

Astrid Indrebø

## **Et samarbeid på tvers av opplæringsarenaer**

En kvalitativ studie om to nøkkelpersoners  
opplevelse av samarbeid mellom alternativ og  
ordinær opplæringsarena.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Marit Honerød Hoveid

Juli 2020



Astrid Indrebø

## **Et samarbeid på tvers av opplæringsarenaer**

En kvalitativ studie om to nøkkelpersoners  
opplevelse av samarbeid mellom alternativ og  
ordinær opplæringsarena.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Marit Honerød Hoveid  
Juli 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt to personers opplevelse av samarbeid mellom ordinær og alternativ opplæringsarena. Hensikten med studien har vært å bidra med en dypere forståelse for hvordan samarbeid på tvers av opplæringsarenaer oppleves. Valget av tema har blant annet bakgrunn i regjeringens opptrappingsplan "Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse" 2019-2024, hvor det er satt fokus på å videreutvikle alternative opplæringstilbud (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Studien gjennomført av Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit (2009) inspirerte/motiverte meg også til å velge dette temaet da de peker på at samarbeid mellom opplæringsarenaen har vist seg å være utfordrende å få til.

Studiens problemstilling er: «Hvordan opplever to nøkkelpersoner samarbeidet mellom en alternativ og en ordinær opplæringsarena?» Problemstillingen har blitt undersøkt gjennom semistrukturerte intervjuer, hvor nøkkelpersonene kommer fra hver sin opplæringsarena og har deltatt i et samarbeid rundt en elev på småtrinnet. Dette har resultert i to hovedfunn. Det første funnet viser at nøkkelpersonene har opplevd samarbeidet som vellykket. Faktorer som trekkes frem er god samhandling, organisering av samarbeidet og en generell opplevelse av at det har vært verdifullt og lærerikt. Dette har videre ført til ny kunnskap og trygghet til informanten fra hjemmeskolen. Det fremgår også at eleven i ettertid har hatt mindre fravær på hjemmeskolen.

Det andre funnet peker på at selv med en opplevelse av et vellykket samarbeid, har ikke dette ført til de ønskede endringene på hjemmeskolen. Jeg har derfor drøftet videre «Hvorfor har ikke samarbeidet ført til tilstrekkelig endring på hjemmeskolen?». Jeg har da sett på utfordringer med å få til endringer i kulturen på trinnet, og informantens opplevelse av å bli alene med endringsarbeidet.

Flere teorier viser at det ikke er mulig å endre skolekulturer/trinnkultur alene. Endringsarbeidet bør være godt forankret i ledelsen og involvere flere ansatte. Blant disse teoriene kan systemperspektiv, organisasjonskultur (Edgar Schein, 1987), og endringsledelse (Kotter, 2012) nevnes. Et begrep som også er viktig å merke seg er «lærende skole».

# Abstract

In this study, I have been researching two persons experiences of the cooperation between traditional schools and alternative educational programs. The aim of the study was to contribute to a deeper understanding of how this cooperation is experienced. My decision to choose this topic was partly based on the Norwegian government's step-by-step behavioural plan for mental health in children and youth "Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse" of 2019-2024. In this plan it is stated that alternative educational offers should be further developed (Ministry of Health and Care Services, 2019). In addition, the study by Jahnsen et al. (2009) also motivated me to choose this particular topic, as they show how challenging cooperation between different educational programs can be.

The research question of this study is: "How are the study's two key persons experiencing the cooperation between an alternative and a traditional educational programme?" To answer this question, I have been conducting semi-structural interviews, where the interviewees have background in different educational programmes, and have been part of a team following a single primary school pupil. My research resulted in two main findings. The first find shows that the key persons found the cooperation a success, highlighting the following significant factors: effective interaction, well-organised cooperation and a general feeling of a valuable educational experience. This has further led to the traditional school's informant gaining both new knowledge and a feeling of confidence. Another positive outcome of the cooperation was that the pupil in question showed up at the traditional school more often after the cooperation, than they (gender neutral pronoun) had done before.

The second find of the research indicates that even with the feeling of a beneficial and successful cooperation, the sought-after changes at the traditional school were not achieved. Based on this find, I further discussed "Why did the sought-after changes not occur at the traditional school?". I looked at both the challenges of making changes in the particular class culture in question, and the informant's experience of having to deal with this work alone.

Several theories show that it is not possible to change school culture alone. The work of changing such a culture should be well-grounded in the management, as well as include several employees. Amongst these theories are the system perspective, organisational culture (Edgar Schein, 1987), and leading change (Kotter, 2012). The term «learning school» also proves significant in this discussion.

# Forord

Etter snart 6 år på studiet er jeg endelig klar for å legge studentfasen på hyllen og ta steget videre ut i arbeidslivet. Veien hit har vært humpete med både oppturer og nedturer, men helt klart flest oppturer. Takk til studievenner, forelesere, praksislærere, praksiselever for at dere har skapt engasjement og mange minnerike dager.

Denne våren ble annerledes enn hva vi alle hadde sett for oss. Med nedstenging av samfunnet, stengte bibliotek og ufrivillig hjemmekontor på grunn av en verdensomfattende pandemi, har oppgaveskrivingen føltes ekstra utfordrende. Samtidig har det vært spennende å lese om endringsledelse (Kotter, 2012) og følge med på hvordan teorien jeg har med i oppgaven kan tas i bruk i samfunnet. Med presskonferanse daglig fra høyeste hold har statsministeren og FHI helt klart oppnådd følelse av krise, samtidig som at de har formidlet en visjon. I tillegg har de med økonomiske krisepakker og nye permitteringsregler lagt til rette for endring. Dette er punkt som Kotter (2012) mener må være tilstede for å klare å implementere endringer. Nå blir det spennende om vi som samfunn har utholdenhet nok, eller om vi må stramme inn igjen.

I arbeidet med masteroppgaven må jeg få takke informantene mine «Randi» og «Vidar». Jeg hadde ikke klart dette uten dere, og heller ikke uten deg, «Chris». Videre må jeg og få takke dere andre ved den alternative skolen som har lagt til rette for at jeg kunne forske på det jeg ville. Jeg vil og takke kjente og kjære som har fått meg gjennom dette masterstudiet, og ikke minst til alle skype-møtene i ukene på «hjemmekontor». Takk til mamma og pappa for støtte, samtaler og korrekturlesing.

En siste takk går til min veileder, Marit Honerød Hoveid. Takk for gode samtaler og veiledning.





# Innhold

Figurer .....	vii
1 Innledning .....	8
1.1 Oppgavens oppbygning .....	9
1.2 Den alternative opplæringsarenaen – Tune skole.....	9
2 Teori .....	10
2.1 Sosialkonstruktivisme og sosiokulturell læringsteori .....	10
2.2 Samarbeid.....	11
2.3 Atferd .....	13
2.3.1 Grunner til atferdsvansker (utagerende atferd) .....	13
2.3.2 Hvordan jobbe med barn som viser utagerende atferd .....	14
2.4 Skolekultur og implementering av endring.....	15
2.4.1 Hvordan få til endring i skolen?.....	16
2.5 Oppsummering av teorikapittelet .....	18
3 Metode .....	19
3.1 Valg av metode.....	19
3.2 Forskningsprosessen.....	20
3.2.1 Motivasjon .....	20
3.2.2 For forståelse og teoriens plass i studiet.....	21
3.2.3 Utvalg.....	22
3.2.4 Intervjuguide.....	23
3.2.5 Samtykke.....	24
3.2.6 Intervjuene .....	25
3.2.7 Analyse.....	26
3.2.7.1 Transkripsjon .....	26
3.2.7.2 Koder og kategorisering .....	27
3.2.7.3 Fortolkning og funn .....	28
3.3 Kvalitet .....	29
3.4 Ethiske betraktninger .....	31
4 Presentasjon av empiri .....	33
4.1 Beskrivelse av situasjonen.....	33
4.2 «Det har vært verdifullt og lærerikt» .....	34
4.3 Samhandling/samspill .....	35
4.4 Organisering.....	37
4.4.1 Handlingsløypen og kommunikasjonsdokumentet .....	37
4.4.2 Samme voksen med hver gang .....	40

4.5	«Utfordring med å få det inn i kulturen her» .....	42
4.6	Oppsummering av de viktigste funnene .....	43
5	Drøfting .....	45
5.1	Hvorfor kan det være en utfordring at Randi blir alene i endringsarbeidet? .....	45
5.1.1	Hvorfor er det nødvendig med endring? .....	45
5.1.2	Utfordringer ved å være alene i endringsarbeidet .....	46
5.1.3	Sårbart for organisasjonen og eleven.....	47
5.1.4	Andre fordeler ved å involvere flere voksne .....	47
5.2	Hvorfor blir Randi alene? .....	48
5.3	Hva kan gjøres annerledes neste gang? .....	49
5.3.1	Ny organisering av hvem som er med .....	49
5.3.2	Hvilke andre muligheter har Borg skole? .....	50
6	Oppsummering og veien videre .....	54
	Referanser .....	55
	Vedlegg .....	59

# Figurer

Figur 1: Her er Kotter sine åtte steg for endringsarbeid. Inspirert av Kotter (2012) og Skogen (2014). .....	17
--	----

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om samarbeid mellom ordinære og alternative opplæringsarenaer. I 2010 utarbeider utdanningsdirektoratet et rundskriv *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen (Udir-3-2010)*, som skal gi bedre veiledning med tanke på bruken av alternative opplæringsarenaer. I rundskrivet defineres alternativ opplæringsarena «En alternativ opplæringsarena karakteriseres av at en eller flere elever mottar sin opplæring på et annet sted enn skolens område.» (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 2). Dette kan være alt fra museum, bedrifter, leirskole, bondegårder og svømmehaller. Formålet med alternative opplæringsarenaer er å kunne tilby elever et supplerende tilbud i opplæringen, eller bistå skoler i å gjennomføre opplæring som er fastsatt ved enkeltvedtak om spesialundervisning jamfør Opplæringslova § 5-1 (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2010).

Selv om enkeltelever kan få opplæring utenfor skolens område viser rundskrivet (Utdanningsdirektoratet, 2010) at det stilles strenge krav. Enkeltelever skal kun få opplæring ved alternativ opplæringsarena hvis det er fastsatt i enkeltvedtaket, og det foreligger en avtale om gjennomføringen av spesialundervisningen på den alternative opplæringsarenaen (Utdanningsdirektoratet, 2010). De strenge kravene kommer av skolens prinsipper om inkludering (Opplæringslova, 1998, § 1-1, 8-1 og 8-2) og barns rett til offentlig grunnskoleopplæring ved nærskolen (Opplæringslova, 1998, § 8-1). Rundskrivet og loven kan oppfattes som at en ønsker å begrense bruken av alternative opplæringsarenaer. Likevel viser grunnskolens informasjonssystem at antall barn som tilbringer en eller flere dager på en alternativ opplæringsarena øker. Fra 2014 til 2018 lå tallet på antall barn stabilt mellom 1450 og 1550 (Utdanningsdirektoratet, 2019/2020). I skoleåret 2019-2020 har dette imidlertid økt til 1826 barn (Utdanningsdirektoratet, 2019/2020).

I Regjeringens opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024) har de to punkt som vedgår alternative opplæringsarenaer, spesifikt gjelder dette tilbud som *Inn på tunet* (gårdsdrift) og *Ut på vidda* (reindrift). Dette er «å synliggjøre og bidra til å videreutvikle slike tjenester», og «videreutvikle kunnskap om effekten av tjenestene». Opptrappingsplanen gir inntrykk av at politikerne ønsker flere alternative opplæringsarenaer.

Det finnes lite forskning på feltet. Jeg har hovedsakelig forholdt meg til en studie gjort av Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit (2009), gjort på oppdrag fra Midtlyngutvalget (Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov). I denne rapporten tyder det på at elevene opplever det som positivt å gå på en alternativ opplæringsarena. Funnene peker på at oppholdet økte motivasjonen, trivsel, selvfølelse og førte til bedre relasjoner med medelever og lærere på den ordinære skolen. Rapporten viser imidlertid at det ofte er mangelfullt samarbeid mellom instansene og at det er tilfeldig og uformelt. Studien peker også på at det er mangel på struktur og sammenheng for elevene.

På bakgrunn av rapporten og opptrappingsplanen ønsket jeg derfor å få en dypere forståelse for hvordan personalet i den ordinære opplæringsarenaen og den alternative opplæringsarenaen samarbeidet for å gi elevene et best mulig tilbud. I tillegg til de

voksnes opplevelse, planla og ønsket jeg også å få elevens opplevelse. Elevstemmen fikk jeg dessverre ikke tilgang til på grunn av pandemien covid-19. Jeg har derfor sett på følgende problemstilling: «Hvordan opplever to nøkkelpersoner samarbeidet mellom en alternativ og en ordinær opplæringsarena?» For å søke å svare på dette spørsmålet har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med to nøkkelpersoner. Med denne forskningen vil jeg gi et innblikk i hvordan et samarbeid kan fungere fra perspektivet til deltakerne i samarbeide.

## 1.1 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. Dette kapitlet (kapittel 1) inneholder innledning, hvordan oppgaven er bygget opp og litt informasjon om den alternative opplæringsarenaen. I kapittel 2 gjør jeg rede for hva som er denne studiens teorigrunnlag. Her tar jeg for meg begreper, forskning og teorier om sosialkonstruktivisme, samarbeid, atferd, organisasjonskultur og endringsledelse. I kapittel 3 beskriver jeg studiens metodiske aspekter, studiens fremgangsmåte, hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt og etiske dilemmaer jeg har måttet forholde meg til underveis. I kapittel 4 presenterer jeg studiens sentrale funn. I det 5. kapitlet drøfter jeg ett av hovedfunnene og til slutt oppsummerer jeg studien og ser på mulige bidrag til forskningsfeltet i kapittel 6.

## 1.2 Den alternative opplæringsarenaen – Tune skole

Tune skole, som for øvrig er et fiktivt navn, er en alternativ opplæringsarena. Skolens mandat er å gi bistand til skoler, som over tid har opplevd vanskeligheter med å få til en endring i samspill i elevgruppen, atferd og skolefungering. Tune skole har både heltids og deltids tilbud. Deltidstilbudene er organisert slik at elevene kommer til Tune skole en gang i uken, og går de resterende dagene på hjemmeskolen sin. I min oppgave har jeg fulgt en elev som har fått deltidstilbudet «Omvendt integrering». Hensikten med dette tilbudet er å skape gode samspillserfaringer med medelever, gjennom godt planlagte og tilrettelagte dager, som skal bidra til å utvikle en mer ønsket og hensiktsmessig elevrolle. Eleven kommer en dag i uken og har med en liten gruppe medelever. Gruppen av medelever er forskjellig fra gang til gang.

## 2 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teoretiske perspektiver, begreper og forskning som jeg anvender i tolkning, analyse og drøftingen av mine funn. Jeg vil først belyse sosialkonstruktivisme og sosiokulturell læringsteori. Dette har vært utgangspunktet mitt for å forstå menneskers opplevelse av sin hverdag, hvordan kunnskap konstrueres og oppleves av mennesker, samt hvordan vi påvirkes av omverdenen vi lever i. I kapittel 2.2 tar jeg for meg samarbeid som fenomen, hvor jeg trekker frem viktige aspekter for å lykkes med samarbeid på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. I kapittel 2.3 legger jeg frem hva atferd er, forståelse av atferd, samt hvordan en kan jobbe med atferdsuttrykk i skolen. I kapittel 2.4 tar jeg for meg organisasjonskultur og en modell for dette utarbeidet av Schein (1987), samt endringsarbeid og implementering av endring i skolen basert på Kotter (2012) sine åtte steg.

### 2.1 Sosialkonstruktivisme og sosiokulturell læringsteori

Sosialkonstruktivisme kan defineres som en måte å se kunnskap og verden på med utgangspunkt i at menneskers virkelighetsforståelse kontinuerlig blir formet av situasjoner, opplevelser og hvem en kommuniserer med (Tjora, 2020). Perspektivet tar utgangspunkt i at mennesket passivt og aktivt påvirker sin hverdag på godt og vondt i gjensidighet med omverdenen. Likevel forklarer Berger og Luckmann (2006) at mennesket opplever sin hverdagsvirkelighet som objektiv og uavhengig av seg selv. Dette er fordi mennesket opplever at fenomener er forhåndsbestemte og at de kommer i faste mønstre, som mennesket ikke kan påvirke.

I samfunnet vårt finner vi kulturer og tradisjoner som består og opprettholdes av institusjoner og mennesker (Berger & Luckmann, 2006). Institusjonene bringer med seg historie og kontrollerer videre menneskers atferd gjennom forhåndsdefinerte atferdsmønstre. Disse mønstrene har gjerne én retning, selv om det teoretisk er mulig å gå i mange retninger. I Norge, for eksempel, klapper vi etter musikalske innslag, men ikke i kirken. Hvorfor ikke? I Kenya, derimot, er det helt vanlig praksis. Under fotballkamper er det ikke sjeldent at en hører negative kommentarer ropt til fremmede som for eksempel dommerne, spillere eller trenere. Et utsagn kan være: «Ut med dommeren, inn med kua». Noe sånt ville vi derimot aldri sagt til en dommer i en rettssak eller en tilfeldig fremmed på gaten. Kunnskapen om hvilke rammer som gjelder for situasjonen får vi gjennom våre tidlige erfaringer. Å skaffe seg denne kunnskapen og om hvordan et utsagn skal forstås er en subtil læreprosess, særlig i et komplekst og kunnskapsintensivt samfunn (Säljö, 2001). Å forstå de sosiale rammene i enhver situasjon krever sosial kompetanse og språklige ferdigheter. Ferdigheter innenfor kommunikasjon er avgjørende for å delta i kulturen og i fellesskapet (Säljö, 2001).

I sosiokulturell læringsteori er deltakelse i sosiale fellesskap og bruken av språket også en sentral rolle for forståelsen av læring. Vygotsky (2012) mente at all menneskelig virksomhet uttrykker et aspekt av læring, og læring blir derfor betraktet som et sosialt fenomen. Kunnskap blir instruert gjennom praktiske aktiviteter der flere samhandler. Det er altså mulighet for at grupper eller individer tar med seg noe som de vil anvende i en framtidig situasjon i hvert møte med andre mennesker (Säljö, 2001). Noe av det som skiller mennesket fra andre arter er at vår kunnskap ikke er begrenset til det vi selv har

funnet ut i vår personlig og fysiske kontakt med verden. I samspill med andre kan vi stille spørsmål, og vi låner og utveksler stadig informasjon, kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2001).

Språket fungerer som et redskap eller verktøy. Verktøy ut fra et sosiokulturelt perspektiv forstås som de ressurser vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den (Vygotsky, 2012). Det er gjennom språklig kommunikasjon individet deler og utvikler kunnskaper og ferdigheter (Berger & Luckmann, 2006). Gjennom dialog og skriftlig kommunikasjon kan en komme frem til forståelse og ideer som en ikke ville kommet frem til alene. Språklig kommunikasjon bidrar videre til å utvikle begreper, oppklare misforståelser, se sammenhenger og oppdage nye løsninger (Säljö, 2001).

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv kan voksnes atferd beskrives som et produkt av prosesser og erfaringer som er sosiokulturelt betinget. Dette fører til at vår måte å oppføre oss på, tenke, kommunisere og oppfatte virkeligheten er formet av sosiale og kulturelle erfaringer og kan forklare hvorfor det finnes et stort mangfold av kulturer, alle med ulik kunnskapsforståelse og verdensbilde (Berger & Luckmann, 2006; Säljö, 2001).

## 2.2 Samarbeid

Samarbeid har vært et fenomen som har eksistert i lang tid. Fordeler ved å samarbeide kan være mange. For eksempel er det lettere, raskere og kanskje morsommere å være flere når en skal bygge en trehytte, enn hvis en må gjøre det alene. Ut fra sosiokulturell læringsteori, kan samarbeid føre til muligheter for at individer kan lære og utvikle seg. Vi kan lære ved å sette ord på tanker og å lytte til andres ideer. Gjennom diskusjon og bekreftelse fra andre i gruppen skaper dette et utviklingspotensial (Säljö, 2001; Vygotsky, 2012). Forskning gjort av blant annet Johnson og Johnson (2013) underbygger at samarbeidet mellom elever i skolen også kan føre til større læringsutbytte for elevene.

Det finnes flere definisjoner på samarbeid. Per Arneberg (1995) definerer samarbeid som et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger, arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser. Dette gjensidige samarbeidet hviler på gjensidig tillit og på felles ansvarsfølelse, og det forutsetter at en utvikler en kommunikasjonsform og en dialog som gir hverandre muligheten til å nå fram. Ødegård (2017) definerer derimot samarbeid som et fanebegrep. Han ser på samarbeid som et fenomen som oppleves forskjellig fra alle som har deltatt i et samarbeid.

Ideelt sett vil samarbeid føre til utvikling, læring og engasjement mellom parter som er likeverdige i samarbeidet. Arneberg (1995) presiserer at praksisen ikke alltid er slik at alle parter bidrag betraktes som likeverdig eller at alle partene er aktive i planprosessen og har innvirkning på vedtak som blir gjort basert på kunnskaper, forutsetninger og roller som de har. Ødegård (2017) trekker frem samarbeid som inneholder uklarheter, konflikter, unngåelser, dårlig kommunikasjon, samt hyppige møter som ikke gir mening for noen, som fellestrekk på samarbeid som ikke oppleves som like fruktbare. Så hva skal til for å klare å få til samarbeid med høy kvalitet?

For å klare å få til samarbeid av høy kvalitet er det noen fellestrekk som forskere mener bør ligge til grunn (Hjertø, 2013; Wheelan, 2013; Ødegård, 2017). Ødegård (2017) deler disse fellestrekkene inn i tre nivåer. Det første handler om organisasjonen som samarbeidet skal fungere i. Det andre nivået omfatter gruppen som enhet. Det siste nivået handler om individet i gruppen. På organisasjonsnivå ser det ut for at det viktigste

er at det finnes en kultur i organisasjonen som legger til rette for samarbeid (Ødegård, 2017). Dette kan gjøres ved at bedriften oppfordrer, inviterer til og motiverer for å samarbeide. Wheelan (2013) og Hjertø (2013) foreslår at dette kan gjøres blant annet ved å gi tilstrekkelig med midler, utstyr og ha et møtested, samt gi oppgaver som gruppen har en forutsetning for å klare.

På gruppenivå trekker Ødegård (2017) blant annet frem faktorer som gruppeledelse, gruppens evne til å kommunisere og gruppens evne til å gi og få sosial støtte som viktige faktorer for å lykkes. Lederen sitt ansvar er å påse at mål, roller, forventninger og ansvar er avklart og fordelt i en tidlig fase i samarbeidet. Det er også lederen sitt ansvar å følge opp arbeidet og lage en fremdrift og evalueringsplan. I tillegg er det lederen sitt ansvar å håndtere eventuelle konflikter innad i gruppen. Det er imidlertid ikke alle samarbeid som har en klar leder. Noen samarbeid fungerer som selvstyrte. Disse gruppene har en opplevelse av gjensidig avhengighet av hverandre og en opplevelse av et felles ansvar (Hjertø, 2013). I stedet for å ha en leder som forteller hva en skal gjøre, tar medlemmene kollektivt ansvar for å nå målene.

