

A.C.MØLLER SKOLE

FORSØK MED FÅDELT ORGANISERING.

Forord.

Skoleåret 2000/2001 trådte jeg tilbake fra min funksjon som rektor ved A.C.Møller skole for blant annet å følge opp og vurdere mine tidligere initiativ til omorganisering av skolen.

Jeg synes dette arbeidet har vært svært interessant og jeg vil takke alle lærerne som har stilt opp og tålmodig svart på alle spørsmål. En takk også til senterleder Anne Bakken og alle andre kolleger som har gitt meg verdifulle innspill. Jeg vil særlig takke Carl F. Dons ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, som har vært en inspirerende veileder og samtalepartner gjennom hele prosessen.

Heimdal oktober 2001

Synnøve Utseth

Forsøk med fådelt organisering.4

Møller kompetansesenter og A.C.Møller skole..... 4

To ulike typer skoletilbud..... 4

L-97 med egen fagplan i 4 fag for døve elever i grunnskolen. 4

Særtrekk ved skolens elever og lærere. 5

Elever med norsk tegnspråk som førstespråk..... 5

Elever med norsk som førstespråk..... 5

Elever med spesielt tilrettelagt undervisning..... 5

Lærerpersonalet ved A.C.Møller skole..... 5

Skolens arbeid med å utvikle språkmiljøet. 5

Oppstart på omorganisering av skolen høsten 2000..... 6

Fåtallig gruppe, vedtak om fådelt organisering..... 6

Bakgrunn for omorganiseringen..... 6

Begrepet ”fådelt skole”. 6

Hvorfor vi valgte å starte skoleåret 2000/2001..... 6

Ulike meninger..... 6

Hvorfor omorganisere?..... 7

Ny læreplan..... 7

Mange elever med særskilte behov. 7

Norsk tegnspråk som eget fag. 7

Hvordan den praktiske organiseringen ble..... 7

Inndeling av elevgrupper og lærerteam ut fra hovedtrinn. 7

Ressurser til spesialundervisning..... 7

Vikarordning 7

Grunnlaget for denne rapporten..... 8

Strukturert samtale med alle lærerne..... 8

Ekskursjoner,m.m. 8

Lærerpersonalet ved skolen, sammensetning. 8

Spesialpedagogikk. 10

Sammensetning av teamene..... 10

Oppsummering:..... 11

Kompetanse for opplæring av elever med cocleaimplantat..... 12

Resultater fra spørreundersøkelsen.13

Resymé av lærernes vurderinger i oktober 2000: 13

Småskoletrinnet. 13

Mellomtrinnet..... 13

Ungdomstrinnet..... 13

Deltid. 14

Lærernes holdning til den nye organiseringa. 15

Har kompetansebakgrunn innvirkning på holdning til fådelt skole? 15

Har alder innvirkning på holdning til fådelt skole? 16

Omorganiseringas innvirkning på arbeidstida..... 17

Endring av arbeidsforhold..... 17

Samarbeidstid..... 17

Var det lett å finne tid til samarbeid? 18

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Lærernes vurdering av arbeidet med elevene..... | 20 |
| Arbeid med normer og sosiale regler | 20 |
| Elevenes trivsel, arbeidsro, -innsats og konsentrasjon..... | 21 |
| Situasjonen på mellomtrinnet..... | 22 |
| Prosjektarbeid på trinn..... | 22 |
| Faglig utbytte for elevene..... | 23 |
| Mellomtrinnets forhold til deltid..... | 25 |
| Hvor står vi i omorganiseringsprosessen? | 26 |
| Gruppering av elevene skoleåret 2000/2001..... | 26 |
| Timeplaner for det enkelte årstrinn, et steg tilbake? | 26 |
| Lærersamarbeid. | 27 |
| Hvilke erfaringer ble gjort? | 27 |
| Organisering av felles samarbeidstid..... | 27 |
| Hva er det som hindrer oss? | 28 |
| Språksituasjonen. | 28 |
| Mange undervisningstimer for elevene..... | 28 |
| Hva er det med ungdomstrinnet?..... | 28 |
| Hvilke utfordringer står vi overfor?..... | 29 |
| Arbeidstid for lærerne. | 29 |
| Aktive elever – hvordan? | 29 |
| Aktive elever/lærerne som veiledere. | 30 |
| Prosjektbasert undervisning..... | 30 |
| Læringsmiljøet og innlæring av gode arbeidsvaner. | 30 |
| Hva videre? | 31 |
| Elevmedvirkning. | 31 |
| Samarbeid og det å arbeide i team..... | 31 |
| Standarder for arbeid i team..... | 32 |
| Avslutning | 33 |
| Døveskolen i framtida. | 33 |
| Organisering for endring..... | 33 |
| Tabelloversikt: | 34 |
| Litteraturliste: | 35 |
| VEDLEGG 1: SKJEMA FOR SAMTALER MED LÆRERNE..... | 36 |
| VEDLEGG 2: Studietur til Sverige 02. – 04.04.01..... | 38 |
| Östervångsskolan i Lund | 38 |
| Kannebäckskolan i Göteborg..... | 40 |
| VEDLEGG 3: Besøk ved Furuhaugen skole, samtale med u.insp. Svein Nesje | 42 |

Forsøk med fådelt organisering.

Følgende rapport er skrevet ut fra et forsøk med organisering som fådelt skole ved A.C.Møller skole. Dette er en rapport underveis i en prosess der skolen søker nye og alternative modeller for å legge til rette for elevenes læring.

Møller kompetansesenter og A.C.Møller skole.

Møller kompetansesenter er et statlig spesialpedagogisk kompetansesenter for hørselshemmete. Det geografiske virkeområdet er Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag, Nord-Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark. Senteret skal utvikle spesialpedagogisk kompetanse gjennom kartlegging, rådgiving, opplæring og utviklingsarbeid. Møller kompetansesenters tjenester omfatter hørselshemmede barn, unge og voksne som har rettigheter etter, eller får tilbud hjemlet i, opplæringsloven. Dette omfatter alle hørselshemmede; tunghørte og døve med ulike språk og kommunikasjonsbehov og med ulike behov for tekniske hjelpemidler; høreapparat og Coclea Implantat.

A.C. Møller skole er en grunnskole (1-10) for tegnspråklige elever. Skolen tar imot elever fra Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag, Nord-Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark. Skolen har egen skolefritidsordning for elever i 1.-4. klasse og botilbud for elever som bor så langt fra skolen at de ikke kan reise fram og tilbake daglig..

To ulike typer skoletilbud.

1: Helårstilbud.

Dette gjelder elever hvor foreldrene ønsker at A.C.Møller er den faste grunnskolen. Antall faste elever har i mange år ligget på +/- 40 elever. For alle faste elever inngås kontrakt med elevens hjemmekommune angående samarbeid for å formalisere ansvarsforhold med hensyn til opplæringstilbudet for den enkelte skoletilbudet for den enkelte elev. Elever som har behov for det, bor i internat, og for disse kontraktfestes også antall hjemreiser for eleven. Antall internatelever har vært synkende de senere år.

2: Deltidstilbud.

Dette er et tilbud for elever som går på sin lokale grunnskole, men som får opplæring ved A.C.Møller skole 2 – 10 uker i løpet av skoleåret. I disse tilfellene settes det opp en plan/samarbeidsavtale mellom den lokale skolen og ACM hvor det fremgår hvem som har ansvar for å tilrettelegge de ulike delene av læreplanen for eleven.

Antallet deltids elever har vært sterkt stigende de siste 5 år og ved overgang til nytt skoleår høsten 2001 steg antall deltids elever fra 65 til 80. 65 elever er deltids elever, dvs. at de til vanlig går på sin lokale skole på hjemstedet, men har opphold på A.C.Møller skole 2 – 10 uker i løpet av skoleåret. De aller fleste av disse bor i elevhjem når de er på opphold.

L-97 med egen fagplan i 4 fag for døve elever i grunnskolen.

ACM gir et ordinært grunnskoletilbud til døve elever. Dette innebærer at opplæringstilbudet skal følge L-97, med de planer og føringer som gis der. Undervisningen skal foregå på tegnspråk. I fire fag har L-97 en egen fagplan for døve elever i grunnskolen. Dette gjelder fagene norsk tegnspråk, norsk for døve, engelsk for døve og drama/rytmikk.

Særtrekk ved skolens elever og lærere.

Elever med norsk tegnspråk som førstespråk.

Elever med tegnspråk som førstespråk, er den største elevgruppen ved skolen og i henhold til Opplæringslova § 2.6 har de en lovfestet rett til opplæring i og på tegnspråk. Noen ganger kan det være usikkert om det er norsk tegnspråk eller norsk som er elevens førstespråk. I disse tilfellene er det barnets foreldre som avgjør.

Elever med norsk som førstespråk.

I enkelte tilfeller kan elever med norsk som førstespråk søke skoletilbud ved ACM. Bakgrunnen for dette kan være at hørselen til eleven er så redusert (evt. vil bli sterkt redusert) at det vil være hensiktsmessig for eleven å kunne kommunisere med tegn, både sosialt og i forbindelse med skolegang (tolk).

Elever med spesielt tilrettelagt undervisning.

I tillegg til språkkode, vil behov for spesialundervisning ofte være bakgrunn for valg av skoletilbud ved A.C.Møller skole. Muligheter for å tilrettelegge opplæringa kan for en del elever være lettere i et lite elevmiljø enn ved en større skole. Behov for spesiell tilrettelegging kan være utslagsgivende når det søkes skoletilbud for hørselshemmede.

Særlig muligheten for tilrettelegging av tilbud for elever med flere funksjonshemninger gjør at elevene ved skolen har svært ulike forutsetninger på flere måter. Noen elever følger grunnskolenes fagplaner uten noen problemer, det kan muligens være en utfordring for lærerne å stille høye nok forventninger på enkelte områder. For andre elever kan det være utfordring nok å lære å mestre dagliglivets aktiviteter.

Det store spennet i elevenes forutsetninger sett i forhold til antall elever er kanskje den viktigste grunnen til vi prøver å løse opp i klassestrukturen.

Lærerpersonalet ved A.C.Møller skole.

Tradisjonelt, unntatt tidlig på 1800tallet, har alle lærerne ved skolen vært norskspråklige og elevene måtte arbeide svært mye med å lære norsk tale og skriftspråk. I de siste 20 år er holdningen til tegnspråk og de teknologiske mulighetene for kommunikasjon totalt forandret. Døves muligheter for opplæring og utdanning er radikalt forbedret, og i dag har døve elever i grunnskolen rett til å få sin opplæring på eget språk, norsk tegnspråk. De siste 5-10 år har skolen aktiv rekruttert tegnspråklige lærere. For tiden er ca. 40% av skolens lærere hørselshemmede og har TS som sitt primærspråk.

For å bli integrert i det norske samfunn trenger døve å lære norsk. Det vil derfor alltid være behov for norskspråklige lærere. Bestått eksamen i 10vt tegnspråk er kompetansekrav for å undervise døve. De aller fleste lærerne ved A.C.Møller skole tilfredsstiller dette kravet.

Skolens arbeid med å utvikle språkmiljøet.

En av skolens største utfordringer er å gi en god tospråklig opplæring, norsk og tegnspråk. Skolens policy er å bruke døve lærere til å undervise i faget norsk tegnspråk. Men forutsetningen for en god språkopplæring for døve barn er at opplæringen i fagene tegnspråk og norsk sees i sammenheng og utvikles i et samspill mellom tegnspråklige og norskspråklige lærere.

En stor styrke ved skolen er nettopp språkmiljøet. Da andelen av tegnspråklige voksne ligger på et høyt nivå, ligger også forutsetningene tilstede for at både elever og norskspråklige

ansatte kan videreutvikle sine tegnspråklige ferdigheter. Da Stortinget i 1992 vedtok å opprettholde døveskolene, var det nettopp fordi at de ønsket å bevare språkmiljøet ved skolene. Utfordringen blir å utvikle dette språkmiljøet og å skape en trygghet både på døvekultur og norsk kultur, slik at begge kulturer blir tatt vare på og videreutviklet. Dette forutsetter en bevisstgjøring og debatt om hva er døv og hva er norsk kultur.

Oppstart på omorganisering av skolen høsten 2000.

Fåtallig gruppe, vedtak om fådelt organisering.

Ved A.C.Møller skole har det tradisjonelt vært få elever i hver klasse. Hensikten med å omorganisere er å få et mer fleksibelt læringsmiljø ved at elevene får opplæring sammen med andre elever på sitt hovedtrinn. Dette vil også legge til rette for et større sosialt fellesskap blant elevene. Ut fra dette ble det våren 2000 vedtatt å dele inn elevene i grupper ut fra hovedtrinn.

Bakgrunn for omorganiseringen.

Februar 2000 ble omorganisering tatt opp i medbestemmelsesmøte i skoleavdelinga i forbindelse med årsplan for neste skoleåret 2000/2001. Lærerne hadde en planleggingsdag med Kristoffer Melheim som foreleste om fådelt skole på grunnlag av spørsmål han hadde fått tilsendt fra skolen på forhånd. Utdrag fra boka hans om samme tema ble også gitt til alle lærerne på forhånd. Hele lederteamet dro på årskurs/årsmøte i organisasjonen LUFSS, Landslaget for udelt og fådelt skole og knyttet kontakter der. ACMøller skole ble medlem i LUFSS fra 2001.

Begrepet ”fådelt skole”.

”Fådelt skole” har vært et uttrykk som lenge har ”svevet over vannene” i den forstand at det generelt er blitt sagt at døveskolen selvfølgelig bør være organisert som fådelt skole. Elevene er fåtallige og har svært ulike forutsetninger.

Fådelt skole er et begrep som omfatter mange organiseringsformer, men fellestrekket er aldersblandede grupper. Organiseringen må tilpasses de lokale forholdene, man kan ikke blindt kopiere en måte andre skoler har organisert på. Det er snakk om å utvikle en organisering tilpasset de enkelte elever på den enkelte skole, noe som slettes ikke er enkelt og som lett kan føles rotete for den enkelte lærer. Man kan si det slik at vår organisering som fådelt skole er et veldig ambisiøst forsøk på differensiering og en komplisert vei å gå.

Hvorfor vi valgte å starte skoleåret 2000/2001.

