

Felleskap i lek og læring

Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv



**Endringsarbeid
i barnehage og skole**

1.3

1.-3.



Endringsarbeid i barnehage og skole

Å utvikle inkluderende fellesskap som gir alle barn og unge muligheter til å ytre seg, delta og lære ut fra sine egne forutsetninger i fellesskap med andre, er en viktig oppgave i barnehage og skole. Dette forutsetter gode læringsmiljø som bidrar til læring og utvikling – ikke bare for barn og elever, men også for pedagoger og ledere.

For å oppnå dette peker forskningslitteraturen på at barnehagen og skolen må ha en kollektiv læringskultur og basere sin pedagogiske praksis på oppdatert forskning. De fire følgende kapitlene viser hver på sin måte hva dette kan bety i praksis.

Ann Therese Stamnesfet & Tove Theie:

Arbeid med inkluderende fellesskap i hele organisasjonen

Ann Therese og Tove beskriver gjennom et eksempel hvordan en kan arbeide systematisk med endringer i hele organisasjonen for å utvikle et mer inkluderende fellesskap i barnehage og skole.

Arbeid med inkluderende fellesskap i hele organisasjonen

I dette kapitlet vil vi vise hvordan vi gjennom en arbeidsmodell kan strukturere møter slik at vi i størst mulig grad kan arbeide systematisk i hele organisasjonen. Vi i denne sammenhengen er rådgivere i Statped.

Tove Theie og Ann Therese Starnesfet

Møtestrukturen vi viser her, kan tas i bruk av enhver som skal lede en endringsprosess. Vi har hentet inspirasjon til denne arbeidsmåten fra mange modeller og program, blant andre PALS, DUÅ, LP-modellen, pedagogisk analyse, ICDP og systemisk familierapi.¹

Gjennom flere tiår med praksis fra samarbeid med PPT, barnehager og skoler har vi utviklet en arbeidsmåte hvor samarbeidspartnere har gitt oss gode tilbakemeldinger. Dette er tilbakemeldinger som beskriver at barnehager og skoler oppnår en større systematikk enn tidligere i arbeidet for å fremme en inkluderende hverdag.

Vår erfaring tilsier at man må kjenne den enkelte organisasjons praksis når man skal starte et endringsarbeid. Roald (2012) viser til at komplekse utfordringer oftest er knyttet til situasjonsbetingede sosiale, kulturelle og økonomiske forhold. Derfor må hver organisasjon gjøre egne analyser og finne egne løsninger. Sammen må deltakerne i møter våge å utforske dimensjoner som verdier, strukturer, relasjoner, strategier og omgivelser. Når PPT, Statped, barnehage-/skoleledelse og personale sammen utforsker disse dimensjonene, danner de et bedre

grunnlag for en felles forståelse. For å oppnå kollektiv kompetanseutvikling og endring i barnehage og skole må det gjennomføres analyse og utviklingsprosesser som aktiverer personalet.

I prosessarbeid der man sammen utforsker praksis og henter inn forskningsbasert teori og empiri, aktiveres personalet, og det gis mulighet for å fastslå hvilke faktorer som i praksis hindrer eller fremmer inkludering.

Forutsetninger for et inkluderende fellesskap

Nordahl og Overland (2015) viser til at en *mestringsorientert læringskultur* er det som best fremmer positiv utvikling av selvoppfatning, motivasjon og læring for barn og unge i barnehage og skole. Skal vi lykkes med inkluderende fellesskap i praksis, betinger dette at organisasjonen som helhet har vilje og evne til å se alle medlemmene (barn, unge og ansatte) som likeverdige. Dette betyr at det må være vilje, evne og kunnskap til å organisere og legge til rette for rutiner og oppgaver på en slik måte at det omfatter alle i organisasjonen på en god, hensiktsmessig og likeverdig måte. Dette

kaller vi det universelle læringsmiljøet, det vil si tilbud og tiltak som omfatter alle individer i organisasjonen. I barnehage og skole betyr dette at jo bedre og mer omfattende tilbudet for alle barn/elever er, jo færre av dem trenger særskilte tiltak utenfor eller i tillegg til det ordinære tilbudet (Nordahl & Overland, 2015).

Samtidig som vi retter oppmerksomheten mot læringsmiljøet, må vi ha kunnskap om endringsprosesser. Hva er det som gjør at noen organisasjoner lykkes i endringsarbeid, mens andre bruker mye tid og ressurser på endringsarbeid som ikke fører til endring av praksis? For å forsøke å svare på dette ser vi på forskjellene som ligger i den mestringsorienterte og prestasjonsorienterte kulturen. En organisasjon som er preget av *prestasjonsorientert kultur*, er ofte den største hindringen for å utvikle talent, mestringsglede og evner. En slik kultur vektlegger kontroll, rangering og evaluering, og den belønner å prestere bedre enn andre (Johansen, 2019). Studier viser at barn som viser naturlig mestringsglede ved å tegne, mister tegneinteressen, og at kvaliteten på tegningene blir dårligere, når arbeidet deres blir kontrollert, evaluert og rangert. I prestasjonsorienterte kulturer utvikles det mestringsfrykt som igjen hindrer kreativitet og mestringsglede (Johansen, 2019). Den individfokuserede prestasjons- og rangeringskulturen er ødeleggende for menneskets naturlige nysgjerrighet,

kreativitet og læringsevne. Samtidig er det nettopp det å være nysgjerrig på kunnskap, være kreativ og ha læringsevne som er de viktigste suksessfaktorene i kunnskaps-samfunnet, og som dermed er de viktigste faktorene i en organisasjon (Johansen, 2019). Nordahl og Overland (2015) viser til at norske skoler tradisjonelt er preget av prestasjonsorientert læringskultur.

