

Masteroppgave i yrkespedagogikk

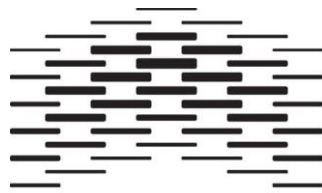
Mai 2017

Videregående opplæring – en døråpner for deltakelse i arbeid og fellesskap

Et aksjonsforskningsprosjekt om et styrket kollegasamarbeid, og utvikling av felles praksis i en planlagt overgang til arbeidsliv for elever med utviklingshemming.

Wenche Dahlen

**Fakultet for lærerutdanningen og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som avslutning på mitt masterstudium i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus i perioden 2013 – 2017. Masteroppgaven handler om et aksjonsforskningsprosjekt som er gjennomført ved min arbeidsplass i løpet av skoleårene 2015/16 og 2016/17. Prosjektet har dreid seg om hvordan vi kan gjennom et styrket kollegasamarbeid legge til rette for en planlagt overgang mellom videregående skole og arbeidsliv for våre elever med tilrettelagt opplæring i mindre grupper. Målet har vært å utvikle en felles praksis i samarbeidet mellom skolen og elevenes ansvarsgrupper med fokus på elevens fremtidige arbeids- eller aktivitetsliv. Det har også hatt til hensikt å styrke kollegasamarbeidet vårt for å stimulere til kvalitetsutvikling i vår lærende organisasjon.

Etter fire gode studieår takker jeg mine kollegaer for at dere har stilt villig opp når jeg har dratt i gang ulike forsknings- og utviklingsarbeid ved avdelingen. Takk til skolens ledelse for tillatelse og anerkjennelse til å lede prosjekt ved skolen. Jeg takker lærere, veiledere og medstudenter ved HiOA for spennende og lærerike diskusjoner. Takker også mine flotte barn, støttende familie og gode venner for all oppmuntring og tålmodighet i hele studieperioden.

01.05.17

Wenche Dahlen

Sammendrag

Denne masteroppgaven er et aksjonsforskningsprosjekt som ble gjennomført ved egen arbeidsplass 2015-17, og tar utgangspunkt i en felles frustrasjon i kollegiet. Mange av våre elever med utviklingshemming opplever å stå uten arbeid etter at den videregående opplæringen er avsluttet. Dette til tross for at mange har utviklet arbeidsevne og kan bidra til verdiskaping i tilrettelagt arbeid. Skolen har ikke ansvar for å skaffe arbeidsplasser, men vi ser nytten av å bidra i planleggingen sammen med NAV og kommune slik at elevene kan bli sysselsatt i et stimulerende tiltak når de har avsluttet den videregående opplæringen.

Problemstillingen for forsknings- og utviklingsarbeidet er: «Hvordan kan vi gjennom et styrket kollegasamarbeid legge til rette for en planlagt overgang mellom videregående opplæring og arbeidsliv for elever med utviklingshemming?

Med en hermeneutisk forskningstilnærming utdypes min forforståelse i redegjørelsen for ulike perspektiver og relevant forskning knyttet til problemstillingen. Oppgavens teorigrunnlag baseres på teori om utvikling av lærende organisasjoner, da problemstillingen forutsetter arbeid på systemnivå. Prosjektet inneholder fire aksjoner med alle kontaktlærerne og avdelingslederne tilhørende tilrettelagt opplæring i mindre grupper ved skolen. I aksjonene benyttes både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetoder.

Aksjonsforskningsprosjektet har ført til et tettere samarbeid mellom deltakerne og NAV-veilederne tilknyttet skolen vår. Sammen har vi utviklet en informasjonsfolder som kan gi kontaktlærerne en mer definert og planmessig rolle inn i elevenes ansvarsgrupper. Den kan fungere som et redskap til å peke på viktigheten om at kommune og NAV planlegger elevens arbeidsliv i god tid innen eleven står på terskelen til voksenlivet.

Gjennom aksjonsforskningsprosjektet har vi også gjort tiltak for å styrke kollegasamarbeidet vårt. Tiltakene er gode tegn på at vi ønsker å utvikle læring og kunnskap i fellesskap som stimulerer til kvalitetsutvikling i vår lærende organisasjon.

Summary of Master thesis in vocational pedagogy – May of 2017

Secondary education – an opener for participation in work and community

This Master thesis is an action research project which was conducted at my workplace from 2015 to 2017. The project is based on a common concern in the colleague group of the fact that many students with intelligent disabilities face a future without an employment after the upper secondary school. Most of the students have developed some vocational qualifications and they can do adapted work. The school cannot be accountable for creating workplaces, but we see the necessity of cooperating with the Norwegian Labour and Welfare Service (NAV) and the municipalities, so the students can be employed in a meaningful workday.

The research question of the project is: *How can we with a strengthened collaboration of colleagues facilitate for a planned transition from the upper secondary school to employment for students with intellectual disabilities?*

The science is based on a hermeneutical research and I present different perspectives to bring the view of understanding for the question of the project. The issue requires work on system level, and I use theories about developing of learning organizations in the theoretical foundations of the task. The project contains four actions with the participants from the department of special education. I use both qualitative and quantitative research methods in the actions.

The project has resulted in a better cooperation between the participants and the supervisors of NAV. Together we have developed a three-year plan where the objective is to find a future workplace for the students.

Another purpose for the actions was to strengthen the colleague collaboration. The measures are representative for the fact that we want to develop learning and knowledge in a community that stimulates to a development of quality in our learning organization.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.1.1 Presentasjon av elevgruppen og formålet med videregående opplæring	8
1.2 Mitt forsknings- og utviklingsarbeid	11
1.2.1 Utvikling av felles praksis	11
1.2.2 Styrket kollegasamarbeid	13
1.3 Problemstilling	14
1.3.1 Utdyping og presisering av problemstilling	14
1.4 Forankring, godkjenning, implementering og spredningstiltak	16
1.5 Oppbygging av masteroppgaven	18
2. Utdyping av min forforståelse for problemstillingen	19
2.1 Problemstillingen sett i et samfunnshistorisk perspektiv	19
2.2 Problemstillingen sett i et individ- og gruppeperspektiv	21
2.3 Forskning om sysselsetting av utviklingshemmede	24
3. Kollegasamarbeid i en lærende organisasjon	26
3.1 Organisasjonslæringens opphav og definisjoner	26
3.2 Forutsetninger for utvikling i en lærende organisasjon	27
3.3 Deweys demokratiske prosess	28
3.4 Praksisfellesskapets betydning i en lærende organisasjon	29
3.5 Organisatorisk læring i single- og double-loop	29
3.6 Avdekke taus kunnskap i fellesskap	30
3.7 Senges disipliner for å utvikle en lærende organisasjon	30
3.8 Forskning om kollegasamarbeid	33
4. Forskningsdesign	35
4.1 Aksjonsforskning	35
4.1.1 Retning for prosjektet	36
4.1.2 Aksjonsforskningens vitenskapelige forankring	36
4.1.3 Mitt vitenskapssyn i prosjektet	37
4.1.4 Demokratisk kollegasamarbeid	38
4.2 Hermeneutisk forskningstilnærming	40
4.3 Datainnsamlingen	41
4.3.1 Samtale som grunnlag for data	41
4.3.2 Spørreskjema som grunnlag for data	44
4.4 Tolkning og presentasjon av data	45
4.5 Forskningskvalitet og forskningsetikk	45
4.5.1 Forskningsarbeid, eller kun et utviklingsarbeid?	45
4.5.2 Gyldighet og pålitelighet	46
4.5.3 Forskningsetiske forhold	47
4.5.4 Forske i egen praksis	47
5. Grovplan for aksjonene	49
5.1 Planskisse	49
5.2 Første aksjon	50

5.3 Andre aksjon	50
5.4 Tredje aksjon.....	50
5.5 Fjerde aksjon	51
6. Gjennomføring av forsknings- og utviklingsarbeidet.....	52
6.1 Aksjon 1	52
6.1.1 Planlegging.....	52
6.1.2 Handling.....	53
6.1.3 Refleksjon etter gjennomføringen	56
6.1.4 Oppsummering av første aksjon og planen videre	60
6.2 Aksjon 2	61
6.2.1 Planlegging.....	61
6.2.2 Handling.....	65
6.2.3 Refleksjoner etter gjennomføring.....	67
6.2.4 Oppsummering av andre aksjon og planen videre	70
6.3 Aksjon 3	71
6.3.1 Planlegging.....	71
6.3.2 Handling.....	71
6.3.3 Refleksjon etter gjennomføring.....	73
6.3.4 Oppsummering av tredje aksjon og planen videre	75
6.4 Aksjon 4	75
6.4.1 Planlegging og handling – arbeidsmøtet	76
6.4.2 Planlegging og handling – evalueringsskjemaet	79
6.4.3 Refleksjon etter gjennomføring.....	80
6.4.4 Oppsummering av fjerde aksjon og planen videre	84
6.5 Avsluttende refleksjoner om forskningskvalitet og forskningsetikk	85
6.5.1 Vurdering av forskningskvalitet.....	85
6.5.2 Vurdering av forskningsetikk.....	90
7. Drøfting av forskningsspørsmålene og svar på problemstillingen	94
7.1 Forskningsspørsmål 1.....	94
7.2 Forskningsspørsmål 2.....	97
7.3 Svar på problemstilling	99
8. Avslutning	100
Litteraturliste.....	101
Vedleggsliste.....	106

Figurliste:

Figur 1. Planskisse over de planlagte aksjonene i forsknings- og utviklingsarbeidet	49
---	----

1. Innledning

Denne masteroppgaven handler om et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført ved min arbeidsplass. Mine kollegaer og jeg har arbeidet med hvordan vi som skole kan være med å tilrettelegge for et fremtidig arbeidsliv for våre elever med utviklingshemming. Mange utviklingshemmede møter utfordring med sysselsetting når de står på terskelen til voksenlivet. Skolen har ikke ansvar for elevenes fremtidige arbeidsliv, men vi ønsker å være gode medspillere for elev/foresatte, hjemkommune og NAV slik at det foreligger konkrete planer for eleven når den videregående opplæringen er slutt. Formålet med prosjektet har vært å utvikle rutiner for vår deltakelse i elevenes ansvarsgrupper når det gjelder en planlagt overgang fra skole til arbeidsliv for våre elever. Vi har også utviklet et styrket kollegasamarbeid som jeg mener er en forutsetning for kvalitetsutvikling i vår lærende organisasjon.

Innledningsvis presenterer jeg valg av tema, meg selv og elevgruppen som prosjektet angår. Elevgruppen presenteres grundig for å berede grunnen for forståelse for prosjektet. Dette gjør jeg for å gi leseren en god innføring dersom fagfeltet ikke er like kjent som elever i ordinær opplæring. Jeg belyser ulike vansker og utfordringer som kan spille inn på utviklingshemmedes forutsetninger for et fremtidig arbeidsliv, og hvordan deres opplæringsløp skiller seg fra den ordinære opplæringen. Jeg peker på utviklingshemmedes lovfestede rett til opplæring, som springer ut fra samme formålsparagraf som den ordinære opplæringen. Det vil si at opplæringen skal være med på å åpne dører mot verden og fremtiden, og føre til deltakelse i arbeid og fellesskap i samfunnet jfr. § 1 – 1 Opplæringslova (1998). Videre i innledningen beskriver jeg problemområdet og presenterer problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse utdypes og presiseres før jeg kommer inn på prosjektets forankring, godkjenning, implementering og spredningstiltak. Til slutt i kapitlet skisseres den videre oppbygningen av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for masteroppgaven har sitt utspring i mitt engasjement i min daglige praksis. Jeg er opptatt av hva vi utdanner elever med utviklingshemming til. Arbeidstittelen for prosjektet har vært; «videregående opplæring for utviklingshemmede – veien til arbeid eller kun til berikelse i livet?». Jeg er opptatt av at alle mennesker har lik mulighet for et verdig liv, og mener at tilgang på arbeid er vesentlig for økt livskvalitet.

Jeg arbeider som lærer i mitt 9. år ved avdeling for tilrettelagt opplæring i mindre grupper ved en videregående skole. Min formelle bakgrunn er førskolelærerutdanningen, spesialpedagogikk og praktisk pedagogisk utdanning. Da jeg begynte å arbeide ved avdelingen fikk de fleste elevene tilbud om en varig tilrettelagt arbeidsplass (VTA) etter den videregående skolen. Nå er det færre som får denne muligheten. I en tidligere oppgave i masterstudiet har jeg skrevet om betydningen av å utvikle arbeidskompetanse for utviklingshemmede, og verdien av å ha et arbeid (Dahlen, 2015). Denne masteroppgaven bygger videre på dette temaet.

1.1.1 Presentasjon av elevgruppen og formålet med videregående opplæring

De fleste elevene i min gruppe har ulik grad av utviklingshemming. Dette er en samlebetegnelse av ulike tilstander eller diagnoser (Opdal & Rognhaug, 2006, s. 166).

Medisinske definisjoner

Organisasjonen American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) definerer utviklingshemming med: «Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18» (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2017) .

I Norge brukes definisjonen fra Verdens helseorganisasjon (WHO) som er FN's særinteresseorganisasjon for helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014). «Psyisk utviklingshemming er en tilstand med stagnert eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som særlig kjennetegnes av svekkede ferdigheter som viser seg i løpet av utviklingsperioden. Dette er ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået som kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter» (Direktoratet for E-helse, 2017, s. 184).

Begge definisjonene peker på en særlig grad av kognitiv svikt som reduserer blant annet evnen til tenking, oppmerksomhet, hukommelse, læring og språkforståelse. Definisjonene viser også til svekket sosiale og praktiske ferdigheter som gir utslag i evnen til tilpasning, samt at tilstanden er medfødt eller tidlig ervervet i utviklingsperioden.

Innen medisinen er det vanlig å klassifisere grad av utviklingshemming i seks kategorier: mild, moderat, alvorlig, dyp, annen og uspesifisert utviklingshemming (Direktoratet for E-helse, 2017). I min elevgruppe varierer det fra lett til moderat til noen få med alvorlig utviklingshemming, samt flere med uspesifisert utviklingshemming. Diagnosen kan forekomme med eller uten andre psykiske og somatiske lidelser (Direktoratet for E-helse, 2017). Eksempler som jeg kjenner til i elevgruppen er blant annet syn- og hørselshemminger, motoriske funksjonshemminger og utviklingsforstyrrelser med ulik grad av atferdsproblematikk. Tidligere var det vanlig å tilføye begrepet «psykisk» foran «utviklingshemming». Norsk forbund for Utviklingshemmede (Udatert-a) bruker nå konsekvent betegnelsen «utviklingshemming/ utviklingshemmet» for å unngå misforståelser og sammenblanding med psykiske sykdommer. Derfor velger jeg å benytte samme begrep om elevgruppen i oppgaven.

«Skolen skal ruste elevene for livet»

Elever med utviklingshemming har rett til spesialundervisning etter kapittel 5 i Opplæringslova (1998). Det vil si «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet» jfr. § 5 – 1 i Opplæringslova (1998). Det søkes til videregående opplæring med spesialundervisning i mindre grupper i spesifikke utdanningsprogram innenfor yrkesfag eller studieforbereidende fag. Elevene har rett til inntil to år ekstra med videregående opplæring «når eleven treng det i forhold til opplæringsmåla for den enkelte» jfr. § 3 – 1 (Opplæringslova, 1998). Elevene oppnår en sluttkompetanse som defineres som grunnkompetanse i Opplæringslova § 3 – 3 (1998). Grunnkompetansen avsluttes med et kompetansebevis over den kompetansen som eleven har tilegnet seg i den videregående opplæringen. Det vil si at eleven ikke får vitnemål slik ordinær studie- og yrkeskompetanse gir jfr. § 3 – 46 i Forskrift til Opplæringslova (2006). På landsbasis var det i skoleåret 2013/14 2,8 % eller 6800 av elevene i videregående opplæring som gikk mot et planlagt løp mot grunnkompetanse. Av disse var 3 600 elever registrert med opplæring i egen gruppe (NAKUs Kunnskapsbank, 2017), slik som min elevgruppe.

Elevenes opplæring skjer ut fra en Individuell opplæringsplan (IOP) som skolen er ansvarlig for å utarbeide på grunnlag av en sakkyndig vurdering jfr. § 5 – 3 i Opplæringslova (1998). Individuell opplæringsplan er formulert med bakgrunn i elevenes egne læreforutsetninger og realistiske mål med tanke på å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for mestring av

fremtidig arbeidsliv, bo og fritid. Kompetansemålene er hentet fra læreplan fra det valgte utdanningsprogram, men brutt ned til lokale læreplaner som tilpasses elevenes funksjonsnivå. Mål fra den generelle delen av læreplanen er også sentralt. Den legger føringer om at opplæringen skal tilpasses den enkelte med utgangspunkt i elevenes personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokal tilhørighet for at eleven skal utvikles til et «gagns menneske» (Utdanningsdirektoratet, 1997, s. 5).

«Et gagns menneske» er et gammelt begrep som kom inn i formålsparagrafen i 1959 for å peke på at «skolen skal ruste elevene for livet» (Bostadutvalget, 2006, s. 2).

Formålsparagrafen er beskrevet i § 1 – 1 i Opplæringslova (1998), og er utdypet i den generelle delen av læreplan med beskrivelse av de ulike mennesketypene som oppsummeres med det integrerte menneske (Utdanningsdirektoratet, 1997). I 1998 var fortsatt begrepet «et gagneleg menneske» brukt i formålsparagrafen i Opplæringslova (1998). Ordlyden er siden endret til en mer moderne språkdrakt, og den sier nå blant annet at skolen i samarbeid med hjemmet skal åpne dører mot verden og fremtiden, og eleven skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine liv, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet jfr. § 1 – 1 i Opplæringslova (1998). Denne gjelder for alle elever, inkludert mine elever med utviklingshemming.

Deltakelse i arbeid

Å delta i et arbeid er for oss mennesker vanligvis veien til fortjeneste, verdsettelse, evneutvikling og inkludering i samfunnet (Meld. St. 45 (2012-2013), 2013, s. 19). For utviklingshemmede er arbeid med på å normalisere hverdagen, bidra til selvrealisering og samhandling med andre mennesker i løpet av arbeidsdagen. Dette skaper inkludering, identitet og fellesskapsfølelse som gir grunnlag for et verdig liv (Kristiansen, 2000). Bekymringsfullt ser jeg en økende tendens til at våre elever ikke får tilbud om arbeid i verken ordinært eller i skjermet virksomhet etter endt videregående skole. Mange henvises i stedet til å søke plass ved et kommunalt dagsenter. Dette til tross for at skolen ser at elevene har utviklet både praktiske ferdigheter og arbeidsevne i løpet av den videregående opplæringen. Det er ingen rettighet å få tilbud om arbeid, men Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) jfr. § 3 – 3 sier at den kommunale «helse – og omsorgstjenesten skal arbeide for at det blir satt i verk velferds- og aktivitetstiltak for barn, eldre og funksjonshemmede og andre som har behov for det». Det er derfor opp til kommunen å fylle innholdet i tilbudet. Det kan se ut som kommunene heller legger til rette for dagsentervirksomhet enn å skaffe utviklingshemmede varig tilrettelagte

arbeidsplasser i et arbeidsmarkedstiltak (NAKUs Kunnskapsbank, 2016). Jeg ser nærmere på dette når jeg presenterer forskningstall for sysselsetting av utviklingshemmede i neste kapittel.

1.2 Mitt forsknings- og utviklingsarbeid

Mitt forsknings- og utviklingsarbeid handler om hvordan skolen kan bidra når det gjelder overgang fra videregående skole til sysselsetting i det voksne liv for utviklingshemmede. Arbeidet forutsetter at vi som kontaktlærere ved avdeling for tilrettelagt opplæring utvikler en felles praksis for å finne gode løsninger i fellesskap. Dette kan styrke kollegasamarbeidet, og stimulere til kvalitetsutvikling i vår lærende organisasjon. Organisasjonen i vårt tilfelle kan bestå av kontaktlærerfellesskapet, eller satt inn i en større sammenheng; skolen.

Det er igjen viktig å peke på at skolen ikke har ansvar for arbeid til utviklingshemmede, men slik Stortingsmelding 45 «Frihet og Likeverd» fremhever «er det nødvendig med langsiktig planlegging på det praktiske plan og langvarig kompetansebygging for at personer med utviklingshemming skal kunne realisere sine ambisjoner når det gjelder utdanning og yrke» (Meld. St. 45 (2012-2013), 2013, s. 19). Jeg ser det som viktig at skolen er med på å planlegge et fremtidig arbeidsliv for elever med utviklingshemming på lik linje som den ordinære videregående opplæringen har som mål å føre elevene mot et yrke eller videre studier.

1.2.1 Utvikling av felles praksis

Prosjektet fokuserer på hvordan vi som kontaktlærere kan ha en særlig rolle i planleggingen av elevenes fremtidige arbeidsliv. Ved blant annet en aktiv deltakelse i elevenes ansvarsgrupper. En ansvarsgruppe er regulert i Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester kapittel 7. Hvor kommunen har krav til å utarbeide en individuell plan (IP) for personer som har behov for langvarige og koordinerte tjenester jfr. § 7 – 1 (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011). I paragrafen står det videre at «kommunen skal samarbeide med andre tjenesteytere om planen for å bidra til et helhetlig tilbud for den enkelte». Det vil si at en ansvarsgruppe skal koordinere tjenester på tvers av tjenesteyterne for elever med spesielle behov og planlegge livssituasjonen for den enkelte (Holmberg, 2006, s. 511). Ansvarsgruppen kan bestå av eleven selv, foresatte, kontaktlærer og representanter fra ulike kommunale tjenester som eleven mottar. Det kan også være aktuelt å innkalle andre fagpersoner som for eksempel helsesøster, fastlege, fysioterapeut, Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) og

NAV. I ansvarsgruppen kan kontaktlærerne være gode medspillere som kjenner eleven og deres arbeidsevne godt, og kan være med å formidle dette inn i et system som kan kjenne lite til eleven før den videregående skolen er avsluttet.

Min erfaring tilsier at i mange tilfeller må skolen etterlyse ansvarsgrupper for elevene. Ofte har vi vært til hjelp for å danne en i samarbeid med foresatte og hjemkommunen når eleven starter i den videregående skolen. Dette kan skyldes at eleven ikke har hatt koordinerte tjenestebehov før, eller at eleven med sine foresatte ikke kjenner sine rettigheter. En annen erfaring er at jeg har deltatt i mange ansvarsgruppemøter hvor jeg har etterlyst planer for fremtidig arbeidsliv. Dessverre har det i mange tilfeller vært lite konkret og spesifikke planer innen eleven er ferdig med sin videregående opplæring. Jeg har også sett at det er viktig for eleven og foresatte å ha en samarbeidspartner som kan bistå i å legge «trykk» på offentlige etater. Det kan oppleves som noe treghet i slike systemer.

I en studie gjort av Hege Gjertsen og Terje Olsen (2013, s. 36) fant de at skolene samarbeider mest med PPT og kommunene i overgangen mellom videregående opplæring og arbeidsliv for elever med blant annet utviklingshemming. Studien viste at NAV ofte involveres for sent, slik at skolene samarbeider i liten grad med NAV. Gjertsen og Olsen (2013) hevder at skolen kan være en viktig ressurs for å overføre verdifull kunnskap om elevenes kompetanse til NAV ved utprøving av arbeid.

Med støtte i Gjertsen og Olsens (2013) studier mener jeg det er viktig at skolen setter tydeligere forventninger om planer for elevens fremtidige arbeidsliv i elevenes ansvarsgrupper. Det forutsetter at NAV involveres i ansvarsgruppene tidligere og i større grad. I Stortingsmelding 45 (2013) oppfordres det til et tett samarbeid mellom Utdanningssektoren og Arbeids- og Velferdsetaten (NAV) slik at flere personer med utviklingshemming kan komme i jobb. Jeg finner også støtte i tilstandsrapporten om arbeids- og aktivitetssituasjonen for utviklingshemmede utført av Reinertsen (2012) for Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU). Han oppsummerer rapporten med å si at med større hjelp til oppfølging, mer tilrettelegging og mer tilpasning vil langt flere utviklingshemmede kunne delta i arbeid (Reinertsen, 2012). Denne oppfølgingen, tilretteleggingen og tilpasningen for deltakelse i arbeidslivet kan og bør etter min mening planlegges i ansvarsgruppene mens elevene ennå er i den videregående opplæringen. På den måten kan vi ha et felles fokus hvor NAV og kommunen kan få tid til å områ seg for å finne et

passende arbeidstilbud i samarbeid med skolen. Tidlig planlegging av elevens arbeidsliv er også viktig med tanke på en helhetlig og relevant videregående opplæring knyttet til den yrkeskompetansen som kreves i et fremtidig arbeidsliv (Nilsen & Haaland Sund, 2008, s. 9).

1.2.2 Styrket kollegasamarbeid

Forsknings- og utviklingsarbeidet har også fokus på et styrket kollegasamarbeid.

Utgangspunktet for prosjektet er en felles frustrasjon blant kontaktlærerne over elevenes manglende arbeidsmuligheter etter endt videregående skole. Kollegaene mine møter de samme utfordringer i elevenes ansvarsgrupper som jeg gjør, og fortvilelsen over at elevene ikke har noe å gå til etter at de er ferdige hos oss er økende. Det har vært mye «huffing» og diskusjoner mellom kontaktlærerne, men lite drøftet og konkretisert på felles møter hvordan vi arbeider og kan forholde oss til elevenes ansvarsgrupper. Jeg antar at vi forholder oss ulikt når det gjelder blant annet kontaktlærerens rolle og ansvarsforhold knyttet til elevenes fremtidige arbeidsliv. Noen tar på seg mye ansvar utover det pedagogiske, og andre lite. Ved å invitere mine kollegaer inn i arbeidet kan vi skape rom for drøfting og mulighet til en felles praksis. Gjennom et styrket kollegasamarbeid kan den enkeltes frustrasjon få utløp, og vi kan sammen styrke hverandre i det pedagogiske og organisatoriske arbeidet rundt elevene. Jeg oppfatter at mine kollegaer eier mye erfaring og kunnskap som kan komme både fellesskapet og elevene til gode gjennom et styrket kollegasamarbeid. Selv om vi ikke kan sikre et fremtidig arbeidsliv for elevene våre alene, kan det være en fordel å presentere en lik profil utad til foresatte, kommune og NAV om hvordan skolen deltar i ansvarsgruppene med fokus på elevenes planlagte overgang til et mulig arbeidsliv. På den måten mener jeg at forventninger til skolens rolle og ansvar tydeliggjøres, og dermed lettere kan avklares og innfris.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen for forsknings- og utviklingsarbeidet er: «Hvordan kan vi gjennom et styrket kollegasamarbeid legge til rette for en planlagt overgang mellom videregående opplæring og arbeidsliv for elever med utviklingshemming?

Denne konkretiseres gjennom to forskningsspørsmål:

1. Hvordan utvikle en felles praksis for deltakelse i elevenes ansvarsgrupper med fokus på elevens fremtidig arbeidsliv?
2. Hvordan kan et styrket kollegasamarbeid stimulere til kvalitetsutvikling i vår lærende organisasjon?

1.3.1 Utdyping og presisering av problemstilling

Problemstillingen er styrende for forsknings- og utviklingsarbeidet. Sentralt i problemstillingen er fokus på en planlagt overgang mellom skole og arbeidsliv for våre elever og et styrket kollegasamarbeid. Denne koblingen begrunner jeg med at for å styrke et kollegasamarbeid må samarbeidet handle om «noe», og dette «noe» forutsetter kollegasamarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2008). Forsknings- og utviklingsarbeidet handler om arbeid på systemnivå som kan komme elevene til gode. Det kan bringe ny kunnskap og læring til avdelingen/organisasjonen gjennom et prosjekt basert på aksjonsforskningsstrategien.

Forskningsspørsmålene konkretiserer problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet handler om utvikling av en felles praksis knyttet til en planlagt overgang fra videregående skole til et arbeidsliv for elevene våre. I prosessen med å utvikle en felles praksis utvikler vi et verktøy til bruk i ansvarsgruppene for å avklare skolens rolle. De fleste i elevgruppen vår har behov for et tilrettelagt arbeidsliv. Tidlig planlegging mener jeg er avgjørende for at de samarbeidende virksomheter, kommune og NAV, kan ha et arbeidstilbud på plass innen eleven slutter i den videregående skolen. Vi har sett i motsatt fall at mange har ventet lenge for å få tilbud om et arbeid eller en dagaktivitet. I utviklingen av verktøyet inviteres NAV-veilederne i skolen, og det innhentes informasjon fra representanter fra andre skoler gjennom intervju både i gruppe og enkeltvis. Informasjonen som kommer frem brukes inn i arbeidet med å utvikle en felles praksis. Gjennom et felles verktøy som presenteres i en informasjonsfolder kan vi presisere at skolen har et fremtidsrettet perspektiv, både i det pedagogiske og det organisatoriske arbeidet rundt den enkelte elev. På den måten kan skolens

formål konkretiseres og synliggjøres om å være med til å åpne dører til verden og fremtiden for deltakelse i arbeid og fellesskap for eleven, jfr. Formålsparagrafen § 1 – 1 i Opplæringslova (1998).

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan et styrket kollegasamarbeid kan stimulere til kvalitetsutvikling i vår lærende organisasjon. Begrepet lærende organisasjon beskriver en type organisasjon som har fokus på læring når det gjelder «igangsetting, utvikling og koordinering av læringsprosesser» (Wadel, 2008, s. 11). I Stortingsmeldingen nr. 30 (2004, s. 3) «Kultur for læring» står det at «skolen må selv være en lærende organisasjon». Dette for å tilby attraktive arbeidsplasser og for å fremme læring både hos lærerne og elevene. En lærende organisasjon verdsetter arbeidstakernes læring og innsikt, og jeg legger vekt på å etablere og utvikle de mellommenneskelige relasjonene mellom deltakerne slik at samarbeidet er med til å utvikle en læringskultur og kunnskapsdeling i kollegagruppen vår (Wadel, 2008, s. 11).

For å utvikle en felles praksis er vi avhengig av at kollegaene samarbeider. Deltakerne i prosjektet er i likhet med meg, kontaktlærere. Det er også naturlig å invitere med to som deler på stillingen som avdelingsledere, slik at disse er delaktige i prosjektet som angår avdeling. Intensjonen i prosjektet er å søke etter en felles praksis slik at vi som kollegaer kan styrke og motivere hverandre til arbeidet. Ved å legge til rette for et styrket kollegasamarbeid gjennom gjentatte aksjoner, ser jeg på effekten av dette og knytter resultatet til prinsipper for å utvikle og stimulere til en lærende organisasjon.

For å sette problemstillingen inn i en større sammenheng vil jeg i neste kapittel starte med å redegjøre for et samfunnshistorisk perspektiv. Dette gjør jeg for å belyse utviklingshemmedes kamp for sine rettigheter gjennom tidene og frem til i dag. Hvor tilgang til et arbeidsliv viser seg å være et trangt nåløye å komme gjennom. Denne påstanden begrunner jeg med forskning om sysselsetting for utviklingshemmede i slutten av kapitlet. Likeledes redegjør og utdyper jeg mine verdier gjennom et individ- og gruppeperspektiv for problemstillingen. Dette perspektivet mener jeg kan representere både min og deltakernes livsverden i det daglige arbeidet med elevene, og er hensiktsmessig å belyse. Jeg oppfatter at vi som arbeider ved avdelingen er opptatte av å legge til rette slik at elevene kan utvikle både sin yrkeskompetanse og livskompetanse gjennom den videregående opplæringen. Å utvikle livskompetanse innebærer «å hjelpe barn og unge til å bli funksjonsdyktige og livsduglege i sin kvardag og

bidra til at dei blir parate til å møte framtidslivets utfordringer og påkjenningar» (Befring, 2009, s. 1). Problemstillingen har et organisasjonsperspektiv i seg, og jeg bringer inn dette ved å redegjøre for oppgavens teorigrunnlag i kapittel 3. Jeg ser blant annet til Dewey, Argyris og Senge for utvikling av lærende organisasjoner.

Hensikten med å belyse flere perspektiver knyttet til problemstillingen, er å kunne gjenspeile den virkeligheten jeg som forsker og deltakere har med oss inn i prosjektet. Jeg har en hermeneutisk forskningstilnærming for prosjektet, og da er det vesentlig med en bred innfallsvinkel slik at leseren kan se hvilke «briller» jeg har på meg som forsker inn i fagfeltet (Gadamer, 2010, s. 333). Forforståelsen kan også fungere som en «horisont» eller som et bakteppe for problemstillingen (Gadamer, 2010, s. 344). Den kan også være med til å styrke min egen kompetanse og argumentasjonen som ligger til grunn for oppgavens problemstilling.

Jeg skriver prosjektet i et tilnærmet kronologisk perspektiv, hvor hendelsesforløpet skjer i rekkefølge. Det gjør jeg for at leseren lettere kan følge en logisk utvikling i prosjektet ved nærmest å bli fortalt en historie. Leserens kan også se at aksjonene bygger på hverandre med planlegging, handling og refleksjon, før det på nytt planlegges, handles og reflekteres og så videre (Lewin, 1946, s. 38). Dette typiske trekket ved aksjonsforskningen mener jeg er noe av styrken til denne forskningsstrategien. Denne fleksibiliteten gir mulighet til å justere planene og forskningsprosessen fortløpende dersom uforutsette hendelser oppstår (Nielsen, 2014, s. 326).

1.4 Forankring, godkjenning, implementering og spredningstiltak

Jeg har søkt rektor om godkjenning til å drive forsknings- og utviklingsarbeidet ved arbeidsplassen. Dette har jeg gjort både med tanke på godkjenningen, forankringen og ikke minst synliggjøring av prosjektet. I følge Schwencke og Larsen (2015, s. 120) er god støtte fra ledelsen en forutsetning for at forankringen av prosjektet kan skje. Det er også viktig for meg at prosjektet skal være til nytte både for min arbeidsplass, for meg som masterstudent og egen kompetanse innen praksisfeltet. Jeg har tro på at fokuset vi setter gjennom samarbeidet i aksjonene vil skape ringvirkninger i arbeidsmiljøet ellers også.

Min problemstilling er forenlig med skolens pedagogiske profil om at den videregående opplæringen skal være målrettet og planlagt slik at elevene med sine forutsetninger kan nå en kompetanse som kvalifiserer for blant annet et fremtidig arbeidsliv. Skolen vår er spesielt

opptatt av en yrkesrettet tilpasset opplæring hvor opplæringen skal ha et positivt fortegn ved å se på elevens potensiale og stimulere til et verdig liv. I skolens visjon og målsetting er «din framtid – vårt mål» sentralt, hvor mestring, mangfold og muligheter er satsingsområder (kildehenvisning unnlates på grunn av de etiske retningslinjene om konfidensialitet).

Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for innsamling og behandling av personopplysninger. Personvernombudet har vurdert prosjektet, og funnet at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til § 31 i Personopplysningsloven (2001). Jeg har fått godkjenning for min behandling av informasjonen, og at den tilfredsstillende kravene (se vedlegg 1). Tiltak jeg gjør for å ivareta anonymiseringen er å benevne alle deltakerne i prosjektet som hannkjønn, unnlater å gjengi skolens navn og håndterer og oppbevarer lydopptak og notater etter gjeldende retningslinjer fra NSD. Jeg innhenter samtykke fra mine kollegaer om å delta i forsknings- og utviklingsarbeidet og for medvirkende informanter fra NAV og andre skoler.

