

E. Borg, H. Christensen, K. Fossetøl og Ø. Pålshaugen

Hva lærerne ikke kan!

Et kunnskapsgrunnlag for satsning på
bruk av flerfaglig kompetanse i skolen



ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS RAPPORTSERIE
THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S REPORT SERIES

© Arbeidsforskningsinstituttet 2015
© Work Research Institute
© Forfatter(e)/Author(s)

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen utover det som er tillatt etter bestemmelsene i "Lov om opphavsrett til åndsverk", "Lov om rett til fotografi" og "Avtale mellom staten og rettighetshaver-nes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet".

All rights reserved. This publication or part thereof may not be reproduced in any form without the written permission from the publisher.

ISBN 978-82-7609-356-8
ISSN 0807-0865

Arbeidsforskningsinstituttet
Høgskolen i Oslo og Akershus
Pb. 4 St. Olavs plass
0130 Oslo

Work Research Institute
Oslo and Akershus University College
of Applied Sciences
P.O.Box 4 St. Olavs plass
NO-0130 OSLO

Telefon: +47 23 36 92 00
E-post: afi@afi.hioa.no
Webadresse: www.afi.no

Publikasjonen kan bestilles eller lastes ned fra <http://www.afi.no>

ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTETS RAPPORTSERIE
THE WORK RESEARCH INSTITUTE'S REPORT SERIES

Temaområde

Velferdsstatens organisering

Rapport nr.:

6/2015

Tittel:

Hva lærerne ikke kan!

Dato:

Juni 2015

Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen.

Forfatter(e)

E. Borg, H. Christensen, K. Fossetøl og Ø. Pålshaugen

Antall sider:

106

Resymé:

Rapporten inngår som andre og avsluttende leveranse i prosjektet «Et lag rundt læreren». Rapporten presenterer fem ulike og testbare modeller for «et lag rundt læreren» og som er utviklet på bakgrunn av en systematisk og erfaringsbasert kunnskapsrapport (Borg et.al 2014) og data innsamlet i forbindelse med intervensjoner i fem eksempelskoler. Vi beskriver og drøfter en PPT-modell, en lærerassistert modell; en sosialfaglig modell, en helsesøstermodell og en ledelses- og organisasjonsmodell. Framstillingen er inspirert av «programteori». Avslutningsvis skisserer vi et forskningsdesign for en eventuell senere effektstudie, ut fra et programteoretisk perspektiv.

Emneord:

Lag rundt læreren, flerfaglig, tverrfaglig, samarbeid, sosialfaglig, helsesøstre, lærerassistenter, BSVer, miljøterapeuter, skoleutvikling, skoleledelse, skoleeiere, PPT.

Forord

Denne rapporten inngår som andre og avsluttende leveranse i prosjektet «Et lag rundt læreren». Den første rapporten var en kunnskapsoversikt (Borg et. al. 2014). Prosjektet er utført i et samarbeid mellom Fakultet for helsefag, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Fakultet for samfunnsfag og Arbeidsforskningsinstituttet. Hanne Christensen, Øyvind Pålshaugen og Elin Borg har hatt ansvar for den mer handlingsorienterte delen av leveransen, og som er beskrevet i vedlegget. Elin Borg har hovedansvar for 2-4, Knut Fossetøl har hovedansvar for kapittel 5 og Øyvind Pålshaugen har hovedansvar for kapittel 6. Ulrika Gustavsson har også vært sentral bidragsyter i beskrivelsene av en av eksempelskolene. Hun og Lisbeth Kvarme har særlig kommentert avsnittene knyttet til sosialfaglig personale og helsesøstrene. Ansvar for det endelige resultatet er det imidlertid forfatterne alene som må ta. Takk til de fem skolene som har deltatt i prosjektet, og takk til Øystein Anmarkrud ved UiO som på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har lest og gitt faglige kommentarer til første utkast av denne sluttrapporten.

Oslo, 30 juni 2015

Øyvind Pålshaugen
Prosjektleder

Innhold

Forord

Sammendrag

English summary

1	Innledning	1
1.1	Fra et lag rundt læreren til et lag rundt eleven	3
2	Kunnskaps- og erfaringsgrunnlaget	4
2.1	Om flerfaglighet og tverrfaglighet	4
2.2	Hovedfunn fra kunnskapsoversikten	5
2.3	Viktigste generelle funn av relevans for modellutviklingen	9
3	Modellutvikling og modellutprøving i skolene	12
3.1	Pragmatiske forutsetninger	12
3.2	Teoretiske forutsetninger	13
3.3	Metodiske forutsetninger	14
3.4	Kombinerte metoder for datainnsamling og involvering av aktørene i feltet	15
3.5	Utvalg av skoler	17
4	Presentasjon av modellelementer	21
4.1	Lagene rundt læreren	21
4.2	Ledelse og organisering i kommunen og på skolen	22
4.3	Gråsoneelevne – samarbeid spesialpedagoger og lærere	23
4.4	Sosialt og faglig fokus	24
4.5	Nye profesjoner i skolen	25
4.6	Assistentene som ekstra ressurs	27
4.7	Relasjonen til eksterne samarbeidspartnere	28
4.8	Helsesøster og helsekompetanse i skolen	30
4.9	Samarbeidet med PPT	31
4.10	Relasjonen til hjemmet	32
5	Presentasjon og drøfting av fem eksempler på modeller	34
5.1	Noen observasjoner fra eksempelskolene som ligger til grunn for modellutviklingen	34
5.2	Hva kan staten endre?	36
5.3	Krav til en modell	37
5.4	Fem modeller for å bygge et lag rundt læreren	39
5.5	Avsluttende oppsummering og vurdering	51

6	Skisse til et kombinert forskningsdesign for å frambringe kunnskap om hvordan flerfaglig kompetanse i skolen best kan benyttes	58
6.1	Innledning: om behovet for programteorier	58
6.2	Effektstudiers styrke: forskningsdesignet	59
6.3	Effektstudiers svakhet: forskningsdesignet?	60
6.4	Generaliserbar versus overførbar kunnskap fra effektstudier	61
6.5	Dilemmaet mellom krav til forskningsdesign versus krav til implementeringskvalitet ved effektstudier av komplekse tiltak.....	62
6.6	Mulig løsning på dilemmaet: et kombinert forskningsdesign?	64
6.7	Programteori for et kombinert forskningsdesign til bruk ved effektstudier og evalueringsstudier av spredning.....	66
	Referanser	70
	Appendix: Kontekst for og erfaringer fra eksempelskolene.....	73
	Eksempel A	73
	Eksempel B	78
	Eksempel C	86
	Eksempel D	94
	Eksempel E.....	100

Sammendrag

Formålet med FoU-prosjektet *Et lag rundt eleven* er å skaffe et kunnskapsgrunnlag for hvordan flerfaglig kompetanse i skolen kan benyttes på best mulig måte, samt å utvikle testbare modeller for hvordan et slikt flerfaglig samarbeid kan se ut. Modellene skulle bidra til å realisere følgende fem målsettinger: Utvikling av et bedre læringsmiljø for alle; tidlig innsats overfor utsatte grupper av elever; rask hjelp til elever som trenger særskilt oppfølging fra andre tjenester; frigjøring av lærernes tid til undervisning og til å utvikle sin rolle som klasseleder; og økt læringsutbytte, uten at innsatsen skulle bidra til økt segregering.

En viktig bakgrunn for prosjektet var at lærerne bruker mye av sin tid til å holde ro og orden, konfliktløsning og til å komme i gang med planlagt aktivitet i klassen. I Stortingsmeldingen (Meld. St. nr. 19, 2009–2010 *Tid til læring*) som lå til grunn for utlysningen var det en uttalt målsetting om å legge til rette for at mer av lærernes tid kan frigjøres til undervisning. Under Stortingets behandling av meldingen understreket komiteen behovet for å trekke inn andre yrkesgrupper i skolen for å ivareta noen av oppgavene som lærerne i dag gjør. Det ble hevdet at skolen har behov for beredskap og kompetanse utover det pedagogiske for å imøtekomme mangfoldet av elevers forutsetninger og behov, og at det er behov for både mer kunnskap og erfaring med bruk av andre yrkesgrupper i norsk skole. Det ble i denne forbindelse etterlyst en utprøving og pilotering av ulike modeller som kunne gi myndighetene bedre kunnskapsgrunnlag for å vurdere hvordan man kunne styrke bruken av en flerfaglig ressurs i skolen på permanent basis og dermed sikre også bedre tverretattlig samarbeid og bedre utnyttelse av de totale ressursene som er tilgjengelige for utsatte barn og unge i skolen.

Oppdraget har blitt løst gjennom et tredelt design, som er gjennomført i tre faser: Vi laget først en systematisk kunnskapsoversikt over engelskspråklig forskning på området. Denne ble supplert med annen forsknings- og erfaringsbasert kunnskap knyttet til faggrupper som inngår i laget rundt læreren, og utfordringer og muligheter knyttet til å etablere et slikt lag, hovedsakelig basert på norsk og nordisk empiri (fase 1). Kunnskapsoversikten basert på dette materialet er allerede publisert (Borg et. al. 2014). Videre har vi samlet inn empirisk materiale fra fem 'eksempelskoler', hvorav fire skoler har fått tilført ekstra midler til bruk for å utvikle modeller for bedre bruk av flerfaglig kompetanse, ved å forsterke trekk ved laget rundt læreren som de selv har opplevd som sentrale (fase 2). Dette har gitt oss adgang til å studere problematikken omkring bruk av flerfaglig kompetanse på nært hold i skolene, og det har gitt oss ytterligere kunnskap om hvordan lokale forhold og kontekst preger laget rundt læreren. Endelig har vi foretatt en analytisk bearbeiding av den samlede kunnskap som ble framskaffet gjennom de to første fasene, og på det grunnlag skissert fem mulige modeller for styrket og bedre bruk av flerfaglig kompetanse i skolen (fase3). Modellene skulle beskrives ut fra at de i prinsipp kunne være testbare i en eventuell effektstudie, og hver modell inneholder derfor beskrivelser av blant annet målgrupper, aktiviteter, virksomme mekanismer delmål og sluttmaal.

Den systematiske kunnskapsoversikten (fase 1) ga oversikt over engelskspråklig litteratur om flerfaglig arbeid i skolen og viste at intervensjoner der sosialfaglig personale, helsesøster og lærerassistenter var involvert, ga positive effekter på en rekke utfallsmål. Effektene var dog små til moderate. To andre generelle funn var at universelle intervensjonsprogrammer hadde større effekt enn andre, og når det gjaldt bruken av lærerassistenter var det viktig å bruke dem målrettet for at det skulle være en effekt på elevenes læring. Den erfaringsbaserte kunnskapen fra Norge og Norden viste at det fantes store variasjoner med tanke på tilsettingsforhold og rolle i skolen til de ulike profesjonene. For eksempel var bruken av sosialfaglig personale i stor grad definert av innehaver av stillingen, og helsesøstre var i alt

for liten grad involvert i skolens forebyggende arbeid på grunn av for lite ressurser. Assistentene fant vi lite forskningsbasert kunnskap om. Funnene peker i retning av at hvilke faggrupper som inngår i laget rundt læreren er mindre viktig enn at intervensjonene tar utgangspunkt i læreren og klasseromssituasjon, at skolens ledelse/eiere trekkes aktivt inn, og at de tar aktivt medansvar for rolleavklaringer på klasseroms- og skolenivå.

Den erfaringsbaserte kunnskapen ga innblikk i et norsk og til dels nordisk materiale som omhandler tverrfaglig samarbeid i skolen. Den gir en oversikt over aktørene, og framstiller funn som skisserer samarbeidsrelasjonen mellom lærerne og andre faggrupper. I Kunnskapsoversikten har vi etablert et skille mellom et skoleinternt (primærlaget) og et skoleeksternt (sekundærlaget) lag rundt læreren. Mens helsesøster, miljøarbeidere (assistenter), miljøterapeuter, og spesialpedagoger typisk tilhører de skoleinterne aktørene, så er de eksterne aktørene PPT, ulike former for oppsøkende tjenester, BUP, barnevern etc. Lærerne synes i størst grad å samarbeide med andre (spesial)pedagoger om tilpasset opplæring. Samarbeidet med helsesøsterressursen er lite utviklet pga. liten helsesøsterressurs, mens samarbeidet med sosialfaglig personale i stor grad synes å være personavhengig. Det er lite erfaringsbasert litteratur om lærerassistenter og miljøarbeidere. Skolens samarbeid med PPT, men også med andre eksterne instanser, synes i stor grad knyttet til et samarbeid om enkeltelever. Et hovedinntrykk fra gjennomgangen av norske og nordiske erfaringer er at det mangler en systematisk tenkning rundt og samlet strategi for utnyttelse av de flerfaglige ressursene som finnes i skolen. Oversikten omhandler også erfaringer fra samarbeidet med SFO, kroppsøving og skolebibliotek, aktører som i liten grad dukker opp i de konkrete studiene vi har gjort i et utvalg eksempelskoler.

Fase 2 av prosjektet handlet om å utvikle og prøve ut ulike modeller for bedre bruk av flerfaglig kompetanse i et utvalg av skoler, gjennom at skolene fikk et økonomisk tilskudd og noe faglig støtte til dette. Dette designet er begrunnet i den forskningsfaglige debatten om hva som er betingelsene for og nytten av å gjennomføre effektstudier i skolesektoren. Her har det vært framhevet at muligheten for utstrakt spredning av evidensbasert praksis (eller kunnskapsbasert praksis generelt) ikke bare er avhengig av godt design på de effektstudier som skal dokumentere om tiltaket har effekt. For at tiltak som gjennom en effektstudie har vist seg å ha god effekt faktisk skal bli spredt til andre skoler, må også *selve tiltaket* ha et godt design. Derfor er det viktig at selve *utformingen* av den type tiltak eller intervensjon som skal danne grunnlag for en effektstudie, blir utviklet i så *nært samarbeid med aktørene i praksisfeltet* som mulig. Det oppnådde vi gjennom dette designet.

Gjennom dette designet fikk vi tilgang til å studere skoler i deres praktiske forsøk på å videreutvikle modeller for flerfaglighet. Blant utvalget av skoler som vi gjennom AFIs øvrige skoleforskning og HiOAs kontaktflate til skolesektoren allerede hadde kunnskap om, valgte vi ut en håndfull skoler. Hovedkriteriene for utvalget var at det var skoler som hadde ulike sosioøkonomiske og demografiske kjennetegn, at skoleledelsen aktivt ønsket å videreutvikle modeller for flerfaglig samarbeid, og at skolene til sammen dekket opp en antatt variasjon i mulige måter å organisere lagdannelsen på. De skolene som ønsket det fikk også prosessuell bistand fra oss.

Gjennom erfaringene og datainnsamlingen fra modellutviklingen i skolene fant vi at sentrale reguleringer i liten grad oppfattes som hindre for nyskaping knyttet til lagdannelser rundt læreren. Utfordringen er heller ikke primært knyttet til mangel på ansatte, men til manglende utnyttelse av disse ressursene. Det er stor variasjon i ledelsens engasjement og interesser for disse spørsmålene, og like stor variasjon i hvordan relasjonen mellom de ulike aktørene som inngår i laget rundt læreren er styrt og organisert. Vi fant at eierskap og ledelse synes å være av avgjørende betydning for å utvikle et godt lag

rundt læreren, og at det er viktigere at slikt eierskap finnes, enn om hovedvekten ligger på pedagogiske eller sosialpedagogiske elementer.

Samarbeidet med PPT er viktig på de fleste skolene, men det er ulikt om PPT oppfattes som en del av det primære eller det sekundære laget rundt læreren. Det er store variasjoner i hvordan PP-tjenesten vokter sine oppgaver, og variasjoner i på hvilken måte PPT trekkes inn/vil la seg trekke inn i arbeidet på skolene. Arbeidsformen er mange steder knyttet til sakkyndighetsvurderinger, mens på andre skoler ser vi at det er mulig å utnytte PPT-ressursen i forhold til kompetanse- og organiseringsspørsmål.

Alle skolene har lærerassistenter, til dels ganske mange. Utdannings- og erfaringsbakgrunn og ansettelsesforhold er svært variert. Assistentene trekkes i liten grad med i utviklingsarbeidet på skolene og i SFO. Deres tid er svært bundet opp til enkeltelever, noe som minsker rom for læring, kursing og utvikling.

Flere av kommunene har ansatt sosialfaglige medarbeidere. Erfaringene med ordningene er i hovedsak positive, men det er stor variasjon i hvordan det sosialfaglige personalet jobber og er tilknyttet skolene. Dette synes i stor grad å være opp til medarbeidernes eget entreprenørskap, og gruppa synes å ha varierende oppmerksomhet hos skoleiere og skoleledere.

Helsesøster representerer et viktig lavterskeltilbud på skolen som både elever og foreldre kan kontakte. Imidlertid er helsesøsterressursen svært begrenset, noe som gjør at fokuset på forebygging og helsefremming blir mindre enn det skolene (og yrkesgruppa) selv ønsker.

Samarbeidet med representanter for sekundærlaget, som BUP og barnevern, blir ofte trukket frem som en utfordring. De to eksterne instansene oppleves som relativt lukkede, og taushetsplikt oppleves å hemme samarbeid. Saker meldes, men man hører ikke alltid hva som blir utfallet.

Fase 3, utviklingen av testbare modeller, bygger på de to forutgående fasene. Vi har beskrevet vår tilnærming som programteoretisk i sin ansats, ved at den forsøker å ivareta styrkene ved et design for effektstudier, sammen med innsikten i den betydning lokale forhold har for implementering av intervensjonene og spredning av evidensbasert praksis. Fokuset er ikke bare på kontekstfrie kausalteorier hvor spørsmålet er *om* noe virker, og tilnærmingen i hovedsak er kvantitativ. Fokuset er også på kontekst, på å utvikle aktørenes forståelse av de lokale sammenhenger mellom årsak og virkning og hvor forbindelsen mellom intervensjon og effekt kan beskrives som generativ like gjerne som kausal. Her er spørsmålet om effekter supplert med spørsmålet om under hvilke betingelser noe virker, ut fra et prosessorientert perspektiv.

Vi har videre understreket betydningen av at modellene bør adressere de reelle utfordringene og dynamikken knyttet til å få etablert et lag rundt læreren. Vi har derfor lagt vekt på modeller som vektlegger de prosessuelle elementene, framfor de mer formale. Vi har også understreket betydningen av at modellene er gjennomførbare, i den forstand at de handler om forhold som staten kan påvirke.

Alle modellene har en forskningsmessig forankring, og legger vekt på å beskrive hvilke lokale problemforståelser og antakelser om mål-/middelsammenhenger som må påvirkes hvis man fra statens side skal kunne ha innvirkning på forhold og beslutninger som politisk og administrativt sett er delegert kommunene. I tillegg til økonomiske tilskudd, handler dette særlig om å tilføre lokale aktører begreper, forståelser og verktøy som gjør at de bedre kan løse egne utfordringer med utgangspunkt i egen forståelse, men også utvikle en tenkning og lokal praksis som er i overensstemmelse med aktuell kunnskap på området. Den relasjonen staten her tar vis a vis kommunene minner mindre om en hierarkisk

styringsfunksjon, og mer om den veileder- og fasilitatorfunksjonen staten ønsker at skoleeier og skoleleder skal ta i forhold til sine ansatte.

Vårt sentrale anliggende er ikke hvilken konkret modell som prøves ut, men at det utvikles og legges til rette for testing av modeller som søker en mer systematisk utnyttelse av de fagressursene som finnes i skolen og dens omgivelser. Ingen av modellene vi har utviklet er beskrevet i sin fulle bredde, som komplette og ferdig utviklede. Dette har heller ikke vært målsettingen. Målsettingen har i stedet vært å gi et kunnskapsmessig grunnlag for å skissere noen modeller og modellelementer som legger et grunnlag for en slik videreutvikling hos myndighetene.

Fra flere representanter for skoleeier og skoleledelse uttrykkes det skepsis til omfattende eller for mange programmer. Samtidig er det til dels misnøye med disse programmene som oppleves som lite fleksible i forhold til skolens behov og kan vanskeliggjøre senere endringer. Av slike grunner er prosjekter/programmer sentralisert i mange kommuner, og bestemmes i en samtale mellom rektorer og skolesjef/skoleeier. Det synes likevel som det mangler en samlet diskusjon av innholdet i og omfanget og samvirke mellom ulike programmer innad i skolene og mellom skolene i en kommune. Det vil derfor være viktig at de modellene som eventuelt skal utvikles og testes ikke forsøker å konkurrere med allerede igangsatte initiativer, eller har en rigiditet som kan hemme senere nyskaping.

Derimot vil satsning på modeller som er rettet inn mot å styrke kompetanse i å utvikle og implementere forbedringstiltak, kunne ha positiv innvirkning på arbeidet med andre skoleutviklingstiltak som forgår parallelt. Slike overveielser ligger til grunn for de 5 modellene vi beskriver; PPT-modellen; lærerassistentmodellen; den sosialfaglige modellen; helsesøstermodellen og ledelses- og organisasjonsmodellen. To av modellene vektlegger økt rekruttering og ressursbruk på utdannet fagfolk i skolen. De resterende modellene handler om å øke utnyttelsen av allerede eksisterende ressurser gjennom ulike former for kompetansetilførsel.

PPT- modellen er sentral fordi det er lovpålagt tjeneste, fordi ressursene finnes der allerede, fordi de varslede endringen i retning av et systemfokus er beskrevet i lovgivningen, fordi det finnes interessante eksempler på hvordan PPT ressursen kan utnyttes på andre måter, samt at de som jobber i PPT presumptivt har en kompetanse og en autoritet i skolen som sosialt system. Til sammen legger dette et godt grunnlag for å kunne svare på en del av de utfordringene som er knyttet til å etablere gode lag rundt læreren, og det øker også sannsynligheten for at slike lag blir gode. En fordel ved modellen er at man også burde kunne forvente resultater relativt raskt.

Helsesøstermodellen er også sentral fordi den er lovpålagt, og fordi det finnes politisk vilje til en betydelig opprustning av skolehelsetjenesten. Her finnes det også gode eksempler på nye måter å bruke skolehelsetjenesten på, og lærernes samarbeid med helsesøstrene vil antakeligvis fremmes av at de har en relativt tydelig forståelse av hverandres oppgaver, ansvar og roller. Helsesøstrene vil kunne spille viktige roller i forhold til skolens psykososiale arbeidsmiljø, en utfordring som lærerne selv anerkjenner at de ikke har kompetanse til å ta seg av. En utfordring her kan være at nasjonale helsemyndigheter vil ha planer for utnyttelse av denne ressursen som ikke vil være knyttet til resonnementer om et lag rundt læreren. For skolen vil det imidlertid være av sentral betydning at en eventuell utvikling av skolehelsetjenesten sees i lys av skolens helhetlige oppgaver. Et slikt samarbeid burde skje i samarbeid med nasjonale helsemyndigheter. Også her vil man kunne forvente resultater raskt.

Lærerassistentmodellen er også interessant, ikke minst fordi antallet assistenter i skolen er betydelig, og selv en marginal endring i deres arbeid bør kunne berøre mange lærere og elever. Situasjonen i dag

synes for mange å være at de er for dårlig koblet til den løpende pedagogiske virksomheten på skolen, og at de jobber isolert mot enkeltelever. Her er det også en problematikk med at lærerassistenter kan oppleves som en billig og fleksibel arbeidskraft, og som kan gå på bekostning av en mer integrert bruk av deres ressurser.

Den sosialfaglige modellen er tilsynelatende vanskeligst å utvikle videre. De mangler en formell institusjonell plattform, og modellen «konkurrerer» i noen grad med en satsing på PPT, med et forsøk på å styrke skolehelsetjenesten, på en eventuell styrking av lærernes sosialpedagogiske kompetanse gjennom videre- og etterutdanning og på en satsing på ufaglært sosialpedagogisk personale (miljøarbeidere). Dette skal vi komme tilbake til nedenfor. Samtidig viser den systematiske forskningen at tilstedeværelsen av sosialfaglige profesjonene synes å ha en selvstendig positiv effekt på lærings- og arbeidsmiljø på skolen. Det økende antallet personer med sosialfaglig utdanning i skolen synes å tyde på en lokalt forankret etterspørsel etter slik kompetanse.

Ledelses- og organisasjonsutviklingsmodellen. De fire første modellene henger sammen i den forstand at de alle viser at en tydeliggjøring av roller og ansvar for én faggruppe, med nødvendighet krever en tydeliggjøring av roller og ansvar for andre faggrupper. Dette peker mot betydningen av aktive skoleledere og skoleeiere. Selv om det finnes mye individuelt entreprenørskap ute på skolene og i kommunene, så vil disse personene ikke være i stand til å utvikle det formelle og det reelle grunnlaget for en omforent forståelse av de ulike faggruppens samarbeid og relasjoner. Til dette kreves ledelse. Sett på et slikt grunnlag vil modellene som berører de ulike yrkesgruppene innsats forutsette en modell hvor skoleeier/skoleleder tar det ansvaret som skisseres i ledelses- og organisasjonsutviklingsmodellen. Slik sett er ledelses- og organisasjonsutviklingsmodellen den mest ambisiøse, best begrunnede, og omfattende modellen. Den kan imidlertid oppleves som kostnadskreven å delta i, oppleves som å kreve (for) stor kompetanse hos kursarrangørene, og konkurrere med andre kurs og opplæringsopplegg for ledere i skolen.

Vi gir også en samlet vurdering av de ulike modellene utfra kriteriene relevans, fornyelse og testbarhet. Helsesøstermodellen og sosialfagsmodellen er antakeligvis de modellene som er lettest å teste. Intervensjonen er enkel og det er mulig å skille klart mellom tilstanden før og etter ressursen ble tatt i bruk, i tillegg til å matche kommuner som får tilført slike ressurser med lignende kommuner som ikke får det. Relevansen i forhold til å bygge opp tverrfaglige team rundt læreren, vil imidlertid avhenge av grad av lederengasjement som ikke er så lett å mobilisere når det tilføres nye og ekstra ressurser. Uten et slikt engasjement er det en fare for at ressursen «spises» opp eller individualiseres, og ikke blir det aktivum det kunne bli. Helsessøstermodellen vil forutsette et nært samarbeid med Helsedirektoratet.

De modellene som scorer best på *kombinasjonen* av relevans og testbarhet er antakeligvis PPT-modellen og lærerassistentmodellen. De representerer ressurser som det er lett å mobilisere inn i lagarbeidet rundt læreren. Mens fagpersonale i PPT har betydelig fagkompetanse og kan bli en ressurs inn i den organisatoriske og kompetansemessige utviklingen av laget rundt læreren, er lærerassistentene mange og representerer en mer fleksibel ressurs som kan brukes etter behov. I motsetning til helsesøstrene vil også arbeidsgiver ha en styringsrett her. Disse modellene kan også testes. Intervensjonen er imidlertid kompleks, og det kan være vanskeligere å etablere et klart nullpunkt, eller finne matchende kommuner/skoler siden alle kommuner/skoler antakeligvis i større eller mindre grad vil holde på med reformer og arbeid knyttet til disse gruppene.

Velger man således en modell som vektlegger den pedagogiske kompetanse, velger man også en én-faglig strategi som bygger på tradisjon, mer enn fornyelse, og med fare for overbelastning av lærer/pedagogrollen. Den har imidlertid betydelig relevans, men er samtidig relativt vanskelig å teste. PPT og lærerassistentrollen kan knyttes til denne strategien.

Velger man en modell som vektlegger den sosialpedagogiske kompetanse, velger man en flerfaglig strategi som bygger på fornyelse, mer enn tradisjon, og med mindre fare for overbelastning av lærer/pedagogrollen. Potensielt har modellen stor relevans, men den krever lederengasjement, for at ressursen ikke i for sterk grad skal knyttes til individuelt entreprenørskap. Modellen er imidlertid lettere å teste.

Helsesøstermodellen lar seg forene både med en pedagogisk og sosialpedagogisk strategi, men kan stå i fare for å bli et «lag for seg selv» som Helsedepartementet uttrykte det når det var snakk om at helsesøsteren skulle inngå i et lag rundt læreren. Modellen kan slik sett både forsterke en én-faglig og flerfaglig strategi, fungere konserverende eller inngå i fornyende utforskning av flerfaglige arrangementer. Modellen har betydelig relevans, ikke minst fordi det er varslet en opptrapping av helsesøsterinnsatsen, og det er viktig å tenke klokt og lokalt forankret, knyttet til bruken av denne ressursen. Modellen er lett å teste.

Prosjektet «Et lag rundt eleven» har vært interessant i seg selv, men det er også interessant fordi det er et prosjekt som kan føre til en nasjonal satsning på bedre bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. En slik satsning vil kunne innebære prosesser som vil bli karakterisert som utviklingsarbeid, organisasjonsutvikling, innovasjon og reformarbeid alt etter den konkrete utforming av satsningen.

Forskerteamet som står bak denne sluttrapporten har lang erfaring med FOU-prosjekter som på ulike måter har vært knyttet til eller rettet inn mot slike omfattende prosesser, innen både privat og offentlig sektor. For oss har dette prosjektet vært interessant også fordi det har gitt gode muligheter for å reflektere på ny over problemstillinger rundt spørsmålet om hvordan forskning kan utvikle kunnskap som kombinerer høy nyhetsverdi med høy nytteverdi.

I siste kapittel av sluttrapporten benytter vi muligheten til å utvikle noen forskningsfaglige perspektiver på hvordan anvendt forskning/FoU-prosjekter innen skolesektoren kan få best mulig samlet effekt, når det gjelder å bidra til å utvikle ny kunnskap og ny praksis. Mer konkret handler det om å utvikle noen perspektiver på hvordan kunnskap fra evidensforskning og implementeringsforskning innen skolesektoren, sammen med kunnskap fra handlingsorientert arbeidslivsforskning innen skolesektoren og andre sektorer, kan kombineres og videreutvikles med nevnte formål for øye.

Mot denne bakgrunn presenterer vi i siste kapittel en skisse av hvordan og hvorfor en slik eventuell effektstudie kan legges opp som et *kombinert forskningsdesign* ut fra en overordnet programteori. Det vil si at et design for randomiserte, kontrollerte forsøk kombineres med et forskningsdesign som kan gi data og kunnskap om kvaliteten på prosessen med utvikling og implementering av modellen som skal testes.

English summary

The purpose of the research project *A support network for the teacher* is to provide a knowledge base for how multidisciplinary expertise in school can be used in new and better ways, and to develop testable models of how such a multidisciplinary collaboration might look like. The models should help to achieve the following five objectives: 1) developing a better learning environment; 2) early intervention for vulnerable groups of pupils; 3) rapid assistance to pupils who need special support from other services; 4) free time for teachers for teaching and develop his or her role as class leader; and 5) improve pupils learning, without contributing to increased segregation.

An important background for the project was that teachers spend much of their time keeping the peace, resolving conflicts and getting started with planned activity in class. In the White Paper (Meld. St. no. 19, 2009-2010 *Time for learning*) that formed the basis for the call for this project, there was an explicit goal to facilitating that more of teachers' time should be used for teaching. Under the Parliament's treatment of the White Paper the need to draw in other professions in school to attend to some of the tasks that teachers today are handling was emphasized. It was argued that the school needs readiness and expertise beyond educational to accommodate the diversity of pupils' backgrounds and needs, and the need for greater knowledge and experience with the use of other professions in Norwegian schools. On this background it was called for an evaluation and piloting of different models that could give the authorities a better knowledge base for considering how to strengthen the use of multidisciplinary resources in school on a permanent basis and thus ensuring better utilization of the total resources available for vulnerable children and youth in school.

This study was carried out in three phases: First, we carried out a systematic review of research on multidisciplinary collaboration in school. This was supplemented by collecting Norwegian and Nordic empirical research that touched upon challenges and possibilities with multidisciplinary collaboration faced in schools today (Phase 1). The study based on this material is already published (Borg et al. 2014). Second, we collected empirical data from five schools, four of which received funds for developing models for better use of multidisciplinary competence in school (Phase 2). This gave us the opportunity to study the use of multidisciplinary expertise schools in detail, and provided knowledge about how local conditions affect teachers and their supporting network. Finally, we developed five models for strengthened and better use of multidisciplinary competence in school (Phase 3) based on the previous phases. It was important in the project that the models could be tested in effect studies, therefore each model contains descriptions of target groups, activities, effective mechanisms, targets and final goals.

The systematic review (Phase 1) gave an overview of mainly English and American literature on multidisciplinary work in schools and showed that interventions where social workers, school nurses and teacher assistants were involved, gave positive effects on a range of outcome measures. The effects, however, were small to moderate. Two other general findings were that universal intervention programs had greater effect than other interventions, and that the use of teaching assistants in school only had an impact on pupils learning when used strategically. Empirical material from Norway and other Scandinavian countries showed large variations in terms of employment and roles in school for other professions in school. For example, the use of social workers was largely defined by the holder of the position, and school nurses were not very involved in schools prevention work, because of insufficient time in schools. Research-based knowledge on the use of teacher assistants in Norwegian and Scandinavian school was sparse. The findings suggest that which professions that are part of the supporting network for the teacher is less important than whether the interventions focus on teacher

and classroom situation, whether the schools' principal and owner take an active part in the intervention, and whether they take active responsibility for role clarification both at classroom and school level.

The Norwegian and partly Scandinavian material provides an overview of the different professions in school and outlines collaborational relationships. In this study we have established a distinction between school internal collaboration and school external collaboration. While school nurses, social workers, assistants and special education teachers typically belong to the school's internal support network, the external support network includes primarily educational and psychological counseling (PPT), children's and young people's psychiatric out-patient clinics (BUP), child welfare services, and various forms of outreach services. Teachers are most likely to cooperate with others (special) teachers about adapted education. Collaboration with school nurses is underdeveloped due to limited school nurse resources, while cooperation with social workers largely seem to be dependent on the person who posits the position. The schools' collaboration with PPT, but also with other external services, seems largely related to collaborations regarding specific pupils. The main impression from the reviews of Norwegian and Nordic material is that systematic thinking and overall strategy for the exploitation of the multidisciplinary resources available in schools is lacking. The review also discusses experiences of collaboration with after school-programs (SFO), physical education and school libraries, actors that did not come up in discussions during the case studies we've done in schools.

Phase 2 of the project was to develop and test models for better use of multidisciplinary expertise in a variety of schools. Four of the five schools received a financial grant and professional support and/or intervention. Research highlights that the possibility of widespread dissemination of evidence-based practice not only depends on good effect studies designs to document whether the intervention is effective. The intervention itself must also have a good design. Therefore it is important that the design of the intervention which will form the basis for an effect study, is developed in close collaboration with the actors in the field of practice. This was achieved through our design.

By the use of design, we gained access to study schools in their attempt to develop models of multidisciplinary. The participating schools were recruited through Oslo and Akershus University College of Applied Science' large contact base in the educational sector in Norway. The main criteria for selection was that we achieved variation in socioeconomic and demographic characteristics, that schools' management actively wanted to develop models for multidisciplinary collaboration, and that the schools differed in how multidisciplinary collaboration was organized. The schools that participated in the study were given the possibility to work closely with the researchers on developing these models.

Through the data collection, we found that central regulations were not experienced as obstacles for innovative interdisciplinary collaboration. The challenge was not primarily related to lack of staff but to the lack of utilization of these resources. There was considerable variations in the management's commitment and interest in multidisciplinary collaboration, and equally great variations in how the supporting network for teachers was controlled and organized. We found that school owners and management were crucial for developing a good support network for teacher.

Collaboration with PPT was important in most schools, but teachers differed in whether they perceived PPT as part of the internal or the external support network for teachers. There was variation in how PPT valued their tasks, and variations in the manner in which PPT were involved in school settings. Traditionally PPT conducts expert assessment; however PPT has increasingly started to work more preventive, such as working closely with schools on competence building and organizational aspects.

All schools had teacher assistants, some schools a considerable number. The education and experience background and employment conditions of assistants vary greatly. The assistants seldom participated

in the developmental projects in schools or in the SFO. Their time was mainly connected to individual pupils, which reduced time for learning, training and development of the assistants.

Several municipalities had employed social workers in school. This is mainly experienced positively, but there were large variations in how the social workers work and how they were affiliated to and in schools. Social workers working methods largely seemed to be up to employees' private entrepreneurship, school owners and school administrators' awareness of this group seemed to differ considerably from school to school. School nurses represent an important arena at school for both students and parents. However, school nurse resource were very limited, making the focus on prevention work and health promotion more limited than the schools (and school nurses themselves) would like.

Collaboration with the secondary support network for teachers, BUP and child welfare service was often experienced as challenging. The two external services were perceived as relatively closed, and confidentiality is perceived to a hindrance to collaboration. Our case studies show that the schools experience the collaboration difficult because they experience no feedback from the services when reporting issues to these institutions.

Phase 3, the development of testable models, was based on the two previous phases. We describe our approach as based on programme theory. This means that our approach tries to maintain the strengths of a design for effect studies, along with insight into the importance of local factors for the implementation of the interventions and the dissemination of evidence-based practice. The focus is not only on context-free causal theories where the question is *whether* something works; the focus is also on the context, on the importance of understanding the local relations between cause and effect and how the relationships between the intervention and the effect can be described as generative as well as causal. We have developed a process-oriented perspective, where the question of effect is complemented by the issue of the conditions under which something works.

We have also stressed the importance of the models addressing the real challenges and dynamics associated with establishing a support network for teachers. We have therefore emphasized models with procedural elements, rather than more formal ones. We have also stressed the importance of the models being conductible, in the sense that elements in the models may be manipulated by the authorities.

All models are empirically justified, and describe local understandings of the problem and assumptions about cause and effect relationships that can be manipulated. In addition to financial subsidies, we recommend supplying the local actors with concepts, new understandings and tools that enable them to better solve their own challenges, i.e. develop new local practices in compliance with current knowledge in the area. The relationship between the national authorities and municipalities therefore resembles less a hierarchical management function, and more an advisory and facilitator function, which is exactly the kind of relationship the national authorities want school owners and school leaders to have to their employees.

Our main interest is not on the specific model being tested, but that it will contribute to developing and facilitating an environment for testing of models that seek a more systematic exploitation of the resources available in the school and its surroundings. None of the models we have developed is described in its totality, as complete and mature. This was neither the objective. The aim has rather been to provide a knowledge base for outlining some models and model elements that could be the basis for such a development by the authorities.

Several representatives of school owners and school management expressed skepticism concerning extensive or too many programs in school. Programs in school are also perceived as inflexible in relation to school's needs and may complicate subsequent change. For such reasons, projects and programs in school are centralized in many municipalities, and determined by collaboration between principals and school owners. It appears, however, that there often lacks an overall discussion of the content, scope and intersection between different programs within schools and between schools in a municipality. It will therefore be important that the models developed and tested will not "compete" with already ongoing initiatives, or have a rigidity that can inhibit later innovation.

Conversely, focus on models strengthening the expertise to develop and improve implementation processes, could have positive impact on the work with other developmental projects in progress. The five models we describe take into account such considerations; The PPT Model; The Teacher Assistant Model; The Social Worker Model; The School Nurse Model; and The Management and Organizational Model. Two of the models emphasize recruiting and using resources on trained professionals in schools. The remaining models are about increasing the utilization of existing resources through various forms of competence supply.

The PPT Model is central because it is a legally required service, the resources are already there, it has already been announced changes in the direction towards a more system focus described in the legislation, there are interesting examples of how PPT resource can be exploited in other ways, and those who work in PPT presumably have an expertise and an authority in school as a social system. Put together, this is a good basis for being able to answer some of the challenges associated with establishing a support network for teachers, and it also increases the likelihood of such networks working well. An advantage of the model is that one should expect results relatively quickly.

The School Nurse Model is also central because it is mandatory, and there is a political will for significantly upgrading the school health program. There are also good examples of new ways of collaborating with school nurses, and teachers' collaboration with the school nurses will probably be promoted by their relatively clear understanding of each other's tasks, responsibilities and roles. The school nurses could play important roles in improving the schools' psychosocial environment, a challenge that teachers recognize that they do not have enough knowledge about. A challenge might be that national health authorities have plans for a further development of the school health service which has not been linked to a supporting network for teachers. For schools, it will be crucial that any expansion of school health is seen in light of the school's overall strategy. Such collaboration should take place in cooperation with national health authorities. Here, too, one might expect results quickly.

The Teacher Assistant Model is also interesting because the number of assistants in schools is substantial, and even a marginal change in their work would be significant for many teachers and pupils. The situation today seems that teacher assistants are too loosely connected to ongoing educational activities in school, and that they work in isolation with individual pupils. It is also a problem that teacher assistants can be perceived as cheap and flexible labor force, which may be at the expense of a more integrated use of their resources.

The Social Worker Model is apparently difficult to develop further for the following reasons: Social workers lack a formal institutional platform and the model "competes" to some degree with other interventions. Such interventions include a stronger focus on PPT, attempts to strengthen school health, attempts to strengthen teachers' psychosocial competence through continuing education, and a commitment to unskilled social worker staff (assistants), which we will return to below. At the same time the systematic review shows that the presence of social workers seems to have an independent

positive effect on learning and working environment of schools. The increasing number of social workers in school seems to indicate a locally rooted demand for such skills.

The first four models are interrelated in the sense that they all show that a clarification of the roles and responsibilities of one professional group necessarily requires a clarification of the roles and responsibilities of other professionals. This points to the importance of active school leaders and school owners. Although there are many individual entrepreneurship in schools and in municipalities, these people will not be able to develop the basis for a unified understanding of the different specialist groups collaboration and relationship. This requires leadership. On this basis, the models that affect the various professional groups will require a model where school owners / school manager takes responsibility. As such, the management and organizational model is the most ambitious, the best reasoned and most comprehensive model of the five. However, it can be perceived as costly, requiring (too) high competence of the course managers, and it may compete with other courses aimed at leaders in school.

We also provide an overall assessment of the various models on the basis of criteria of relevance, innovation and testability. The School Nurse Model and the Social Worker Model are probably the models that are most easy to test. The intervention is simple and it is possible to distinguish clearly between the situation before and after the resource was adopted, in addition to matching the municipalities that are supplied with such resources with similar municipalities that do not get it. The relevance of developing a supporting network for teachers, however, will depend on the degree of management commitment which is not so easy to mobilize when new and additional resources are added. Without such engagement, there is a danger that the resource disappear in all other school work or that the resource is used non-strategically by the person occupying the position, thus not being the asset it could be. The School Nurse Model will require close cooperation with the Directorate of Health.

The models that score best on the combination of relevancy and testability are probably the PPT Model and the Teacher Assistant Model. They represent resources that are easy to mobilize as a supporting network for teachers. While specialists in PPT have considerable expertise and can be a resource in the organizational and competence development of a supporting network for teachers, teacher assistants may represent a more flexible resource that can be used as needed. Unlike the situation with school nurses, employers will have the right to govern the positions. These models can also be tested. The intervention is, however, complex, and it can be difficult to establish a clear baseline, or find matching municipalities / schools since all municipalities / schools probably to a greater or lesser extent, will keep on with reforms and work related to these groups.

When choosing a model that emphasizes educational expertise, one will also choose a uni-disciplinary strategy that builds on tradition rather than innovation, and with the danger of overloading the teacher / educator role. Moreover, such a model has significant relevance, but is also relatively difficult to test. PPT and the teaching assistant role can be linked to this strategy.

When choosing a model that emphasizes social educational expertise, one will choose a multidisciplinary strategy that builds on renewal, more than tradition, and with less danger of overloading the teacher / educator role. Potentially, the model has great relevance, but it requires management commitment, so that that resources are not solely linked to individual entrepreneurship. The model is, however, easier to test.

The School Nurse Model is compatible with both an educational and social educational strategy. The model can thus both reinforce a single discipline and a multidisciplinary strategy, can function preservative, or engage in innovative exploration of multidisciplinary strategies. The model has considerable relevance, especially because there are plans for an escalation of the school nurse recourse in schools.

It is important to think strategically and locally based related to the use of this resource. The model is easy to test.

The project *A support network for the teacher* has been interesting as such, but also because it is a project that could lead to a national focus on better use of multidisciplinary competence in school. Such an effort may involve processes that might be characterized as school development, organizational development, innovation and reform work – dependent on what will the specific design of the initiative look like.

The research team behind this final report has extensive experience with research and development projects that in different ways have examined such comprehensive processes within both the private and public sectors. To us this project has been interesting also because it has given ample opportunities to investigate how research can develop knowledge that combines high novelty value with high utility value.

In the last chapter of the final report, we use the opportunity to develop some research perspectives on how applied research / R & D projects within the education sector can maximize total output, in terms of helping to develop new knowledge and new practices. More specifically, it is about developing some perspectives on how knowledge from effect studies and implementation research within the educational sector, together with knowledge of action-oriented workplace research within the educational sector and other sectors, can be combined and developed with such purposes in mind.

Against this background, we present in the final chapter an outline of how and why a potential effect study can be planned as a combined research design based in programme theory. That is, a design for randomized controlled trials combined with a research design that can provide data and knowledge about the quality of the *process* of development and implementation of the model to be tested.

1 Innledning

Formålet med FoU-prosjektet *Et lag rundt eleven* er å skaffe et kunnskapsgrunnlag for hvordan flerfaglig kompetanse i skolen kan benyttes på best mulig måte, samt å utvikle testbare modeller for hvordan et slikt tverrfaglig samarbeid kan se ut. Modellene skulle bidra til å realisere følgende fem målsettinger: Utvikling av et bedre læringsmiljø for alle; tidlig innsats overfor utsatte grupper av elever; rask hjelp til elever som trenger særskilt oppfølging fra andre tjenester; frigjøring av lærernes tid til undervisning og til å utvikle sin rolle som klasseleder; og økt læringsutbytte, uten at innsatsen skulle bidra til økt segregering.

En viktig bakgrunn for prosjektet var at lærerne bruker mye av sin tid til å holde ro og orden, konfliktløsning og til å komme i gang med planlagt aktivitet i klassen. I Stortingsmeldingen (Meld. St. nr. 19, 2009–2010 *Tid til læring*) som lå til grunn for utlysningen var det en uttalt målsetting om å legge til rette for at mer av lærernes tid kan frigjøres til undervisning. Under Stortingets behandling av meldingen understreket komiteen behovet for å trekke inn andre yrkesgrupper i skolen for å ivareta noen av oppgavene som lærerne i dag gjør. Det ble hevdet at skolen har behov for beredskap og kompetanse utover det pedagogiske for å imøtekomme mangfoldet av elevers forutsetninger og behov, og at det er behov for både mer kunnskap og erfaring med bruk av andre yrkesgrupper i norsk skole. Det ble i denne forbindelse etterlyst en utprøving og pilotering av ulike modeller som kunne gi myndighetene bedre kunnskapsgrunnlag for å vurdere hvordan man kunne styrke bruken av en flerfaglig ressurs i skolen på permanent basis og dermed sikre også bedre tverretattlig samarbeid og bedre utnyttelse av de totale ressursene som er tilgjengelige for utsatte barn og unge i skolen.

Oppdraget har blitt løst gjennom et tredelt design, som er gjennomført i tre faser: Vi laget først en systematisk kunnskapsoversikt over engelskspråklig forskning på området. Denne ble supplert med annen forsknings- og erfaringsbasert kunnskap knyttet til faggrupper som inngår i laget rundt læreren, og utfordringer og muligheter knyttet til å etablere et slikt lag, hovedsakelig basert på norsk og nordisk empiri (fase 1). Kunnskapsoversikten basert på dette materialet er allerede publisert (Borg et. al. 2014). Videre har vi samlet inn empirisk materiale fra fem 'eksempelskoler', hvorav fire skoler har fått tilført ekstra midler til bruk for å utvikle modeller for bedre bruk av flerfaglig kompetanse (fase 2). Dette har gitt oss adgang til å studere problematikken omkring bruk av flerfaglig kompetanse på nært hold i skolene, og det har gitt oss ytterligere kunnskap om hvordan lokale forhold og kontekst preger laget rundt læreren. Endelig har vi foretatt en analytisk bearbeiding av den samlede kunnskap som ble framskaffet gjennom de to første fasene, og på det grunnlag skissert fem mulige modeller for styrket og bedre bruk av flerfaglig kompetanse i skolen (fase3). Modellene skulle beskrives ut fra at de i prinsipp kunne være testbare i en eventuell effektstudie, og hver modell inneholder derfor beskrivelser av blant annet målgrupper, aktiviteter, virksomme mekanismer delmål og sluttmaal.

Siste fase bygger på de to tidlige fasene. Vi karakteriserer vår tilnærming til modellbeskrivelsene som programteoretisk i sin ansats, ved at de forsøker å ivareta styrkene ved et evidens- og effektbasert intervensjonsdesign, sammen med innsikten i den betydning lokale forhold har for forløp og implementering av intervensjonene.

Vi har videre understreket betydningen av at modellene bør adressere de reelle utfordringene og dynamikken knyttet til å få etablert et lag rundt læreren. Vi har derfor lagt vekt på modeller som vektlegger de prosessuelle elementene, framfor de mer formale. Vi har også understreket betydningen av at modellene er gjennomførbare, i den forstand at de handler om forhold som staten kan påvirke.

Vårt sentrale anliggende er ikke å anbefale hvilken konkret modell som bør prøves ut, men å bidra til at det kan utvikles og legges til rette for testing av modeller som søker en mer systematisk utnyttelse av de fagressursene som finnes i skolen og dens omgivelser. Ingen av modellene vi har utviklet er beskrevet i sin fulle bredde, som komplette og ferdig utviklede. Dette har heller ikke vært målsettingen. Målsettingen har i stedet vært å gi et kunnskapsmessig grunnlag for å skissere noen modeller og modellelementer som legger et grunnlag for en slik videreutvikling hos myndighetene.

Fra flere representanter for skoleeier og skoleledelse uttrykkes det skepsis til omfattende eller for mange programmer. Samtidig er det til dels misnøye med disse programmene som oppleves som lite fleksible i forhold til skolens behov og kan vanskeliggjøre senere endringer. Av slike grunner er prosjekter/programmer sentralisert i mange kommuner, og bestemmes i en samtale mellom rektorer og skolesjef/skoleeier. Det synes likevel som det mangler en samlet diskusjon av innholdet i og omfanget og samvirke mellom ulike programmer innad i skolene og mellom skolene i en kommune.

Det vil derfor være viktig at de modellene som eventuelt skal utvikles og testes ikke forsøker å konkurrere med allerede igangsatte initiativer, eller har en rigiditet som kan hemme senere nyskaping. Derimot vil satsning på modeller som er rettet inn mot å styrke kompetanse i å utvikle og implementere forbedringstiltak, kunne ha positiv innvirkning på arbeidet med andre skoleutviklingstiltak som forgår parallelt. Slike overveielser ligger til grunn for de 5 modellene vi har utviklet: PPT-modellen; lærerassistentmodellen; den sosialfaglige modellen; helsesøstermodellen og ledelses- og organisasjonsmodellen.

Denne sluttrapporten er i hovedsak en framstilling av arbeidet fra fase 2 og 3. Siden vi ikke kan forutsette at alle som har interesse av å lese denne rapporten også har anledning til å lese Kunnskapsoversikten som ble laget i fase1, inneholder sluttrapporten også et fylldig resymé av denne. Disposisjonen av framstillingen i Sluttrapporten er som følger:

Kapittel 2 inneholder en kortfattet oversikt over det samlede kunnskaps- og erfaringsgrunnlaget for sluttrapporten. Først gir vi et kort resymé av den forskningsbaserte materialet som ble innhentet gjennom den systematiske kunnskapsoversikten. Deretter gir vi en oversikt over kildene til det erfaringsbaserte materialet som ble innhentet gjennom samarbeidet med fem skoler om modellutvikling og modellutprøving

Kapittel 3 inneholder en metodisk kommentar om betydningen av designet vi har brukt, hvordan vi har samlet inn data og en kort oversikt over kjennetegn ved skolene som har vært deltagere i prosjektet.

I kapittel 4 gir vi en drøftende framstilling av typer av dilemmaer og problemstillinger som går igjen på tvers av alle skolene, og som alle utgjør eksempler på utfordringer som gode modeller for å utvikle bedre bruk av tverrfaglig kompetanse i skolen bør være i stand til å håndtere. Drøftingen av disse utfordringene foretas i lys av både Kunnskapsoversikten og annen relevant forskningslitteratur.

I kapittel 5 gir vi en presentasjon og drøfting av fem forskjellige eksempler på modeller som kan eventuelt kan testes ut i en framtidig effektstudie. Vi beskriver fem modeller; en PPT-modell; en lærerassistentmodell; en sosialfaglig modell og en ledelses- og organisasjonsmodell.