Ved A.C.Møller skole startet det ingen elever i 1. klasse skoleåret 2000/2001 og i 10 klasse var det bare 2 elever. Da det generelt bør taes spesielle hensyn både til 1. klasse og 10. klasse, som har avgangsprøve, fant man at dette skoleåret passet godt for å starte med å prøve ut en ny organiseringsform.

Ulike meninger.

Bestemmelsen om å organisere skolen som fådelt fikk ulik mottagelse av lærerne på de ulike hovedtrinn, noe som henger sammen med hovedtrinnsenes egenart og lærerteamenes sammensetning. Tidlig på høsten var det usikkerhet på hva forandringen innebar, og dette var særlig tilfelle på ungdomstrinnet.

Hvorfor omorganisere?

Ny læreplan.

De viktigste endringer med L-97 er vektlegging av nye læringsformer, hvor tverrfaglig tema- og prosjektarbeid er pålagt på alle trinn. Lek og utforskende arbeidsmetoder inngår som et viktig element i opplæringen og nye vurderingsformer skal bidra til at opplæringen skal skje i større grad på elevenes premisser. Læreplanen oppfordrer til å drive opplæring i aldersblandede grupper og planmessig tema- og prosjektarbeid er pålagt på alle trinn i grunnskolen.

Mange elever med særskilte behov.

A.C.Møller skole har få faste elever totalt og mange av disse har individuell opplæringsplan (IOP). Mulighetene for varierte arbeidsformer for den enkelte elev innenfor hvert årstrinn er derfor begrenset. Ved å inndele elevene i grupper etter hovedtrinn blir det bedre muligheter til å ta i bruk varierte arbeidsformer og dermed også til å oppfylle læreplanens intensjon om elevaktiv læring,.

Norsk tegnspråk som eget fag.

I forbindelse med L-97 fikk døve elever i grunnskolen et nytt skolefag, norsk tegnspråk, hvilket innebærer et langt skritt framover mht. språkopplæringen for døve. Norsk tegnspråk har samme timeantall som norsk og kommer i tillegg til den ordinære læreplanen som gjelder alle elever.

Hvordan den praktiske organiseringen ble.

Inndeling av elevgrupper og lærerteam ut fra hovedtrinn.

Overgangen til fådelt skole medførte endringer i samarbeidsformene for lærerne. Tidligere har elevene vært inndelt i klasser på hvert årstrinn, selv om antall elever i klassen da kunne være bare 2 – 3. Nå ble alle elevene inndelt i en gruppe på hvert hovedtrinn.

Lærerne inndelt i lærerteam ut fra hvilket hovedtrinn de arbeidet på. Likevel beholdt hver årsklasse stort sett samme klassestyrer som tidligere slik at kontakten med hjemmene kunne være slik som før. Ordningen med klassestyrer ble betraktet som en overgangsordning.

Administrasjonen satte opp lærerteamene ut fra lærernes kompetanse og erfaring slik at alle fag pluss spesialundervisning kunne dekkes av lærerne på trinnet. De ulike hovedtrinn stod for øvrig svært fritt i å gruppere elever i aldersblanda grupper ut fra aktiviteter og å legge opp timeplaner og arbeidsplaner for lærerne på trinnet. Lærerne for hvert hovedtrinn ble pålagt å utarbeide en egen prosjektplan for trinnet og dessuten samarbeide om en felles aktivitetsplan for skolen hvor tradisjonelle aktiviteter, f. eks. juletefest, inngikk.

Ressurser til spesialundervisning.

Det ble gitt ekstra timeressurser til elever med spesielle behov ut fra enkeltvedtak. Organiseringen av den spesialpedagogiske opplæringa ble også delegert til teamene.

Vikarordning.

Hvert team ble tildelt 0,5 ekstra stilling for å dekke opp for sykefravær opp til 2 uker ut fra begrunnelse om at dette ville sikre kontinuitet for elevene. Ved sykdom skulle lærerne på trinnet omorganisere seg innbyrdes slik at det ikke var behov for vikar utenfra.

Grunnlaget for denne rapporten.

Strukturert samtale med alle lærerne.

Prosjektleder foretok strukturert samtale med alle lærerne, dvs. stilte spørsmål ut fra et spørreskjema. I mange tilfeller supplerte lærerne med å snakke omkring emnet, og prosjektleder noterte ned hva som ble sagt under hvert punkt. Ved samtale med tegnspråklige lærere ble det ikke brukt tolk, da ingen mente dette var nødvendig. Ved intervjurunden på våren var det 4 færre respondenter. 2 hadde gått over til annen stilling ved senteret og 2 var sykmeldte.

Intervju med lærerne foregikk i to runder, det første i oktober/november 2000. Tallmaterialet fra høsten bærer preg av at mye var nytt og mange følte at de ikke hadde fått prøvd nyordningen ordentlig ennå. Svarkategorien "vet ikke" er derfor stor når det gjaldt mange spørsmål på høstintervjuet. De samme spørsmålene ble stilt både høst og vår. I bearbeidelsen av materialet blir svarene fra høsten sammenlignet med de som ble gitt til våren. Hvert intervju varte ca. 1 time, noen litt lengre.

Datamaterialet som kom ut av disse intervjuene er systematisert og utgjør en stor del av grunnlaget for denne rapporten.

Ekskursjoner,m.m.

Prosjektleder og undervisningsinspektør 2 besøkte Furuhaugen skole, som har en alternativ organisering for ungdomstrinnet. (se vedlegg). Våre inntrykk og de ideene vi hadde fra dette besøket, ble formidlet til lærerne i en samarbeidstime.

Videre reiste to lærere, undervisningsinspektør 1 og prosjektleder på studiebesøk til Östervångskolan i Lund og til Kannebäckskolan i Göteborg. (se vedlegg). Vi fikk mange inntrykk på denne reisen, og hele gruppen fikk godt utbytte både faglig og sosialt. Erfaringene vi gjorde var emnet for flere diskusjoner i lærerkollegiet.

Videre har prosjektleder foretatt litteraturstudier om alternative modeller og arbeidsformer. Fådelte skole-modellen har vært diskutert og skolens erfaringer evaluert på fellesmøter for hele undervisningspersonalet.

Lærerpersonalet ved skolen, sammensetning.

Et variert sammensatt personale i skolen er i seg selv en betydningsfull faktor for arbeidsmiljøet for den enkelte lærer og er for elevene en kilde til å bli kjent med mennesker av ulike alder, kjønn, mm. Særlig i våre dager hvor mange barn vokser opp med enslige foreldre eller bor langt fra besteforeldrene kan dette ha stor betydning for den enkelte elev.

Jeg var opptatt av om det var interessante forskjeller i lærernes vurdering av ulike forhold ved den nye organiseringen. Men før jeg beskriver lærernes vurderinger, kommer jeg med tabeller som totalt skal beskrive lærerstabens sammensetning. Jeg har delt inn lærergruppen i lærere med tegnspråklig og lærere med norskspråklig bakgrunn. Dette settes opp mot kjønn, alder, erfaring og spesialpedagogisk kompetanse.

Tabellene gjelder høsten 2000

Tabell 1: Språkgruppe / Kjønn.

| Språkgruppe | Mann | Kvinne | Total |
|---------------|----------|-----------|-----------|
| Tegnspråklig | 4 | 7 | 11 |
| Norskspråklig | 2 | 18 | 20 |
| Total | 6 | 25 | 31 |

Som på svært mange andre grunnskoler er det få mannlige lærere på A.C.Møller skole. Mange av våre elever bor sammen med mor og flere av disse har få eller ingen mannlige modeller hjemme. Ideelt er det ønskelig med flere mannlige lærere.

Tabell 2: Språkgruppe / Alder.

(Alder: Ung = 24 – 30 Middels = 33 – 46 Eldre = 49 – 63)

| Språkgruppe | Ung | Middels | Eldre | Total |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Tegnspråklig | 4 | 6 | 1 | 11 |
| Norskspråklig | 6 | 5 | 9 | 20 |
| Total | 10 | 11 | 10 | 31 |

For å inndele lærerpersonalet aldersmessig ble gruppen delt i 3 like store grupper. Hver alderskategori representerer derfor ulikt antall år.

Det har i mange år vært prioritert å tilsette døve lærere, tegnspråklige, noe vi også kan lese ut av tabell 1. Naturlig nok er det få døve lærere i ”eldre”-gruppen, da det ikke er mange år siden at det var en sjeldenhet at døve tok akademisk utdanning.

Tabell 3: Språkgruppe / Lærererfaring.

| Språkgruppe | Mer enn 5 år | Mindre enn 5 år | Total |
|---------------|--------------|-----------------|-----------|
| Tegnspråklig | 6 | 5 | 11 |
| Norskspråklig | 13 | 7 | 20 |
| Total | 19 | 12 | 31 |

Det å ha praktisert som lærer i 5 år eller mer, skulle indikere at man er rimelig trygg i yrkesrollen. En relativt stor del av lærerpersonalet, 39%, (12 av 31) har mindre enn 5 års lærererfaring. Dette er både norskspråklige og tegnspråklige lærere, men av de tegnspråklige lærerne er prosentandelen med mindre enn 5 års erfaring vesentlig større enn av de norskspråklige. Dette henger sammen med at Møller har samarbeidet med HiST for å utvikle et eget opplegg for døve lærerstudenter og at man på Møller i de senere år har prioritert døve søkere.

Tabell 4: Språkgruppe / Tegnspråkkompetanse.

| Språkgruppe | Høy | Middels | Lav | Total |
|---------------|-----------|-----------|----------|-----------|
| Tegnspråklig | 11 | 0 | 0 | 11 |
| Norskspråklig | 4 | 10 | 6 | 20 |
| Total | 15 | 10 | 6 | 31 |

Kategoriene for tegnspråkkompetanse er satt slik at alle tegnspråkbrukere vurderes å ha høy kompetanse. Personer med 20 vt tegnspråk eller tilsvarende, pluss personer med døve foreldre vurderes også å ha høy kompetanse. Personer med 10 vt tegnspråk vurderes å ha middels kompetanse. Alle norskspråklige som ikke har 10 vt tegnspråk eller ikke har døve foreldre,

vurderes å ha lav kompetanse. Dette gir en vilkårlig vurdering på individnivå, slik at for eksempel en lærer med god tegnspråkkompetanse, men uten formell kompetanse, blir i gruppen lav/ingen kompetanse. Kategoriseringen er likevel hensiktsmessig på gruppenivå og sier noe om behov for etterutdanning.

Tabell 5: Språkgruppe / Spesialpedagogisk kompetanse.

Spesialpedagogisk kompetanse defineres som kompetanse på 2. avdeling spesialpedagogikk. Lav /ingen spesialpedagogisk kompetanse defineres som kompetanse på 10 vt nivå eller lavere, kan tas innenfor ordinær lærerutdanning.

| Språkgruppe | Spes.ped.komp. | Lav/Ingen | Total |
|---------------|----------------|-----------|-----------|
| Tegnspråklig | 1 | 10 | 11 |
| Norskspråklig | 11 | 9 | 20 |
| Total | 12 | 19 | 31 |

Spesialpedagogikk.

Tidligere kunne du få bare midlertidig ansettelse hvis du ikke hadde spesialpedagogisk kompetanse og 2. avdeling audiopedagogikk var den bakgrunn som de fleste lærerne ved døveskolen hadde. Disse kravene er blitt lempet på i de senere år, i takt med synet på døve som en språklig minoritet. For å få et undervisningspersonale som er allsidig sammensatt, også mht. undervisningsfaglig kompetanse, har dette vært nødvendig.

Sammensetning av teamene.

I et godt arbeids- og læringsmiljø bør det være en variert sammensetning av personligheter blant de som arbeider sammen til daglig. Lærerne arbeider nå i team på hvert sitt hovedtrinn, og sammensetningen av lærere på det enkelte team har derfor stor betydning både for elever og for kollegene imellom. Følgende tabeller sier noe om sammensetningen

Tabell 6: Språkgruppe / Trinn.

| Språkgruppe | Småskoletr. | Mellomtr. | Ungdomstr | Deltid | Total |
|---------------|-------------|-----------|-----------|----------|-----------|
| Tegnspråklig | 4 | 4 | 2 | 1 | 11 |
| Norskspråklig | 5 | 3 | 8 | 4 | 20 |
| Total | 9 | 7 | 10 | 5 | 31 |

Som tabell 6 viser, er begge språkgruppene representert i alle team, men jevnest fordeling av døve og hørende lærere er det på småskole- og mellomtrinnet. På deltid og ungdomstrinnet er bare 20% tegnspråklige lærere.

Tabell 7: Kjønn / Trinn.

| Kjønn | Småskoletr. | Mellomtr. | Ungdomstr | Deltid | Total |
|--------------|-------------|-----------|-----------|----------|-----------|
| Mann | 0 | 4 | 2 | 1 | 7 |
| Kvinne | 9 | 3 | 8 | 4 | 24 |
| Total | 9 | 7 | 10 | 5 | 31 |

Kjønnsfordeling har også noe å si for et arbeidsmiljø og det er best for elevene hvis de har lærere av begge kjønn. Tabell 7 viser at det er bare kvinner som underviser på småskoletrinnet. På mellomtrinnet derimot er det overvekt av menn, dvs. 4 av 7, mens det på

ungdomstrinnet er bare 2 av 10 som er menn. Denne skjeve kjønnsfordelingen trinnene imellom tyder på at det er spesielle forhold som ligger til grunn for dette

Tabell 8: Alder / Trinn.

Alder: Ung = 24 – 30 år Middels = 33 – 46 år Eldre = 49 – 63 år

| Alder | Småskoletr. | Mellomtr. | Ungdomstr | Deltid | Total |
|----------------|-------------|-----------|-----------|----------|-----------|
| Ung (24-30) | 4 | 3 | 3 | 0 | 10 |
| Middels(33-46) | 3 | 2 | 4 | 2 | 11 |
| Eldre (49-63) | 2 | 2 | 3 | 3 | 10 |
| Total | 9 | 7 | 10 | 5 | 31 |

I tabell 8 ser vi aldersfordeling i forhold til trinn. Selve inndelingen i kategorier er foretatt ved å dele personalet inn i tre tilnærmet like store grupper, henholdsvis ung, middels og eldre. Hver kategori dekker derfor ikke likt antall år, men er tilfeldig i forhold til hvem som er lærer ved skolen. Men ut fra tabellen ser vi at det er en rimelig god spredning i alder på lærerpersonalet, samtidig som det er ganske mange unge lærere ved skolen. Ut fra tabell 2 så vi at bare 1 av 10 tegnspråklige lærere er i kategorien eldre. Derav kan vi slutte at skolens aktive arbeid med å rekruttere døve lærere har ført til frem. Det at døve lærere stort sett er relativt unge, har sammenheng med at det først i de senere år er blitt vanlig at døve tar lærerutdanning.

