

Mirjam Harketstad
Olsen

Vi får til det vi vil – en studie av en individsystemisk prosessveiledning

En individsystemisk prosessveiledning er prøvd ut for å støtte en kommune i deres arbeid med å tilrettelegge en god overgang fra barneskole til ungdomsskole for elever med sammensatte lærevansker. Gjennom å definere en ønsket situasjon, arbeidet kommunens skoler sammen om å utvikle et produkt som kunne bidra til å gjøre en slik overgang god for de elevene det gjaldt. Gjennom prosessen erfarte deltakerne hvilken betydning forankring og ekstern ledelse har for en god prosess. Videre ble tid avdekket som en risikofaktor og deltakerne formidlet en opplevelse av å ha fått endret sin forståelse både av egen og andres praksis.

INTRODUKSJON

I arbeid med barn og unge med særlige behov har det vært tradisjon å definere arbeidet som enten individrettet eller systemrettet, en inndeling som kan oppfattes problematisk i de fleste saker (Tveit et al. 2012). I arbeidet med individer er det nødvendig å forstå individets plass i et kontekstuellet hele (Simon et al. 2014) og i arbeidet med systemnivået vil det, spesielt ved spesialpedagogisk arbeid, være individer involvert. Det kan være behov for å etablere et nytt begrep, individsystemisk, som favner begge perspektivene. Et individsystemisk arbeid tar utgangspunkt i navngitte individer og fokuserer på systemets behov for endring for å kunne imøtekomme målgruppens pedagogiske

behov. Et individsystemisk arbeid blir derfor en arbeidsform som fokuserer på det som ligger mellom individ- og systemtjeneste, hvor systemet involveres for å skape endring for individet.

Et redskap i et individsystemisk arbeid er veiledning. Veiledning blir av Lassen (2014) beskrevet som forskjellig fra direkte rådgivning, og kjennetegnes av at en profesjonell person får opplæring av en mer erfaren fagperson i samme profesjon. Dette er ikke gyldig i alle veiledningsforhold. Skagen (2011) beskriver for eksempel praksisveiledning. En slik veiledning er ikke et forhold mellom to profesjonelle, men mellom yrkesutøver og student. Kvale (2011) bruker begrepet prosjektveiledning hvor

Mirjam Harketstad Olsen arbeider som professor ved UiT Norges arktiske universitet, hvor hun blant annet koordinerer masterstudiet i spesialpedagogikk. Hun har også en delstilling i Statped. Hennes forskningsinteresser er knyttet til inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring, psykososialt læringsmiljø og nevrobiologiske vansker. Hun har mange års erfaring som lærer og spesialpedagog i skole og som pedagogisk-psykologisk rådgiver med spisskompetanse på språkvansker og på sammensatte lærevansker.

grupper av studenter veiledes. Boge et al. (2009) skriver om veiledning som en tilnærming for å fremme læring.

Veiledning vil i denne artikkelen bli forstått som en istandsettingsprosess som gjennom dialog og faglig samspill skal fremme læring og en forståelse for hvilke handlinger som er nødvendig for å skape en endring. På denne måten er veiledning per definisjon en prosess. Basert på dette, vil artikkelen ta utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan kan en individsystemisk prosessveiledning bidra til en endring av skoleorganisasjonisk praksis?*

Prosessveiledning

Handal og Lauvås (2006) skriver om tre hovedtyper av veiledning, hvor prosessveiledning inngår som en av dem. De to øvrige er produktveiledning og ad hoc-veiledning, som begge er problemrettede og hovedsakelig initiert av den som søker veiledning. Prosessveiledning har likhetstrekk med det Lassen (2014:18) beskriver som en rådgivers oppgave: "Rådgiverens oppgave er å følge individer eller grupper i en utviklingsprosess fra en nåværende situasjon, som ikke er tilfredsstillende og derfor grunnlaget for ønsket om hjelp mot en ny situasjon som er karakterisert av en forbedring." I en prosessveiledning er det et særlig fokus på veisøkers bevegelse fra en uønsket til en ønsket situasjon.

En prosessveiledning er helhetsorientert og fokusert på en endringsprosess som skal skje over tid (Handal og Lauvås, 2006). I en prosessveiledning blir kunnskapsutviklingen underveis viktigere enn produktet det arbeides med. Det er prosessen fram til ferdig produkt som er det sentrale for veiledningen.

Individsystemisk

Individsystemisk er et begrep som ikke er fremtredende i forskningslitteraturen. Sammenhengen mellom det individrelaterte og det systemiske perspektivet diskuteres likevel i flere studier som angår vidt ulike tema som rasisme (se for eksempel Akos og Ellis, 2008; Young, 2011) og lærevansker (se for eksempel Simon et al. 2014; Johnson og Viljoen, 2017). I disse studiene blir det framhevet at begge perspektiver er nødvendige. Simon et al. (2014)

framholder betydningen av et økologisk perspektiv ved veiledning innenfor skolepsykologien. Et økologisk perspektiv er inspirert av Bronfenbrenner (1986), som tar utgangspunkt i de ulike systemer som omgir individet. Som Simon et al. (2014:636) skriver: "The Ecological domain addresses the multiple systemic contexts that influence school psychology practice and prepares the intern to intervene within both individual and systemic contexts." Det er med andre ord multiple systemer vi må ta hensyn til i arbeidet med individer.