I forlengelsen av drøftingen av eksemplene på ulike modeller som kan testes ut i en framtidig effektstudie, presenterer vi i *kapittel 6* en skisse av hvordan og hvorfor en slik eventuell effektstudie kan legges opp som et kombinert forskningsdesign, der et design for randomiserte, kontrollerte forsøk

kombineres med et forskningsdesign som kan gi data og kunnskap om kvaliteten på prosessen for implementering av den/de modellen/e som eventuelt skal testes, ut fra en overordnet programteori.

1.1 Fra et lag rundt læreren til et lag rundt eleven

Underveis har prosjektet offisielt skiftet navn fra «Et lag rundt læreren» til «Et lag rundt eleven», etter ønske fra politisk ledelse. For oss har det ikke vært mulig, langt ut i prosjektperioden, fullt ut å følge opp dette ønsket. Slik vi ser det har navneskiftet konsekvenser langt ut over de terminologiske.

For det første er det slik at i kunnskapsoversikten og i arbeidet med modellutviklingen i skolene er det uttrykket «et lag rundt læreren» som har vært brukt – ikke minst blant aktørene i skoler og kommuner. En skole valgte å gi sitt arbeid med modellutvikling navnet «Et lærende lag rundt læreren». Dette fordi deres strategi for modellutvikling var basert på at et hovedelement i et lag rundt en lærer også i framtiden ville være *de andre* lærerne – forutsatt at skolen i framtiden fikk preg av 'en lærende organisasjon'.

For det andre kan ikke uttrykkene «et lag rundt læreren» og «et lag rundt eleven» brukes synonymt. Riktignok kan det hevdes at et godt lag rundt læreren i siste instans bør og sannsynligvis også vil være et godt lag rundt eleven. Det omvendte er imidlertid ikke tilfelle på samme måte: Et godt lag rundt eleven vil ikke nødvendigvis være et godt lag rundt læreren. Mens «laget rundt læreren» indikerer et fokus på klassen/trinnet, på lærernes utfordringer knyttet til å prioritere mellom ulike elever, og på deres ønske om bistand og tilbakemeldinger på de prioriteringer og valg de gjør, så retter «laget rundt eleven» oppmerksomheten mot hvordan disse prioriteringene rammer ulike elever, og hvordan de får eller ikke får den individuelt tilpassede hjelpen de trenger (og har krav på). Satt på spissen: Fokuset er i større grad på enkelteleven og på ubegrensede behov, mer enn på trinnet/klassen og disponeringen av knappe ressurser. Fordi de to prosjekttitlene referer til ulike perspektiv og fordi navneskiftet kom på et så sent tidspunkt, har vi valgt å referere til prosjektet som «et lag rundt læreren», unntatt de steder hvor vi bruker betegnelsen som uttrykk for navnet på prosjektet.

2 Kunnskaps- og erfaringsgrunnlaget

I denne oppsummerende delen av rapporten skal vi trekke fram hovedfunn, resultater og perspektiver fra forskningslitteraturen internasjonalt og i Norge som vi la til grunn for modellutviklingen. Vi vil starte med noen av de mer brede perspektiver på situasjonen i skolen, deretter går vi inn på de viktigste funn og resultater fra forskningen før vi avslutter med å skissere 6 modellutviklingsdimensjoner som ble sentrale for det videre arbeidet. Men først en kommentar til bruken av begrepene flerfaglig og tverrfaglig samarbeid i skolen.

2.1 Om flerfaglighet og tverrfaglighet

I litteraturen vi gjennomgikk i kunnskapsoversikten fra prosjektet (Borg, Drange, Fossetøl, & Jarning, 2014) fant vi inkonsistens når det gjaldt bruken av begreper knyttet til såkalt flerfaglig kompetanse i skolen. I profesjonssammenheng skilles det mellom «gammel» og «ny» tverrfaglighet (Sørensen 1997). Mens den gamle tverrfagligheten forbindes med den erfarne og bredt skolert yrkesutøver, for eksempel ingeniøren eller allmennlæreren, så forbindes den nye tverrfagligheten med «eksperter i team». Edwards (2010) viser at slik faglighet krever utvikling av brobyggingsfunksjoner og delt kunnskap mellom de involverte.

I utdanningssammenheng brukes begrepet flerfaglighet for å betegne godt samarbeid over fag-grensene. Med det vil man understreke at man arbeider for god koordinering og utnyttning av komplementær kompetanse, men uten at man har varig fagintegrasjon som mål. I skandinavisk flerfagdidaktisk forskning (Ongstad 2014) og innen lærerutdanning (Christensen & Ulleberg, 2014) møter en disse tilnærmingene. I pågående utvalgsarbeid om grunnopplæringen mellom dagens fagrekke og kommende kompetanseforventninger (<http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/>) skilles det på samme måte mellom det som er «flerfaglig», og det som er «fagovergripende», dvs. tverrfaglig.

Internasjonalt har det over en del tiår vært vanlig å skille mellom multi-, cross-, og inter-disciplinarity. Betegnelsene er da brukt med vekt på de økende ambisjoner om samarbeid og kunnskapsintegrasjon over faggrensene. På tilsvarende måte skiller Mellin (2009) mellom flerfaglig, tverrfaglig og kryssfaglig samarbeid mellom ulike profesjonsgrupper. Flerfaglig samarbeid er den enkleste og minst involverende formen for samarbeid, kjennetegnet ved parallell praksis fra ulike yrkesutøvere. I motsatt ende av skalaen vil kryssfaglig samarbeid kreve at yrkesutøverne jobber sammen, gjerne samtidig med elevene, utveksler kompetanse og overskrider faglige skillelinjer. Det utvikles med andre ord en ny profesjonell praksis i grenseflatene mellom profesjonene. I midten av dette kontinuumet er det tverrfaglige samarbeidet, kjennetegnet ved integrert profesjonell praksis og kunnskapsutveksling med sikte på å nå et felles mål.

Diskusjonen illustrerer hvordan nye samarbeidsformer utfordrer etablerte forståelser i feltet, og hvordan man forsøker å ivareta hensynet til samarbeid, uten å måtte oppgi egne faglige identiteter. Dette kan sees på som en styrke og som en forutsetning for å utvikle samarbeid, men kan også forstås som endringsmotstand, og som et ønske om å opprettholde egne privilegier i lys av samarbeidskrav og nye profesjoner. I denne rapporten har vi funnet det hensiktsmessig å bruke begrepet tverrfaglighet når det gjelder samarbeidet mellom de ulike yrkesutøverne, nettopp for å vise til målsettingen med integrert profesjonell praksis.

2.2 Hovedfunn fra kunnskapsoversikten

Lærerne i Norge synes å ha en relativt sterk rolle sammenlignet med andre faggrupper i skolen. Dette kommer til uttrykk ved at den kompetanse lærerne skal ha, er beskrevet i lovverket, at de fleste lærerne i grunnskolen har høy formell utdanning, at de er ansatt i faste stillinger, og gjennom de kombinerte forventninger som reises til dem. En diskusjon om å bedre betingelsene eller på ulike måter øke samarbeidet med eksterne profesjoner eller fagfolk (dvs. et lag rundt lærerne) kan oppleves som å true egen faglig identitet, spesielt hvis intervensjonene oppleves som lite følsomme for hva lærerens oppgave egentlig går ut på.

Situasjonen synes betydelig annerledes for flere av de andre faggruppene som inngår i skolen, ikke minst for sosialfaglige utdanninger; barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (såkalte BSV-utdanninger), men også til dels helsesøstre. BSV-ernes rolle er ikke beskrevet i lovverket, og fra fagorganisasjonene er det et ønske at det skal stilles krav om BSV-ere i lovverket og at de skal omtales som miljøterapeuter, noe som krever høyskoleutdanning.

I dag er det ansatt BSV-ere i skolen med nesten 50 ulike stillingsbetegnelser. Stillinger knyttet til det sosiale miljøet i skolen er imidlertid ikke beskyttet, og ufaglærte barne- og ungdomsarbeidere kan så vel som BSV-ere inneha disse stillingene på samme vilkår (såkalte miljøarbeiderstillinger). Selv for den som ansettes som miljøterapeut, er sjansene for å måtte jobbe deltid betydelige større enn for lærerne. Ofte ansettes man i 89 % stilling, dvs. at man ikke jobber i skoleferiene og i motsetning til lærerne, som får betalt i skoleferiene, ikke mottar lønn i perioden.

Det arbeider ca. 500 BSV-ere i barne- og ungdomsskolen, ca. halvparten av dem er vernepleiere. Vernepleierne jobber gjerne med enkeltindivider, for eksempel personer med store læringsvansker. Ofte har de ansvar for spesialundervisning, noe de etter loven ikke skal ha. De jobber gjerne alene, og de trekkes i liten grad inn i det generelle klasse- og skolearbeidet. Vedtakene er basert på enkeltvedtak, noe som gjør at ressursen er forbeholdt den personen som får vedtaket, og ikke kan brukes på generelle tiltak der det kunne være hensiktsmessig.

Omtrent 200 barnevernspedagoger arbeider i skolen. Dette er en gruppe som myndighetene ønsker flere av, antakelig fordi de har en tydelig rolle i forhold til barn med særskilte behov (atferdsvansker) og i forhold til eksterne aktører som skolen må ha et samarbeid med, som for eksempel barnevernet. Sosionomer er i mindre grad knyttet til skolen, ut fra litteraturen på feltet.

Det er utviklet modeller for hvordan miljøterapeutene kan trekkes inn i arbeidet på skolene. Fellesorganisasjonen (FO) beskriver tre roller som har utviklet seg for hvordan miljøterapeutene jobber: a) de jobber med oppgaver rettet mot hele skolen eller alle elevene, b) de jobber med enkeltindivider (for eksempel etter enkeltvedtak), og c) de jobber ambulerende, dvs. at kommunene oppretter tverrfaglige team som skolene kan trekke inn etter behov, der man jobber med ett eller flere av de tre nivåene samtidig.

Miljøterapeutenes rolle (på lik linje med de ufaglærte barne- og ungdomsarbeidere) fremstår formelt sett som uklar og dårlig forankret. Likevel har antall BSV-ere i skolen økt jevnt de siste årene. Gruppas innsikt i den betydning de kan spille på skolene, har forskningsstøtte. Kunnskapsgjennomgangen tilsier at skolene og elevene vil ha glede av disse yrkesgruppene. Samtidig har de uklar formell og reell innplassering i skoleorganisasjonen, noe som tilsier krevende roller for yrkesgruppa. Det er grunn til å tro

at den rollen de spiller i stor grad vil være et resultat av egen entreprenøraktivitet. Hver enkelt må selv være med på å finne sin plass og sin rolle innenfor skolesystemet, til dels kanskje også med elementer av motstand fra andre yrkesgrupper og ledelsen, som er usikre på hva de egentlig kan bidra med.

Dette gir grunn til å tro at BSVerne vil se på et «lag rundt læreren» som en etterlengtet mulighet til å synliggjøre betydningen av egen fagkompetanse og til å utvikle en tydeligere rolleforståelse nasjonalt, så vel som på den enkelte skole eller i den enkelte kommune.

Skolehelsetjenesten er en lovpålagt tjeneste som omfatter alle barne- og ungdomsskoler, med en norm på henholdsvis 300 og 500 elever per ressurs. I realiteten dekkes tjenesten av en liten helsesøsterressurs i hver kommune. Nyttan av helsesøstre synes relativt godt dokumentert. Fokuset for helsesøstertjenesten har endret seg over årene. Utviklingen synes i stor grad foregrepet av Helsedirektoratet, som gjennom sentralt utviklede veiledere og lignende har en strategi for innretting og organisering av tjenesten. Hovedutfordringen synes å være misforholdet mellom oppgaver og ressurser og at ressursene i stor grad brukes til lovpålagte oppgaver som vaksinerings og helseundersøkelser. Dette kan gi grunn til å tro at helsesøstrene vil se på et «lag rundt læreren» som en ekstra belastning i forhold til mange og pålagte oppgaver, ikke i første omgang som en ressurs eller mulighet til å utvikle deres egne roller.

På den andre siden finnes det mange skoler som har god erfaring med helsesøstre som yter viktige elevtjenester på området psykisk helse, og da gjerne i form av lavterskeltilbud som samtaler, råd og veiledning. En alternativ formulering vil være at nasjonale myndigheter vil være lite interessert i at helsesøstrene skal prioritere oppgaver som går på bekostning av lovpålagte oppgaver, selv om helsesøstrene selv både kunne ønske det og i noen grad gjør det.

Det finnes også andre yrkesgrupper i skolen eller skolens umiddelbare nærhet, blant annet kroppsøvlingslærere og bibliotekarer, som kan mobiliseres i et lag rundt læreren. Ikke minst synes det å være et uutnyttet potensiale knyttet til samarbeidet mellom bibliotekarene og lærerne. Tilsvarende kan vi anta gjelder for kroppsøvlingslærerne, som på tross av lærerutdanning i liten grad synes involvert i samarbeid med lærerne i tilknytning til for eksempel psykisk helse. I noen grad fremstår relasjonen mellom for eksempel kontaktlærerne og disse yrkesgruppene som utviklet, dvs. som en ressurs som kan aktiviseres inn i et «lag rundt læreren».

Det finnes også en rekke eksterne samarbeidspartnere, som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjeneste), ambulerende team og oppsøkende tjenester, som kan mobiliseres inn i laget rundt læreren. PP-tjenesten blir i likhet med ambulerende team ofte koblet inn når skolen har problemer med enkeltindivider. PP-tjenesten utreder ofte behovet for spesialpedagogiske tiltak, mens ambulerende team jobber tettere med skolen og eleven for å få eleven integrert tilbake i klasserommet. Skolene kan oppleve samarbeidet med ambulerende team som tettere enn med PP-tjenesten, som har taushetsplikt i enkeltsakene, og som gjerne jobber atskilt fra lærerne og klasserommet. En videre modellutvikling knyttet til et lag rundt læreren må forholde seg til disse ulike situasjonene og forventningene til aktørene.

Litteraturen fra den systematiske litteraturoversikten beskriver en situasjon som på flere måter avviker fra norske forhold. For det første er studiene i hovedsak gjennomført i anglosaksiske land, til dels i svært belastede skolemiljøer med ungdom med høy risiko for frafall. Dette gjør at deler av litteraturen

synes å operere med et klart skille mellom sosialfaglige og undervisningsmessige oppgaver, der manglende ro og orden går på bekostning av faglig måloppnåelse. Et «lag rundt læreren» i en slik kontekst handler primært om å avlaste læreren fra sosialfaglige oppgaver, ved at læreren får frigjort tid til undervisningsoppgavene. Dette bryter i noen grad med den norske didaktiske tradisjonen hvor sosialfaglige og undervisningsfaglige målsettinger i større grad sees som to sider av samme sak.

Et lignende resonnement kan gjøres gjeldende med hensyn til forskningen på bruk av lærerassistenter. I UK utgjør ufaglærte lærerassistenter nesten 25% av den faglige staben i skolen. De jobber primært mot elever med spesielle læringsbehov og svake faglige resultater. Dette gjør erfaringene med bruk av denne gruppa betydningsfulle, men de har noe mindre relevans i en norsk sammenheng, hvor lærertettheten antakelig er større og den formelle kompetansen høyere.

Det er også en rekke forbehold som må tas når det gjelder å overføre erfaringer fra den systematiske kunnskapsoversikten til norske forhold. I dette prosjektet er vi interessert i å utvikle kunnskap om betydningen av ulike former for samarbeid mellom ulike faggrupper og lærerne. Svært mye av den forskningen vi redegjør for handler om intervensjoner hvor ulike profesjoner jobber flerfaglig etter Mellins definisjon (2009), dvs. parallelt, men separat. Mer ambisiøse former for samarbeid av tverrfaglig eller «kryssfaglig» karakter er i mindre grad beskrevet. Forskningen har videre i liten grad undersøkt hvorvidt og eventuelt på hvilken måte samarbeid har betydning for resultatoppnåelse, noe som i tillegg krever en operasjonalisering av samarbeid som i liten grad er foretatt.

Gjennomgående er mange av effektstudiene også lite eksplisitte på hva intervensjonene nærmere bestemt består i. Hvem er aktørene som inngår i intervensjonen, hvordan har samarbeidet vært organisert og ledet, og hvilke vilkår er det som ligger til grunn for intervensjonen? For eksempel består deler av forskningen knyttet til sosialfaglige profesjonsgrupper i en evaluering av effekten av individuelle eller gruppebaserte programmer eller oppfølging knyttet til ulike elevgrupper og gjennomført av en sosialarbeider. Det fremgår ikke hvordan samarbeidet med lærer eller andre aktører i skolen foregår. Dette reduserer relevansen av forskningen for vårt formål.

Det er også viktig å være klar over at mye av forskningen som gjengis i den systematiske oversikten, har svakheter. Forskningen har foregått over kort tid, programmene er ofte av kort varighet, slik at det er vanskelig å avgjøre om utfallene holder seg over tid; antall observasjoner er gjerne få, samtidig som programmene ofte ikke er implementert i ulike settinger, dvs. er unike. Dette betyr selvfølgelig ikke at vi ikke kan lære noe av den systematiske oversikten. I det følgende skal vi beskrive noen generelle lærdommer fra de studiene som er gjennomgått.

En generelt viktig lærdom er at bruken av sosialarbeidere synes å ha en signifikant positiv effekt (små til moderate effekter) på ulike utfallsmål, som elevenes faglige resultater og sosial mestring. Dette synes å gjelde både hvis vi ser på deres innsats knyttet til programmer i forhold til målrettet innsats overfor ulike individer eller grupper (og universelle intervensjoner som omfatter hele skolen), og hvis vi sammenligner skoler med og uten tilgang til en slik ressurs. Slik sett synes det å investere i sosialarbeidere på skolene å være en god modell. Samtidig kan det se ut som universelle intervensjoner har større effekt enn mer målrettede intervensjoner på gruppenivå, der effektene er mindre eller ikke påviselige. Det er imidlertid viktig hvem som gir intervensjonen og hvor lang varighet den har, for at det skal frembringes effekter.

Primærstudiene frembringer i større grad kunnskap om intervensjonene og relasjonene mellom aktørene som inngår. Særlig understrekes kunnskapsoverføringen fra sosialarbeiderne til lærerne, knyttet til skoler og elever med store atferdsproblemer. I primærstudiene foreslås det modeller hvor det er et tett samarbeid mellom lærer og sosialarbeider, og en arbeidsdeling hvor sosialarbeideren veileder og bistår lærerne i håndteringen av elever med atferdsproblemer i klasserommet. De tar også en del av arbeidet med å følge opp enkeltelever i samarbeid med familie og andre aktører. Modellene synes å bygge på en komplementaritet mellom yrkesgruppene, ikke på oppgaveovertakelse.

Når det gjelder helseprofesjonene, synes det å være en positiv sammenheng mellom helseprofesjonenes utbredelse i skolene og en rekke utfallsmål, blant annet fravær (Maughan, 2003). Eksistensen av helseprofesjoner synes også å ha positiv effekt for ulike målgrupper, som elever med astma, hodepine etc., og bidrar til læring og til å fullføre skolegangen. Primærstudier som Baisch m.fl. (2011) støtter opp om dette. Det gjør også studien til Kvarme m. fl. (2010), hvor selv en relativt liten gruppebasert intervensjon på 1 time x 6 uker førte til økt mestringsopplevelse for sosialt tilbaketrukkne elever. Studiene har i liten grad sett på resultater for faglig utvikling.

Som for sosialfaglige grupper er fokuset for helsearbeiderne i stor grad på intervensjoner i forhold til elevene, og i mindre grad på samarbeidet med andre profesjoner. Capella m. fl. (2011) er opptatt av hvordan utnyttelsen av helsefaglig personell i skolen er underutnyttet, særlig av hvordan helsefaglig personale kan hjelpe lærerne til å interagere effektivt med elever med læringsproblemer. Fokuset er på å utvikle et felles språk, lærerkonsultasjon og coaching i klasserommet og på å styrke lærer-elev interaksjoner (BRIDGE). Resultatene er svært gode.

Evidensen ved bruk av lærerassistenter i skolen er blandet, men interessant på flere måter. For det første fordi den viser at ufaglærte lærerassistenter ikke i seg selv er noen garanti for bedre resultater. For det andre viser den at resultatene bedres hvis denne arbeidskressressursen utnyttes på en målrettet måte, dvs. at ledelsen er involvert, det er opplæring og veiledning/evaluering. Webster et. al. (2013) sin analyse er interessant for vårt formål fordi den har et analytisk utgangspunkt, idet den tar utgangspunkt i ulike forklaringer som kan forklare den negative effekten av lærerassistenter, lager en intervensjon som bærer på disse svakhetene, og måler effekten av dem.

Hvis man sammenligner dekningsgraden av lærerassistenter på ulike skoler med læringsmålene, så er det negativ eller ingen effekt av dette, selv om lærerne er fornøyd med slik ekstra støtte. De negative resultatene skyldes måten lærerassistenterne blir brukt på, heller enn at assistentene ikke kan tilføre skolen noe (Webster et. al. 2013). Resultatene er bedre når man bruker lærerassistenter målrettet mot ulike problemgrupper (for eksempel lese- og skrivevansker), og disse kobles til opplæring og feedback fra kvalifisert personell (Farrell, Alborz, Howes, & Pearson, 2010)

Viktige lærdommer knyttet til bruk av lærerassistenter er derfor at effekten av den ressursen de representerer, henger sammen med måten ressursene utnyttes på. Dette krever et tett samarbeid mellom skoleleder, lærer og lærerassistenter, og resultatene bedres der skoleleder leder og følger prosessen tett (Webster et al., 2013).

Gjennomgående for alle intervensjonene i skolen synes de universelle intervensjonsprogrammene å være viktige. Dette er intervensjoner hvor de faggruppene som inngår i laget rundt læreren ikke fremstår som så viktige i seg selv. Viktigere er det at intervensjonene fokuserer på lærerne og klasseromssi-

tuasjonen, at skolens ledelse trekkes aktivt inn, og at det i stor grad handler om rolle- og ansvarsavklaringer på klasseroms- og skolenivå. Dette fremstår som krevende intervensjoner ved at de mobiliserer så mange aktører, men også ved at de i større eller mindre grad synes koblet til en bestemt kognitiv-atferdsmessig forståelse. Ikke desto mindre er de interessante ved at de ser på skolen som et sammenhengende sosialt og organisatorisk system, som må mobiliseres hvis man skal lykkes i nå de sammensatte faglige og sosiale kvalifikasjoner man ofte ønsker.

De som implementerer programmene, beskrives som coacher og har en variert utdanningsbakgrunn. Programmene retter seg særlig mot ulydighet og uro. Fokuset er todelt. På den ene siden er det rettet mot læreren og lærerkollegiet, dvs. basert på antakelsen om at man ved å skape endringer i måten lærerne leder og organiserer klasserommet på, og måten de samarbeider på, vil forbedre den faglige og sosiale kvalifiseringen hos elevene. På den andre siden er fokuset rettet mot eleven og klasserommet.

En studie av 213 universelle skoleprogrammer av denne typen (Seal/Sel) viser betydelige positive effekter, jf. Durlak et.al. (2011). Antakelsen er at kognitive, affektive og atferdsmessige ferdigheter må være på plass hos elevene før faglige resultater kan nås. Programmene retter seg både mot elevene, mot skolen og hjemmet og mot å styrke klasseromsledelse og undervisning. Forskningen støtter opp under et synspunkt som handler om klasserommets og lærerens betydning for ulike faglige og sosiale utfallsmål. Å fjerne elevene fra klasserommet, eller at programmene gjennomføres av andre enn læreren, svekker resultatene.

Det samme viser Ertesvåg og Vaalands studie (2007). Ved å jobbe på systemnivå gjennom å involvere alle faggrupper ved skolen, elever og foreldre skal det oppnås endringer hos individet, på klassenivå og for skolen. Programmet heter *Respekt* og handler om å etablere autoritet gjennom å klargjøre og utvikle felles normer og forventninger til elevenes oppførsel i klasserommet og på skolen. Programmet skårer på alle utfallsmål. Effektive programmer involverer flere aktører, består av flere komponenter og har i tillegg lang varighet (mer enn et år). De har dessuten blitt implementert i ulike settinger slik at troverdige resultater kan oppnås.

Lignende studier basert på antakelsen om at læringsmål forutsetter endrede måter å organisere skolen og klassen på, med relativt gode resultater, finnes også i andre studier, for eksempel Hagelskamp m. fl. (2013), Bradshaw m. fl. (2009; 2010) og Jenkins m. fl. (1994).

2.3 Viktigste generelle funn av relevans for modellutviklingen

I kunnskapsoversikten trekker vi frem en rekke dimensjoner som fremstår som sentrale (forstått som «manipulerbare») i modellutviklingsarbeidet. For det første handler det om en dimensjon knyttet til forhold ved den tekniske og formelle organiseringen. Skal en modell være interessant sett fra et styringsståsted, må den omhandle forhold som enkelt kan manipuleres fra sentralt hold, i dette tilfelle forhold som skolemyndighetene har ansvar for. Det er mange forhold som påvirker laget rundt læreren, men i den grad disse forholdene ikke kan påvirkes av skolemyndighetene innenfor den tiden som er til rådighet for prosjektet, vil de heller ikke kunne danne grunnlag for modell som kan testes ut.

Det som enklest kan manipuleres fra sentralt hold er kanskje formelle forhold knyttet til hvordan penger, ansettelse, arbeidsbetingelser og kompetanse kan brukes. Det kan for eksempel handle om

bruk av miljøterapeuter versus miljøarbeidere (sertifiseringsdimensjonen), det kan knyttes til muligheten for å bruke enkeltvedtak på en måte som både kommer den enkelte elev og elevkollegiet til gode, eller det kan handle om arbeidstid og lønnsforhold knyttet til bruk av miljøterapeuter.

Som vi har vært inne på ovenfor, er det mange strukturer av formell art som kan være avgjørende for utviklingen av gode modeller for et lag rundt læreren. Slike formelle forhold kan ha stor betydning for tverrfaglig arbeid og for en effektiv utnyttelse av ressursene. Det kan handle om lov- og regelverk som vanskeliggjør tverrfaglig arbeid, og det kan handle om profesjonsforståelse. For eksempel kan lærerne oppleve at det psykiske helsearbeidet er for komplisert i forhold til den utdanningen de har, eller står for fjernt fra den pedagogiske praksis de har utviklet, eller at de opererer med en modell hvor god formidling er ensbetydende med å gi elevene en opplevelse av mestring. Slik sett vil samarbeidet med andre profesjoner framstå som mindre interessant, eller det oppleves som å «tømme» lærergjeringen for ressurser.

Det kan også hende at lover, regelverk og ulike tradisjoner for arbeidsavtaler er (eller oppleves å være) til hinder for samarbeid mellom ulike fagfolk, for eksempel gjennom uklarheter knyttet til taushetsplikt. Helsesøstre opplever gjerne at de tilhører helsesektoren (underlagt sitt lovverk, forskrifter, rundskriv og veiledere) og ikke uten videre kan inngå i et lag rundt læreren, men «utgjør sitt eget lag» (som en informant fra Helsedepartementet uttrykte det). Den spesialpedagogiske bistanden er knyttet til enkeltvedtak om rettigheter, noe som binder ressursene til enkeltelevne, mer enn til å utnyttes til beste for flere elever.

For det andre er det en dimensjon som handler om ressurser. Det handler om å ta i bruk sosial-faglige ressurser i skolen, dvs. om å tilføre skoler som ikke har en slik kompetanse, ressurser til å gjøre det. Den systematiske forskningen tyder på at tilgang til en sosialfaglig ressurs på skolen har en selvstendig positiv effekt når man sammenligner med skoler som ikke har en slik ressurs.

For det tredje er det en dimensjon som handler om å utnytte allerede eksisterende ressurser i skolen på en bedre måte. Det synes å være sterke tendenser til segmentering mellom ulike faggrupper og perspektiver i Norge, for eksempel knyttet til SFO og spesialpedagogikk. Dette vil handle om å implementere nye måter å samarbeide mellom faggrupper på, til forskjell fra skoler hvor en slik eksplisitt samarbeidsmodell ikke er til stede. En slik modell kan skje på ulike nivåer, og i ulik grad involvere former for samarbeid mellom lærere og andre faggrupper.

I denne forbindelse blir det viktig å skille mellom intervensjoner som primært foregår innenfor skolen (lukket system), eller som også berører skoleeksterne ressurser (åpent system). Det er grunn til å tro at en del av de samarbeidsmodellene som faktisk implementeres, har sin forankring i skoleeksterne forhold, og må forstås som en tilpasning til eksterne aktører og forventninger. I tillegg vil det være sentralt å tydeliggjøre karakteren av intervensjonen, dvs. hva slags samarbeidsmodell (program) som faktisk prøves ut. Når det gjelder ufaglært arbeidskraft, synes eksistensen av et faglig forankret program og en systematikk i bruken av ressursen å være viktig for at den skal ha en positiv effekt.

For det fjerde er det en dimensjon som handler om å utnytte skoleeksterne ressurser på en mer aktiv måte, enten vi snakker om barnevern, biblioteker, SFO, PP-tjenesten, kommunepsykologer, politi, foreldre, oppfølgingstjeneste eller annet. Vår kunnskapsoversikt frembringer i begrenset grad materiale om slike samarbeidsformer, noe som antakelig ikke skyldes at slik kunnskap ikke finnes, men at innretningen på vår kunnskapsoversikt ikke har fanget det opp. Dette er en begrensning ved oversikten.

For det femte er det en dimensjon som dreier seg om ledelse og styring, og som handler om i hvilken grad skolens ledelse (og skoleeier) bringes inn i modelldiskusjonene. Forskningen tyder på at de universelle intervensjonsprogrammene kan ha stor positiv betydning. Dette handler i mindre grad om hvilke faggrupper som trekkes inn i arbeidet, det handler mer om at intervensjonene har en klar lederforankring og om rolle- og ansvarsavklaringer på klasse- og skolenivå. Dette vil også handle om å utvikle bedre kunnskap om, og på hvilken måte andres kompetanse er komplementær til ens egen, og om å utvikle et felles kunnskapsgrunnlag blant de berørte. Igjen blir eksistensen av konkrete samarbeidsmodeller eller programmer helt sentral, dvs. at intervensjonen har en klar faglig innretting. Slike universelle programmer synes i hovedsak å være utviklet innenfor en kognitiv-atferdsmessig horisont, men andre typer programmer kan være tenkelige.

For det sjette har vi en dimensjon som er knyttet til stridsspørsmål av faglig-politisk art. Ofte vil testing være særlig egnet der det råder grunnleggende faglig uenighet om hvilke tiltak som fører til bestemte resultater, og man kan forsøke å finne ut hvem som har rett. Et eksempel på sistnevnte tilnærming (Webster m. fl. 2013) er forskningen på lærerassistenter, som viser at elever som mottok mye støtte fra assistenter gjør det dårligere enn elever som ikke mottok slik støtte, selv om økningen i assistentbruk generelt sett betraktes som positiv. Formålet var her å finne ut hvilken forståelse som var riktig. Et annet eksempel er studien til Lindsay (2007) av lærerassistenter, der den underliggende agendaen er å gi svar på hvorvidt inkluderende undervisning har effekt for elever med spesielle opplæringsbehov, og om inkludering er en god strategi for å ivareta gruppens og ordinære brukeres behov. Studien var for øvrig inkonklusiv. Dette handler ikke så mye om å teste ut effekten av ulike samarbeidsmodeller direkte, men om å bruke dem til å fremskaffe kunnskap som med større tyngde kan avgjøre om en større grad av løsrivelse av kunnskapsmessige og sosialpedagogiske oppgaver (differensiert undervisning) fører til en funksjonstømming av lærerrollen, med dårligere faglige eller sosiale utfall som resultat, eller ikke. En slik tilnærming synes mindre aktuell i vår sammenheng, hvor utgangspunktet er lærerens og klasserommets betydning for slike resultater.

3 Modellutvikling og modellutprøving i skolene

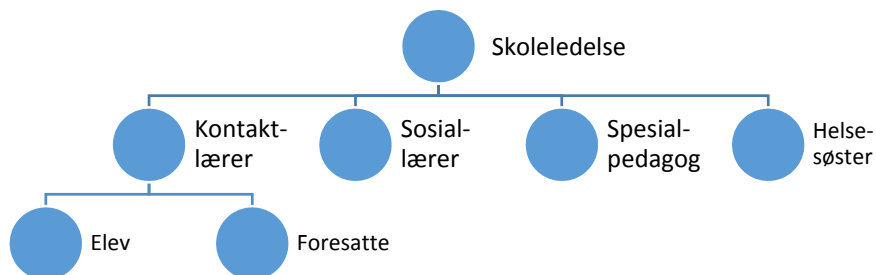
Et lag rundt læreren har ikke vært et rent deskriptivt prosjekt, men et forsknings- og utviklingsprosjekt. Et viktig krav til gjennomføringen var at aktører innen sektoren skulle involveres i arbeidet med utvikling og utprøving av en eller flere modeller for bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. Oppdragsgiver understreket at «I arbeidet med modellutviklingen er det viktig at berørte grupper involveres for å bidra til at tiltaket treffer behovene til lærere, foreldre, elever og andre involverte».

Mot denne bakgrunn har vi i forskningsdesignet for prosjektet lagt bestemte praktiske, teoretiske og metodiske premisser til grunn for måten å involvere praksisfeltet på i utviklings- og utprøvningsfasene. Nedenfor skal vi først presentere disse tre typer metodiske premisser, for på det grunnlag å vise hvordan våre metoder for å bidra til involvering av de berørte er lagt opp på slik måte at de også fungerer som metoder for datainnsamling omkring arbeidet med modellutvikling og -utprøving.

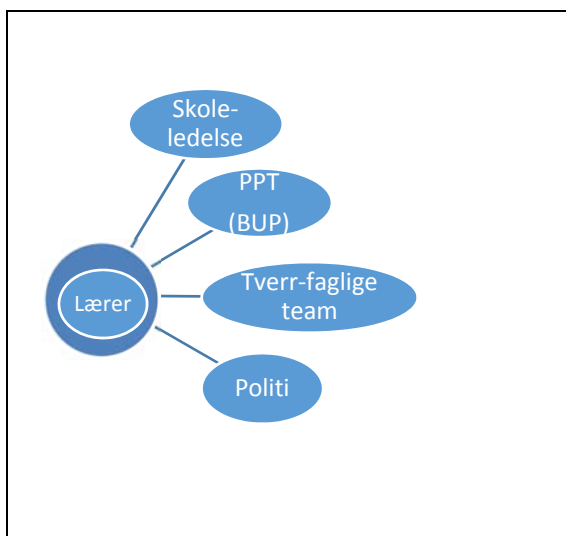
3.1 Pragmatiske forutsetninger

Tidsrammen for LRL-prosjektet var relativt kort. Derfor anbefalte vi en strategi med å *videreutvikle* modeller, framfor å prøve ut helt nye. Videreutviklingen måtte da ta utgangspunkt i noen av de mest relevante blant de hovedtyper allerede eksisterer. På grunnlag av forskerteamets erfarings- og forskningsbaserte kunnskap om utdanningssektoren skisserte vi tre typer eksisterende modeller, som kunne danne et slikt utgangspunkt. Vi gjengir disse tre her, i grafisk form, med korte karakteristikk:

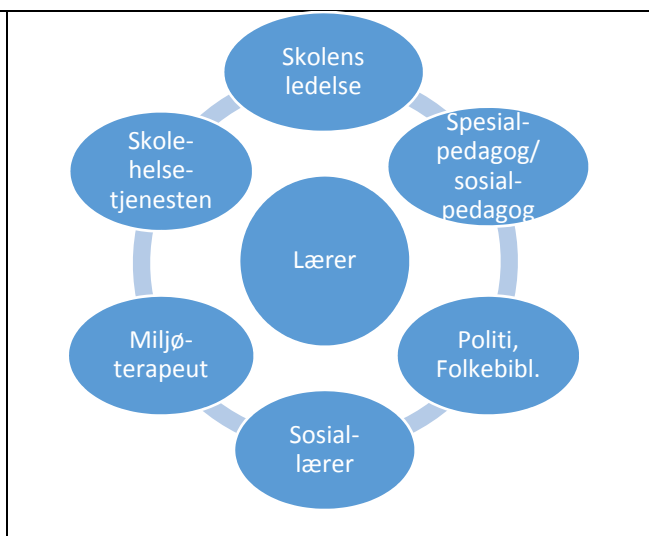
1. «Tradisjonell modell»



2. «Ekspertmodellen»



3. «Integrert modell»



«Tradisjonell modell» er den vanligste modellen, der kontaktlærer er den sentrale fagperson overfor elever og foreldre, med støtte i øvrige fagpersonell gjennom skolens tradisjonelle linjeorganisasjon.

«Ekspertmodellen» har samme formelle basis, men her vil det være større innslag av støtte fra andre profesjoner, f.eks. gjennom kommuneomfattende tverrfaglige team som jobber aktivt sammen med personell i skolene i kortere eller lengre perioder, knyttet til mer eller mindre spesifikt definerte oppgaver.

«Integrert modell» er kjennetegnet av mer veletablert tverrfaglig samarbeid ved at ulike yrkesgrupper har hele eller deler av sin stilling knyttet til en bestemt skole og kjenner elever og foresatte gjennom direkte kontakt med dem. Denne kontakten er regelmessig og alle skolens elever kjenner disse personene.

De to sistnevnte typer modeller er sannsynligvis langt mindre utbredt enn den «tradisjonelle modellen». Men dette er bare idealtyper, og det finnes i virkeligheten mange eksempler på tradisjonelle modeller som har større eller mindre innslag av elementer fra det vi har kalt «Ekspertmodellen» og «Integrert modell».

Siden forutsetningen fra oppdragsgivers side var at modellutprøvingen skulle finne sted på et mindre antall skoler, var det uaktuelt å foreta et utvalg av skoler ut fra noe prinsipp om representativitet. Faglig sett anså vi det likevel som en fordel om vi kunne få involvert eksempler på alle de tre ovenfor nevnte hovedtyper av modeller i prosjektet. Dette for å forsøke å dekke opp så stor bredde i variasjoner som mulig innenfor prosjektets rammer, av typer utfordringer og problemstillinger som forsøk på å utvikle og prøve ut ulike typer modeller for bruk av tverrfaglig kompetanse i skolen vil kunne møte i praksis.

Av samme grunn ønsket vi også at utvalget av skoler skulle dekke opp variasjoner av skoletyper m.h.t. noen få generelle karakteristika, nærmere bestemt: beliggenhet (by vs. land); institusjonell kontekst (store vs. små kommuner); samt elevgrunnlag (få vs. mange elever med innvandrerbakgrunn).

Når det gjaldt avgrensning av utvalget skoler, var hovedkriteriene at skolene ikke skulle være kjennetegnet av spesielt store/akutte utfordringer i utprøvsperioden, som f.eks. høy turnover, høyt konflikt-nivå eller andre former for 'organisatorisk uro'. Videre forutsatte vi at en engasjert skoleledelse var en forutsetning for at utprøvingen kunne bli reell innenfor prosjektet relativt korte tidsrammer.

Oppdragsgiver hadde forutsatt at en del av den totale økonomiske rammen for prosjektet skulle brukes som økonomisk tilskudd til skolene som deltok i prosjektet. Midlene skulle benyttes til frikjøp/innkjøp av personellressurser som kunne bidra til å videreutvikle de modellene for et «lag rundt læreren» som allerede eksisterte i skolene. Av totalrammen på kr. 6 mill. ble kr. 1,4 mill. avsatt til dette formål, etter planen likt fordelt på fire skoler (kr. 350 000 pr. skole). Rekrutteringen av skoler ble foretatt i løpet av våren 2014.

3.2 Teoretiske forutsetninger

Når man snakker om modeller for bruk av tverrfaglig kompetanse i skolen, er det viktig å være oppmerksom på at begrepet «modell» i samsvar med etablert organisasjonsteori brukes i to ulike betydninger, som er innbyrdes forbundet og refererer til ulike aspekter av samme virksomhet. I den ene betydningen refererer begrepet modell til en generell beskrivelse av virksomheten(e)s formelle organisasjonsstruktur, som gir et statisk bilde av ansvars-, rolle- og oppgavefordeling, samt hvilke rutiner og

prosedyrer som gjelder. I den andre betydningen refererer modellbegrepet til den lokale, reelle praksis som utøves innenfor virksomheten(e)s formelle rammer, dvs. den praktiske utførelse av de konkrete oppgaver.

Det er en kjent sak fra organisasjonsteorien at den formelle og reelle modellen for organisering og utførelse ikke er identiske. Samme formelle modell kan praktiseres på ulike måter lokalt. Den reelle praksis som aktørene i konkrete organisasjoner utøver, skjer ut fra aktørenes fortolkninger av modellens foreskrevne framgangsmåter, ut fra de lokale betingelser for utøvelse og ut fra hva den konkrete situasjonen man til enhver tid står oppe i krever.

Av disse grunner er det viktig ikke å gi forrang til det formelle modellbegrepet som beskriver den statiske strukturen, framfor begrepet om den reelle modellen, som beskriver dynamikken i praktiseringen av den formelle modellen, når man skal arbeide med modellene som skal utvikles, utprøves og testes i dette prosjektet. De formelle og reelle aspekter av modellbegrepet er og må behandles som like viktige, og dette har noen konsekvenser for måten å legge opp arbeidet med modellutvikling i dette prosjektet.

Evnen til å omsette en god formell modell til god praksis avhenger av at de ulike aktører som modellen omfatter er best mulig omforent om modellen. En omforent forståelse betyr ikke bare en generell forståelse av en felles helhet, felles mål og intensjoner, men også en gjensidig forståelse av arbeids- og rollefordeling aktørene imellom når man samhandler og samarbeider om konkret praksis.

En omforent forståelse kan ikke ventes å foreligge i tilstrekkelig grad i utgangspunktet, den må skapes gjennom arbeidet med å utvikle modellen. Modellutviklingen må derfor organiseres nettopp som et utviklingsarbeid med tilstrekkelig bred deltakelse fra skolens ledelse og ansatte. Dette utviklingsarbeidet bør derfor involvere flest mulig av de aktuelle aktørene (interne og eksterne) som er av kritisk betydning for å få modellen til å fungere i praksis. Dette gjelder både i de innledende diskusjoner om hensikt/målsetting med modellutviklingen og planlegging av gjennomføring av utviklingsarbeidet, og i evalueringen av resultater/effekter underveis og i slutfasen av prosjektet.

Forutsetningen om at alle relevante aktører ved de deltakende skoler og samarbeidende etater/institusjoner bør involveres i nærmere bestemte deler av arbeidet med modellutviklingen, betyr at den generelle strategien for og prosessen med å gjennomføre modellutviklingen må forankres hos skoleleder/skoleeier. I sin tur betyr det at skoleleder må gis tid/rom til å lede modellutviklingen internt i skolen.

Disse teoretiske resonnementene, som vi la til grunn for forskningsdesignet i vårt tilbud, ble direkte og indirekte styrket av de forskningsresultater og funn som ble kartlagt og presentert i den systematiske kunnskapsoversikten i første del av prosjektet (jf. avsnitt 2.2 ovenfor). Disse funnene viste at man ikke kan bedømme den generelle effekten av ulike modeller for bruk av tverrfaglig kompetanse i skolen alene ut fra modellenes formelle struktur, eller ut fra en ren tilførsel/økning av ressurser (som en isolert intervensjon). Uansett type modell må disse utvikles gjennom en form for lokalt utviklingsarbeid, som skolens ledelse tar ansvar for og som involverer bredden av personalet, slik at de ulike aktører som modellen omfatter er best mulig *omforent* om praktiseringen av modellen.

3.3 Metodiske forutsetninger

I den forskningsfaglige debatten om hva som er betingelsene for og nytten av å gjennomføre effektstudier i skolesektoren, har det vært framhevet at muligheten for utstrakt spredning av evidensbasert praksis (eller kunnskapsbasert praksis generelt) ikke bare er avhengig av godt design på de effektstudier som

skal dokumentere om og i hvilken grad tiltaket har effekt. For at tiltak som gjennom en effektstudie har vist seg å ha god effekt faktisk skal bli spredt til andre skoler, må også *selve tiltaket* ha et godt design.

At et tiltak eller en intervensjon har et godt design, betyr ikke nødvendigvis at det må ha form av et *standardisert* design. Fordelen med et standardisert design på tiltak, er at det er den beste måten å oppnå sikker kunnskap om virkningsgraden av tiltaket. Men problemet med effektstudier basert på standardiserte tiltak er, som påpekt av bl.a. Ogden, at slike studier kan være «lite representative for vanlig praksis. I det virkelige liv er ofte klienter eller andre deltakere en sammensatt og høyst variabel gruppe, og tiltak kan gjennomføres svært forskjellig avhengig av hvor de utføres, og hvem som utfører dem. Resultatenes overførings- eller generaliseringsmuligheter øker derfor når undersøkelser gjennomføres under betingelser som likner på vanlig praksis, eller i ordinær virksomhet» (Ogden, 2012:138).

Av disse grunner har forskere som arbeider med effektstudier i økende grad blitt opptatt av at *selve utformingen* av den type tiltak eller intervensjon som skal danne grunnlag for en effektstudie, utvikles i så *nært samarbeid med aktørene i praksisfeltet* som mulig. Antakelsen er at denne praksisnærheten vil resultere i 'modeller' for tiltak/intervensjoner som i større grad er utformet ut fra hensynet til at de skal testes ut under reelle betingelser, dvs. innenfor rammene av daglig praksis i skolen. Dette praksisbaserte grunnlaget vil for det første gjøre modellene mer 'robuste' i møte med de mange forskjellige konkrete omstendigheter der testingen foregår i praksis. For det andre, dersom effektstudien viser at de har god effekt, vil modellenes praksisnære og robuste karakter gi bedre mulighet for og økt sannsynlighet for en spredning i større skala.

Disse metodiske resonnementene er sammenfattet i en tese om at en strategi for spredning av evidensbasert praksis vil ha større sjanser for å lykkes hvis tiltaket eller intervensjonen som skal spres er 'praksisbasert' (Ogden, 2012). Denne tesen ligger implisitt til grunn for selve poenget med å kombinere forskning og utvikling i dette prosjektet, dvs. å gjøre modellutvikling og modellutprøving i et mindre antall skoler til en del av det empiriske grunnlaget for våre kunnskapsbaserte vurderinger.

Prosjektet er derfor designet ut fra det metodiske premiss at vi ville bruke forskningsmetoder som gir størst mulig nærhet og direkte tilgang til praksisfeltet, for å få best mulig empirisk tilgang til så mange som mulig av alle de lokale betingelser og omstendigheter i daglig praksis som bør tas med i betraktning for å utforme praksisnære og robuste modeller. Dette betyr at vi i tillegg til intervjuer og dokumentstudier har brukt metoder fra aksjonsforskning og interaktiv forskning (Pålshaugen, 2014a, 2014b). Disse metodene er særpreget også ved at de gjennom sin interaktive karakter fungerer som metode for å bistå aktørene i feltet i deres utviklingsarbeid, og som metode for å generere og samle data. I det følgende avsnitt gir vi en kort, generell beskrivelse av metodene som ble brukt i samarbeid med skolene.

3.4 Kombinerte metoder for datainnsamling og involvering av aktørene i feltet

I vårt tilbud til oppdragsgiver åpnet vi for at AFI/LUIs forskergruppe kunne bistå arbeidet med modellutviklingen i skolene, både ut fra vår teoretiske kompetanse og vår prosesskompetanse, dersom det var ønske om det fra skolene. Det var to hovedgrunner til at vi åpnet for dette. Den ene er at forskning om skoleutvikling både internasjonalt og i Norge tyder på at det er et generelt behov for å styrke kapasiteten og kompetansen til å arbeide kontinuerlig og langsiktig med utviklingsarbeid i skolen (Blossing, Nyen, Söderström, & Tønder, 2012). I et prosjekt med behov for såpass omfattende utviklingsarbeid på såpass kort tid, ville muligheten til å benytte forskergruppens prosesskompetanse og dens substansielle

kunnskap om skolen kunne bidra til å oppnå best mulig kvalitet på gjennomføringen av modellutprøvingen ut fra den enkelte skoles egen målsetting med å delta i prosjektet. Den andre grunnen var forskningsmetodisk av karakter, som beskrevet i foregående avsnitt.

Sett fra aktørene i skolesektoren sin side er ingen av disse grunnene tvingende eller avgjørende for eventuell deltakelse i prosjektet. Av metodiske grunner satte vi heller ikke som betingelse for å få tilskudd til modellutviklingen at skolene måtte bruke bistand fra AFI/LUI i dette arbeidet. For at modellutviklingen skulle foregå under mest mulig reelle betingelser var det metodisk viktig at ansvaret for innholdet i og framdriften av arbeidet med modellutvikling og modellutprøving lå hos skolen. Eventuell bistand fra forskergruppen måtte være basert på en gjensidig interesse og gjensidig forståelse av behovet, og etablering av en slik gjensidighet lar seg best etablere gjennom åpen dialog.

Vårt metodiske opplegg for rekruttering av skoler til prosjektet fulgte derfor samme mal for alle skoler. Innledningsvis gjennomførte vi dialoger med skoleledelsen på den enkelte skole. Dialogene innebar en gjensidig avklaring av hva skolene ønsket å oppnå gjennom eventuell deltakelse i prosjektet og hva prosjektet ønsket å oppnå gjennom skolenes deltakelse.

Overfor skoleledelsen understreket AFI/LUI behovet for å organisere modellutviklingen som et utviklingsarbeid med bred deltakelse fra skolenes ledelse og ansatte. Vi tilbød også teoretisk og metodisk bistand til å starte opp arbeidet med modellutvikling på dette grunnlaget. Dette ledet til at alle skolene¹ ønsket vår bistand til å gjennomføre orienteringsmøter om prosjektet for hele personalet på skolene om prosjektet, før de fattet sin endelige beslutning om å delta.

Erfaringene fra disse møtene bidro til at skolene, etter å ha besluttet seg for å delta, også ønsket bistand til design og gjennomføring av dialogsamlinger for hele personalet som en oppstart av arbeidet med modellutviklingen. På disse samlingene redegjorde skolens ledelse for hvorfor de mente deres skole ville ha utbytte av å delta i prosjektet. Med dét som utgangspunkt ble personalet gjennom ulike former for gruppearbeid engasjert i å konkretisere forslag til *hva* de mente skolen burde arbeide med innenfor rammene av dette prosjektet, og forslag til *hvordan* utviklingsarbeidet best kunne legges opp og gjennomføres i praksis.

Materialet fra dialogsamlingene ble systematisert av skoleledelsen (og/eller prosjektleder ved skolen), som så utarbeidet et forslag til prosjektplan for skolens deltakelse i LRL-prosjektet. Skoleledelsen sparrert med medlemmer av forskergruppen omkring konkretiseringen og den endelige utformingen av prosjektplanen. Dette både pga. deres ønske om faglig rådgivning og pga. vårt behov for at skolene utarbeidet prosjektplaner med hovedmål og delmål på en slik måte at vi kunne bruke prosjektplanen som grunnlagsdokument for å utforme en kontrakt med skolene om samarbeid og tildeling/bruk av midler.

Underveis i prosjektet har medlemmer av forskergruppen hatt en funksjon som sparringspartner for skoleledelse og prosjektleder (der skoleleder ikke har vært prosjektleder) i skolene, og har også bidratt med noe opplærings- og kursvirksomhet.

Forskergruppens direkte deltakelse i skolenes bredt anlagte arbeid med å diskutere og utvikle sine modeller, samt faglig sparring med nøkkelaktørene i skolen under utprøvingen, har slik tilfredsstilt forskergruppens metodisk viktige behov for et bredt empirisk tilfang til de mange forskjelligartede aspekter av

¹ Bortsett fra én skole som vi vil komme tilbake til i avsnitt 3.5.

den daglige praksis i skolene som er av særlig betydning for å utvikle modeller for bedre bruk av tverrfaglig kompetanse i skolen. Dette forskingsfaglige grepet med å bistå aktørene i feltet med metoder for utvikling som også fungerer som metoder for å generere og samle data, gir mulighet for en type data som det ikke uten videre er mulig å få tilgang til alene gjennom intervjuer og andre former for *ex post facto*-metoder.

Dette betyr selvsagt ikke at intervjuer blir overflødiggjort. På grunnlag av data som er generert og samlet inn gjennom forskernes deltakelse i interaksjon med aktørene i feltet, ble behovet for ytterligere intervjuer designet og gjennomført. Vi gjennomførte Intervjuer med nøkkelpersoner i alle kommunene som var med i prosjektet på nivå med en skolesjef. I disse intervjuene vektla vi møtepunkter for tverrfaglig samarbeid i kommunen og relasjon til skoleleder.