Planlegging og igangsetting av endringsarbeid

Når en barnehage eller skole ønsker å starte et arbeid for å oppnå større grad av inkludering, bør lederen i den enkelte barnehage og skole velge en arbeidsgruppe som skal bistå i arbeidet med planlegging, gjennomføring og implementering. Hvem lederen velger å ha med på laget, kan være avgjørende for utfallet av endringsarbeidet. Styrer/ rektor og avdelingsleder/trinnleder bør alltid være fast del av gruppen. Vår erfaring er at det kan være nyttig å ha med en blanding av deltakere som viser motstand, og deltakere som vil støtte positivt og lojalt opp om endringsarbeidet, i tillegg til PPT om mulig. Arbeidsgruppen bør alltid representere både leder-, pedagog- og assistentgruppen på arbeidsplassen.

For å illustrere hvordan arbeid med endringsarbeid kan se ut, og hvordan arbeidsmodellen vår kan være til hjelp for å oppnå systematikk i endringsarbeidet, presenterer vi her en case²:

Vel 30 prosent av skolens elevmasse er tilmeldt PPT, og 37 prosent av elevene skårer på nivå 1 i lesing, dvs. kritisk lav leseferdighet. Generelt mye uro i alle klasser. Særlig stor uro i femte klasse, der to elever med ADHD-diagnose stadig kommer i konflikt med andre, og mange andre elever «hiver seg på». Flere elever er så engstelige at de ikke vil gå på skolen. Skolen har satt inn tiltak i form av flere voksne uten å oppnå endring. Flere lærere er sykemeldt på grunn av situasjonen, flere voksne uttaler at de to «ADHD-elevene» bør fjernes fra skolen og plasseres i institusjon. Ståstedsanalysen viser liten tillit til skoleledelsen og lite felles pedagogisk praksis.

¹ PALS, De utrolige årene (DUÅ) av C.W. Stratton, LP-modellen, pedagogisk analyse av Nordahl og Overland, ICDP og systemisk familierapi

² Casebeskrivelsen er nedskrevet med personalets egne ord på hvordan de opplevde situasjonen, og de faktiske resultatene av diverse kartlegging.

Barnehage-/skoleleder vet mye om organisasjonen når utviklings-/endringsarbeidet skal settes i gang. Ståstedsanalysen gir bakgrunnsinformasjon om hvordan personalet selv oppfatter organisasjonens kultur, ledelse og ulike aspekt ved den pedagogiske praksisen. Sammen med lederens grunnlag for ønsket om endringsarbeidet er dette et godt utgangspunkt for å skape en felles forståelse og legge grunnlaget for et endringsarbeid i arbeidsgruppen og i hele personalet. I vår case var lederens grunnlag for endringsarbeidet de svake faglige resultatene i lesing over tid og gjentagende rapporteringer om uro og utfordringer i det psykososiale læringsmiljøet. Lederen formidler den innsamlede informasjonen til gruppen, som danner seg et helhetsbilde av situasjonen. På bakgrunn av dette bildet setter de opp en arbeidsplan for endringsarbeidet.

Hva er viktig for leder og rådgiver i endringsarbeid?

I prosessveiledning og endringsarbeid er det tilnæringsmåten som er viktig. Hvilken arbeidsmodell som tas i bruk, er mindre viktig så lenge arbeidsmodellen er egnet til å systematisere arbeidet og bidra til å få frem de faktorene i organisasjonen som hemmer og fremmer den ønskede utviklingen.

Refleksjoner som oppstår i møtet mellom de tilstedeværende, er et avgjørende element i å endre praksis. Når vi reflekterer sammen, deler vi også kunnskap. Det å stille spørsmål som skaper felles kunnskap, bidrar til utvikling, kunnskapsbygging og praksisendring. Det er sjelden mangel på kunnskap om den aktuelle problematikken som hindrer organisasjonen i å oppnå endringen de ønsker. Et viktig aspekt i vårt arbeid er å aktivisere de ansatte slik at de får mulighet til å formidle den kunnskapen de allerede besitter, og dermed blir mer bevisste på den

samlede kunnskapen i organisasjonen.

Ofta mangler det heller ikke på engasjement og visjoner. PPT, barnehage- og skoleledere «kan sin» Mitchell, Nordahl mfl.³ Det er imidlertid ofte vanskelig å se igjen denne kunnskapen i praksis. Det ser ut til å være et gap mellom den teoretiske kunnskapen organisasjonen tilegner seg, og kompetansen som kommer til uttrykk gjennom organisasjonens faktiske praksis. På bakgrunn av mange års erfaring med endrings- og utviklingsprosesser i barnehager og skoler tenker vi at dette i hovedsak dreier seg om at organisasjonen ikke har satt av tid til å ta i bruk eller utvikle gode arbeidsmodeller som gir dem mulighet for å arbeide systematisk med sin teoribaserte kunnskap. Det er ikke nok å lære teori om hvordan ting henger sammen; de må også lære hvordan teorien skal «oversettes» til praksis, i organisasjonen. Dette krever kunnskap om metoder, kommunikasjonsformer og praktisk utprøving.

