

Klasseromsledelse og kulturutvikling som bidrag til at lærere og barnehagemedarbeidere bedre kan mestre sitt arbeid

Erfaringer fra prosjektet ”Jeg blir” i Aust-Agder

av

Atle Svendal og Arne August Larsen

19.mai 2009



UNIVERSITETET I AGDER

FORORD

Bakgrunnen for å starte opp prosjektet "Jeg blir" var en større arbeidsmiljøkonferanse som hadde fokus på utfordringer og å finne løsninger for å nå IA-mål i skoler og barnehager i Aust-Agder. Formålet med "Jeg blir" er å få ansatte i barnehager og skoler til å stå lenger i arbeid. Prosjektet har ikke vært et seniortiltak, det har vært rettet mot alle aldersgrupper. Muligheten for å bli eller å slutte i jobben er ikke avhengig av alder.

Arendal kommune, Froland kommune og Tvedestrand kommune har deltatt både med ledelse, tillitsvalgte og representanter fra 11 ulike enheter. KS Agder og Utdanningsforbundet i Aust-Agder initierte prosjektet, og har hatt leder- og nestledervervet i styringsgruppen. NAV, og da spesielt NAV Arbeidslivssenter, har vært viktige aktører i utviklingen av "Jeg blir". Universitetet i Agder (UiA) har fulgt prosjektet, både faglig og med prosessbistand.

Rapporten er skrevet av Universitetet og prosjektleder for "Jeg blir" og endelig versjon er ikke behandlet av styringsgruppen. Derved står rapporten for forfatterens regning.

Vi vil takke deltakende kommuner, spesielt ledere, ansatte og tillitsvalgte som har bidratt i utviklingsarbeidet. Videre vil vi rette en takk til UiA og studentene fra Institutt for arbeidsliv og innovasjon som har understøttet utviklingsarbeidet i noen av enhetene.

Prosjektet har bidratt til utviklingen av et positivt samarbeid mellom partene, også på andre områder enn det prosjektet har arbeidet med.

Lykke til med lesingen.

Vennlig hilsen

*Marianne Moen Knutsen
Utdanningsforbundet
i Aust-Agder*

*Ivar Bollmann Pedersen
NAV Arbeidslivssenter
i Aust-Agder*

*Dorrit Svenning
KS Agder*

1.INNLEDNING	5
1.1 Prosjektets mål	5
1.2 Aktørene.....	8
2. SAMMENDRAG	10
2.1 Om utviklingsarbeidet	10
2.2 Erfaringer med persontilnærming	12
2.3 Tiltak på organisasjonsnivå	13
2.4 Innspill til en ny IA-strategi	15
3. TEORI OG METODER	18
3.1 Teori og evalueringsopplegg.....	18
Skolekultur og klasseromsledelse blir viktige begreper	18
Forebyggingsøkonomi og Fru-S.....	21
Prosjektet bygger på teori om aksjonslæring.....	23
Evalueringsopplegg.....	23
3.2 Personnivå	24
Hva ville vi?	24
Hva gjorde vi?	25
Hva erfarte vi metodemessig?	26
3.3 Organisasjonsnivå.....	27
Hva ville vi?	27
Hva gjorde vi?	28
Hva erfarte vi metodemessig?	33
3.4 Systemnivå	41
Hva ville vi?	41
Hva gjorde vi?	42
Hva erfarte vi?	45
4. PERSONER I ARBEID.....	47
4.1 FRU-S modellen	47
4.2 Personer som fikk veiledning	48
Berit mister krefter, men får hjelp til å finne livsgnisten.....	48
Ole blir isolert på jobben	50
Runar – er han innelåst?	52
4.3 Forutsetninger for å lykkes med personsamtaler.....	53
5. HVORDAN GJØRE SKOLER OG BARNEHAGER MER INKLUDERENDE.....	56
5.1 Oversikt over tilnærming	56

5.2 Klasseromsledelse.....	56
Erfaringer	59
Særskilte tiltak for å øke mestringsopplevelsen for klasseromsledere og elever.....	65
Hvem kan hjelpe skoler med klasseromsledelse?.....	67
Hva er den samlede virkning på lærernes mulighet til å stå lengre i jobb?	68
5.3 Om arbeidet med å skape en mer inkluderende skolekultur	70
Hva mener vi med skolekultur?.....	70
Tvedestrand prøvde brevskrivning som metode for å utvikle kulturen.....	72
Lyngmyr skole klarte å sette kulturspørsmål under debatt, men risikerte å miste rektor	72
I barnehagene fikk en ikke til kulturutvikling ved hjelp av brevskrivingsmetoden, men en fant andre metodiske grep	76
Nesheim skole utvikler skolekulturen gjennom ledelsesfokus og ved bruk av småprat.....	78
En ” passiv ansvarsfraskrivende kultur” konkurrerer med en mer offensiv ”finn-handlingsrommet-kultur” på skolene.....	80
Avslutning.....	86
5.4 Barnehageutvikling	88
Innledning	88
Lia barnehage - støydemping	88
Barnehagene i Tvedestrand – samhandling og kulturutvikling	91
Hvor egnet er brevanalyse for å arbeide med kultur i oppvekstenheter? Er andre metoder mer egnet?	93
6. SYSTEMNIVÅ – HVORDAN FÅ TIL EN ENDRING FRA DIAGNOSEØKONOMI TIL MER FOREBYGGINGSØKONOMI?	96
6.1 Innledning.....	96
6.2 Kort beskrivelse av dagens diagnoseøkonomi	96
6.3 Forslag til forebyggingsøkonomi.....	97
6.4 Betingelser for å starte et forsøk med nye systembetingelser	102
7. I HVILKEN GRAD ER NAV KLAR FOR Å STØTTE UTVIKLINGSARBEID SOM KAN HA EN INKLUDERENDE EFFEKT?	104
7.1 Innledning.....	104
7.2 NAVs rolle i utviklingsarbeidet.....	104
Prosjektleder.....	104
NAV-kontorene	105
NAV Arbeidslivsenter	105
7.3 Resultatindikatorer	107
7.4 Oppsummering.....	109
Litteratur	111
Vedlegg 1: Hjelpemark ved personsamtaler	115
Vedlegg 2: Klasseromsledelse.....	119

1. Innledning

1.1 Prosjektets mål

I Aust-Agder har det i mange år vært et stort omfang av tidlig avgang/uføretrygding. I oppvekstssektoren – både i Agder og i Norge - slutter mange tidlig i sin jobb. Relativt få står i arbeid fram til den formelle pensjonsalder. Prosjektet "Jeg blir" ble igangsatt for å undersøke betingelser og finne praktisk tiltak for at medarbeidere i barnehager og skoler vil velge å stå lenger i arbeid.

Prosjektet ble initiert av Utdanningsforbundet og KS Agder. Utviklingsarbeidet foregikk i Aust-Agder, med Arendal kommune, Froland kommune, Tvedestrand kommune, NAV Aust-Agder og Universitetet i Agder som deltakere. Prosjektet ble igangsatt på tampen av 2005 og ble avsluttet sommeren 2008. Fra de tre kommunene deltok 11 ulike pedagogiske enheter. Fem enheter var barnhager, fem var skoler. Vegårshei kommune deltok i oppstartfasen, men trakk seg tidlig ut av prosjektet.

Prosjektet "Jeg blir" (www.jegblir.no) har i hovedsak vært finansiert av forsøksvirksomheten for arbeids- og velferdsforvaltningen (FARVE). Arendal kommunale pensjonskasse har bidratt med et mindre beløp. I tillegg har NAV, kommunene, Utdanningsforbundet Aust-Agder, Universitetet i Agder og KS Agder bidratt med arbeidstid og mindre beløp.

Prosjektet kunne innledningsvis oppfattes som et seniortiltak for medarbeidere i en avsluttende yrkesfase. Vi bestemte tidlig at det var hensiktsmessig å ha et bredere fokus, både i enkeltsaker og organisasjonssaker. Det som virker forebyggende for eldre medarbeidere vil også bidra til at yngre medarbeidere trives og utvikler seg. God problemløsning i enkeltsaker er viktig i alle livsfaser. Å arbeide forebyggende øker sjansen for å lykkes med å få alle aldersgrupper til å være i arbeid. Vi fant ut at alder er mindre viktig, det avgjørende er å ta tidlig grep for å sikre mestring og inkludering. Dette førte til at vi ikke utelukkende har fokusert på delmålet om å stå lenger i jobb, men har også vektlagt IA-målet knyttet til å redusere fravær.

Prosjektet har arbeidet med å supplere en ensidig økonomitenking som sier at seniorer må tilbys høyere lønn eller kortere arbeidstid for å stå i arbeid. Vi har forsøkt å lete fram alternative løsninger gjennom en *forebyggingsøkonomisk tenkning*, som betyr tidligere inngrep (gjørne før personen blir syk og får en diagnose). Å arbeide i oppvekstenheter preges mye av hvordan arbeidstakerne opplever møtene med barna eller elevene. Kan en finne tiltak som støtter jobbutførelsen på en slik måte at medarbeiderne kan oppleve nok mestring til å bli værende i sitt arbeid?

.

Vi ser i dette prosjektet etter handlingsmuligheter på tre plan. Tilpasninger for en enkelt medarbeider kan løses som en enkeltsak – på *personnivå*. Andre ganger vil det handle om å gjøre grep på *organisasjonsnivå*. Like viktig er det å se på de rammer som finnes, altså hva som må til for å skape mer hensiktsmessige spilleregler for arbeidet på personnivå og organisasjonsnivå. Disse rammene krever tiltak på *systemnivå*. Systemnivået vil dels handle om kommunale føringer, f eks budsjetteringspraksis, men kan også gjelde statlige rammer, f eks utforming av ulike NAV-virkemidler.

Vi har gjennom flere års arbeid med inkluderende arbeidsliv sett at det er viktig å dreie fokus fra legekontoret til arbeidsplassen (Johansen, red, 2002). Vi har derfor søkt etter flere mulige fraværsårsaker:

F – familie og livsstil – for eksempel omsorg for eldre, barn, venner, skilsmisses, svangerskap, stress knyttet til familieforpliktelser, livsstil, kosthold og fysisk aktivitet.

R – relasjoner på jobben - for eksempel forholdet til leder og kollegaer, konflikter, kommunikasjon, trakassering, mobbing og slitne medarbeidere, mv.

U – underorganisering – for eksempel fravær av ledelse, lite støttende bedriftskultur, mangelfull tilrettelegging, liten informasjon, mv.

S – sykdom som skal behandles av leger, hvor det gjelder å finne rask behandling.¹

Modellen Fru-S har fått sitt navn etter første bokstav i betegnelsen. Modellen er ikke tenkt som en uttømmende liste, men som et redskap for å sortere en kompleks virkelighet og

¹ En tidligere utgave av modellen ble utviklet i prosjektet Person & Bedrift (Johansen, red 2002). I prosjektet "Samarbeid mellom Trygdekontorer og Arbeidslivssenter ble modellen videreutviklet av Larsen i et praktisk forsøk ved trygdekontorene i Lillesand og Birkenes og bedrifter i dette område(Sandervang 2006).

målrette arbeidet med arbeidsfastholdelse. Kan den sette oss på sporet av nye løsninger? Modellen utelukker absolutt ikke at arbeidstakere skal bruke sin lege, den må forstås som et supplement. Modellen kan brukes i en dialog mellom medarbeider og leder, gjerne sammen med en tredje person. Den kan også brukes av bedriftshelsetjenesten, rådgivere på arbeidslivssentrene eller oppfølgingskontakter i NAV.

Vi har erfart at mange av de personsakene som vi møter i de berørte skoler og barnehager er komplekse. Ofte handler de om familiære forhold, relasjonelle faktorer på jobben og/eller mangelfull jobbtilrettelegging, *i tillegg til* et sykdomselement. Når medarbeidere opplever ikke å mestre hverdagens krav kan de første tegn på tilbaketrekking vise seg. Noen ganger har det sammenheng med at disiplinærsaker i deres klasse ikke blir tilfredsstillende løst, andre ganger med at medarbeidere opplever for liten dialog eller tilrettelegging fra ledelsen. Finnes løsninger på disse utfordringene på legekontorene og i NAV? Hvordan kan vi arbeide for å finne bedre løsninger på arbeidsplassen? Ligger løsningen i sjablongmessige lettelser i arbeidet, f eks mindre undervisning for alle over 60 år eller i større individuell tilpasning?

På organisasjonsnivå har vi søkt etter nye løsninger for å forebygge fravær og avgang. Mange oppvekstenheter har betydelige sosiale utfordringer knyttet til elevene, oppgaver som kommer i tillegg til kunnskapsformidling Vi vet at opplevelse av mestring er viktig for at personer skal fortsette å stå i arbeid. Kanskje trenger vi å endre både lærernes og elevenes holdninger og atferd?

I skoler er lang tradisjon for at utviklingsarbeid initieres utenfra, gjerne fra Stortinget og Regjeringen. Hvordan få skoler til frivillig å utvikle mer helsefremmende arbeidsplasser? Finnes det tilstrekkelig interesse og kompetanse for lokalt utviklingsarbeid? I mange kommuner har det blitt populært å fristille skoler og barnehager i resultatenheter. Slik var det i Arendal og Froland ved prosjektoppstart og Tvedestrand tok slike grep i prosjektperioden. Hvordan få til utviklingsstøtte til enheter som i noen grad ikke er så tett koplet til rådmannen som i en tradisjonell kommunal organisasjon? Kan det i en tonivåmodell utvikle en bærekraftig lederkjede fra politisk nivå i kommunen via rådmann, rektor, avd. leder, trinnleder til læreren som klasseromsleder?

1.2 Aktørene

Prosjektet var partsbasert, i tråd med intensjonene i hovedavtalen og norsk tenkning om arbeidsliv og arbeidsmiljø. Styringsgruppen og lokale utviklingsgrupper ble sammensatt av både arbeidsgiver- og arbeidstakerrepresentanter. Når vi benytter begrepet ”ledelse”, og ikke noe annet framgår, mener vi at ledelsen av utviklingsarbeidet omfatter både formelle ledere og tillitsvalgte (jf HA §1).

Prosjektet er aksjonsorientert. Det var ikke et mål å utrede, men forsøke å få til økt mestring og en mer inkluderende praksis. Målet vårt var å endre praksis underveis, samtidig som vi forsøkte å beskrive prosess og resultat, som grunnlag for refleksjon og generering av nye aksjoner/tiltak.

På regionalt nivå ble prosjektet ledet av en styringsgruppe under ledelse av Dorrit Svenning² (KS) med Marianne Moen Knutsen (Utdanningsforbundet) som nestleder. Arne August Larsen i NAV ble engasjert som prosjektleder og Atle Svendal på Universitetet i Agder, Institutt for arbeidsliv og innovasjon (UiA), som aksjonsforsker. Tre ulike studentgrupper ved Universitetet i Agder har fulgt forsøket som prosesskonsulenter. Studentene har bidratt vesentlig i utviklingsarbeidet. Deres arbeid er fylldig dokumentert, noe som gir oss en rekke interessante erfaringer og funn. Det foreligger en rapport som tar opp oppstarten av prosjektet mer generelt, en rapport som sier noe om oppstarten i Arendal kommune, særlig forankringen på Stuenes skole og Nesheim skole, to rapporter som dokumenterer utviklingsarbeidet på Froland skole og to rapporter som dokumenterer et utviklingsarbeid knyttet til brevskriving og organisasjonskultur i fire barnehager i Tvedestrand.

Det ble opprettet kommunale styringsgrupper i alle kommunene. Disse var partssammensatte. Det ble opprettet egne utviklingsgrupper ved noen skoler. For de fire barnehagene i Tvedestrand ble det etablert et forum der alle styrerne møttes sammen med tillitsvalgte. To kommuner valgte å engasjere prosjektledere. I Froland kommune var det først Hilde Midtbø Salvesen, senere overtok Inger Messel, som samarbeidet tett med Astri Oline Norgren. Trine Nicolaysen var prosjektkoordinator i Arendal kommune.

² John Are Tharalden, KS, var styringsgruppens leder i startfasen.

I "Jeg blir"-prosjektet har vi brukt aksjonsforskning eller aksjonslæring som fundament. Aksjonsforskningens kjennetegnes ved at en arbeider med forbedring av praksis, samtidig som en forsøker å generere ny kunnskap (Tiller 2006). Aksjonslæring er en praksisorientert tilnærming til organisasjonsutvikling, der alle deltar aktivt i kunnskapsutvikling. Den forskningsmessige designen utvikles underveis i prosessen, både metoder og forskningsspørsmål raffineres kontinuerlig

2. Sammendrag

2.1 Om utviklingsarbeidet

”Jeg blir” var et aksjonsforskningsprosjekt som ble initiert av Utdanningsforbundet i Aust-Agder, KS Agder og NAV Aust-Agder. Målet var å skape kunnskap om hvordan en kan øke mestringsopplevelsene til medarbeidere i skoler og barnehager, slik at de vil stå lengre i jobb. Tre kommuner i Aust-Agder har høstet erfaringer i en periode på 2,5 år. Universitetet i Agder har fulgt prosjektet og dokumentert det, i samarbeid med prosjektleder.

Følgende oppvekstenheter deltok:

- Lyngmyr skole (Tvedestrand kommune)
- Lyngbakken barnehage (Tvedestrand kommune)
- Skrivestua barnehage (Tvedestrand kommune)
- Bøklia barnehage (Tvedestrand kommune)
- Villa utsikten barnehage (Tvedestrand kommune)
- Froland skole (Froland kommune)
- Nesheim skole (Arendal kommune)
- Stuenes skole (Arendal kommune)
- Eydehavn skole (Arendal kommune)
- Lia barnehage (Arendal kommune)
- Roligheten skole (Arendal kommune, uformelt tilknyttet).

Det er lite som tyder på at eldre arbeidstakere kan betraktes som en svak gruppe som trenger spesiell tilrettelegging for å delta i arbeid. Noen eldre arbeidstakere vil ha behov for personlig tilrettelegging, men dette vil også gjelde for yngre medarbeidere. Basert på forskningsbasert kunnskap konkluderte vi tidlig i prosjektperioden med at vi ikke ønsket å flagge et rent seniorperspektiv. Vi valgte å forholde oss til alle medarbeiderne – eldre og yngre - fordi mestring og inkludering er like relevant for alle. Grunnlaget for å stå lenge i arbeid kan legges tidlig i yrkesløpet. Prosjektets tilnærming ble derfor aldersuavhengig.

Lærernes mestringsforventninger er viktig for at lærere skal kunne stå i jobb (Blichfeldt 2002). Mestringsforventningene påvirkes av alt som skjer i klassen og på skolen, f eks uro og ukonsentrerte elever. Lærere med lave mestringsforventninger vil gi seg tidligere enn lærere med høye mestringsforventninger (Skaalvik og Skaalvik 2009). Vi la til grunn at mestring er avgjørende for å kunne stå i lærerrollen. Vi mener at dette også gjelder for andre

arbeidstakere. Prosjekterfaringene har medført at vi har fått stor tro på at det er en slik sammenheng.

Fravær eller tidlig arbeidsopphør kan ha sammenheng med en rekke faktorer. Det kan handle om personlige faktorer, knyttet til familieforhold og livsstil (F), relasjonsvansker på jobben (R), underorganisering (U) eller sykdom (S). Med underorganisering sikter vi til alle forhold som handler om manglende tilrettelegging av jobben, f.eks. mangelfull informasjon, svak medvirkning eller rolleklarhet (Andersen 2002).

Ut fra tidligere erfaringer valgte vi å benytte følgende kategorier knyttet til fravær:

- F – familie og livsstil. Vi tenker på personens nettverk, omsorg for foreldre eller barn, sykdom i familien, skillsmisser, stress, svangerskap, kosthold og aktivitet etc.
- R – relasjoner. Vi inkluderer her mange sosiale og ledelsesmessige forhold på arbeidsplassen, konflikt, kommunikasjon, samarbeid, individuelt stress, etc.
- U – underorganisering. Vi tenker på ledelse, bedriftskultur, tilrettelegging på arbeidsplassen, forventninger til medarbeiderne, etc.
- S – sykdom. Sykdom skal behandles av leger, hvor det gjelder å finne rask behandling.

Fru-S-faktorene viser det mangfold av forklaringer som kan ligge bak fravær og avgang. I alt IA-arbeid bør en forholde seg til at denne store bredden av mulige forklaringer. Vi kan ikke isolere noen av faktorene, ofte vil flere faktorer forsterke hverandre og resultere i fravær og tidligpensjonering.

Vi har arbeidet på tre nivåer:

- Personnivå
- Organisasjonsnivå (skoler og barnehager)
- Systemnivå, med dette mener vi kommunale og statlige rammebetingelser, for eksempel utformingen av dagens regler for sykepengerefusjon.