For å implementere prosjektet best mulig slik at det kan slå rot, leve videre og bli en del av oss, mener jeg det best kan skje gjennom lokal medvirkning og medskapning (Irgens, 2017). Eirik J. Irgens knyttet disse begrepene til Klev og Levins (2009, s. 73) uttrykk «samskapt læring» og skoleutvikling. Jeg mener vårt aksjonsforskningsprosjekt legger et godt grunnlag for at vi som kollegagruppe kan skape lokale løsninger hvor lokal kunnskap utvikles og baserer seg på lokale erfaringer og utprøving av ny viten fra teorifeltet (Irgens, 2017).

Når det gjelder spredningstiltak er produktet vi utvikler vesentlig. Ved å utvikle og ferdigstille et konkret produkt kan denne spres til blant annet elever, foresatte, elevenes hjemkommuner, lokale NAV-kontor og ellers andre interesserte. Det er også ønskelig å kunne presentere prosjektet for andre skoler som kan ha nytte av våre erfaringer, og bidra til å produsere ny kunnskap om feltet.

1.5 Oppbygging av masteroppgaven

Videre i oppgaven utdypes min forforståelse for problemstillingen ved å redegjøre for et historisk samfunnsperspektiv, individ- og gruppeperspektiv, samt forskning om sysselsetting av utviklingshemmede i kapittel 2. I kapittel 3 redegjør jeg for oppgavens teorigrunnlag og gjennom det belyses problemstillingens organisasjonsperspektiv. Her presenterer jeg teori om utvikling av lærende organisasjoner, og jeg ser også til noe forskning om viktigheten av et godt kollegasamarbeid. I kapittel 4 beskriver jeg arbeidets forskningsdesign, og forankrer forskningen til vitenskapsteorien og mitt vitenskapssyn. Jeg nevner også kriterier jeg legger til grunn for vurdering av forskningskvalitet og forskningsetikk i prosjektet. I kapittel 5 presenteres grovplan for aksjonene. Kapittel 6 inneholder planlegging, handling og refleksjon for hver enkelt aksjon, hvor det drøftes fortløpende. Til slutt i samme kapittel gjøres en avsluttende refleksjon med vurdering og drøfting av prosjektets forskningskvalitet og forskningsetiske forhold. I kapittel 7 drøftes de enkelte forskningsspørsmålene på en oppsummerende måte knyttet til forholdene jeg vektlegger for deltakelse i aksjonsforskningsprosjektet, og problemstillingen besvares. Avslutningsvis oppsummeres prosjektet og oppgaven avrundes i kapittel 8.

2. Utdyping av min forforståelse for problemstillingen

For å utdype min forforståelse for problemstillingen, og danne et større bakteppe for forståelsen for temaet ser jeg i dette kapittelet først på samfunnets syn på utviklingshemmede gjennom tidene. Jeg benytter både nasjonale og internasjonale føringer for å belyse samfunnsperspektivet. Jeg finner det også naturlig å søke til informasjon fra Norsk Forbundet for Utviklingshemmede og litteratur fra det spesialpedagogiske feltet for å innhente historiske elementer som bakgrunn for problemstillingen. Videre redegjør jeg for et individ- og gruppeperspektiv for problemstillingen for å utdype mine verdier inn i forsknings- og utviklingsarbeidet. Jeg forankrer mitt verdisynet i Edvard Befrings (2015) begrep; «læring for et verdig liv». Dette begrepet kan romme mine egne verdier og overbevisning for både det daglige arbeidet og bakgrunn for problemstillingen. Til slutt i kapittelet presenterer jeg forskning om sysselsetting av utviklingshemmede.

2.1 Problemstillingen sett i et samfunnshistorisk perspektiv

Synet på utviklingshemmede har vært gjennom en radikal endring gjennom tidene (Norsk Forbund for Utviklingshemming, Udatert-b). Fra å bli sett på som et slags primitivt ikke-menneskelig vesen som måtte bevoktes. For senere å bli sett på som syke og svake mennesker som trengte behandling og ble stuet bort (Brandt, 2007). Først på 1960-tallet begynte samfunnet å se på utviklingshemmede som likeverdige mennesker med samme rettigheter som andre. Norsk forbund for Utviklingshemmede ble dannet, og organisasjonen bidro til at utviklingshemmede ble et samfunnsansvar (Norsk Forbund for Utviklingshemming, Udatert-b). Samfunnsansvaret besto i å bygge store institusjoner hvor utviklingshemmede fikk tilbud om både bolig, opplæring og arbeidstilbud på statens regning (Norsk Forbund for Utviklingshemming, Udatert-b). Normaliseringstankegangen økte gradvis og gjorde seg gjeldende i blant annet norske skolelover. I Lov om grunnskole fra 1969, med endring fra 13. juni 1975 ble prinsippet om at alle barn har rett og plikt til opplæring uavhengig av funksjonshemminger nedfelt (Opdal & Rognhaug, 2006, s. 273).

I 1991 startet HVPU-reformen (Helsevernet for psykisk utviklingshemmede) som varte til 1995 (St. meld. nr. 47 (1989-1990), 1990, s. 3). I løpet av denne perioden ble institusjonaliseringen avviklet. Reformen kom som en følge av Stortingsmelding 47 (1990) og 67 (1987), hvor tjenestene for utviklingshemmede skulle tilpasses den enkeltes behov. De store institusjonene ble fraflyttet og omsorgen ble overtatt av hjemkommunene (Fjermeros, Udatert). Utviklingshemmede skulle få tilbud om bolig, opplæring og arbeid lokalt, og utviklingen av kommunale tilbud ble påbegynt. Normalisering, inkludering, selvbestemmelse

og individuelt tilpassede tjenester ble sentrale begrep, og er fortsatt rådende for dagens nasjonale føringer (Søderstrøm og Tøssebro, 2011, s. 2).

Etter reformen er det offisielt bred enighet om at utviklingshemmede har samme rett som andre på alle områder. Opdal og Rognhaug (2006, s. 273) bruker begrepet «deltaking i nærsamfunnet». Det vil si at utviklingshemmede blant annet er synlige med lik rett til vekst, opplæring, utvikling, frihet, status, likeverd og respekt i eget lokalmiljøet. Dette blir bekreftet i en egen FN-konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne som trådte i kraft i 2008, og som ble juridisk bindende i Norge juni 2013 (FN-sambandet, 2008). Konvensjonen har som formål «å fremme, verne om og sikre mennesker med nedsatt funksjonsevne full og likeverdig rett til å nyte alle menneskerettigheter og grunnleggende friheter, og å fremme respekten for deres iboende verdighet» jfr. Artikkel 1 (FN-sambandet, 2008, s. 7).

FN-konvensjonen tar også opp diskriminering av funksjonshemmede og bygger på menneskerettighetserklæringen fra 1948 hvor uttrykket «det iboende menneskeverdet» (inherent dignity) kommer fra (FN-sambandet, 1948). Lingås (2015) forklarer begrepet med menneskets ukrenkelig rett til å eie seg selv og sine tanker innenfor livssyn, politikk og ideologi. Således er alle mennesker likeverdige, uavhengig av ytre kjennetegn som for eksempel rase, kjønn, klasse, hudfarge, etnisk bakgrunn, utseende og funksjonsevne. Retten til å eie seg selv og sine tanker er bakgrunn for nåtidens fokus for utviklingshemmede. Det handler om selvbestemmelse og livskvalitet (Opdal & Rognhaug, 2006, s. 273).

Selv om rettighetene til mennesker med utviklingshemming er vesentlig styrket. Ble meldingen ”Frihet og likeverd – om mennesker med utviklingshemming” (Meld. St. 45 (2012-2013), 2013) lagt frem for Stortinget i juni 2013. Formålet med denne meldingen var å vurdere i hvilken grad de politiske ambisjonene var gjennomført i praksis med å bedre levekårene for mennesker med utviklingshemming. Meldingen konkluderte med at det er fortsatt en vei å gå før mennesker med utviklingshemming oppnår reell likestilling, likeverd, selvbestemmelse og deltakelse. Det gjaldt også kvaliteten i opplæringen, mulighet for å delta i arbeid og gode helse- og omsorgstjenester for utviklingshemmede.

I oktober 2016 kom Rettighetsutvalget til Barne- og likestillingsdepartementet med høringen «På lik linje» (NOU 2016:17, 2016). Utredningen ble gjort på bestilling fra Stortinget etter

Stortingsmelding 45 (2013), og inneholdt «Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming». Jeg nevner kun «Løft 3 – Arbeid for alle» som har relevans for problemstillingen. For å få flere utviklingshemmede i arbeid har utvalget følgende tiltak:

- Kommunene får ansvar for å sørge for tilrettelagt arbeid til personer som har ytelsen ung ufør og som har behov for tjenester fra kommunen etter lov om kommunale helse- og omsorgstjenester.
- Det skal gjennomføres grundige arbeidsevnevurderinger for alle utviklingshemmede.
- Utviklingshemmede skal få mulighet til varig oppfølging og individuell støtte i ordinært arbeid.
- Teste ut alternative rammer for VTA for å øke antall tiltaksplasser og utviklingshemmedes deltakelse i tiltaket (NOU 2016:17, 2016, s. 17).

Som vi ser er det forslag om konkrete tiltak som gjør at det kan bli spennende å følge med på hva som skjer og hvilken betydning tiltakene har for elevene våre. Disse tiltakene kan legge føringer for hvilke påtrykk og forventninger vi som kontaktlærere kan sette på vegne av elevene i ansvarsgruppene.

2.2 Problemstillingen sett i et individ- og gruppeperspektiv

Individ- og gruppeperspektivet jeg legger til grunn for problemstillingen knytter jeg blant annet til Befrings (2015) begrep «læring for et verdig liv». Befring er opptatt av at opplæringen skal føre til utvikling av kompetanse for et verdig liv, og han har utviklet teorien om berikelsesperspektivet. Jeg ser først på ordet «verdige», og knytter det til det pedagogiske fagfeltet. Deretter ser jeg nærmere på hva teorien om berikelsesperspektivet inneholder og viktigheten av menneskets frihet til å gjøre valg som berører eget liv.

Verdighet i skolen

Verdig og verdighet er gjenkjennbart fra prinsippene til de internasjonale menneskerettighetene om det iboende menneskeverdet og at alle menneskene er likeverdige (FN-sambandet, 1948, 2008). Dette knytter jeg til etikken vi fører i skolen. I følge Befring (2004, s. 112) er etikken en av pedagogikkens grunnpilarer. Dette begrunner han med at grunnleggeren av den vitenskapelige pedagogikken på tidlig 1800-tallet, Friedrich Herbart, var opptatt av at fagfeltet måtte bygges på etikk og psykologi. I følge Befring (2004, s. 112) mente Herbart at etikken la til grunn for hvilket refleksjonsgrunnlag man førte med seg inn i pedagogikken, og psykologien dannet innsiktsgrunnlaget for metodevalget i opplæringen. Jeg mener prinsippet om verdighet bør være et overordnet motiv for all opplæring og medmenneskelig samhandling. Tidligere stortingsrepresentant Inge Lønning (2012) sa i en kronikk at verdighet lar seg «ikke måle og veie», og «den kan ikke sammenlignes med en kvantifiserbar størrelse slik som verdier flest kan måles og veies». Satt i sammenheng med opplæring forstår jeg dette som at jeg ikke kan legge «litt eller mye» verdighet til grunn for arbeidet. Den kan kun defineres som verdig eller uverdig. I skolen har verdighet kommet inn som et prinsipp i opplæringen, og det blir omtalt som «likeverdsprinsippet» i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2005). Her beskrives likeverdighet som likeverdige muligheter uavhengig av evner, forutsetninger, bakgrunn og interesser hos den enkelte elev. Både det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisningen skal gi et likeverdig tilbud. Det vil si at opplæring er likeverdig når alle får muligheter til å nå de samme målene, selv om elevene og metodene er ulike.

Befrings berikelsesperspektiv

Befrings teori om berikelsesperspektivet bygger på system- og individforståelse som senere ble kalt The Enrichment Perspective internasjonalt (Befring, 2006, s. 53). Befring sier at berikelsesperspektivet er spesialpedagogikkens svar på «Empowerment-begrepet» sammen med en dose av «salutogense» (Befring, 2006, s. 53). Empowerment står for myndiggjøring av hjelpetrequende og salutogense er hentet fra det helsefaglige sunnhetsperspektivet hvor det handler om å bringe den syke lengst mulig mot den positive siden, og gi den syke en opplevelse av å være i en meningsfull sammenheng tross sykdom. Ut fra disse felles begrepene har berikelsesperspektivet fokus på positive muligheter og menneskets tro på og evne til å gjøre noe med sitt eget liv og sin egen livssituasjon (Befring, 2006, s. 53). Fokuset er på menneskers læring- og utviklingspotensialet, og ikke på deres mangler. Variasjon ses på som en positiv ressurs og ikke som en belastning. Det handler ikke om «hvor god du er», men

«hva du er god til». Det vil si at fokuset er på det positive og hva den enkelte mestrer (Befring, 2006, s. 54). Befring setter det også i sammenheng med Banduras «self-efficacy-begrepet» som vektlegger utvikling av personlig kompetanse som istandsetter mennesket til å være herre i eget liv (Befring, 2006, s. 53).

Berikelsesperspektivet forutsetter arbeid på systemnivået også, og det favner mine tanker for prosjektet hvor det handler om å legge forholdene til rette slik at det organisatoriske arbeidet bidrar til gode vilkår for menneskets utvikling og forutsetninger for et verdig liv (Befring, 2006, s. 53). Jeg oppfatter at både min egen og mine kollegaers etikk og normer sammenfaller med Befrings berikelsesperspektiv. Både når det gjelder i det daglige arbeidet med våre elever, og for intensjonen bak prosjektet.

Et liv som de fleste andre

Jeg avslutter individ- og gruppeperspektivet for problemstillingen med å peke på viktigheten av menneskets frihet til å gjøre valg som berører eget liv. Elevene våre bør bli sett og hørt, og det må legges til rette for selvbestemmelse som er nåtidens fokus for utviklingshemmede gjennom lovverk og nasjonale føringer. Menneskets behov for å kunne bruke sine ressurser gjelder uavhengig av diagnoser og vansker. Utviklingshemmede har som nevnt ulik grad av kognitive og sosiale vansker, like fullt mener jeg deltakelse i arbeid og fellesskap er viktig. Kittelsaa (2008, s. 29) henviser til en britisk forskning utført av Tarleton og Ward om utviklingshemmede og deres overgang til voksenlivet. Utviklingshemmede hadde i stor grad forventning til at de skulle leve et liv som de fleste andre. De var opptatt av arbeid, venner og sosialt liv. Det er en kjensgjerning at utviklingshemmede ofte lever et isolert liv, og mangler arenaer hvor vennskap og fellesskap kan dyrkes. Derfor forutsetter det at vi ikke-utviklingshemmede legger til rette for at utviklingshemmede kan føle seg verdsatt og kunne bidra til fellesskapet. Dette peker også Stortingsmelding nr. 40 (2003) på. Den handler om nedbygging av funksjonshemmedes barrierer og at utviklingshemmede skal ha muligheter til aktiv deltakelse, likeverd og inkludering på linje med andre samfunnsborgere. Den presiserer også regjeringens mål om at alle skal ha muligheter til å delta i arbeidslivet ut fra sine forutsetninger (St. meld. nr. 40 (2002-2003), 2003, s. 54).

2.3 Forskning om sysselsetting av utviklingshemmede

I 2012 ble det gjennomført en nasjonal tilstandsrapport om arbeids- og aktivitetssituasjonen blant utviklingshemmede utført av Reinertsen (2012) på oppdrag av Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU). Rapporten viser blant annet at det er kun 0,5 % av yrkesaktive personer med utviklingshemming som har arbeid med ordinære vilkår (Reinertsen, 2012, s. 4). Rundt 3 % er innenfor et varig tilrettelagt arbeid i ordinær virksomhet (VTA – O) (Reinertsen, 2012, s. 16). Dette tiltaket foregår ute i ordinær virksomhet, men arbeidstaker følges opp av NAV, og får et individuelt tilpasset opplegg etter den enkeltes forutsetninger (Reinertsen, 2012, s. 8).

Langt flere arbeider innenfor varig tilrettelagt arbeid (VTA) i skjermet virksomhet. Arbeidsmarkedstiltaket er statlig, og er rettet mot utsatte grupper i arbeidsmarkedet der utviklingshemmede har vært en sentral målgruppe (NOU 2012:6, 2012, s. 55). VTA ble i sin tid opprettet som arbeid i «vernedede bedrifter/virksomheter» i ledd av gjennomføringen av HVPU-reformen på 1990-tallet (St. meld. nr. 47 (1989-1990), 1990). Dessverre viser tall fra Arbeidsdepartementet at personer med utviklingshemming representerer en fallende andel i dette tiltaket også, med 71 % i 1994 til kun 35 % i 2010 (Prop. 132 L (2010-2011), 2010). Norsk forbund for utviklingshemmede forklarer nedgangen med at utviklingshemmede blir utkonkurrert i VTA-tiltak som følge av økende antall av andre grupper som har behov for tilrettelagt arbeidsliv, som for eksempel psykisk syke og personer med rusproblemer (Gitlesen, 2013; Meld. St. 45 (2012-2013), 2013, s. 56).

En annen rapport fra Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU) utført av Söderström og Tøssebro (2011, s. 24), måler utviklingen av levekår og tjenester for utviklingshemmede ca. hvert tiende år. Også denne rapporten viser nedgang i yrkesaktive utviklingshemmede med 34 % i 2001 mot 22 % i 2010.

Reinertsens (2012, s. 16) rapport viser at det er hele 47 % av alle utviklingshemmede i yrkesaktiv alder som er tilknyttet de kommunale dagtilbudene rundt om i landet. De kommunale tiltakene som før hadde produksjonsoppgaver tilnærmet et arbeid, er nå gått mer eller mindre over til kun aktivisering (Söderström & Tøssebro, 2011, s. 25). I 2012 var det 20 % av brukerne i de kommunale dagtilbudene som fylte NAVs krav til varig tilrettelagt arbeid i skjermet tiltak (Reinertsen, 2012, s. 3). Det er grunn til å tro at det er personer i de skjermede tiltakene som er kvalifisert til en jobb i ordinær virksomhet med noe bistand også (Bufdir,

2017). Tallene kan tyde på at utviklingshemmede i yrkesaktiv alder blir hindret i å delta i et arbeidsmarkedstiltak som samsvarer til deres funksjonsnivå. Dette til tross for at norsk velferdspolitik har formulerte mål om at «mennesker med utviklingshemming skal kunne benytte sine evner fullt ut, og at utviklingshemmede kan leve et liv så nært det normale som mulig, med størst mulig grad av selvbestemmelse» (St. meld. nr. 40 (2002-2003), 2003, s. 125). Reinertsen (2012, s. 5) benytter betegnelser som å stå «innenfor» eller «utenfor», og beklageligvis faller mange utviklingshemmede utenfor arbeidslivet.

Kristin Fretheim (2010, s. 104) fant i arbeidet med sin masteroppgave at arbeid er for mange utviklingshemmede hele innholdet i livet. Det gir mulighet for sosiale relasjoner, selvrealisering, det skaper struktur i hverdagen og bidrar til litt større økonomisk frihet. Randi Bekkevold (2013) skriver i sin masteroppgave om at utviklingshemmede bør være aktive arbeidstakere fremfor passive trygdemottakere. De bør komme seg raskt i arbeid etter at den videregående opplæring er ferdig. Hun hevder at «i påvente av å få et arbeid etter endt skolegang, opplever mange elever seg lite verdsatt og kan få tilleggsvansker» (Bekkevold, 2013, s. 16). Dette begrunner hun med at hennes tidligere elever med utviklingshemming har fortalt om problemer med dårlig selvbilde, isolasjon og psykiske vansker. Enkelte har også skaffet seg ”dårlige” venner som gjør at en kan havne på kant med loven. Bekkevold er av samme oppfatning som meg at de fleste elever med utviklingshemming kan bruke lang tid på å lære, og de legger ned stor innsats. Ved å bli passive etter endt skolegang kan kunnskap og ferdigheter forsvinne relativt fort. Opplevelsen av å være til nytte, inkludert og få være som alle andre er helt avgjørende for den enkelte. Bekkevold (2013, s. 16) hevder at «arbeid er helsebringende og det gir verdighet». Hun henviser til St. melding 47 (1990) som slår fast at arbeidsløshet kan gi de samme sosiale og helsemessige problemer for utviklingshemmede som for andre.

3. Kollegasamarbeid i en lærende organisasjon

I dette kapittelet redegjør jeg for problemstillingens teorigrunnlag, samt bringer inn noe forskning om viktigheten av et styrket kollegasamarbeid. Problemstillingen handler om hvordan vi kan gjennom et styrket kollegasamarbeid legge til rette for en planlagt overgang mellom videregående opplæring og arbeidsliv for elever med utviklingshemming. I et av forskningsspørsmålene knytter jeg kollegasamarbeid opp mot kvalitetsutvikling i vår lærende organisasjon. Schwencke og Larsen (2015, s. 114) hevder at arbeidsplassen kan defineres som en læringsarena hvor det gis «mulighet for faglig utvikling gjennom erfaringslæring, handling, refleksjon og diskusjon i samarbeid med kollegaer og ledelse». De sier videre at dette skaper grunnlag for «organisasjonsutvikling og utvikling av en lærende organisasjon». Med dette for øyet mener jeg at økt eller styrket kollegasamarbeid er en forutsetning for å kunne skape en felles læringsarena. Ikke bare for dette prosjektet, men som kan overføres til det daglige arbeidet med elevene og i andre utviklingsarbeid på arbeidsplassen.

Problemstillingen har et overordnet organisasjonsperspektiv i seg og jeg belyser dette gjennom teori om organisasjonslæring. Jeg redegjør først for organisasjonslæringens opphav og presenterer ulike definisjoner. Videre ser jeg på forutsetninger for læring i organisasjoner ved å se til blant annet Dalins lærebetingelser, Deweys demokratiske prosess, Argyris om læring i single- og double loop, og Senge's disipliner for utvikling av en lærende organisasjon. Til slutt peker jeg på noe forskning om kollegasamarbeid.

3.1 Organisasjonslæringens opphav og definisjoner

Chris Argyris har sammen med Donald Schön vært sentrale navn innen amerikansk og internasjonalt organisasjonspsykologi siden 1950-årene (Argyris, 2012, s. 437). De dannet grunnlaget for den faglige bølgen som oppsto på 1990-tallet for organisasjonslæring og læring i organisasjoner (Klev & Levin, 2009, s. 41). Peter M. Senge ble da regnet som den fremste på organisasjonslæring gjennom boken «den femte disiplin» (Senge, 1990). I følge Klev og Levin (2009, s. 36) bygget Senge sine prinsipper på arbeidet til Argyris og Schön. Senge selv (1990, s. 20) uttrykker at han ikke vil ta æren for å ha oppfunnet de fem disiplinene, men at han kun har videreutviklet og formidlet ideene.

Jeg presenterer flere definisjoner her for å danne en bredere forståelse for hva en lærende organisasjon er. Peter Senge (1990, s. 9) uttrykker at en lærende organisasjon er «der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive

tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet og der folk kontinuerlig lærer å lære i lag». David Garvin (1993, s. 80) sier at en lærende organisasjon er en «organisasjon som er kyndig i å skape, erverve seg og å overføre ny kunnskap – og å modifisere sin atferd slik at den reflekterer den nye kunnskap og innsikt». Åke Dalin (1999, s. 75) definerer en lærende organisasjon som «en arbeidsplass der mulighetene for læring og utvikling er gode, og der disse mulighetene utnyttes». Han bruker begrepet lærende organisasjon om en bedrift der både organisatoriske og kulturelle mønstre er skapt med sikte på å stimulere til både individuelle og felles læringsprosesser. Cato Wadel (2008, s. 11) definerer en lærende organisasjon som en organisasjon som har fokus på læring når det gjelder «igangsetting, utvikling og koordinering av læringsprosesser».

Med disse definisjonene forstår jeg at utvikling av lærende organisasjoner er en arbeidsplass der det finnes en felles positiv oppdrift blant medarbeiderne med fokus på medskapt læring, der mulighetene utvikles og utnyttes, tankemåter utfordres og stimulerer til ønsket endring av både individuell og felles praksis. Sett i sammenheng med min egen organisasjon eller kollegium mener jeg det finnes et uutnyttet potensiale i kollegiet som kan utvikles gjennom et styrket kollegasamarbeid. Jeg har tro på at ønsket endring av praksis forutsetter identifisering av kollektive utfordringer og villigheten til å se på hva som hemmer og fremmer en forbedret praksis.

3.2 Forutsetninger for utvikling i en lærende organisasjon

I dette prosjektet kan organisasjonen avgrenses til kontaktlærerfellesskapet med avdelingsledere. I tillegg til å være kontaktlærere/avdelingsledere er vi i et fellesskap med resten av personalet ved avdelingen. Vi er lærere i en skole og arbeidstakere i en fylkeskommune slik at vårt prosjekt kan settes inn i en større lærende organisasjon. Klev og Levin (2009, s. 40) sier at det er summen av de ansattes konkrete og praktiske virksomhet som danner organisasjonens praksis. Det vil si at organisasjonen er i kontinuerlige utvikling. I takt med sine medlemmer og dermed også kan påvirkes av sine omgivelser. På en annen side sier Klev og Levin (2009, s. 24) at det blir for enkelt å tro «at organisasjonene er passivt reagerende på endrede betingelser».

Dalin (1999, s. 76) sier at det ikke finnes en objektiv sannhet eller fasit på hvordan man best legger til rette for et læringsmiljø i en lærende organisasjon. Han sier videre at selve motoren i en lærende organisasjon er «felles erfaringslæring kombinert med åpenhet mot omverdenen».

Med dette forstår jeg at det kreves samhandling og et positivt fokus på utvikling i organisasjonen for å få til et godt læringsmiljø. Dalin (1999, s. 80) lister opp ulike faktorer som stimulerer eller hindrer læring i en organisasjon. Disse gjør seg gjeldende enten som organisatoriske eller individuelle læringsbetingelser. Jeg oppsummerer faktorene til; vilje og initiativ, meningsfull jobb, nødvendig grunnkompetanse, utfordringer, handlingsfrihet, klare forventninger, tillit, innflytelse på beslutninger, oppfølging av tilbakemeldinger, tilgang på menneskelig og faglig støtte. Satt i sammenheng med mitt forsknings- og utviklingsarbeid har jeg kun mulighet til å legge til rette for og lede en utviklingsprosess. Resultatet kan ikke programmeres på forhånd, da deltakerne i prosjektet har egen vilje og evne til å velge hva de vil gjøre. For å få til en kollektiv utvikling i en lærende organisasjon mener jeg det derfor er viktig å legge til rette for en demokratisk prosess.

3.3 Deweys demokratiske prosess

John Dewey (1916) hadde sine grunnleggende interesser i læring, utvikling og demokrati. I tilknytning til organisasjonslæring er Deweys teori om kunnskaping, «inquiry» sentral (hentet fra Klev og Levin 2009, s. 89). Dewey (gjengitt etter Klev og Levin 2009, s. 89) mente at menneskene skaper kunnskap sammen gjennom at vi gjør en «ubestemt situasjon til bestemt». Ved å handle konkret og evaluere resultatet av handlingene slik at troverdige antagelser blir skapt. Svend Brinkmann (2006, s. 13) tolker også Dewey som en demokratitenker, og sier at Deweys menneskesyn bygger på at vi alle er først og fremst deltakere. Vi er ikke passive mottakere av informasjon fra verden, men vi er handlende mennesker. For Dewey var demokratiet en livsform og han pekte på sammenhengen mellom kommunikasjon og fellesskap (gjengitt etter Brinkmann 2006, s. 100). Dewey (sitert i Brinkmann 2006, s. 100) sier at «mennesker lever i et fællesskab i kraft af de ting, de har til fælles; og kommunikation er den måde, hvorpå de får ting til fælles». Dette forstår jeg som at samhandling og samtalen er det redskap en gruppe kan benytte for å skape kunnskap eller endringer sammen. I følge Brinkmann (2006, s. 211) skriver Dewey lite om makt- og konflikthold som kan finnes i en gruppe i hans mest kjente skrifter. Derfor kan noen mene at Dewey demokratitanker kan bli noe naivt. Jeg forholder meg til Deweys tanker angående kunnskaping og demokrati, og samtidig har i tankene maktbalansen mellom oss deltakerne i forsknings- og utviklingsarbeidet.

3.4 Praksisfellesskapets betydning i en lærende organisasjon

Etienne Wenger (2012, s. 144) er opptatt av praksisfellesskapets betydning for læring og utvikling av ny kunnskap. En kollegagruppe som får rom til å snakke sammen kan løfte opp i fellesskap ulike oppfattelser som har verdi både for individet, fellesskapet og organisasjonen (Wenger, 2012, s. 145). Det kan bety for den enkelte å få mulighet til å reflektere over egen rolle og egen kunnskap, dele erfaringer, engasjere seg, lette frustrasjoner og bidra til en felles praksis. For fellesskapet kan det bety at læring kan dreie seg om å utvikle en felles praksis på arbeidsplassen, og samholdet kan vokse seg sterkere. For organisasjonen kan felles læring og større samhold bidra til at den utvikles ved at arbeidstakerne blir mer bevisste sin kunnskap, vise tydeligere profil utad og på dem måten kan bli mer effektiv og «verdifull».

3.5 Organisatorisk læring i single- og double-loop

Argyris (2012, s. 437) er kjent for sin single- og double-loop-læring. Han definerer læring i organisasjoner som noe som skjer gjennom to betingelser. Læring i single-loop oppstår når en endrer praksis innenfor de rammene som er gitt, for å gjenspeile match mellom intensjonen og resultatet når et mismatch oppdages (Argyris, 2012, s. 438). Det forstår jeg som at man lærer av å endre til ønsket praksis innenfor de rammene som er satt. Læring i en double-loop kan skje når man ser at ikke bare praksisen må endres, men også rammene for å oppnå match mellom intensjonene og resultatet. Med dette forstår jeg at læring skjer ved å stille kritiske spørsmål til rammene som er satt, slik at disse endres før endring av praksis kan skje. Argyris (2012, s. 437) sier også at organisasjonen ikke produserer læring, men det er enkeltindividet i organisasjonen som produserer læring gjennom handling. Organisasjonen kan kun legge til rette for betingelser slik at individet formulerer problemet, skisserer løsning og foretar handlinger som løser problemet. Satt i sammenheng med vårt aksjonsforskningsprosjekt har vi i flere år vært frustrert over de manglende planene om elevenes arbeidsmessige fremtid etter den videregående skolen. Vi har tilpasset oss eller forholdt oss til kommunenes vage planer uten å ta særlig tak i vår egen rolle. Det er først når vi setter dette på dagsorden at vi kan bli bevisste om våre egne handlingsteorier og reflektere over hvordan skolen kan bidra i prosessen for at elevene kan ha større mulighet til å ha et fremtidig arbeidsliv å gå til når den videregående opplæringen er avsluttet.

3.6 Avdekke taus kunnskap i fellesskap

Jeg assosierer våre handlingsteorier med blant annet Michael Polanyis (2000) begrep «taus kunnskap», som han lanserte i 1958. Taus kunnskap refereres ofte til noen man kan og gjør uten at man setter ord på det. Begrepet knyttes ofte til yrkesfaglig sammenheng, og er det innforståtte, ikke uttrykte som gjør at vi bare kan, vet og vil. Det vil si at en utdanning ikke er tilstrekkelig for å fylle en yrkesrolle, men det er gjennom erfaring at kunnskap, praktiske ferdigheter og holdninger utvikles. På samme måte har jeg som mål at vi kan skape gjennom aksjonene rom til å avdekke noe av den tause kunnskapen som finnes i gruppen. Det forutsetter at vi gjennom samtale og samhandling kan sette ord på noe av vår innforståtte kunnskap, og gjøre den tause kunnskapen mindre taus slik at dette kommer kunnskapsutviklingen i arbeidet til gode.

3.7 Senges disipliner for å utvikle en lærende organisasjon

Senges (1990, s. 12) fem disipliner er vesentlig for å forstå og utvikle en lærende organisasjon. Disiplinene består av 1) personlig mestring, 2) mentale modeller, 3) felles visjon, 4) gruppelæring og 5) systemtenkning. Senge oppsummerer de fem disiplinene i begrepet «metanoia» som fremmer virkelig læring og evne til å skape. Jeg nevner til slutt noe om kritikken som kan reises mot bruk av Senges disipliner i utvikling av en lærende organisasjon i skolen.

Personlig mestring

Personlig mestring innebærer at hver enkelt organisasjonsdeltaker må gjennom en læringsprosess hvor man klarlegger og utdyper sin personlige visjon i arbeidet (Senge, 1990, s. 13). Mennesker som kan sitt fag og har høy grad av mestring, kan benytte kreftene sine på målrettet arbeid og avgjøre hvilket resultat som betyr mest for dem. Senge (1990, s. 13) peker på at personlig mestring er selv hjørnesteinen i en lærende organisasjon. Han sier at evnen til en lærende organisasjon kan ikke være større enn medlemmenes evne til å lære. Han hevder videre at denne ressursen ofte er liggende ubrukt ettersom forbausende få arbeidsplasser oppmuntrer til personlig vekst hos de ansatte. Jeg har tro på at en deltakende prosess kan være med til og «vekke» et engasjement i kollegiet. Senge (1990, s. 14) kommer med et eksempel om velutdannede, ivrige og fremadstormende unge mennesker som er villige til å gjøre en stor innsats innen forretningslivet, men når de passerer 30, er det bare noen få som holder koken. Da har de andre mistet entusiasmen, og arbeidslivet blir mer som en plikt. Dette kan gjelde i

mitt kollegium også, og det handler om å gjenskape engasjementet ved å bevisstgjøre hverandre hva vi er gode til og benytte dette som en ressurs.

Mentale modeller

Senge (1990, s. 14) beskriver mentale modeller som våre tankebilder, antagelser, generaliseringer eller forestillinger. Disse påvirkes av hvordan vi oppfatter og farger vår forståelse av den verden vi lever i. Modellene kan være «inngrodde» eller fordomsfulle, og legger føringer for våre tanker og handlinger. Arbeidet med de mentale modellene begynner med og «snu speilet» for å bli bevisst sine tankebilder, og granske disse i virkeligheten lys. Dette innebærer evnen til å delta i «lærende samtaler» hvor vi kan blottstille egen tankegang og åpne seg for påvirkning fra andre (Senge, 1990, s. 14). Gjennom aksjonene kan deltakerne vende ulike problemstillinger sammen. Dette kan gi nytt syn for den enkelte på utfordrende situasjoner. I mange tilfeller arbeider vi alene både i klasserommet og i administrative oppgaver. Det kan gjør at man danner seg noen tanker og mønstre som kan virke «inngrodde». Derfor er det viktig med et forum til å drøfte saker, og dette kan bidra til nye mentale modeller for den enkelte.

Felles visjoner

Felles visjoner vektlegges for at organisasjonen kan bevege seg og oppnå det målet som er bestemt (Senge, 1990, s. 15). I visjonen avdekkes de felles «bildene av fremtiden». Dette innebærer en ekte visjon som ikke bare er diktert ned på et stykke papir, men som driver deltakerne til å skape og lære fordi de har lyst. Felles visjoner oppnås ved et langsiktig felles utviklingsarbeid som er preget av åpenhet og deltakelse. Dette sier Senge (1990, s. 15) fremmer ekte innsatsvilje fremfor lydighet. Intensjonen for vårt aksjonsforskningsprosjekt er ikke å utvikle en ny visjon. Jeg ser det som mer viktig å forankre arbeidet til skolens overordnede visjon slik at vi er bevisste på at arbeidet linkes til en større helhet. Ved å tenke felles visjoner i en litt mindre skala kan prosjektet ha mål om et bedre samarbeidsklima blant deltakerne som kan påvirke læringsmiljø. Dette vil komme skolens visjon til gode gjennom medarbeidere som er villige til å skape sammen og til å lære sammen.