Et individsystemisk perspektiv er en arbeidsform som blir mer og mer brukt i spesialpedagogisk rådgivning og veiledning. Begrepet individsystemisk prosessveiledning er i denne artikkelen forstått som en veiledning av individer som inngår i systemet rundt lærer, på veien mellom en nå-situasjon og en ønsket situasjon.

Metode

Studien som presenteres baserer seg på et oppdrag i Statped. Statped er et statlig, spesialpedagogisk støttesystem hvis mandat er knyttet til å støtte lokal pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i deres arbeid.

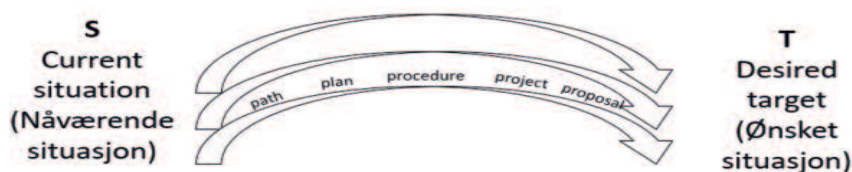
I perioden 2013 – 2017 arbeidet Statped med en prosess under vignetten "Vi sprenger grenser". Formålet var å finne fram til nye arbeidsmåter ovenfor gruppen elever med sammensatte lærevansker. Disse arbeidsmåtene hadde til hensikt å øke elevgruppens opplevelse av å være i et inkluderende læringsmiljø og i den sammenheng også øke deres læringsutbytte. Denne studien har sitt utgangspunkt i empiri fra en prosess Statped ledet i en liten kommune med tre barneskoler og en ungdomsskole. Bakgrunnen for arbeidet var at den aktuelle kommunen hadde sendt tre individsøknader om tjenester. Alle de tre var barn med sammensatte lærevansker som skulle starte på ungdomsskole høsten 2017. Gjennom et avklaringsmøte mellom PPT og Statped, ble disse søknadene koblet til Statped sin satsning "Vi sprenger grenser" og arbeidet definert som et individsystemisk prosessarbeid.

Med utgangspunkt i de tre elevenes behov for en planlagt overgang fra barneskole til ung-



Schmuck, 2006

Figur 1 Kraftfeltanalyse



Schmuck og Runkel, 1994.

Figur 2 STP-analyse

domsskole ble det besluttet å iverksette en prosess i kommunen. Prosessen skulle både kvalitetssikre arbeidet rundt overgang for de tre aktuelle elevene, men også fokusere på et produkt kommunen kunne nyttiggjøre seg overfor alle kommunens elever.

Arbeidet ble organisert gjennom å etablere en arbeidsgruppe med representanter fra lokal PPT og Statped. Gruppen, og prosessen for øvrig, ble ledet av en ansatt i Statped. Arbeidet ble forankret i Statpeds ledelse og hos kommunalsjef for skole og barnehage. Kommunal-sjefen ønsket at samtlige av skolene i kommunen deltok med minimum en fra ledelsen og en øvrig deltaker fra hver skole. Dette ga et deltakerantall på tre barneskoler og en ungdomsskole, med to til fem representanter fra hver skole. En av barneskolene trakk seg ut fra prosessen etter én samling, begrunnet i sykdom og at de ikke skulle avgi elever med sammensatte vansker det aktuelle skoleåret. Det ble gjennomført en oppstartssamling i oktober og påfølgende samlinger i januar og mars med mellomarbeid mellom hver samling. PPT og Statped hadde planleggingsmøter i forkant av og evalueringsmøter i etterkant av hver samling. Mellomarbeidene bidro til å forankre arbeidet og involvere de ulike ansatte i skolene ut over de enkelte deltakerne i samlingene.

Samlingene var en kombinasjon av kompetanseheving for deltakerne og prosessarbeid for utvikling av arbeidsmodeller.

I prosessveiledningen ble det benyttet elementer fra aksjonsforskning (Schmuck, 2006). Aksjonsforskning innebærer en syklus mellom ide, implementering av en plan og evaluering av effekten av implementeringen. I en aksjonsforskning forsker deltakerne sammen, slik at lærerne deltok i prosessen på lik linje med representanter fra Statped. De modellene som ble benyttet var kraftfeltanalyse (figur 1) og STP-konsept (figur 2), hvor bokstaven S står for Situation, T for Target og P for Prosessen mellom disse to.

En kraftfeltanalyse (figur 1) dreier seg om å definere dagens status eller nåværende situasjon. Til venstre plasseres ytterpunktet for en uønsket tilstand og til høyre den absolutt ønskede tilstanden. Deltakerne skal så definere hvilke krefter som kan skyve situasjonen i negativ retning (hemmende) og hvilke som kan skyve situasjonen i en positiv retning (fremmende). Et STP-konsept (figur 2) er en lignende øvelse. Her skal deltakerne definere den eksakte nåværende situasjon (current situation – S) og deres ønskede situasjon (desired target – T). Så skal deltakerne avklare hvilken vei de skal ta mellom S og T. Dette kan innebære behov for

plandokumenter, prosedyrer, prosjekter med videre (P).