I tillegg er det behov for kunnskap om hvordan de kan bruke organisasjonens egne data. Med data mener vi her organisasjonens eget grunnlagsmaterieell, som ståstedsanalyse, kartleggingsprøver, elevundersøkelsen, nasjonale prøver, foreldreundersøkelsen, hvor mange av barnehagens/skolens barn/elever er tilmeldt PPT, hvilke forhold rundt enkeltbarn må tas hensyn til under planlegging, og så videre. Hva forteller faktabaserte opplysninger oss? Hvordan kan vi forstå barnehagen/skolen ut fra disse faktaene? Disse dataene er nødvendig for å kunne analysere og vurdere om organisasjonen har en kunnskapsbasert praksis, og hvilke tiltak som eventuelt må settes i verk for å endre praksis. Med kunnskapsbasert praksis mener vi praksis som bygger på brukermedvirkning, profesjonskunnskap og forskningskunnskap.

Når man møtes for å analysere og reflektere over disse opplysningene, må

samtalen ha en struktur. Mange møter blir lite handlingsrettet fordi de ikke har en tydelig struktur. De som deltar i møtet, har ingen felles oppfattelse av hvordan man skal arbeide sammen i møtet. Det er denne felles oppfattelsen av hvordan man arbeider sammen, vi er opptatt av. Vår erfaring er at en arbeidsmodell der alle deltakerne i møtet til enhver tid vet hvor i prosessen vi befinner

oss, styrker muligheten for å finne gode tiltak eller løsninger i en individsak, for en større gruppe eller i en personalsak for den del.

Vi vil nå presentere selve arbeidsmodellen i sin helhet. Videre vil vi gå gjennom hvert enkelt trinn i modellen og forklare hvordan disse trinnene kan brukes i prosessveiledning for å fremme inkluderingen i barnehage og skole.

Presentasjon av vår arbeidsmodell



Våre mål med å utvikle denne arbeidsmodellen har blant annet vært å bidra til å se eleven/gruppen i kontekst og å få frem viktige holdninger og praksiser som bør tas med i arbeidet. Andre mål har vært å bidra til at våre samarbeidspartnere i større grad opplever å få innsikt i hverandres kompetanse, og sist, men ikke minst, å vise betydningen av å arbeide systematisk.

En vesentlig utfordring i vårt arbeid er å få organisasjonen til å omsette teori og

drøftinger til praktiske handlinger som vil bidra til å endre praksis. En måte å gjøre dette på er å knytte arbeidet til en eller flere konkrete situasjoner eller saker. Det kan være en enkelt individsak som brukes som eksempel, eller en større situasjon eller sak som involverer hele personalet. Det viktige er hele tiden å få frem og arbeide med de faktiske holdningene og kunnskapen som ligger i bunn hos personalet som er berørt av saken. Dette er ofte nøkkelen til å få til

³ Se eksempel på litteratur i litteraturliste.

endring, da enkeltpersoners holdninger og kunnskap om barn og læring påvirker hvilken evne eller vilje de har til å følge opp tiltak slik de er tiltenkt. Ifølge Nordahl og Overland (2015) er elevenes læringsutbytte avhengig av hva læreren selv faktisk gjør og ikke gjør. Derfor er det svært viktig å få frem de voksnes forståelse av problemet. Da er det nyttig å velge en arbeidsmodell som gir rom for å reflektere rundt ulike hypoteser/ forståelser, nettopp for å avdekke den enkeltes forståelse.

Hele arbeidsgruppen bør få opplæring i den valgte arbeidsmodellen og ha ansvar for å bruke denne i egne team og møter utenfor arbeidsgruppen. På denne måten kan det som arbeides med og øves på i arbeidsgruppen, spres til resten av personalet. Dette betyr at arbeidsgruppen fungerer både som plangruppe og en gruppe for øving på og modellering av hvordan organisasjonen skal håndtere og drøfte saker i andre møter. På denne måten kan prosessveileder gi personalet tilstrekkelig øving i å bruke en arbeidsmodell som skal hjelpe med å systematisere arbeidet og samtidig få frem holdninger, kunnskap og tiltak.

Innledende runder – en avklaring av roller og forventninger

I det første møtet i arbeidsgruppen avklarer leder, i det videre kalt prosessveileder, forventningene til gruppens arbeid og deltakernes forventninger til hverandre. Vår erfaring er at det er nødvendig med faste og stabile grupper og møter. For å få på plass nødvendige rammer må man alltid forsikre seg om at deltakerne har en felles forståelse av arbeidsgruppens mandat og rammer: Hvor mye tid er avsatt, hvem deltar i de forskjellige møtene, hvilket ansvar har hver og en inn i møtene, og så videre. Uklarheter her kan fort avspore en endringsprosess allerede før den har startet.

Indre og ytre struktur

Det er nødvendig å få på plass både ytre og indre strukturer for det arbeidet som skal starte. Den ytre strukturen viser hvem som skal delta i møtene, hvor og når møtene skal være, temaplan for møtene, hvilket utstyr som skal være på plass (pc, flippover, smart-tavler, tusjer eller lignende). Dette skaper en trygghet og forutsigbarhet for både gruppedeltakerne og det øvrige personalet. Fastlagte intervaller mellom hvert møte er en fordel og gir forutsigbarhet og tid til å følge opp oppgaver mellom møtene.

Den indre strukturen handler om relasjonene mellom deltakere og de løpende prosessene i møtene. Tillit i gruppen er viktig. Det er viktig å snakke om hvordan tillit viser seg og etableres i gruppen.