Gruppelæring

Gruppelæring starter med dialog og læring gjennom samarbeid i gruppe (Senge, 1990, s. 15). Gruppelæringen henger nøye sammen med Senges disiplin for felles visjon. Det vil si at

deltakerne må sette sine egne tidligere overbevisninger til side og engasjere seg i og «tenke i fellesskap». Senge (1990, s. 16) viser til det greske ordet dia-logos, som betyr samtale. Det vil si at meningene får flyte fritt i gruppen slik at tanker og ideer kommer frem som man ellers ikke ville ha kommet frem til hver for seg. Det er viktig å være seg bevisst folks roller i gruppen for å kjenne igjen hva som hindrer gruppelæringen og som fremmer læring. Hvis ikke en gruppe kan lære, har vi heller ingen lærende organisasjon (Senge, 1990, s. 16). Kunsten blir å legge til rette for en åpen dialog i aksjonene, slik at det ikke kun blir viktigst å vinne meningsutvekslingene. Jeg må også være bevisst på å lede dialogen inn i kreative faser slik at den kan produsere læring og skape engasjement i fellesskapet.

Systemtenkning

Systemtenkning er i følge Senge (1990, s. 17) den femte og viktigste disiplinen. Denne disiplinen integrerer de andre disiplinene slik at de smelter sammen til en enhet av teori og praksis i organisasjonslæringen. Systemtenkning innebærer å se hvordan de «usynlige trådene» i systemet er bundet sammen (Senge, 1990, s. 13). Det er på denne måten organisasjonen kan gå i retning av meningsfylte endringer (Senge, 1990, s. 17). Vi arbeider ved en egen avdeling i skolen med elever som følger reduserte kompetansemål og det vurderes uten karakter. Det kan være lett å glemme at vi har det samme overordnede målet som resten av skolen, om å gi elevene mulighet til å gå mot en planlagt, målrettet og stimulerende fremtid i møte (fra skolens visjon, kildehenvisningen unnlates på grunn av de etiske retningslinjer om konfidensialitet).

«Metanioa»

Senge (1990, s. 19) oppsummerer de fem disiplinene med det greske ordet «metanioa», som betyr mental forandring eller endret tankesett. Det vil si en helt ny måte å se verden på. Senge (1990, s. 19) sier at det er «det mest presise ordet i vestlig kultur som kan brukes for å beskrive hva som skjer i en lærende organisasjon». Metanioa mener han er en dypere betydning av begrepet «læring» som i dag ofte har blitt synonymt med å innhente informasjon. Den virkelige læringen knyttes til det grunnleggende ved å være et menneske. Gjennom læring gjenskaper vi oss selv og blir i stand til å gjøre noe som vi ikke var i stand til tidligere. Vi får en ny forståelse for verden og hvordan vi forholder oss til den, samt utvider vår kapasitet til å skape og til å bli en del av en livgivende prosess. Dette er i følge Senge (1990, s. 19) betydningen av en lærende organisasjon som fremmer vår evne til å skape.

Summen av disiplinene kan gi god grobunn for å nå målet med forsknings- og utviklingsarbeidet. I aksjonsforskningsprosjektet blir målet omformet i praksis gjennom et felles systematisk arbeid som legger til rette for en planlagt overgang til arbeidsliv for våre elever.

Kritikk

«Dagens skole har litt å gå på når det gjelder å være en lærende organisasjon». Per Dalin og Jorun Buli-Holmberg (2010, s. 60) begrunner denne påstanden med å hevde at Senge selv mener skolene har dårlige forutsetninger for å utvikle de fem disiplinene. Det stilles spørsmål om skolen har for lite systemtenkning ettersom mye skjer ad hoc. Om personlig mestring er kun et ideal da lærerne får liten mulighet til etter- og videreutdanning. Om gruppelæringen har dårlige vilkår ettersom hvordan undervisningen er organisert på. Eller om muligheten for å utvikle mentale modeller er redusert da det kan være vanskelig å tenke utenfor den tradisjonelle forståelsen av skolen. Det er først i senere tid at felles visjoner har fått større plass i skolens årsplanarbeid. Jeg kan derfor være kritisk til å benytte Senges disiplinene som teorigrunnlag for mitt arbeid. Likevel mener jeg disiplinene kan bidra til at jeg får satt ord på hva som stimulerer til kvalitetsutviklingen i en lærende organisasjon. Da jeg opplever min skole og arbeidsplass som et sted hvor det er rom for både individuell og kollektiv læring.

3.8 Forskning om kollegasamarbeid

For å se til forskning om kollegasamarbeid har jeg sett på en forskningsrapport som er basert på skoler som følger strategien Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP-modellen) (Knudsmoen, Jahnsen & Tinnesand, 2013). Denne modellen er i sterk utvikling i norske skoler, og kollegasamarbeid i lærende organisasjon er et viktig mål for arbeid innenfor LP-modellen. Rapporten viser at det er en klar sammenheng mellom lærersamarbeid og lærernes relasjon til elevene, mellom lærersamarbeid og lærerne egen trivsel og mellom lærerens trivsel og deres vurdering av relasjoner til elevene. Det blir konkludert med at når lærerne tilegner seg et felles kunnskapsgrunnlag og sammen analyserer utfordringer, utvikles en felles forståelse og gir trygghet til den enkelte lærer. En slik kollektiv tro på mestring bidrar til et godt læringsmiljø. Selv om forskningen er linket til LP-modellen mener jeg rapporten får frem viktigheten av kollegasamarbeid og utvikling i lærende organisasjoner. Det overordnede målet i en lærende organisasjon er ikke nødvendigvis å tilegne seg mer kunnskap, men at den

i større grad kan nyttiggjøre seg kunnskapen som allerede finnes som grunnlag for bedre opplæring og oppfølging av eleven (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 4).

Felles kunnskapsgrunnlag er etter min mening viktig i prosjektet. Det kan gi den enkelte trygghet i arbeidet som utføres, og det kan bidra til å skape et godt læringsmiljø. I en studie ved Aarhus Universitet konkluderes det med at vi samarbeider bedre når vi har et felles mål (Mitkidis, Sørensen, Nielbo, Andersen & Lienard, 2013). Det vil si at ved å kjenne til formålet, samarbeider vi bedre og har mer tillit til hverandre i et fellesskap. Dette kan fremstå som selvfølgeligheter, men det minner meg om at det er viktig å skape et felles utgangspunkt for aksjonsforskningsprosjektet slik at vi skaper et styrket kollegasamarbeid og gode vilkår for utvikling i vår lærende organisasjon.

4. Forskningsdesign

I dette kapittelet beskrives prosjektets forskningsdesign. Jeg redegjør kort aksjonsforskning som er den valgte forskningsstrategien, og vurderer i hvilken retning innen aksjonsforskning jeg plasserer prosjektet. Videre forankrer jeg forskningsstrategien til vitenskapsteorien og belyser mitt vitenskapssyn for prosjektet, før jeg beskriver hva jeg vektlegger i samhandlingen med mine kollegaer. Deretter redegjør jeg for en hermeneutisk forskningstilnærming som jeg legger til grunn både for innsamling og tolking av data. Jeg beskriver hvilke metoder jeg bruker i datainnsamlingen, og hvordan jeg presenterer data. Til slutt i kapittelet ser jeg på kravene til forskningskvalitet og peker på ulike forskningsetiske forhold.

4.1 Aksjonsforskning

I følge Kurt Aagaard Nielsen (2014, s. 325) regnes Kurt Lewin som aksjonsforskningens far. Begrepet «Action research» ble første gang benyttet i en artikkel Lewin skrev i 1946 (Lewin, 1946, s. 34). Steen-Olsen og Eikseth (2007, s. 27) hevder at Lewins tanker om aksjonsforskning var inspirert av blant annet John Dewey og George H. Mead. Fra Dewey kom ideen om «deltakende demokrati», der kommunikasjon, samarbeid og erfaringsdeling sto sentralt. Fra Mead kom tanken om «interaksjonisme», der refleksjon over seg selv oppstår gjennom sosial samhandling med andre.

Det typiske kjennetegnet for aksjonsforskningen er Lewins tretrinns spiral. Han beskriver aksjonsforskning som «a circle of planning, action and fact-finding about the result of the action» (Lewin, 1946, s. 38). Med det forstår jeg at hver aksjon inneholder elementene planlegging – handling – refleksjon. Det er aksjonene og refleksjonen etter hver aksjon som utgjør forskningen. Lewin pekte på viktigheten av refleksjonsfasen da denne skal produsere fire forhold: den skal bidra til evaluering av aksjonen, gi mulighet for læring som fører til ny kunnskap, være styrende for neste aksjon og er avgjørende for å nå hovedmålet (Lewin, 1946, s. 38). Det vil si å kunne svare på problemstillingen.

Jeg mener aksjonsforskning som forskningsstrategi egner seg godt til utvikling av en felles praksis for deltakelse i elevenes ansvarsgrupper. Gjennom felles deltakelse i aksjonene gir det mulighet for medbestemmelse og et demokratisk samarbeid som kan skape læring og ny kunnskap inn i vår lærende organisasjon.

4.1.1 Retning for prosjektet

Aksjonsforskning som forskningsstrategi har utviklet seg til mange ulike retninger og tradisjoner gjennom årenes løp. May Britt Postholm (2007, s. 12) hevder at aksjonsforskningsbegrepet er en fellesbetegnelse for forskning hvor forskere og forskningsdeltakerne møtes i et likeverdig samarbeid. Hun sier videre at fokuset er rettet mot handling og mot forskning rundt handlingene. Jeg plasserer mitt forsknings – og utviklingsarbeid innenfor aksjonsforskning knyttet til systemarbeid og organisasjonslæring. Jeg har vurdert om prosjektet kan plasseres innen pedagogisk aksjonsforskning ettersom prosjektet foregår på en skole. I følge Hilde Hiim (2010, s. 18) fokuserer pedagogisk aksjonsforskning særlig på det didaktiske aspektet i lærerarbeidet. Prosjektet vårt kan bidra til at kvaliteten på opplæringen bedres ved at deltakerne samhandler i større grad enn før, men dette anser jeg som en positiv sideeffekt. Derfor vil ikke pedagogisk aksjonsforskning kunne romme dette prosjektet da hverken didaktikken utvikles eller at elevene har direkte påvirkning eller medvirkning inn i prosjektet.

Problemstillingen forutsetter arbeid på systemnivå, og deltakerne er kollegaer og arbeidstakere i en lærende organisasjon. Eikeland (2013, s. 395) sier at «organisasjonslæring dreier seg om kollektiv erfaringslæring hvor man fokuserer på felles praksis og forbedring av denne». Han sier videre at fokuset blir hvordan «vi» arbeider best mulig med «saken» for øyet. Aksjonsforskning i organisasjonslæringen forstår jeg som en felles «eksperimentering» med felles organisatoriske løsninger, hvor deltakerne har gjensidige relasjoner og går gjennom ulike faser i en felles problemløsning.

I følge Klev og Levin (2009, s. 46) var Lewin en sentral nøkkelperson i de tidlige fasene av organisasjonsutvikling. Han utviklet et forskningsbasert grep på utviklingsarbeid, og la vekt på gruppedynamiske utviklingsprosesser. Det vil si at forandringsprosessene bygger på forskningsbasert kunnskap, og utvikles gjennom en praksis som er forskningsbasert begrunnet. Det gjør at vårt forsknings- og utviklingsarbeidet bygger på kunnskap for å utvikle ny praksis gjennom et systematisk og dokumentert forskningsarbeid knyttet til aksjonene som foregår i vårt kollegium innen organisasjonen.

4.1.2 Aksjonsforskningens vitenskapelige forankring

Aksjonsforskningen har sitt utspring i en hermeneutisk vitenskapelig retning. Dette begrunner Fuglsang, Olsen og Rasborg (2014, s. 34) med at denne retningen tilstreber en opphevelse av

motsetningene mellom subjekt og objekt. Den betoner også samspillet mellom fortolkning og praksis i spesifikke sosiale kontekster. «Action research» ble som nevnt første gang benyttet i en artikkel (Lewin, 1946, s. 34). I følge Nielsen (2014, s. 329) ble artikkelen til dels skrevet som en kritikk til datidens tradisjonelle positivistiske vitenskap. Kritikken rettet seg mot den statiske og objektive holdningen som positivistisk vitenskap sto for. Hvor forskeren skulle forholde seg nøytral, og kunne kontrollere sitt forskningsdesign. Lewin (gjengitt etter Nielsen 2014, s. 329) mente at vitenskapen burde kunne bidra til demokratisering av samfunnet i stede for å utføre kyniske eksperimenter med mennesker. Kjernen i aksjonsforskningen var nettopp at forskningen dannet grunnlag for endring og deltakelse av menneskene forskningen berørte. Lewin så verdien av å involvere deltakerne i forskningen for å skape en myndiggjøring og medbestemmelse. Hans observasjoner var preget av de autoritære tendensene som utspant seg i Europa og Amerika i tiden før og under andre verdenskrig (hentet fra Nielsen, 2014, s. 329).

Med en hermeneutisk forankring handler det om å bli bevisstgjort prosessen og fortolke seg frem til et meningsfullt budskap som er forståelig for mennesket (Højberg, 2014, s. 291). Hermeneutikk betyr «fortolkning» og består av tre deler hvor felles forståelse, utlegging og anvendelse står sentralt (Nielsen, 2014, s. 326). Nielsen utdyper disse tre delene med å peke på viktigheten av kunnskap om sosiale og kulturelle forhold som har betydning for en forståelse for hensikten bak ytringer og handling. Det vil si at forskerens forforståelse spiller inn på tolkningen, og dialog og samtale med deltakerne er vesentlig. Hans Skjervheim (1957, s. 210) pekte på at aksjonsforskning bidrar til at den som forsker oppnår forståelse for mening dersom forskeren ser seg selv i et felles prosjekt med den andre. Det vil si at forskeren «forsker med og ikke på den andre». Dette er sentralt innen aksjonsforskningens hermeneutiske vitenskap.

4.1.3 Mitt vitenskapssyn i prosjektet

Innen vitenskapsteorien er ontologi og epistemologi to sentrale begreper. Fuglsang, Olsen og Rasborg (2014, s. 32) forklarer ontologi med hvilket menneskesyn og virkelighetsoppfatning forskeren bringer med seg inn i forskningen. Epistemologi er grunnlaget for kunnskapsutvikling og erkjennelse. Videre beskriver jeg min ontologi og epistemologi for å vise mitt vitenskapssyn som jeg bringer med meg inn i forsknings- og utviklingsarbeidet.

Min ontologi kan ikke være verdinøytral. Hans Skjervheim (1957, s. 210) har en klar formening om at vitenskapelig forskning ikke kan være nøytral da menneskets grunnstruktur

er å være engasjert. Som forsker må jeg være bevisst mine holdninger og tidligere erfaringer, og være klar over at dette farger forskningen. Ved å utdype min forforståelse innledningsvis viser jeg mitt verdisyn og bakgrunn for problemstilling. Skjervheim sier videre at forskning som tilstreber et objektivt og nøytralt perspektiv ikke kan nå sitt mål. Mitt forsknings- og utviklingsarbeid tar utgangspunkt i et felles engasjement for våre elevers fremtidige arbeidsmuligheter, og det vil derfor prege forskningen.

Videre vises min ontologi gjennom et demokratisk samarbeid. Jeg er opptatt av at fellesskapet kan komme frem til en ønsket praksis som kan virkeliggjøres. Nielsen (2014, s. 325) hevder at når en snakker om aksjonsforskning historisk sett, refereres det til eksperimentelle aktiviteter der vitenskapen og praktisk endring «gikk hånd i hånd». Dette begrunner han med at aksjonsforskningen oppsto i en tid hvor forskernes undersøkelsesmetoder tradisjonelt sett ikke hadde påvirkning på selve virkeligheten. Med et demokratisk samarbeid vil jeg legge til rette for en aktiv deltakelse, inkludere deltakerne og ha tro på at alle kan bidra. Jeg vil peke på at dette er et felles prosjekt, og at vi arbeider sammen mot et felles mål. Det innebærer at jeg også har en aktiv rolle i aksjonene slik at vi alle er deltakende. Jeg mener at deltakende virksomhet av alle parter øker muligheten for at endring kan skje, og gir verdi til arbeidet. Det skaper også grobunn for at implementeringen av prosjektet kan lykkes bedre (Irgens, 2017).

Epistemologien eller grunnlag for kunnskapsutviklingen skjer gjennom felles aksjon og eksperimentell handling. Det vil si at jeg legger vekt på å skape et sosialt frirom hvor fantasien kan settes i bevegelse, og hvor det er lov å tenke alternativt (Nielsen, 2014, s. 335). Jeg vil bidra til en demokratisering av kunnskap gjennom felles diskusjoner. I fellesskap kan vi dele kunnskapen hver enkelt har og tilegner oss gjennom samarbeidende prosesser. Nielsen (2014, s. 338) peker på at aksjonsforskeren har en særlig rolle som profesjonell forvalter og utvikler av kunnskapsutviklende arenaer. I mitt arbeid vil epistemologien vises gjennom ledelse av aksjonene. Jeg vil legge til rette for arenaer hvor kollegiet kan drøfte fritt hvilken felles praksis det er ønskelig at vi har, når det gjelder en planlagt overgang mellom skole og arbeidsliv for våre elever. Gjennom systematisk arbeid og skriftlig rapport vil jeg bidra til kunnskapsutvikling for vårt praksisfelt.

4.1.4 Demokratisk kollegasamarbeid

Det er ulike samarbeidsmodeller innen aksjonsforskning. En av modellene er når forskeren i en periode konsentrerer seg om forskningsarbeidet, for deretter å engasjere og inkludere

deltakerne. En annen måte er når deltakerne er aktive medspillere gjennom hele prosessen fra problemstilling til analyse og tolkning. Den tredje modellen er når deltakerne gjennomfører forskningen selv med kun veiledning av forskeren (Halvorsen, 2008, s. 82). Denne delingen kjenner jeg igjen fra Carr og Kemmis (1986) sine tre ulike former for pedagogisk aksjonsforskning; teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning. For å benytte de samme begrepene har jeg valgt en kombinasjon av teknisk og praktisk samarbeidsmodell. Grunnet min rolle som masterstudent er jeg avhengig av å «holde» i prosjektet selv, da jeg må levere masteroppgaven innenfor gitte frister. Ser jeg bort i fra det, er hovedmålet at aksjonsarbeidet foregår i et gjensidig samarbeid mellom mine kollegaer og meg. Dette mener jeg vil gi størst mulig inkludering og implementering i endringsarbeidet.

Halvorsen (2008, s. 84) peker på en interessekonflikt som lett kan oppstå når aksjonsforskningen har som ideal at forskning og handling går hånd i hånd. Han sier at forskeren gjerne vil vurdere resultatet med de kunnskapene den gir. Deltakerne er som oftest mest opptatt av grunnlaget for handling og endring. Denne interessekonflikten bør jeg være bevisst om, og det blir derfor viktig å ta alle innspill og betraktninger på alvor. Det er også viktig for meg å være imøtekommende og inkluderende slik at prosessene både i og mellom aksjonene bærer preg av et demokratisk samarbeid. På den måten kan deltakerne se utbytte av deltakelsen i forskningsprosjektet (Halvorsen, 2008, s. 83).

Gjennom demokratisk kollegasamarbeid vil jeg legge særlig vekt på *aktiv deltakelse, styrket kollegasamarbeid, felles kunnskapsheving og endring i praksis*. Dette er noen av forholdene som Zuber-Skerritt (1992, s. 15) mener kan være typiske særpreg for deltakelse i aksjonsforskning. Mulighet til aktiv deltakelse blant mine kollegaer forutsetter at jeg legger til rette for en transparent prosess fra begynnelse til slutt. Jeg vil sørge for god informasjonsflyt gjennom godt forklarende invitasjoner til aksjonene, skrive referater og holde deltakerne oppdaterte gjennom hele prosjektperioden. I aksjonene vil jeg legge vekt på at alle deltakerne får ordet, og vil ta alle innspill med i det videre arbeidet. Det er viktig for meg og for implementeringen at alle er aktiv deltakende og ser nytte av arbeidet vi gjør i fellesskap.

Når det gjelder å legge til rette for et styrket kollegasamarbeid skjer det først og fremst gjennom å avtale tid til å møtes. Det er fastsatt møtetidspunkt fra ledelsens side i hver uke. Denne blir lite brukt til spesifikke gruppemøter for vår avdeling. Som oftest har vi fellesmøte med alle som arbeider ved avdelingen eller med hele personalgruppen i skolen. I aksjonene kan deltakerne samarbeide tettere ved å få rom til diskusjon og refleksjon i en travel

arbeidsdag. Første aksjon vil dreie seg om vår rolle og bidrag inn i elevenes ansvarsgrupper, og vi vil stake ut kursen for prosjektet. Vi vil også kartlegge kollegasamarbeidet vårt, og finne tiltak som kan styrke samarbeidet. Sammen kan vi lære av hverandre og finne felles mål for arbeidet. Gjennom tilbakevinnende aksjoner med kollegaene mine legger jeg til rette for at deltakerne er inkludert i et løpende prosjekt. Det vil si at forskningen kan være fleksibel og justerbar slik at alle kan være deltakende i en demokratisk prosess og styrke samholdet.

Felles kunnskapsheving kan skje gjennom en bevisstgjøring av «kunnskaping» som Dewey var opptatt av (Klev & Levin, 2009, s. 89). Det kan også skje ved erfaringsdeling med andre fra eget praksisfellesskap og være justerende for egen praksis (Wenger, 2012, s. 145). Diskusjonene kan bidra til at kollegaene bevisstgjøres egen kunnskap i arbeidet slik at erfaringskunnskapen blir mindre «taus» (Polanyi, 2000). Ved å samhandle i aksjonene kan deltakerne i større grad nyttiggjøre seg av kunnskapen som allerede finnes i praksisfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 4).

Endring i praksis kan skje om vi klarer å tilrettelegge for et bedre systemarbeid for å få elevene ut i et aktivt arbeidsliv etter endt videregående opplæring. Dersom dette skjer i større grad enn i dag kan det føre til økt motivasjon for læringen både hos elever og lærere. Ved å kjenne til planene om elevens fremtidige arbeidsliv kan formålet med opplæringen blir tydeligere og mer konkret jfr. § 1 – 1 i Opplæringslova (1998). Den videregående opplæringen kan da spisses og yrkesrettes mer slik at eleven kan utvikle relevant kompetanse for arbeidslivet.

4.2 Hermeneutisk forskningstilnærming

Jeg har en hermeneutisk forskningstilnærming til innsamling og tolkning av data. Hermeneutikken tar utgangspunkt i forskerens fortolkning og forståelse av aktørenes uttalelser og synspunkter (Grønmo, 2011, s. 373). Med denne tilnærming tar jeg sikte på å forstå og danne mening ut fra samtalene i hver enkelt aksjon. Sett i lys av både min egen forforståelse og hvilken bakgrunn og kontekst dem blir framsatt i (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 69). Det vil si at jeg bringer med meg min forforståelse inn i forskningen som er gjort gjennom egne erfaringer og betraktninger. Forforståelsen er også utviklet gjennom redegjørelsen for et samfunnshistorisk perspektiv, bevisstgjøringen av mitt individ- og gruppeperspektiv, innhenting av tidligere forskning, benyttelse av faglige begreper og tilegnelse av den teoretiske referanserammen. Alt dette danner min forforståelse som er et

viktig grunnlag for å forstå og fortolke deltakernes synspunkter og handlinger sett i lys av problemstillingen (Grønmo, 2011, s. 373). Det gjør at jeg må «forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten» som er en hermeneutisk regel som Gadamer (2010, s. 329) peker på og knytter til Heideggers kjente hermeneutiske sirkel. Gadamer (2010, s. 331) beskriver denne som «forståelsen av et samspill mellom overleveringens bevegelse og fortolkerens bevegelse». Dette forstår jeg som at min forståelse blir utvidet gjennom et stadig vekselspill mellom min egen forforståelse og ny erfaring/fortolkning av deltakernes synspunkter som produserer ny forståelse. Slik fortsetter vekselspillet mellom helhet og del, og fra del til helhet fra aksjon til aksjon. Gadamer hevder at forforståelsen er det viktigste innen hermeneutikken (2010, s. 333). Den fungerer som en «horisont» hvor man ser ut over det nære, ikke for å se bort fra det, men for å se bedre og for å se ting i en større helhet og i en riktigere dimensjon (Gadamer, 2010, s. 344).

4.3 Datainnsamlingen

Datagrunnlaget i prosjektet samles inn gjennom ulike forskningsmetoder. Overordnet sett inviterer min problemstilling til kvalitativ forskningstilnærming. Ved bruk av kvalitative forskningstilnærminger øker muligheten til å innhente fyldigere data og deltakernes virkelighet kan bedre belyses (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 43). I tillegg benytter jeg en metode innenfor kvantitativ forskningstilnærming som gjør at dataene kan utfylle eller stå i motsetning til hverandre. Denne metodetrianguleringen kan bidra til at problemstillingen blir drøftet videre, og det kan føre til at jeg kan gi et mer nyansert svar på problemstillingen (Grønmo, 2011, s. 55).

4.3.1 Samtale som grunnlag for data

Felles for den kvalitative forskningstilnærmingen i dette prosjektet danner samtalen grunnlag for data. Til aksjonene inviteres deltakerne til «arbeidsmøter». Betegnelsen beskriver en felles aktivitet i gruppe, og det er her datainnsamlingen skjer. I første aksjon benyttes fokusgruppeintervju som form i større grad enn i de tre neste, men jeg følger prinsippene for fokusgruppeintervju i alle aksjonene. Den første aksjonen bærer preg av forskningsspørsmål og svar. I de tre neste aksjonene er fokuset mer på selve utviklingen av hva vi blir enige om i første aksjon, og datainnsamlingen skjer via dialog og samhandling. I forberedelsene til aksjon 2 inviteres fire NAV-veiledere som er tilknyttet skolen til et fokusgruppeintervju, og jeg gjennomfører semistrukturerte forskningsintervjuer med to representanter fra andre skoler.

Fokusgruppeintervju

Kvale og Brinkmann (2012, s. 323) definerer fokusgruppeintervju som et «gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse». I fokusgruppeintervjuene legger jeg vekt på uformell intervjuing. Det vil si at jeg varierer mellom mer eller mindre styrte spørsmål, slik at deltakerne får størst mulig fritt spillerom i samtalen. Jeg stiller nødvendige oppfølgingsspørsmål slik at informasjonen blir relevant for problemstillingen. Grønmo (2011, s. 159) sier at det viktige med et fokusgruppeintervju er å få frem mangfoldet av synspunkter og erfaringer deltakerne seg i mellom. Gjennom hverandres assosiasjoner kan glemte erfaringer lettere frigjøres og deltakerne kan supplere hverandres fremstillinger. Det kan gi en bredere informasjonsdeling slik at datagrunnlaget kan bli større.

I fokusgruppeintervjuet med kontaktlærerne og avdelingslederne vil jeg avklare min egen deltakende rolle. Dette gjør jeg for å presisere at forsknings- og utviklingsarbeidet springer ut av et demokratisk samarbeid. Karlsson og Lerdal (2016, s. 92) sier at et fokusgruppeintervju/samtale egner seg svært godt til å gi deltakerne innflytelse og en aktiv rolle i utformingen av noe nytt. Dette harmonerer godt med aksjonsforskningens prinsipper og min problemstilling. I fokusgruppeintervjuet med NAV-veilederne vil jeg ha en annen rolle. Ettersom jeg ikke er en del av deres daglige kollegium, vil jeg legge mer vekt på å ha en undersøkende rolle for å innhente informasjon som vi har behov for. Jeg vil likevel legge vekt på en åpen og demokratisk diskusjon som forutsetter en aktiv deltakelse av alle i fokusgruppeintervjuet. Jeg ser det som en gylden mulighet til å utvikle et tettere samarbeid med NAV-veilederne, som jeg mener kan ha betydning for prosjektets implementering og målsetting.

Ved å velge fokusgruppeintervju som metode kan deltakerne få rom til å reflektere over egen praksis i fellesskap. Fokusgruppeintervjuet kan bidra til at hver enkelt deltaker får mulighet til å drøfte og utvide sin egen forståelse og kunnskapsgrunnlag (Wenger, 2012, s. 145). For kontaktlærerne og avdelingslederne kan det være viktig å få lettet sine frustrasjoner, og sammen diskutere løsninger i fellesskap. NAV-veilederne kan dra nytte av å diskutere og utvide kjennskapen til vår elevgruppe. Jeg vil tro at kjennskapen til den aktuelle elevgruppen kan være noe begrenset da NAV-veilederne i skolen har mange elever å forholde seg til.

Utfordringene med fokusgruppeintervju som metode kan være gruppedynamikken (Grønmo, 2011, s. 161). Det er viktig at kommunikasjonen i gruppen ikke trues av enkeltmedlemmer

som dominerer eller som er tilbakeholdende. Jeg mener at et godt fokusgruppeintervju foregår med åpne diskusjoner med aktive medlemmer i en passende gruppestørrelse. Grønmo (2011, s. 161) anbefaler mellom 5 – 10 personer. I aksjonene har jeg valgt ut deltakere som er naturlig sammensatt ved å velge alle kontaktlærerne ved avdelingen pluss to som deler på avdelingslederstillingen. Det gir totalt 8 deltakere inkludert meg selv. I fokusgruppeintervjuet med NAV-veilederne har jeg invitert alle 4 som er tilknyttet skolen. Disse deler kontor et par dager i uken, og gir uttrykk for at de er godt kjent med hverandre. Grønmo (2011, s. 161) sier også at gruppedynamikken avhenger av at lederen i et fokusgruppeintervju har gode ordstyrerferdigheter, og kan finne en god balanse mellom åpen diskusjon og styring av samtalen. Jeg oppfatter meg selv som relativ kompetent til både å lede samtalene slik at deltakerne får rom til diskusjon, og styre slik at samtalene kretser rundt spørsmålene som er forberedt i intervjuguidene.

I fokusgruppeintervjuene fremkommer det store mengder informasjon som skal bearbeides samtidig. Det er derfor hensiktsmessig med lydopptak. Lydopptaket lytter jeg til så fort som mulig etter gjennomføringen og transkriberer intervjuet i sin helhet med alle ord og uttrykk. Jeg mener det er viktig å transkribere intervjuet mens det ennå er ferskt i minnet, slik at det lettere kan omformes til data til bruk i det videre arbeidet. Etter transkriberingen for hver aksjon utarbeider jeg et referat eller lignende til deltakerne som grunnlag for neste aksjon.

Semistrukturert forskningsintervju

Et semistrukturert forskningsintervju defineres som en «planlagt og fleksibel samtale som har til formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 325). I planleggingsfasen til aksjon 2 gjennomfører jeg to semistrukturerte forskningsintervjuer via telefon. Disse foregår med to personer som representerer hver sin skole med tilsvarende elevgruppe som hos oss. Den ene er avdelingsleder og den andre er skole- og arbeidslivskordinator. Resultatet fra disse intervjuene vil jeg dele med deltakerne i aksjon 2 slik at erfaringer og eventuelle tips og råd fra andre skoler blir tatt med inn i det videre arbeidet vårt.

Prinsippene for disse intervjuene er lik som for et fokusgruppeintervju. Det gjelder å ta utgangspunkt i en forberedt intervjuguide da disse er mitt utgangspunkt og rettesnor for intervjuene (Grønmo, 2011, s. 161). I intervjuene legger jeg vekt på å finne en god balanse

mellom åpne og styrte spørsmål ettersom utviklingen skjer i intervjuet. Jeg kjenner ikke informantene personlig, men i kraft av å arbeide med tilsvarende elevgruppe på andre skoler, kan det være lettere å få til en god kontakt gjennom felles referansepunkter. Antagelig kjenner vi til de samme utfordringene som ligger til grunn for problemstillingen. I telefonintervjuene er det viktig at jeg presenterer meg godt, etablerer god kontakt med respondenten, forklarer hva jeg har til hensikt med telefonintervjuet, spørre om samtykke til å delta og forklarer hvordan jeg vil bruke informasjonen som kommer frem i intervjuet jfr. de forskningsetiske retningslinjene (Grønmo, 2011, s. 20, 163).

Utfordringer med enkeltintervjuer kan være at kontakten etableres ulikt, og det kan påvirke informasjonen som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 51). Det blir derfor viktig å invitere til den «profesjonelle samtalen» gjennom å skape en god kontakt med kollegaer i utvidet forstand, samt gi informantene en positiv opplevelse ved å dele ut fra sine erfaringer og tanker (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 51). God kontakt og inkludering av andre skoler kan også ha betydning for implementeringen og spredningen av arbeidet. Med det mener jeg at ved å skape gode relasjoner mellom skolene, kan arbeidet bli kjent og flere kan dra nytte av prosjektet.

4.3.2 Spørreskjema som grunnlag for data

For å få utfyllende data til å kunne svare på forskningsspørsmålet som handler om hvordan kollegasamarbeid kan bidra til kvalitetsutvikling i skolen, vil aksjon 4 i tillegg til arbeidsmøtet inneholde en strukturert utspørring.

Strukturert utspørring

Strukturerte utspørringer er i følge Grønmo (2011, s. 165) «et spørreskjema med ferdig formulerte spørsmål i en bestemt rekkefølge». Spørreskjema er ofte brukt i større skala enn hva jeg benytter. De kan ha både lukkede og åpne spørsmål med faste eller åpne svaralternativer (Grønmo, 2011, s. 167). Med en anonym spørreundersøkelse mener jeg at det kan være lettere for deltakerne å svare ærligere, enn dersom den er navngitt eller at jeg skal gjøre et personlig intervju. Grunnen kan være blant annet lojalitet til meg som kollega eller til prosjektet som er bestemt i felleskap. På motsatt side kan strukturert utspørring være med å begrense svarene jeg vil få, og ikke representerer sannheten. Spørsmålsformuleringen er avgjørende, samt svardeltakelsen og innsatsen hver enkelt legger ned i svarene. Jeg velger likevel å benytte denne metoden for å variere innholdet i aksjonene, og skape en

metodetriangulering. Spørsmålsformuleringen har betydning for hvilken informasjon jeg får. Det er derfor viktig å preteste denne (Grønmo, 2011, s. 166). For å sikre muligheten til å svare anonymt vil spørreskjemaet sendes til hver enkelt som vedlegg via e-post. Spørreskjemaet lastes ned, besvares på PC, skrives ut og legges i posthylla mi på skolen. Hensikten med spørreundersøkelsen er å måle om deltakerne har utbytte av prosjektet både enkeltvis og i gruppe.

4.4 Tolkning og presentasjon av data

Etter at informasjonen er samlet inn skal disse tolkes og presenteres som data (Grønmo, 2011, s. 123). Det vil si at jeg må bearbeide informasjonen gjennom å transkribere og systematisere slik at det blir data som kan gi mening, fortolkes og produsere kunnskap. I denne prosessen følger jeg Kvale og Brinkmanns (2012, s. 221) tre nivåer for tolkning og presentasjon av data. I det første nivået er det viktig å presentere handlingen, og få frem deltakernes uttalelser og synspunkter. Dette gjør jeg ved å presentere meningsfortettet data tilhørende hver aksjon under overskriften «handling». I det neste nivået reflekteres det over dataene basert på egen forståelse og sunn fornuft. I det tredje nivået fortolkes dataene gjennom refleksjon knyttet til oppgavens teorigrunnlag. Kvale og Brinkmann (2012, s. 222) presiserer at andre og tredje nivå kan flyte over i hverandre. Dette velger jeg å gjøre slik at jeg reflekterer over meningsfortettet data som er fremkommet i handlingen, og drøfter disse i lys av min egen forforståelse og oppgavens teorigrunnlag. Jeg presenterer dataene slik at det blir godt synlig hva som er gjort, og hvordan jeg har gjennomført aksjonene.

