var med på å farge meg både som leder, innovatør og forsker.

## 4.6 Validitet og reliabilitet

Det som ble målt i endringsarbeidet var opplevelsen av samarbeid og metoden for måling av dette samarbeidet var gjennom enkle spørreskjemaer, evalueringsmøter og logg skrevet av deltagende forsker. Dette frembrakte kvalitative data som ble analyserte på en forskningsmessig måte.

Forskningsdata bestod av tekst og for å sikre at dataen var valid eller gyldig måtte data være saklig og pålitelig innsamlet (Halvorsen 2003). Spørreskjema ble valgt sammen med evalueringsmøter. På den måten kunne det kontrolleres at det var en viss overensstemmelse mellom det som blir skrevet og sagt. Gjennom spørreskjemaet kom det frem kvalitative data som ble kvantifisert i form av kategorisering av stikkordene. ”Å bruke ulike metoder for å samle data omtales i litteraturen som metode triangulering”(Op.cit:96). Det var en fremgangsmåte å benytte metode triangulering når stikkord fra både fra klasselærere og kontaktlærere ble kvantifiserte, som igjen ble bekreftet av kvalitative data fra evalueringsmøtene. Dette sammen med innsamlingen av ”myk data” i form av logg skriving fra opplevelsen av prosessen. En detaljert skildring av metoden som ble benyttet var ytterligere med på å sikre validiteten i endringsarbeidet (Ibid).

I forhold til reliabilitet eller pålitelighet vil det være vanskelig å etterprøve dette endringsarbeidet, dersom en annen forsker skulle gå inn og gjennomføre arbeidet som beskrevet av Halvorsen (2003). Halvorsen uttaler at en måte å sikre reliabilitet på er å la andre forskere gå igjennom materialet eller gjennomføre undersøkelsen. Tolkning av data fra klasselærerne og

kontaktlærerne, sammen med forskers forforståelse av forskningsspørsmålet fikk en påvirkning av prosessen. Det var viktig å vise meg som forsker og være ærlig i min fremstilling av min forforståelse. Fokuset gjennom hele endringsarbeidet var å sikre at data var troverdig og bekreftbar. Et annet spørsmål man stiller seg i forhold til reliabilitet og kvalitativ data er om det er overførbart til andre situasjoner. Som forsker på egen arbeidsplass i endringsarbeidet kunne forutinntatthet føre til at det ubevisst ble registrert informasjon i loggen som underbygget antagelsene som lå der i forkant av prosjektet og understøttet disse, mens annen informasjon ble utelatt. Dette var refleksjoner som var relevante gjennom hele prosjektet. (Ibid). Det at det lå en forforståelse til grunn antok jeg ville ha en innvirkning på endringsarbeidet. Jeg var en deltagende observatør der jeg aktivt og åpent jobbet for å forbedre praksisen i systemet (Bjørndal 2004). Denne innfallsvinkelen åpner også for en mulighet til å produsere aktuell og anvendbar forståelse som kan komme arbeidsplassen og elevene til gode (Ibid).

#### **4.7 Etikk**

*”Forskere skal følge forskningsetiske normer, som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet”* (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi 2009:8).

Det å forske på egen arbeidsplass medførte at det var etiske dilemmaer i alle fasene i endringsarbeidet, under datainnsamlingen, i analysen av dataene og rapporteringen fra endringsprosessen. Det viktigste elementet i dette

arbeidet var hensyn til aktørene og arbeidsplassen. Hensynet til den enkeltes integritet gikk foran min forskning(Ibid).

I starten av prosjektet ble det informert om at dette endringsarbeidet skulle dokumenteres gjennom en masteroppgave og at det derfor var nødvendig å bruke, blant annet spørreskjema for å ha håndgripelige data til evaluering. Som forsker er det et krav å informere dem som utforskes(Ibid). I tillegg ble det delt ut forskningsskisse til alle aktørene der aksjonsmål og tidsplan i tillegg til bakgrunnen for endringsarbeidet var beskrevet, samt der målet i form av en arbeidsmodell for samarbeidet var skissert.

Som forsker må en vise respekt for informantenes verdier og holdninger. I tillegg var det viktig å unngå å tillegge informantene uriktige handlingsmotiver og verdier (Ibid). Skolen ble anonymisert, verken skolens navn eller beliggenhet hadde noen innvirkning på det interne endringsarbeidet som det ble forsket på (Ibid). En del av dataen ville kunne speile enkeltpersoner, og det var snakk om en meget begrenset gruppe klasselærere og kontaktlærere som eventuelt kunne være lett gjenkjennbare. Derfor er verken årstallet endringsarbeidet er gjennomført eller andre kjennetegn tatt med. I tillegg ble det brukt anonyme spørreskjema kun gjenkjennbare i forhold til om informantene var klasselærer eller kontaktlærer ivaretok en avstand som forsker og leder på avdelingen. Det var heller ikke noe ønske at eventuelle resultater skulle kunne tolkes på en måte der det eventuelt kunne brukes *mot* skolen som helhet eller avdelingen.

## **5.0 INNSAMLING AV DATA.**

For å belyse forskningsspørsmålet var jeg ute etter informantenes opplevelse av samarbeid. Kvalitativ data er hensiktsmessig når man søker å øke innsikt og kunnskap innenfor et tema som samarbeid. Kvalitativ metode kan gi fylldige data om personer i en gruppe som de som arbeider med barn med store funksjonsnedsettelse i skolen.(Halvorsen 2003)

### **5.1 Spørreskjema**

Spørreskjema ble valgt for å samle inn data på hvordan den enkelte informanten opplevde her og nå situasjonen i forhold til samarbeid. Når data samles inn ved hjelp av spørreskjema kaller vi det en survey (Holand 2006). Det ble anvendte enkle åpne spørsmål, og svar i stikkordsform som gav kvalitativ data. Skjemaet inneholdt to faktuelle spørsmål som omhandlet hvor mange år de hadde vært klasselærer for elever ved avdelingen og det andre faktuelle spørsmålet var hvor mye den enkelte eleven deltok i klassen i uken. Videre bestod skjemaet av åtte verdiladete spørsmål om den enkeltes oppfattelse av det å ha en elev med tilbud på avdelingen i klassen, hvordan de opplever samarbeidet, hvilken rolle elevens IOP spilte i arbeidsplanlegging og sist om de hadde noen egne forslag til forbedringer av organiseringen. Alle spørsmålene var åpne det vil si at respondentene stod fritt til å svare hva de vil, åpne spørsmål kan være en innfallsvinkel for å få respondentene til å huske noe (Halvorsen 2003). Informantenes opplevelse var i dette prosjektet grunnlaget for evaluering av endringsarbeidet. Schmuck mener at enkle åpne spørsmål kan gi deg nyttig informasjon, og at man kan også få frem informasjon man ikke forventet, og som kan

overraske (Schmuck 2006). Med lukkede spørsmål ville man kunne få frem gjenkjennelse til de ulike spørsmålene, men kunne gå glipp av deres betraktninger på de ulike spørsmålene, noe som var viktig i forhold til å evaluere informantenes opplevelse av samarbeidet (Halvorsen 2003). Ulempen med åpne spørsmål er at svarene kan være tvetydige, ord kan bety forskjellige ting og tolkes ulikt (Schmuck 2006).

Ytterligere et spørreskjema ble brukt ved evalueringsmøtet etter nyttår det året prosjektet ble gjennomført (Vedlegg 3). Spørsmålene var knyttet til informantenes erfaringer med de ulike punktene i de nye rutinene i forbindelse med endringsarbeidet. Informantene svarte igjen med stikkord og de 7 punktene var svært åpne i form ved at skjemaet bestod kun av overskriftene fra rutinene, for eksempel IOP eller Kontaktmøter. Informantene kunne altså fritt skrive sine erfaringer ned, uten ytterligere føringer fra forsker. Evalueringsspørsmålene "hva" og "hvorfor" ble bevisst valgt bort. Spørsmålene kan oppleves som avstengende på respondenter når de blir presenter på et spørreskjema. Skogen (2004) fremhever at det er gode evalueringsspørsmål og spørsmålene ble benyttet under evalueringsmøtene. Stikkordene fra evalueringsskjemaet ble administrerte ved å vurdere skjemaene til klasselærerne kontra kontaktlærerne for å se informantenes opplevelse av samarbeidet dem imellom.

## **5.2 Logg**

Forskningsspørsmålet bestod i å forske på om implementering av rutiner kan bedre et samarbeid. Prosessen på hvordan endringen i forhold til

samarbeidet skred fram, måtte da følges. Når man skriver logg fra hverdagssamtaler bør man bestrebe seg på å gjøre dette på et så lavt abstraksjonsnivå som mulig (Wadel 1991). Det vil si at man burde bestrebe seg på ikke legge informantene sine egenskaper til grunn for deres handlinger, men se på handlingen i seg selv når en samler inn data. Wadel mener videre at forskere som tar for seg sin egen arbeidsplass ofte baserer deler eller hele studiet på å være sin egen informant (Ibid). Som forsker var jeg informant ved å skrive logg, som styrer av evalueringsmøter og som kontaktlærer.

En innfallsvinkel med logg kan være å få alle informantene til å føre logg rundt samarbeids erfaringer gjennom skoleåret (Skogen 2004). Denne metoden for datainnsamling ble tidlig i prosessen valgt bort da det ville medføre ekstra arbeid for informantene, som ble evaluert til ikke å stå i forhold til den dataen som ville komme frem. Det var viktig at klasselærerne ikke skulle oppleve at samarbeid rundt elevene med funksjonsnedsettelse medførte et merarbeid. Jeg som forsker førte en logg over hendelser som opplevdes som vesentlige for endringsarbeidet.

En utfordring med hensyn til validitet var at det var *jeg* med min forforståelse som skrev loggen, som samtidig hadde en fast rolle i organisasjonen allerede. Søkelyset mitt var på forforståelsen og jeg forsøkte å være åpen og fordomsfri i notater i loggen. Når loggen ble oppsummert ble det klart at siden mesteparten av arbeidsdagene mine var inne på avdelingen, så var det flest notater derfra. Tid inne på skolen blant klasselærerne var kun i timer med elever, på møter, eller for å gi beskjeder



og lignende i egenskap av leder, kontaktlærer eller i matpausen. Loggen ble evaluert til for unyansert å bruke som datakilde. Jeg valgte derfor kun å bruke loggen som en logg over mine opplevelse av tilbakemeldinger fra aktørene, som et bakteppe til data innsamlet gjennom spørreskjemaene. Bjørndal mener en metode for å møte utfordringer med innside - kunnskap, er å innta en konstant reflekterende holdning til egne erfaringer mens prosjektarbeidet pågår, blant annet ved å føre journal over erfaringer, tanker og følelser (Bjørndal 2004)

### **5.3 Evalueringsmøter**

Evalueringen er det som skal styre innovasjonen. En måte å få inn aktørene sine tanker, erfaringer og innspill på i forhold til samarbeidet var fellesmøtene for alle aktørene i endringsarbeidet. På disse møtene var det naturlig å bruke spørsmål av typen "hva" og "hvorfor". *Hva hadde fungert bra og hvorfor fungerte det? Og hva hadde fungert dårlig og hvorfor fungerte det ikke?* Skogen (2004) foreslår møter med grupper på 5-6 for eksempel en gang i måneden. I dette endringsarbeidet kunne det bli for mange møter, med tanke på fokuset på at prosjektet ikke skulle medføre merarbeid for klasselærerne.