Den indre strukturen handler også om å tydeliggjøre hvordan og hvilke kommunikasjonsformer som bidrar til å tenke i et løsningsorientert perspektiv. Deltakerne i gruppen representerer forskjellige kulturer, har forskjellige erfaringer med seg i livet og har ulike holdninger og verdier. Gjennom å bruke en arbeidsmodell som den vi viser her, kan kommunikasjonen i gruppen styres samtidig som gruppedeltakerne trenes i å lytte til hverandre. Modellen hjelper også deltakerne til å se hvor de befinner seg i drøftingens ulike faser. I vår case var noen opptatt av å finne årsaken til problemet, mens andre startet med å finne tiltak. Gjennom modellens struktur og ledetekster får prosessveilederen hjelp til å synliggjøre dette og samle hele gruppen i samme fase i diskusjonen. De ulike fasene gir også god anledning til å utforske de enkelte utsagn og forståelser som kommer frem. Dette kommer vi tilbake til under de ulike trinnene i modellen.

Som prosessveileder samler du data (gjennom ståstedsanalyse, kartleggingsprøver, nasjonale prøver og lignende). Du støtter deg til teori og kan vise til hva

forskning forteller. Du samler kunnskap og kan derfor møte personalet med en trygghet. Du må selv tro på at den jobben du skal utføre, vil bidra til å fremme en god læringskultur og et godt læringsmiljø. godt læringsmiljø. Sammen med arbeidsgruppen reflekterer du over hvorfor personalet skal bruke tid på dette. Du reflekterer over hvilken rolle du nå går inn i, og hvilke arbeidsmodeller du har tilgjengelig. Det kan være andre arbeidsmodeller som er å foretrekke, poenget her må være at prosessveilederen må ha en plan for hvordan man systematiserer alle de faktaene man har, og alle opplysningene som kommer til i en sak. Hvordan vil du best mulig kunne arbeide systematisk?

Ved å reflektere over disse temaene vil du få en trygghet som vil hjelpe deg i å rydde din indre struktur. Slik trenger du ikke å la deg forstyrre av å møte motstand. Vi skal vise respekt for dem som vegrer seg for endring. Vi kan imidlertid ikke godta praksiser som hindrer barn i å oppleve mestring eller fratrar dem muligheten til deltakelse og medbestemmelse.

Forklaring av trinnene i modellen ved hjelp av tidligere presentert case

1. Problemstilling

Basert på innsamlede og analyserte data, samt profesjonskunnskap og forskningskunnskap, ble det for ledelsen i vår case tydelig at skolen trengte tiltak på både individnivå (elevnivå), gruppenivå (klassenivå) og systemnivå (hele skolen som organisasjon).

I casen hadde personalet mange forskjellige oppfatninger av årsaken til det dårlige læringsmiljøet på skolen. Det var derfor mange meninger om hva som skulle være en felles problemstilling. Noen ville snakke om mangel på ressurser, dårlig samarbeid mellom skole og hjem, hyppige

endringer i hvilket personale som var til stede i de forskjellige kontekster, og andre årsaker. Noen ville starte med å finne tiltak, mens andre igjen ville fortelle hvordan det var i denne skolen for ti år siden, og noen ville helst bare forlate møtet og fortsette i «sin» klasse uten å måtte bry seg om noen «andres» klasse.

Det er utfordrende å finne frem til en problemstilling som alle opplever som nyttig å utforske. Det er viktig å bruke forskjellige teknikker i dialogen for på den måten å aktivisere gruppen, for eksempel bruk av IGP (individuell refleksjon, gruppedrøfting, så plenum), stikkord på gule lapper og sirkulære spørsmål. De sirkulære spørsmålene bygger på at informasjon ligger i forskjeller, eksempelvis mellom opplevelser eller i forståelse, og videre i at vi må forstå alt, for eksempel atferd eller hendelser, ut fra den sammenhengen det eksisterer i (Gjems, 1995). Ved å ta i bruk sirkulære spørsmål vil gruppen være mindre opptatt av hvem som har skylden, men heller forsøke å forstå den gjensidige påvirkningen som finnes mellom ulike elementer i en situasjon eller hendelse.

I en gruppe vil det alltid være noen som er mer aktive enn andre. For å få frem alle deltakernes tanker om aktuelle problemstillinger er det avgjørende å skape en dynamisk dialog. Sirkulære spørsmål kan være til hjelp for å oppnå dette.

Å stimulere til at personalet knytter sine tanker og oppfatninger til teori, er med på å «løfte» problemene i hverdagen. Om en skole har Fullan eller Nordahl som «sin» teoretiker, bør prosessveileder knytte skolens problematikk til Fullan eller Nordahl sin teori. Hva sier Fullan/Nordahl om klasseledelse, om inspeksjon/tilsyn, om en skole som er opptatt av å mestre, og om en skole som er opptatt av prestasjoner? Hvordan kommer denne kunnskapen frem i praksis?

I casen nevnt over endte de opp med to problemstillinger:

- Problemstilling 1: Mye uro skaper utrygge og umotiverte elever.
- Problemstilling 2: Skolen har generelt svake faglige resultater, og for mange elever sliter med lesing.