Kommunikasjon i et samarbeid handler om å være åpen overfor hverandre. Det handler om å ta plass og å gi plass. Det handler om å uttrykke seg selv og å lytte (Hjertø, 2013; Wheelan, 2013). Forutsetning for god kommunikasjon handler i stor grad om relasjoner mellom medlemmene i gruppen. Positive relasjoner kjennetegnes av høy grad av nærhet, omsorg, åpenhet, involvering, støtte og respekt (Drugli, 2012) og bygger på tillit. Tillit vokser frem i et positivt samspill, fordi partene erfarer at den andre parten er til å stole på. Tillit er ikke noe en kan kreve av noen, det er noe en må gjøre seg fortjent til og som en får av den andre parten (Drugli, 2012; Skjervheim, 1995).

I samarbeidsgrupper som har tillit til hverandre og god kommunikasjon vil en også ofte oppleve sosial støtte og tilhørighet til gruppen (Hjertø, 2013). Gjennom sosial støtte og tilhørighet vil medlemmene også oppleve en trygghet. Trygghet er igjen en forutsetning for motivasjon og påvirker medlemmenes psykiske helse (Hjertø, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Ødegård, 2017).

På individnivå er noen av faktorene som Ødegård trekker frem motivasjon, personlig stil og forventninger. Wheelan (2013) peker på at forskning gjort på samarbeid i jobbsammenheng ofte har fremhevet ledelse og gruppedynamikk. Spørsmålet som forskningen har prøvd å belyse er «Hvordan være en god leder i et gruppesamarbeid?». Spørsmålet «Hvordan være en god samarbeidspartner?», har ikke blitt diskutert i like stor grad. Deltakernes betydning har det vært mindre oppmerksomhet rettet mot. Hvis medlemmene ikke er motiverte for arbeidet, eller innehar riktig kompetanse, vil det ikke være nok å ha en god leder. En klassisk atferd som kan være hemmende i samarbeid, men som en kanskje har opplevd selv er «unnasluntreren». «Unnasluntreren» vil gjøre så lite som mulig i samarbeidet, og helst surfe på arbeidet de andre i gruppen gjør (Hjertø, 2013; Wheelan, 2013).

I samarbeid kan en ikke alltid velge hvem en skal arbeide med, dette gjelder for ansatte og elever i skolen. Noen mennesker kommer en bedre overens med enn andre. Dette kaller Ødegård (2017) for personlig stil eller personlig kjemi. Selv med god innstilling og høy motivasjon for å bidra i samarbeidet er ikke dette alltid nok til å få en god gruppedynamikk.



## 2.3 Atferd

Atferd kan defineres som en persons oppførsel og bevegelsesmønstre (Malt, 2016). Atferd er respons på både indre og ytre stimuli, og ut fra Berger og Luckmann (2006) styres atferden til mennesket av samfunnsskapte strukturer og mønstre. Ogden (2015) trekker frem at utgangspunktet er at all atferd er hensiktsmessig for personen som utfører atferden. Dette kan være vanskelig å forstå blant annet fordi forståelse av normer og de sosiale rammene er en vanskelig læringsprosess som er situasjons-, kontekst- og ikke minst kulturelt betinget. (Se 2.1 sosiokulturell læring). Eksempelet som ble belyst tidligere om at klapping etter musikalske innslag i kirker i Norge og eksempelvis Kenya, understreker at atferd som virker uforklarlig for andre, eller som oppfattes som provoserende, vil i andre kulturer eller situasjoner kunne oppleves som meningsfull eller funksjonell for personen som utfører atferden (Ogden, 2015).

Ut fra situasjonene over er det forståelig at det kan være vanskelig å argumentere for hvorfor en måte å handle på er mer riktig enn en annen. Likevel er vi klar over hva vi selv synes er mer riktig. Akseptert atferd er kulturelt betinget og situasjonsavhengig og styres av samfunnets skrevne og uskrevne lover og regler. Uhensiktsmessig atferd, atferdsvansker og problematferd er begreper som beskriver en atferd som ikke er sosialt akseptert, eller som er avvikende fra normen (Ogden, 2015). Å finne allmenne aksepterte normer viser seg likevel å være utfordrende (Ogden, 2015). Selv i Grunnloven finnes det unntak hvor en ellers straffbar handling er lovlig, som nødrett og nødverge (Straffeloven, 2005, §17, §18). Ogden (2015) sier at grensen mellom det akseptable og uakseptable strammes, strekkes og tøyes, avhengig av hvem som ser og av tids- og situasjonsbestemte verdier og normer.

Atferdsvansker i skolen blir av Ogden (2015) definert som atferd som avviker fra aksepterte regler og normer. Dette rommer både innagerende og utagerende atferd. Innagerende atferd kjennetegnes av en beskjeden, tilbaketrukket og/eller trist atferd. Kjennetegn på utagerende atferd er gjerne aggresjon, skulking, lage uro og havne i bråk (Ogden, 2015). Som nevnt tidligere peker Ogden (2015) på at atferden er hensiktsmessig og meningsfull for individet. I skolen er det vanlig å dele dette i to hovedgrunner. Den første er et ønske om å *oppnå* noe som oppleves positivt. Dette kan for eksempel være å få status i klassen fordi en sier imot en lærer. Den andre grunnen er å *unngå* eller utsette noe som oppleves som ubehagelig. Dette kan være å sitte musestille for å unngå å måtte si noe høyt i klassen, som oppleves ubehagelig, eller å lage bråk for å unngå å måtte gjøre oppgaver en ikke mestrer. Jeg vil videre i denne oppgaven konsentrere meg om utagerende atferd.

### 2.3.1 Grunner til atferdsvansker (utagerende atferd)

Synet på atferdsvansker i skolen har gjennom årene vært dominert av et individorientert perspektiv. Et individorientert perspektiv forklarer grunnen til atferdsvansken ut fra en individuell karakter hos mennesket. Sagt med andre ord kan det handle om egenskaper eller forhold som er medfødte eller ervervet gjennom traumatiske opplevelser, hvor begge deler kan føre til diagnoser (Nordahl, 2000). Atferd kan derfor forklares ut fra barnets individuelle kjennetegn og sosial bakgrunn (Ogden, 2015). Et slikt syn på atferdsvansker har vært gjeldende i lang tid, og forekommer fortsatt i norske skoler i dag (Ogden, 2015). Tidligere løste de utfordringene ved utagerende atferd ved å ta elevene ut fra klassen. Et eksempel på dette er fra Folkeskoleloven utgitt i 1936. Paragraf 14. er grunner for å hindre elever fra å komme på skolen, og punkt C lyder slik «[Elever som] viser så dårlig oppførsel at de andre skolebarna derved utsettes for skadelig påvirkning»

(Folkeskoleloven, 1936, § 14). Disse barna kunne skolene altså hindre i å gå på den ordinære folkeskolen, og de måtte derfor få pedagogisk opplæring på andre institusjoner.

I dagens skole er det flere steder det individorienterte perspektivet henger igjen (Ogden, 2015), men det er flere som ser at det ikke er tilstrekkelig å forklare atferd ut fra dette perspektivet alene. Ut fra et systemperspektiv fremheves det at atferd oppstår i et samspill i eller mellom sosiale systemer. Atferd påvirkes av omgivelser, personer og andre ytre forhold som ikke mennesket kan styre (Ogden, 2015). Dette kan være alt fra klassestørrelse, undervisningsstil, skolens økonomi, forventninger til elever, samt skolepersonalets holdninger (Nordahl, 2000; Ogden, 2015). Ut fra et systemperspektiv vil ikke barnet være «problemet», men omgivelsene barnet samhandler med (Ogden, 2015). Ut fra et sosiokulturelt perspektiv og systemperspektiv vil ikke en diagnose nødvendigvis føre til atferdsproblemer, men samfunnets møte med barnet kan føre til at «problemet» oppstår (Ogden, 2015; Säljö, 2001).

### 2.3.2 Hvordan jobbe med barn som viser utagerende atferd

Ut fra et systemperspektiv er det viktig at en først og fremst undersøker konteksten for problematferden, for å finne ut hvordan en best mulig skal møte atferden og eleven (Ogden, 2015). Når en arbeider med skoleelever blir det sentralt å se på hva som kan gjøres med skolemiljøet og undervisningen for å redusere og forebygge atferdsproblemene. Atferd kan som sagt være en forståelig reaksjon på urimelige miljøbetingelser med altfor høye krav og negative forventninger (Ogden, 2015). Ved å se på konteksten atferden fremtrer i kan en og se på hvilke miljøfaktorer en kan endre for å hindre eller dempe den uønskede atferden. Ogden (2015) trekker frem at for å lykkes er det viktig å sette av tid og ressurser, øke kunnskapen i personalet og at skolepersonalet er enige om verdier og holdninger. Dette er viktig, da et samlet personale vil kunne møte atferd konsekvent, noe som vil kunne oppleves som forutsigbart for elevene. I tillegg vil det kunne gjøre det lettere å ta i bruk positive og negative konsekvenser korrekt. Et personale med kunnskap vil og kunne tilby elevene alternativ atferd, samt mestringsmuligheter (Ogden, 2015; Walker, Ramsey & Gresham, 2004).

I tillegg til å møte atferd konsekvent og forutsigbart viser forskning at gode elev-lærer relasjoner kan bidra til å redusere læringshemmende atferd (Fallmyr, 2017). Dette viser blant annet forskning gjort av Hamre og Pianta (referert i Drugli, 2012) hvor elever som viste atferdsvansker i første klasse, men som tidlig fikk gode relasjoner med en lærer hadde lite eller ingen atferdsvansker senere i skoleårene. Elever som derimot hadde mangel på gode relasjoner hadde lik forekomst av atferdsvansker senere i skoleåret. Å få til gode lærer-elev relasjoner er læreren sitt ansvar, men det kan oppleves som en utfordrende og krevende oppgave. Dette kan henge sammen med at mennesker gjerne har lettere for å skape gode relasjoner med de vi ser på som lik oss selv (Fallmyr, 2017). Ifølge Ogden (2015) opplever ofte elever som viser utagerende atferd, dårlige erfaringer med voksne i skolen. Fallmyr (2017) peker på at hvis en klarer å sette seg inn i situasjonen til eleven, prøve å forstå hva grunnen til handlingene er, vil en lettere klare å se eleven i et annet lys og det kan føre til at arbeidet med å skape positive relasjoner blir lettere.

En god lærer-elev relasjon er også positivt for elevens opplevelse av trivsel, god psykisk helse og det fører til et større læringsutbytte (Drugli, 2012; Fallmyr, 2017). En elev som opplever seg likt av læreren, vil kunne utvikle positive følelser om seg selv, og relasjonen dem imellom vil utvikle seg positivt (Drugli, 2012). Utøvelsen av makten og

kompetansen lærerne sitter på i møte med elevene er derfor avgjørende for god selvfølelse og selvtillit, noe som igjen vil påvirke elevens psykiske helse og skoleprestasjoner. Hvis voksne møter atferden til eleven på en lite hensiktsmessig måte vil læreren «lære» barnet en mer aggressiv atferd, og atferden kan forsterkes over tid (Drugli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Holdningen og atferden den voksne viser mot elever kan også smitte over til elevgruppen. Lærere er rollemodeller for elevene og ved å ha negative oppfatninger om en elev kan dette øke risikoen for at medelever uttrykker samme negative oppfatning om eleven (Fallmyr, 2017).

Nordahl (2000) viser til at skoler som lykkes i arbeidet med elever som viser utagerende atferd både har styrket lærerens kompetanse, utviklet et godt læringsmiljø og har høy kvalitet på samarbeidet med hjemmet og andre støtteapparater. I tillegg har det vært en involvering av nærmiljøet og foreldreopplæring. I slike skoler rapporteres det om elever som opplever mestring, inkludering, aksept, støtte, samt får oppleve utfordringer.

## 2.4 Skolekultur og implementering av endring

Organisasjonskultur er et vidt begrep som blir definert ulikt. Jeg velger å bruke Bang (2013) sin definisjon som han har laget ved å oppsummere flere andre definisjoner. Han sier at «Organisasjonskultur er de sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben». Fevolden & Lillejord (2005) definerer skolekultur som det som rammer inn og er utgangspunktet for elevenes læring og skolens praksis. Altså rommer kulturen i skolen både de voksne og elevene.

Som vist er kultur et omfattende begrep. Edgard Schein, en amerikansk forsker og forfatter som er kjent for sitt arbeid innenfor organisasjonspsykologi, har utviklet en modell for organisasjonskultur. Schein (1987) sin modell består av tre nivåer. Det første nivået kaller han observerbare artefakter/kulturuttrykk. Observerbare artefakter eller kulturuttrykk er knyttet til det som er mest synlig og bevisst i en organisasjon. Dette handler blant annet om lokalets struktur, som i skolen kan være åpne klasserom, baseskoler, størrelse på klasserommene, uteområder, personalrom, garderober osv. Nivået rommer også språk, kleskode og teknologi. Hvilket språk blir brukt mellom lærere, og mellom lærere og elever? Er det avklarte og definerte kleskoder eller subtile? Er det for eksempel akseptert for personalet å gå i shorts? Behøver elevene spesielle typer klær og merkeklær for å bli akseptert av resten av elevgruppen? Er skolen en ipad-skole? Og hvordan blir teknologien tatt i bruk i undervisningen? Nivå en rommer i tillegg hvordan prosesser blir håndtert i skolen og hvordan organisasjonskartet ser ut.

Det andre nivået i Schein sin modell er verdier og normer. Dette nivået ligger under artefakter og kulturuttrykk, og kan noen ganger predikere den synlige atferden i artefaktene (Schein, 1987). Det hender at det er forskjell mellom verdiene en uttrykker at en har og de verdiene som faktisk ligger til grunn. Det skilles derfor mellom uttrykte verdier og bruksverdier. Uttrykte verdier er de verdiene ledelsen mener bør være til stede og disse finnes i offentlige dokument, og gjerne på skolens hjemmeside som skolens motto. Bruksverdier kommer til uttrykk gjennom organisasjonsmedlemmene og deres handlinger. Det er uheldig hvis det er et stort gap mellom de uttrykte verdiene og bruksverdiene. Da bør ledelsen vurdere tiltak for å samkjøre verdiene (Argyris & Schön 1978).

Verdier og holdninger er nært knyttet. Holdninger definert i sosialpsykologien, er en persons tendens til å tenke, føle og handle (Svartdal, 2020). En persons eller kulturs verdier er dyptliggende holdninger, eller sagt på en annen måte, personens eller kulturens grunnleggende holdninger. Tankene, følelsene og handlingene er mot mennesker, objekter, ideer og/eller verdier. Holdninger kan være basert på kunnskap, ervervet gjennom erfaringer eller overtatt ureflektert fra venner, foreldre, eller andre grupper/personer som du identifiserer deg med. Holdninger leder til predisposisjon for bestemte reaksjoner eller handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

En persons holdninger blir en del av personens selvoppfatning og identitet. Holdningene er derfor motstandsdyktige mot forandring, men likevel enklere å endre enn en persons verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Verdier, holdninger og normene gir et grunnlag for hvordan en skal løse konflikter, ta beslutninger, skille rett fra galt. Det gir også en pekepinn på hvordan en skal opptre i ulike situasjoner og motivere for ønsket atferd.

Det siste nivået i (Schein, 1987) sin modell er grunnleggende antakelser og felles virkelighetsoppfatninger. Dette er kjernen i modellen og er et ubevisst nivå av kultur som blir tatt for gitt. Kjernen viser til hvordan organisasjonen tidligere har løst problemer som fører til felles antakelser om hva som fungerer i organisasjonen og hvilke tiltak som fungerer best. Dette nivået er ubevisst, og er det nivået det er vanskeligst å avdekke.

Barr og Higgins-D'Alessandro (Referert i Drugli, 2012) oppsummerer hvordan en positiv skolekultur vil være ved å si at

I en positiv skolekultur vil lærere og elever bry seg om og støtte hverandre, samtidig som lærerne er seg bevisst sin betydning som gode rollemodeller. Videre har de felles verdier, normer og mål, og begge parter føler tilhørighet til disse (s. 31).

I utsagnet peker Barr og Higgins-D'Alessandro på viktigheten av å arbeide for å skape gode relasjoner, samtidig som lærerne og de andre ansatte i skolen må være oppmerksom på og ha kunnskap om påvirkningen de har som rollemodeller. Barr og Higgins-D'Alessandro peker og på viktigheten av felles verdier og normer.

#### 2.4.1 Hvordan få til endring i skolen?

I stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* fremheves et ideal, skolen som en *lærende organisasjon* (Kunnskapsdepartementet, 2007). En lærende organisasjon vil si en organisasjon som er utviklingsorientert, tar uløste problemer som utgangspunkt for å utforske nye løsninger, samt et ønske om å lære noe nytt (Holck, 2014; Skogen, 2014). Behovet for skoler som lærende organisasjoner trekkes frem i stortingsmeldingen som nødvendig for å gi tilfredsstillende god opplæring jamfør skolens samfunnsmandat i et samfunn med spisset kunnskap og stort mangfold i arbeids- og yrkesliv (Kunnskapsdepartementet, 2007). Skogen (2014) sier det enkelt, skal vi forbedre noe må vi gjøre endringer. Skogen trekker frem at en må se på endringer som muligheter fremfor bekymringer for problemene. Det er for øvrig ikke så enkelt å få til en lærende organisasjon. Endringer blir ofte sett på som forstyrrende i arbeidssituasjonen og i livet. Mange reagerer med engstelse, uvilje eller motstand (Skogen, 2014). Det er derfor grunn til å stille spørsmål til hva det er som skal til for å få til endringer i en organisasjon.

John Kotter (2012) har utarbeidet åtte steg for å få til endring i en organisasjon (se figur 1). Han trekker frem at det viktigste punktet er en *opplevelse av et behov for endring*, eller en opplevelse av krise. Endringen som gjøres må oppfattes som avgjørende eller kritisk. Spørsmål en kan stille seg selv er «hvorfor kan vi ikke bare fortsette som før?». Behovet for endring i skolen kan uttrykkes på flere måter. Det kan for eksempel være klager fra foreldre, økt elevfravall, medarbeidere som slutter, svake læringsresultater, mer sammensatte barne- og elevgrupper, ny forskning, nye læringssyn og teknologisk utvikling (Ogden, 2015). I organisasjoner er det ledelsen som har ansvaret for å formidle at endring er nødvendig og ønskelig (Holck, 2014).

#### **Kotter sine åtte steg for endringsarbeid**

Steg 1: Skape et behov/forståelse av krise

Steg 2: Bygge et lederteam

Steg 3: Utvikle en visjon

Steg 4: Kommunisere visjonen

Steg 5: Støtte opp og fjerne hindringer

Steg 6: Planlegge og realisere kortsiktig seire

Steg 7: Bidra til utholdenhet

Steg 8: Forankre i kultur

**Figur 1: Her er Kotter sine åtte steg for endringsarbeid. Inspirert av Kotter (2012) og Skogen (2014).**

Steg to i Kotter (2012) sin modell handler om å utarbeide et *lederteam* og at dette teamet har tilstrekkelig *makt, tillit* og *innehar rett kunnskap*. Utfordringer i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2009). Det kreves felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes. I starten av endringsarbeidet og ved utvelgelsen av teamet kan skolen med fordel ha kartlagt hvilke kompetanse som finnes og hva som mangler (Skogen, 2014). Videre må ledelsen i steg tre, utvikle en *visjon*. Visjonen fungerer som et kompass for å holde kursen: Hvordan vil en at organisasjonen skal være etter endringen, hvilke endringer må en gjøre for å komme dit, hva må være til stede for å klare å gjøre de nødvendige endringene (Kotter, 2012)? Skogen (2014) trekker frem at noe av det viktigste å gjøre for å få til endring er at medlemmene i organisasjonen får et eierforhold til endringsarbeidet. Dette gjøres ved deltakelse, at de ansatte blir engasjert i drøftingen og konkretiseringen av visjonene.

Kotter (2012) viser videre i steg fire at visjonen må *kommuniseres* til alle ansatte. Alle i organisasjonen må vite, ha forstått og ha visjonen til stede hvis den skal virke. De må kunne svare på «hva skal gjøres og hvorfor?» Generelt forteller Skogen (2014) at visjoner og fremgangsmåter blir underkommunisert til de ansatte. Dette er et problem, da de ansatte ikke er bevisst hva og hvorfor arbeidsoppgaver skal gjøres.

I steg fire trekker Kotter (2012) frem at det er viktig å *støtte opp* under de nye handlingene og *fjerne hindringer*. Ledelsen må støtte fleksibilitet, kreativitet og omstille der det er nødvendig, samtidig som det må kartlegges hvilke hindringer som kan oppstå og hvorfor (Skogen, 2014). En av hindringene for endring er de ansatte. I endringsarbeid vil det ofte være motstand i personalet mot forandring. Motstanden kan komme av flere grunner. En grunn kan være at de nye initiativene blir pålagt utenifra (Ogden, 2015). En slik situasjon vil ikke være heldig da lærerne selv ikke har opplevd et behov for endring. Andre grunner kan være at skolepersonalet har erfaringer fra tidligere hvor en ikke har lykkes, eller hvis personalet oppfatter at det forventes mer enn det de har kompetanse til, eller har tid til. Andre faktorer kan være hvis lærere opplever at de har «mer enn nok», følelsen av at andre elever ikke blir prioritert, samt at de er redde for å oppdage at de selv som ansatte er en del av problemet (Ogden, 2015). I tillegg vil lærerens

engasjement, motivasjon og holdninger til problemet være avgjørende for deres deltakelse i endringsarbeidet.

For å få til varig endring trekker Kotter (2012) frem i steg fem viktigheten av å *planlegge og realisere kortsiktig seire*. Disse seirene får størst effekt hvis det legges til rette for at de skal skje på kort sikt. Dette handler om at det gir motivasjon for de ansatte, samt at det oppleves som mindre stressende og skremmende enn hvis en bruker store mål (Skogen, 2014). Gjennom arbeidet blir det sentralt å dokumentere fremgang og evaluere denne og måloppnåelsen.

Kotter (2012) trekker frem i steg syv viktigheten av å *bidra til utholdenhet*. Her legger han vekt på faren med å tro at krigen er vunnet for tidlig. Hvis en åpner opp før arbeidet er ferdig, kan kritiske moment forsvinne og regresjon kan følge. Ofte vil endringsarbeidet være en evigvarende prosess for å søke å tilpasse seg et samfunn som er i kontinuerlig endring. Nøkkelfaktorer for å få til dette er konsentrasjon, oppmerksomhet rettet mot målene, utholdenhet og pågangsmot (Sigmundsson, 2008).

Kotter (2012) anerkjenner viktigheten av å tenke over kulturen i organisasjonen i endringsarbeidet. Han presiserer at endringene må *forankres i kulturen*, og at kulturen er det største hinderet for å få til endring. Kotter (2012) trekker frem at endringer i kulturen skjer sist, men det kan være nyttig å avdekke mulige hindringer ved organisasjonskulturen før endringsarbeidet starter. Fevolden og Lillejord (2005) beskriver skoler som er endringsvillige som et kulturideal. De sier at hvis skolene får til å bygge en kultur hvor alle deltakerne i skolesamfunnet føler et felles ansvar for den læringen som skal skje, samt skape holdninger som går på nytenkning og konstruktiv problemløsning vil dette kunne føre til utvikling og kontinuerlig endring. Kulturen rammer inn og er utgangspunktet for skolens praksis og elevens læring (Fevolden & Lillejord, 2005).

