

Lærere stilles overfor nye utfordringer i en skole i endring. Behovet for kollegial veiledning, støtte og ivaretagelse er stort. I denne artikkelen presenteres en metode, beslutningsorientert veiledning, sammen med en evaluering av erfaringer med bruk av metoden ved fire barneskoler skoleåret 2000–2001.

## Fokus på beslutningsprosessen – presentasjon av en veiledningsmetode

Av ARNE TVEIT,  
rådgiver ved Midt-norsk  
kompetansesenter for atferd



Det blåser en reformvind over norsk skole med ideer importert i stor grad fra våre naboland Sverige og Danmark (Telhaug 2001). I hele landet settes det i disse dager i gang forsøk med nye måter å organisere skoledagen og arbeidsåret, nye undervisningsmetoder og som følge av dette endringer i lærerens rolle og arbeidsmåter. Læreren skal jobbe tettere i team med både andre lærere og andre yrkesgrupper i skolen (både faglærte og ufaglærte) og læreren skal i større grad ivareta en veilederrolle på bekostning av formidlerrollen.

Læreren og de andre voksne i skolen vil gjennom dette bli nødt til å tenke mer kollektivt og samarbeide tettere. Dette gir de voksne økte muligheter til å observere og respondere på hverandre. Behovet for kollegial problemløsning, planlegging, veiledning og refleksjon vil bli forsterket.

Sett fra elevenes synspunkt er det undersøkelser spesielt fra ungdomstrinnet som tyder på at mange elever kjeder seg i skolen (Myhr/Aftret 1999). En mer elevaktiv og elevsentrert skole er en av de sentrale ambisjonene i L 97, men på ungdomsskoletrinnet har denne prosessen gått noe tregt. Fra statlig og kommunalt hold er det nå tatt initiativ til en spesiell innsats rettet mot ungdomsskoletrinnet. Det omfattende forsøks- og utviklingsarbeidet som nå pågår vil forhåpentligvis sette fortgang i denne prosessen.

Parallelt med denne allmennpedagogiske utviklingsprosessen er det spesielt ett forhold som bidrar til å sette søkelyset på den voksne yrkesutøveren i skolen og kvaliteten på det arbeidet som utføres. Det knytter seg til opplevelsen av at skolen sliter

i forhold til å mestre utfordringene i arbeidet med enkelte elevgrupper og spesielt elever som viser utagerende og anti-sosial atferd (Sørli og Nordahl 1998, Arnesen et al 2000, Sørli 2000, Rapport 2000 – Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet/ Barne- og familiedepartementet).

Samlet sett står de ansatte i skolen derfor overfor flere krevende utfordringer. De skal delta i en omfattende endrings- og utviklingsprosess som stiller store krav til deres profesjonalitet og kompetanse samtidig som de skal være i stand til å møte mange ulike forventninger og elever med høyst forskjellige behov. Dette skal de makte i en hektisk arbeidsdag. På denne bakgrunnen er det nærliggende å konkludere med at de ansatte i skolen har et legitimt og relevant behov for at det ryddes tid til og settes av ressurser til økt veiledning.

### Beslutningsorientert veiledning

Undervisningssituasjonen stiller store krav til den voksne profesjonelles evne og vilje til refleksjon og analyse. Det er fra flere hold påpekt at skolen tradisjonelt er flinkere til å være tiltaks- og løsningsfokuseret, enn til å reflektere og analysere over hva som skjer og hvorfor det skjer (Damsgaard 2000). Undervisning og læring er en sammensatt og krevende prosess hvor læreren, spesialpedagogen, assistenten eller sosialarbeideren i sitt daglige samspill og møte med elevene blir stilt overfor en rekke dilemmaer og må gjøre svært mange valg og beslutninger. Det å øke refleksjons- og analyseevnen i tilknytning til denne beslutningsprosessen er det sentrale elementet i den metoden som presenteres



Beslutningsorientert veiledning (BOV) er innrettet mot de mange møter og samspillsituasjoner med barn og unge en har som profesjonell. Det er i disse utall av situasjoner en skal treffe en beslutning, og det er kvaliteten på våre beslutninger som er i fokus i denne metoden. I øyeblikket har vi kun oss selv, med våre erfaringer – vårt repertoar – vår forståelse og våre kunnskaper – å by på. Det er nettopp her – i de hverdagslige møter med barna og ungdommene – at mulighetene ligger. Det å kunne gripe disse mulighetene og se og forstå hva som ligger til grunn for elevenes reaksjon, væremåte og handlinger og faktisk ikke alltid reagere umiddelbart, eller på intuisjon, men prøve å se om det finnes andre og kanskje uprøvede valgmuligheter er et sentralt element i denne tilnærmingen. Fokus for veiledningen vil derfor svært ofte være nettopp de muligheter de typiske situasjonene i klasserommet gir med hensyn til å komme i posisjon til eleven. En slik økt bevissthet rundt beslutningsprosessen vil i mange tilfeller kunne åpne opp for utvidet kommunikasjon og derigjennom vil sjansen for å oppnå positive resultater øke både på lang og kort sikt. Det er et sentralt aspekt ved metoden at den må reflektere både de kortsiktige – umiddelbare – og de langsiktige og planmessige. Beslutningsprosessen kan vi dele inn i fire faser:

– Observasjon og vurdering. Dette innebærer den konkrete observasjonen av situasjonen. Hva blir sagt og gjort, hvorfor skjer det nå? I tillegg omfatter dette en vurdering av de kontekstuelle variabler, som atmosfæren og stemningen, nettverk av relasjoner og kvaliteter ved disse, og

ikke minst forhold knyttet til makt, stigma, fordommer og avhengighet.

– Beslutninger. Dette er det sentrale elementet. Det er viktig å understreke at dette ikke er en veiledningsmetode som er innrettet mot å lære den profesjonelle hva hun skal gjøre i ulike situasjoner – om hva som er riktig og hva som er galt – men er et bidrag til hvordan en skal kunne gå fram i forhold til å beslutte hva en skal gjøre. Og til å reflektere over hva som gikk godt og hva som gikk galt i de mange samspillsituasjoner en som yrkesutøver inngår i med brukerne.

– Handling. Her må en overveie hvordan en starter opp kommunikasjon, med tanke på om intervensjonen er av kortsiktig, akutt eller av langsiktig karakter. Den kortsiktige atferdsintervensjon omfatter blant annet forhold som er knyttet til behovet for å få kontroll, opprettholde ro og orden, avverge utvikling av voldsbruk eller beskytte i forhold til alvorlig skade etc. Handling som er knyttet til mer langsiktige intervensjonseffekter, vil også omfatte de muligheter som den aktuelle situasjonen åpner for med tanke på å skape endringer, komme i posisjon, etc.

Lukking/avslutning. Oppgaver her vil være å sørge for en klar avslutning av situasjonen med dem den omfatter. I det ligger det at det ikke etterlates løse tråder. I det ligger det også at en eventuelt fortsettelse er klargjort og avtalt, og at en beslutning om at det ikke er noen fortsettelse, blir gjort i konsensus. Først da kan situasjonen lukkes (Arnesen 2000 s. 4–5).

Metoden vil kunne brukes av den enkelte til hjelp for egenrefleksjon,

for kollegial hjelp til refleksjoner rundt egen praksis i en til en-situasjoner, og/eller i mer strukturert gruppeveiledning. I denne artikkelen er den gruppebaserte veiledningen av kolleger i fokus. I en slik sammenheng er beslutningsprosessen utgangspunkt for å strukturere, reflektere og forbedre kvaliteten på praksis gjennom veiledning av og med kollegaer.

Veiledningsgruppene er å betrakte som refleksjons- og responsgrupper. Ett eller flere grupped medlemmer må forberede en presentasjon av en hverdags situasjon i møte med elev/elever til hver samling. Situasjonen kan gjerne være av hverdagslig karakter. Mer dramatiske og uvanlige situasjoner kan også brukes, men vi er opptatt av at de ansatte tar utgangspunkt i de gjentagende og vanlige utfordringene de møter i skolen som for eksempel elever som svarer frekt, kommer for sent til timen, vandrer i klassen, bråker, nekter å høre etter, springer ut av en situasjon etc. Fokus for presentasjonen er beslutningsprosessen. Det vil si at grupped medlemmene bør forberede en presentasjon som har med seg prosessens ulike elementer (se over). Gruppen gir respons på den konkrete presentasjonen etter tur.

Det er viktig at responsen tar utgangspunkt i den situasjonen som blir presentert, slik at råd og reflek-

**"...de ansatte i skolen har et legitimt og reelt behov for at det ryddes tid til og settes av ressurser til økt veiledning."**



sjon blir knyttet til hva som er opplevd som riktig og mulig for den som presenterer. Det er læring knyttet til egenrefleksjon og råd/innspill fra kollegaer for bruk i framtiden som er det sentrale. Gruppeveiledningen ledes av en forhåndsutvalgt leder, som har prosessansvar.

Rammeverket for metoden er utviklet av Adrian Ward, University of Reading i England (Ward 1996, Ward og McMahan 1998). På engelsk omtales metoden som "Opportunity led work".

**"Det er fra flere hold påpekt at skolen tradisjonelt er flinkere til å være tiltaks- og løsningsfokusert, enn til å reflektere og analysere over hva som skjer og hvorfor det skjer."**

I vår norske oversettelse har vi valgt å omtale den som beslutningsorientert veiledning etter som det er utfordringene knyttet til selve beslutningsprosessen som står sentralt i metoden.