Det tar tid å komme dit at alle møtedeltakerne enes om en problemstilling. For å komme dit må de drøfte, dele kunnskap og anerkjenne hverandre. Det å sette av tid til disse «rundene» der alle som er til stede, får tid til å reflektere sammen over hvordan problemet viser seg, gir dem mulighet til å bli kjent med hverandres verdier og holdninger. Å enes om en problemstilling er en viktig forutsetning for å lykkes med å nå et mål. Overordnet del i den nye fagplanen legger vekt på å utvikle profesjonsfaglige fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Her er et eksempel på faktaopplysninger beskrevet av personalet i nevnte case:

- 37 prosent av elevene skårer på nivå 1 i lesing.
- 30 prosent av skolens elever er tilmeldt PPT – hovedårsak for tilmelding er mistanke om dysleksi, lærevansker og atferdsvansker.
- 21 prosent av elevene har enkeltvedtak om spesialundervisning.
- Det er elever med ADHD, lese-/skrivevansker, generelle lærevansker, atferdsvansker
- Klassene er generelt preget av støy, vandring, stygg ordveksling og lite jobbing i timene.
- Det er særlig store utfordringer med atferd i 5. klasse.
- Det er flere sykemeldinger i personalet begrunnet i arbeidsforhold.
- Flere elever viser skolevegning og angst for andre elever, de kommer ikke på skolen og vil ikke være med i frikvarterene.

Faktaboksen bruker vi hele veien videre i arbeid med de neste trinnene. Vi ser stadig tilbake til denne boksen for å sjekke opplysninger, minne oss selv på hva vi må ta hensyn til, hva vi vet om dette, hva vi tenker når «37 % av elevene viser kritisk svak leseferdighet», og så videre. Disse opplysningene brukes til å korrigere og utfordre gruppens hypoteser og kunnskap om problemstillingen.

Å starte med å bli enige om en problemstilling basert på den kunnskapen personale besitter, har vist seg å være et godt første steg mot å skape et profesjonsfaglig fellesskap.

2. Faktaopplysninger

Faktaboksen skal brukes for å synliggjøre de faktaopplysninger som har betydning for problemstillingen/saken. Eksempler på slike fakta kan være antall barn i en gruppe, antall voksne pedagoger/assistenter, antall barn/timer med enkeltvedtak ute/inne i gruppen, spesielle diagnoser eller forhold i gruppen som må tas hensyn til i ulike aktiviteter, eller andre spesielle opplysninger som vi tenker påvirker situasjonen. Det vesentlige her er at dette er faktabaserte opplysninger, ikke antagelser eller «synsing». Vi tar heller ikke med fakta som per i dag ikke er relevant for problemstillingen.

3. Hypoteser

Her ønsker vi å løfte frem deltakernes egne hypoteser rundt problemstillingen. Hvorfor tror de at denne problemstillingen har oppstått? I casen spør prosessveileder: «Hvorfor tror dere at opp mot 40 prosent av elevene deres skårer på nivå 1 i lesing?» Noen svarte at de hadde mange elever med dysleksi, noen pekte på at de hadde mange «svake elever», andre svarte at

«slik har det alltid vært». Noen sa at de som skole ikke hadde vært gode nok på leseopplæringen i 1. og 2. klasse. Andre svarte at foreldrene ikke gav elevene nok lesetrening. Hypotesene som tas opp, forteller mye om hvilke holdninger personalet, inkludert ledelsen, har. Nettopp fordi hypoteser dannes på bakgrunn av egen forforståelse, er dette etter vår erfaring en viktig måte å oppdage de faktiske holdningene som ledelsen må forholde seg til. Dette er et svært viktig grunnlag for videre arbeid i saken, da måloppnåelse vil være helt avhengig av at det dannes en felles forståelse av hva som skal til for å oppnå endring. Dersom en møtedeltaker mener at en elev har manglende leseferdigheter fordi både søsken og foreldre også strevde med lesing, gir dette lite grunnlag for å få vedkommende til å endre sine undervisningsstrategier overfor eleven. Dette er et av de punktene som det bør arbeides grundig med i prosessveiledningen: å få tak i den enkeltes hypoteser og deres forståelse som ligger bak denne. Når en lærer fra casen sier at en elev skaper uro og bryter regler fordi eleven ikke har god nok oppdragelse, blir det vanskelig å få denne læreren til å se på egen klasseledelse. Da vil læreren forstå det som at problemet skyldes utenforliggende faktorer som læreren selv i liten grad kan påvirke. Gjennom arbeidet med hypoteser er det derfor svært viktig å få frem ulike hypoteser og våge å gå inn i refleksjoner for å undersøke hva disse representerer. I tilfeller der det bare kommer opp hypoteser som forklarer problemstillingen med forhold som ligger utenfor barnehagen eller skolens «rekkevidde», er det viktig at prosessveileder får frem alternative hypoteser. Det viktigste er å få frem minst en hypotese som barnehagen/skolen faktisk kan bygge videre på. I tilfeller der alle hypoteser handler om dårlige/vanskelige hjemmeforhold eller biologiske betingelser hos barnet, må prosessveileder derfor være svært konkret

og utfordre deltakerne på hva de selv kan bidra med for å løse den utfordringen de står i. I casen presenterte PPT en hypotese om at svake leseferdigheter fører til urolige elever. PPT utfordret gruppen på hva personalet selv kan gjøre for å endre premissene rundt barnet så barnet kan lykkes i både det faglige og sosiale fellesskapet.

Hypoteser som gruppen la frem i vår case:

- dårlig oppdragelse
- kultur for dårlig språkbruk i lokalmiljøet
- svake leseferdigheter fører til urolige elever
- utydelig klasseledelse
- mange elever med dysleksi

4. Velg en hypotese for utprøving

Når gruppen har lagt frem en del hypoteser, skal de (primært den/de som har lagt frem problemet/casen) velge én hypotese som skal prøves ut. Kontaktlæreren for 5. trinn valgte hypotesen om utydelig klasseledelse. Hun hadde i utgangspunktet selv en hypotese om at de mest urolige elevene hadde frie tøyler hjemme og aldri ble stilt overfor kravet om å ta imot og følge beskjeder, her formulert som manglende/dårlig oppdragelse. Etter refleksjoner i gruppen rundt de ulike hypotesene ville hun teste ut hypotesen om utydelig klasseledelse fordi det var her hun selv så mulighet for å utvikle seg selv og gjøre endringer som kunne påvirke klassemiljøet.