I tillegg til Kotter (2012) sine åtte steg for å implementere endring i en organisasjon, trekker Senge (1990) frem behovet for å engasjere og/eller informere foreldre. Skolen er en annen type organisasjon enn for eksempel Tine, NAV og Bring. I skolen er foreldre en avgjørende faktor for barns læringsutbytte, selvregulering og relasjoner til medelever og lærere. Foreldre påvirker og elevenes arbeidsvaner, holdning til skolen og arbeidsinnsats og ambisjoner med hensyn til utdanning (Epstein, 2005; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2010). Foreldrenes engasjement og sosiale ressurser er sentralt for formidling av skolens normer og verdier. Elevene vil lettere ta til seg skolens normer og verdier når foreldrene også støtter disse. Foreldrenes samarbeid både med skolen og med hverandre utgjør derfor en viktig del av det totale læringsmiljøet (Ogden, 2015).

## 2.5 Oppsummering av teorikapittelet

I dette kapittelet har jeg ut fra et sosiokulturelt perspektiv (Berger & Luckmann, 2006; Säljö, 2001) sett på fordeler ved å samarbeide (Hjertø, 2013; Johnson & Johnson, 2013), og vanskeligheten ved å definere allmenn aksepterte atferd (Ogden, 2015). Jeg har videre sett på hvordan samarbeid kan ses på ut fra ulike nivå, organisasjon, gruppe og individ, og hvordan disse nivåene spiller inn på hvorvidt samarbeidet blir ansett som vellykket (Hjertø, 2013; Wheelan, 2013; Ødegård, 2017). Deretter har jeg tatt for meg grunner for atferdsvansker og hva forskning peker på som er viktig og som fungerer i arbeid med atferdsvansker i skolen (Drugli, 2012; Fallmyr, 2017; Nordahl, 2000; Ogden, 2015; Walker et al., 2004). Helt til slutt har jeg sett på kompleksiteten ved organisasjonskultur (Schein, 1987), og gått gjennom Kotter (2012) sine åtte steg for endringsledelse.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har arbeidet og valgene jeg har tatt på veien mot å besvare problemstillingen: Hvordan opplever to nøkkelpersoner samarbeidet mellom en ordinær og en alternativ opplæringsarena? I kapittelet vil jeg belyse hvilke fundamenter mine resultater bygger på, og synliggjøre systematikken i arbeidet mitt. Jeg starter med å begrunne valget av å benytte kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsmetode. Deretter vil jeg ta for meg forskningsprosessen fra motivasjon for tema til analyse av og fremstillingen av empirien. Til slutt diskuterer jeg kvaliteten av forskningen og etiske aspekter som ikke diskuteres underveis.

### 3.1 Valg av metode

Hvilken fremgangsmetode en velger i forskning bør baseres på hva en ønsker å finne ut (Silverman, 2013). Dette var også mitt utgangspunkt. Jeg valgte kvalitativ tilnærming fordi typiske trekk ved kvalitativ forskning er å undersøke forskningsdeltakernes erfaringer, tanker, holdninger og opplevelser (Tjora, 2017). I kvalitativ metode benyttes ofte fenomenologiske perspektiver, som søker å forstå fenomener på grunnlag av perspektiver til de personene som studeres, og beskrive omverdenen slik de erfarer den (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv. Dette innebærer å forstå hvordan folk tolker og forklarer sine opplevelser og hvordan de skaper mening i sine egne liv (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket å finne ut hvordan informantene opplevde og erfarte samarbeidet med hverandre på tvers av opplæringsarenaene. Jeg ønsket altså dyptgående opplevelser fremfor kvantiteter og kausaliteter som er mer vanlig i kvantitative studier (Ringdal, 2012).

Videre valgte jeg intervju som metode for datainnsamling. Kvale og Brinkmann (2015) sier det enkelt slik: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (s. 18), og det var det som var utgangspunktet mitt med dette prosjektet. Jeg var ute etter å få et innblikk i nøkkelpersonenes tanker, følelser og erfaringer. En alternativ metode kunne vært observasjon, men den egner seg gjerne bedre til å studere atferd og hvordan folk forholder seg til hverandre (Tjora, 2017).

Fenomenologiske intervju er en profesjonell samtale hvor målet er å forstå verden ut fra informantens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskapen som produseres avhenger av samspillet mellom intervjueren og informanten og den sosiale konteksten samtalen foregår i (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Hovedinstrumentet i intervju er intervjueren selv. Resultatet fra forskningen kommer derfor an på flere aspekter som går direkte på forskeren, men og på det mellommenneskelige mellom forskeren og intervjuobjektet. Eksempler kan være forståelse, motivasjon, relasjon mellom partene, spørsmålene og hvordan de stilles. Jeg vil forsøke å belyse noen av aspektene i delkapitlene under.

## 3.2 Forskningsprosessen

### 3.2.1 Motivasjon

Forskningsprosessen starter med en idé – et ønske om å undersøke noe, eller et spørsmål en ønsker å utforske (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg var nysgjerrig på alternative opplæringsarenaer og elever som fikk et slikt tilbud. Jeg ønsket derfor å se på noe i den sammenheng. Tidlig i prosessen fikk jeg kontakt med Tune skole, som er en alternativ opplæringsarena. Tune skole var åpen for de fleste ideer og perspektiver. Jeg fikk komme og observere ulike deltidstilbud, snakke med lærere samt treffe noen elever. Jeg ble nysgjerrig på hvordan det var å være elev i et deltidstilbud på en alternativ opplæringsarena og hvordan eleven opplevde å gå mellom to skoler. Jeg ønsket å få belyst og høre barnets stemme. Samtidig var jeg nysgjerrig på hvordan samarbeidet mellom de voksne på de to opplæringsarenaene fungerte. Hvordan var det å samarbeide på tvers av skoler? Kunne kvaliteten på samarbeidet påvirke eleven? Planen var å intervju en elev med et deltidstilbud på en alternativ opplæringsarena og å intervju de voksne som var med eleven og som samarbeidet seg imellom.

Planen viste seg å bli vanskelig å gjennomføre slik jeg hadde tenkt. I løpet av våren fikk jeg intervjuet voksenpersonene fra opplæringstilbudene. Det planlagte intervjuet med eleven ble flyttet og rett før den nye avtalte datoen ble skolene stengt på grunn av covid-19. Jeg vurderte om jeg skulle prøve å få til et intervju over nettet, men innså at det ville bli utfordrende å gjennomføre intervjuet slik jeg hadde tenkt ved hjelp av video. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at intervju med barn bør skje i barnets naturlige omgivelser, og gjerne gjennom en aktivitet som barnet liker å gjøre. Dette kan være å tegne, leke eller spille. Å få til en naturlig situasjon, med lek over internett, tenkte jeg ville bli utfordrende. Å få til den naturlige settingen var spesielt viktig i dette tilfelle da vår relasjon var ny og ikke så sterk, samt at barnet var i småskolealder.

En annen faktor jeg tok med i avgjørelsen, var at jeg ikke ønsket å påføre foreldrene til barnet ekstra arbeid. Utgangspunktet for intervjuet var at det skulle gjennomføres i skoletiden på skolen. Med oppstart av hjemmeskole og ny hverdag følte jeg at jeg ville påføre mer stress i en ny og allerede stressende situasjon. Å skulle få til et intervju over nett kunne føre til at forskningen min ville bidra til mer stress og på den måten føre til skade. Dette er ikke forenlig med forskningens etiske retningslinjer (NESH, 2016). Jeg hadde også i bakhodet et håp om at skolene skulle åpne tidligere enn det de gjorde, og at det derfor kunne bli mulig å gjennomføre intervjuet på skolen i henhold til den opprinnelige planen. Den siste faktoren jeg reflekterte rundt var at jeg hadde fått intervjuet voksenpersonene og hadde deres syn og opplevelse av samarbeidet. Disse intervjuene gir ikke et bilde av hvordan eleven oppfatter situasjonen sin og hvordan eleven oppfatter samarbeidet, men jeg har likevel fått et innsyn i voksenpersonenes tanker og syn. En styrke med kvalitativ forskning er fleksibiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om jeg mistet elevstemmen i datamaterialet mitt, fikk jeg et innblikk i samarbeidet.

Motivasjonen for prosjektet bunner i å finne ut hvordan det kan oppleves å være i et samarbeid på tvers av opplæringsarenaer og hvordan dette kan påvirke elever og voksenpersoner. Dette gjelder en liten gruppe elever og lærere i Norge. Å få innsikt i mindre grupper i samfunnet kan være utfordrende. Ofte blir forskning gjort på majoriteten, og minoriteten blir oversett (NESH, 2016). Jeg synes det er spesielt viktig å belyse også disse sidene ved samfunnet. Alle mennesker er i henhold til grunnloven like



mye verdt (Grunnloven, 1814, §92), og da er det like viktig å belyse og forbedre prosesser og systemer rundt minoriteter som majoriteter.

### 3.2.2 Forforståelse og teoriens plass i studiet

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste verktøyet (Kvale & Brinkmann, 2015). Basert på et sosialkonstruktivistisk syn har forskeren, ut fra eget fagfelt, utviklet en egen måte å forstå virkeligheten på. Denne virkelighetsoppfatningen baserer seg på forskerens egne forforståelser som handler om teorier, perspektiver, metodekunnskap og interesser (Berger & Luckmann, 2006). Videre påvirkes virkelighetsoppfattelsen til forskeren av tidligere erfaringer, verdier, alder, kjønn, utdanning og språklige forhold som er kulturelt og faglig betinget (Berger & Luckmann, 2006). Disse faktorene kaller Berger (2015) for bagasje. Forskerens virkelighetsoppfattelse påvirker hvordan forskeren tolker det hun ser og hører. Sagt med andre ord vil oppfatningen av kunnskapen som konstrueres påvirkes av hvem det er som konstruerer den (Berger & Luckmann, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015). For å møte datamaterialet så åpent som mulig er det en forutsetning å være bevisst sin posisjon og sin bagasje (Berger, 2015). Jeg vil her belyse hvordan mitt fagfelt som lærer og spesialpedagog har betydning for min forforståelse og mine tolkninger samt teorien sin plass i oppgaven.

Etter at jeg hadde fått på plass hva jeg ønsket å undersøke startet jeg med å undersøke hva som var gjort av tidligere forskning. Selv om jeg ikke gjennomførte en fullstendig litteraturundersøkelse, orienterte jeg meg likevel i fagfeltet på følgende måte: jeg startet med å søke på «samarbeid mellom alternativ opplæringsarena og ordinær opplæringsarena». Jeg vekslet mellom ordene «ordinær opplæringsarena», «skole», «hjemmeskole» og «nærskole. Jeg søkte og tilsvarende på engelsk. På *google scholar* fikk jeg 309 resultater på norsk, mens jeg på *Oria* fikk ett treff. De fleste treffene viste til tilbud i ulike kommuner, henvisninger til rundskrivet *Udir-3-2010*, rapporten til Jahnsen et al. (2009) og andre masteroppgaver (blant annet: Eidsmo & Hoff, 2019; Engh, 2013; Strømsnes, 2013). Rapporten til Jahnsen et al. (2009) viser at elever opplever alternative opplæringsarenaer som positivt for motivasjon, relasjoner, og trivsel samt at det ikke opplevdes som stigmatiserende. Rapporten viste også at det var manglende sammenheng mellom hjemmeskolen og den alternative opplæringsarenaen. Dette hadde jeg med meg inn i forskning min, og jeg tenkte at mangelen på opplevelse av sammenheng mellom skolene kunne komme av samarbeidet mellom den alternative opplæringsarenaen og hjemmeskolen ikke var tilstrekkelig god nok. Dette tar meg videre til en annen antakelse jeg hadde med meg, samarbeid.

Hva er et godt samarbeid? Alle har erfart og opplevd samarbeid, både gode og dårlige. Det er derfor fort gjort å ha med seg egne antakelser om hva som må være til stede for å få til et godt samarbeid, og hva som er grunner til at samarbeidet blir vanskeligere. Jeg hadde med meg tanker om at motivasjon hos alle parter og klare mål var avgjørende for å få til samarbeid generelt. Tankene mine rundt samarbeid mellom to opplæringsarenaer var i utgangspunktet at det kanskje kunne oppstå en krasj i holdninger eller verdier som kunne gjøre at samarbeidet kunne opplevdes vanskelig. Jeg hadde også tenkt at den travle hverdagen til en lærer i utgangspunktet gjør at læreren ikke har kapasitet til et samarbeid med andre skoler, samt at det kan være utfordrende å sette seg inn i hverandres situasjon. Disse refleksjonene gjorde jeg før intervjuene, men jeg prøvde å legge dette bort slik at spørsmålene jeg stilte ikke skulle være påvirket av forantakelsene mine.

Gjennom utdanningen som grunnskolelærere og videre spesialpedagog har jeg erfaring fra praksis og pensumlitteratur hvor jeg har lest om og sett de elevene som ofte får merkelappen «problembarna». Jeg har hørt og lest om hvordan den ideelle skolen er, klassen og læreren, men jeg har også sett det faktiske bildet. Jeg har møtt mange ulike elever. Elever som elsker skole, som trives og som opplever mestring på daglig basis. Jeg har truffet på elever som har venner og som vet hvem de skal leke med i friminuttene. Jeg har også truffet på elever som ikke liker skolen, elever som sjeldent opplever mestring og elever som ikke vet hvem de skal leke med i friminuttene. Jeg har truffet på «problembarna». Jeg har møtt ulike holdninger i skolen og på studiet. Holdninger hvor det er klart at det er eleven det er noe i veien med, og hvis ikke det er eleven så må det være de foresatte. Jeg har møtt på holdninger om at her kommer den beste versjonen av eleven så her må vi tilpasse og hjelpe så godt vi kan. Jeg har vært i klasserom hvor det oppleves som at det er 4-5 elever som ikke får den støtten og hjelpen de trenger for å komme i gang, på grunn av manglende ressurser. Lærere som er helt utslitt. Jeg har derfor hatt noen tanker om hvem elevene som får tilbud om et opplegg på alternativ opplæringsarena er, samt hvordan deres hverdag på hjemmeskolen er.

Før jeg kontaktet Tune skole visste jeg ingenting om alternative opplæringsarenaer, men ut fra det jeg selv har opplevd og erfart i skolen gikk jeg inn i dette prosjektet med tanker om at for noen barn kan et alternativ til normskolen være bra. Kanskje skulle det vært brukt mer? Etter å ha observert på Tune skole og lest tidligere forskning på emnet, har dette styrket for forståelsen min på dette område.

I tillegg til at min forståelse kan ha hatt preg av mine erfaringer som lærerstudent, vil jeg også anerkjenne litteraturens betydning for mitt møte med deltagerne. Før intervjuene ble gjennomført ønsket jeg nemlig å sette meg noe inn i litteraturen som fantes fra før. Den største delen av litteratursøket ble imidlertid gjennomført etter analysearbeidet. Noe av teorien presentert i teoridelen er for å vise hva mine tolkninger er basert på, og fungerer som et bakteppe for min forståelse. Den delen av teorien bruker jeg ikke direkte inn i drøftingsdelen. Jeg vil også trekke frem at på bakgrunn av pandemien som inntraff vårt land i vår (2020) har jeg noen steder måtte bruke sekundærkilder og eldre eksemplarer av fagbøker, da det har vært utfordrende å få tak i litteratur.

For forståelsen min og de teoretiske aspektene har jeg hatt med meg i min bagasje og inn i møte med skolene, informantene, og når jeg har sett på datamaterialet. Jeg har samtidig ønsket å begrense min påvirkning og min tolkning av datamaterialet. Et ønske om å møte informanter og datamaterialet objektivt handler om streben etter objektivitet om det subjektive. Kvale og Brinkmann (2015) sier at dette handler om refleksjon over hvordan en som forsker bidrar til produksjonen av kunnskap.

### 3.2.3 Utvalg

Planen min var som sagt å ha tre informanter. To voksne, en fra hver opplæringsarena, og barnet som får tilbudet og går mellom opplæringsarenaene. Som jeg nevnte tidligere fikk jeg ikke muligheten til å intervju barnet, men intervjuet med de to voksne informantene fikk jeg gjennomført. Å komme i kontakt med informanter kan være krevende. Jeg brukte et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg sikrer at utvalget blir representativt ut fra problemstillingen, hvor en søker strategisk etter egenskaper og kvalifikasjoner (Thagaard, 2018). For å kunne gi en forståelse for samarbeid mellom to opplæringsarenaer som fenomen, ønsket jeg å få kontakt med personer som jobbet på

en alternativ opplæringsarena, og personer som jobbet på en hjemmeskole og som var i et samarbeid med hverandre. Jeg ønsket også å komme i kontakt med eleven som gikk imellom.

I arbeidet med å komme i kontakt med mulige informanter fikk jeg hjelp av Tune skole. De tipset meg om hvilken elev de trodde ville være en passende informant og deretter hvilken voksenperson fra hjemmeskolen de hadde samarbeid med. Jeg fikk være med å observere en dag på «Omvendt integrering», som var elevens tilbud, hvor jeg traff Chris, noen klassekamerater, Vidar og Chris sin kontaktlærer. Jeg så for meg, på bakgrunn av denne dagen, at det var kontaktlæreren jeg skulle intervju. Det viste seg etter hvert som samarbeidet utviklet seg, at det var Randi, Tune skole samarbeidet med. Det ble derfor naturlig å ha henne som informant. Randi er SFO baseleder på trinnet og har tatt på seg hovedansvaret med å følge opp Chris i hverdagen på hjemmeskolen. Vidar er en av to lærere som har ansvar for Chris på «Omvendt integrering» på Tune skole.

I valg av informanter var jeg usikker på hvorvidt det var forsvarlig å spørre elever ved Tune skole om å stille til intervju. Barna som får tilbud på en alternativ opplæringsarena er en sårbar gruppe og kan være en marginalisert gruppe i vårt samfunn. Forskning om barn og deres liv og levekår er verdifull og viktig, men barn og utsatte grupper er ikke alltid rustet til å beskytte seg overfor forskeren (NESH, 2016). Informasjonen kan i verste fall føre til at gruppen blir fremstilt i et uheldig lys i offentligheten. Det er utfordrende å veie opp behovet for å få data og kanskje belyse viktige tema som ellers ikke kommer frem, og behovet for å beskytte barnet eller gruppen. Tune skole forsikret meg om at eleven ville være en god informant for prosjektet og ved å legge ekstra vekt på informasjon og samtykke og å være ekstra påpasselig på hvordan barnet eller gruppen blir fremstilt i prosjektet følte jeg at det var riktig å gå videre.

### 3.2.4 Intervjuguide

Jeg valgte et semistrukturert intervju som vil si at temaene for intervjuet var bestemt på forhånd med fleksibel struktur (Thagaard, 2018). Jeg var interessert i informantenes fortelling samtidig som jeg ville sikre at temaene som var interessante for min problemstilling ble snakket om.

I intervjuguiden (se vedlegg 1) hadde jeg få og åpne spørsmål, hvor jeg ønsket å få fram informantenes opplevelse av samarbeidet i tråd med et fenomenologisk perspektiv (Thagaard, 2018). Ved å bruke åpne spørsmål står informantene fritt til å presentere sine synspunkter og opplevelser. Jeg søkte å påse at oppfølgingsspørsmålene også var åpne, samtidig som jeg ønsket at informantene snakket om konkrete hendelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene tok litt ulike retninger, noe som også har vært interessant i analysearbeidet. Det at informantene vektlegger ulike deler av fenomenet eller at de har ulike oppfattelser av hva som var viktig, er sentrale deler av sosialkonstruktivistisk syn. Dette bygger videre på oppfattelsen av at menneskers virkelighetsforståelse kontinuerlig formes av situasjoner og opplevelser, samt kulturer og institusjoner de tar del i (Berger & Luckmann, 2006; Tjora, 2017).

For å få til et godt intervju er det forskjellige faktorer som kan hjelpe. En forutsetning for å få åpne og ærlige svar er å få en god relasjon som skaper tillit mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan en arbeide med i intervjuguiden ved å planlegge hvilken rekkefølge spørsmålene blir stilt. Anbefalingen er å starte med nøytrale temaer som bakgrunnsinformasjon for å opparbeide tillit (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Etter at en opplevelse av tillit er etablert går en videre til mer

emosjonelle temaer. Det er deretter viktig å avslutte med nøytrale temaer og gi informantene mulighet til å tilføye informasjon hvis det er noe informanten ønsker å legge til (Thagaard, 2018). I intervjuguiden har jeg også tatt med informantens rettigheter. Disse gikk jeg igjennom på starten og slutten av intervjuet.

Når intervjueren er det viktigste verktøyet i intervjusituasjonen, er det viktig at intervjueren har god kompetanse (Kvale & Brinkmann, 2015). For å øke kompetansen kan en øve. Jeg prøvde ut intervjuguiden på venner og familie for å se hvordan spørsmålene fungerte, samt å øve på intervjusituasjonen. Jeg gjorde noen endringer, men det var samtidig vanskelig å få til en god situasjon som ville være lik den jeg skulle intervju i, da ingen av mine prøve-informanter hadde erfaring med å samarbeide på tvers av opplæringsarenaer, og vi hadde sterkere relasjoner enn de jeg hadde med informantene. Prøveintervjuene var likevel en verdifull opplevelse.

### 3.2.5 Samtykke

All forskning baserer seg på prinsipp om informert samtykke. Prinsippet er basert på individets kontroll over opplysninger som deles med andre og respekt for individets råderett over eget liv. NESH (2016) uttrykker det slik «Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet» (s. 13). Denne informasjonen er grunnlaget for samtykket og samtykke skal bli avgitt uten press. I rettighetene rundt samtykket inngår det og informantenes rett til å trekke tilbake samtykket når som helst og uten å måtte oppgi grunn (NESH, 2016). De aktuelle opplysninger og rettigheter ble utformet i informasjonsskrivet som var godkjent av NSD (se vedlegg 2). Informasjonsskriv ble delt ut til informantene på forhånd.

Å gi tilstrekkelig informasjon for samtykket kan by på utfordringer i kvalitative studier. En ønsker informantens spontane tanker og ideer. Hvis informanten får for mye informasjon kan dette påvirke ved at det ikke er de spontane tankene som kommer, men meninger som informantene har bearbeidet over tid (Kvale & Brinkmann, 2015). En annen utfordring knyttet til samtykke er fleksibiliteten i kvalitative studier. Ofte vil prosjektet ta en ny vending etter datainnsamlingen. Det er viktig å da hele tiden ha i tankene hva informanten har samtykket til med tanke på endringer i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). I sammenheng med at prosjektet mitt har endret seg, har temaet for prosjektet ikke endret seg. Endringene har derfor ikke ført til at jeg har fått behov for et nytt samtykke.

De foresatte til eleven fikk tilbud om å se intervjuguiden på forhånd. Jeg vurderte at det var tilstrekkelig med informasjon angående prosjektet i informasjonsskrivet. Jeg presiserte i tillegg, i skrivet og gjennom dialog, at de kunne få mer informasjon hvis de hadde behov.

I mitt prosjekt måtte jeg få samtykke fra alle informantene før jeg kunne starte med intervjuene. Dette var fordi problemstillingen la opp til at informantene kom til å snakke om hverandre. Voksenpersonene hadde også taushetsplikt overfor eleven, og for at de kunne snakke måtte denne oppheves av foreldrene. I regi av prinsippet for samtykket om individets kontroll på opplysninger som deles (NESH, 2016), krever det spesifikt samtykke for at andre kan snakke om deg, samt oppheving av taushetsplikt.