Tabell 9 : Alder / Spesialpedagogisk kompetanse.

Spesialpedagogisk kompetanse defineres i tabell 9 som kompetanse på 2. avdeling spesialpedagogikk eller høyere. Lav /ingen spesialpedagogisk kompetanse defineres som kompetanse på 10 vt nivå eller lavere, og kan tas innenfor ordinær lærerutdanning

| Språkgruppe | Spes.ped.komp. | Lav/Ingen | Total |
|----------------|----------------|-----------|-----------|
| Ung (24-30) | 1 | 10 | 11 |
| Middels(33-46) | 2 | 7 | 9 |
| Eldre (49-63) | 9 | 2 | 11 |
| Total | 12 | 19 | 31 |

Tabell 9 viser at 9 av 12, dvs. 75% av lærerne med spesialpedagogisk kompetanse er i gruppen eldre. Det er denne gruppen som i hovedsak gir elevene opplæring i taletrening. For å ta vare på denne spesielle kompetansen vil det være viktig at yngre lærere får etterutdanning på dette området.

Oppsummering:

Det er få mannlige lærere ved skolen, men situasjonen er ikke helt svart. Det er en stor del yngre lærerkrefter, mange tegnspråklige, i denne gruppen. Dette gir et godt potensiale forutsatt at de yngre lærerne følges opp og blir tatt vare på og ikke utbrent. Organisering i lærerteam kan bidra til at den enkelte blir tatt vare på i fellesskapet.

Det er et godt nivå på språkkompetansen mht tegnspråk. utfordringen er å bruke dette til å få et godt faglig samarbeid døve og hørende lærere imellom for å utvikle en god tospråklig opplæring for elevene. Da tegnspråk er et ”nytt” fag, er det mye nybrottsarbeid å gjøre på denne fronten. Det er viktig at lærerne som gruppe får tro på at deres erfaringer betyr noe, slik at de kan prøve ut og sammen reflektere og slik videreutvikle tospråklig opplæring for døve og tunghørte. Et samarbeid med utviklingsavdelinga på Møller kompetansesenter og med språkmiljø som for eksempel Institutt for anvendt språkvitenskap ved NTNU omkring skoleprosjekt, vil sannsynligvis kunne bidra til det.

Det er få yngre lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Fra 1997 er tegnspråk blitt et eget fag på linje med norsk. Man kan spørre om det er riktig å opprettholde en spesialpedagogisk tilnærming til en gruppe som har et eget språk. Det er riktignok svært mange av elevene som har egne individuelle opplæringsplaner og som trenger spesialundervisning. Dette trenger ikke primært å ha noe med hørsel / ikke hørsel å gjøre.

Men særlig er det i forbindelse med taletrening og i forhold til språkopplæring det i dag er behov for kompetanse. På dette området er det viktig med tiltak for å beholde kompetansen når de eldre lærerne etter hvert slutter.

Kompetanse for opplæring av elever med cocleaimplantat.

En stadig større gruppe døve barn får i dag operert inn cocleaimplantat. Dette er et elektronisk apparat som gir en mulighet for hørselsinntrykk bl.a. for døvfødte og førspråklig døve og operasjon av førskolebarn blir mer og mer vanlig. For denne gruppen elever er det spesielt viktig at det tas hensyn til at de får lyd- og talestimulering. Selv om Stortinget har vedtatt at undervisning for døve skal skje på tegnspråk, er det viktig at skolens kompetanse i taletrening blir tatt vare på og videreutviklet. Også i forhold til lydopplevelser, for eksempel musikk, er det viktig at det tenkes nytt, alt etter elevenes behov.

Resultater fra spørreundersøkelsen.

Resymé av lærernes vurderinger i oktober 2000:

Det følgende er oppsummeringer av intervju foretatt tidlig i skoleåret og svarene ga preg av at mange ikke hadde fått prøve den nye organiseringsformen skikkelig.

Småskoletrinnet.

- *Hva går bra?*

Elevene trives godt med å være sammen i større gruppe. Elevene lærer hverandre å kjenne og lærer å samarbeide. Elevene kan samarbeide med flere lærere. Før var noen veldig avhengig av "sin" lærer, det betydde ingen ting hva andre lærere sa. Dette er mye bedre nå og det er lettere når vi er ute.

Elevene er inndelt i grupper etter nivå.

Lærerne samarbeider godt.

Hva må vi arbeide mer med?

4. klasse er ikke med i felles gruppe annet enn i prosjektarbeid og praktisk/estetiske fag. Når 4. klasse kommer til, for eksempel i drama/rytmikk, blir det mer uro. Elevene i 4. klasse ikke vant til å være så mange.

Ikke enighet blant lærerne om hvordan en skal bruke forberedelsestid.

Vi må lære mer om emnebytteplan

Ved sykdom er det uklart om hvem som har ansvar for enkeltelever.

Mellomtrinnet.

- *Hva går bra?*

Elevene synes det er morsomt med større gruppe. Positivt når vi er ute på tur, vi er mange sammen

Større elevgruppe gjør at det er lettere å dele inn elevene i passe grupper i forhold til undervisning. Et større lærerteam som arbeider sammen om samme elever, blir skikkelig samarbeid, - veldig positivt.

- *Hva må vi arbeide mer med?*

Gruppen i fellesskap er urolig.

Skoledagen er for fagstyrt, vi må organisere bedre slik at vi får en integrert dag for elevene.

Generell informasjon om morgenen får vi ikke helt til

Klassestyrer må ha flere timer med klassen som han/hun er klassestyrer for, dette må vi organisere bedre.

Noen av elevene er her til forskjellige dager, dette gjør det vanskelig

Ungdomstrinnet.

- *Hva går bra?*

Lærerne er godt sammensveiset (gjennom lange og tunge kamper)

- *Hva må vi arbeide mer med?*

Best å lage en egen modell for ungdomstrinnet, lærerne forvirret/fortvilet og frustrert. Vi brukte lang tid på å lage timeplaner, det ble liten tid til egen planlegging.

Det er mange elever med IOP, et stort puslespill.

10. klasse må ha eget pensum

Deltid.

Hva går bra?

Positiv løsning på ungdomstrinnet pga. at tema/prosjektplan for ungdomstrinnet var klar i begynnelsen av skoleåret. Da visste vi hva elevene på ungdomstrinnet hadde som tema når de 2 deltidsoppholdene for ungdomstrinnet var og vi kunne innrette opplegget etter det.

Hva må vi arbeide mer med?

Det er vanskelig å få til samarbeid rundt deltids elever. Lærerne for de "faste" elevene har hatt "mer enn nok" med seg selv i denne perioden. Deltidsteamet er mer isolert, vi savner diskusjon med andre. Dette oppleves som et problem i forbindelse med de elevene som er delvis fast og delvis deltid, dvs. som har lange opphold.

Lærernes holdning til den nye organiseringa.

Det ble spurt om ” Hvilken holdning tror du de andre lærerne har til fådelt skole?”

Denne type spørsmål brukes ofte for å få frem personens egen holdning. Jeg er usikker på om det har fungert slik i dette tilfellet. Mange av lærerne sa de ikke hadde snakket så mye med kolleger om dette, men prøvde ærlig å svare ut fra det de trodde. Noen har nok svart hva de selv mener, men jeg tror at disse tallene må sees på som et uttrykk for stemningen generelt mht. den nye organiseringen.

Tabell 10: Holdning til organisering som fådelt skole.

| | Antall i % høst | Antall i % vår |
|----------|-----------------|----------------|
| Positiv | 39 | 48 |
| Negativ | 13 | 22 |
| Vet ikke | 48 | 30 |
| Total | 100 | 100 |

Tabell 10 viser at den store vet-ikkeprosenten er blitt mindre ved andre intervjurunde, og at andelen av både positive og negative har steget. Men hovedtendensen er klar: flere og flere synes det er positivt med fådelt skole.

Ved å analysere svarene opp mot hvilket trinn de ulike lærerne arbeider på, får vi et inntrykk av hvem som mente hva:

Tabell 11: Trinn / Holdning til organisering som fådelt skole (%)

| | Småskoletr. | | Mellomtrinn | | Ungdomstr. | | Deltid | | Av alle | |
|-----------|-------------|-----|-------------|-----|------------|-----|--------|-----|---------|-----|
| | H | V | H | V | H | V | H | V | H | V |
| Positiv | 78 | 88 | 29 | 57 | 30 | 0 | 0 | 50 | 39 | 48 |
| Negativ | 0 | 12 | 14 | 14 | 30 | 50 | 0 | 0 | 13 | 22 |
| Vet ikke. | 22 | 0 | 57 | 29 | 40 | 50 | 100 | 50 | 48 | 30 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Av tabellen går det fram at lærerne på småskoletrinnet er stort sett positive til en fådelt skolemodell og de mener stort sett det samme på våren som på høsten. På mellomtrinnet har flere lærere blitt positive til nyordningen ved andre intervjurunde og færre usikre da i forhold til ved første intervju. På ungdomstrinnet har halvparten blitt negative og resten usikre til nyordningen. På deltid er flere av lærerne blitt positive til nyordningen og færre er usikre ved andre intervjurunde.

Man må her huske på at det dreier seg om et svært lite antall personer. At en person endrer standpunkt gir stort utslag når man regner prosent. Når vi ser på rene tall for ungdomstrinnet, er endringen fra første til andre intervjurunde at 2 lærere som først var positiv til nyordningen, har skiftet standpunkt, en har blitt negativ og den andre usikker til nyordningen,

Har kompetansebakgrunn innvirkning på holdning til fådelt skole?

Man kan spørre seg om utdanningsbakgrunn har noen innvirkning på hva den enkelte lærer mener om fådelt skole. I den pedagogiske debatt har det lenge vært stilt spørsmål ved den spesialpedagogiske tradisjon i Norge, mange har hevdet at det å gi spesialundervisning til enkeltelever ikke er en hensiktsmessig måte å gi opplæring på. All opplæring skal i prinsippet være tilpasset den enkelte elev og opplæring bør foregå i et fellesskap, i en større eller mindre gruppe.

En vanlig antakelse om at personer som er høyt spesialisert vil ha større problemer med å tilpasse seg nye arbeidsformer/måter underbygger at det var grunn til å analysere holdning til fådelt skole analysert opp imot kompetanse i spesialpedagogikk.

Tabell 12a: Holdning til fådelt/Spesialpedagogisk kompetanse (%)

| Holdning | Høy spes.p.komp. | Lav/Ingen spes.p.k | Total |
|----------|------------------|--------------------|------------|
| Positiv | 42 | 37 | 39 |
| Negativ | 8 | 16 | 13 |
| Vet ikke | 50 | 47 | 48 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Tabellen 11 viser at det ved første intervjurunde var 42% av spesialpedagogene som var positive til nyordningen og 37% av de andre. Utdanning i spesialpedagogikk ser ikke ut til å ha innvirkning på holdning til fådelt skole.

Tabell 12b: Holdning til fådelt/Spesialpedagogisk kompetanse (%)

| Holdning | Høy spes.p.komp. | | Lav/Ingen spes.p.komp. | | Total | |
|----------|------------------|------------|------------------------|------------|------------|------------|
| | H | V | H | V | H | V |
| Positiv | 42 | 50 | 37 | 47 | 39 | 48 |
| Negativ | 8 | 20 | 16 | 24 | 13 | 22 |
| Vet ikke | 50 | 30 | 47 | 29 | 48 | 30 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Ved å se på hvilken holdning den enkelte lærer hadde til fådelt skole ved andre intervjurunde, på våren, er det i tabell 12 satt opp scorer for henholdsvis første og andre intervjurunde (høst og vår).

Tabell 12 viser at lærernes holdning til fådelt skole har en positiv trend i løpet av perioden. Færre er usikre ved 2. gangs intervju, men flere i gruppen lav/ingen spesialpedagogisk kompetanse har endret holdning til positiv.

Har alder innvirkning på holdning til fådelt skole?

Det er en vanlig oppfatning at eldre mennesker har vanskeligere for å tilpasse seg nye arbeidsformer enn yngre. Det er derfor nærliggende å stille spørsmål om lærernes alder har innvirkning på deres holdning til organisering som fådelt skole.

Tabell 13: Holdning til fådelt/Alder (%)

| Holdning | Ung | | Middels | | Eldre | | Total | |
|----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | H | V | H | V | H | V | H | V |
| Positiv | 60 | 67 | 27 | 30 | 30 | 50 | 39 | 48 |
| Negativ | 0 | 0 | 18 | 40 | 20 | 25 | 13 | 22 |
| Vet ikke | 40 | 33 | 55 | 30 | 50 | 25 | 48 | 30 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Tabell 13 viser at når vi krysser holdning til fådelt organisering opp mot alder får vi mer utslag i forhold til endring i holdning. De unge har en positiv holdning til fådelt organisering og denne er tilnærmet lik ved første og andre gangs intervju. Noen av lærerne som er i gruppa middels endrer holdning fra usikker til negativ holdning til fådelt organisering. Noen av lærerne i gruppa eldre endrer holdning fra usikker til positiv holdning til fådelt organisering. Lærerne i aldersgruppa 33-46 år er de som er mest negative til fådelt organisering.

Omorganiseringas innvirkning på arbeidstida.

Svarene på spørsmål om arbeidstid, tid til samarbeid, m.m. er vanskelig å tolke i de intervjuene som ble foretatt på høsten. Dette skyldes særlig at vet-ikke-prosenten er svært stor. Derfor er bare svarene fra våren tatt med når det gjelder arbeidsforhold.