4.5 Forskningskvalitet og forskningsetikk

Det settes ulike krav til forskningskvaliteten til et forsknings- og utviklingsarbeid. Ettersom jeg har valgt å skrive masteroppgaven med et kronologisk hendelsesforløp vil jeg i avsnittene under kun peke på aktuelle forskningskrav og forskningsetiske problemstillinger som er gjeldende i innsamlingen, behandlingen og presentasjonen av dataene og forskningsprosessen. Disse vurderes etter hver aksjon og i en samlet vurdering til slutt i kapittel 6.

4.5.1 Forskningsarbeid, eller kun et utviklingsarbeid?

For at mitt prosjekt kan defineres som et forsknings- og utviklingsarbeid stilles det krav til vitenskapelighet, kunnskapsutvikling og kunnskapsproduksjon (Schwencke & Haaland, 2016, s. 15). Eikeland (2013, s. 396) konkretiserer hva som må til for at et utviklingsarbeid kan

defineres som forskningsarbeid. Det må blant annet produsere ny kunnskap, ha åpne og utprøvende prosesser, vise etterprøvbare, benytte offentlige og allmenngyldige kilder til begreper og innsikter og arbeidet må relateres til vitenskapsteori og metodelære. Disse elementene blir viktig å vurdere slik at jeg kan stadfeste om mitt prosjekt kvalifiserer til et forsknings- og utviklingsarbeid. Jeg beskriver i starten av dette kapitlet om mitt vitenskapssyn som jeg bringer med meg inn i prosjektet, og jeg knytter metodene til metodelæren. Gjennom aksjonene og i det skriftlige etterarbeidet legges det vekt på vurdering av kravene som stilles til et forsknings- og utviklingsarbeid.

4.5.2 Gyldighet og pålitelighet

Kvale og Brinkmann (2012, s. 245) peker på to nøkkelbegreper innen samfunnsvitenskapelige forskningskriterier; gyldighet og pålitelighet. Gyldighet beskriver forskningsarbeidet sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Svensson og Nielsen (2006, s. 8) mener at gyldigheten i et kvalitativt forskningsarbeid kan best sikres gjennom synliggjøring og forståelse av forskningsprosessen. Mine tiltak for å øke gyldigheten kan være å fremstille en klar og tydelig systematisk prosess fra start til slutt slik at det kan være lettere for leseren å følge forskningsprosessen. Gyldigheten kan også økes ved at jeg formidler hvordan slutningene er kommet til, og ved å dokumentere at vi i fellesskap har kommet frem til et produkt som deltakerne kan kjenne seg igjen i. I etterkant av gjennomføringen vurderer jeg om metodene som er valgt undersøker det jeg faktisk vil undersøke (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Dette krever et kritisk blikk på metodevalget, og jeg må vise varsomhet i fortolkningen av dataene som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 254).

Pålitelighet handler om forskningsresultatets konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Det vil si i hvilken grad leseren kan stole på resultatet. I tradisjonell forskning kan pålitelighet relateres til hvor reproduserbart resultatet er på et annet tidspunkt og med en annen forsker. Etersom jeg benytter aksjonsforskning som forskningsstrategi henviser jeg til McNiff og Whithead (2009, s. 13) som sier at «Action research is about improving knowledge about existing situations, each of which is unique to the people in the situations, so the knowledge cannot be generalized or applied, although it can be shared». Med det forstår jeg at det er viktig å legge vekt på en transparent prosess, hvor ærlighet og presisjon er avgjørende. Da resultatet i en aksjonsforskning ikke produserer generell kunnskap som kan generaliseres, men lokal kunnskap som kan deles og være til inspirasjon.

4.5.3 Forskningsetiske forhold

Det reiser seg etiske spørsmål knyttet til ledelse av et forsknings- og utviklingsarbeid. Det gjelder særlig for datainnsamlingen og rapportskrivningen. Jeg må ivareta og behandle personopplysninger med respekt, og etter gjeldende retningslinjer slik at deltakerne ikke blir skadelidende for deltakelsen. Som nevnt i innledende kapittel er prosjektet meldt inn til Norsk Senter for forskningsdata (NSD) for innsamling og behandling av personopplysninger. NSD har registrert prosjektet med nr. 48582, og gitt godkjennelse for at innsamlingen og behandlingen av personopplysninger er tilfredsstillende (vedlegg 1).

I følge Kvale og Brinkmann (2012, s. 276) er det viktig at resultatene som formidles i rapporten er i en vitenskapelig form og er etiske holdbare. Innen samfunnsvitenskapen finnes det forskningsetiske normer som Grønmo (2011, s. 19) refererer til. Disse 7 punktene er offentlighet, organisert skepsis, uavhengighet, universalisme, originalitet, ydmykhet og redelighet. Både Kvale og Brinkmann (2012, s. 275) og Grønmo (2011, s. 20) nevner også andre forskningsetiske retningslinjer som skal ivareta deltakerne i et forskningsprosjekt. Det gjelder informert samtykke, frivillig deltakelse, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne. Disse forholdene vil jeg opplyse om i invitasjonen til deltakerne, og sikre meg informert samtykke før datainnsamlingen kan skje. Deltakelse i prosjektet bør i utgangspunktet være positivt med tanke på at jeg tar tak i noe som kontaktlærerne og avdelingsledere gir uttrykk for å være engasjert i. Likevel bør jeg være varsom og særlig ivareta anonymitetsprinsippet gjennom hele prosessen. Ettersom jeg gjør et forsøk på å gjenspeile virkeligheten og fortelle på vegne av andre gjennom mitt språk og skriftlig fremstilling (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 274).

4.5.4 Forske i egen praksis

Å forske i egen praksis kan ha både positive og negative sider. Gjennom nærhet til feltet kan jeg ha større forutsetninger for innsikt og viten. Det kan gi meg en mer nyansert kunnskapsutvikling, men samtidig kan det være en fare for «blindhet». Dag Roness (2016, s. 75) peker på det samme og beskriver dette som manglende distanse. Det vil si at jeg kan la meg farge av forutinntatthet som bygger på tidligere erfaringer og holdninger i feltet. Dette kan spille en feilaktig rolle i databehandlingsarbeidet, og påvirke kvaliteten på resultatet og den vitenskapelige prosessen. Det er derfor viktig å være bevisst om sin egen integritet og belyse egen rolle i forskningsarbeidet. I første og andre kapittel av rapporten tilnærmer jeg meg feltet på en slik måte at leseren kan få innblikk i min forforståelse. Jeg viser leseren

hvilke «briller» jeg har på meg inn i arbeidet, og som nevnt tidligere er det vesentlig å vise hvem forskeren er med en hermeneutisk forskningstilnærming (Gadamer, 2010, s. 333). Det har også betydning for min egen del for å kunne skille mellom forforståelsen før prosjektet og den nyervervede forståelsen etter gjennomføringen.

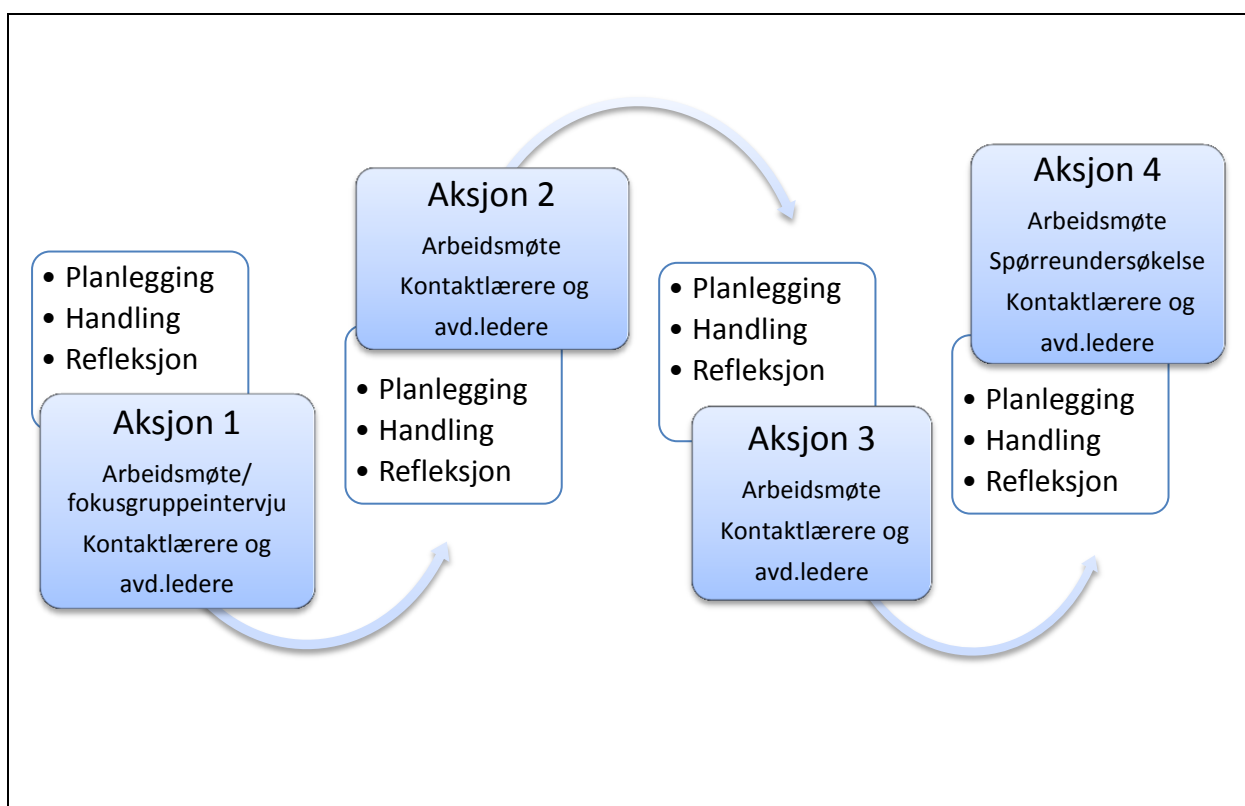
Marit Ulvik (2016, s. 31) nevner at det er ulike spørsmål en må tenke gjennom når en forsker i egen praksis. Jeg bør være bevisst om at mitt humør, dagsform, engasjementet og uforutsette ting kan påvirke både datainnsamlingen, bearbeidelsen, utvalget, tolkningen og fremstilling av data. I likhet med Skjervheim (1957, s. 210) sier Ulvik (2016, s. 30) at ikke aksjonsforskning kan være verdinøytral. Den bygger på et sett verdier der kan påvirke forskningsresultatet og kunnskapsutviklingen. Mine tiltak for å øke validiteten i forskningsprosessen kan være å skrive referater eller sørge for annet gjengitt materiale slik at deltakerne kan kontrollere informasjonen som gjengis. Dette kan gi meg en skjerpene sans i alle ledd i forskningen. Det er også viktig at jeg stiller godt forberedt både mentalt og praktisk til hver aksjon slik at jeg ikke lar min dagsform og mitt eget stå i fokus.

5. Grovplan for aksjonene

I dette kapitlet presenterer jeg grovplan for aksjonene i forsknings- og utviklingsarbeidet med en beskrivelse av den enkelte aksjon. Hensikten er å gi en kortfattet oversikt over aksjonsarbeidet slik at leseren lettere kan følge prosessen.

5.1 Planskisse

Jeg har utarbeidet en skisse over aksjonene i forsknings- og utviklingsarbeidet. Illustrasjonen viser innholdet i hver aksjon og at aksjonene bygger på hverandre, se figur 1.



Figur 1. Planskisse over de planlagte aksjonene i forsknings- og utviklingsarbeidet

I figuren visualiseres aksjonene med deltakere og metodevalg. Hver aksjon inneholder planlegging, handling og refleksjon som er elementene i aksjonsforskningen (Lewin, 1946, s. 38).

5.2 Første aksjon

Planleggingen til første aksjon starter med å utarbeide intervjuguide, og sende ut invitasjoner. Handling består av arbeidsmøtet med fokusgruppeintervju som form. Sammen setter vi fokus på hvordan vi som kontaktlærere bidrar inn i elevenes ansvarsgrupper, og hvordan vi kan bidra til at den videregående opplæringen fører frem til et fremtidig arbeidsliv for våre elever. Jeg stiller også spørsmål om kollegasamarbeidet vårt. Refleksjonen skjer i etterkant av arbeidsmøtet sammen med bearbeidelsen av dataene. Disse legger føringer for neste aksjon. Jeg utarbeider et referat fra aksjonen slik at det kan bli med oss videre inn i den neste aksjonen. Dette gjør jeg for at deltakerne kan ha en kontinuitet i arbeidet til tross for sporadiske samlinger, og for å inkludere deltakere som er forhindret i å møte.

5.3 Andre aksjon

I andre aksjon inviterer jeg de samme kontaktlærerne og avdelingslederne til et arbeidsmøte. Jeg legger ved referatet jeg har utarbeidet fra første aksjon i invitasjonen. Hensikten med arbeidsmøtet er å utvikle et årshjul og informasjon om skolens deltakelse i elevenes ansvarsgrupper som vi ble enige om i første aksjon. I planleggingen til denne aksjonen intervjuer jeg representanter fra to ulike skoler med tilsvarende avdelinger som hos oss, en avdelingsleder og en skole- og arbeidslivskoordinator. De individuelle intervjuene skjer via telefon, og har til hensikt å trekke inn erfaringer fra andre skoler i vårt arbeid. Jeg gjennomfører også et fokusgruppeintervju med fire NAV-veiledere som er tilknyttet vår skole i ordningen «NAV-veiledere i skolen». Her er hensikten å se hvordan vi kan samarbeide med NAV for å bedre overgangen mellom skole og arbeidsliv for våre elever. Handlingen i aksjon 2 vil være selve arbeidsmøtet med kontaktlærere og avdelingsledere. Jeg bringer med meg resultatet fra intervjuene jeg har gjennomført i forkant av aksjonen. Etterarbeidet i aksjon 2 skjer gjennom refleksjon og bearbeidelse av dataene jeg får. Disse legger føringer for den tredje aksjonen med kollegaene mine.

5.4 Tredje aksjon

I utgangpunktet planla jeg kun tre aksjoner. Jeg så for meg en mer effektiv prosess enn realiteten tilsa i aksjon 2. Dette burde jeg kanskje ha forutsett, men da jeg oppsummerte den andre aksjonen så jeg at det var nødvendig med en aksjon ekstra. Planleggingen til den tredje aksjon blir å lage invitasjon til de samme kontaktlærerne og avdelingslederne med utkastet til verktøyet som vedlegg. Handlingen i den tredje aksjon blir gjennomgang av utkastet til

verktøyet, og å gjøre endringer og tilføyelser sammen. Etterarbeidet av aksjonen vil bestå av refleksjon over gjennomføringen, og oppsummering og videre arbeid frem mot fjerde aksjon.

5.5 Fjerde aksjon

Den fjerde aksjonen inneholder en spørreundersøkelse om kontaktlærernes og avdelingsledernes deltakelse i forsknings- og utviklingsarbeidet. Ettersom den fjerde aksjonen blir avholdt etter en lang pause i prosjektet inneholder denne aksjonen et arbeidsmøte også. Planleggingen til aksjonen blir derfor å invitere til arbeidsmøtet via mail slik som tidligere aksjoner, med utkastet til verktøyet som vedlegg. I tillegg utarbeides det et spørreskjema som sendes på mail samme ettermiddag som arbeidsmøtet blir avholdt. Spørreundersøkelsen har til hensikt å evaluere hva prosjektet har betydd for den enkelte og for kollegasamarbeidet vårt. Handlingen i denne aksjonen blir da først et arbeidsmøte, og deretter å sende ut og samle inn svar på spørreundersøkelsen. Etterarbeidet består av refleksjon over gjennomføringen, behandling og refleksjon over svarene deltakerne har gitt, samt videre arbeid mot en ferdigstilling av verktøyet. I sluttfasen kontrollerer jeg med en av NAV-veilederne om informasjonen jeg benytter fra fokusgruppeintervjuet deres stemmer. Jeg sender også materialet til ledelsen ved skolen slik at de kan godkjenne og kvalitetssikre før det trykkes og tas i bruk.

6. Gjennomføring av forsknings- og utviklingsarbeidet

Forsknings- og utviklingsarbeidet har foregått i fire aksjoner med mine kollegaer. I dette kapittelet presenterer jeg de gjennomførte aksjonene i kronologisk rekkefølge. For hver aksjon beskriver jeg hvordan jeg planla aksjonen, før jeg presenterer hva som kom frem under handlingen i aksjonen. Deretter reflekterer jeg over gjennomføringen og innholdet sett i lys av min forforståelse og oppgavens teoretiske grunnlag jfr. Kvale og Brinkmanns (2012, s. 221) tre nivåer for presentasjon og tolkning. Jeg oppsummerer hver aksjon med plan om videre arbeid frem til neste aksjon. Denne tretrinns spiralen gjentas i fire spiraler etter aksjonsforskningsprinsippet (Lewin, 1946, s. 38). Til slutt i kapittelet følger en samlet refleksjon etter at alle aksjonene er gjennomført hvor jeg drøfter forskningskvaliteten og gjør betraktninger rundt forskningsetiske forhold.

6.1 Aksjon 1

Første aksjon deltok 6 av 7 inviterte. Arbeidsmøtet i denne aksjonen hadde form som et fokusgruppeintervju, og varte i ca. 1 time. Aksjonen hadde til hensikt å finne eventuelle likheter og ulikheter som hjelper oss til å utvikle en felles praksis i deltakelsen i elevenes ansvarsgrupper, med fokus på elevenes fremtidige arbeidsliv. Samt kartlegge og bli enige om tiltak som kan styrke kollegasamarbeidet vårt. Det var også viktig å stake ut kursen videre for vårt prosjekt.

6.1.1 Planlegging

I invitasjonen til første aksjon redegjorde jeg for bakgrunn til fokusgruppeintervjuet slik at alle kunne være forberedt på temaet. Jeg informerte om de forskningsetiske retningslinjene for deltakelse i et forsknings- og utviklingsarbeid (Grønmo, 2011, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 275), og om tid og sted for møtet. Invitasjonen ble sendt på mail til hver enkelt deltaker et par uker før aksjonen. Jeg utarbeidet også en intervjuguide til bruk i arbeidsmøtet (vedlegg 2).

Spørsmål 1 i intervjuguiden handler om å kartlegge kontaktlærers ansvar og rolle inn i elevenes ansvarsgrupper. Hensikten er å undersøke om vi deltar på ulike måter og tar på oss ulikt ansvar i ansvarsgruppene. Dette spørsmål kan være med på å åpne opp for en generell diskusjon slik at alle deltakerne kan være aktive fra starten av i møtet. Avdelingslederne har ikke ansvar for deltakelse i ansvarsgruppene, men de har tidligere erfaringer som

kontaktlærere og har derfor grunnlag for å delta i diskusjonen. Spørsmål 2 sikter seg mer spesifikt inn på problemstillingens tematikk. Hvordan kontaktlærerne samarbeider med elev, foresatt, kommune og evt. NAV om elevens fremtidige arbeidsliv. Hensikten er å undersøke hvordan det arbeides rundt eleven pr. i dag med tanke på overgang fra skole til arbeidsliv. Spørsmål 3 har til hensikt å gå mer konkrete frem og stake ut kursen videre for prosjektet. Jeg stiller spørsmål om hvordan vi som skole kan bidra til en bedre overgang fra videregående skole til et arbeidsliv for elevene. I oppfølgingsspørsmålet vil jeg spørre om en konkret overgangsplan eller plandokument kan bidra til større fokus, og om denne kan hjelpe til å systematisere prosessene. Det fjerde og det siste spørsmålet handler om kollegasamarbeidet vårt. Jeg stiller et åpent spørsmål om hva vi tenker rundt et godt kollegasamarbeid, og hvilke forhold vi er gode på og hva vi kan bli bedre til. Jeg følger opp med et spørsmål om hvilke konkrete tiltak som kan gjøres for å bedre kollegasamarbeidet vårt. Hensikten er å kartlegge om deltakerne mener vi har nok tid til diskusjon og refleksjon sammen i en travel skolehverdag, eller om det bør gjøres konkrete tiltak for å styrke kollegasamarbeidet vårt.

6.1.2 Handling

Jeg innledet aksjonen kort, og sendte rundt skjema for samtykkeerklæring for signering. Jeg rakk ikke å fullføre før en av deltakerne rakk opp hånda for å si noe. Han startet med å si at han var overrasket over den positive samarbeidsviljen til VTA-bedriftene om utplassering av elevene. Jeg sa meg enig, og spurte om han hadde samme oppfattelse når det er snakk om å søke elevene til fast tilsetting etter skoleløpet. «Det er nok vanskeligere», sa han og de andre deltakerne nikket. Vi drøftet hvorfor det er lettere å få elevene ut i praksis enn i varig jobb etter videregående. Vi kom frem til at grunnen kan være at VTA-bedriftene tar betalt av skolene for å ta i mot skoleelever i arbeidspraksis. VTA-bedriftene er ellers ganske fulle, og har få eller ingen ledige plasser til elever som er ferdig med den videregående skole.

Deltakeren spurte videre om ikke min masteroppgave burde dreie seg om å finne ut hvilke kriterier de ulike VTA-bedriftene har for tilsetting? Jeg svarte at jeg mener det kan ha mer for seg at vi sammen kan se på hva skolen kan bidra med i prosessen mot et fremtidig arbeidsliv for elevene våre. Ettersom NAV allerede har satt nasjonale kriterier for tilsetting i VTA-tiltak.

Etterhvert som flere av deltakerne ble aktive i samtalen kom vi frem til at det er viktig å presisere at skolen ikke har ansvar for å skaffe eleven arbeid etter den videregående opplæringen. Det vil si at vi som skole kan kun være med å bidra i prosessen. Ved bruk av

elevenes ansvarsgrupper kan det gjennom tidlig planlegging legges til rette for at kommunene og NAV trekker i trådene tidligere, slik at noe står klart når elevene er ferdig hos oss. Det er derfor viktig å ha NAV med i planleggingen så tidlig som mulig ved at de kan innkalles til ansvarsgruppemøtene jevnlig. Pr. tiden er det fire kommuner som har egne NAV-veiledere på skolen. Det gjør at vi kan samarbeide tettere med NAV nå, enn vi er vandt til.

Jeg stilte videre et spørsmål om hvilken rolle kontaktlærerne har i ansvarsgruppene. Da var det en som sa at det er viktig å spille på lag med kommunene. Vi ser ofte at vi må ta initiativ til opprettelse av ansvarsgrupper, men vi må sørge for at kommunene tar videre ansvar for både koordinatorrollen og oppfølging av tiltak/planer for elevene. Vi diskuterte grunnen til det, og det skyldes at vi som skole er kun «inne» i elevens liv 3 – 4 år. Kommunene yter antagelig tjenester til eleven livet ut.

Videre ble vi enige om for å kunne bidra til planleggingen for et fremtidig arbeidsliv for elevene bør vi finne ut av hva NAV kan bidra med, og når konkrete tiltak bør søkes om. Det kan også virke som VTA-bedriftene opererer med ulike inntakskrav til tross for NAVs nasjonale kriterier som er satt. Det ble stilt spørsmål om hvordan vi kan skaffe oss oversikt over hva som finnes av ulike arbeidsmarkedstiltak i de forskjellige kommunene. Et forslag som kom opp var om skolen bør ha en egen skole- og arbeidslivskoordinator for våre elever. Denne kan ha mulighet til å skaffe seg større oversikt enn hva hver enkelt kontaktlærer kan og har ressurser til. Den kan også ta ansvar for kontraktskriving for elevenes arbeidspraksis, og ha et mer administrativt ansvar. Systemet som har vært tidligere ved skolen har ikke vært tilfredsstillende nok når det gjelder kontraktinngåelser og oppfølging av disse mellom skolen og bedrifter for våre elever. En av kontaktlærerne spurte også om hvordan vi kan samarbeide med ordinære bedrifter når elevene har forutsetninger for slike arbeidsforhold. Vi kjenner til at NAV har ulike løsninger, men vi har ikke nok kunnskap om dette.

På spørsmål om hvordan vi kan bidra til en bedre planlagt overgang til arbeidslivet for våre elever. Ble mitt forslag om å utvikle en felles praksis for vår rolle i ansvarsgruppene godt mottatt. Vi ble enige om å utvikle en egen «modell» for vår skole som handler om tilrettelegging og oppfølging i samarbeid med ansvarsgruppene som kan deles ut til foresatte og kommunene. Modellen vil inneholde et «årshjul» eller en tidsplan for når tiltakene bør igangsettes slik at eleven har noe klart når eleven slutter hos oss. Det var ønskelig at vi har informasjonen og «modellen» klar til inntaksmøtene for høstens nye elever.

En kontaktlærer fremhevet at det hadde vært interessant å finne en skole som har en lignende modell eller som får til en god overgang mellom skole og arbeidsliv for utviklingshemmede. Jeg foreslo at jeg kunne kontakte en tidligere masterstudent som arbeider på en nærliggende skole. Læreren har skrevet en masteroppgave som viser til et godt samarbeid mellom en skole og en kommune om å utvikle arbeidsplasser for utviklingshemmede.

Da vi hadde blitt enige om å arbeide videre med dette i neste aksjon, dreide samtalen seg over i en ny fase. Jeg presenterte det jeg betegnet som «kjernen» i forsknings- og utviklingsarbeidet, kollegasamarbeid. Jeg begrunnet det med at mitt masterarbeid vil kun få rotfeste og være til nytte dersom vi utvikler noe sammen. Jeg alene kan ikke utvikle noe som har betydning på lang sikt. Derfor er det viktig med et godt kollegasamarbeid hvor vi utvikler i fellesskap, og som kan styrke og heve kvaliteten i arbeidet vi står i. Dette gjelder ikke bare i arbeidet for elevenes fremtidige arbeidsliv, men generelt.

For å lede samtalen inn på dette temaet stilte jeg spørsmål om hva er vi gode til, og hva vi kan bli bedre på når det gjelder kollegasamarbeid? Det var ingen som umiddelbart tok ordet. Derfor henvendte jeg meg til en av avdelingslederne for å høre om hvilke inntrykk han hadde om kollegasamarbeidet vårt på avdelingen. Deretter kom alle med i samtalen, og jeg oppsummerer hva vi kom frem til her.

Avdelingslederen opplever at det er mye «gangprat» og enkeltsamtaler som tas med han. Det er ikke nødvendigvis negativt, men det handler ofte om temaer som gjelder de fleste av oss og som vi kan ha nytte av å diskutere sammen som kontaktlærere. De andre deltakerne støttet avdelingslederen, og vi ble derfor enige om at vi ønsker mer jevnlig kontaktlærermøter, ca. 1 gang pr måned. Her kan vi dele erfaringer, stille spørsmål og ha et forum for fortrolige samtale rundt rollen som kontaktlærer. De vanlige personalmøtene vi pleier å ha er for store fora, når hele personalet ved avdelingen er samlet. Det kom også forslag om at samtalen i kontaktlærerforumet kan ta utgangspunkt i «årshjulet» som ble utarbeidet av avdelingslederne for et par år tilbake. Dette er en oversikt som beskriver kontaktlærerens oppgaver i løpet av et skoleår.

Til slutt ble det nevnt at vi ikke må glemme faglærerne på avdelingen. Det er viktig at vi kan møtes med dem også for å drøfte hvordan vi bør jobbe rundt den enkelte elev. Det vil være nyttig å kunne gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet vi gjør. Det er i tillegg

ønskelig med et par fagmøter i året. Hvor fokuset settes på fagene vi underviser med tips og råd til hverandre. Dette kan styrke den faglige kompetansen og heve kvaliteten i opplæringen. Avdelingslederen tar ansvar for å legge inn de ulike møtene i møtekalenderen vår.

Jeg takket for møtet, og vi ble enige om å starte arbeidet med å utvikle «årshjulet» og informasjonen som vi ønsker å gi ut om skolens deltakelse i elevenes ansvarsgrupper i neste aksjon.

6.1.3 Refleksjon etter gjennomføringen

Jeg transkriberte samtalen i sin helhet og strukturert innholdet i referatform samme ettermiddag som aksjonen var avholdt. Dette gav meg en lettere oversikt over hva som kom frem i første aksjon. Referatet deles ut til deltakerne før neste aksjon som et redskap i det videre arbeidet. Det fungerer også som informasjon til deltakeren som ble forhindret i å møte i første aksjon. Han har da mulighet til å orientere seg om hvilken informasjon som kom frem i første aksjon, og kan komme med innspill hvis han er uenig eller har noe å tilføye.

I aksjonen merket jeg en god stemning i gruppa og det var entusiasme å spore. Det var flere av deltakerne som hadde på forhånd uttrykt at temaet er høyaktuelt, og at de var glade for at jeg satte dette på dagsorden. Dette mener jeg er et godt utgangspunkt for å drive forsknings- og utviklingsarbeid på arbeidsplassen, og som Schwencke og Larsen (2015, s. 114) sier er gode forutsetninger for organisasjonslæring. Gjennom en aktiv deltakelse og et aktuelt tema kan deltakerne være villig til å utvikle og endre praksis slik at organisasjonsutvikling kan skje (Klev & Levin, 2009, s. 24). Det vil si at organisasjonen utvikles i takt med deltakernes endring og utvikling da organisasjon er summen av arbeidstakernes virksomhet (Klev & Levin, 2009, s. 40). Gjennom prosjektet kan den enkelte deltaker være med å produsere læring gjennom handling (Argyris, 2012, s. 437). Det hjelper ikke hva jeg, som aksjonsleder, bestemmer. Det er den enkelte deltaker som må være med å definere problemet, skissere løsningene og foreta handlingene som kan være med å løse problemet. Derfor mener jeg at det er viktig at engasjementet finnes blant deltakerne og at det er vilje til handling slik at endring i praksis kan skje.

Engasjementet og vilje til handling relaterer jeg også til Argyris (2012, s. 438) læring i single- og double-loop. Vi har registrert en «mismatch» mellom intensjonen med opplæringen jfr. formålsparagrafen § 1 – 1 (Opplæringslova, 1998) og hva elevene faktisk føres ut i etter den

videregående skolen. Før prosjektet har vi befunnet oss i en «single-loop-læring» hvor vi har handlet innenfor de rammene som er satt, med ulikt hell. Det vil si at hver enkelt kontaktlærer har prøvd å tilrettelegge i størst mulig grad slik at elevene skulle ha et arbeid å gå til etter den videregående skolen, innenfor de rammene som var satt. Arbeidstittelen på prosjektet: «Videregående opplæring for utviklingshemmede – veien til arbeid eller kun til berikelse i livet?» gjenspeiler frustrasjonen bak prosjektet, og det er først når vi tar tak i rammene at vi kan lære i «double-loop». Å endre på rammene i vårt tilfelle vil være å skape et system som kan hjelpe oss i å hjelpe eleven med tanke på en målrettet og planlagt overgang til et arbeidsliv. Systemet kan gjøre det enklere for kontaktlærerne å bidra i den nevnte prosessen ved å forholde seg til århjulet eller modellen som blir utviklet for skolens deltakelse i elevenes ansvarsgrupper. Vi råder ikke over andre rammer som for eksempel kommunenes økonomi eller andre politiske hindringer som kan være årsak til at utviklingshemmede fratras muligheten til et arbeidsliv.

I aksjonen ble vi enige om å starte et felles prosjekt, og innholdet og veien videre ble avklart. Slik jeg tolker det kom dette ut av en demokratisk prosess. Vi gjorde en ubestemt situasjon til en bestemt ved å definere et problem, og gjennom dialogen bidrar vi til «inquiry» eller kunnskapsutvikling i fellesskap slik Dewey blir referert i Klev og Levin (2009, s. 89). Organisasjonslæringen er avhengig av at læringen skjer i fellesskap hvor kollegasamarbeidet kan bli styrket, ikke bare i prosjektet, men i det daglige også (Senge, 1990, s. 9). Jeg vektla delaktighet og mulighet til meningsutveksling for å styrke eieforholdet til en felles praksis, og til å kunne skape kollektiv varig endring. Ettersom virksomheten ikke lar seg reagere passivt på endrede betingelser, mener jeg det kreves en demokratisk prosess for å få til en kollektiv endring (Klev & Levin, 2009, s. 9).

Gruppedynamikken i aksjonen kom seg etter hvert. Deltakeren som startet hadde mye på hjertet, og fikk en god del tid i starten av møtet. Resten av gruppen ble aktive utover i samtalen. Jeg kunne ha styrt samtalen mer, men vurderte det til at deltakeren hadde behov for å ytre seg om temaet og lot han gjøre det. Dette er gjenkjennende fra utfordringene i et fokusgruppeintervju om at enkelte deltakerne kan dominere samtalen (Grønmo, 2011, s. 161). Starten ble derfor litt annerledes enn hva jeg hadde planlagt. Jeg ser i ettertid at dette er en del av den demokratiske prosessen hvor jeg som aksjonsleder ikke kan forutse hvor samtalen dreier hen (Grønmo, 2011, s. 161). Jeg merket at ordstyrerferdighetene mine ble satt på prøve, da jeg måtte ta et valg om og eventuelt «trumfe» gjennom mine planlagte spørsmål i

intervjuguiden eller legge dem vekk (Grønmo, 2011, s. 161). Jeg valgte å legge de vekk for en stund slik at samtalen fikk flyte fritt, da den kretset rundt det overordnede temaet hele tiden. Med tanke på å skape det frirommet som er en del av aksjonsforskningens kjennetegn (Nielsen, 2014, s. 335), og som jeg vektlegger i min epistemologi for prosjektet fikk jeg fort kjenne på og ikke ha kontroll på forløpet. Det kan være i nettopp denne situasjonen at kunnskapsutviklingen skjer gjennom felles aksjon og «eksperimentell handling». Fantasien settes i bevegelse, og det er tid og rom til å tenke alternativt (Nielsen, 2014, s. 335).

Etter hvert som den første samtalen stilnet i intervjuet tok jeg frem et spørsmål fra intervjuguiden. Da peilet jeg samtalen inn på hvilken rolle kontaktlærerne har i ansvarsgruppene, og hvordan vi kan bidra gjennom denne til et fremtidig arbeidsliv for våre elever. Jeg lot være å stille spørsmål som vi hadde penset inn på allerede, og prøvde å inkludere alle i samtalen slik at alle fikk mulighet til å si noe. Det var viktig for meg at alle fikk sagt hva de hadde på hjertet. Dette for å møte noe av kritikken til Deweys demokratitanke som, i følge Brinkmann (2006, s. 211), snakket lite om makt- og konfliktforholdet som ofte kan finnes i en gruppe. Jeg kjenner ikke til konkrete konfliktforhold i vårt fellesskap, men ved å sikre at alle fikk rom til å si noe kan dette være tiltak for å styrke den demokratiske prosessen.