Det er viktig å velge en hypotese som personalet opplever som nyttig å teste ut, men dette kan i seg selv være en utfordring. Som prosessveileder må vi derfor tåle å møte motstand. Vi må våge å gi både gruppen og enkeltpersoner utfordringer i refleksjonene og lede prosessen mot hypoteser som gir grunnlag for å arbeide med endring i den eksisterende praksis. Ifølge Fasting (2018) må endring ta utgangspunkt i et ønske om å forbedre praksis og gi rom for å prøve ut nye arbeidsmåter og løsninger. Det er viktig å oppleve å bli

respektet for det man står for i drøftinger som pågår. Det betyr at vi ikke kan haste av sted, men vi skal likevel sørge for at det er fremgang i drøftingene. Noen ganger kan dette medføre at vi ikke kommer lenger enn til punktet om hypoteser i det første møtet. Da må prosessveileder være villig til å ta opp tråden igjen i neste møte. Da vil som regel deltakerne også ha hatt tid til å la andres synspunkter synke litt og selv blitt mer villige til å se alternative tilnærminger til problemstillingen. Her er det også nyttig å gi deltakerne oppgaver i form av litteratur eller filmer de skal ha lest/sett før neste møte, for på den måten å forberede drøftingene som må tas opp igjen.

Når hypotesen er valgt, skrives den opp godt synlig på flippover, smarttavle eller lignende. De andre hypotesene blir lagt vekk, men kan være aktuelle å gå tilbake til på et senere tidspunkt.

I vår case valgte gruppen hypotesen *utydelig klasseledelse*. Denne hypotesen skal så prøves ut og er grunnlaget for det videre arbeidet i modellen.

5. Hvilken kunnskap har organisasjonen om den valgte hypotesen sett i lys av problemstilling og faktaboks?

Faktaboksen og problemstillingen er godt synlige for alle, og oppmerksomheten er rettet mot disse. Da er det naturlig å spørre:

«Hva tenker dere når dere nå ser problemstillingen opp mot hva dere har av informasjon i faktaboksen, og kobler dette til det dere har av kunnskap om den hypotesen som er valgt?»

I vår case handlet det om klasseledelse og hvordan personalet forstår klasseledelse. Her ble tankene omkring *prestasjonsorientert* kontra *mestringsorientert læringskultur* igjen et tema. Gjennom refleksjoner kom det frem at skolen i hovedsak var preget av kjennetegn på prestasjonsorientert læringskultur, og det kom dermed mange gode forslag til tiltak den enkelte lærer kunne gjøre for å fremme en mestringsorientert

læringskultur og klasseledelse. Gruppen pekte også på områder som ledelsen måtte arbeide med for å fremme dette, som en felles kultur på hele skolen.

I casen kom det frem flere viktige elementer for god klasseledelse:

- bygge relasjoner
- sette tydelige forventninger til og modellere ønsket atferd og kommunikasjon i klassen
- møte presist og forberedt til timen
- aldri starte timer med å snu ryggen til klassen for å skrive på tavlen
- gi oppgaver som fører til mestring
- være tydelig i kommunikasjon og beskjeder
- gi positiv anerkjennelse av arbeidsinnsats fremfor prestasjoner

Når gruppen arbeider med dette trinnet i modellen, er prosessveilederens viktigste rolle å hente frem organisasjonens egen kunnskap. Jo mer kunnskap og kompetanse de selv kan hente frem, jo enklere blir det for dem å finne virkningsfulle tiltak når vi kommer til det stadiet i prosessen. Når personalet begynner å diskutere spørsmålene «*hva er det som skaper uro i en klasse?*» eller «*hvordan kan vi forebygge uro i en klasse?*», kommer deltakerne med gode innspill som samtidig viser til tiltak. Alle viktige opplysninger og tiltak som kommer frem, skrives ned i stikkordsform. Etter hvert vil vi sitte med en stor tiltaksliste som skal brukes senere under punkt 7.

6. Mål

Det er nå på tide å formulere et mål for det videre arbeidet. Både problemstilling, faktainformasjon og valg av hypotese er klart. Vi har også hentet frem kunnskap om problematikken. Da har vi grunnlag for å lage et konkret mål for det videre arbeidet. På samme måte som vi arbeider oss frem til en felles problemstilling, kan vi arbeide oss frem til felles mål.

Når forslag til mål er satt, kan det være nyttig å presentere noen spørsmål for arbeidsgruppen:

- Hvor stor sannsynlighet tenker du det er for at vi når det målet vi har satt?
- Hvilken interesse har du for at målet nås?
- Tror du på at vi kan nå målet?

For å skape gode refleksjoner spiller spørsmålene vi tar i bruk, en viktig rolle. Når vi utarbeider mål, er det derfor viktig at vi klarer å bringe inn flere nivå: individnivå, gruppenivå/klassenivå og systemnivå. Vi har erfart at visse typer spørsmål kan bidra til å aktivisere personalet:

- Hvilken nytte vil vi ha av måloppnåelsen?
- Hvilken nytte vil alle de andre her ha av denne måloppnåelsen?
- I hvilken grad har vi allerede nådd målet?
- Hvilke tilsvarende mål har vi lyktes i å nå tidligere?
- Hva slags erfaringer, evner og egenskaper kan hjelpe oss med å nå målet?
- Hva er allerede gjort for å nå målet?
- Hvem kan vi takke for at det allerede har skjedd så store fremskritt i saken?