Det ble gjennomført et møte i forkant av endringsarbeidet for å etablere en felles forståelse av her og nå situasjonen. På samme møte ble man enige om områder der muligheter for felles løsninger for endring, og forbedring av praksis. Det ble også gjennomført et evalueringsmøte midtveis der den endrede praksisen ble drøftet og det ble foretatt de nødvendige kursjusteringene i forhold til endringsarbeidet, gjennom

evalueringsspørsmålene ”hva” og ”hvorfor” (Ibid).. Utsagnene fra spørreskjemaene, punkter fra evalueringsmøtene og loggbok ble nøye lest igjennom og ble kategorisert etter prinsippene om meningsfortetting (Kvale 1997).

## **6.0 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET**

Jeg vil først presenter dataen fra evalueringen midtveis i prosjektet som er sortert etter de ulike punktene som ble evaluert av informantene. Jeg har trukket ut hovedtendensene i svarene på spørreskjemaene. Videre presenter data fra evalueringsmøtet. Den innsamlede data ble utgangspunktet for evaluering og forbedringer av rutinene midtveis i prosjektet, disse vil jeg komme tilbake til i kapitel 7 om drøfting og evaluering.

Videre vil jeg presentere data fra informantene etter implementering av rutinene i slutten av prosjektet, her er det samme spørreskjema som i forundersøkelsen brukt og det blir en post test (Halvorsen 2003). Materialet er inndelt i de to gruppene informanter, henholdsvis klasselærer og kontaktlærer. Her har jeg også trukket ut hovedtendensene i svarene fra spørreskjemaene. Data danner grunnlag for å belyse forskerspørsmålet om endringsarbeidet har medført en forbedring av praksis for informantene, som blir drøftet i kapitel 7.

## 6.1 Evaluering av rutinene midtveis i prosjektet.

### Data fra spørreskjema, vedlegg 3

Svarene fra informantene viste at det var vanskelig å få prioritert tiden til å bli kjent med eleven inne på avdelingen.. *”Det kan være vanskelig å få avsatt tid, tid etter elev tid brukes til andre møter”* De klasselærerne som hadde gjennomført besøk på avdelingen for å bli bedre kjent med eleven, var veldig positive. *”Kjempenyttig, for begge parter”* Den viktige informasjonen som kom frem var at klasselærerne opplevde at tidsbruken ikke var avklart. *”Nyttig, men viktig at tidsbruk avklares”*.

Kontaktmøtene var en annen samarbeidsarena som ble formalisert gjennom rutinene. Ut fra data kom det her frem at de fleste informantene i begge gruppene opplevde en positiv endring med kontaktmøtene. Som en klasselærer sa *”Nødvendig for å skape engasjement”*. Tidligere var det opptil den enkelte klasselærer eller kontaktlærer å avgjøre om klasselæreren skulle delta på dette møtet med foreldrene.

I rutinene var det gjort endringer i selve oppbyggingen av IOPen. Endringen ble av klasselærerne evaluert som positiv. Begrunnet med at de kun underskriver, og da igjen kun forplikter seg til å følge opp de målene som gjelder aktiviteter, og opplæring for eleven sammen med klassen og i klasserommet. Kontaktlærerne hadde på sin side fremdeles forventninger til innspill og engasjement fra klasselærerne i forhold til IOPen. Som en kontaktlærer sier: *”Jeg ønsker gjerne kommentarer og forslag fra klasselærerne på IOP”*.

En viktig arena for samarbeid var ansvarsgruppemøtene, her formaliserte rutinene den praktiske gjennomføringen av møtene. Igjen evaluerte begge gruppene av informanter det til en positiv endring. En klasselærer formulerer det som: *"Bra, fint at møtet er lagt opp slik at skolebiten kommer først"*.

Samarbeidsmøter skulle gjennomføres ukentlig eller hver 14dag. Det kom gjennom evalueringen frem, at det ikke var avklart hva som var målet med samarbeidet i møtene. Det var heller ikke klart hva som var forventet av den enkelte, i forhold til tilrettelegging av skoletilbudet for elevene med store funksjonsnedsettelse. Det var tidsbruken som var det som skapte størst vansker for klasselærerne Som en klasselærer sier: *"Skal det være andre møter en trinn teammøte, må tidsbruk avklares"* For kontaktlærerne var innholdet i møtene det viktigere , det var fokuset på eleven med funksjonsnedsettelse. Uttrykt som *"Ønsker mer innspill i forhold til de enkelte mål for eleven/klassen i møtene"*.

I rutinene var det også med en fellesside som skulle beskrive klasse og timelærers ansvar for eleven i selve klasserommet. I kommentarene til denne siden kom det frem ulike problemstillinger, tanker og holdninger fra informantene. Her kommenterer klasselærerne at det *"må være gjensidig, vi kan ikke avbryte påbegynt aktivitet fordi en elev er innom i 10 min fordi klassen blir urolig"* og *"Dagene er ikke bestandig forutsigbare, i forhold til å gi beskjed"* En klasselærer kommenterer: *"Viktig at eleven blir synliggjort i klassen, og at eleven får oppdrag/rutiner sammen med elev fra Avdeling (mat, synge for, besøke osv.)"*. Fra kontaktlærerne kom kommentarer der de viste usikkerhet på hva de kunne forlange av deltagelse fra klasselærerne..

En formulerer det som: *"Føler at det går utover de andre i klassen at eleven kommer i klassen – hva er tilrettelegging, hvor mye kan en forvente?"* Og kommentarer som: *"Bra, men til tider mye styr, føler av og til at vi tar tid"*.

Som oppsummering på skjemaet var det et felt med "eventuelt" der informantene kunne skrive hva som helst. Her kom det frem forventninger fra klasselærerne: *"Den som følger eleven må ha med seg et tilpasset opplegg som eleven følger på lik linje med andre elever med voksenhjelp i klassen"*. En klasselærer uttrykker: *"Føler av og til at det kreves en del i forhold til en enkeltelev som ellers har mye oppfølging, som selvfølgelig er nødvendig, dette er vanskelig"*. Kontaktlærerne har fokus på: *"Flott kommunikasjon med medelevene"* og *"Frustrerende når timeplan endres slik at elev ikke kan delta"*

Sammenfatning av evaluering av rutinene:

- Opplæring og bli kjent: Var vanskelig for klasselærerne å prioritere.
- IOP: God løsning som fungerte i praksis
- Kontaktmøter: God løsning som fungerte i praksis.
- Ansvarsgruppemøtene: God løsning som fungerte i praksis.
- Samarbeidsmøter: Møtene var ikke blitt formalisert og var fremdeles tilfeldig og personavhengig for flere.
- Eventuelt: Det var mangel på en felles forståelse av hva som var viktig og hvordan tilretteleggingen skulle gjennomføres for begge grupper informanter.

## **Evalueringsmøtet**

På evalueringsmøtet kom det frem flere ulike tema. Jeg hadde på forhånd laget en agenda for møtet, med enkelte emner som hadde kommet opp gjennom prosessen og i loggbokføringene. Disse punktene mente jeg var interessante å ta opp med alle aktørene.

- Bruk av tid på de ulike rutinene. Dette punktet var gjennomgående den store utfordringen på hele møtet.
- Bruk av IOP i etterkant av underskrift. Klasselærerne hadde ikke tatt kopi av målene, det var kontaktlærerne som hadde alt det skriftlige.
- Samarbeidsmøter, bruk av tid på trinnets teammøter kontra egne møter mellom klasse og kontaktlærer. – Her var det tidsbruken som kom i fokus. Klasselærerne var frustrerte over at det var enda flere ting de skulle ha ansvar for.

Møtet førte til en revidering av rutinene, og det kom i tillegg frem at det fremdeles var uklart i forhold til hvilken tid klasselærerne skulle bruke til samarbeidet. Jeg kommer tilbake til dette i kapitlet 7 med drøfting og evaluering av endringsarbeidet.

## 6.2 Data etter implementering av rutiner

Data fra spørreskjema, vedlegg 1 og 2.

### Klasselærerne

Klasselærerne sine tanker om hva de opplevde som fungerte i samarbeidet rundt eleven i etterkant av implementeringen av rutinene, var preget av positive tilbakemeldinger. Det ble kommentert at samarbeidet fungerer bra og det var en god kommunikasjon med teamet rundt eleven. Opplevelsen at samarbeidet har blitt effektivisert: *”Møter er godt organisert, det blir gitt mulighet til å kun delta på det som angår skolen”*. En klasselærer nevner at det har blitt gjennomført flere impulsive aktiviteter, for eksempel i forbindelse med bibliotek og i gymtimen. I forhold til hva som oppleves som vanskelig så er det oppgitt det å få avsatt tid til samarbeid: *”Vanskelig å følge opp/huske møtetid”*.

Klasselærerne trekker frem følgende i forhold til det de så på som sitt ansvar i elevens skolehverdag: *”Prøver å inkludere eleven i relevante aktiviteter”* I tillegg ansvar for ukeplaner og det å: *”Sørge for at eleven regnes som en i klassen”*.

Når det var mulighet for frie tøyler til organisering så var klasselærernes oppfatning at det var *avdelingen* sitt ansvar. Avdelingen burde komme med forslag, og organisere aktiviteter de mener vil fungere godt for eleven, og klassen for øvrig. Enkelte klasselærere fremhever det fungerer fint som det har vært dette året.

I forhold til IOPen sin rolle i arbeidsplanleggingen i etterkant av implementeringen, er tendensen for klasselærerne at IOPen brukes i forhold

til å legge til rette for aktiviteter som eleven skal delta på i klassen. En svarer *"Mye da IOPen gir en god del tips om hva som fungerer, hva kan bygges videre på, hvor eleven står og hva som må gjøres annerledes"*.

I forhold til hva som oppleves som positivt med å ha en elev i klassen som også har tilhørighet på avdelingen, nevner de fleste av klasselærerne at lærer klassen å vise hensyn. Medelevene lærer; omtenksomhet, toleranse ovenfor andre, å omgås funksjonshemmede og å sette pris på egen dyktighet. Om det som oppleves som vanskelig trekker enkelte klasselærere frem at det blir vanskeligere og mer utfordrende å finne aktiviteter som passer hele klassen. Videre er det å ha tid til og *"sette av"* de øktene i klassen som også skal tilpasses eleven med stor funksjonsnedsettelse.