Når det gjelder maktforholdet er dette noe skjevt i utgangspunktet uten at det er med hensikt. Deltakerne består av både avdelingsledere og kontaktlærere, og jeg er både kontaktlærer og aksjonsleder. Det gjør at deltakerne ikke er jevnbyrdige når det gjelder rollene våre. I tillegg brytes det vante mønsteret om hvem som leder gruppen. I aksjonen var jeg både ordstyrer, intervjuer og deltaker i samtalen, i tillegg til å være kollega, masterstudent og aksjonsleder. I kraft av dette er det ikke til å komme fra at jeg kan ha mer makt enn de andre deltakerne i prosjektet. Både ubevisst og bevisst er jeg opptatt av å styre prosessene slik at jeg trekker prosjektet i havn (Halvorsen, 2008, s. 84). Det gjelder både å ivareta tidsfrister innen masterstudiet og målsettinger i prosjektet. Jeg merket ikke noe i aksjonen som kunne tyde på misnøye rundt dette, men jeg må være bevisst om de ulike «hattene» jeg har på hodet slik at jeg ikke bidrar til større skjevhet i maktforholdet enn nødvendig.

Etter erfaringen i første aksjon kan jeg være enda mer bevisst på å oppfordre alle deltakerne til å bidra aktivt i samtalen, og ta alle innspill på alvor slik at alle bidrar mer eller mindre på lik linje. Dette er forhold som er viktig å følge opp slik at deltakerne kan tilegne seg et

eieforhold til prosjektet. Felles delaktighet mener jeg også er en viktig forutsetning for at organisasjonen kan utvikle seg i takt og skape kunnskap gjennom kommunikasjon og samhandling (Klev & Levin, 2009, s. 40). Det er da opp til meg å opptre så demokratisk som mulig, og synliggjøre dette i både aksjonene og i rapportskrivningen. Selv om jeg er aksjonsleder deltar jeg på lik linje i samtalen som de andre deltakerne. Noe annet hadde blitt kunstig da jeg er ganske aktiv i samtalen ellers i møtene vi har på avdelingen også. Likevel ser jeg etter den første aksjonen er gjennomført at jeg kan være mer aktivt lyttende uten å kommentere alt som blir sagt. Jeg kan også bli mer bevisst på fordelingen av ordet, og om hva som blir vektlagt og styrende for det videre arbeidet. På den måte kan jeg bidra til å balansere maktforholdet, og til å styrke validiteten i prosjektet.

Jeg mener selv at jeg i store deler av aksjonen var bevisst om den demokratiske prosess og maktforholdet. Likevel ser jeg i ettertid at jeg opptrådte udemokratisk da kontaktlæreren, som tok ordet fra starten av, kom med et forslag om hvilket fokus min masteroppgave kunne hatt. Dette forslaget avfeide jeg ganske raskt ettersom det ikke stemte med det jeg hadde i mine tanker. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha tatt forslaget mer på alvor, og løftet det frem på en slik måte at hele gruppen kunne ha vært delaktige i beslutningen om hvilket fokus prosjektet skulle ha. Jeg kan også se min raske avvisning i sammenheng med Dalins (1999, s. 80) faktorer for at læring i organisasjonen kan skje. Han nevner en faktor hvor innflytelse på beslutninger er viktig. Med et kritisk blick kan jeg se at jeg i denne situasjonen ikke bidro til gode læringsbetingelser for organisasjonsutvikling.

Etter gjennomføringen ser jeg at det var det et riktig valg å benytte fokusgruppeintervju som form for arbeidsmøtet. For det første ville det vært unaturlig å invitere til enkeltintervjuer da hensikten var å finne en felles praksis i hvordan vi forholder oss til elevenes ansvarsgrupper. For det andre fikk vi snakket sammen og bestemt oss for retningen i prosjektet slik at den første aksjonen ble til et felles «avspark» for prosjektet. Gjennom de ulike spørsmålene som var forberedt i intervjuguiden fikk vi ledetråder til å kunne dele erfaringer og tanker om hvordan hver enkelt deltar i elevenes ansvarsgrupper, og vi fikk drøftet hvordan vi ønsker å samarbeide med ansvarsgruppene i fremtiden. Dette har vi diskutert lite i løpet av årene jeg har arbeidet ved avdelingen. Ved å skape rom for diskusjon og refleksjon over arbeidet som utføres, tvinges deltakerne til å bli bevisste sine handlinger og kan avdekke noe av sin innforståtte kunnskap slik at den tause kunnskapen kan bli mindre taus (Polanyi, 2000).

Jeg mener aksjonen ble fruktbar ettersom vi både kom frem til konkrete tiltak når det gjaldt det videre arbeidet i prosjektet og kollegasamarbeidet i det daglige arbeidet. Kontaktlæreren som var mest ivrig til å prate i starten tilpasset seg gruppen, og vi fikk gode meningsutvekslinger slik jeg oppfatter det. Jeg merket en oppildnet glød blant kollegaene da vi avsluttet møtet, som jeg tolker som en positiv «drive» til kollegasamarbeidet vårt. Jeg registrerte en lyst til å arbeide og skape resultater i fellesskap. Gjennom samarbeid kan vi tilegne oss felles kunnskap, innsikt og lære i lag som står sterkt i alle definisjonene av lærende organisasjoner jeg vektlegger i dette prosjektet (Dalin, 1999, s.75; Garvin, 1993, s. 80; Senge, 1990, s. 9; Wadel, 2008, s. 11).

6.1.4 Oppsummering av første aksjon og planen videre

I aksjonen ble vi enige om å utarbeide et årshjul til bruk i planleggingen av elevenes ansvarsgrupper. Det vil i den forbindelse være naturlig å utvikle informasjon som kan deles ut til foresatte, kommune og ellers andre interesserte om hvordan vår skole arbeider for å legge til rette for en planlagt overgang for et fremtidig arbeidsliv for våre elever. Utviklingen av materialet vil skje i fellesskap i de neste aksjonene. Vi har som mål å ha noe klart til inntaksmøtene for nye elever i mai. Kollegasamarbeidet vil styrkes gjennom jevnlig møter, og møtene vil bli satt i system i form av kontaktlærer-, faglærer- og fagmøter. Avdelingsleder tar ansvar for å legge det inn i møtekalenderen. Forslaget om å ha egen skole- og arbeidslivskoordinator for vår avdeling på skolen formidles skolens ledelse ved en egnet anledning.

I forberedelsen til den neste aksjonen vil jeg foreta tre intervjuer. To individuelle og et i gruppe. Jeg vil intervju en avdelingsleder og en skole- og arbeidslivskoordinator på to videregående skoler som har tilsvarende elevgruppe som oss. Dette gjør jeg for å finne ut om hvordan deres skoler tilrettelegger for gode overganger mellom skole og arbeidsliv for deres elever, og hvilke inntrykk de har av elevenes muligheter til arbeidsliv. Intervjuene vil kunne bringe erfaringer fra andre skoler inn i arbeidet vårt. Jeg vil også gjennomføre et fokusgruppeintervju med NAV-veiledere på skolen for å kartlegge hvilke tiltaksordninger som finnes pr tiden for våre elever, og hvilke frister som må overholdes for at noe skal kunne stå klart når elevene er ferdige hos oss. Dette gjør jeg for at vi kan bringe inn et riktig tidsaspekt i «modellen» vår når det gjelder frister som NAV opererer med, og for å knytte forsknings- og utviklingsarbeidet til en større sammenheng gjennom et samarbeid med NAV. På den måten kan prosjektet lettere bli implementert ved å invitere med oss NAV-veilederne i

skolen, som jeg mener er en viktige «brikke» i overgangen mellom skole og arbeidsliv for våre elever.

6.2 Aksjon 2

Til aksjon 2 ble de samme avdelingslederne og kontaktlærerne invitert til arbeidsmøtet. Denne gangen var det kun 3 deltakere og meg som deltok. Av ulike grunner var det mye fravær i en periode, og jeg vurderte om jeg skulle utsette aksjonen. Jeg valgte å gjennomføre som planlagt da jeg av erfaring vet at skoleåret er travelt. Om jeg ikke gjennomførte på avsatt tidspunkt ville det bli lenge til neste mulighet.

Denne aksjonen bygger på hva vi bestemte oss for i den første aksjonen. Vi ble enige om å utvikle et eget årshjul og informasjon om hvordan vår skole ønsker å delta i elevenes ansvarsgrupper. Dette for å legge til rette for gode prosesser i planleggingen av elevenes fremtidige arbeidsliv. Vi ble også enige om å innhente informasjon og innspill fra andre skoler og fra NAV-veilederne for å kunne tilegne oss informasjon fra andre i prosjektet.

6.2.1 Planlegging

I planleggingen til denne aksjonen intervjuet jeg to representanter fra andre skoler og foretok et fokusgruppeintervju med representanter fra ordningen «NAV-veiledere i skolen». Jeg begrunner først spørsmålene i intervjuguidene for deretter å oppsummere intervjuene i korte trekk. Etter de eksterne intervjuene følger begrunnelsen for intervjuguiden til arbeidsmøtet med kontaktlærerne og avdelingslederne.

Planlegging av intervju med representanter fra to videregående skoler

Intervjuguidene til representantene fra to videregående skoler er relativt like (se vedlegg 3 og 4). Den ene representanten har tittel som skole- og arbeidslivskordinator og er tilknyttet tilsvarende avdeling som hos oss. Jeg vektlegger denne rollen i intervjuet slik at jeg kan innhente erfaringer fra en som koordinerer elevenes overgang til arbeidsliv i stillingen sin. Den andre representanten er avdelingsleder ved en tilrettelagt avdeling tilsvarende som hos oss. Det første spørsmålet jeg vil stille til de begge er; hvordan er muligheten for arbeid for elever med utviklingshemming på deres skole? Dette gjør jeg for å foreta en sjekk med andre skoler om de ser den samme tendensen som oss når det gjelder manglende mulighet for arbeid for våre elevgrupper. Det neste spørsmålet handler om hvordan deres skoler arbeider med

overgang mellom skole og arbeidsliv for elevene, og om de er aktive i elevenes ansvarsgrupper. Jeg vil også spørre om de har en rolle i planleggingen av et fremtidig arbeidsliv for den enkelte elev, og i så fall hvilken. Til slutt vil jeg spørre om de har utviklet noe lignende materialet som vi ønsker å utvikle på vår skole for deltakelsen i elevenes ansvarsgrupper. Alle spørsmålene stiller jeg for å innhente innspill og erfaringer fra andre skoler, og for å undersøke om de har et lignende materiale som vi har til hensikt å utvikle gjennom prosjektet. Det vil da være naturlig å spørre om å få tilsendt dette, slik at vi kan se hvordan deres skoler arbeider med overgangen fra skole til arbeidsliv for elever med utviklingshemming.

Oppsummering av enkeltintervjuene

Intervjuene foregikk via telefonen og varte i henholdsvis ca. 10 minutter og ca. 20 minutter. Begge representantene gav uttrykk for at de så det samme som oss, når det gjaldt utfordringer med sysselsettingsmuligheter for utviklingshemmede i etterkant av gjennomført videregående skole. De opplever også at VTA-bedriftene stiller strengere krav til produksjon for ansettelse enn før, og tiltakene er fulle. Når det gjaldt skolens deltakelse i elevenes ansvarsgrupper deltok disse som oss, ca. 2 ganger pr. skoleår. Ingen av skolene hadde en strukturert plan for samarbeidet. De ser også at det er mange elever som ikke har noe klart når de er ferdig med den videregående skolen.

Skole- og arbeidslivskoordinatorer fortalte at det var kun en liten del av stillingen som var satt av til den aktuelle elevgruppen. Det ble poengtert at det var viktig å trekke på folk i stillinger litt «høyere opp» i kommunene for og nå frem med viktigheten av sysselsetting av utviklingshemmede. Det bør også involveres personer i elevenes ansvarsgrupper som har myndighet til å tildele og avgjøre saker som berører den enkelte. Erfaringene tilsier at kommunene er først villige i å høre når det snakkes med «STORE» ord, og når det pekes på det økonomiske aspektet ved manglende sysselsetting for utviklingshemmede. Ved arbeidsløshet og lediggang kan dette føre til tilleggsvansker og økte hjelpebehov som kan føre til langt større kostnader for kommunene enn å legge til rette for et arbeidsliv for den enkelte. Skole- og arbeidslivskoordinatorer har sett både gjennom eget masterarbeid for en tid tilbake, og i det daglige arbeide at det er mye ukunnskap og motvilje i systemene som skal legge til rette for arbeid for utviklingshemmede.

Planlegging av fokusgruppeintervju med NAV-veiledere

Intervjuguiden til fokusgruppeintervjuet med NAV-veiledere som er tilknyttet ordningen «NAV-veiledere i skolen» ble utarbeidet med tanke på å innhente synspunkter og informasjon om arbeidssituasjonen for elever med utviklingshemming (se vedlegg 5). Jeg vil starte intervjuet med å stille det samme spørsmålet som jeg stilte til representantene fra skolene. Hvordan opplever dere situasjonen om mulighet for arbeid for elever med utviklingshemming for tiden? Dette gjør jeg for å høre om deres inntrykk om arbeidsmulighetene for våre elever. Jeg ønsker å vite om hvordan det skaffes nye arbeidsplasser når VTA-bedriftene er fulle. Dette mener jeg er et svært aktuelt tema, og det vil være nyttig for oss som kontaktlærere/avdelingsledere å få innsikt i. Det siste spørsmålet jeg har forberedt er når det er aktuelt for NAV å komme inn i planleggingen av et fremtidig arbeidsliv for våre elever. Dette stiller jeg for å høre hvilke prosedyrer NAV har og hvordan vi kan samarbeide når det gjelder en planlagt overgang til fremtidig arbeidsliv for elevene våre. Det er viktig å få inn riktig tidsaspekt i «årshjulet» vårt for å ha noe klart når elevene avslutter den videregående opplæringen.

Oppsummering av fokusgruppeintervjuet

Det var fire NAV-veiledere som stilte til fokusgruppeintervju, og intervjuet varte i ca. 1 time. Det foregikk en dag hvor alle NAV-veilederne var til stede på skolen. Intervjuet startet med å kartlegge om de ser de samme utfordringene som oss når det gjelder sysselsetting av utviklingshemmede. De mener at kommunene ikke kjenner til elevene og deres tilretteleggingsbehov når det gjelder arbeid. Det er derfor NAV er nøkkelen og en viktig brikke i elevenes vei mot et aktivt arbeidsliv. De bekrefter at VTA-bedriftene er stort sett fulle. Det er NAV som melder inn til kommunene om økt behov, men det stopper seg økonomisk. Jeg fikk en kort innføring i hvorfor de mente det er vanskelig med økte bevilgninger til VTA-tiltak i disse tider. Kommunene holder igjen bevillinger for å se hva som skjer med VTA-tiltakene. Det er kommet forslag om eventuelt overgang fra statlige til kommunale VTA-tiltak. Staten trekker derfor til seg midler, og kommunene er redde for store økte utgifter ved en eventuell overgang om noen år. Det vil si at nye VTA-plasser opprettes i svært liten grad nå for tiden.

Intervjuet forløp med interessante drøftinger, og det virket på meg som om NAV-veilederne hadde behov for å få tid til snakke konkret sammen om dette temaet. Jeg gjengir kun det som har relevans for problemstillingen.

I intervjuet ble vi enige om å utarbeide en konkret plan for hvordan NAV-veilederne og avdelingen skal samarbeide videre, og om hvordan vi sammen kan stå sterkere i arbeidet med å bistå elevene i overgangen mellom skole og arbeidsliv. Helt konkret ble vi enige om at NAV-veilederen som representerer elevens hjemkommune blir innkalt til ansvarsgruppen en gang i løpet av våren i det første skoleåret for eleven. Her knyttes kontakten og samarbeidsavtale signeres. Dette er en samtykkeerklæring som eleven og foresatte signerer slik at NAV har tillatelse til å innhente nødvendig informasjon om eleven fra skolen og elevens hjemkommune. I elevens andre skoleår ønsker NAV-veilederne at kontaktlærerne og ansvarsgruppen kan samarbeide om en funksjonsbeskrivelse av eleven. Funksjonsbeskrivelsen kartlegger elevens funksjonelle nivå og hvilke ressurser som kreves for at eleven skal kunne ha et fremtidig arbeidsliv. NAV er i gang og utvikler en mal for denne nå, og dette vil antagelig forenkle og effektivisere NAVs deltakelse når de blir en mer aktiv part i elevenes ansvarsgrupper tidlig på høsten i elevens siste skoleår. Da kan veien videre for den enkelte elev avklares. Vi ble også enige om at vi sammen skal gjennomføre et årlig foreldremøte ved avdelingen som skal ta utgangspunkt i foresattes spørsmål om f.eks. utviklingshemmedes rett til ulike stønader og fremtidig arbeidsmuligheter.

I etterkant av intervjuet har jeg tenkt å foreslå at NAVs aktive deltakelse inn i ansvarsgruppen tredje skoleår fremskyndes til våren i andre skoleår. Med den begrunnelse at det kan oppstå spørsmål til NAV allerede da, når det gjelder å skaffe eleven arbeidspraksis i det siste skoleåret og søknad om ulike stønader ved fylte 18 år. Arbeidspraksisen bør ideelt sett linkes til fremtidig arbeidsliv, og da bør dette arbeidet starte i løpet av det andre skoleår. Jeg vil drøfte dette i aksjonen med avdelingsledere og kontaktlærere før jeg henvender meg til NAV-veilederne om forslag til ønsket endring.

Intervjuguide til arbeidsmøtet med kontaktlærerne og avdelingslederne

Intervjuguiden for arbeidsmøtet er relativt kort (se vedlegg 6). Den inneholder kun to punkter som er utgangspunkt for handlingen. Disse punktene er: Hva er viktig å formidle til foresatte, kommune og andre interesserte om vår deltakelse i ansvarsgruppene? Hvordan skal årshjulet/modellen se ut og med hvilket innhold? Jeg ønsker å være mest mulig åpen for forslag fra deltakerne om hvordan vi skal gå frem for å utarbeide årshjulet/informasjonsmaterialet. Dette gjør jeg for å ivareta den demokratiske prosessen i størst mulig grad når det gjelder myndiggjøring og medbestemmelse (Nielsen, 2014, s. 329). Spørsmålene jeg stiller er på bakgrunn av hva vi har bestemt oss for i første aksjon.

6.2.2 Handling

Jeg innledet arbeidsmøtet kort med å gå gjennom referatet fra første aksjon. Dette ble sendt ut som vedlegg til invitasjonen til aksjonen. Alle hadde lest det på forhånd, og gav uttrykk for at de kjente seg igjen i hva som ble sagt. Jeg presiserte at denne aksjonen er satt av til utvikling av «årshjulet» og informasjon om skolens deltakelse i ansvarsgruppene, slik vi ble enige om i første aksjon. Jeg stilte først et åpent spørsmål om de hadde gjort seg noen tanker for hva som er viktig å formidle gjennom informasjonsmaterialet.

Jeg fikk liten respons på spørsmålene. De var mer interessert i å høre hva jeg tenkte, og begrunnet det med at jeg sikkert hadde noen «lure» tanker for hvordan vi kan gå frem. Samtidig ønsket de en effektiv aksjon da det snart var langhelg. Jeg forklarte hvorfor jeg ikke hadde laget et utkast til denne aksjon, med fare for å kunne styre for mye prosessen. De ønsket likevel at jeg skulle komme med et forslag til utkast. Derfor bar denne aksjonen preg av lite konkrete forslag fra deltakerne, men vi drøftet enkelte saker som var viktig å få med.

Jeg har gjort en transkribering av hva som kom frem og strukturert innholdet, men velger her å presentere kun det som har relevans for utarbeidelsen av årshjulet og informasjonsfolderen. Det ble poengtert ennå en gang at det er viktig å ordlegge oss presist slik at vi ikke gir inntrykk av at skolen står ansvarlig for å skaffe elevene arbeid når de er ferdige med den videregående opplæringen. Det samme gjelder hvordan vi formidler informasjonen om elevens rett til ansvarsgruppe. Vi bør formidle hva en ansvarsgruppe er, og hvorfor den er viktig for elevene. Det er viktig å ikke fremstå som en informasjonsfolder fra kommunen. Vi må fokusere på skolens deltakelse i ansvarsgruppene, men samtidig peke på elevens og foresattes muligheter og rettigheter til å få hjelp til å koordinere tjenestene rundt eleven. Vi opplever noen ganger at foresatte ikke kjenner til muligheten med å få hjelp til for eksempel koordinering av arbeidet rundt sin sønn eller datter, mulighet for avlastning og/eller støttekontakt med mer. Dette kan være avgjørende for elevens og foresattes livskvalitet. Det blir derfor viktig at skolen kan bidra med informasjon om hva som finnes av hjelp og formidle kontakt med rette fora, som oftest er kommunen. Det kom forslag om at årshjulet bør i tillegg fungere som et verktøy for oss deltakerne, hvor dette kan fungere som en «sjekklister» for hva vi skal legge vekt på i det enkelte ansvarsgruppemøte knyttet til tidsløpet eleven befinner seg i opplæringen.

Jeg refererte fra intervjuene jeg gjorde som forberedelse til denne aksjonen, og presenterte blant annet hva NAV-veilederne i skole ser som viktig i et slikt samarbeid. Deltakerne var enige at det holder å ha med NAV-veilederne en gang om våren i det første skoleåret. Det er nyttig å gjøre eleven og foresatte kjent med hva NAV-veilederne kan bidra med, og det er like viktig for NAV-veilederen å kjenne til elev/foresatte som antagelig ønsker hjelp til både søknader om stønader og arbeidssøking. Deltakerne var positive til samarbeidet rundt en funksjonsbeskrivelse som NAV-veilederne ønsker at vi skal samarbeide om i elevens andre skoleår. Jeg spurte også om hva deltakerne mente om at NAV-veilederne kommer først inn i ansvarsgruppen igjen på høsten i tredje skoleår? De mente at det kan bli for sent når det gjelder spørsmål om arbeidspraksis som burde være linket til arbeidet eleven skal ut i senere. Det kan også oppstå spørsmål rundt for eksempel arbeidsavklaringspenger og annet som eleven og foresatte lurer på. Derfor vil vi gi tilbakemelding til NAV-veilederne om at vi ønsker at de deltar aktivt i ansvarsgruppemøtene om våren i elevens første og andre skoleår, og så mye som mulig i elevens tredje skoleår.

I aksjonen kom det også frem at vi ikke bør love at vi hjelper til med oppstart av ansvarsgruppe, selv om vi kanskje gjør et forsøk når det er behov. En deltaker fortalte om at han hadde i et tilfelle sagt til et par foreldre at han kunne være behjelpelig med å kontakte kommunen for opprette av ansvarsgruppe. Kommunen ønsket ikke å opprette en ansvarsgruppe, og det ble da vanskelig å holde det han hadde lovet. Det kom da et forslag fra en annen deltaker at «vi kan presisere at ansvarsgruppen er i kommunal regi, og at vi møter ved innkallelse for å synliggjøre kommunens ansvar». Denne presiseringen gav alle sin tilslutning til.

Jeg avsluttet aksjonen med å fortelle kort om siste aksjon hvor jeg ønsker å evaluere om aksjonene vi gjør i fellesskap kan bidra positivt til kollegasamarbeidet vårt. Det kom rask respons fra en kontaktlærer som sa: «Det gjør at vi må tenke og prøve å belyse ting». Han uttrykte videre at mitt masterstudium bidro til mye positivt, og at vi får mer struktur på saker som vi ønsker endring på. En annen deltaker sa: «Det at vi fikk laget den brosjyra fra skretsj, det var jo helt gull». «Den brosjyra ble jo oss, fordi vi jobbet så mye med den» var en tredje deltaker som sa. Brosjyren som det ble henvist til her ble utarbeidet i fellesskap ved mitt forrige prosjekt i regi av masterstudiet (Dahlen, 2015). Vi oppsummerte aksjonen med at arbeidet vi gjør sammen handler om kvalitetsutvikling både for oss selv og skolen som en organisasjon.

6.2.3 Refleksjoner etter gjennomføring

Vi startet arbeidsmøtet med å lese raskt gjennom referatet fra første aksjon. Dette gjorde jeg for å sikre at alle var enige om hva som ble sagt, og for å minne om hva vi bestemte oss for i første aksjon. Ved bruk av referat la jeg til rette for en informasjonsflyt mellom aksjonene og mellom deltakerne slik at blant annet deltakeren, som ikke var med i første aksjon, lettere kunne delta og inkluderes i det påbegynte prosjektet. Referatet kan også være med på å skape en kontinuitet i prosjektet og bidra til å redusere avstanden som kan oppstå blant deltakerne ved sporadiske hendelser/aksjoner. For meg som aksjonsleder arbeider jeg stadig med for- og etterarbeid knyttet til aksjonene og rapportskrivningen. Dette gjør at jeg lever mer eller mindre kontinuerlig i prosessene, og vil naturligvis ha prosjektet mer «under huden» enn de andre deltakerne. Halvorsen (2008, s. 84) omtaler dette skjæringspunktet som et kjent dilemma som kan oppstå mellom forskningsleder og deltakerne ved bruk av aksjonsforskning som forskningsstrategi. Med det i tankene mener jeg at et referat eller en annen for form for gjengitt materiale kan bidra til at gapet mellom partenes interesse og engasjement kan bli mindre. Etter denne aksjonen vil utkastet til informasjonsmaterialet jeg utarbeider fungere som referat, og sørge for informasjonsflyt mellom deltakerne og aksjonene.

Etter referatgjennomgangen stilte jeg et åpent spørsmål om noen hadde gjort seg tanker om hvordan årshjulet og informasjonsmaterialet kunne se ut, og om hva som blir viktig å formidle gjennom et slikt materiale. Dette gjorde jeg for å åpne fullt opp for den demokratiske prosessen. Slik at deltakerne fikk reell makt til å styre og ha mulighet til fritt utløp for nye og ekspansive tankemåter knyttet til felles mål og resultater vi ønsker å skape. Dette er forutsetninger som Senge (1990, s. 9) setter for utvikling i en lærende organisasjon. Dalin (1999, s. 80) peker også på viktigheten av handlingsfrihet og innflytelse for å fremme gode lærebetingelser. Min åpne spørsmålsformulering hadde også bakgrunn i min tidligere erfaring fra forrige prosjekt i masterstudiet (Dahlen, 2015). Hvor jeg hadde lagd et utkast som ved første øyekast kunne virke så grundig gjennomarbeidet at deltakerne stilte seg undrende til om de hadde noe mer å tilføye. Jeg ville nødvendig gå i samme fella igjen. Jeg stilte derfor uten forslag til utkast for å se om dette gav mer aktiv deltakelse og medvirkning (Nielsen, 2014, s. 329). Om den manglende responsen skyldtes at det var onsdag ettermiddag før langhelg, redusert deltakerantall, uklar formulering, uvant situasjon med å ta ordet først, manglende engasjement eller en forventning om et utkast fra meg er vanskelig å si. Deltakerne var interessert i å høre om hva jeg tenkte og mente, og de ønsket at jeg skulle lede an mine tanker slik at disse kunne være drøftingsgrunnlag. Jeg forklarte hvorfor jeg ikke hadde kommet med

et konkret utkast denne gangen. Likevel ønsket de at jeg skulle komme med mine tanker først slik at møtet kunne bli mer effektivt. De begrunnet det også med at det er jeg som holder i arbeidet, og kjenner godt hva vi som kollegaer er opptatt av.

Som aksjonsleder skulle jeg gjerne ha sett at deltakerne hadde komme med initiativ og gode innspill på egenhånd. Det ville gagnet det demokratiske tilsnittet jeg påberoper meg å følge i prosjektet. På den andre siden kan jeg hevde at også denne beslutningen ble fattet i en demokratisk ånd, da alle deltakerne gav uttrykk for at det var lettest slik. Det samme gjaldt beslutningen om å avslutte aksjonen etter kun en halv time. Jeg merket da at deltakerne hadde synkende motivasjon og antagelig ventet på helg. I etterkant av aksjonen vurderer jeg det slik at det var riktig å avslutte aksjonen der og da, selv om vi ikke hadde kommet frem til et konkret produkt. Jeg mener at prosjektet ikke tjener på å ha deltakere som er umotiverte og lite lystne til å arbeide. Det kan være med til å drepe den videre motivasjonen, påvirke innholdet og resultatet i prosjektet. Jeg er opptatt av at prosjektet bygges på engasjement, kreativitet og er lystbetont. For å underbygge disse elementene knytter jeg det til personlig mestring som er i følge Senge (1990, s. 13) selve hjørnesteinen i en lærende organisasjon. Denne disiplinen innebærer at deltakerne kartlegger og utdyper sin egen personlige visjon i arbeidet. Om ikke deltakerne i vårt prosjekt bærer en personlig visjon eller engasjement i arbeidet, vil implementeringen bli vanskelig. Resultatet ved prosjektets slutt vil ha dårlige vekstvilkår for å leve og videreutvikle seg. Personlig mestring stimuleres i følge Senge (1990, s. 14) blant annet gjennom mulighet til aktiv deltakelse, få vekket et engasjement og bli oppmuntret til personlig vekst og læring.

Ettersom vi ikke kom i gang med å utarbeide et konkret forslag til informasjonsmaterialet, ble vi enige om at jeg skulle laget et utkast til neste aksjon. På grunn av denne beslutningen ser jeg det som nødvendig å utvide prosjektet med en ekstra aksjon. Slik at vi har tid til å gjennomarbeide informasjonsmaterialet grundig i fellesskap. Denne fleksibiliteten og muligheten til å endre og tilpasse forskningsprosessen underveis er en av fordelene med å benytte aksjonsforskning som forskningsstrategi (Nielsen, 2014, s. 326). Vi forsker «med og ikke på mennesker» (Skjervheim, 1957, s. 210). Derfor må en regne med at det kan oppstå ulike hendelser som gjør at planene må endres. Beslutningen om å utvide prosjektet kan gi oss mulighet til å inkludere flere av deltakere i prosessen dersom oppmøtet øker i de neste aksjonene. En forlenget prosjektperiode kan også føre til bedre modningsprosess for innholdet, og kan gi bedre grunnlag for implementeringen av prosjektet. Jeg mener det er

avgjørende for implementeringen at flest mulig deltakere medskaper (Irgens, 2017). Dette gir en sterk lokal medvirkning som er viktig for at resultatet av prosjektet får vekstvilkår, og kan skape varig endring og læring i fellesskapet. I følge aksjonsforskningsprinsippene og min ontologi er det en forutsetning å ha en felles deltakelse og medvirkning (Fuglsang et al., 2014, s. 34). Selv om jeg tar på meg å utarbeide et utkast med den informasjonen vi har til nå i prosjektet, er jeg helt avhengig av å drøfte innholdet med de andre når det gjelder ulike utsagn, fremstillinger, språkdrakt, skrive teknisk, leservennlighet og layout osv. Målet er at produktet representerer et like fullt «oss» som deltakerne gav uttrykk for at produktet i forrige prosjekt ble (Dahlen, 2015). Jeg informerer deltakerne om at prosjektet utvides med en ekstra aksjon i invitasjonen til neste aksjon.

I fasen der jeg forklarte for deltakerne at jeg ville gjennomføre en evaluering av aksjonsforskningsprosjektet i siste aksjon, merket jeg meg en setning som kom raskt fra en deltaker: «Det gjør at vi må tenke og prøve å belyse ting». Dette knytter jeg til Senges (1990, s. 14) disipliner for en lærende organisasjon som forutsetter at våre mentale modeller må rokkes på. Arbeidet med våre mentale modeller begynner med og «snu speilet» innover for å bli bevisst egne tankebilder. Disse granskes i lys av virkeligheten og kan åpne seg for påvirkning fra andre. Utsagnet fra deltakeren mener jeg kan være et godt tegn på at våre mentale modeller blir utfordret gjennom aksjonene. Samtalene kan bidra til nytt syn, nye tankebilder, nye antagelser, nye generaliseringer og nye forestillinger i vår lærende organisasjon (Senge, 1990, s. 14).

Den samme deltakeren uttrykte at mitt masterstudium bidro til mye positivt for avdelingen. «Vi får mer struktur på saker som vi ønsker endring på». Dette utsagnet knytter jeg til en annen av Senges (1990, s. 17) disipliner hvor han mener at systemtenkning er den viktigste disiplinen å utvikle i en lærende organisasjon. Gjennom systemtenkning i det organisatoriske arbeidet rundt den enkelte elev kan vi skape strukturer som gagnar eleven, og det vil kunne samtidig gi oss deltakerne gode verktøy i kontaktlærerrollen. Dette kan hjelpe mot den gryende frustrasjonen om elevenes manglende arbeidsmuligheter som lå til grunn for prosjektets utgangspunkt. Jeg trekker også linjer til Senges (1990, s. 15) disiplin om å skape felles visjoner når vi skaffer oss felles strukturer i arbeidet for saker vi ønsker endring på. Gjennom utvikling av gode verktøy for kontaktlærerne, og å skape gode forutsetninger for systemtenkning i organisasjonen mener jeg dette bidrar til å forsterke vår felles visjon for arbeidet. Som nevnt i teorikapittelet er ikke hensikten med prosjektet å skape nye visjoner på

et overordnet plan. Arbeidet linkes til skolens visjon for å være en del av en større helhet. Gjennom prosjektet tegner vi et felles «bilde av fremtiden» både når det gjelder kollegasamarbeid og tilretteleggingen for en planlagt overgang til et fremtidig arbeidsliv for elevene (Senge, 1990, s. 15).

Ved at en annen deltaker støttet oppunder utsagnet til den første med å si: «Det at vi fikk laget den brosjyra fra sketsj, det var jo helt gull», og den tredje deltakeren sa: «Den brosjyra ble jo oss, fordi vi jobbet så mye med den». Mener jeg at dette er gode tegn på at vi er på vei til å skape felles visjoner i arbeidet, og at dette fremmer ekte innsatsvilje snarere enn lydighet (Senge, 1990, s. 15). Ser jeg det i lys av Dalins (1999, s. 80) lærebetingelser for utvikling av en lærende organisasjon kan innflytelse på beslutninger ha betydning for å oppnå felles visjoner. Det samme kan opplevelsen av å bli faglig utfordret og føle tillit til å delta i et prosjekt som er forankret enten i våre egne mål for prosjektet eller satt i en større sammenheng; skolens visjon.

Jeg trekker dette også inn i neste disiplin som Senge (1990, s. 15) betegner som gruppelæring. Denne disiplinen henger nøye sammen med å skape felles visjoner. Her forutsetter det at deltakerne legger sine tidligere overbevisninger til side, og engasjerer seg i «å tenke i fellesskap». Den åpne dialogen blir middelet som deltakerne benytter for å tilegne seg kunnskap sammen. Det forutsetter at meningene får flyte fritt og at det er plass til frirommet som Nielsen (2014, s. 335) er opptatt av i aksjonsforskningsstrategien, og som jeg vektlegger i epistemologien for arbeidet. Det er her kunnskapsutviklingen kan skje. Mye tyder på at aksjonene både i forrige prosjekt og i dette prosjektet bidrar til åpen dialog, og dermed kan gruppelæring skje.

6.2.4 Oppsummering av andre aksjon og planen videre

Etter denne aksjonen utarbeider jeg et utkast som inneholder informasjon og årshjul om skolens rutiner for deltakelse i elevenes ansvarsgrupper. Jeg legger vekt på å formidle informasjon om hva en ansvarsgruppe er, hvilken funksjon den kan ha og hvordan skolen bidrar inn mot denne. Det blir viktig å ordlegge seg presist slik at det ikke kan oppstå misforståelser om ansvar og adresse for informasjonen, samt at årshjulet skal fungere som et verktøy for oss kontaktlærerene. Til slutt inkluderer jeg relevant informasjon som er innhentet fra andre skoler og NAV-veilederne i planleggingen til denne aksjonen. Slik at

produktet kan gjenspeile et helt bildet av hvordan vi som skole ønsker å delta i elevenes ansvarsgrupper med fokus på et fremtidig arbeidsliv.