Ved å oppfordre til dialog, vise hverandre tillit og stille disse spørsmålene kan det bli mer interessant å jobbe mot målet, og det styrker oss i troen på at dette lar seg gjennomføre. I tillegg vil en dialog som dette skape en mer forpliktende atmosfære. I diskusjonen som oppstår når gruppen tar stilling til spørsmålene, vil deltakerne måtte spørre hverandre om de kan stole på hverandre. I barnehager og skoler der barn/elever omtales som «mine og dine», i stedet for «våre» barn/elever, vil dette være en faktor som kan vanskeliggjøre måloppnåelsen. Ledelsen oppdager ofte at de må ta tak i holdninger som rår i personalet, og de vil i dette arbeidet

oppdage hvilke holdninger som hemmer eller fremmer målet.

I nevnte case ble målet formulert slik: *Alle våre elever skal oppleve et læringsmiljø som gir dem trygghet, mestring og arbeidsro.*

Her har arbeidsgruppen gjennom drøftinger klart å lage et felles mål som omfatter begge de to problemstillingene som er vist ovenfor.

Et neste skritt når målet er formulert, vil ofte være å la personalet utarbeide kjennetegn på måloppnåelse. I eksemplet her er det aktuelt at organisasjonen utarbeider kjennetegn på trygghet, mestring og arbeidsro. Hvordan vil elever, foreldre og personalet oppleve eller kjenne igjen dette? Slike kjennetegn på viktige begreper er vesentlig for senere å kunne måle måloppnåelse.

7a. Tiltak

Under dette punktet skal vi finne og systematisere tiltak. Ansatte i barnehager og skoler er flinke til å finne tiltak. Utfordringen er å finne tiltak som er realistiske å kunne gjennomføre innenfor organisasjonens tilgjengelige rammer. Ofte vil det i dette trinnet foreslås tiltak som krever tilførte økonomiske midler eller ekstern bistand i form av ønsket kompetanse, eller det vil bli ytret et ønske om å flytte en elev til en ekstern arena. Dette er som oftest ikke gjennomførbare tiltak, og ofte er de heller ikke gode eller inkluderende tiltak for barnet/eleven. Noen ganger blir det tydelig gjennom arbeid med dette punktet at det gjenstår en stor jobb med enkelte av de voksnes faktiske holdninger til de barna/elevene de arbeider med. Dette viser seg ofte ved at tiltakene de ser på som virkningsfulle, er å tilføre flere voksne til å ta hånd om barnet/eleven, slik at de selv kan ta hånd om resten av gruppen, eller å plassere barnet/eleven utenfor den ordinære gruppen, internt eller eksternt. I slike tilfeller må vi gå tilbake til hypotesen

og kunnskapen vi har arbeidet med, for så å trekke tydeligere linjer til hva som ut fra valgt hypotese og påpekt kunnskap kan være aktuelle tiltak som læreren/assistent/ledelsen selv kan gjøre noe med, og som fremmer inkludering av eleven(e).

En viktig rolle for prosessveilederen er å utfordre gruppen på hva som skal til for å kunne gjennomføre tiltaket, hvem som kan gjøre dette, hvor og hvordan dette kan gjøres, og lignende:

- Hva trenger eleven av støtte for å mestre ferdighetene de voksne forventer å se?
- Hva trenger klassen samlet av hjelp for at et godt læringsmiljø skal kunne vokse frem?
- Hvilke tiltak er det mulig for pedagogen å gjennomføre?
- Hva trenger pedagogen av støtte fra ledelsen for å kunne gjennomføre de valgte tiltakene?

I vår case beskrev personalet, etter å ha drøftet og sett til tidligere praksis i lignende saker, at de ønsket å prøve ut de følgende tiltakene:⁴

- Læreren er i klasserommet når det ringer inn til time.
- Læreren er godt forberedt til timen.
- Læreren utarbeider og fremviser tydelige forventninger til elevenes atferd og kommunikasjon i klassen.
- Læreren lager nye klasseregler sammen med elevene.
- To «ADHD-elever» flyttes ut av klassen og gis alternativ opplæring på gård.
- Alle voksne anerkjenner ønsket atferd hos elevene.

Det er viktig at hver enkelt ser igjen sine ord og formuleringer. Bare på den måten kan vi utforske hva det for eksempel innebærer at elever gis opplæringen på gård, eller at elever blir identifisert som «ADHD-elever» eller hvordan de som organisasjon vil synliggjøre en anerkjennende kultur.

7b. Velg ut noen få tiltak

Når tiltak skal velges, må prosessveileder være oppmerksom på at det også i denne sammenheng er viktig å legge vekt på mestring. Da er det viktig å utfordre gruppen på hva de mener de kan ha størst mulighet til å lykkes med og raskt kan komme i gang med. I vårt arbeid har vi begynt med å spørre: «Hvilke av disse tiltakene kan dere starte med denne uken?»

Det er viktig at det er få tiltak som prøves ut om gangen. Det blir vanskelig å kunne måle hvilke tiltak som har effekt, og hvilke som ikke har ønsket effekt, om man starter med for mange tiltak. Det er også vanskelig å skulle følge opp flere tiltak systematisk og over tid hver dag. Vår erfaring er at opptil tre tiltak om gangen er overkommelig. Da får de som skal gjennomføre tiltaket, tid til å følge opp og innarbeide og «automatisere», og de får se virkningen av tiltaket før nye tiltak kommer til.