Lærerne er organisert i team for hvert hovedtrinn. I datamaterialet er trinn en egen bakgrunnsvariabel som lærernes vurderinger er analysert opp mot. Ved å se på hva lærerne på det enkelte trinn svarer på de ulike spørsmål høst og vår, kan en trekke konklusjoner om hvilken gruppe lærere som mener hva, en får vurderingene på gruppenivå. Jeg finner det ofte hensiktsmessig å dele opp datamaterialet etter trinn, da trinnet både representerer fellestrekk i arbeidssituasjonen for lærerne og dessuten gir et inntrykk av samarbeidsforholdene.

Endring av arbeidsforhold.

En omgruppering både av elever og lærere som denne omorganiseringen var, medfører endringer i arbeidsforholdene for den enkelte. På spørsmål om arbeidstiden var blitt lengre og/eller tyngre med fådelt skoleorganisering svarte lærerne slik i forhold til trinn:

Tabell 14: Lengre/tyngre arbeidsdag / Trinn (%)

| L / T arb.dag | Småskoletr. | Mellomtr. | Ungdomstr | Deltid | Av alle |
|---------------|-------------|------------|------------|------------|------------|
| Ja | 37.5 | 0.0 | 75.0 | 0.0 | 33 |
| Nei | 50.0 | 100 | 12.5 | 7.5 | 56 |
| Vet ikke | 12.5 | 0.0 | 12.5 | 2.5 | 11 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

33% av lærerne mener arbeidstiden har blitt lengre og/eller tyngre, men hele 56% sier nei til dette. 11% vet ikke

Når vi ser på hvilke lærerteam som mener hva, skiller mellomtrinnet seg klart ut med at alle lærerne her svarer nei på at arbeidstiden er blitt lengre eller tyngre. På ungdomstrinnet, derimot, mener hele 75% av lærerne at arbeidstiden er blitt lengre og/eller tyngre. Dette reflekterer svært ulike arbeidsforhold.

Samarbeidstid.

Tabell 15: Tidsbruk til samarbeid / Trinn (%)

| Tidsbruk | Småskoletr. | Mellomtr. | Ungdomstr | Deltid | Av alle |
|----------|-------------|------------|------------|------------|------------|
| Mer | 25 | 29 | 38 | 50 | 33 |
| Som før | 63 | 71 | 62 | 25 | 59 |
| Mindre | 12 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Vet ikke | 0 | 0 | 0 | 25 | 4 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

33% av lærerne mener de bruker mer tid til samarbeid nå enn tidligere. Men flesteparten, hele 59% mener at tiden de bruker til samarbeid er den samme nå som før. Av de lærerne som mener de bruker mer tid til samarbeid nå enn før, arbeider de fleste på ungdomstrinnet (38%).. Egentlig er det noe overraskende at ikke flere lærere mener de må bruke mer tid til samarbeid nå enn tidligere. At de har samarbeidet mye før nyordningen ble innført, kan være en forklaring, men det kan også tenkes at årsaken er at en ikke har lykkes helt med intensjonene. Utstrakt bruk av aldersblandete grupper og prosjektarbeid krever mye samarbeid fra lærernes side.

4% av lærerne mener de bruker mindre tid til samarbeid nå og 4% vet ikke. Kan dette tyde på at noen lærere føler seg litt utafor?

Når det spørres om det er endringer i den enkeltes fordeling av den totale tid de bruker i forhold til samarbeid og til for/etterarbeid til egen undervisning, svares det slik:

Tabell 16: Endring i fordeling av tid / Trinn (%)

| Tidsbruk | Småskoletr | Mellomtr. | Ungdomstr | Deltid | Av alle |
|----------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Ja | 50 | 57 | 75 | 25 | 55 |
| Nei | 25 | 0 | 0 | 50 | 15 |
| Vet ikke | 25 | 43 | 25 | 25 | 30 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Tabell 17 viser hvilken endring lærerne opplevde det hadde blitt med hensyn til hvordan de brukte tid til forberedelse av undervisningsopplegget. 52% av lærerne totalt opplever de bruker mer tid til samarbeid nå enn tidligere, men ser vi på hvert enkelt trinn er bildet mer differensiert.

Tabell 17: Endring av type forberedelsesarbeid i forhold til trinn (%)

| Tidsbruk | Småskoletr | Mellomtr. | Ungdomstr | Deltid | Av alle |
|-----------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Mer samarbeid | 38 | 57 | 75 | 25 | 52 |
| Mer for/etterar | 12 | 0 | 12 | 50 | 7 |
| Vet ikke | 50 | 43 | 13 | 75 | 41 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Bare 38% av lærerne på småskoletrinnet sier de bruker mer tid til samarbeid og 50% sier de ikke vet. 12% sier de bruker mer tid til for/etterarbeid. På småskoletrinnet fungerte samarbeidet mellom lærerne godt for 2 årsgrupper av elever. Lærerne med hovedansvar for den ene aldersgruppen ble ikke med i samarbeidet i samme grad, men fortsatte stort sett med eget opplegg. Dette kan forklare at en lærer på barnetrinnet følte at det ble mer for/etterarbeid dette skoleåret.

Også på ungdomstrinnet er det en lærer som synes det har blitt mer for/etterarbeid; Det er et høyt antall lærere på teamet på ungdomstrinnet. Dette kan ha medført at det ble vanskelig å finne tidspunkt for møter hvor alle skulle være med, hvilket gjorde at enkelte lærere, f. eks. lærere med delstilling, stort sett ikke ble med på samplanlegging.

Deltidsteamet arbeidet stort sett slik som tidligere dette året. Det nye var at de ble mer med i prosjektarbeid både på småskoletrinnet og ungdomstrinnet.

Var det lett å finne tid til samarbeid?

Tabell 18: Finne tid til samarbeid i forhold til trinn (%)

| Tidsbruk | Småskoletr | Mellomtr. | Ungdomstr | Deltid | Av alle |
|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Lett | 38 | 29 | 12 | 75 | 33 |
| Vanskelig | 62 | 43 | 88 | 0 | 56 |
| Vet ikke | 0 | 28 | 0 | 25 | 11 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Hvor lett det er å finne tid til å samarbeide utenom undervisningstid er avhengig både av hvilke rammebetingelser det er på arbeidsplassen og på hvilken livssituasjon den enkelte lærerne har privat. Hvis for eksempel en lærer er avhengig av å hente småbarn i barnehage på et bestemt tidspunkt, kan det være vanskelig å forandre på det.

Likevel er det uventet at hele 62% av lærerne på småskoletrinnet synes det er vanskelig å finne tid til samarbeid. Lærerne på småskoletrinnet er ferdig med sin undervisningstid kl 13.45 tre ganger per uke. Dette understreker at det er personlige forhold som spiller inn når det gjelder om det er lett/vanskelig å finne felles samarbeidstid.

Totalt synes over halvparten av lærerne at det er vanskelig å finne tid. Dette er et moment som bør tenkes igjennom når arbeidsplanene legges.

Lærernes vurdering av arbeidet med elevene.

Arbeid med normer og sosiale regler .

De følgende tabellene gir en indikasjon på om det er forskjeller mellom lærernes syn på det arbeidet som gjøres i forhold til normer og sosiale regler i klassen sett i forhold til hvilket trinn den enkelte lærer arbeider på, alder, utdanningsbakgrunn m.m.

Tabell 18: Arbeid med klasseregler i forhold til trinn (%)

| Arbeid med klasseregler | Småskoletr | | Mellomtr. | | Ungdomstr | | Deltid | | Av alle | |
|-------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | H | V. | H | V | H | V | H | V | H | V |
| Greit | 78 | 63 | 86 | 43 | 20 | 50 | 60 | 75 | 58 | 56 |
| Må gjøre mer | 0 | 37 | 14 | 29 | 50 | 50 | 0 | 0 | 19 | 33 |
| Vet ikke | 22 | 0 | 0 | 28 | 30 | 0 | 40 | 25 | 23 | 11 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

De fleste lærere synes arbeid med det sosiale miljøet blant elevene i form av klasseregler går greit. Men totalt er det flere lærere ved andre gangs intervju som mener at det må arbeides mer med oppfølgingen av klasseregler. Lærerne på deltidsteamet er et unntak og av lærerne på ungdomstrinnet er det flere på våren enn på høsten som mener at dette arbeidet går greit. Dette kan ha sammenheng med spesielle situasjoner i ulike perioder.

Tabell 19: Arbeid med klasseregler i forhold til språkgruppe(%)

| Arbeid med klasseregler | Tegnspråklig | | Norskspråklig. | | Av alle | |
|-------------------------|--------------|------------|----------------|------------|------------|------------|
| | H | V. | H | V | H | V |
| Greit | 82 | 45 | 45 | 61 | 58 | 56 |
| Må gjøre mer | 9 | 33 | 25 | 33 | 19 | 33 |
| Vet ikke | 9 | 22 | 30 | 6 | 23 | 11 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Tabell 19 indikerer om det er forskjellig holdning til hvordan arbeid med klasseregler går ut fra hvilken språkgruppe lærerne tilhører. 82% av tegnspråklige lærere syntes det gikk greit med dette arbeidet på høsten, mens bare 45% av dem syntes det på våren. Vet-ikkeprosenten er steget fra 9 til 22 på våren. Det er med andre ord ganske stor holdningsendring blant tegnspråklige lærere fra 1. til 2. intervju. Blant de norskspråklige lærerne syntes flere ved 2. gangs intervju, at dette arbeidet gikk greit.

Tabell 20: Arbeid med klasseregler i forhold til alder (%)

| Arbeid med klasseregler | Ung | | Middels | | Eldre. | | Av alle | |
|-------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | H | V. | H | V | H | V | H | V |
| Greit | 50 | 44 | 50 | | 50 | 75 | 58 | 56 |
| Må gjøre mer | 40 | 45 | 30 | | 10 | 25 | 19 | 33 |
| Vet ikke | 10 | 11 | 18 | 20 | 40 | 0 | 23 | 11 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Tabell 20 viser at blant de eldste lærerne synes 75% på våren at arbeidet med klasseregler går greit. Ved 2. gangs intervju er det en stigende tendens i forhold til alder at dette arbeidet går greit, samtidig som at yngre lærere synes det bør arbeides mer med klasseregler.

Tabell 21: Arbeid med klasseregler i forhold til spesialpedagogisk kompetanse(%)

| Arbeid med klasseregler | Høy spes.ped | | Lav/ingen S.P.. | | Av alle | |
|-------------------------|--------------|------------|-----------------|------------|------------|------------|
| | H | V. | H | V | H | V |
| Greit | 58 | 70 | 58 | 47 | 58 | 56 |
| Må gjøre mer | 17 | 20 | 21 | 41 | 19 | 33 |
| Vet ikke | 25 | 10 | 21 | 12 | 23 | 11 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Tabell 21 viser at det er særlig lærere som ikke er spesialpedagoger som endrer holdning til at det bør arbeides mer med klasseregler og oppfølging av disse. Jeg vil understreke at dette er en liten gruppe, slik at det gir et relativt stort utslag i prosent når noen endrer standpunkt. Men i og med at alle lærerne er forespurt gir tabellene en klar indikasjon på retning av holdningsendring.

Elevenes trivsel, arbeidsro, -innsats og konsentrasjon.

Lærerne på småskoletrinnet vurderer på våren at det er bedre trivsel hos elevene enn de vurderte det til høsten forut. Lærerne på mellomtrinnet vurderer trivselen helt klart bedre på våren i forhold til høsten, mens lærerne på ungdomstrinnet og på deltid vurderer at det er ca. det samme som før. Vurderingene mht arbeidsro, arbeidsinnsats og konsentrasjon fordeler seg noenlunde likedan, men der er forbedringene i forhold til tidligere større på mellomtrinnet.

Tabell 22: Opplæringsst for elever med atferdsproblemer i forhold til trinn (%)

| Sit for elever m/ atferdsprob | Småskoletr | | Mellomtr. | | Ungdomstr | | Deltid | | Av alle | |
|-------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|---------|-----|
| | H | V. | H | V | H | V | H | V | H | V |
| Bedre | 11 | 75 | 14 | 86 | 0 | 63 | 0 | 25 | 7 | 67 |
| Som før | 44 | 13 | 0 | 14 | 30 | 12 | 40 | 50 | 29 | 18 |
| Verre | 11 | 0 | 57 | 0 | 40 | 0 | 20 | 0 | 32 | 0 |
| Vet ikke | 33 | 12 | 29 | 0 | 30 | 25 | 40 | 25 | 32 | 15 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Opplæringsst for elever med atferdsproblemer har blitt helt merkbart bedre ifølge lærernes vurderinger. I høst vurderte 32% av lærerne at situasjonen hadde blitt verre mht denne gruppen, mens ingen vurderte situasjonen som verre i vår. I vår vurderte 67% som situasjonen som bedre, mens bare 7% vurderte den som bedre i høst.

Det kan reises spørsmål om det er situasjonen til den enkelte elev med et atferdsproblem som er blitt bedre eller om det er situasjonen i skolen generelt i forhold til elever med atferdsproblemer som er blitt bedre. Det kan være en feilkilde her. Det ville vært fint, på et senere tidspunkt, å følge opp med spørsmål direkte til elevene om hva de selv synes om sin opplæringsst. Da kan man få et innblikk i hvordan den enkelte elev har det i skolesituasjonen.

Tabell 23: Opplæringssituasjonen for elever med IOP i forhold til trinn. (%)

| Sit for elever med IOP | Småskoletr | | Mellomtr. | | Ungdomstr | | Deltid | | Av alle | |
|------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | H | V. | H | V | H | V | H | V | H | V |
| Bedre | 11 | 50 | 43 | 71 | 10 | 38 | 0 | 0 | 16 | 44 |
| Som før | 22 | 25 | 14 | 14 | 40 | 25 | 20 | 0 | 26 | 19 |
| Verre | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 0 | 20 | 0 | 6 | 0 |
| Vet ikke | 67 | 25 | 43 | 14 | 40 | 37 | 60 | 100 | 52 | 37 |
| Totalt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

44% av lærerne mener at situasjonen for elever med IOP har blitt bedre dette skoleåret, mens 37% vet ikke. 6,5% mente i høst at situasjonen for elever med IOP var blitt verre, mens ingen vurderer det slik i vår. Dette er en klar indikator på at lærerne mener det er blitt bedring i læringssituasjonen for denne elevgruppen.

I ”vet ikke”-gruppen inngår svært mange av de lærerne som selv ikke underviser elever med IOP.

Situasjonen på mellomtrinnet.