Sammenfatning klasselærere:

- Alle klasselærerne har noen positive tilbakemeldinger om samarbeidet, men har vansker med å få avsatt tid.
- Klasselærerne så på sitt ansvar i elevens skoletilbud som inkludering i klassens aktiviteter der det er mulig.
- Ansvar for forslag og organisering av tilrettelegging av aktiviteter i klasserommet burde ligge på kontaktlærer.
- IOPen brukes i forhold til å legge til rette for aktiviteter som eleven i klassen.
- Det er positivt at klassen lærer å vise hensyn, men det kan være en utfordring for klasselærerne å legge tilrette i klasserommet og ha tid til eleven med stor funksjonsnedsettelse.



## Kontaktlærerne

Kontaktlærerne sine tanker om hva de opplevde som fungerte i samarbeidet rundt eleven i etterkant av endringsarbeidet, var blant annet omvendt integrering. En annen tendens var at personal fra avdeling nå hadde deltatt på gjennomgang av ukeplaner i klassen med eleven, noe som ble oppgitt til å fungere fint. Det som opplevdes som vanskelig i samarbeidet ble definert som mangel på beskjed ved endring i klassens planer, vanskelig å få en felles forståelse med klasselærerne av hva som ligger i begrepene tilrettelegging og felles positive aktiviteter for eleven i klassen.

Kontaktlærernes oppfattelse av klasselærerens ansvar i skolehverdagen ble beskrevet som en rekke oppgaver; informasjon om endringer og om aktiviteter i klassen. Det å se eleven med tanke på mestring, styrker og interesser sammen med det å gi rom for sosialt samvær mellom elevene i klasserommet. Kontaktlærerne mener også at klasselærer må sette av tid til samarbeid med kontaktlæreren om tilrettelegging og aktiviteter i klasserommet, samt det å lese og gi innspill på elevens IOP og evalueringer.

På spørsmålet hva kontaktlærerne ville gjort med frie tøyler til organisering av samarbeidet, så var kontaktlærerne mer presise nå i etterkant av prosjektet. Enkelte oppgir ”*Fast møtepunkt og tid til samarbeid med klasselærer*”, en legger til pliktig oppmøte. Videre at klasselærer får avsatt tid til å bli kjent med eleven og definerte og pliktige samarbeids rutiner etter behovet rundt den enkelte elev.

IOP ble oppgitt av kontaktlærerne til å være deres viktigste arbeidsredskap; ”*Grunnlaget for hele skolehverdagen.*” Den er viktig i forhold til hva teamet

skal legge vekt på, evaluering er også viktig for forbedringer og justeringer i opplæringen.

Etter et år med nye rutiner så oppgir kontaktlærerne at det som oppleves som positivt med å delta i klassen, er samhørighet, samspill, samarbeid og omsorgen fra medelever og lærere. En kontaktlærer skriver at det positive er *”Når eleven viser trivsel i klassen”*. I forhold til hva som oppleves som vanskelig er tendensen utfordringen med å finne felles positive aktiviteter i klassen, avsatt tid til samarbeid og mangel på beskjed ved endringer av ukeplan fra klasselærer.

Elvene var i klassen mellom to til fem ganger i uken i ulik mengde tid., for de fleste var det en økning i antall timer, bortsett fra en som var mindre i klassen dette året.

Sammenfatning kontaktlærerne:

- Det er vanskelig er å få en felles forståelse av hva man legger i tilrettelegging i klasserommet og at endringer i timeplanen blir gjort uten beskjed.
- Kontaktlærer har en rekke oppgaver de mener er klasselærers ansvar.
- Ved full handlingsfrihet vokter kontaktlærerne faste samarbeidsrutiner med mellom klasse og kontaktlærer.
- IOP er en rettesnor gjennom hele skoleåret for klasselærerne.
- Kontaktlærer opplever at det er vanskelig å finne felles positive opphevelser for eleven sammen med klassen, felles fokus med klasselærer og at klasselærer har avsatt tid til samarbeid.

- Elvene var i klassen mellom to til fem ganger i uken i ulik mengde tid

## 7.0 DRØFTING OG EVALUERING AV ENDRINGSARBEIDET

I det foregående kapittelet ble datamateriellet som kom frem gjennom evaluering underveis og i slutten av prosjektet presentert. Dette datamateriellet sammen med de data som kom frem i forundersøkelsen, danner grunnlaget for drøfting og evaluering av endringsarbeidet. Det ble skrevet logg gjennom hele prosjektet og den fungerer som bakteppe videre i drøfting og evaluering. Jeg ønsker å få frem et helhetlig bilde, og samtidig få frem detaljer og variasjoner i materiellet. Det blir derfor nødvendig å kombinere helhetsanalysen med en delanalyse. Jeg har valgt å drøfte resultatene og evaluere endringsarbeidet gjennomført i PS modellen, ved å bruke Schmuck(2006) sine tre faser av *initiation*, *detection* og *judgment* beskrevet i kapittel 4. Disse fasene sier noe om hvor man er i endringsarbeidet og hva det er viktig som forsker å ha fokus på.

Jeg har valgt å drøfte og evaluere alle fasene i endringsarbeidet slik at leser kan følge den prosessen endringsarbeidet inneholdt. Jeg har et dynamisk blikk på gjennomføringen, der jeg drøfter prosessene i feltet mellom faktaverden og den verdiskapte verden. Det vil si at jeg skal tolke data fra informantene med et blikk både i hermeneutikken med fortolkning og forklaring, sammen med faktaverden og det som faktisk skjer der i form av logg og evalueringsmøter. Videre skal jeg forsøke å belyse

forskningsspørsmålet om gjennomføring av endringsarbeidet, og om implementering av rutiner førte til opplevelsen av bedret samarbeid for informantene.

Informantgruppene har ulik profesjonell kompetanse og det var opplevelsen av samarbeidet mellom gruppene som var fokus i endringsarbeidet. Det ble derfor naturlig å drøfte datamateriellet fra gruppene opp mot hverandre. Jeg har videre valgt å gruppere drøftingen og evalueringen av endringsarbeidet i tre hovedtemaer som jeg erfarte ble vesentlige i datamateriellet i forhold til prosjektet; tid, inkludering og samarbeid.

## **7.1 Initiation fasen**

Det presiseres i innovasjons litteratur at skal man sette i gang en endring så er det egentlig bedre jo mer krisepreget situasjonen er. (Skogen 2004, Skogen og Sørli 1992). Det å ta tak i aktørene sitt behov vil ofte være et godt utgangspunkt for endring. Det vil si at eierforholdet til endringsarbeidet var viktig allerede i denne oppstartsfasen (ibid). I starten på endringsarbeidet var *initiation* den fasen der målet var å reflektere over fremtiden. Fasen bestod av datainnsamling og kunnskapssøk, og den går gjennom PS modellens fire første faser, beskrevet i kapittel 4.

Det var gjennomført en forundersøkelse (vedlegg 1 og 2), datamateriellet ble presenter i kapittel 2. Disse funnene ble retningsgivende i forhold til hvilke rutiner som ble implementert i systemet for å forbedre praksis i samarbeidet rundt elever med store funksjonsnedsettelse.

**Tid:**

Det ble av klasselærere fremhevet at de har for liten tid til samarbeid og kontaktlæreren på sin side opplevde at klasselæreren satt av for lite tid til samarbeid. Det var kun klasselærerne som hadde vansker med å få avsatt tid. Det var et tverrfaglig samarbeid og jeg antar at utfordringer lå i at de to gruppene nok vektet samarbeidet ulikt. Kontaktlærerens daglige arbeid gikk ut på å lage et godt skoletilbud til eleven med stor funksjonsnedsettelse og klassesdeltagelse var igjen en del av det. Når de da opplevde at klasselærer ikke "tok seg tid" til denne eleven, kunne det oppleves som en nedprioritering av denne eleven. Dette var en del av den problematikken jeg hadde erfart som avdelingsleder gjennom flere år. Ulik teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter i deres profesjonelle kompetanse kan være en bakenforliggende årsak (Skau 2008). Kontaktlærerne med sin utdanning hadde tilrettelegging for svakere grupper var i fokus, og klasselærerne sin akademiske utdanning hadde fag og teoretisk kompetanse i fokus. Sammen med skolekulturen der elevene med store funksjonsnedsettelse tradisjonelt hadde vært avdelingens ansvar, var det sterke drivkrefter bak forskjellen i forventninger. Samarbeidet var ikke formalisert, skolekulturen der samarbeidet var personavhengig rådet, dette i likhet med funn gjort av Rønningen(2003). Hvordan kan man da få disse to subkulturene til å samarbeide om tilretteleggingen av skoletilbudet?

**Inkludering:**

I Kunnskapsløftet (2007) er et inkluderende og sosialt fellesskap et satsningsområde i skolen. I forhold til hva som opplevdes som positivt med å ha en elev som også hadde tilbud ved avdelingen i klassen, mente samtlige

klasselærere at det lærte klassen å ta hensyn. Salamancaerklæringen (2009) sier at et inkluderende skolemiljø er det mest effektive hjelpemiddelet for å blant annet motarbeide diskriminerende holdninger. Samtidig sier klasselærerne at det kan være vanskelig, i og med at eleven forstyrret og var en belastning i klassen med bakgrunn i sitt lave funksjonsnivå. På den ene siden oppleves det at eleven bidrar med å gi klassen gode holdninger og på den andre side er eleven en belastning. Dette er funn i overensstemmelse med Dalen(2006) som sier en ofte innenfor skoleverket snakker om elever med funksjonsnedsettelse som en elev resten av klassen må lære å "tolerere", istedenfor at elevene er i klassen fordi barn hører hjemme sammen med andre barn. På den andre siden oppgir kontaktlærerne at *de* opplever å være til "bry" når de er i klassen med eleven, noe som gjør at det kan være nærliggende å trekke slutninger om at klasselæreren på en eller annen måte gir uttrykk for at de opplever det som vanskelig når eleven er i klasserommet.

Når klasselærerne viste til at de opplevde at eleven med stor funksjonsnedsettelse var en byrde, var klasselærerne inne på et verdiladet område. Med dette menes et område der holdninger hos den enkelte og i kulturen kommer frem. Disse holdninger kan igjen bunne i normer til hvordan skolen tradisjonelt hadde plassert denne elevgruppen, det vil si på avdelingen. Flere av klasselærerne sier at de i tillegg erfarer at det er vanskelig å finne felles aktiviteter, da de ikke kjenner eleven. En mulig løsning i endringsarbeidet kan være at en økt kjennskap til eleven vil kunne endre holdningene og mulighetene til klasselærerne. Det å bli kjent med eleven ville kunne bli en del av klasselærernes personlige kompetanse i

samarbeid rundt eleven. Kontaktlærerne på sin side hadde store forventninger til klasselærerne sin kompetanse og deres mulighet til å inkludere eleven i klassen. Utdanningsdirektoratet(2007) fremholder at inkludering er en *prosess* og at det handler om hvordan den enkelte elev blir møtt av skolen. Prosessen fører med seg at skolen må forandre seg, men en forutsetning kan være at klasselærer blir kjent med elevens ressurser på elevens trygge arena.