Basert på disse to analysene besluttet deltakerne å utarbeide et årshjul for overgang mellom barneskole og ungdomsskole og en prosedyre for faglige nettverk. Arbeidet med disse dokumentene ble sentralt, både i samlingene og i mellomarbeidet.

Etter at prosessen med utvikling av dokumenter var avsluttet ble det gjennomført fokusgruppeintervju med de tre deltakende skolene. Et fokusgruppeintervju er et kvalitativt intervju med en liten gruppe mennesker som samtaler om et bestemt tema (Krueger og Casey, 2015). Intervjuet var semi-strukturert og fokusert på gruppens forståelse av og erfaringer med prosessen de hadde vært i gjennom. Det er dette fokuset denne artikkelen løfter fram og diskuterer. Intervjuene ble gjennomført på de enkelte skolene juni 2017 og samtalene varte fra 40-60 minutter.

Det forelå samtykke fra deltakerne, slik at prinsippene om informert samtykke og frivillighet var ivaretatt. Den som gjennomførte intervjuene er samme person som ledet prosessen. Dette kan ha ført til en kunstig positivitet. På den annen side kan det også ha hatt motsatt effekt, ved at det var etablert en god relasjon mellom den Statpedansatte og deltakerne, slik at de diskuterte ærlig sine erfaringer fra prosessen. En av deltakerne skysset intervjueren mellom to av skolene og satte i den forbindelse ord på nettopp det. Hun mente deres fortelling ble fylligere og mer sann fordi den som intervjuet var kjent for dem og representerte en trygg faktor for dem.

RESULTAT OG DISKUSJON

Intervjumaterialet er analysert i den hensikt å finne mønstre som går igjen i de tre fokusgruppene. Det utpekte seg noen overordnede temaområder som utsagn ble sortert under. Disse var betydningen av prosjektforankring, hvilken effekt deltakerne opplevde at prosessen hadde og hvordan arbeidet kan spres til andre arbeidsområder i kommunen.

Forankring av prosessen

Før prosessen ble igangsatt gjennomførte Statped et møte med den lokale Pedagogisk

psykologiske tjeneste (PPT). Ideen om å samle de tre søknadene i en individualsystemisk veiledningsprosess ble godt mottatt. Leder av PPT påtok seg å forespørre de aktuelle skoler, mens avdelingsleder fra Statped kontaktet kommunalsjef for skole og barnehage.

I samtalene med representantene fra skolene kom det fram at de hadde fått lite informasjon i forkant av første samling. Unni, som jobber på ungdomsskolen, fortalte at hun hadde fått informasjon fra en ansatt i PPT:

Hun har jo pratet med oss om det her. Min oppfatning var at det var mer jobbing rundt disse 3 elevene. Jeg oppfattet det sånn, men jeg kan ikke huske akkurat hvilken orientering hun har gitt oss. Det har jo ikke vært et eget møte eller noe.

Litt senere i samtalen sa hun at informasjonen var kommet på vei ut av et møte. Hun presiserte at "vi har ikke fått noen grundig informasjon." Representanter både fra barneskolene og ungdomsskolen hadde en forventning om at den første samlingen i oktober skulle dreie seg om informasjon om de tre individualsakene. Ulla sa for eksempel: "Jeg følte vi gikk inn i det med en formening om at dette var snakk om 3 elever som best mulig... Jeg vet ikke om det var jeg som ikke fulgte helt med, men det var ikke helt klart hva vi skulle gjøre når vi møttes." Unni fulgte dette opp med: "Det jeg forventet når vi gikk inn i det her, var kanskje at vi skulle få vite litt mer om hvordan de har drevet i barneskolen og hvordan dere eventuelt mente det kunne gjøres for å få et bra opplegg i klassen." Også barneskolen formidlet en lignende forventning. For eksempel sa inspektør Bodil: "Det var jo litt rot i begynnelsen, for vi hadde nok fått forskjellige opplysninger om hva dette var. Vi trodde at vi skulle møtes for våre elever og kun dem." På tross av deres opplevelse av å møte med en forventning av noe annet enn det de fikk, uttrykte de likevel at de var fornøyd med prosessen fra første samling. Inspektør Anne sa for eksempel

Jeg tenkte at det her handlet om å få en best mulig overføring i fra oss til ungdomsskolen for de elevene som var i fokus, men så utviklet det seg til å bli tenkt større enn det, at vi tenkte alle våre elever. Og så opplevde jeg, når vi kom ned på samling, hvor positivt det var den dagen å prate med

ungdomsskolen og de andre barneskolene. Det syntes jeg var kjempebra. Det var kanskje det mest positive, det å prate ilag.