Når en leser tabellene så er det særlig vurderingen fra lærerne på mellomtrinnet som skiller seg positivt ut. Dette trenger en forklaring:

Mellomtrinnet beskrives ofte som den vanskelige perioden i døveskolen. Elevgrunnlaget er lite og forutsetningene hos elevene dekker hele spekteret. På dette hovedtrinnet har det derfor generelt vært vanskelig å sette sammen grupper som fungerer sammen både sosialt og pedagogisk, særlig hvis man har klasser ut fra årstrinn.

På mellomtrinnet var det høsten 2000 store problemer med å få elevene til å fungere både sosialt og faglig, og det hadde sammenheng med sammensetning av enkeltelever. Ved å inndele trinnet på nytt i aldersblanda grupper fikk man en gruppe elever med IOP, en gruppe elever med hørselsrest og en gruppe tradisjonelt døde elever. Allerede kort tid etter denne inndelingen fungerte det faglig svært godt både for elevene med hørselsrest og elevene med IOP. Flere av de sistnevnte fikk mer arbeidsro og fikk en trygghet slik at de lærte å lese. Problemet var de ”tradisjonelt døde” elevene. Enkelte av disse kjempet hele tiden med å få oppmerksomhet og greide å ”dra med seg” medelever. Ifølge lærere hadde noen av elevene store problemer med å innta en elevrolle. Situasjonen ble drøftet med foreldrene og det ble satt i gang tiltak for å få mer ro i skolen.

Etter en tid ble det endringer i elevkonstellasjonene på mellomtrinnet. Disse medvirket til bedre ro i ”døvegruppen”. Men gjennom hele skoleåret har det vært arbeidet svært målrettet med generell atferd og lærerne har måttet holde stram struktur hele veien. Det har vært et tett samarbeid med foreldrene om dette.

Prosjektarbeid på trinn.

Ved omorganiseringen er det særlig i forbindelse med prosjektarbeid at skolen har fungert som fådelt. Lærerne fikk spørsmål om hvilke erfaringer de hadde med prosjektarbeid på trinn.

Tabell 24: Erfaringer med prosjektarbeid på trinn (%)

| Erfaringer | Småskoletr | | Mellomtr. | | Ungdomstr | | Deltid | | Alle | |
|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | H | V | H | V | H | V | H | V | H | V |
| Positivt | 33 | 100 | 0 | 100 | 80 | 100 | 60 | 100 | 45 | 100 |
| Negativt | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 3 | 0 |
| Vet ikke | 67 | 0 | 100 | 0 | 20 | 0 | 20 | 0 | 52 | 0 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Tallenes tale er klar, fra relativt stor usikkerhet på høsten til enstemmig positive erfaringer fra lærerne på alle trinn ved intervjuet på våren.

Faglig utbytte for elevene.

Tabell 25: Vurdering av generelt faglig utbytte i forhold til trinn (%)

| Generelt faglig Utbytte | Småskoletr | | Mellomtr. | | Ungdomstr | | Deltid | | Av alle | |
|-------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | H | V. | H | V | H | V | H | V | H | V |
| Ja | 67 | 87 | 72 | 100 | 20 | 88 | 20 | 50 | 45 | 85 |
| Nei | 0 | | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Vet ikke | 33 | 13 | 14 | 0 | 80 | 12 | 80 | 50 | 52 | 15 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Når det gjelder generelt faglig utbytte for elevene, vurderer lærerne dette som bedre på våren enn de gjorde høsten forut. Ved første intervju mente 45% av lærerne at utbyttet var bedre, mens 52% svarte vet ikke. På våren svarte 85% at det faglige utbyttet var bedre og bare 15% svarte vet ikke.

Organisering av deltidselevne.

Som sagt innledningsvis, er antallet deltids elever mye høyere enn antall elever som går fast ved skolen hele året. Å inkludere deltids elever som kommer til skolen på opphold á 2 uker i elevmiljøet generelt er en stor utfordring og det har vært ulike former for organisering av dette opp igjennom de 15 årene denne ordningen har eksistert.

Målet med deltidsopphold er

- 1) For tegnspråklige elever å få opplæring i og på tegnspråk i et tegnspråklig miljø. Undervisning etter fagplanene for døve.
- 2) For norskspråklige elever å få undervisning på tegnspråk og noe opplæring i språket. Undervisning etter fagplanene i det ordinære norske skoleverket.
- 3) Deltakelse i sosiale aktiviteter/fritidsaktiviteter sammen med andre hørselshemmede i et tegnspråklig miljø.

Den ordningen man har nå, har vært brukt siden høsten 1999. Den er i korthet slik: Elevene kommer mandag formiddag. Skoletilbudet av oppholdet starter mandag kl 12.15 og avsluttes fredag i påfølgende uke kl 13.45. Vi prøver å ha den samme gruppeinndeling fra år

til år slik at deltidsselevene har opphold sammen med elever de kjenner fra tidligere. I løpet av noen år blir de godt kjent og mange holder kontakten med hverandre mellom samlingene. Deltidsselevene får opplæring i egne grupper i emner som angår døve og tunghørte spesielt. Utover fellesemner arbeider hver enkelt elev med eget program som er satt opp av læreren på ”hjemmeskolen”.

Deltidsselevene er sammen med heltidsselevene på samme hovedtrinn i praktisk/estetiske fag og i prosjektarbeid. Skolene som har deltids elever på A.C.Møller skole får tilsendt prosjektplan for det hovedtrinn deltids eleven tilhører, slik at elevene har muligheter for å være forberedt på evt. prosjekttema som vil være i fokus under deltidsoppholdet.

Noen deltids elever er på opphold i inntil 10 uker i løpet av et skoleår. Elever som har hyppige deltidsopphold får en fast tilknytning til sin ”trinnklasse” på A.C.Møller skole og får opplæring sammen med denne gruppen under hele oppholdet. På denne måten blir deltids elever med lange eller hyppige opphold mer integrert i den respektive elevgruppen her.

Deltidsgruppen er en sterkt voksende gruppe. Fra skoleåret 2000/2001 og til 2001/2002 steg antallet deltids elever fra 62 til 80. Med gode tegnspråkkurs for foreldre og lokale lærere med tegnspråkkunnskaper er dette en ordning som mange foreldre velger, i hvert fall mens barnet går i småskolen. Alternativet for de fleste vil være å sende barnet til ACMøller skole for å bo i internat.

Tabell 26: Lærernes vurdering av å undervise deltids elever sammen med faste elevgrupper (%):

| | Antall i % høst N=31 | Antall i % vår N=27 |
|----------|-------------------------|------------------------|
| Positiv | 48 | 78 |
| Negativ | 16 | 11 |
| Vet ikke | 36 | 11 |
| Total | 100 | 100 |

Tabell 26 viser at de aller fleste lærerne synes det er positivt at deltids elever er sammen med faste elever i opplæringssituasjonen og at langt flere synes dette ved 2. gangs intervju.

Tabell 27: Lærernes vurdering av å undervise deltids elever sammen med faste elevgrupper vurdert opp mot språkgruppe (%):

| Undervisning deltid og fast sammen | Tegnspråklig . | | Norskspråklig | | Total | |
|------------------------------------------|----------------|------------|---------------|------------|------------|------------|
| | H | V | H | V | H | V |
| Positiv | 36 | 78 | 55 | 78 | 48 | 78 |
| Negativ | 46 | 11 | 0 | 11 | 16 | 11 |
| Vet ikke | 18 | 11 | 45 | 11 | 36 | 11 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Tabell 27 viser at på høsten er bare tegnspråklige (døve) lærere negative til å undervise deltids elever sammen med skolens faste elever samtidig med at ingen norskspråklige lærere vurderer det å undervise deltid og faste elever sammen som negativt. Men svært mange norskspråklige lærere er usikre. På våren har de fleste døve endret mening og vurderer nå det

å undervise deltids elever og fastelever sammen som positivt. Men noen norskspråklige lærere har endret standpunkt fra usikker til negativ i forhold til dette. Trenden totalt er klart positiv til at deltids elevene kan ha sin opplæring sammen med de faste elevene.

Tabell 28a: Lærernes vurdering av å undervise deltids elever sammen med faste elevgrupper vurdert opp mot trinn (%):

Høst n=31

| Undervisning deltid og fast sammen | Småskoletr | Mellomtr. | Ungdomstr | Deltid | Av alle |
|------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Positivt | 44 | 29 | 70 | 40 | 48 |
| Negativt | 11 | 57 | 0 | 0 | 16 |
| Vet ikke | 45 | 14 | 30 | 60 | 36 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Tabell 28b: Lærernes vurdering av å undervise deltids elever sammen med faste elevgrupper vurdert opp mot trinn (%):

Vår n=27

| Undervisning deltid og fast sammen | Småskoletr | Mellomtr. | Ungdomstr | Deltid | Av alle |
|------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Positivt | 88 | 29 | 100 | 100 | 78 |
| Negativt | 0 | 43 | 0 | 0 | 11 |
| Vet ikke | 12 | 28 | 0 | 0 | 11 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Når vi analyserer lærernes vurderinger opp mot hvilket trinn den enkelte arbeider på, får vi store utslag. På alle trinn var det på høsten stor usikkerhet i forhold til å undervise deltids elever og faste elever sammen. På våren er det fortsatt litt usikkerhet blant lærerne på småskoletrinnet, men på ungdomstrinnet og deltid er holdningen bare positiv. På mellomtrinnet derimot er hele 43% negative til å undervise deltids elevene sammen med den faste elevgruppen. Dette trenger en nærmere forklaring.

Mellomtrinnets forhold til deltid.

Elevgruppa på mellomtrinnet er svært sammensatt både hva faglige og personlige forutsetninger angår. Det var mye uro av ulik art og lærerne strevde hele høsten med å få elevene til å fungere som et fellesskap. Når den faste elevgruppa ikke fungerer seg imellom er det vanskelig å få elever på deltid inn i tillegg. For å få ro i skolehverdagen ønsket lærerne på mellomtrinnet at deltids elever fikk opplæring i egen gruppe. Det har derfor ikke vært elever på deltidsopphold inn i elevgruppa på mellomtrinnet dette skoleåret.

Hvor står vi i omorganiseringsprosessen?

Vi har startet på en omfattende endringsprosess, men hvor langt kom vi skoleåret 2000/2001?

Gruppering av elevene skoleåret 2000/2001.

På småskoletrinnet har 2. og 3. klasse (til sammen ni elever) vært sammen hele skoleåret. Det kom to nye fremmedspråklige elever i 4. klasse på høsten. Klassen ble da på sju elever og lærerne i 4. klasse besluttet å ikke være i fellesskap med 2. og 3. klasse. Men hele skoleåret har prosjektarbeid og praktisk/estetiske fag vært felles på hele trinnet.

Mellomtrinnet har hatt aldersblandede grupper som nevnt tidligere i rapporten og lærerne er overveiende svært godt fornøyd med ordningen.

På ungdomstrinnet har elevene stort sett vært organisert i sine opprinnelige klasser ut fra alderstrinn, dvs. 8.,9. og 10. klasse pluss en klasse med 3 elever fra 9. og 10. trinn. Ut fra situasjonen på ungdomstrinnet i september / oktober 2000 virket det mest hensiktsmessig å gjøre det slik. Men hele trinnet har planlagt og gjennomført felles prosjektarbeid gjennom hele skoleåret, og dette har vært mer omfattende og forpliktende for den enkelte lærer enn hva som har vært tilfelle tidligere skoleår.

Timeplaner for det enkelte årstrinn, et steg tilbake?

Skoleåret 2000/2001 måtte lærerne selv sette opp timeplaner for elevene og tilpasse dette i forhold til de andre lærerne på hovedtrinnet. Dette var en stor utfordring for lærerne, særlig på ungdomstrinnet. Som en lærer på småskoletrinnet uttalte:

Det tok lang tid å bli enig om timeplanen, vi diskuterte lenge. Det var lettere når inspektør laget timeplanene(småskoletrinnet)

Hvilke planer skal man lage og på hvilke nivå??

Dette er et viktig spørsmål som skoleledelsen må tenke igjennom. Uttalelser fra lærerne styrker mitt inntrykk av at de tradisjonelle timeplanene, hvor skoledagen er oppstykket i ulike fag, legger mange føringer som er til hinder for et utviklingsrettet samarbeid lærerne imellom. En lærer på småskoletrinnet uttalte:

- *Vi har bare trinnmøte nå, det andre møtet (klasselæremøtet) har falt ut. Tar bare opp saker når vi kommer på det. Det er vanskelig å få til fast møte p.g.a. timeplanene.*

- *Tror ikke holdningen til fådelt skole er så veldig negativ, - stor elevgruppe ville mange likt. Men når vi er bundet av timeplaner og fagplaner, er det lett å gjøre det slik som vi har gjort det før. Det er vanskelig også p.g.a. fagene. (Lærer på ungdomstrinnet)*

Når det er lagt timeplaner for alle klassetrinn, og særlig når administrasjonen har laget dem, er det meget lett for lærerne å skyldes på administrasjonen for at det blir vanskelig å få til samarbeid p.g.a. timeplanene. Flexibiliteten blir så liten. Det må være opp til lærerteamet å lage et fleksibelt opplegg. Teamet kan ut fra ulike hensyn for eksempel bestemme periodeundervisning i enkelte fag eller gruppering av fag slik som det blir praktisert på Furuhaugen skole i Trondheim (se vedlegg). Kan for eksempel administrasjonen legge inn timer for elevene til å jobbe med arbeidsplan? Jeg tror det er teamene selv som må finne fram til løsninger som er tjenlige.

Vi bør ha timer til arbeidsplan, vi kan for eksempel ta et bestemt antall minutter per uke. Da må det være klart når jobbe med fellesting/gjennomgang av felles stoff, når skrive, når er vi flere lærere, osv. (Lærer på småskoletrinnet.)

For skoleåret 2001/2002 har administrasjonen satt opp timeplaner for hver klasse.

Betyr dette at vi er på vei tilbake til klasser/grupper for hvert klassetrinn, en organisering vi hadde tidligere? Jeg tror det er viktig at vi diskuterer hvordan praksis skal være mht. dette.

Lærersamarbeid.