### **Samarbeid:**

Det kom frem en differanse i opplevelsen av selve samarbeidet mellom de to gruppene informanter. Områdene som kom frem var i samsvar med Fylling (2004) sine funn i forskning av skoletilbud som beskrev at elevene med funksjonsnedsettelse deltok i skolen på tilfeldig måte. Og at dette ofte beror på en opprettholdt praksis, på bakgrunn av holdninger som råder i de ulike skolekulturene. På skolen var det den enkelte klasse- eller kontaktlærer som avgjorde hva eleven skulle være med på i klassen, og det var lite samarbeid rundt det. Dette medførte ofte at timen var tilrettelagt klassen og eleven med stor funksjonsnedsettelse var kun tilstede. Klasselærerne oppga at de opplevde det som: *"Vanskelig å få full innsikt i eleven, interesser og aktiviteter som kan benyttes i plenum"*. Her setter klasselæreren ord på det som er vanskelig, nemlig mangel på kjennskap til eleven. I henhold til Utdanningsdirektoratet (2004) presiseres det at skal man få til et godt tilpasset skoletilbud så kreves det et nært samarbeid mellom de som jobber både i klassen og med eleven.

Kontaktlærers ansvar i forhold til eleven var klar, men i forhold til hva de to gruppene så på som klasselærers ansvar var det ulike forventninger. Fra klasselærerne selv som sa at de så slik på sitt ansvar: *"Gi beskjed når det passer at eleven er i klassen"*, til kontaktlærerne som mener ansvaret er: *"Se eleven og inkludere i ulike fag og aktiviteter"*. Her trer de ulike holdningene til elevgruppen klart frem. I og med skolens opprettholdte tradisjon om et segregert tilbud, som var vedlikeholdt i de ulike subkulturene, så var svarene som forventet. Disse ulike forventningene viser at det var en klar diskrepans i forhold til hva som ble sett på som klasselærers ansvar, og det var med på å vanskeliggjøre et samarbeid i utgangspunktet. Det ble derfor viktig å legge til rette for et samarbeid mellom de to gruppene, slik at det kunne opprettes en felles forståelse om ansvar i elevens skoledag.

Fellesnevnerne av hva som opplevdes som mest problematisk i samarbeidet av kontaktlærerne, var opplevelsen av at eleven ble glemt, av både klasselærer og klasse. Dette var i tråd med funn gjort av Ytterhus og Tøssebro (2005), som fant at de elevene som var i et segregert skoletilbud tilbrakte stadig mindre tid i klassen, og jeg antar en konsekvens av det kan være at man blir glemt. Fem av elevene var i klassen sin mellom to til fem ganger i uken, i varierende lengde. Mens en elev kun var i klassen en gang i uken i tillegg til utetid.. Med et bedre samarbeid om tilrettelegging kan det være rimelig å anta at et felles ansvar for eleven i klasserommet vil øke tilhørigheten og elevens posisjon i klassen. Noe så enkelt som at en klasselærer unnlater å si "hei" når eleven kommer inn, kan bli en ukultur blant elevene også. Når klasselærer kjenner eleven, hans ressurser og



kommunikasjon, øker klasserlærers muligheter for tilrettelegging i klasserommet.

### **Fellesmøte:**

Endringsbehovet var avdekket og neste fase var utveksling og innhenting av kunnskap, ideer og erfaringer (Skogen 2004). Her var hovedoppgaven å søke etter den kompetansen og de ideene som var nødvendig for å sette i gang et konkret endringsarbeid. Prosjektet var fremdeles i *initiation* fasen med kunnskaps søk i forhold til forskerspørsmålet. De stikkord og tendenser som kom frem gjennom problemdiagnose fasen var vesentlige for å forme tiltak. Essensen i alt endringsarbeid er aktørenes evne og vilje til kreativ og granskende refleksjon på egen praksis. Fellesmøte var et steg i retning av å skape en felles forståelse blant aktørene og sammen se inn i fremtiden i forhold til hvordan tilrettelegging av skoletilbudet til barn med store funksjonsnedsettelse kunne forbedres.

I denne fasen brukte jeg kraftfeltmodellen (figur 5) og så på hva slags krefter som kunne hemme endringsarbeidet og hva slags krefter som er for endring. I henhold til Lewin i Schmuck (2006) så er det vesentlig å fokusere på de kreftene som hemmer endring og det å sette fokus på å minske disse, vil være det som gagnar endringsarbeidet mest. I forhold til barrierene jeg forestilte meg i forkant av endringsarbeidet, så var tidsressursen en viktig praktisk barriere. I tillegg var skolekulturen den barrieren jeg antok var den største holdningsbarrieren i prosjektet, både i forhold til en felles forståelse av eleven og hvilken vekt det skal legges på samarbeidet rundt elevene med stor funksjonsnedsettelse. (Skogen 2004 og Skogen og Sørli 1992), og i

henhold til Schmuck (2006) hadde jeg fokus på å hemme disse barrierene, og det gjorde vi ved å forsøke å skape trygghet hos aktørene i forhold til arbeidsmengde. Det ble viktig å få frem at endringsarbeidet ikke skulle medføre ekstra arbeid for den enkelte klasselærer, målet var tvert imot var å avklare og definere hvor mye tid som skal brukes i samarbeidet. Dette var også i tråd med å se inn i fremtiden jamfør *initiation* fasen som prosjektet var inne i.

<b>Krefter for endring</b>	<b>Krefter mot endring</b>
Følt behov hos de som samarbeidet rundt elever med store funksjonsnedsettelse	Tidressurs avsatt spesielt til samarbeidet mellom kontakt- og klasselærere.
Klasselærere som opplevde ikke å ha den kjennskapen til elevene som var forventet på ansvarsgruppemøter..	De ulike subkulturene på skolen som hadde vært igjennom mange reformer og nå var i gang med Kunnskapsløftet
Subkultur på avdelingen med elevene med funksjonsnedsettelse i fokus.	Skolekulturen i forhold til en felles forståelse av eleven og hvilken vekt det skal legges på samarbeidet rundt elevene med stor funksjonsnedsettelse

Figur 5 Kraftfeltmodellen

Fellesmøtene var lagt opp til å skape muligheten for en felles forståelse i skolekulturen rundt elevgruppen.

Temaer som kom frem som viktige for aktørene var:

- Elevenes svake funksjonsnivå kontra klassen sitt faglige nivå.
- Tid, elevene ved avdelingen har allerede en full personal ressurs på avdelingen.
- Man må ta hensyn til klassen, det er mye de skal igjennom.
- Vanskelig å finne felles aktiviteter når gapet i ferdigheter er så stort.
- Det er nok møter man må delta på.
- Elevene med funksjonsnedsettelse har krav på å få delta i fellesskapet i klassen.
- Man vil unngå å springe etter klasselærerne for å få vite hva som skjer i klassen.

### **Sammenfatningene av forundersøkelsen:**

Med basis i data innsamling og kunnskapssøk reflekterer vi nå over fremtiden gjennom *initiation* fasen. Når behovet var avdekket ble viktige punkter presisering, konkretisering og avgrensning av endrings behov som for eksempel det å beskrive ideelle eller alternative situasjoner (Skogen 2004). Prosjektet bør ha et overordnet mål eller visjon samtidig som man setter seg delmål som kan være motiverende å arbeide mot. Det var viktig å ha i tankene at endringsarbeidet ikke bare skulle fjerne ubehag, men målet var å oppnå noe ønskelig. På bakgrunn av forundersøkelsen og fellesmøtet kom det frem et følt behov for endring. I felleskap kom aktørene frem til områder det var muligheter å gjennomføre endringer med mål om forbedringer for organisasjonen. I tråd med Skogen (2004) var dette et godt

utgangspunkt for oppstart av et endringsarbeid i forhold til organiseringen av samarbeidet.

Områdene som det ble enighet om var i samsvar med Kunnskapsløftet (2007) der det legges vekt på et inkluderende fellesskap og et læringsfellesskap der mangfold skal anerkjennes:

Bli kjent med eleven - enkelte klasselærere følte at det ikke var noe behov, viktig med avklaring av tidsbruk.

Kontakt møter – de må formaliseres slik at foreldre, klasse- og kontaktlærere vet hva de har å forholde seg til.

Ansvarsgruppemøter – enkelte mente møtene tok for mye tid - andre at det var vanskelig når klasselærer ikke hadde snakket med de lærerne som var i de timene eleven var der.

IOP - ikke noen god løsning at klasselærer ble pålagt å skrive under hele ettersom de ikke har noen mulighet til å følge den opp i praksis.

Samarbeidsmøter - at det måtte bli etter behov for den enkelte elev

Det var i denne fasen forskningsspørsmålet ble formulert; ***Kan innføring av rutiner bedre det opplevde samarbeidet mellom kontaktlærer ved avdelingen og klasselæreren, i samarbeidet rundt elever med store funksjonsnedsettelse.***

På bakgrunn av situasjons beskrivelser, spørreskjemaene, diskusjonene, klasselærere, kontaktlæreren og rektor ble forskningsspørsmålet formulert og det utarbeidet en skisse med rutiner. Rutinene dreide seg om ansvarsfordeling mellom klasselæreren og kontaktlærere på avdelingen. I

forhold til rundt elevene med store funksjonsnedsettelse (vedlegg 4). Dette i tråd med systemtenkning der Irgens (2000) hevder at det først er læring når kunnskap blir nedtegnet i blant annet arbeidsprosedyrer. Skissen ble fremlagt for rektor og med små justeringer ble den underskrevet av rektor og avdelingsleder. Det var viktig at rektor var med og godkjente rutinene i forhold til hva skolen forventet av klasselærerne i forhold til bruk av tid. Planleggingsuken var hektisk for klasselærerne og det var ikke lagt inn noen fellestid for dette prosjektet. Rektor tok med seg rutinene og distribuerte dem til de ulike klasselærerne. Kontaktlærerne og miljøpersonalet på avdelingen ble samlet og rutinene ble gjennomgått. Både kontaktlærerne og miljøpersonalet var meget positive og hadde stor tro på at rutinene

## **7.2 Detection fasen**

På bakgrunn av det følte behovet ble det konkretisert et endringsbehov. Nyttige ideer, kunnskaper og erfaringer ble systematisert, og med denne basisen ble det utformet en løsning i form av rutinene. Nå hadde man kommet frem til fasen der det hele skal anvendes og prosjektet er inne i *detection* fasen der det reflekteres over her og nå situasjonen. *Detection* går gjennom PS modellens femte fase som er "anvendelse". Det er den fasen man setter i gang endringsarbeidet og der evaluering også skal være gjeldende (Skogen 2004). Datainnsamling i denne fasen bestod av en evaluering av rutinene gjennom spørreskjema (vedlegg 3), midtveis i prosjektet og i tillegg gjennomførte vi et felles evalueringsmøte med alle aktørene.