### 3.2.6 Intervjuene

Et intervju er et samspill mellom intervjuer og informant. Begge parter er med i produksjonen av kunnskap og i arbeidet med å få innsikt (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få til gode intervju er det derfor en forutsetning at informanten føler seg trygg. Utgangspunktet for en trygg informant er å skape et tillitsforhold mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Tillit, som beskrevet i teorikapittelet, handler om et positivt samspill som bunner i forståelse, troverdighet, forutsigbarhet og opplevelse av å bli lyttet til og sett (Drugli, 2012). Jeg brukte kontakten jeg hadde med Randi, Vidar og Chris før intervjuet, til å opparbeide tillit og bygge en god relasjon. Vi hadde derfor et godt utgangspunkt før selve intervjuene. En annen måte å skape trygghet på, for informantene i intervjusituasjonen, er sted og tidspunkt for intervjuene. Ved å være i trygge omgivelser vil dette videreføre opplevelsen av tryggheten til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene til informantene. På et grupperom og på et pauserom.

Intervjuene ble gjennomført med lydopptak og begge varte i underkant av 45 minutt. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at fordelene med å bruke lydopptaker er at en da som intervjuer kan konsentrere seg om intervjuets dynamikk og emne, som ordbruk, tonefall, pauser og lignende. Intervjuet er et direkte sosialt samspill og hvis en bare skal lene seg på notater og hukommelse kan språklige formuleringer fort glemmes (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde i tillegg med meg notatark og blyant slik at jeg kunne notere ved behov. Ved kun å bruke lydopptaker mister en det kroppslige i intervjuet. Jeg brukte muligheten jeg hadde til å notere ned kroppsspråk, temaer som jeg ønsket å utforske videre uten å avbryte informantene, og noen refleksjoner rett etter intervjuene.

Intervjusituasjonen er en unaturlig situasjon som påvirkes av flere faktorer (Kvale & Brinkmann, 2015). Noen av faktorene har jeg allerede tatt opp som relasjonen mellom informant og intervjuer, samt informasjonen informanten har fått på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt prosjekt er det noen andre tilleggsfaktorer jeg ønsker å belyse som kan ha hatt påvirkning for samtalen, temaene som ble belyst og utsagnene til informantene. Intervjuene med informantene ble gjennomført rett etter at samarbeidet mellom partene var over. Ulempen med å intervju informantene så sent i samarbeidet er at det kan være vanskelig for informantene å huske tilbake til hvordan samarbeidet startet. En kan tenke seg at det kan være vanskelig å huske tilbake til følelsene en hadde, hvordan oppstarten av samarbeidet var og bakgrunnen for ulike avgjørelser. Samtidig tenker jeg at fordelene med å vente til samarbeidet er i slutfasen eller over, er at begge informantene har gjennomgått en hel prosess. De kan derfor komme med et metaperspektiv på hvordan samarbeidet har fungert fra start til slutt, med samarbeidet ferskt i minnet.

En annen faktor som kan ha påvirket, er at begge informantene skulle snakke om et samarbeid dem imellom og motparten ble nevnt med navn i begge intervjuene. Begge partene hadde på forhånd gitt samtykke til at dette var greit. Bevisstheten om at begge skulle snakke om hverandre, kan ha påvirket det de har sagt og hvordan de har ordlagt seg og kanskje i en mer positiv retning enn realiteten var. Etter å ha møtt begge informantene og observert dem i forskjellige omgivelser, er det etter min oppfatning at det positive de har sagt om hverandre er tro mot deres egne opplevelser. Jeg fikk inntrykk av at de var ærlige og at de ønsket å fremstå som det. De var generelt ikke redde for å fortelle om situasjoner som hadde opplevdes som vanskelig eller utfordrende i samarbeidet.

En siste faktor jeg ønsker å belyse, og som jeg ikke hadde reflektert over i forkant av intervjuene, er at hvordan dagen til informantene har vært før intervjuene kan påvirke intervjusituasjonen. Intervjuet med Randi ble gjennomført på slutten av en skoledag hvor jeg hadde vært med og observert. Denne dagen hadde vært utfordrende, og Randi virket sliten og kanskje litt oppgitt. Jeg tenker at dette kan ha påvirket noe av det Randi sa i intervjuet. Hvis jeg ikke hadde vært med henne hele dagen, hadde jeg ikke visst noe om dette, men fordi jeg visste hva som hadde skjedd forstod jeg bedre informantens situasjon. Jeg kunne tilpasse meg lettere gjennom intervjuet.

### 3.2.7 Analyse

I kvalitative studier foregår analysen samtidig med datainnsamlingen, transkriberingen og arbeidet med å komme frem til koder og kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuet noterte jeg ned tanker, refleksjon og stemning. Jeg skrev og et refleksjonsnotat (med mine refleksjoner) etter hvert intervju. Disse notatene ga meg et godt utgangspunkt for det videre analysearbeidet. I transkripsjonen tolker en videre utsagnene til informantene og en må ta stilling til tegnsetting, hvorvidt en skal transkribere så nært det informantene uttaler eller ikke.

I analyseprosessen er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) «intervjupersonens egen forståelse [som] hentes frem i lyset, og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet» (s. 222). Formålet med analysearbeidet var derfor å søke og finne ut hva intervjuene handlet om, samt hvordan jeg kunne presentere og gjenskape fortellingene best mulig. Jeg valgte en åpen og empirinær analyse-tilnærming inspirert av Kvale og Brinkmann (2015) basert på mening og Tjora (2017) sin stegvis-deduktiv induksjon (SDI) som begge er i tråd med et fenomenologisk perspektiv.

I delkapitlene under vil jeg først gjøre rede for transkripsjonen, deretter arbeidet med koding og kategorisering og helt til slutt hvordan jeg kom frem til funnene mine og fortolkningene jeg har gjort.

#### 3.2.7.1 Transkripsjon

Transkripsjon er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Du går fra en muntlig form til en skriftlig diskurs (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne transformasjonen krever flere vurderinger og beslutninger. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem dilemma ved at gode muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og er preget av gjentakelser i tekstform, mens en godt skrevet tekst kan virke kjedelig ved høytlesning. Jeg valgte først å transkribere så nært det muntlige språket som mulig. Deretter valgte jeg å renskrive transkripsjonen. I renskrivningen tok jeg bort halvferdige setninger, doble ord og pauseord som «em», «så» og «mhm». Videre valgte jeg å transkribere til bokmål. Dette gjorde jeg for å gjøre utsagnene mer leservennlig og for å sikre anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å bruke dialekt ville det kunne gi en pekepinn på hvor i landet informantene kom fra. Minuset ved å «oversette» dialekt til skriftspråk er at en kan miste mening eller feiltolke meningsinnhold. Dette kan skje hvis en ikke forstår ord eller uttrykk, eller hvis ord og uttrykk har forskjellig betydning på forskjellige dialekter. Jeg passet på å stille informantene spørsmål om de kunne utdype ord hvis det var ord og uttrykk jeg var usikker på meningen bak. All identifiserende informasjon ble anonymisert som informantenes navn, stedsnavn og andre kjennemerker.

Jeg transkriberte begge intervjuene på samme og påfølgende dag av intervjuet. Dette gjorde jeg fordi jeg da hadde intervjuene friskt i minnet slik at jeg kunne legge inn notatene jeg hadde skrevet, og stemningen jeg følte (Kvale & Brinkmann, 2015). I

transkripsjonsarbeidet hørte jeg gjennom intervjuene samtidig som jeg leste gjennom transkripsjonen flere ganger for å påse at jeg hadde forstått ordene riktig, at jeg hadde fått med meg det som ble sagt samt at tegnsettingen jeg hadde valgt stemte overens med det som ble sagt. Etter at jeg var ferdig med transkripsjonen slettet jeg opptakene. Opptakene ble lagret og oppbevart etter NSD sine retningslinjer.

### **3.2.7.2 Koder og kategorisering**

Analyse er en prosess hvor en systematisk går gjennom og organiserer datamaterialet. Datamaterialet blir brutt ned til håndterbare deler som koder og kategorier (Fejes & Thornberg, 2015). Målet med koding er ifølge Tjora (2017) tredelt. Det handler om å trekke ut essensen i datamaterialet, samtidig som en reduserer datamaterialets volum og legger til rette for ideer på basis av datamaterialets detaljer. Jeg startet kodeprosessen ved å lese gjennom transkripsjonene hver for seg. Dette ga meg et helhetlig inntrykk av hva essensen i intervjuet handlet om, før jeg gikk dypere inn i hver enkelt del (Kvale & Brinkmann, 2015). Deretter tok jeg for meg avsnitt for avsnitt hvor jeg fargekodet ord, setninger og skrev opp kommentarer i margen. Kodene ble kategorisert inn i hovedtemaer. Miles, Huberman, & Saldana (2013) betegner dette som «pattern coding». Ved bruk av «pattern coding» legges det vekt på at kategoriseringen av dataen som er kodet, bidrar til å fremheve sentrale mønstre i transkripsjonene. Deretter sammenlignet jeg kodene og kategoriene fra hver av transkripsjonene. Jeg samlet kodene til overordnede kategorier slik at jeg kom frem til kjernen av datamaterialet noe som Kvale og Brinkmann (2015) kaller en reduksjonsprosess.

Jeg tok utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv med formål om å søke og forstå fenomenet «samarbeid på tvers av opplæringsarenaer» på grunnlag av opplevelsene til Randi og Vidar (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Jeg ønsket derfor en induktiv tilnærming i kodearbeidet. En induktiv tilnærming vil si at en starter analysen uten noen form for konkrete koder. Kodene konstrueres gjennom tolkning av datamaterialet, i motsetning til en deduktiv tilnærming hvor kodene ofte er funnet på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Ved å bruke induktiv tilnærming til koding reduserer påvirkningen av forventninger og teorier forskeren mer eller mindre eksplisitt vil trekke med seg (Tjora, 2017). Likevel brukte jeg etter hvert kategorier hentet fra tidligere forskning, teorier og begreper fra fagfeltet. Jeg gikk da delvis bort fra informantenes eksplisitte utsagn som navn på kategorier, til å samle kodene under kategorier som for eksempel organisering og samhandling. Dette er en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming kjennetegnes ved at en i stor grad drives av empiri, men også erkjenner teoretisk påvirkning i begynnelsen av, eller underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2017).

I analyseprosessen leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger for å se hvordan kodene og kategoriene passet. I gjennomlesningene prøvde jeg å være åpen for nye tanker. Jeg opplevde dette arbeide som utfordrende, da jeg følte at kategoriene jeg hadde valgt ikke rommet hele essensen av datamaterialet. Jeg skrev et refleksjonsnotat hvor jeg oppsummerte kodene for å prøve å forstå materialet bedre. Jeg endte opp med å gå gjennom transkripsjonene på nytt med hjelp og inspirasjon av Tjora (2017) sin stegvis-deduktiv-induktiv metode (SDI).

SDI tar også utgangspunkt i empirien, samtidig som at den ikke avviser betydningen av teori. Det er altså også en abduktiv tilnærming. SDI kjennetegnes av at kodene er emperinær og tar utgangspunkt i begreper og uttrykk informantene selv bruker. Jeg gikk mer systematisk til verks og skrev de emperinære kodene opp i en tabell. Et eksempel på

en kode var «Samme voksen har vært med» og «Har lyst å bidra». Etter å ha gått igjennom begge tekstene satt jeg igjen med 159 empirinære koder. Jeg brukte deretter kodetesten til Tjora som handler om kodene er detaljerte nok med utgangspunkt i empiri og om en kunne laget kodene før kodingen (Tjora, 2017).

Deretter begynte kategoriseringen, eller kodegruppering som Tjora (2017) viser til. Jeg samlet sammen kodene fra begge intervjuene og endte opp med 13 empirinære kategorier/kodegrupper hvor en av gruppene var en restgruppe. Igjen ble det utfordrende å vurdere hvorvidt disse gruppene var fraskilt fra hverandre eller om kodene kunne passe i flere grupper. Jeg slo sammen noen grupper, og brukte igjen teori og begreper for å redusere antall kodegrupper. Til slutt satt jeg igjen med fire kodegrupper, hvor to av kodegruppene var nye og navnet var empirinært, og de resterende kodegruppene hadde jeg fra forrige analyserunde. Kodegruppene jeg endte opp med er «Det har vært verdifullt og lærerikt», «samhandling», «organisering» og «Utfordrende med å få det inn i kulturen her».

I fremstillingen av empirien i kap. 4 har jeg valgt utsagn som representerer essensen i intervjuene. Utsagnene er uten lydord og noen er kortet ned. Dette har jeg gjort når informantene gjentar seg selv, bruker fyllord som «på en måte», «liksom», «sant», har veldig muntlige formuleringer, eller for å presisere hva informantene mente. Endringene gjorde jeg av flere grunner. Ved å renskrive utsagnene er det mer leservennlig. Samtidig handler det også om et etisk hensyn. Muntlige språk kan fremstå som usammenhengende, forvirret tale og indikasjoner på svakt intellektuelt nivå (Kvale & Brinkmann, 2015). Endringer hvor jeg har tydeliggjort eller presisert noe er markert med [], mens endringer hvor jeg har utelatt noe er markert med tre punktum «...» i trå med Apa 6th (Knutsen, 2014). Til tross for endringer i utsagnene, har jeg etter beste evne søkt å bevare meningsinnholdet. For å tydeliggjøre utsagnene i teksten, har jeg valgt å gi dem eget avsnitt, innrykk og mindre skriftstørrelse, uavhengig av hvor lange utsagnene er. Jeg synes dette også blir mer leservennlig. Gjennom arbeidet med empirien ble det tydelig at både Randi og Vidar har vært fornøyde med samarbeidet, men likevel har det ikke ført til endring på hjemmeskolen. Spørsmålet «Hvorfor har ikke samarbeidet ført til tilstrekkelig endring på hjemmeskolen?» ble derfor sentralt å diskutere videre i drøftingsdelen i oppgaven.

### **3.2.7.3 Fortolkning og funn**

Kvale og Brinkmann (2015) snakker om en hermeneutisk meningsfortolkning hvor en veksler mellom helhet og del i en frem-og-tilbake prosess. I hermeneutisk meningsfortolkning, fortolkes menneskers handlinger gjennom å trekke frem et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Fenomener kan tolkes på flere nivåer og mening kan bare forstås i den sammenheng det er en del av. Delene forstås i lys av helheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom hele analyseprosessen har jeg gått fram og tilbake i delene i transkripsjonen, og mellom transkripsjonen og teori. Jeg har tolket det informantene har sagt ut fra min forståelse fra feltet spesialpedagogikk, samt tidligere forskning og annen teori. Jeg har som tidligere nevnt, prøvd å legge denne til side gjennom arbeidet med empirien. Kvalitativ forskning bygger på en fortolkningstradisjon der det erkjennes at komplett nøytralitet ikke finnes, og dette er da heller ikke et mål (Tjora, 2017). Forskningsbaserte tolkninger gjort av meg, gjennom innsyn i en annen person sin tolkning av egen livsverden, påvirkes av min bagasje, og en kan derfor ikke med sikkerhet si at andre hadde tolket på samme måte som jeg har.



I analyseprosessen har jeg gjort tolkninger flere steder. Fra jeg møtte informantene, valgte koder, fordelte koder i kodegrupper, valg av utsagn og til jeg skrev ut tolkningene mine i presentasjonen av empirien i kapittel 4. For å øke troverdigheten til mine tolkninger i intervjuet spurte jeg informantene underveis om jeg hadde forstått de riktig. Jeg oppsummerte utsagnene deres hvor de da fikk mulighet til å korrigere min oppfatning og min tolkning av det de hadde sagt, samtidig som de fikk mulighet til å legge til informasjon. I tolkningen av tegnsetting og tyding av ord økte jeg troverdigheten ved å høre gjennom lydopptakene flere ganger mens jeg leste gjennom transkripsjonen. I koding og kategoriseringsarbeidet brukte jeg Tjora (2017) sin kodetest som skal sikre at kodene er gode og dekkende for innholdet. Ellers i arbeidet har jeg prøvd å være transparent slik at du som leser selv kan avgjøre og se tolkningene jeg har gjort.

### 3.3 Kvalitet

I vurderingen av kvalitet av kvalitative studier brukes begreper som reliabilitet, validitet og generalisering, eller overførbarhet (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Disse begrepene handler om å ta velbegrunnede valg, gjøre og vise systematisk arbeid for å oppnå troverdige resultater.

Reliabilitet viser til forskningens pålitelighet. Pålitelighet i forskning handler om forskeren og forskningsprosessen er transparent og om funnene er pålitelig, altså til å stole på (Kvale & Brinkmann, 2015). For å vise pålitelighet har jeg søkt å beskrive forskningsprosessen, og mine påvirkninger på den. Pålitelighet handler blant annet om utviklingen av data, eller empiri. Utviklingen av data i kvalitative intervjustudier påvirkes av forskerens forforståelser, relasjoner med informantene, samt forskerens ferdigheter i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Videre kan pålitelighet handle om transkripsjonen og kodene gjenspeiler det faktiske innholdet i intervjuet. Samt om det er sammenheng mellom empirien som er samlet inn og det som presenteres (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har i dette metodekapittelet strebet etter å vise mine forforståelser i møte med informantene og empirien, analyseprosessen samt belyse mine relasjoner med informantene.

Validitet handler om forskningens gyldighet (Tjora, 2017). Gyldighet i forskning handler om jeg som forsker har gjort riktige tolkninger av datamaterialet og hva som har vært grunnlaget for mine tolkninger. Det handler altså ikke om selve empirien er gyldig, men om mine tolkninger av empirien. Har det vært sammenheng mellom spørsmålene jeg har stilt og svarene jeg har fått? Samt om metoden jeg har brukt til å undersøke, passet med det jeg har ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Jeg har søkt å svare på spørsmålet «Hvordan opplever to sentrale personer samarbeidet mellom hjemmeskole og alternativ opplæringsarena?» For å besvare et hvordan-spørsmål samt å få innsikt i intervjupersonenes opplevelse og erfaring med samarbeid ut fra sin forståelse av sin virkelighet har jeg brukt intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg har også søkt i delkapitlene over å vise mine tolkninger av empirien.

Vi kan videre dele validitet opp i indre og ytre validitet, eller indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet handler om fortolkningene som gjøres, gjenspeiler fenomenet som er undersøkt, slik at slutningene er logiske (Kleven, 2018). I kvalitative studier handler dette om i hvor stor grad Randi og Vidar kjenner seg igjen i presentasjonen av seg. For å øke validiteten søkte jeg i intervjuet å få bekreftet at jeg hadde tolket informantenes

utsagn riktig. Jeg oppsummerte det de sa og fikk bekreftet eller avkreftet min tolkning og forståelse av deres utsagn. Til slutt i intervjuet oppsummerte jeg og mine tolkninger hvor Vidar og Randi fikk muligheten til å korrigere og legge til informasjon hvis de opplevde det som nødvendig.

Ytre validitet handler om hvorvidt forskningen min stemmer med tidligere forskning (Kleven, 2018). Hva sier tidligere forskning på feltet? Funnene viser en virkelighet, slik den oppfattes av noen informanternes samarbeid om en elev – mellom to skoler, samt utfordringer ved å implementere endringer på skolen. Forskningen min viser at et samarbeid på tvers av to skoler kan fungere ut fra to nøkkelpersoners opplevelse. De legger vekt på faktorer som samstemmer med det Arneberg (1995), Hjertø (2013) og Wheelan (2013) peker på. Samtidig har blant annet rapporten til Jahnsen et al. (2009) pekt på at samarbeidene mellom opplæringsarenaene oppleves som mangelfulle, tilfeldig og uformelle. Ut fra funnet mitt opplever nok Randi og Vidar samarbeidet som formelt, godt og verdifullt. Dette peker altså mot funnet til Jahnsen et al. (2009). På en annen side, har jeg ikke sett på hvordan samarbeidet mellom skolene har fungert på andre nivå. Jeg kan ikke si noe om opplevelsen til de andre involverte. Det er således ikke grunnlag for å si at dette funnet tilbakeviser tidligere funn på området.

Funn nummer to omhandler utfordringer ved å implementere endring i en organisasjon. Utfordringene som Randi peker på stemmer overens med hva Ogden (2015) trekker frem som hindringer for å få til endringer. Samtidig viser Kotter (2012), Skogen (2014) og Andreassen et al. (2009) at enkeltpersoner ikke kan gjøre endringer i en organisasjon alene. Utfordringene Randi peker på stemmer overens dette.

Ytre validitet er videre knyttet til studiens generaliserbarhet, eller overførbarhet. Hvis en vurderer at resultatene i forskningen er gyldig og pålitelig, kan en tenke at disse kan være av lokal interesse, eller overføres til andre kontekster og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2015). Med min studie har det ikke vært et mål å skulle si noe generelt om samarbeidet mellom ordinære og alternative opplæringsarenaer, men å vise hva som trekkes fram som sentralt for informantene jeg intervjuet. I kvalitative studier handler generalisering eller overførbarhet i større grad om å kunne se en overføringsverdi, der funnene kan sees som nyttige i flere sammenhenger. Resultatene fra studien skal ikke ses på som universelle, men danne et utgangspunkt for en form for økt forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskapen som skapes av studiet mitt kan i dette tilfellet være nyttig for å få en bredere forståelse for praksisen, altså hvordan et samarbeid mellom to opplæringsinstitusjoner oppleves, samt utfordringer ved å få til endringer på hjemmeskolen. Det kan tenkes at det på bakgrunn av funnene i denne studien gjøres endringer i gjeldende praksis.

I tillegg til pålitelighet, gyldighet og overførbarhet trekkes refleksivitet inn som et kvalitetsbegrep i kvalitativ forskning. Idéen om refleksivitet i forskning handler om at forskeren selv er en del av det sosiale livet som forskes på. Fenomenet som skal forskes på påvirkes av forskeren og forskeren påvirkes av sitt forskningsfokus (Berger, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem refleksiv objektivitet og definerer dette som forskerens refleksjoner over sitt bidrag i produksjonen av kunnskap. Altså at en søker objektivitet om subjektivitet. Jeg har søkt å uttrykke mine fordommer, forforståelse og egne synspunkter som har farget forskningen gjennom dette metodekapittelet.

### 3.4 Etiske betraktninger

Etikk i forskning er todelt og handler om kvalitet i forskningen samt etiske betraktninger knyttet til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). I forrige kapittel belyste jeg problemstillinger angående kvalitet og jeg vil her se nærmere på de etiske betraktningene når det gjelder deltakerne. Etikk knyttet til informantene handler i stor grad om å sikre deltagernes privatliv og unngå skade. For å ivareta dette skal deltagerne sikres konfidensialitet og anonymitet, samt gi sitt samtykke til å delta i forskningen. I tillegg må personopplysninger behandles i tråd med lover og forskrifter, samt eventuelle konsekvenser ved å delta må vurderes og informeres om (NESH, 2016). Altså handler NESH sine retningslinjer om mer enn bare å sikre lovmessighet ved bruk og lagring av persondata. Jeg vil videre ta for meg konfidensialitet, oppbevaring av persondata, samtykke og eventuelle konsekvenser ved å delta.