Tiltak som ble valgt i vår case:

- Lærer er i klasserommet når det ringer inn til time.
- Lærer utarbeider og fremviser tydelige forventninger til elevenes atferd og kommunikasjon i klasserommet.
- Alle voksne anerkjenner ønsket atferd hos elevene.

8. Lag en plan for utprøving

Dette er et praktisk punkt der vi kort setter opp

- når ulike tiltak skal startes
- hvor (i hvilke situasjoner) tiltak skal prøves ut
- hvordan tiltak skal gjennomføres og følges opp
- hvem som skal gjøre hva
- hvor lenge tiltak skal prøves ut

I vår case så planen slik ut:

- Tiltakene starter onsdag 23.02.20.
- Tiltakene prøves ut i norsk- og engelsktimer.
- Kontaktlærer og engelsklærer er ansvarlig for tiltakene i klassen.
- Rektor er ansvarlig for informasjon til øvrig personale.
- Tiltakene evalueres ved utgangen av april 2020.

9. Evaluer

Det er viktig både med underveisvurdering og sluttvurdering for å ha grunnlag for å si om noe bør justeres underveis, og for å få dokumentert hva som virker, og hva som ikke virker etter hensikten.

Mange avslutter tiltakene for tidlig. Erfaringsmessig bør tiltak alltid gjennomføres systematisk i minst tre uker før man ser om de har ønsket effekt eller ikke. Noen tiltak må prøves over mye lengre tid, men tre uker er et minimum.

Det er nødvendig å tidfeste evaluering i tiltaksplanen.

Avslutning

For å få til et systematisk arbeid i barnehage og skole bør den/de som skal drive frem arbeidet, ha tilgang til arbeidsmodeller som fremmer et systematisk arbeid. Det at alle som er involvert i endringsarbeidet, kjenner til den samme arbeidsmodellen, trygger hver og en. Trygghet og tillit er avgjørende for at en organisasjon skal lykkes i et utviklings- og endringsarbeid. På samme måte som mange skoleforskere fremhever en mestringsorientert læringskultur, tør vi å hevde at en slik kultur også er gunstig der voksne skal samarbeide om å lage gode tiltak for barn og elever. Vi har forsøkt å vise en måte å arbeide sammen med barnehage og skole på der hele organisasjonen er involvert. Vi vil avslutte med å hevde at det ikke er avgjørende hvilken modell eller metode man tar i bruk, men at den som leder et utviklingsarbeid, er komfortabel med modellen/metoden, og at prosessveileder tror på den måten å arbeide på og jobber for å utvikle et profesjonsfaglig fellesskap som en forutsetning for å etablere en inkluderende kultur.

Skal vi lykkes med et inkluderende læringsmiljø for alle barn og unge, er vi avhengige av at hele organisasjonen ønsker dette og faktisk arbeider systematisk over tid for å implementere holdninger og kompetanse i personalet som fremmer et slikt læringsmiljø. Det er ikke nok å arbeide med å inkludere ett og ett barn i et større fellesskap. Det vil bedre situasjonen for noen få barn, men føre til at mange andre barn fortsetter å stå utenfor fellesskapet. Det er først når organisasjonen lykkes i å fremme en felles lærings- og mestringsorientert kultur der både organisasjonens og de ansattes mål, verdier og holdninger samstemmer og utøves i praksis, at organisasjonen kan lykkes med inkludering for alle. Dette forutsetter lærings- og tolkningsfellesskap der refleksjoner og dialoger danner grunnlag for å skape nye handlingsmønstre og endre arbeidsformene (Fasting, 2018).

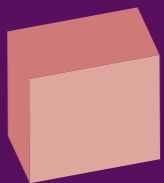
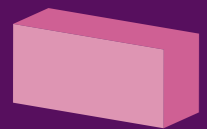
⁴ Det er viktig å skrive opp alle forslag til tiltak med ansattes egne ord, også tiltak vi ikke ønsker. Drøfting av tiltak gjøres underveis og i neste steg der tiltak som fremmer mål og inkludering, skal velges ut.

Litteratur

- Fasting, R.B. (red.). (2018). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, J.I. (2019). *Endringskoden. Evidence-basert endring. Knekker du endringskoden kan du lære å mestre det du vil*. Grimstad: Hegnar Media.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del, prinsipper for skolens praksis*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/>
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Redaksjon: Siv Hillesøy, Eli Marie Killi, Ann-Elise Kristoffersen
Design og illustrasjoner: Miksmaster Creative · www.miksmaster.no
Utgiver: © Statped, Oslo 2020
www.statped.no

ISBN 978-82-323-0352-6 (trykt utgave)
ISBN 978-82-323-0353-3 (elektronisk utgave)



Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale fellesskap – hvor fellesskap med jevnaldrende er av særlig betydning. Barns deltakelse i læringsfellesskap med andre barn, eller tilrettelegging for slik deltakelse, er derfor et gjennomgående tema i antologien.

Bidragstyperne er rådgivere i Statped med erfaring fra ulike fagområder. De redegjør for ulike tilnærminger som bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Alle har til felles at de gjennom sin rådgivningsvirksomhet har vært tett på praksisfeltet. I antologien deler de erfaringer fra samarbeidet med barnehager og skoler i arbeidet med å utvikle en kunnskapsbasert praksis.

Antologien retter seg mot studenter og ansatte som jobber i barnehage og skole, og andre som har interesse for fagfeltet.