Vi ønsket å nedtone dagens tradisjonelle tilnærming, det være seg legenes diagnostisering og folketrygdens diagnosegrupper. Begrep som ”sykefravær”, ”diagnostisering” eller ”arbeidsevnevurdering” hører til i en tradisjonell diagnoseøkonomisk tenkning, og var ikke sentralt for oss. Vi valgte å benytte arbeidslivets språk og forståelse. Vi har tatt utgangspunkt i at arbeidstaker og arbeidsleder, noen ganger med noe støtte, kan forebygge frafall i arbeidslivet. Vi ønsket å benytte et begrepsapparat som satte oss på sporet av muligheter.

Disse begreper ble sentrale: Mestring, personveiledning, Fru-S, klasseromsledelse, kulturutvikling, arbeidsfastholdelse og forebyggingsøkonomi.

2.2 Erfaringer med persontilnærming

Det var tidlig klart at flere av oppvekstenhetene som deltok i prosjektet hadde medarbeidere som trengte personlig veiledning. Prosjektleder ble invitert til å nøste i noen av disse sakene, han ble da en veileder. Dels ble det gitt veiledning til ledere, dels til enkeltpersoner, men ofte til begge parter i samme rom. Totalt ble det gitt veiledning til tolv ulike personer.

Fru-S modellen var til hjelp i veiledningssamtalene. Modellen er ikke tenkt som en uttømmende liste over årsaker til fravær og tiltak, men som et redskap for å målrette prosessen med arbeidsfastholdelse. Den hjalp oss til å komme ut av det tradisjonelle sporet, som ser etter sykdom og diagnoser. Med Fru-S modellen ble det lettere å se etter muligheter på arbeidsplassen, samtidig som det ble anledning til å se på hele personens situasjon, også familieforhold.

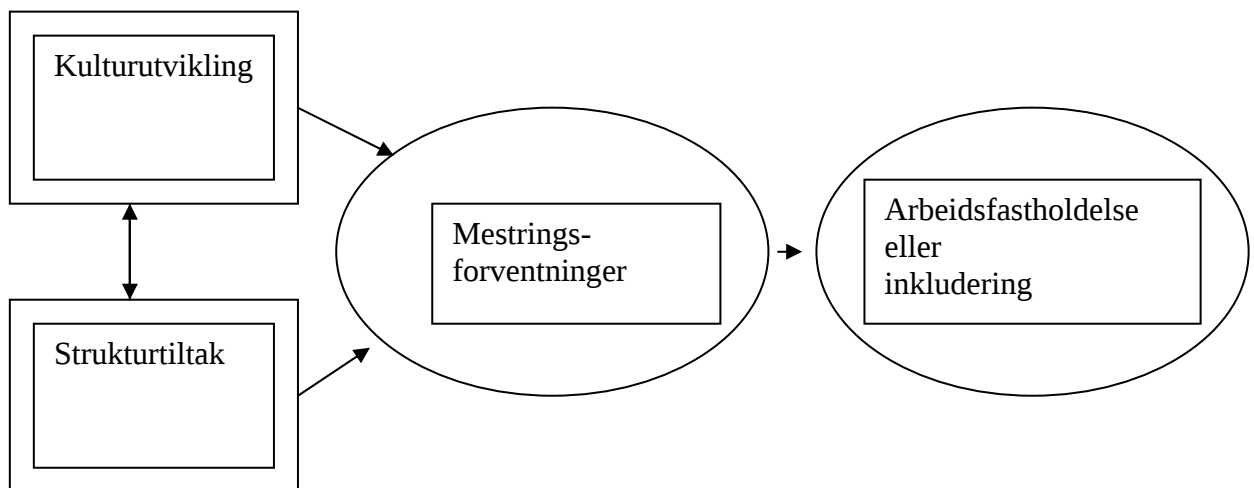
Vi arbeidet ikke aktivt for å få tak i enkeltpersoner som kunne trenge veiledning. De kom uoppfordret til oss. Vi møtte mange medarbeidere som i stedet for å gå til lege og få en medisinsk diagnose burde ha møtt noen som veiledet dem mens de fortsatt var i arbeid. Det er åpenbart et stort behov for individuell veiledning for å rekoble medarbeidere til sin arbeidsplass.

Det er i dag uklart hvem som ansvar for å hjelpe medarbeidere til å finne ut av forventninger som har blitt for uklare og dermed for tunge å bære. Hvem skal ta seg av å bygge opp igjen slitte relasjoner, når medarbeider og leder er en del av det hele? Dagens IA-strategi klargjør ikke hvem som skal veilede medarbeidere når noen har gått seg fast og de ikke klarer å finne ut av det selv. En kan gjerne forvente at virksomhetene selv tar ansvar her, men i praksis fungerer det ikke alltid slik. Vi konkluderer med at arbeidslivssentrene og bedriftshelsetjenesten bør få et tydeligere mandat til å gi nødvendig veiledning.

2.3 Tiltak på organisasjonsnivå

Vi ønsket å prøve ut tiltak som kunne øke den opplevde mestring til medarbeidere i oppvekstenheter. Begrepet ”klasseromsledelse” satte oss på et fruktbart spor når det gjaldt skolene. Vi har arbeidet med klasseromsledelse ved tre skoler og fant at dette var en fruktbar måte å legge til rette for økt mestring blant alle som ferdes på en skole – også elevene. Klasseromsstyring ble godt mottatt på skolene. Det svarte til lærernes behov. Det var overraskende å erfare at klasseromsledelse i liten grad blir belyst i lærerutdanningen.

Vi leste litteratur om skoleutvikling og registrerte at mange utviklingsprosjekter hadde vært opptatt av skolens struktur. Vi mente at en også burde rette oppmerksomheten mot skolens kultur. Kultur kan fungere som selvpålagte begrensninger. Prosjekterfaringene bekrefter at det er nødvendig å arbeide med verdier og normer for å skape arbeidsplasser som kan øke medarbeidernes mestringsforventninger. Arbeidet med kulturutvikling kan gjerne kombinere med strukturendringer, for eksempel endring i regler. Flere skoler i prosjektet gjorde det. Basert på prosjektets ideer og de lokale initiativ kan vi beskrive prosjektets hovedtilnærming på organisasjonsnivået slik:



Figur 2.1: Prosjektets forståelse av hvordan økt arbeidsfastholdelse kan styrkes.

Flere forsøk ble gjennomført for å bli bedre på å beholde medarbeidere. De viktigste forsøk var:

- Utvikling av organisasjonskulturen. Her ble det prøvd ut to ulike metoder, brevskrivingsmetoden og medvirkningsorientert utviklingsarbeid/småprat. Utvikling av organisasjonskulturen arbeidet vi med i to skoler og fire barnehager.

- Klasseromsledelse ved tre skoler, herunder forsøk med å skille ut krevende elever til en praktisk linje ved en av disse skolene.
- Støydempende tiltak i en barnehage.

Vi har erfart at brevskrivingsmetoden kan fungere godt, mens at den har noen klare minussider, slik at vi samlet sett ikke vil anbefale den. Medvirkningsorientert prosessarbeid og småprat synes å være bedre metoder for å utvikle kulturen i oppvekstenheter.

Tiltak for barn med atferdproblemer er viktig for lærernes trivsel og helse. I dag tas det for sent grep i forhold til tilpasset undervisning og psykososial hjelp til disse barna, som utgjør en plass mellom 2 og 5 % av elevene. Det synes å skje for lite oppfølging i barneskolen. Det tas gjerne ikke grep før disse barna begynner på ungdomsskolen, når deres atferd blir truende for lærerne. Tiltak burde vært satt inn tidligere, f.eks. i barnehage og barneskolen, noe som ville gjøre løsningene bedre for barna og være en viktig faktor for at lærere bedre kan mestre sitt arbeid.

Støy kan være en stor belastning i barnehager. I en av barnehagene ble det målt et støynivå som betydde at det var en helsefare for medarbeidere og barn. En rekke tiltak ble satt i verk for å dempe støyen. Selv om det ble arbeidet godt med det fysiske miljøet kan vi ikke se at det slo ut i redusert fravær. Støyreduksjon kan likevel gjøre det lettere å stå i yrket. Det sier seg selv at et støynivå som er helseskadelig ikke legger til rette for en lang yrkeskarriere.

Det er lettere å stimulere barnehager til utviklingsarbeid enn skoler. Vi tror dette har sammenheng med at barnehager gjerne er yngre organisasjoner, barnehager har færre medarbeidere enn skoler, arbeidsoppgavene krever at personalet samarbeider og medarbeiderne har bedre anledning til fortløpende å samtale om sin praksis. Dette er momenter som stimulerer til læring. Det synes å være verdier og normer i mange barnehager som tilsier at ledere og medarbeidere i fellesskap kan skape det som skal til for å få arbeidsplassen til å fungere.

Skoler trenger utviklingsarbeid. Når prosjektet startet hadde to av skolene i prosjektet blitt vesentlig større. Skoler ble slått sammen. Flere forhold gjør det krevende å få til utviklingsarbeid i skoler. At skolenes størrelse øker gjør ikke utviklingsarbeidet enklere.

Prosjektsamarbeidet mellom KS, Utdanningsforbundet og NAV skapte et spennende trepartsamarbeid. Samarbeidet fungerte fint på fylkesnivå og i styringsgruppa. Når vi etablerte de kommunale styringsgruppene forsøkte vi å skape et lignende trepartssamarbeid, men her ble partene noe utydelige. Når vi kom ned til den enkelte skole så ble partssamarbeidet mer utydelig. Dette hadde sammenheng med at de tillitsvalgte ikke ønsket eller hadde kompetanse til å lede utviklingsarbeid. Det finnes unntak fra dette, både på Lyngmyr skole og Roligheten skole var de tillitsvalgte aktive pådrivere, sammen med rektor.

Vi har grunn til å tro at både kulturutvikling, klasseromsledelse og støydemping kan være gode tiltak for å fremme medarbeidernes mestring. Hva som er det mest egnede tiltak må vurderes ut fra de lokale forhold. Vi kan ikke på generelt grunnlag slå fast hvilke tiltak som er mest mestringsfremmende.

Vi har i dette prosjektet arbeidet med metoder for å få til økt mestring hos medarbeiderne, noe som i neste omgang vil gi bedre inkludering. Vi har lagt til grunn en kvalitativ tilnærming der det handler om å øke forståelsen for inkludering og å få til læringsprosesser omkring lærerjobben og barnehagejobben som gjør det mulig for flere å forbli i jobb. Vi har ikke forsøkt å måle den kvantitative effekten av ulike tiltak, heller ikke av prosjektet samlet. Vi har forsøkt å beskrive endringer i oppfatning og tenkemåte. Vi har undersøkt om fraværet har blitt mindre. Dataene kan tolkes som at det kan være en støtte for at klasseromsledelse og kulturutvikling demper fraværet, men her kan vi ikke konkludere entydig.

2.4 Innspill til en ny IA-strategi

Prosjektet har utredet faktorer på systemnivå som kan påvirke målsettingene i IA-arbeidet. Vi har utviklet en modell som flytter fokus fra dagens diagnoseøkonomi, der en setter diagnose på den enkelte og foretar en individuell trygdeutbetaling, til praktisk forebyggingsøkonomi. Det er utformet en prosjektbeskrivelse for et oppfølgende prosjekt.

Vi trenger en fornying av dagens IA-strategi. En ny IA-strategi må ta utgangspunkt i flere elementer enn i dag. Det handler for det første om å ta i bruk et bredere fraværsbegrep, slik vi har omtalt som Fru-S i denne rapporten. Men også om at tiltak ikke bare settes inn på organisasjonsnivå, slik det i dag blir gjort. Tiltak bør settes inn både på individnivå, organisasjonsnivå og systemnivå.

En bør sørge for at tariffavtaler, velferdsordninger og budsjettering ikke virker ekskluderende for eldre ansatte, slik at det økonomisk sett blir like gunstig å tilsette eldre som yngre lærere. Pensjonsmellomlegget ved AFP, lesepliktreduksjon og lønnsutbetaling (at lønn budsjetteres ut fra lærernes reelle alder) bør utformes slik at ordningene ikke diskriminerer etter alder. Hvordan statlige og kommunale ordninger virker, hver for seg og samlet, bør gjennomgås.

På organisasjonsnivå kan repertoaret gjerne utvides, ikke minst ved at organisasjonskultur og klasseromsledelse bringes sterkere inn i skoler. Arbeidslivssentrene bør ut fra prosjektets erfaringer gis et endret mandat. Sentrenes informasjonsrolle, som har vært viktig i de første fasen av et IA-arbeid, kan nå dempes. Sentrene bør arbeide løsningsorientert med personsaker, gjerne med utgangspunkt i Fru-S modellen. Dette vil gi Arbeidslivssentrene en fin inngangsport til å også arbeide mer med veiledning på organisasjonsnivå, i oppvekstenheter f eks med klasseromsledelse og kulturutvikling.

For Arbeidslivssentrene i NAV blir det viktig å ha arbeidslivskunnskap og kunnskap om familieinstitusjonen og velferd for å løse personsaker. Stønadskunnskap blir mindre viktig. Vi har erfart at kunnskap om person, og tid til å oppdage og finne ut av personens mangfoldighet og potensial for løsning, er viktig.

Fru-S og arbeidsevnevurdering svarer til ulike behov. Fru-S modellen er egnet når en skal vurdere hva som holder på å skje med en medarbeider som fortsatt er i arbeid. Modellen gjør det mulig å søke løsninger på arbeidsplassen. Arbeidsevnevurdering er mer egnet som et verktøy når en skal avklare hvordan personer som har falt ut av arbeidslivet skal føres tilbake til et arbeid.

Større inkludering av (eldre og yngre) medarbeidere krever utstrakt samarbeid mellom arbeidstakere og ledere. Det handler om å forebygge og løse ulike utfordringer på jobben. Medarbeideren, lederen, tillitsvalgt og kollegaene er de nærmeste til å finne løsninger. Noen ganger er det selvsagt aktuelt å involvere lege, foreta medisinske undersøkelser og utløse trygdetiltak, men vi mener at en bør legge større vekt på å se etter løsninger knyttet til personens egen kompetanse, nye oppgaver eller annen organisering. Kommuner kan organisere arbeidet slik at medarbeidere skal stå lengre i jobb. Det kan for eksempel gjøres gjennom klasseromsledelse og kulturutvikling, slik vi har redegjort for i denne rapporten.

Dersom kommune og stat i tillegg utformer regler og rammer på en slik måte at ledere stimuleres til å opptre forebyggende så vil se konturene av en ny praksis. Dette bredere sett av momenter kan vi omtale som *forebyggingsøkonomi*. Den forebyggingsøkonomi som vi her har skissert kan supplere dagens diagnoseøkonomi.

Når det skal utformes en ny IA-strategi så bør myndighetene, med basis i prosjektet "Jeg blir", vurdere følgende:

- IA-strategien bør utvides fra å fokusere mest på organisasjonsnivået, til å rette oppmerksomhet på medarbeidernivå, organisasjonsnivå og systemnivå.
- Arbeidslivssentrene, gjerne også bedriftshelsetjenesten, bør få et tydeligere mandat til å veilede i personsaker, slik at en forebygger at personer faller ut av arbeidsplassen. Det bør utformes en refusjonssats for veiledning i arbeidsfastholdelse. Det må bygges opp veiledning til å møte hele personen, slik vi har skissert med Fru-S modellen. Dette vil gi sentrene en ny og sentral inngangsport for å arbeide helhetlig.
- Satsningen på informasjonstiltak, som til nå har dominert i Arbeidslivssentrene, dempes og erstattes med oppbygging av kompetanse som kan stimulere arbeidsplasser til å skape helsefremmende arbeidsplasser.
- Det bør igangsettes forsøk med at deler av sykepengene forskutteres til kommuner, med sikte på at det skal bli et tydeligere incitament til å forebygge fravær. I dag er det staten som har den største fordel når en arbeidsplass reduserer fraværet. Dersom arbeidsplassen får økt gevinst ved å satse forebyggende kan gevinsten bedre deles mellom arbeidsplassen og staten (folketrygden).
- Det er i dag et uklart mottakssystem på statlig og kommunalt nivå med hensyn til systemforbedringer. Dette har sammenheng med den fragmenterte forvaltning. Det bør klargjøres hvem som er adressat for forbedringsforslag.
- Tillitsvalgte lokalt bør skoles for til å delta mer aktivt i utviklingsarbeid. IA-avtalen er partbasert og det er viktig at det partsbaserte samarbeid fungerer i alle ledd..

3. Teori og metoder

3.1 Teori og evalueringssopplegg

Skolekultur og klasseromsledelse blir viktige begreper

Blichfeldt (2002) fulgte åtte videregående skoler som arbeidet med ulike tiltak for å forlenge yrkeskarrieren til lærere. Han fremhever betydningen av at både lærer og elev mestrer hverdagen i skolen. Han kaller det den doble mestring, lærernes mestring er avhengig av at elevene mestrer skolen. Han skriver:

”Noe av det som kanskje slår oss sterkest i samtalene på skolene, er formidlingen av personlige ståsteder relatert til andre, først og fremst elver, dernest kolleger og ledelse. .. Lærernes opplevelse av mestring er på godt og vondt først og fremst knyttet til elevenes mestring, hva vi her kaller den ”dobbelte mestringen”. Når elevene faller ut, ikke følger med, saboterer osv., er det et tegn på at de kommer til kort. De mestrer ikke det som er definert som skolens oppgave, og som er lærerens oppgave. Det blir et signal om at læreren ikke mestrer jobben.”(Blichfeldt 2002)

Da lærer-elev-relasjonen omtales som avgjørende for mestring er det overraskende at ingen av de åtte videregående skolene rettet oppmerksomheten mot klasserommet eller friminuttene, altså møtene mellom lærer og elev. De tiltak som skolene fokuserte på handlet om skolens organisering, faglige/pedagogiske tiltak, personalpolitiske tiltak, timeplanlegging og kompetanseutvikling blant lærerne (Blichfeldt 2002).

Dette gav oss den første utfordringen: Kunne vi vinkle vårt utviklingsarbeidet slik at elev-lærer- rollen ble bedre belyst? Hvis mestring hos læreren er avhengig av elevenes mestring vil det være viktig med tiltak som kan øke lærerens mulighet til å utføre arbeidet i klassen. Dette førte til at *klasseromsledelse* ble et viktig tema i prosjektet ”Jeg blir”.

Det var også andre kjennetegn ved dette utviklingsarbeidet som slo oss. Det ble på alle skolene arbeidet med strukturtiltak, slik som organisering, rutiner, ”øktlegging” av fag, system for kompetanseutvikling, storklasseteam, IKT, permisjonsregler, arbeidsplaner, etc. Dette gav oss den andre utfordringen: Kunne vi få i gang et utviklingsarbeid som ikke bare handler om strukturelle forbedringer på skolene, men som forsøker å se hva som befinner seg i *skolekulturen*? Kan det tenkes at tenkemåten i skoler – i samvirke med mangel på struktur knyttet til hvordan en skal takle de utfordrende elevene - medvirker til at en del lærere tidlig

velger å forlate arbeidsplassen? Kan lærernes verdier, normer og grunnleggende forestillinger – f eks om hvem som kan løse vanskene de opplever i hverdagen – være en nøkkel for å skape en skole som lærerne kan trives i?

I boken til Blichfeldt (2002) ble lærerne sett på som arbeidstakere. Rettigheter, forventninger til ledelsen, kompetanseutvikling osv blir da sentrale tema. Kan det tenkes at lærerne heller bør betraktes som *ledere*? Hva hvis lærere begynner å se på seg selv som ledere? Kan et slikt perspektivskifte resultere i at lærere i større grad tar initiativ for å forbedre skolen, skolehverdagen og samhandlingen med elevene. Dette ble vår tredje utfordring. Hvilke muligheter oppstår når vi ser på lærere som ledere?

La oss oppsummere hvordan våre metodiske grep skiller seg fra det som Blichfeldt dokumenterte:

- Vi ønsker i større grad å lete etter tiltak som øker mestringen til elevene og særlig til lærerne. Her fant vi at begrepet "klasseromsledelse" satte oss på et fruktbart spor. Vi kommer derfor til å redegjøre for hva som er gjort for å gjøre lærerne til klasseromsledere.
- Vi ønsker å rette mer oppmerksomhet på skolens kultur. Som Berg skriver kan det tenkes at skolens kultur skaper selvpålagte begrensinger for medarbeiderne og skolen (1999). Kan vi hjelpe medarbeiderne til å arbeide med sine verdier og normer? Kan vi slik skape en skole som øker medarbeidernes mestringsforventninger slik at medarbeiderne har lyst til å stå lenge i arbeid?
- Kan vi i større grad enn det som før er gjort flytte oppmerksomheten fra læreren som medarbeider til læreren som leder. Kan lærerrollen defineres på nytt, der nye forventninger klargjøres og utprøves?

Klasseromsledelse handler om et knippe teknikker og prosedyrer som lærere kan bruke for å skape rom for god læring. Little (2003) sier at begrepet inneholder følgende elementer:

1. klasseromsregler
2. klasseromsstruktur
3. former for positiv forsterkning
4. effektiv formidling av beskjeder
5. reduktive prosedyrer (tap av privilegier, evt avstraffing)
6. gruppestrategier.