Videre gjorde vi intervjuer av alle rektorene ved de samarbeidende skolene hvor vi var opptatt av å få informasjon om prosjektets forankring i ledelsen og tilrettelegging for tverrfaglig samarbeid i skolen. Videre hadde vi samtaler med miljøterapeuter, miljøarbeidere, sosiallærer og helsesøstre om dere arbeid med det sosialfaglige, samt deres relasjon til lærerne, ledelsen og eksterne instanser.

Vi gjennomførte også gruppeintervjuer med lærere hvor vi vektla deres arbeid mot det sosialfaglige, rollefordeling og innslagspunkt for å be om hjelp. Gruppeintervjuer ble også gjennomført med assistenter hvor tematikken var deres rolle i skolen generelt og rolle i og utenfor klasserommet.

Gjennom møter med ledelsen og intervjuer med sentrale personer i skolen og kommunen fikk vi et fylldig bilde av skolenes organisering og samarbeidet med interne og eksterne instanser. Sammenholdt med funnene fra kunnskapsoversikten (Borg et al., 2014), samarbeidet med skolene og intervjuer med nøkkelpersoner utkrystallisert det seg noen elementer som har vist seg å være betydningsfulle i arbeidet med utviklingen av modellene. Disse presenterer vi i neste kapittel, men først vil vi gi en kort presentasjon av de fem skolene som har vært med i prosjektet og bakgrunnen for utvelgelsen av disse.

3.5 Utvalg av skoler

I dette kapitlet vil vi kort presentasjon av de skolene som ble valgt ut til å delta i prosjektet. Utgangspunktet for utvelgelsen av skolene var som nevnt å dekke opp skoler med ulike organisasjonsmodeller, samt en variasjoner av skoletyper med henhold til beliggenhet, institusjonell kontekst og elevgrunnlag. Når det gjaldt avgrensning av utvalget skoler, var hovedkriteriene at skolene skulle ha en engasjert skoleledelse og være en skole uten helt akutte problemer, slik at utprøvingen kunne bli reell innenfor prosjektets tidsrammer. Vi tok derfor utgangspunkt i det store skolenettverket LUI hadde kjennskap om og kontakt til, såkalte samarbeidsskoler for sine lærerstudenter, samt AFI/NOVA sitt nettverk tilknyttet prosjekter i skoler rundt i landet. I tillegg hadde prosjektgruppa et bredt faglig nettverk vi kunne spille på. Det var en fordel å bruke disse nettverkene, slik at vi raskere kunne avklare om skolene møtte våre inkluderingskriterier.

Fem skoler ble valgt ut til å delta i prosjektet. Vi vil her kun presentere en kort karakteristikk av hver av de fem skolene i forhold til organisatoriske betingelser (for en detaljert casebeskrivelse, se Appendix). De fire første skolene vi presenterer her (A-D) fikk et økonomisk tilskudd som skulle benyttes til frikjøp/innkjøp av personellressurser som kunne bidra til å videreutvikle de modellene for tverrfaglig samarbeid som allerede eksisterte i skolen, mens den siste skolen (E) ble valgt fordi den hadde en profil som

liknet en tilnærmet 'integrert modell' og hvor behovet for utviklingsarbeid var mindre enn ved de fire første skolene.

Skole A er eksempel på en *tradisjonell modell*. Skolen ligger i en kommune med åtte tettsteder. Skolen ligger sentralt i ett av disse tettstedene med cirka 2 500 innbyggere (se Tabell 1). Kommunalsjefen har ansvar for oppvekst og utdanning i kommunen, med til sammen 14 barnehager og skoler. Skolen er en 1.-10. skole, med i overkant av 500 elever. Skolen er organisert i tre enheter, småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, hver med sin inspektør. Inspektør har i tillegg til den administrative ressursen også en sosiallærerressurs. Ellers har skolen en helsesøster som er på skolen 2 dager i uken. Kommunen defineres som en såkalt lavinntekts-kommune. Skolen valgte å bruke prosjektmidlene på å ansette en ufaglært miljøarbeider i 60 % stilling, samt å bruke noe ressurser på kompetanseutvikling og prosjektledelse.

Skole B er eksempel på en skole med tradisjonell modell, men *med støtte fra kommunale instanser*. Skolen ligger i en relativt stor kommune med fire tettsteder, hvor skolen ligger sentralt i ett av disse. Tettstedet har cirka 8000 innbyggere. Kommunalsjefen har ansvar for cirka 20 skoler og barnehager i kommunen og den valgte skolen har i overkant av 500 elever fordelt på 1.-7. trinn. Skolen har to undervisningsinspektører, 12 assistenter, én sosialfaglig medarbeider i 70 % stilling og helsesøster som er på skolen tre dager i uken. Prosjektmidlene ble også her brukt på å ansette en miljøarbeider som skulle være på skolen 20 timer i uken. I tillegg ønsket de å bruke midler til å bedre utviklingsarbeidet ved skolen, ved å bruke noen ressurser til en lærer som skulle ta ansvar for utviklingsprosessen knyttet til modellutviklingen.

Skole C er også i hovedsak organisert etter en tradisjonell modell, men med innslag av *ekspertmodell*. Skolen ligger i utkanten av en storby og tilhører en bydel med i underkant av 50 000 innbyggere. Områdedirektøren har ansvar for cirka 40 skoler i to områder i byen og kommunen har mange ressurser som er fordelt på bydelsnivå. Skolen har i underkant av 500 elever fordelt på 1.-7. trinn og er organisert etter avdelingslederprinsippet. Tre avdelingsledere har ansvar for sine trinn (1.-3., 4.-5. og 6.-7. klasse) og skal fungere som ledere som er tettere på lærerne og elevene enn det en rektor kan være. Avdelingslederne har ingen undervisning, men har ansvar for tilleggsoppgaver som aktivitetsskolen (gamle SFO). Skolen har en sosiallærer i 100 %, en helsesøster i 70 % stilling og 13 assistenter. Skolen har en høyere andel minoritetsspråklige enn de andre skolene i utvalget vårt (45 %, mot ca. 20 %). Midlene fra prosjektet ble brukt til frikjøp av en av avdelingslederne som skulle systematisere arbeidet og utvikle struktur for skolens interne arbeid i forhold til eksterne samarbeidspartnere. Videre ble midlene brukt på kurs.

Skole D er organisert etter en tradisjonell modell med klare innslag av *integrert modell*. Skolen ligger i en stor kommunene, med en befolkning med gjennomsnittlig høy utdanning og høy inntekt, sammenholdt med fylke- og landsnivå. Kommunalsjefen har ansvar for barne- og ungdomstjenester. Grunnskolen i kommunen består av 25 barneskoler, 12 ungdomsskoler, 1 kombinert barne- og ungdomsskole, 1 spesialskole, 3 alternative skoler. Under kommunalsjefen for skole er det tre seksjonsledere som har ansvar for en rekke skoler. Seksjonsleder for skole D har ansvar for 15 barneskoler. Skolen er en av kommunens største, nesten 600 elever fordelt på 1.-7.trinn. Skolen er en 3-parallell skole. De har en ressurslærer på hvert trinn, men har valgt å dele trinnet i 4 grupper/klasser med 21 elever i hver klasse over det å ha en tilgjengelig ressurslærer. Skolen har i tillegg tre avdelingsledere en for 1.-3. klasse, en

for 4. klasse og SFO og en for 5.-7. klasse, og helsesøster i 80 % stilling. På denne skolen ble prosjektmidlene brukt på Marte Meo-veiledning, prosjektledelse og igangsetting av skilsmisse-/ jentegrupper.

Tabell 1: Oversikt over skolene i utvalget og antall innbyggere i lokalmiljø, samt kommunestørrelse

Eksempelskolene	Innbyggere lokalmiljø	Innbyggere kommune
A	2 500	Mellomstor
B	8000	Stor
C	50 000	Stor
D	4000	Stor
E	1000	Mellomstor

Note: Mellomstor kommune = 5 000–20 000 innbyggere, stor kommune = > 20 000

I motsetning til de fire foregående skolene ble skole E ble valgt fordi den var organisert etter en *tilnærmet integrert modell*. Dette betød i vårt tilfelle at de ikke i like stor grad hadde behov for prosjektmidler til utviklingsarbeid. Vi måtte derfor skaffe datamateriale fra denne skolen hovedsakelig gjennom intervjuer med nøkkelpersoner i skolen og i kommunen, og i mindre grad gjennom dialogsamlinger og sparring, slik tilfellet var ved de andre skolene. I tillegg til at kommunen og skolen jobbet ganske integrert, var også kommunens politikk med å ansette miljøterapeuter på alle skoler i kommunen et viktig trekk. Alle skoler i kommunen hadde to miljøterapeuter ansatt på hver ungdomskolen og en på hver barneskole. Skolen ligger i en mellomstor kommune, og er en såkalt svak skattekommune. Det finnes 7 barneskoler, 1 privat barneskole og 2 ungdomskoler i kommunen og skolesjefen er leder for grunnskolen og PPT. Skolen har cirka 180 elever fordelt på 1.-7. trinn, 12 elevassistenter ansatt, 1 vernepleier, 1 miljøterapeut (barnevernspedagog) i 100 % stillinger, mens helsesøster er på skolen 1 dag i uken. Skolen arbeidet med å få bedret samarbeidet med barnevern, samt å utvikle et bedre samarbeid mellom miljøterapeut, spesialpedagogene og vernepleieren ved skolen.

I Tabell 2 nedenfor presenteres en oversikt over modellutviklingens generelle mål ved den enkelte skole, samt hva dette rent praktisk innebar av oppgaver og ressursbruk ved de fire skolene som deltok i utviklingsarbeidet.

Tabell 2: Tabelloversikt over modellutviklingens generelle mål og hva det innbefatter av oppgaver og ressursinnsats ved de fem skolene

Skole og type modell	Hovedmål i LRL-prosjekt	Type oppgaver i modellutviklingen	Type ressurser – forsterket fokus og ressursinnsats (kr.350 000)	Type arbeidsform
Skole A Tradisjonell	<u>Elevene:</u> bedre mestring, faglig og sosialt. <u>(Kontakt)lærerne:</u> får støtte som gir bedre muligheter til å utføre kjerneoppgavene	Miljøarbeider: jobbe med elevers mestring, avlaste kontaktlærer Praktisnær ledelse. Variasjon/kreativitet i undervisningen m.m.	Fokus: Teamlærere 5-7 trinn; helsesøster; PPT-veileder; Ressursgruppe; spesialpedagog Ressurs: Miljøarbeider (60% stilling); kurs; prosjektledelse	LØFT-metoden; kollegial veiledning/drøfting; fellestid og teamtid til deling, refleksjon over erfaringer, håndtering av situasjoner og utviklings-arbeidet.
Skole B Tradisjonell m/støtte fra skoleeier/kommunale instanser	Bedre sosialt lærings-miljø, som fører til økt læringsutbytte. Bedre samarbeid med eksterne instanser <u>Elever:</u> Rask oppfølging. <u>Lærere:</u> støtte og hjelp i vanskelige situasjoner.	Kartlegge og følge opp de som ikke gjør lekser; samme for de m md sent oppmøte; forebygge elevkonflikter. Miljøarbeider: elevrettede oppgaver i timer og friminutter	Fokus: Teamlærerne (5-7); vernepleier; sosialfaglig medarbeider; Ressurs: Miljøarbeider (20 timer i uka); prosjektledelse	Egen prosjektleder; distribusjon av spesifikke oppgaver; bruk av fellestid og teamtid
Skole C Tradisjonell med innslag av ekspertmodellen	Bedre faglig og sosialt læringsmiljø. <u>Elever:</u> rask oppfølging. <u>Lærere:</u> god oppfølging og hjelp fra ledelse og ressursgrupper. Lærende og støtt-ende teamsamarbeid.	Utvikle lavterskeltilbud: skolens ressursteam. Bedre rutiner for samarbeid med eksterne. Tidlig innsats ('Handlingshjulet'). Styrke kompetanse i arbeid med klassemiljø og hjemmet	Fokus: Avdelingsledere; interne og eksterne ressursgrupper; PPT: helsesøster; teamlærerne Ressurs: prosjektleder; kurs	Egen prosjektleder; bruk av fellestid og teamtid. Bruke egen spesialkompetanse til kompetanseutvikling i personalet; involvere assistentene. Jobbe mer i team
Skole D Tradisjonell med innslag av integrert modell	Bedre faglig og sosialt læringsmiljø. Økt kompetanse og kompetanseutnyttelse. <u>Elever:</u> rask oppfølging. <u>Lærere:</u> økt hjelp/støtte.	Systematisk veiledning og oppfølging av lærere (PPT, Marte Meo-metoden). Skilsmisse- og jentegrupper. Utvikle handlingskort (rutiner for tidlig innsats).	Fokus: Avdelingsledere; spesialpedagog; Ressurs: Marte Meo-veiledning; prosjektledelse; skilsmisse-/ jentegrupper	Egen prosjektleder; bruk av fellestid/teamtid (lærende team). Intern og ekstern støtte til kompetanseutvikling
Skole E Integrert modell	Videreutvikle modell med bruk av miljøterapeuter og samarbeid med eksterne instanser	Utvikle nye og bedre samarbeidsformer mellom lærer/miljøarbeidere og skole/eksterne instanser	Særtrekk: Kommunal satsning på miljøterapeuter. Ikke ekstra ressurser fra LRL	Generelt: bruk av teamtid og fellestid

4 Presentasjon av modellelementer

Hoveddelen av dette kapitlet vil være en framstilling av de viktigste typer utfordringer som gode modeller for et lag rundt læreren må kunne håndtere. Presentasjonen og 'drøftingen' av disse utfordringene vil bli gruppert etter hovedtemaer (som alle kan inneholde flere, beslektede typer utfordringer). På bakgrunn av det foreliggende materiale vokste følgende hovedtemaer frem under analysen av materialet:

4.1 Lagene rundt læreren

Mange av lærerne i materialet opplever at det er mange elever som tar (for) mye tid i klasserommet. Utfordringene disse elevene sliter med får konsekvenser for alle, og er slik sett allmenne utfordringer. Enkelte omtaler disse elevene som «gnagsårbar» ved at de gir gnagsår til så vel lærerne som klassen. Dette får konsekvensene for de elevene som ikke roper om hjelp – gråsonebarna (som vi vil diskutere videre i avsnitt 4.3.) – som verken fanges opp av enkeltvedtak eller som lager så mye uro at man må forholde seg til dem. Derfor ønsker lærerne bistand til å takle til dels krevende oppgaver med å drive undervisning i en stadig mer kompleks klasseromssituasjon. De ønsker konkrete tilbakemeldinger på situasjoner de selv sliter med i klassen, på hvordan de prioriterer sin oppmerksomhet, og de etterlyser to-lærersystemer, assistenter etc. som kan avlaste dem. Kort sagt ønsker de et lag rundt læreren.

På de fleste skoler snakker de om et primært og sekundært lag. Det indre eller det ytre laget er også betegnelser som brukes. Disse lagbetegnelsene sees fra lærerens side. Aktørene som inngår i de ulike lagene varierer. På enkelte skoler består dette laget, foruten kontaktlærerne, av assistentene og vernepleier (som i hovedsak har oppgaver i forhold til enkeltindividene), i tillegg til miljøarbeideren. Noen steder er PPT og helsesøster en del av laget, andre steder er de det ikke. Andre steder synes primærlaget primært å bestå av pedagoger og pedagogiske ressurser, mens samarbeidet med andre aktører tilhører sekundærlaget. Ressurslærere, bibliotekarer, vaktmestre eller kroppsøving synes i liten grad å inngå i det som omtales som primærteamet.

Sekundærlaget kan bestå av aktører som barnevernstjenesten, PPT, og helsesøster, samt lavterskeltilbud av typen Familiens hus eller Familiesenteret, psykisk helseteam i kommunen, BUP o.l. For enkelte store byers vedkommende vil også ulike byomfattende og til dels nasjonale kompetansesentra kunne inngå i det ytre laget.

Det er variasjon knyttet til hvem som inngår i laget (hvilke faggrupper); til hvordan roller og ansvar i lagene fordeles; til hvem som er koordinator; hva ledelsens rolle er; til hvordan de arbeider med sakene (gjennom standarder eller dialog); hvorvidt det jobbes forebyggende eller med enkeltvedtak, og om ressursene brukes integrert eller segregert, og hvordan de utenrikspolitiske oppgavene løses, dvs hvem og på hvilket nivå samarbeidet med foresatte og andre samarbeidsaktører foregår.

Et kritisk spørsmål synes å være hvorvidt og på hvilken måte helsesøster og PPT trekkes inn i arbeidet rundt laget rundt læreren og klassen, eller om de oppleves som eksterne og har eksterne roller i forhold til klassen. PPT oppleves flere steder som nær, andre steder som svært fjern.

Det er ikke alltid riktig å snakke om et lag rundt læreren. I stedet kan vi snakke om et «lag rundt trinn-teamet» pga. trinn-teamets sentrale betydning, som vil være ulikt organisert fra skole til skole. I dette laget rundt teamet kan det inngå miljøterapeuter, assistenter, helsesøstre og PPT. Enkelte steder har

trinnet egne avdelingsledere, som synes å fylle oppgaver som sosialfaglig personale ellers tar. Dette kan være en viktig distinksjon fordi måten man kan bistå lærerne på vil være annerledes om man tar trinnet som utgangspunkt eller den enkelte klasse.

Det synes å eksistere et misforhold mellom de ressursene som faktisk er tilgjengelig og kommunenes og skolenes evne til å ta dem i bruk. Alle skolene opererer med et lag rundt læreren. Det er til dels betydelige ressurser som finnes på skolene. På enkelte skoler er det 4,5 elever per voksne på skolen, men det er store variasjoner mellom skolene. Tar vi med fagfolk fra sekundærteamet vil antallet voksne være enda større. Det er i tillegg en utstrakt møtevirkosomhet så vel innenfor kommunene som innenfor den enkelte skole som tar sikte på å koordinere de ulike faglige ressursene. Dette skaper et betydelig potensial for ledelse og organisasjonsutvikling.

I vårt materiale er det altså lite som tyder på at det er sentrale reguleringer som legger vanskeligheter i veien for en videre utvikling. Det er heller variasjonen i hvordan dette handlingsrommet utnyttes som er slående.

I de skolene som synes å få til noe er skoleeier aktivt engasjert. Der hvor PPT ressursene skal endres er skoleeier inne, ikke bare virksomhets- eller enhetsleder. Der laget fungerer synes skoleledelsen å være aktivt inne i bruken av de faglige ressursene (opplæring, veiledning, rolleforståelser/arbeidsinstruks). Et sted er også partene i arbeidslivet involvert. Det krever stor skolekompetanse hos lederne for å få gjennomslag.

4.2 Ledelse og organisering i kommunen og på skolen

Skolen som en sentral offentlig organisasjon, vil være opptatt av forholdet mellom deltakerne, målformuleringene, løsningsforslagene og beslutningsprosessene. Helt sentralt i dette er forholdet mellom skoleeier og den enkelte skole med sine ledere, personale og elever. Vi ser at ulike skoleeiere organiserer den tverrfaglige samhandlingen ulikt og at det kan synes som at dette kan ha betydning for hvordan ulike faggruppers kompetanse kommer elevene til gode.

Hva man legger i begrepet organisasjon vil variere fra fagfelt til fagfelt. Som fellestrekk kan vi si at det er en gruppe mennesker som arbeider under et sett felles konstitusjonelle regler: det er regler om medlemskap, det varer over tid, det er aktiviteter som skal gjennomføres og at gjennomføringen er avhengig av organisasjonsmedlemmene og deres forutsetninger og betingelsene for utførelsen av oppgavene. Sosialpsykologene vil være mest opptatt av atferden og hensikten for individene med å delta i en organisasjon. Strukturalistene vil arbeide mest med hvilken funksjon organisasjonen skal ivareta og karakteristiske trekk ved organisasjonens struktur. Sosialøkologene vil være opptatt av å se på handlingene som skjer i forhold til organisasjonen som en kollektiv enhet og deltakerne som deler av en helhet, mer enn enkeltindivider. Vi har erfart at det er nødvendig å kombinere disse perspektivene.

Møtestruktur er en betingelse som står sentralt, både i forhold til det primære og det sekundære laget. På de fleste skolene synes det å eksistere en omfattende møtestruktur. Styringen og bruken av disse møtene blir av stor betydning. Dette vil i stor grad handle om at de ansatte ser at møtene er nyttige for deres eget arbeid. Planlegging og struktur synes å være en forutsetning for at dette skal fungere, og det er i særlig grad ledelsens ansvar å sørge for at denne forutsetningen er til stede.

Denne oppslutningen og retningen på arbeidet må oppleves som nyttig for dem som deltar på møtene, og må ikke minst være faglig begrunnet. Ofte synes det å mangle en faglig autoritet eller diskusjonspartner som kan hjelpe de involverte til å skjønne hva man selv bør gjøre, hva andre bør gjøre, hvor dypt inn man bør gå og ikke. Det å sikre faglig kvalitet gjennom å kunne diskutere egne grep med andre blir derfor sentralt. Dette kan skje gjennom samarbeid med høgskolemiljøer eller andre faglige miljøer, eller med kommunepsykolog etc.

Den felles underliggende variabelen bak dette laget synes å være ledelsen. Samarbeidsstrukturen forutsetter en kompetanse på fasiliterende ledelse, på å skape oppslutning og retning for det samarbeidet som foregår. Denne er i varierende grad til stede. Styrking av ledelsens til å være en til retteleggende (fasiliterende) ledelse vil med andre ord være et viktig element i en modell for bedre bruk av tverrfaglig kompetanse i skolen.

4.3 Gråsoneelevne – samarbeid spesialpedagoger og lærere

Prosjektskolene var meget interessert i målene som er satt for prosjektet. På alle skolene var det en gruppe elever lærerne mente det var viktig å rette tiltakene inn mot, «gråsoneelevne». Lærerne mente de hadde gode rutiner når det gjaldt elever som kom inn under § 5-1, de mente at disse elevene i stor grad ble godt ivaretatt og at disse elevene heller ikke var med på å påvirke de andre elevenes læringsmiljø negativt.

Hvem er så «gråsoneelevne»? Det er en elevgruppe som ikke har vansker som berettiger spesialundervisning, men som har behov for ekstra hjelp (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007). I en ny undersøkelse identifiseres det en gruppe elever som sliter med språkvansker, en gruppe lærerne er bekymret for fordi de ikke får hjelp tidlig nok. Det vises videre til at disse problemene kan føre til vansker både i det sosiale samspillet og i skolefaglige prestasjoner. Det kan synes som om den ordinære tilpassede opplæringen ikke er tilstrekkelig for disse elevene (Arnesen, Meek-Hansen, Ottem, & Frost, 2013).

De ulike skolene som har deltatt i prosjektet er alle opptatt av å redusere prosentandelen av enkeltvedtak (spesialundervisning) og tildele mer ressurser til den ordinære tilpassede opplæringen. Flere av skolene sier at dette har vært vanskelig fordi de erfarer at vanskene elevene sliter med er alvorligere og mer omfattende enn for noen år tilbake. Lærernes bekymringer kan tyde på at det fortsatt er for lite ressurser til å hjelpe mange «gråsoneelever» både faglig og sosialt.

En større undersøkelse kategoriserer elevene i fire grupper; (i) Elever som klarer seg godt både faglig og sosialt (46,2 %), (ii) elever som klarer seg godt sosialt, men som strever med språk og lesing (19,5 %), (iii) elever med god språk- og leseutvikling, men som viser vansker i relasjoner til andre og med sosial atferd i læringsmiljøet (18,1 %) og (iv) elever som strever på alle de undersøkte områdene (16,1 %) (Arnesen et al., 2013).

Vi kan se for oss at elevene lærerne omtaler som «gråsoneelever» befinner seg i gruppe (iii) og (iv). På en skole ble disse elevene omtalt som «gnagsårelever», elever som sliter på både medelever og lærere over tid. Rent generelt er betegnelser som både «gråsoneelever» og «gnagsårelever» uheldige merkelapper å sette på elever eller på grupper av elever. Vi vet at Matteus-effekten og stigmatisering er et problem i læringsmiljøet i skolen.

Undersøkelsen (Arnesen et al., 2013) støtter også opp under intensjonene med dette prosjektet, siden den viser at det er en sammenheng mellom atferdsvansker, skolefaglige vansker og lav sosial kompetanse, og en tilsvarende sammenheng mellom god atferd, sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner.

På noen av prosjektskolene beskrives spesialpedagog eller spesialpedagogisk team som en del av det interne laget, men det på andre skoler ikke blir nevnt. Når vi ser på målsettingene for «Et lag rundt læreren», er «økt læringsutbytte, uten at innsatsen bidrar til økt segregering» et av punktene. Elevenes læring skal altså i størst mulig grad skje innenfor den naturlig sosial konteksten som klassefelleskapet gir.

På noen av prosjektskolene skjer spesialundervisningen i stor grad utenfor klassefelleskapet, enkeltvis, små grupper eller spesialklasser. Dette kan være nødvendig i perioder, men når vi ser dette i relasjon til målsettingene for prosjektet vil elever som blir tatt ut til spesialundervisning i for liten grad bli en del av «et bedre læringsmiljø for alle». Vi erfarer at personalet på noen av skolene også etterlyser å få innsikt i den kompetansen de fagpersonene som driver med spesialundervisning innehar. Et godt internt samarbeid er viktig for en generell kompetanseheving i personalet.

Elevenes selvoppfatning knyttes til deres samlede forventninger, oppfatninger og vurderinger av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tidlig faglig hjelp til elever med for eksempel lese- og skrivevansker, vil bidra til muligheten for å inkludere disse elevene i klassens læringsmiljø. Et slikt samarbeid vil også kunne frigjøre klasselærerens tid til å gi hjelp.

Typer av gode former for samarbeid og samspill mellom spesialpedagoger og lærere i forhold til de såkalte 'gråsoneelevne' ser m.a.o. ut til å kunne være et viktig element i en modell som skal testes ut i en eventuell framtidig effektstudie.

4.4 Sosialt og faglig fokus

Faglig og sosial læring i skolen foregår ikke uavhengig av hverandre. I den norske didaktiske tradisjonen sees sosialfaglige og undervisningsfaglige målsettinger i stor grad som to sider av samme sak. Elever som lykkes godt sosialt, har også en tendens til å klare seg relativt godt faglig. På den annen side kan man si at elever som sliter sosialt også har en tendens til å ha utfordringer faglig. Det er altså en sammenheng mellom sosiale og faglige utfordringer på den måten at sosial læring kan ha positive effekter på skolefaglig læring. Skolens arbeid med å utvikle gode og inkluderende fellesskap vil derfor ikke bare være positivt for elevenes sosiale og personlige utvikling, det vil også kunne fremme undervisning og faglig læring. Lærerens ledelse av elevenes faglige og sosiale læringsarbeid skjer i hovedsak gjennom arbeid med skolefaglige temaer i en klassekontekst, noe som også påpekes i dette prosjektet.

En av rektorene i utvalget vårt opplevde at lærere ønsket å jobbe mer med undervisning og fag og mindre med det sosiale. Selv om det ikke er noen tvil om at lærere også har ansvar for opplæring i sosiale ferdigheter, oppleves det som en større utfordring å «undervise» i sosiale ferdigheter enn i fag. I Kunnskapsløftet (LK06) står det helt klart at opplæringen skal gi elevene «kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig» (generell del). Det uttrykkes at det i skolen skal arbeides med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, og det påpekes spesifikt at skolen ikke bare skal dreie seg om fag. I Opplæringsloven (1998) understrekes det at kontaktlærer har et særlig ansvar for praktisk,

administrativt og sosialpedagogiske oppgaver i sin klasse eller basisgruppe, blant annet kontakten med hjemmet, og at skolen som helhet skal arbeide aktivt for et godt psykososialt miljø.

Å jobbe med det sosiale handler i stor grad om relasjonsarbeid, som for eksempel det å «hilse på hverandre med kvalitet» som en av rektorene i utvalget vårt uttrykker det. Flere av skolene har relasjonskompetanse som ett av satsningsområdene sine. Dette handler i stor grad om evnen til å inngå og opprettholde sosiale relasjoner til elever, foreldre og andre lærere. Ved å ha elevenes faglige og sosiale kompetanse som basis, kan de ulike samarbeidspartnerne gå sammen om å hjelpe elevene og deres foresatte til å se faglige sammenhenger og samtidig gi dem en naturlig plass i det sosiale fellesskapet som en skoleklasse er. Modellene vi anbefaler har dette som en premiss.

Flere lærere i utvalget vårt opplever at de har for lite kompetanse spesielt på psykisk helse og kunne ønske seg kompetanseheving på dette området. Dette er i tråd med Holen og Waagenes (2014) undersøkelse, hvor halvparten av lærerne oppga at de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse for å tilrettelegge for elever med psykiske vansker. Flere av informantene oppgir også at det burde vektlegges relasjonskompetanse i større grad i utdannelsen til lærere. Lærere ved en annen skole viser til teamtiden hvor det kan jobbes med det sosiale i tillegg til fag. Utvikling av god/bedre relasjonskompetanse vil være et viktig element i modeller som skal bidra til bedre bruk av tverrfaglig kompetanse i skolen.

4.5 Nye profesjoner i skolen

Et av de største temaene i casematerialet og litteraturstudien vår er knyttet til miljøarbeid i skolen. Flere av skolene i utvalget vårt brukte prosjektpenger til å ansette miljøarbeidere til å jobbe med det sosiale i skolen. Sosialfaglig arbeid er ingen lovpålagt tjeneste i skolen, men forskning viser at skolene i økende grad ansetter BSVere som kan jobbe med enkeltelever og med skolemiljøet. Dette kapitlet vil hovedsakelig fokusere på BSVere med minimum treårig sosialfaglig utdanning på høyskolenivå, men vil også diskutere bruken av ufaglært arbeid i en slik stilling.

For BSVere er skolen en relativt ny arbeidsplass, og flere artikler i tidsskrifter og medlemsblader påpeker behovet for sosialfaglig personale i skolen (Gustavsson, 2004; Håvie, 2012; Jøsang, 2000; Magnus, 2010; Tømmerbakken & Gustavsson, 2006). I St. meld. 19 (2009-2010) «Tid for læring» er det blant de tre nevnte yrkesgruppene bare barnevernspedagoger man i større grad ønsker inn i skolen for å jobbe med elever med særskilte behov, noe som kan tyde på at det hovedsakelig er barneverns- og pedagoger som i størst grad har fått anerkjent sin rolle i skolen i offentlige dokumenter. Litteraturstudien fra dette prosjektet viste at alle de tre BSV-utdanningene var opptatt av at nettopp deres fagbakgrunn skal ha en plass i skolen.

Betegnelse som brukes om BSVere er først og fremst sosialfaglige medarbeidere, miljøarbeidere og miljøterapeuter, selv om en undersøkelsen fra 2013 viste at BSVere i skolen oppga 51 ulike stillingsbetegnelser (Magnus, 2013). De ulike betegnelse hadde naturlig nok konsekvenser for arbeidsoppgaver og lønn. FO er opptatt av at BSVere i skolen skal ha stillingsbetegnelsen *miljøterapeut*, hvor mange i dag har stillingsbetegnelse som miljøarbeider, mens andre er skeptiske til å bruke termen miljøterapeut, fordi BSVeren ikke driver med terapi. I denne rapporten skiller vi mellom BSVere med sosialfaglig høyskoleutdanning og miljøarbeidere som ufaglært arbeidskraft i skolen.

På en skole beskrives utfordringen som å hjelpe til å håndtere det som beskrives som «allmenne problemer» dvs som gjelder alle, men hvor det kan være noen få elever som utløser problemene. Skolen

Ønsker økt fokus på elever som lærerne gjerne ville ha gitt bedre undervisning, men som de hindres i på grunn av allmenne problemer, dvs problemer med enkeltindivider. De etterlyser noen som kan være en buffer for elever med atferdsvansker, slik at læreren kan konsentrere seg om klasse og fag, og hvor læreren da «kan få gitt hjelp til alle». På en av skolene i utvalget vårt virker det som om de mangler et felles system for disiplin, og at mange elever har store utfordringer, alternativt at lærerne ikke vet hvordan disse elevene skal håndteres. En viktig diskusjon på skolen synes å være «hvor de ulike ungene hører hjemme», noe som kan tolkes som et uttrykk for at ungene ikke hører hjemme i klassen.

Graden av lederforankring av sosialfaglig personale varierer. Ved en skole ønsker rektor at miljøarbeideren skal ha en fast timeplan, noe som trekker bruken av innsatsen i retning enkeltelever. Miljøarbeideren ønsker imidlertid en friere rolle, å være tettere på læreren, inngå i tolærer systemer og kanskje også ha noe undervisning. Dette synspunktet gjentas av lærerne. Det synes å være uenighet på skolen om hvordan den sosialfaglige ressursen skal utnyttes.

På en annen skole har så vel skole som skoleeier uttrykt ønske om en miljøterapeut som var barnevernspedagog, det er utviklet en egen arbeids/stillingsbeskrivelse for dem, godkjent av skolesjef, og partene i arbeidslivet og som brukes på alle skolene i kommunen. Her er rektor er tungt inne i bruken av ressursen på skolene, selv om den konkrete utfordringen av rollen bestemmes i et samarbeid med miljøterapeuten. På denne skolen beskrives arbeidet til miljøarbeiderne å være av forebyggende art. De ønsker «tiltak som kommer alle til gode, og som gjør at færre elever på sikt faller utenfor». Forebygging beskrives som å handle om kartlegging og observasjon av elevenes situasjon, utvikle skolens kompetanse på etablering av positivt arbeidsmiljø og på læring av sosiale ferdigheter, og være bindeledd mellom skole og hjem der dette er nødvendig for å få til positive elevaktivitet. Her skal det være lav kontakt for lærerne å ta kontakt med sosialfagsmedarbeider, og det er viktig at medarbeideren er med i miljøet og personalrommet. De skal ikke drive med § 5 oppgaver, og de skal ikke være knyttet opp mot faste undervisningsoppgaver.

Vi finner også eksempler på godt sosialfaglig arbeid uten miljøterapeut/-arbeider. På en av skolene er det betydelige kompetanse blant det pedagogisk/spesialpedagogiske miljøet ved skolen og skolen har en klar faglig didaktisk profil, og som på mange måter har overtatt det som man vanligvis tenker på som miljøarbeiderens rolle. Helsesøster i samarbeid med psykisk helseteam i kommunen tar seg av psykiske lidelser.

Vi finner altså en stor variasjon i hvordan det sosialfaglige arbeidet oppfattes og gjennomføres ved skolene i utvalget vårt. Et moment som kommer opp som en viktig kvalitet i å ha en miljøterapeut på skolen er relasjonen til både interne, men spesielt eksterne samarbeidspartnere. Mange av miljøterapeutene har stor kontakt med foreldrene og foresatte, og avlaster dermed «lærerne» fra denne kontakten. I tillegg har miljøterapeuten/-arbeideren ofte en svært sentrale roller på vegne av skolen i forhold til eksterne samarbeidspartnere. Av eksterne aktører kan det handle om PPT, BUP og Familie-senter-lignende konstruksjoner i kommunen og tverrfaglige møter på kommunalt nivå. De kan ha et spesielt ansvar for eksempel for det som beskrives som andre hjelpetjenester i kommunen – PPT, barnevern og skolehelsetjeneste.

Nye yrkesgrupper truer alltid etablerte aktører og samarbeidsformer. En rekke spørsmål oppstår i forbindelse med bruk av ekstrapedagogiske ressurser. Når man skal ta i bruk ekstra ressurser (hvilke si-

tuasjoner/hvilke elever), hvem som skal gjøre hva (miljøterapeuten/-arbeideren eller læreren), hvordan intervensjonen skal skje, hvor langt inn man skal gå og når læreren evt. skal kobles på igjen. Hva skjer når det innføres nye yrkesgrupper i skolen og i kommunene?

For å sørge for en optimal utnyttelse av ressursene må de nye yrkesgruppene rolle diskuteres på skolen og i kommunen. Hvordan disse avklaringene skjer er betydningsfullt. Mye samarbeid handler ikke bare om roller og ansvarsavklaringer, men om å endre holdninger og identiteter. Hos lærere kan det være en holdning at «dette skal jeg klare seg selv», noe som kan gjøre at samarbeidet og den gjensidige avhengigheten av andre kan undervurderes, og at eleven får senere hjelp til spørsmål knyttet til helse, sosiale og faglige forhold enn nødvendig. Det synes videre som det er en forskjell mellom grad av formalisering (standarder) og grad av situasjonsbestemthet knyttet til disse avklaringene, og som berører i hvilken grad dragingene forstås og implementeres.

Et annet viktig spørsmål er hvordan ressursen skal brukes. Brukes ekstrapersonalet i hovedsak til å ta personer ut av klasseromssituasjonen, eller brukes den i klasserommet. Jobber lærere og miljøarbeidere sammen i klassene, eller jobber de på hver sine arenaer. På flere skoler synes miljøarbeiderne i liten grad å trekkes inn i arbeidet i klassene. Det vil for eksempel være en tendens til at vernepleiere og assistenters arbeidsinnsats følger enkeltelevne, og at de i liten grad kommer andre elever til gode. Det reises spørsmål om ikke en mer kollektiv utnyttelse av disse ressursene både kunne tjene den enkelte elev og klassemiljøet.

Hva innebærer det å jobbe forebyggende, og hvordan arbeider man forebyggende på en måte som kommer lærerne til gode/klasserommet? Den rollen det sosialfaglige personalet gis i det forebyggende arbeidet på skolen er interessant, og erfaringene med ordningene er i hovedsak positive. Rollen er på mange måter altomfattende og grenseløs. Samtidig som den potensielt kan være svært betydningsfull. Hvilken rolle de skal ha, hvordan denne utvikles og hvordan denne avklares med andre aktører som også har slike relasjoner, blir dermed svært betydningsfullt. Siden stillingene er nye finnes det enda ikke noen omforent tenkning rundt bruken av disse.

Alle disse problemstillingene utgjør en type utfordringer og dilemmaer som eventuelle modeller for testing bør inneholde forslag til 'mekanismer' for å håndtere. Et viktig avveiningsspørsmål i forbindelse med den enkelte modell vil være hvilke – og evt. hvor mange av – disse den bør ha til hensikt å kunne adressere.

4.6 Assistentene som ekstra ressurs

Alle skolene har lærerassistenter, til dels ganske mange. En skole på 180 elever kan ha 13 assistenter. Gjennomsnitt i Norge har de siste fem år ligger ganske jevnt på ca. 75 elever pr assistentårsverk². Fordelingen av assistenter på elever skjer på en skole i et samarbeid mellom tillitsvalgt og rektor. På en annen skole blir assistentene brukt mot klassen, mens på en tredje skole blir assistentene «ansatt» på enkeltelever.

Utdanningsbakgrunnen for assistentene er ulik, noen har lang arbeidserfaring, andre er hjelpepleiere, mange er unge uten tidligere erfaring. Assistentene kan ha ulike ansettelsesforhold. Noen steder kan de være ansatt i kommunene, og kan dermed plasseres rundt på ulike skoler etter behov, selv om de

² Kilde: GIS-data. Tallene er som kjent noe usikre, fordi beregningsgrunnlaget ikke inneholder entydige opplysninger

har en baseskole. Selv om oppgavene er ulike er de gjerne knyttet til å følge opp enkeltelever med spesielle problemer (for eksempel ADHD, eller synshemming), og legger til rette for at eleven skal kunne dra nytte av undervisningen. Ofte følger de opp elevene både i skolen og på SFO.

Assistentene er også mye brukt i friminutt og i etterkant av friminutt for å løse opp i eventuelle konflikter som har oppstått. Assistentene kan også ha kontakt med foresatte angående praktiske ting knyttet til eleven som de følger. Andre fungere også som lærervikarer, eller gjør kontorarbeid. Assistentene kan jobbe både med fag og det sosiale. Elever kan tas ut av klassen, og noen steder arbeider da assistenten en til en med eleven for å kompensere for tapt klasseundervisning.

Assistentene trekkes i ulik grad med i arbeidet på skolene og i SFO. Mye av assistentenes tid er svært bundet opp til enkeltelever noe som minsker rom for læring, kursing og utvikling. På enkelte skoler tar rektor ansvar for assistentene, har egne og jevnlige møter med dem, og trekker dem med i ansvarsgrupper rundt eleven. På én skole er det uttrykt at det er viktig for ledelsen at assistentene blir inkludert, både for assistentenes egen motivasjon og for det faglige arbeidet ved skolen. På andre skoler er ansvaret for assistentene gitt til en avdelingsleder ved SFO.

Enkelte steder får assistentene veiledning og opplæring av PPT, andre steder får de svært lite opplæring og kursing, eller bare litt veiledning i forhold til enkeltelever. Enkelte steder kan de være involvert i satsinger og prosjekter som skolen settes i gang. Andre steder blir de i mindre grad inkludert i møter og aktiviteter, selv om de som oftest inngår i trinnteamet. Assistentene blir for eksempel ikke med på planleggingsdager.

Dette er noe både skolen og kommunen kan arbeide videre med. Assistentene sitter på mye kunnskap og erfaring som i dag oppleves som uutnyttet. Det er et spørsmål om assistentene kan få timer i sin arbeidsplan til samarbeid og at det kan utvikles modeller som sikrer kursing og samarbeid bedre enn i dag.

4.7 Relasjonen til eksterne samarbeidspartnere

Tverrfaglig/-etatelig samarbeid er samarbeidet som foregår på tvers av etater og institusjoner som har ulike oppgaver og ansvar og som tilhører ulike systemer der deltakerne oftest har ulik fagbakgrunn. Casebesøkene viste behov for å styrke samarbeidet med eksterne instanser. Skolene i utvalget vårt oppga følgende samarbeidspartnere utenfor skolen som de ønsket et tettere samarbeid med: PPT, BUP, fastlege, barnevern og helsesøster³.

Erfaringen viser at det er vanskelig å få etablert slikt samarbeid på tvers av organisasjoner, sektorer, profesjoner og faggrenser. Teoretisk er det enkelt å tegne et organisasjonskart over hvordan et slikt samarbeid kan samordnes. Det er imidlertid en langt større utfordring å få det til å fungere og bli effektivt i praksis. Et eksempel på en slik møteplass for tverretatelig samarbeid er ansvarsgruppemøter. Ansvarsgrupper er et samarbeidsforum i støtteapparatet rundt barn, unge og voksne med spesielle behov. Ulike fagfolk samarbeider med en elev og dens foresatte og samles en eller flere ganger i året for å vurdere elevens helhetssituasjon samt å koordinere de ulike støttetiltakene. Ansvarsgruppemø-

³ Når det gjelder helsesøster ble denne rolle noen ganger definert som del av det interne laget, men andre ganger heller som del av det eksterne laget.

ter er således en møteplass hvor de ulike aktørene kan samarbeide om en sak som berører flere instanser. Skolen savner dog er mer lavterskeltilbud hvor de kan diskutere tilfeller som ikke nødvendigvis er blitt en 'sak'.

De fleste skolene i utvalget vårt opplevde et behov for et sterkere samarbeid med eksterne instanser. De opplever at en del av hindringen for å få til et godt samarbeid ligger i at de ulike instansene har ulike taushetsplikt og høy grad av byråkratisering. Det ble ofte påpekt en lukkethet i ulike etater når det gjaldt samarbeid rundt en elev. Skolen opplever at de ikke får innpass i hvordan en eventuell sak ble tatt videre noe som skaper usikkerhet og forvirring rundt ansvar og oppgaver. Lærerne opplever at det er vanskelig å vite hvordan de så skal forholde seg til eleven de er bekymret for, fordi de ikke vet hva, om noe, blir gjort. Å ikke gjøre noe, oppleves vanskelig, når de ser at barnet ikke har det bra. Samtidig opplever de at de må stole på at den aktuelle eksterne instansen gjør noe med saken.

På eksempelskolene er det ulikt hvordan kontakten med for eksempel barnevernet og BUP oppfattes, og de som opplever lite samhandling er raske til å tillegge dette ulik taushetsplikt. På en av skolene er stort sett all kontakt med barnevern og andre eksterne lagt til miljøterapeut som er barnevernspedagog. Hun opplever ingen vansker i samarbeid med barnevernet og sier også at hun trolig lettere får kontakt ved henvendelser til barnevernet enn lærere gjør. Dette tillegger hun sin utdanningsbakgrunn og kompetanse fra barnevern. Hun snakker «samme språk».

Ved noen skoler løftes samarbeidet med helsesøster også opp som problematisk når det gjelder taushetsplikt. Da lærere har en større delekultur når det gjelder å diskutere rundt elevene, oppleves helsesøsters rolle som mer bundet. Lærere opplever at helsesøster har sitt lovverk å forholde seg til og at de har forståelse for at hun ikke kan dele all informasjon med lærerne. Samtidig er det et ønske om at helsesøster i større grad kan dele den informasjonen hun sitter på som kan være fordelaktig for lærerne å vite når de skal ha en relasjon til eleven. Helsesøstre ved skolene sier også at de noen ganger kunne ønske at de kunne sagt noe mer enn hva de kan grunnet taushetsplikt, for at lærerne skal kunne forstå eleven bedre og derfor også gjøre en bedre jobb.

Når vi allikevel går dypere inn i dette med taushetsplikt i samtaler med de ulike aktørene i skolen, opplyses det om at taushetsplikten er lett å oppheve hvis man bare får samtykke fra foreldre om eleven det gjelder. Erfaringen er at det er få foreldre som motsetter seg dette. Et spørsmål er om man skal oppheve taushetsplikten for alle elevene ved begynnelse av et skoleår for ett år av gangen, for å slippe å komme i et dilemma hvor helsesøster og skolen ikke kan samarbeide på en fruktbar måte. En av helsesøstrene i materialet opplever at hun selv har blitt flinkere til å spørre foreldrene om samtykke til at hun snakker med skolen om barnet. Dette gjør at hun i større grad enn før opplever at samarbeidet med skolen er uproblematisk.

Byråkratiseringen oppleves som vanskelig for skolepersonell som har mange baller i luften på en gang og skal håndtere enkeltsaker forløpende i en skolehverdag. Slik sett blir det tverretatlige samarbeidet mindre problematisk når det er en sak knyttet til en elev. Det er i det forebyggende arbeidet og arbeidet med gråsoneelevene at samarbeidet og ansvarsfordelingen er mer utfordrende. Det nevnes spesielt barnevernet som en samarbeidspartner som ofte står lengst borte fra skolene.

I tillegg nevnes det ofte at samarbeidet med eksterne er personavhengig. Ved noen etater er det relativt unge og uerfarne veiledere blir det hevdet, slik at samarbeidet oppleves mindre fruktbart. Dette gjelder spesielt ved noen kontorer i utkantstrøk hvor gjennomstrømmingen av personalet er høy. Det

er altså snakk om både å kunne ha en fast veileder/kontaktperson å forholde seg til, samtidig som det må bygges ned de usynlige barrierene mellom etater. Et slikt tiltak har skolene i utvalget vårt gjort ved å invitere eksterne samarbeidspartnere inn på personalmøte for å introdusere seg og diskutere hvordan man kan samarbeide bedre. Det oppleves som om mye av usikkerheten knyttet til barnevernet spesielt, er mangel på informasjon og hvordan man kan bruke deres kompetanse på en bedre måte inn i skolene.

Det å invitere dem inn, er derfor et steg i retning av å knytte sterkere bånd inn i skolen. En av skolene i utvalget har fått en representant fra barnevernet til å ha en fast dag i uken på skolen hvor lærere kan komme for spørsmål og veiledning. Dette gjør samarbeidet betydelig lettere, både ved at man har et ansikt å forholde seg til og at man samtidig sitter på samme sted. Her ligger flere utfordringer som kan være aktuelle å adressere i en mulig modell.

4.8 Helsesøster og helsekompetanse i skolen

I litteraturstudien vår finner vi at helsesøster ofte får liten tid til forebyggende arbeid i skolen, fordi hun har få timer/dager på skolen. Vi finner også at helsesøster gjerne inngår i det sekundære laget rundt læreren, fordi hun i hovedsak er knyttet opp mot lovpålagte aktiviteter. Allikevel finner vi at helsesøster representerer et lavterskeltilbud på skolen som både elever og foreldre kan kontakte. Selv om helsesøsterressursen er knapp mange steder synes det som om helsesøsterressursen når betydelig lengre, og hvor i tillegg til fokuset på vaksinerings, høydemåling, anoreksi, så driver de med undervisning i klasser om pubertet og mobbing, og samtaler om trivsel, fritid, kosthold og hygiene.

Flere av skolene i utvalget vårt har fått økt helsesøsterressurs, mens andre har opplevd å ikke ha en slik ressurs på grunn av sykdom e.l. En av kommunene i utvalget vårt har satset på å utvide helsesøsterstillingsprosenten for sine skoler. På skolen i vårt materiale er helsesøster nå tilgjengelig på skolene 3 ½ dag i uka. Elever kan her komme på drop-in eller bestille time. Dette var nytt når vi startet prosjektet vårt, slik at rolle- og ansvarsavklaringene hadde så vidt kommet i gang. Helsesøster begynte med å presentere seg for lærergruppa og diskutere hvordan de kunne samarbeide. Skolen opplever at en økning av denne ressursen har ført til et bedre tverrfaglig samarbeid og mer tid til forebyggende arbeid. Helsesøster på denne skolen er tiltenkt oppgaven med å koordinere arbeidet med elevene i forhold til skolens sosiallærer og hjelpeapparatet (PPT Og BUP). Ressurser til og utvidelse av handlingsrommet for skolehelsetjeneste/helsesøster kan være viktig element i en modell.

Helsesøster ved en annen skole hvor de i tillegg har miljøterapeut framstår det som uavklart hva helsesøster skal gjøre og hva miljøterapeuten skal gjøre. Denne uklarheten kan skyldes manglende ressurser hos helsesøster. Kommunen har satset sterkt på miljøterapeuter til skolene og derfor mindre på helsesøster. Ved denne skolen samarbeider helsesøster i stor grad med miljøterapeut. De fleste elevene som helsesøster er i kontakt med, utenom det lovpålagte, blir i stor grad henvist av miljøterapeuten og det gjelder fysiske utfordringer. På flere av skolene i materialet vårt jobber helsesøster nært med miljøterapeut/sosiallærer og kan ha samtalegrupper sammen. På flere skoler representerer helsesøster en kontakt mot PPT, BUP og psykisk helseteam i kommunene.

En forenklet fremstilling er at der hvor det finnes en miljøterapeut/-arbeider eller sosiallærer tar disse seg av mye av det psykososiale arbeidet i skolen, og helsesøster har fokus på det fysiske. På skoler uten miljøterapeut/-arbeider eller sosiallærer, såfremt helsesøster har ressurser, tar helsesøster seg av et større spekter av oppgaver spesielt knyttet opp mot det psykososiale. Økt bruk av helsesøster, i eller i

kombinasjon med sosialfaglig personale, vil slik sett være et viktig element i modeller som skal bidra til bedre bruk av tverrfaglig kompetanse i skolen.

4.9 Samarbeidet med PPT

PPT består av psykologer, sosionomer, barnevernsfaglig personale og spesialpedagogisk kompetanse rettet inn mot skole. PPT kartlegger og utreder vansker i forhold til opplæring/utvikling, de gir veiledning til foresatte og skole i forhold til barn med særskilte opplæringsbehov, og de gir veiledning til skoler og barnehager på systemnivå. PPT henviser videre til Statped ved behov.

Det varierer om PPT har tilstedeværelse på skolene, eller er samlet i egne kontorer i kommunen. Ingen steder i kommunene som prosjektskolene er hjemmehørende i er PPT organisert sammen med barnevern eller psykisk helsearbeid i familiens hus eller lignende arrangementer. I en kommune har skolen en egen PPT medarbeideren plassert på skolen som samarbeider med skolen om søknadene, og oversetter pedagogiske rapporter tilbake til lærerne.

Det er store variasjoner i hvordan PPT oppgavene vektas, og i på hvilken måte PPT trekkes inn i /vil la seg trekke inn i arbeidet på skolene. Samarbeidet med PPT er viktig på de fleste skolene, men det er ulikt om de forstås som en del av det primære eller det sekundære teamet rundt læreren. På enkelte skoler er det et savn fra læreren at PPT i så liten grad er tilstede på skolen og i klasserommet. Mens på en annen skole har PPT fast kontor plass på skolen og tett og god kontakt med ledelsen på skolen. På en tredje skole spiser PPT sin lunsj på skolen for å bedre kontakten med lærerne («komme i veiledningsposisjon»), i tillegg til andre mer faglige aktiviteter.