Ved den andre barneskolen ble det spurt om det var greit at innholdet var noe annet enn det som var forventet. Dette satte i gang en refleksjon blant inspektør og assistent:

- *Assistent Bente: Jeg var litt skeptisk i begynnelsen, men jeg er veldig positivt overrasket.*
- *Inspektør Bodil: Det ble mye bedre enn jeg hadde trodd. Etter det første møtet så tenkte jeg at dette kan bli bra og så ble det bra.*
- *Assistent Bente: Ja, faktisk.*

I løpet av den første samlingen ble Statped klar over at det var uklarheter i forbindelse med samarbeidets formål. Deltakerne bekreftet dette under samlingen og i perioden mellom denne og neste samling ble det derfor gjennomført et møte mellom kommuneleder, skoleledelse og ledelsen ved PPT og Statped. I dette møtet ble forventningene avklart og prosessen tydelig forankret hos kommunalleder. Kommunalleder besluttet at samtlige av kommunens skoler i fortsettelsen skulle være representerte i prosessen med minimum en representant fra ledelsen og en lærer. Dette ble fulgt opp av ungdomsskolen og de to barneskolene som skulle avgi elever med sammensatte lærevansker.

Inspektør Bodil deltok i dette møtet og sa i den forbindelse: "Men det var et møte med dere i Statped og kommunalsjefen der jeg var, og det var veldig avklarende. Etterpå synes jeg vi var på skinner." Også den andre barneskolen viste til dette møtet som avklarende, noe inspektør Anne formulerte på denne måten: "Sånn at det ikke blir noe som renner ut i sanden, og det tror jeg ikke det blir å gjøre fordi at (navn kommunalleder) har vært med på det og det er sagt i kommunen at vi alle skal følge dette."

Gjennomføring av prosessen

Rammefaktorene for prosessen var tre samlingsdager med mellomarbeid mellom samlingene. Skolene leverte innenfor oppgitte tidsfrister, men det var ulike tilbakemeldinger med hensyn til dette mellomarbeidet. Det var spesielt representanter fra ungdomsskolen som

var negative til mellomarbeidet:

- *Ulla: Nei, jeg syntes at etterhvert ble jeg litt umotivert fordi jeg følte det tok så mye tid og vi skulle treffes, ha svart på, vi skulle ha sett på, vi skulle lage den planen. Vi fikk ikke noen ekstra ressurser på det. Det her måtte bare skje når vi hadde tid og det vil jo si at de andre tingene vi skulle ha gjort når vi hadde tid, det måtte vi gjøre en annen gang. Så jeg må bare si at jeg nedprioriterte etterhvert. (...) Jeg gikk høyt ut og syntes det var veldig OK, men syntes det ble litt mye etterhvert.*
- *Ulf: Vi har jo funnet treffpunkter når vi skulle svare på disse mellomarbeidene. Vi har ikke brukt mye tid på det, vi har jobbet effektivt og fått det raskt unna. Så akkurat tidsbruken på akkurat det har jo ikke vært stor, men summen av alt som man føler at man burde-burde, kanskje...*

Det Ulla og Ulf her berører er tiden mer enn innholdet i arbeidet. Mellomarbeidet kom som et ekstraarbeid, i tillegg til det øvrige de som lærere skulle håndtere.

Representanter for barneskolene påpekte også tidsaspektet og merarbeidet, men formidlet en opplevelse av at mellomarbeidet hadde gitt grunnlag for nyttige diskusjoner i personalet, noe inspektør Bodil særlig satte ord på:

Bodil: Det blir jo alltid litt stress. Men vi har hatt veldig gode diskusjoner her på mellomarbeidet. Og jeg tenker de to rundene vi tok i personalet. For det valgte jo vi å gjøre. Personalet her fikk lov til å si hva som fungerte bra med overgangen til ungdomsskolen. Hvilke råd har vi å gi? Og det gjorde vi først med det pedagogiske personalet og så med fagarbeidere og assistenter. Det handler om at de ikke har samme arbeidstid. Det var veldig verdifullt, og de beste innspillene kom helt klart fra fagarbeiderne.

Barneskole B hadde valgt å involvere hele personalet i det første mellomarbeidet, hvor de skulle definere hindringer og muligheter. Barneskole A hadde valgt en annen løsning, hvor inspektør Anne og spesialpedagogisk veileder Astrid jobbet med dette:

- *Anne: Jeg var fornøyd. Synes det var bra og mellomarbeidene hadde vi god tid på. Det var ikke bestandig at vi jobbet like grundig hele*

tiden med det. Hvis du var borte og jeg var på studier og sånt så vi måtte finne...

- *Astrid: Ja vi jobber nå effektivt når vi setter oss ned.*

Et par av skolene tok opp at de mente det hadde betydning at prosessen hadde en ekstern ledelse. Inspektør Bodil sa for eksempel: "Og jeg tror ikke vi hadde kommet dit, i hvert fall ikke på de første 7-8 årene hvis ikke dere [Statped] hadde vært her. Det har på en måte tvunget tankene våre litt annerledes". Inspektør Anne var også opptatt av at det hadde positiv betydning å bli prosessveiledet av noen utenfor kommunen. Samtidig opplevde hun en egenverdi inn i sin egen rolle som inspektør: "Jeg har jo lært mye selv om organisering og ting som er viktig å ta tak i."