Begge informantene, samt Chris er anonymisert for å bevare konfidensialiteten, etter forskriftene til NESH (2016) om anonymisering. For eleven Chris valgte jeg et kjønnsnøytralt navn. Jeg valgte dette da det ikke har betydning for oppgaven hvilke kjønn Chris har. Jeg bruker derfor pronomenet «hen» i teksten. Jeg valgte også å transkribere utsagnene til bokmål, hvor jeg har veid behovet for å anonymisere tyngre enn eventuelt å gå glipp av mening i ord og uttrykk. Å anonymisere informantene er med på å beskytte de. Det kan også føre til at informantene er mer åpenhjertlig enn hvis det kommer ut hvem som har sagt hva (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med tanke på bruk og oppbevaring av personopplysninger har jeg meldt prosjektet og fått det godkjent av NSD (se vedlegg 3). Videre har jeg oppbevart persondataen etter forskriftene til NSD. Jeg valgte å anonymisere informantene direkte i transkripsjonen og slettet opptakene rett etter at transkripsjonen var ferdig skrevet. Fordi jeg bare hadde tre informanter trengte jeg ikke å skrive ned hvem jeg koblet opp med de ulike fiktive navnene. Dette er materialet som ikke finnes i arbeidet med min oppgave, og som derfor da heller ikke kan komme på avveie eller bli sett av andre. Valget av å slette intervjuene rett etter transkripsjonen har både en fordel og ulempe. Fordelen var at hvis lydopptakeren skulle mot formodning komme på avveie ville ikke noen andre høre lydopptakene. Ulempen med å gjøre det slik var at jeg ikke fikk mulighet til å høre gjennom lydopptakene senere, hvis jeg ble usikker på transkripsjonen min. Dette gjorde at jeg valgte å transkribere intervjuene så tett opp til det de sa første gang slik at jeg hadde noe materiale som var likt til det faktiske intervjuet.

For at informantene kan gi et reelt samtykke må det foreligge tilstrekkelig informasjon. Hva er det de gir samtykke til å delta på? Å få tilstrekkelig informasjon i kvalitative studier kan by på utfordringer, noen jeg har drøftet under kapittelet 3.2.5. Randi, Vidar og de foresatte til Chris fikk informasjonsskriv, som inneholdt informasjon om hva det vil si å delta i forskningen, informasjon om forskningen og deltakernes rettigheter. Jeg vurderte at informasjonen i informasjonsskrivet var tilstrekkelig selv med endringene oppgaven har fått.

Ved intervju av barn krever det samtykke fra foresatte. Likevel er det viktig at barnet får ta del i beslutningen om det vil være med på forskningen eller ikke. Ifølge barnekonvensjonen skal barnets stemme blir hørt (Barnekonvensjonen, 2013, art. 12) og all forskning er basert på prinsippet om frivillighet (NESH, 2016). Det handler også om å respektere at barn er mennesker med behov for integritet og medbestemmelse i eget liv. Jeg hadde tenkt å intervju Chris og spurte derfor hen om hen hadde lyst å være med. Vi snakket og om hva det var jeg lurte på og hvorfor jeg var interessert i å snakke med

hen. Chris fortalte at hen hadde lyst å være med. På grunn av covid-19 og nedstenging av skolene, fikk jeg ikke intervjuet Chris slik jeg hadde planlagt. I refleksjonen rundt valget reflekterte jeg rundt at det kunne føre til mer stress i en ny og stressende situasjon, noe som ikke er forenelig med NESH (2016) sine retningslinjer jamfør at forskningen ikke skal få konsekvenser. Videre vurderte jeg at det ville bli utfordrende å få til en naturlig situasjon med et nettbasert intervju, noe som er en fordel i intervju med barn (Kvale & Brinkmann, 2015).

I tillegg til samtykke om å delta i forskningen trengte jeg og samtykke fra hver informant, samt foresatte til Chris om at alle kunne snakke om alle. Randi og Vidar er begge lagt under taushetsplikt overfor Chris. Denne ble opphevet av de foresatte. Jeg ønsket at alle skulle føle at de kunne snakke åpent om hverandre da det var *det* spesifikke samarbeidet jeg var ute etter, og ikke deres generelle opplevelse av å samarbeide. Ved å åpne opp for at informantene kunne snakke fritt fikk jeg mulighet til å innhente mer spesifikk informasjon om samarbeide og konkrete hendelser. Bakdelen av dette som jeg også har nevnt tidligere er at det kan påvirke informantenes utsagn. Hvis jeg vet at noen skal snakke om meg vil jeg trolig snakke mer positivt om den andre personen. Gjennom intervjuene opplevde jeg at informantene fortalte om sine faktiske opplevelser og at de søkte å være ærlige. Jeg opplevde at de ikke prøvde å formidle et glansbilde av samarbeidet. Likevel kan jeg ikke med sikkerhet si at det ikke har fått betydning.

Når det kommer til eventuelle konsekvenser ved å delta har det ikke forekommet direkte uheldige konsekvenser av å delta. I intervjusituasjonen gikk vi ikke inn på noen ubehagelige temaer som gjorde at informantene trengte hjelp i etterkant, noe som en må ta til vurdering og være forberedt på (Kvale & Brinkmann, 2015). Konsekvensene ut fra et etisk perspektiv kan også forekomme ved publikasjonen av oppgaven. I oppgaven min har jeg sett på et fenomen som rommer en liten gruppe mennesker i Norge, i gjennomsnitt fra de siste fem årene 1 700 elever, deres lærere og alternative opplæringsarenaer. Elevene som benytter seg av tilbud gjør det av flere grunner, men ofte dreier det seg om lite trivsel på skolen, lav motivasjon og atferdsvansker (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er gjerne negative stereotypier forbundet med elever som viser slik atferd. Ved publikasjon av denne oppgaven har jeg strebet etter å ikke forsterke disse, eller sette noen i et dårlig lys. Oppgavens tematikk er sårbar da det handler om skoler, voksne og barn som ikke mestrer hverdagssituasjonen sin. Derfor er det ekstra viktig at det blir sett på hvordan denne hverdagen kan bli enda bedre.

## 4 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet skal jeg presentere deler av det empiriske materialet og legge frem mine tolkninger. Materialet er generert fra to intervju med problemstillingen «Hvordan opplever to nøkkelpersoner samarbeidet mellom en alternativ og en ordinær opplæringsarena?» Som nevnt i metodekapittelet endte jeg opp med fire kodegrupper som søker å svare på problemstillingen. Disse er presentert under med informantenes utsagn og min tolkning. Først vil jeg oppsummere situasjonen og samarbeidet mellom Randi og Vidar

### 4.1 Beskrivelse av situasjonen

Randi, fra Borg skole, og Vidar, fra Tune skole, inngår i et samarbeid. Samarbeidet er i regi av Tune skole. Det har startet på bakgrunn av eleven, Chris, som i en periode har gått på et deltidstilbud gjennom programmet «Omvendt integrering» på Tune skole. På hjemmeskolen oppleves Chris som aggressiv og de andre elevene er redde for hen. Chris kan også bruke et fargerikt språk. Dette er en atferd som ofte gir elever merkelappen «store atferdsproblemer». Randi forteller at Chris har utviklet skolevegring. Hen har fravær og er ofte borte fra skolen og spesielt hvis dagene er annerledes, som for eksempel turdager, utflukter til ishall, museum med mer. I løpet av skoledagen vegrer Chris seg også for å være i klasserommet med de andre elevene. Hen oppholder seg derfor på et grupperom som har blitt hens. Randi forteller og at Chris opplever at alle andre ser ned på hen og at hen ikke er verdt noe. Dette går ut over hens selvoppfatning og selververd.

«Omvendt integrering», som Chris har fått tilbud om, er organisert slik at Chris kommer alene til Tune skole de første to gangene. Da får de voksne på Tune skole mulighet til å observere eleven og starte å bygge relasjoner. Eleven får mulighet til å bli kjent på arenaen og bli kjent med de voksne. Senere har eleven med to-tre medelever og ofte en eller flere voksne fra hjemmeskolen. Medelevene ruller slik at alle i klassen får være med en gang. Det er de voksne på hjemmeskolen som avgjør hvem som blir med eleven fra gang til gang. Dagene på Tune skole er forutsigbare. Her gjøres aktiviteter som har som mål å gi glede og mestring, samt aktiviteter som gjør at eleven får utfordret seg på noen områder som eleven trenger å trene på.

Randi og Vidar deltar i samarbeidet mellom Tune og Borg skole. De har hatt ukentlig kontakt gjennom et kommunikasjonsdokument og fysiske møter. I samarbeidet inngår det også flere voksne, som kontaktlærer, foresatte og andre ansatte ved Tune skole. Disse voksne møtes ikke ukentlig, men de har hatt møter jevnlig i samarbeidsperioden. Randi og Vidar har både et direkte samarbeid seg imellom, men inngår og i den større gruppen. I empirien jeg har innhentet, har jeg både data fra det direkte samarbeidet mellom Randi og Vidar, samt opplevelsen av organiseringen av samarbeidet i en større gruppe. Jeg har også beskrivelser av Randi sine opplevelser knyttet til å implementere endring på hjemmeskolen. Problemstillingen jeg har utforsket er: «Hvordan opplever to nøkkelpersoner samarbeidet mellom en alternativ og en ordinær opplæringsarena?»

I første del presenterer jeg empiri som beskriver opplevelsen av samarbeidet som verdifullt og lærerikt. Dette er hovedsakelig ut fra Randi sitt perspektiv. I andre del

presenterer jeg opplevelsen av samhandlingen mellom Vidar og Randi. Tredje del handler om opplevelsen av organisering og struktur på samarbeidet, herunder møter, kommunikasjonsdokument og organisering av voksenressurser fra hjemmeskole. I fjerde og siste del presenterer jeg opplevelsen av endringsarbeid på hjemmeskolen. Igjen har jeg fokusert på Randi sin opplevelse, da det i stor grad er hun som har opplevd utfordringer der.

## 4.2 «Det har vært verdifullt og lærerikt»

På spørsmål om hvordan Randi opplevde samarbeidet med Vidar uttrykte hun at hun har opplevd samarbeidet som verdifullt og lærerikt.

Samarbeidet har vært utelukkende positivt. Det har vært veldig verdifullt og lærerikt. Jeg har lært mye. Jeg har sett hvordan de [Vidar og de andre fra Tune skole] jobber. De bruker mye humor, tar Chris til side for å snakke med hen og hvis Chris blir sint så er de *alltid* synlig, men de lar hen være i fred. Noe av det de gjør har jeg gjort selv og. Nei, de er faglig flinke på Tune skole. Også klarer de å se under det. De ser forbi alt det Chris gjør. Chris har jo ikke vært der så lenge, men de klarer å se under overflaten. (Randi)

Det har vært viktig for meg å høre og lese hvordan de oppfatter situasjonen. Noen ganger tenker jeg «Ja, tenkte du det? Det tenkte faktisk jeg og» og andre ganger er det sånn «oi, tenkte du det? Det har ikke jeg tenkt på». (Randi)

Randi påpeker at samarbeidet med Vidar og Tune skole har vært verdifullt og lærerikt. Det kan se ut som at samarbeidet har vært verdifullt og lærerikt på flere nivåer. For det første har det vært verdifullt og lærerikt for Randi. Randi har lært å møte Chris på en hensiktsmessig og respektfull måte. Hun har sett hvordan Vidar og de andre voksne på Tune skole møter Chris med blant annet humor og hvordan de tar hen til side for å forklare situasjoner eller korrigere atferd. I de tilfellene hvor Chris blir sint eller frustrert så forteller Randi at Vidar og de andre fra Tune skole alltid er i nærheten og synlig, men at de lar Chris roe seg ned før de snakker med hen. Randi forteller i intervjuet at noe av det Vidar og de andre gjør har vært nytt for henne, men at hun og har gjort noe av dette selv i møte med barn som har utagerende atferd. Randi har derimot kanskje ikke vært bevisst på hvorfor. I samarbeidet med Vidar har hun fått mulighet til å få bekreftelse på det som hun har gjort riktig. Å få en slik bekreftelse og få argumentene på hvorfor det er riktig har nok bidratt til opplevelsen av at samarbeidet har vært verdifullt.

Randi har fått bekreftelse både ved å observere at Vidar og de andre har hatt de samme tilnærmingsmetoder som henne, gjennom samtaler de har hatt og ved bruk av et kommunikasjonsdokument. I utdraget over uttrykker Randi at hun har opplevd å få en bekreftelse: «Ja, tenkte du det da, det tenkte faktisk jeg og», samt at hun har fått ny innsikt og nye tanker om situasjoner: «oi, tenkte du det? Det har ikke jeg tenkt på». Vidar og de andre på Tune skole sitter på kunnskap om ulike atferdsuttrykk og pedagogiske tilnærmingsmetoder som kanskje er en mangelvare i andre skoler. Denne kunnskapen har Randi nå fått tilgang til. Det er noe hun kan ta med seg videre både i møte med Chris på hjemmeskolen, men og videre i karrieren som ansatt i en utdanningsinstitusjon. Samarbeidet har ført til at Randi tar med seg ny kunnskap og større selvsikkerhet i møte med barn med ulike atferdsuttrykk og det viser hvordan dette samarbeidet har vært verdifullt på et annet nivå. Det at Chris møter en voksen som er konsekvent, viser at hun bryr seg, samt møter atferd med respekt, vil kunne være positivt også for Chris, samt andre barn. Det kan tenkes at situasjonen som har oppstått

på hjemmeskolen og ut fra at Randi har lært mye, at denne kunnskapen ikke finnes på hjemmeskolen til Chris, eller at hvis den finnes, så er det ikke utbredt i personalet. Dette kan tolkes som at Chris ikke har møtt på mange voksne på hjemmeskolen med slik kunnskap før.

Randi poengterer videre at Vidar og de andre voksne fra Tune skole «ser under det» og «ser forbi alt det Chris gjør». Dette kan tolkes som at Vidar og de andre ser hva som trigger atferden til Chris. De skiller atferden fra mennesket. De ser ikke på Chris som atferden hens, eller forklarer atferden ut fra individuelle trekk ved hen, men ser på det strukturelle. Hva det er som gjør at situasjonene oppstår. Videre er det interessant å stille spørsmålet om hva som gjør at Randi har lagt spesielt merke til dette og hvorfor hun trekker det frem som verdifullt i samarbeidet. Dette kan tolkes som at Randi ikke før har opplevd en slik tilnærming og holdning til barn som har atferdsvansker, og at hun er positiv til holdningene og tilnærmingsmåten. Kanskje har dette sammenheng med at Randi ikke har observert dette på hjemmeskolen i like stor grad. Å få komme i kontakt med mennesker som tenker likt som deg og som bekrefter deg kan føles som at en har kommet inn i et fellesskap, noe som kan oppleves som verdifullt.

Randi trekker videre frem at Vidar og de andre på Tune skole ikke kjenner Chris så godt, men likevel ser de Chris for den hen er. Ut fra denne beskrivelsen kan det tenkes at Randi opplever at voksne må bli ordentlig kjent med Chris før de ser Chris for noe mer enn atferden hens. Vidar og de andre voksne har imidlertid møtt Chris med holdningen om at Chris ikke er atferden sin fra første møtet. En slik holdning vil kunne påvirke både hvordan Vidar og de andre snakker om Chris og hvordan de agerer i møte med Chris. Å være interessert i Chris for den hen er og ikke hva som «feiler» hen vil også bidra positivt til relasjonsbygging mellom de voksne og Chris. I møte med Vidar og de andre voksne på Tune skole har Chris igjen møtt voksne som ønsker å bli kjent med hen og som ser hen som menneske – ikke som «problembarn». Dette vil trolig ha vært verdifullt for Chris.

### 4.3 Samhandling/samspill

Både Randi og Vidar trekker frem at de opplever at relasjon og tillit har vært viktig for samarbeidet. De forteller hvordan de har jobbet for å få til en god relasjon bygget på tillit.

Vi har snakket åpent om samarbeidet. Tilliten har vokst frem ved at vi har hatt åpenhet og god kommunikasjon. Jeg tenker at man må være litt åpen å se at andre gjør det annerledes, og at du er åpen for å lære, samtidig som at du også er åpen og ærlig med det du føler og mener. (Randi)

Vi har en god relasjon og har hatt et felles fokus. I arbeidet med å skape tillit har vi prøvd å være pålitelige og tydelig i forhold til måten vi [på Tune skole] jobber på. Vi tenker og på at vi har forståelse for en frustrasjon eller en håpløshet i en travel skolehverdag i møte med de voksne. Vi driver ikke og fordømmer folk som er i en helt annen situasjon enn den som vi er i. Jeg tenker at det ikke er så lurt å bruke pekefingeren og si ikke gjør ditt og ikke gjør datt, men heller vise til hvordan vi jobber og måten vi løser konflikter på. Dette tror jeg gjennomsyrrer vår organisasjon. Vi har troen på folk uansett. (Vidar)

I sitatet over viser Randi at hun opplever åpenhet som sentralt i arbeidet for å få til en samhandling basert på tillit. Hun trekker blant annet frem viktigheten av å være åpen i tilknytting til å se at andre kan ha andre tilnærmingsmetoder enn de en selv er vant med. På Tune skole sitter de som sagt på kunnskap som gjør at de kanskje bruker andre pedagogiske tilnærminger og metoder i møte med barna. Å være åpen for at andre gjør

ting annerledes kan føre til at en lærer disse nye pedagogiske tilnærmingsmåtene, noe Randi fortalte tidligere at hun hadde gjort.

Ved å gå inn i et samarbeid og en samhandling med andre mennesker med åpenhet, sier en at en er villig til å endre på det en selv gjør, samtidig som at en viser at en ikke kan alt. Dette formidles til samarbeidspartneren enten bevisst eller ubevisst og vil gjøre det lettere å foreslå andre tilnærmingsmetoder, kommunisere åpent og diskutere nye tenkemåter og ideer. Å se behovet og være åpen for å lære kan også bety at Randi ser at hun har mulighet til å bidra med å forbedre situasjonen for Chris. Dette kan igjen tolkes som at Randi ser på situasjonen som noe mer enn å «fikse» en elev.

Randi påpeker at kommunikasjon basert på ærlighet har vært sentralt for å bygge en god relasjon og få til et godt samarbeid. Randi og Vidar har turt å være sårbare overfor hverandre og de har fått til ærlige samtaler om det de tenker og mener. Å være ærlig og sårbar i kommunikasjonen viser at en har tillit til hverandre. De tør å være sårbare fordi de vet at dette ikke kommer til å bli misbrukt, eller at de ikke kommer til å bli avvist. En ærlig dialog basert på tillit har og ført til at Randi og Vidar har snakket om hvordan de opplever samarbeidet seg imellom. Randi og Vidar har laget en kommunikasjonsplattform hvor det å uttrykke konstruktiv kritikk er mulig fra begge sider. Slik er det lettere å gjøre justeringer for å oppnå bedre dager.

I intervjuet med Vidar trekker han frem den gode relasjonen han og Randi har fått, og at de gjennom relasjonen og arbeidet har fått et felles fokus: møte Chris på riktig måte, lage gode dager for hen med mange mestringsopplevelser og som sammen skal føre til at Chris skal få det bedre på hjemmeskolen.

For å klare og oppnå dette mener Vidar og de andre på Tune skole pålitelighet og tydelighet er essensielt. Slik vil samarbeidspartneren kunne stole på at det som blir sagt også blir gjort. Når en går inn i et samarbeid med en intensjon om å være tydelig kan dette få ringvirkninger for kommunikasjon, arbeidet som skal gjøres og forventninger overfor seg selv og motparten. Ved å være tydelig og pålitelig blir en forutsigbar og kan unngå misforståelser og usikkerhet. Dette gjør at en blir til å stole på, noe som er viktig for å få tillit.

Vidar understreker at Tune skole, som organisasjon, tar utgangspunkt i å møte samarbeidspartnerne med forståelse og med en tro på at de som individ er nok til å skape en endring. Dette er grunnleggende i arbeidet med å få til en god dialog mellom skolene og å skape tillit. Ofte kan samarbeidspartnerne komme fra en situasjon som er helt fastlåst. Hjemmeskolen har gjerne prøvd alt de kan uten noen tydelige forbedringer. Kanskje har de også kjørt seg fast i et tankespor eller et handlingsmønster som det er vanskelig å komme seg ut av. Å vise forståelse i en slik situasjon, noe Vidar sier at de gjør, samt å ikke bruke pekefingeren for å fortelle alle «feilene» som blir gjort, blir fundamentet for tillit fra deres side. Med tillit i bunn og en tro på samarbeidspartnerne møter Vidar hjemmeskolen med forståelse og modellerer hvordan de jobber og hvordan de løser konflikter.

Randi og Vidar trekker frem hvordan de har jobbet for å skape tillit og få til en god relasjon dem imellom. De har hatt fokus på ulike faktorer, men alle har hatt betydning for tilliten og for at samhandlingen og kommunikasjonen har vært åpen og enkel. I intervjuet med Randi kommer hun med et eksempel på hva tilliten mellom henne og Vidar har ført til.



Når jeg sa at jeg kjørte Chris hjem etter avsluttende aktiviteter, for da slipper hen å avslutte her på skolen og få en dårlig avslutning, så tok de [Vidar og de andre fra Tune skole] det til seg og så gjorde de det og. De kjørte Chris hjem til slutt, for hen ville jo ikke tilbake på [Borg] skolen. Det synes jeg var bra at de gjorde. Intervjuer: At de hørte på deg? Randi: Ja, for at jeg sa bare det at det pleier jeg å gjøre og det funker bra. Så når de [Vidar og de andre voksne fra Tune skole] kjørte hen hjem så ble det mye bedre. Dette fant vi ut litt sammen, eller så så de at jeg kjørte hen hjem en dag. Jeg husker ikke helt hvordan det var. (Randi)

Å møte hverandre åpent og fordomsfritt har ført til at de sammen løste et problem som oppstod etter hver gang elevene var på Tune skole. Problemet oppstod når taxien kom for å kjøre elevene tilbake til Borg skole. Randi har erfart fra tidligere at å dra tilbake til Borg skole og avslutte dagen der er vanskelig for Chris. Dette har Randi løst ved å kjøre Chris hjem. Randi var usikker på om Vidar hadde observert henne gjøre dette, eller om de hadde diskutert løsningen sammen, men uavhengig av dette ble hennes mål å møte utfordringen på det foretrukne. Dette viser blant annet hvor viktig Randi har vært i samarbeidet. Det har ikke bare vært hun som har kommet og lært, men Vidar og de andre har også lært av henne. Resultatet av samtalene og tillitsforholdet de har klart å skape har ført til at Chris fikk gode avslutninger på dagene på Tune skole.

## 4.4 Organisering

Jeg har allerede nevnt litt om organiseringen av samarbeidet. Gruppesamarbeidet tar utgangspunkt i en handlingsløype. Handlingsløypen er en oppskrift eller en fremgangsmåte for å sikre gode samarbeid. I den inngår det møter, rutiner og kommunikasjon. På møtene varierer det noe hvem som er til stede. Fra hjemmeskolen er det voksne som jobber tett med eleven, ofte kontaktlærer, assistentlærer og/eller faglærer. Fra Tune skole er det møteleder, lærerne som skal jobbe med eleven og noen ganger fagleder. Foresatte er også ofte med på møtene.

### 4.4.1 Handlingsløypen og kommunikasjonsdokumentet

Vidar trekker frem viktigheten av handlingsløypen til Tune skole for at samarbeidene skal fungere.