6.3 Aksjon 3

I invitasjonen til aksjon 3 la jeg ved utkastet til informasjonsfolderen som jeg hadde utarbeidet med bakgrunn i informasjon fra aksjon 1 og 2, og fra intervjuene med andre skoler og NAV-veiledere i skolen. I denne aksjonen ble de samme kontaktlærerne og avdelingslederne invitert. Denne gangen var det 4 deltakere pluss meg som deltok.

6.3.1 Planlegging

I planleggingen til aksjon 3 utarbeidet jeg et utkast til informasjonsfolder som inneholdt både informasjon og årshjul angående skolens deltakelse i elevenes ansvarsgrupper (se vedlegg 7). I vedleggene som gjelder folderen er feltene i mørkeblått lagt på for å skjule skolens identitet for å ivareta de forskningsetiske retningslinjene om konfidensialitet (Grønmo, 2011, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 275). Folderen er et liggende A4-ark som har 3 spalter og brettes to ganger, slik at det gir plass til totalt 6 sider med informasjon.

6.3.2 Handling

I aksjonen startet vi med å gjennomgå utkastet som jeg hadde sendt ut på forhånd. Vi tok for oss side for side, og drøftet og gjorde de endringene vi ble enige om sammen. Jeg beskriver kun noen av endringene vi gjorde, slik at jeg viser hvordan vi arbeidet oss gjennom materialet. Jeg unnlater å gjengi diskusjoner om kommaregler og andre små detaljer. Det er prosessen og systematikken i arbeidet jeg mener er viktig å vise i denne aksjonen, slik at leseren kan danne seg et bilde av hvordan vi aktivt diskuterte oss frem til innholdet i informasjonsfolderen. Teksten i kursiv refererer til folderen i vedlegg 7.

Vi så på forsiden til folderen først. Jeg ville drøfte om tittelen jeg hadde gitt var dekkende for hva vi ønsker å formidle gjennom informasjonsfolderen. Tittelen var; «*Rutiner for skolens deltakelse i elevenes ansvarsgrupper*». Deltakerne mente at det var den. En deltaker begrunnet svaret med at ordet «*rutiner*» peker på hvilke forventninger som kan stilles til skolens deltakelse i ansvarsgruppene, og at begrepet også fungerer som et verktøy og en sjekkliste for oss kontaktlærerne slik vi ønsket oss.

En endring som ble foreslått var at vi burde gjøre om alle utsagn om «*elevene*» til «*eleven*» i entall. Det kan gi et mer personlig preg. Det var alle enige om, og derfor ble tittelen gjort om til «*Rutiner for skolens deltakelse i elevens ansvarsgruppe*». Begrepet «*skolen*» i tittelen ble også drøftet. Spørsmålet er om vi kan representere hele skolen når folderen kun gjelder for en avdeling i skolen. Vi prøvde oss frem med ulike varianter, men det ble en tungvinn og lang tittel dersom vi byttet ut «*skolen*» med «*tilrettelagt opplæring i mindre grupper*». Vi ble da enige om å beholde tittelen slik den var foreløpig, og heller tilføye en undertittel med avdelingens navn. Alle var enige om at logoen for skolen var naturlig å ha med på forsiden.

Jeg ba også om kommentarer til ordskybildet på forsiden, og det ble godt mottatt. Jeg forklarte at ordskyen er satt sammen av ord som er relevante i forsknings- og utviklingsarbeidet vårt. Ordskybildet bidrar også til at folderen ikke blir for lik den andre informasjonsbrosjyren vår som har forsidebilde med fotografi noen av elevene våre.

Videre drøftet vi neste side som har overskriften «*Skolen vil være med på laget*». Denne overskriften ble utformet med tanke på en setning under på samme side; «*Vi ser viktigheten av å spille på lag med samarbeidende fagpersoner...*». Deltakerne gav uttrykk for at overskriften var grei, men det var ønske om å endre den nevnte setningen til: «*Vi ser viktigheten av et tett samarbeid med fagpersoner...*». Begrunnelsen var at konkret språkbruk kan fungerer bedre enn en metafor i en formell utgivelse. På samme side gjorde vi endringer i setningen: «*Skolen ønsker å være en viktig bidragsyter inn i elevenes ansvarsgrupper for å samarbeide om elevenes mål for den individuelle tilpassede opplæringen hver enkelt elev har krav på*». Dette var en lang og omstendelig setning, og var nødvendig å forkorte. Det kom da forslag om å endre til «*skolen ønsker å være en viktig bidragsyter i ansvarsgrupper for å ivareta det eleven har krav på*».

Slik fortsatte vi avsnitt for avsnitt. Da vi kom frem til siste side som handler om skolens visjon og hvem som har utviklet folderen, spurte jeg om hva de syns om å knytte arbeidet vårt til skolens visjon. Dette har vi ikke drøftet i de forrige aksjonene, og derfor ønsket jeg å skape en bevisstgjøring rundt forankringen i arbeidet. Jeg fikk støtte fra alle deltakerne om at ved å henvise til skolens visjon synliggjøres det at vi setter arbeidet vårt inn i en større sammenheng. Derfor bør dette være med inn i folderen.

Skolens logo og visjon er under «oppussing» samtidig som folderen er i prosess. Vi ble derfor enige om at det vil være naturlig å vente på ny versjon før folderen går i trykken. Dette kan få betydning for både teksten på siste side og for folderens layout.

Til slutt i aksjonen sa en av deltakerne at det er viktig å formidle denne informasjonsfolderen til kommunenes tildelingsenheter ved IP-koordinatorer. En IP-koordinator har ansvar for oppfølging av den enkelte pasient eller bruker i kommunen for å sikre samordning av tjenestetilbudet og nødvendig oppfølging i henhold til Individuell Plan (IP) jfr. § 7 – 2 i Helse- og omsorgstjenesteloven (2011). Gjennom folderen kan kommunene se konkret hva vi som skole både forventer og tilbyr i samarbeidet om ansvarsgrupper.

Jeg takket nok en gang for en effektiv og fruktbar aksjon.

6.3.3 Refleksjon etter gjennomføring

Denne aksjonen var preget av effektivitet, positivitet og humor blant deltakerne. Forskjellen fra forrige aksjon var merkbar, og jeg kan kun forestille meg ulike årsaker til hvorfor stemningen og innsatsen var annerledes. Det kan ha vært for eksempel at deltakerne var inne i en mindre arbeidskrevende periode, det gikk raskt mot sommerferie, dagsform, lettere å ha et konkret utkast å arbeide med, bedre forberedt eller annet som kan spille inn. Det virket i alle fall som om alle var fornøyd med at vi hadde et konkret forslag vi kunne arbeide med. Dette setter jeg i sammenheng med funnene i forskningen gjort ved Århus Universitet (Mitkidis et al., 2013) som fant at samarbeidet blant kollegaer er bedre når vi kjenner til formålet og har et felles mål. Det var tydelig at det var lettere for deltakerne å ta fatt på arbeidet denne gangen. Hovedgrunnen mener jeg kan ha vært at det forelå et konkret utkast å arbeide med.

En av deltakerne er norsklærer, og han hadde gjort et grundig arbeid med teksten. De andre som møtte hadde også gjennomgått teksten og gav gode innspill og tilbakemeldinger. Vi så på setning for setning i fellesskap, og alle gav uttrykk for at det var et godt stykke arbeid vi hadde gjort da vi var ferdig med aksjonen. Jeg observerte at selv om det var jeg som hadde laget utkastet på bakgrunn av informasjon fra tidligere aksjoner, var alle fornøyd og uttrykte at dette var et «vi»-produkt etter gjennomgangen i aksjonen. Jeg kan tolke det som en bekreftelse på at vi er på vei til felles systemtenkning som Senge (1990, s. 17) betegner som den femte og viktigste disiplinen for en lærende organisasjon. I følge Senge (1990, s. 17) integrerer systemtenkningen de andre disiplinene, og smelter dem sammen slik at teori og

praksis går hånd i hånd. Senge (1990, s. 13) er opptatt av at vi ser de usynlige «trådene» som binder sammen systemet slik at organisasjonen går i retning av meningsfylte endringer. Dette kan jeg relatere til ved å se at de demokratiske prosessene som det er lagt til rette for, kan være med åpne opp for et styrket kollegasamarbeid. Ikke bare i dette prosjektet, men for andre faglige diskusjoner i fremtiden også.

Disse usynlige «trådene» sammenligner jeg også med Dalins (1999, s. 76) begrep «motor» i en organisasjon. Dalin bruker begrepet som et symbol på drivkraften i organisasjonen. «Vi-» følelsen mener jeg derfor er av betydning for læringsmiljøet i en lærende organisasjon. Jeg mener den felles erfaringslæringen forutsetter samhandling og et positivt fokus på endring.

I gjennomgangen av informasjonsfolderen ser jeg i ettertid at vi var litt for «effektive» i noen av setningene. Da vi forkortet lange setninger var vi antagelig inne i samme forståelse og tankegang slik at vi forkortet enkelte setninger så meningen ble endret. Når jeg ser på dette i ettertid, lover vi mer enn vi kan holde i enkelte tilfeller. For eksempel i setningen; *«skolen ønsker å være en viktig bidragsyter i ansvarsgrupper for å ivareta det eleven har krav på»*, har vi strøket *«den individuelle tilpassede opplæringen»*. Dette gjorde vi fordi setningen ble for lang og omfattende. Etter endringen mener jeg at setningen rommer mer enn vi har myndighet over. Det blir derfor viktig å presisere hva vi kan bidra med inn i ansvarsgruppen, som først skrevet. Jeg ser at dette lett kan skje når det er en som holder i den overordnede tråden i utviklingen, og de andre deltar kun sporadisk (Halvorsen, 2008, s. 84). Jeg ser på en ny formulering til neste aksjon slik at vi favner det vi vil si, uten for lang setning.

Etter aksjonen har jeg også tenkt at da vi ble enige om å fjerne metaforen om at *«skolen vil spille på lag»* bør vi også endre ordlyden i overskriften tilsvarende. Selv om deltakerne mente at overskriften var grei, ønsker jeg at se på andre alternativer som gir en konkret språkbruk. Jeg ser også at folderen mangler det viktigste som ble nevnt både i aksjon 1 og 2. Vi ble enig om at vi bør presisere at skolen ikke har ansvar for å skaffe eleven arbeid etter den videregående opplæringen. Denne formuleringen mangler og bør komme tydelig frem i informasjonsmaterialet. Dette er viktig å presisere slik at det ikke kan oppstå misforståelse i ansvarsforholdet.

Prosjektet har satt krav til meg som aksjonsleder som ikke bare skal forvalte tiden vi har til rådighet, men skal også legge til rette for en skapende prosess som fremmer organisasjonens

gruppelæring (1990, s. 16). Som følge av gruppelæringen vil jeg mene at vi kan oppleve å stå sterkere sammen i det organisatoriske arbeidet rundt elevene enn vi tidligere har gjort. Min egen erfaring tilsier at det hviler mye ansvar på kontaktlæreren alene. Ved å utarbeide en felles praksis når det gjelder rutiner for deltakelse i elevenes ansvarsgrupper kan dette føre til at vi opplever å bli styrket i ansvaret, samt finner både faglig og menneskelig støtte (Dalin, 1999, s. 80).

Til slutt i aksjonen nevnte en av deltakerne at det blir viktig å spre informasjonsfolderen til kommunene slik at de kan se konkret hva vi både forventer og tilbyr i samarbeidet om elevenes ansvarsgrupper. Dette har vært min tanke også. Jeg er glad for at deltakerne kom med initiativ og innspill til konkret nytte og spredningstiltak, slik at også denne delen av prosjektet er besluttet i en demokratisk ånd. Dette harmonerer med min ontologi i prosjektet.

6.3.4 Oppsummering av tredje aksjon og planen videre

Selv om antall deltakere har vært redusert i denne aksjonen også, er jeg glad for at de som møtte viste et slikt engasjement. Jeg opplever at vi har hatt en fruktbar utviklingsfase så langt i prosjektet til tross for noe lav deltakelse i andre og tredje aksjon. Det har vært nyttig å konkretisere tankene vi har for deltakelsen i elevenes ansvarsgrupper. Det gjør at vi må reflektere over egen rolle og tenke i fellesskap om hvordan vi ønsker å skape en felles praksis i deltakelsen (Senge, 1990, s. 16). Her trekker jeg også tråder til forskningen gjort av Knudsmoen, Jahnsen og Tinnesand (2013). De fant at når lærerne tilegner seg et felles kunnskapsgrunnlag utvikles en felles forståelse og gir trygghet til den enkelte. Det gir også en kollektiv tro på mestring og bidrar til et godt læringsmiljø.

Frem til neste aksjon vil jeg arbeide med folderen slik at endringene tilpasses og oppdateres. Det blir viktig å sitere og henviser til den nye versjon av skolens visjon og logo. I den forbindelse vil jeg kontakte lederen for skolens visjonsarbeid for å innhente korrekt informasjon til bruk i folderen. Den neste aksjonen vil dreie seg om deltakernes evaluering av å delta i prosjektet. Dette gjør jeg for å finne konkret data som kan måle om deltakerne har hatt utbytte i å delta i prosjektet både individuelt og i fellesskap.

6.4 Aksjon 4

Den fjerde aksjonen ble gjennomført etter 5 måneders pause siden forrige aksjon. Pausen skyldtes en lang sommerferie og en travel oppstart i nytt skoleår. Det var viktig for meg å

vente med siste aksjon til deltakerne hadde en roligere periode arbeidsmessig. Av erfaring har vi en mer hektisk periode frem til høstferien. Det gikk likevel litt lengre tid enn jeg hadde tenkt. Det var derfor hensiktsmessig å samle alle deltakerne først til et nytt arbeidsmøte for å friske opp arbeidet før jeg sendte ut det planlagte spørreskjemaet. Arbeidsmøtet hadde til hensikt å se enda en gang på folderen sammen etter oppdateringene fra aksjon 3. Jeg antok at vi så annerledes på formuleringene da det hadde gått et stykke tid siden forrige gang. I arbeidsmøtet deltok 5 deltakere i tillegg til meg, og det var 3 som svarte på evalueringsskjemaet.

I denne aksjonen ser jeg det som hensiktsmessig i å dele opp slik at planlegging til og handlingen av arbeidsmøtet beskrives først. Deretter beskrives planlegging og handling av evalueringsskjemaet. Etter gjennomføringen av begge deler reflekterer og drøfter jeg før aksjonen oppsummeres.

6.4.1 Planlegging og handling – arbeidsmøtet

Planlegging

I invitasjonen til denne aksjonen forklarte jeg at vi skulle møtes for en liten gjennomgang av folderen først, før et evalueringsskjema ble sendt ut via mail. Jeg la ved oppdatert utkast (se vedlegg 8) som jeg hadde arbeidet med etter innspill og tilføyelse i forrige aksjon. Jeg hadde også finpusset noe på teksten på egenhånd, samt endret noe på folderens layout. Det forrige utkastet hadde lyseblå bakgrunn, dette utkastet har hvit. Grunnen til valg av annen bakgrunnsfarge er at skolen har skiftet logo og fargevalg. I ledd av det har vi sammen redigert den andre informasjonsbrosjyren vår som inneholder generell informasjon om opplæringstilbudet ved avdelingen (Dahlen, 2015). Denne er nå blitt mer oransje, og blåfargen er byttet ut. Det samme bør derfor gjelde denne folderen, slik at de passer bedre sammen rent stilmessig. Teksten i kursiv refererer til folderen i vedlegg 8.

Handling

Før vi kom ordentlig i gang med siste gjennomgang av folderen, tok en av deltakerne ordet. Han hadde ikke deltatt siden starten av prosjektet i første aksjon. Han holdt opp folderen og sa: «Denne synes jeg var skikkelig fint. Lett leselig, god informasjon og veldig bra sammensatt. Dere har jo fått med alt vi snakket om i første aksjon». Vi takket for tilbakemeldingen, og jeg svarte at det var moro å høre fra en som ikke har vært med siden

oppstarten av prosjektet. Videre hadde han noen spørsmål som han hadde tenkt på da han leste folderen, og som han lurte på om vi hadde diskutert. «Hva med elever som ikke har ansvarsgrupper når de begynner hos oss. Burde dette komme frem av informasjonsfolderen?». En annen av deltakerne svarte at det er en kjent sak at kommunene krever at elevene må ha to eller flere tjenester fra kommunen før det godkjennes å opprette en ansvarsgruppe i kommunal regi. Vi ble enige om at mange av våre elever kan ha behov for ulike tjenester, men ikke alle har fått tilbud om å opprette en ansvarsgruppe. Det er derfor viktig at vi synliggjør behovene, og hjelper eleven og foresatte til å melde fra om behov til kommunen. Det kan være nåværende eller framtidrettede behov. For eksempel hjelp til fremtidig bolig, avlastning, arbeid, støttekontakt eller andre kommunale helsetjenester. En tredje deltaker kom med en løsning slik at vi modererer oss noe med å si «*vil ha behov*» i stede for «*har behov*». Derfor endrer vi første setning under overskriften «*Behov for ansvarsgruppe*» til: «*De fleste av våre elever ved tilrettelagt avdeling vil ha behov for koordinerte tjenester i sin hverdag*». Vi konkluderte også med at vi ikke er i stand til å lage en modell som passer for alle individuelle situasjoner, men som representerer et generelt ønske og en forventning fra skolens side om hvordan vi vil delta i ansvarsgruppene.

En deltaker ba norsklæreren om å ta en titt på tredje avsnittet under samme overskrift. Det gjaldt en setning som han mente «ble stående så alene». Han ville hekte den på forrige setning med et «komma og et men», men norsklæreren var ikke enig. Det endte likevel med at vi føyde den til setningen over, slik at den ble slik: «*Skolen har ikke ansvar for å skaffe eleven arbeid etter endt videregående skole, men vi ønsker å bidra i prosessen*». Jeg spurte om det samme gjaldt i den siste setningen i første avsnittet også. Hvor jeg har lagt til en setning etter forrige aksjon hvor jeg får frem at «*Skolen ønsker å være en del av denne*». Jeg forklarte at denne setningen la jeg til slik at vi kan både synliggjøre at vi ønsker å være en del av elevens ansvarsgruppe, samt at eleven har behov for ansvarsgruppe i samme avsnitt. Deltakerne vurderte setningen, og kom frem til at denne setningen var viktig å formidle.

Etter mange diskusjoner om ulike kommaregler, lange setninger og andre detaljer spurte jeg om de hadde gjort seg noen tanker om at jeg har flettet inn en setning fra den andre informasjonsfolderen vår. Det gjelder setningen: «*Forskning viser at opplevelsen av å ha et arbeid øker livskvaliteten for den enkelte*». Jeg begrunnet det med at setningen passer inn i denne folderen også, og at det er vårt store ønske og felles mål at elevene skal ha et arbeid å gå til når de er ferdige hos oss. En av deltakerne svarte at det viser en «rød tråd» i

opplæringen vår, og at henvisningen til forskning gir en tyngde til arbeidet vårt. Det ble derfor enighet om at vi beholder denne setningen, men at vi stryker «for den enkelte» da dette gir seg selv.

Vi drøftet også tittelen til folderen på nytt. I forrige utkast hadde vi «*Rutiner for skolens deltakelse i elevens ansvarsgruppe*». I dette utkastet hadde jeg fjernet begrepet «skolens» i tittelen. Jeg begrunnet det med at i en av våre foregående aksjoner drøftet vi lengden på tittelen, samtidig som vi pekte på at denne folderen gjelder kun vår avdeling ettersom den kun springer ut av et lokalt prosjekt ved avdelingen. Siden skolens navn fremkommer i logoen på forsiden, og vi har egen undertittel med avdelingens navn løser vi problematikken med følgende tittel: «*Rutiner for deltakelse i elevens ansvarsgruppe*».

Deltakeren som ikke har deltatt siden første aksjon, stilte spørsmål om hvem vi tenker folderen skal nå, og hvem vi skal gi den til. Det ble igjen drøftet blant deltakerne og avklart at dette er ikke en folder vi leverer ut sammen med den andre informasjonsfolderen vår som inneholder generell informasjon om opplæringstilbudet. Folderen vi lager nå vil vi dele ut etter at eleven har fått skoleplass hos oss. Et passende tidspunkt for utlevering kan være inntaksmøtet, våren før oppstart. Det ble også nevnt at vi bør gi ut folderen til nærliggende kommuner, og til andre interessenter som kan ha nytte av informasjon om skolens deltakelse i ansvarsgrupper. Det kan gjelde for eksempel andre videregående skoler som ønsker et innblikk i hvordan vi deltar i elevenes ansvarsgrupper.

Til slutt uttrykte flere deltakere at de synes folderen har blitt kjempefin og nyttig. Det skal være et redskap for oss. En av deltakerne uttrykte det slik; «I denne folderen gir vi en helt klar forventning til kommune- og NAV-systemet også. Foreldrene kan vite hvordan vi som skole ønsker det, så hvis ting ikke glir så greit så er det på en måte flere enn oss som må ta tak».

Jeg avsluttet arbeidsmøte med å forklare hvordan evalueringen vil foregå. Jeg leste opp spørsmålene som jeg ønsket svar på, og da var første respons «kjedelig» med et sukk og en latter. Vi lo godt sammen, og jeg spurte humoristisk om de hadde forslag til gode spørsmål. Vi lo enda mer, og det var flere som betydret at arbeidet har vært interessant og nyttig. Den samme deltakeren som sa «kjedelig» sa også: «etter at du startet med dette her, så har vi begynt å samarbeide på en annen måte». Jeg sa meg enig og de andre nikkete. En annen svarte: «Ja, og det vart ikke bare sånn ut-i-gangen-prat». Dette assosierte jeg med avdelingslederens

svar fra første aksjon om at det var mye gangprat mellom oss kontaktlærere før prosjektet startet. Jeg refererte til dette og vi var enige om at prosjektet vårt hadde bidratt til et bedre kollegasamarbeid blant deltakerne. Vi ble også enige om at det er lenge siden forrige kontaktlærermøte, og at det var på tide med et nytt nå.

Jeg takket nok en gang for et produktivt arbeidsmøte, og minnet om evalueringen som ble sendt ut på mail samme ettermiddag.

6.4.2 Planlegging og handling – evalueringsskjemaet

Planlegging

Evalueringsskjemaet ble sendt som vedlegg til deltakernes mail samme ettermiddagen som arbeidsmøtet ble gjennomført (se vedlegg 9). Jeg valgte kun to enkle spørsmål til evalueringen; Hvordan har utviklingsarbeidet påvirket kollegasamarbeidet vårt på avdelingen? Har du hatt utbytte av å delta? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hvorfor ikke? Grunnen til at jeg valgte en kort og enkel evaluering er at jeg kjenner til min egen travle arbeidsdag, og ville derfor nødig pålegge kollegaene mine merarbeid. Spørsmålene har til hensikt å finne ut om kollegasamarbeidet vårt er styrket gjennom aksjonsforskningsprosjektet, og om det har tilført den enkelte et utbytte ved å delta. Ut fra svarene kan jeg måle om prosjektet vårt har bidratt til kvalitetsutvikling av vår lærende organisasjon.

Handling

Det lå 3 ark i hylla mi etter oppgitt svarfrist. Jeg presenterer svarene i sin helhet ettersom det er relativt lite materialet. Teksten i kursiv er svarene fra deltakerne.

Spørsmål 1:

På det første spørsmål om hvordan utviklingsarbeidet har påvirket vårt kollegasamarbeidet på avdelingen svarte en: *«Jeg synes utviklingsarbeidet har påvirket i positiv retning ved at samarbeidet mellom kontaktlærerne har blitt bedre. Det er satt i gang kontaktlærermøter som har vært nyttig med tanke på deling av erfaringer og utarbeidelse av IOP, YFF (hva man gjør, hvordan skal man gå frem etc.), diskutere elever i et mindre fora etc, erfaringer fra ansvarsgruppemøter etc. Ellers er den brosjyren om rutiner for ansvarsgruppemøte en oversiktlig, lettlest og godt verktøy både for oss på skolen, foreldre og ikke minst kommunene rundt omkring».*

En annen skrev at «vi jobber tettere, samarbeider mere om elever og fått bedre samarbeid lærerne i mellom».

Den tredje skrev punktvis: «Blitt «tvunget» til kollegasamarbeid – dette er positivt. Kommet frem andre ting som vi har hatt behov for å snakke om på disse møtene. Med på å vise avdelingens ansikt utad, VI og vårt produkt ☺. Litt synd når det er noen borte, siden dette har vært en god arena for samarbeid. Såpass liten gruppe er det viktig at det er flest mulig til stede for å få opp ulike tanker og meninger. Samtidig hadde det kanskje blitt for mange med faglærerne i tillegg, samt at de ikke eier temaet «ansvarsgrupper» på samme måte som kontaktlærerne».

Spørsmål 2:

I spørsmål nummer 2 hvor det spørres: «Har du hatt utbytte av å delta? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hvorfor ikke?». Svarte en deltaker: «Har vært minimalt til stede...».

En annen skrev: «På grunn av informasjonsflyt har jeg fått større kunnskap om andre elever enn de jeg underviser. Fått formidlingen om elevene i system».

Den tredje skrev punktvis: «Involvering i avdelingens arbeid. Føler at mine innspill er tatt med på lik linje som de andres. Høre andres innspill, ofte ikke tenkt på det på den måten selv. Lært mer om temaet og erfaringer fra kollegaer, hører hvordan de gjør det i forhold til slik jeg gjør det».

6.4.3 Refleksjon etter gjennomføring

Arbeidsmøtet

Arbeidsmøtet ble avholdt i møtetiden for personalet, og vi hadde mange ting på agendaen den dagen. Til tross for stramt program var en halvtime avsatt til prosjektet, og aksjonen var preget av god stemning og like effektiv som den forrige. Ettersom det hadde gått 5 måneder siden forrige aksjon mener jeg det var riktig og viktig å samles til et arbeidsmøte i denne aksjonen også. Slik at folderen kunne igjen drøftes og gjøres til felles eie. Selv om vi hadde hatt en sommerferie i mellom, og travle måneder i forbindelse med oppstart av nytt skoleår var deltakerne ivrige på å drøfte innholdet og lese korrektur sammen. Flere av deltakerne var godt forberedt med å ha lest gjennom utkastet på forhånd. Det var spennende å høre

deltakeren som ikke hadde deltatt siden oppstarten uttale seg om folderen. Det gav en bekreftelse på at vi har gjennomført et godt stykke arbeid sammen, og at folderen kan ha blitt til et nyttig verktøy for oss slik vi ønsket. Gjennom denne muligheten fikk vi «friske» øyne til å se på produktet.

Samtidig anser jeg det som en styrke at vi ennå en gang måtte drøfte og reflektere over innholdet, formuleringer og selve hensikten til folderen. Jeg mener det kan medvirke til økt kunnskap og bidra til ny læring. Det vil si at med gjentakende prosessene kan dette bidra til at læringen gjenskapes og fornyes slik at vi ser noe nytt og er i stand til å endre noe som vi ikke var i stand til å se eller endre tidligere. Dette setter jeg i sammenheng med begrepet som Senge (1990, s. 19) knytter til oppsummeringen av de fem disiplinene; «metanoia». Han oversetter dette ordet til mental forandring eller endret tankesett, og beskriver hvordan læring skjer i en lærende organisasjon.

Videre i aksjonen ble det noen skrivetekniske diskusjoner, og til tross for noen uenigheter, kom vi vel i havn. Jeg kunne merke at uenigheten skapte et lite øyeblikk med «dårlig stemning», men det mener jeg er sunt og kan bidra til at praksisfellesskapet får brynet seg mer sammen og at læring kan skje. Senge (1990, s. 19) uttrykker den virkelige læringen «metanoia» til en dypere betydning av begrepet læring. Denne læringen knytter seg til det grunnleggende ved å være et menneske, og jeg mener det er i slike tilfeller at man lærer sider ved seg selv av å fungere i et fellesskap.

I tillegg til å bearbeide folderen en siste gang i fellesskap fikk deltakerne frisket opp i arbeidsmøtet grunnlag for meninger og refleksjon rundt utbyttet både når det gjaldt kollegasamarbeidet vårt og egen deltakelse. Da jeg fortalte om evalueringsskjemaet i arbeidsmøtet fikk jeg respons på at det var «kjedelige» spørsmål. Dette ble sagt i en humoristisk tone, men jeg kunne skimte alvoret bak. Evalueringen kunne ha vært større og mer konkret, men jeg var redd for å påføre mine kollegaer mer arbeid og være til belastning. Denne tanken harmonerer ikke med tidligere refleksjoner om at vi gjennom prosjektet utvikler en lærende organisasjon, men min frimodighet sviktet når det gjaldt å pålegge mine kollegaer om mer bruk av tid. Dette kobler jeg til utfordringene i å forske i egen praksis (Ulvik, 2016, s. 31), hvor jeg antagelig er mer opptatt av å bli likt og passe på min egen rolle i kollegiet enn å føre forskningsprosessen helt i havn.

Evaluering i form av strukturert utspørring

Deltakerne som svarte på evalueringen gav jevnt over positive svar over hvilken betydning prosjektet har hatt for kollegasamarbeidet vårt på avdelingen. Dette tolker jeg som at vi har lykket med målsettingen om et tettere og styrket kollegasamarbeid blant annet gjennom flere møtepunkter hvor vi har delt erfaringer og hatt faglige diskusjoner. Folderen blir også nevnt som et godt verktøy for alle interesserte. Ettersom en av deltakerne skriver «VI og vårt produkt 😊», mener jeg at vi har lykket i å utvikle noe i fellesskap. Dette bidrar til verdi både for individet, fellesskapet og organisasjonen som Wenger (2012, s. 144, 145) er opptatt av når det gjelder praksisfellesskapets betydning i en lærende organisasjon.

På spørsmål om de har hatt utbytte av å delta svares det blant annet at på grunn av informasjonsflyten og involveringen har kunnskapen økt om både elever, elever innenfor et system og avdelingens arbeid. Her trekker jeg tråder til forskningsmaterialet fra LP-modellen (Knudsmoen et al., 2013). Hvor det pekes på at det ikke er nødvendigvis avgjørende for skolen å tilegne seg mer kunnskap, men at den kan i større grad nyttiggjøre seg av den kunnskapen som allerede finnes (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 4). Det gjelder å dele kunnskapen i et praksisfellesskap ved å få tid til å prate sammen på arbeidsplassen (Wenger, 2012, s. 145).

En deltaker uttrykker at sine innspill er tatt med på lik linje som andres. Dersom dette gjelde for flere av deltakerne mener jeg det kan tyde på at vi har lykket med et demokratisk samspill slik min ontologi beskrives inn i prosjektet, og i forholdene for å delta i aksjonsforskningsprosjekt (Zuber-Skerritt, 1992, s. 15). Deltakeren skriver videre at ved å høre andres innspill og erfaringer har gjort at man kan endre tankemåte selv og endre måter å gjøre ting på. Denne setningen mener jeg kan være et uttrykk for blant annet at utvikling av mentale modeller kan ha skjedd gjennom «lærende samtaler» (Senge, 1990, s. 14). Den kan også gi uttrykk for gode læringsbetingelser (Dalin, 1999, s. 80), samt gi uttrykk for at vi er på vei mot å utvikle kunnskap og læring sammen som både er beskrevet i epistemologien for prosjektet og er en forutsetning for kvalitetsutvikling av en lærende organisasjon (Garvin, 1993, s. 80).

På en annen side ble det pekt på den lave deltakelsen gjennom prosjektet, og at det er synd siden dette har vært en god arena for samarbeid. Jeg kan la meg undres over at det kun var 3 som responderte på spørreskjemaet. I arbeidsmøtet i denne aksjonen deltok 5 personer i

tillegg til meg, og jeg regnet med at i alle fall disse fem svarte. Jeg sendte spørreskjemaet til alle deltakerne selv om de har vært involvert lite eller mye i løpet av prosjektet. Ettersom prosjektet har strekt seg over to forskjellige skoleår har det gitt utfordringer om en stabil deltakergruppe. Den varierte deltakelsen har hatt årsaker som sykdom, permisjoner og endringer av stillingsbetegnelser blant noen av deltakerne. Hvem som har kontaktlærerrollen kan variere fra år til år, og det har også vært noe midlertidige utskiftninger blant avdelingslederne. Det er i tillegg lagt til en ny deltaker som ikke har vært med fra starten av prosjektet da denne ble kontaktlærer i det siste skoleåret prosjektet strakk seg over. Derfor har antallet steget til 8 personer i tillegg til meg som har deltatt i ulik grad i aksjonene, og som fikk oversendt evalueringsskjemaet på mail. Den varierte deltakelsen kan påvirke deltakernes opplevelse av selve eieforholdet og medvirkningen til prosjektet (Irgens, 2017). Dette kan gi prosjektet en slagside som jeg ikke kan styre over. Det ble stilt spørsmål om ikke flere burde ha vært inkludert i prosjektet for å få større deltakelse, slik at flere fikk drøftet tanker og meninger sammen. Dette har jeg også selv vurdert gjennom prosjektet. Problematikken om å inkludere flere nevnes i evalueringen, og deltakeren kommer til samme konklusjon som meg at for eksempel faglærerne ikke eier temaet «elevenes ansvarsgrupper» på samme måte som kontaktlærerne gjør.

Jeg kunne ha purret på deltakerne om å svare i håp om et større datagrunnlag. I respekt for mine kollegaer purret jeg ikke på svar da jeg antok at uteblivelse ikke skyldtes forglemmelse. Jeg anser mine kolleger som pliktoppfyllende, og derfor antar jeg at den lave deltakelsen kan skyldes et bevisst bortvalg fra den enkelte. Å spekulere i ulike årsaker til lav svardeltakelse kan etter min mening være mistolkende. Likevel stiller jeg meg noen spørsmål om deltakerne faktisk hadde glemt det i en travel hverdag? Eller om de anså seg som ferdige med prosjektet når den praktiske utførelsen gjennom aksjonene var avsluttet? Kan noen ha tenkt at de har gitt nok tilbakemeldinger gjennom de andre aksjonene, eller kan det ha vært meg som ikke har klart å presentere godt nok hvorfor og hva hensikten var med denne evalueringen? I mailen jeg sendte med evalueringsskjemaet minnet jeg om de forskningsetiske retningslinjene (Grønmo, 2011, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 275) for å delta i prosjektet. Derav at det er frivillig å delta. Kan dette ha vært årsaken til at folk ikke følte seg forpliktet til å svare? De har uansett full rett til å reservere seg mot deltakelsen.

I ettertid ser jeg at jeg antagelig ville ha fått et større datagrunnlag ved å velge en annen datainnsamlingsmetode. Hadde jeg valgt å gjennomføre personlig intervju ville jeg

sannsynligvis fått flere deltakere til å svare, da de muligens ville ha følt det vanskeligere å takke nei. Jeg ville også hatt muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og dermed fått utvidet datagrunnlaget. Til tross for den lav deltakelse er jeg fornøyd med valg av metode. Dette gav mine kollegaer et reelt valg om å delta eller ikke. Selv om jeg gjerne skulle sett at alle hadde svart på evalueringen. Jeg oppfatter at mine kollegaer er generelt svært positive og villige til konstruktive diskusjoner og endringer. Å la være å svare på denne evalueringen velger jeg å tro kan skyldes at jeg ikke har klart å formidle hensikten godt nok.