På spørsmål om hvordan de skulle arbeide videre med årshjulet og prosedyreplanen for nettverk, svarte inspektør Bodil: "Vi må jo se på årshjulene våre, men det ligger et stort ansvar på fagveiledernettverket nå, og det mener jeg er rett. Det er de som har kjennskap til disse elevene fra dag en." Om prosedyreplanen sa inspektør Anne: "Vi blir jo å legge det inn i årshjulet vårt på skolen." Alle de tre skolene formidlet at de ville ta årshjulet aktivt i bruk og følge de retningslinjene som var lagt med hensyn til hospitering og møter. Samtidig sa lærere ved skolene at de forventet et behov for justering underveis, noe de mente at de nå hadde etablert et godt grunnlag for gjennom å være i dialog med hverandre i denne prosessen. De mente det heretter ville være lettere å kontakte hverandre.

Effekt av prosessen

Informantene ble på ulike måter utfordret til å si noe om sin deltakelse i prosessen og hvilken effekt det hadde gitt.

Et av momentene spesielt den ene barneskolen tok opp, var opplevelsen av å ha et eierforhold til prosessen. Aina sa for eksempel: "Det her å inkludere oss i så stor grad, det har gjort at det har vært veldig lærerrikt og positivt og man kjenner at man får litt sånn tiltakslust. For det er liksom noe vi har gitt av oss selv inn i det her, sånn at det er litt våres." Aina deltok ikke på første samling, men beskrev hvordan hun ble

motivert av inspektørens positive formidling av samlingen:

Hvertfall for min del så kom Anne sprettende inn på teamrommet vårt og var ganske engasjert og "det her må dere være med på!" Det er jo ikke så ofte det er sånn, at det kommer med et sånt engasjement. Jeg synes at når man skal jobbe med det her og det skal ende opp i en plan, så var dette en veldig god måte å gjøre det på.

Aina fortalte videre hvordan hun opplevde å bli inkludert i arbeidet selv om hun ikke deltok i første samling:

Selv om vi kom inn litt ut i løpet, så ble vi dratt rett inn. Jeg opplevde ikke at jeg har gått glipp av noe i forkant. Jeg så jo at det var gjort et stykke arbeid, men det ble gjennomgått først, så vi fikk en oppdatering. Jeg følte ikke at jeg hadde gått glipp av noe, jeg følte ikke at det var noe som manglet for at jeg skulle kunne delta ordentlig. Jeg synes det har vært veldig, veldig bra.

Aina opplevde at det deltakerne hadde arbeidet med første samling var noe hun kunne kjenne igjen. Alf, en av de andre som ikke deltok i første samling, samtykket til dette: "Det som var bestemt på den første samlingene, var mange av de samme tankene jeg selv ville ha kommet med hvis jeg var med. Så det var veldig greit å ta opp tråden, selv om vi ikke hadde vært med fra begynnelsen."

Flere av lærerne viste til hvordan prosessen hadde bidratt til å gjøre dem mer bevisst på både elevgruppen med sammensatte lærevansker og på inkluderende læringsmiljø. Flere uttrykte hvordan prosessen hadde fått dem til å se nærmere på egen praksis:

- *Alf: For min del har det ført til at jeg har sett meg selv mer i speilet, føler jeg. Jeg har sett litt på hva jeg faktisk gjør når vi er i klasserommet. Der det er en lærer der fremme, så underviser jeg min elev, hva er det jeg faktisk gjør?*
- *Anne: Det systemiske – jeg har blitt mye mer oppmerksom på at vi har et stort potensial til å utrette mye ilag, skolene i kommunen, hvis vi setter oss ilag.*
- *Unni: Veldig nyttig å få bedre rutiner og være bevisst på hvordan man jobber med overgangen og få det nedskrevet.*

I tillegg til å vise til en større bevisstgjøring, stimulerte prosessen også til nye måter å tenke på, eller som inspektør Bodil sa det: “Og tenkt kanskje nye tanker, eller andre tanker enn vi har gjort før.” Inspektør Anne viste til at prosessen hadde tatt dem et steg videre: “Det har ikke endret synet [på inkludering], men det har fått oss til å handle”. Astrid trakk også fram hvilken verdi hun mente systematikken i prosessen ga:

Jeg tenker den her bevisstheten man sitter igjen med, etter denne systematiske tilnærmingen. Det her med å jobbe målrettet, altså at man har en plan for det man skal gjøre og man slipper å finne opp kruttet selv. (...) Vi sitter igjen med noe ganske verdifullt og ganske håndfast etter det her.