I vedlegg 2 utdypes de seks elementene i klasseromsledelse.

En kunnskapsoversikt for den svenske skolen (Berg og Scherp 2003), viser at skolekultur spiller en vesentlig rolle for både tjenestekvalitet og arbeidsmiljø. Når det gjelder kultur i

skolen har vi trukket veksler på to svenske bidrag. For det første Gunnar Bergs begreper og metoder knyttet til skoleutvikling. Han foreslo å benytte brevskrivning som metode for å finne skolens handlingsrom. Videre foreslår han dokumentanalyse for å finne skolens mulighetsrom. På vårt oppstartseminar deltok Gunnar Berg fordi vi ønsket å prøve ut hans metodiske opplegg.

Den andre svenske forskeren som vi har trukket veksler på er Gunnar Ekman (2004) som har en annen tilnærming til kultur og kulturutvikling. En sentral metode hos Ekman er småprat som virkemiddel for å bygge tillit og kultur.

Det er lite som tyder på at eldre arbeidstakere kan betraktes som en svak gruppe som trenger spesiell tilrettelegging for å delta i arbeid (Friis, Jensen og Wegens 2008). Noen eldre arbeidstakere vil ha behov for personlig tilrettelegging, men dette kan også gjelde for yngre medarbeidere. De fleste mennesker kan være psykisk og fysisk aktive til langt opp i årene. Følgende faktorer synes å være viktige for at arbeidstakere skal velge å stå lenger i arbeid:

- Lærernes mestringsforventninger er viktig for at lærere skal kunne stå i jobb. Mestringsforventningene påvirkes av alt som skjer i klassen og på skolen, f.eks. tidspress, redusert autonomi, press fra foreldre og uro. Lærere med lave mestringsforventninger opplever mer utbrenthet enn lærere med høye mestringsforventninger (Skaalvik og Skaalvik 2009). Vi legger til grunn at mestring er avgjørende for å kunne stå i lærerrollen. Arbeidstakere må oppleve å mestre hverdagen, ellers vil de lett trekke seg tilbake (Blichfeldt 2002).
- Lærerrollen har endret seg ved at lærerne nå må arbeide mer med relasjonene til elevene. Lærere kan ikke begrense seg til å formidle kunnskap, de må skape et læringsmiljø der læring er mulig. Dette betyr at lærere og elever kommer nærmere hverandre. Elevene forholder seg ikke bare til det faglige innhold og det pedagogiske arbeid, men også til lærerens personlige egenskaper, atferd og stil. Lærernes personlige grenser og integritet kan da lett bli overskredet. Det endrede forholdet mellom lærere og elever utgjør en kilde til både tilfredshet eller utilfredshet for lærere (Wiedermann 2002).
- Et stimulerende arbeidsmiljø med stor grad av selvbestemmelse bidrar til at eldre arbeidstakere blir i arbeid. Det er ikke gitt at eldre i arbeid ønsker særbehandling eller at særbehandling er en fruktbar vei (Blegesaune og Solem 2003; Snartland og Øverbye 2003).
- I tider med store organisasjonsendringer kan gode sosiale forhold på arbeidsplassen demme opp for lysten til å slutte. Individuell tilrettelegging kan da være viktig (Halvorsen, Lysgård og Olsen 2002).
- Noen arbeidstakere kan erfare at de ikke bare befinner seg i feil jobb, men også i feil bransje. I svensk litteratur er dette omtalt som innelåsing (Otter 2003).

- Det er viktig at det satses på kompetanseutvikling også for eldre arbeidstakere. Det signaliserer at det er bruk for seniorer (Jørgensen m fl 2005). Slik kan den aldersdiskriminering som skjer luftes ut (Solem 2001).
- Dersom det avtales at eldre arbeidstakere skal ha mindre arbeidsbelastning må arbeidsplassen få dette kompensert. Det skapes ikke gode holdninger til eldre i arbeid dersom yngre ender opp med å få en større belastning (Jørgensen m fl 2005)

Basert på denne kunnskap konkluderte vi tidlig at vi ikke ønsket å flagge et rent seniorperspektiv. Vi valgte å forholde oss til alle medarbeiderne – eldre og yngre, fordi mestring og inkludering kan være like relevant for yngre. Vi møtte tidlig i prosjektperioden unge lærere som ikke så det som lystbetont å forbli i skolen. Prosjektets tilnærming ble derfor aldersuavhengig.

Forebyggingsøkonomi og Fru-S

Her vil vi presentere et perspektiv og begreper som vi har utviklet. Vi har lagt til grunn at vi må forholde oss til hele mennesket for å få til mestring og inkludering.

Fravær eller arbeidsopphør kan ha sammenheng med en rekke faktorer. Det kan handle om rent personlige faktorer, knyttet til familieforhold (F), det kan handle om relasjonsvansker ® privat eller på jobben, det kan handle om underorganisering (U) eller sykdom (S). Med underorganisering sikter vi til alle forhold som handler om manglende tilrettelegging av jobben (Andersen 2002). *Fru-S-faktorene* viser det mangfold av forklaringer som kan ligge bak fravær og avgang. Vi bør derfor forholde seg til alle disse faktorene. Vi kan ikke isolere noen av faktorene, og vi ønsker å se etter sammenhenger mellom faktorene.

Større inkludering av (eldre og yngre) medarbeidere krever utstrakt samarbeid mellom arbeidstakere og ledere. Det handler om å forebygge og løse ulike utfordringer på jobben. Medarbeideren, lederen, tillitsvalgt og kollegaene er de nærmeste til å finne løsninger. Noen ganger er det selvsagt aktuelt å involvere lege, foreta medisinske undersøkelser og utløse trygdetiltak, men vi mener at en bør legge større vekt på å se etter løsninger knyttet til personens egne ressurser, nye oppgaver eller bedre tilrettelegging. Dette bredere sett av momenter kan vi omtale som *forebyggingsøkonomi*.

Modellen Fru-S viser at det handler om forhold på individnivå, forhold på arbeidsplassen og faktorer som ligger utenfor både arbeidsplassen og personen. Vi har derfor søkt etter inkluderingsfaktorer på tre nivåer:

- Personnivå
- Organisasjonsnivå (skole og barnehage)
- Systemnivå, med dette mener vi faktorer som ligger utenfor den enkelte skole og barnehage.

Vi ønsket å nedtone dagens tradisjonelle tilnærming. Dette gjelder både legenes diagnostisering og folketrygdens diagnosegrupper. Begrep som ”sykefravær”, ”diagnostisering” eller ”arbeidsevnevurdering” – som hører til den tradisjonelle diagnoseøkonomiske tenkning - er ikke sentrale for oss. Vi velger å benytte arbeidslivets språk og forståelse. Løsninger ligger i at arbeidstaker og arbeidsleder, noen ganger med noe støtte, kan forebygge frafall i arbeidslivet og bedre følge opp personer som står foran fravær eller mulighet til å slutte i arbeid. Vi ønsket å velge et begrepsapparat som setter oss på sporet av muligheter.

Følgende modell skisserer hvordan vi har tenkt i prosjektet:

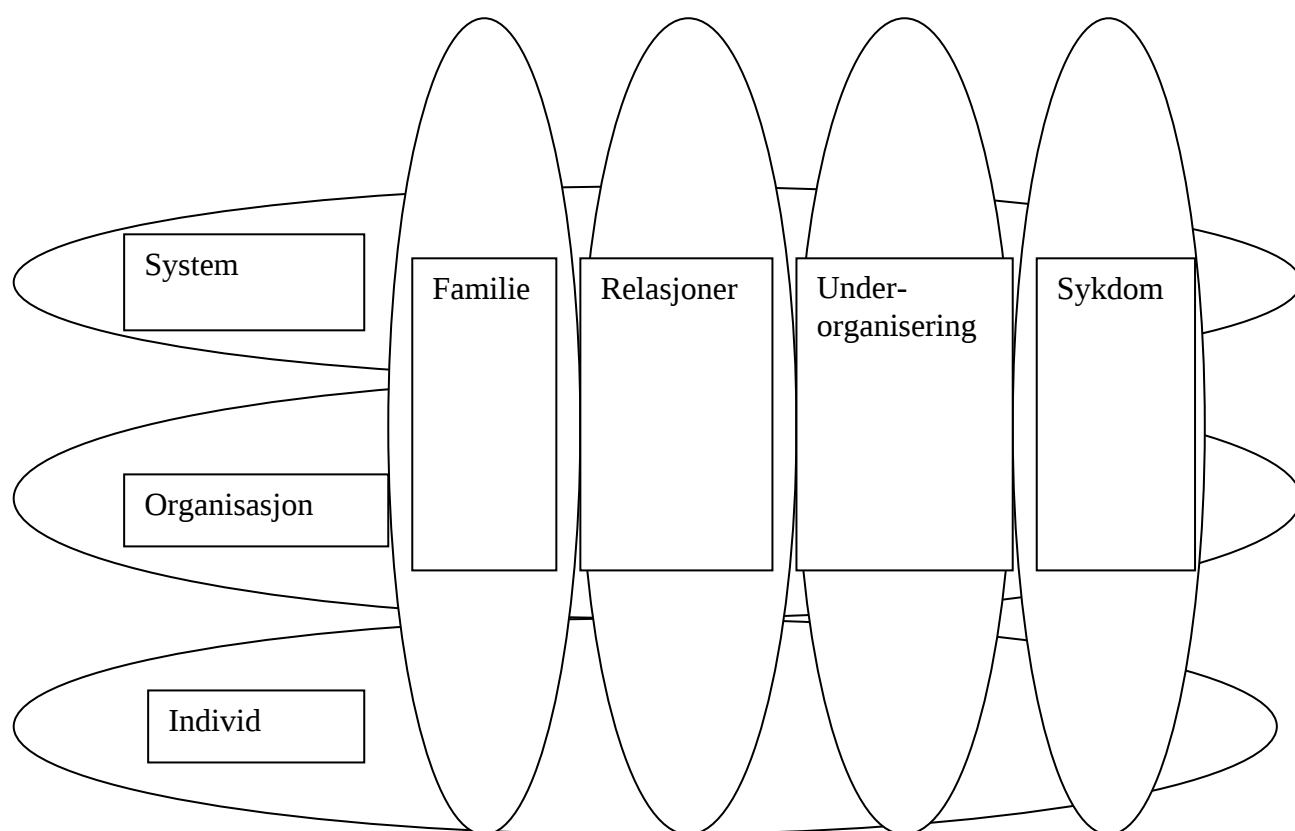


Fig 3.1: Elementer i en forebyggingsøkonomisk tilnærming

En kan øke mestringsforventningene på tre ulike nivåer: individnivå, organisasjonsnivå eller systemnivå. Det er samtidig sammenheng mellom disse tre nivåene, de påvirker hverandre. Mestringsforventningene kan møtes gjennom å se på fire ulike faktorer: familieforhold, relasjoner på arbeidsplassen, tilrettelegging på arbeidsplassen (underorganisaering) eller på sykdom.

Prosjektet bygger på teori om aksjonslæring

Vår tilnærming bygger på teori om erfaringslæring. I aksjonsforskning eller erfaringslæring står prosjektansvarlige, praktikere og forskere sammen om kunnskapsutviklingen. Vi ønsker derfor å ta i bruk metoder som gjør at deltakere får anledning til refleksjon og teoridannelse. Vi vil legge til grunn at kunnskap bygges opp steg for steg. Det handler om erfaringer som ulike aktører har, om å sette sammen det flere tror på til en felles aksjon, prøve dette ut og reflektere over erfaringene.

I aksjonsforskning og aksjonslæring er en tydelig på at forskeren er delaktig, ikke bare i å beskrive, men også i å forandre praksis (Tiller 2006). Tiller klargjør at det er ønskelig å stille konstruktive spørsmål. Vi stiller derfor følgende spørsmål: Hva kan ulike aktører gjøre for å legge bedre til rette for at medarbeidere i oppvekstsektoren kan stå lengre i arbeid?

Vi har erfart at aksjonslæring ble opplevd som uvant for deltakerne, og mer uvant i skolene enn i barnehagene. Dette kan ha sammenheng med flere faktorer. Vi tror at den viktigste forklaringen kan ligge i at skoler er mest vant med endringer ovenfra. En annen forklaring kan være knyttet til et moment som Tiller peker på, nemlig at lærerutdanningen er preget av tydelige positivistiske (naturvitenskapelige) forskingsidealer, og at dette preger skolen (Tiller 2006). Aksjonslæring bygger på andre forestillinger om læring enn det naturvitenskapelige perspektiv.

Evalueringsopplegg

I alle møter som prosjektleder, aksjonsforsker og studenter har hatt med skolene og barnehagene har det vært viktig å få fram deltakernes beskrivelse av sin arbeidsplass. Like viktig har det vært å få fram ideer om hvordan en kan skape mer mestring. Vi har vekslet mellom provokasjon, støtte og veiledning for å komme videre. Prosjektleder har fortløpende ført logg, med sikte på å systematisere og reflektere over erfaringer.

Det avsluttende evalueringsopplegg la vi opp slik at prosjektet fortsatt kunne stimulerer til læring hos deltakerne. I denne fasen benyttet vi gruppeintervju. Vi har gjennomført gruppeintervju sammen med arbeidslivsenter, kommuneledelse, skoleledelse (noen ganger sammen med tillitsvalgte), tillitsvalgte og noen lærere.

Vi kan skille mellom tre ulike evalueringsformer (Sverdrup 2002):

- en beslutningsorientert evaluering (om måloppnåelsen)
- brukerorientert evaluering (om nytten for aktørene)
- prosessorientert evaluering (om arbeidsformen, læring mv)

En evaluering av ”Jeg blir” har vi hentet elementer fra alle disse formene, men vi har vektlagt mest hvordan brukere eller interessenter opplever situasjonen. De sentrale interessenter hos oss er arbeidsgiversiden (skoleeier, skoleledelse), arbeidstakersiden (medarbeiderne og deres tillitsvalgte) og NAV. Vi kan altså snakke om tre hovedinteressenter: Arbeidsgivere, arbeidstakere og det offentlige velferdssystemet.

Vi oppfordret deltakerne om å forske, dokumentere og reflektere over sitt arbeid. Dette ble i begrenset grad gjort, men intervjurunden i avslutningen viste at aktørene i stor utstrekning hadde reflektert over arbeidet.

Våre datakilder har vært:

- kvalitative gruppeintervju
- møtetreferater
- logg
- NAV-data knyttet til fravær og bruk av tilretteleggingstilskudd.

Resten av metodekapitlet er bygget opp ut fra de tre sentrale nivåer som vi har forholdt oss til: Tiltak på personnivå, organisasjonsnivå og organisasjonsnivå.

3.2 Personnivå

Hva ville vi?

Hvordan kan en i møte med den enkelte medarbeider arbeide med mestring? Enkeltsaker vil være en god målestokk for om vi får til bedre problemløsning. I et tidligere utviklingsarbeid har vi arbeidet med personsaker (Johansen, red 2002), vi ville nå finne ut mer om hvilke

vansker enkeltpersoner møter på sin arbeidsplass. Hvem hjelper personene med disse vanskene? Er legene den rette adressat? Hvordan støtter NAV opp om løsning av enkeltsaker? Er denne støtten tilstrekkelig? Hvordan utvikle virkemidlene og samspillet?

Av kapasitetsgrunner ønsket vi å begrense forsøket til 16-20 personer. Vi ville utfordre ressurspersonene i NAV Arbeidslivssenter, NAV Aust-Agder eller Agder bedriftshelsetjeneste IKS til å bistå arbeidsplassene med å finne nye løsninger.

Vi planla to forsøksgrupper. En der arbeidsgiver sammen med arbeidslivsenteret hadde hovedansvar og en der arbeidsgiver hadde hovedansvar sammen med bedriftshelsetjenesten. Vi tenkte at kommunene kunne bestille bistand ved å sende e-post til prosjektleder.

Hva gjorde vi?

Det viste seg fort at det var vanskelig å gjennomføre den planen vi hadde. Vi registrerte at arbeidsgivere sjelden tok direkte kontakt i slike saker. Vår oppfordring til å skrive e-post til prosjektleder fungerte ikke slik som vi hadde tenkt. Vi kom likevel i kontakt med 10 enkeltpersoner. Kontakten ble etablert ved at prosjektleder hyppig besøkte noen av skolene. Rektor eller inspektør var døråpnere til medarbeidere som slet med noe på jobben. På denne bakgrunn tok prosjektleder en prat med den berørte medarbeider. Denne praten resulterte ofte i mer kontakt, for noen til gjentatte veiledninger. Noen samtaler ble holdt kun med den berørte selv, ved andre deltok lederen.

Vårt bidrag var å samtale med den enkelte og hjelpe dem til å sortere på det som de opplevde som vanskelig. Vi bidro med å lytte til den enkelte som vi kom i kontakt med. Noen av personsamtalene hadde et visst innslag av øyeblikkelig hjelp. De som hadde opparbeidet kontakt med prosjektleder visste å finne han når det spisset seg til.

At veileder hadde godt kjennskap til NAVs virkemidler gjorde at han kunne koble inn relevante virkemidler. Tiletteleggingstilskudd, yrkesmessig attføring, delvis sykemelding og fritak for arbeidsgiverperioden var virkemidler som ble forberedt, men ikke alltid benyttet. Det viktigste tiltak var likevel å øke kommunikasjonen mellom arbeidstakeren og lederen. Vi tilrettela for at berørt arbeidstaker sammen med sin leder fant fram til gode tiltak.

Hva erfarte vi metodemessig?

Persontilnærming bringer opp en del problemstillinger som ellers har en uklar adresse. Et fellestrekk er at det handler om rolleforståelse og samhandling med kollegaer eller leder. Det handler om hvordan egne og andres forventninger kan sorteres og forstås. Følelser og relasjoner står som regel i fokus. Vi erfarte at personsamtaler kan bidra til å avklare forventninger og er slik egnet til å redusere stress. Det er fra før kjent at individuelle samtaler kan bidra til "stress-coping" i det moderne arbeidsliv, og være et supplement til organisatorisk tilrettelegging (Limborg 2003).

Personsamtaler er en arbeidskrevende metode. Hver medarbeider som vi fulgte opp fikk mellom tre og 10 timer veiledning.

Det er samlet sett en relativt stor gruppe arbeidstakere som synes å trenge en ekstern veileder. Hvem bør bidra som problemløser her? NAV Arbeidslivsenter kan klare noe, dersom de får et klarere mandat her. En utbygging av bedriftshelsetjenesten kan gjøre det lettere å gi nødvendig veiledning. Mye tyder på at bedriftshelsetjenesten bør gjennomføre noe oppsøkende virksomhet for å få kontakt med de som trenger personsamtaler.

For noen av medarbeiderne som vi samtalt med handler det om "innelåsing", at personene hadde havnet i feil jobb eller yrke (Otter 2003). Vi erfarte at det ikke lå til rette for å løse innelåsing på tvers av kommunegrensene. NAVs virkemidler stimulerer ikke til å løse slike saker på tvers av arbeidsplass- og kommunegrenser.

Virkemidlene til NAV ble noen ganger planlagt å bli brukt, men ikke nødvendigvis brukt. Vi erfarte at virkemidlene kan fungere uten å utløse folketrygdmidler. Virkemidler kan fungere som trygghetsskaper for medarbeidere som har vansker og som er bekymret for arbeidsforhold og privat økonomi. At virkemidlene kunne aktiviseres gav nok trygghet til at en kunne utforske ulike grep på arbeidsplassen.

3.3 Organisasjonsnivå

Hva ville vi?