En utfordring er at PPT besitter en ekspertise som er rettet mot enkeltelever, mer enn mot en kompetanse som ekspertise på allmenne vansker. Samtidig beskrives denne sakkyndige hjelpen mot enkelt-elever fra lærerne sin side om at de elevene som får § 5 hjelp får bistand, og at hjelpebehovene ligger hos andre elevgrupper (de som ikke får vedtak).

Alle kommuner forsøker å redusere bruken av PPT, eller endre måten PPT fungerer på. I en kommune har dette arbeidet blitt vanskeliggjort av oppsigelser av PPT-personale, i en annen kommune fordi PPT nekter samarbeid. I en kommune forsøker de å redusere bruken ved å stille strenge krav til det arbeidet som skal gjøres før de sender søknad til PPT. Her er skolene tildelt ressurser til enkeltvedtak og til ordinær undervisning, og må rasjonere dem slik de ønsker. Midlene fordeles etter en prognose over de behov den enkelte skole har. Tidligere ble alle § 5 midler fordelt etter søknad, noe som krevde mye arbeid, men ble betraktet som viktig for at klassen/skolen skulle få tildelt ekstra ressurser. Den sistnevnte modellen skaper spørsmål om hvordan behovene fastsettes. Historiske fordelinger får her stor innflytelse, noe man har forsøkt å ta høyde for ved å operere med en pott til ekstraordinære tiltak. I tillegg ble det hevdet at forutsigbarhet når det gjelder planlegging og tilsetninger var større ved denne modellen.

I en tredje kommune reduserer de bruken av PPT etter å ha jobbet med holdningsendringer på kontoret, og hvor målet har vært å snu fokuset fra enkeltvedtak til forebygging, tilgjengelighet og nærvær på skolene. En måte de har redusert henvisningene på er at PPT møter rektor, spesialpedagogkoordinator, spesialpedagog, kontaktlærere og assistenter for å drøfte alle elever som har faglige vansker. Dette skjer anonymt, og alle klasser på skolen gjennomgås. Først etter denne gjennomgangen kan det bli aktuelt med henvisning. Atferdsvansker behandles separat, og PPT tilrår behov ikke timer. PPT er

opptatt av at det ofte er vanskeligere å integrerer elever med sosiale vansker, enn personer med lærevansker. I denne forbindelse spiller samarbeidet med miljøarbeider en rolle, og hvor PPT gir veiledning. Forbindelsen er formalisert ved at 15 timer av miljøarbeiderens ressurs er bundet opp mot vedtak fra PPT. Tilsvarende veiledning drives av personalgrupper for eksempel knyttet til ADHD eller logopedi.

Slike forsøk på endring av PPTs rolle kan bare skje via kommunen og i liten grad via den enkelte skole. Det er således behov for et institusjonalisert samarbeid på kommunalt nivå mellom ulike etater og aktører. Det er også behov for at man kan henvende seg til høyere nivå hvis samarbeidet på lavere nivå ikke fungerer eller stopper opp. Modeller som inneholder en eller annen form for opplegg til samarbeid om utforming av ønsket rolle for PPT ut fra skolens behov, og PPTs egen definering av sin rolle, vil være av stor interesse og mulig framtidig nytte å få testet ut.

4.10 Relasjonen til hjemmet

I laget rundt *eleven* er selvsagt hjemmet det aller viktigste. De samarbeidende instansene forholder seg til ulike lovverk, men alle har som mål «barnets beste». En ting er det formelle samarbeidet mellom hjem og skole som Opplæringsloven med forskrift hjemler, noe annet er alt det uformelle samarbeidet som også er viktig. Undersøkelser viser at foreldre har et stort engasjement for skole, at de ønsker å drøfte hvordan barnet trives og utvikler seg, om klassemiljøet og om barnets faglige prestasjoner. Skolene i vårt prosjekt omtaler samarbeidet med hjemmet noe ulikt. På noen skoler har barn det så vanskelig hjemme at skolen ofte erfarer det nødvendig å henvise til barnevernet, andre vegrer seg for dette og atter andre erfarer foreldre som noen ganger krever for mye av barna sine. Bare en av skole sier eksplisitt at hjemmet er en del av det «daglige laget rundt læreren og eleven».

Mange av skolene erfarer nye og forsterkede utfordringer knyttet til elevenes oppvekstmiljø og relasjonene til hjemmene. I våre prosjektskoler har vi ytterpunkter. I den ene enden har vi skoler hvor foreldrene krever så mye av både barna sine og skolen at barna får psykiske vansker og skolene blir utfordret juridisk og intensjonalt. I den andre enden har vi foreldre som flytter inn og ut av landet, med og uten barn, samt psykiske og familiære vansker som leder til omsorgssvikt. I tillegg erfarer alle skoler utfordringer knyttet til sosiale medier. Her samarbeider noen skoler med ulike fagmiljøer, kanskje spesielt helsesøster, mens andre skoler håndterer dette selv.

I eksemplene for skolen ser vi mange ulike løsninger på hjem- skolesamarbeidet. I Tabell 3 under ser vi hvordan skolene har valgt å organisere samarbeidet med hjemmet.

Tabell 3: Tabelloversikt over hvilke aktører som samarbeider med hjemmet på de ulike skolene.

Skole- lene	Hvilke aktører som samarbeider med hjemmet
Skole A	Kontaktlærer, inspektør og rektor er de sentrale aktørene. I spesielle tilfeller samarbeider det kommunale teamet med hjemmet.
Skole B	Kontaktlærer er den sentrale. Rektor og sosialfaglig medarbeider støtter og deltar. Helsesøster har kontakt i noen tilfeller.
Skole C	Kontaktlærer og sosiallærer er de sentrale. Kontakt med «sekundært lag» om mange elever. Uklart forhold til voksenopplæring og andre instanser.
Skole D	Kontaktlærer og avdelingsleder er de sentrale aktørene. PPT og helsesøster ved behov.
Skole E	Kontaktlærer, rektor og miljøterapeut. PPT og helsesøster ved behov

Foreldrene man samarbeider med i skolen har ulikt utdanningsnivå, ulike familiestrukturer, ulik språk-bakgrunn og ulike behov og evner til å ivareta sine barn fysisk og psykisk. Skolen skal romme barn fra alle familier. Tilpasset opplæring krever god kunnskap om det oppvekstmiljø hvert barn lever i. Det store flertallet av foreldre er fornøyde med samarbeidet med skolen, men de som er misfornøyde skiller seg ut ved at de ønsker mer informasjon, opplever dialogen med skolen som vanskelig, at de er lite velkomne på skolen eller at barnet deres over tid har hatt et dårlig skolemiljø. Vi ser alle disse forholdene i «våre» skole.

I en modell som skal svare opp til dette prosjektets målsettinger blir former for og metoder å bedre samhandlingen med foreldrene viktig. Foreldrene er de som i stor grad fremmer sitt barns kognitive evner og skolens daglige og sekundære lag må hjelpe foresatte til å gjøre det på en best mulig måte. Slik forskerne ser det har kanskje skolene i for stor grad satt dagsorden og forventer at alle foreldre skal falle inn i de normene som er satt. Dette kan hindre dialog om elevenes læringsmiljø. Når dette er sagt er det selvsagt skolens oppgave å informere om at tilpasningene man kan gjøre er i forhold til et elevfellesskap og de midlene skolen har til rådighet. Samarbeidet skal omfatte både det faglige og det sosiale innholdet i opplæringen og det er ulike krav og forventninger foreldrene kan ha til sitt barn hjemme, og de krav og forventninger skolen har til skolebarnet. Noen skoler har brukt tid til kompetanseheving på området, andre ikke. Vi mener dette er et viktig felt og at fagpersoner knyttet til skolene i større grad enn i dag kan trekkes inn i hjem-skole samarbeidet. Vi tror også det er viktig at man ikke bare fokuserer på det vanskelige og det marginale, men at alle foreldre kan ha nytte av veiledning.

5 Presentasjon og drøfting av fem eksempler på modeller

I dette kapitlet vil vi presentere fem modeller med et godt grunnlag i eksisterende kunnskap, som lar seg teste, og som vi samtidig mener er gjennomførbare. Dette fordi de er designet slik at de handler om forhold staten kan påvirke, og fordi de bygger på initiativ som allerede eksisterer. Dermed øker sannsynligheten for at de er gjennomførbare, mens investerings- og transaksjonskostnader reduseres.

Vi vil først redegjøre for noen observasjoner som ligger til grunn for modellene vi har beskrevet (avsnitt 5.1). Av særlig betydning er aktive eiere/ledelse. Vi vil deretter kortfattet beskrive to forutsetninger for modellene, nemlig at de handler om forhold vi antar at staten kan påvirke (avsnitt 5.2); og at de skal være testbare (avsnitt 5.3). Mange forhold som kan være av stor betydning for lærings- og arbeidsmiljø på skolene vil sentrale myndigheter i liten grad kunne påvirke, eller bare kunne påvirke på indirekte måter. Videre må modellene kunne testes. Innenfor såkalt programteori vil det handle om å klargjøre på hvilken måte man forestiller seg at modellen vil bidra til å skape endring lokalt, slik at de ønskede resultater oppnås. I tillegg må en modell inneholde en beskrivelse av målgrupper, aktiviteter, virksomme mekanismer, delmål og sluttmaal. Slike innsikter ligger til grunn for de fem modellene vi skisserer, og som samtidig forsøker å svare på krav programteorien stiller til en god modell. Vi begrunner så kort hvorfor vi har endt på de fem modellene vi har, før vi beskriver modellene nærmere; PPT-modellen; lærerassistentmodellen; den sosialfaglige modellen; helsesøstermodellen og ledelses- og organisasjonsmodellen (avsnitt 5.4). Avslutningsvis drøfter vi svakheter og styrker ved de ulike modellene (avsnitt 5.5).

5.1 Noen observasjoner fra eksempelskolene som ligger til grunn for modellutviklingen

I vårt materiale er det lite som tyder på at det er sentrale reguleringer som legger vanskeligheter i veien for en videre utvikling av et lag rundt læreren. Det rapporteres om utfordringer knyttet til rapporteringskrav, og at det kan være for liten kapasitet til å bruke og følge opp disse dataene. Det virker likevel som skoleeiere og skoleledere opplever en rimelig balanse mellom sentrale myndigheters ønsker om standardisering og kontroll, og hensynet til lokal autonomi og handlefrihet. Det synes ikke å være manglende muligheter som er utfordringen, men at disse mulighetene ikke benyttes eller kunne benyttes bedre.

Det synes å være betydelige voksenressurser på skolene. Vi har ikke grunnlag for å ta stilling til spørsmål om lærertettheten er stor nok, eller om det er nok sosialfaglig personale. Et uhyttelig regnestykke tyder imidlertid på at skolene har mellom 4-8 elever per voksenårsverk. Det er slik sett mange voksenpersoner til stede på skolene, og det er store variasjoner i hvordan disse ressursene brukes. Spissformulert er det et inntrykk fra vår side er at like mye som det trengs flere ressurser, eller ressurser med høyere kompetanse, trengs det strategier, evne og vilje til å ta i bruk de ressursene som finnes.

En mangelfull utnyttelse av ressursene svekker laget rundt læreren (og eleven). Dette skyldes bl.a. de utfordringene som framgår av vår empiri, som at lærerne ikke får de konkrete tilbakemeldingene på hva de gjør i klasserommet som de ønsker, eller på hvordan de kan bruke sin begrensede oppmerksomhet på best mulig måte. Det gjør at krevende enkeltelever kan få mye oppmerksomhet, til dels med varierende kvalitet, mens andre får mindre eller ingenting. Og det kan innebære at løsningsfoku-

set til andre faggrupper på skolen blir å yte individbistand, mer enn å bistå lærerne til å håndtere elevene i klassen. Det kan også medføre at mange faggrupper jobber alene i en horisontal en til en relasjon til elevene, uten veiledning eller innsyn, eller at enkeltpersoner plutselig ivaretar viktige «utenrikspolitiske» funksjoner på skolen, i forhold til foresatte eller samarbeidspartnere, der lærere og ledelse ikke er orientert eller vet hva som foregår. Det kan endog innebære at faggrupper utvikler en egen rolle- og ansvarsforståelse, som ikke er i overensstemmelse med hva andre faggrupper eller ledelsen ser som hensiktsmessig.

Videre kan mangelfull oppfølging eller ledelse innebære potensielle konflikter ved at ulike faggrupper går i beina på hverandre, eller kjemper om hvem som skal gjøre ulike oppgaver. Ikke minst kan det innebære at slike konflikter får lov til å vedvare fordi overordnede ikke helt vet om hva som foregår, eller griper inn i det når de får vite det. Ikke minst kan det føre til frustrasjon, likegyldighet og avmakt hos medarbeidere som ikke ser at de er koblet til den løpende driften av skolen, at deres kompetanse tas i bruk på gode måter eller at de er koblet tett nok opp til hva de andre aktørene på skolen gjør, altså at de opplever seg som en del av laget rundt læreren. Kort sagt er manglende utnyttelse av ressurser like alvorlig som mangel på ressurser, i en forstand mer alvorlig fordi man kunne ha fått mer ut av ressursene enn det man gjør.

Det er videre stor variasjon i styringen og organiseringen av ressursene. Det handler blant annet om hvem som inngår i laget; om hvordan roller og ansvar i lagene fordeles; om måten lagene arbeider med sakene på; om det jobbes forebyggende eller med enkeltvedtak; om ressursene brukes integrert eller segregert; og om hva som er ledelsens rolle; og hvem som er koordinator.

Det synes utfra materialet i eksempelskolene å være tre hovedstrategier ledelsen kan ta i bruk for å ta fatt i utfordringene vi har nevnt ovenfor: en pedagogisk strategi, en sosialpedagogisk strategi, og det vi har kalt en ad hoc strategi. Mens de to førstnevnte opererer med tette koblinger mellom de ulike utfordringene, synes forholdet mellom de ulike elementene å være løsere koblet i sistnevnte strategi som kanskje mer har preg av en brannslukkings eller «la det skure» politikk.

På én skole framstår «vurdering for læring» som det sentrale begrepet. Her rettes fokuset mot den betydning det læreren gjør i undervisningssituasjonen og kvaliteten på lærernes tilbakemelding til elevene, har for elevenes læring og utvikling. Her er det fokus på nivåddifferensiering, slik at hver elev i størst mulig grad skal erfare mestring i skolehverdagen, og det er egne satsinger for begavede og evnerike barn. Her inngår det pedagogiske spesialrådgivere i primærteamet som arbeider med nivåddifferensiering. Assistenten og annen sosialpedagogisk innsats (§5) brukes som før. PPT medarbeideren som her er lokalisert på skolen og samarbeider tett med leder, samarbeider med skolen om søknader, og oversetter pedagogiske rapporter tilbake til lærerne. På denne skolen er ansvaret for assistentene gitt til en avdelingsleder ved SFO. Samtidig er det satsinger på relasjons- og ledelseskompetanse, dvs. på betydningen av strukturer og relasjoner for å sikre samarbeid, og det arbeides planmessig med elevenes psykososiale arbeidsmiljø. På denne skolen utgjør det pedagogiske, faglige og didaktiske grunn, mens det sosialpedagogisk i større grad er bakgrunn. Dette har vi kalt den «pedagogiske strategien».

På en annen skole settes det likhetstegn mellom bruken av sosialpedagogisk personale og tilpasset opplæring. Skolen har nedtonet fokuset på enkeltelever, og i stedet fokusert på elevenes læringsmiljø og lærerens undervisning. «Det er god spesialundervisning å styrke den vanlige undervisningen» heter det. Og det er brukt ressurser på å endre PP-tjenestens fokus fra «elevsaker og s-timer» til forebygging

og økt tilgjengelighet. Ved å endre PP-tjenestens og de andre aktørenes forståelse av roller og ansvar, har de lyktes med å redusere henvisningene til PPT i betydelig grad, og fått vridt tenkningen fra individ til system. En tilsvarende tenkning gjelder bruken av assistentene hvis ressurser i mindre grad brukes mot enkeltelever, men som klasseressurs. Miljøarbeideren brukes aktivt, og arbeider tett med læreren og tar mye av foreldrekontakten. På denne skolen ligger ansvaret for lærerassistentene hos rektor. Her synes det sosialpedagogiske i større grad å utgjøre forgrunn, mens det pedagogiske utgjør bakgrunn. Dette har vi kalt den har vi den «sosialpedagogiske strategien».

På en tredje skole er det stor grad av usikkerhet om hvordan de faglige ressursene på skolen skal brukes. Situasjonen synes preget av at utfordringene overstiger tilgjengelige ressurser og kompetanse, av usikkerhet om hvem som inngår i laget rundt læreren, på hvilken måte de kan mobiliseres for til beste for læreren, klassen og eleven. Den orden som eventuelt oppstår er begrenset eller knyttet til forsøket på å løse akutte og påtrengende oppgaver. Relasjonen mellom aktørene er løse, og i noen tilfeller nærmest fraværende. Dette har vi kalt «ad hoc strategien».

For de to første skolenes vedkommende er det snakk om tyngdepunktsforskyvninger, mer enn grunnleggende forskjeller, siden begge skoler på ulike måter arbeider for å integrere de ulike fagressursene på skolen på og å se læringsmiljø og arbeidsmiljø i sammenheng. Likevel er det slik at måten man gjør det på heller mot det pedagogiske eller det sosialpedagogiske. På den tredje skolen har de ingen tilsynelatende ingen kapasitet eller autoritet til å skape struktur. Skoleeier virker fjern, og PPT er vanskelig å involvere. De klarer ikke helt å få oversikt over og styr på ressursene, hvem som inngår i laget eller hvordan og hvem som kan bruke dem. Man kan diskutere hvorvidt dette kan kalles en strategi. Det sentrale her er at problemene håndteres ad hoc, og over såpass lang tid at ad hoc må sies å være et stabilt kjennetegn ved organisasjonen, mer enn overgangssituasjon.

Dette bringer oss over til det siste punktet, nemlig at de skolene som synes å få til noe der er skoleeiere og skoleleder er aktivt engasjerte og styrer bruken av ressursene. Viktigere enn om strategien har sitt tyngdepunkt i pedagogikken eller i sosialpedagogikken, synes det å være at det finnes en strategi, og at leder har faglig tyngde til å sette denne strategien igjennom. Der en slik strategi mangler og relasjonen mellom lagetets medlemmer er uklar eller ikke engang vet hvem som inngår i laget, er det selvfølgelig også vanskelig å få til en god ressursutnyttelse.

5.2 Hva kan staten endre?

Statens mulighet for å påvirke et autonomt kommune- og skolenivå er mange. Det kan skje direkte gjennom endringer i lov og regelverk, økonomi eller ved krav om tilsyn, overvåking og kontroll. Det kan også skje indirekte gjennom pedagogiske virkemidler knyttet til utvikling, støtte og veiledning og kompetanseutvikling. Bruk av tilskudd kan være et slikt virkemiddel hvor kommunene/skolene søker om å delta i et statlig initiert prosjekt, og hvor de får et økonomisk tilskudd mot at de oppfyller bestemte krav som myndighetene stiller til dem.

De fleste av de forholdene staten ønsker å påvirke i forbindelse med et lag rundt læreren, er det vanskelig for staten å påvirke direkte. Det gjelder spørsmål knyttet til sammensetning av personalet i skolen eller forhold knyttet til organisering, dvs. til hvordan kommunene styrer og leder og organiserer relasjonen mellom de aktørene som inngår i laget rundt læreren. Staten er slik sett henvist til indirekte styringsvirkemidler, dvs. på ulike måter å stimulere kommunen/skolene/fagfolkene til å tilegne seg, å ta i bruk verdier, kunnskap og metoder som sentrale myndigheter måtte finne nyttig og fornuftig. En

slik indirekte styring kan være svært virkningsfull fordi den tar sikte på å forme aktørenes beslutninger gjennom å endre forståelsen av hvorfor man handler som man gjør. En slik tilnærming, som går veien om å utvikle fagfolkens forståelser kan ofte være like virkningsfull som mer direkte styringsformer som i større grad baserer seg på at folk på forhånd skal forstå og gjøre hva som er bestemt.

To av våre fem modeller handler primært om økt ressurstillgang: helsesøstermodellen og sosialfagsmodellen. Systematisk forskning tilsier for eksempel at tilstedeværelsen av sosialfaglige profesjoner i skolen synes å ha en selvstendig positiv effekt på skolens lærings- og arbeidsmiljø. Effekten er riktignok liten til moderat, men det å tilføre en slik ressurs synes likevel betydningsfullt. Tilsvarende gjelder også for skolehelsetjenesten. Her er det også utviklet veiledende normer for hvor mange helsesøstre som skal være per 100 elever på ulike trinn.

De tre resterende modellene handler om å utnytte eksisterende ressurser på bedre måter. Ikke minst handler det om å utvikle og implementere systemer for opplæring og veiledning og som gjør det enklere for skoleeier/skoleledelse å utvikle strategier for hvordan for hvordan samarbeids-, ansvars- og rollerelasjonene mellom de ulike aktørene som inngår i laget rundt læreren bør se ut for at eksisterende ressurser skal tas i bruk på hensiktsmessige måter. Dette handler om ledelse og om å etablere fora der nødvendig endring og konfliktløsning kan diskuteres og avklares. Slike endringer kan skje med basis i klassen, på trinnet, på skolen i kommunene; i forhold til de fagfolkene eller aktørene som er involvert, eller i forhold til ulike elevgrupper (jf. Lillejord et al., 2015).

Det er en rekke andre elementer som myndighetene bør vurdere å endre, for å sikre en mer optimal bruk av ressursene. Det kan handle om formelle forhold knyttet til hva slags kompetanse sosialpedagogisk personale skal ha, rettighetsspørsmål knyttet til en annen type bruk av PPT-ressursen, eller eventuelle hindre for samarbeid knyttet til reglene om taushetsplikt (eller praktiseringen av dem), eller spørsmål om lønns- og kontraktsforhold (hvor man er ansatt, stillingsbrøk etc.) som kan fungere uhenktsmessig når målet er økt samarbeid med bedre kvalitet.

Vi vil ikke på noen systematisk måte redegjøre for slike formelle forhold her. Dette henger sammen med at vårt hovedfokus er å rette oppmerksomheten mot den reelle praksis som utøves innenfor virksomhetens formelle rammer, mer enn mot selve den formelle beskrivelsen av ansvars- rolle – og oppgavefordeling som hvilke rutiner og prosedyrer som gjelder. Det betyr ikke at den formelle organiseringen er uvesentlig. I vår modellutvikling har vi i stedet lagt vekt på å beskrive mekanismer som handler om å utvikle en felles forståelse av mål- og intensjoner, og av den gjensidige arbeids- og rolledeling som trengs når man samhandler og samarbeider om en konkret praksis.

5.3 Krav til en modell

Til grunn for prosjektet ligger at de modeller som utvikles skal gi mulighet for måling av effekter på lengre sikt. Det handler ikke bare om ha god informasjon om de prosesser som settes i gang, og deltakernes opplevelse av tilfredshet og måloppnåelse, men også effektkunnskap.

Modellen bør derfor inneholde en teoretisk begrunnet antakelse om kausalitet, dvs. på hvilken måte modellen vil påvirke en bestemt situasjon på ønsket måte; dvs. ha en teori om forbindelsen mellom innsats og effekt. Det betyr at man for hver enkelt modell bør kunne si noe om problemsituasjon, om hva som er målet for modellen og hvilke midler som skal tas i bruk for å oppnå resultatene, og hvordan modellen skal kunne testes. Den klassiske effektforståelsen forutsetter at man måler forskjellen i utfall

for en gruppe som har fått et tiltak, og en som ikke har fått tiltaket. Tradisjonelle effektevalueringer har sett på forholdet mellom intervensjon og resultat (*outcome*). Her vil beskrivelsen av hvilke mekanismer som fører fram til resultatet ofte utgjør en *black box*.

I økende grad har forskere blitt opptatt av programteori, og hvor innsikter fra tradisjonell effektevaluering forsøkes forenes med konstruktivistisk og kasuistisk forskning. Dette åpner opp for at kontekst, lokale aktørers handlingsteorier, kvalitativ forskning og fokuset på prosesser og endring kan ivaretas, uten at fokuset på spørsmålet om noe virker, på effekter, på kausalitet av den grunn oppgis. Vi har forsøkt å skrive oss inn i en programteoretisk tradisjon.

I programteorien (Funnell & Rogers, 2011) står forsøket på å konkretisere de prosesser eller mekanismer som driver endring innenfor en kontekst, og hvordan intervensjonen bidrar til å aktivisere disse prosessene eller mekanismene, sentralt. Her vil fokuset ikke bare være på sluttresultatet, men også på de delmål og mellomliggende resultater som påvirker resultatene på lang sikt. Programteorier åpner for å diskutere de aktiviteter, virksomme mekanismer og delmål som inngår i intervensjonen, og som vil være med på å påvirke det endelige målet. Slike teorier åpner i større grad for at intervensjoner virker i ulike kontekster, de gjør målsettingene mer realistiske, de åpner for utvikling større grad av felles forståelse mellom ulike aktører, og de gjør ulike synspunkter som aktørene har mer legitime. Programteorien åpner slik sett for å diskutere og utvikle implementeringskvalitet mellom ulike aktører. Samtidig åpner den for diskusjon av relevante resultatindikatorer, som kan brukes i testingen.

Programteorien tar høyde for at det er en sammenheng mellom implementeringskvalitet og effekten av tiltak. Bl.a. er det viktig at tiltakene tilpasses en lokal kontekst, og de deltakende partene involveres i opplæring, veiledning og oppfølging.

Oppsummert bør en (programteoretisk) modell inneholde en beskrivelse av:

- Målgrupper (hvem omfattes av intervensjonen, hva kjennetegner dem som inngår, hvilke utfordringer og barrierer har de og er det ulike delmålgrupper)
- Aktiviteter (hva er formålet med intervensjonen, hva er de viktigste aktiviteter i intervensjonen, hvorfor er de viktige og hvilke metoder benyttes).
- Virksomme mekanismer (hvilke faktorer er avgjørende for suksess eller fiasko? Hvorfor og hvordan fører en bestemt innsats til et bestemt resultat, for hvem virker intervensjonen og for hvem virker den ikke)
- Delmål og sluttmaal (hva er det realistiske suksessmålet for intervensjonen? Hvilke delmål er forutsetningen for å nå sluttmålet? Hvilke resultater oppnås på kort og mellom lang sikt? Hvilke resultater er oppnådd på lengre sikt?)

For å utvikle en god programteori bør det eksistere en god kartlegging av situasjonen før tiltaket iverksettes. Vår tilnærming i «et lag rundt læreren» er på mange måter selv et eksempel på en programteoretisk tilgang. Den kombinerer en systematisk kunnskapsoversikt med fokus på effekter og kausalitet, med en framstilling av norske erfaringer som tydeliggjør aktiviteter og mekanismer.

Modellene vi beskriver under vil inneholde en gjennomgang av disse ulike dimensjonene, dvs målgrupper, aktiviteter, virksomme mekanismer, delmål og sluttmaal. Mens endringer i roller, beslutninger og atferd kan være endringer på kort sikt, vil et endret arbeidsmiljø som får konsekvenser for lærernes arbeidssituasjon og elevens læring og psykososiale miljø være langtidseffekter. I tillegg vil vi redegjøre

for modellenes kunnskapsforankring. I disse beskrivelsene vil vi i stor grad bruke betegnelsene modell og intervensjon synonymt.

For at modellene skal kunne testes bør intervensjonene være av longitudinell art. De bør videre omfatte tilstrekkelig mange skoler til at en eventuell effektstudie kan gi signifikante resultater. Endelig bør det finnes gode resultatindikatorer som gjør det mulig å si noe om resultatene av intervensjonen, og som gjør det mulig å spesifisere resultatene på kort og lang sikt. Av andre sentrale dimensjoner som må behandles ved konkret utforming av en modell vil spørsmålet om på hvilket nivå modellen er og i hvilket omfang den skal implementeres. Omfatter den hele nasjonen, enkelte kommuner, skal den implementeres på skolenivå, eller er den på gruppe- eller individnivå (eller regionalt - kommune/fylke - eller nasjonalt nivå).

De kvantitative og kvalitative egenskaper ved en modell, dvs. hvor omfattende den er, hvor lang tid den tar å utvikle og implementere, hvor kostbar den er, må også tas i betraktning ved utforming av konkrete forslag til modeller som skal testes. En modell bør også handle om hvilken frihet det deltakende nivået skal ha til å påvirke hvordan implementeringen av modellen skal foregå – dvs. standardisering for at intervensjonen skal kunne studeres versus fleksibilitet for at skolene skal lykkes i å ta intervensjonen i bruk; om hvem som står for selve intervensjonen (forskere, direktorat eller andre), og hvem som beslutter hvem som skal delta i intervensjonen eller ikke.

5.4 Fem modeller for å bygge et lag rundt læreren

Mot ovenstående bakgrunn vil vi skissere fem modeller som vi mener er relevante for å bygge opp et «lag rundt læreren». Kunnskapsgrunnlaget er som foran nevnt basert på innsikter fra den systematiske kunnskapsoversikten, fra den mer empirisk baserte rapporten om norske erfaringer om laget rundt læreren, samt fra det empiriske materialet som er samlet inn fra erfaringene med de fem modellskolene. Modellene har slik sett godt belegg i tidligere forskning og i våre egne data.

Vi har valgt å utvikle modeller knyttet til primærteamet, og har i denne sammenheng definert såvel PPT som helsesøster å tilhøre lærerens primærteam. Hovedgrunnen til at vi har fokus på medlemmer i primærteamet er at yrkesgruppene her har en spesiell lovhjemlet plass på skolen, og at de i hvert fall delvis utgjør yrkesgrupper med betydelige institusjonelle ressurser som kan mobiliseres ved eventuell modellutvikling.

Skolen skal ifølge sitt overordnede mandat bidra til elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling, og å forholde seg til et mangfold av elever. Elevene har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. Samtidig skal skolen være inkluderende og gi tilpasset opplæring til elevene. De elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære utdanningstilbudet har videre rett til spesialundervisning. Hver enkelte elev har også en individuell rett til sosialpedagogisk rådgivning. Dette handler blant annet om å klarlegge elevenes problemer og omfanget av disse, kartlegge hva skolen kan medvirke til, og om det er behov for hjelpeinstanser utenfor skolen, og eventuelt finne de riktige hjelpeinstansene og formidle kontakt med disse.

Enhver lærer som er ansatt i en undervisningsstilling har lovhjemlede krav om pedagogisk og faglig kompetanse. Videre skal det finnes rådgivere med sosialpedagogisk kompetanse, gjerne omtalt som sosiallærere hvis de har pedagogisk utdanning. I tillegg skal det finnes en pedagogisk-psykologisk tje-

neste, hjemlet i opplæringsloven, med et dobbelt mandat. De skal på den ene siden gi sakkyndige vurderinger knyttet til elever med rett til spesialundervisning. På den andre siden hjelpe skolene i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov. I tillegg kan skolene ansette annet personale som kan hjelpe til i opplæringen, gitt nødvendig veiledning, og som da ikke er ansatt i undervisningsstillinger. Dette kan være lærerassistenter uten noen særskilt kompetanse, men det kan også for eksempel være vernepleiere som inngår i opplegget rundt elever med særskilte behov.

Kommunene er også pålagt å ha helsefremmende og forebyggende tjenester i skolen, blant annet i form av en skolehelsetjeneste. Dette skjer gjerne i form av ansettelse av helsepersonell (helsesøstre) som skal drive helsefremmende og forebyggende i skolen. De skal gjennomføre helseundersøkelse, ha fokus mot grupper med spesielle behov, drive opplysnings- og veilednings- og rådgivningsvirksomhet m.m.

Det er slik sett tre typer kompetanse som inngår i primærteamet rundt eleven; en kompetanse på fag og pedagogiske problemstillinger, inkludert tilgang til spesialpedagogisk kompetanse der dette er påkrevd; sosialpedagogisk kompetanse; samt en kompetanse på helsefremming og forebygging. Kompetansekravene er hjemlet i ulike lovverk. Den pedagogiske og helsemessige kompetansen kan videre knyttes til ulike profesjoner, som lærere og helsesøstre.

Det samme gjelder ikke for den sosialpedagogiske kompetansen, enten de har sosialfaglig utdanning på høgskolenivå og vil omtales som miljøterapeuter (BSVere), eller de mangler slik utdanning og omtales som miljøarbeidere. Eksistensen av et økende antall sosialfaglig utdannet personale i skolen skyldes i stor grad etterspørsel «nedenifra» dvs. fra skoleeiere og skoleledere. BSVerne utgjør en relativt liten, om enn økende gruppe i skolen. De faller lett utenfor politikk- og modellutviklingen på området, fordi de verken har institusjonell helsefaglig eller skolefaglig tilknytning.

Vår sosialfaglige modell treffer i hovedsak personale med sosial- og barnefaglig utdanning, og i mindre grad gruppen med vernepleiere. Av BSVerne utgjør vernepleierne i tillegg en relativt stor andel i skolen, og utgjør en svært viktig ressurs for de elevene/elevgruppene som nyter godt av deres bistand. Vernepleierne sliter i tillegg med mange av de samme utfordringene som lærerassistenter, dvs. med mangelfull integrasjon i skolen. Det er liten tvil om at denne ressursen kunne utnyttes bedre. Deres kompetanse er i noen grad helsefaglig, men uten at man av den grunn ser den samme interessen fra nasjonale myndigheters som i forhold til for eksempel helsesøstre.

En annen viktig årsak til vårt fokus på primærlaget rundt læreren er at problemstillinger knyttet til «sekundærlaget» i liten grad dukker opp i den systematiske litteraturoversikten, eller fremstår som svært sentralt i erfaringsmaterialet. Antakelig henger dette sammen med at for lærere, skoleledere og skoleeiere oppleves disse aktørene som fjernere i lagdannelsen enn medlemmene i primærlaget. Det betyr ikke at sekundærlaget er uviktig. Både formelt og reelt er det grunn til å tro at samarbeidet med barnevern, spesialisthelsetjeneste (BUP), Statped-systemet, ulike statlige kompetansesentra eller andre kommunale instanser og aktører som Familiens Hus, politiet, kommunepsykologer etc., vil være svært betydningsfullt i forsøkene på å bygge opp lag både rundt lærerne, og ikke minst rundt elevene. De dataene vi har om disse aktørene oppfyller bare i begrenset grad de programteoretiske kriteriene for en god modell. Disse aktørene bør antakelig stå mer sentralt i eventuell senere videreutvikling av tenkningen omkring laget rundt læreren.

Samtidig kan det også finne gode grunner til først å fokusere på primærlaget. Det er grunn til å tro at et godt primærlag vil være en nødvendig betingelse for en god ressursbruk når det gjelder eksterne ressurser.

Det er etter vår mening godt kunnskapsmessig belegg for alle modellene som skisseres. Det systematiske kunnskapsgrunnlaget er kanskje tynnere når det gjelder det vi har kalt PPT-modellen. Det henger antakelig sammen med at en lignende modell ikke er så utbredt i andre land.

To av modellene omhandler bruken av fagpersoner, og som av de fleste skoler beskrives å tilhøre primærlaget rundt lærerne; lærerassistenter og sosialfaglig personale. Vi beskriver også en modell som nok kan omtales som å tilhøre primærteamet rundt lærerne, men som i praksis ofte ikke gjør det, PPT. I tillegg vil vi beskrive en modell hvor fagpersonene som er involvert formelt sett ikke kan beskrives som å tilhøre utdanningssektoren og elevenes læringsmiljø, nemlig skolehelsetjenesten (helsesøstrene). På enkelte skoler spiller disse en nøkkelrolle i laget rundt læreren - en rolle som antakeligvis fremmes av at kommunene organisatorisk sett har lagt ressursen til kultur- og oppvekstsektoren, og ikke til helsesektoren i kommunen. Denne intervensjonen bør antakeligvis utvikles i samarbeid med nasjonale helsemyndigheter.

Samtlige intervensjoner forutsetter skoleeiers/skoleleders kompetanse og engasjement. Det er imidlertid bare en intervensjon som er rettet direkte mot dette nivået. Denne er knyttet til skoleleders og ikke minst skoleeiers ansvar og betydning for å utvikle et lag rundt læreren. En fornuftig og effektiv utnyttelse av de samlede personalressursene på skolene og i skolens omgivelser synes å forutsette en aktiv ledelse som tar ansvar for å utvikle en felles forståelse blant de involverte aktørene av hva oppgaven går ut på, og hvordan den enes innsats avhenger av den andres, dvs. av hvordan arbeidet skal fordeles, hvem som har ansvar for hva, og mekanismer for å fange opp å løse eventuelle uenigheter mellom aktørene involvert. Dette krever en betydelig faglig og prosessuell kompetanse hos ledelsen, som ofte later til å mangle.

Den sosialfaglige intervensjonen og helsesøsterintervensjonen innebærer støtte til rekruttering av ekstra ressurser i skolen. De tre andre handler i større grad om via pedagogisk vei tilføre aktørene ute en kompetanse som gjør dem bedre i stand til å utvikle reell tverrfaglighet og reelle lag rundt læreren på skolen.

Ingen av modellene er utviklet i sin fulle bredde. Dette har heller ikke vært målsettingen. Målsettingen har i stedet vært å gi et kunnskapsmessig grunnlag for å skissere noen modeller og modellelementer som legge et grunnlag for en slik videreutvikling hos myndighetene. Noen av intervensjonene vil være mer krevende å sette i gang enn andre. Særlig gjelder dette kursmodellene, og som også vil kreve en utvikling av kurset, og en opplæring av kurslederne ute, og muligens et system for veiledning underveis.

5.4.1 Modell 1 Eksempel PPT

Målgruppen i denne modellen er PPT. Dette er en høyt utdannet gruppe med variert fagbakgrunn, høy formell kompetanse og betydelig autoritet i skolesystemet. De skal bistå med kompetanse- og organisasjonsutvikling, men de har i stor grad jobbet med grunnlag i et lovverk som har fremmet innsats overfor enkeltelever.

Formålet med modellen er å få PPT til å i større grad inngå i laget rundt læreren. Det handler om å endre bruken av PPT slik at de kan jobbe mer forebyggende, mer lærer-, klasseroms- og skolenært. Ikke minst handler det om å bistå og veilede lærerne i de vurderinger de gjør i forhold til enkeltelever med utfordringer, for eksempel om hva lærerne kan gjøre selv, og hvor andre former for kompetanse bør trekkes inn. Det handler derfor om å endre en tradisjonelt distansert innsats rettet mot enkeltindivider, til en ny yrkesrolle med større fokus på forebygging, veiledning og systemrettet bistand. Et langsiktig mål med intervensjonen må være at PPT kan ta et større ansvar for å utvikle systemer for en effektiv utnyttelse av de ressursene som inngår lærerens primær- og sekundærteam på skolene, og få et mer omfattende ansvar for de ekstrapedagogiske ressursene ved skolen.

Den grunnleggende *antakelsen* i denne modellen er at minsket bruk av enkeltvedtak vil frigjøre ressurser til nærvær i klasser/trinn; bidra til flere konkrete tilbakemeldinger til lærerne (læring gjennom eksempler) i forhold til elever; bidra til veiledning av lærere og annet hjelpepersonell på skolen. Dette vil bidra til økt vekt på forebygging, tidlig intervensjon, til tilpasset opplæring (TPO) med utgangspunkt i klassen/trinnet og til et styrket arbeidsmiljø- og læringsmiljø for elever og lærer, og kan også frigjøre undervisningstid for lærerne.

Et viktig element i *modellen*, og en forutsetning for å få frigjort ressurser til systemarbeid, vil da være å redusere bruken av enkeltvedtak. Dette handler ikke bare om forhold som PPT alene kan gjøre noe med, men også om den etterspørselen etter enkeltvedtak som lærerne og skolene selv produserer. For skolene vil enkeltvedtak ofte utløse ekstra ressurser, noe som er et kraftig insentiv til å søke elever inn til sakkyndig vurdering og spesialundervisning. Flere tiltak kan være aktuelle for å redusere etterspørselen; budsjettering, (skolene får bevilget penger etter historisk bruk, og ikke etter søknad); strengere krav til når skolene kan sende søknad, eller gjennom at PPT gjennomgår klassene sammen med andre fagfolk på skolene anonymt før henvisning er aktuelt.

Et annet viktig element i modellen vil være å gi PPT redskaper og kompetansepåfyll for å kunne utvikle sine nye rolle på skolene. Dette må i første omgang handle om - sammen med skoleeier – å få en lokalt tilpasset opplæring - i hva som er lærernes/klassenes utfordringer, i hvordan en system- og veiledningsrettet yrkesrolle kan se ut i forhold til læreren/klassen, hvilke aktører som inngår i laget rundt læreren, og hvordan man kan fasilitere et samarbeid mellom disse aktørene. En del av opplæringen vil handle om å gi PPT verktøy slik at de har redskapene for å sikre oppslutning og innspill fra skolene og fagfolkene der knyttet til den nye rollen. Uten slik opplæring vil det antakeligvis være vanskelig for PPT å fylle den nye rollen de skal utvikle, eller intervensjonen vil møte på motstand lokalt.

Et tredje element i modellen vil handle om å utvikle og implementere en ny praksis knyttet til bruk av PPT-ressursen, i dialog med den enkelte skole. Det er grunn til å tro at den enkeltes skoles mottakelighet for systemrettet bistand og veiledning, vil avhenge av at de er informert om ny ordningen og at de har fått være med på å utvikle den.

Modellen forutsetter som minimum at skoleeier og PPT-leder ser betydningen av å delta i prosjektet. De bør skissere et opplegg for hvordan de tenker seg at de tre tiltakselementene som er beskrevet ovenfor kan utvikles. Det nasjonale bidraget vil være at direktoratet utvikler og tilbyr kommune et kurs, samt regionale og nasjonale samlinger i prosjektperioden hvor utfordringer diskuteres.

Modellen vil antakeligvis *fremmes* av at den overensstemmer med sterke ideologiske og økonomiske motiver hos kommunene om å vri innsatsen blant de ulike faggruppene i kommunene fra individ- til

systemarbeid, og som også er bakt inn i ulike deler av lovgivningen. På den andre siden kan modellen *hemmes* ved at utviklingen av en ny rolle for PPT oppleves som å gå på bekostning av oppfølging av enkeltelever, og av den lovhjemlede «sterke» retten til spesialundervisning. Dette er synspunkter som kan komme fra foreldre og lærere. Tilsvarende kan utviklingen av en ny rolle være krevende for skoleaktører, ikke minst kan den oppleves som truende av andre faggrupper på skolen som har/kan ha hatt veiledende og koordinerende roller, for eksempel helsesøster eller sosialpedagog eller psykiske helsearbeidere. Antakelig vil en styrket rolle for PPT av andre aktører oppleves som at PPT overtar «tradisjonelle» sosialpedagogiske oppgaver, eller oppleves som at fokuset på læring styrkes, uten at det balanseres i forhold til de sosialpedagogiske oppgavene. Slike temaer, som oppstår i alt endringsarbeid, bør være en del av innholdet i det kurset PPT gjennomgår.

Det overordnede *målet på om satsingen lykkes eller ikke* er i hvilken grad lærerne opplever at de blir bedre til å følge opp elevene pedagogisk og sosialpedagogisk, og om elevens læringsmiljø- og arbeidsmiljø er bedret. Et viktig *sluttmål* vil være om den endrede innsatsen også får konsekvenser for elevenes læringsresultater. Viktige *delmål* vil være om bruken av enkeltvedtak synker, og om organisasjonsundersøkelsen viser en bedret relasjon mellom de ulike faggruppene som inngår i skolens primærlag. Frigjøring av tid til undervisning vil både være et delmål og et sluttmål.

Modellen har ikke en direkte forankring i systematisk forskning. Dette henger antakeligvis sammen med at intervensjonen ikke er beskrevet i den litteraturen vi har sett på. Ut fra erfaringsbasert kunnskap er det imidlertid grunn til å tro at en omlegging av PPT ressursene vil frigjøre tid til mer kompetansebasert og organisatorisk innsats, og at PPT på denne måten blir en mer integrert del av skoleeiers og skoleleders generelle skoleutviklingstenkning. Den erfaringsbaserte kunnskapen tilsier at intervensjoner som tar utgangspunkt i læreren og klasserommet, og berører mange av de ulike faggruppene som inngår i skolen har bedre sjanse for å lykkes enn andre.

Modellen vil være universell siden den omfatter alle skolene i kommunen, og har fokus på systemarbeid, som vil omfatte alle elever. Den vil kvantitativt sett være begrenset siden den handler om å utnytte allerede eksisterende ressurser på nye måter. Kvalitativt sett vil intervensjonen være omfattende fordi den krever omfattende holdningsendringer, og endringer i etablerte rolle- og ansvarsforståelser.

Modellen vil i hovedsak fremme integrerte løsninger, men hvor nivå-differensiering og sosial og kognitiv læring kan være aktuelt. Den vil ikke være rettet mot bestemte elevgrupper. Intervensjonen kan i noen grad standardiseres. Jo flere elementer som inngår i modellen, desto større grad av lokal variasjon. Kommunene kan selv velge om de vil delta i prosjektet. Intervensjonen kan potensielt sett være kontekstfølsom, dvs at kommuner med bestemte kjennetegn vil prefereres framfor andre. I praksis kan dette være vanskelig å få til, hvis deltakelse i intervensjonen skal baseres på selvseleksjon. Det er mulig at intervensjonen vil trenge unntak fra opplæringslovens kap. 5.

5.4.2 Model 2 Eksempel lærerassistenter

Målgruppen i denne modellen er lærerassistenter. De utgjør en stor, billig og faglig svært heterogen gruppe på skolene, ofte i en mindre stillingsprosent. Grappa synes i liten grad integrert i skolens løpende virksomhet. De jobber i stor grad mot enkeltindivider, ofte alene, uten innsyn, opplæring og veiledning og ofte atskilt fra klasseromssituasjonen. Lærerassistenter har samtidig sentrale oppgaver i forhold til enkeltelever og foresattes interesser ved at de binder ulike deler av skolehverdagen sammen (skole-SFO), eller er kontaktledd mellom skolen og foresatte. En utfordring i dag synes å være at

assistentene brukes for å avlaste lærerne i forhold til enkeltelever, og ikke i forhold til klassen, at de ikke får tilbakemeldinger på jobben sin eller tilstrekkelig veiledning og opplæring, samtidig som de til dels arbeider uten innsyn og løsrivet fra skolen i sitt arbeid med elevene, og i kontakten med foresatte. En annen utfordring er at de ofte fungerer i undervisningsstillinger, men uten å få nødvendig veiledning.

Formålet med intervensjonen er å få lærerassistentene til å i større grad inngå i et lag rundt læreren, og til å øke kvaliteten på lærerassistentenes arbeid. Intervensjonen vil handle om en bedre utnyttelse av assistentressursen. Den vil handle om å integrere lærerassistentene i skolens normale virksomhet.

Modellen vil bestå av tre kombinerte elementer. Et viktig element vil være at det pekes ut en ansvarlig koordinator for lærerassistentene, og som legger til rette for at ressursen brukes på en god måte. Den ansvarlige bør være forankret i skoleledelsen eller hos noen som skoleleder har et tett og integrert samarbeid med, dvs. ikke i SFO, og antakeligvis heller ikke i kommunen. En del av den ansvarliges oppgave vil være å legge til rette for at lærerassistentene deltar på trinnmøter, møter med skoleledelsen, foreldremøter etc., og hvor viktig informasjon om elevene om roller og ansvar, og generell skoleutvikling drøftes.

Et annet element vil være å utvikle et opplærings- og veiledningsopplegg for assistentene. Det vil handle om å gi dem opplæring i et bestemt omfang i hvilke pedagogiske og andre utfordringer ulike elevgrupper står overfor, og gi dem konkret veiledning og tilbakemelding på hvordan de løser den jobben de er satt til å gjøre. Dette må inkludere et opplegg for tilbakemeldinger fra lærerne om deres behov og synspunkter på assistentene. Opplæringsopplegget bør antakelig utvikles sentralt, og tilpasses lokalt. Den ansvarlige for assistentene, vil antakelig også være oppfølgings- og veiledningsansvarlig. Et tredje element vil være å utvikle og implementere en ny bruk av den ressursen lærerassistentene representerer i samarbeid med lærerne, trinnteamet og andre relevante aktører ved skolen.

Den grunnleggende *antakelsen* er det ved å utpeke en koordinator vil ressursen trekkes mer inn i skolens løpende virksomhet og at det utarbeides et opplærings- og veiledningsopplegg for assistentene så vil kvaliteten på assistentenes arbeid, og den ressursen og kompetansen de besitter utnyttes på bedre måter.

Det overordnede *målet på om satsingen lykkes* vil være om elevens lærings- og arbeidsmiljø bedres, enten de har tilpasset opplæring eller ikke. Om det frigjøres tid til undervisning og klasseledelse vil både være et delmål og et sluttmål. Viktige delmål vil være at lærerassistentene opplever seg bedre integrert i skolen, om bruken av segregerte løsninger har minsket, og om det organisatoriske samarbeidet mellom ulike faggrupper i skolen er bedret.

Modellen har et sterkt *forskningsmessig* belegg. Mangelfull opplæring og veiledning av ufaglærte lærerassistenter gjør at de potensielt kan ha en negativ innvirkning på faglige prestasjoner og arbeidsmiljø til elevene. Internasjonal forskning tilsier at bruk av assistenter først får en positiv effekt hvis de får konkrete tilbakemeldinger på jobben sin, deltar på møter som angår dem, og får veiledning og bedre opplæring. Bedre utnyttelse av den ressursen assistentene sitter inne med, kan potensielt bidra til å styrke laget rundt læreren.

Modellen vil *fremmes* av at det er lett å se at selv en liten innsats knyttet til lærerassistentene kunne forventes å gi betydelige resultater med en liten innsats, pga. av det store antallet, og mangelen på

systematikk i skolens arbeid med dem. Intervensjonen fremmes også av at gruppa i liten grad utfordrer andre faggrupper eller yrkesidentiteter, selv om nye og potensielt mer interessante oppgaver kan utfordre andre fagfolks roller og ansvar.

Modellen vil *svekkes* av at lærerassistenter for ledelse og ansatte kan oppleves som en billig og fleksibel arbeidskraft som kan settes til de oppgaver som oppleves som mest avlastende for den enkelte skole/lærer. Dette styrkes av det forhold at gruppa utgjør en lite synlig og dårlig organisert gruppe på skolen. Arbeidet med å integrere dem tettere i skolens virksomhet kan hvert fall på kort sikt, oppleves som å ha store transaksjonskostnader, og som potensielt kan ha større betydning for assistentene, enn for lærernes arbeidssituasjon eller for elevenes beste. Forhold knyttet til ansettelse, arbeidstid og oppfølging av enkeltelever (på enkeltvedtak) på tvers av skole og fritid kan gjøre det krevende å få integrert dem i møte-, opplærings- og veiledningsvirksomhet.

Modellen forutsetter at skoleledelsen i samarbeid med skoleeier er engasjert i prosjektet. De bør skissere et opplegg for hvordan de tenker seg at de ulike modell-elementene kan tas i bruk. Sentrale myndigheter vil her kunne tilby økonomisk tilskudd til utvikling av en slik ansvarlig rolle, utvikle kurs- og veiledningsmodulen, samt avholde regionale og nasjonale samlinger knyttet til utviklingen av assistentrollen. Den konkrete bruken og utformingen av lærerassistentenes ressurser skje i et samspill med lærerne og andre faggrupper for å sikre god implementering.

Modellen vil være kunnskapsbasert. Kvantitativt sett vil ressursen være begrenset fordi ressursene allerede finnes. Kvalitativt sett vil den være mer omfattende fordi den handler om å endre etablerte rolle- og ansvarsforståelser. Modellen vil fremme integrerte løsninger. Den vil potensielt vri ressursbruken noe fra enkeltelever til klassen, men modellen vil antakeligvis få størst konsekvenser for gruppa elever med særskilte behov. Modellen vil dermed ikke være rettet mot enkelteleven, selv om en spin-off av prosjektet kan være at elever som per i dag får assistentbistand blir bedre integrert i klassene/trinnene. Deler av elementene i modellen vil være standardisert, dvs. tilskuddet, opplæringen og samlingene, men modellen kan tilpasses lokale forhold.