Vi har en handlingsløype i forhold til alle samarbeid. Handlingsløypen er en oppskrift som sikrer at vi får gjort ting underveis, kvalitet på arbeidet og sikrer kommunikasjon med hjemmeskolene. ... I oppstartsmøtene er det viktig at vi får informasjon og at vi avklarer mål og forventninger, for vi har jo lyst å skape nye historier og nye fortellinger. Noe som kan påvirke samarbeidet negativt er hvis det er noe uklare forventninger til hva vi skal lære for noe, altså hvis vi ikke har vært tydelige nok. At det ligger noen forventninger der som er utydelige som vi ikke klarer å innfri. Jeg synes at vi har kommet langt. Jeg synes at vi har gode rutiner og har stort sett gode samarbeid. Det er viktig at vi har gode rutiner, og at vi er tro mot de rutinene som vi har. (Vidar)

[På evalueringsmøter ser] vi på hva vi har jobbet med underveis. Vi får og respons fra hjemmeskolen om hvordan hjemmeskolen opplever det, og om de ser noe endring og om de har gjort noen endringer selv. Har de satt i verk noen andre tiltak? For det er jo klart at vi er jo opptatt av at her skal det være en utvikling for eleven, men også for skolen i forhold til å tilrettelegge på hjemmeskolen. Det skal ikke være et helt segregert tiltak. Vi ønsker jo at det skal ha noe overføringsverdi. (Vidar)

Vidar kaller handlingsløypen en oppskrift som sikrer at viktige organisatoriske aspekter ved samarbeidet blir overholdt. Dette går ut på å avklare mål og forventninger, kalle inn og holde møter, samle inn den informasjonen de trenger samt dele informasjon og kunnskap. Handlingsløypen sikrer og at partene i gruppen evaluerer arbeidet og måloppnåelsen, snakker om veien videre og lager en plattform hvor alle kan møtes og kommunisere. Vidar understreker viktigheten av å avklare forventninger til hverandre og for arbeidet de skal gjøre, tidlig i samarbeidet. Dette er en faktor som Vidar opplever som spesielt sentral for å få til et godt samarbeid i en gruppe. Noen av forventningene som Vidar forteller at han kan møte på er forventninger om at eleven skal komme på Tune skole og bli «fikset». Slike forventninger vil ikke Tune skole klare å innfri, da det kreves arbeid også på hjemmeskolen for å få til endring i atferd. Vidar legger stor vekt på viktigheten av forventningsavklaringer. Det kan tyde på at han har erfaringer fra samarbeid hvor dette ikke er gjort og har sett hvilke utfordringer en da kan stå overfor.

I utdrag nummer to over forteller Vidar hva som er hensikten med evalueringsmøtene. Her kommer det tydelig frem at hjemmeskolen må bidra i samarbeidet og i utviklingsarbeidet. Det vil kreve at skolen setter inn ressurser, tid og at gruppedeltakerne er motiverte. Vidar presiserer at arbeidet på Tune skole ikke skal være et segregert tiltak, men ha overføringsverdi. Et segregert tiltak i denne sammenheng, forstå jeg som et frittstående tiltak i regi av Tune skole hvor der er lite sammenheng mellom det arbeidet de gjør på Tune skole og det som blir gjort på hjemmeskolen. Holdningen er da at det ene tiltaket skal løse «problemet» og sende eleven tilbake «fiks ferdig».

Hovedmålet for arbeidet med omvendt integrering er at eleven skal få nye historier og fortellinger i elevgruppen. Når barn har behov for nye historier og fortellinger om seg selv, har de gjerne fått en uhensiktsmessig rolle i elevgruppen. Ved å vise frem elevens mange positive sider har de som mål å endre rollen til eleven til en mer positiv rolle. Ved å ha en positiv rolle i elevgruppen vil dette kunne føre til å skape gode relasjoner til medelever og lærere, samt øke tilhørighet i gruppen.

Vidar oppsummerer til slutt at han opplever at Tune skole, som organisasjon, stort sett har gode samarbeid. Han konkluderer med at de i stor grad kommer av at de har gode rutiner som de følger. Ved å følge rutineene sikrer det at forventningene blir avklart, samt evaluering av arbeidet på begge arenaene. Rutineene sikrer og jevnlig møter.

Randi som er på den andre siden av «arbeidsgruppen» trekker frem dette om møtene mellom Borg og Tune skole.

Det er egentlig litt for korte møter. Føler at vi ikke får snakke om alt. ... Jeg har vært med på de siste møtene, men ikke de første. Det er jo veldig dumt at andre skal sitte der å snakke når jeg er med Chris. Jeg har vært med på de tre siste [møtene], for de ser at det er viktig. Det tok litt tid det også. (Randi)

Randi opplever at møtene kan være for korte slik at de ikke rekker å få «snakket om alt». Det kan være utfordrende å få til gode og effektive møter hvor en kommer igjennom alt på agendaen. Det kan også tenkes at Randi opplever at ikke alle parter blir hørt, eller at hun sitter inne med noe som de ikke rekker å diskutere eller ta opp på det aktuelle møtet.

Randi påpeker et element ved handlingsløypen som ikke har fungert optimalt i dette tilfellet. Randi var ikke til stede ved de første møtene. Det er Randi som har hovedansvaret for eleven på hjemmeskolen, og hun har mye informasjon og erfaringer om hva som fungerer i skolen, og hvor utfordringene ligger. Hun planlegger dagen for

Chris og har dialog med foresatte. Randi vil derfor være en sentral ressurs på disse møtene. Hva som er grunnen for at hun ikke var inkludert fra start kommer ikke frem, men Randi opplevde imidlertid at hun ble anerkjent som viktig og sentral i arbeidet, og ble etter hvert invitert med på møtene.

Kommunikasjonsdokumentet er et dokument som blir brukt til å kommunisere mellom hjemmeskolen og Tune skole. I samarbeidet mellom Randi og Vidar er det Randi som har hatt ansvaret for oppfølgingen og bruken av dokumentet fra hjemmeskolen. Dokumentet skal brukes til å skrive om hendelser fra skolehverdagen og dagene på Tune skole. Det skal og brukes til informasjonsutveksling om de andre elevene som skal være med Chris på Tune skole.

Vi har forventninger til at hjemmeskolen følger opp [dokumentet]. Det er jo derfor vi kaller det kommunikasjonsdokument, for det skal jo være toveis kommunikasjon. Så hjemmeskolen skal og skrive om sine opplevelser og sine utfordringer og tanker rundt den måten de jobber på. Vi må sørger for at hjemmeskolen opplever [dokumentet] som nyttig. Og det er på en måte litt vårt ansvar. Hvis det bare blir enveis kommunikasjon så blir det ikke så nyttig. (Vidar)

Det har vært viktig å lese hvordan de [Vidar og de andre voksne på Tune skole] oppfatter det. Det har vært lærerikt og nyttig. Men jeg kunne brukt dokumentet enda mer fra min side. Det er litt viktig info for de [på Tune skole]. Og der kunne vi [fra Borg skole] ha vært bedre, mye bedre. Så det er noe av læringsprosessen å ta med seg. (Randi)

Vidar trekker frem at kommunikasjonsdokumentet som verktøy for kommunikasjon gjør at de har forventninger til at hjemmeskolen skal ta det i bruk. Bruken handler om å skrive tanker og opplevelser fra dagene på Tune skole, samt hvordan det oppleves på hjemmeskolen. Ved å bruke dokumentet får Randi innsikt i hva Vidar tenker og hvordan han opplever situasjoner, samtidig som Vidar får innsikt i det samme fra Randi sitt perspektiv. Dokumentet er et samskrivingsdokument som gjør at de kan svare hverandre skriftlig.

Vidar sier at dokumentet må oppleves som nyttig for at samarbeidspartneren fra hjemmeskolen skal ta det i bruk. Hvis noe oppleves som unyttig, eller ikke en har forståelse for hvorfor en gjør det en gjør, vil sannsynligheten for å gjennomføre og for å gjøre en god jobb være ganske lav. I samarbeidet mellom Vidar og Randi uttrykte Randi at hun syntes samarbeidet var nyttig og lærerikt. Hun refererte da blant annet til den skriftlige kommunikasjonen via dokumentet. I dette tilfellet viser det at Vidar og Tune skole har klart å få til en opplevelse av nytteverdi for brukerne av dokumentet. Vidar trekker videre frem at det er Tune skole som har ansvar for at bruken av dokumentet oppleves som nyttig fra hjemmeskolen.

I tillegg til tankeutveksling og mulighet til å se og kommentere andres perspektiver og synspunkter bidrar dokumentet til informasjonsflyt mellom samarbeidspartnerne. Noe av informasjonen står Randi for. Dette er informasjon om både hvordan det går på hjemmeskolen samt informasjon om medelevene som skal være med Chris på Tune skole. Det er nye elever som er med Chris hver gang. Her sitter Randi på mye nyttig informasjon som Vidar og de andre fra Tune skole trenger for å lage gode opplegg for alle elevene. Randi kommenterer at hun kunne brukt dokumentet enda mer fra hennes side. Dette kan handle om at hun føler hun kunne gitt Vidar enda mer informasjon om medelevene som skal komme, eller at hun ønsket at hun hadde gitt mer informasjon om hvordan dagene var på hjemmeskolen. I utsagnet til Randi blir det tydelig at hun ser viktigheten av hennes bidrag med informasjon via dokumentet. Det kommer ikke frem

hvorfor Randi ikke brukte dokumentet mer, men en mulig grunn kan være mangel på tid i en travel skolehverdag. Randi har reflektert over at hun burde brukt dokumentet mer og dette er noe hun kommer til å ta med seg videre.

#### 4.4.2 Samme voksen med hver gang

Noe av det som har vært spesielt for samarbeidet mellom Tune og Borg skole er at Randi har vært med på opplegget på Tune skole stort sett hver gang.

Det har vært naturlig at Randi har vært med. Randi kjenner jo eleven veldig godt og er mye sammen med hen på hjemmeskolen. ... Den største fordelen tenker jeg er det at vi får et godt samspill i hvordan vi møter spesielt eleven her da, sine utfordringer. Sånn at vi på en måte får spredt nok kunnskap, som hun [Randi] får med seg inn i sin hverdag. Samtidig får hun mange bekreftelser fordi hun er en veldig reflektert lærer som er opptatt av å skape fine dager for spesielt Chris. (Vidar)

Vidar opplever at det har vært naturlig at Randi skulle være med som voksenperson. Som vist tidligere og som Vidar også trekker frem, er Randi mye sammen med Chris og kjenner hen godt. Ved å organisere det slik at Randi har vært med stort sett hver gang, opplever Vidar at de har blitt samkjørte i hvordan de møter utfordringene til Chris. For Vidar handler det om at han i samhandlingen med Randi har formidlet kunnskap, samtidig som at han har modellert hvordan de jobber. Ved at Randi har vært med over lengre tid har de hatt tid til å ha en kunnskapsoverføring mellom Vidar og Randi. Randi har og hatt tid til å stille spørsmål og blitt bekreftet i hennes arbeid med Chris og tanker rundt skolesituasjonen. Det at Vidar trekker frem at Randi har blitt bekreftet i deres samarbeid kan tyde på at han opplever at Randi ikke har fått en slik bekreftelse på hjemmeskolen. Det kan også tenkes at Vidar har lagt merke til hva bekreftelsen fra Vidar har hatt av betydning for Randi og at dette har påvirket samarbeidet i positiv retning.

Et annet punkt som Vidar opplever som en fordel ved å ha med Randi over lengre tid på Tune skole, er at de har fått en mulighet til å spre kunnskap om ulike atferdsuttrykk og pedagogiske tilnærmingsmåter til hjemmeskolen. Ved at Randi går mellom Tune skole og Borg skole kan hun ta med seg den kunnskapen hun har fått via samarbeidet med Vidar. Kunnskapen kan hun implementere på Borg skole og bruke i møte med flere barn på trinnet. De har også fått en mulighet til å få noe av kunnskapen inn i kulturen på hjemmeskolen.

Utsagnet gir og et innblikk i opplevelsen til Vidar om Randi sin motivasjon. Han opplever Randi som reflektert og at hun er opptatt av å skape fine dager for Chris. Motivasjonen til Randi, kan tolkes som et ønske om å mestre en situasjon som hjemmeskolen ikke mestret før og som gikk utover Chris. I utsagnet under trekker Vidar frem et scenario hvor det ikke ville vært en fordel å ha med samme voksenperson fra hjemmeskolen.

Det handler mest om motivasjonen til voksenpersonen. At de har lyst til å bidra. For det å bli plassert i en sånn jobb tror jeg ikke er så bra. Vi har erfart tidligere at det kanskje er voksenpersoner som har lyst til å gjøre noe annet. Så vi er jo litt våken på sånt. Vi vurderer jo underveis om hva som er nyttig for den bestemte eleven. Ellers så kan vi oppleve at læreren tenker at det er godt å bli fri dem [elevene] en dag. Da blir det litt sånn at en får vondt i magen. Det er ikke noe godt utgangspunkt for å få til et godt samarbeid. (Vidar)

Vidar har erfaringer fra tidligere med at det er viktig at personen som skal være med på Tune skole er motivert. Motivasjonen handler om et ønske om å bidra og å klare å se hva

som er det beste for eleven. Det handler om å gjøre en innsats. Vidar presiserer at den voksne må ønske å være med på opplegget for at det skal være til nytte at voksenpersonen er med. Han forteller at de har erfaringer fra tidligere hvor motivasjonen hos voksenpersonen mangler. Ut fra det Vidar sier kan det tolkes som at det da er bedre at den umotiverte voksenpersonen ikke er der. På Tune skole gjøres det hele tiden vurderinger på hva som er det beste for eleven, inklusive hvorvidt en bestemt voksenperson skal være med eller ikke.

Vidar har erfart tidligere at motivasjonen for å samarbeide med Tune skole for noen voksne kan være tanken på å få fri fra en vanskelig situasjon en dag i uken. Hvis holdningen til læreren er at problemet følger eleven, vil det å sende en elev til Tune skole gi lærerne en pause fra en vanskelig situasjon. Som vist tidligere er Vidar opptatt av at hjemmeskolen må ta sitt ansvar i arbeidet med å få til en bedre hverdag på hjemmeskolen. Dersom en voksenperson i skolen ønsker seg fri fra en elev, kan det tenkes at vedkommende ikke har tro på at en selv er viktig i endringsarbeidet. Det kan tenkes at en person med slike holdninger også tenker at det ikke er så mye å gjøre med situasjonen (på hjemmeskolen), og/eller at eleven kan bli «fikset» på Tune skole. Vidar, på den ene side og en voksenperson som har slike holdninger, vil representere to ytterpunkt angående hva de tenker er problemet, hvordan de kan jobbe for å løse problemet og selve synet på eleven og atferd. En kan forstå at Vidar opplever dette som et dårlig utgangspunkt for å få til et godt samarbeid når forståelsen av problemet og troen på arbeidsmetoder er så forskjellige.

Randi trekker frem at fordelene med at hun har vært med nesten hver gang på Tune skole er at tillitsforholdet har utviklet seg. Likevel ønsker hun å gjøre noen endringer hvis hun får mulighet til å samarbeide med Tune skole igjen. Randi foreslår et rulleringsopplegg slik at flere voksne fra trinnet får være med på Tune skole.

Tillitsforholdet vi får til hverandre har utviklet seg. Vi [jeg og Chris] har blitt oppriktig glade i de [som jobber på Tune skole], og de i oss og, tror jeg. Kjenner jo på at det er trist og ikke møte de mer. (Randi)

[Jeg] skulle ønske flere [voksne] her [fra Borg skole] hadde vært med og få oppleve dagene på Tune skole. Det er det eneste. At det ikke bare var jeg som hadde fått oppleve den fine opplevelsen der. Jeg har delt mye med de andre på trinnet. [Jeg] har tatt med meg ting som de [voksne på Tune skole] sier og videreført det til lærerne her, men det har vært utfordrende. Det synes jeg at det skulle de [andre voksne fra hjemmeskolen] vært litt mer på. For Chris sin del skulle jeg ønske at alle hadde vært med. ... Vi må gjøre det på en litt annen måte neste gang. At vi ruller vi voksne, hvis det blir flere ganger. (Randi)

Som tidligere nevnt har både Vidar og Randi opplevd at tillitsforholdet har vært viktig for samarbeidet. Det at Randi har vært med og møtt Vidar en gang i uken over en lengre periode, har hatt betydning for at tillitsforholdet har blitt så bra. Randi understreker dette ved å fortelle at hun og Chris har blitt glade i Vidar og de andre voksne, og at de kommer til å savne Vidar og de andre voksne fra Tune skole. Når samarbeidet avsluttes, avsluttes og fellesskapet og støtten Randi har fått på Tune, samt den trygge og gode voksenrelasjonen Chris har opplevd.

Selv med flere fordeler, med Randi som fast voksenperson, foreslår hun en ny organisering. Hun foreslår at de voksne kan rullere. Det kan tenkes at Randi foreslår en slik organiseringen fordi hun ønsker at flere av hennes kollegaer burde fått noen av de erfaringene som hun har fått på Tune skole. Det kan tenkes at Randi mener at det er nødvendig å få disse erfaringene for å endre den pedagogiske praksisen på

hjemmeskolen. Randi opplever at det ikke er nok at hun har fått erfaringene, og at det heller ikke har vært nok at hun har prøvd å videreføre kunnskapen hun har fått fra Tune skole til de andre voksenpersonene. Hun har en opplevelse av å stå i endringsarbeidet alene. Randi opplever at de andre voksne ikke er så interessert i å bidra, eller interessere seg for arbeidet. Ved å få oppleve og se hvordan det kan gjøres, har Randi troen på at de andre lærerne også ville vært motiverte til en ny praksis på hjemmeskolen.

#### 4.5 «Utfordring med å få det inn i kulturen her»

Som beskrevet i avsnittet over ønsker Randi at det hadde vært en rulling på de voksne som skulle være med på Tune skole, fremfor at hun var med hver gang. Randi trekker frem at det har vært vanskelig å få endret kulturen og praksisen på hjemmeskolen.

Den største utfordringen føler jeg, har vært å få med alle på det. At alle tenker likt. Jeg tenker at vi må ta med oss det vi har lært og få det inn i kulturen her. Det løser ingenting å dra der [på Tune skole]. Vi må få det inn hit. Jeg tenker jo at det er greit at det avsluttes en gang, også tar vi med oss det verdifulle vi har lært, eller jeg har lært da. (Randi)

Det er travelheten, samarbeidet, kommunikasjon som ikke blir 100% hver dag, og det er kanskje det som er gjenganger på litt store skoler. Jeg vet ikke. Det er travelt. [Jeg] kunne ønske vi hadde satt av mer tid til samarbeidet felles. For vi miljøpersonalet blir jo ikke med i fellesmøtene. Vi er rett på SFO vi. Så det er den travelheten. (Randi)

Randi sier at den største utfordringen med samarbeidet mellom Borg og Tune skole er «å få med alle» voksne på Borg skole. Hun sier at utfordringen har vært å «få alle til å tenke likt». Dette kan tolkes som at det Randi mener med å «tenke likt» er å være enige i hva som er den beste måten å få til en bedre skolehverdag for Chris. Randi kan mene at de er enige i arbeidsmetoder og mål, samt at de er enige i hvilke pedagogiske opplegg og tilnærminger som fungerer og som de skal bruke videre. Det kan også tenkes at Randi mener at å «tenke likt» handler om å sitte på samme kunnskap og ha like holdninger til eleven, utfordringen og løsningene. Videre sier Randi at «Det løser ingenting å dra der». Randi forteller at det som hun har lært på Tune skole av kunnskap, holdninger og pedagogiske tilnærminger må de få inn i skolekulturen på Borg skole. Dette er den eneste måten å få til en skolehverdag som fungerer for Chris. Chris hører til Borg skole, og det er på Borg skole hen skal gå. Opplegget med Tune skole vil ikke fungere, hvis ikke det er noe overføringsverdi til hjemmeskolen. Opplegget er og midlertidig. Hvis ikke det skjer endringer på Borg skole, vil situasjonen trolig gå tilbake til slik det var før.

Randi peker og på skolens organisering og struktur som gjør at det har vært vanskelig å få inn den nye kunnskapen i skolekulturen. Randi peker på betydningen av en travel skolehverdag. Den travle skolehverdagen påvirker kommunikasjonen og videre samarbeidet mellom personalet på skolen. I tillegg legger ikke skolen opp til samarbeid på tvers av miljøpersonalet og lærerne. Randi trekker frem trinntid som et eksempel på dette. Trinntid er en fastsatt tid for at lærerne som jobber på samme trinn skal få en arena å møtes på. Der kan de diskutere og planlegge fag og aktiviteter, men også forhold av sosial eller relasjonell karakter. I stedet for at miljøpersonalet er med på disse møtene forteller Randi at de drar rett på SFO. Randi peker på en mangel i kulturen og strukturen i skolen for å samarbeide på tvers i personalgruppen og få en kommunikasjonsplattform. Uten en samarbeidsplattform blir det og vanskelig å få kommunisert den kunnskapen som Randi sitter på. Skolestrukturen gjør det vanskelig for et godt samarbeid mellom de voksne på trinnet.

Randi forteller videre om hvorfor hun tror de andre voksne ikke ønsker å bli med på Tune skole, eller engasjere seg i saken.

Jeg er litt usikker på hvorfor de ikke ønsker å bli med. Synes de det blir for vanskelig? Handler det om motivasjon? At det er veldig greit at jeg tar det? For jeg står jo i det. Også har jeg sagt at jeg kan ta det. Jeg vil at Chris skal ha det bra, jeg. Det er så mange andre barn som har det vanskelig. Så står de [andre lærerne] jo i undervisning. [Da er det] vanskelig å slippe ifra hvis ikke det blir satt inn noen ekstra. Så det er mange faktorer der. (Randi)

Randi reflekterer rundt flere faktorer som har ført til at de andre voksne på trinnet ikke har engasjert seg og ikke har ønsket å være med på opplegget på Tune skole. Hun trekker blant annet frem at fordi hun tar på seg dette ansvaret, så føler de at de kanskje ikke trenger å involvere seg. Det blir jo tatt hånd om. Andre faktorer som Randi peker på er forhold som gjør det vanskelig for lærerne å prioritere å ta seg «fri» fra de andre elevene og undervisningen en hel dag i uken. Som voksen i skolen har en ansvar for flere barn. Randi peker på dette, og reflekterer rundt at det kan være en grunn. Hun trekker også frem at ledelsen må sette inn vikarer hvis lærerne skal være med på Tune skole. Hvis ledelsen ikke har tilbudt dette, kan ikke lærerne bli med. Randi nevner og at lærerne kan ha syntes at det har blitt for vanskelig. Kanskje er dette et område de føler de har lite å bidra med eller at de ikke ser nytten av å være med? Alle disse faktorene påvirker motivasjon og engasjement om å være med på Tune skole.

Etter samarbeidet mellom Tune skole og Borg skole oppsummerer Randi veien videre og hva de har utrettet så langt.

Vi skal fortsette med et opplegg som er likt det vi gjorde på Tune skole. Det har jeg ansvar for å planlegge og gjennomføre. Vi må fortsette for vi har ikke kommet i mål. Den største forandringen for Chris er at hen har mindre fravær. Hen vet at jeg er her. ...Nei, vi må tenke et langsiktig perspektiv. Vi har en lang vei å gå, men vi skal fortsette med arbeidet. (Randi)

Randi presiserer her at arbeidet ikke er ferdig. De har ikke kommet i mål med å lage nye historier og fortellinger om Chris. Etter opplegget med «omvendt integrering» har ikke Chris fått noen sterkere relasjoner med medelever på skolen, men hen har hatt mindre fravær. Randi argumenterer for at en grunn til at Chris har mindre fravær, kan være på grunn av at hen vet at hun er der. For Chris har dagene under samarbeidet med Tune skole trolig vært forutsigbare. Chris vet at hen skal være med Randi. Chris vet hvordan Randi kommer til å reagere, samt at hen vet at Randi vil det beste for hen. Det er altså trygt for Chris å komme på skolen. Randi har nå fått ansvar for å planlegge og gjennomføre et opplegg som har en lik struktur som den de har hatt på Tune skole slik at de kan fortsette med arbeidet for å forbedre skolehverdagen for Chris.