6.4.4 Oppsummering av fjerde aksjon og planen videre

Arbeidet med å finpusse teksten i folderen fortsatte en god stund etter at aksjonene var gjennomført. Endringene som vi kom frem til i fellesskap i fjerde aksjonen fikk plass, og det ble gjort noen strukturelle endringer for å gjøre folderen mest mulig funksjonell. Jeg gjennomgikk folderen sammen med en av NAV-veilederne i skolen for å sikre at teksten var formulert og samstemt med et oppdatert NAV-system. Ettersom det er en stund siden jeg gjennomførte intervju med NAV-veilederne, er det viktig å kvalitetssikre informasjonen. NAV-veilederen ønsket å gjøre om begrepet «*et arbeidsliv*» til «*et arbeids- og aktivitetstliv*» i folderen. Dette ble begrunnet med at utviklingshemmede har ulike forutsetninger for sysselsettingstiltak, og det er derfor viktig å presisere for å gi reelle forventinger. Folderen var til en siste gjennomlesning hos deltakerne før den ble oversendt til skolens ledelse for innspill og godkjenning. Etter godkjenningen ble folderen trykket og tatt i bruk fra mai 2017 (se vedlegg 10).

6.5 Avsluttende refleksjoner om forskningskvalitet og forskningsetikk

Her gjør jeg avsluttende refleksjoner knyttet til vurdering av forskningskvalitet og forskningsetikk, samt gjør etiske betraktninger over å forske i egen praksis og min egen forskerrolle etter gjennomførte aksjoner. Noen av forskningskriteriene overlapper hverandre derfor slår jeg noen sammen slik at jeg ikke gjentar meg selv.

6.5.1 Vurdering av forskningskvalitet

Schwencke og Haaland (2016, s. 15) hevder som nevnt at et forsknings- og utviklingsarbeid defineres ut fra sitt krav om vitenskapelighet, kunnskapsutvikling og kunnskapsproduksjon. Jeg vurderer hvert av disse kravene for mitt forsknings- og utviklingsarbeid. Deretter vil jeg vurdere prosjektet opp mot Eikelands (2013, s. 396) krav til forskningskvalitet som jeg mener utfyller og konkretiserer Schwencke og Haalands krav, og jeg knytter disse til forskningens krav til gyldighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 245).

Vitenskapelighet

Ved bruk av aksjonsforskning som forskningsdesign har jeg definert mitt arbeid innenfor den hermeneutiske vitenskapelige retningen (Fuglsang et al., 2014, s. 34). Gjennom hermeneutisk forskningstilnærming har jeg fortolket meg frem til et meningsfullt budskap som er forståelig (Højberg, 2014, s. 291). Fortolkningen har skjedd på bakgrunn av meningsfortettet data som har kommet frem gjennom felles diskusjoner i aksjonene. Ved bruk av aksjonsforskning som forskningsdesign har denne strategien bidratt til at hver enkelt deltaker og jeg, som forskningsleder, har kunnet drøftet og reflektert over tematikken flere ganger. Det mener jeg kan ha gjort til at mine fortolkninger av dataene har en større sannhet i seg enn hva jeg ville ha oppnådd gjennom en annen forskningsstrategi. Jeg vil likevel peke på at jeg kan ha overfortolket dataene, og tillagt egne meninger i deltakernes utsagn som gjør at jeg kan ha vektet og betonert feil i styrkeforholdet mellom dataene. Det kan også diskuteres om jeg har fortolket dataene for vidt eller for smalt, slik at resultatet ikke representerer deltakernes meninger på beste mulige måte.

Kjernen i aksjonsforskningen, slik Lewin (Nielsen, 2014, s. 329) hadde mål om, var at forskningen dannet mulighet for endring og deltakelse av menneskene forskningen berørte. Med dette hevder jeg at gjennom arbeidet har vi lagt til rette for organisatoriske endringer på systemnivå. Både når det gjelder for elevenes fremtidige sysselsettingsmuligheter og kollegasamarbeid. Endringene er utarbeidet gjennom deltakernes felles forståelse, utlegging

og anvendelse av kunnskap (Nielsen, 2014, s. 326). Det er viktig å legge merke til at jeg sier «har lagt til rette for». Dette skyldes at vi gjennom aksjonene kun har blitt enige om organisatoriske endringer. Ettersom prosjektperioden nylig er avsluttet kan jeg ikke være sikker på at de fører til endret praksis i fremtiden. Når det gjelder tiltak for å styrke kollegasamarbeidet er vi allerede i gang med jevnlig kontaktlærer-, faglærer- og fagmøter slik vi besluttet i aksjon 1. Det gjenstår å se om tiltakene opprettholdes som faste punkter i møtekalenderen fremover.

Jeg har gjennom aksjonene lagt vekt på en demokratisk prosess hvor jeg har involvert mine kollegaer for å skape myndiggjøring og medbestemmelse (Nielsen, 2014, s. 329). Dette springer ut fra mitt menneskesyn og virkelighetsoppfatning som jeg har uttalt gjennom å peke på min ontologi for prosjektet (Fuglsang et al., 2014, s. 32). Når jeg ser tilbake på de gjennomførte aksjonene ser jeg at jeg ikke har vært like demokratisk i alle prosesser. Jeg viser til eksempelet, som jeg også reflekterte over etter aksjon 1. Hvor jeg avfeide et konkret forslag litt for raskt da en av deltakerne kom med forslag om hva masteroppgaven min kunne handle om. Ett annet eksempel er da jeg stilte et åpent spørsmål om hvordan deltakerne så for seg hvordan et årshjul og informasjonsmaterialet kunne se ut i aksjon 2. Her fikk jeg lite eller ingen forslag slik at jeg ble den styrende part i prosessen. Dette er to eksempler hvor jeg kunne ha respondert eller vinklet det annerledes slik at jeg kunne ha ivaretatt det demokratiske perspektivet i større grad.

Kunnskapsutviklingen

Kunnskapsutviklingen eller «kunnskapingen» slik Dewey i følge Klev og Levin (2009, s. 89) betegnet det, hevder jeg har skjedd både for meg selv og andre. For min egen del har jeg i særlig grad utviklet kunnskap blant annet gjennom å redegjøre for min egen forforståelse. Det har ført til at jeg har blitt mer bevisst om mitt eget menneskesyn og demokratiske grunnholdninger. Ved å innhente tidligere forskning og tilegne meg prosjektets teoretiske grunnlag har jeg styrket min egen argumentasjon for det aktuelle feltet. Jeg har deltatt i aksjonene og tilegnet meg felles kunnskap med mine kollegaer, og ikke minst utviklet praktisk kunnskap om å lede et forsknings- og utviklingsarbeid på arbeidsplassen. Kunnskapsutviklingen har skjedd ved at jeg har fått min forståelse utvidet gjennom å pendle mellom «å forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten» (Gadamer, 2010, s. 329).

Når det gjelder kunnskapsutvikling for kollegaene mine, har jeg lagt til rette for felles aksjoner gjennom å organisere tid og rom til å drive prosjektet sammen. Her handlet det om å skape det «sosiale frirommet» som Nielsen (2014, s. 335) peker på, og som er en forutsetning for at en felles praksishorisont kan utvikles. Denne felles praksishorisonten kan ses i lys av at deltakerne har blitt tryggere på hverandre, og det virker som samarbeidet har blitt styrket. Ikke bare i det konkrete arbeidet som har blitt gjort gjennom prosjektet, men også i den daglige praksisen. Dette er igjen den felles «kunnskaping» slik Dewey mente var sentralt i organisasjonslæring (Klev & Levin, 2009, s. 89), og som jeg har lagt vekt på i min epistemologi for prosjektet. Kunnskapsheving er også et av de fire forholdene jeg har lagt vekt på for deltakelse i aksjonsforskningsprosjektet vårt (Zuber-Skerritt, 1992, s. 15). Et par sitater hentet fra arbeidsmøtet i aksjon 4 kan bekrefte mine antagelser hvor en av deltakerne sier «etter at du startet med dette her, så har vi begynt å samarbeide på en annen måte». Hvor en annen svarer «ja, og det vart ikke bare sånn ut i gangen-prat». Dette tolker jeg som gode tegn på at jeg som aksjonsleder kan ha klart å være en profesjonell forvalter og lagt til rette for kunnskapsutviklende arenaer (Nielsen, 2014, s. 338).

Kunnskapsproduksjon

Vi har i fellesskap satt fokus på et tema som opptok oss alle, og gjennom diskusjon, erfaringsdeling og innhenting av informasjon utenfra fellesskapet vil jeg hevde at vi har belyst temaet og økt vår kunnskap om feltet. Kunnskapsproduksjonen hevder jeg også har skjedd gjennom aksjonene våre ved at noe av vår tause kunnskap (Polanyi, 2000) kan ha blitt forløst og blitt mer uttrykt. Dette begrunner jeg med et sitat fra en deltaker i aksjon 2 som sa «det gjør at vi må tenke og prøve å belyse ting». Dette tolker jeg som et utsagn for at den enkelte kan ha blitt mer bevisst sin innforståtte kunnskap, og gjennom felles drøftinger har vi produsert kunnskap om feltet (Wenger, 2012, s. 144). I tillegg har vi innhentet kunnskap og erfaringer fra andre skoler, og vi har intervjuet NAV-veilederne på skolen for å tilegne oss kunnskap om NAV og deres systemer som er knyttet til elevenes arbeidsmessige fremtid. Selv om det er jeg som har hatt kontakten utad, har deltakerne vært delaktige gjennom bruk av den informasjonen som kom frem av intervjuene til å utvikle folderen.

Jeg hevder også at NAV-veilederne i skolen kan ha økt sin kunnskap gjennom prosjektet. Det har ikke vært rom for å beskrive dette inn i aksjonene, men jeg mener det er relevant å nevne at NAV-veilederne i skolen har kommet «tettere» på avdelingen som en følge av prosjektet. NAV-veilederne har engasjert seg mer enn forventet, og vi har utviklet en gjensidig kunnskap

i å drøfte og belyse ulike problemstillinger knyttet til tematikken. Det vil si at blant annet har avdelingen vår hatt et felles foreldremøte med NAV-veilederne og kontaktlærerne til stede med særlig vekt på samarbeidet mellom NAV og skole til det beste for elevens arbeids – eller aktivitetsliv i fremtiden. Det gjør at også foresatte kan ha fått en økt kunnskap om det aktuelle temaet. Noe som også folderen kan bidra til når denne deles ut og tas i bruk.

Jeg nevner også at jeg har under prosjektperioden hatt gleden av å presentere vårt prosjekt i fellesskap med en NAV-veileder og assisterende rektor. Vi hadde en time til rådighet til presentasjon med påfølgende diskusjon i en nettverkssamling for alle lærere og elevassistenter tilknyttet tilrettelagt opplæring i mindre grupper i en stor region innen fylket. Dette kan ha bidratt til kunnskapsproduksjon for flere innenfor fagfeltet vårt. NAV-veilederen og jeg samarbeidet om å legge frem modellen vi har arbeidet frem på vår skole, og jeg oppfattet at det var en lydhør forsamling. Mange stilte spørsmål om modellen vår, og om informasjon om NAV generelt som berører elevgruppene våre. Det var en som kommenterte at ettersom ikke deres skole samarbeider med NAV kan dette bli vanskelig la seg gjennomføre ved egen skole. Assisterende rektor svarte så fint at det handler om å begynne i det små. Dersom deres skole ønsker et tettere samarbeid med NAV lokalt kan en henvendelse fra skolens ledelse til kommunens NAV-kontor være en god start for å utvikle et samarbeid (fritt etter assisterende rektor, 25.11.16).

Eikelands krav til forskningskvalitet og vurdering av forskningens gyldighet og pålitelighet

Eikeland konkretiserer kriteriene til forskningskvaliteten som skiller et forskningsarbeid fra et vanlig utviklingsarbeid (Eikeland, 2013, s. 396). Det første kriteriet er utvikling av ny kunnskap som jeg har belyst over. Med tanke på krav til forskningens pålitelighet er det viktig å peke på at den nye kunnskapen som er produsert er lokal kunnskap. Den er utviklet gjennom et lite fellesskap gjennom aksjonsforskning som forskningsstrategi. Den kan derfor ikke generaliseres eller påberope seg å være generell kunnskap (McNiff & Whitehead, 2009, s. 13). Like fullt er kunnskapen unik og verdifull for oss, og den kan deles til andre som erfaring og til inspirasjon.

Det neste kriteriet er å ha åpne og utprøvende prosesser. Min intensjon i arbeidet er å ha lagt til rette for demokratiske prosesser slik som også nevnt over. I tillegg har jeg reflektert over at det er vanskelig å viske ut et bevisst eller ubevisst skjevt maktforhold da det kan være ulike interesser mellom deltakerne og forskeren (Halvorsen, 2008, s. 84). For å oppfylle kriteriet

mener jeg det har vært viktig å vise refleksjon over dette slik at leseren kan se forskningen i lys av de ulike interessene. Ved bruk av aksjonsforskning som forskningsdesign, mener jeg det har stort sett vært lagt til rette for åpne og utprøvende prosesser. Da forskningsstrategien forutsetter gjentagende aksjoner og «det forskes med og ikke på» deltakerne (Skjervheim, 1957, s. 210). Dette henger også sammen med kravet til etterprøvbarehet.

For å etterkomme kravet til etterprøvbarehet har jeg synliggjort de systematiske prosessene gjennom blant annet å skrive utfyllende om planlegging, handling og refleksjon for hver aksjon. Noen vil kanskje hevde at rapporten er for omstendelig og detaljrik. Jeg har gjort dette med tanke på at prosessen fremstilles tydelig og systematisk slik at både deltakerne kan kjenne seg igjen i prosjektet, og at leserne kan se og forstå at resultatet er kommet frem gjennom de premissene som er lagt for forskningen (Svensson & Nielsen, 2006, s. 8). Ved å vise systematiske og åpne prosessene mener jeg det styrker forskningens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 245), slik Svensson og Nielsen (2006, s. 8) hevder er det viktigste innen gyldighetskravet. Jeg mener den styrker forskningens pålitelighet også, da leseren kan i større grad være med å vurdere forskningsresultatets konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250).

Når det gjelder å benytte offentlig og allmenngyldige kilder til begreper og innsikter har jeg blant annet søkt relevant forskning om feltet, forankret prosjektet i nasjonale og lokale styringsdokumenter og dannet et teoretisk grunnlag som er hentet fra både det spesialpedagogiske og det yrkespedagogiske feltet. Feltet er stort og jeg har foretatt et utvalg av litteratur som jeg har blitt kjent med gjennom masterstudiet, tidligere studier og litteratursøk. Når det gjelder tidligere forskning har jeg søkt både i tidligere masteroppgaver og i nasjonale allmenngyldige kilder. Det totale utvalget som er gjort kan ha begrenset min for forståelse forut for aksjonene og gjort at grunnlaget for refleksjonene og drøftingen har blitt for smalt. Jeg vil likevel hevde at det er få masteroppgaver som har lignende tema, og vurderer det dit hen at mitt prosjekt kan ha bidratt til en større forståelse og innsikt i feltet på masternivå.

De siste kravene Eikeland stiller er kravet til at arbeidet relateres til vitenskapsteorien og metodelæren. Disse kravene er innfridd og vurdert over. Når det gjelder vurdering av riktig valg av metoder og om at denne måler det jeg faktisk ville undersøke, relateres det til

forskningens gyldighetskrav (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). Dette er vurdert etter hver aksjon, og funnet tilfredsstillende.

6.5.2 Vurdering av forskningsetikk

Her vurderer jeg forskningsetikken sett i lys av de forskningsetiske normer som er satt for samfunnsvitenskapelig virksomhet (Grønmo, 2011, s. 19). Jeg kommenterer også forskningsetiske forhold som ivaretar deltakerne i et forskningsarbeid (Grønmo, 2011, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 275). Til slutt gjør jeg noen etiske betraktninger om å forske i egen praksis og om forskerrollen.

Forskningsetiske normer

Med tanke på offentlighet vil masteroppgaven publiseres i sin helhet i Open Digital Archive at Oslo and Akershus University College of Applied Science (ODA). Dette er Høgskolen i Oslo og Akershus digitale vitenarkiv. Produktet vi har utviklet vil bli trykket og utgitt til nye elever med foresatte, kommuner og ellers andre interesserte. Jeg har gjennom hele prosjektet vært bevisst om at masteroppgaven publiseres og blir gjort tilgjengelig for både deltakerne og andre interesserte. Dette har gjort til at jeg har vært særlig oppmerksom på hvordan jeg fremstiller deltakerne i aksjonene. Jeg har ivaretatt anonymiteten til den enkelte deltaker, skole og fylkesidentitet. Tiltak som er gjort er å kalle alle deltakere med hankjønn, uavhengig av kjønn og unnlatt ellers andre personlige indikatorer.

Når det gjelder organisert skepsis har jeg etter beste evne lagt vekt på ærlighet og redelighet både før, under og etter aksjonene. Målet har vært å gjengi aksjonene systematisk i rapporten slik at deltakerne kan identifisere seg med hva som er sagt og gjort. Jeg har også kritisk drøftet hvilke feller jeg kan ha gått i for å vise at jeg må være varsom når jeg tolker og forteller gjennom mitt språk og skriftlig fremstilling (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 274). Jeg har valgt å fremstille prosjektet kronologisk slik at det kan være lettere for leseren å følge forskningsprosessene. Leseren får også innblikk i min forforståelse ved at jeg belyser mine verdier og holdninger i begynnelsen av rapporten. Dette er avgjørende for å vise hvilke «briller» jeg har hatt på meg gjennom forskningen (Gadamer, 2010, s. 344). Mine «briller» er farget av en bekymring for den arbeidsmessige fremtiden til mine elever, slik forskningstillene i blant annet rapportene fra NAKU (Reinertsen, 2012; Söderström & Tøssebro, 2011) viser. Selv om det er et personlig engasjement er det ikke uttrykk for egen

vinning. I aksjonene har jeg oppfattet at vi har et felles engasjement og at holdningene er like, det vil si til det beste for våre elevers fremtid.

Den tredje normen er forskningens uavhengighet. Jeg var tidlig i prosessen i kontakt med ledelsen på skolen for å luften ulike problemstillinger til masteroppgaven, som kunne være aktuelle og til nytte for min arbeidsplass. Det kom ulike innspill som jeg tok med meg videre. Jeg har også vært en frustrasjon innad i kollegiet, og fant hvor «skoen trykket mest». Jeg tok derfor utgangspunkt i vår frustrasjon om våre elevers fremtid, og koblet dette sammen med ledelsens innspill. Jeg kan derfor ikke si at forskningsarbeidet har vært helt uavhengig, men den har vært rotfestet i et problem i den daglige praksisen og vært forenlig med både skolens visjon og Opplæringslovas (1998) Formålsparagraf jfr. § 1 – 1; å være med til å åpne dører til verden og fremtiden for våre elever for deltakelse i arbeid og i fellesskap. Forskningen har ikke vært styrt eller finansiert på andre måter.

Når det gjelder universalisme har jeg tidligere pekt på at kunnskap som fremkommer i aksjonsforskning ikke kan generaliseres, ei heller allmenngjøres (McNiff & Whitehead, 2009, s. 13). Det er lokal kunnskap som er fremkommet ved systematiske arbeid, og fremstilt i en skriftlig rapport med en samfunnsvitenskapelig forankring.

Forskningens originalitet innebærer om min forskning har stilt noen nye spørsmål, og om jeg har gjort noe nytt innenfor feltet. Det nye er blant annet å ha utviklet en rutinebeskrivelse for hvordan skolen vår arbeider med en planlagt overgang fra videregående skole til fremtidig arbeidsliv for våre elever. Dette er en lokal modell som ikke kan standardiseres, men det kan være et eksempel til etterfølgelse. Gjennom arbeidet har jeg belyst en rimelig urettferdighet over at mennesker med utviklingshemming blir hindret i å delta i arbeid. Selv om dette ikke er ny kunnskap, kan jeg ha bidratt til en ny bevissthet om utviklingshemmedes rett til lik deltakelse i samfunnet (FN-sambandet, 2008; Opdal & Rognhaug, 2006, s. 273). Jeg har tidligere pekt på at det finnes få masteroppgaver med samme tematikk. Denne oppgaven er et bidrag til å utvide fagfeltet på masternivå.

Når det gjelder ydmykhet i forskningen kan jeg ikke påberope meg å hevde sannheter, men jeg har behandlet innspill med varsomhet, og trukket slutninger med forbehold. Jeg har henvist til kilder der hvor jeg har benyttet og referert til ulik forskning, teori og

styringsdokumenter. Dette gjør jeg for å vise respekt og ærlighet i behandlingen av annen litteratur, og for å unngå å ta urettmessig ære for andres bidrag.

Jeg har etter beste evne ført en ærlig og redelig fremstilling i rapporten for å ivareta det generelle moralske kravet til sannhetsforpliktelsen i et vitenskapelig forskningsarbeid. Dette er den syvende og siste forskningsetiske normen som Grønmo (2011, s. 19) referer til. Jeg kan undre meg over om jeg har vært grundig nok i bearbeidelsen av aksjonene, og om jeg har «knadd» det innsamlede materialet nok til at det rettfærdiggjør arbeidet vårt. Som forsker har jeg måttet gjøre et utvalg i materialet, og presentere relevant data i rapporten som jeg mener i størst mulig grad gjenspeiler sannheten.

Forskningsetiske retningslinjer for deltakelse i forskningsprosjekt

Sett i lys av de forskningsetiske retningslinjene som ivaretar deltakerne i forskningen (Grønmo, 2011, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 275) har jeg innhentet et informert samtykke hvor alle deltakerne som jeg spurte, sa seg villig til å delta. De ble kjent med at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg ut av prosjektet når som helst. Ettersom det er et prosjekt som etableres i kollegamiljøet, kan det stilles spørsmål om enkelte kan ha følt seg presset til å delta. Jeg har hatt inntrykk av at de fleste har medvirket i prosjektet helhjertet, og at de har hatt en genuin tilnærming som jeg tolker som et engasjement og en lystbetont deltakelse. Jeg informerte om bruken av lydopptak, og at informasjonen som kom frem ville bli bearbeidet og brukt i det skriftlige arbeidet som publiseres både på papir og på nett. De ble informert om konfidensialiteten i prosjektet. Det vil si at ingen personer navngis og at skolens navn heller ikke blir nevnt i rapporten. Dette er tiltak for å skjule deltakernes identitet, og for at konfidensialiteten kan i størst grad bevares. Jeg benevner kun yrke og stilling ettersom det kan ha betydning for innholdet, mens andre kjennetegn endres eller utelates. Jeg mener selv jeg har ivaretatt deltakerne på en slik måte at ikke deltakelsen har negativt fortegn foran seg. Alle tiltak som er gjort har vært med tanke på å opptre så varsomt som mulig, og i henhold til god forskningsetikk.

Etiske betraktninger om å forske i egen praksis og forskerrollen

Å lede et forsknings- og utviklingsarbeid i egen praksis har for min del stort sett vært positivt. Jeg har hatt et mandat til å lede et prosjekt på egen arbeidsplass i kraft av å være masterstudent og gjennom godkjenning av rektor. Jeg har fått mulighet til å arbeide med en

tematikk og problemstilling som flere enn meg har vært frustrert over. Det har ført til at jeg har skaffet meg inngående kunnskap til feltet jeg brenner for og engasjerer meg i.

I utgangspunktet bør et brennende engasjement hos forskningsleder være positivt, men jeg har kjent på utfordring med å holde tilbake egne ønsker og planer i aksjonene. Dette tilskriver jeg den manglende distansen som Roness (2016, s. 75) peker på. Jeg er så kjent med både deltakerne og måten vi arbeider på at jeg har tatt meg i å kommentere alt som blir sagt i aksjonene, i stedet for bare lytte til andre. Dette kan ha påvirket resultatet ved at jeg har vært med og farget aksjonene på en slik måte at andres syn og innspill kan ha blitt forhindret i å komme frem. Dette til tross for at jeg har hatt som mål å føre en demokratisk prosess som jeg har beskrevet i min ontologi for arbeidet.

På den andre siden mener jeg at et brennende engasjement hos forskningsleder kan ha betydning for at et forskningsarbeid kan gjennomføres og fullføres. I en travel skolehverdag ser jeg at det er mye som skjer og det krever at noen holder fast i prosjektet og leder frem, ellers kan det lett svinne hen. Jeg prøvde i aksjon 2 å stille med «blanke ark» slik at alle skulle ha en reell påvirkningsmulighet til produktet vi hadde bestemt oss for å lage. Da nærmest ba deltakerne om å få et utkast de kunne ta tak i og arbeide med. De begrunnet det med at jeg kjente godt til fellesskapets holdninger og ønsker, og det var derfor lettere å ha noe å ta utgangspunkt i. De var også interessert i å effektivisere og det ville gi tidsbesparelser ved å ha et utkast. Med det for øyet ser jeg at det har vært en fordel å være en engasjert aksjonsleder som har tørt å ta ledelse og løse fellesskapet gjennom et aksjonsforskningsprosjekt.

7. Drøfting av forskningsspørsmålene og svar på problemstillingen

Problemstillingen for prosjektet er: «Hvordan kan vi gjennom et styrket kollegasamarbeid legge til rette for en planlagt overgang mellom videregående opplæring og arbeidsliv for elever med utviklingshemming?». Denne er konkretisert i to forskningsspørsmål som jeg drøfter i dette kapittelet før jeg svarer på problemstillingen. Etersom jeg har reflektert og drøftet funnene og forskningsprosessen underveis, vil drøftingen i dette kapittelet dreie seg mer mot en oppsummerende og avsluttende diskusjon. Diskusjonen tar utgangspunkt i forholdene jeg har lagt vekt på ved deltakelse i aksjonsforskningsprosjektet; aktiv deltakelse, kollegasamarbeid og endring i praksis (Zuber-Skerritt, 1992, s. 15). Kunnskapsheving har også vært et tilhørende element, men dette unnlates å drøftes her ettersom det er drøftet i punkt 6.5.1, under overskriftene kunnskapsutvikling og kunnskapsproduksjon.

7.1 Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmål har vært; hvordan utvikle en felles praksis for deltakelse i elevenes ansvarsgrupper med fokus på elevens fremtidig arbeidsliv? Jeg diskuterer dette forskningsspørsmålet til forholdene aktiv deltakelse og endring av praksis (Zuber-Skerritt, 1992, s. 15).

For å utvikle en felles praksis mener jeg det kreves aktiv deltakelse blant deltakerne. Det kan stilles spørsmål om jeg har klart å legge til rette for en aktiv deltakelse når det har vært lav og variert deltakelse i aksjonene. Den lave deltakelsen kan gi utfordringer med blant annet eieforholdet til prosjektet og implementeringen (Irgens, 2017). Ved lav oppslutning har ikke alle i fellesskapet fått mulighet til å delta og ytret sine meninger. Muligheten til myndiggjøringen og medbestemmelsen som er aksjonsforskningens styrke blir da fraværende for mange (Nielsen, 2014, s. 329). Det var kun i den første aksjonen som alle inviterte, med unntak av en, deltok. Denne aksjonen var viktig for beslutningen om å starte prosjektet, og vi fikk staket ut den videre kursen for arbeidet. Vi snakket også om kollegasamarbeidet vårt, og bestemte oss for tiltak for å styrke dette.

Jeg har gjennom hele prosjektet vurdert om vi burde inkludere flere i prosjektet, men har konkludert med at det er kontaktlærerne med avdelingsledere som har ansvar for oppfølging av elevene. Det samme reflekterte en av deltakerne over i evalueringen i aksjon 4. Det er mulig at man ekskluderer resten av personalet og enkelte som gjerne ville ha deltatt. Min tanke var å finne deltakere som hadde felles og like utfordringer i kraft av kontaktlærerrollen,

slik at samarbeidet kunne være likeverdig og fokusere på felles handling og problemløsning (Eikeland, 2013, s. 395; Postholm, 2007, s. 12). Avdelingslederne var også invitert slik at den nærmeste ledelse har mulighet til å delta og er orientert slik Schwencke og Larsen (2015, s. 120) peker på er viktig med tanke på forankringen av prosjektet. Jeg ser i etterkant at jeg kunne ha vinklet problemstillingen annerledes slik at flere kunne ha blitt involvert i prosjektet, og dermed gitt større mulighet for økt antall aktive deltakere.

Dessverre har det vært uforutsette omstendigheter som sykdom og permisjoner som har vært årsak til den lave deltakelsen i aksjon 2, 3 og 4. Dette mener jeg er typiske forhold som kan oppstå ved en arbeidsplass, og er beklagelig i en aksjonsforskningsprosess. Med tanke på Lewins inspirasjon til utvikling av aksjonsforskningsstrategien, hvor Dewey bidro med «deltakende demokrati» og Mead med «interaksjonisme» mister deltakerne disse mulighetene ved fravær (Steen-Olsen & Eikseth, 2007, s. 27). Jeg anser deltakelsen i et demokrati og samhandling med andre som viktige forutsetninger for at et kollegasamarbeid kan utvikle seg optimalt. For å bøte på fraværet har jeg sørget for informasjonsflyt i prosjektet. Dette har vært tiltak for å øke inkluderingen til tross for fravær og lav deltakelse. Jeg har sendt ut invitasjoner, referater, alle utkast til folderen og evalueringsskjemaet til alle involverte på mail slik at de som ønsket har hatt mulighet til å følge med til tross for fraværet. Jeg mener det kan være noe av grunnen til at deltakere som har hatt fravær i en periode viser interesse for prosjektet når de er tilbake i arbeidet igjen. Det er derfor grunn til å tro at dersom samarbeidskulturen har utviklet seg mellom deltakerne som har deltatt, kan det skape positive «ringer i vannet» for fellesskapet vårt fremover. Jeg kan se frukter av et styrket kollegasamarbeid allerede.

Å utvikle en felles praksis krever endring i praksis for den enkelte deltaker som dermed bidrar til endring av summen eller praksisen i organisasjonen (Klev & Levin, 2009, s. 40). Som nevnt innledningsvis har vårt kollegium vært frustrert over manglende planer for elevenes fremtidige arbeidsliv. Deltakerne har gitt tilbakemeldinger om at de er glade for at jeg som masterstudent og kollega har tatt tak i denne problemstillingen. Gjennom aksjonene har vi diskutert og reflektert sammen over rutiner for hvordan vi som skole vil delta i elevenes ansvarsgrupper med fokus på overgang til arbeidsliv. Forandringsprosessen bygger på samhandling, kommunikasjon og erfaringsdeling gjennom gjentatte aksjoner, og aksjonene har bestått av planlegging, handling og refleksjonsfaser som Lewin (1946, s. 38) mente er avgjørende for å nå hovedmålet.

Hvor mye dette systemarbeidet vil endre praksis for den enkelte kontaktlærer, avhenger av om vi tilegner oss den felles praksisen vi har blitt enige om. Det er først etter at folderen er tatt aktivt i bruk at vi kan slå fast om vi har klart å utvikle en felles praksis, og dermed om det har skjedd en endring av praksis. Ved å inkludere NAV-veilederne i skolen kan det forplikte oss i større grad til hva som er bestemt. Sammenlignet med studien av Gjertsen og Olsen (2013, s. 36) hvor de fant at skolene sjelden samarbeidet med NAV om overgang til arbeidsliv for elevene med utviklingshemming, mener jeg vi har gode forutsetninger for at vi har lagt til rette for en endring av praksis ved å ha NAV-veilederne i skolen med «på laget».

Selv om vi har utviklet en informasjonsfolder med en 3-årig plan med mål om et fremtidig arbeidsliv eller en dagaktivitet for elevene. Vet jeg av erfaring at det må individuelle tilpasninger til. Det er ulike forhold rundt den enkelte elev som ikke kan presses inn i et system som skal være likt for alle. Dette er sammenlignbart med likverdsprinsippet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2005). Hvor like muligheter forutsetter ulike veier for å nå målet. Jeg ser også utfordringer knyttet til samarbeid med kommunene, ettersom oppfølgingen av utviklingshemmede drives forskjellig fra kommune til kommune. Det hadde vært en styrke i prosjektet om jeg hadde innhentet informasjon fra kommunene, og utviklet et tettere samarbeid slik vi fikk til med NAV-veilederne i skolen. Jeg har vurdert dette fortløpende, men har konkludert med at det varierer i for stor grad hvor elevene våre kommer fra. I noen skoleår kan inntil 10 kommuner være representert. Det ville derfor ha blitt for omfattende eller nærmest umulig å tilpasse et system som passet for alle kommunene. Jeg kan derfor kun hevde at vi har lagt til rette for en felles praksis for deltakelse i elevenes ansvarsgrupper med fokus på elevens fremtidige arbeidsliv.

7.2 Forskningsspørsmål 2

Det andre forskningsspørsmålet har vært; hvordan kan et styrket kollegasamarbeid stimulere til kvalitetsutvikling i vår lærende organisasjon? Dette forskningsspørsmålet diskuterer jeg oppsummerende med faktoren utvikling av kollegasamarbeid i et aksjonsforskningsprosjekt (Zuber-Skerritt, 1992, s. 15).

Å velge aksjonsforskning som forskningsstrategi har vist seg å være et godt utgangspunkt for å styrke kollegasamarbeidet vårt. Forskningsstrategien forutsetter at jeg forsker «med og ikke på» deltakerne (Skjervheim, 1957, s. 210), og gir en fleksibel forskningsprosess (Nielsen, 2014, s. 326). Jeg har sett meg selv i et felles prosjekt med deltakerne for å oppnå felles forståelse og handling slik Skjervheim (1957, s. 210) er opptatt av. Jeg valgte en kombinasjon av teknisk og praktiskrettet aksjonsforskning slik at forskningen kunne foregå i størst mulig grad med et gjensidig samarbeid med mine kollegaer (Carr & Kemmis, 1986; Halvorsen, 2008, s. 82). Selv om det er jeg som har holdt mest i prosjektet har jeg vært opptatt av å styrke kollegasamarbeidet i tillegg til å utvikle rutiner for deltakelse i elevenes ansvarsgrupper. I første aksjon kartla vi samarbeidet vårt, og kom til enighet om hvilke tiltak som kan gjøres for å styrke kollegasamarbeidet. Dette gir rom for utvikling av kunnskap sammen og kan danne en læringskultur i fellesskapet vårt (Wadel, 2008, s. 11). Vi bestemte tiltak som egne kontaktlærermøter, faglærermøter og fagmøter for å styrke det organisatoriske og det pedagogiske samarbeidet ved avdelingen. Gjennom hele prosjektperioden har vi fulgt opp tiltakene slik vi bestemte oss for. Dette mener jeg er gode forutsetninger for at kvaliteten i vår lærende organisasjon utvikles.

For så vidt holder det ikke bare å sette av tid og rom utover andre samarbeidsarenaer som er bestemt fra ledelsen ved skolen. Jeg mener at man må trene på å jobbe i et team og dra nytte av hverandres kunnskap, erfaringer og refleksjoner i et praksisfellesskap (Wenger, 2012, s. 144). Gjennom prosjektet har jeg erfart at agendaen bør være tydelig når vi møtes. Det var i de aksjonene vi hadde en strukturert plan som fungerte best. Ved en klar og tydelig prosess kan deltakerne lettere finne et felles mål og samarbeidet kan bli mer motiverende og produktivt (Mitkidis et al., 2013). I aksjon 2 hadde jeg relativ «åpen» agenda, og denne aksjonen kom det minst konkret ut av. Jeg har drøftet ulike årsaker til dette etter gjennomføringen av aksjonen. I ettertid konkluderer jeg med at det er mitt ansvar som aksjonsleder å forvalte ressursene og formidle hensikten på en slik måte at aksjonene fremmer kreativitet og skaper gode utviklingsprosesser (Nielsen, 2014, s. 338).