Skoleåret startet hektisk, det var sykdom, fravær, nye elever og faglige utfordringer som preget de første månedene av skoleåret på avdelingen. Samtidig som samarbeidet med klasselærerne og implementeringen av rutinene gikk sin gang. For å holde rede på hva som skjedde i sammenheng med prosjektet ble det skrevet logg av meg som forsker. Det ble videre tatt et valg i starten av prosjektet at aktørene ikke skulle styres ytterligere enn rutinene som ble implementert. Rollen som avdelingsleder og det å løse de ulike problemstillinger som dukket opp i forhold til rutinene gjennom prosjektet var eneste inngripen. Avgjørelsen var basert på erfaring og forforståelse av skolekulturen på skolen i forhold til motstand til merarbeid for den enkelte klasselærer. I rutinene som var utarbeidet var det også avsatt tid til evalueringsmøter. Det ble satt av tid etter nyttår, og spørreskjema (Vedlegg 3) ble utlevert i forkant av møtet. Det var tre kontaktlærere, tre klasselærere, rektor og leder på avdeling som hadde mulighet til å delta på dette møtet. Temaet var hvordan samarbeidet og anvendelse av rutinene gikk. Her drøftes informantenes evaluering av rutinene på spørreskjemaet, og evalueringsmøtet med påfølgende endringer som ble gjennomført. Datamaterielle ble presentert i kapittel 6.

### **Evaluering vedlegg 3**

#### **Tid:**

Klasselærerne tok stadig opp temaet "tid" i forhold til de endringene som ikke fikk en positiv evaluering som: *"Nyttig, men viktig at tidsbruk avklares"* og *"Vanskelig å få avsatt tid"*. Det ble da klart at bruk av klasselærers tid ikke var avklart. Tidressurs til samarbeid var en barriere som var forventet i forkant av endringsarbeidet. Det ble også brukt mye tid i

starten av prosjektet på å snakke om at målet med rutinene var at de *ikke* skulle medføre merarbeid for klasselærerne, men derimot klargjøre hvor mye tid det var forventet at klasselærerne brukte på samarbeid. I tråd med Schmuck (2006) så var dette sentrale krefter som kunne motarbeide prosjektet. Barrieren med tidsbruk kunne også ses i sammenheng med at skolen var inne i med en ny reform i form av Kunnskapsløftet. En klasselærer sier: ” *Vi har ikke så mye tid igjen på skolen når vi har gjort oppgavene vi allerede har blitt pålagt*”.

Loggen viser at kommentarer fra klasselærerne i første del av skoleåret gikk ut på *hvor* de skulle ta tiden til samarbeid med kontaktlærer fra. Hva skal de utelate av andre oppgaver for å få tid til denne eleven og samarbeidet? Klasselærerne som kom med disse problemstillingen underveis sendte jeg videre til rektor, for at han skulle skape klarhet i dette med tidsbruk. Skogen (2004) bemerker at for å lykkes med endringsarbeid i en organisasjon så er man avhengig av støtte i ledelsen. Utfordringen med tidsbruk ble videre tatt opp på evalueringsmøtet og det kom raskt frem at det var en forskjell i forventninger til tidsbruk mellom *rektor og klasselærerne*. Klasselærerne ønsket en avklaring fra rektor om *hvor* de skulle ta tiden til samarbeid fra, mens rektor mente at tidsbruken var noe klasselærerne måtte beregne individuelt. Med bakgrunn i erfaringer fra informantene som hadde fulgt opp rutinene, og utfordringene med tidsbruk for klasselærerne, ble tiden som var satt av til de enkelte elementer i samarbeidet redusert i dette fellesmøtet:

- Opplæring/bli kjent fra ca 3 timer til 2 timer pr år
- IOP fra ca 2 timer til 1 time pr år
- Kontaktmøte ingen endring 1 time pr år
- Ansvarsgruppemøter fra ca 2x1 time til 2x1/2 timer pr år
- Samarbeidsmøte fra ca 15 min til Ca 5-10 min i uken/14 dag

Altså skulle klasselærerne bruke ca 3 timer mindre pr år på samarbeid med kontaktlærerne på avdelingen. Det vil si at de til sammen skal bruke ca 5 timer i året, i tillegg til samarbeid om inkludering/aktiviteter på 5-10 minutter ukentlig/14 dag. Kontaktlærerne mente dette var et minimum av tidsbruk for at samarbeidet skulle være mulig å gjennomføre, med forventninger om å oppnå et tilrettelagt opplæringstilbud. Det som kom frem hos kontaktlærerne i etterkant av evalueringens møtet var at de opplevde at formålet med samarbeidet ble borte fra diskusjonene, det var kun tidsbruk som var i fokus fra klasselærerne.

### **Inkludering:**

Det kom frem i data og på møtet at klasselærerne synes å vegre seg for å bruke tid på denne elevgruppen. Dette er noe som kan være basert på ulike forhold. En klasselærer sier: *"Føler av og til at det kreves en del i forhold til en enkeltelev som ellers har mye oppfølging, som selvfølgelig er nødvendig, dette er vanskelig"*. Dette er en mening som jeg antar kan ligge i skolekulturen, elevene med et tilbud på avdelingen har tradisjonelt kun vært avdelingens ansvar. Enkelte klasselærere sier at de ikke kan avbryte påbegynt aktivitet fordi en elev er innom i 10 min for da blir klassen urolig. Og andre igjen har en mer inkluderende holdning om at: *"det er viktig at eleven er synlig i klassen, og at elevene får oppdrag/rutiner sammen med*



*elev fra avdelingen*” noe som kan medføre at det blir en naturlig del av dagen for både klassen og eleven med funksjonsnedsettelse. Tilrettelegging i klasserommet ble diskutert på fellesmøtet, men det ble raskt klart at elevene med tilbud på avdelingen hadde svært ulike utgangspunkt og at samarbeid mellom den enkelte klasse – og kontaktlærer ville være den beste måten å oppnå en god tilrettelegging.

### **Samarbeid:**

Det var gjennom rutine opprettet flere møtepunkt mellom klasse og kontaktlærere gjennom året. Kontaktlærerne evaluerer samarbeidet som positivt, der det følges opp av klasselærer. En kontaktlærer sier om det at klasselærer kom for å bli kjent *”Godt å få utveksle forventninger/tanker i forkant av skoleåret”*. De hadde da et felles utgangspunkt med felles forventninger til samarbeidet videre i skoleåret. Flere kontaktlærere sier: *”Ønsker møter med bare klasselærer gjerne ukentlig, og mer innspill i forhold til de enkelte mål for eleven i klassen”*. Her kom det frem noe vesentlig: *hva skal disse samarbeidsmøtene inneholde*. Skal det samarbeides om tilrettelegging eller kun se på hva eleven kan være med på i klassen? Eller skal man ha fokus på inkludering? Skal man lykkes med inkludering så er man avhengig av samarbeid mellom ansatte, noe Salamancaerklæringen (1994) slår fast. Det kan være ulike årsaker i forhold til ulike forventninger til innhold samarbeidet. Men jeg antar det er riktig å se på oppstarten av prosjektet, når rutine ble implementert. Klasselærere fikk skrivet med rutine enkeltvis utdelt av rektor, mens kontaktlærere fikk en gjennomgang av rutine sammen med meg som forsker og leder på

avdelingen. Det kan ha medført at kontaktlærerne fikk andre og større forventninger til rutinene og samarbeidet enn de øvrige prosjektdeltakerne..

### **Praktisk endringer i begreper:**

På evalueringsmøtet kom det vider frem at klasselærere og kontaktlærerne brukte samme begrep på ulike ting, og det var med på å skape vansker i samarbeidet. Det var nedfelt i skolekulturen at lærerne i klassen var elevens kontaktlærer og miljøterapeuten på avdelingen var elevens teamleder. Spesielt begrepet ”kontaktlærer” har med seg en type forventning hos både skolens personale og foreldre. En kontaktlærer er ansvarlig for å ha jevnlig samtaler med foreldrene, skape tettere bånd og mer åpenhet mellom hjem og skole. Kontaktlæreren erstatter det tidligere klassestyrer begrepet (Opplæringsloven § 8-2). Slik oppgavene var fordelt ved skolen var man kontaktlærer kun i navnet, i og med at læreren i klassen ikke hadde noe ansvar ovenfor eleven med stor funksjonsnedsettelse, bortsett fra å skrive under IOP og delta på ansvarsgruppemøter. Begrepet kontaktlærer skapte da et feilaktig bilde av ansvarsfordelingen mellom skole og avdeling. Det ble enighet om en begrepsendring., Teamlederne på avdelingen ble heretter elevenes *kontaktlærer* og lærerne i klassen ble elevenes *klasselærer*. Dette ble opplevd som en stor endring og en viktig avklaring fra rektor til avdelingen i forhold til deres faktiske ansvarsområde. Videre ble tidligere teammøtene mellom kontaktlærer og klasselærer ble også endret til *samarbeidsmøter*, for å unngå sammenblanding med klasselærernes trinn-teammøter, der de igjen hadde sine teamledere Det er disse nye betegnelsene jeg har brukt gjennom fremstillingen av hele prosjektet for å unngå begrepsforvirring hos leserne.

### 7.3 Judgment fasen

Evalueringsfasen er en del av den utvidede PS modellen samtidig som evaluering er presisert til å være gjeldende i alle faser av modellen. Prosjektet var inne i en *judgment* fase der det samles data for å se om tiltakene har hatt en forbedrende effekt. Alle informantene fikk utdelt det samme spørreskjema som i forundersøkelsen og alle informantene unntatt en returnerte spørreskjemaet. Det var dermed et grunnlag for sammenligning av data fra informantene fra både før og etter implementering av rutinene. Evaluering bør ta stilling til hva som er bra og hva som er dårlig og resultatene bør vise til forandringer som også inneholder forbedringer (Sjøvoll 2006).