For at samarbeidet skal være effektivt må man være bevisst på hva som er utviklingsorientert samarbeid og hva som er utveksling av informasjon. Tema for samarbeidet må angå hver enkelt, dvs. alle må ha et "eierforhold" til det som diskuteres. Alle på teamet må delta. I praksis vil dette bety at samarbeidstid bør være fast på arbeidsplanen til den enkelte lærer. Antall personer i teamet må ikke være for mange, (5 er ideelt, gruppen bør ikke overstige 8)

Selv om teamene på A.C.Møller skole er kommet svært ulikt mht. grad eller kvalitet på samarbeid, har arbeidet med omorganiseringen bidratt til at de fleste lærerne har måttet samarbeide med sine kolleger i et større omfang enn tidligere. Graden av opplæring organisert i aldersblandete elevgrupper er forskjellig på de ulike hovedtrinn, men alle trinn har gjennomført felles prosjektarbeid i mye større grad enn tidligere.

Viktige erfaringer er gjort og den aller største gevinsten er muligens at samarbeidsklimaet lærerne imellom er blitt svært mye bedre.

Hvilke erfaringer ble gjort?

Erfaringene som gjort i de enkelte team skoleåret 2000/2001, hva besto de av?

Så vidt jeg vet, er dette foreløpig ikke grundig diskutert. For å bli bevisst hvilke elementer ved samarbeidet som virket inspirerende, stressende, utfordrende, støttende, konfliktskapende, ga fellesskapsfølelse osv., er det viktig at lærerteamene reflekterer over dette, både individuelt og i gruppe. Hvis en setter av tid på hvert team før det er gått for lang tid, kan man få konkretisert noen av erfaringene som lærerne har gjort. Da har man mulighet til å bygge videre på dem i forbindelse med å bygge opp et stadig bedre arbeids- og utviklingsrettet miljø. Konkretisering og bevisstgjøring av erfaringer er viktige bidrag til at skolen som organisasjon skal komme videre.

Organisering av felles samarbeidstid.

På fellesmøter i samarbeidstida på A.C.Møller skole er det en stor del av lærerpersonalet som ikke deltar i diskusjoner, det er mange som sier svært lite og det kan være vanskelig å få engasjement i faglige diskusjoner. Det som skaper debatt er som regel praktiske ting rundt inspeksjon m.m.

Hvorfor er det slik?

Praktiske beslutninger på skolen om ordensregler, problemer rundt inspeksjonen osv., er noe som lærerne føler på kroppen, det engasjerer. Når det ikke er engasjement rundt et tema i fellesdiskusjoner, kan det ha noe med selve temaet eller problemstillingen å gjøre eller henge sammen med organiseringen av fellestida. Det kan også henge sammen med grad av åpenhet eller "høyde under taket" i lærerkollegiet. Hvordan man organiserer felles samarbeidstid er derfor et spørsmål av vesentlig betydning. De tema som er diskutert på trinn trenger ikke alltid å tas opp i plenum, det viktigste er at problemstillinger blir diskutert. Fellestida er så verdifull, - vi må bruke den aktivt og ikke bare til informasjon.

Hva er det som hindrer oss?

Språksituasjonen.

Språksituasjonen blant lærerne på A.C.Møller skole kan være en hindring for den pedagogiske diskusjonen. Det er to språk, tegnspråk og norsk, på skolen. Andelen døve lærere per i dag er ca. 35%. Det brukes tolk på mange møter og selv om mange hørende behersker tegnspråk godt, vil det i plenum alltid være en språklig barriere tilstede. I alle situasjoner hvor det er to språk tilstede vil det være en viss usikkerhet mht om man kommuniserer "forbi" hverandre. Faglige diskusjoner kan bli skadelidende pga. språklig tilkortkomning, eller den språklige situasjonen kan tildekke pedagogisk uenighet som ikke kommer til overflata.

Den språklige barrieren som ligger i at lærerne har forskjellig 1.språk, er en rammefaktor som alltid vil være der, det må vi leve med. Likevel må alle lærerne føle at de er med i et faglig fellesskap, delta i utviklende og reflekterte diskusjoner og få respons på sine tanker og faglige standpunkt.

Faglige diskusjoner vil ofte fungere dårlig med tolk. Dette fordi at tolken trenger tid på å oversette et budskap til tegnspråk, og når denne har formidlet budskapet med tegn er diskusjonen kommet videre. Av og til hender det også at tolken har problemer, spesielt i faglige diskusjoner, og det gjør tegnspråkbrukeren usikker på hva som er sagt. Det er derfor særlig tegnspråkbrukere som lett blir passivisert i debatter som foregår med tolk. Hvis det blir tatt hensyn til at oversettelse tar tid og man setter ned tempoet på diskusjonen kan dette igjen gå ut over engasjementet i diskusjonen.

I begge språkgruppene er det medlemmer med ulikt refleksjonsgrunnlag og ulik språklig formuleringsevne. Hvis alle skal få mulighet til å utvikle seg i et fellesskap, kan det være en mulighet at tegnspråklige lærere har et eget forum i enkelte sammenhenger. Det bør selvfølgelig være kontakt på tvers, også når det gjelder pedagogiske diskusjoner på avansert nivå. Problemstillinger og konklusjoner som evt. diskuteres i henholdsvis det tegnspråklige og det norskspråklige forumet bør taes opp/debatteres i felles plenum eller grupper på tvers.

Er dette en form vi bør prøve ut?

Mange undervisningstimer for elevene.

Døve elever har en utvidet obligatorisk opplæring av et omfang på 2033 undervisningstimer i løpet av grunnskolen, hvilket tilsvarer 2 års ekstra skolegang á 26,5 timer per uke. I den ordinære skolen har elever på ungdomstrinnet lang skoledag. De mange undervisningstimene, særlig i ungdomsskolen, begrenser mulighetene for alternative organiseringsformer, som for eksempel fleksitid for elevene. De lange dagene for elevene begrenser også lærernes muligheter for fleksibilitet mht. samarbeidstid.

Hva er det med ungdomstrinnet?

Hvorfor ønsker lærerne på ungdomstrinnet en organisering etter klassetrinn?

På ungdomstrinnet kommer skillet mellom elevenes forutsetninger bedre fram. Dette gir seg særlig uttrykk i at noen elever arbeider fram mot avsluttende eksamen, mens andre profiterer bedre på å arbeide med praktiske oppgaver i tilknytning til teori. Det er enorm forskjell på den teoretiske forståelsen, noen har ikke knekket lesekode, mens andre leser både norsk og engelsk og regner avanserte matematikkstykker.

Uansett elevenes svært ulike forutsetninger; er dette grunn nok til å beholde grupper ut fra klasstrinn? En lærer på ungdomstrinnet uttaler:

Vi kunne sikkert løst det på annen måte enn slik vi gjør nå, altså klassevis, fordi det er nivåforskjell på elevene likevel.

Er det pensum- og karakterpress som stresser lærerne i så stor grad at de helst vil arbeide på samme måte som de har gjort tidligere, eller er det situasjonen det å arbeide i lærerteam, samarbeide tett og forpliktende med andre lærere, som virker skremmende på lærerne i ungdomsskolen? Fra den privatpraktiserende lærer som lukker døra til klasserommet, til et samarbeidsteam som arbeider sammen om felles opplegg, er det et langt sprang.

Lærerteamet på ungdomstrinnet ved A.C.Møller skole var stort, 10-12 lærere. Med så mange personer involvert blir det avgjørende hvordan man organiserer samarbeidet for å gjøre det rasjonelt. Bør lærerteamet deles, eller er det andre måter å organisere på og likevel sikre at hver enkelt lærer får innflytelse og medansvar? Hvordan sikre kommunikasjonsflyten i et så stort team?

Skoleåret 2000/2001 planla og gjennomførte ungdomstrinnet en felles prosjektplan for trinnet. Ifølge lærerne så var dette vellykket og positivt, og lærerne har inntrykk av at elevene liker å arbeide med prosjekt.

Kan vi utnytte de positive erfaringene med prosjektarbeidet i andre sammenhenger? I tilfelle, hvordan kan vi legge til rette for det?

Hvilke utfordringer står vi overfor?

For å lære nye måter å arbeide på må disse prøves ut i praksis.

Arbeidstid for lærerne.

Et nøkkelspørsmål er å få til fleksible løsninger i forhold til skoledagen. Mulighetene for dette er koblet sammen med lærernes vilje til å binde opp mer av deres ubundne tid. Da kan man få løst opp på timeplanen slik at undervisningen kan legges opp mer tverrfaglig i forhold til elevene. Dette er bl.a. gjort ved Furuhaugen skole i Trondheim for at elevene skal få fleksitid.

Aktive elever – hvordan?

Skolens motto har lenge vært ” aktive elever i et godt, tospråklig læringsmiljø”.

Hva menes med aktive elever i denne sammenheng og hvordan kommer vi fram dit?

Ved tradisjonell formidlingsundervisning er det *læreren* som er aktiv, som foreleser, forteller, instruerer elevene hva de skal gjøre, - lese, gjøre oppgaver, m.m.

Det er læreren som presterer, som er aktiv. Det ligger dessuten mye forberedelsesarbeid for læreren med dette, særlig hvis det er denne formen for undervisning som er gjennomgående.

Dette kan føre til et stort stress for læreren, og i døveskolen hvis hun/han er hørende blir også selve språket /formidlingen en utfordring. Som en lærer uttrykker:

”Med stor gruppe blir det vanskelig å holde på konsentrasjonen til alle sammen, alt må være så veldig spennende! Det er vanskelig å ha språk nok (TS) til å formidle på en spennende måte. - Jeg føler jeg får ikke brukt meg selv nok som lærer pga. dette.”

Særlig i en skole for døve elever må det være av største betydning at elevene selv blir aktivt med i læringsprosessen.

Men greier vi det ved å fortsette med like mye tradisjonell lærerstyrt undervisning?

Utfordringen for lærerne er å finne en balanse mellom det å støtte elevene i deres arbeid uten å ta ansvaret fra dem. Det å innta en mer aktiv elevholdning er noe som må læres og elevene må få lov til å prøve og feile. Det kan ta tid, særlig hvis elevene er vant til at det er læreren som forteller og instruerer hva de skal gjøre.

Aktive elever/lærerne som veiledere.

For at elevene skal ta mer ansvar for sin egen læring kreves det at læreren trekker seg noe tilbake. Situasjonen i dag kan lett bli at lærerne kontinuerlig må sjekke om elevene gjør de oppgavene som de blir tildelt og at ansvaret på den måten fortsatt blir liggende på læreren. På spørsmålet om det er utfordringer nok, svarte andre:

” Tror det, men ikke sikker på om vi er flinke nok til å sjekke ekstra opp, - det værste er hvis elevene får dårlige arbeidsvaner, tar ting lett og seiler gjennom skolen på en enkel måte, – blir sløve.”

” Nei – får ikke tid nok til å følge opp flinke elever fordi andre elever trenger mye hjelp og støtte”.

Disse utsagnene viser at læreren føler et stort press for å kontrollere at elevene gjør det de skal og at elevene ikke anstrenger seg så veldig mye, muligens fordi de ikke opplever at lærerne eller andre forventer det?

Det handler om risikovillighet fra lærerens side. Lærerne må ta sjansen på at elevene greier oppgavene de får, de må ha tillit til at elevene etter hvert blir i stand til å finne ut av ting selv. I denne prosessen må læreren stille krav til elevene, krav tilpasset den enkelte elev. Nettopp på denne måten kan opplæringa bli mer individuell.

Prosjektbasert undervisning.

I prosjektarbeid er det mindre stram struktur enn i tradisjonell formidlingsundervisning. Alle lærerne ved skolen uttalte ved det andre intervjuet at de syntes prosjektarbeid på trinn var positivt. Riktignok er det lærere som sier at; ”vi kaller det prosjekt der vi har hatt andre arbeidsformer.” Andre igjen uttaler at det er omtrent ikke gjennomførbart at elevene skal jobbe selvstendig med problemstillinger.

Men i alle fall virker det som denne arbeidsmetoden engasjerer elevene, og dette bør vi utnytte. Det bør ikke være fag som holdes helt utenfor prosjektundervisning, og her, som med alt annet, må elevene lære metoden og gradvis få større ansvar.

Læringsmiljøet og innlæring av gode arbeidsvaner.

Læringsmiljøet er selvfølgelig viktig, og at rollene er klare.

Som en lærer sa i høst:

” Noen elever kan ikke holde seg innenfor rammene, fristelsene blir for store. Det er noen elever som bestemmer og dominerer og bygger opp en negativ stemning i gruppa slik at det brer seg en negativ holdning til læring. Disse elevene har et veldig markeringsbehov, behov for å styre oppmerksomheten mot seg selv, - de bryter oppmerksomheten mot lærer og mot lærestoffet. Det er en kjempeutfordring å få skikk på denne elevgruppa. De inntar ikke en elevrolle!”

Elevene *må* innta en elevrolle. Dette er møysommelig arbeid som starter fra første dag.

På ungdomstrinnet kan elevene være modne nok til å ta i bruk ”responsgrupper” hvor elevene under veiledning fra lærer systematisk gir tilbakemelding til hverandre i forhold til oppgaver de arbeider med, altså gir respons. Et gjennomgående trekk i fag- og forskningslitteraturen om bruk av ”responsgrupper” er imidlertid at dette er vanskelig å få til å fungere i praksis. ”Utbyttet vil være avhengig av at en makter å bygge opp en klasseromskultur, et læringsmiljø og et interaksjonsmønster som gjør at elevene kan ta i bruk seg selv og medelevene i læringsprosessen. Dette krever i utgangspunktet en sterk styring og stramme rammer og at elevene får hjelp til å bygge opp de ulike typene ”stillas” de trenger i de mangeartede sammenhengene de går inn i.” (Læring som kulturell og sosial praksis”, Torlaug Løkensgard Hoel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift 6/99 side 353)

Hva videre?

Å gi barn kompetanse dreier seg ikke bare om å formidle den kunnskap og de ferdigheter samfunnet krever, men også om å sette nye generasjoner i stand til å styre sine liv, til å videreutvikle verden på egne premisser. Til det må de ha kompetanse til å reflektere over hvor de vil og hva de vil i verden. Kompetanse dreier seg derfor ikke minst om å sette barn i stand til å kunne velge og skape selv. (Ivar Frønes: Oppvekst som læringsprosess)

Elevmedvirkning.