5.4.3 Modell 3 Sosialfaglige profesjoner

Målgruppen i denne modellen er sosialfaglige profesjoner, ikke minst de såkalte BSVerne, dvs personer med barneverns-, sosionom- eller vernepleierutdanning, også omtalt som miljøterapeuter. Hovedfokus er på personer med barneverns- og sosionomutdanninger. Yrkesgruppa har ingen lovpålagte oppgaver i skolen, men inngår som sosialpedagogisk personale eller «annet personale». Veksten i sosialfaglige profesjoner i skolen er således i stor grad etterspørselsdrevet. I dag er det ca. 500 BSVerne i skolen. De sosialfaglige profesjonene synes å utgjøre en betydelig, om enn for dårlig utnyttet ressurs i skolene. Halvparten av BSVerne er vernepleier hvorav de fleste jobber mot enkeltelever, og er for lite integrert i skolens virksomhet. Barnevernspedagogene og sosionomene synes i stor grad å utvikle sin rolle individuelt og gjennom eget entreprenørskap, og arbeidet synes i for stor grad å være knyttet til enkeltelever, mer enn til samarbeidet med lærerne i klassen.

Hovedgrepet er å gi økonomisk tilskudd til kommunene/skolene for å øke rekrutteringen av sosialfaglig personale. *Formålet* med modellen er å øke antallet personer med sosialfaglig utdanning i skolen, samt å integrere dem tettere i laget rundt læreren. Modellen består i en midlertidig økonomisk støtte for at skoleeier rekruttere sosialfaglig profesjoner med utdanning på høgskolenivå. En betingelse for å motta støtten er en plan med forankring hos skoleier/skoleleder om hvordan bruken av ressursen (roller og

ansvar) skal avklares med andre berørte faggrupper ved skolen/e, og hvor ambisjonen er at ressursen skal brukes slik at den frigjør lærerens tid til undervisning med basis i klasserommet.

Antakelsen er for det første at ved å øke antallet sosialfagsmedarbeidere så vil deres kapasitet til å bistå/veilede lærerne og elevene i klasserommet øke. Antakelsen er videre at den kompetansen sosialfagsmedarbeiderne har ikke så lett kan erstattes av andre. Det kan handle om kunnskap om elever med sosialpedagogiske hjelpebehov, om kunnskap om gruppebaserte metoder og systemer som kan fungere forebyggende og ha effekter på den generelle lærings- og arbeidsmiljøet ved skolen, samt deres samarbeidskompetanse, dvs kunnskap om samarbeid med medlemmer i sekundærteamet som barnevern, BUP eller politi. Antakelsen er videre at siden den økte ressursen kobles til en plan for innfasing av den, så vil de integreres tettere i skolevirkeligheten, og de potensielle nytteeffektene av fagressursen bli større.

Modellen er *kunnskapsbasert* ved at systematisk forskning tilsier at rekruttering av sosialfaglig medarbeider har en selvstendig effekt på skolens lærings- og arbeidsmiljø. Intervensjonen har også et godt grunnlag i den erfaringsbaserte kunnskapen som viser nytten av å ta i bruk slik kompetanse i skolen.

Modellen vil *fremmes* av at skolene allerede er pålagt å ha personale som kunne gi sosialpedagogisk veiledning til elevene (uten at det dermed er sagt at de skal ha sosialfaglig kompetanse), og at skolene selv i økende grad synes å rekruttere og etterspørre slik kompetanse. Intervensjonen styrkes også ved at sosialfagsmedarbeiderne kan oppleves å ha en kompetanse knyttet til krevende elever, og som verken lærerne eller skolehelsetjenesten kan matche. En fordel ved bruk av en lett tilgjengelig sosialfagsressurs er at den kan gripe inn i akutte situasjoner, i vanskelige samtaler eller når det gjelder ulike sosiale vansker. Dette forutsetter imidlertid at ressursen er plassert på skolen, og har egnede kontorlokaler.

Modellen kan *hemmes* av at sosialfagskompetansen representerer en ny kompetanse i skolen, med til dels uavklarte roller og ansvar i forhold til lærere med videre- og etterutdanning eller i forhold til helseøstre. Modellen svekkes av at lærere og trinnteam kan ansette pedagogisk personale som har slik kompetanse, og at skolehelsetjenesten har en lignende kompetanse. I tillegg er disse faggruppens funksjon tydeligere regulert enn for enn for sosialfagsarbeiderne.

Det finnes også liten forskning og nasjonale planer rundt gruppene. Dette kan gjøre at ressursen ikke alltid utnyttes så godt som mulig og peker tilbake på behovet for å undersøke og avklare det bidraget de sosialfaglige profesjonene gir i skolen nærmere, men også mot betydningen av ledelse i alle situasjoner hvor nye tverrfaglige arbeidsformer skal utvikles og implementeres. Derfor vil det være av særlig betydning å utvikle/tydeliggjøre vellykkede eksempler på hvordan den sosialfaglige kompetansen er integrert i tverrfaglige fellesskap i skolen.

Det overordnede *målet på om satsingen lykkes* vil være om elevenes lærings- og arbeidsmiljø bedres. Viktige delmål vil være om lærerne opplever at de får avlastning/hjelp i klassesituasjonen, og om de opplever at de får anledning til å følge opp flere elever bedre enn tidligere, og om samarbeidsrelasjonene mellom ulike faggrupper på skolen bedres.

Modellen vil være universell i den forstand at kommunen/skolen vil være utgangspunktet. Her er det primært skoleeier/skoleleder som blir de sentrale i initieringen av modellen. Et viktig nedslagsfelt for intervensjonen er imidlertid klassen, og det er et poeng at sosialfagsmedarbeiderens oppmerksomhet

ikke i for stor grad blir knyttet til enkeltelever. Kvantitativt vil sett vil modellen være begrenset ved at den handler om et tilskudd til lønn som kommer på toppen av den lønn skoleeier ellers må betale til lavere utdannet miljøarbeider, og som det må være et mål at kommunene selv er villig til å finansiere etter forsøksperioden er over. Kvalitativt sett vil modellen også være begrenset.

Modellen har et kunnskapsmessig grunnlag, og de rolle- og ansvarsavklaringene som foreslås som betingelse for å motta tilskuddet, trenger ikke å være omfattende. Intervensjonen vil ikke fungere segregerte ved at ressursen som hovedsak skal brukes i og mot klassen, mer enn mot enkeltelever (utenfor klassen). Intervensjonen er kontekstfølsom, i det bruken av ressursen i stor grad overlates til den enkelte skoleeier/skoleleder. Sosialfagsmedarbeideren kan ansettes av den enkelte skole, men kan også ansettes av kommunen og ha skoleovergripende oppgaver.

5.4.4 Modell 4 Eksempel Helsesøstre

Målgruppen i denne intervensjonen er helsesøstre. Dette er en høyt utdannet gruppe, gjerne med ulike former for spesialisering. Fokuset er på helsefremmende arbeid og på forebygging, både hva angår fysisk og psykisk helse. De har et tett samarbeid med andre tjenester, ikke minst fastleger, tannhelse- og spesialisthelsetjeneste. Gruppen har til rådighet en rekke verktøy og metoder som har et potensiale for å fremme et generelt godt lærings- og arbeidsmiljø. Men fordi helsesøsterressursen betraktes som liten, og de selv opplever at ressurser ikke står i forhold til oppgaver, så er oppgavene ofte i stor grad begrenset til de lovpålagte oppgavene. Slik sett representere gruppa en ressurs, men hvor antallet er for lavt. Gruppen arbeider i stor grad elevrettet, og synes i mindre grad å ha oppgaver knyttet til veiledning av lærere eller til å jobbe mot klassene/trinnene.

Hovedgrepet vil være å øke helsesøsterressursen i skolene. Det handler om at de i tillegg til lovpålagte oppgaver, i enda større grad kunne gå inn å jobbe helsefremmende og forebyggende i forhold til skolen som sådan, og til å bistå lærerne og skolen i arbeidet med problemer knyttet blant annet til mobbing og elever med psykiske lidelser. Modellen handler likevel i mindre grad om å utvikle en ny yrkesrolle, enn å utvide rollens nedslagsfelt ved at det blir flere av dem.

Antakelsen er at ved å øke helsesøsterressursen så vil det være økt kapasitet hos helsesøstre til å bistå/veilede lærerne og elevene i klasserommet, til økt tilgjengeligheten av helsesøstre i forhold til enkeltelever som trenger bistand, samt økt fokus på gruppebaserte metoder og systemer som kan fungere forebyggende og helsefremmede og ha effekter på den generelle lærings- og arbeidsmiljøet ved skolen.

Modellen forutsetter i utgangspunktet bare at skoleeier, gitt ekstra ressurser, sier seg villig til å rekruttere nye helsesøstre til skolehelsetjenesten. Skal den ekstra ressursen som helsesøstre representerer utnyttes på en hensiktsmessig måte bør antakeligvis helsemyndigheter på ulike nivåer mobiliseres. Innsatsen må sees i sammenheng med andre innsatser for barn, ungdom og familier i kommunen. I tillegg må skoleleder samt andre nøkkelaktører - ikke minst eventuelt sosialpedagogisk personale - involveres i utviklingen av den nye utvidede rollen, og ved eventuelle diskusjoner knyttet til hvordan rollen skal forstås. Dette tilsier en tredelt *intervensjon*; tilførsel av ekstra ressurser; etablering av enighet sentralt og lokalt om hvordan denne ressursen skal brukes, samt en implementeringsmodul hvor bruken av helsesøsterressursen diskuteres med andre faggrupper ved skolen, og hvor ansvar og roller diskuteres. Antakeligvis vil helsesøstre på lik linje med lærerne være avhengig av veiledning for å

kunne utforme sin nye rolle med trygghet og faglig forankring. Den økte tilgangen av kommunepsykologer kan være viktig her.

Modellen vil *fremmes* av at det er stort politisk trykk i retning av å øke denne ressursen, og at yrkesgruppa antas å besitte en kompetanse som enkelt kan tas i bruk i den enkelte skole. At helsesøsterressursen i mange kommuner organiseres sammen med «oppvekst og skole», må antas å fremme en arbeidsdeling hvor laget rundt læreren fremstår som mer sentralt enn i kommuner hvor helsesøstrene er en del av helsesektoren og har inngått i laget rundt legen.

Modellen kan *hemmes* av helsesøsterressursen er knyttet til et annet lovverk enn opplæringsloven, og ikke på samme måte inngår i primærlaget rundt læreren som andre yrkesgrupper. Det kan også hemmes av at Helsedirektoratet vil ha synspunkter på hva denne yrkesgruppen skal rette fokus mot som ikke stemmer overens med lokalt utviklet lagtenkning. Modellen kan også hemmes av at helsesøstrene enkelte steder kan oppleves og ha en kobling til en tradisjonell medisinsk-diagnostisk kultur med et sterkt fokus på enkeltindivider med store behov. Intervensjonen kan også utfordre andre faggrupper på skolen som har roller i forhold til lærerne eller enkeltelever, da særlig den sosialfaglige kompetansen som ikke trengs eller ser ut som å representere en selvstendig og komplementær faglig tilgang.

Hovedmålet på effekten av satsingen kan være økt elevtrivsel på skolen, og at elever som er isolerte eller utsatte opplever økt trivsel og integrasjon på skolen. Viktige delmål kan være at helsesøstrene opplever at de har fått frigjort tid til nye oppgaver; at lærerne opplever at de får bistand til elever som trenger en form for hjelp, men som verken har enkeltvedtak eller problemer knyttet til atferd eller utagering, og at skolen opplever at relasjonen, ansvar og roller mellom ulike faggrupper som inngår i primærteamet blir klarere.

Modellen vil være *kunnskapsbasert* i det systematisk forskning tilsier at tilførsel av en slik ressurs vil ha betydning for skolens psykososiale miljø. Den vil være universell siden den omfatter alle skolene i kommunene, og ikke rettet mot noen særskilte elevgrupper. Den vil kvantitativt sett være omfattende, særlig ved de ekstra lønnsressurser nye stillinger medfører, men vil på andre områder ikke innebære en betydelig ekstrainsats. Modellen vil ikke være forenlig med økt vekt på segregerte løsninger. Modellen vil være standardisert, ved at alle skoler over en viss størrelse får tilført en slik ressurs. Graden av standardisering vil ellers avhenge i hvilken grad den ekstra ressurstilgangen knyttes til andre forhold som veiledning eller implementeringsprosedyrer. Intervensjonen kan være kontekstfølsom ved at skoler kan tildeles mer ressurser enn andre, avhengig ikke bare av elevtall, men andre kjennetegn ved skolen.

5.4.5 Modell 5 Ledelse og organisasjonsutvikling

Målgruppen i denne intervensjonen er primært skoleeiere og skoleledere, sekundært yrkesgrupper som inngår i laget rundt læreren.

Skoleeier skal sikre at opplæringsloven ivaretas på forsvarlig måte. De skal også sikre at skolene har forsvarlig kompetanse. Dette sikrer de gjerne gjennom en resultatbasert (kontrollerende og kunnskapsbasert) styringsdialog, veiledning – og utviklingsarbeid. Skoleeierne er opptatt av å ansvarliggjøre skolelederne. De har til gjengjeld ansvar for å utvikle de menneskelige ressursene på skolen, og kan ha betydelig lokal autonomi, om enn innenfor stramme økonomiske rammer. Det kan være en utfordring

at skoleeier har manglende verktøy og kapasitet til å følge opp skolene, særlig skoler med store utfordringer. For skolelederne kan det ofte være en utfordring at de mangler analytiske modeller og verktøy og som kan gi laget rundt læreren på skolen en struktur og en retning. For begge vil det være sentralt å huske på at mange av utfordringene skolene står overfor er forhold de i begrenset grad kan styre, som demografiske kjennetegn ved elevmassen eller kollegiets samlede kompetanseprofil.

Disse trekkene ved skoleeiers/skoleleders situasjon gjør at utviklingsoppgaver knyttet til lag rundt læreren lett nedprioriteres, og oppleves som vanskelig forenlig med løpende drift, og med hensynet til de ansatte. Utviklingsarbeidet kan oppleves som en ekstra belastning, og ha uklare eller svært langsiktige gevinster. Resultatet er at det nedprioriteres i forhold til løpende drift eller andre strategier som kan gi målbare gevinster på kortere sikt.

Formålet med modellen er derfor å tilføre eier/leder kompetanse som gjør at de faglige ressursene som inngår i skolens primær- og sekundærlag rundt læreren utnyttes på en mer hensiktsmessig måte. Formålet er å sikre at skoleeier og skoleleder er aktive og tett på styringen og organiseringen av de pedagogiske, sosialpedagogiske og helsemessige ressursene ved skolen.

Den grunnleggende *antakelsen* bak modellen er at skoleeier/skoleleder ikke har tilstrekkelig kompetanse og verktøy til å etablere en omforent strategi for hvordan man skal bygge opp lag rundt lærerne. Det er ikke primært mangel på ressurser som er utfordringen, like mye handler det om å utnytte de ressursene som finnes på en god måte. Lederne bruker betydelige ressurser på å etablere møteplasser på skolene og i kommunene. Utfordringen er at disse møteplasser, ikke utnyttes på måter som fremmer de overordnede og langsiktige utviklingsmålene for skolen, og for lærerne i klasserommene.

Hovedgrepet i modellen er et kurs eller opplæringsprogram som gir lederne praktisk opplæring hvordan de kan bygge lag rundt lærerne. Kurset vil både presentere typiske utfordringer og typiske løsninger knyttet til å bygge lag rundt læreren, men skal også legge til rette for konkrete prosess hvor skoleeier/skoleledelse skal utvikle strategier for hvordan de skal jobbe videre med disse problemstillingene fremover. Viktige spørsmål som eier/leder må forholde seg til er knyttet til utforming av koordinatorrollen, avklaring av roller- og ansvarsforhold mellom de involverte, betydningen en overdommer ved konflikt, bruken av eksempler for å overbevise aktører som ikke ser hensiktsmessigheten av endring, om hvorfor endring er nødvendig. Viktige lederspørsmål er også knyttet til mobilisering av skoleovergripende ressurser (for eksempel PPT) eller kommunale ressurser utenfor skolen (barnevern, psykisk helsearbeid etc.), hvor det skal inngås avtaler om forpliktende samarbeid e.l. Kurset skal både styrke arbeidsgivers styringsrett, og evnen til å fasilitere nettverksbaserte arbeidsformer med strategiske siktemål.

Kurset vil bestå av ulike moduler, som typisk vil handle om a) det forsknings- og erfaringsbaserte grunnlaget for en slik tenkning, en beskrivelse av hvilke aktører som inngår/kan inngå i laget rundt læreren, ulike strategier og modeller for hvordan ulike aktører kan samarbeide, samt opplæring i typiske utfordringer som oppstår når ulike lag faggrupper skal samarbeide og lag skal bygges inkludert behovet for konfliktløsningsmekanismer; b) opplæring i planverktøy og metoder som gjør det mulig å lage og gjennomføre en samlet utviklingsstrategi for hvordan kommunen/skolen skal bygge et slikt lag, og; c) implementering av de første trinnene i et lag rundt læreren inkludert redskaper for å samle inn data for kartlegging/implementering av mulige modeller blant stakeholders. Kurset kan gjennomføres på kommunenivå, men kan også utvikles på enkeltskoler i et tett samarbeid med skoleeier.

Generelle kurs og veiledning kan være vanskelig å omsette i praktisk handling. Det er derfor et poeng at det materialet som inngår i kurset vil være bygget på eksempler og erfaringer utviklet ved andre skoler, og vil inneholde en konkret gjennomgang av utfordringer, typiske diskusjoner og motstand som oppstår når nye roller skal utvikles, og gamle roller endres. Målet er ikke å anbefale en bestemt modell. Målet er i stedet å presentere kursdeltakerne for konkrete utfordringer og konkrete løsninger som kan fungere som ideer og innspill til eget strategi- og utviklingsarbeid i skolen. Mekanismen som ligger bak troen på kurs som intervensjon er at det er knyttet til konkret og praktisk kunnskap (i motsetning til abstrakt og allmenn) om skolevirkeligheten og utfordringer knyttet til samarbeid, og tar utgangspunkt i den like konkrete skoleeiers/skoleledelsens faktiske utfordringer knyttet til å utvikle et lag rundt læreren så langt.

Det *kunnskapsmessige* grunnlaget for betydningen av aktivt skoleeierskap og skoleledelse er sterk. Erfaringskunnskapen viser at det er vanskelig å etablere gode lag rundt lærerne, der skoleeier/skoleledelse ikke er aktivt og strategisk tilstede. God ledelse vil fremme deltakelse og motivasjon blant de ansatte, bidra til bedre rolle- og ansvarsavklaringer og etablering av feedbacksystemer mellom ulike ansatte grupper som gjør det mulig å lære av det man gjør. Dette vil påvirke skolenes generelle og spesifikke læringsmiljø, situasjonen i klasserommet og til syvende og sist elevenes prestasjoner. Den systematiske forskningen understreker betydningen av universelle intervensjoner for å fremme skolens lærings- og arbeidsmiljø. Dette peker i retning av aktiv skoleeierskap/ledelse. Forskningen på mobbing (jf. NOU 2015:12) peker i samme retning.

Kurset må utvikles og kursledere må skolerens før modellen kan tas i bruk. Det vil stilles krav til kursledernes faglige og handlingsorienterte kompetanse, siden de også skal være i stand til å gå i dialog med skoleeier/skoleleder om så vel utvikling som implementering av modeller gjennom kurset. Kurset vil strekke seg over 5-6 ganger, over halvannet års tid. I tillegg kan det legges opp til erfaringsutveksling på tvers av kommunene/skolene. En kommunal intervensjonen forutsetter som minimum at skoleeier og skoleledelse deltar. I tillegg vil det være viktig at representanter for ulike faggrupper og leder for PPT er med. Det kan også være aktuelt at andre samarbeidende instanser deltar på deler av kurset. En intervensjon på enkeltskoler forutsetter at skoleeier, skoleleder samt representanter fra primærlaget rundt laget rundt læreren deltar. I begge tilfeller kan det som del av utviklingen av og implementeringen av modellen være aktuelt at flere eller samtlige faggrupper ved skolen deltar.

Modellen vil *hemmes* av at de fleste skoleeiere vil oppleve at det allerede foregår mye koordineringsarbeid- og møtevirksomhet i kommunene, og at ytterligere kurs eller skoling i liten grad vil bidra til å gjøre dette arbeidet mer effektivt, i hvert fall på kort sikt. En faktor som både kan fremme/hemmer en slik intervensjon er eksistensen av andre sterke ledere i kommunene, og som gjennom tradisjon og/eller modellmakt, har utviklet løsninger for samarbeid som vil utfordres hvis disse skal endres på nytt.

Modellen kan *fremmes* av den kunnskapsbaserte innsikten i betydning av bedre ledelse og styring for å utvikle lag rundt læreren. Den vil antakeligvis også fremmes hvis politikerne involveres. De vil kunne se at en viktig forutsetningen for et bedre lag rundt eleven, vil være et bedre lag rundt læreren.

Et viktig *hovedmål på effekten* av modellen vil på sikt være å bedre det generelle lærings- og arbeidsmiljøet i skolen. Her vil også målsettinger om tidlig innsats og rask hjelp til elever med særskilte behov stå sentralt. Viktige delmål vil være de ulike faggruppenes opplevelse av og erfaringer med samarbeid.

det og lagdannelsen med de modeller som prøves ut i kommunen. Andre viktige delmål vil være skoleeiers og skoleledelsens opplevelse av om de har fått nyttig – dvs. strategisk og operativ kunnskap gjennom kurset.

Modellen er universell ved at den omfatter hele kommunen Intervensjonen er kvantitativt sett omfattende ved at den potensielt sett krever deltakelse av et stort antall aktører på de møtedager/konferanser som inngår i kurset, og utvikling og implementering av strategier. Kostandene vil imidlertid være kortsiktige, ved at intervensjonen tar sikte på å utnytte eksisterende ressurser på bedre måter. Intervensjonsforståelsen vil hvile på forskningsbasert kunnskap, selv om det så vidt vi kjenner til, ikke finnes systematisk forskning knyttet til intervensjoner av denne typen. Intervensjonen vil i siste instans handle om å styrke relasjonen og samarbeidet mellom læreren og alle elevene i klasserommet, og vil slik sett ikke bidra til mer segregerte løsninger. Intervensjonen er kontekstfølsom. Den tar sikte på å utvikle et opplæringsopplegg som kan tilpasses ulike typer lokale kontekster (størrelse, sosioøkonomisk bakgrunn etc.).

5.5 Avsluttende oppsummering og vurdering

5.5.1 Modellutviklingsarbeidet

Vi har slått fast at det ikke finnes sentrale reguleringer som er hindre for nyskaping knyttet til lagdannelser rundt læreren. Utfordringen er heller ikke bare knyttet til mangel på ressurser, men til manglende utnyttelse av disse ressursene. Det er stor variasjon i skoleeierens og skoleledernes interesser for disse spørsmålene, og like stor variasjon i hvordan relasjonen mellom de ulike aktørene som inngår i laget rundt læreren er styrt og organisert. Vi finner at eierskap og ledelse synes å være av avgjørende betydning for å utvikle et godt lag rundt læreren, og at dette er viktigere enn om hovedvekten ligger på pedagogiske eller sosialpedagogiske elementer.

Vi har videre understreket betydningen av at modellene bør adressere de reelle utfordringene og dynamikken knyttet til å få etablert et lag rundt læreren. Vi har derfor lagt vekt på modeller som vektlegger de prosessuelle elementene, framfor de mer formale. Vi har videre understreket betydningen av at modellene er gjennomførbare, dvs. handler om forhold som staten kan påvirke. Et par av modellene vektlegger økt rekruttering og økt bruk av ressurser på utdannet fagfolk i skolen. De resterende modellene handler om å øke utnyttelsen av allerede eksisterende ressurser gjennom ulike former for kompetansetilførsel, kompetanseutvikling og å forløse eksisterende kompetanse.

Vi har beskrevet vår tilnærming som programteoretisk i sin ansats ved at den forsøker å ivareta styrkene ved et evidens- og effektbasert intervensjonsdesign, sammen med innsikten i den betydning lokale forhold har for forløp og implementering av intervensjonene. Fokuset er ikke bare på kontekstfrie kausalteorier basert på rasjonelle valg, og hvor spørsmålet er om noe virker, hvor fokuset er på effektene og tilnærmingen i hovedsak er kvantitativ. Fokuset er også på kontekst, på å utvikle lokale aktørers kompetanse og forståelse og hvor forbindelsen mellom intervensjon og effekt kan beskrives som generativ like gjerne som kausal. Her er spørsmålet om effekter supplert med spørsmålet om under hvilke betingelser noe virker, fokuset er prosessorientert og tilnærmingen også kvalitativ.

I «laget rundt læreren» er behovet for å bygge på både generell forskningsbasert kunnskap og lokal erfaringsbasert kunnskap forsøkt ivaretatt gjennom et tredelt design. Et strengere effektbasert forsk-

ningsdesign er ivaretatt gjennom den systematiske kunnskapsoversikten over engelskspråklig forskning på området. Denne er blitt supplert med annen, i hovedsak norsk, forsknings- og erfaringsbasert kunnskap knyttet til faggrupper som inngår i laget rundt læreren, og utfordringer og muligheter knyttet til å etablere et slikt lag. I tillegg har vi samlet inn materiale fra fem eksempelskoler, hvorav fire av skolene har fått tilført ekstra midler for å forsterke trekk ved laget rundt læreren som de selv har opplevd som sentrale, og forsøkt å utvikle modeller for bedre bruk av tverrfaglig kompetanse. Dette har gitt oss adgang til å studere problematikken på nært hold i skolene, og det har gitt oss ytterligere kunnskap om hvordan lokale forhold og kontekst preger laget rundt læreren.

På dette grunnlag har vi skissert fem modeller, som for hver modell inneholder beskrivelser av blant annet målgrupper, aktiviteter, virksomme mekanismer og delmål og sluttmaal. Alle modellene har en forskningsmessig forankring, og legger vekt på å beskrive hvilke lokale problemforståelser og antakelser om mål-/middelsammenhenger som må påvirkes hvis man fra statens side skal kunne ha innvirkning på forhold og beslutninger som politisk og administrativt sett er delegert kommunene. I tillegg til økonomiske tilskudd, handler dette særlig om å tilføre lokale aktører begreper, forståelser og verktøy som gjør at de bedre kan løse egne utfordringer i lys av forståelser av egne utfordringer, men samtidig utvikle en tenkning som er i overensstemmelse med aktuell kunnskap på området. Den relasjonen staten her tar vis a vis kommunene minner mindre om en hierarkisk styringsfunksjon, og mer om den veileder- og fasilitatorfunksjonen staten ønsker at skoleeier og skoleleder skal ta i forhold til sine ansatte.

Avslutningsvis vil vi komme med noen refleksjoner rundt modellene samlet og enkeltvis, og som kan være sentrale hvis modellene skal prøves ut i større skala. Vårt sentrale anliggende er imidlertid ikke hvilken konkret modell som prøves ut, men at det utvikles og legges til rette for testing av modeller som søker en mer systematisk utnyttelse av de fagressursene som finnes i skolen og dens omgivelser.

5.5.2 En vurdering av de enkelte modellene

PPT-modellen er sentral fordi det er lovpålagt tjeneste, fordi ressursene allerede finnes der, fordi de varslede endringen i retning av et systemfokus er beskrevet i lovgivningen, fordi det finnes interessante eksempler på hvordan PPT ressursen kan utnyttes på andre måter, samt at de som jobber i PPT presumptivt har en kompetanse og en autoritet i skolen som sosialt system. Til sammen legger dette et godt grunnlag for å svare på en del av de utfordringene som er knyttet til å etablere gode lag rundt læreren, og det øker også sannsynligheten for at slike lag blir gode. En fordel ved modellen er at man også burde kunne forvente resultater relativt raskt.

Helsesøstermodellen er også sentral fordi den er lovpålagt, og fordi det finnes politisk vilje til en betydelig opprustning av skolehelsetjenesten. Her finnes det også gode eksempler på nye måter å bruke skolehelsetjenesten på, og lærernes samarbeid med helsesøstrene vil antakeligvis fremmes av at de har en relativt tydelig forståelse av hverandres oppgaver, ansvar og roller. Helsesøstrene vil kunne spille viktige roller i forhold til skolens psykososiale arbeidsmiljø, en utfordring som lærerne selv anerkjenner at de ikke har kompetanse til å ta seg av. En utfordring her kan være at nasjonale helsemyndigheter vil ha planer for utnyttelse av denne ressursen som ikke vil være knyttet til resonnementer om et lag rundt læreren. For skolen vil det imidlertid være av sentral betydning at en eventuell utvidelse av skolehelsetjenesten sees i lys av skolens helhetlige oppgaver. Et slikt samarbeid burde skje i samarbeid med nasjonale helsemyndigheter. Også her vil man kunne forvente resultater raskt.

Lærerassistentsmodellen er også interessant, ikke minst fordi antallet assistenter i skolen er betydelig, og selv en marginal endring i deres arbeid vil kunne berøre mange lærere og elever. Situasjonen i dag synes for mange å være at de er for dårlig koblet til den løpende pedagogiske virksomheten på skolen, og at de jobber isolert mot enkeltelever, når deres ressurser kunne tas bedre i bruk hvis de i større grad ble brukt av hele klassen. Her er det også en problematikk med at lærerassistenter kan oppleves som en billig og fleksibel arbeidskraft, noe som imidlertid kan gå på bekostning av en mer integrert bruk av deres ressurser.

Den *sosialfaglige* modellen er tilsynelatende vanskeligst å utvikle videre. De mangler en formell institusjonell plattform, og modellen «konkurrerer» i noen grad med en satsing på PPT, med et forsøk på å styrke skolehelsetjenesten, på en eventuell styrking av lærernes sosialpedagogiske kompetanse gjennom videre- og etterutdanning eller på en satsing på bruk av ufaglært sosialpedagogisk personale (miljøarbeidere). Dette skal vi komme tilbake til under. Samtidig viser den systematiske forskningen at tilstedeværelsen av sosialfaglige profesjonene synes å ha en selvstendig positiv effekt på lærings- og arbeidsmiljø på skolen, og de synes å kunne utgjøre en betydelig, om enn for dårlig utnyttet ressurs, der de har etablert seg. Det økende antallet personer med sosialfaglig utdanning i skolen synes å tyde på en lokalt forankret etterspørsel etter slik kompetanse.

Modellene henger sammen i den forstand at de alle viser at en tydeliggjøring av roller og ansvar for én faggruppe, med nødvendighet krever en tydeliggjøring av roller og ansvar for andre faggrupper. Dette peker mot betydningen av aktive skoleledere og skoleeiere, og mot *ledelses- og organisasjonsmodellen*. Selv om det finnes mye individuelt entreprenørskap ute på skolene og i kommunene, så vil enkeltpersoner ikke være i stand til å utvikle det formelle og det reelle grunnlaget for en omforent forståelse av de ulike faggruppens samarbeid og relasjoner. Til dette kreves ledelse. Sett på et slikt grunnlag vil modellene som berører de ulike yrkesgruppene innsats, i streng forstand forutsette en modell hvor skoleeier/skoleleder tar det ansvaret som skisseres i ledermodellen. Slik sett er ledermodellen den mest ambisiøse, best begrunnede, og omfattende modellen. Den kan imidlertid oppleves som kostnadskreven å delta i, oppleves som å kreve (for) stor kompetanse hos kursarrangørene, og konkurrere med andre kurs og opplæringsopplegg for ledere i skolen.

5.5.3 Tre avveininger som må gjøres knyttet til valg av modeller

Det er tre avveininger som departement/direktorat, men også skoleeiere/skoleleder i neste omgang antakeligvis må tenke igjennom når de skal utvikle tenkningen om et lag rundt læreren videre. Det handler om forholdet mellom énfaglig versus flerfaglig strategi, om forholdet mellom tradisjon og fornyelse, og om forholdet mellom relevans versus testing.

Den første avveiningen handler om forholdet mellom énfaglig eller flerfaglig strategi. Vi har tidligere skilt mellom en pedagogisk og sosialpedagogisk strategi i forhold til laget rundt læreren. Mens den pedagogiske strategien satt på spissen kan beskrives som énfaglig, og hvor pedagogen eller det pedagogiske teamet blir generalisten, så kan den sosialpedagogiske strategien i større grad beskrives som tverrfaglig, og hvor samarbeidet mellom ulike og delvis selvstendige fagfolk står i sentrum

En fordel med den pedagogiske strategien er at den spiller på lag med sterke styringssystemer med nasjonal forankring og faglige støtte, og med profesjonsorienterte læreridealer hvor læreren kan håndtere elevenes sosialpedagogiske utfordringer gjennom kompetanseheving og didaktisk differensiering. En ulempe ved modellen er at den kan innebære en «ny» overbelastning av lærerrollen, fordi laget

rundt læreren skulle avlaste lærerrollen. Dette kan skje hvis det skulle vise seg at den gevinsten ekstra kompetanseheving, veiledning og en bedre organisering etc. skulle gi, ikke kan innfris, og situasjonen fremdeles er slik læreren at ikke har fått frigjort tid til undervisning eller til klasseledelse.

Et alternativ er da en sosialpedagogisk strategi, som i større grad spiller på de tverrfaglige ressursene i skolen. En grunnleggende antakelse her er at det å styrke lærernes sosialpedagogiske kompetanse ikke kan fjerne behovet for den kompetansen som knyttes for eksempel til det å være sosionom. Lærerne vil ikke, gjennom videre- og etterutdanning kunne tilegne seg kompetanse på ulike elevgrupper, på vanskelige samtaler, og på kunnskap og erfaringer om samarbeidet med barnevern og BUP som kan matche det en annen høgskoleutdannet fagperson kan. De vil kort sagt være avhengig av personale med annen kompetanse for å kunne få den nødvendige avlastning. Da gjelder det i stedet å utvide rekrutteringen av ulike faggrupper til skolen, og hvor sosialfaglig kompetanse og ressurser brukes i et tverrfaglig samspill med pedagogiske og helsemessige ressurser.

Den andre avveiningen, som er beslektet med den første, handler om tradisjon versus fornyelse. Et samarbeid mellom lærere og helsesøstre, mellom pedagogisk og helsemessig kompetanse spiller på en etablert spesialisering og arbeidsdeling med relativt klare rolle- og ansvarsdelinger. Det finnes i tillegg nasjonale faginstanser og forsknings- og undervisningsinstitusjoner som i et samarbeid med praksisfeltet utvikler rollene og kompetansen videre. I et slikt perspektiv kan en sosialfaglige modell ut fra et institusjonelt-organisatorisk perspektiv sies å være vanskeligere å utvikle videre. Det skyldes at de mangler en formell forankring i de sektorene som er med på å legge føringer for skolenes oppvekstmiljø, nemlig utdannings- og helseetaten.

Samtidig kan en slik tenkemåte stenge for nødvendig nytenkning. I stedet for å gjøre lærerne til generalister, eller utvide helsesøstrenes domener, vil et alternativ være å gjøre det tverrfaglige teamet til generalisten. Antakelsen er at de utfordringene skolene står overfor når det gjelder lærings- og arbeidsmiljø, og å få frigjort tid til undervisning, best kan løses ved tverrfaglige samarbeid, framfor at profesjonene selv blir mindre spesialiserte. En slik alternativ strategi kan slik sett også innebære mer innovasjon og utvikling ved at aktørene innenfor en slik modell i mindre grad kjenner sine roller og oppgaver, og ser større behov for å tenke nytt, utvikle nye arbeidsformer og etablere nye samarbeidsrelasjoner.

En tredje avveining handler om forholdet mellom relevans og testbarhet. Alle modellene er slik vi ser det relevante. Gitt vår argumentasjon om betydningen av eierskap og styring er vi imidlertid tilbøyelig til å se på ledelses- og organisasjonsmodellen som den mest relevante. Den er imidlertid krevende å få operasjonalisert og gjennomført, ikke minst fordi det å få effekt av intervensjonen vil være avhengig av høy kvalitet på opplæringsprogram/opplæringsledere. Dette er også den modellen det er grunn til å tro at ut fra et eksperimentelt design, vil være mest krevende å teste. Det handler primært om den store kompleksiteten som modellen innebærer, og følgelig om utfordringene knyttet til å etablere et eksperimentelt design.

Helsesøstermodellen og sosialfagsmodellen er antakeligvis de modellene som er lettest å teste. Modellene er enkle, tilførsel av nye ressurser, og det er mulig å skille klart mellom tilstanden før og etter ressursen ble tatt i bruk, og også å matche kommuner som får tilført slike ressurser med lignende kommuner som ikke får det. Relevansen i forhold til å bygge opp tverrfaglige team rundt læreren, vil imidlertid avhenge av grad av lederengasjement og som ikke er så lett å mobilisere selv når det tilføres nye og ekstra ressurser. Uten et slikt engasjement er det en fare for at ressursen «spises» opp eller

individualiseres, og ikke blir det aktivum det kunne bli. For helsesøstersiden vil dette i tillegg forutsette et nært samarbeid med Helsedirektoratet

Av størst relevans er antakeligvis PPT-modellen og lærerassistentmodellen. De representerer ressurser som det er lett å mobilisere inn i lagarbeidet rundt læreren. Mens fagpersonale i PPT har betydelig fagkompetanse og kan bli en betydelig ressurs inn i den organisatoriske og kompetansemessige utviklingen av laget rundt læreren, er lærerassistentene mange og representerer en mer fleksibel ressurs som kan brukes etter behov. I motsetning til helsesøstrene vil også arbeidsgiver ha en styringsrett her. Disse modellene kan også testes. Intervensjonen er imidlertid mindre tydelig, og det kan være vanskeligere å etablere et klart nullpunkt, eller finne matchende kommuner/skoler siden alle kommuner/skoler antakeligvis i større eller mindre grad vil holde på med reformer og arbeid knyttet til disse gruppene.

Vektlegger man således en pedagogisk strategi, velger man også en énfaglig strategi som bygger på tradisjon, mer enn fornyelse, og med fare for overbelastning av lærer/pedagogrollen. Den har imidlertid betydelig relevans, men er samtidig relativt vanskelig å teste. PPT og lærerassistentrollen kan knyttes til denne strategien.

Vektlegger man en sosialpedagogisk strategi, velger man en tverrfaglig strategi som bygger på fornyelse, mer enn tradisjon, og med mindre fare for overbelastning av lærer/pedagogrollen. Potensielt har modellen stor relevans, men den krever lederengasjement, for at ressursen ikke i for sterk grad skal knyttes til individuelt entreprenørskap. Modellen er imidlertid lettere å teste.

Helsesøstermodellen lar seg forene både med en pedagogisk og sosialpedagogisk strategi, men kan stå i fare for å bli et «lag for seg selv» som Helsedepartementet uttrykte det når det var snakk om at helsesøsteren skulle inngå i et lag rundt læreren. Modellen kan slik sett både forsterke en énfaglig og tverrfaglig strategi, fungere konserverende eller inngå i fornyende utforskning av flerfaglige arrangementer. Modellen har betydelig relevans, ikke minst fordi det er varslet en opptrapping av helsesøsterinnsatsen, og det er viktig å tenke klokt og lokalt forankret, knyttet til bruken av denne ressursen. Modellen er lett å teste.

5.5.4 Generelle implementerings- og utviklingsutfordringer

Mange av skolene har innført programmer for det forebyggende arbeidet med psykososialt arbeidsmiljø og atferd. De mest omfattende av disse programmene er universelle intervensjoner og omfatter flere deler av skolens virksomhet, og ofte hele personalet. Her vil ansvar og roller mellom aktørene som inngår i laget rundt læreren være regulert. Noen av programmene er evidensbaserte, andre er nasjonalt utviklede, men lokalt tilpassede, mens noen tredje igjen er knyttet til lokale initiativ og entreprenørvirksomhet. På skoler med disse programmene vil vi gitt resonnementet om skoleomfattende strategier og roller- og ansvarsavklaringer, forvente bedre resultater enn for skoler hvor slike systemer ikke fungerer. Programmer som skolene bruker er såkalte holdningsskapende programmer som PALS, Marte Meo, Connect, trivselsledere, Elevmedvirkning, men også Olweus programmet, Steg for steg, «Vurdering for læring», LP-modellen, Zippys venner m.m. Andre programmer/prosjekter kan være Bedre tverrfaglig innsats (BTI), eller lokale satsinger utviklet i samarbeid med høgskolemiljøer som for eksempel «Løft for læring», «den pedagogiske løsningsmodellen» eller LP-modellen. Andre satsinger er «Plan for å sikre elevene et godt psykososialt arbeidsmiljø» og LØFT. I tillegg gjennomføres det opplæring i evidensbaserte metoder som Motiverende intervju (MI) mv. «Evidensbaserte program-

mer» brukes sammen med lokalt utviklede og tilpassede programmer. De fleste skoler synes som minimum å ha en versjon av PALS dvs. en type systematisk jobbing i hele skolene for å sikre gode rutiner, oppfølging, enhetlig pedagogikk og klasseledelse, og hvor det sentrale er at skolen lærere er enige om hvordan de møter elevene.

Fra flere representanter for skoleeier og skoleledelse uttrykkes det skepsis til omfattende eller for mange programmer. Samtidig er det til dels misnøye med disse programmene som oppleves som lite fleksible i forhold til skolens behov og kan vanskeliggjøre senere endringer. På den ene siden hevdes det at mange programmer sprer oppmerksomheten og gjør det vanskelig å prioritere noe framfor noe annet. På den andre siden beskrives de som for «rigide», «mekaniske» og for «instrumentalistiske», på den andre siden. Av denne grunn er noen av beslutningene som i hvilken grad de lokale skolene har anledning til å ta i bruk prosjekter/programmer sentralisert, og bestemmes i en samtale mellom rektorer og skolesjef/skoleeier.

I en annen kommune beskrives det som krevende for ansatte som er opplært i én metode og skulle skifte til en ny. Det synes som det mangler en samlet diskusjon av innholdet i og omfanget og samvirke mellom ulike programmer innad i skolene og mellom skolene i en kommune. Det er viktig at de modellene vi utvikler her ikke forsøker å konkurrere med allerede igangsatte initiativer, eller har en rigiditet som kan hemme senere nyskaping.

Flere skoler har brukt mye tid på å diskutere spørsmål om taushetsplikt, blant annet knyttet til barnevern og helsesøster. Kommunen har hatt kurser om taushetsplikt. Det virker som om de fleste utfordringer knyttet til taushetsplikt i praksis kan løses gjennom samtykkeerklæringer. Likevel råder det fremdeles stor usikkerhet om hvilke regler som gjelder på området, og hva man kan dele med andre yrkesgrupper og hva man ikke kan dele. Fra helsesøstersiden kan det være slik at man sitter med informasjon man ønsker å dele med andre, men er i tvil om man kan dele. Det kan også være at helsesøster opplever at lærerne er bekymret for taushetsplikten, men selv ikke opplever dette som et problem. I forhold til barnevernet og til dels BUP handler det om at disse aktørene kan fortolke taushetsplikten snevrere enn skoleaktørene (og også snevrere enn det er grunnlag for), og at man ikke får tilbakemeldinger på saker som er meldt inn eller henvist.

Endelig er det omfattende krav til dokumentasjon og rapportering på skolene. På tross av mange målinger synes det å være relativt få av målingene og dataene som brukes i planleggingsarbeidet hos skoleeier, i styringsdialogen med skolene eller av skolene selv. I et slikt perspektiv er det ikke mangelen på data, men manglende evnen til å nyttiggjøre seg dem som framstår som utfordringen.

Det foretas for eksempel målinger i forbindelse med pedagogisk kartlegging i norsk; GSI; Elevundersøkelsen hvert år for 5-10 trinn, undersøkelser knyttet til «løft for læring for lærere, KS bedre kommune (annethvert år). Kravene kan oppleves som krevende for lærerne i skolehverdagen, men omfang og bruk av dataene kan variere fra skole til skole og fra kommune til kommune. Mange kommuner stiller krav til skolene med basis i målingene, for eksempel læringsmål, eller knyttet til mobbing.

Mot denne bakgrunn er det viktig at de modellene som eventuelt skal utvikles og testes som en oppfølging av «Et lag rundt eleven» ikke forsøker å konkurrere med allerede igangsatte initiativer, eller har en rigiditet som kan hemme senere nyskaping. På den annen side vil satsning på modeller som har et eller flere elementer som er rettet inn mot en styrkning av strategi for og kompetanse i å arbeide med

utvikling og implementering av forbedringer, kunne samvirke positivt med og eventuelt ha positiv innvirkning på arbeidet med andre skoleutviklingstiltak som forgår parallelt.

Muligheten for å teste ut slike modeller vil etter vår oppfatning være fullt til stede hvis en eventuell effektstudie blir lagt opp som et kombinert forskningsdesign. Det vil si at et design for randomiserte, kontrollerte forsøk kombineres med et forskningsdesign som kan gi data og kunnskap om kvaliteten på prosessen for utvikling og implementering av modellen som skal testes, ut fra en overordnet programteori. I rapportens avsluttende kapittel skal vi drøfte behovet og mulighetene for et slikt kombinert forskningsdesign.

6 Skisse til et kombinert forskningsdesign for å frambringe kunnskap om hvordan flerfaglig kompetanse i skolen best kan benyttes

6.1 Innledning: om behovet for programteorier

Begrepet 'programteori' har en lang historie og har blitt operasjonalisert og brukt på ulike måter innen evalueringsforskningen (jf. avsnitt 5.3). Ytterpunktene ligger mellom en 'implisitt' og en 'eksplisitt' programteori, der de fleste satsninger og programmer utgjør blandingsformer. I det ene ytterpunktet finner vi tilfeller hvor de som står bak satsningen eller programmet ikke har utviklet noe koherent sett antakelser om sammenhengene mellom programmets virkemidler og målene som skal oppnås gjennom iverksettelsen av det, men hvor de som evaluerer programmet likevel har analysert seg fram til hva som er den implisitte tankegangen her, og gjør bruk av denne 'implisitte' programteorien som en del av målestokken for evalueringen. I det andre ytterpunktet finner vi tilfeller der satsningen eller programmet har utarbeidet eksplisitte og sammenhengende antakelser mellom virkemidler og mål.

En slik 'eksplisitt' programteori gir bedre muligheter for brukerne av forskningen til å vurdere kvaliteten på programteorien isolert og kvaliteten på gjennomføringen. Det gir også bedre muligheter for andre forskere når det gjelder å videreutvikle og forbedre programteorien, i lys av de oppnådde resultater og i lys av annen forskning på feltet. Grunnene til å anbefale bruk av programteori handler altså om mer enn betydningen det har for det enkelte program. Mot denne bakgrunn vil vi generelt anbefale at det *forut* for gjennomføringen av enhver større satsning på spredning av kunnskapsbasert praksis bør det utvikles en programteori.

Men programteori ikke relevant bare for evalueringsforskning. I praksis opererer de fleste effektstudier med en mer eller mindre implisitt programteori. Vi mener det er gode grunner for at *en eksplisitt programteori bør ligge til grunn allerede ved gjennomføringen av effektstudier*. I dette kapitlet skal vi presentere de viktigste grunnene, knyttet til en eventuell effektstudie for testing av modeller i forlengelsen av «Et lag rundt eleven». Mer spesifikt vil vi presentere noen argumenter for at en effektstudie der effekten av modell(er) for bruk av flerfaglig kompetanse i skolen skal testes, bør legges opp som et kombinert forskningsdesign basert på en programteori.

Vi har foran framstilt noen av de elementer som en slik programteori bør inneholde, i relasjon til testing av modeller i en effektstudie (avsnitt 5.3). I forhold til å kunne framskaffe mer forskningsbasert kunnskap som vil ha overføringsverdi når det gjelder å kunne høyne implementeringskvaliteten hos aktørene som skal delta i en eventuell påfølgende nasjonal satsning på grunnlag av effektstudien, er det især punktet om «virksomme mekanismer» som blir viktig. Begrepet om 'virksomme mekanismer' er dannet over begrepet «sosiale mekanismer», som er utviklet som ledd i samfunnsvitenskapenes forsøk på bedre å kunne analysere og forstå hva slags årsaks- og virkningsforhold som gjør seg gjeldende i dynamikken på avgrensede sosiale felter eller 'mikro'-nivå, som f.eks. konkrete organisatoriske og institusjonelle felt.

I praksis er virksomme mekanismer selvsagt ikke mekanismer som 'virker av seg selv'. Det er *praksisformene* til aktørene i sosiale felt som utgjør 'mekanismene'. Derfor er det viktig å framskaffe forskningsbasert kunnskap om hva slags *praksisformer som aktørene tar i bruk ved gjennomføring* av tiltak i forbindelse med utførelse av effektstudier i skolesektoren.

De fleste av de modellene vi presenterte i kapittel 5 består ikke av ett enkelt tiltak. Modellene inneholder et sett hovedelementer, og har altså preg av å være sammensatte tiltak eller komplekse tiltak. For de skoler som skal delta i en effektstudie, vil det være slik at også noe av *arbeidet med å utvikle* tiltakspakken vil foregå lokalt, ved den enkelte skole. Spørsmålet om hvilke praksisformer som har vært brukt ved utviklingen og implementeringen av komplekse tiltak, er det samme som spørsmålet om *hvordan* aktørene har greid å oppnå effekt av tiltaket (evt. ikke greid). Og hvis effekten er høy, vil forskningsbasert kunnskap om disse praksisformene også ha stor betydning for muligheten til å oppnå høy implementeringskvalitet ved en eventuell nasjonal oppskalering.

Av disse grunner bør en programteori for en effektstudie inneholde et begrunnet sett av hypoteser om hvilke sammenhenger mellom *kvaliteten på prosessene for utvikling og implementering* av (sammensatte) tiltak og de *oppnådde effekter*, som vil kunne gjøre seg gjeldende i den praktiske gjennomføringen av effektstudien. I den effektstudien som evt. blir en oppfølging av «Et lag rundt eleven», vil dette konkret dreie seg om sammenhengene mellom kvaliteten på prosessene for utvikling og implementering av modeller for bruk av flerfaglig kompetanse og effektene som er oppnådd, i de skoler/kommuner som har deltatt i satsningen.

Det er grunn til å framheve at et kombinert forskningsdesign basert på en slik programteori ikke på noen måte vil redusere eller relativisere betydningen av funnene som gjøres i den delen av forskningsopplegget som dreier seg om å slå fast effekten(e) av modellen(e). Derimot vil et kombinert forskningsdesign gi *supplerende* data om prosessene for utvikling og implementering av dem. På grunnlag av analyser og tolkninger av resultatene fra den kombinerte effektstudien og implementeringsstudien i lys av programteorien, blir det da mulig å utvikle ny forskningsbasert kunnskap om *hvordan* skolene som har deltatt i satsningen har lyktes i å skape effektene som er oppnådd.

Forutsetningen for at programteorien kan spille en slik rolle i arbeidet med å sammenstille, analysere og fortolke data fra effektstudien og de supplerende studiene knyttet til de lokale prosessene for implementering, er at programteorien er utviklet på et *bredere forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag* enn det som strengt tatt er nødvendig for en effektstudie isolert. I det følgende skal vi konkretisere hvorfor det er behov for en slik programteori, og hvilke konsekvenser den kan ha for utformingen av et kombinert forskningsdesign. Vi skal starte med å ta opp hva som er effektstudiens viktigste styrke og svakheter, for så å vise hvordan et kombinert forskningsdesign kan bøte på disse svakhetene uten å redusere deres styrke.

6.2 Effektstudiers styrke: forskningsdesignet

Randomiserte, kontrollerte forsøk (RKF) er en uovertruffen metode for å undersøke i hvilken grad «et tiltak har en ønsket virkning». Metodens styrke ligger i forskningsdesignet: bruk av kontrollgrupper og kontroll på uavhengige og avhengige variabler. Størst betydning hittil har metoden hatt innen medisinsk og klinisk behandling, dvs. helsesektoren. I de siste årtier har RKF-studier også gjort seg gjeldene innenfor sosialsektoren og endelig innenfor utdanningssektoren. Satt på spissen kan det sies at innenfor de to sistnevnte sektorer har effektstudier hittil hatt sin største betydning ved at de har dokumentert at bestemte tiltak og satsninger *ikke* har hatt/oppnådd den virkning man trodde (Grimen & Terum, 2009).