Gjennom prosjektet har jeg merket en fornyet positiv holdning til bruk av møtetid utenom aksjonene også. Jeg har fått inntrykk av at flere, inkludert meg selv, er mer innstilt på å bruke møtetiden til faglige samtaler, være støttepartnere for hverandre og ha fokus på å være løsningsorienterte i fellesskap. Dette er i tråd med Dalins (1999, s. 80) læringsbetingelser som stimulerer til læring i organisasjonen. I evalueringen i aksjon 4 bekreftes min oppfatning med at 3 av deltakerne svarer at «samarbeidet har blitt bedre», «vi jobber tettere» og «blitt «tvunget» til samarbeid er positivt». Utsagnene mener jeg kan være uttrykk for at vi har styrket kollegasamarbeidet vårt.

Spørsmålet er om det styrkede kollegasamarbeidet stimulerer til kvalitetsutvikling i vår lærende organisasjon. I refleksjonene etter hver aksjon har jeg drøftet mange av mine tanker opp mot Senges (1990, s. 12) fem disipliner for utvikling av en lærende organisasjon. Dalin og Buli-Holmberg (2010, s. 60) nevner kritikken som reises for bruken av Senges disipliner til utvikling av en lærende organisasjon i dagens skoler. De hevder at Senge selv mener det er blant annet for lite systemtenkning, personlig mestring, og gruppelæring i skolen. Det er mulig at dette kan stemme, men med grunnlag i erfaringer fra det gjennomførte prosjektet ser jeg at Senges disipliner har bidratt til å utvide min egen forståelse og bevisstgjøring for hva som må til for å utvikle kvalitet i en lærende organisasjon. Slik jeg ser det vil kvaliteten utvikles gjennom strukturert samarbeid og faglige diskusjoner som kommer både eleven til gode, lærerne til gode og sett i et større perspektiv vil komme hele skolen/organisasjon til gode (Wenger, 2012, s. 145). Jeg kan heller rette kritikken mot at jeg ikke har pekt på utviklingen av en lærende organisasjon i stor nok grad sammen med deltakerne. Jeg kunne ha lagt til rette for en drøfting i fellesskap om Senges disipliner slik at fokuset om utvikling av et styrket kollegasamarbeid hadde blitt større. Det ser jeg i ettertid kunne ha bidratt til større bevisstgjøring og kunnskapsheving om kvalitetsutvikling i vår lærende organisasjon.

7.3 Svar på problemstilling

For å svare på problemstillingen har forsknings- og utviklingsarbeidet vært konkretisert i to forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet hadde til hensikt å ta tak i et problemområde flere kontaktlærere ved avdelingen var frustrert over. Gjennom prosjektet har vi utviklet en lokal modell som legger til rette for en planlagt overgang fra den videregående skolen til et arbeids- eller aktivitetsliv for elevene våre. Jeg ser det som viktig for implementeringen at vi i fellesskap har samskapt en informasjonsfolder som er bygd på felles erfaringer, kunnskap, tanker og holdninger som kontaktlærere og avdelingsledere. Det er også en styrke at folderen er utviklet i tett samarbeid med NAV-veilederne i skolen som er en sentral part i planleggingen av elevenes arbeidsliv.

Det andre forskningsspørsmålet dreide seg om å sette kollegasamarbeidet vårt inn i en større kontekst, og knytte det til kvalitetsutviklingen i en lærende organisasjon. Sett i lys av definisjonene for en lærende organisasjon av Senge (1990, s. 9), Garvin (1993, s. 80), Dalin (1999, s. 75) og Wadel (2008, s. 11) svarer jeg ut fra min egen forståelse av begrepet. Gjennom aksjonsforskningsprosjektet mener jeg at vi har skapt en felles positiv oppdrift ved arbeidsplassen vår med fokus på samskapt læring der mulighetene utvikles og utnyttes, tankemåter utfordres og stimulerer til ønsket endring av både individuell og felles praksis. Gjennom tiltakene vi har besluttet i fellesskap om et styrket samarbeid har vi identifisert kollektive utfordringer, og vært villig til å se hva som fremmer en forbedret praksis. Selv om deltakelsen har vært noe variert gjennom prosjektperioden, mener jeg at kollegaene mine har erfart et godt og styrket kollegasamarbeid i prosjektperioden. Dermed kan aksjonsforskningsprosjektet ha bidratt til en økt læringskultur og et godt klima for kvalitetsutviklingen i vår lærende organisasjon.

8. Avslutning

Hensikten med aksjonsforskningsprosjektet har vært å se hva skolen kan bidra med slik at elevene kan ha en planlagt overgang fra den videregående skolen til et arbeids- eller aktivitetsliv. Gjennom prosjektet har jeg pekt på den manglende sysselsettingen som mange utviklingshemmede opplever når de er ferdige med den videregående skolen. Med en hermeneutisk forskningstilnærming har det vært viktig å redegjøre for ulike perspektiver knyttet til problemstillingen. Dette var vesentlig for å utdype min forforståelse og mitt verdisyn som jeg har brakt med meg inn i forskningsarbeidet.

Aksjonsforskningsprosjektet har ført til et tettere samarbeid mellom avdelingslederne, kontaktlærerne og NAV-veilederne i skolen vår. Sammen har vi utviklet en informasjonsfolder om hvordan skolen deltar i elevenes ansvarsgrupper. Denne inneholder blant annet en 3-årig plan som har som mål om å legge til rette for en planlagt overgang fra den videregående skolen til et arbeids- eller aktivitetsliv for våre elever med utviklingshemming. Informasjonsfolderen kan gi kontaktlærerne en mer definert og planmessig rolle inn i elevenes ansvarsgrupper. Den kan fungere som et redskap til å peke på viktigheten om at kommune og NAV planlegger elevens arbeids- eller aktivitetsliv i god tid innen eleven står på terskelen til voksenlivet. Gjennom aksjonsforskningsprosjektet har vi også gjort tiltak for å styrke kollegasamarbeidet vårt. Dette er gode tegn på at vi ønsker å utvikle læring og kunnskap i fellesskap som stimulerer til kvalitetsutvikling i vår lærende organisasjon. Det videre arbeidet blir å ta i bruk informasjonsfolderen, og følge opp tiltakene som styrker kollegasamarbeidet vårt. Dermed kan det blir aktuelt med nye forsknings- og utviklingsarbeid i fremtiden som kan måle effekten av både bruken av informasjonsfolderen, deltakelsen i ansvarsgruppene med fokus på arbeidsliv for elevene og tiltakene om et styrket kollegasamarbeid.

Ved å benytte aksjonsforskning som forskningsstrategi har det gitt meg muligheten til å lede et interessant og spennende forsknings- og utviklingsarbeid i fellesskap med mine gode kollegaer. Motivasjonen bak forsknings- og utviklingsarbeidet lever videre med å ville åpne dører til verden og fremtiden for våre elever, og være med til å utvikle elevenes kompetanse for deltakelse i arbeid og fellesskap i samfunnet slik at den videregående opplæringen kan føre til noe mer enn kun til en berikelse i livet.

Litteraturliste

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2017). Definition of Intellectual Disability. Hentet 10. januar 2017 fra <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VkG7C53KyP8>
- Argyris, C. (2012). Organisatorisk læring - single- og double-loop. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 437-442). Fredriksberg C.: Samfundslitteratur.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2006). Spesialpedagogikk: Perspektiver og tilnæringer. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 45-85). Oslo: J. W. Cappelen's Forlag as.
- Befring, E. (2009). *Ein skole for livskompetanse*. Hentet fra http://edvard-befring.com/Opplaering_for_livskompetanse.pdf
- Befring, E. (2015). Læring for eit verdig liv. Hentet 17. April 2017 fra <http://edvard-befring.com/index.html>
- Bekkevold, R. (2013). *Aktive arbeidstakere fremfor passive trygdemottakere* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/aktive-arbeidstakere-fremfor-passive-trygdemottakere-et-utviklingsarbeid-i-forhold-til-varige-tilrettelagte-arbeidsplasser>
- Bostadutvalget. (2006). Formålsparagrafen gjennom tidene. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/bostadutvalget/formalsparagrafens-historie2.doc>
- Brandt, A. M. (2007). Refleksjoner over et utgangspunkt. Hentet 10. april 2017 fra <http://www.nfunorge.org/contentassets/98e7effc9b3f4755ba2bd50d47069509/side-10-14-sfa-nr-5-2007.pdf>
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bufdir. (2017). Arbeidsdeltakelse. Hentet 17. april 2017 fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Nedsatt_funksjonsevne/Arbeid/Arbeidsdeltakelse/
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Dahlen, W. (2015). *Utvikling av arbeidskompetanse for elever med utviklingshemming* (MAYP 4300, Høgskolen i Oslo og Akershus). Ikke publisert.
- Dalin, P. & Buli-Holmberg, J. (2010). Kvalitetsutvikling i skolen sett i lys av organisasjonsteoretiske perspektiver. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalin, Å. (1999). *Veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Direktoratet for E-helse. (2017). *ICD-10. Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet fra <https://ehelse.no/Documents/Helsefaglig%20kodeverk/ICD-10%20-%202017.pdf>
- Eikeland, O. (2013). Bricolage? En kunnskapsteoretisk drøfting av utviklingsarbeidets former og egenart. I G. Bjørke, H. Jarning & O. Eikeland (Red.), *Ny praksis - ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger* (s. 373-397). Oslo: ABM-media as.
- Fjermeros, H. (Udatert). Trekk fra utviklingshemmedes historie – i og utenfor institusjonene. Hentet 17. April 2017 fra <http://kurs.helsekompetanse.no/andres-hjem/16690>

- FN-sambandet. (1948). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet 17. April 2017 fra
[file:///D:/bjwe1107/Downloads/Verdenserkl%C3%A6ringen%20om%20menneskerettigheter%20\(2\).pdf](file:///D:/bjwe1107/Downloads/Verdenserkl%C3%A6ringen%20om%20menneskerettigheter%20(2).pdf)
- FN-sambandet. (2008). FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Hentet 17. April 2017 fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra
http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=oppl%C3%A6ringslova*
- Fretheim, K. R. (2010). *Arbeid og livskvalitet. Hva er verdien av varig tilrettelagt arbeid?* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hioa.no/nb/arbeid-og-livskvalitet-hva-er-verdien-av-varig-tilrettelagt-arbeid>
- Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (2014). Introduksjon. I L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Vitenskapsteori i samfunnsvidenskapene* (3. utg., s. 11-52). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: PAX FORLAG.
- Garvin, D. (1993). *Building a learning organization*. Boston: Harvard Business Review.
- Gitlesen, J. P. (2013). Arbeid for mennesker med utviklingshemning. Hentet 07. April 2017 fra
<http://www.nfunorge.org/Om-NFU/NFU-bloggen/Arbeid-for-mennesker-med-utviklingshemning/>
- Gjertsen, H. & Olsen, T. (2013). *Broer inn i arbeidslivet* (Nordlandsforskning 1003/2017). Hentet fra
http://nordlandsforskning.no/getfile.php/132670/Dokumenter/Arbeidsnotater/2013/Broer_inn_i_arbeidslivet_Notat_1003-2013.pdf
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet* (5. utg.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2014). Verdens helseorganisasjon. Hentet 18. April 2017 fra
<https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/innsikt/internasjonalt-helsesamarbeid/innsikt/verdens-helseorganisasjon-who/id435126/>
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.* Hentet fra
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30#KAPITTEL_1
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holmberg, J. B. (2006). Overgang fra skole til arbeid for funksjonshemmede. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 498-522). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Højberg, H. (2014). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfunnsvidenskapene. I L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Vitenskapsteori i samfunnsvidenskapene* (3. utg., s. 289- 324). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Irgens, E. J. (2017). Partssamarbeid om skoleutvikling: Vekk fra implementering, over til medskapning! Hentet 18. April 2017 fra <https://no.linkedin.com/pulse/partssamarbeid-om-skoleutvikling-vekk-fra-over-til-eirik-j-irgens>
- Karlsson, B. & Lerdal, A. (2016). Bruk av fokusgruppeintervju. Hentet 18. April 2017 fra
<http://sykepleien.no/forskning/2009/02/bruk-av-fokusgruppeintervju>

- Kittelsaa, A. M. (2008). *Et ganske normalt liv* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/267648/124608_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Knudsmoen, H., Jahnsen, H. & Tinnesand, T. (2013). «Nå bruker vi tid på analyse». *En flermetodisk undersøkelse om læringsmiljøet etter LP-modellen, LP 5 (2010–12)*. (Oppdragsrapport nr. 2 – 2013, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133713/opprapp02_2013.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Kristiansen, K. (2000). The Social Meaning of Work. I R. Traustadottir & K. Johnson (Red.), *Women with Intellectual Disabilities*. (s. 182-190). London: Jessica Kingsley.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. doi: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
- Lingås, L. G. (2015). Menneskeverd og menneskerettigheter. Hentet 18. April 2017 fra <http://kurs.helsekompetanse.no/andres-hjem/16704>
- Lønning, I. (2012, 26. Mars). Verdighet og uverdighet. *Minerva*. Hentet fra <http://www.minervanett.no/verdighet-og-uverdighet/>
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and writing action research*. Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 45 (2012-2013). (2013). *Frihet og likeverd*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/41a94b47679f477086d3f537d401d50a/no/pdfs/stm201220130045000dddpdfs.pdf>
- Mitkidis, P., Sørensen, J., Nielbo, K. L., Andersen, M. & Lienard, P. (2013). Collective-Goal Ascription Increases Cooperation in Humans. (5), 1-7. doi: 10.1371/journal.pone.0064776
- NAKUs Kunnskapsbank. (2016). Dagsenter: Forskning. Hentet 18. April 2017 fra <http://naku.no/kunnskapsbanken/dagsenter-forskning#main-content>
- NAKUs Kunnskapsbank. (2017). Videregående opplæring: Forskning. Hentet 20. April 2017 fra <http://naku.no/kunnskapsbanken/videreg%C3%A5ende-oppl%C3%A6ring-forskning#main-content>
- Nielsen, K. A. (2014). Aktionsforskningens videnskapsteori. Forskning som forandring. I L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene* (3. utg., s. 325-349). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Nilsen, S. E. & Haaland Sund, G. (2008). *Læring gjennom praksis*. Oslo: Pedlex.
- Norsk Forbund for Utviklingshemming. (Udatert-a). Informasjon om utviklingshemming. Hentet 08. April 2017 fra <http://www.nfunorge.org/Om-utviklingshemning/>
- Norsk Forbund for Utviklingshemming. (Udatert-b). NFUs historie. Hentet 07. April 2017 fra <http://www.nfunorge.org/Om-NFU/Historikk/NFUs-historie/>

- NOU 2012:6. (2012). *Arbeidsrettede tiltak*. Oslo: Arbeidsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f2ce6d22c3914e7b89d15db41285cf85/no/pdfs/nou201220120006000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- Opdal, L. R. & Rognhaug, B. (2006). Utviklingshemming. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 272-289). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova*
- Personopplysningsloven. (2001). *Lov om behandling av personopplysninger*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31?q=personopplysningsloven>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus forlag AS.
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid* (s. 12-33). Oslo: Damm.
- Prop. 132 L (2010-2011). (2010). *Høring om politiattest for ansatte i bedrifter som tilbyr tiltaket Varig tilrettelagt arbeid (VTA)*. Oslo: Arbeid- og sosialdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nn/dep/asd/dokument/Hoyringar/Hoyringsdokument/2010/horing-om-politiattest-for-ansatte-i-bed/horingsnotat.html?id=610242#_Toc265050233
- Reinertsen, S. (2012). Arbeids- og aktivitetssituasjonen blandt personer med psykisk utviklingshemming. Hentet 19. April 2017 fra http://naku.no/sites/default/files/NAKU_Tilstandsrapport_netto_Vii.pdf
- Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvalitativ metode. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis* (s. 59-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schwencke, E. & Haaland, G. (2016). Profesjonsrettede utdanninger i spenningsfeltet mellom relevant faglig kvalitet og universitetssatsing. I U. S. Goth (Red.), *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst* (s. 15-32). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Schwencke, E. & Larsen, A. K. (2015). Arbeidsplassen som læringsarena. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 114-139). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Senge, P. M. (1990). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont hjemmets bokforlag
- Skjervheim, H. (1957). *Deltaker og Tilskodar*. Oslo: Oslo Universitet.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St. meld. nr. 67 (1986-87). (1987). *Ansvar for tiltak og teneste for psykisk utviklingshemma*. Oslo: Sosialdepartementet. Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1986-87&paid=3&wid=d&psid=DIVL812&pgid=d_0806

- St. meld. nr. 40 (2002-2003). (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosialdepartementet.
Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>
- St. meld. nr. 47 (1989-1990). (1990). *Om gjennomføring av reformen for mennesker med psykisk utviklingshemming*. Oslo: Sosialdepartementet. Hentet fra
<http://www.nb.no/nbsok/nb/4e14040572e8efd52beb44c5f2e80666?lang=no#0>
- Steen-Olsen, T. & Eikseth, A. G. (2007). Utfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonsforskningsprosjekt. *FOU i praksis*, 1, 25-43.
- Svensson, L. & Nielsen, K. A. (2006). Introduction and background. I K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action Research and Interactive Research. Beyond Practice and Theory* (s. 1-12). Maastricht: Shaker Publishing.
- Söderström, S. & Tøssebro, J. (2011). *Innfridde mål eller brutte visjoner?* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS Hentet fra
<http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Rapport%20Innfridde%20mål%20WEB-utgave.pdf>
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning - en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis* (s. 17-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (1997). *Generelle del. Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Gan Grafisk AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra
https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess* (En lærende skole). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra
https://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Utvikle_en_organisasjon.pdf
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 140-148). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional development in higher education: A theoretical framework for action research*. London, England: Kogan Page Ltd.

Vedleggsliste

- Vedlegg 1: Kvittring fra NSD
- Vedlegg 2: Aksjon 1 – Intervjuguide kollegaer
- Vedlegg 3: Intervjuguide Skole – og arbeidslivskordinator på NN vgs.
- Vedlegg 4: Intervjuguide – Avdelingsleder ved NN vgs.
- Vedlegg 5: Intervjuguide – NAV-veiledere i skolen
- Vedlegg 6: Aksjon 2 – Arbeidsmøte med kollegaene
- Vedlegg 7: Aksjon 3 – 1. utkast til folder
- Vedlegg 8: Aksjon 4 – 2. utkast til folder
- Vedlegg 9: Aksjon 4 – Spørreskjema til kollegaene
- Vedlegg 10: Ferdig utarbeidet folder



Nina Aakernes
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 25.05.2016

Vår ref: 48582 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48582	<i>Tilrettelagt opplæring - veien til arbeid eller kun til berikelse i livet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Nina Aakernes</i>
Student	<i>Wenche Dahlen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2: Aksjon 1 – Intervjuguide kollegaer

Innledning:

Dette gruppeintervjuet er starten på et spesifikt kollegasamarbeid om elevenes plan for overgang fra skole til arbeidsliv. Jeg har tro på at vi som skole er tjent med å ha lik praksis og en profil hvor skolen fokuserer på elevenes fremtidige planer for arbeidsliv. Jeg vet at dere alle har kjent på frustrasjoner knyttet til dette tema, og det er fortvilende å se mange av våre elever ikke ha noe å gå til etter de er ferdige hos oss.

Masteroppgaven min har jeg også knyttet til tema: kollegasamarbeid. Jeg ønsker samtidig som vi finner en felles praksis i overgang mellom skole og arbeidsliv for våre elever kan se på hvordan vårt eget samarbeid kan utvikles gjennom samlingene.

Før vi starter gjentar jeg kort de forskningsetiske normene som ivaretar deltakelse i et forsknings- og utviklingsarbeid. Disse er informert om og utdypet i invitasjonen til aksjonen.

Jeg sender rundt et skjema til signering om samtykke til å delta før vi starter.

1. Hvordan representerer dere skolen i ansvarsgruppene, og hvilken rolle har du der?

- *Deltar du bare i den delen som skolen er involvert i, eller i hele møtet?*
- *Har du spesielle oppgaver knyttet til ansvarsgruppa/-møte utover rollen som kontaktlærer?*

2. Hvordan samarbeider dere med elev, foresatte, kommune og evt. NAV med tanke på planlegging av fremtidig arbeidsliv?

- *Når i utdanningsløpet blir arbeidsmulighetene drøftet første gang?*
- *Hvordan arbeides det med å finne relevant arbeidspraksis, -sted, -yrke?*
- *Hvem tar ansvar for å knytte kontakt med bedrift?*

3. Hvordan kan vi som skole bidra til en bedre planlagt overgang fra skole til arbeidsliv for elevene våre?

- *Hva kan vi gjøre annerledes enn i dag?*
- *Kan en overgangsplan/plandokument bidra til større fokus og hjelpe til med å komme i gang med prosessen tidligere i samarbeid med kommune/foresatte/NAV etc.?*

4. Hva tenker dere rundt et godt kollegasamarbeid?

- *Hvilke forhold er vi gode på og hva kan vi bli bedre til?*
- *Er det konkrete tiltak som kan gjøres for å bedre kollegasamarbeidet vårt?*

Takk for denne gangen, jeg vil utarbeide et referat fra aksjon.

Vedlegg 3: Intervjuguide Skole – og arb.livskoordinator på NN vgs.

Innledning til intervjuet:

Målet med intervjuet er å innhente innspill og erfaringer fra andre skoler til eget prosjekt på skolen jeg arbeider ved. Kontaktlærere/avdelingsledere ved tilrettelagt opplæring i mindre grupper ønsker å lage en «modell» for hvordan vi samarbeider med elevenes ansvarsgrupper med fokus på fremtidige arbeidsliv. Vi opplever ofte at lite er planlagt når elevene er ferdige hos oss. Det er vanskeligere å få tilbud om arbeid enn før, og de må kanskje nøye seg med et dagtilbud i form av kommunens dagsenter. Vi ønsker at «modellen» vår kan bidra til at kommunene i samarbeid med NAV starter tidligere med planleggingen av en stimulerende fremtid for elevene våre.

Jeg informerer kort om at det blir gjort skriftlige notater av telefonintervjuet og at datamaterialet blir brukt i et forsknings- og utviklingsarbeid som er knyttet til en masteroppgave ved HiOA. I det skriftlige arbeidet vil jeg sikre full anonymitet. Det er frivillig å delta og det er mulig å trekke seg.

«Jeg er kjent med at du er skole- og arbeidslivskoordinator for elever med utviklingshemming og ønsker å høre dine erfaringer knyttet til tema».

1. Hvordan opplever du situasjonen om mulighet for arbeid for elever med utviklingshemming for tiden?

2. Hvordan arbeides det med overgang mellom skole og arbeidsliv for elever med utviklingshemming på deres skole?

- *Er dere en aktiv del av elevenes ansvarsgrupper?*
- *Har dere en rolle i planleggingen av et fremtidig arbeidsliv for den enkelte elev? Hvis ja, hvordan?*
- *Har der utviklet en form for egen «modell» /informasjon til foresatte m.fl. angående overgangen fra skole til arbeidsliv for elevene? Hvis ja, hvordan?*

Takk for intervjuet!

Vedlegg 4: Intervjuguide – Avdelingsleder ved NN vgs.

Innledning til intervjuet:

Målet med intervjuet er å innhente innspill og erfaringer fra andre skoler til eget prosjekt på skolen jeg arbeider ved. Kontaktlærere/avdelingsledere ved tilrettelagt opplæring i mindre grupper ønsker å lage en «modell» for hvordan vi samarbeider med elevenes ansvarsgrupper med fokus på fremtidige arbeidsliv. Vi opplever ofte at lite er planlagt når elevene er ferdige hos oss. Det er vanskeligere å få tilbud om arbeid enn før, og de må kanskje nøye seg med et dagtilbud i form av kommunens dagsenter. Vi ønsker at «modellen» vår kan bidra til at kommunene i samarbeid med NAV starter tidligere med planleggingen av en stimulerende fremtid for elevene våre.

Jeg informerer kort om at det blir gjort skriftlige notater av telefonintervjuet og at datamaterialet blir brukt i et forsknings- og utviklingsarbeid som er knyttet til en masteroppgave ved HiOA. I det skriftlige arbeidet vil jeg sikre full anonymitet. Det er frivillig å delta og det er mulig å trekke seg.

1. Hvordan opplever du situasjonen om mulighet for arbeid for elever med utviklingshemming for tiden?

2. Hvordan arbeides det med overgang mellom skole og arbeidsliv for elever med utviklingshemming på deres skole?

- Er dere en aktiv del av elevenes ansvarsgrupper?
- Har dere en rolle i planleggingen av et fremtidig arbeidsliv for den enkelte elev? Hvis ja, hvordan?
- Har dere utviklet en form for egen «modell» /informasjon til foresatte m.fl. angående overgangen fra skole til arbeidsliv for elevene? Hvis ja, hvordan?

Takk for intervjuet!

Vedlegg 5: Intervjuguide – NAV-veiledere i skolen

Innledning til intervjuet:

Målet med intervjuet er å innhente informasjon om NAV-systemet til avdelingens prosjekt. Kontaktlærere/avdelingsledere ved tilrettelagt opplæring i mindre grupper ønsker å lage en «modell» for hvordan vi samarbeider med elevenes ansvarsgrupper med fokus på fremtidige arbeidsliv. Vi opplever ofte at lite er planlagt når elevene er ferdige hos oss. Det er vanskeligere å få tilbud om arbeid enn før, og de må kanskje nøye seg med et dagtilbud i form av kommunens dagsenter. Vi ønsker at «modellen» vår kan bidra til at kommunene i samarbeid med NAV starter tidligere med planleggingen av en stimulerende fremtid for elevene våre.

Før vi starter gjentar jeg kort de forskningsetiske normene som ivaretar deltakelse i et forsknings- og utviklingsarbeid. Disse er informert om og utdypet i en skriftlig invitasjon til gruppeintervjuet.

- 1. Hvordan opplever dere situasjonen om mulighet for arbeid for elever med utviklingshemming for tiden?**
- 2. Hvordan skaffes nye arbeidsplasser når VTA-bedriftene er fulle?**
- 3. Når er det aktuelt for NAV å komme inn i planleggingen av fremtidig arbeidsliv?**

Takk for intervjuet!

Vedlegg 6: Aksjon 2 – Arbeidsmøte med kollegaene

Innledning:

Denne aksjonen har til hensikt å utvikle vår egen «modell» som kan være med til å gi oss en felles praksis for hvordan vi samarbeider med elevenes ansvarsgrupper om overgang mellom skole og arbeidsliv for elevene.

I aksjon 1 bestemte vi at vi ville utvikle et årshjul eller plandokument som viser hvordan avdelingen vår samarbeider med ansvarsgruppene, denne informasjonen bør deles ut til foresatte, kommune og ellers andre interesserte.

Jeg bringer med meg det jeg har funnet ut fra to skoler og fra NAV som forberedelse til denne aksjonen. Ellers ønsker jeg å være mest mulig åpen for forslag fra deltakerne om hvordan vi skal gå frem for å utarbeide årshjulet/informasjonsmaterialet.

Utgangspunkt for arbeidsmøtet:

- 1. Hva er viktig å formidle til foresatte, kommune og andre aktuelle om vår deltakelse i ansvarsgruppene?**
- 2. Hvordan skal årshjulet/modellen se ut og med hvilket innhold?**

Takk for arbeidsmøte!

Vedlegg 8: Aksjon 4 – 2. utkast til folder

Hva er en ansvarsgruppe?

En ansvarsgruppe er en gruppe som opprettes i kommunal regi ved forespørsel fra elev/foresatte for å planlegge, iverksette og følge opp støtteiltak rundt elevens sammensatte behov.

Ansvarsgruppen har til hensikt å koordinere tjenestene, avlaste foresatte, være med å sikre kontinuitet i det helhetlige arbeidet rundt den enkelte elev, samt være en faglig ressurs for gruppens medlemmer.

I elevens ansvarsgruppe sitter vanligvis foresatte, representanter fra de ulike kommunale tjenestene som eleven mottar og kontaktlæreren. Det kan også være aktuelt å innkalle andre fagpersoner som f. eks. helsesøster, fastlege, fysioterapeut, PPT og NAV.

En representant fra kommunen har som oftest koordinatortrollen. Koordinatoren leder gruppen, sørger for møteinnkallinger og referater. Om eleven har en Individuell Plan (IP) følges denne opp i ansvarsgruppen.

Din fremtid – vårt mål

Denne folderen er utarbeidet av kontaktlærerne ved [redacted] avdeling for tilrettelagt opplæring i mindre grupper (TM). Gjennom folderen vil vi formidle hvilke tanker og rutiner vi har for vår deltakelse i elevens ansvarsgruppe.

Vi er engasjert i elevens beste, og vi har sett at manglende planlegging av et fremtidig arbeidsliv kan gi unødvendige utfordringer i veien videre for den enkelte når den videregående opplæringen er slutt.

I skolens verdier er det lagt vekt på et samarbeid om elevens læring i et livslangt perspektiv. For at den videregående opplæringen skal føre til noe mer enn en berikelse i elevens liv, bør det samarbeides bredt om et aktivt voksenliv med et meningsfylt arbeid eller en dagaktivitet.

Vår intensjon er å ha et fremtidsrettet perspektiv, både i det pedagogiske og det organisatoriske arbeidet rundt den enkelte elev.

Ved ytterligere informasjon, ta kontakt ved henvendelse til avdelingen tlf. [redacted]

(«TM-strek»)



-mangfold, mestring og muligheter

Rutiner for deltakelse i elevens ansvarsgruppe



Tilrettelagt opplæring i mindre grupper (TM)

Behov for ansvarsgruppe

De fleste av våre elever ved tilrettelagt avdeling har behov for koordinerte tjenester i sin hverdag. Det kan være heiserelaterte tjenester, avlastning, støttekontakt osv. For å kunne legge til rette for at tjenestene kan virke til det beste for eleven er det praktisk å ha en ansvarsgruppe som møtes regelmessig. Skolen ønsker å være en del av denne.

Vi ser viktigheten av et tett samarbeid med fagpersoner slik at den videregående opplæringen kan være relevant, helhetlig og målrettet mot elevens planer om arbeid, bolig og fritid.

Skolen har ikke ansvar for å skaffe eleven arbeid etter endt videregående skole, men vi ønsker å bidra i prosessen.

Forskning viser at opplevelsen av å ha et arbeid øker livskvaliteten for den enkelte. Det er derfor viktig for oss å hjelpe eleven med å utvikle best mulig arbeidskompetanse, og være med på å kartlegge i løpet av opplæringen hva som kan være egnede arbeidsoppgaver i et fremtidig arbeidsliv.

Deltakelse i ansvarsgruppe

Ved inntaksmøtet til videregående skole vil vi kartlegge om eleven har en aktiv ansvarsgruppe i samarbeid med sin hjemkommune. Dersom eleven ikke har en ansvarsgruppe oppfordrer vi elev/foresatte til å be kommunen om å opprette en.

Skolen ønsker å bli innkalt til ansvarsgruppemøte høsten første skoleår, slik at vi kan gjøre oss kjent med gruppens medlemmer og planene som er lagt for den enkelte elev.

Vi deltar på inntil 2 ansvarsgruppemøter i året. Ved behov for flere møter avtales dette.

Skolen samarbeider tett med NAV-veiledere fra fire nærliggende kommuner [redacted]. Disse er tilknyttet ordningen «NAV i skole». Sammen har vi utviklet en treårig plan som sikter mot et fremtidig arbeidsliv for eleven. Se neste side.

«NAV i skole» ønsker å delta i ansvarsgruppen for å sikre seg en kjennskap til eleven, samt veilede i søknadsprosessen om ulike stonader og til et mulig arbeidsliv.

Inntaksmøte Våren før oppstart	1. skoleår		2. skoleår		3. skoleår	
	Høst	Vår	Høst	Vår	Høst	Vår
Skolen kartlegger om det finnes en aktiv ansvarsgruppe og hovedmålet.	Skolen snakkes til elevens ansvarsgruppemøte i kommunalt regi.	Skolen innviterer representant fra NAV til et møte for å etablere kontakt. Dette gjelder for elever [redacted].	Skolen ber kommunen om kartlegging av NAV-tilbud og arbeidsmålbøker og videre planer etter vgs.	Skolen i samarbeid med kommunen og NAV kartlegger praksis med oppstart i skoleår 3. Skoleår 1. Ideelt sett bør denne praksisen være innført til det skoleåret etter vgs.	Skolen vurderer i samarbeid med elev, foresatte og NAV om arbeidspraksisen er aktuell som videre arbeidsliv. Hvis ikke er det et mål for eleven å etablere fremtidig arbeidsliv innen utgangen av skoleåret.	Søknad om VTA-plas eller annet tilbud blir fullført. Representant fra elevens arbeidsliv ber inviteres til møtet for å gjøre seg kjent med arbeidspraksisen.
Kommunen EP-koordinator innviteres til inntaksmøte.	Ved første møte går skolen seg i med gruppens medlemmer og planer for samarbeid utarbeides.	Skolen og «NAV i skole» 1.2 skoleår om en funksjons-beskrivelse av eleven revideres i et samarbeid arbeidsliv.	For elever fra kommunen utnevnes skoleårets NAV i skole representanter fra NAV. Lokalt innviteres til ansvarsgruppemøte.	Skolelederen utnevnes arbeidskompetanse, VTA-plas eller annet arbeid opplegges, utarbeides og planlegges.	Skolelederen utnevnes arbeidskompetanse, VTA-plas eller annet arbeid opplegges, utarbeides og planlegges.	Søknad om VTA-plas eller annet tilbud blir fullført. Representant fra elevens arbeidsliv ber inviteres til møtet for å gjøre seg kjent med arbeidspraksisen.
Dersom det ikke er opprettet en ansvarsgruppe anbefaler skolen at dette skjer.	Skolen snakker kopi av IP og andre relevante dokumenter for å tilrettelegge for å følge opp sosiale mål for eleven og individuelle oppfølging.	NAV tilbyr signere en samarbeidsavtale for samarbeid.	Skolen ber om innkalling til ansvarsgruppemøte i høst.	Skolen ber om innkalling til ansvarsgruppemøte i høst.	Skolen ber om innkalling til ansvarsgruppemøte i høst.	Skolen ber om innkalling til ansvarsgruppemøte i høst.

I hvert ansvarsgruppemøte orienterer kontaktlæreren om elevens faglige og sosiale utvikling på skolen. Kontaktlæreren merker seg evt. behov for nye oppbergningslister som kan komme frem i tabelleten rundt den enkelte elev.

Vedlegg 9: Aksjon 4 – Spørreskjema til kollegaene

Dette er en evaluering på bakgrunn av din deltakelse i utviklingsarbeidet for avdelingen. Jeg ønsker å høre om du har hatt utbytte av å delta i dette utviklingsarbeidet, og om du mener det har hatt betydning for kollegasamarbeidet vårt. Det er særlig det siste prosjektet jeg ønsker tilbakemelding på, men kommenter gjerne de andre prosjektene også.

Spørsmålene blir sendt som vedlegg på mail, og det er fint om du følger punktene under for svar og levering slik at det kan leveres anonymt. På den måten kan det være lettere for hver enkelt å svare ærlig, og det kan brukes i det skriftlige arbeidet. Kom gjerne med både «plusser og minuser», da det er nyttig med konstruktive tilbakemeldinger.

Slik gjør du:

1. Last ned dokumentet
2. Svar anonymt i dokumentet
3. Skriv ut dokumentet når du har svart
4. Legg arket i min posthylle innen dato: _____

Takk for at du tar deg tid til å svare. Jeg setter stor pris på at du har deltatt i prosjektene vi har gjennomført sammen for vår avdeling :-)

Wenche

Evalueringen:

1. Hvordan har utviklingsarbeidet påvirket kollegasamarbeidet vårt på avdelingen?

2. Har du hatt utbytte av å delta? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hvorfor ikke?