Midt-norsk kompetansesenter for atferd (MKA) har de siste tre-fire årene tilpasset dette rammeverket til norske forhold. En rekke grunn- og videregående skoler har gjennomført veiledning med utgangspunkt i denne metoden. Vi har fått gode tilbakemeldinger fra brukerne og er opptatt av å utvikle og evaluere metoden. Et konkret eksempel på en evaluering av metoden har vi fått fra fire barneskoler i en randkommune til Trondheim. Disse skolene deltok skoleåret 2000-2001 i et kompetansehevingsprogram i regi av MKA i forhold til elever med utfordrende atferd. I tillegg til en kursrekke bestod programmet av faste veiledningssamlinger med plangruppene/personalet ved skolene. Veiledningen omfattet totalt 74 ansatte inkludert skoleledere, lærere, assistenter og ansatte i skolefritidsordningen og ble gjennomført ca. en gang per måned. Målet for veiledningen var å etablere gjennom gruppeprosess innsikt i metode og trygghet i personale med siktemål at per-

sonorientert veiledning og fungere som prosessledere ved egen skole.

Det var et stort mangfold i de konkrete situasjonene som ble presentert i veilednings-samlingene. Noen knyttet seg til aktuelle valg og beslutninger som dreide seg om svært krevende og kompliserte samspillsituasjoner blant annet med utagering, mens andre tok utgangspunkt i mer ordinære pedagogiske utfordringer knyttet til undervisningen (for eksempel elever som somler, ikke kommer i gang, eller som alltid skal kommentere andres innlegg på en negativ måte, eller elever som nekter å være med på et opplegg osv.).

I mai 2001 evaluerte de ansatte sine erfaringer. I en spørreundersøkelse deltok 84 prosent av målgruppen. De ansatte i skolene trekker fram fem positive erfaringer med veiledningen:

- bidrar til analyse og refleksjon av egen praksis gjennom å få kollegers innspill og perspektiver på konkrete samspillsituasjoner
- fører til større åpenhet og økt innsikt i kollegiet
- har fått nyttige råd og innspill i den praktiske hverdagen
- økt trygghet i forhold til de valg og beslutninger som treffes i de konkrete møtene med elevene
- metoden har en enkel struktur som gjør den lett å ta i bruk samtidig som strukturen bidrar til en god og demokratisk prosess.

Når det gjelder spørsmålet om erfaringer med å implementere metoden ved egen skole og behov/ønske om å videreføre dette arbeidet er også svarene gjennomgående positive. De fleste har gode erfaringer og ønsker arbeidet intensivert og videreført. Flere gir likevel uttrykk for at de frykter for at det som nå er igangsatt "vil koke bort" hvis det ikke prioriteres og avsettes tid.

Et par av skolene ønsker videre oppfølging av eksterne veiledere i implementering av metoden. Dette er en erkjennelse av at det tar tid å etablere nye og varige rutiner selv om både ledelse og personalet i utgangspunktet er innstilt på å satse videre. Tidsklemma i skolen er reell og

og oppmerksomhet. Personalets behov for kollegial veiledning, støtte og ivaretagelse kommer sjelden i første rekke på prioriteringslisten. Bruk av eksterne ressurspersoner og pådrivere blir fra skolens side sett på som et viktig bidrag i å befeste og utvikle metoden som en innarbeidet praksis i den pedagogiske hverdagen. Men hoveddrivkraften i å lykkes med dette arbeidet ligger hos ledelsen ved skolen i samråd med personalgruppen.

Samlet sett er materialet fra disse fire barneskolene en god indikator på at bruk av en praksisorientert og kollegabasert metode som BOV oppleves som et nyttig veiledningsredskap i den praktiske hverdagen i skolen.

#### Litteratur:

- Telhaug, Alfred O.: Skolereformvind fra Sverige. Kronikk i Adresseavisen 29.05.2001
- Myhr, Kjell Ivar og Aftret, Bjørg: Annenhver elev kjeder seg på skolen. Dagbladet 16.08.1999, s. 14-15
- Sørli, Mari Anne og Nordahl, Thomas: Problematferd i skolen. NOVA, Rapport 12 a/1998
- Arnesen, Bjørn et al.: "De umulige" - er det mulig? Lillegården kompetansesenters skriftserie 2/2000
- Sørli, Mari Anne: Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. Praxis forlag (2000)
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) / Barne- og familiedepartementet (BFD) Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. Innstilling fra faggruppe - Rapport (2000)
- Damsgaard, Hilde: En analysefatti skole? En ond sirkel. I Norsk Skoleblad 4/2000, s. 24-27
- Arnesen, Bjørn: Hvordan styrke kompetanse gjennom læring av egen praksis? Embla 5/2000, s. 36-43
- Ward, Adrian: Opportunity led work. Social work education 14/1996, s. 89-105
- Ward, Adrian and McMahan, Linnet: Intuition is not enough. Rout-