Lærerne i ungdomsskolegruppen ble spurt spesifikt om de opplevde at det å ha deltatt i denne prosessen ville bidra til en forskjell for elevene med sammensatte vansker eller om de ville fortsette sånn som de hadde arbeidet tidligere. Svarene kom forholdsvis unisont:

- *Ulla: Det blir forskjell.*
- *Ulrik: Det er bevisstgjøring på oss, de fleste. På hospitering og overgang spesielt.*
- *Unni: Det blir jo forskjell.*

Et annet perspektiv lærerne trakk fram, var at de opplevde å ha lært mye av hverandre. Lærerne var samlet i kun tre dager fordelt på oktober, januar og mars. På disse dagene var det satt av god tid til dialogmøter på tvers av skolene og også plenumssamtaler. På tross av den korte tiden de egentlig hadde sammen, opplevde de at dagene ga dem en større felles forståelse og mer kunnskap om hverandre. Blant annet var inspektør Bodil målbærer for et slikt syn: “Jeg synes det har vært god prosess. (...) Og så fikk vi en større forståelse for de andre skolene.” Også inspektør Anne formidlet noe om betydningen av dette: “...lære mer av hverandre, de ulike skolene i kommunene.” Hun mente at kunnskapen prosessen hadde gitt dem burde de kunne ta i bruk også på andre arenaer i kommunen. En av lærerne, Aina, var også opptatt av den rent personlige gevinsten prosessen ga: “etter en dag så hadde jeg veldig mye igjen for å være der.” Hun utdypet dette med at prosessen ga mulighet til å lære av

hverandre.

Aina var den som sterkest målbar det individsystemiske perspektivet: “Og jeg er veldig glad for at det ikke bare var en sånn plan, at det var dette rundt det. Vi laget ikke bare en plan, men vi husket hele tiden de her menneskene som den her planen skulle handle om.”

Spredning av prosessen

Barneskolene hadde flere tanker for hvordan erfaringene fra prosessen kunne brukes på andre arenaer. Først og fremst gjaldt det andre overganger. Inspektør Anne sa for eksempel “Det samarbeidet vi har begynt på nå i dette prosjektet, må vi greie å utnytte til å flytte til andre arenaer: overgangen barnehage-skole, ungdomsskole-videregående skole.” Dette ble også tatt opp ved de øvrige skolene. Blant annet var ungdomsskolen opptatt av overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole. Her så de et potensiale i årshjulet som var utarbeidet.

Den ene barneskolen er kommunens mottaksskole for minoritetsspråklige. Inspektøren så i den forbindelse en utvidet mulighet for årshjulet: “Jeg tenker at vi kan bruke denne modellen på flere ting. Vi har jo også det her med minoritetsspråklige elever. Både vi og ungdomsskolen er mottaksskole, men hva med de andre skolene, hvordan... Altså, bruke modellen for andre ting som vi i kommunen har et felles forhold til.”

I tillegg hadde de tanker for hvordan de kunne styrke effekten av det årshjulet de utviklet, blant annet ved å legge inn flere momenter:

- *Aina: Det kan jo være det at vi burde hatt en felles turdag for alle 7. klassene. Vi burde hatt noen arenaer i løpet av det siste halvåret der de møtes for å gjøre overgangen mer smidig for alle.*
- *Astrid: Ja, for hadde det vært i en plan så hadde det vært så mye lettere å få dette gjort.*

Informantene hadde med andre ord et tosidig perspektiv på spredning. Både på hvordan planen kunne utvides til nytte for den aktuelle elevgruppen og på hvordan den kunne spres til andre grupper av elever og andre problemstillinger. I tillegg til at det ble foreslått å legge turdager inn i årshjulet, foreslo både Bodil og

Anne at tilsvarende årshjul ble etablert for andre former for overganger. Det kunne være overgang fra barnehage til barneskole eller fra ungdomsskole til videregående skole. Det kunne også være overganger som ivaretok andre grupper av elever, for eksempel de fremmedspråklige. Også lærerne i ungdomsskolen trakk fram behovet de så for et tilsvarende årshjul for overgang mellom ungdomsskole og videregående skole.

DRØFTING

Resultatene gir en viss retning for å forstå hvordan en individsystemisk prosessveiledning kan bidra til en endring av skoleorganisatorisk praksis.

Forankring

Resultatene viste til en svakhet i starten av prosessen. Det var ikke godt nok kommunisert til deltakerne hva dette skulle være og hvem som var målgruppen for satsningen. I forkant av første samling hadde dialogen vært mellom lokal PPT og Statped. PPT tok ansvar for å diskutere dette med skoleeier og informere de enkelte skolene, noe ulike ansatte i PPT tok hånd om. Signaler på første samling tydet på at den informasjonen skolene fikk ikke var enhetlig og ikke ivaretok alle sider ved det planlagte samarbeidet. Et møte i etterkant av første samling, hvor skoleeier, skoleledelse og ledernivået ved PPT og Statped deltok, klargjorde samarbeidet og la rammer for det videre arbeidet. Man kan spørre seg om hva som kan være årsaken til at deltakerne møtte med ulike forventninger. Det kan være svak kommunikasjon eller svak forankring i ledelsen. Eventuelt en kombinasjon. Det er ingen tvil om at forankring i ledelsen, både i kommunen og Statped er viktig. Tilsynelatende var dette ivare tatt gjennom avtalen mellom PPT og Statped og mellom PPT og skoleeier. Problemet var at skoleledelsen og de som skulle delta ikke hadde fått god nok informasjon. Dette viser betydningen av en grundig forventningsavklaring. Det må avklares hvem som skal informere deltakere og hvilken informasjon som skal gis. Det må sikres at den som informerer videre sitter med nok kunnskap til å gi riktig informasjon.