#### Spørreskjema vedlegg 1 og 2

##### Tid:

For klasselærerene var det vanskelig å "sette av tid til de øktene" som også skal passe denne eleven. Det var stort tidspress på grunn av ønsket om å bli ferdig med tema i klassen og lignende. En skriver "*Vanskelig å få tid til den "ekstra" eleven*" De fleste klasselærere som har begrepet tid med seg i hva som oppleves som vanskelig i forhold til tilrettelegging i klassen. Dette viser at tid fortsatt er en praktisk barriere til tross for at den var forventet og det var gjort tiltak i forhold til å hemme den. B Det var fokus på denne barrieren både i planleggingen av prosjektet, og i evalueringen. Midtveis ble tidsbruken senket til et minimum av hva kontaktlærerene opplevde behovet av tid til samarbeid var. Rektor hadde forventninger til at dette var noe klasselærerene selv skulle forvalte, men tidsressursen var fortsatt et stort praktisk problem for klasselærerene, og fikk mye fokus. Rutinene var et steg

i retning i å formalisere hvor mye tid som skulle brukes til samarbeidet rundt elever med store funksjonsnedsettelse. Jørgensen (2008) sin forskning på endringsarbeid i skoler så er det ingen automatikk i at kulturen endrer seg, selv om det gjøres endringer i strukturen i systemet. Her kan det være rimelig å anta at det kan det ligge holdninger i kulturen på skolen i forhold til hvilken elevgruppe klasselæreren ser det som viktig å bruke sin samarbeidstid på. I tillegg er merknaden om at eleven er en "ekstra" elev. Jeg antar at et slikt utsagn tyder på at man ikke har lykkes med å skape en felles forståelse av denne elevgruppens plass i skolen og i klassen.

### **Inkludering:**

Det var et ønske om at et bedre samarbeid mellom klasselærere og kontaktlære ville føre med seg en inkluderende opplæring i klasserommet. Det viser seg etter et år at de fleste klasselærerne har helt annet syn på eget ansvar i elevens skolehverdag. Begrepet inkludering ble tatt i bruk, henholdsvis *"Inkludere eleven der jeg ser det er mulig"* og *"Prøver å inkludere eleven i relevante aktiviteter"* De andre klasselærerne brukte ordene tilrettelegging, legge til rette for situasjoner/aktiviteter der eleven kan delta, dersom mulig legge til rette for deltagelse og en tilrettelegging generelt. Dette er en markant endring fra det å *"Informere om når det passer at eleven er i klassen"*, som de fleste klasselærere svarte i forundersøkelsen. Her har klasselæreren til tross for frustrasjon med tidsbruk endret holdning til egen rolle i en inkluderende retning. Tidligere forskning av Strømstad mfl(2004) har avdekket at begrepet inkludering ikke bestandig er helt klart i skolemiljøet. Med bakgrunn i logg og evalueringsmøter så erfares det at også denne skolen fremdeles har ulike nyanser av inkluderingsbegrepet i

forhold til elevene med store funksjonsnedsettelse. Kontaktlærernes meninger om klasselærerens ansvar for eleven i skolehverdagen, hadde på sin side vokst betydelig i løpet av året.. Gjennom hele endringsarbeidet og evalueringen har klasselærerne hatt fokus på at de opplever det som vanskelig å sette av tid til samarbeid med kontaktlæreren. Det kommer også frem i loggen at kontaktlærerne opplever at klasselærerne uttrykker frustrasjon overfor dem, i forhold til at dette samarbeidet og denne eleven de *egentlig* ikke har tid til. Det er da nærliggende å anta at kontaktlærernes svar er en respons på hva de mener klasselærerne bør bidra med. Summert opp så er kontaktlærernes forventninger til klasselærer at eleven skal betraktes som en elev på lik linje med de andre elevene i klassen og at det medfører avsatt tid til samarbeid med kontaktlærer.

Det som opplevdes som positivt for klasselæreren med å ha en elev i klassen som også har tilhørighet på avdelingen, er de samme områdene som for et år siden. Opplevelsen er positiv begrunnet i at resten av klassen lærer om medmenneskelighet og det å vise hensyn. Det som derimot opplevdes som vanskelig med å ha en elev fra avdelingen i klassen har endret seg drastisk vil jeg si. I forundersøkelsen kom det frem at eleven med stor funksjonsnedsettelse kunne være en belastning eller byrde for klassen. Etter ett år nevner ingen klasselærere dette som vanskelig. Det som nå trekkes frem av enkelte klasselærere er vanskelig og utfordrende å finne aktiviteter som passer både eleven og klassen. Tilrettelegging for aktiviteter og samhandling kan sees i sammenheng med Ytterhus (2006) sin modell (figur 2 side29) der hun hevder at for å oppnå en god samhandling og aktivitet så er det nødvendig med sosial koherens. For å få dette til må lærer kjenne

elevens nivå. En gjennomføring av ”å bli kjent” i starten av skoleåret kunne være med på å skape muligheter for dette, og det var i prosjektet tre av seks klasselærere som gjennomførte det ”å bli kjent”. Det kan være rimelig å anta at dersom alle klasselærerne hadde gjennomført dette samarbeidet så ville de hatt et annet utgangspunkt for samarbeidet om tilretteleggingen med kontaktlærerne.

Etter et år med rutiner så oppgir kontaktlærerne også flere punkter på det som var positivt med å delta med eleven i klassen. Kontaktlærerne trekker frem samhörighet, samspill, samarbeid og det at eleven kan bli kjent med andre elever: *”Når eleven viser trivsel i klassen”* En kommentar jeg vil trekke frem er: *” Opplevelsen av at klasselærer har hatt eleven i tankene i planlegging”*. Og det er dette som ligger til grunn for inkludering, tilrettelegging for mangfoldet i skolen, og det er det da enkelte som lykkes med (Kunnskapsløftet 2009). Det som oppleves som vanskelig er også av kontaktlærerne vesentlig endret fra et år siden, det er at *ingen* nå oppgir opplevelsen av at eleven blir glemt. Det kan være rimelig å anta at fokus på samarbeidet har hatt en innvirkning på klasselærers forståelse av elevgruppens behov. De fleste av elevene tilbringer også mer tid i klassen dette året. Det som oppleves vanskelig er de samme områdene som for klasselærerne og det er å finne felles positive opplevelser mellom elevene. I tillegg er det å få felles forståelse foreleven med klasselærer og at klasselærer avsetter tid til samarbeid. Kommentaren: *”Hvor mye kan jeg kreve av elevene og lærer i forhold til tilrettelegging for elev?”*. Igjen kommer denne utfordringen opp fordi det er mangel på en felles forståelse

av hva som skal komme ut av samarbeidet og hva som er inkludering for denne elevgruppen.

### **Samarbeid**

Samarbeid er det å arbeide i fellesskap, samarbeide er det å arbeide sammen (Ordsiden.no). Når man har de definisjonene med seg i forhold når det ble gitt mulighet frie tøyler til å organisere samarbeidet, så mente klasselærerne at det var avdelingen som burde komme med forslag og organisere aktiviteter avdelingen mener vil fungere godt for eleven, og klassen for øvrig. Det kan tolkes som om klasselærer ønsker å trekke seg fra samarbeidet her. En klasselærer formulerer: *”Det bør være avdelingen sitt ansvar å planlegge og tilrettelegge, eleven har ressurs på avdelingen, det er 25 andre elever og fordele tid og ressurser på”*. Dette er en mening som jeg antar viser en oppfatning om at denne elevgruppen bør forbli avdelingen sitt ansvar, mens klasselærerne har ansvar for klassen. Det at det videreføres en organisering med kun en organisatorisk integrering, som er avdelingen (Dalen 2006). Flem m fl (2001) trekker frem at for å oppnå en inkluderende skole så er man avhengig av det som skjer i klasserommet og at det må samarbeides om å legge til rette for et godt læringsmiljø. Det er de færreste av klasselærerne som har denne holdningen, men den bør oppklares slik at den ikke blir videreført i skolekulturen. Disse klasselærerne sine holdninger viser at skolen har en jobb å gjøre i forhold til å få en felles forståelse av inkluderende skole, elevene med store funksjonsnedsettelse sin plass i skolen og hvordan samarbeidet bør gjennomføres.

IOPen sin rolle i arbeidsplanleggingen for klasselærerne har også endret seg i løpet av året med de nye samarbeids rutiner. Fra at IOPen sin rolle var betegnet som: ”altfor liten” av klasselærerne så svarer flere klasselærere at de nå, etter ett år, bruker IOP i forhold til å legge til rette for aktiviteter som eleven skal delta på i klassen. Dette er i samsvar med Opplæringslova som anfører at hensikten med IOP er å sikre elever med spesialundervisning et helhetlig, likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Det er klasselærere som mener målene i IOP er langt fra LK06 derfor bør avdelingen ivareta dette. Dette selv om målene klasselæreren skrev under på gjaldt den opplæringen og tilretteleggingen som skulle gjøres i klasserommet sammen med klassen.

Kontaktlærerne sine tanker om hva de opplevde som fungerte i samarbeidet rundt eleven i etterkant av endringsarbeidet var for de fleste omvendt integrering. En annen tendens var at personal fra avdeling nå hadde deltatt på gjennomgang av ukeplaner i klassen med eleven, noe som opplevdes å fungere fint, en ny måte å få informasjon om hva som skjer i klassen. Her har kontaktlærerne innført en ny måte å delta på der de kombinerer elevens tid i klassen med informasjon. Det var en viktig forbedring at opplevelsen av at eleven ble glemt, ikke var nevnt i etterkant av prosjektet, slik den var hos de fleste kontaktlærerne i forkant av endringsarbeidet. Dette var en viktig endring, til tross for at ikke *alt* samarbeidet fungerte, så var opplevelsen av at eleven ble glemt ikke lengre aktuell. Det som opplevdes som vanskelig i samarbeidet ble nå definert som klasselæres mangel på avsatt tid til samarbeid og at det opplevdes som vanskelig å få en felles forståelse med klasselærerne i hva som ligger i begrepet tilrettelegging og felles positive aktiviteter for eleven med stor funksjonsnedsettelse i klassen.



Når spørsmålet var hva kontaktlærerne ville gjort med frie tøyler til organisering av samarbeidet så er kontaktlærerne mer presise nå i etterkant av prosjektet. De fleste av punktene kontaktlærerne listet opp nå var de samme som står skissert i rutinene,. Jeg tolker det dit hen at kontaktlærerne mener at rutiner vil fungere og vil føre til bedre samarbeidet og da igjen tilhørighet og inkluderende opplæring i klassemiljøet der det er mulig. Jeg tolker det også slik at kontaktlærerne ikke opplevde at rutinene og samarbeidet ble fulgt opp av klasselærerene.

## 7.4 Oppsummering

Jeg har nå i presentasjon av data, drøfting og evaluering forsøkt å belyse forskningsspørsmålet: *Kan innføring av rutiner bedre opplevelsen av samarbeidet mellom kontaktlærer ved avdelingen og klasselæreren, i samarbeidet rundt elever med store funksjonsnedsettelse?* Og jeg mener jeg har vist at innføring av rutiner kan bedre opplevelsen av samarbeid. Det som var en utfordring var den ulike vekten av behovet for samarbeid mellom de to gruppene, og hva som skulle komme ut av et tverrfaglig samarbeid, det å dele og bruke av hverandres kompetanse(Skau 2008).