## 4.6 Oppsummering av de viktigste funnene

Empirien peker på to hovedfunn. Det første funnet er at Vidar og Randi opplever at samarbeidet har fungert godt og at det har vært verdifullt. Faktorer som de trekker frem som har hatt betydning for samarbeidet, er at det blant annet har vært lærerikt. Å lære gjennom et samarbeid samsvarer med sosiokulturell læringsteori (Säljö, 2001) og forskning gjort av Johnson & Johnson (2013). I samarbeidet med Vidar har Randi kommet inn i et fellesskap med en annen motivasjon, elevsyn og holdninger enn det hun kanskje er vant med fra hjemmeskolen. Teori viser at støtte og deltakelse i fellesskap er

essensielt i menneskers liv og vil påvirke menneskers motivasjon og opplevelse av egenverdi (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

En annen faktor er at Randi og Vidar opplever at de har hatt god samhandling, bygget på åpenhet og tillit. Dette har fått betydning for samarbeidets fungering. Opplevelsen av og betydningen av tillit og kommunikasjon som Vidar og Randi har hatt er i overensstemmelse med hva Hjertø (2013), Wheelan (2013) og Ødegård (2017) trekker frem. De ser på det som nøkkelsteiner og vesentlig for at samarbeidet skal fungere.

I tillegg til god samhandling og en opplevelse av at samarbeidet har vært lærerikt, opplever Vidar og Randi at organiseringen av samarbeidet har hatt betydning. Vidar og Randi har fulgt en handlingsløype og brukt et kommunikasjonsdokument som har sikret faste møter, evaluering, avklaringer av forventninger og mål, samt en skriftlig og ukentlig plattform for kommunikasjon og refleksjon. Viktigheten av å avklare mål og forventninger påpeker både Hjertø (2013) og Wheelan (2013). De mener dette er essensielt for å få til gode samarbeid med høy kvalitet. I tillegg opplever Randi og Vidar en kontinuitet ved at Randi har vært med på opplegget på Tune skole stort sett hver gang. Dette har opplevdes som betydningsfullt for samarbeidet. De trekker frem at kontinuiteten har ført til at relasjonen mellom dem har blitt styrket, relasjonen til Chris har blitt styrket, at de som voksenpersoner har blitt samlet i hvordan de møter Chris og at de har fått en mulighet til å bringe kunnskap tilbake til hjemmeskolen. Å møte elever likt, med god kunnskap samsvarer med hva Ogden (2015) og Walker et al. (2004) trekker frem når det kommer til å møte elever som viser atferdsvansker. Drugli (2012) og Fallmyr (2017) trekker frem behovet for gode elev-lærer relasjoner og viser til at det kan bidra til å redusere læringshemmende atferd samt være positivt for elevens opplevelse av trivsel, god psykisk helse og føre til større læringsutbytte.

Det andre hovedfunnet er at selv med et godt samarbeid mellom Vidar og Randi opplever Randi at det ikke har vært tilstrekkelig for å få de nye pedagogiske metodene og holdningene inn i kulturen på hjemmeskolen. Randi peker på flere grunner. Hun trekker frem en travelhet i skolen, at hun har tatt ansvaret slik at andre ikke trenger å involvere seg, en manglende plattform for samarbeid på tvers av personalet og at det kreves ekstra ressurser for at lærerne kan gå fra undervisningen. Som Schein (1987) sin modell uttrykker, er organisasjonskultur omfattende og krevende å endre. Dette understrekes av Holck (2014), Kotter (2012) og Skogen (2014) som alle peker på at endring ofte blir sett på som forstyrrende faktorer i arbeidssituasjonen og i livet. De peker også på at det er essensielt at hele personalet må være inkludert og motivert i endringsarbeidet for å lykkes.

Til slutt forteller Randi at hun opplever at de fortsatt har en lang vei å gå med å få til en god skolehverdag for Chris. De kom ikke i mål med relasjonsbyggingen mellom elevene på trinnet, men de skal fortsette arbeidet med en lik struktur. I løpet av samarbeidet har Chris hatt mindre fravær. Chris har gjennom samarbeidet fått en forutsigbar hverdag.



## 5 Drøfting

I denne oppgaven er følgende spørsmål stilt: «Hvordan opplever to nøkkelpersoner samarbeidet mellom en alternativ og en ordinær opplæringsarena?». Dette har gitt to hovedfunn. Det første er at Randi og Vidar opplever at samarbeidet seg imellom har fungert godt. De trekker frem samhandlingen, organiseringen og en generell opplevelse av at det har vært verdifullt og lærerikt som viktige faktorer for at samarbeidet har fungert. Basert på forskningsrapporten til Jahnsen et al. (2009) kan dette funnet virke overraskende. Rapporten peker på at det mellom ordinære og alternative opplæringsarenaer har vært utfordringer å få til gode samarbeid, god struktur og en opplevelse av sammenheng for elevene. Har Randi og Vidar lyktes på et område der andre samarbeid ikke har? I så fall hva kan det komme av? Handler det om handlingsløypen de har fulgt, opplæringsarenaene som organisasjoner som legger til rette for samarbeid, en fast voksenperson eller kan det være individuelle faktorer ved Randi og Vidar og deres evne til å samhandle?

På en annen side, er det ikke i denne oppgaven sett på hvordan samarbeidet mellom skolene har fungert på andre nivå. Det er derfor ikke sikkert at alle som var involvert i samarbeidet mellom opplæringsarenaene opplevde det som vellykket. Det er således ikke grunnlag for å si at dette funnet tilbakeviser tidligere funn på området. Det kunne derfor vært interessant og utforsket dette videre.

Det andre funnet empirien min peker på, er at selv med et godt samarbeid mellom to nøkkelpersoner har det ikke vært tilstrekkelig til å få til ønsket endring på hjemmeskolen. Dette funnet er interessant av flere grunner og jeg velger derfor å se nærmere på spørsmålet: «Hvorfor har ikke samarbeidet ført til tilstrekkelig endring på hjemmeskolen?»

For å belyse spørsmålet har jeg valgt å ta utgangspunkt i det som Randi peker på som problemer og belyse dette ved hjelp av teori om organisasjonskultur (Edgar Schein, 1987), endringsledelse (Kotter, 2012) og begrepet «lærende skole». Randi trekker frem at hun opplever at hun blir alene i endringene hun ønsker å få inn i kulturen på trinnet. Jeg først se på hvorfor det er nødvendig med endringer på Borg skole, før jeg tar for meg hvorfor det er problematisk for en person og få til endringer i en kultur. Deretter vil jeg belyser mulige grunner for at Randi har endt opp alene. Til slutt vil jeg ta for meg mulighetene Borg skole har hvis de skulle gå inn i et lignende samarbeid som de har hatt med Tune skole.

### 5.1 Hvorfor kan det være en utfordring at Randi blir alene i endringsarbeidet?

#### 5.1.1 Hvorfor er det nødvendig med endring?

Før jeg begynner og se på hvorfor en person alene ikke kan gjøre de ønskede endringene på trinnet vil jeg først kort se på hvorfor det må gjøres endringer på hjemmeskolen. I Opplæringslova § 9A-2 står det: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Paragraf §9A 4. ledd gir skolen

aktivitetsplikt for å sikre dette (Opplæringslova, 1998). I tillegg skal skolen tilpasse opplæring jamfør Opplæringslova § 2 (Opplæringslova, 1998) samt gi spesialundervisning hvis eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998). For Chris var skolesituasjonen, før samarbeidet med Tune skole, preget av fravær, lite eller ingen deltakelse i klasserommet, få eller ingen gode relasjoner med medelever og lavt selvverd og mestringsforventning. Skolen plikter derfor å sette inn tiltak for å bedre skolehverdagen for Chris.

Skolen må altså gjøre noe for Chris, men hvorfor må Borg skole også gjøre endringer? Hvorfor er det ikke nok å sende Chris bort på et opplegg på Tune skole? Både Randi og Vidar poengterer at arbeidet på Tune skole ikke skal fungere som et segregert tiltak og at de må få de nye pedagogiske metode inn i kulturen på hjemmeskolen. Vidar argumenterer ved å si at de ønsker utvikling ikke bare for eleven, men også for skolen, mens Randi sier «Jeg tenker at vi må ta med oss det vi har lært og få det inn i kulturen her. Det løser ingenting å dra der [på Tune skole]» Et slikt syn stemmer overens med et systemperspektiv på atferd. Hvis utgangspunktet er at all atferd er hensiktsmessig slik Ogden (2015) trekker frem og at mennesket er i et gjensidig samspill med omgivelsene ut fra et systemperspektiv og sosialkonstruktivistisk syn (Nordahl, 2000; Säljö, 2001), vil omgivelsene kunne påvirke atferden. Ved å sende Chris på et segregert tiltak vil dette kunne føre til endring av atferd, blant annet fordi omgivelsene og systemet endres. Endringene vil derimot muligens ikke vare hvis eleven puttes tilbake til det systemet og de omgivelsene som var problematiske.

### 5.1.2 Utfordringer ved å være alene i endringsarbeidet

Endringene Randi ønsker å få inn i kulturen på trinnet handler, etter det jeg har forstått, om nye pedagogiske tilnærmingsmåter knyttet til relasjonsbygging og ulike atferdsuttrykk. Disse tilnærmingsmåtene bygger på et syn som er belyst i avsnittet over om å flytte «problemet» fra eleven, til systemet eleven samhandler i (Ogden, 2015; Nordahl, 2000; Säljö, 2001). Det handler om å gjøre endringer der det er mulig. Å få til slike endringer i kulturen på trinnet kan imidlertid skape motstand og by på utfordringer, blant annet fordi organisasjonskultur er komplekst som vi ser ut fra modellen til Schein (1987).

Ut fra modellen til Schein (1987) kan en dele kultur opp i tre nivåer. Hvis en gjør endringer på nivå en (observerbare artefakter) er ikke det sikkert at dette vil føre til at endringene fester seg i kulturen. Hvis endringene strider mot kulturens verdier (nivå to), eller virkelighetsoppfatning (nivå tre), vil nok endringene på nivå en ikke feste seg i kulturen. Et eksempel kan være, hvis Randi ønsker å endre ordvalg eller måten en snakker om problemer på. Endringen skjer i nivå en, men hvis verdigrunnlaget og holdningene i kulturen ikke «tillater» en slik endring, eller hvis ordvalget og talemåter er slik de alltid har snakket om problemer eller atferd på vil kulturen skape motstand mot endringene. Et annet eksempel kan være hvis Randi ønsker å ta elever ut fra undervisning for å jobbe i mindre grupper med relasjonsbygging. Det kan stride mot verdier i skolen om at det faglige veier tyngst, og at en derfor ikke må ta ut elever fra undervisning for å gjøre andre ting. Nivå to og tre i modellen til Schein (1987) viser at mye av kulturen er underbevisst og at en kanskje må få disse delene frem i lyset for å se hvordan og om de nye endringene eventuelt kan passe inn. Hvis de ikke passer inn, må det kanskje gjøres en innsats der, og dette vil kreve mer enn en person.

Andreassen et al. (2009) presiserer at uansett hvor dyktig en er og hvilke status en har i skolen er en som enkeltperson ikke tilstrekkelig for å møte utfordringer og skape endringer. Dette blir også klart hvis oppskriften på å få til endringer er å følge Kotter (2012) sine åtte steg for endring. Allerede i første steg vil en møte på problem som enkeltperson. Første steg handler om at det foreligger et behov for at en ikke kan fortsette som før, eller sagt på en annen måte, skape en opplevelse av krisestemning (Kotter, 2012). Hvis krisestemningen kun oppleves av en enkeltperson, vil ikke andre ansatte føle et behov for endring. Hvis ikke det oppleves som et behov, vil heller ikke motivasjonen for å gjøre endringer være til stede, og andres holdninger mot de ønskende endringene kan føles som bortkastet, nytteløst og håpløst.

En enkeltperson vil i de neste stegene til Kotter (2012) fortsette å komme til kort. I de neste punktene trekkes det frem viktigheten av at endringen er forankret i ledelsen da det skal velges en ledergruppe, distribueres midler, samt utarbeide og formidle en visjon (se figur 1). Randi som enkeltperson har verken makt eller myndighet til å få i gang og styre de nødvendige stegene for å få til endring.

### 5.1.3 Sårbart for organisasjonen og eleven

En annen faktor som gjør det problematisk at Randi er alene med den nye kompetansen, er at dette vil gjøre situasjonen for både Chris og skolen sårbar. Hva skjer hvis Randi blir syk en dag, blir borte over en lengre periode, eller når Chris blir eldre og får nye lærere? Nå er situasjonen slik at det er Randi som har hovedansvaret for Chris. Randi har fått ansvar for å planlegge og gjennomføre en fortsettelse av arbeidet med "Omvendt integrering" på hjemmeskolen. Hva gjør skolen hvis Randi ikke er der? Hvis arbeidet med Chris er helt avhengig av Randi, vil investeringen skolen har gjort for at Chris skal få det bedre, også forsvinne med Randi. Da må skolen i verste fall gjøre den samme investeringen på nytt, noe som kan virke både unødvendig og bortkastet. Ved å involvere flere personer, legge til rette for kunnskapsdeling og å skape et fellesskap, kan skolen redusere denne sårbarheten.

### 5.1.4 Andre fordeler ved å involvere flere voksne

Et annet argument som også går på å involvere flere på skolen i endringsarbeidet er at slik situasjonen var for Chris på intervjuetidspunktet hadde Randi ansvar for hen tre dager i uken, mens andre voksne var med hen de resterende dagene. Arbeidet med å oppleve mestring, relasjonsbygging og atferdsutfordringer krever tid og kontinuerlig arbeid (Drugli, 2012; Ogden, 2015). Ved å få til god kunnskapsformidling til de andre på trinnet kan en i større grad arbeide for dette alle dagene i uken, og ikke bare de dagene Randi er sammen med Chris.

Det kan og argumenteres for at arbeidet som kreves for endring krever et samlet personalet. Drugli (2012), Fallmyr (2017), Ogden (2015) og Walker et al. (2004) understreker viktigheten av å arbeide for gode relasjoner med de voksne i skolen, og at personalet fremstå som samlet i møtet med elever med tanke på krav, regler, verdier, holdninger og metoder.

Samtidig kan det og argumenteres for at hele personalet i skolen kan inkluderes i endringsarbeidet. Endringene som skjer på trinnet, kan være fordelaktig for flere elever enn bare Chris. Er det andre klasser på skolen som har lignende utfordringer der samme type endringene kunne vært positivt? Ved å spre kunnskapen og holdningene kan være

rustet for eventuelle fremtidige problemer, samtidig som at endringer i skolekulturen kan være forebyggende.

Et siste argument for å involvere flere er at Borg skole kan risikere å miste Randi, ved å la henne være alene i endringsarbeidet. Vi kan selv tenke oss at det kan være fristende å se etter andre jobber hvis vi ikke opplever å få nødvendig støtte.

## 5.2 Hvorfor blir Randi alene?

I empirien reflekterer Randi rundt flere mulige grunner for at hun blir alene med ansvaret for endringsarbeidet. Hun peker på faktorer som omhandler organisatoriske og kulturelle forhold på skolen og individuelle faktorer hos de andre ansatte på trinnet. Disse faktorene kan ut fra Kotter (2012) sine steg ses på som hindringer for å få til endringer (steg fem).

Et punkt som Randi oppfatter som et hinder for at de andre ansatte skal engasjere seg i arbeidet er *travelhet*. Randi peker på at travelheten påvirker motivasjonen de ansatte har til å involvere seg. Dette vil igjen påvirke muligheten for å få til et godt samarbeid og god kommunikasjon. Hvis en føler at en har en travel hverdag og at en "har nok" med seg og sitt, vil en ikke ha mulighet eller kapasitet til å bidra på flere områder. Randi peker på at skolehverdagen er travel for de ansatte og at det er flere elever som "sliter". Travelhet er en faktor Ogden (2015) peker som en grunn for at personer lar være å involvere seg i endringer.

Randi peker på at travelheten i hverdagen er et hinder for kommunikasjonen og samarbeidet på tvers av personalet, men hun peker også på andre grunner til at det er vanskelig å samarbeide. Hun trekker frem at det ikke er tilrettelagt for samarbeid mellom miljøpersonalet og lærerne i skolen. Uten et møtested og avsatt tid for å møtes blir det vanskelig å få til gode samarbeid ifølge Hjertø (2013) og Wheelan (2013). Det mangler altså tid og plass til å samarbeide. Hva med kulturen på skolen? Kan en del av forklaringen på mangelfulle samarbeid finnes i kulturen? Oppmuntrer for eksempel kulturen til samarbeid på tvers av personalet? Ødegård (2017) understreker at kulturelle forhold er vel så viktig som gruppedynamikken for å få til gode samarbeid. Det kan være at skolen i liten grad har løst utfordringer de har møtt ved å samarbeide på tvers tidligere. Dette vil ligge i kjernen i kulturen og være på et ubevisst nivå (Schein, 1987). Hva er bruks-verdiene (Argyris & Schön 1978) og holdningene til de ansatte knyttet til samarbeid på tvers? Ser de på det som nyttig og verdifullt, eller som unyttig og bortkastet? Dette ligger på nivå to i Schein (1987) sin modell. Begge nivåene vil spille en rolle for hvor lett det er å implementere et opplegg med samarbeid på tvers av personalet.

Andre forhold som påvirker motivasjonen for å involvere seg kan handle om personalets tro på de ønskede endringene og tiltakene (Ogden, 2015). Dette trekker ikke Randi frem som en direkte faktor, men det kan være en underliggende faktor. Hvis vi går tilbake til eksempelet om at det nye tiltaket er å ta elever ut fra klassen for å jobbe med relasjonsbygging i mindre grupper, kan en som lærer tenke at dette ikke er et bra tiltak. Det kan komme av flere grunner. Blant annet kan en tenke at det kan gå ut over eleven som blir tatt ut. Mister denne eleven viktig kunnskap eller læringsmuligheter ved å bli tatt ut? En kan og tenke at «dette tiltaket har vi prøvd før, og det hjalp jo ikke». Uansett kan en være uenig i dette tiltaket, eller ha manglende motivasjon fordi en ikke synes det er et godt tiltak.

Et annet spørsmål Randi stiller er om kollegaens manglende engasjement handler om at hun har tatt på seg ansvaret. Randi sier «[Handler det om] at det er veldig greit at jeg tar det? For jeg står jo i det. Også har jeg sagt at jeg kan ta det.». Randi har tatt på seg et ansvar, og hun har formidlet at hun tar det. Likevel ønsker hun noen å samarbeide med, og dele arbeidet med. Ut fra situasjonen kan det tenkes at ønske om å samarbeide ikke er formidlet tydelig. Det kan og tenkes at de ikke har avklart hvilke roller de voksne på trinnet skal ha, eller at det ikke har vært mulig å endre rollene og ansvaret som følger. Vet de andre voksne på trinnet at Randi opplever at hun er alene, og at dette er noe hun ikke ønsker? Hjertø (2013) og Wheelan (2013) påpeker viktigheten av å avklare roller og forventninger på forhånd for å avklare arbeidsfordeling og for å avklare uenigheter og unngå eller oppklare misforståelser. Fordelen med å avklare dette har blant annet Randi og Vidar erfart har fungert ut fra empirien. Igjen er det tydelig behov for en kommunikasjonsplattform.

Et annet spørsmål som kan påvirke motivasjonen for å engasjere seg er hvorvidt de andre ansatte på trinnet har blitt inkludert i arbeidet. Har de hatt mulighet til å være med å diskutere, komme med forslag og gi innspill? I arbeid med endringer peker Skogen (2014) på at hvis ansatte får være med i planleggingsfasen vil de ønske å bidra mer da de får mer tilhørighet til endringene.

Noe av det Randi også peker på av hindringer har sammenheng med ledelse. Hun trekker frem at hvis lærerne skal gå fra undervisning, må det settes inn ekstra ressurser. Dette er underbygges av Kotter (2012) og Ogden (2015) som begge påpeker at endring krever ressurser. Hvis flere lærere skal være med på opplegget på Tune skole kreves det for eksempel at lærerne blir kjøpt fri. Å kjøpe lærere fri kan være en løsning, noe jeg diskuterer nærmere i avsnitt 5.3.1.

## 5.3 Hva kan gjøres annerledes neste gang?

Hvis vi ser for oss at Borg skole skal inngå et nytt samarbeid med Tune eller en annen instans, hva kan de gjøre for å utnytte potensialet i større grad, og for å hindre at Randi, eller en annen person opplever at de blir alene på hjemmeskolen? I empirien kommer Randi med et spesifikt forslag. Hun foreslår rullering blant personalet, slik at alle får være med på Tune skole. Er dette en god løsning? Finnes det andre løsninger?

### 5.3.1 Ny organisering av hvem som er med

Randi og Vidar trekker frem flere positive aspekter ved at Randi har vært med hver gang. De trekker blant annet frem at det har forsterket relasjonen dem imellom, bygget et tillitsforhold og at de har kommet frem til en måte å møte Chris på. Det kan også tenkes at relasjonen dem imellom har hatt betydning for tryggheten og kunnskapshevingen som Randi sitter igjen med etter samarbeidet.

For Chris sin del kan det og tenkes at stabilitet med tanke på hvilken voksenperson som har vært med, har hatt betydning for hen. Chris har fått en forutsigbar skolehverdag. Hen vet hvilke personer hen møter. Randi og Chris sin relasjon har trolig og blitt sterkere, noe som er positivt for alle barn i skolen, blant annet for trivsel, god psykisk helse og det fører til et større læringsutbytte (Drugli, 2012; Fallmyr, 2017). Det kan også tenkes at det har hatt betydning for Chris å ha med akkurat Randi på Tune skole, som hen hadde vært mye sammen med før opplegget på Tune skole startet. Det var trygt. Samtidig kan det være at disse positive aspektene har gått på bekostning av at Randi blir

sittende alene, og at Chris ikke har fått utviklet gode relasjoner med de andre voksne på trinnet.

Hva med rullering? Det kan ikke med sikkerhet si hva eller på hvilken måte en hadde fått til endringer med rullering, men likevel kan det pekes på noen scenarioer og trekke frem noen poeng som trolig vil spille en rolle. Randi sier i empirien at for Chris sin del, skulle hun ønske at det var flere voksne fra Borg skole som hadde vært med og fått oppleve de fine dagene på Tune skole. Randi trekker peker på at en rullering av voksenpersonalet kan føre til at flere voksne får viktige opplevelser og erfaringer. Disse opplevelsene og erfaringene kan igjen føre til at de er litt mer «på» som Randi sier, som er noe hun savner. Hvis de andre voksne er mer «på» og de sitter med de samme erfaringene og de samme opplevelsene kan det være lettere å få til gode diskusjoner og refleksjoner på hjemmeskolen, og et større engasjement rundt endringsarbeidet. Rulleringen kan føre til at de blir et team på hjemmeskolen rundt Chris. Samtidig er det ikke sikkert at en rullering vil føre til at de klarer å gjøre flere og større endringer på hjemmeskolen. Det kan være at det er på grunn av relasjonen og tillitsforholdet som har bygget seg opp over tid mellom Randi og Vidar som har ført til at samarbeidet har fungert. Som Drugli (2012) og Skjervheim (1995) presiserer er ikke tillit noe som en kan kreve, det bygges over tid. Ved å være med en eller to ganger hadde en ikke fått kontinuiteten eller tidsperspektivet for å skape gode og dype relasjon mellom voksenpersonene fra Borg skole og Vidar.