Individsystemisk perspektiv

Deltakerne fra skolene forventet et individperspektiv. I stedet møtte de et fora hvor enkeltindivider ikke ble diskutert. Alle visste hvilke tre elever som var innsøkt. Enkeltindividene ble slik sett utgangspunkt for det systemiske fokuset. Dette er nerven i et individsystemisk arbeid. Deltakerne favnet om det individsystemiske perspektivet. Flere uttrykte at de så en styrke i denne måten å arbeide på. Spesielt Aina, som viste til at det var ikke bare en plan, det var mer rundt det og at de hele tiden husket menneskene planen skulle handle om. Ainas uttalelse kan forstås som en henvisning til de multiple systemene Simon (2014) viser til. Simon skriver om behovet for en vekselvirkning mellom individet og konteksten individet befinner seg i. På samme måte må det være en vekselvirkning mellom bearbeidelse av systemet rundt individet og en forståelse av individets ulike behov.

Tidsfaktoren og opplevd nytteverdi

Deltakerne uttrykte en stor grad av fornøydhet knyttet til både samlingens innhold og gjennomføring og i innholdet i mellomarbeidet. Likevel ble tid en negativ faktor i dette. Lærerne opplevde at det ble knapt med tid til å gjøre et godt arbeide mellom samlingene. Spesielt representanter fra ungdomsskolen målbar dette. Mellomarbeidene var på ingen måte omfattende, men de var svært åpne. Dermed kunne deltakerne investere mye eller lite tid i arbeidet, noe skolene også ga uttrykk for å ha gjort. I forbindelse med det første mellomarbeidet hadde barneskole B involvert hele personalet, mens barneskole A hadde satt to personer på oppgaven. Det skolene hadde arbeidet fram i mellomarbeidet var grunnlag for videre planarbeid i januarsamlingen. Det er å anta at deltakerne fra barneskole B kunne framstå sterkere overfor de øvrige i gruppen, siden de hadde innspill fra hele sitt personale i ryggen. På den annen side hadde muligens skole A og U hatt mulighet for å gå mer i dybden på problemstillingene, siden de hadde vært færre i arbeidsprosessen. Skolene har travle hverdager og stramme budsjetter. De stilte likevel med flere deltakere fra hver skole, noe som utløste vikarbehov. Det ble

opplevd som riktig bruk av tid og ressurser og deltakerne opplevde arbeidet de gjorde i prosessen som viktig. Disse prioriteringene, sammenholdt med deltakernes uttalelser om manglende tid, henger sannsynligvis sammen med måten lærernes arbeidstid er organisert. Det deltok en assistent i prosessen som også deltok i intervjuene. Hun hadde ikke den samme opplevelsen av å ha knapt med tid til mellomarbeidet.

Sett utenfra virket det å være et godt samarbeid mellom skolene, både under samlingene og basert på den mailkommunikasjon som gikk mellom skolene i forbindelse med mellomarbeidet. Dette kan skyldes at det fra tidligere er etablert gode samarbeidsrelasjoner på tvers av skolene. På den annen side ble det under intervjuene framhevet at prosessen hadde ført til at de var blitt bedre kjent med hverandre og hadde fått større innsikt i hverandres praksisutfordringer. Dette gjaldt spesielt forholdet mellom barne- og ungdomsskolen. Det kan slik antas at prosessens struktur og organisering ga rom for nye samarbeidsformer. I tillegg var dette en prosess som hadde sterk støtte både hos kommunalsjefen og hos de enkelte skolens ledelse. Dette må antas å ha stor betydning både for kommunens prioritering med hensyn til tidsbruk og deltakernes opplevelse av nytteverdi.

Prosess vs produkt

Proessen resulterte i to konkrete dokumenter – et årshjul for overgang og en prosedyreplan for nettverk. Deltakerne uttrykte stor optimisme angående den videre bruken av disse. Det ble blant annet påpekt at det var besluttet hvem som skulle ha ansvar for de ulike elementene. Det er viktig å sette ansvarlige for de aktiviteter som skal gjennomføres, for å unngå at dokumentene ikke tas i bruk. Slike systemer blir likevel sårbare og avhengig av personer som ønsker at dette skal lykkes. Deltakerne pekte på at de hadde vært med på å utvikle dette, noe de anså som en faktor for at de også ville benytte dem. Her må det påpekes at en av skolene ikke deltok. De forklarte sitt fravær i prosessen med at de dette skoleåret ikke hadde elever i fokusområdet. Det kan slik sett være et spørsmål om de har det samme eierforholdet til

dokumentene og den samme viljen til å nyttiggjøre seg årshjulet og prosedyreplanen. I den sammenheng er det sentralt hvordan dokumentene implementeres i kommunen og hvordan skoleeier legger til rette for bruken av dem.