Rutinene hadde en positiv innvirkning på de alvorligste utfordringene som klasselærerne og kontaktlærerne nevnte i forundersøkelsen. Klasselærerne gikk fra å oppleve elevene med store funksjonsnedsettelse som en byrde i klasserommet, til å ha fokus på utfordringen med å tilrettelegge. Klasselærerne gikk også fra å se på sitt ansvar som det å si ifra ”når det passet at eleven var i klassen”, til å ha fokus på å inkludere.

Kontaktlærerne var de jeg antar hadde størst forventninger til rutinene. Kontaktlærerne hadde i forundersøkelsen en opplevelse av at eleven ble glemt av både klasse og klasselærer og det var ikke en utfordring i slutt evalueringen. Kontaktlærerne opplevde samarbeidet som positivt når klasselærer fulgte opp, og deres responser bestod i at det var behov for slike rutiner. Klasselærerne som fulgte rutinene hadde også positive erfaringer.

Det står igjen noen klare utfordringer og det som den siste undersøkelsen avdekket er at utfordringene er de samme for både klasse og kontaktlærerne. Det viktigste er en endelig avklaring fra ledelsen til klasselærerne i forhold til *bruk av tid* til samarbeid med kontaktlærerne på avdelingen. Dette har vært et gjennomgangstema og flere av klasselærerne har ikke lyktes med å etablere gode rutiner i forhold til det, og det oppleves som en stor barriere for alle involverte. Det som også står igjen som en klar utfordring er en felles forståelse av hva som ligger i begrepene; samarbeid mellom klasse- og kontaktlærer, inkludering og tilrettelegging i klasserommet.

Senge(1999) påpeker at det er viktig å benytte systemtenkning ved endring slik som i dette prosjektet. Sammen med andre disipliner, det som ikke lyktes i dette prosjektet var å skape en felles mentale modeller og en felles visjon. Dette var også viktige punkter i Kotter sin huskeliste for ledere av endingsarbeide, det å unngå å undervurderer betydningen av en visjon, sammen med det unngå å underkommuniserer visjonen (Skogen 2004). Sammen med at det ikke var avsatt tid til en felles gjennomgang ved implementering av rutinene var også en noe som påvirket endringsarbeidet ved at det manglet en viktig bit i eierforholdet hos klasselærerne med den

felles gjennomgang og enighet om løsning jamfør problemdiagnose fasen. Er man for rask her og går over i anvendelse av tiltak uten å sikre denne felles forståelsen, vil det kunne påvirke endringsarbeidet på en negativ måte (Skogen 2004).

Underveis i prosjektet ble barrieren med tidsressursen så sterk at all felles møtetid ble brukt til å diskutere klasselærernes tid, slik at visjonen ikke kom frem. På tross av dette har implementering av rutinene ført til opplevelsen av et bedret samarbeid mellom klasselærerne og kontaktlærerne på skolen. Det har blitt et positivt fokus på elevgruppen og utfordringen ligger i hvordan skolen kan utnytte dette videre til en kontinuerlig forbedring av sin evne til å skape skolen og avdelingens fremtid (Senge 1999).

I etterkant av prosjektet har det kommet inn i arbeidsinstruksen til leder på avdelingen, det å ha ansvaret for å følge opp rutinene i samarbeidet mellom skole og avdelingen, noe som tidligere ikke var noe tema. Arbeidet har satt varige spor med rutiner som evalueres årlig og med å ha blitt en del av arbeidsinstruksen til avdelingsleder. Skolen er på vei til å få en mer inkluderende praksis ovenfor elevene med store funksjonsnedsettelse.

## **8.0 METODEKRITISK REFLEKSJON**

Målet med forskningen var å belyse forskningsspørsmålet om innføring av rutiner ville bedre opplevelsen av samarbeid. En evalueringsstudie med innovasjon som metode gav muligheter for å undersøke dette. Data innsamlingsmetoden som ble valgt i starten av prosjektet var spørreskjema. Tanken var at informantene skulle ha mulighet til å skrive det de mente, og

at skjemaet ville gjøre det enklere å si det som det var. I ettertid ser jeg at med et så lite utvalg så kunne jeg fått mer informasjon, dersom jeg hadde brukt ustrukturert intervju (Halvorsen 2006). Jeg ville kunne hatt mulighet til å få informantenes videre tanker og holdninger som ville vært interessant for forskningsspørsmålet om opplevelsen av samarbeid. Disse holdningene kunne jeg ikke trekke ut av svarene på spørreskjema. Det ville også vært verdifullt og fått stilt ”hva” og ”hvorfor” spørsmål i en intervju situasjon under midtveis evalueringen, i forhold til å få valid data fra informantene, og fremdeles ha mulighet til å ta hensyn til etikk.

Endringsarbeid er en omfattende metode og det kan være vanskelig å få med alle aktørene i alle fasene når man står alene som leder. Min forforståelse om skolekulturen og klasselærerne sin motstand for merarbeid preget meg nok i for stor grad i planlegging av endringsarbeidet. Alle planer og tiltak ble planlagt med bakteppet slik at det ikke skulle oppleves som merarbeid for klasselærerne. Dette førte til at alle endringer ble gjort til fordel for klasselærerne, det vil si at klasselærerne skulle bruke mindre og mindre av sin tid på samarbeide. Jeg ser i ettertid at en sterkere involvering av rektor kanskje kunne ført til at klasselærerne fikk en mer konkret instruks om hvilken tid det var forventet de skulle ta av for å bruke på samarbeidet, noe som ville kunne endret fokuset til klasselærer enda mer bort fra tidsbarrieren og over til eleven.

## LITTERATURLISTE:

Busch, T og J O, Vanebo. 2003, *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv 5 utgave*, Oslo, Universitetsforlaget.

Bjørndal, C.R.P, 2004, "Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning" i Tiller, T (red) *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*, Kristiansand S, Høyskoleforlaget AS.

Bjørnsrud, H, 2005, *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo, Gyldendal..

Borgen, P E, 1971, "Norsk skoleblad nr. 27/28 – 1971" s. 13-19

Dalen, M, 2006, *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Ekeberg, T. R og J. B. Holmberg. 2004, *Tilpasset og inkluderende opplæring i skolen for alle*. Oslo, Universitetsforlaget.

FO(2008). Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere *Barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere i skole, barnehage og SFO*. Oslo, Gruppen AS

Flem A. T, Moen, og S Gudmundsdóttir 2001. *Realiseringen av den inkluderende skole: En empirisk studie* i *Spesialpedagogikk* vol. 66, nr 5, s. 3-14.

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. (Sist endret mai 2009)  
<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/Aktuelle-lover-retningslinjer-rapporter-og-instanser/> (lest 10.08.2009)

Fylling, I 2004, "Arbeidsformer og inkludering i skolen - politikk og praksis" i Engen T. og K. J Solstad (red) *En Likeverdig skole for alle?: om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.

Halvorsen, K. 2003, *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, J. W Cappelens Forlag as.

Holand, A. 2006, "Spørreskjema" i Fugleseth, K og K.Skogen (red) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo, J. W Cappelens Forlag as.

Horgen, T. 2000, "Når de svakeste elevene skal inkluderes", i *Spesialpedagogikk* 2:17-20 Stavanger, Utdanningsforbundet.

Irgens E, J. 2000 *Den dynamiske organisasjon: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring*. Oslo, Abstrakt forlag.

Irgens E, J, 2007. *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen, Fagbokforlaget.

Keiser, L og Lund, A. M (1993) *Supervision og konsultation*  
København, Munksgaard.

Kunnskapsløftet 2007. *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo, Utdannings og forskningsdepartementet.

Kvale, S 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, ad notam Gyldendal.

Madsen, J. 2004, "Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere" i Tiller, T. (red) *Aksjonsforskning. I skole og utdanning* Kristiansand S, Høyskoleforlaget AS.

Madsen, Janne 2004. Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere I: *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*, red T. Tiller. Kristiansand S .Høyskoleforlaget AS.

Markussen, E, M. C.Strømstad, T.C Hausstätter, og T.Nordahl.  
2007 *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport nr. 1 fra prosjektet:  
Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av  
Kunnskapsløftet. Oslo, NIFU STEP.

Munthe-Kaas, B. 2000. "Om en skole for alle" i NFU bladet *Samfunn for alle* Temanummer. Norsk forening for utviklingsforskning, Fantoft.

NOU 1995:18 *Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*, Oslo, Kunnskapsdepartementet.

NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

Nylehn, B og A.M Støkken, (red) 2002 *De Profesjonelle: relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo, Universitetsforlaget.

Opplæringslova, sist endret 2009, <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> (lest 01.10.2009).

Ordsiden.no, <http://www.ordsiden.no/ordbok.php?ordbok=samarbeid> (lest 10.08.2009).

Paulsgaard, Gry 2005 "Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler?" i (red.) Fossåskaret Erik, Fuglestad Otto, L og Aase, Tor H (2005). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo, Universitetsforlaget AS.

Rønning W, 2003. "Det handler om samarbeid og tillit..." NF - arbeidsnotat nr. 1014/2003. Bodø, Nordlandsforskning.



Salamancaerklæringen 1994

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (lest 15.07.2009)

Samuelson, A.S. 2008 *Lærende skole. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*. Statped skriftserie nr 59. Trondheim, Trøndelag kompetansesenter.

Schmuck R. 2006 *A Practical action research for change*. California, Corwin Press.

Senge, P.M. 1999, *Den femte disiplin. Kunsten å skape en lærende organisasjon*. Oslo, Egmont Hjemmets bokforlag.

.

Sjøvoll, J 2006. "Evaluering". i Fugleth, K og K. Skogen (red) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo, J. W Cappelens Forlag as.

Skau, G.M. 2008, *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo, Cappelen akademiske forlag.

Skogen, K. 2006. "Aksjonsforskning", i Fugleth, K og K. Skogen (red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo, J. W Cappelens Forlag as.

Skogen, K. 2004 *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo, Universitetsforlaget.

Skogen, K og M-A. Sørli. 1992 *Innføring av innovasjonsarbeid*. Oslo, Gyldendal akademiske.

Solli, K-A 2005 *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo, Utdanningsdirektoratet

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 88 (1966–67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*, Oslo, Sosialdepartementet.

Strømstad, M. 2004 *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. (red) Solstad, Karl J og Engen, Thor O (red) Oslo, Universitetsforlaget.

Strømstad, M. K. Nes og K. Skogen 2004. *Hva er inkludering?* Vallset, Opplandske bokforlag og Norges forskningsråd.