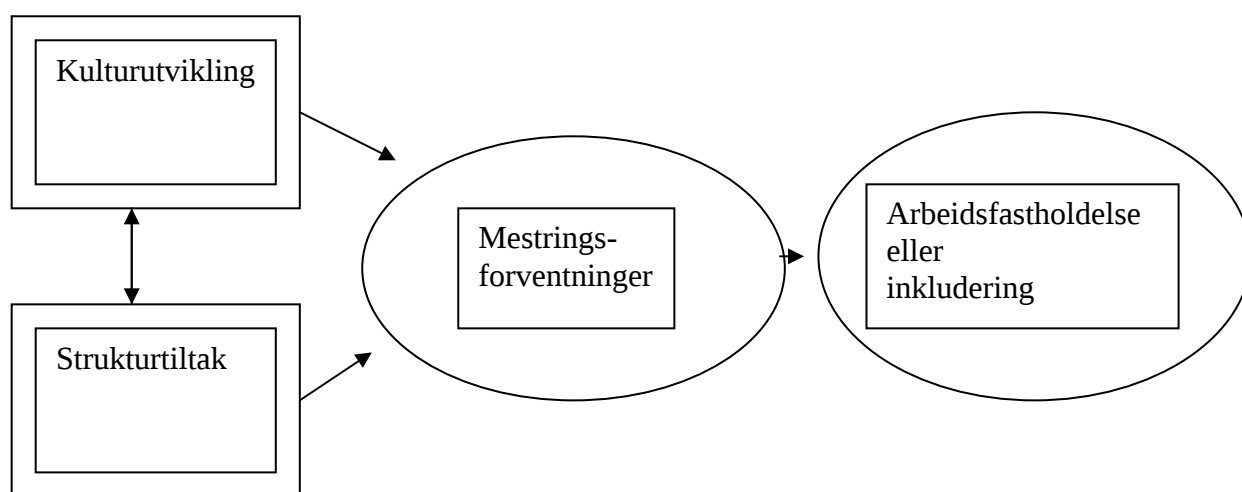
Da prosjektet begynte var vi opptatt av skolekultur og barnehagekultur. Vi mente at skoler og barnehager kan styrke medarbeiderne mestringsforventninger dersom de blir mer bevisst sine arbeidsformer. Vi antok at medarbeidernes verdier og normer kan fungere som selvpålagte begrensninger, og slik bidra til at ansatte velger å slutte. Økt inkludering kan oppnås ved å arbeide med skolens verdier og normer. Prosjektet ønsket å sette kultur på dagsorden. Vi ville undersøke hvordan kulturutvikling kan sette oss på nye spor for å få til bedre medarbeidermestring. Vi ønsket å arbeide løsningsorientert med kulturen i skoler og barnehager.

Samtidig var vi opptatt av hva medarbeidere og ledere selv tenkte var viktig for sin arbeidsfastholdelse. Vi ville stimulere oppvekstenhetene til selv å finne ut hva de trodde virket. Vi ville at de skulle følge sine egne spor. Dette begrunner vi ut fra teori om aksjonslæring: Skolene skulle ikke bare prøve ut det prosjektledelsen trodde på, men først og fremst bekrefte eller korrigere hva de selv tror er viktig for å beholde medarbeidere (Levin og Klev 2002; Tiller 2006). Vi la derfor opp til at det i hver enhet skulle foregå en prosess der de fant fram til tiltaket som medarbeidere og ledere trodde på. Styringsgruppen ønsket å stimulere til dette og lovde pengestøtte for å understøtte lokale læringsprosesser. Det ble i alle kommunene etablert kommunale utviklingsgrupper for å få til lokal forankring og utvikling i det partbaserte utviklingsarbeid.

Vi har lagt til grunn en kvalitativ tilnærming der det handler om å øke forståelsen for inkludering og å få til læringsprosesser omkring lærerjobben og barnehagejobben som gjør det mulig for flere å bli i jobb. Vi har ikke forsøkt å måle den kvantitative effekten av ulike tiltak, heller ikke av prosjektet samlet. Vi har forsøkt å beskrive endringer i oppfatning og tenkemåte.

Det har stått sentral å utvikle kunnskap om hvordan skoler og barnehager, særlig gjennom kulturutvikling, kan ta grep for å beholde sitt personale. Samtidig har oppvekstenhetene på eget initiativ gjennomført en del strukturtiltak som også hadde til hensikt å øke lærernes mestring. Noen av disse vil vi redegjøre for.

Basert på prosjektets ideer og de lokale initiativ kan vi beskrive prosjektets hovedtilnærming når det gjelder organisasjonsnivået slik:



Figur3.2: Prosjektets forståelse av hvordan økt arbeidsfastholdelse kan styrkes.

Hva gjorde vi?

Flere tiltak ble gjennomført for å bli bedre på å beholde medarbeidere. Nedenfor presenterer vi de seks mest sentrale tiltakene:

- Utvikling av organisasjonskulturen ved hjelp av brevskrivingsmetoden
- Kulturutvikling gjennom ulike prosesser ved fire barnehager i Tvedestrand kommune
- Kulturutvikling gjennom småprat ved en skole i Arendal kommune
- Støydempende tiltak i en barnehage i Arendal kommune
- Klasseromsledelse ved tre skoler i tre ulike kommuner
- Praktisk linje ved en skole i Froland kommune
- Fleksibilitet gjennom økt bruk av IKT?

Utvikling av organisasjonskulturen ved hjelp av brevskrivingsmetoden

Vi inviterte den svenske skoleforskeren, professor Gunnar Berg til et oppstartseminar i prosjektet. Her redegjorde han for ”brevskrivningsmetoden”, som ikke er så kjent i Norge, men har blitt brukt av en rekke skoler i Sverige (Berg 1999, Berg 2005). Vi ble fascinert over denne metoden, særlig fordi den framstår som demokratisk. Grunnprinsippet er at hver skole tar kommando over utviklingen med egne krefter og arbeidsinnsats.

Bare Tvedestrand kommune valgte å utforske brevskrivingsmetoden. Metoden ble prøvd ved fire barnehager og en skole. På Lyngmyr skole valgte medarbeiderne en analysegruppe som

ledet utviklingsarbeidet i den første fasen. I analysegruppen deltok tre lærere og en representant fra renholdstjenesten. Sistnevnte deltaker bidro til større bredde i deltakernes erfaringsbakgrunn.

Alle tilsatte ved skolen ble oppfordret til å skrive et brev der de skulle fortelle hvordan de opplevde arbeidsplassen sin. Følgende spørsmål ble stilt: ”Hvordan er din arbeidssituasjon, og hvilke forventninger har du til skolen og deg selv i framtida? ”

31 av totalt 37 ansatte leverte brev, med andre ord en svarprosent på 84. Samtlige brev ble underskrevet med fullt navn, noe medarbeiderne ble oppfordret til.

Utviklingsgruppen leste alle brevene, kategoriserte innholdet og forsøkte å få fram et bilde av kulturen og hva medarbeiderne opplevde som viktigst å gjøre noe med. Gruppen skriver:

”Det som analysegruppa vurderer som hovedtendensen i hver kategori, skal komme tydelig fram. Vi legger også større vekt på utsagn som går igjen fra flere brevskrivere enn på enkeltutsagn. Som rettesnor og kontroll legger vi vekt på at hver gruppedlems subjektive vurdering må samsvare med resten av gruppas (intersubjektiv analysemetode). Dette har vi gjennomført i alle ledd av prosessen (fortetting, kategorisering og sammenfatning).”

Analysegruppen oppsummerte følgende momenter som særlig viktige:

1. Lærerne opplever stress, byråkratisering og tidsnød på arbeidsplassen
2. Den generelle uro blant elevene sliter på lærerne
3. Det hersker usikkerhet i forhold til nye oppgaver
4. Det er stort behov for å avklare oppgaver og forventninger til ledelsen
5. Det er et godt samhold i kollegiet, men mange savner mer kontakt mellom klassetrinna.

Skolene startet med de tre første momentene. En valgte å arbeide med momenter som var grunnleggende og der en raskest kunne oppnå resultater.

Analysegruppens rapport fikk fram mange grunnleggende forutsetninger for å kunne klare å stå i jobben. Det er vårt inntrykk at skolen i denne perioden fungerte slik at lærerne ikke ønsket å være i arbeid lenger enn høyst nødvendig. Også yngre lærere signaliserte det samme. Lærerne opplevde at skolen ikke fungerte slik at de mestret arbeidet. Dette bygger vi på innspill fra deltakerne i analysegruppe under brevskrivingskurset og på analysegruppens rapport.

Kommunens oppvekstsjef bestemte at analysegruppens rapport, som forelå i slutten av 2006, skulle være skoleintern, slik at medarbeiderne og ledelsen fikk kontroll på det videre arbeidet. Den foreløpige rapporten ble sendt på en intern høring blant alle ansatte på skolen. Det ble i denne forbindelse arrangert et møte, som fungerte konstruktivt.

Analysegruppen ble på nyåret 2007 supplert med rektor og tillitsvalgte ved skolen. Den nye gruppen fikk navnet "utviklingsgruppen" fordi dens mandat var å tilrettelegge for iverksetting. Fra samme tidspunkt bistod prosjektleder og universitetet med veiledning.

Utviklingsgruppen arbeidet med temaer knyttet til hva en kan forvente av elever, lærere og skoleledelsen. Det er ved håndtering av krevende elever at lærerne møter de største utfordringene. Gruppen arrangerte kurs i klasseromsledelse og arbeidet fram nye holdninger og nye regler for elever, lærere og rektor. Elevrådet og elevene medvirket. Det ble arbeidet systematisk med å skape en kultur for støttende ledelse. Gruppen konkretiserte hvordan en kan bygge holdninger inn i hverdagen og hvordan regelbrudd skal sanksjoneres.

Kulturutvikling gjennom ulike prosesser ved fire barnehager i Tvedestrand kommune

Brevskrivingsmetoden ble også prøvd ut i fire barnehager i Tvedestrand. Spørsmålet som ble besvart i brevene var tilnærmet det samme som ble stilt på Lyngmyr skole. Svarprosenten var også her høy, om enn noe lavere enn på skolen.

Brevskrivingsmetoden fungerte ikke så godt her. En grunn kan være at det ble etablert en felles analysegruppe for alle fire barnehagene. En annen grunn ligger i at medarbeidere og lederne i barnehagene ikke var opptatt av sin egen kultur. Det var ikke her begrensningene eller mulighetene lå, mente de. De mente at barnehagene trengte mer oppmerksomhet og ressurser fra kommunen. Brevene ble skrevet og analysert ut fra dette.

En kompetent studentgruppe ved påbyggingsstudiet i Personalledelse og kompetanseutvikling (PK) fulgte utviklingsarbeidet i de fire barnehagene høsten 2006 og våren 2007. Gruppen var kompetent fordi et medlem hadde arbeidet som barnehagestyrer i flere år. Studentens spurte: Hvordan fungerer brevskrivingsmetoden som verktøy for kulturutvikling i barnehagen?

Studentgruppen fant at de fire barnehagene i Tvedestrand ikke var klar til å bruke brevskrivingsmetoden til å fokusere på egen kultur. Medarbeidernes forventning om mer

ressurser ble stoppet i den kommunale utviklingsgruppen og det ble tatt grep for å vende fokus mot de interne utfordringer i barnehagene. Barnehagene, med støtte fra studentene, valgte fra dette tidspunkt å arbeide prosessorientert. Det ble gjennomført en rekke intervjuer og holdt mange møter der barnehagenes utviklingsbehov ble drøftet. Brevskrivingsmetoden ble med andre ord dempet og erstattet med medvirkningsbasert utviklingsarbeid. Studentene overleverte stafettpinne til NAV Arbeidslivssenter våren 2007. Arbeidslivssenteret videreførte det prosessorienterte arbeidet i barnehagene. Det ble arbeidet godt med å forbedre ledelsesmiljøet, samarbeidet i og mellom barnehagene og med konfliktløsning i en av barnehagene.

Kulturutvikling gjennom småprat ved Nesheim skole

Nesheim skole er en liten barneskole i et tett integrert bygdesamfunn i Arendal. Rektor og medarbeidere har tradisjon for å arbeide tett sammen på denne skolen. Det har lenge vært et godt samarbeid med foreldre. Skolen oppleves som den viktigste institusjon i bygda, og alle på skolen er klar over sin viktige rolle. Gjennom skolens størrelse og dens plass i bygda er det lagt til rette for at mange samarbeider om å utvikle en bedre skole.

Rektor var fra før kjent med brevskrivingsmetoden, hun bidro blant annet på kurset i brevskrivingsmetoden som prosjektet arrangerte i Tvedestrand kommune. Hun valgte selv ikke å bruke metoden, selv om hun syntes at den var fascinerende. Hun valgte en mer dialogpreget form. Rektor selv ledet utviklingsarbeidet, prosjektleder var lite på denne skolen. I etterkant har vi satt oss inn i hvordan rektor la opp utviklingsarbeidet og hvilke erfaringer som er oppnådd. Basert på våre inntrykk fra intervju ble det benyttet en ”småprat-metode”, den har flere likhetspunkter med det Ekman beskriver som småprat (Ekman 2004).

Støydempende tiltak i Lia barnehage i Arendal kommune

Medarbeidere og leder i denne barnehagen opplevde at det var små personalressurser, trange rom, ugunstige arbeidsstillinger, høyt støynivå og dårlig ventilasjon i barnehagen. Disse fysiske forhold ble sett på som de største utfordringene for å få medarbeiderne til å stå i arbeid i denne barnehagen. Medarbeidere var plaget av hodepine, pga dårlig luft og støy. Barnehagen valgte derfor å prioritere støydempende tiltak. Styringsgruppen for prosjektet ”Jeg blir” gav støtte til dette. Støynivået ble målt av Agder Arbeidsmiljø IKS (Agder Arbeidsmiljø 2007). Støynivået lå høyere enn definert standard og utgjorde slik en helserisiko. En rekke tiltak ble gjennomført for å dempe støynivået.

Kommunens nye oppvekstorganisering stimulerte til økt samspill med andre aktører. Barnehagen kunne etter kommunens nye oppvekstmodell melde saker til områdets oppvekstteam. PP-tjenesten var desentralisert og var mer tilgjengelig. Barnehagen utviklet et godt samarbeid med saksbehandlere i barnevernet og ungteam.

Medarbeidere og leder i barnehagen opplevde at prosjektet ”Jeg blir” bidro til at barnehagen fikk satt navn på en del viktige utfordringer knyttet til arbeidshelse. Barnehagen ble møtt av stor velvilje hos NAV Arbeidslivstjenesten. Tilretteleggingstilskudd og hjelpemidler ble innvilget, blant annet en elektrisk stol/bord, terapimaster og støtte til å veiledning fra fysioterapeut. De fikk også fritak fra arbeidsgiverperioden og hjelp fra Agder Arbeidsmiljø.

Klasseromsledelse ved tre skoler

Vi arbeidet med klasseromsledelse gjennom personalsamlinger og gruppearbeid ved tre skoler – Froland skole, Lyngmyr skole og Roligheten skole. Vi vektla at det handler om å lede elevenes læring i klasserommet, samtidig med at lærernes helse gjennom å tydeliggjøre deres rolle og øke deres kompetanse. Begrepsmessig tok vi utgangspunkt i hvordan klasseromsledelse forstås av Steven G. Little i en artikkel i Cognitive Behavior Therapy: Applying Empirically Supported Techniques in Your Practice (2003).

En viktig del av klasseromsledning/ledelse er at det arbeides med lærernes trygghet og selvbilde. Dette er grunnlaget for å kunne beherske de underliggende seks dimensjoner i begrepet klasseromsledelse. Klasseromsledelse forutsetter at det utvikles noen felles normer blant lærere. Normene vil handle om hvordan lærere skal forholde seg elevatferd i ulike typer kontekst. Bedre klasseromsledelse krever støtte fra avdelingsledelsen og rektor.

De viktigste elementene i klasseromsledelse er beskrevet i et vedlegg til denne rapport.

Praktisk linje ved Froland skole

Froland skole var ved prosjektstart en ny skole som ble etablert ved at en barneskole og en ungdomsskole fusjonerte. Det ble etablert en utviklingsgruppe med tillitsvalgte og bred deltakelse, samt støtte fra NAV Arbeidslivssenter. Rektor var sentral i utviklingsarbeidet. Han engasjerte en lokal prosjektmedarbeider i et 10 % engasjement fra desember 2006. Senere ble engasjementet utvidet til 50 % med hjelp av tilretteleggingstilskudd. Det ble gjennomført

kartlegging av lærernes tro på hva som skal til for å stå lenger i jobb. Kommuneledelsen arbeidet også aktivt i forhold til at prosjektets målsetning. En gruppe masterstudenter ved universitetet fulgte utviklingsarbeidet og stimulerte til målrettet innsats. Arbeidet deres ble dokumentert i to rapporter..

Ved skolen opplevde mange lærere at flere elever var så krevende at lærerne ikke mestret klasserommet. Den lokale prosjektmedarbeideren skulle benytte halvparten av sin tid til å gi veiledning til slike kollegaer. Resten av tiden skulle benyttes til praktisk undervisning til elever som ikke fant seg til rette i det vanlige klasserommet.

Fleksibilitet gjennom økt bruk av IKT?

Ved oppstart av prosjektet ble det på Stuenes skole foretatt en kartlegging av hva som skulle til for at eldre lærere skulle stå lengre i arbeid. Lærerkollegiet mente at eldre lærere burde gis bedre kompetanse til å mestre moderne teknologi, slik at de kunne oppleve økt fleksibilitet og mestring ovenfor elever og skoleledelse. Kunne eldre lærerne mestre IKT like godt som yngre? Kunne økt bruk av IKT gjøre lærerne mindre stedbundne både med hensyn til det faglig-pedagogiske arbeid og i forhold til skoleledelsen?

Det ble etablert en forsøksgruppe på seks lærere, som alle var i 60-års alderen. Forsøket pågikk i ett år.

Hva erfarte vi metodemessig?

Samlet sett har vi erfart at det er mulig å øke lærernes mestringsforventninger ved å kombinere kulturutvikling og strukturendringer. Hvor stor denne mestringseffekten har blitt i de deltagende oppvekstenhetene har vi ikke forsøkt å måle kvantitativt. Men medarbeidernes opplevelser er entydig, slik vi erfarer det. Medarbeidere som ikke mestrer klasserommet eller barnegruppen opplever det som vanskelig å stå i jobben. Vi vil nedenfor redegjøre mer detaljert for hva vi erfarte med de ulike metodene som vi har benyttet på organisasjonsnivå.

Et hovedfunn er at *partssamarbeidet* på skolenivå og barnehagenivå ikke fungerer godt når det handler om skole- og barnehageutvikling. Tillitsvalgtes interesse for og kompetanse i utviklingsarbeid er begrenset. Vi har ikke fått den ønskede effekt av prosjektideen om partssamarbeid omkring utviklingsarbeid i oppvekstenhetene.

Rektorer som ønsker utviklingsarbeid kan bli stående ganske alene. Det kan være begrenset støtte å få fra kommunen. Tillitsvalgte er bare unntaksvis i en pådriverrolle. Noen ansatte kan være en god støtte, særlig der medarbeiderne ser for seg at det er mulig å skape en bedre arbeidsplass. Noen medarbeidere kan være for slitne til å bli konstruktive i slikt utviklingsarbeid.

Utvikling av organisasjonskulturen ved hjelp av brevskrivingsmetoden ved Lyngmyr skole

Analysegruppen på Lyngmyr skole fikk fram hva medarbeiderne mente var avgjørende for å for at lærere og andre medarbeidere skal opprettholde motivasjonen for å gå på jobb. I etterkant fikk skolens ledelse og lærerne til en konstruktiv prosess, som fortsatt pågår. De klargjorde hvordan rektor, lærerne og elever sammen må opptre for at det skal bli trivelig å være lærer. Lærerne ønsket en ledelse som tilrettelegger bedre. Videre ønsket de klarere regler og normer for hvilken elevatferd som kan aksepteres og hva som skal skje hvis normene eller reglene brytes.

En svakhet ved metoden var at fenomenet *kultur*, som kan forstås som skolens verdier, normer og grunnleggende antakelser, bare indirekte ble kartlagt. Analysegruppen utarbeidet ikke en selvstendig analyse av hvilken kultur som preget skolen. Det finnes likevel flere anslag til en slik drøfting, blant annet helt til slutt i deres rapport:

”Vi skal foreløpig ikke gi oss i kast med årsaksanalyse, men vil gjerne antyde noen tankebaner som vi kan gå videre i:

- *Stresset og maset i hverdagen vår har lett for å munne ut i kritikk mot ledelsen/rektor.*
- *Byråkratiseringen av arbeidet vårt føles som et overgrep. Vi er i ferd med å bli utslitt.*
- *Rektors rolle er også forandra. Fra å være ”den fremste blant likemenn” har han blitt arbeidsgivers representant. I tider med hardt press på innsparing og kontroll av arbeidstid fører dette lett til konflikter med klubben, og kritikk fra de ansatte over en brei skala.*
- *Lærere er noen sutrepaver. Vi syter og klager over alt mulig.”*

Brevskrivingsmetoden har flere positive sider: Den er demokratisk ved at alle slipper til, den er aksjonsorientert. Det ble god oppslutning om brevskrivningen. En ulempe er at metoden kan skape avstand til ledelsen, med mindre det følges opp med arenaer for dialog. Vi opplevde det som uheldig at rektor ble stående på sidelinjen i en relativt lang periode.

Skolene/barnehagene synes å trenge utviklingsstøtte utenfra. Denne kan gis av kommunene selv eller av andre. Det er viktig at kommunens ledelse er kjent med og støtter opp under arbeidet, eventuelt korrigerer kursen. Her var det rom for forbedringsmuligheter i Tvedestrand. Det kan være at den store omorganiseringsprosessen, som kommunen igangsatte midt i prosjektet, bidro til større avstand mellom skolen/barnehagene og resten av kommunen. En tydeligere utviklingskoalisjon mellom skolen ledelse, tillitsvalgte, medarbeidere, hovedtillitsvalgte og sentral- og etatsledelse ville ha styrket utviklingsarbeidet.