På tross av at prosessen kom noe skjevt ut i starten, uttrykte deltakerne som ble intervjuet at de var begeistret for opplegget fra første samlingsdag. Deltakerne opplevde prosessen som nyttig. Dette peker tilbake til Handal og Lauvås (2006) som skriver at kunnskapsutviklingen underveis i en prosess blir viktigere enn produktet det arbeides med. Deltakerne hadde etablert en større kunnskap om elevgruppen med sammensatte vansker, men også om verdien av et strukturert arbeid. I tillegg ga prosessen dem en mulighet til å møtes i et annet fora enn de vanligvis gjør. Dialogmøtene i samlingene åpnet for å bli kjent med hverandres praksis og forventninger.

KONKLUSJON

En individsystemisk prosessveiledning kan på flere måter bidra til en endring av skoleorganisatorisk praksis. Kombinasjonen av dialogmøter i gruppe og strukturerte plenumsamtaler åpner for at deltakerne får en ny forståelse av hverandres skolepraksis. De får innspill de kan ta med tilbake til egen skoleorganisasjon. I tillegg får de en mulighet for å fordype seg i et felles tema og jobbe fram løsninger på felles problemstillinger. Studien har vist betydningen av en tydelig forankring i forkant av prosessen. I dette ligger også et behov for samordnet informasjon. Tid viste seg å bli en sentral risikofaktor for gjennomføring av prosessen. Det er nødvendig å avklare deltakernes rammer og være bevisst på at innføring av nye oppgaver medfører et behov for å vurdere deltakerens øvrige oppgaver. Spesielt lærerne i ungdomsskolen etterlyste ekstra ressurser til lærerne som deltok. Denne aktuelle prosessen ble ledet av Statped, med andre ord en aktør utenfor kommunen. Dette ble framhevet av deltakerne som positivt og som en mulighet for å se kommunens utfordringer på nye måter, eller som Bodil påpekte: "Det har tvunget tankene våre litt annerledes". Samtidig opplevde ikke deltakerne

å bli tvunget i en bestemt retning. De hadde et eierforhold til de ulike stegene som ble tatt på veien fra den definerte nåsituasjonen til sin ønskede situasjon. Dette legger et grunnlag for at produktet blir noe mer enn bare en skisse over ønsket status, men i stedet en skisse over en ny nåstatus. Slik sett blir også produktet betydningsfullt i en helhetsorientert prosessveiledning.

ACKNOWLEDGEMENT

Vi retter en stor takk til ansatte i den aktuelle kommunen for det engasjement og de innspill som har lagt grunnlag for denne artikkelen.

Referanser

- Akos, P. & Ellis, C.M.
(2008). Racial Identity Development in Middle School: A Case for School Counselor Individual and Systemic Intervention. *Journal of Counseling & Development*, 86, (1), 26-33.
- Bjørndal, C.
(2016). *Konstruktive hjelpesamtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegaard, E.
(2009). *Læring gjennom veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bronfenbrenner, U.
(1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *American Psychological Association Developmental Psychology*, 22, (6), 723-742.
- Handal, G. & Lauvås, P.
(2006). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Johnson, C. & Viljoen, N.
(2017). Experiences of Two Multidisciplinary Team Members of Systemic Consultations in a Community Learning Disability Service. *British Journal of Learning Disabilities*, 45, (3), 172-179.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A.
(2015). *Focus groups*. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S.
(2011). Å bli veiledet i en speillabyrint i tåke. I: Skagen, K. (red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lassen, L.
(2014). *Rådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P.
(2013). Prosessveiledning – er det noe? *Uniped*. DOI: 10.3402/uniped.v36i2.21616. s. 93-101.
- Schmuck, R.A.
(2006). *Practical action research for change*. Thousand Oaks: Sage.
- Simon, D.J., Cruise, T.K., Huber, B.J., Swerdlik, M.E. & Newman, D.S.
(2014). Supervision in school psychology: The developmental/ecological/problem-solving model. *Psychology in Schools*, 51, 636-646.
- Skagen, K.
(2011). Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene. I: Skagen, K. (red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A.D., Kova, V.B. & Cameron, D.L.
(2012). "Ja takk, begge deler" PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 77, (4), 43-56.
- Vogt, A.
(2016). *Rådgivning i skole og barnehage*. Oslo: Cappelen Damm.
- Young, E.
(2011). The Four Personae of Racism: Educators' (Mis)Understanding of Individual vs. Systemic Racism. *Urban Education*, 46, (6), 1433-1460.
- Øye, C. & Skorpen, A.
(2010). Miljøterapi som kollektivt eller individrettet fenomen? En etnografisk studie av dagliglivet i et psykiatrisk sykehus i individualismens tidsalder. *Vård i Norden*, 30, (3), 25-29.

Mirjam Harketad Olsen

UiT Norges arktiske universitet og Statped nord.

Russeluftvn 106, 9517 Alta

Telefon: 91824512

Epost: mirjam.h.olsen@uit.no