Tøssebro, J (red) 1997. *Den vanskelige integreringen*. Oslo, Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2004) *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*, Oslo, Utdanningsdirektoratet

Wadel, C 1991. *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord, Seek.

Yin R. K. 2003 *Case study research. Design and methods*. London, SAGE Publications.

Ytterhus, B og J Tøssebro 2005 *En studie av organiseringen av opplæringen til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole*. Oslo, Rapport Sosialt arbeid og helsevitenskap.

Ytterhus, B 2006 "Kapitel 4. Sosialt samvær i barnehager og skoler", i Tøssebro, J (red) *Integrering och inkludering*. Lund, Studentlitteratur.

## VEDLEGG 1 Spørreskjema klasselærere

### Spørreskjema. (KLASSELÆRERE )Svar med stikkord!

1. Hvor mange skoleår har du vært kontakt lærer for en elev som også har et tilbud på Avdelingen?
2. Hva oppleves som positivt ved å ha en elev med stor funksjonsnedsettelse i klassen?
3. Hva oppleves som vanskelig ved å ha en elev med stor funksjonsnedsettelse i klassen?
4. Ca hvor mange ganger (eller ca hvor mange timer) i uken er eleven i klassen?
5. Hva regner du som ditt ansvar i elevens skolehverdag?
6. Hva opplever du fungerer i samarbeidet om eleven? (f, eks. møter, omvendt integrering osv)
7. Hva opplever du som vanskelig i samarbeidet om eleven?
8. Har du fått noen tilbakemeldinger fra elevene i klassen om eleven som også har tilhørighet på avdelingen?
9. Hvilken rolle spiller elevens IOP i din arbeidsplanlegging?
10. Dersom du hadde hatt frie tøyler med organiseringen av samarbeidet rundt eleven fra avdelingen hvordan ville det sett ut da?

## VEDLEGG 2 Spørreskjema kontaktlærere

Spørreskjema. (Kontaktlærere) Svar med stikkord!

1. Hva oppleves som positivt ved å delta med en elev med stor funksjonsnedsettelse i klassen?
2. Hva oppleves som vanskelig ved delta i klassen med en elev med stor funksjonsnedsettelse?
3. Ca hvor mange ganger (eller ca hvor mange timer) i uken er elevene i klassen  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Hva regner du som klasselærerens ansvar i elevens skolehverdag?
5. Hva opplever du fungerer i samarbeidet om eleven? (f, eks. møter, omvendt integrering osv)
6. Hva opplever du som vanskelig i samarbeidet om eleven?
7. Har du fått noen tilbakemeldinger fra elevene i klassen om eleven som også har tilhørighet på avdelingen?
8. Hvilken rolle spiller elevens IOP i din arbeidsplanlegging?
9. Dersom du hadde hatt frie tøyler med organiseringen av samarbeidet rundt eleven fra avdelingen hvordan ville det sett ut da?

## VEDLEGG 3 Evaluering

Hei! I forbindelse med det møte vi har planlagt den...så ønsker jeg at dere i forkant bruker noen minutter på dette skjemaet.

Takk!

Leder på avdelingen

Har du gjort deg noen tanker/erfaringer til rutinene som ble utdelt i høst; ”Når du har en elev i klassen som også har tilhørighet på avdelingen”?

Svar med stikkord!

2. Opplæring/bli kjent -
3. Kontaktmøter
4. IOP
5. Ansvarsgruppemøter
6. Teammøter
7. Til side 3: Kontaktlærer/timelærers ansvar i klasserommet.....
8. Eventuelt

## VEDLEGG 4 Rutiner

### Når du har en elev i klassen som også har

### tilhørighet på Avdelingen!

Avdelingen er et "klasserom" på ...skole der elever med store og sammensatte lærevansker har store deler av sitt skole og SFO tilbud. Når vi da parallelt klarer å jobbe opp mot deltagelse i klassen etter hver enkelt elevs forutsetninger, er vi å være på vei til å bli en inkluderende skole.

#### Avdelingen fungerer slik:

En kontaktlærer og to til kanskje tre miljøarbeidere /assistenter har eleven en til en gjennom hele dagen (08.00-15.30/16.30). Vi har delt opp dagen i to, og eleven forholder seg fortrinnsvis til kun to voksne pr dag - en voksen før lunch (08.00- 11.00) og en voksen etter lunch 12-15.30. Mellom 11.00-12.00 har vi pauseavvikling for personalet på Avdelingen (vi er ca 10 stk) Det kan derfor være vanskelig for elever å komme i timer som starter 11.30, men det er fullt mulig dersom vi legger det inn i planene.

Kontaktlærer på Avdelingen er den som har det pedagogiske ansvar for eleven. Pedagogisk ansvar vil si ansvar for å skrive IOP og evalueringer. Ansvar for å lage et opplærings program/opplegg som følger eleven hele dagen. Det vil si både skole og SFO tid. Ansvar for å samarbeide med klasselærer for opplæring/aktiviteter sammen med klassen. Kontaktlærer har og ansvaret med å følge opp teamet rundt eleven med veiledning. Kontakt med foreldre er også en hovedoppgave. Hver kontaktlærer har ansvaret for to elever og har da ca 14 elev timer med hver av elevene. Teamet rundt hver elev avholder teammøte en halv time i uken, enten mellom 08.00-08.30 eller 15-15.30. Der er klasselærer alltid velkommen.

## Ansvarsfordeling

### Klasselærer- Kontaktlærer/Avdelingen

**Opplæring/bli kjent:** I løpet av august/september og før kontaktmøtet, skal klasselærer følge eleven og kontaktlærer i 2 timer for å få et innblikk i eleven og hva eleven mestrer og liker. Og ikke minst hva skoledagen til eleven består i når han/hun ikke er i klassen. Dette gjelder selv om lærer har vært klasselærer for eleven tidligere. Klasselærer finner en dag som passer – og gir leder på Avdelingen tilbakemelding på tidspunkt/eller kontaktlærer- og leder sørger for at kontaktlærer er sammen med eleven på det aktuelle tidspunktet. (Bli kjent 2 t pr år)

**Kontaktmøter:** Klasselærer deltar på årets første kontaktmøte med foreldrene. Der blir IOP mål for elevens opplæring i klassen klarlagt. Foreldres, kontaktlærer og klasselærers ønsker/ideer og forventninger for eleven i klassen og mulighet for gjennomføring blir gjennomgått. Kontaktlærer avtaler tidspunkt som passer for klasselærer. På møtet kan det fremkomme et behov for at klasselærer møter på begge kontakt møtene, det vil da si at det kreves mer tid.

( Kontaktmøte ca 1 t pr år)

**IOP:** Kontaktlærer skriver elevens IOP i samarbeid med foreldre og deler av den med klasse lærer etter det som kommer frem på kontaktmøtet. En del av IOP'en skal omhandle elevens opplæring/deltagelse i klassen. Klasselærer leser og gir kommentarer på hele IOP, men skriver kun under på den delen som omhandler opplæring/deltagelse i klassen og som er diskutert på kontaktmøtet. Dette gjelder også evalueringene høst og vår. (Lese/kommentere IOP – evalueringer ca 1 t pr år)



**Ansvarsgruppemøter:** Klasselærer eller den lærer som har flest timer med eleven deltar på ansvarsgruppemøtets første del som omhandler skole, det legges da opp til at klasselærer kan takke for seg etter at temaet klasse deltage er ferdig. Det er selvfølgelig mulig å delta på hele møtet for klasselærer dersom det er ønskelig eller avtalt. Det er viktig at den som deltar på møtet har samsnakk med evt timelærere som har timer med eleven for tilbakemeldinger. Klasselærer får innkalling i posthyllen sin. Møtene skal fortrinnsvis legges utenfor skoletiden. (Ansvarsgruppemøter høst og vår ca 2 x 1/2 t)

**Samarbeidsmøte kontakt- og klasselærer:** Kontakt- og klasselærer avtaler faste treffpunkt ukentlig eller hver fjortende dag. Der sees klassens aktiviteter på i sammenheng med elevens IOP og timeplan. Det skal oppdateres i forhold til opplæringen rundt eleven. Innspill både fra klasse og kontaktlærer. Kontaktlærer og klasselærer blir enige om hvordan de vil gjennomføre møtene og timeplanfester dette. (Ca 5-10 min i uken/14 dag)

---

Avdelingsleder

---

Rektor

*Rutinen er utformet på grunnlag av en gjennomført spørreskjema undersøkelse, diskusjoner på møter gjennomført med klasselærere, kontaktlærere, leder på Avdelingen og rektor ..årstall*

Klasselærer/ timelæres ansvar i klasserommet når klassen også inkluderer en elev som har deler av undervisningen ved  
Avdelingen.

- Det finnes en pult til eleven i klasserommet. OBS- plassering i forhold til synsvansker / rullestol/ behov for lett utgang osv. I tillegg plass/stol til den voksne som følger eleven.
- Det gis beskjed til kontaktlærer eller team dersom timer det er avtalt eleven skal delta på endres. (evt. å sende elever med info, har fungert veldig bra i enkelte klasser)  
Intern nr Avdelingen 55 55
- Hilse på eleven på lik linje med de andre elevene.
- Huske at eleven ikke er på besøk, men er en del av klassen.(selv om det kanskje er sjeldent)
- Legge informasjon til foreldre/elev på en fast plass i klasserommet (postkasse) slik at teamet finner det når de er i klasserommet med eleven.
- Sende for eksempel elever til Avdelingen for å gi beskjed dersom det kommer en aktivitet man mener eleven kan ha utbytte av å delta på (- uventet tur ut for å plukke blomster, filmfremvisning eller annet)
- Tenke på Avdelingen som en arena der man kan ha musikk fremførelse, eller skuespill eller hva som helst! Vi tar gjerne imot besøk!!

- Kanskje noen vil bruke sløyd timer til å lage noe til elevene på Avdelingen...eller andre gode ideer! Del gjerne dette med de andre på trinnet og på skolen generelt!

Dette er i forbindelse med det endringsarbeid vi gjør på ... skole – slik at det blir enklere å vite hva som er forventet av den enkelte. I tillegg er vi på vei mot det som er ... skoles visjon for det å ha en Avdeling ved skolen. Målet er å bli en inkluderende skole. Inkludering er et krav som retter seg til skolen og til opplæringen. Opplæringen må organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle. Det stiller krav til både fellesskap og tilpasning i opplæringen.

---

Avdeling

---

Rektor



# Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelte øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

---

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

---

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelson, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

---

1/2007: Grepperud, Marit: *– "Alene..nei!" Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) *"Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

---

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:  
*Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?*

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*  
*En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen*

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*  
*- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?*

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*



---

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

## **Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø**, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

---

1/2009 May Line Tverbakk: ”...men nå er det inni hodet mitt...” *En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London.*

8/2009 Anne-Grethe Ellingsen; *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunstformidling i skolen.*