Analysegruppens rapport ble forholdsvis problemorientert. Analysegruppen hadde gjort et godt arbeid med å analysere brevene, men vi registrerte at ledelsen ved skolen ikke kjente seg helt igjen i deres rapport. I den første tiden bidro rapporten til at avstanden mellom lærere og skoleledelsen ble større. Eller kanskje det er mer korrekt å si at rapporten dokumenterte den betydelige avstand det var i virkelighetsforståelse innad på skolen.

Både oppvekstsjefen og vi i prosjektet ønsket at utviklingsarbeidet fikk et løsningsorientert og framtidsrettet preg. Spørsmålet som lå til grunn for brevskrivningen fikk derfor et fremtidsrettet, løsningsorientert anslag. I ettertid ser vi at vi burde ha gjort mer for å fremme større løsningsorientering.

Kulturutvikling gjennom ulike prosesser ved fire barnehager i Tvedestrand kommune

Studentene som fulgte arbeidet fant at det ble en god forankring av brevskrivningsmetoden i alle ledd, unntatt hos en av styrerne. Studentene fant høy grad av indre motivasjon i tre av barnehagene. Det var tilstrekkelig informasjon om metoden ved oppstart av utviklingsarbeidet. Brevskrivningsmetoden fungerte godt i forhold til å samle inn data. Brevene var lange og innholdsrike, det var ikke noe problem for barnehageansatte å skrive. Men metoden førte ikke fram til noen kulturanalyse. På bakgrunn av dette stilte studentene seg kritisk til brevskrivningsmetoden:

”En kultur skapes i fellesskap og ikke ved å sitte hver for seg og skrive brev. Dessuten kan vi stille spørsmålstegn ved hvorvidt en problemorientert metode er kulturbyggende all den tid den henter fram misnøye (selv om spørsmålet personalet svarer på er åpent) og fordi mange har sett brevskrivningen som en bestilling til kommunen om en hjelp, det vil si at medlæringen kan bli en klage og ansvarsfraskrivingskultur. Hvis man ønsker en kultur der vitalitet og flow kan understøtte det livsfasepolitiske arbeidet, kan gruppeprosesser der man jobber styrkebasert/ verdsettende være et godt alternativ.” (Valvik m fl 2007)

Studentene tok initiativ til å supplere brevskrivingsmetoden med ulike gruppeprosesser. Studentene fant slik ut at disse barnehagene faktisk arbeider godt med kultur. I tre av barnehagene var det en hensiktsmessig og inkluderende kultur. Den ble beskrevet som en ”vi-kultur”, som betyr at det ble lagt vekt på at alle skal møtes med noen felles holdninger. Klimaet ble beskrevet som åpent og samarbeidsorientert. Medarbeiderne hadde gode følelser ovenfor jobben. De satte pris på gleden og humoren i hverdagen. De opplevde å bli sett, å få anerkjennelse og å bli forstått. Medarbeiderne opplevde at alle tok ansvar, alle gjorde sin del av jobben. Det ble satt pris på en rekke formelle og uformelle møteplasser. Det var lov å være ulik andre. Blant medarbeiderne var det en felles antakelse om at det er lurt å reflektere over egen praksis. Det gode samarbeidet gjorde det meningsfylt å fortsette i jobben. Gjennom metoden ”verdsettende undersøkelser” klarte studentene å synliggjøre mange kloke grep som barnehagene allerede gjør med hensyn til kulturutvikling, samtidig som de stimulerte dem til å videreutvikle kulturen (Valvik m fl 2007).

Det ble gjort et interessant funn knyttet til kulturelle forestillinger. Det var i personalet liten aksept for individuell tilrettelegging, fordi det ville gå ut over de andre tilsatte. Det var liten forståelse for medarbeidere som ikke kan yte som forventet. Studentene kalte dette for en likhetsnorm, alle skal yte like mye (Valvik m fl 2007). De fant tegn på at utviklingsarbeidet bidro til å bevisstgjøre og bearbeide disse forestillingene. Det ble etter hvert skapt en aksept for individuell tilrettelegging i barnehagene.

Studentgruppen tok etter hvert kontakt med NAV Arbeidslivssenter, for slik å legge til rette for at læringsprosessen skulle bli videreført. Rådgiveren ved NAV Arbeidslivssenter fikk tilgang til den informasjon som var utarbeidet i prosjektet. Det ble samtidig etablert et tettere samarbeid mellom barnehagene og kommuneledelsen. Senere har barnehagene hver for seg og sammen hatt fokus på både kultur, læring og utvikling. Arbeidsformene i barnehagene er mer oversiktlige og de ansatte har tradisjon for å finne løsninger når det oppstår et problem. Dette til forskjell fra skolen.

Bistanden fra NAV Arbeidslivssenter var dels barnehageovergripende, dels rettet inn mot en av barnehagene. De barnehageovergripende aktiviteter har bestått av temamøter med temaer som personalhåndtering, tilretteleggingstiltak og virkemidler, forebyggende aktiviteter, spesielt i forhold til fysisk arbeidsmiljø. Disse møtene ga muligheter for å reflektere over egen praksis som personalleder, og gav styrerne anledning til å sjekke ut egne holdninger og

praksis sammen med styrerkollegaer. Prosessen førte til økt engasjement i forhold til mulige løsninger, og flere gjorde bruk av NAVs tilretteleggingstilskudd, både for personer og grupper.

Slik vi oppfatter det har barnehagene endret sin kultur i måten det arbeides med ansattes helse. Tidligere prøvde både medarbeidere og ledere å skjule helseutfordringer. I løpet av prosjektarbeidet har det blitt større åpenhet for å bruke NAVs virkemidler. Det er ikke lenger nødvendig å holde hemmelig at en arbeidstaker, sammen med ledelsen, snakker med NAV for å finne løsninger.

I en av barnehagene hadde samarbeidet mellom styrer og de ansatte låst seg, og styreren var sykmeldt og anså seg mobbet. Kommunens barnehagekonsulent anbefalte styreren om å kontakte rådgiver ved NAV Arbeidslivssenter for bistand. Rådgiver fikk klarsignal av styrer til å ta et møte med de ansatte i barnehagen alene, for å få informasjon om hva samarbeidsproblemene handlet om, og for å sjekke ut om de ansatte var villige til å gå inn i en prosess for å få løst problemene. Det var de, og rådgiver tok deretter kontakt med barnehagekonsulenten for å sikre forankring av prosessen på overordnet nivå. Det var behov for aktiv deltakelse fra barnehagekonsulenten mht lederstøtte underveis i prosessen. Metoden som ble valgt var en forventningsavklaringsprosess med utvikling av samspillregler og påfølgende utvikling av handlingsplan. Prosessen gikk over tid, med ett møte pr. måned i ca. et halvt år. De endte opp med et sett *samspillregler*. Arbeidet bidro til at leder kunne fortsette og til at medarbeiderne igjen opplevde arbeidsglede. Samarbeidsklimaet har bedret seg, noe klimaundersøkelser underveis har understøttet.

Samspillreglene sier at ”medarbeiderne kan forvente at leder

1. gir veiledning/formidler kunnskap, og gir ris/ros på en respektfull måte
2. er anerkjennende, dvs behandler personalet rettferdig og har respekt for hvert enkelt individs ulikheter
3. delegerer ansvar og gir tillit til å jobbe selvstendig
4. har klare grenser på avdeling og kontortid, dvs. faste tider/dager, og sier fra om forandringer
5. tar de ansatte med på avgjørelser som angår dem

Ledere kan forvente at medarbeiderne

1. tar initiativ og jobber selvstendig
2. er villige til å lære oss nye ting, basiskunnskap
3. at vi holder oss oppdatert/følger med på infoskriv/skriftlige beskjeder
4. er lojale mot avtaler, pedagogisk grunnsyn, følger tjenestevei, og utfører de arbeidsoppgavene som er avtalt

5. *at vi samarbeider, og gir tilbakemelding på ting som er bra/ikke bra på en respektfull måte.”*

Barnehagene klarer bedre enn skolene å bygge utvikling inn i sin daglige drift. Det virker som om arbeidsmåten i barnehager lettere stimulerer til erfaringslæring. Kommunikasjonen stimuleres fordi det finnes flere arenaer for erfaringsutveksling. Medarbeiderne har anledning til mer småprat og meningsutveksling gjennom dagen.

Et åpent, løsningsorientert og dialogbasert utviklingsarbeid passer bedre i barnehager enn brevskrivingsmetoden.

Kulturutvikling gjennom småprat ved en skole i Arendal kommune

Dette utviklingsarbeidet ble gjennomført av rektor på skolen. Våre intervjudata tilsier at rektor samhandler med sine medarbeider gjennom småprat (Ekman 2004). Gjennom småprat bygges tillit. Lederen får anledning til å klargjøre sine forventninger og verdier i samtalen, samtidig som medarbeiderne aktivt deltar i kulturutvikling og skoleutvikling.

Støydempende tiltak i en barnehage i Arendal kommune

Vi erfarte at det i barnehager kan være så høyt støynivå at det er fornuftig å prioritere det fysiske arbeidsmiljø. Med bistand fra Agder Arbeidsmiljø gjennomførte barnehagen flere støydempende tiltak. Samtidig blir barna skånet for helsefarlig støy. Det kan være mange veier til å skape mer inkluderende arbeidsplasser.

Klasseromsledelse ved tre skoler i tre ulike kommuner

Klasseromsledelse har vi erfart som et viktig virkemiddel for å legge til rette for økt mestring blant lærerne. Kravet til lærerne har økt, det er derfor helt nødvendig at lærerne får økt kompetanse til å mestre de større kravene som stilles.

Vi ble overrasket hvor begrenset eksplisitt kunnskap det er om klasseromsledelse ved skolene. Erfarne lærere hadde mye taus kunnskap, men denne var gjerne individuell. Vi ble også overrasket hvor lite klasseromsledelse blir vektlagt i lærerutdanningen. Vi snakket med unge lærere som opplevde at emnet ikke var berørt på lærerskolen, men de hadde fått noen tips fra en lærer i et praksisopphold.

Praktisk linje ved en skole i Froland kommune

At en lærer skulle veilede andre lærere til bedre å mestre krevende elver fungerte ikke. Det er begrenset aksept for kollegaveiledning. Et annet moment er at det stilles store kompetansekrav til å gi slik veiledning. Da skolen samtidig valgte å samle de mest krevende elevene i en egen praktisk linje lå det til rette for at prosjektmedarbeiderens innsats ble sluset inn her.

Praktisk linje ble både et strukturtiltak og et kulturtiltak. Vi erfarte at den nye strukturen skapte grunnlag for nye kulturelle verdier. Normer og verdier som sa mye om hvordan lærere bør opptre ovenfor elever, hvordan elver bør opptre og hva som forventes av rektor. Vi registrerte imidlertid av de nye kulturelle verdiene ble liggende hos prosjektdeltakerne. Nye kulturelle normer ble i liten grad spredt til andre lærere.

Vi erfarte at det kan skapes større slagkraft ved at ulike prosjekter ved en skole samordnes. Praktisk linje, med støtte fra prosjektet ”Jeg blir” fremstår som et spennende virkemiddel for å øke lærernes mestring av lærerrollen. Dette gjelder både de lærere som arbeidet med elever som fikk alternativ undervisning, og de lærerne som fikk en mer homogen klasse å undervise. Vi har fokusert på medarbeiderne på skolen – ikke elevene – og vi tar ikke stilling til om tiltaket er innenfor eller utenfor skolens plikt til å integrere elever med ulike forutsetninger.

Fleksibilitet gjennom økt bruk av IKT?

På Stuenes skole ble det gjort et forsøk med økt bruk av moderne teknologi blant eldre lærere. Vi erfarte at medarbeiderne lærte å beherske teknologien. Videre at mobiltelefoni og internett bidro til at lærerne fikk til økt dialog med elevene. De opplevde at de lettere kunne forlate arbeidsplassen, de fikk økt sitt handlingsrom, men dette ble i mindre grad faktisk benyttet. De eldre lærerne opplevde at kontakten med skoleledelsen ikke ble påvirket.

Delprosjektet var forankret hos fungerende rektor. Da han sluttet ble forsøket ikke fulgt opp, og interessen dalte. Kommunens prosjektleder sluttrapporterte delprosjektet.

Avsluttende erfaringer

Noen av oppvekstenhetene som av kommunene ble valgt til å delta i prosjektet var hardt presset arbeidsmessig. Ikke alle var motiverte til å delta i utviklingsarbeidet. Dette var en særskilt utfordring, fordi det kreves mye arbeid å forankre et prosjekt som oppleves som en ekstraoppgave. At prosjektleder og aksjonsforsker hadde begrensede ressurser utgjorde i

denne sammenheng en ekstra utfordring. Prosjektleder i ca 50 % stilling og forsker med ca 200 årstimer skulle stimulere hele 10 oppvekstenheter til å arbeide med prosjektet. Vi fikk god hjelp fra flere studentgrupper, NAV Arbeidslivssenter og Agder Arbeidsmiljø IKS. Vår erfaring er likevel at det burde ha deltatt færre oppvekstenheter i prosjektet.

Det bør nevnes at kommunene valgte ut noen oppvekstenheter som hadde store utfordringer. Det er vårt inntrykk at flere av skolene hadde elever som hadde større atferdsvansker enn det en finner på en norsk gjennomsnittsskole. To av skolene var nylig fusjonert. Tre oppvekstenheter i en av kommunene hadde nylig blitt samlet under ett oppvekstområde. Utviklingsarbeidet ble lagt til oppvekstområde-nivået, men det fungerte ikke optimalt, fordi det ikke fantes et tydelig mandat til å arbeide med mestring og inkluderingsledelse.

I ettertid ser vi at det ville ha vært en fordel om vi ved prosjektstart hadde gjennomført en systematisk kartlegging av status knyttet til mestringsforventninger og avgang.

3.4 Systemnivå

Hva ville vi?

Dagens rammer legger på mange måter er rekke uheldige premisser for å lykkes med en inkluderende arbeidsliv. Rammevilkårene i dag kan beskrives som en diagnoseøkonomi.

Sentrale kjennetegn er:

- Fravær kalles for sykefravær og forstår gjerne som et medisinsk problem. Dersom fraværet har sammenheng med andre forhold må den konkrete situasjonen omskrives til en diagnose.
- Fokus på den syke, med hjelp av et medisinsk begrepsapparat. Belastningslidelser gis oppmerksomhet.
- Løsningen ligger i å finne riktig diagnose. Helsevesenet og NAV er viktige aktører. Ekspertter foreskriver adekvat behandling, f eks medikalisering eller sykemelding.
- Målet er redusert fravær, gjennom bedre diagnostisering og oppfølging. Det trekkes veksler på medisinsk behandling, samt virkemidler som sikrer opprettholdelse av lønn.

En diagnoseøkonomi kjennetegnes ved at leger setter diagnose på den enkelte. Selv om fraværet har sammenheng med andre forhold enn sykdom blir det gjerne omskrevet til en diagnose. Dette resulterer i en individuell trygdeutbetaling, økonomiske midler utløses til personen eller arbeidsgiver. Mye oppmerksomhet er rettet mot den enkelte sykmeldte, det blir lagt vekt på at personen og bedrift følger de fastsatte reglene med hensyn på tildeling av støtte. Det er betydelig oppmerksomhet på skriftlige rutiner, f eks skal legeattest sendes til arbeidsgiver, NAV ber etter seks uker arbeidsgiver lage en oppfølgingsplan. Det er sjelden personen som det gjelder, arbeidsgiveren eller andre utfordres til å sirkle inn det reelle problemet og finne hensiktsmessige tiltak. Den enkelte persons og bedrifts mangfoldige og kompliserte problemer/utfordringer reduseres til hva som kan fylles inn i et skjema eller blir benevnt med en diagnose i det medisinske systemet. Rike beskrivelser med mulighet til mangfoldige løsninger blir gjerne omskrevet til smale problemer med medisinske og stønadsmessige løsninger.

Kommuner budsjetterer gjerne refusjon fra NAV som forventede inntekter og salderer budsjettet ut fra et bestemt fraværsnivå. Kommunene ser ikke på sykepengene som en ressurs i et forebyggingsperspektiv. Vi ser for oss at staten bedre kan stimulere til forebygging ved å innrette sine overføringer. Samlet kan dette resultere i at det utvikles ny kunnskap om arbeidsfastholdelse. Vi mener at det må tenkes mer forebygging og arbeidsplassen må settes

mer i sentrum. Vi kan kalle de ønskede rammevilkår for en ”forebyggingsøkonomi”. En forebyggingsøkonomi bør legge til grunn disse premissene:

- Fravær forstås som noe som kan ha sammenheng med familieforhold, relasjoner, underorganisering eller sykdom (Fru-S).
- Fokus på arbeidet, med hjelp av begrep fra arbeidslivet og annen fagkunnskap kan trekkes inn, for eksempel arbeidssosiologi, arbeidspsykologi og ledelsesfag.
- Fokus på muligheter. Belastninger kan møtes med tiltak som bidrar til kompetanseutvikling.
- Løsningen ligger i helsefremmende tiltak på arbeidsplassen. Løsningene ligger i hva personen ser som mulig, i dialog med ledelsen. Både endring i oppgaver (struktur) og justeringer av verdier (organisasjonskultur) kan være hensiktsmessig.
- Målet er arbeidsfastholdelse, gjennom å lete etter muligheter. Det trekkes veksler på bedriftens muligheter.

Vi ser i dag eksempler på at styrings- og budsjettssystemet for kommunale skoler og barnehager kan virke ekskluderende for eldre ansatte, selv om det motsatte er intensjonen. Det er for eksempel ikke spesielt gunstig å tilsette eldre lærere. En får ansvaret for å betale pensjonsmellomlegget hvis medarbeideren tar ut AFP. Mindre leseplikt og lavere timelønn kan medføre at arbeidsgivere foretrekker vikarer eller yngre medarbeidere framfor erfarne lærere.

Hva gjorde vi?

For å stimulere arbeidsgiverne til å finne bedre løsninger er det innført tilretteleggingstilskudd. Opprinnelig var tilskuddet ment for enkeltpersoner, men de siste år har det vært mulig å bruke tilretteleggingstilskudd til grupper. I slike tilfeller trengs ikke medisinsk diagnose. Dette har vi prøvd ut ved flere av skolene og barnehagene i prosjektet. Følgende tiltak er prøv ut:

- gruppebasert tildeling av tilretteleggingstilskudd i Froland kommune for å få etablert en ”praktisk linje”. Til dette fikk kommunen kr 300.000,-.
- Arendal kommune fikk gruppebasert tilrettelegging tilsvarende beløp som Froland. Her ble midlene benyttet til å engasjere en lokal prosjektleder

- Tvedestrand kommune fikk et mindre beløp av tilretteleggingstilskuddet til kurs i klasseromsledelse.

Selv om dagens tilrettelettingstilskudd kan brukes forebyggende, er virkemiddelet alt for lite i forhold til de totale økonomistrømmene. For Arendal kommune kan summen av gruppebasert tilretteleggingstilskudd i 2005 anslagsvis handle om 0,5 mill kroner per år, mens folketrygden refunderte ca 55 millioner kr i sykepenges til denne kommunen i 2005.

Prosjektet satte høsten 2006 ned en arbeidsgruppe med deltakelse fra de tre samarbeidende kommuner, tillitsvalgte og NAV, som sammen med prosjektleder utredet mulige forbedringer på systemnivå. Kommuneleder Bente Rist, Arendal kommune, ledet arbeidsgruppen.³ Econman personaløkonomisk senter og professor Jan E Karlsen ved Universitetet i Stavanger bidro med råd.

Vi skal i det følgende omtale noen hovedvurderinger i utredningen. I rapporten deres skrives det slik:

”I dag er oppmerksomheten fra stat og kommune på den enkelte sykmeldte og at reglene rundt personen blir fulgt – en er i liten grad opptatt av å følge opp sykepengene som ressurs i et forebyggingsperspektiv. Dette prosjektet vil bidra til økt måloppnåelse på eksisterende IA-mål gjennom tydeligere ansvarliggjøring av arbeidsgiver og ny organisering av støtte og oppfølging fra NAV gjennom forebyggingsøkonomisk tenkning og praksis. Tanken om at det er bedre å investere i forkant enn å korrigere i etterkant er grunnleggende i dette prosjektet. Vi vil vi bruke økonomiske tenkemåter/metoder som kostnytte og investeringstankegang for å kunne synliggjøre lønnsomheten av en forebyggingsøkonomisk tilnærming til IA-konseptet. Vi vil utvikle en investeringsveileder som baserer seg på forskning og studier om organisasjon, mennesker og helse som i kombinasjon med lokal kjennskap (fra NAV arbeidslivssenter og konsulenter) vil øke treffsikkerheten for bedre helse og målrettede miljøinvesteringer. Investeringskapitalen er eksisterende sykepenge fra stat og kommune.