Barn og ungdom må bygge opp kompetanse i det å reflektere over egen situasjon, egne muligheter og prioriteringer, de må bygge opp kompetanse i å foreta bevisste valg. I denne prosessen trenger elevene trygge og tydelige voksne som veiledere.

For at elevene skal ta ansvar for sin egen læring må de også ha medbestemmelse i hva som skal læres og hvordan. For å finne ut av hva elevene vil, må de selv bli spurt. Flere av lærerne svarte i forbindelse med spørsmål om elevenes trivsel, utbytte av prosjektarbeid, osv. at de hadde ikke spurt elevene og at det derfor var vanskelig å svare. Det er viktig å snakke med elevene om hva de liker eller om når de synes de lærer mye, slike samtaler kan starte tidlig i småskolen. Et prosjekt rundt større medvirkning fra elevene vil kunne gi gevinst både for elevene selv og være til nytte i en pedagogisk utvikling i skolen.

Samarbeid og det å arbeide i team.

Det viktigste tiltaket for at endringsprosessen i skolen skal bli vellykket er at lærerne får opplæring i det å arbeide i team. I dette arbeidet, som må omfatte alle som er tilsatt i skolen, bør først selve grunnlaget for opplæringa drøftes, bl.a. kunnskapssyn, læringssyn, elevsyn. Uttalelser fra 3 lærere, alle på ungdomstrinnet:

Ved A.C.Møller skole er det mange lærere og få elever, dette er vanskelig å organisere. Det som er vanskelig er at det er så mange (voksne) å forholde seg til – det er ikke vanskelig at det er elever på tvers.

Får gjort lite for-/etterarbeid på skolen fordi det er så mange forstyrrelser. Men det blir mye ”uformelt samarbeid” når det faller seg slik.

Det er lite samarbeid når det ikke er prosjekt.

Vi er som mennesker forskjellige, noen er ekstroverte, liker å ha folk rundt seg og kommuniserer mye utad. Andre er introverte, - de snakker helst med en person ad gangen og blir sliten av å ha mye folk rundt seg hele tida, de trenger å kunne trekke seg tilbake iblant.

Ved en fådelt organiseringsform er det en forutsetning med utstrakt forpliktende samarbeid i team. For at et slikt samarbeid skal fungere, må det være åpenhet og gjensidig tillit og vilje til at all uenighet i vesentlige spørsmål blir tatt opp og løst. En holdning hvor konflikter betraktes som en mulighet til videre utvikling med eleven i sentrum vil i seg selv være en berikelse for skolemiljøet. Flere uttalelser:

kunst og handverk med 15 elever går greit, - går lettere for lærerne også, flere som planlegger sammen, – ikke så ensomt.

Lærerne ved ACMøller skole har ikke fått opplæring i det å arbeide i team, og ut fra det lærerne sier, tolker jeg at det per i dag er mest samarbeid mellom de personene der kjemien stemmer godt. Dette er naturlig så lenge samarbeidet ikke er formalisert. Grad og omfang av lærersamarbeidet varierer, men alle gir uttrykk for at samarbeid er positivt. En lærer gir uttrykk for at det er slitsomt å alltid være avhengig av de andre på trinnet og føler det var lettere før da en selv kunne bestemme når en skulle arbeide, og med hva.

I forbindelse med omorganisering av lærernes arbeidstid og omlegging til arbeidslag i den svenske skolen, fikk alle lærerne en opplæring over 10 dager i en periode på 1,5-2 år, med oppgaver og veiledning av teamgrupper i mellomperiodene. Jeg tror dette er nødvendig for å utvikle en åpen og inkluderende kultur hvor det er legitimt å feile.

Standarder for arbeid i team.

Med mer samarbeid kan det også bli mer konflikter. Disse kan være både faglige og personlige. Det er bra for den faglige utviklingen at det er uenigheter/konflikter, men teamet må lære å håndtere uenighet og konflikter må løses på et tidlig stadium! Hvis vi ikke greier å håndtere uenighet på en ryddig måte kan det være en fare for klikkdannelser på arbeidsplassen. I denne sammenheng kan det være klokt at hvert team kommer fram til og setter opp standarder for hvordan arbeidet på teamet skal være; dvs. enkle regler for møterutiner, tilbakemeldinger, hvordan man snakker om og med elever osv., og hvordan man håndterer brudd på standardene.

Avslutning.

Døveskolen i framtida.

Hvordan tror vi døveskolen vil utvikle seg fremover?

Den teknologiske utvikling bidrar til at livsvilkårene for døde, i likhet med samfunnet for øvrig, stadig er i endring. IKT, bruk av Internett, digitalisert video m.m., gir uante muligheter som skolen må finne ut av og ta i bruk. I forhold til dagens trender og tekniske nyvinninger som er en del av dagens ungdomskultur er det viktig å gjøre elevene bevisst på sine kunnskaper og utfordre dem på dette slik at de bidrar med sine ressurser i skolen. For at dette skal gå er det avgjørende at elevene blir engasjert, at de blir deltakende og får innflytelse på sin opplærings situasjon.

Videre blir språksituasjonen blant elevene også endret ved at cocleaimplantat blir tatt i bruk til stadig flere døde småbarn. Disse elevene vil ha behov for mer lyd inn i skoledagen, noe som kanskje vil tvinge fram en fagplanendring slik at døveskolen kan gi opplæring til elever som har behov for tegnspråk i en vid forstand. Dette kan føre til at døveskolen blir åpen for flere grupper.

Et trekk som sannsynligvis vil gjøre seg mer og mer gjeldende i døveskolene framover er en stigende andel av døde barn med store funksjonshemminger. Det å skreddersy et best mulig skoletilbud for denne gruppen og samtidig gi et utfordrende opplæringsmiljø for vanlige døde barn er en utfordring som ligger foran oss.

Organisering for endring.

Ved å lage en fådelt organiseringsmodell har A.C.Møller skole tatt de første skritt i en endringsprosess. Erfaringene så langt viser at lærerne ved A.C.Møller skole i det alt vesentligste har en klar positiv holdning til det å organisere elevene i aldersblandede grupper, og at denne organiseringen har en positiv gevinst både for elever med helårstilbud og elever med deltidstilbud. Med et fådelt opplegg på hovedtrinn har lærerne blitt tvunget til å ha et mer forpliktende samarbeid med hverandre, noe som også har bidratt til at arbeidsmiljøet blant lærerne er blitt mye bedre,

Erfaringsutveksling er en viktig synergieffekt av organisering i team. Ved å bruke teamet som et fellesskap for å utveksle erfaringer, prøve ut og reflektere i fellesskap i gruppa, kan teamorganisering være et lokomotiv i utviklingsarbeidet. Når teamet får del i den enkeltes erfaringer vil også teamet som gruppe få ideer og et bedre grunnlag for å prøve ut videre. I døveskolene, med mange ulike problemstillinger bl.a. omkring tospråklig undervisning, er lærerteamet en svært viktig ressurs for å reflektere rundt egen praksis. En forutsetning er at lærerne er villige til å prøve ut nye ideer.

Det er krevende å arbeide på en slik måte og det må læres. Kollegaveiledning kan være et nyttig hjelpemiddel for den enkelte arbeidstaker og et godt grunnlag å arbeide videre på i forbindelse med teambygging i lærergruppa. Lærerne ved A.C.Møller skole er motiverte for en "ny giv" og da er det lurt å bruke mulighetene som ligger der, alt til det beste for et godt skoletilbud for elevene.

Tabelloversikt:

| | | |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabell 1: | Språkgruppe / Kjønn. | 9 |
| Tabell 2: | Språkgruppe / Alder. | 9 |
| Tabell 3: | Språkgruppe / Lærererfaring. | 9 |
| Tabell 4: | Språkgruppe / Tegnspråkkompetanse. | 9 |
| Tabell 5: | Språkgruppe / Spesialpedagogisk kompetanse. | 10 |
| Tabell 6: | Språkgruppe / Trinn. | 10 |
| Tabell 7: | Kjønn / Trinn. | 10 |
| Tabell 8: | Alder / Trinn. | 11 |
| Tabell 9 : | Alder / Spesialpedagogisk kompetanse. | 11 |
| Tabell 10: | Holdning til organisering som fådelt skole. | 15 |
| Tabell 11: | Trinn / Holdning til organisering som fådelt skole (%) | 15 |
| Tabell 12a: | Holdning til fådelt/Spesialpedagogisk kompetanse (%) | 16 |
| Tabell 12b: | Holdning til fådelt/Spesialpedagogisk kompetanse (%) | 16 |
| Tabell 13: | Holdning til fådelt/Alder (%)..... | 16 |
| Tabell 14: | Lengre/tyngre arbeidsdag / Trinn (%)..... | 17 |
| Tabell 15: | Tidsbruk til samarbeid / Trinn (%)..... | 17 |
| Tabell 16: | Endring i fordeling av tid / Trinn (%) | 18 |
| Tabell 17: | Endring av type forberedelsesarbeid i forhold til trinn (%) | 18 |
| Tabell 18: | Finne tid til samarbeid i forhold til trinn (%) | 18 |
| Tabell 18: | Arbeid med klasseregler i forhold til trinn (%) | 20 |
| Tabell 19: | Arbeid med klasseregler i forhold til språkgruppe(%)..... | 20 |
| Tabell 20: | Arbeid med klasseregler i forhold til alder (%)..... | 20 |
| Tabell 21: | Arbeid med klasseregler i forhold til spesialpedagogisk kompetanse(%) | 21 |
| Tabell 22: | Opplæringssit for elever med atferdsproblemer i forhold til trinn (%)..... | 21 |
| Tabell 23: | Opplæringssituasjonen for elever med IOP i forhold til trinn. (%) | 22 |
| Tabell 24: | Erfaringer med prosjektarbeid på trinn (%) | 23 |
| Tabell 25: | Vurdering av generelt faglig utbytte i forhold til trinn (%)..... | 23 |
| Tabell 26: | Lærernes vurdering av å undervise deltidselever sammen med faste elevgrupper (%)..... | 24 |
| Tabell 27: | Lærernes vurdering av å undervise deltidselever sammen med faste elevgrupper vurdert opp mot språkgruppe (%): | 24 |
| Tabell 28a: | Lærernes vurdering av å undervise deltidselever sammen med faste elevgrupper vurdert opp mot trinn (%): | 25 |
| Tabell 28b: | Lærernes vurdering av å undervise deltidselever sammen med faste elevgrupper vurdert opp mot trinn (%): | 25 |

Litteraturliste:

Berg, Jens Petter:

Lærerorganisasjonene som pådrivere i skolens fornyingsarbeid. I Bedre Skole nr.4/2000.

Bolstad, Bjørn (red.):

Moderne pedagogikk. (2001) Oslo, Universitetsforlaget.

Dons, Carl F.:

IKT som mediator for kunnskapsproduksjon.(2000)Trondheim Upublisert statusrapport.

Eidsvåg, Inge:

Læreren, skolen og samfunnet. I Roar Engh (red.) Skolen i mulighetenes årtusen. (1999) Oslo, Cappelen Akademisk Forlag

Eik, Liv Torunn (red.):

Storyline. (1999) Oslo, Tano Aschehoug.

Frønes, Ivar:

Et sted å lære. (1997) Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.

Henriksen, Arne Kristian:

Lærersamarbeid – en forutsetning for profesjonell utvikling? i Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk 3/2000

Hoel, Torlaug Løkensgard:

Læring som kulturell og sosial praksis i Norsk Pedagogisk Tidsskrift 6/99.

Melheim, Kristopffer:

Arbeid i fådelt skule. (1998) Oslo, Det Norske Samlaget.

Ottesen, Eli og Terje Aaserud:

Skoleutvikling gjennom myndiggjorte lærere. I Bedre Skole nr.4/2000

Ringberg, Margareta:

Prosjekt Omorganisation på Östervångskolan i Lund fr.o.m. 1.4.1999 – 20.12.2000. Upublisert rapport

Rosander, Mona, med flere:

Sluttrapport Östervång 2000. (2001) Lund, Upublisert rapport

VEDLEGG 1:

SKJEMA FOR SAMTALER MED LÆRERNE

Generell opplærings situasjon for elevene.

Elevmiljøet.

1a Utemiljøet/uterommet.

Beskriv endringer i elevmiljøet som du evt. Har lagt merke til når det gjelder dine elever (de du hadde i fjor).

1b Innemiljøet/klasse rom/fellesrom

Beskriv endringer i elevmiljøet som du har lagt merke til.

Trivsel

2 Elevenes trivsel.

3 Arbeidsro

Faglig utvikling

4 Elevenes arbeidsinnsats

5 Konsentrasjon om arbeidsoppgaver

6 Kan elevene arbeide selvstendig/på egen hånd?

7 Er det utfordringer nok til "flinke" elever?

Arbeidsmåter

8 Hvilke arbeidsformer blir mest brukt?

9 Bruk av data

10 Bruk av spesialrom

Erfaring med organisering

11 Erfaringer med felles prosjektarbeid på trinn

12 Erfaringer med progresjonsfag

13 Erfaringer med praktisk/estetiske fag

14 I hvilke aktiviteter/fag synes du det er greit å ha stor elevgruppe/aldersblanding i forhold til antall lærere?

15 I hvilke fag/aktiviteter synes du det er vanskelig å ha stor elevgruppe/aldersblanding i forhold til antall lærere?

16 Elever med IOP; har skolesituasjonen forandret seg for disse?

17 Elever med atferdsproblemer/urolige elever, har skolesituasjonen forandret seg for disse?

Deltidselever

18 Elever på deltid; går det greit å ha disse inn i storgruppene på trinn?

Elevenes holdning til fådelt organisering

19 Hvordan har elevene tatt imot organiseringa som fådelt skole?

20 Synes du generelt det går bra faglig for elevene med gruppeinndeling på tvers av årstrinn?

Lærernes arbeidssituasjon

Tidsbruk

21 Er arbeidsdagen din blitt lengre eller tyngre enn hva den har brukt å være?

22 Tidsbruk til samarbeid med kolleger

23 Er det lett/vanskelig å finne tid til samarbeid?

24 Fordeling av tida di, - samarbeid med kolleger og for/etterarbeid til undervisning – har dette forholdet endret seg fra hvordan du arbeidet tidligere?