Kaster vi et raskt blikk på utdanningsforskningen, både nasjonalt og internasjonalt, er det forståelig at et forskningsdesign som kan gjøre det mulig å få sikker kunnskap om hva som har vært effekten av å

prøve ut nye, antatt bedre pedagogiske metoder, sosiale og organisatoriske virkemidler m.m. for å styrke elevenes læringsmiljø, øke deres læringsutbytte mv. har blitt ønsket velkommen av mange. Især velkomment kanskje for mange av de som har ulike typer ansvar og oppgaver i forvaltning og utvikling av utdanningssektoren, og som er potensielle brukere av denne forskningen.

Store deler av den forskningen som sikter mot å være anvendt forskning til nytte for aktørene innen sektoren, består av case-studier basert på til dels ganske forskjellige teoretiske perspektiver, hva angår både pedagogisk teori og samfunnsteoretisk rammeverk, samt et datamateriale som er innhentet med ulike typer kvalitative metoder, og som er vanskelige å generalisere ut fra. Spørsmålet er hvordan man legitimerer bruk av slik kunnskap i utdanningspolitiske reformer. Effektstudier basert på RKF-design åpner her nye muligheter for å få sikker kunnskap om hva som faktisk virker – og i hvilken grad.

6.3 Effektstudiers svakhet: forskningsdesignet?

Den seriøse forskningsdebatten om effektstudier dreier seg da heller ikke primært om deres evne til å frambringe sikker kunnskap om hva som virker/ikke virker, men om i hvilken forstand de er *brukbare*.

Når det gjelder å vurdere hva som er effekter av *tiltak som er gjennomført* som del av en effektstudie, er det som regel mulig å trekke konklusjoner med svært høy grad av sikkerhet. Men, det er ingen effektforskere som vil hevde at det er mulig å trekke tilsvarende sikre konklusjoner om hva som *vil bli* effekten om man skulle satse på å gjennomføre samme type tiltak i stor skala, dvs. iverksette en *oppskalering* av den praksis som effektstudien har dokumentert virkningen av. Det at kunnskapen fra effektstudier har høy grad av sikkerhet, er ikke det samme som at *generaliseringsmulighetene* og *overføringsverdien* er tilsvarende høy.

Effektforskerne er selv de første til å innrømme denne svakheten: «Det har vært hevdet at i randomiserte kontrollerte studier er resultatene lite overførbare fordi studien er gjennomført i en setting som er spesiell for akkurat denne studien. Denne kritikken er helt riktig» (Melby-Lervåg og Lervåg 2013:78). Årsaken til denne svakheten ligger ifølge effektforskere i et forhold som ikke bare gjelder RKT-studier, men alle typer forskningsdesign, nemlig at det i praksis umulig å ha kontroll på alle særtrekk (variable) som kan påvirke og få utslag på effekten av et tiltak underveis i gjennomføringen (Shadish, Cook, & Campbell, 2002).

Effektforskerne har høy metodisk bevissthet og stiller strenge metodiske krav til designet av en effektstudie, og de er seg meget bevisst at forskningsresultatene fra den enkelte studie av ovennevnte grunn ikke uten videre kan gjøre krav på generell gyldighet utover den spesifikke settingen studien er gjennomført i. Derfor må effektstudiene replikeres. Jo flere effektstudier av samme type tiltak, jo større generaliseringsmuligheter. I den sammenheng er det viktig «at det utvalget man bruker i undersøkelsen, best mulig samsvarer med den gruppen og den settingen man ønsker å generalisere til» (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013:78).

Man kan på denne måten hevde at generaliserbarheten av resultatene fra effektstudier er betinget av forhold som ligger *utenfor* forskningsdesignet for *den enkelte* effektstudie. Dette peker over mot to andre poenger som mange effektforskere har understreket, og som begge ligger utenfor den metodiske kontroll over variablene som forutsettes i designet av en effektstudie. Det ene er at generaliserbarheten av resultatene blir bedre når selve tiltaket som er utviklet ved å ta i bruk kunnskap som er

mest mulig praksisnær og erfaringsbasert, helst i samarbeid med praksisfeltet⁴. Det andre, beslektede poenget er at mulighetene for å generalisere forskningsresultatene øker hvis tiltaket blir gjennomført under mest mulig ordinære betingelser i de institusjonene og arbeidsorganisasjonene som deltar (Ogden, 2012).

Men at replikerbarhet øker kunnskapens *generaliserbarhet*, betyr likevel ikke at effektstudiene dermed framskaffer mere *overførbar* kunnskap. Det blir derfor viktig å skille mellom generaliserbar kunnskap og overførbar kunnskap, mellom kunnskapens *holdbarhet* og dens *brukbarhet*.

6.4 Generaliserbar versus overførbar kunnskap fra effektstudier

Spørsmålet om forskningsbasert kunnskap har overføringsverdi er et spørsmål om hvorvidt kunnskapen kan komme til nytte i andre settinger enn der hvor den stammer fra. Nytteverdien handler da ikke bare om graden av overførbarhet, altså generaliseringsgraden, men også om *omfanget* av overførbar kunnskap som produseres, dvs. hva kunnskapen handler om, hvilke praksisområder den har relevans for og kan komme til praktisk nytte innenfor. Spørsmålet om nytteverdi har m.a.o. også betydning for hvordan en effektstudie bør legges opp når formålet er å skaffe et best mulig kunnskapsgrunnlag for en eventuell større nasjonal satsning på grunnlag av effektstudien. Begge deler, er aktuelt i forbindelse med en eventuell oppfølging av «Et lag rundt eleven».

Generaliserbarhet i forbindelse med effektstudier dreier seg som kjent om i hvilken grad det er mulig å trekke konklusjoner til en større gruppe enn det utvalget av enheter som faktisk har vært gjenstand for forskning (statistisk generalisering). Det er i denne forstand man kan si at kunnskapen fra en effektstudie er *overførbar* til andre institusjonelle felt enn der hvor studien ble gjennomført.

Men, i tråd med de metodiske kravene til forskningsdesign for effektstudier, er kunnskapen som lar seg overføre fra feltet for en effektstudie til andre institusjonelle felt relativt mager, hva *innholdet i kunnskapen* angår. Tradisjonelt har det vært slik at de fleste effektstudier er designet for å kunne gi et så sikkert svar som mulig på spørsmålet om et tiltak har hatt effekt, og om effektens styrke (virkningsgrad). Forskere som gjennomfører effektstudie er som nevnt ytterst klar over dette, og har et nøkternt forhold til begrensningene i hva slags kunnskap som kan framskaffes gjennom denne type forskningsdesign. Som formulert ved én anledning, av én effektforsker: 'RFK kan identifisere om et tiltak virker inn på (f.eks.) læringsutbytte, motivasjon, gjennomføringsevne, trivsel (bedre enn et annet), men ikke nødvendigvis hvorfor - eller hvorfor ikke'⁵.

Hvis man i en effektstudie skal gå inn på spørsmålene om *hvorfor* tiltak har virket, og ikke minst spørsmålet om *hvordan* aktørene ved de ulike i feltet faktisk har gjennomført tiltaket på slike måter at det har oppnådd effekt, må man ta inn en rekke variabler som ikke så lett lar seg innordne i et tradisjonelt design for en effektstudie. Kompleksiteten blir for stor. Det eneste som eventuelt foreligger som sikker kunnskap, dreier seg om *at* tiltaket som ble prøvd ut i effektstudien har hatt effekt, og i hvilken grad. Men når det gjelder all den kunnskapen som er blitt produsert av aktørene som har deltatt i gjennomføringen av tiltakene lokalt, omkring *hvorfor* og *hvordan* tiltaket fikk effekt, kan effektstudien ikke si noe sikkert.

⁴ Dette er den metodisk strategien vi har fulgt i «Et lag rundt eleven», jf. avsnitt 3.3.

⁵ V. Grøver, presentasjon på konferanse om *Bedre gjennomføring*.

Det betyr at forskningsbasert kunnskap som kunne hatt stor overføringsverdi når det gjelder å få god kvalitet på (de ulike aspekter ved) implementeringen av tiltaket i andre skoler ikke foreligger, når studien er over. Etter en endt effektstudie foreligger det som regel svært lite eller ingen forskningsbasert kunnskap om dette. Det foreligger mye erfaringsbasert kunnskap, men dette er lokal og til dels taus kunnskap, siden den ikke er gjort til gjenstand for egne undersøkelser og noen form for forskningsmessig bearbeiding.

Dette innebærer at den eneste forskningsbaserte kunnskapen fra effektforskningen som har overføringsverdi i forhold til en eventuell nasjonal satsning på spredning av tiltak, er virkningsgraden som er dokumentert i effektstudien. Men spørsmålet om sjansene til å kunne oppnå tilsvarende virkningsgrad i en eventuell nasjonal satsning er fortsatt høyst usikkert. Dette bl.a. fordi effektstudien ikke har produsert noe forskningsbasert kunnskap om kjennetegn på god implementeringskvalitet. Det vil si at det foreligger lite kunnskap om hvilke måter å organisere, lede og utføre arbeidet med å iverksette og gjennomføre tiltak på som faktisk bidrar til å oppnå god effekt, og som kunne hatt overføringsverdi for aktørene i skolene som evt. skulle delta i en nasjonal satsning på spredning.

Problematikken som vi her behandler, omtales innen effektforskningen og innen implementeringsforskningen som et spørsmål om å 'go scale' – dvs. om å 'oppskalere' resultatene fra en effektstudie basert på gjennomføring av et tiltak i en viss populasjon av enheter til et betydelig større antall andre enheter (i samme sektor). Problematikken om oppskalering kan betraktes som en del av det mer generelle temaet som innen organisasjons- og innovasjonsforskningen omtales som spørsmålet om spredning (*dissemination*), dvs. spredning av kunnskap om tiltak som skaper god praksis og spredning av de praksisformer som gjennom forskningen har blitt dokumentert som eksempler på god praksis. Vi vil med dette som utgangspunkt gå litt nærmere inn på problematikken man står overfor ved oppskalering eller spredning av effektevaluerte tiltak.

6.5 Dilemmaet mellom krav til forskningsdesign versus krav til implementeringskvalitet ved effektstudier av komplekse tiltak

Innen innovasjons- og organisasjonsforskningen er det som regel ikke ved gjennomføring av effektstudier at virkningsgraden av tiltak og nye praksisformer blir dokumentert. I virksomheter som opererer innen privat sektor, er det i langt større grad er 'markedets domstol' som avgjør virkningsgraden av tiltak og utviklingsarbeid. Derfor dreier kunnskapsbehovet til andre virksomheter i privat sektor seg like mye om å få kunnskap om *hvordan* den nye og bedre praksis er utviklet, som å få kunnskap om hva praksisformene i detalj innebærer.

Forskningens oppgave blir da å framskaffe kunnskap om *sammenhengen* mellom *hva* praksisformene går ut på og *hvordan* virksomhetene har gått fram for å utvikle dem. Dette kunnskapsbehovet gjenspeiler det forhold at de konkrete praksisformene alltid er lokalt betinget. For å utvikle nye praksisformer i egen virksomhet på grunnlag av god praksis i andre virksomheter, må disse tilpasses og utvikles i samsvar med de lokale betingelsene. Overføringsverdien av generell kunnskap om *hvordan* de lokale løsninger er utviklet er derfor større en overføringsverdien av generell kunnskap om hva som er felles trekk ved alle de lokale løsninger som sådan.

Spørsmålet om *hvordan* har ikke stått i fokus på samme måte i forbindelse med overføringsverdien av resultatene fra effektstudier. Det henger sammen med at spørsmålet om spredning her er en litt

annen problemstilling: Det dreier seg om spredning av *evidensbasert praksis*, dvs. spredning av tiltak som har blitt testet i effektstudie(r), og som har en dokumentert virkningsgrad.

I utgangspunktet har de praksisformer som har vært prøvd ut i de organisasjoner som har deltatt i effektstudien vært tiltak som har blitt gjennomført i form av en mer eller mindre standardisert intervensjon. Begrepet intervensjon brukes både om metoder og programmer, teknikker og strategier, avhengig av hva som har inngått i den aktuelle praksisform som har blitt testet. I etablert begrepsbruk refererer intervensjonsmetode vanligvis til ulike typer behandlingsmodaliteter i relasjon til klienter, mens intervensjonsprogram dreier seg om behandling eller forebygging som består av flere komponenter (Ogden, 2012). Spørsmålet om *hvordan* gjennomføre tiltak som har blitt testet i effektstudier har i stor grad blitt definert og håndtert som et spørsmål å holde seg mest mulig tett opptil den *opprinnelige standard for gjennomføring* som lå til grunn for effektstudien.

I skolesammenheng vil det være intervensjonsprogrammer som er mest aktuelt. I Norge har vi som kjent hatt – og har – en del slike, men langt fra alle disse har vært gjenstand for effektstudier i streng forstand (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, & Rørnes, 2006). Det har flere årsaker, og blant disse spiller det inn at prosessen for å gjennomføre *sammensatte tiltak* (eller komplekse tiltak) ikke like lett lar seg *standardisere* slik som mer enkle tiltak. Dermed blir spørsmålet om *hvordan* tiltakspakken skal gjennomføres mer åpent. Prosessen for implementering ligger ikke ferdig innebygd i tiltakspakken. Spørsmålet om hva som er smarte måter å gå fram på i den enkelte skole er betinget av mange lokale forhold som aktørene lokalt må bidra til å finne gode løsninger på. Som kjent varierer her både evnen og mulighetene mye.

Forskjellene mellom tiltak som har form av en enkel intervensjon og tiltak som har form av et intervensjonsprogram, altså forskjellen mellom enkle og mer komplekse tiltak, har derfor stor betydning for spørsmålet om implementeringskvalitet. Når det gjelder sammensatte eller komplekse tiltak, er problematikken om implementeringskvalitet aktuell ikke bare i forbindelse med *spredning* av evidensbasert praksis. I forbindelse med effektstudier som skal undersøke effekten av mer sammensatte tiltak, vil spørsmål knyttet til implementeringskvalitet i høy grad være relevante også for *gjennomføringen av selve de tiltak som skal måles i effektstudien*.

De fleste av modellene som er drøftet i kapittel 5, har preg av å være 'komplekse tiltak'. Spørsmålet om spredning av evidensbasert praksis handler om hvordan de tiltakene som har inngått i et intervensjonsprogram (og som gjennom en effektstudie har vist seg å ha positiv virkning), best kan overføres til andre skoler enn de som deltok i effektstudien. Som kjent vil både den ytre konteksten og den indre konteksten (organisatoriske, personalmessige og individuelle forhold) være forskjellig i disse andre skolene, ja den vil være forskjellig skolene i mellom. Dilemmaet som man da står overfor, dreier seg om i hvor stor grad gjennomføringen av programmet ved den enkelte 'nye' skole skal åpne for lokale tilpasninger av praksisformene ut fra særegne forhold ved den lokale konteksten.

I prinsipp vil effekten av programmet være større jo tettere praksisformene i den lokale gjennomføringen ligger opp til det opprinnelige intervensjonsprogrammet. I praksis har det ofte vist seg at det er mange ulike lokale forhold som skaper behov for å avvike fra 'originalen', og man må supplere med egne 'originale' ideer og grep ved den enkelte skole (jf. f.eks. Eriksen, Hegna, Bakken, & Lyng, 2014). Ytterpunktene her kan sies å ligge mellom en ren 'duplisering' av det opprinnelige intervensjonsprogram på den ene side, og utvikling av nye praksisformer i form av lokale innovasjoner på den andre.

Her dukker problemstillingen om forholdet mellom krav til design av effektstudier av høy kvalitet og krav til design av implementeringsprosesser av høy kvalitet opp med full tyngde.

På den ene side synes betingelsene for (å oppnå) faktisk spredning å innebære at det må foretas lokale tilpasninger, både når det gjelder *hva* av en tiltakspakke man velger å ta i bruk (dvs. hvilke elementer) og *hvordan* man velger å gjøre ting lokalt (dvs. lede, organisere og gjennomføre prosessen). På den andre siden vil en eventuell effektstudie, som skal evaluere *virkingen av satsningen på spredning*, få redusert sine muligheter til å dokumentere *hva* ved tiltaket som (skal/skulle) spres som faktisk har blitt spredd og bidratt til de oppnådde effekter.

Vanskelighetene med å håndtere disse i utgangspunktet til dels motstridende kravene til design av gode *prosesser* for spredning av evidensbasert praksis og design av *effektstudier* av spredning av evidensbasert praksis, er en viktig del av årsaken til at vi foreløpig, både internasjonalt og i Norge, har relativt få studier av og liten dokumentasjon på virkningsgraden av spredning av evidensbasert praksis, dvs. implementering av evidensbasert praksis i stor skala: «Kunnskapen om implementering [bygger] i stor grad på små og kvalitative studier, teoretiske refleksjoner og systematiske kunnskapsoversikter eller meta-analyser. Så fremdeles mangler det evidens for implementering av evidensbasert praksis» (Ogden, 2012:137). I tilsvarende grad som det mangler evidens for implementering, mangler det også forskningsbasert kunnskap om *hvordan* man kan gjennomføre implementeringen av tiltak på slike måter at spredningen av tiltak i stor skal kan bli effektiv.

6.6 Mulig løsning på dilemmaet: et kombinert forskningsdesign?

Studier av implementering og spredning av kunnskapsbasert praksis viser at det har vært en tendens til at kravene til god implementeringskvalitet har blitt 'underordnet' kravene til 'tradisjonelt' design for effektstudier (jf. Ogden, 2012).

Implementeringsforskningens perspektiv har i stor grad vært å ta utgangspunkt i problemstillingen om hvordan tiltakene i satsningen best mulig kan implementeres etter den opprinnelige intensjonen. De manualer, veiledninger og annet materiale som utgjør praktikernes hjelpemidler for å oppnå dette, handler i prinsipp om hvordan man skal gå fram i praksis for *best mulig å kunne realisere denne den opprinnelige intensjonen*, i 'møtet' med alle de konkrete, praktiske forhold som må håndteres lokalt, der den evidensbaserte praksis skal implementeres.

Dilemmaet som de som skal gjennomføre implementeringen lokalt kommer opp i, beskrives i implementeringsforskningen ofte som å handle om behovet for 'lojalitet til intervensjonen' versus behovet for 'lokal tilpasning'. Dette konseptualiseres som et spørsmål om 'avvik', og som et behov for å *balansere* mellom 'programlojalitet' og 'tilpasning'.

Bakgrunnen for den status som opprinnelige intensjon tildeles, og den tilhørende vektlegging av 'programlojalitet' er logisk, gitt at en effektstudie skal kunne gi svar på om en tiltak har hatt effekt. Jo mer man avviker fra intervensjonens opprinnelige intensjon i den praktiske gjennomføring, jo mindre vet man hva man har målt effekten av, dvs. jo mindre vet man om *hva* som har virket, og *hvorfor* det har hatt virkning.

I den faglige debatten hittil har dette dilemmaet blitt betraktet som en begrensning ved designet av effektstudier. De evner ikke å produsere kunnskap som kan komme til nytte ved *spredning* av evidensbasert praksis, fordi måling av især *hvorfor* noe virker ikke lar seg innpasse i designet. Vi vil imidlertid

argumentere for at dilemmaet som ligger i forholdet mellom 'programlojalitet' og 'tilpasning' ikke trenger ha dette som en nødvendig konsekvens. Snarere vil vi argumentere for at det kan finnes måter å håndtere dette dilemmaet på som vil ha som konsekvens at effektstudier kan få økt betydning i så måte.

Vår hypotese er at det nettopp er ved å gjennomføre effektstudier i tilknytning til *spredning* av evidensbasert praksis, at man egentlig kan oppnå målsettingen om å spre kunnskapsbasert praksis i skolen i stor skala. Forutsetningen er imidlertid at forskningsdesignet for studier av spredningseffekter ikke blir begrenset til en isolert effektstudie, men at det legges opp som et helhetlig forskningsdesign som *kombinerer* flere komplementære tilnærminger og metoder i et samlet forskningsdesign, basert på en tilgrunnliggende *programteori*.

Det viktigste premisset for å kombinere en effektstudie med komplementære metodiske tilnærminger, ligger i at kravene til et forskningsdesign for effektstudier og kravene til design av lokale prosesser for implementering ikke betraktes som er over-/underordningsforhold, men som å stå i et *sideordnet* forhold til hverandre. Det vil si at man fastholder at hovedformålet med forskningsdesignet er å undersøke *effekten/virkningsgraden* av et en satsning, og at designet for gjennomføring av effektstudier *suppleres* med forskningstilnærminger som gjør at man samtidig også får data som gir/kan gi kunnskap om *hva* som har virket og *hvorfor* (dvs. især *hvordan* man har gått fram lokalt for å skape effektene).

Den overordnede lojaliteten til aktørene lokalt som deltar i en satsning for spredning vil dermed ikke ligge i lojaliteten til *intensjonen* i intervensjonen/tiltaket som skal spres (eller 'prøves ut'). Den overordnede lojaliteten i arbeidet med implementeringen vil ligge hos *målene* som skal oppnås – det vil bokstavelig talt si hos effektene som *skal skapes*. Konsekvensen av å anlegge dette programteoretiske perspektivet på forskningsdesignet for en studie av spredning og effekten av strategien for spredning, vil være at forskningen ikke analyserer *lokal tilpasning* alene ut fra perspektivet på tilpasninger som 'avvik' fra intensjonen i intervensjonen, men i like høy grad ut fra det perspektiv at slike tilpasninger er bidrag til i praksis å oppnå *de overordnede målsettinger med intervensjonen*, dvs. å *skape* de ønskede virkninger.

Slagordmessig kan dette premisset formuleres slik, hva angår aktørene i feltet, de som skal realisere satsningen i praksis: Lojaliteten ligger ikke primært hos satsningens intensjon om hva i satsningen som skal bidra til å skape effekt og manualen for hvordan effekt skal oppnås; lojaliteten ligger i å finne og utføre de konkrete grep og framgangsmåter som kan bidra til *at* satsningen faktisk får effekt.

I samsvar med dette er det også en absolutt betingelse for et forskningsdesign som skal studere spredningseffekten, at man har et design som gjør det mulig å slå fast *om* – og i hvilken grad – den aktuelle satsningen på spredning har hatt effekt. På samme tid er det en like absolutt betingelse at forskningsdesignet i tillegg til metodene som inngår i selve effektstudien også inneholder et metodisk opplegg for å framskaffe data om *hvordan* effekten er oppnådd, dvs. hva som synes å kjennetegne prosessene/framgangsmåtene som har frambrakt resultatene, dvs. skapt effektene.

For å kunne foreta en helhetlig, konkret analyse av det samlede sett av de heterogene typer data som vil framkomme gjennom bruk av et forskningsdesign som er basert på en kombinasjon av komplementære metoder, trengs det et teoretisk rammeverk for forskningsdesignet som helhet. Dette teoretiske rammeverket, en *programteori*, må inneholde teoretisk begrunnede og empirisk informerte antakelser om hvilke sammenhenger som antas å ville gjøre seg gjeldende når det gjelder forholdet mellom de

effekter (resultater, virkninger) som skal oppnås, og hvordan man lokalt i de enkelte skoler har definert, organisert/ledet og gjennomført tiltaket (programmet/satsningen) i praksis.

6.7 Programteori for et kombinert forskningsdesign til bruk ved effektstudier og evalueringsstudier av spredning

For å kunne gjennomføre en effektstudie er det som kjent helt avgjørende nettopp å ikke trekke inn flere variabler enn de man kan ha kontroll over, dvs. kan kontrollere for i (de statistiske) analysene. For å kunne beholde stringensen i forskningsopplegget må man avgrense de dimensjoner ved feltet som skal fokuseres på i studiet. Som vist tidligere vil denne avgrensningen også innebære en begrensning av hvilken type forskningsbasert kunnskap som framskaffes gjennom denne delen av det samlede forskningsdesignet. Kunnskap om hva som er gode prosesser for utvikling og implementering av tiltak er svært mangelfull, for ikke å si fraværende.

Følgelig, for å kunne tilveiebringe den *supplerende* kunnskapen omkring implementeringskvaliteten og de lokale utviklingsprosessene, dvs. samle inn de data som og utvikle de analyseredskaper som trengs for å analysere denne kunnskapen i relasjon til kunnskapen om de oppnådde effektene, må man så å si gå motsatt vei, dvs. utvide perspektivet på hvilke dimensjoner ved feltet som programteorien bør fokusere på. Programteorien bør være bygd på forskningsbasert kunnskap om en rekke institusjonelle, organisatoriske og prosessuelle forhold innen skolesektoren, langt ut over de forhold som er tema for effektstudier isolert. Dette peker over mot noen mer spesifikke kriterier for hvilke typer kunnskap som bør inngå i en programteori som skal danne grunnlag for et kombinert forskningsdesign for en eventuell effektstudie om bruk av flerfaglig kompetanse i skolen.

For det første må programteorien være basert på en substansiell teori om det institusjonelle og organisatoriske feltet som tiltaket/satsningen skal gjennomføres i, dvs. karakteren av den struktur og dynamikk som satsningen skal realiseres innenfor og i samspill med. Programteoriens substansielle innhold vil variere med hva som er målsettingen(e) for effektstudien, hva tiltakene konkret handler om, hvilke deler av skolesektoren de omfatter, osv.

For det andre må programteorien bygge på relevante forskningsresultater som sikrer at dens hypoteser om hvilke *sammenhenger* som antas å gjøre seg gjeldene er framstilt og begrunnet med bakgrunn i relevant forskningsbasert kunnskap. Slik kunnskap må bl.a. dreie seg om hvilke praksisformer som vil bidra til å oppnå de ønskede effekter/mål under ulike betingelser i ulike typer kontekster, dvs. kunnskap om ulike metoder for forankring, oppslutning og involvering; om mobilisering, oppslutning, deltakelse; om organisering, arbeidsformer, framgangsmåter; om ledelse og prosessledelse; ressurser etc. Både kvantitative studier, systematiske forskningsoversikter og case-basert studier vil her være relevante deler av kunnskapsgrunnlaget.

De generelle kravene til en god programteori for et kombinert forskningsdesign i forbindelse med effektstudie vil også, av grunner som vi har vært inne på ovenfor, gjelde en programteori for et kombinert forskningsdesign i forbindelse med gjennomføring av en *spredning* i større skala. Det vil si spredning av tiltak som effektstudien(e) har dokumentert har virkning, og som derfor kan betegnes som spredning av evidensbasert praksis.

Som beskrevet ovenfor, vil en effektstudie som legges opp som et kombinert forskningsdesign basert på en overgripende programteori kunne bidra til å framskaffe ny forskningsbasert kunnskap om sammenhengen mellom kvaliteten på prosessen med å utvikle og implementere komplekse tiltak, og de oppnådde virkninger av tiltaket. Denne kunnskapen vil ha stor overføringsverdi til skoler som skal delta i en evt. satsning på spredning i større skala. Slik vil denne kunnskapen kunne bidra til å sikre bedre implementeringskvalitet og ergo bedre resultatoppnåelse ved en eventuell nasjonal satsning på spredning.

Vi skal utdype og konkretisere dette poenget ved å gå litt nærmere inn på to beslektede problemstillinger. Det dreier seg om betydningen av *god implementeringskvalitet* og betydningen av *god kvalitet på utviklingsarbeid i skolen* generelt.

Fra den forskningsbaserte kunnskapen om god implementeringskvalitet vet vi at et viktig kriterium for god kvalitet er at arbeidet med å gjennomføre tiltaket vies aktiv oppmerksomhet over en viss tid. En utfordring i skolen er at det i de fleste skoler foregår en rekke tiltak/utviklingstiltak som krever oppmerksomhet, parallelt. Disse krever tid og oppmerksomhet både fra ledelsen og fra personalet.

Derav den velkjente devisen om at 'vi kan ikke holde på med for mange ting samtidig' (jf. kap 5.5.4). Dette sier både lærerne og skoleleder, og skoleeier sier til skolelederne at de må prioritere og velge riktig. Samtidig er det ofte slik at ulike typer tiltak i praksis overlapper hverandre, og som ofte kan dreie seg om ulike aspekter av samme sak, f.eks. klasseledelse; vurdering for læring; læringsmiljø; forebyggende og helsefremmende arbeid med psykisk helse, samt også arbeid med å forebygge frafall.

På grunn av dette, og fordi formålet med utviklingsarbeidet er at det på sikt skal bidra til en *forbedret* daglig drift, blir det viktig at alt slags utviklingsarbeid som skal gjøres i den enkelte skole legges opp og utføres som *et ledd en helhetlig strategi for skoleutvikling*.

Sammen med den forskningsbaserte kunnskap om hva som synes å kjennetegne god implementeringskvalitet på tvers av ulike programmer/tiltak, finnes det også annen forskning som gir rimelig godt belegg for en hypotese om at kjennetegn på god implementeringskvalitet i praksis har mye til felles med kjennetegn på gode prosesser for skoleutvikling.

Resultatene fra implementeringsforskningen viser som før nevnt en tydelig sammenheng mellom god implementeringskvalitet og høy virkningsgrad av tiltak (Durlak et al., 2011). Videre, som vist i kunnskapsoversikten (jf. kap 2), ser *skoleomfattende tiltak* ser ut til å ha høyere effekt enn partielle tiltak. En systematisk kunnskapsoversikt over tiltak for å fremme psykisk helse i skolen viser at nettopp *kombinasjonen* av at skoleomfattende tiltak og høy kvalitet på implementeringen ser ut til å gi effekt (Weare & Nind, 2011).

Også i Norge er det gjennomført forskning som tyder på at kombinasjonen av skoleomfattende tiltak og god kvalitet på implementeringen av tiltakene gir særlig god effekt: «Gjennom mer skoleomfattende og kulturorienterte endringsprosesser øker muligheten for en varig og bærekraftig endring for skolene. I tidligere evaluering av prosjekter i Norge ser vi at det er en sterk sammenheng mellom resultater skoler har og kvaliteten på selve implementeringsarbeidet på de ulike nivåene» (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli, & Myhr, 2014; jf. også Nordahl, Mausethagen, & Kostøl, 2009; Sunnevåg &

Aasen, 2010). I «Et lag rundt eleven», peker erfaringene i samme retning. Alt dette styrker vår antakelse om at implementeringsarbeidet på skolenivå ville gi bedre resultater og større effekt om det blir *organisert, ledet og gjennomført som del av en helhetlig strategi for skoleutvikling*.

I tillegg kommer at erfaringer fra en del skoleutviklingsprosesser tyder på at personalet har mye kunnskap de ikke får brukt, fordi arbeidet med skoleutvikling legges opp på for dårlig måte. Dette styrker tesen om at god implementeringskvalitet vil ha mye til felles med god kvalitet på skoleutviklingsprosesser, fordi det i begge tilfeller dreier seg om å finne måter å koble og koble sammen forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap i arbeidet med å utvikle en bedre praksis lokalt i den enkelte skole.

Alle skolene som deltok i arbeidet med modellutvikling i «Et lag rundt eleven», samt mange av de skolene som deltar i prosjektet «*Skolen som arena for barn og unges psykiske helse*» har gjort erfaringer med utfordringene som ligger her: I utgangspunktet har ikke skolene god nok struktur på utviklingsarbeidet som drives, kapasiteten til å lede og drive utviklingsarbeid er (av en rekke forskjellige årsaker) i snaueste laget, kompetansen når det gjelder metoder for å drive utviklingsarbeid oppleves som mer og mindre mangelfull, og kulturen for erfaringsdeling og deltakelse i utviklingsarbeid oppleves av en del som svakere enn ønskelig. Disse skolene er ikke alene om å gjøre slike erfaringer, det er godt forskningsbelegg for å hevde at det generelt er behov for å styrke kompetanse og kapasitet til å organisere og gjennomføre utviklingsarbeid i skolesektoren (Blossing et al., 2012).

Her er begrepet 'kompetent implementering' relevant (Sørli, Ogdén, Solholm, & Olseth, 2010). Tidligere var målestokken på hva som er høy implementeringskvalitet hovedsakelig knyttet til i hvor stor grad aktørene var lojale overfor tiltakets opprinnelige intensjon. Men i det senere har innsikten i at det især ved implementering av sammensatte tiltak er nødvendig å gjøre lokal tilpasning på ulike vis, ført til introduksjonen av uttrykket 'kompetent implementering'. Begrepet 'kompetent' betegner her evnen til å forholde seg både til de opprinnelige mål med tiltaket og de forhold i den lokale situasjon som må håndteres for å kunne nå målene.

Forskningen byr på mange beskrivelser av hva som er betingelser for god implementeringskvalitet. Problemet er å kunne få disse betingelsene på plass lokalt, hvis de i utgangspunktet ikke er til stede. En viktig side ved begrepet *kompetent implementering* er at slik kompetanse ikke bare dreier seg om å foreta riktige avveininger mellom behovet for 'programlojalitet' og behovet for lokal tilpasning. Det dreier seg også om å ha kompetanse i å kunne *utvikle og få på plass* de best mulige betingelsene for å gjennomføre implementeringen på måter som holder tilstrekkelig kvalitet. Kompetent implementering og kompetent ledelse og gjennomføring av skoleutvikling har m.a.o. mange felles komponenter.

For å oppsummere: det vi ovenfor har lagt fram av forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, styrker tesen om at god implementeringskvalitet i praksis har mye til felles med god kvalitet på prosesser som er del av en helhetlig strategi for skoleutvikling. Ser vi dette i sammenheng med problematikken som skoleeiere/skoleledere har påpekt med at det er for mange programmer og tiltak på gang samtidig, at de ofte er for rigide, etc., er det nærliggende å lansere denne [tilleggs-] hypotesen: *implementering av tiltak på skolenivå vil bli både lettere å innpasse og å utføre med god effekt hvis de blir gjennomført som et ledd i en helhetlig strategi for skoleutvikling*.

I den grad en slik hypotese stemmer, vil den praktiske konsekvensen være at både skolemyndighetenes og skoleeierens overordnede fokus bør ligge på styrke betingelsene for å utvikle helhetlige strategier

for skoleutvikling, og på å understøtte skolelederne/skolene i deres arbeid med å realisere den. Programmer og tiltak som evt. skal spres i større skala bør være utformet slik at på best mulig måte understøtter det langsiktige arbeidet med lokal skoleutvikling ut fra en helhetlig strategi, og ikke foregår på siden av eller i verste fall i konkurranse med det.

Ved i enda større grad enn hva som nå er tilfelle å vektlegge betydningen av at implementeringen av tiltak blir tilpasset de lokale forhold, inklusive pågående utviklingsarbeid ut fra en [presumptivt] helhetlig strategi for skoleutvikling, vil den forskningsbaserte kunnskap om hva slags prosesser for implementering som gir god effekt også ha overføringsverdi til de lokale prosesser for skoleutvikling som for øvrig pågår lokalt, og vice versa. Det betyr at overføringsverdien av kunnskap fra effektstudier basert på et kombinert forskningsdesign av den typen vi her har skissert, ikke bare vil gjelde for tiltak som er del av en nasjonal satsning på spredning (av evidensbasert praksis), men ha gyldighet for de fleste typer lokale utviklingstiltak som utføres som del av en helhet. Dermed øker også kost/nytte-verdien av denne type studier.

Programteoriens rolle er selvsagt ikke å 'bekrefte' våre dels forsknings- og dels erfaringsbaserte hypoteser, men derimot å kombinere forsknings- og erfaringsbasert kunnskap i forsøket på å gjøre slike hypoteser forskbare og målbare innenfor et kombinert forskningsdesign for en effektstudie. Ved å bidra til å framskaffe forskningsbasert kunnskap om de mange former for sammenheng mellom god implementeringskvalitet og gode resultater ved gjennomføring av tiltak, og om de tilsvarende sammenhengene mellom kriterier for god implementeringskvalitet og gode utviklingsprosesser i skolen basert på en helhetlig strategi for skoleutvikling, ville både effektstudier og effektevalueringer av større satsninger på spredning kunne bidra til å øke kapasiteten og kompetansen på dette feltet i norsk skole.

Denne forskningsbaserte kunnskap vil da dreie seg om hvilke typer kvaliteter ved prosessene for implementering som synes å bidra til hvilke typer effekter, *under ulike ytre og indre kontekstuelle betingelser*. Kort sagt, kunnskap om *hvordan* oppnå *hva* under *hvilke* lokale betingelser. I sin tur vil dette være et kunnskapsgrunnlag som vil kunne danne grunnlag for mer *differensierte* spredningsstrategier. Det vil kunne bidra til å utvikle spredningsstrategier som bedre enn i dag kan ta høyde for at nasjonale målsettinger for reform og forbedring i skolen i praksis må realiseres lokalt – uten å gi avkall på de felles, nasjonalt satte målsettinger.

For på en skjematisk måte å sammenfatte de resonneringer og anbefalinger som er framstilt i det foregående, vil vi anbefale at en eventuell framtidig «systematisk satsning på bedre bruk av flerfaglig kompetanse i skolen» ble gjennomført etter følgende tre-trinns modell (hvorav trinn 1 er gjennomført i og med «Et lag rundt eleven»):

1. *Forstudie* som framskaffer foreliggende forskningsbasert kunnskap samt erfaringsbasert kunnskap basert på praktisk utprøving i et mindre antall skoler, og som på dette grunnlag utvikler eksempler på mulige 'modeller' for en eventuell effektstudie, samt skisse til en programteori for en slik studie.
2. *Effektstudie* basert på det samlede kunnskapsgrunnlaget fra forstudien og gjennomført som et kombinert forskningsdesign, basert på en programteori som er utviklet av (eller i samspill med) forskningsmiljøet/ene som skal gjennomføre effektstudien.
3. *Systematisk* spredning i stor skala, basert på kunnskapsgrunnlaget fra effektstudien, og effektevaluert gjennom bruk av et kombinert forskningsdesign som er basert på en fornyet programteori som er utviklet på grunnlag av effektstudien i trinn 2.

Referanser

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B., & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen*. Oppdragsrapport nr. 13, Hedmark Høgskolen i Hedmark.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ottem, E., & Frost, J. (2013). Barns vansker med språk, lesing og sosial atferd i læringsmiljøet. En undersøkelse basert på lærervurderinger og leseprøver i grunnskolen 2.-5. trinn. *Psykologi i kommunen*, 48(6), 41-56.
- Baisch, M. J., Lundeen, S. P., & Murphy, M. K. (2011). Evidence-Based Research on the Value of School Nurses in an Urban School System. *Journal of School Health*, 81(2), 74-80. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00563.x
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Tønder, A. H. (2012). *Utvikling av skoler. Prosesser, roller og forbedringshistorier*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. Rapport 8, Oslo: AFI.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering School Climate through School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a Group-Randomized Effectiveness Trial. *Prevention Science*, 10(2), 100-115.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133-148.
- Cappella, E., Jackson, D. R., Bilal, C., Hamre, B. K., & Soule, C. (2011). Bridging Mental Health and Education in Urban Elementary Schools: Participatory Research to Inform Intervention Development. *School Psychology Review*, 40(4), 486-508.
- Christensen, H., & Ulleberg, I. (Eds.). (2014). *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A., & Lyng, S. T. (2014). *Felles fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. Rapport nr. 15, Oslo: NOVA.
- Ertesvag, S. K., & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the respect program. *Educational Psychology*, 27(6), 713-736.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review*, 62(4), 435-448.
- Funnell, C. S., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory: effective use of theories of change and logic models*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Grimen, H., & Terum, L. I. (Eds.). (2009). *Evidensbasert profesjonsutøvelse*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Gustavsson, U. (2004). Skolen som arena for sosionomer. *Embla*, 8, 18-25.
- Hagelskamp, C., Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3/4), 530-543.

- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport nr. 9, Oslo: NIFU.
- Håvie, U. (2012). På full fart inn i skolen. *Fontene*, 10(62-67).
- Jenkins, J. R., Ronk, J., Schrag, J. A., Rude, G. G., & Stowitschek, C. (1994). Effects of using school-based participatory decision making to improve services for low-performing students. *The Elementary School Journal*, 94(3), 357-372.
- Jøsang, F. (2000). Nye yrkesgrupper inne i skolen: En trussel eller en mulighet? *Spesialpedagogikk*, 7, 31-34.
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Haugland, S., Luth-Hansen, V., Sørnum, R., & Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: anon-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1389-1396.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., . . . Sandsør, A. M. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsenter for utdanning.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (1998).
- Magnus, P. (2010). Mellom grensedragnig og samarbeid: En rolle for vernepleiere i grunnskolen? *Spesialpedagogikk*, 6, 10-19.
- Magnus, P. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: Nye profesjoner i grunnskolen. Presentasjon av data fra en spørreundersøkelse om arbeidsoppgaver og arbeidsforhold for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i grunnskolen*. Bergen: Høgskolen i Bergen, Institutt for sosialfag og vernepleie.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. S., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport nr. 19, Oslo: NIFU STEP & Høgskolen i Hedmark.
- Maughan, E. (2003). The impact of school nursing on school performance: A research synthesis. *The Journal of School Nursing*, 19(3), 163-171.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2013). En revurdering av evidensbasert praksis. *Bedre skole*, 4, 75-79.
- Mellin, E. A. (2009). Unpacking Interdisciplinary Collaboration in Expanded School Mental Health: A Conceptual Model for Developing the Evidence Base. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(3), 4-14.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B., & Rørnes, K. (Eds.). (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2009). *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer*. Rapport 3/2009, Hedmark: Høgskolen i Hedmark.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Pålshaugen, Ø. (2014a). Action research for democracy - A Scandinavian approach. *International Journal of Action Research*. doi: 10.1688/IJAR-2014-01-Palshaugen

- Pålshaugen, Ø. (2014b). Dialogues in innovation: Interactive learning and interactive research as means for a context sensitive regional innovation policy. *International Journal of Action Research*. doi: 10.1688/IJAR-2014-02-Palshaugen
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal interference*. Boston, New York: Houghton Mifflin.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld. 19. (2009-2010). *Tid for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sunnevåg, A. K., & Aasen, A. M. (2010). *Implementering av LP-modellen: evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007-2009 (LP 2)*. Rapport nr. 3, Hedmark: Høgskolen i Hedmark.
- Sørli, M.-A., Ogden, T., Solholm, R., & Olseth, A. R. (2010). Implementering - om hvordan få tiltak til å virke. En oversiktsartikkel. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47, 315-321.
- Tømmerbakken, N., & Gustavsson, U. (2006). Er det behov for sosialarbeidere i skolen? *Utdanning*, 18, 58-62.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools. What evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), i29-i69.
- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78-96.

Appendix: Kontekst for og erfaringer fra eksempelskolene

I dette appendixet skal vi presentere konteksten for og situasjonen i hver av de fem eksempelskolene, med hovedvekt på de utfordringene og dilemmaene som skolen har erfart under arbeidet med å oppnå målene for modellutviklingen i skolene. Framstillingen er delt inn i en skolevis presentasjon av typer av problemstillinger (i ulike kommunale kontekster) som de fem såkalte 'eksempel-skolene' har stått overfor i arbeidet med modellutviklingen. Hvert eksempel starter med en beskrivende presentasjon av relevante trekk ved kommunen som skolen er hjemmehørende i, samt en kort beskrivelse av hva som karakteriserer skolen, før vi gir en karakteristik av det vi har kalt hhv. det daglige laget rundt læreren og 'det sekundære laget rundt læreren'. Derpå følger en framstilling av arbeidet med modellutviklingen og skolens vurderinger av erfaringene med det.

Eksempel A

Bakgrunnsinformasjon om kommunen:

Kommunen er en lav inntektskommune med lavt utdanningsnivå med landlig beliggenhet preget av primærnæring, skogbruk og jordbruk. Mange av innbyggerne pendler «innover» mot større byer. Det finnes åtte tettsteder i kommunen med i overkant av 15 000 innbyggere. Det finnes syv grunnskoler i kommunen, hvor tre av disse er 1-10 skoler. Det er stor variasjon i skolestørrelse, alt fra 50 elever og til over 500. Alle skoler har SFO. Videre finnes det to videregående skoler i kommunen. Grunnskole og voksenopplæring i kommunen er organisert under kommunalsjef for oppvekst og utdanning, sammen med barnehage, barnevern, forebyggende tjenester og pedagogisk utviklingstjeneste.

Kommunen har gode erfaringer med tverrfaglig arbeid i forhold til barn opp til 6. år. De skal nå jobbe videre oppover i aldersklassene så snart man får på plass flere medarbeidere. Det finnes forebyggende team og psykososialt arbeid er prioritert i kommunen. På skolenivå etableres det et 1. lag rundt lærerne og i tillegg har man etablert et 2. lag på kommunalt nivå. Det har vært et stort problem å finne modeller som er levedyktige, både økonomisk og når det gjelder fagpersoner. Det har vist seg å være vanskelig å beholde fagpersonell. De har et forebyggende team med økonomiveileder og psykiatrisk sykepleier, men mye sykdom gjør at det ikke har blitt ikke kontinuitet i arbeidet. Det er heller ikke satt av fulle stillinger til dette arbeidet som skal virke forebyggende på barn og ungdom. Kommunen er inne i en omorganisering hvor eksterne aktører skal knyttes tettere på skolene.

Kommunen har laget en egen modell for foreldresamarbeid. Dette er en forpliktende tilnæringsmåte for alle ansatte i kommune i møte med foreldre/foresatte og deres barn. Målsettingene er å bidra til å gi barna en trygg oppvekst og at barn og foreldre/foresatte har en positiv opplevelse i møter med kommunen. I denne modellen er det viktig at alle som arbeider i kontakt med barnet, som faggrupper fra barnevern, helsesøster, PPT, foreldre og lærere, er involvert. Det er også viktig å involvere foreldrene tidligst mulig i tanker om deres egne barn. Det lages et flytskjema om framdrift i slike saker pluss en interaktiv modell, som kan brukes på intranettet (brukes nå i hele linja).

Videre har de tiltaket «Circle of security» (COS), et kurs for foreldrene i hvordan man støtter og setter grenser for barn. Dette er et kurs rettet mot alle foreldre. Videre har kommunen «Smil»-kurs, nettverkskurs hvor foreldrene har en psykisk lidelse og «Zippys venner»⁶ på 1. til 4. trinn. Zippys venner bli anbefalt av departementet i forhold til systematisk arbeid, men den er bare for 1. til 4. trinn. Kommuneledelsen er usikker på hva de skal velge oppover i klassene. Alternativet er å gjennomføre egne versjoner i 5-7 eller gå for «mitt valg»⁷ fordi de har et opplegg videre? Programmene går ikke imot hverandre, men metoder og omfang forskjellig.

Kommunen har gode erfaringer med kursene. En typisk utfordring som blir nevnt er at når en skole har tatt i bruk et program og senere får de beskjed om at de skal implementere et annet program så vil læringstiden og omstillingen ta tid.

Politikerne i kommunen har satt av midler til miljøarbeidere på de tre 1-10 skolene, en stilling på hver skole. Midlene kommer fra politikerne som ekstra budsjett og handler om tverrfaglighet, det at andre personer enn læreren skal inn å jobbe med forebygging og tidlig intervensjon. De ønsker noen med fagbakgrunn og egnethet.

Bakgrunnsinformasjon om skolen:

Skolen er en 1-10 skole, med 512 elever og 64 lærere. Skolen er organisert i tre enheter, småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, hver med sin inspektør. Inspektør har i tillegg til den administrative ressursen også en sosiallærerressurs. Dette medfører liten leseplikt og stor fleksibilitet når det gjelder «å trå til» ved behov. I tillegg har skolen en rektor som har et overordnet ansvar. På kommunalt nivå har det vært en stor mangel på fagfolk, vakanser og underbemanning. Inneværende skoleår har PPT-kontoret vært så lavt bemannet at man kun har gjort lovpålagte oppgaver. Skolen fikk høsten 2014 helsesøster som skulle få økt ressurs og være der 2 dager pr. uke. Denne helsesøster har vært langtids-sykemeldt og vi kan derfor ikke si noe om denne funksjonen inn i prosjektet.

Det daglige laget rundt læreren:

Skolen har en lærergruppe som er stabil og som samarbeider godt. Lærerne poengterer hvor viktig det er å ha arbeidspulter i nærheten av hverandre og strukturerte teammøter. Lærerne har faste teammøter hvor de drøfter elevsaker og ber hverandre om råd og hjelp. De mener de har en kultur for læring og samarbeide.

Inspektøren har i tillegg til en administrativ ressurs også ressurser til å være sosiallærer. Dette medfører at inspektøren har lite fast undervisning og derfor er fleksibel når det gjelder å hjelpe både elever og lærere ut fra behov. Lærerne mener det er viktig at inspektøren har ferdigheter og vilje til å arbeide med både faglige og sosiale problemstillinger.

Det sekundære laget rundt læreren:

⁶ *Zippys venner* er et forebyggende program som skal lære barn å mestre dagliglivets utfordringer på en bedre måte. Programmet gir barna redskaper til å identifisere og snakke om følelser og utforske måter å håndtere følelsene.

⁷ *Mitt valg* er et undervisningsopplegg om klasse miljøutvikling og forebyggende arbeid i grunnskolen og i videregående skoler støttet av Lionsklubbene i Norge.

Skolen har en helsesøster i 40 %. Fra skoleåret 2014/15 skulle denne stillingsprosenten heves. Vedkommende ble imidlertid tidlig langtidssykemeldt og det ble ikke satt inn vikar.

I forkant av prosjektet hadde ledelsen på skolen og prosjektmedarbeiderne samtaler med leder for PPT om tverrfaglig samarbeid og modeller det kunne være aktuelt å prøve ut, blant annet om faste dager dedikerte medarbeidere skulle være på skolen.

Også på dette området har det vært store utfordring pga. oppsigelser av fagpersonale på PPT. Kommunen har sett seg nødt til kun å gjennomføre lovpålagte oppgaver og har ikke kunne være på skolen eller jobbe mer systemisk.

Modellutvikling på skolenivå:

Prosjektledelsen på skolen arrangerte i samarbeid med forskergruppen en dialogsamling for hele personalet ved skolen. På denne samlingen kom det fram at det er store utfordringer i oppvekstmiljøet for noen elever. Skolen ligger i et område med rimelige boliger. Dette medfører at familier med liten inntekt og usikkerhet knyttet til arbeidssituasjonen har mulighet til å etablere seg. Lærerne ble enige om at det var et stort behov for en miljøarbeider som kunne hjelpe elevene, både med faglige aktiviteter, men også pga. elevens behov for å ha en voksen å snakke med. Denne miljøarbeideren ønsker de også kunne være en synlig voksen i friminuttene. Mange av lærerne er opptatt av at elevene skal føle mestring og at de får noe de kan være «stolte av». Det blir nevnt kor, drama, praktisk arbeid. Skolen bruker LØFT som grunnleggende metode og lærerne legger vekt på at mer vekt på praktisk og estetisk arbeid ikke står i noen motsetning til faglig arbeid.

På bakgrunn av dialogsamlingen ble det utarbeidet en prosjektplan (se vedlegg til slutt) og det ble tilsatt en mannlig miljøarbeider i 60% stilling som skulle ha sin funksjon på 5. – 7. trinn. Miljøarbeideren er også ansatt på ungdomsklubben på stedet og har god erfaring fra arbeid med barn og unge. Han har ingen formell utdanning. Miljøarbeideren har ut fra samtaler med lærerne og ved å være tilstede i alle trinnets 7. klasser, laget sin egen timeplan. Denne planen kan endres ved behov. Han har inspektøren på trinnet som sin veileder og arbeidsleder. Miljøarbeideren erfarer at han er ønsket inn i klassene og at han blir mye brukt. Ved behov tar han ut elever, løser opp i konflikter o.l. Miljøarbeideren oppfatter at han oppgave er å: «lette kontaktlærerens byrder når det skjer noe». Dette har bidratt til å styrket kontaktlærerens evne til å være 'tettere på' alle de andre elevene sine; og er m.a.o. et eks. på at kontaktlærerens fikk frigjort mer tid til å jobbe med sine 'kjerneoppgaver'.

Erfaringer med modellutviklingen:

Noen av tiltakene på prosjektplanen er i gang, mens andre ikke er igangsatt. Fordi PPT er sterkt redusert må lærerne gjøre mye internt. Lærerne mener at inspektøren for mellomtrinnet er en viktig person, både for lærere og elever. Noen elever trenger et fristed av og til og inspektøren har ofte tid. Videre mener lærerne at kommunemodellen for foreldresamarbeid fungerer godt. Her møtes faggrupper fra barnevern, helsesøster, PPT, foreldre og lærere. Rektor har ansvaret, møtene fungerer godt og det er kort vei til beslutningene.

Lærerne påpeker at det er viktig å ha arbeidsplasser tett ved de kollegaene man har felles elever med. Det er mye samarbeid og kort vei til å dele. Det å ha teammøter hvor det er satt av tid til erfaringsdeling er også viktig. Alle lærerne er opptatt av LØFT og det å fokusere på det positive, på elevenes mestring.