Et annet poeng med tanke på å være med en eller to ganger er at en kanskje ikke sitter igjen med så mange nye ideer og ny kunnskap som Randi uttrykker at hun gjør. Det kunne tenkes at det hadde vært mer tilfeldig hva en så den dagen, hvor mye en fikk tid til å snakke om hendelser og loggarbeidet i etterkant kunne vært utfordrende å få til med å inkludere flere personer. Hvordan kunne de organisert det for å klare å beholde fordelene ved å ha en fast person med, samtidig som at en unngår ulempene dette har ført til?

Et spesifikt forslag til organiseringen kan være å ha to faste voksne som rullerer seg imellom. Hvis skolen har nok ressurser kunne en tenke seg at begge to var med på opplegget på Tune skole hver gang. Hvis ikke så kunne de byttet på seg imellom. Oppleggene varierer i lengde, men ofte er de mellom åtte og tolv uker. De ansatte hadde da minimum fått fire uker hver. Med en slik organisering kunne de fått fordelene med at det var faste voksne, samtidig som at Chris kunne fått bygget en god relasjon med enda en voksen. Dette hadde redusert sårbarheten ved tanke på sykdom og arbeidet de to dagene i uken Randi ikke er med hen. Hvis de var to som hadde ansvar for kunnskapsoverføringen kunne dette nok ha føltes tryggere, men det er ikke sikkert det alene ville vært nok til å gjøre kunnskapsoverføringen enklere, da det er mange andre faktorer som har vært belyst over som påvirker. Er det andre måter de kunne ha jobbet på?

### 5.3.2 Hvilke andre muligheter har Borg skole?

Hvis vi tenker at Borg skole neste gang velger å ha en eller kanskje to faste voksne som har ansvaret, hvordan kan Borg skole legge til rette for å få til en kunnskapsoverføring og et samlet team rundt personen(e) som går mellom organisasjonene? Hvordan kan Borg skole i større grad utnytte potensialet som kommer med et eksternt samarbeid med en «ekspert»? Jeg vil her se på muligheten som ligger i å se på skolen som helhet. Dette blant annet fordi noen av hindringene Randi har opplevd finnes på både organisatorisk og

kulturelt nivå som videre påvirker det individuelle nivået. Jeg vil ta utgangspunkt i Kotter (2012) sine åtte steg for endring.

Det første steget til Kotter (2012), er at det må være et behov for endringen, eller en opplevelse av krisestemning. Er opplevelsen av krisen kun lokalt i en klasse, på et trinn, eller er det flere steder med lignende utfordringer? Selv uten kriser, kan det være behov for å gå inn i kulturen på skolen og se om det er behov for endring, med tanke på idealet om å være en *lærende skole* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det viktige er uansett å få formidlet krisen til alle som skal delta i endringsarbeidet. Skogen (2014) presiserer at det i skolen er viktig at lærere får denne forståelsen, da det ofte er de som må utføre endringene. Deretter må det kanskje diskuteres hvilke typer endringer en ser for seg. Tenker skolen eller trinnet at tiltakene krever store omveltninger eller kan det være nok med mindre inngripende tiltak? Hva vil tiltakene kreve av hver enkelt?

Etter at behovet er kartlagt kan det være lurt av ledelsen å kartlegge hvilken kunnskap som finnes på trinnet eller skolen (hvis dette ikke er gjort fra før) (Skogen, 2014). Hvor kommer organisasjonen til kort? Hva trenger de hjelp til? Ved å ha dette avklart før et samarbeid med en «ekspert»-instans kan skolen muligens få mer ut av samarbeidet. En kartlegging av hvilke endringsbehov og hjelp skolen trenger kan også føre til større motivasjon og åpenhet for endringsarbeidet og bedre samarbeidet internt. Nå har Randi fått utvidet kompetanse og kanskje finnes denne kompetansen flere steder på Borg skole? Er dette tilstrekkelig, eller trenger de mer?

I steg to til Kotter (2012) poengteres viktigheten av å forme et lederteam slik at endringene blir forankret i ledelsen. Hvem skal teamet bestå av? Når skolen vet hvilke ressurser de har i personalet kan dette og utnyttes her. Hvis endringene er innenfor relasjonsbygging eller arbeid med ulike atferdsuttrykk, er kanskje Randi en ressurs som kan være med i et slikt lederteam. Hun sitter på kompetanse og erfaring både fra samarbeid med en ekstern instans og med utvikling av et pedagogisk opplegg i etterkant av samarbeidet. Videre må teamet få tilstrekkelig makt til å være katalysator for endringsarbeidet.

Steg tre og fire handler om å utvikle og kommunisere visjonen for endringsarbeidet. Borg skole har et motto som i denne sammenhengen kan brukes som visjon. Mottoet handler om at alle elever på skolen skal ha det bra både faglig og psykisk. En slik visjon krever kontinuerlig arbeid, fordi skolen vil stadig måtte forholde seg til nye forskrifter, læreplaner, forskning, økonomi og elever. Hvordan skal skolen arbeide med å realisere mottoet? Hvordan kan de bli en skole som er i kontinuerlig utvikling mot å nå mottoet sitt? I denne prosessen sier Skogen (2014) at de med fordel kan involvere flere ansatte. Hvor vil vi, og hvordan skal vi komme oss dit? Ved å bli involvert i arbeidet, vil det kunne føre til tilhørighet og eierskap til endringsarbeidet som igjen vil påvirke motivasjonen for arbeidet (Skogen, 2014). Hvordan bruker skolen mottoet i utviklingsarbeidet sitt i dag?

I punkt fem trekker Kotter (2012) frem viktigheten av å legge til rette for endringene og fjerne hindringer. Vi har tidligere sett på flere hindringer som Randi har opplevd. Disse kan også være et hinder ved et nytt samarbeid. Randi trakk frem *travelhet*, *samarbeidskultur på tvers av personalet* og *engasjement fra de andre*. Hvis vi først ser på engasjement fra de andre kan det motiveres for dette på flere måter. Ved å påse at alle har en forståelse for krisen, større grad av inkludering i planleggingsfasen og legge til rette for at endringsarbeidet føles overkommelig, kan engasjementet øke. Personen(e)

som går fast mellom opplæringsarenaene kan også få et team rundt seg på hjemmeskolen, hvor en avklarer på forhånd mål, roller og forventninger og evaluerer underveis.

Med tanke på samarbeidskultur kan dette kanskje tas opp og reflekteres rundt i organisasjonen. Hvorfor har vi ikke en kultur hvor vi samarbeider på tvers av personalet i større grad? Hvorfor er det utfordrende å få til? Hvis det var tilrettelagt for samarbeid på tvers i form av tid og rom, ville organisasjonen gjort det? Er det verdier i kulturen som hindrer?

Opplevelsen av en travel hverdag er kanskje den utfordringen og hinderet som er vanskeligst å gjøre noe med, og som har betydning for motivasjon, og muligheten til å delta i endrings- og utviklingsarbeidet. Kan skolen gjøre noen tiltak for å gi plass til endringsarbeid og samarbeid?

I steg seks trekker Kotter (2012) frem viktigheten av å planlegge små seire og realisere disse. Ved å ha fokus på små seire og små steg vil endringsarbeidet føles mer overkommelig ifølge Kotter (2012). Et hovedmål med et nytt samarbeid med Tune skole kan være å redusere uhensiktsmessige atferdsuttrykk, eller å skape et bedre læringsmiljø. I arbeidet mot dette målet kan dette måles ved å redusere antall konflikter og å heve den generelle trivselen hos elevene og de ansatte. I dette tilfellet kan delmålene være av mer praktisk karakter. Det kan for eksempel være at i slutten av måneden skal en ha hatt et informasjonsmøte med foreldre, personalet skal sette av tid til samarbeid, eller det kan handle om å gjennomføre et opplegg eller noe annet.

Kotter (2012) trekker også frem viktigheten av å bidra til utholdenhet i arbeidet. Nøkkelfaktorer for å få til dette er konsentrasjon, oppmerksomhet rettet mot mål, utholdenhet og å ha pågangsmot (Sigmundsson, 2008). Med tanke på utholdenhet kan det trekkes linjer til tiltakene som ble gjennomført i samfunnet vårt på grunn av covid-19. Myndighetene har satt inn strenge tiltak som de nå gradvis løser opp. Har norske myndigheter sluppet opp for tidlig? Har vi vært utholdende nok?

Det siste steget til Kotter (2012) som vil være det avgjørende for om endringene fester seg i en organisasjon, eller om ting går tilbake til sånn det var før endringsarbeidet startet, er hvorvidt endringene har blitt en del av kulturen. Mottoet til skolen krever en skole som kontinuerlig er i endringsarbeid (Holck, 2014). Hvis skolen får til en kultur som ser mulighetene fremfor problemer ved endringsarbeid, vil og nye endringer lettere få festet seg i den eksisterende kulturen (Skogen, 2014). Et overordnet mål for skolen bør være å være en *lærende skole* og det som følger med. Med tanke på utfordringene Randi har opplevd og arbeid rundt atferdsvansker, er det kanskje avgjørende at alle ansatte har utviklet verdier og holdninger der atferd kan ses i sammenheng med systemet rundt eleven og ikke bare til enkelteleven. Verdiene i kulturen kan komme til uttrykk gjennom språket som modellen til Schein (1987) belyser. Hvordan snakker de ansatte *til* og *om* elevene? Hva blir akseptert i pauserommet og i en privat samtale mellom ansatte? Holdninger og verdier vil være avgjørende for å få til et godt samarbeid på tvers av personalet.

I tillegg til Kotters (2012) sine åtte seg for endring kan Borg skole med fordel involvere foreldre i endrings og utviklings arbeidet i skolen. Foreldre har flere positive påvirkninger på barna sine og et styrket samarbeid mellom foreldre og ansatte ved skolen vil være



fordelaktig for å implementere og formidle endringene, og verdiene og holdningene skolen ønsker (Senge, 1990).

Ut fra Kotter (2012) sin stegvise plan for implementering av endring i organisasjoner er det som vist flere steder Borg skole kan rette oppmerksomheten ved et eventuelt nytt samarbeid.

## 6 Oppsummering og veien videre

I denne studien har jeg søkt å belyse spørsmålet «Hvordan opplever to nøkkelpersoner samarbeidet mellom en alternativ og en ordinær opplæringsarena?» Dette har gitt to hovedfunn. Det første er at Randi og Vidar opplever at samarbeidet seg imellom har fungert godt. De trekker frem samhandlingen, organiseringen og en generell opplevelse av at det har vært verdifullt og lærerikt, som viktige faktorer. Samarbeidet og arbeidet på Tune skole slik jeg har sett det, har ført til ny kunnskap for Randi og trygget henne i arbeidet med relasjonsbygging og i møte med forskjellige atferdsuttrykk. Randi peker også på at Chris har mindre fravær, noe som kan skyldes arbeidet som er gjort på Tune skole, relasjonene som har blitt sterkere og en forutsigbar hverdag for Chris.

Det andre funnet empirien min peker på, er at selv med et godt samarbeid mellom to nøkkelpersoner har det ikke har vært tilstrekkelig for å få til ønsket endring på hjemmeskolen. Jeg har søkt belyst spørsmålet «Hvorfor har ikke samarbeidet ført til tilstrekkelig endring på hjemmeskolen?» ut fra faktorer Randi trekker frem fra empirien.

Gjennom samarbeidet mellom Randi og Vidar har Randi blitt alene i arbeidet på Borg skole. Dette er utfordrende da det gjør skolen og Chris sårbar, samtidig som at det å skulle gjøre endringer i kulturer er krevende (Schein, 1987), og det krever blant annet forankring i ledelsen og deltakelse av alle de ansatte (Andreassen et al., 2009; Kotter, 2012; Skogen, 2014). Randi peker og på ulike grunner for hvorfor hun har blitt alene som travelhet, mangel på samarbeidskultur og manglende motivasjon til å engasjere seg.

Hvis Borg skole skal inngå et nytt tilsvarende samarbeid med en ekstern instans er det flere faktorer de kan belyse, før og under samarbeidet. Blant annet kan de vurdere om det skal være en eller kanskje to faste voksne fra Borg skole som går mellom organisasjonene. De kan også bruke og utvikle mottoet sitt (Kotter, 2012, punkt tre), legge til rette for samarbeid på tvers av personalet (punkt fem), arbeide for å ikke gi opp for tidlig (punkt syv), og jobbe for at endringene forankres i kulturen (punkt åtte).

Ut fra økningen av antall elever som får tilbud på alternativ opplæringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2019-2020) og regjeringens signaler med tanke på «Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019) tyder det på at det vil være flere elever som vil få tilbud om opplæring på en alternativ opplæringsarena. Med strenge krav fra *Rundskriv Udir-3/2010* kreves det gode samarbeid mellom opplæringsarenaene. Funnene mine peker på at dette er mulig på ett nivå, men her hadde det vært interessant og sett på flere samarbeid Tune skole har. Er det en felless oppfatning at de har gode samarbeid? Hvilke faktorer trekkes i så fall frem? Har det skjedd utvikling siden rapporten til Jahnsen et al. (2009)? Kan de alternative opplæringsarenaene lære av hverandre?

# Referanser

- Andreassen, R. A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E.M. (2009). Skoleledere under press. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.) *Skoleledelse – Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. 13-22). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arneberg, P. (1995). Samarbeid skole – hjem: Premisser og forutsetninger. I P. Arneberg, & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole - et spørsmål om makt og tillit* (s. 9-18). Oslo: Praxis forlag.
- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaring. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50(4), 326–336. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/04/organisasjonskultur-en-begrepsavklaring>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2006). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eidsmo, R. H & Hoff, M. (2019). *Det virker ikke som vanlige skoler skjønner at folk er annerledes. En fenomenologisk studie av fire elevers opplevelse av et alternativt skoletilbud*. (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2614474/Robert%20H%20Eidsmo%20-%20Mathias%20Hoff.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Engh, H. C. (2013). *Alternativ opplæringsarena – utenfor skolens mandat?* (Matergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/38175/Utenfor-skolens-mandat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Epstein, J. L. (2005). School-initiated family and community partnerships. I Erb, T (Red.). *This we believe in action: Implementing successful middle level schools*. Westerville, OH: National Middle School Association.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fan, X. T. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. Hentet fra [http://pages.erau.edu/~andrewsa/Project\\_2/Christian\\_John/DuneProject/Child%20Success.pdf](http://pages.erau.edu/~andrewsa/Project_2/Christian_John/DuneProject/Child%20Success.pdf)
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Författarna och Liber AB.

- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkeskoleloven. (1936). Lov om folkeskolen i kjøpstædene. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/245441fa83c76e9ae6978182bc839e3b?lang=no#0>
- Grunnloven. (1814). (LOV-1814-05-17). Kongeriket Norges grunnlov. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)*, (Prop. 121 S (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holck, G. (2014). Organisasjonsutvikling som systemrettet innovasjonsarbeid. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 188-202). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen*. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2440018>
- Johnson, D. & Johnson, F. (2013). *Joining together group theory and group skills* (11. utg.). Edinburgh: Pearson New International Edition.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knutsen, U. (2014). *Norsk APA-manual: En nasjonal standard for norskspråklig APA-stil*. Unit. Hentet fra <https://www.unit.no/sites/default/files/media/filer/2019/01/APA-norsk.pdf>
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. nr. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Malt, U. (2016, desember 6). Atferd. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/atferd>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis. A Methods Sourcebook*. Los Angeles, Calif: Sage.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdene. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Unipub forlag.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schein, E. B. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse - er kulturendring mulig?* Oslo: Libro forlag.

- Semke, C. A. & Sheridan, S. M. (2011). *Family-school connections in rural educational settings: A systemic review of the empirical literature*. Lincoln: National Center for Research on Education.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Sigmundsson, H. (2008). *Læring og ferdighetsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4. utg.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Skjervheim, H. (1995). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skogen, K. (2014). Entreprenøriell skoleledelse - en forutsetning for inkludering. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 203-219). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Straffeloven. (2005). (LOV-2005-05-20-28). Lov om straff. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-05-20-28>
- Strømsnes, A. (2013). *Bruk av alternative opplæringsarenaer for elever som sliter i den ordinære undervisningen*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/144739/Masteroppgave%20spes.ped.%20Anne%20Str%C3%B8msnes%20v%C3%A5r%202013.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Svartdal, F. (2020, juni 16). Holdning. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/holdning>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2020, juni 1). Sosialkonstruktivisme. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. (Rundskriv Udir-3/2010). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplæringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019- 2020). Grunnskolens informasjonssystem. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F.M. (2004). *Antisocial behaviour in school: evidence-based practices* (2. utg.). Belmont, Calif: Wadsworth Publishing
- Wheelan, S. A. (2013). *Creating effective teams: A guide for members and leaders* (4. utg.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Ødegård, A. (2017). Konstruksjoner av tverrprofesjonelt samarbeid. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag* (2. utg., s. 113-130). Oslo: Universitetsforlaget.



## Vedlegg

## Tema til Intervjuguide

Problemstilling:

*Hvordan opplever nøkkelpersoner samarbeid mellom en ordinær og en alternativ opplæringsarena?*

Start:

- Takke
- Informasjon om hva intervjuet skal handle om.
- Informere om rettigheter, anonymitet, båndopptaker og at jeg noterer.
- Bakgrunnsinformasjon
  - Kan du fortelle litt om yrkeserfaringen din?
  - Hvor lenge har du jobbet på skolen?
  - Kan du fortelle litt om hva jobben din går ut på?
- Kan du fortelle litt om rollen din som lærer? (hva er viktig for deg?)
  - I møte med elever
  - I møte med kollegier
  - I møte med foreldre
  - I møte med samarbeidspartnere

I din jobb, hvem samarbeider du med?

- Kan du beskrive/fortelle om samarbeidet ditt med den andre opplæringsarenaen: (hva, hvordan og hvorfor?) (Muligheter og utfordringer)
  - Plan + planlegging
  - Mål
  - Ansvarsområdet → Hvordan vil du beskrive rollen din?
  - Kommunikasjon
- Hvordan var samarbeidet i startfasen? Midtfasen? Sluttfasen?
  - Hva synes du er viktig i de ulike fasene?
- Har samarbeidet endret seg over tid? Ja/nei. Kan du iså fall fortelle om hvordan det har endret seg?
- I samarbeidet: kan du fortelle hva du opplever som viktig?
  - For et godt samarbeid? (Utdype/begrunne)
  - Med tanke på samarbeidspartneren din. (Utdype/begrunne)
  - Med tanke på eleven. («det beste for»). (Utdype/begrunne)
  - Hvordan kan samarbeidet påvirke eleven, på godt og vondt? (Utdype/begrunne)



- Er det noe som begrenser mulighetene for samarbeid?
  - Lover og regler
  - Systemer
  - Tanker og holdninger
- Hvordan hadde det ideelle senarioet for samarbeid hvert? Fortell
- Har du noe du vil tilføye?
- Har du noen spørsmål?

Tilslutt:

- Oppsummere rettighete

Informasjonsskriv til lærere/SFO-baseleder

## **Vil du delta i forskningsprosjektet** **«Samarbeid mellom hjemmeskole og alternativ opplæringsarena»**

Jeg skriver en masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU, der formålet er å undersøke samarbeidet mellom hjemmeskole og alternativ opplæringsarena. Denne teksten gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

I forbindelse med masterprosjektet er formålet å undersøke opplevelsen av og erfaringene med samarbeidet mellom to opplæringsarenaer; hjemmeskolen og [REDACTED]. Jeg er interessert i å få et bredt innsyn i opplevelsen og erfaringen av samarbeidet, og er derfor interessert i hvordan elever som får et deltidstilbud på [REDACTED] opplever og erfarer samarbeidet, samt hvordan lærerne/SFO-baseleder ved begge skolene opplever og erfarer samarbeidet. Jeg er ute etter å få et innblikk i erfaringer du har med samarbeid, kommunikasjon, målsetting, og hvordan det legges til rette med tanke på arbeidsoppgaver, timeinnhold, deltagelse og faglige/sosiale mål.

Du får spørsmål om å delta, fordi jeg som spesialpedagog er interessert i dine erfaringer og opplevelser som lærer/SFO-baseleder ved [REDACTED] / hjemmeskolen

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet vil handle om hvordan du opplever samarbeidet med en lærer/SFO-baseleder ved den andre opplæringsarenaen i forhold til å skape en hverdag for eleven, i form av hvordan dere kommuniserer, planlegger, ansvarsområdet, hvordan dere jobber med målsetting og andre tilrettelegginger dere gjør. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker som ikke er koblet til internett. Lydopptakene vil slettes så fort intervjuene er transkribert. All informasjon som kan identifisere deg vil også bli anonymisert. I dette prosjektet vil jeg intervju elev og lærer/SFO-baseleder ved hjemmeskolen og [REDACTED]. I intervjuene vil jeg be din elev og lærer/SFO-baseleder ved hjemmeskole/[REDACTED] gi noen opplysninger om deg. Det vil være opplysninger om hvordan eleven opplever skolehverdagen sin. I forhold til læreren/SFO-baselederen vil spørsmålene handle om hvordan dere kommuniserer, ansvarsområdet, muligheter og utfordringer i samarbeidet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg og det vil heller ikke påvirke ditt forhold til eleven/læreren/SFO/skolen.

Under selve intervjuet kan du når som helst velge og ikke svare på et spørsmål, ta pause eller avslutte intervjuet hvis det er ønskelig.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med NSDs regelverk for personvern.

- Det er kun Astrid Indrebø og Marit Honerød Hoveid (veileder, NTNU) som vil ha tilgang til de personidentifiserbare dataene
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på innlåst ekstern harddisk.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av denne masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.08.2020. Alle personopplysninger slettes ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU – institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU – institutt for pedagogikk og livslang læring ved veileder Marit Honerød Hoveid; Telefon: 91881675, mail: [marit.hoveid@ntnu.no](mailto:marit.hoveid@ntnu.no)
- NTNU – institutt for pedagogikk og livslang læring ved Astrid Indrebø; Telefon: 90237374, mail: [astridindr@gmail.com](mailto:astridindr@gmail.com)
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Astrid Indrebø

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samarbeid mellom hjemmeskole og alternativ opplæringsarena*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg \_\_\_\_\_ samtykker til:

- ☐ å delta i intervju
- ☐ at lærer/SFO-baseleder (på hjemmeskolen og [REDACTED]) kan gi opplysninger om vårt samarbeid til prosjektet
- ☐ at elev kan gi opplysninger om opplevelsen av sin hverdag

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.08.2020.

---

(Signert av deltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Samarbeid mellom hjemmeskole og alternativ arena

### Referansenummer

868815

### Registrert

09.01.2020 av Astrid Indrebø - astrii@stud.ntnu.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)  
/ Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Honerød Hoveid, marit.hoveid@ntnu.no, tlf: 91881675

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Astrid Indrebø, astridindr@gmail.com, tlf: 90237374

### Prosjektperiode

01.12.2019 - 15.08.2020

### Status

03.02.2020 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 03.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 03.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere

er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse, samt alminnelige personopplysninger frem til 15.08.2020.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

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