Vi tenker oss at impliserte parter bør bruke mer ressurser på forebygging knyttet tettere opp mot arbeidsplassen. For å få til dette er det behov for penger, i tillegg til kompetanse og nytenking. Vi foreslår derfor å overføre 30 % av fjorårets sykepengemidler som investeringsmidler for neste år – hvert år i en treårsperiode.”

³ Følgende deltok: Kommuneleder Bente Rist (Arendal kommune), organisasjonssjef Kari Stoveland Sjørven (Tvedestrand kommune), Ivar Bolmann Pedersen (Arbeidslivssenteret), avdelingsleder Hallgeir Berge (Froland kommune) og tillitsvalgt Britt Bugge Mjåvatn (Utdanningsforbundet) (Rist 2007)

For å få til en endring av ressursbruken foreslår vi at staten ved årets begynnelse forskutterer til noen forsøkskommuner 30 % av fjorårets sykepengemidler og at kommunene forplikter seg til å benytte disse midlene til målrettet forebygging av fravær. Dette krever endring i rammer, finansiering og økonomistrømmer.

Forebyggingsøkonomisk praksis kan skape en vinn-vinn situasjon for staten, kommunene og de berørte medarbeidere. Kommunene må selv sette av en viss andel av de ressurser som benyttes til korttidsfravær. Hver kommune må definere konkrete mål og lønnsomhetsmål for sin kommune.

Forskutterte sykepenger skal utgjøre et investeringsfond som kan benyttes for å forebygge fravær. En må bygge kompetanse for investeringsrådgivning gjennom et samvirke mellom NAV Arbeidslivssenter, Universitetet og Idébanken for et inkluderende arbeidsliv. En følgeforsker må identifisere økonomistrømmene og knytte disse til tiltak, slik at en kan gjøre anslag over verdiskapningen som aktivitetene medfører. Det bør brukes økonomiske tenkemåter/metoder som kost-nytte og investeringstankegang for å kunne synliggjøre lønnsomheten av en forebyggingsøkonomisk tilnærming. Prosjektet bør utvikle en investeringsveileder som baserer seg på forskning og studier om organisasjon, mennesker og helse. I kombinasjon med lokal kunnskap (fra NAV arbeidslivssenter) og kunnskap om arbeidsliv og trygdesystem (Universitetet i Agder, IRIS, AFI eller Ekonomihögskolan Mälardalens högskola i Västerås) kan en øke treffsikkerheten for arbeidsfastholdelse..

Prosjektet bør løpe over 3 år for å dokumentere langsiktig virkning og for at kommunene skal kunne beherske omstillingen i holdinger og rutiner. Prosjektet forutsettes forankret på sentralt politisk og administrativt nivå i de utvalgte kommuner, KS, NAV og arbeidstaker-organisasjoner.

For å treffe godt med investeringene vil vi overføre kompetanse fra NAV (NAV Arbeidslivssenter) til kommunene i et partnerskap med staten. Dette sikrer at investeringene blir gjort på best mulig faglig grunnlag. En statlig ressursperson/fagperson sammen med ansvarlig kommuneleder skriver under en handlings- og investeringsplan som sikrer at midlene brukes til rett formål og at ansvar knyttes tydelig til handlingen. Dette gjelder også

for oppfølging av halvårlige resultater. En slik plan må inneholde indikatorer på formålseffektiv måloppnåelse. Disse skal være avtalt mellom statens fagperson og kommunens ledelse. En tenker seg at denne planen blir et kapittel i enhetens plan og budsjett på linje med øvrige områder. Det vil være en naturlig del av HR-avdelingens faglig ansvarsområde og en naturlig del av enhetslederens resultatområder. ”Forskuddet” kan for eksempel brukes til tekniske hjelpemidler, faste vikarer, høyere grunnbemanning i perioder med stort arbeidspress, bruk av personsamtaler, velferdspermisjoner og så videre. Mye fravær knytter seg til andre ting enn ren sykdom, slik som organisering, arbeidsplanlegging, kompetanse og helse.

Prosjektet forutsettes begrenset til tre kommuner. Hver kommune prøver ut ulike forebyggingsøkonomiske tiltak. Prosjektet vil forhåpentlig gi viktig informasjon om betingelser for forebyggingsøkonomisk praksis og hvilke resultater det kan være mulig å oppnå, både virksomhetsøkonomisk og samfunnsøkonomisk.

Formålet med prosjektet er å øke måloppnåelsen knyttet til redusert fravær og senere pensjonering, prøve ut nye virkemidler for å stimulere arbeidsgivere til større innsats og å belyse potensialet som ligger i en overgang fra diagnoseøkonomi til forebyggingsøkonomi, dvs.:

- Identifisere forutsetninger for overgangen fra diagnoseøkonomisk til forebyggingsøkonomisk tankegang og praksis
- utvikle en investeringsveileder for bruk av rådgivere og ledere/tillitsvalgte i NAV og deltakerkommuner.
- utforme forslag til hvordan kommunene kan konkretisere forebyggingsøkonomisk tenkning
- identifisere kompetansebehov for forebyggingsøkonomisk praksis
- gjennom aksjonsforskning bidra i en forebyggingsøkonomisk læringsprosess.

Styringsgruppen for prosjektet ”Jeg blir” søkte i oktober 2007 om støtte til et oppfølgingsprosjekt som het ”Verdiskapingsprosjektet i Aust-Agder. Forebyggingsøkonomisk perspektiv som organiserende prinsipp for IA-arbeidet i utvalgte kommuner i Aust-Agder”.

Hva erfarte vi?

Gruppebasert tilretteleggingstilskudd kan gi muligheter til å arbeide systematisk med å tilrettelegge for at lærere kan stå lengre i arbeid. Men dette virkemiddel er ikke tilstrekkelig.

Vi har erfart at det lokalt er en økende tro på at det er nødvendig å utforme nye rammebetingelser for IA-arbeid og økt mestring i skoler og barnehager. Det er vilje blant flere lokale aktører til å gå inn i et forsøk med nye rammebetingelser.

Vi har fått positiv respons på de tanker som prosjektet her fremmer. Ledere i NAV-direktoratet finner prosjektet interessant og beskriver intensjonene som prisverdige. De har likevel noen motforestillinger:

- Den forebygging som midlene skal benyttes til er vel oppgaver som det forventes at enhver arbeidsgiver har plikt til å ivareta?
- Kan en innenfor folketrygden forskuttere eller ”låne penger” av framtidige syke mennesker og vil ikke staten her løpe en risiko?
- Finnes det godt nok kunnskapsgrunnlag for å velge forebyggende tiltak?

Den faktiske forebygging som arbeidsgivere får til i dag viser at det trengs nye virkemidler.

Vi kan ikke se noe betenkelig med en slik forskuttering. Det foregår en forskuttering også i dag, som skjer ved at kommunene forskutterer og staten refunderer. Det finnes mye kunnskap om hva som bidrar til at folk skal stå lengre i arbeid, hva som bidrar til mindre fravær.

Kunnskapen er sammensatt og det kan selvsagt reises tvil om det er kunnskap nok. Men dersom en skal utvikle bedre kunnskap trengs det nye grep som kan stimulere til nødvendig kunnskapsproduksjon. Dagens IA-strategi trenger fornying.

4. Personer i arbeid

Det var tidlig klart at flere av enhetene som deltok i prosjektet hadde medarbeidere som trengte oppfølging. Prosjektleder ble invitert til å nøste i disse sakene. Han ble da en veileder, og omtales som veileder nedenfor. Dels var det veiledning av ledere, dels veiledning av enkeltpersoner, totalt tolv ulike personer.

I dette kapittelet skal vi synliggjøre hvordan vi har arbeidet på personnivå for å nå vår målsetning om mestring og arbeidsfastholdelse. Vi skal se på tre ulike historier som medarbeidere har opplevd. Vi tar med to historier der vi mener å ha lykket med veiledning og ett tilfelle der vi ikke kom i mål. De tre personsakene som vi omtaler viser problemstillinger som synes å gå igjen.

4.1 FRU-S modellen

Svært mye av fraværet fra jobb benevnes sykefravær, noe som retter oppmerksomheten utelukkende på medarbeiderens helse. Vi bruker derfor begrepet fravær, fordi dette åpner for flere forklaringer. Tanken bak vår modell er å grovsortere fravær etter årsak og synliggjøre et utvalg av virkemidler. Modellen er først dokumentert av A. Svendal i boken *Person & Bedrift*, redigert av Johansen (2002) og senere videreutviklet av A.A.Larsen i boken til Sandervang (2006). Den kan benyttes som et dialoggrunnlag mellom personen, arbeidsgiver, tillitsvalgt, bedriftshelsetjenesten, NAVs oppfølgingskontakter eller rådgivere på arbeidslivssentrene. Den kan også brukes av ansatte i helsevesenet, ikke minst fastleger, kiropraktorer og psykologer.

Vi delte inn fraværsårsakene i:

- F – familie og livsstil. Vi tenker på personens nettverk, omsorg for foreldre eller barn, sykdom i familien, skillsmisser, stress, svangerskap, kosthold og aktivitet etc.
- R – relasjoner. Vi inkluderer her mange sosiale og ledelsesmessige forhold på arbeidsplassen, konflikt, kommunikasjon, samarbeid, individuelt stress, etc.
- U – underorganisering . Vi tenker på ledelse, bedriftskultur, tilrettelegging på arbeidsplassen, forventninger til medarbeiderne, etc.

- S – sykdom. Sykdom skal behandles av leger, hvor det gjelder å finne rask behandling.

Modellen har fått sitt navn etter første bokstav i betegnelsen av hovedårsak til fravær (Familieforhold, Relasjoner, Underorganisering og Sykdom). Livsstil er en sentral dimensjon i forhold til fravær, f eks uheldige ernæringsvaner, røyking og misbruk av alkohol. Vi har vurdert om livsstil burde nevnes eksplisitt i modellen, men har kommet til at livsstil kan inngå i kategorien Familie. Dette fordi modellen ikke bør blir for detaljert og uoversiktlig. Den er ikke et diagnosesystem, men en veileder for å strukturere en dialog.

Modellen er ikke tenkt som en uttømmende liste over årsaker til fravær og tiltak, men kan være et redskap for å sortere en kompleks virkelighet og målrette prosessen med arbeidsfastholdelse. Den kan sette oss på sporet av en løsning der ikke alt handler om sykdom. Ansvar og virkemidler plasseres hos rett instans.

4.2 Personer som fikk veiledning

Vi kom i kontakt med flere medarbeidere – eller personer som vi foretrekker å omtale dem - som balanserte på knivseggen om de kunne være på jobb. De fleste var sykemeldt og hadde tradisjonell oppfølging av lege, NAV og arbeidsgiver. Vår rolle i prosjektet har dels vært å gjennomføre personlig veiledning (pga. prosjektleders kompetanse som gestaltterapeut), dels å gi støtte til rådgiver på NAV Arbeidslivssenter eller til lederen for å få personen tilbake til jobb. Vi har aktivt brukt modellen Fru-S i denne prosessen. I alle tilfellene har vi opprettholdt kontakten med NAV lokal gjennom NAV Arbeidslivssenter.

Berit mister krefter, men får hjelp til å finne livsgnisten

Berit er en kvinne i 50 års alderen, med over 20 års praksis som lærer, leder og tillitsvalgt. Hun hadde vært 100 % sykemeldt i 8 mnd da veileder møtte henne. Diagnosen var utbrenthet. Rektor var bekymret og tok kontakt med prosjektleder: Kunne noe gjøres? Kommunens personalrådgiver var orientert. Han hadde flere saker som bekymret han og som var med på å skape et altfor stort fravær i denne sektoren.

I første møtet med veileder var hun preget av usikkerhet og lite livsmot. Det tok tid til å bli kjent og å bygge tillit. Berit var ofte nedfor, forvirret og hadde konsentrasjonsproblemer.

Samtalene foregikk innledningsvis et rom der tre personer deltok, Berit, rektor og veileder. Berit ytret behov for personlig veiledning og ønsket ikke at NAV skulle inn i dette rommet. Det ble derfor skapt et rom kun for Berit og prosjektleder. Utenfor dette rommet åpnet Berit og rektor et rom der de i etterkant av veiledningen diskuterte roller og grenser.

Analysen viste etter hvert at Berits utfordringer dreide seg om relasjonsproblemer knyttet til to kollegaer som hadde konkurrert om en stilling. Det dreide seg om uklare roller for yrkesutøvelse på skolen, noe som vi kaller for underorganisering. I tillegg kom noen familiære utfordringer. I denne første fasen la veileder vekt på å samtale om mulige årsaker til fraværet.

Berits problemer hadde så langt blitt behandlet av lege som utbrenthet med tilbud om sykemelding og medisiner for depresjon og søvn. Hun tok i mot hjelp for å kunne sove, men unnlot medisiner mot depresjon.

Vi hadde nå fått en oversikt over årsakene til fraværet. Vi trengte å sortere hvilke forhold som var viktigst å endre. Hvilke virkemidler var mest interessante? Veileder valgte i denne fasen å gjennomføre ukentlige samtaler. Disse kom i tillegg til at Berit fortsatte å forholde seg til sin lege. Berit informerte legen om den prosessen hun nå var inne i. Prosjektleder presiserte grensen mellom veileder og legerolle som medisinsk behandler. Det var også legen som vurderte Berits friskhet i forhold til jobb, helt uavhengig av veileder.

Den mest påtrengende utfordringen for at Berit skulle komme videre i livet sitt handlet om relasjonskonflikten. Vi valgte da å sette fokus på denne og i løpet av to til tre uker hadde vi jobbet med ego-forsterkning og gjennom betinging etablert en ny relasjonsforståelse hos Berit. Hun kunne nå gå på jobb 40 % uten å kjenne at det å møte denne personen gjorde vondt. Etter hvert forsvant smertene gradvis.

På jobben viste det seg å handle om rolleklarhet, dvs uavklarte forventninger knyttet til ansvar, myndighet og dialog. Det ble enighet om å gjennomføre et dialogmøte med rektor og avdelingsleder der en klargjorde hvilke oppgaver, ansvar og myndighet som Berit skulle ha. Det ble skissert en mulig opptrapping av oppgaver etter hvert som Berit frisknet til og fikk mer livslyst.

Den vanskeligste oppgaven var å utvikle gjensidig forståelse for grensedragning rundt rollen i praksis. Det handlet om å kommunisere tydelig for ikke å skape konflikt og konfrontasjon. Dette var en utfordring som tok tid. Veileders jobb var å hjelpe Berit med å lære å sette ord på tydeligheten. Det handlet om å gi støtte og slik forberede henne på en senere dialog med ledelsen.

Etter noen måneder ble grensene akseptert både av rektor avdingsleder og Berit. Det gjorde at Berit fikk mindre ”å tenke på”, hun begynte å sove bedre, gikk igjen turer i skogen og vi så at smilet og humoren kom tilbake. Parallelt med denne prosessen avklarte vi forhold til ressursbruk i familien overfor andre medlemmer og nære venner. Dette løste seg på en god måte ved at den utviklede kompetanse på grensesetting også her bidro tydeligere atferd og utfordringene ble mindre utflytende.

Prosjektleder beskrev slik sin veilederrolle:

”Min rolle som veileder i denne prosessen er å være en dialogpartner som utforsker grensene, men en lar legen vurdere sykemeldingsprosenten. Jeg forholder meg til FRU-faktorene og legen til S-faktoren.”

Etter 11 måneders sykmelding gikk Berit tilbake i full stilling. Senere fikk hun tilbakemelding fra leder og kollegaer om hun har blitt en bedre leder og en tydeligere samarbeidspartner.

Verdien av denne løsningen er at skolen har fått tilbake en lærer med glød og engasjement. Hun er dyktig til å inspirere elevene og har sammen med familien et godt liv. Samfunnet har unngått en mulig tidsbegrenset uføresak og en lang attføringsprosess. Skolens leder har utviklet kompetanse på tydeligere oppgavefordeling og styring.

Ole blir isolert på jobben

Prosjektleder møtte Ole først som en deltaker i et delprosjekt i ”Jeg blir”. Senere møtte prosjektleder han da han skulle intervju deltakerne i denne gruppen. Ole er vel 60 år, spesiallærer, bor alene, men har mange venner. Glødende opptatt av faget sitt og satte 200 % krav til seg selv hele tiden, fortalte han. I begynnelsen var han 20 % sykmeldt. Noen måneder senere hadde legen tilrådd økt sykemelding og når veileder traff han var er han 100 %

sykmeldt. Diagnose innenfor psykisk sykdom. Han forteller at *”legen sier jeg er syk, men jeg vet ikke om jeg er det? Legen sier at jeg har en psykisk sykdom, men jeg vet det ikke”*.

Veileder ber han fortelle om sine utfordringer før han ble sykmeldt (analysefasen). Han fortalte om et liv fullt av engasjement for barn og ungdom, om kulturelt engasjement og livslust. I jobben hadde han den siste tiden arbeidet i et team med spesialpedagogikk der det stadig kom til barn med nye utfordringer. Han sier: *”Jeg strakk meg lenger og lenger og når 40 % ekstra-kurven var fylt opp, var det ingen andre å vende seg til – jeg var fanget og ble syk”*. Hvorfor hjalp ikke de andre? Jo, det hadde vært bra forhold på jobben helt fram til det siste. Da hadde det utviklet seg klikkdannelser. Ole ble alene i forhold til andre. Slik opplevde han det. *”Jeg holdt ut og holdt masken, men så en dag manglet jeg krefter til å gå på skole, jeg ble sykmeldt”*, fortalte Ole.

Det kom ny leder og det ble ny organisering. Ole fortalte om konflikt knyttet til valg av pedagogiske virkemidler og arbeidsfordeling. Det handlet om makt, han kom i avmaktsposisjon uten at noen støttet ham. Det handlet om en leder som ikke tok tak i grenseregulering når det gjelder ressurser og ansvar. Han hadde forsøkt å si ifra, men ikke blitt hørt. Han fortalte:

”Det er som å svømme i en dam uten å finne feste – en kaver og kaver og til slutt måtte jeg bare komme meg unna. Det er uklare roller og rutiner som blandes sammen og det finnes ikke system”.

Det ble avtalt at han skulle ha en bok der han skrev ned sin tanker om jobben og ta dette opp med sine nye hjelpere. *”Det er fint - når jeg ikke orker å tenke jobb mer kan jeg jo bare legge boka bort.”* Han gråt litt under denne delen av samtalen – han savnet elevene og klassen sin og syntes det var leit at han ikke kunne være sammen med dem nå.

Veileder spør om han vil tilbake til jobben? Først sa han nei, men etter at de to har snakket om muligheten av å komme tilbake til noe som var mer strukturert – sa han ja. Veileder fant nå ut at han nå kunne overlater denne personsaken til lokal prosjektleder og NAV Arbeidslivssenter.

Etter denne samtalen informerte veileder det lokale støtteapparatet og overlot saken til dem etter avtale med Ole. De forsøkte å følge opp, men de klarte ikke å legge til rette en ny skolehverdag for han.

Ett år senere var Ole helt ute av arbeid og han ønsket ikke kontakt med skolen. Han ble erklært for varig ufør. En trist historie, der skolen og samfunnet har tapt en kompetent lærer med glød og engasjement for barna og deres utvikling. Han selv har hatt en trist tid der han i en relativt lang periode har hatt nedsatt livskvalitet.

Runar – er han innelåst?

Runar var tidlig 40 årene, i god form, men sykmeldt for psykiske problemer. Han var leder og hadde mange år bak seg i skolen. Veileder ble introdusert for han av rektor som var bekymret for at Runar ikke skulle komme tilbake på jobb.

Runar var en reflektert mann, litt stille i starten, men senere viser han glimt av engasjement. Han er sliten – det handler dels om jobben, men tenker også på om han bør finne seg et nytt yrke.

I jobben hans er det en uklar rollebeskrivelse av ansvar, oppgaver og myndighet, samtidig som tidligere traumatiske situasjoner i livet hans dukket opp. Det handlet om vansker med å håndtere unge med adferdsproblemer. I tillegg hadde personer i hans nære familie fått en sykdom som gjorde at han opplevde at denne personen gradvis forsvant som tenkende menneske.

Veileder og Runar fortsatte samtalene og ble enig om at det var best å ta tak i forholdene som dreide seg om underorganisering. Han fikk hjelp av medisinsk personell til å ta tak i det personlige og legen hadde ansvar for avklaring av sykemelding og grad. Veileder anbefalte at det var behov for to prosesser, som begge involverte rektor. Den ene handlet om å finne en vei inn til nytt yrke og den andre handlet om å avklare rollen og forventningene på arbeidsplassen. Den sistnevnte prosessen var allerede i gang etter ønske fra rektor og kommunen. Det ble utarbeidet ny organisasjonsplan, med tydeliggjøring av roller. Dette ble gjort i dialog med ledergruppen, rektor, Runar og veileder.