Noen lærere har vært på «Kor artig»-kurs og planlegger et kulturelt opplegg. I tillegg har man hatt kursing på personalmøte ved Inger Ulleberg (HiOA). Temaet var om den faglige klassesamtalen og hvordan klasseledelse kombinerer faglig kunnskap og etablering av godt klassemiljø.

Når det gjelder en felles skolekode for skolemiljø mener mange at de felles reglene man har for mellomtrinnet fungerer godt. Disse er godt kommunisert til både elever og foresatte og letter dermed arbeidet lærerne har i forhold til tilbakemeldinger på uakseptabel atferd.

Lærerne er meget godt fornøyd med det arbeidet miljøarbeideren utfører. Han er tett på både elever og lærere, er i miljøet og utformer rollen sin i samarbeid med lærerne. De liker godt at han tar egne initiativ. Blant annet er han med når de ulike klassene har klassemøter. Gjennom disse møtene får han innblikk i klassemiljøet og hvilke saker elevene er opptatt av.

Han er ute i friminutt og har i tillegg til å være med i timene også noen inneaktiviteter i løpet av uken. Noen elever ønsker så mye kontakt at det er en fare for at noen lager seg «saker», men dette er miljøarbeideren klar over. Miljøarbeideren er der det trykker mest og lærerne ser en forskjell mellom den rollen miljøarbeideren har, som er å fungere i hele elevmiljøet og det assistenter gjør, ofte rettet mot bestemte elever. De ser at den store fordelingen med miljøarbeideren er at han er «kjapt på». Lærerne er opptatt av at det ikke bare må bli gitt oppmerksomhet mot dem som bråker og vil bli sett, men også mot de elevene som er stille og trekker seg unna. Miljøarbeideren ber lærerne melde dette også, fordi disse elevene kan være vanskeligere å se. Miljøarbeideren opplever at han har godt samarbeid med både lærere og assistenter.

Ressursgruppe for spesialundervisning har ikke fungert slik man ønsker og man kan derfor ikke si noe om effekten inn i prosjektet. Det samme gjelder bruk av ekstra helsesøsterressurs.

Vedlegg – prosjektplan for «Et lag rundt læreren» på skole A:

Hovedmål for prosjektet:

Skolen skal være en arena for mestring både faglig og sosialt. Kontaktlærer opplever at støttepersoner bidrar slik at det blir større mulighet for å få utført kjerneoppgavene.

Tiltak:

- Miljøarbeider jobber ute i felten, er synlig og tilstede både i timer og ute i friminutt. Ledelsen må bidra med en god organisering av miljøarbeiders tidsressurs.
- Hovedoppgaver til miljøarbeider skal være å jobbe med elevers mestringskapasitet og selvbilde. Elevråd kan være en viktig oppdragsgiver med tanke på hvilke saker miljøarbeider sammen med utvalgte elever skal jobbe med.
- Et lærende lag drøfter / veileder hverandre i hvordan en håndterer ulike situasjoner. Det lærende laget består av ledelse, team 5.-7, helsesøster, miljøarbeider og representant fra PP-tjenesten. Praksis-nær drøfting og raske aksjoner.
- LØFT brukes som grunnleggende metode.
- Variasjon og kreative innslag i skolehverdagen, «kulturtime» som en del av dette.
- Ressursgruppe for spesialundervisning følger prosjektet og bidrar med spesialpedagogisk kompetanse.

Skolen har i år en profil som vektlegger undervisningsorientert ledelse. Det betyr at ledelsen i mye større grad enn tidligere skal være praksis-nær. I hovedsak skal fellesøkter handle om undervisning og refleksjonsarbeid. Lærerne skal lære av hverandres gode undervisnings-erfaringer. Tegn på god praksis drøftes og etterspørres. Klasseledelse i faglig arbeid følges opp, og variasjon og kreativitet skal vektlegges. Årets begrep er engasjement, både for lærere og i elevenes læringsarbeid.

«Et lag rundt læreren» skal følge det samme opplegget for deling av praksis. I tillegg prøver skolen ut en modell med styrking av voksentetthet, ekstra fokus fra helsetjenesten og PPT. Miljøarbeider avlaster kontaktlærer og håndterer elevsaker enten alene eller i samarbeid med kontaktlærer / ledelse. Team 5.-7 tilføres ny kompetanse.

Eksempel B

Bakgrunnsinformasjon om kommunen:

Kommunen har vært en industrikommune og fikk på 1980- tallet en stor arbeidsinnvandring. Befolkningen øker med ca. 1 % årlig og per 1. januar 2015 var det 24 154 innbyggere i kommunen. Kommunen har seks barneskoler og fire ungdomsskoler, med til sammen ca. 3 100 elever og 249 lærere.

Det finnes tre tverrfaglige møteplasser (M) på kommunalt nivå.

M1: Dette er rådmannens ledergruppe. På de saksområder som «Laget rundt læreren» omhandler er det to etatsjefer; etatsjef for helse og omsorg, samt etatsjef for oppvekst og kultur.

M2: Dette er møteplass for virksomhetsledere. Skolene og barnehagene møter med representanter. I tillegg har rektorene på barnetrinn og ungdomstrinn separate møter for sine virksomhetsledere.

M3: Dette er møteplass for hver enkelt virksomhet, med to møter pr. halvår. Her møter representanter for de ulike flerfaglige virksomhetene som har et særlig ansvar knyttet til den enkelte virksomhet. På ungdomstrinnet møter også politiet på disse møtene. Eksempler på temaer som kan være oppe til diskusjon er f.eks. psykisk helse. Undersøkelser viser at mange ungdommer i kommunen sliter og man er opptatt av hvilke tiltak kan man sette inn og hvilke behov er det for samordning.

I tillegg har skolene sine møter. Etatsleder krever at plangruppene har blitt gjeninnført på skolene, fordi man ser at det er nødvendig i forhold til en strategisk tenkning på virksomhetsnivå. Etatsmålene som settes er få, men virksomhetene må rapportere på dem innen 1. juli hvert år. Etatsjef har oppfølging hver høst (september). Etatsjefen har også møter med sine ledere, dvs. rektorer, leder for PPT, Læringscenteret (voksenopplæring) og rektor på Kulturskolen.

Mange barn i kommunen har det vanskelig og det er viktig å ha tidlig innsats i forhold til risikoutsatte grupper i kommunen. Dette er tema for samarbeidet mellom etatsjefene (M1). En tverretattlig gruppe er rettet mot barnehagene og mot tidlig innsats. Helsestasjonene er sentrale i dette arbeidet. Man ønsker en god hverdag for disse barna og kultur og fritidstilbud er knyttet til dette arbeidet. Etatsjefen sier at hun har funnet det viktig organisatorisk at kulturetaten er lagt under henne. Fritidstilbud og bibliotek er viktige samarbeidspartnere.

Tidlig innsats er et sammensatt begrep, og etatsjefen mener det er viktig at man i skolesammenheng ikke bare tenker på grunnleggende ferdigheter. Man må se på hele barnet og hele barnets oppvekstforhold. Læringscenteret med sitt tilbud til voksne blir viktig i denne sammenheng. Hvis de foresatte får utdanning, og kommer i gang med arbeid, vil også forholdene for barnet bli bedre. Det er derfor viktig å se helhetlig på begrepet tidlig innsats.

I noen tilfeller kan det være nyttig med utveksling av gode erfaringer, slik man f.eks. har man gjort det med «Vurdering for læring» og med PALS. Hvis et slikt samarbeid skal være fruktbart mener etatsjefen at kommunene må være noenlunde like og at utfordringene og infrastruktur må være sammenlignbare.

Et problem med de sentrale satsingene er at tiltakene varer for kort. Erfaringene viser at man må holde på lenge med et tiltak før det er implementert. Etatsjefen tillater ikke virksomhetslederne å være med

på mange prosjekter av gangen. Dette er et strategisk grep hun har valgt ut fra erfaringer, et grep ikke alle rektorene er enige i.

Kommunen har gjennom flere år nå systematisk arbeidet med «Sammen om en god oppvekst». Dette tiltaket er forankret på M1- nivå, men skal gjennomsyre arbeidet på de to andre møteplassene også.

Etatsjef har jevnlig møter med virksomhetslederen for PPT. I tillegg til PPT har kommunen fagteam som yter spesialpedagogisk hjelp i barnehagene. Etatsjef mener dette er et viktig forebyggende tiltak. På PPT er det psykologer, sosionomer, barnevernsfaglig personale og spesialpedagogisk kompetanse rettet mot skole. Etatsjef sier at de har erfart at logopedutdanningen har gått i en mer «medisinsk» retning. Hun mener det er uheldig fordi det da blir en fagekspertise som er mer rettet mot vansker hos enkeltelever, enn mot en kompetanse som også har ekspertise på allmenne vansker, blant annet lese-skrivevansker.

Det har i mange år vært et mål å få ned antall elever som har behov for §5-1 vedtak. Kommunen ser at man ikke har fått til dette, men ser at man nå har elever med mer komplekse problemer i denne kategorien enn tidligere.

Etatsjefen tildeler §5- timer ut fra en prognose over det totale behov den enkelte skole vil ha. Bakgrunnen for en omlegging fra tildeling etter enkelt-søknad til tildeling etter prognose, var at rektorene hadde erfart at det var vanskelig å planlegge når det gjaldt tilsetninger og forutsigbarhet. I tillegg brukte man mye tid på søknader og det hadde spredd seg en holdning blant lærerne om at det viktig å få elever på §5, slik at man fikk tildelt ekstra ressurser.

Kommunen har nå en ressursfordelingsmodell man er forent om. Modellen innebærer at etatsjefen fordeler til den enkelte skole ut fra historiske tall, men har en pott til ekstraordinære tiltak. Etatsjefen sier at kommunen ligger lavt når det gjelder tildelte midler pr. elev og at hun skulle ønske at hun kunne gitt den enkelte virksomhetsleder en større handlingsrom.

Denne nye modellen for ressurstildeling har ført til at PPT kan arbeide mer systemrettet, i tillegg til de individrettede tiltakene. Målet er hele tiden at så mange elever som mulig skal ha utbytte av å delta i den ordinære undervisningen.

PPT arbeider fortsatt mye med enkeltvedtak (§5-1) og det er utarbeidet strenge krav til det arbeidet skolene skal gjøre før de sender søknader til PPT. Kommunen har utviklet en egen side på sitt intranett hvor all denne informasjonen er samlet. Etatsjefen har inntrykk av at dette arbeidet fungerer. Skolene må innenfor de ressurser skolen har fordele ressurser til enkeltvedtak og til den ordinære undervisningen, noe som gjør at skolene må utnytte ressursene som best de kan.

I forhold til taushetsplikt og lovverk opplever etatsjefen ikke dette som et problem. Etatsjefen sier at M2 er gode på dette og at dette leddet har betydd mye for å få opp kvaliteten på arbeidet. Kommunen har hentet inn juridisk kompetanse ved flere anledninger og erfart at ekspertisen ikke nødvendigvis er enige. De har arbeidet mye med å få alle parter til å få inn et informert samtykke fra foresatte, slik at flerfaglig samarbeid kan finne sted. Dette har man kurset på gjentatte ganger. Etatsjefen har inntrykk av at dette fungerer godt og at det bare unntaksvis er foresatte som motsetter seg samtykke. Hun presiserer at de er strenge på hva som skal kommuniseres mellom de ulike instansene, slik at ikke foresatte opplever at unødvendig informasjon blir gitt.

Kommunen vedtok for over 10 år siden å tilsette tre sosialfaglige medarbeidere, fordelt på de seks barneskolene i kommunen. En medarbeider har 70% på en stor barneskole og 30% på en liten barneskole. Det har vært en tverrpolitisk vilje til å ha andre fagpersoner i skolen. De har vært sentrale for å få et helhetlig tilbud for en del elever, blant annet ved at disse medarbeiderne også følger opp på fritiden. Kommunen har i flere år hatt dårlig økonomi og etatssjefen må hver gang vise til innsparingsmuligheter som ikke er lovpålagte, blant annet disse tre sosialfaglige medarbeiderne. Hver gang har det vært politisk vilje til å beholde disse medarbeiderne.

Medarbeiderne er ansatt på den enkelte skole og skolen disponerer dem slik skolen mener det er mest tjenlig. De er ikke tilsatt på bestemte elever med § 5 og de skal ikke være knyttet opp mot faste undervisningsoppgaver. Hensikten er at de skal fungere forebyggende.

De sosialfaglige medarbeiderne er tilsatt på kommunale vilkår og det har ikke vært noe problem å få til 100% stillinger. Medarbeiderne deltar på møter etter skoletid og de er med på ulike arenaer.

Bakgrunnsinformasjon om skolen:

Prosjektskolen er en 1-7 skole og ligger i sentrum av kommunen, har 514 elever fordelt på 21 klasser på 1. – 7. trinn. Skolen har ca. 20 % minoritets elever, en prosentandel som stadig øker.

Skolen har rektor, to undervisningsinspektører og sekretær. Det betyr at de ikke har avdelingsledere. I tillegg til lærerne har skolen noen assistenter og sosialfaglig medarbeider i 70 % stilling. Skolen har, i likhet med de andre skolene i kommunen, en lav ressurstildeling i forhold til sammenlignbare kommuner i landet.

De benytter nesten kun vikarer utenfra og omdisponerer dermed lærere i liten grad. En vikar har vært tilknyttet skolen i en årrekke og har opparbeidet seg god kompetanse. Skolen har satt i gang forsering i matematikk og 6. klasser jobber nå i læreverk for 8. trinn. Forseringen starter i 3. klasse og har som siktemål å øke interessen og kompetansen i matematikk. Skolen startet med prosjektet fordi resultatene på nasjonale prøver lå godt under landsgjennomsnittet.

Skolen deltar i satsingen på «Vurdering for læring» og er inne i sitt andre år. Skolen har i 8 år arbeidet med LP-modellen for å skape og bevare et godt elevmiljø.

Det daglige laget rundt læreren:

Lærerne beskriver samarbeidet med de andre lærerne på trinnet som den viktigste ressursen de har i det daglige arbeidet. De har arbeidsplasser ved siden av hverandre og det er uformelt og formelt samarbeid hele dagen. Mange av de nye lærerne savner en mer systematisk erfaringsdeling, både når det gjelder faglige og sosiale problemstillinger de møter i hverdagen. Alle team har assistenter som er en naturlig del av samarbeidet, men de savner mer tid til planlegging og erfaringsdeling.

Skolen har en medarbeider i 70% stilling på skolen som er der fast tre eller fire dager i uka. Medarbeideren har kontor ved siden av helsesøster og felles «venterom». Oppgavene hun har er å arbeide forebyggende i forhold til elevene. Det forebyggende arbeidet vil favne blant annet kartlegging og observasjon av elevers situasjon, utvikle skolens kompetanse på etablering av positivt klassemiljø, utvikle skolens kompetanse på læring av sosiale ferdigheter, være bindeledd mellom skolen og hjemmene der dette er nødvendig og tilrettelegging av positive elevaktiviteter. Sosialfaglig medarbeider har også et

spesielt ansvar for å knytte faste kontakter med andre hjelpetjenester i kommunen (PPT, barnevern og skolehelsetjenesten). Lærerne tar kontakt når barn er i ferd med å utvikle atferdsmønstre som hindrer en positiv utvikling av sosial og/eller mental funksjonsevne. Det er viktig å ha medarbeideren i miljøet og på personalrommet. Terskelen til å søke råd er da lav.

Helsesøster er på skolen mandag til onsdag, hvis hun ikke er opptatt i møter. Hun har fast kontor på skolen og lærerne henvender seg ved behov. Helsesøster og sosialfaglig medarbeider samarbeider godt og fordeler oppgaver. Helsesøster bidrar med samtaler i grupper (3. trinn), vaksinerer, høydemåling og pubertetsundervisning og samtale om trivsel, fritid, kosthold og hygiene (6. trinn). Hun har oppfølging av enkeltelever og foreldre, elever og lærere kan ta kontakt for å drøfte ulike problemstillinger.

Lærerne er glade for å ha PPT som en sakkyndig instans som er bemannet med PP-rådgivere og logoped. Skolen har to faste kontaktpersoner hos PPT. Lærerne erfarer disse medarbeiderne som det daglige laget rundt elevene. PPT kartlegger og utreder vansker i forhold til opplæring/utvikling i førskolealder, i skolealder og for voksne. De gir også veiledning til foresatte, skole og barnehage i forhold til barn/voksne med særskilte behov i forhold til opplæringen. PPT gir veiledning til skoler og barnehager på systemnivå, kompetanseheving og kompetanseutvikling. PPT henviser videre til Statped ved behov.

PPT holder til i eget lokale sentralt i kommunen, men de er mye ute på skoler og i barnehager. De er med på månedlige møter på skolen hvor saker drøftes. Her kan også foreldrene være med. Ellers blir PPT brukt etter behov.

Lærerne ser på de foresatte som de viktigste personene i laget rundt både elev og lærer. Det er jevnlig foreldremøter, utviklingssamtaler, mobilskole (meldingstjeneste) og sosiale sammenkomster. Er det behov for mer enn det lovpålagte arbeidet prioriterer man det. Skolens ledelse er ofte med på det utvidede samarbeidet.

Det lokale idrettslaget er aktive i forhold til skolen og har to gutter som er hovedansvarlige. Etter skoletid tirsdag og torsdag for 3.-5. trinn er det FFO (Fotballfritidsordningen) med lekser, mat og fysisk aktivitet. Seniorer i idrettslaget støtter også opp om dette tilbudet.

Det sekundære laget rundt læreren:

Lærerne erfarer også Barnevernet som en sakkyndig instans. De jobber i henhold til barnevernloven som har som formål å sikre barn og unge en god og trygg oppvekst. Lærerne har informasjon om saksgangen og dersom barnevernet, etter en eventuell melding med påfølgende undersøkelse kommer fram til at tiltak bør settes inn, har de mulighet til å sette inn hjelpetiltak. Hovedmålsettingen er at barn/unge og foresatte skal løse sine eventuelle problemer seg imellom med hjelp av veiledning/råd eller henvise til familierådgivning/psykiatri. Om det ikke kan løses på den måten, kan det settes inn forebyggende tiltak som støttekontakt, besøkshjem, miljøarbeider, tilsyn, mm. Barneverntjenesten holder til i et eget lokale sentralt i kommunen.

Familiesenteret er satt sammen av fagpersoner med bred erfaring i arbeid med familier, barn og ungdom. Familiemedlemmer kan selv ta kontakt og samarbeidspartnere kan formidle kontakt. Tilbudet er gratis, frivillig og det trengs ikke henvisning. Familiesenteret har taushetsplikt. Formålet er å støtte og bygge på barnas, ungdommenes og foreldrenes egen styrke til å mestre hverdagens utfordringer. Ved

bekymring er det viktig å komme i kontakt med familiene så tidlig som mulig. Familiesenteret tilbyr samtaler, praktisk hjelp i hjemmet ved kortvarig sykdom og foreldreveiledning. De blir brukt etter behov.

Modellutvikling på skolenivå:

Forskergruppen startet samarbeidet med skolen gjennom å delta i design og gjennomføring av en dialogsamling for skolens lærere. På denne samlingen, som fant sted på slutten av skoleåret 2014/2015, kom det fram at lærerne erfarte et godt tverrfaglig samarbeide når det gjaldt elever som hadde 5-timer.

Den type problemer som lærerne erfarte som tidstyver for dem selv, var mer allmenne problemer som forsent-komming, få gjort lite i timene, ikke forstått/ikke gjort lekser, vansker med overganger, problemer med å mestre situasjoner knyttet til praktisk/estetiske fag, for eksempel situasjonen i garderobber i kroppsøving. Lærerne mente at elevene på sikt kunne utvikle alvorligere problemer, dersom ikke dette ble tatt tak i. Elevene de beskrev blir i skolesammenheng ofte omtalt som «gråsoneelever», det vil si elever som læreren gjerne ville gitt et bedre tilbud, både av hensyn til resten av klassen, eleven selv og egen mulighet til å gjennomføre undervisningsoppgaver.

Skolen ønsket derfor å satse på tiltak som kommer alle til gode og som gjør at færre elever på sikt faller utenfor. Lærerne sier de vet at det hver time sitter noen elever som ikke får gjort noe læringsarbeid og at dette ofte får ringvirkninger. Dette kan være relativt små problemer, som ofte betegnes som «normale», men som kan være starten på vansker i skolen. Rektor tenker at man kan prøve å sette inn lite, som kan nå mange.

Teamet er for lærerne viktige for å gi elevene et godt læringsmiljø og god faglig undervisning. En del lærere savnet imidlertid mer erfaringsdeling og bedre struktur på utviklingsarbeidet. Skolen vil bruke en god del av ekstraressursene som de mottar for å delta i modellutviklingen (jf. kap 2.3.3) til en lærer som tar ansvar for utviklingsprosessen knyttet til modellutprøvingen (4 t pr uke) og til en miljøarbeider i 20 t pr. uke (assistentlønn). Se ellers prosjektplan (vedlegg). Prosjektgruppa hadde møter med rektor og prosjektansvarlig på skolen to ganger i semesteret. Forskerteamet bidro også med faglig input knyttet til hvordan man kan organisere erfaringsdeling i personalet.

Erfaringer med modellutviklingen:

Tiltaket med å ansette en miljøarbeider i 20 timer pr. uke er et tiltak rettet mot 5. – 7. trinn. På et felles personalmøte i form av en dialogsamling evaluerte lærerne tiltakene, og erfaringene med miljøarbeideren er i hovedsak gode. Kritikken som kom frem viste at mange lærere hadde ønsket «en bit av ham». Lærerne ser at miljøarbeideren er en positiv rollefigur og at mange elever er opptatt av han, blant annet fordi han er idrettsutøver på et høyt nivå lokalt. Miljøarbeideren er selvstendig og personlig egnet for arbeidet. Han har erfaringer fra arbeid i SFO, men har ingen formell utdanning.

Det kom fram at noen lærere opplevde at miljøarbeideren i større grad enn det de hadde forventet brukte tiden sin på enkeltelever. De erfarte at dette hadde en heldig virkning for disse elevene og for arbeidsmiljøet i klassen, men var skuffet over at ikke flere klasser fikk nyte godt av tilbudet. De mente også at de små generelle tiltakene, for eksempel forsent-komming var skadelidende pga. av at enkeltelever tok mye av miljøarbeiderens tid.

De som hadde mer direkte erfaringer med miljøarbeideren mente dette var «et flott tiltak» og hadde erfart at han hjalp elevene i «den nærmeste utviklingssonen» og ble et bindeledd mellom lærer og elev. De ser at elever som trenger det blir ivaretatt, at det nå har blitt trygt for alle i gymgarderoben, at hele gruppa har «gevinst» av tiltaket og at både elevenes og lærerens trivsel har økt. Elever som får oppfølgingen er nå mer inkludert i klassens sosiale miljø. Miljøarbeideren har bedre oversikt enn læreren over hvilke elever som står aleine i friminuttene. Noen lærere mener han forebygger konflikter i overgangssituasjoner og i timer, og at tendensen til mobbing og voldelig atferd dermed blir redusert.

Mange mener at et av suksesskriteriene har vært at miljøarbeider har hatt en mentor/«sjef». En av lærerne skriver dette: *God støtte for kontaktlærer, frigjør lærerens tid – en buffer for elever med atferdsvansker, slik at læreren har kunnet konsentrere seg om klasse og fag. Lærer kan da gi mer faglig hjelp til alle.* Noen skriver at de skulle ønske det hadde vært flere timer med to-lærer og at klassene hadde hatt flere faste assistenter.

En del lærere, spesielt de på småskoletrinnet, har mer indirekte erfaringer knyttet til tiltaket. Noen lærere mener det har blitt roligere i storefri og mener det er et viktig tiltak for at elever kan lykkes i samhandling med andre. De sier det kanskje er viktig med et slikt tiltak også på tidligere trinn. En skriver: *Grunnleggende ferdigheter er allerede «skadeskutt» for elever som ikke mestrer, eventuelt også miljøet i klassen blir lidende i klasser med «gnagsår barn» - elever som sliter på klassen over tid.*

Noen mener arbeidsoppgavene til miljøarbeideren er for diffuse og etterlyser en arbeidsinstruks. Mange er også inne på at dette er et tiltak som er avhengig av å tilsette «riktig» person.

I plenum på dialogsamlingen ble forholdet mellom sosialfaglig medarbeider og miljøarbeider diskutert. Lærerne mente det var fint med et både- og, fordi førstnevnte hadde mer kompetanse, mens den andre var mer fristilt. *Lærerne bestemmer mer over miljøarbeideren.*

Lærerne formidler at de arbeider på en skole med mange utfordringer knyttet til elevene og at det er vanskelig å prioritere hva man skal behandle i plenum/ team. De mener de får god hjelp når det gjelder «jenteproblematikk» (krangling, baksnakking) fra sosialfaglig medarbeider, men savner et bedre system på erfaringsdeling og skolering. Skolen har i høst innført et opplegg knyttet til observasjon hos andre lærere. Mange mener dette er et positivt tiltak, men at man må ha et bedre opplegg knyttet til tilbakemeldinger.

Mange lærere savner tilbakemeldinger og de skriver at TPO er vanskelig når klassene har et stort sprik i elevforutsetninger. Man får god hjelp når det gjelder elever med enkeltvedtak, men man står mer alene med andre elever. Noen skriver: *De som roper høyest får hjelp – andre greier seg selv.* Selv om det er noe misnøye skriver mange at de aldri står helt alene med problemene og at skolen har et «åpent kontor», med en ledelse som er lett tilgjengelig.

Lærerne beskriver et godt samarbeid på teamene og noen skriver at de gruppene de er på når de arbeider med temaer knyttet til LP- modellen fungerer godt. Her arbeides det med case og dette resulterer i systematisk arbeid. I felles samlinger mener mange at det har vært lite arbeid med case/ erfaringsdeling generelt i personalet.

Den erfaringsdelingen som har vært på kommunalt nivå ser de på som positiv og den hjelp de får av logopedene (ansatt på PPT) blir også positivt omtalt. Lærerne omtaler dette som tiltak nært på deres

egen praksis. Flere skulle ønske de i større grad hadde fått muligheten til å delta på etter- og videreutdanning.

Som det fremgikk av intervjuet med etatsjefen, har alle barneskoler en sosialfaglig medarbeider. På denne skolen er det en medarbeider i 70 % stilling, de resterende 30% er medarbeideren på en mindre barneskole.

Den sosialfaglige medarbeideren skulle ønske hun kunne være mer en del av klassen, være to-lærer og også ha noe undervisning, slik at læreren fikk anledning til å observere. Det er mye akutt som skjer og hvor hun avlaster og «nøster opp». Det er mange barn som sliter med ulike vansker og det å rydde «hvor de ulike ungene hører hjemme» er en viktig del av jobben. I samarbeid med helsesøster har de hjemmegrupper, de har ei jentegruppe (knyttet til sosiale medier) og hun har en egen gruppe hvor de jobber med sinnemestring (SNAP).

Den sosialfaglige medarbeideren har bakgrunn som vernepleier, men har videreutdanning i veiledning og spesialpedagogikk. Det er et tett samarbeid med lærerne, inspektøren som har ansvar for spesialundervisningen, assistentene, helsesøster, barnevern, PPT, BUP og Familiesenteret.

Det har vært arbeidet mye med spørsmålet om når man skal melde til barnevernet og hva man gjør i den forbindelse. De har vært opptatt av å få samtykkeerklæringer på plass, men hun mener det fortsatt sitter langt inne for mange lærere å melde saker. Hun tror det er mye som «gnager» mange lærere og at man fortsatt må arbeide med å skape en kultur hvor man melder bekymringer.

Samarbeidspartene i skolen verdsetter hennes faglighet og at det er viktig med ulik fagbakgrunn. Hun mener hun er en integrert del av skolen og samarbeider godt med lærerne. En gang i uken har hun møter med inspektøren som har ansvar for spesialpedagogikken, samt flerfaglige møter på kommunalt nivå (M3). Her drøfter de ulike saker som har kommet fram på skolene. Det skrives årlige rapporter fra arbeidet som er gjennomført, men kanskje dette ikke er tilstrekkelig. Helsesøster har dokumentasjonsplikt, kanskje hun også skulle ha det?

Hun er ikke fast på teamtid, men kan være med ved behov. Det å være ute i storefri er noe som prioriteres. Det er mye viktig informasjon Hun er ofte ute i storefri og følger opp det som skjer etter frimiddagen. Det er viktig for henne å ha tid til å hjelpe elever og lærere der og da. Disse situasjonene gir mye informasjon, blant annet når det gjelder å trene elevenes sosiale ferdigheter, både på tomannshånd og i klassen. Det er viktig å se hele ungen og være der ungen er, det vil si hun er så lite som mulig på kontoret. Ikke alle i skolemiljøet er flinke til å se at elever trenger hjelp.

Foreldresamarbeidet tar mye tid. En del av arbeidstiden er etter skoletid og hun ringer ofte med foreldrene om kvelder/helger for å høre hvordan det går. Hun brukes også en del på foreldremøter, blant annet i forhold til jenter/sosiale medier.

Vedlegg – prosjektplan for «Et lag rundt læreren» skole B:

Hovedmål for prosjektet:

Vårt hovedfokus blir å bedre det sosiale læringsmiljøet, og dermed også få et større faglig læringsutbytte. Vi vil sørge for at elever vil få en rask og god oppfølging, og at lærerne får hjelp og støtte i sitt daglige arbeid.

Delmål i prosjektet

- Skolen lager et systematisk organisasjonskart med ulike samarbeidsinstanser og utvikler systemer og rutiner for godt samarbeid med disse instansene og skolere lærerne i forhold til rutinene for forebygging og tidlig innsats. Skolen vil se dette både i forhold til elever som sliter faglig, men også i forhold til elever som trenger større faglige utfordringer.
- Skolen tilsetter en miljøarbeider som er synlig og tilstede både i timer og ute i friminutt. I samarbeid med lærerne vil miljøarbeider kartlegge og følge opp for sent-komming blant elevene, se og inkludere elever som står alene, kartlegge og følge opp elever som stadig ikke gjør lekser og hjelpe elever til bedre å mestre overganger mellom ulike læringssituasjoner.
- Miljøarbeider skal, i samarbeid med lærere, arbeide med å redusere og forbygge mobbing, samt konflikthåndtering.
- Miljøarbeider arbeider med sosiale ferdigheter i ei guttegruppe.
- Skolen skal arbeide med erfaringsdeling og skolering i personalet.
- Skolen lager rutiner for kontakt med hjemmet i forhold til elever som kommer for seint, ikke gjør lekser eller som ofte kommer i konfliktsituasjoner.
-

Effektmål for prosjektet

- Økt kvalitet på læringsarbeidet i klassene.
- Lærerne føler de får hjelp til situasjoner som kan være vanskelige å ta tak i selv. Skolen vår har store klasser, og mangfoldet blant elevene er stort.
- Tiltakene skal øke kvaliteten på lærernes arbeid med forebygging og tidlig innsats, både i forhold til elever som sliter faglig, men også i forhold til elever som trenger større faglige utfordringer.

Eksempel C

Bakgrunnsinformasjon om kommunen:

Kommunen utgjør både en kommune og et fylke. Kommunen har 83 barneskoler, 30 ungdomsskoler og 20 kombinert barne- og ungdomsskoler. I tillegg finnes 7 spesialskoler for grunnskoleelever. Ansvar for opplæring, PPT og aktivitetsskolen/SFO er organisert i en etat. Under direktøren for etaten finnes 7 områdedirektører som har ansvar for et knippe skoler i det respektive området de har ansvar for. Områdedirektørene har ansvar for to slike områder hver og områdedirektøren for eksempelskolen har ansvar for 20 skoler totalt.

Det finnes mange ressurser i kommunen som skolene kan benytte seg av. Eksempler er ulike kompetansesenter som man som skole kan søke veiledning av. Kompetansesentrene har kompetanse på et vidt spekter av områder som sosiale og emosjonelle atferdsvansker, autisme og asberger, og klasseledelse. Per i dag har skolen én slik veileder inne.

Det finnes også et ambulerende team i kommunen som kan benyttes ved oppståtte problemsituasjoner. Ambulant team er en koordinerende instans; de ser på tiltak som har vært gjort og henter inn instanser som kan være hjelpelig. Da de er en kommunal tjeneste og ikke er lokalisert på skolen opplever de skoleansatte at de en annen myndighet som «utenforstående», noe som kan være fordelaktig i møte med elvene. Ambulerende team kan også ha samtaler med foreldre.

Av flerfaglige møteplasser finnes det Ressursteam hvor ledelsen på skolen, sosiallærer, PPT, logoped og lærer/ressurslærer møtes én gang i måneden. Videre finnes Tverrfaglige møter hvor ledelse, sosiallærer, PPT, BUP, logoped, lærer, foreldre og helsesøster etter behov møtes. Dette er også månedlige møter. På Ansvarsgruppemøter møtes koordinator fra bydelen, fysioterapeut, BUP, Barnevern, PPT, bestiller-kontoret, foreldre, lærer, sosiallærer, helsesøster, ledelse. Møtefrekvens er etter behov, det samme gjelder møtedeltakere.

Områdedirektøren for skolen er opptatt av forebyggende arbeid i skolen, men opplever at det ikke finnes én mal for hvordan man skal jobbe forebyggende. Noen skoler har behov for mer helsesøster inne, mens andre skoler kan ha behov for tettere samarbeid med barnevernet. Hun opplever at skoler i dag generelt har behov for mer kompetanse på helse enn de har per i dag. Forebygging bør begynne allerede i barnehagen og at det finnes gode overføringsmøter mellom barnehagen og skole.

Områdedirektøren er mindre begeistret for programmer som kjøres i skolen, men hun er opptatt av at skolene bør drive holdningsskapende arbeid hele tiden. I kommunen finnes det en pedagogisk avdeling som legger til rette for de behovene skolene måtte ha. Ledelsen ved skolen står fritt til å sette i gang prosjekter som de opplever vil være nyttige. Alle skoler i kommunen har et eller annet holdningsskapende arbeid, enten gjennom PALS, Connect, Trivselsledere, Elevmedvirkning.

Akkurat *hvilket* program skolene velger opplever områdedirektøren som mindre viktig. Det som er viktig er hvordan man jobber sammen på skolen og i kommunen. Hun forventer at lærerne er opptatt av elevene og jobber med skolemiljøet. Skolemiljøutvalget i kommunen jobber med skolemiljøet for hver skole. Elevundersøkelsen som gjennomføres ved nyåret legges til grunn, og resultatene diskuteres med lærere, elevrådet, ledelsen på den enkelte skole. Elevundersøkelsen brukes videre av områdedirektør til vurdering av hvilken støtte den enkelte skole trenger.

Bakgrunnsinformasjon om skolen:

Skolen har 458 elever fordelt på 21 klasser på 1.-7. trinn, samt en spesialklasse. Skolen har en noe høyere andel minoritets elever enn gjennomsnittet i kommunen (45% elever med minoritetsbakgrunn). Dette er bakgrunnen for at skolen har en relativt høy andel SNO⁸ vedtak (210 vedtak) og derfor også mange ressurser tilgjengelig på skolen. Skolen har en elevgruppe som har behov for ulike hjelpetiltak og det er et stort lag rundt læreren. På skolen og i aktivitetsskolen/SFO jobber det nærmere 50 voksne.

Skolens er organisert etter trinnmodellen. I tillegg har skolen tre avdelingsledere som har ansvar for henholdsvis trinn 1.-3., 4.-5. og 6.-7. klasse. Avdelingslederne er mye inne i klasserommet og kjenner derfor kjenner elevene på sine trinn godt. Avdelingslederne har i prinsippet ingen undervisning, men noen har ansvar for tilleggsoppgaver. En av avdelingslederne er for eksempel ansvarlig for aktivitetsskolen og én er assisterende rektor. I tillegg har skolen en sosiallærer som jobber tett med avdelingslederne, og en helsesøster i 70% stilling.

Trinnet har én ressurslærer skal dekke opp det som er av spesialundervisning på trinnet. Dette betyr at de har en ekstra lærerressurs tilgjengelig per trinn som kan brukes på andre måter. Ressurslærer kan for eksempel gå inn som ekstralærer ved behov for å frigjøre annen lærer. Ressurslærerne har utdanning innenfor spesialpedagogikk. Skolen har også to lærerstillinger fordelt på tre personer som tidligere var ansatt som morsmålsundervisere. Da disse lærerne besitter en kulturell og språklig kompetanse om ulike minoritetsspråklige grupper på skolen, brukes disse lærerne også i noen tilfeller i kommunikasjon med hjemmet.

Skolen var med i den første runde av vurdering for læring (VFL) som ble satt i gang som en kommunesatsning. Vurdering for læring handler om hvordan jobbe med vurdering i et læringsperspektiv. Skolen har også vært med på en oppfølgingsrunde, hvor en ekstern veileder kommer og sparre om hvordan de kan jobbe med VFL. Dette arbeidet blir satt til felles utviklingstid som de har en gang i uka (1 ½ t).

Skolen er videre en PALS-skole⁹. Mye av det forebyggende arbeidet som skolen gjør blir gjort gjennom PALS arbeidet. Rektor opplever dette programmet som «sunn fornuft i et humanistisk perspektiv satt i system». Alle lærere på skolen er skolert i PALS. Det brukes fellestiden for å jobbe med PALS. Da PALS startet opp i kommunen fantes det en PALS-veileder i kommunen, men ikke nå. Skolen opplever derfor at fokuset på PALS har gått ned i bydelen, men skolen definerer seg selv som en aktiv PALS-skole. De setter for eksempel PALS-mål for hver uke, som genererer mye dokumentasjon. PALS tas opp igjen hvert semester og alle nyansatte får opplæring. Tidligere har skolen hatt «Olweus og steg for steg».

Det er et behov for å videreutvikle rutiner og samarbeid for oppfølging av klassemiljø og enkeltelever. Kompetanseheving og refleksjon står sentralt i dette arbeidet. En utfordring ved teamsamarbeidet er at assistenter og lærere ikke har noen møteplasser hvor de kan samarbeide utenfor klassen, da assistentenes tid er fastlagt mellom skolen og aktivitetsskolen (kommer halv ni og jobber til halv fem). Videre har skolen aktivitetsledere fra 6. og 7. klasse. Disse skal sette i gang aktiviteter og bidra til at elever som ikke har noen å være sammen med kan bli inkludert i lek.

Av tverrfaglige møteplasser i skolen finnes det sosialpedagogisk møter hvor ledelsen sosiallærer og helsesøster møtes en gang i uka (1 ½ t). Alle trinnene blir diskutert for å få en oversikt over hvor det er

⁸ Særskilt norskopplæring

⁹ PALS står for Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen.

behov for å følge med litt ekstra. Sosiallærer og helsesøster møtes også én gang i uka. Dette er et møte hvor saker diskuteres før de eventuelt meldes inn til PPT, et slags 'utsilingsmøte'.

Det daglige laget rundt læreren:

Rektor ved skolen beskriver laget rundt læreren som en løk. Det første laget er trinnteamet hvor kontaktlærere i hver klasse på det aktuelle trinnet møtes ukentlig for å diskutere enkeltelever, utveksle erfaringer o.l. Trinnteamene består av kontaktlærere og én ressurslærer som har ansvaret for spesialundervisningen og særskilt norskopplæring. Ressurslæreren kan fungere som lærer for en gruppe av elever, eller som andrelærer i en time ved behov. Videre har hvert trinn en assistent. Assistentene er hovedsakelig fordelt på hver klasse og ikke på enkeltelever. Det er allikevel noen assistenter som har enkeltelever, og disse får noe veiledning av rektor og sosiallærer. Ellers er det få ressurser til videre veiledning av assistenter. Assistentene samarbeider tett med læreren, og på et introduksjonskurs i begynnelsen av semesteret setter de inn i sine arbeidsoppgaver og forventninger. Lærerne opplever at assistentene er god hjelp i timen og alle assistenter er ute i friminuttene. Rektor kunne allikevel ønske at de kunne utnyttet assistentressursen bedre og at de hadde flere assistenter med utdanning innen barne- og ungdomsarbeid.

Den 'pedagogiske biten' tar lærerne med teamet. Det er ved atferd som går utover pedagogenes oppgaver at de trenger hjelp utenifra. Rektor definerer neste lag til å være sosiallærer og nærmeste leder (avdelingsleder). Sosiallærer har ingen undervisning. Hun jobber med sosiale problemstillinger og håndterer konflikter o.l., samt også noe foreldrekontakt. I tillegg har hun en utdanning som gjør at hun har god kompetanse innen spesialpedagogikk. Hun jobber da med veiledning, kartlegging og observasjon av elever. De største utfordringene på skolen handler i stor grad om konsentrasjon og atferd, de «tempo-svake». Disse elevene får gjort lite i forhold til lærerplanen. Sosiallærer er stort sett med på alle møter med eksterne samarbeidspartnere, og hun koordinerer hun spesialpedagog-møtene. Hun opplever ikke det tverrfaglige samarbeidet med eksterne instanser som problematisk.

Avdelingslederne ved skolen har tett oppfølging av elever og lærere. Det er ansatt tre avdelingsledere som har ansvar for henholdsvis 1.-3., 4.-5. og 6.-7. klasse. Avdelingslederne fungerer som veileder på trinnene. De har ingen undervisning, men noen tilleggsoppgaver. En utfordring sett fra sosiallærers ståsted er at hennes rolle på skolen ble utfordret etter at det ble ansatt tre avdelingsledere. De oppgavene som tidligere hadde vært hennes, ble nå overtatt av avdelingslederne og hun opplever å få en del nye merkanthlige oppgaver som opplevdes å ligge utenfor hennes rolle. Elevene på skolen kan gå til ass. rektor, ledelsen, sosiallærer og helsesøster når de har behov for å snakke. Det etterspørres en rolleavklaring, da til tider nødvendig informasjon om elever ikke tilflyter alle, noe som vanskeliggjør arbeidet med elevene.

Skolen har et såkalt «handlingshjul» med rutiner for hva de skal gjøre ved bekymring/uro. Handlingshjulet er formet som en sirkel hvor utgangspunktet er en bekymring/uro for eleven og dernest hvordan man steg for steg skal arbeide i forhold til dette. Første halvdel av sirkelen handler om hva skolen kan gjøre internt, mens neste del av sirkelen handler om samarbeid med eksterne instanser og såkalte §5 elever. Handlingshjulet går fra bekymring/uro til å snakke med foresatte og sosiallærer. Det legges altså ikke opp til at noe skal tas opp på trinnteamet i første instans, men at foresatte og sosiallærer skal kontaktes. (I avsnitt 4.10 diskuteres foreldresamarbeid-problematikken generelt).

En del av lærerne trekker fram sosiallærer og helsesøster som naturlige samarbeidspartnere når de har behov for ekstra ressurser. Lærerne opplever mye press og situasjoner de opplever at de ikke takler. De opplever at ressurslærer har for liten tid til at det blir kontinuitet og faste rammer rundt de elevene som trenger det. De ønsker også en kontaktperson de kan gå til med ting som måtte oppstå – et lavterskeltilbud og noen som kan komme mer inn i klasserommet. Miljøarbeider blir løftet frem som noe som kunne avlaste læreren på en bedre måte enn i dag.

Fra sommeren 2014 fikk skolen en økt helsesøsterressurs. Dette var en kommunal satsning og helsesøster vil være tilgjengelig på skolen 3 ½ dag i uken. Målet er å komme inn tidligere i bekymringer knyttet til elever. Helsesøster er ansatt på skolen i 70 % stilling og hun startet arbeidet på skolen med å holde et innlegg på personalmøte hvor hun presenterte seg og åpnet opp for en samtale med lærerne om hennes rolle på skolen. Personalgruppa virket positive. Hun og sosiallærer vil jobbe tett sammen og de vil utvikle en rolleavklaring hvor det blir klargjort hvilke oppgaver som helsesøster skal ta seg og hvilke sosiallærer skal ta seg av (modell for tverrfaglig samarbeid). Helsesøster vil ha et kontor i kjelleretasjen av skolen og elever kan bestille time eller komme å banke på døren ved behov.

I tillegg til de lovpålagte oppgavene vil helsesøster fungere som en koordinator i forhold til sosiallærer og hjelpeapparatet (som BUP og PPT). Hun vil jobbe med grupper elever, enkeltelever, enkeltlærer (veiledning) og vil være inne på team. Hun vil også være med på jentegrupper på 6. og 7. trinn sammen med sosiallærer, og involvert i «jentesnakk». Hun ønsker på lengre sikt å få til jentegrupper på tidligere klassetrinn. Helsesøster er svært opptatt av fravær og ønsker en større bevissthet rundt dette i skolen for å ta tak i eventuelle problemer tidlig. Helsesøster vil at PALS regler også skal gjelde hos henne og hun er godt involvert i arbeidet.

Da helsesøster er relativt ny er det ikke kommet opp eksplisitte utfordringer i forhold til hennes rolle, bortsett fra en bekymring for taushetsplikten fra lærerne. Helsesøster selv opplever ikke dette som et problem.

Det sekundære laget rundt læreren:

Det sekundære laget rundt læreren defineres på skolen som PPT, BUP og barnevern. Skolen har en fast PPT-veileder som de kan kontakte. Videre får barn sine saksbehandlere. Skolens ledelse og lærere opplever at veiledningen de får fra PPT er veldig variert, og at dette har med person å gjøre. Noen rådgivere er for eksempel lite konkrete i sine tilbakemeldinger, og noen råd oppleves som lite gjennomførbare. Som regel går kontakten med PPT gjennom sosiallæreren.

BUP oppleves som mindre tilgjengelig en PPT. De opplever at det er enveiskommunikasjon, slik at de sjelden får informasjon tilbake fra BUP. Det er også sosiallærer som har mesteparten av kontakten med BUP. Sosiallærer forklarer mangel på samarbeid med at de er i en annen tjenestelinje, samt problemstillingen med taushetsplikt.

Da et av hovedmålene til skolen var å styrke de eksterne båndene, inviterte de barnevernet til å komme på et personalmøte og fortelle litt om seg selv og diskutere med lærerne om et bedret tverrfaglig samarbeid. Barnevernet vil fra 2015 gjøre en omorganisering som innebærer at man ikke lenger er avhengig av én saksbehandler men vil kunne ta en telefon til «bekymringstelefonen» i et mottak. Barnevernet vil i fremtiden være organisert i team.

Modellutvikling på skolenivå:

Målsettingen med modellutviklingen var å utvikle et bedre faglig- og sosialt læringsmiljø der elevene får rask oppfølging og lærerne får hjelp og støtte i sitt daglige arbeid. Skolen ville bruke utviklingsprosjektet til å øke og utnytte personalets kompetanse på en enda bedre måte ved å ta i bruk eksisterende kompetanse og innhente kompetanse utenifra. Da de har fått en økt helsesøsterressurs ønsker de at hun skal fungere som en koordinator i forhold til samarbeidet mellom sosiallærer, team og lærere. De er videre opptatt av å få et bedre samarbeid til eksterne samarbeidspartnere. Dette vil på sikt føre til en bedre overgang til ungdomsskolen for deres elever. Midlene fra prosjektet brukes til frikjøp av en av avdelingslederne som skal systematisere arbeidet og utvikle en struktur for skolens interne arbeid i forhold til eksterne samarbeidspartnere.

En innledende dialogsamling som forskergruppen arrangerte for personalet, avklarte at det var en stor utfordring å ha oversikt over de ulike tiltakene på skolen og mange etterlyste bedre rutiner. Ut fra tilbakemeldingene fra lærerne synes det som om det er en tendens til at det stadig blir satt inn nye tiltak, men at man har vært lite opptatt av det systemiske. Etter en første henvendelse til ledergruppen på skolen, og etter en ny dialogsamling med lærerne ved oppstart av skoleåret, ble det klart at lærerne hadde et behov for å møte «det ytre laget» rundt læreren, og å få vite mer om hva de selv må gjøre for å komme i samspill med dette laget og få på plass gode rutiner. Det er mange som deltar i både det ytre og det indre laget rundt lærerne. Det ble en viktig oppgave å få oversikt.

Man ønsket å utvikle en modell for hvordan ulike eksterne instanser kan samhandle bedre med skolens lærere og ledere. Mange av lærerne opplever at samarbeidet i dag er knyttet til møter og at fagpersonene sjelden kommer inn i klasserommet. Elevene blir ofte tatt ut av klassen og samtale/treningen med eleven blir lite synlig for lærerne. Mange ønsket en kompetanseheving på områder som ulike faggrupper i skolen representerer, f. eks samtaler med foresatte, konfliktløsning, sinnemestring og språk. Mange av lærerne følte seg usikre på hvordan man skulle håndtere ulike situasjoner og etterlyste mer kunnskap om juridiske forhold, blant annet hvordan ulike instanser man samarbeider med forholder seg til begrepet taushetsplikt.

Selv om skolen/kommunen har utviklet et handlingshjul som forutsetter at lærerne har prøvd ulike tiltak og at de har dokumentert disse tiltakene, er det en stor mulighet for at lærerne ber om hjelp på et for tidlig tidspunkt når de blir usikre i enkeltsaker. Dermed blir det systemiske arbeidet lite effektivt. Det var også brukt lite tid til systematisk erfaringsdeling på team- og skolenivå. Noen av lærerne ga uttrykk for at man sto alene med ansvaret for enkeltelever og man ønsket et holdningsendring til at alle elevene var «våre elever» og at alle lærerne tok ansvar.

Ut fra lærernes ønsker og ledelsens behov ble det satt opp en plan for utviklingsarbeidet med «Et lag rundt læreren» (jf. vedlegg). Ut fra denne planen ble det satt av fellestid en gang pr. måned til temaer knyttet til prosjektet. Hele 60% av midlene skolen mottok for sin deltakelse i prosjektet ble avsatt til en prosjektleder/koordinator. Vedkommende er en del av skolens administrasjon. Det er interessant – og for så vidt følgeriktig – at den skolen som nok hadde størst behov for å forbedre mulighetene for erfaringsdeling hos personalet og å styrke sin evne til å drive utviklingsarbeid, også var den skolen som brukte størst andel av prosjektmidlene til styrket *prosjektledelse*.

Erfaringer med modellutviklingen:

Temaene som har blitt behandlet på personalmøtene dette skoleåret har vært:

Handlingshjulet: Sosiallærer gjennomgikk 'hjulet' og hvem som skulle gjøre hva, samt hvem man kunne samarbeide med. Det ble arbeidet med case og det var satt av tid til erfaringsdeling.

Helsesøster: Kommunen har satsset mye på å utvide denne stillingen. På skolen er det nå en helsesøster i 70 %. På personalmøtet la helsesøster fram hva hun arbeidet med og hvordan hun så for seg samarbeidet med lærerne. Hun tok opp arbeidsdelingen mellom helsesøster og sosiallærer, lovverk, arbeid med jentegrupper og samarbeidet med utekontakten.

Representant fra utekontakten informerte om sitt arbeid og om hvor man kan søke midler når det gjelder å gi elever et godt tilbud etter skoletid. Mange foresatte har ikke råd til en skolefritidsordning (Aktivitetsskolen (AKS)).

PPT: Representanten fra PPT var usikker på om det var behov for at hun skulle møte lærerne på et lærermøte. Forskerne formidlet at det hadde blitt tatt opp hvordan lærerne kunne arbeide med sin del av handlingshjulet. Temaer forskerne ønsket PPT kunne belyse var: Hva forventer PPT av forarbeidet mht. observasjon, kartlegging og tiltak som er forsøkt, før man tar kontakt med PPT. Det er også et stort behov for å få kunnskap om hva som kan kategoriseres under vansker med språket og hva som er spesialpedagogikk. I tillegg hadde lærerne et ønske om å samarbeide på en annen måte enn på møter om enkeltelever. Hvilke andre måter kunne man tenke? Hvordan få til å arbeide mer forebyggende? PPT så imidlertid ikke selv behov for et slik møte, og dermed kom man ikke videre.

Barnevernet: Barnevernet informerte om sitt arbeid, saksgang og lovverk. De hadde nylig endret rutine med hensyn til melding av barnevernssaker og lærerne fikk konkret og nyttig informasjon knyttet til case. Barnevernet informerte om hvilke tiltak de kunne sette i verk og de informerte om hva de ønsket av lærerne/skolen. De ba skolen beskrive episoder og å være så konkrete som mulig.

Lærere fikk mulighet til å uttrykke bekymring over at flere elever lever under vanskelige forhold over tid. Barnevernet var glade for lærernes engasjement og ba dem melde hver gang, hvis ikke kan ikke barnevernet åpne saken på nytt. Lærerne ble oppfordret til å ringe politiet hvis de mente det dreide seg om en politisak.