Planarbeid/planlegging

25 Arbeid med timeplaner/undervisning

26 Arbeid med fagplaner

27 Arbeid med planlegging av prosjekt

28 Arbeid med samværsformer/"klasseregler"

29 Informasjon til foreldre

Fordeling av arbeidsoppgaver

30 Fordeling av arbeidsoppgaver på teamet, hvordan skjer det? – etter fag/interesser hos den enkelte lærer eller etter "fordeling" av elever?

Holdning til fådelt skole

31 Hva tror du dine kolleger synes/mener om organisering som "fådelt skole" generelt for A.C.Møller skole?

Eventuelle tiltak

32 Med hensyn til det fysiske miljøet, - rom, utstyr, ute/inne – er det tiltak som du tror kan bidra til å gjøre situasjonen lettere/bedre?

33 Er det andre ting du har tenkt på som kan bidra til å gjøre omorganiseringen lettere?

34 Andre ting?

Östervångsskolan i Lund

94 hørselshemmede elever

Omorganisering i Sverige.

Alle skolene i Sverige foretok en omorganisering for noen få år siden. I forbindelse med dette ble arbeidstiden til lærerne også omorganisert.

Arbeidstid m.m.

Ved Östervång har lærerne 35 timer/uka i arbeidstid på skolen, 10 timer/uka hjemme.

1 undervisningstime = 60 minutter

Elevene har 35,6 timer/uka. Det betyr at lærerne er på skolen hele tida når elevene er der.

Elever og lærere er inndelt i arbeidslag. Lærerne på hvert arbeidslag bør ha bred kompetanse og aldersspredning. Lik "leseplikt" for lærere på alle "trinn". Men det er arbeidslagene internt som bestemmer/blir enige om hvor mange undervisningstimer hver enkelt lærer skal ha. Noen undervisningstimer kan falle utenom arbeidslaget, for eksempel gym, dvs. at det er andre lærere som kan ha disse timene.

Skoleåret er inndelt i 10 emner. I hvert emne har de ulike fag et visst antall minutter

Arbeidet med omorganisering.

Personalet hadde en pågående diskusjon over 2 år før de startet omorganiseringen. I denne prosessen ble personalet spurt om de ville prøve ut andre arbeidsmåter. Personalet så bl.a. på video fra den danske skolen "Bifrost" og studerte hvordan opplegget var der. Lærere og foreldre diskuterte ønsker og forventninger til skolen.

I juni 1999 delte de inn elever og personale i arbeidslag. Lærerne ble "mentor" for en gruppe elever. Lærerne fikk et ulikt antall elever å være mentor for fordi elevenes (og lærernes) forutsetninger er forskjellige. Det høyeste antall elever en lærer på Östervångsskolan var mentor for, var 8 elever, noe som ble sagt å være for mange. (Vanlig antall i hørende skole i Sverige var 30-35) Å være mentor betyr at den personlige veiledningen overfor hver enkelt elev skal være mer vektlagt enn hva tilfelle er med klassestyrerrollen. Lærerne er mentor for en eller flere av elevene som er på det arbeidslaget der læreren arbeider. Ikke alle lærerne er mentor for elever, men de aller fleste er det.

Gruppering av elever, arbeidslag.

Östervångsskolan har 6 arbeidslag (vår 2001), hvorav 3 arbeider prosjektorientert. Her foregår det en utvikling hele tiden. En prøver å se elevenes situasjon i en helhet og målet er at elevene oppnår en god tospråklighet og kunnskap/livskunnskap slik at de kan bli deltakende samfunnsborgere.

2 arbeidslag arbeider mer tradisjonelt.

Arbeidslaget som omfatter elever fra årstrinn 8-10 har blitt inndelt i 4 aldersblandete grupper ut fra nivå. Gruppene planlegges inndelt på nytt ut fra at 10. årstrinn tenkes undervist for seg selv fordi de skal videre til gymnasieskolan.

1 arbeidslag (aldersblandet) har fått tildelt ekstra ressurser for innvandrerbarn og elever med store behov.

Östervångsskolan hadde også et arbeidslag som hadde et opplegg som en "dagskole". Denne organiseringen ble evaluert som mislykket, først og fremst på grunn av for dårlig informasjon til hjemmene. Det var motstand fra foreldrene som bidro til at dette arbeidslaget etter hvert ble innlemmet i de andre arbeidslagene.

Opplæring av personalet.

Lærerne er også inndelt i arbeidslag. Alle fikk opplæring over 5 dager i året om det å arbeide i et arbeidslag. Lærerne hadde arbeidsoppgaver mellom kursdagene som de hadde sammen med de andre lærerne på arbeidslaget. I tillegg til denne opplæringa fikk de annen kompetanse-oppbygging og informasjon, slik at de totalt hadde 15 kursdager i løpet av skoleåret.

IKT-prosjektet "Östervång 2000".

Mål at *alle* skulle kunne bruke IKT. Prosjektet gikk over 3 år.

Mona Rosander var prosjektleder. For å satse på IKT ble det tilsatt en tegnspråklig dataekspert med pedagogisk bakgrunn, Ulf. Han arbeidet i nær kontakt med lærerne for å utarbeide et system som ville fungere ut fra elevenes og lærernes behov.

For å bygge opp kompetansen, ble det dannet et team av 6 IT-pedagoger, dvs. 6 lærere med interesse for IT, 1 fra hvert arbeidslag. Disse 6 fikk opplæring og arbeidet tett sammen med Ulf for så å gi opplæring/veiledning til de andre lærerne på sitt arbeidslag.

Forskjellige tiltak er gjort. Elevene får systematisk dataopplæring og får utstedt "kjørekort" når de har oppnådd ferdigheter tilsvarende det som står på kortet. De tar eksamen for hvert trinn.

Skolen har eget intranett. Her ligger instruksjoner på video for: Hvordan låne bøker, hvordan beskjære bilder, hvordan hente inn bilder fra Internett, hvor står billedtelefonen osv., alt lagt til rette for elevene slik at instruksjonene er visuelle, de slipper å kunne lese svensk (eller engelsk) for å forstå dem.

De bruker "WinTex 32", som er et teksttelefonprogram for intranett. Her får elevene opplæring i teksttelefon.

Eksempel:

Alle, både elever og personale, fikk et engangskamera før sommerferien. Oppgaven for alle var å ta et bilde i sommerferien, et bilde som de skulle levere. Alle fikk så lære å scanne bildet og overføre det til data etterpå.

Hver elev har videre fått programmet "Mediator 5.0" hvor hver elev legger inn "mitt slektstre, mitt dyr, mitt tre osv.

All info på Östervång er lagt ut på intranett, ikke på papir, slik at hver enkelt må finne fram selv.

Kannebäckskolan i Göteborg.

Skole for hørselshemmede i egen avdeling.

126 elever, ca. 2/3 ”hørselskadede” og 1/3 døve. Skolen har både ”døveklasser” og ”hørselsklasser”. Det er stor fleksibilitet mht. i hvilken språkkode den enkelte elev skal ha opplæring på. Når det er hørselsklasser er det naturlig å integrere talespråk og tegnspråk. Ca. 20% av lærerne er døve/tegnspråklige.

Skolen for øvrig har 200 hørende elever.

Vi besøkte skolen for hørselshemmede og referatet omhandler bare denne del av skolen.

Elever med cocleaimplantat (CI).

Kannebäckskolan var den første svenske skolen som begynte med systematisk opplæring for barn med cocleaimplantat. Skolen ser på tegnspråk (TS) som et praktisk språk for alle som har problemer med vanlig kommunikasjon, og betrakter TS også som et interessant språk.

Skolens erfaring er at foreldre til barn med CI får mange forhåpninger om en enklere kommunikasjon. Men det tar lang tid å få noe nytte av implantatet, men det fører nesten alltid til bedre hørsel. Foreldre ønsker gjerne maksimal lydtraining, hvilket ofte strider mot lærernes oppfatning av effektiv undervisning. Det er mulig mange foreldre tror at barnet hører bedre enn det gjør og ønsker at barnet skal ha mer ”talt” undervisning, at barnet skal eksponeres for mye lydstimulering. Men det er stor forskjell på kjent stoff og ukjent stoff.

Det som uroer døve, er at foreldre til ”CI-barn” ofte slurver med å lære seg tegnspråk fordi de tror at barnet lærer seg å høre.

Barn med CI får ekstra ressurs til taletrening, ressurs som ytes av helsesystemet, men som skolen utfører mot refusjon. Hvert barn får taletrening i 20-40 minutter/uka. Det er arbeidsdeling mellom sykehuset og skolen angående informasjon i forbindelse med CI, - skolen gir informasjon om innlæring og opplæring og sykehuset gir informasjon om hørsel. Sykehusets ingeniør ordner med tele-slynger og høreapparat.

ITIS-prosjektet, IT i skolan.

Kannebäckskolan har vært med på det svenske ITIS-prosjektet, (som står for IT i skolan). Mål for prosjektet var å lage en hjemmeside.

Skolene melder på arbeidslag. Lærerne på det arbeidslaget som melder seg på får en datamaskin, og forplikter seg til å sende inn rapport om prosjektet de gjennomfører. Til våren 2001 hadde skolen 4 rapporter ferdig, alle lå på skolens hjemmeside på Internett. Den 5. rapporten var under arbeid. (Vi fikk med et papireksempplar av hver rapport).

Vi var i Jessica sin klasse. Der arbeidet elevene med ”Lego Dacta”, som er et Lego-byggesett hvor det bygges inn elektronikk. Elevene hadde bygget kran med kompressor og laget lenke til datamaskinen. Vi så den i aksjon. Imponerende! Elevene arbeidet også med Power Point-presentasjoner.

Film.

Hele Kannebäckskolan arbeidet med film, dvs. de brukte film som pedagogisk hjelpemiddel. Film er et visuelt og moderne medium. Skolen brukte IT og film for at elevene skulle være sammen om å skape. Elevene jobber med film og lærer seg sceneografi og lærer mye om film

som medium, men det viktigste er samarbeidsprosessen. Skolen vurderer selve presentasjonen av arbeidet elevene gjør, som svært viktig. Når de lager en film skal det gjøres skikkelig, det skal bli produkter som familiene kan kjøpe, som kan brukes til gaver, osv.

Til nå (april 2001) var det laget 10 filmer. De startet med film om Robin Hood og Scherwood-skogen. De brukte borgen i Kungälv som kulisse. Elevene sydde drakter, de er med i hele prosessen. De tekster filmene til svensk til slutt. Elever ved skolen har også laget film om Manillaskolan og Per Aron Berg, (men de brukte miljøet rundt Göteborg under opptakene). Rektor understreker at elevene lærer mye på mange måter i samarbeidsprosessen rundt det å lage film. De integrerer fagene inn i filmmediet. Men ikke minst så lærer elevene seg utholdenhet, punktlighet og disiplin (nøye med tiden, de må passe klokka).

Da vi var der var det 3 forskjellige filmer under arbeid. De eldste elevene holdt på med å bearbeide en roman av Ulla Turin. De skal lage en film om den og de samarbeider med forfatteren om manuskriptet.

Lærerne bruker en "film-mann" som konsulent og veileder. Han har en delstilling på skolen slik at lærerne kan bruke hans kompetanse. Videre har skolen en tidligere skuespiller i "Tyst Teater" som dramalærer. Dramalæreren og film-konsulenten samarbeider godt

VEDLEGG 3: **Besøk ved Furuhaugen skole, samtale med u.insp. Svein Nesje**

Bakgrunn:

Skolen følte behov for forandring, lærerne brukte mer og mer tid på grupperinger i skolen. Elevene forespurte, hvis de skulle forandre noe i skolen, hva forandre? Elevene ønsket

Færre fag

Huset åpent lengre hver dag, tilgang til rom, data, personer

Det viktigste som skolen grep tak i var *færre fag*.

Oppdeling i to kategorier fag:

- *Årsgjennomgripende fag:*

norsk- matematikk- engelsk- kroppsøving- tilvalgsfag

- *Bolkfag:* (1 fag fra hver bolke til enhver tid, dvs. 2 bolkefag til enhver tid)

Natur- og miljø, - samfunnsfag- kristendom og livssyn (alle fag til sammen 7 t/u)

Kunst og handtverk- musikk- heimkunnskap (alle fag til sammen 7 t/u)

Forskjellig lengde på bolkene etter antall årstimer for det enkelte faget

Skolen åpen 08.15 – 15.30

Undervisning 09.00 – 12.45

Fleksitimer (Ft)3 timer hver dag

Assistent første og siste time. Lærere i F-timer, men ikke 1 lærer pr. klasse

Elevene skal ha 30 t undervisning hver uke. Det betyr at elevene må ha gjennomsnittlig 1 Ft hver dag / 5 Ft uka. Hvis elevene er tilstede utover 30 t/u, kan de avspasere i fleksitida og i 5 skoledager som er satt opp i løpet av skoleåret.

Elevene har litt mindre undervisning av alle fag. Det avgis undervisning fra alle fag, summen av det som avgis skal være 5t/u. Lærerne må passe på at hvert fag avgir prosentvis det de skal til fleksitida.

Organiseringen i praksis fungerer slik at:

- Elevene selv har ansvar for å registrere seg i F-timene. Streng på oppmøtetid.

- Lærerne fører timeliste for sine timer.

- Hvis det ikke er bruk for dobbeltlærer i et bolkefag, går en lærer inn i F-timer. Lærerne ønsker å stille opp når elevene har behov, for eksempel for å gå gjennom oppgaver, rette prøver m.m.

- Dette betinger at lærerne på teamet går inn og er fleksibel/er tilstede fra 08.15 – 14.45

- Hvis det er avtale med eleven om det, kan spes.ped legges til f-tid

- 2 klasser har felles område

- Det er åpent inn til data-krok

- Elevene ønsker felles pauser, slik at det har utviklet seg tilbake til fri-minutt

- Samarbeid med NTNU om ordningen, som skal evalueres av elever, foreldre, lærere

- Det er ikke "leksefri" i vanlig forstand, elevene har arbeidsplaner ut fra mengde arbeid de bør gjøre i løpet av uka

Ved utarbeiding av ny timeplan neste år; starter først med at alle lærerne på teamet legger opp 7 timer identisk for å ivareta bolkefagene. Når dette er klart, kan det legges plan for resten av fagene som den enkelte lærer skal ha. Alle lærerne må være tilstede i bolkefagene.