Veileder avklarte samtidig muligheten for nytt yrkesvalg. Veileder tok kontakt med universitetet og fikk skissert til et tilpasset løp for Runar som selv avklarte hvordan dette konkret kunne legges opp. Det ble avklart med NAV hvordan en økonomisk støtte kunne legges opp slik at den økonomiske livskvalitet ikke ble for mye redusert.

Veileder hadde en fornemmelse om at det handlet om en ”innelåsning” dvs. at en person er i galt yrke og gal organisasjon. Han lurte på om dette er situasjonen for Runar. Han måtte ta et valg. Han valgte å bli i skolen, men med noen endringer i oppgavene.

Runar arbeider fortsatt på skolen.

4.3 Forutsetninger for å lykkes med personsamtaler

I tabellen under viser vi et oversiktsbilde av de tre personsakene, ordnet etter modellen Fru-S.

Fraværsårsak	Årsaker detaljer	Tiltak og verktøy
F Familieforhold og/eller livsstil som hovedårsak til fravær	Foreldre og omsorgspersoners endrede livsforhold RUNAR (2)	Tilpasset arbeidsforhold, velferdspermisjon, fleksibel tid, Støttegrupper, sorggrupper etc.
R Relasjoner som hovedårsak til fravær	Relasjoner preget av lite åpenhet og klikkdannelser – underbordet løsninger (snakker om og ikke til). OLE (2) og BERIT (2)	Leder gjennomfører tiltak for sosial integrasjon. Tema ved medarbeidersamtaler og leders observasjon. Tillitsvalgte observerer og tar grep.
U Underorganisering som hovedårsak til fravær	Lite inkluderende arbeidsplanlegging og organisering. OLE (1)	Leder og tillitsvalgte samt verneombud observerer og tar grep Tilpasse moteretningene til eget miljø og finne vår organisering. Profesjonell hjelp om nødvendig.
	Uklare forventninger til medarbeiderne RUNAR (1), BERIT (1)	Definere tydeligere arbeidsroller. Skape rollekongurens
S Sykdom som hovedårsak til fravær	Lettere psykiske problemer. BÅDE BERIT , OLE OG RUNAR BLE PLASSERT HER AV LEGE	Symptomdiagnose og behandling av lege, psykolog eller andre Sykemelding eller gradert sykemelding

Figur 4.1 Strukturert modell for identifisering av årsaker til fravær og noen mulige tiltak og verktøy. (1) Viser hva som var det mest sentrale poeng, (2) det nest viktigste poeng etter personsamtalen.

Det framgår at legene til disse tre personene mente at det handlet om psykisk sykdom. Det gjorde det nok, fordi de egentlige vanskene ikke ble tatt grep om på arbeidsplassen. Personsamtalene viste at det for alle disse tre personene var uavklarte forventninger (underorganisering) som skapte den største vansken. Når det i tillegg forelå relasjonsproblemer eller familieforhold så ble vanskene for alle tre medarbeiderne så store at de gikk til sin lege.

Å gjennomføre slike personsamtaler krever tillit og integritet fra veileder side. Det er viktig å legge egne fordommer bort for å møte personen i sin hverdag. Personen må få beskrive sin historie med egne ord og uttrykke sine opplevelse av begrensninger og muligheter.

Det ideelle er at slike samtaler foregår mellom leder og personen, men ofte trengs det hjelp av en veileder. Personsamtaler tas i bruk når behovet er der og ikke etter faste rutiner. Det samme gjelder hyppigheten – en holder på så lenge en må for å løse problemene. Det er viktig å trekke inn personer som kan påvirke løsningen og det kan variere fra fase til fase i prosessen. Leder bør alltid være informert om at samtaler pågår.

Vi har erfart at følgende kriterier må være tilstede for å lykkes:

- Personsamtaler bør skje på arbeidsplassen, med fokus på personen, hennes arbeid og liv.
- Hensikten med samtalen må avklares og forankres.
- Integritet og tillit er grunnleggende for at samtalen skal oppleves som ærlig og troverdig.
- Jo tidligere en kan begynne med veiledning, dess større mulighet er det for å finne løsninger. Verdien av intervensjonen blir større jo tidligere en kan begynne å arbeide med utfordringene.
- Løsninger trenger modning både forstandsmessig og følelsemessig og det handler ofte om de små skritt. Tydelige kortsiktige mål blir oppfattet som nyttige av både personen og arbeidsplassen.

- Narrative veiledningsmetoder kan være hensiktsmessige. Det betyr at personens egen historie danner utgangspunkt for samtalene.
- Løsningen må eies av de som skal praktisere den.
- Samtidighet er et viktig grunnlag for gode løsninger. En må samle alle mennesker som har det nødvendige virkemidler i samme rom for å finne løsning Tradisjonelt har en sendt personen som en sak mellom ulike instanser, ofte med hver sin kø. Dette tar lang tid, og det er ikke gitt at en finner gode løsninger.
- Løsningsrommet må være tilstrekkelig stort. Det er ikke nok bare å ha fokus på løsninger som ligger i personen eller på arbeidsplassen, men en må ha åpenhet for at personen kan være innelåst. Med innelåst mener vi at vedkommende kan befinne seg i feil yrke og feil organisasjon. Da må personen få hjelp til nyorientering og karriereutvikling, noen som krever involvering av et større apparat, f eks Nav.
- Erfaringer med personsamtaler bør løftes opp på bedriftsplan. En bør analysere erfaringer og se etter forbedringsområder.

5. Hvordan gjøre skoler og barnehager mer inkluderende

5.1 Oversikt over tilnærming

I dette kapittel skal vi redegjøre for hvordan vi har arbeidet med klasseromsledelse. Vi skal vise at klasseromsledelse innbefatter både skolars struktur og kultur. Vi vil underbygge at klasseromsledelse er en spennende og konstruktiv vei for å skape en bedre skole – både for medarbeidere og elever.

I prosjektet har vi arbeidet med kulturutvikling, spesielt har vi vært opptatt av om kulturen kan utvikles gjennom en svensk metode som kalles brevskrivingsmetoden. Metoden fungerte tilfredsstillende ved den skolen som prøvde metoden, men slo ikke an i de fire barnehagene som prøvde den, jf avsnitt 5.4. Metoden kan sette ledelsen i en kinkig situasjon, og samlet sett har vi erfaring for at andre metoder kan være å foretrekke. Noen aktuelle alternative metoder redegjøres det for i dette kapittel.

Vår kjennskap til skoler og lærere har ført til at vi har forsøkt å beskrive hvordan lærere synes å tenke om sin jobb. Vi har beskrevet dette som to kulturer som konkurrerer om oppmerksomheten. Kulturer varer ikke evig, de kan endres. Både klasseromsledelse, småprat og erfaringslæring kan bidra til at skoler beveger seg fra det vi kaller en passiv, ansvarsfraskrivende kultur til en kultur der en er på søking etter å forbedre både lærerrollen og elevrollen.

5.2 Klasseromsledelse

Her skal vi presentere prosjektets kunnskap om klasseromsledelse, med vekt på hvordan de voksne kan arbeide for å skape bedre arbeidsbetingelser, slik at det blir mulig for de fleste lærere å bli i jobben.

Det sentrale rolleparet på en skole forstås gjerne som lærere på den ene siden og ledelsen (trinnledere, avdelingsledere og rektor) på den andre siden. Det kan illustreres med denne modellen:

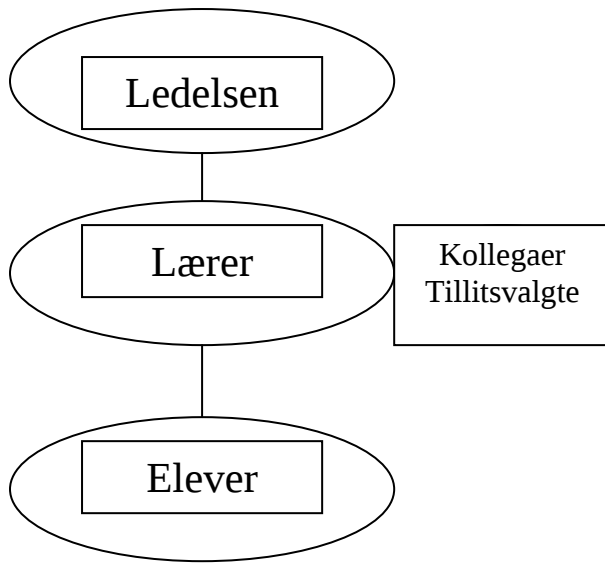


Fig. 5.1: Tradisjonell forståelse av roller på en skole

Vi har erfart at en slik begrepsforståelse ikke er egnet til å videreutvikle rolleforståelsen i skolene. Vi ønsker derfor ikke å bruke begrepet lærer her, fordi lærerbegrepet ofte assosieres med det å være ansatt. Vi vil her rette oppmerksomheten på lærerne som ledere og bruker derfor begrepet klasseromsleder. Rundt klasseromslederen står et lederkollegium, dvs alle lærere som klasseromslederen kan søke råd hos. Videre har vi skolens ledelse. Vi får to voksenroller som må samarbeide: klasseromsledere og skoleledere.

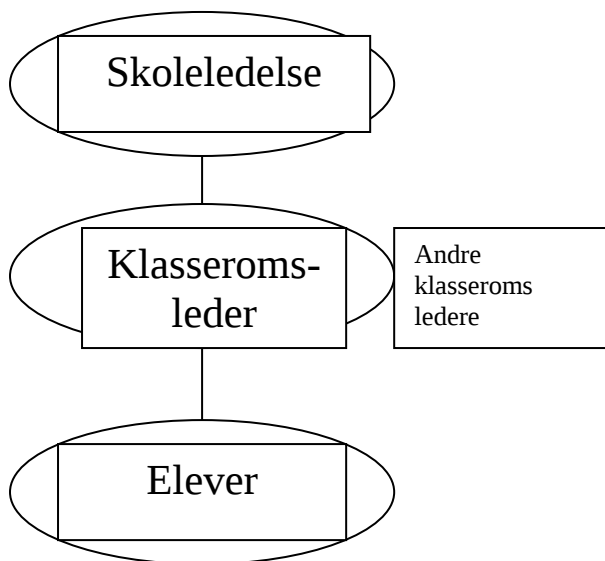


Fig. 5.2: Forslag til endret rolleforståelse på skoler

Disse begrepene klargjør hva det betyr å lede en gruppe elever mot måloppnåelse i et klasserom. Begrepene gjør det tydeligere at samtlige voksne skal framstå som trygghetspersoner for elevene og sammen danne en fellesskap som har styrke til å definere hva som forventes og hva som er uakseptabelt på en skole.

Klasseromsledelse inneholder ulike elementer. Steven Little (2003) sier at klasseromsledelse inneholder følgende:

- Klasseromsregler
- Klassestruktur, som handler om plassering av elever
- Effektive beskjeder, som handler om hvordan voksne kommuniserer til klassen
- Sanksjoner
- Gruppenormer, som handler om hvordan en kan ta hele gruppen med på felles holdninger og handlinger.

Klasseromsledelse var ikke et klart begrep ved skolene når vi startet utviklingsarbeidet. Prosjektledelsen så at det var behov for å klargjøre innholdet i begrepet og foreslo at den forståelsen som Little har, burde legges til grunn. Littles artikkel ble derfor spredt og prosjektleder utarbeidet en prosess for innføring på skolene, se vedlegg 2. Senere ble dette ytterligere utdypet og forsterket av en innleid konsulent.

Å innføre klasseromsledelse på en skole må involvere alle medarbeiderne. Det må i den sammenheng gjennomføres forberedende møter med rektor og tillitsvalgte. Opplæringen eller oppstarten kan gjøres ved to samlinger, slik vi har illustrert nedenfor.

Første samling på skolen	Andre samling på skolen	Oppfølging på trinnmøter og andre fora
Kort innledning og forankring av rektor Faglig innledning om de seks elementene i klasseromsledelse Gruppearbeid etterfulgt av plenum: Utarbeiding av prioriterte områder for videre arbeid.	Oppsummering fra første samling. Erfaringer så langt Repetisjon og tydeliggjøring Arbeid med sanksjoner Rektor avklarer forventet oppfølging	Oppfølging på trinnmøter og andre ordinære møter

Fig. 5.3 Skjematisk oversikt over prosessen vi gjennomførte på noen av skolene.

Erfaringer

I vid forstand handler klasseromsledelse om å bygge opp gode relasjoner mellom klasseromsleder og elever. Det kan dreie seg om å lage felles spilleregler eller holdninger til hvordan en skal opptre for at alle skal ha mest mulig utbytte av timene. Det handler ikke bare om å forebygge uro og forholde seg til krevende atferd. Like viktig vil det være å styrke elevenes sterke sider. Klasseromsledelse er å holde seg selv som klasseromsleder i flytsonen, samtidig som elevene bringes inn i en flytsone der det er balanse mellom utfordringer og ferdigheter (Csikszentmihalyi 1991).

Klasseromsledelse ble et viktig del i prosjektet. Det ble viktig fordi klasserommet utgjør kjernen i klasseromslederens virke. Klasseromsledere som skal make å stå i arbeid må mestre elevgruppen. Vi møtte mange lærere som mente at det å mestre klasserommet var en kritisk faktor for å kunne fungere og overleve som lærer. Det er særlig ved håndtering av krevende elever at lærerne møter de største utfordringene.

Hvordan har klasseromsledelse blitt grepet an på skolene? Alle skolene har benyttet begrepet klasseromsledelse, men de ulike elementene som inngår i begrepet er vektlagt noe forskjellig. Virkemidlene som er benyttet er noe ulike. Det samme gjelder måten og graden klasseromsledelse er innarbeidet på.

Skolene er tilført spesiell kompetanse knyttet til klasseromsledelse. Lise Barsøe har besøkt flere av skolene og holdt foredrag og gitt veiledning. Prosjektleder og har bidratt med innledninger og prosesstøtte på flere skoler. Følgforsker har gitt prosessveiledning på en av skolene. Lokale prosjektledere har i en viss grad vært samtalepartnere. På en skole har lokal prosjektleder sammen med en spesiallærer deltatt aktivt i å utforme undervisningsopplegg for elever som trenger tett oppfølging. Dette synes å gjelde om lag 2-5 % av elevene.

Det er vårt inntrykk at det blant lærere ikke finnes nok kunnskap om klasseromsledelse. På Roligheten skole ble det sagt at lærerutdanningen ikke hadde fokus på klasseromsledelse. En ung klasseromsleder sa at han hadde fått noe veiledning om atferd når han var i praksis, men at det i lærerutdanningen ikke ble gitt noen teoretisk innføring i emnet. Erfarne klasseromsledere og ledere foreslo at klasseromsledelse bør bli et sentralt tema i lærerutdanningen.

Et søk på nettet viser at det benyttes mange begreper her. Klasseromsledelse omtales noen ganger som klasseledelse, andre ganger som skolemiljø eller det psykososiale skolemiljø. Selv om temaet kan være lite vektlagt i den formelle utdanning finnes det en nettside, www.skolenettet.no, som gir tips til hvordan klasseromsledelse kan forbedres.

I fortsettelsen er det erfaringer fra følgende skoler som presenteres. Roligheten skole var opprinnelig ikke en prosjektskole, men vi kom i kontakt med den fordi skolen etterspurte bistand.

Skoler som har arbeidet med klasseromsledelse
Lyngmyr skole, Tvedestrand
Froland skole, Froland
Roligheten skole, Arendal

Regler

Alle skolene har arbeidet med regler for elevatferd. Fokus har ikke bare vært på atferd i klassen, men også på overgangen mellom skole og fritid og i friminuttene. Regler er utarbeidet i felleskap, til dels med betydelig medvirkning fra klasseromsledere. På Lyngmyr skole var det den mest omfattende prosessen, der klasseromsledere var aktive i utarbeiding av nye regler, skolens ledelse var med og det var flere diskusjoner i trinnmøter. På nevnte skole var elever og foreldre involvert i utviklingsarbeidet. Arbeidet her handlet ikke bare om å lage en ny struktur, men også å bli enig om hvilke felles holdninger (kultur) som klasseromslederne skulle ha. Videre var det betydelig oppmerksomhet på hvilken rolle rektor og inspektører skulle ha når det gjaldt sanksjoner. Klasseromslederne ville unngå at klasseromsledere og elever som kom i klammeri ble fulgt opp vilkårlig og at rektor glattet over det som hadde skjedd.

En klasseromsleder ved Roligheten skole uttrykte seg slik:

”Jeg mener at vi nå har blitt så strukturerte som vi kan være. Vi legger for det første vekt på at vi lærere selv skal møte presist, helst skal vi være i klassen før det ringer inn.”

Nedenfor gjengir vi reglene som en kom fram til på Lyngmyr skole:

Udiskutable regler på Lyngmyr skole

Slik forholder vi oss som voksne (lærere, assistenter, andre ansatte):

Ved ufin språkbruk (se voldsplan hva som ligger i det)

- Når vi overhører det, sier vi: ”Jeg hørte hva du sa. Vi snakker ikke slik her. Jeg følger opp saken seinere.”
- Når det rettes mot oss, bruker vi voldsplan, meldeskjema for trakassering. Hent forsterking på teamrom hvis en er alene i time.
- Avtale med hjemmet, bli hentet

Ved elevflyt

- Vi går ikke forbi elever som sitter på ”feil sted” uten å reagere. Vi ber elevene gå til time.
- Noen fra adm. Bør gå i gangen og sjekke i en periode
- Telefon hjem. Den som opplever elev som ikke vil gå til time gir beskjed til kontaktlærer/rådgiver/adm som ringer hjem snarest mulig.

Ved forseintkomming til timer

- Timen har begynt når lærer har hilst.
- Vær konsekvent med å skrive anmerkning på de som kommer for seint. Det må skrives i ”svarteboka” av lærer. Lapper holder ikke.
- Ved for sein innlevering, ringer faglærer hjem og spør om hvorfor det ikke er levert.

Ved private konflikter

- Vi informerer på foreldremøter om at private konflikter ikke kan tas med og ”ordnes opp i” i skoletida.
- Vi tillater ikke elever å gå ut for å snakke med medelever om private ting i timer
- Vi avviser elever som kommer til timen for å snakke med enkeltelever om private ting.
- Vi sier til elever i konflikt om private ting at vi kan ta møte med dem kl1400.

Orden i klasserom/spesialrom

- Når en undervisningsøkt er over, ryddes alle bøker og utstyr bort fra pulten og legges i veska/elevskapet.
- Etter siste time skal rommet ryddes etter sjekkliste som er hengt opp i alle undervisningsrom

Orden på personalrom

- Vi kaster søppel, matpapir og lignende i søpla
- Vi sørger for å kaste gammel mat vi har lagt i kjøleskapet
- Vi setter koppene vi bruker i oppvaskmaskinen.

Generell orden

- Vi setter bøker/materiell/film osv på plass på bibliotek/mediatek/spesialrom/materialrom etter bruk

PC-bruk

Elevene har ikke eierforhold til maskinene. Vi må ha en ordning med å miste goder. Forslag ha konto til reparasjoner/hærverk, straff miste skidag/skøyte dag (legge inn gratis buss i budsjett). Ha litt å gå på. Bærbare PC-er skal stå på materialrom og ikke være tilgjengelige for elever
PC (bærbar/stasjonær) kan bare tildeles av lærer. Bruk skjema i skap ved utlevering der nr og dato+ elev navn føres på. Elev plikter før bruk å påpeke ev synlige feil

Klassestruktur

På Roligheten skole la en vekt på at klasseromslederne skal gå foran som gode eksempler.

Skolen ønsket at klasseromslederen skal være i klassen når det ringer inn. Videre understreket

ledelsen og klasseromslederne betydningen av at klasseromsleder må møte forberedt for slik å slik understreke at arbeidet i klassen er viktig.

Klasseromslederne på denne skolen har gjort erfaringer om hvordan klassen bør ledes. Det handler både plassering av elever og det å bryte klassen opp i mindre grupper for slik bedre å treffe den enkelte elev. En av klasseromslederne fortalte:

”Vi har vi blitt mer nøye på hvor elevene sitter. To gutter kan fungere bedre hvis de sitter noe fra hverandre. Elevene bør ikke sitte for nær hverandre, da begynner de gjerne å prate. Noen ganger tar vi noen elever ut i en mindre gruppe, der de kan få mer voksenkontakt. På niende trinn har vi tre elever som er ute i en gruppe 5-6 timer hver uke. De opplever mer mestring når de får oppfølging av en annen lærer.”

En annen klasseromsleder evaluerte sin skole slik:

”Vi har blitt flinkere til å møte på tida og på å få gjort arbeidet i klassen, særlig hjemmeleksene. Et annet punkt som vi har prioritert, men her er jeg litt usikker, det er at det ikke er lov til å forstyrre andre, pluss det å holde orden.”

Klasseromslederne på Lyngmyr skole har lagt vekt på hvordan en vil ha det ved oppstart og avslutning av timer. Ønsket var å få til mer ro og mer struktur på disse fasene. De opplyser at det har blitt greiere å være i klasserommet. De sier at de selv har blitt bevisstgjorte på betydningen av denne delen av arbeidet og at elevene har blitt mer bevisste.