Man fikk diskutert hva som bør vekke bekymring hos lærerne. Kommunen har utviklet en standard som er konkret og god. Denne standarden skulle nå distribueres til lærerne.

Dialogmøte med assistentene på skolen: Det er 13 assistenter på skolen, men det er vanskelig å få assistentene til å bli en integrert del av skolens personale. De har en arbeidsinstruks som vanskeliggjør en bedre organisatorisk bruk av dem. For å få 100% stillinger arbeider de fleste av assistentene på AKS. De er hver og en knyttet til sine elever og «sine» lærere, men deltar ikke på teammøter. Ledelsen la til rette for at forskergruppen fikk møte assistentene. Assistentene ble i dette tidsrommet tatt ut av sitt ordinære arbeid. På møtet kom det fram at assistentene arbeidet med både sosiale og faglige forhold. De var ansatt til å jobbe med enkeltelever, men brukte også mye tid på grupper eller hele klassen. De mente de mestret oppgavene og var godt fornøyde med arbeidet. Mange av dem ville gjerne hatt muligheten til å delta på teammøter og noen etterlyste kursing, spesielt når det gjaldt konflikthåndtering.

Den vanskelige samtalen, kommunikasjon med foresatte: Inger Ulleberg (fra LUI ved HiOA, medlem av referansegruppen for dette prosjektet) gjennomførte en økt med et dialogbasert kurs for lærerne. Hun hadde en faglig innledning om hvilken type samtale man skal gjennomføre, hvordan skape kontakt og starte en prosess. Det ble jobbet med case i grupper. Her var det også satt av tid til erfaringsdeling.

Konflikthåndtering: Skolen har egen spesialklasse med lærere med spesiell kompetanse på atferd og konflikthåndtering. En av lærerne delte sine erfaringer med personalet. Det ble arbeidet med case og med læreres holdninger til elever som utfordrer omgivelsene.

Organisatoriske grep: Skolen har gjort et organisatorisk grep mht. spesialundervisning, som vurderes å ha fungert godt. På hver team har man en 4.-lærer som har spesiell kompetanse innenfor spesialpedagogikk. Man har parallell-lagt timene for teamet før lunsj, spesielt norsk og matematikk. På den måten kan 4.-læreren samle elever i grupper eller fungere som 2-lærer. Denne læreren har blitt et godt «lag rundt læreren og elevene». Det er et tiltak som er tett på og som avhjelper med det som er prosjektets mål, spesielt det faglige.

Skolen vil arbeide videre med skriftliggjøring og standardisering av samarbeidet med helsesøster og «påkobling» av de eksterne samarbeidspartnerne. Fokusområder er fravær og psykisk helse. I dette arbeidet er det nødvendig å arbeide med kommunikasjonen mellom de ulike partene for å opparbeide tillit og samarbeid.

Vedlegg – prosjektplan for «Et lag rundt læreren» skole C:

Hovedmålet er å utvikle et bedre faglig- og sosialt læringsmiljø der elever får rask og god oppfølging og lærerne får hjelp og støtte i sitt daglige arbeid. Vi vil bruke utviklingsprosjektet til å øke og utnytte personalets kompetanse på en enda bedre måte. Vi vil ta i bruk eksisterende kompetanse og samtidig innhente flerfaglig kompetanse i organisasjonen.

Helsesøstertjenesten økes til en 70% stilling i skoleåret 2014-2015. Dette gir en mulighet til et tettere samarbeid med sosialpedagogiske team og lærere.

Delmål i prosjektet

- Lærerteamene har rutiner for at sosial-pedagogisk arbeid står på dagsorden.
- Definere og koordinere skolens lavterskeltilbud - skolens "ressursteam".
- Skolen videreutvikler "handlingshjulet" for oppfølging av elever ved bekymring fra lærer.
- Skolen skal etablere dialogrutiner overfor, helsesøster, kontaktlærer, spesialpedagog, PPT og andre involverte lærere.
- Skolens kompetanse i arbeid med klassemiljø økes gjennom kurs og erfaringsdeling i personalet.
- Skolen øker sin kompetanse i kommunikasjon og samarbeid med hjemmet. "Den vanskelige samtalen".

Effektmål for prosjektet

- Økt kvalitet på læringsarbeidet i klassene.
- Lærerne erfarer et lærende og støttende teamsamarbeid.
- Lærerne får god oppfølging og hjelp fra skolens ledelse og ressursgrupper.

Skolen har avdelingsledere som har tett oppfølging av elever og lærere. Klassetrinnsteamene består av kontaktlærere og en ressurslærer som har ansvaret for spesialundervisning og særskilt norskopplæring. Skolen har mer enn 40% minoritets-språklige elever. Skolen er en PALS skole.

Skolen har behov for å videreutvikle rutiner og samarbeid for oppfølging av klassemiljø og enkeltelever. Kompetanseheving og refleksjon i teamene står sentralt i dette arbeidet.

Styrking av helsesøstertjenesten gir en mulighet til et lavterskeltilbud for elever med spesielle behov. I tillegg har skolen jevnlig samarbeid med logoped og PPT. Det er behov for å videreutvikle rutiner for samarbeid og kommunikasjon/ informasjon mellom lærere og hjelpeapparatet. Samarbeid med foreldre er også et viktig element i dette arbeidet.

Hele det pedagogiske personalet er med i prosjektet for å sikre helhetstenkning og fellesløsninger for skolen. Vi vil ha et ekstra blikk på 5.-7. trinn. Utviklingsarbeidet vil hovedsakelig foregå på skolen i felles tid og i lærernes teamtid.

Eksempel D

Bakgrunnsinformasjon om kommunen:

Kommunen er en stor kommune målt i antall innbyggere, og er en kommune med stor vekst. Befolkningen har i gjennomsnitt høy utdanning og høy inntekt sammenholdt med fylke- og landsnivå, men scorer over lands- og fylkesnivå på inntektsulikhet. 18 prosent av innbyggerne er innvandrere.

Kommunens ledelse består av en rådmannsgruppe med rådmann og tre kommunaldirektører. Under kommunaldirektøren er det 9 kommunalsjefer, hvorav en har ansvaret for barne- og ungdomstjenester (helsetjenester for barn, barnevern, PPT og andre tjenester for barn og ungdom). Skolen er ett av de viktigste programområdene i kommune. Grunnskolen i kommunen består av 25 barneskoler, 12 ungdomsskoler, 1 kombinert barne- og ungdomsskole, 1 spesialskole, 3 alternative skoler. Under kommunalsjefen for skole er det tre seksjonsledere som har ansvar for en rekke skoler. Seksjonsleder for skolen har ansvar for 15 barneskoler.

Kommunen har utviklet en kvalitetsplan som bygger på skolemeldingen «Bedre læring på politisk nivå». Det settes langsiktige mål og fram til 2016 er følgende prioritert: 1) relasjonsledelse, 2) vurdering for læring og 3) digital didaktikk.

Relasjons- og ledelseskompetanse tar for seg disse to kjernefaktorene: Lærere og lederes evne til å inngå i og opprettholde sosiale *relasjoner* til elever, foreldre og andre lærere, og lærere og lederes kompetanse i å lede klasser og undervisningsforløp gjennom å etablere gode *strukturer* for arbeidet.

Vurdering for læring tar utgangspunkt i lærerens *faglige og fagdidaktiske* kompetanse. Forskning viser at det som ser ut til å ha mest innvirkning på elevenes faglige læring er hva læreren gjør i undervisningssituasjonen og kvaliteten på lærerens tilbakemeldinger til elevene. Vurdering for læring er et nøkkelbegrep, både for elevenes læring og utvikling og for læring og utvikling i skolen som organisasjon.

Digital kompetanse er en av de fem grunnleggende ferdighetene som vektlegges i Kunnskapsløftet. Skolen må ha god lærerkompetanse og infrastruktur til å ta i bruk digitale verktøy slik at det både støtter elevenes læring og bidrar til å heve elevenes digitale kompetanse.

Kommunen har langsiktighet i planleggingen. Under hvert av områdene er det satt opp tiltak og ansvarlige for å gjennomføre tiltakene. De to første målområdene er sentrale i forhold til vårt oppdrag.

Kommunen har valgt å ikke fokusere på enkelt-programmer, men heller å bruke ulike verktøy i arbeidet med elevene. Seksjonssjefen oppfatter at programmene som ofte tas i bruk i skolen blir for instrumentalistiske slik at de har laget en perm med ulike verktøy som rektorer og lærere kan benytte seg av: 'Ressursperm for psykisk helse – det er mitt valg'. Den inneholder slike verktøy til lærere i arbeidet med psykisk helse i skolen. «Heller enn programmer er det håndverket som må løftes opp» er seksjonssjefens uttrykk.

Av ressurser i kommunen blir det nevnt ambulant team, i tillegg til helsesøster, PPT, BUP og barnevern. Ambulant team kan kontaktes når man har store utfordringer i en klasse.

Av tverrfaglige møteplasser i kommunen blir det nevnt såkalt flerfaglige møter som er to ganger i året. På disse møtene deltar ledelsen ved skolen, eventuelle kontaktlærere, helsesøster, PPT og barnevernet. Her diskuteres enkeltelever, oppvekstmiljø og tiltak på skolenivå.

Bakgrunnsinformasjon om skolen:

Skolen er en av kommunens største, med 591 elever fra 1.-7.trinn. Skolen er en 3-parallell skole med 84 elever på hvert trinn. De har en ressurslærer på hvert trinn, men i stedet for å ha en ressurslærer tilgjengelig har de valgt å dele trinnet i 4 grupper/klasser med 21 elever i hver klasse. Hvert trinn har da 4 kontaktlærere som arbeider tett i team. Teamet arbeider sammen og planlegger den pedagogiske virksomheten på trinnet i fellesskap. I 1.klasse har klassen nesten bare undervisning i egen klasse med egen kontaktlærer. Denne organiseringen oppfattes av rektor og de ansatte som et ledd i forebyggingsarbeidet.

Skolen har fra skoleåret 2014/2015 endret ledelsesmodell. Skolen har nå tre avdelingsledere; en for 1. til 3. klasse, en for 4. klasse og SFO og en for 5. til 7. klasse. Disse lederne har personalansvar for ansatte knyttet til sine områder. Omorganiseringen var et tiltak for å få knyttet ledelsen nærmere lærerne enn det tidligere ledergruppen har vært. I tillegg er det en rektor med et overordnet ansvar, blant annet for kvalitetsutvikling og elevenes læringsmiljø (§9a). Rektor blir slik sett en mer strategisk leder. Lærerne erfarer ledelsen som sentrale og at de har stor kompetanse både når det gjelder faglige og sosiale spørsmål. Skolen har mye kompetanse knyttet til veiledning, blant annet knyttet til Marte Meo metoden.

En viktig del av skolens arbeid med elevenes læringsmiljø er planer for det faglige arbeidet, slik at elevene i størst mulig grad skal erfare mestring i skolehverdagen. Kommunikasjon med hjemmet om skolens faglige arbeid er sentralt. Skolen har gjennom flere år arbeidet systematisk med leseopplæringen og utarbeidet en samlet plan for hele skoleløpet (1. – 7. klasse). Noen foresatte har ønsket større faglige utfordringer for sine barn og i prosjektperioden har skoleledere og lærere deltatt på kurs for «begavede barn». Skolen har både avdelingsledere og ansatte med spesialkompetanse knyttet til leseopplæring og fagvansker. I tillegg arbeider man tett med kommunens PPT-kontor og logoped. Evnerike barn er et satsningsområde.

Skolen opplever at psykisk helse preger skolen mer nå enn tidligere. Det er et større press på barna og kommunen har utviklet ulike planer og manualer som er viktige, bl. a. 'Plan for å sikre elevene et godt psykososialt miljø i kommunens skoler'. Skolen har laget sine egne lokale retningslinjer, skjemaer og veiledninger ut fra denne planen. Planen omhandler forebygging og holdningsskapende arbeid. I dette arbeidet er medarbeider på PPT sentral, i tillegg til avdelingsledere med spesialkompetanse innenfor Marte Meo. Det legges vekt på at forebygging og tiltak på dette feltet er et arbeid skolen må arbeide med kontinuerlig og det er utarbeidet materiell for dette arbeidet. Det har vært en del av prosjektet å lage «handlingsark» som skal være lett tilgjengelig for lærerne. Ingen på skolen skal være i tvil om hvordan de skal forholde seg i noen av fasene beskrevet over.

Rektor er opptatt av forebygging på systemnivå, tidlig intervensjon og tett samarbeid med foreldre. Hun opplever at hun har en høyt kvalifisert lærerstab og ønsker å jobbe mer klasseromsledelse og læringsmiljø i teamene med refleksjon som fundament. Hun har videre bedt helsesøster gi lærerne opplæring i psykisk førstehjelp. Det har vært et bevisst valg fra rektor side å ikke ha PALS eller lignende

programmer. Hun opplever at programmer blir fort veldig mekaniske. På skolen har de heller valgt å jobbe med sosial kompetanse ved å bruke noen verktøy fra 'mitt valg' og 'steg for steg'.

For eksempel har de miljøgrupper som fungerer veldig bra, spesielt i de lavere klassetrinnene. Dette er grupper som er satt sammen av 4-5 barn som bor i samme område, hvor de blir oppfordret til å gå sammen til skolen. Gruppene endres hvert år. De har også en 'hei-kampanje' som i korte trekk går ut på at lærere og elever skal si hei til hverandre når de møtes. Skolen anser seg selv som proaktiv i å skape godt skolemiljø.

Skolen hadde tidligere trivselsledere, men rektor opplevde at de ikke hadde behov for det. Lærerne derimot opplevde dette som et forebyggende tiltak som flere elever benyttet seg av og satte pris på. De er usikre på hvorfor trivselsledere ble tatt bort. I dag har de såkalte lekegrupper hvor lærerne organiserer 2-3 lekegrupper i friminuttene.

Av tverrfaglige møteplasser har skolen ressursteam møte en gang i måneden. Da møtes spesialpedagogisk koordinator for 1.-3. og 4.-7. trinn sammen med PP-rådgiver og rektor for å diskutere oppfølgingen av elevene. Dette kan i stor grad anses som et møte om fremdrift av relasjonen til PPT.

Resultater fra elevundersøkelsen, kartleggingsprøver, nasjonale prøver, samt foreldreundersøkelse og medarbeiderundersøkelsen blir drøftet med seksjonsleder tre ganger i året. Resultatene er satt inn i et system som gjør det mulig å se utvikling over tid.

Det daglige laget rundt læreren:

Den viktigste samarbeidspartneren til læreren defineres som trinnteamet. Skolens ledelse har arbeidet systematisk med å bygge en struktur rundt teamene, slik at det er en standard for teamsamarbeidet. Lærere og ledelse er omforente om at hvis de skal lære mer, så må de bruke mer tid på refleksjon og mindre tid på drift. De har etablert fellestid og bruker ulike metoder for å reflektere på teamene, blant annet «reflekterende team».

Fra 2006 ble det etablert en modell med øremerkede midler på de fire første årene i skolen. Det ble da opprettet team med spesialrådgivere som skulle organisere arbeidet, blant annet ved å forsterke arbeidet i klassen ved for eksempel å ha nivådifferensiering. Det er arbeidet systematisk med elevenes faglige læringsutbytte, blant annet gjennom lesekurs.

Noen få elever har assistent, og assistenten samarbeider da med teamet. Avdelingsleder som har ansvar for SFO har også ansvar for assistentene. De fleste assistentene har arbeid både i skolen og i SFO. Det blir gjennomført møter med opplæring av assistenten. Elever kan slite med vansker knyttet til det sosiale og/ eller det faglige og det vurderes hva som er den beste hjelpen for hver enkelt elev.

Skolen erfarer en økning når det gjelder psykiske vansker. Elever som erfarer psykososiale utfordringer, går ofte til helsesøster. Hun er viktig for elevene, blant annet fordi hun tar kontakt med foreldrene. Dette er et lavterskeltilbud som både elever og foreldre kan kontakte. Helsesøster deltar i møter knyttet til enkeltelever eller saker som angår læringsmiljøet. Helsesøster kan ved behov ta kontakt med psykisk helseteam i kommunen. Helsesøster har også samtalegrupper, men bruker i mindre grad tid til veiledning av lærerne. Lærerne erfarer helsesøster som en integrert del av skolehverdagen og skulle gjerne ønske hun var på skolen på fulltid. I dag er hun i 80% stilling.

Det sekundære laget rundt læreren:

Det sekundære laget rundt eleven/læreren defineres som helsesøster, PPT, BUP og barnevernet. Helsesøster ved skolen har hatt en lengre fraværperiode grunnet sykdom, slik at skolen i cirka ett år ikke har hatt helsesøster inne. Hun kom tilbake i 40 % stilling i begynnelsen av 2015 og vil jobbe tett med PP-rådgiver.

PPT i kommunen har som målsetting å være tettere på skolene og jobbe mer systemisk. Skolen har en dedikert medarbeider fra PPT som har ansvar for tre skoler i kommunen og som er på skolen tre ganger i uken. Hun har fast kontorplass på skolen, og har god kontakt med ledelsen. Selv om målet er å arbeide mest forebyggende blir størsteparten av tiden brukt på enkeltsaker. Hun opplever at denne skolen er flinke til å bruke henne til veiledning av lærerne, blant annet klasseledelse; Hvordan ta imot elever og hvordan man lærer barn å bli skoleelever (1. -3. tinn lærere).

Intensjonen er å arbeide mer forebyggende, være en samtalepartner for lærerne og ideelt sett redusere antall henvisninger. Erfaringene er at en slik veiledning har ført til færre henvisninger og at elevene får raskere hjelp. Medarbeideren samarbeider med skolen om søknader og «oversetter» pedagogiske rapporter.

PPT er på faste samarbeidsmøter hver måned (rektor, avd. leder, spesialpedagogisk koordinator og PPT). En del saker meldes direkte til BUP via fastlege og det kan ta lang tid før PPT og skolen kjenner disse sakene. Lærerne erfarer at BUP er fjernt fra deres hverdag og det tar lang tid når elever og familier har behov for hjelp. De samarbeider kun med BUP i tverrfaglige møter. Skolen har lite kontakt med barnevernet, kun i forbindelse med noen barnevernssaker og i tverrfaglige møter.

Modellutvikling på skolenivå:

Forskergruppen har bidratt til å gjennomføre et oppstartsmøte og deltatt på et to-dagers personalseminar, begge deler lagt opp som dialogsamlinger. Her ble det klart at skolen allerede har et velfungerende «lag rundt læreren», men at man ønsket å gjøre det enda bedre. Skolen valgte derfor å omtale sitt modellutviklings-prosjekt for «Et lærende lag rundt læreren». Kommunen hadde, som beskrevet over, vedtatt en endret ledelsesmodell og man ønsket å knytte utviklingsprosessen til disse endringene.

Videre opplever skolen at utfordringer knyttet til psykisk helse har blitt større og de opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse på området. De kunne ønske seg mer kompetanse og noen i miljøet som de kunne benytte ad hoc. Det er også et behov for å ta vare på det som betegnes som evnerike barn.

I prosjektplanen har kollegaveiledning og kvaliteten på teammøtene blitt løftet fram. Lærerne mente de kunne bruke denne tiden bedre og de ønsket å bruke metoder de hadde lært på personalseminar til å dele og drøfte egen undervisning. Skolen har mange lærere med høy kompetanse, men ser at de må arbeide med å etablere en bedre «dele-kultur». Det blir viktig å ta vare på nye medarbeidere og etablere trygge miljøer for erfaringsdeling. Skolen har egne veiledere og samarbeider også godt med en PPT- medarbeider som er godt kjent på skolen. Reflekterende team og Marte Meo er noen av metodene man ønsket å benytte.

Skolen har foresatte med høyt utdanningsnivå, men elevene har behov for oppfølging her som på andre skoler. Tiltak skolen allerede har og som de vil fortsette og videreutvikle er skilsmissegrupper og

jentegrupper. Begge disse gruppene drives i samråd med helsesøster eller av helsesøster. Skolen ville gjerne prioritere 1. klasse-teamet, slik at alle elever fikk en kvalitetsmessig god start. Samarbeidet med foresatte legges i oppstarten og dette samarbeidet er grunnleggende for skolens arbeid.

Erfaringer med modellutviklingen:

Skolen har gjennomført mange tiltak denne høsten, knyttet til målene for prosjektet:

Videreutvikling av organisasjonsmodell og daglige rutiner

Erfaringene med den nye organisasjonsformen har medført at avdelingslederen kommer tettere på elevmassen, lærerne, foreldrene. Ordningen må fortsatt gå seg til, og rektor må utvikle sin nye rolle. Rektor erfarer at hun har bedre mulighet enn tidligere til å ligge i forkant med hensyn til det pedagogiske arbeidet på skolen.

Mange team følger opp fordeling av tidsbruk, mellom administrative og pedagogiske forhold, men ikke alle. Man må fortsatt arbeide for å få de reflekterende teamene til å fungere. Ledelsen følger dette opp og vet at det tar lang tid å implementere ny praksis. Teamene har til nå bestemt temaer for refleksjon selv og noen team ser ut til å gå litt tomme for temaer. Temaer lærerne har reflektert over har vært knyttet til konkrete elever, men også til pedagogiske problemstillinger. Et team har fått dette svært bra til, kanskje fordi man på dette teamet har lærere som arbeider med alle elevene på trinnet i Fysisk Aktivitet. Lederne vurderer å foreslå noen temaer, gjerne knyttet til skolevandringen.

Helsesøster har dessverre vært sykmeldt. «Jentegruppa» og «Skilsmissegruppa» er likevel i gang. Lederne er stolte av at man har en holdning på skolen som sier at «dette gjør vi». De mener det er viktig at man har lærere og ledere som har faglige og pedagogiske ressurser. Skolen blir da mindre sårbare ved sykdom hos «laget rundt».

Det er utarbeidet handlingskort for ulike områder av virksomheten. Rutinene har vært til høring og personalet er omforent om dem. Det er også laget en standard for hvordan teamsamarbeidet skal være, bl. a. forholdet mellom drift og utviklingsarbeid.

Evnerike barn

To ledere og to lærere har vært på konferanse om evnerike barn. I etterkant av konferansen har man brukt på ett av de ukentlige fellesmøtene med personalet knyttet til denne tematikken. Deltakerne på kurset hadde stort utbytte av det og gjennom personalmøte har personalet utviklet økt kunnskap om temaet. Kommunen har også dette som satsningsområde. Skolens ledere gjennomfører skolevandring og har vært fokusert på TPO og meningsfulle aktiviteter for elevene.

Veiledning og erfaringsdeling

PPT - medarbeidere har hatt veiledning med alle lærerne på 1. trinn (4 ganger). Skolens ledelse mener det har vært for lange opphold mellom hver praktisk økt, men at det har ikke vært praktisk mulig å få det til oftere. Skolen har hatt en utfordring med sykefravær i høst.

Temaer man har arbeidet med er oppstart, innmarsj, positiv forsterkning og rutiner. Det kan nok ha vært noe motstand mot denne skoleringen fra lærere med lang praksis, både uttalt og uuttalt. Tiltaket blir vurdert som viktig for alle fordi alle har noe å lære, ikke mist om hvordan man er i forhold til kollegaer. Det kan være vanskelig for kollegaer å ta opp problemer/undre seg nå kollegaer signaliserer at ingenting er problematisk. Reflekterende team var en god metode for å få løst noe opp i dette.

PPT har også skolert lærerne i forhold til sakkyndig vurdering. Her har spesialpedagogisk koordinator vært en sentral person, både i samarbeidet med PPT og med lærerne.

Avdelingslederen som har ansvar for 4. trinn og SFO har hovedansvar for assistentene. Han har hatt fast en opplæring (gjennomført i mange år) 2. timer pr. uke. Møtene/opplæringen har vært temabasert. Assistentene har fast tid til samarbeide.

Vedlegg – prosjektplan for «Et lærende lag rundt læreren» skole D:

Hovedmålet er å utvikle et bedre faglig- og sosialt læringsmiljø der elever får rask og god oppfølging og lærerne får hjelp og støtte i sitt daglige arbeid. Vi vil bruke utviklingsprosjektet til å øke og utnytte personalets kompetanse på en enda bedre måte. Vi vil ta i bruk eksisterende kompetanse og samtidig innhente flerfaglig kompetanse i organisasjonen. Skolen etablerer skoleåret 2014-2015 avdelingsledelse. Det gir mulighet for tettere og bedre oppfølging av elever og lærere.

Delmål i prosjektet

- Skolen utvikler systemer for profesjonell veiledning og oppfølging. Skolen vil bruke egne Marte Meo- veiledere og skolens PP-rådgiver i dette arbeidet.
- Skolen utvikler systemer og rutiner for god oppfølging av elever og lærere.
- Skolen utvikler et system for skilsmissegrupper og jentegrupper i samspill med helsesøster
- Skolen utvikler reflekterende team der læring og utvikling er viktige elementer.
- Skolen utvikler et system med handlingskort. Hvert kort beskriver en rutine/retningslinje for en gitt situasjon. Fremgangsmåten skal beskrives enkelt og tydelig så rutinen er lett å følge.
- Skolen utvikler et system for bedre oppfølging når elever får sakkyndig vurdering. Vi skal etablere dialogrutiner overfor kontaktlærer, spesialpedagog og andre involverte lærere.
- Skolen utvikler sin kompetanse overfor «De begavede barna» og lager rutiner for oppfølging og ivaretagelse av denne elevgruppen.

Effekt mål for prosjektet

- Økt kvalitet på læringsarbeidet i klassene.
- Lærerne erfarer et lærende og støttende teamsamarbeid.
- Lærerne får god oppfølging og hjelp fra skolens ledelse.

Skolen ønsker at personalet i prosjektperioden får økt sin kompetanse. Vår prosjektittel er derfor «Et lærende lag rundt læreren.» Skolen skal være en lærende organisasjon. Lærernes viktigste samarbeidspartnere er de andre lærerne på teamet deres. Teamsamarbeidet må utvikles og styrkes og i større grad enn i dag ha gruppelæring som mål. For at helheten skal bli større enn de enkelte delene, må skolen utvikles på systemnivå. Vi ønsker å prøve ut modeller og ideer som kan videreføres uten særlig tilskudd av ekstraressurser.

Hele det pedagogiske personalet er med i prosjektet for å sikre helhetstenkning og fellestløsninger for skolen. Vi vil ha et ekstra blikk på 5.-7. trinn. Videre har vi i knyttet til oss skolens PP-rådgiver og helsesøster. Utviklingsarbeidet vil hovedsakelig foregå på skolen i fellestid og i lærernes teamtid.

Eksempel E

Bakgrunnsinformasjon om kommunen:

Kommunen er en såkalt svak skattekommune. Folkehelseprofilen viser at kommunen har høyere utfordringer enn landsgjennomsnittet innenfor flere områder som psykisk helse, frafall i videregående skole og andelen uføretrygdede. Dette gir både utfordringer og muligheter for lokalsamfunnet og for den kommunale tjenesteytingen på flere områder.

Kommunen har fire etater under Rådmannen. Skolesjefen i kommunen er leder for grunnskolen og PPT. Det er nærhet mellom kommunens ledelse og de som arbeider ute på skolene, i tillegg til nærhet til politisk miljø.

Kommunen har over en lengre periode hatt ambisjoner om å arbeide forebyggende på skolene, og ikke hovedsakelig med «eksperter» utenfor skolen. De er opptatt av «gråsoneelevene», ønsker å sette inn tiltak på lavest mulig nivå, det vil si i skolen. Det har vært en jevn økning av antall miljøterapeuter i kommunen siden 2000. Det finnes 7 barneskoler, 1 privat barneskole og 2 ungdomskoler i kommunen. Det er ca. 1600 elever i grunnskolen. Ungdomsskolene har 2 miljøterapeuter ansatt på hver skole, mens de fire store barneskolene har en miljøterapeut ansatt. Det politiske miljøet i kommunen er opptatt av miljøterapeuter i skolen og ansettelse av miljøterapeuter har god støtte i rådmannsgruppa. Ungdomsskolene har i tillegg sosiallærere og rådgivere, og alle barneskolene har 1-3 vernepleiere.

Det sosialfaglige personalet i kommunen skolen har en felles "Arbeidsbeskrivelse for sosialfaglig personale i grunnskolen". Overordnet mål at miljøterapeutene skal bli brukt likt på alle skoler i kommunen. Rektor er sentral når det bestemmes hva miljøterapeuten skal prioritere, men dette skjer som oftest i samarbeid. Innholdet i arbeidet bestemmes av miljøterapeuten. Miljøterapeuten arbeider både på klasse-gruppe og individnivå, men mest utenfor klassen. Miljøterapeutens tilgjengelighet er viktig, både for lærere, elever og foresatte og på vår eksempelskole har hun eget kontor.

Skolesjefen ser miljøterapeutenes sosialfaglige og barnevernfaglige kompetanse som viktig i skolen, i tillegg til kunnskaper om atferdsvansker. Skolesjefen mener at sosialfaglig personale kan ses på som tilpasset opplæring. Tett samarbeid med pedagogene er sentralt. Miljøterapeutene arbeider forebyggende og avlaster lærerne. Miljøterapeutene bidrar i tillegg til sin profesjonelle kompetanse med fleksibilitet, tilgjengelighet og tid. Dette gjelder spesielt «gråsoneelevene». Sosiallærerne på skolene arbeider tett med miljøterapeutene og bruken av sosiallærere er tonet ned etter at kommunen ansatt flere miljøterapeuter.

Fra 2007 opplevde kommunen en markant økning i andelen elever som mottok spesialundervisning. Kommunen engasjerte en forskergruppe for å forstå hvorfor og hva som kunne gjøres med dette. Forskerne konkluderte med at fokuseringen på enkeltelevers problemer måtte nedtones på alle nivåer og grunnskolene i kommunen burde heller se på læringsmiljø og lærerens undervisning. Prosjektet resulterte i en rapport hvor en av konklusjonene var at det er god spesialundervisning å styrke den vanlige undervisningen.

Som en oppfølging av rapporten startet utviklingsprosjektet «Et løft for læring» (også kalt pedagogiske analysemodellen eller LP-modellen) i 2013. Alle barnehager, skoler og PPT i kommunen gikk sammen i det 3-årige prosjektet. Hovedmålsetting for prosjektet var å videreutvikle kompetanse og strategier

som skal sette skoler og barnehager i stand til å utvikle godt læringsmiljø ved den enkelte skole og barnehage, med forbedret læringsutbytte og økt trivsel hos barn/elever som resultat. I tillegg ønsker man å gå fra et individfokus til et systemfokus på alle nivåer. Både barnehager og barneskoler er med i prosjektet, mens ungdomsskolene er med i «Ungdomstrinn i utvikling».

Noen delmålsettinger var videreutvikling av lærerkompetansen, styrke vanlig undervisning, mindre fokus på enkeltelevers problemer, reduksjon i bruken av assistenter og mer som klasseressurs. I tillegg til alt personale i skoler og barnehager og PPT deltar administrasjonen, tillitsvalgte og foresatte i dette prosjektet. Skolesjefen er opptatt av at man ikke skal ha mange programmer på samme tid i skolen, men heller konsentrere seg om ett som man går skikkelig inn for. Da kommunen begynte med prosjektet «Løft for læring» ønsket man derfor ikke å starte opp med flere eller andre programmer. Kommunen har hatt en markant reduksjon i antall henvisninger til PPT i perioden.

Skolesjefen er opptatt av at man får til gode møtearenaer og nettverk i kommunen. Skolesjefen poengterer at på slike møter er det avgjørende at møtene blir godt planlagt og at der er en agenda for møtet. Et slikt tverrfaglig møte er barne- og ungdomsteam (BUT). Barneskolene og ungdomsskolene har hver for seg møte med BUT annenhver måned. Her deltar miljøterapeuter, PPT, barnevern, lege og helsestasjon og eventuelt kontaktlærer. Elevsaker drøftes anonymt og alle kan melde opp saker i forkant av møtet.

Det i hovedsak elevundersøkelsen som blir brukt av kommunen og skolene til å undersøke trivsel og mobbing, mens kartleggingen som lærerne gjør av elevene brukes i virksomhetsplanen og i arbeidet rundt eleven.

Bakgrunnsinformasjon om skolen:

Skoleåret 2014/15 var det rundt 180 elever fordelt på 1. - 7. trinn og 40 ansatte, 19 lærere, 6 spesialpedagoger, 12 elevassistenter, 1 vernepleier og 2 barnevernspedagoger. Skolen har helsesøster én dag i uken.

Skolen arbeider kontinuerlig med elevenes psykososiale miljø. Kommunen har en egen plan som skolen bruker. Miljøterapeutenes «Forebyggende sosial plan» er et praktisk arbeidsverktøy for gjennomføringen. Det psykososiale miljøet blir også drøftet i skolens antimobbeteam. Antimobbeteam er et eksempel på en tverrfaglig møteplass hvor rektor, inspektør, SFO-leder, spesialpedagogisk koordinator og barnevernspedagog deltar. Ved en pågående mobbesak møtes teamet minimum hver 14 dag for å sørge for fremdrift og fordeling av ansvar. I perioder hvor det ikke er aktive saker holdes ikke møte. Videre møtes ulike samarbeidspartnere etter behov. Assistenter deltar når dette er naturlig.

Skolen deltar på trivselslederprogrammet der 24 elever er trivselsledere i midt-pausen fire dager i uka. Trivselslederprogrammet (TL) er et program for økt aktivitet og økt trivsel i friminuttene. Det er elevene selv som arrangerer. Trivselslederne skal lede aktiviteter, ta kontakt med elever som går alene, skape trygghet for de yngste elevene og melde fra om mistriivsel. TL blir fulgt opp tett av inspektør hvert friminutt og i månedlige møter.

Det daglige laget rundt læreren:

Laget rundt læreren oppfattes som trinnteamet. Assistentene blir også nevnt som en viktig del av dette teamet, hvor assistenten tar seg av de praktiske tingene og avlaster læreren. Trinnteamet har faste

møter hver uke og består av to kontaktlærere på hvert klassetrinn, assistentene som jobber sammen med dem og eventuelt vernepleier på det trinnet hvor hennes elev går. Miljøterapeut og administrasjonen er med på rundgang. Videre oppfattes rektor og det sosialfaglig personale som noen lærere ofte samarbeider med i hverdagen. Trinnmøtene brukes stort sett til planlegging av uka og informasjonsutveksling.

Assistentene har variert bakgrunn og varierte arbeidsoppgaver på skolen. Det er til sammen 13 assistenter på skolen. Felles for assistentene er at de er ansatt i kommunen. Dette betyr at de periodevis kan bli plassert på andre skoler etter elevmassens behov. De har ofte én skole som base, men dette skaper noe usikkerhet i arbeidssituasjonen for assistentene. Assistentene opplever det litt som en kabal når det skal bestemmes hvem av assistentene som skal ha hvilken elev. Dette diskuteres mellom tillitsvalgt og rektor.

Assistentene jobber selvstendig både med fag og det sosiale. Noen ganger tar de med elevene ut av klasserommet. Når elever tas ut av klassen er assistentene opptatt av at elevene ikke skal gå for mye glipp av det faglige i klassen og jobber også med fag i en-til-en situasjonen. De kan også bruke tid på å hjelpe flere elever inne i klassen. Assistentene er ofte ute i friminutt.

Assistentene er med på ansvarsgruppemøter, her opplever assistentene at de får veiledning på den enkelte elev. Assistentene har også møte med rektor hver 14 dag hvor de får informasjon og kan stille spørsmål om aktuelle elevsaker. Assistentene kan også få veiledning av PPT rundt enkeltelever. I tillegg søker de ofte veiledning hos miljøterapeut som er lett tilgjengelig på skolen. Assistentene er med i prosjektet «Et løft for læring». Stor sett alle assistentene i på skolen jobber også på SFO. Det er et nært samarbeid mellom SFO leder og assistentene. SFO-leder fungerer også som assistent i skolen. Det er i tillegg ukentlige møter mellom SFO-leder, rektor og inspektør.

Skolen ser viktigheten med å inkludere assistentene i arbeidet rundt elevene og de opplever at det er viktig og engasjerende for assistentene og viktig for skolen. Dette er en utfordring å få til i praksis da assistentene ofte følger elevene over til SFO og ikke har egenutviklingstid.

Miljøterapeuten på skolen er barnevernspedagog og ble ansatt i 2007 som assistent for én elev, deretter som miljøterapeut som skulle jobbe mer forebyggende. Hun er ansatt i kommunen med tjenestested på skolen. Skolen og skoleeier har uttrykt at det er utdannelsen som barnevernspedagog som er viktig for dem når de skal ansatte med sosialfaglig bakgrunn på skolen da de har god erfaring med dette og legger vekt på at dette er en pedagogstilling. Miljøterapeuten har månedlige nettverk med andre miljøterapeuter i kommunen hvor det deles erfaringer.

På skolen ble lærerne trukket med når miljøterapeuten ble tilsatt. Miljøterapeuten presenterte seg på første planleggingsdag og pedagogene arbeidet frem en liste med forventninger de hadde til miljøterapeuten, hvordan de kunne tenke seg å bruke henne. Hun var også tidlig med på foreldremøter for å informere litt generelt om hva hennes rolle skulle bestå av. Dette medførte at foreldre også tidlig tok kontakt med henne. Elevene ble også tidlig vant til henne. Pedagoggruppen mener og har erfart at rektor er betydningsfull når det gjelder å skape en tydelig rolle for en ny yrkesgruppe i skolen. Miljøterapeutens posisjon er på mange måter lederavhengig.

15 timer av stillingen er bundet opp mot vedtak fra PPT, men i praksis jobbes det mindre opp mot vedtak. Timene er noen ganger tilrådd fra PPT, men like ofte avtalt i samarbeid med rektor. Hun er

dette året knyttet opp til en hel klasse, der de har hatt samspillsproblemer. Andre elever hun er knyttet opp til er elever med utfordringer knyttet til samspill. Elever med konsentrasjonsutfordringer, psykiske vansker eller elever med uro. Oppfølging av enkeltelever som innebærer mye foreldrekontakt. Hun har også veiledning av foreldre. Miljøterapeuten har generelt tatt over mye av foreldrekontakten som tidligere kontaktlærer hadde.

Miljøterapeut opplever at hun jobber mye forebyggende, endel ad hoc med det som måtte oppstå samt drop-in. I tillegg til å jobbe med grupper av elever har hun veiledning av lærere og assistenter. Miljøterapeuten er lite inne i timer – kun ved behov, og da som observatør.

Miljøterapeutene fungerer ofte som kontaktperson til barnevernet. De skriver bekymringsmeldinger og andre uttalelser til sammen med kontaktlærer og rektor. En eventuell bekymringsmelding fyller de ut i samarbeid med trinnet. Bekymringsmeldinger blir ikke sendt uten at miljøterapeuten er involvert. Hun er ofte den som fysisk skriver den ned, rektor skriver under. I de aller fleste tilfellene går de igjen om bekymringsmeldingen med de foresatte før den sendes. Det er kun i de tilfellene der det er mistanke om vold eller seksuelle overgrep at de ikke gjør dette.

Miljøterapeuten henviser også elever til psykisk helsearbeider i kommunen. Det kan gjelde elever med dårlig selvfølelse, nedstemthet, alvorlig sykdom hos foreldre/søsken, traumatiske opplevelser i barndom, kompliserte hjemmeforhold (der det ikke er aktuelt å trekke inn barneverntjenesten). Starter da på «laveste nivå» kommunalt, hvis foresatte ønsker det, før det evt. henvises videre til spesialist-tjenesten, BUP.

Miljøterapeuten oppfattes som et lavterskeltilbud. Hun har eget kontor som hun en dag i uken deler med helsesøster. Døren er stort sett åpen og hun er tilgjengelig for de som vil snakke når hun ikke er involvert i grupper, enkeltsamtaler eller annet. Miljøterapeuten jobber mer på mellomtrinnet enn på småtrinnet. Lærerne sier at de oftest takler småtrinnet, behovene melder seg oftere på mellomtrinnet.

Det er viktig for skolen at innføringen av miljøterapeuten ikke fratår lærerne kunnskap om og myndighet ovenfor elevene. I gruppesamtaler med lærerne og i samtale med miljøterapeut ble innslagspunktet for når lærerne koblet inn miljøterapeuten, diskutert. Det ble sagt at hun ofte ble koblet inn tidlig i situasjoner hvor læreren ikke hadde mulighet til å gå inn i en samtale med eleven(e) av hensyn til de andre elevene og undervisningen. Dette var typisk i situasjoner etter storefri, hvor lærer måtte starte klassen og miljøterapeuten tok seg av eventuelle konflikter. I tillegg blir barnevernspedagogen ofte koblet inn etter at en bekymring rundt en elev eller et klassemiljø er blitt drøftet i trinntid. Det ble stilt spørsmålstegn ved situasjonen etter innslagspunktet. Når skal læreren igjen kobles på, slik at barnevernspedagogen ikke tar på seg for mye?

Miljøterapeuten selv opplevde samme konflikt mellom hva hun skal ta seg av og hva lærerne burde ta seg av. Samtidig har hun et sterkt engasjement og vil gjerne være involvert i det meste. Et tema som ble tatt opp i intervjuer var spørsmålet som «eierskap» til elevene mellom lærer og miljøterapeut. Miljøterapeut kan føle et vel stort eierskap. Det fremstår som litt uklart i hvilke situasjoner miljøterapeuten skal inn og ikke. På spørsmålet om forholdet til lærerne, sa miljøterapeuten at hun nok måtte jobbe mer med å få lærerne til å se mer av det som er hennes ansvar som del av deres ansvar for klasseledelse.

Skolen har også en vernepleieren som startet som assistent i SFO og gikk videre over til å gå på én elev i skolen som har vedtak om å ha vernepleier-ressurs. Vernepleier jobber etter tilråd fra PPT. Vernepleier er i hovedsak bundet opp til denne eleven, men har noe tid til forarbeid. Vernepleieren opplever at det ville vært hensiktsmessig med mindre bunden tid slik at hun kunne bidratt mer i miljøet. Det arbeides på kommunalt nivå med å videreutvikle vernepleierrollen i skolen. Dette var også et uttrykt ønske fra rektor at de skulle utnytte vernepleier ressursen på nye og bedre enn i dag.

Vernepleier har en del veiledning av lærerne i forhold til atferd, for eksempel om det i ulike situasjoner er mest heldig å overse eller respondere på atferden, og i forhold til ulike belønningssystemer. Vernepleieren skal fremover ha et nærmere samarbeid med miljøterapeuten på skolen, de skal ha samtalegrupper på 4. trinn, hvor målet er å styrke klassemiljøet. Vernepleieren er ikke del av et nettverk i kommunen. Det er ikke assistent i den klassen hvor vernepleieren arbeider.

Det sekundære laget rundt læreren:

Det sekundære laget rundt læreren blir oppfattet i hovedsak som helsesøster, PPT og barnevern. Helsesøster er ansatt i helsestasjonstjenesten. Helsestasjonen fordeler skoler og hver helsesøster i kommunen har én skole hver. Helsesøstre som har ungdomskolen har to skoler og ingen helsestasjon. Ofte er det slik at helsesøster ved helsestasjonen følger sine barn over i skolen og derfor har masse kunnskap om dem allerede før de starter skole. Helsesøster er på skolen 1 dag i uka (20 %) og resten på helsestasjonen.

Helsesøster får i hovedsak kun tid til det lovpålagte, men også noen ad-hoc samtaler eller grupper med elever. Disse elevene blir ofte henvist av miljøterapeut til helsesøster på grunn av bekymring for at noe fysisk kan være galt. Slik sett er det altså en fordeling mellom miljøterapeut og helsesøster mellom det psykososiale og det medisinske.

Det meste av tiden går med på enkeltsamtaler med alle elever og foresatte i 6. klasse, men hun har tidvis undervisning i klasser om ulike tema (som pubertet og mobbing) og gruppesamtaler sammen med miljøterapeut, etter trygg start modellen.

Helsesøster på denne skolen har ingen plass i skolens rutiner, og det blir derfor tilfeldig når elevene er i kontakt med henne. Kontakten formidles ofte gjennom miljøterapeut. Helsesøster opplever at det er mange elever som har behov for den kompetansen hun selv sitter med, men har ikke tid til å ta på seg mer. Miljøterapeuten på skolen tar seg av de fleste ting som også kunne vært helsesøsters «område». Helsesøster opplever at det hadde vært en fordel og vært en større del av skolehverdagen slik at man blir bedre kjent med elevgruppa og kunne jobbe mer forebyggende. Statlige midler til forebyggende arbeid er ikke avsatt til helsesøsterressurs, og kommunen har satsset mer på miljøterapeuter enn på helsesøstertjenesten.

Taushetsplikten blir tatt opp av lærere som en utfordring i forhold til samarbeid med helsesøster, men ikke som noe stort problem. Som oftest ordner dette seg fint ved å spørre foreldrene om samtykke. Det er brukt mye tid i ulike kommunale organ for å diskutere bruk av taushetsplikten i praksis og juridiske regler. Kommunen har utarbeidet en samtykkeerklæring. Skolesjefen mener de ansatte i kommunen har et reflektert forhold til taushetsplikten. De har hatt flere kurs om temaet taushetsplikt, og har merket seg at ekspertene sier og mener litt ulikt om taushetsplikten. Helsesøster opplever allikevel det enkelte ganger som et problem at hun sitter på informasjon om elevene som lærer kunne ha hatt

nytte av å vite for å kunne gjøre jobben sin, men som hun ikke kan snakke om på grunn av taushetsplikten.

PPT består av spesialpedagoger, psykolog og logoped som alle er ansatt i kommunen. PP-tjenesten har kontaktpersoner på alle skoler og har faste skoler slik at de kan bli godt kjent på skolene. Rådgiveren disponerer et kontor på skolen. PPT er tilstede på skolen annenhver eller tredje hver uke og her kan pedagogene bestille time for rådgiving, kartlegging og observasjon. Enkeltelever og system drøftes med fokus på systemveiledning. PPT opplever at de har god oversikt over elevmassen og deres behov på de ulike skolene i kommunen.

PP-tjenesten i kommunen opplevde å få flere og flere henvisninger fra skolene med ønske om s-timer. PPT gjennomførte en snu-prosess hvor både administrasjon og politisk ledelse var involvert, i etterkant av kartlegging av en stor økning i henvisninger. I denne prosessen ble 100 elevsaker (med s-timer) avsluttet. PP-tjenesten ønsket å ha fokus på forebyggende arbeid i skolen og et av målene med løft for læring var at PPT skulle mer ut på skolene, og at skolens PPT-representant var tilgjengelig på skolen. Det er nå merkbart færre henvisninger til PPT enn tidligere og leder for PPT mener dette kan ha sammenheng med bedre forebyggende arbeid ute på skolene.

Når det gjelder «gråsoneelever» har PPT kontakt med skolen før eleven blir involvert. Rektor, spesialpedagogkoordinator, spesialpedagog, kontaktlærer og assistent/er møter PPT for en generell gjennomgang av alle klasser og elever, anonymt. Miljøterapeut er med ved behov. Hovedsakelig gjelder dette faglige vansker. For atferdsvansker fylles ofte i et atferdsskjema.

Etter denne gjennomgang kan det bli aktuelt med henvisning til PPT. PPT samarbeider da med kontaktlærer som i sin tur kontakter foresatte for å få godkjenning på denne henvisning, slik at PPT kan begynne sitt arbeid med kartlegging og observasjon.

PPT kan ved behov veilede personalgrupper på skolen, for eksempel i forhold til elever med ADHD. Holder også kurs for hele skoler eller grupper på skolen. Logoped holder også kurs for skolene, noe bestilt fra enkelte skoler og noe er for alle i kommunen.

PPT opplever miljøterapeutene som en part de kan samarbeide med i forhold til barn med særskilte behov, og de kompletterer hverandre kunnskapsmessig. PPT opplever at læreren ikke kan alltid gjennomføre alle ulike tiltak en elev kan trenge for å fungere sosialt. Her er samarbeidet med miljøterapeuten sentralt. PPT opplever at det er flere vansker med å integrere elever med sosiale vansker enn det er å integrere elever med faglige lærevansker. PPT kan gi veiledning til miljøterapeut.

Både skole og PPT opplever at forebyggende arbeid i skolen er helt sentralt for å møte de vanskene elevene sliter med i dag. PPT og skolen jobber godt sammen. Det oppleves at det jobbes i riktig retning.

Barnevernet kan for eksempel bidra med veiledning til skolen/kontaktlærer på enkeltelever. Skolen har en kontaktperson i barnevernet. Kontaktpersonen kan holde informasjonsmøter og/eller foredrag for skolens personale ved behov. Barnevernet har også «hastetimer» når skolen har et akutt behov for det. Miljøterapeuten er den som har hovedvekten av kontakten med barnevernet på skolen.

Barnevernet har merket at de har fått flere henvendelser etter at skolene ansatte sosialfaglig personale. Miljøterapeutene eller helsesøster er ofte med på møter i barnevernet som medierende instans. Lærerne opplever det på mange måter som avlastende å ha en miljøterapeut i skolehverdagen. Det

skaper trygghet hos personalet at miljøterapeuten alltid er med i elevsaker hvor barnevernet er inne i bildet.

En utfordring som ofte nevnes av lærere er at Barnevernet kan oppleves relativt lukket og lite tilgjengelig. Bekymringer meldes inn, men man får lite informasjon tilbake om hvordan saker ligger an. Miljøterapeut på skolen opplever bra kontakt med barnevernet, men ser at det kan være mer vanskelig for en lærer å ha løpende kontakt med barnevernet. På grunn av sin bakgrunn som barnevernspedagog opplever hun å «forstå» systemet i større grad enn hun opplever at lærere gjør. Hun tenker at barnevernssaksbehandlere kanskje er mer medgjørlige med henne enn de vil være mot lærere eller andre.

Utviklingsmål ved skolen og erfaringer etter et halvt år:

Skolen ønsket et tettere samarbeid med barnevernet. Samarbeidet skjer i enkeltsaker og i flerfaglige møter. Miljøterapeuten har tett kontakt med barnevernet, men skolen ønsker at barnevernet har fast møtetid på skolen, som eventuelt kan erstatte BUT-møter. Etter et halvt år har barnevernet nå 2 faste kontaktperson på alle skolene i kommunen, de kommer ut på skolene hver tredje måned, og er tilgjengelige for drøfting og spørsmål (anonymt). De vil også hvert skoleår komme ut på skolen og informere om barnevernets arbeid, rutiner ved bekymringsmelding osv. Målet er å minske veien fra bekymring til handling ytterligere.

Videre ønsket skolen mer samarbeid mellom spesialpedagogene, vernepleier og miljøterapeut. Samt mindre bunden tid for vernepleier for å få til nærmere samarbeid mellom det sosialfaglige personalet. Etter et halvt år har skolen fått til jevnlig møter mellom spesialpedagogene, vernepleieren og barnevernspedagogene. I tillegg startet vernepleieren og barnevernspedagogen i januar 2015 opp arbeidet med samtalegrupper i klasser som strever med samhandling.

Et utkast til sosialfaglige planer for å få like prosedyrer og rutiner på skolene (Forebyggende sosial plan) med utspring i miljøterapeutenes nettverk var til høring hos rektorene ved skolene i kommunen. Det var et ønske å få disse planene implementert i alle skoler i kommunen. Planene var et halvt år etter godkjent av alle rektorene og skolesjefen og arbeidet med å implementere dem på skolene fortsetter.

Skolen ønsket også å se nærmere på samarbeidet mellom miljøterapeuten og lærerne i elevsaker. Når skal læreren igjen «kobles på» slik at læreren ikke mister kunnskap og myndighet overfor eleven. Dette diskuteres videre et halvt år etter.

Kommunen ønsket å se nærmere på ulike yrkesgruppers taushetsplikt, samt arbeide videre med assistentrollen. Begge tema er fortsatt oppe til diskusjon.

Arbeidsforskningsinstituttet er et tverrfaglig arbeidslivsforskningsinstitutt.

Sentrale forskningstema er:

- Inkluderende arbeidsliv
- Utsatte grupper i arbeidslivet
- Konflikthåndtering og medvirkning
- Sykefravær og helse
- Innovasjon
- Organisasjonsutvikling
- Velferdsforskning
- Bedriftsutvikling
- Arbeidsmiljø

Publikasjoner kan lastes ned fra AFIs hjemmeside eller bestilles direkte fra instituttet.



Postboks 4 St. Olavs plass
0130 Oslo
Telefon 23 36 92 00
www.afi.no