Effektive beskjeder

Å etablere et tydelig kommunikasjon mellom klasseromsleder og elevene ble vektlagt på Roligheten skole. De erfarte at kommunikasjonen ble bedre dersom bestemte undervisningsformer ble benyttet:

”I klasserommet har vi lagt vekt på å ha flere konkrete, skriftlige oppgaver og gjennomgang av leksene. Vi har mindre med rollespill og gruppearbeid. Vi er tydelig på alle sceneskifte, det er viktig at undervisningen må følge en klar plan.

En annen medarbeider sa det slik:

Elevene aksepterer at vi lærer kan være tydelige. Og det er forståelse for at vi kan være tydelige ovenfor foreldrene. Vi pakker ikke inn vårt budskap lenger. Jeg møtte en forelder på fredag som sa: ”Dere kan ikke bli enkle og tydelige nok!”.

På Froland skole erfarte en noe annet Her mente erfarne klasseromslederne at det var uhensiktsmessig å benytte assistenter til disse elevene.

”Vi har lært at det ikke passer så godt med assistenter til disse elevene. Det ble styrete å lage opplegg også for assistentene. Det rakk vi rett og slett ikke. På en slik linje trenger vi selvstendige medarbeidere. Elever ser gjerne på alle voksne som voksne. Assistenter er vant til at lærerne står for grensesetting. Assistentene tok seg av turer, heimkunnskap mv, altså aktiviteter som ble oppfattet som gildere enn det som vi lærere gjorde. Vi erfarte at assistentene gikk inn i det som elevene kaller for kose-roller.”

Senere i intervjuet sa de: *”Vi kan ikke bruke vikarer her. Mangler vi folk er det bedre å sende elevene hjem.”*

På Froland skole pekes det på betydning av å ha store nok klasserom. Klasseromsledere her har erfart at det lett blir knuffing og uro når det er trangt. Videre øker klasseromslederens utfordring når klasser på 30 elever fylles opp med mange pc'er. Det samme gjelder fysisk utforming av korridorer, garderober mv.

Sanksjoner

I følge teori er det viktig at sanksjoner er tilpasset forseelsen. Mulighetene til å straffe er begrensede, og virker kanskje heller ikke så godt. Det kan være mer effektivt å fjerne goder.

Lyngmyr skole har innført følgende system sanksjoner:

”På første nivå snakker vi om det som kan løses av læreren selv. Neste nivå så trenger læreren hjelp, da skal kontaktlærer hentes. Hvis det er nødvendig så søker vi råd hos den ene inspektøren. I alle disiplinærsaker skal inspektørene kobles inn. Dersom det er tale om utvising så skal rektor ta del i saksbehandlingen.”

På Lyngmyr skole har en utviklet en god måte å få informert foreldrene når elevene må gis sanksjoner. Kontaktlærerne ber den berørte elev til selv å ringe sine foreldre, mens kontaktlæreren står ved siden av.

På Roligheten skole ble det en lang diskusjon om sanksjoner skulle benyttes og om hvilke som var aktuelle. Det synes på flere skoler å være begrenset kunnskap om hva som er egnede sanksjoner. Dette kan ha sammenheng med at en ikke kjenner elevens verdier og normer.

Mht sanksjoner så tenker vi gjerne på elevene. Vi må også åpne for at klasseromsledere kan opptre uhensiktsmessig og at deres atferd bør sanksjoneres. Ved en av skolene kom det fram at noen medarbeidere benyttet ironi for å skape ro i klassen. Tilfellet ble diskutert da det ble opplevd som mobbing fra de berørte elevene. Gjennom å ta situasjonen opp til diskusjon fikk skolen skapt bevissthet om at ironi er uegnet for klasseromslederne i klasserommet.

Gruppenormer

”De elever som bråker har gjerne fått aksept fra klassen for å opptre som apekatter”. Dette ble uttrykt når vi intervjuet ledergruppen ved Lyngmyr skole. Sitatet viser betydningen av å få alle elevene med i arbeidet med å lage regler og normer om hva som tillates i klassen.

Gruppenormer handler om normer blant både elevene og normer blant klasseromslederne. Prosjektet har hatt mest fokus på at klasseromslederne har en mest mulig felles oppfatning av hva som er akseptabelt og hvordan det skal reageres ved ulike hendelser.

Vi har sett at klasseromslederne trenger støtte fra skolens ledelse. At rektor interesserer seg for klasseromsledelse og selv tar på seg en rolle i dette arbeidet er avgjørende for å lykkes. En tillitsvalgt ved Roligheten skole uttrykte seg slik:

”Det som er veldig tydelig er at skolen står for en tydelig ledelse. Før opplevde vi lærere å stå alene. Nå kan vi gå til ledelsen med et problem og vi opplever at ledelsen ser etter løsninger. For å si det slik: Tidligere var det vilje, men ikke løsningsorientering. Nå har ledelsen en annen forståelse og er villig til å ordne opp. Det hjelper ikke å forskyve problemene til ungdomsskolen.”

Vi har sett at det er flere enn klasseromslederne og rektor som bør være medspillere. I enkelte saker kommer ulike samarbeidspartnere inn, slik som PP-tjenesten, BUP, barnevernet, helsesøster, oppvekstmedarbeider mv. I Froland ble NAV-kontoret nevnt som en viktig partner, da NAV har flere virkemidler på sosialområdet. På flere av skolene ble det arbeidet med å spre felles regelforståelse til slike eksterne samarbeidspartnere.

Gruppenormer blant elevene må skapes i klassen, lettest er det å etablere eller vedlikeholde slike normer ved oppstart av et skoleår. Ved Roligheten skolen registrerte vi et godt grep på hvordan det å komme for sent ble møtt av elever og klasseromsleder:

”Ved for-sent-komming har vi lagt inn at eleven skal si ”unnskyld” foran en taus, ventende klasse. Og hvis de kommer inn uten å huske på dette, da må de ut på gangen og prøve på en ny entre. Vi har ganske lik praksis på dette.”

Skoler som ønsker å arbeide med klasseromsledelse bør se på alle rollene som inngår i klassen. Det er lett å rette alle forventinger til elevene, det er ”de andre” som skal endre seg for å skape en bedre skolemiljø. Det er vår erfaring at en kommer lengst med klasseromsledelse når klasseromslederne også har mot til å se på egen rolle og atferd. På Roligheten skole gikk klasseromslederne lengst i å utfordre seg selv. Rektor her fortalte:

”Vi ville snu speilet og se på hvordan vi lærere opptrer. Dette er nytt og spennende. Vi kan ikke forvente at elevene vil følge regler hvis ikke lærerne går foran. Vi legger også vekt på at elevene skal vite hva som er målet med hver enkelt time. Her har vi blitt bedre.”

Våre intervjudata viser at klasseromslederne på denne skolen hadde gjort mye for at elevene skulle oppleve klasserommet bedre. Det gjaldt både tidligere oppmøte i klassen, krav til forberedelse, justering av innholdet i timene, bruk av ekstraressurser og klare beskjeder til elevene.

Særskilte tiltak for å øke mestringsopplevelsen for klasseromsledere og elever

Froland skole opprettet en praktisk linje for å få orden på elever som var krevende å ha i de vanlige klasserommene. Praktisk linje tar i mot 4-7 elever med ”store atferdsvansker, uten at de har omfattende fagvansker” (brosjyre som skolen har). Målet er å øke elevenes sosiale kompetanse. Tre ganger i uka har elevene sosial ferdighetstrening, sinnemestring og moralsk resonering. Praktisk linje blir beskrevet av skolen som siste trappetrinn i tiltaksstigen knyttet til atferdsvansker. Ifølge prosjektbeskrivelsen legger skolen vekt på å prøve mange ulike tiltak før en elev søkes inn her.

Det ble tatt to kull mens prosjektet pågikk. Den første gruppen hadde som kjennetegn at det handlet om elever med behov for medisinsk oppfølging. Flere i den første gruppen havnet etter hvert på institusjon. Den andre gruppen som ble tatt inn hadde atferdsvansker som fellesnevner, men uten at det var aktuelt med behandling.

Et annet sentralt mål med praktisk linje var å gjøre det mulig for klasseromslederne å mestre hverdagen. I dokumenter på skolen sies det at praktisk linje skal medvirke til å redusere fravær og utstøting fra arbeidslivet. Tanken var at klasseromslederne skulle få en avlastning ved at de slapp å håndtere stadige konflikter med disse elevene. Det stress som trusler og vold

medfører ønsket en å dempe. Samtidig var det et mål å avlaste trinnlederne for det administrative merarbeid som elever med atferdsvansker fører med seg.

Skoledagen startet med frokost og nyheter. Deretter ble det undervist i teoretiske fag i to timer. I de tre siste timene ble det tilbydd undervisning med praktisk tilnærming. Det ble lagt vekt på å gi elevene et eierforhold til læringsopplegg og på å gi elevene opplevelse av å mestre ulike oppgaver.

De som arbeidet på praktisk linje er utdannet som lærere eller som ungdomsarbeider. I begynnelsen benyttet skolen to assistenter, men dette falt av ulike grunner bort.

Medarbeiderne opplevde det som nyttig at det ikke ble brukt assistenter. En medarbeider sa det slik:

”Klasseromslederne har mange ulike utfordringer med disse elevene. Elevene her kan være mye på helgefyll, noen driver med uvettig moped eller bilkjøring. Noen har vansker med å mestre sitt sinne og det er et betydelig innslag av vold og trusler om vold. Medarbeiderne på praktisk linje har erfaring fra arbeid med atferdsvansker og får veiledning fra BUP.”

Klasseromslederne har lagt mye arbeid ned i å få til et forpliktende samarbeid med foreldre. Skolen har fått til større foreldreengasjement. Et tett samarbeid med ungdomsklubben og med politiet ble etablert.

Klasseromslederne prøver å benytte positive forsterkninger. Fisketurer, kino, bowling, pizza og fritid ble benyttet som positiv belønning. Noen ganger andre tiltak, slik som internett, biltur, bilvask eller godteri.

Medarbeiderne har fått til mye tettere oppfølging av elevene. Ungdommene merker at de som er rundt dem – både klasseromslederne og foreldrene – bryr seg med hva de gjør. Skulking er redusert og skolen har opplevd færre mobbesaker. De andre klasseromslederne har fått avlastning, men det er ikke slik at klassene som har avgitt elever til praktisk linje har blitt problemfrie.

Hva er det som tilsier at en skal vente med slik tett oppfølging helt til elevene begynner på ungdomsskolen? Medarbeiderne på praktisk linje mener at det kan være mye å hente ved å

starte opp med elevene i barneskolen. De mener det er lettere å korrigere atferd når en tidlig kan sørge for tett oppfølging.

Arbeidet med å utvikle Froland skole synes å ha resultert i mindre mobbing og økt trivsel. Skolen gjennomfører jevnlig Olweus-undersøkelser og nedenfor har vi tatt med resultater fra de siste undersøkelsene.

	2005	2007
Gutter	13,6	6,3
Jenter	5,6	2,5
Totalt	8,7 (n=149)	4,7 (n= 193)

Tabell 5.1: Endring i mobbeatferd i prosent. Andel elever som opplever å ha blitt mobbet "2-3 ganger i måneden eller mer". Olweus-undersøkelse, spørsmål 12. (I 2005 var 8. og 9. klassene med i undersøkelsen, i 2007 kom også 10. klasse med.)

Det framgår at mobbeatferden er redusert. Dette kan ha sammenheng med at praktisk linje ble etablert. Det har trolig også sammenheng med andre faktorer. Det samme bildet får vi dersom vi ser på elevenes opplevelse av trivsel. Elevenes trivsel har i samme tidsrom gått opp. Antall elever som mistrives er halvert fra 18 elever (av 150) til 9 elever (av 204). Mistrivselen har gått ned fra 12 % i 2005 til 4,4 % av elevene to år senere.

Lyngmyr skole opplevde også slike utfordringer, men søkte etter andre løsninger. For slike elever har kontaktlærerne fått et særskilt ansvar. Skolen har inngått avtaler med bedrifter som elevene er utplassert i. En bonde i nabolaget er for eksempel engasjert som assistent. Rådgiverne danner en link mellom utplasserte elever og bedriftene. Skolen benytter assistenter til å gi tilpasset undervisning. Det er stor tilfredshet med assistentene. *"Uten disse assistentene ville Lyngmyr skole ha blitt en helt annen skole"*, uttalte en av medarbeiderne ved skolen. Erfaringene på denne skolen er at en får til sosial trening, men noe begrenset faglig læring.

Hvem kan hjelpe skoler med klasseromsledelse?

Vi har gode erfaringer med å invitere inn ekstern konsulent for å snakke om klasseromsledelse. Når prosjektleder har redegjort for kunnskap på området har også det blitt

godt mottatt. Skolens egne prosjektledere for ”Jeg blir” ikke fikk helt tak på å gi veiledning vedrørende klasseromsledelse. Det synes å være noe med kulturen på skolene som ikke gjør det lett å si noe faglige råd til andre medarbeider. For det andre synes det å være begrenset kompetanse på klasseromsledelse i skolene. Mange lærere har imidlertid betydelig taus kompetanse, læring som de har opparbeidet seg gjennom praksis, men taus kompetanse lar seg ikke uten videre overføre til andre (von Krogh, m fl 2005)

Noen skoler sier klart og tydelig at det ikke finnes kompetanse knyttet til klasseromsledelse på deres skole. Det fortelles at tema ikke ble belyst i deres lærerutdanning. På andre skoler ble det sagt at innholdet i klasseromsledelse – regler, struktur, klare beskjeder osv – for så vidt er kjent, men de fant det hensiktsmessig med en repetisjon. Med dette mener de at klasseromsledelse er kjent teoretisk, men at det ikke er innarbeidet som en delt ferdighet i kollegiet.

Hva er den samlede virkning på lærernes mulighet til å stå lengre i jobb?

Det å mestre jobben er en viktig forutsetning for å fortsette i jobben, jf teorikapitlet. Det synes rimelig å forutsette at lærere som mestrer undervisningssituasjonen vil kunne stå lenger i arbeid. Har så klasseromsledelse bidratt til det? En inspektør på Roligheten skole sa det slik:

”Utviklingsarbeidet har gitt oss et løft i retning av å tro på sin egen rolle som leder. Lærerne har fått større selvtillit til å ta styringen i klasserommene og vi står mer samlet”

Når praktisk linje i Froland kom opp til diskusjon pga at skolen måtte iverksette et spareprogram gjorde flere lærere det klart at de ikke så for seg at de kunne klare seg uten praktisk linje. ”Vi kan ikke make å få disse elevene tilbake, da blir vi syke”, uttalte en av lærerne på skolen.

Nav har gitt betydelig støtte til forsøk med klasseromsledelse i Froland og slik indirekte til arbeidet med praktisk linje. Her opplever klasseromslederne at det har blitt roligere i gangene. Det sies at litt urolige elver har roet seg ned.

Våre funn stemmer godt med det en dansk rapport foreslår som de mest sentrale forbedringspunkter for den norske skolen (Nordenbo m fl 2008). Rapporten sier at vi trenger tydelige, reflekterte klasseromsledere som kan inngå i en sosial relasjon med den enkelte elev,

og solid fagkunnskap som de evner å engasjere elevene i. Studien, som Dansk Clearinghouse har laget, er basert på en systematisk gjennomgang av all tilgjengelig forskning på området. Mer enn 6000 pedagogiske og utdanningsvitenskaplige studier er gjennomgått, og ut av dette er 70 studier analysert med tanke på klasseromslederrollen og hvilke kompetanser hos klasseromslederen som er spesielt viktige for elevenes læring. Det pekes på at sosial kompetanse og ledelseskompentanse som to av de mest sentrale områder å forbedre. Sosial kompetanse eller relasjonskompetanse innebærer elevaktivering, elevmotivering og evnen til å ta hensyn til ulike elevforutsetninger. Ledelseskompentanse innebærer tydelig ledelse og evnen til å gi elevene ansvaret for å opprettholde og utforme regler. I tillegg kommer didaktikkompentanse, som innebærer at høyt faglig nivå må kombineres med evnen til å formidle faget.

En skoleleder uttrykte utfordringene slik:

”Vi er ikke lært opp til å takle de 2-3 mest krevende elevene. Jeg mener at halvparten av lærerne ikke mestrer disse. Vi må da ha et back-up system. Vi bør sette alle lærerne i stand til å beherske klasserommet, på samme måte som de behersker klasserommet.”)

Et hovedpoeng i prosjektet ”Jeg blir” har vært å snakke om klasseromsledelse. Vi har valgt å ikke omtale lærerrollen her, fordi den er sammensatt av klasseromsleder og en ansattrolle. Ansattrollen synes å forstyrre lederrollen. Derfor har vi her fokusert på klasseromslederrollen. Vi har oppsummert viktige erfaringer som tre ulike skoler har gjort for å få klasseromsledelse mer inn i skolene. Vi ser et potensialet i at klasseromsledere kan konsulteres andre klasseromsledere når det handler om klasseromsledelse, men dette potensialet synes å bli lite utnyttet fordi lærerne ser på hverandre som kollegaer. I kollegarollen er det ikke så lett å diskutere ledelsesutfordringer. Det bør arbeides videre med klasseromslederrollen slik at det blir naturlig å konsultere andre for å få innspill. Rektor har en viktig rolle å fylle som skoleleder, og som den som forventer klasseromsledelse. Tillitsvalgte synes ikke å ha en sentral plass i det å utvikle klasseromsledelse.

5.3 Om arbeidet med å skape en mer inkluderende skolekultur

Hva mener vi med skolekultur?

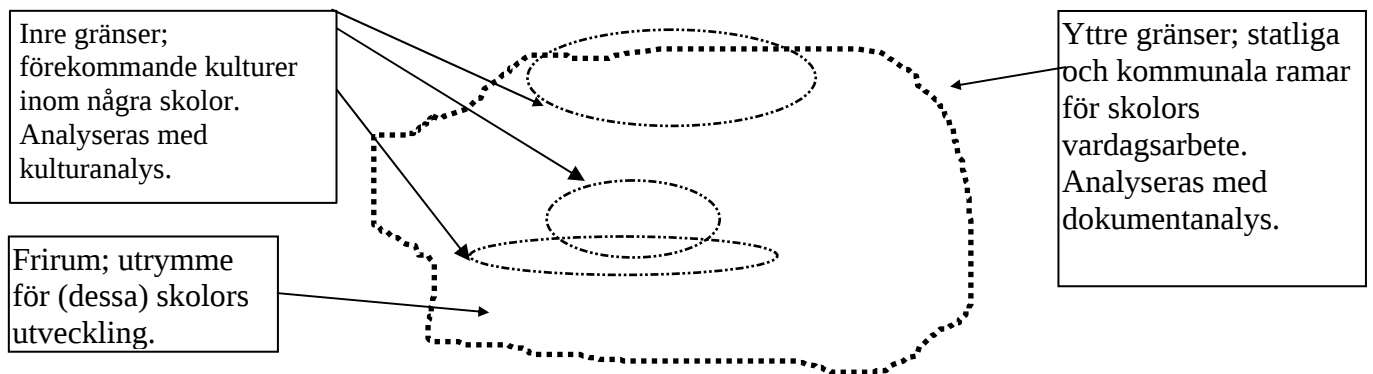
Mennesker forsøker å skape sammenheng og mening. På arbeidsplassen tolker vi det vi ser og hører og skaper en sammenheng. Vi finner bekreftelse på det vi tror på, og mener å vite at det forholder seg slik. Selv om vår virkelighet i utgangspunktet er subjektivt fortolket, kan vi utveksle syn og bygge opp en delt forståelse av virkeligheten. Når det oppstår et mønster av fortolkninger, som er delt mellom medarbeidere, kan vi beskrive det som en organisasjonskultur. Kultur kan sees på som et sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg på en arbeidsplass når medarbeiderne samhandler med hverandre og omgivelsene (Bjartveit og Kjærstad 1996, Bang 1995).

I fortsettelsen benytter vi begrepet skolekultur, med det mener vi det samme som organisasjonskultur. Skolekultur sier noe om medarbeidernes felles delte forestillinger. Det kan komme til uttrykk som vaner eller antakelser om sammenhenger. Kultur kan ses på som en motsats til strukturen, som handler om den formelle organisasjon, slik som regler, rutiner og fullmakter.

Den svenske skoleforskeren Gunnar Berg har utviklet brevskrivning som en metode for å analysere kulturen og finne handlingsrommet i skoler (Berg 1999, Berg 2005, Kindenberg 2005). Brevskrivningsmetoden som aksjonsforskningsmetode er en demokratisk metode der grunnprinsippet er at skolens egne medarbeidere kartlegger kulturen, de ytre grenser som skolen må drive innenfor og slik klargjøre hvilket handlingsrom som hver skole har. Slik skriver Berg (2005):

”Skolutveckling står och faller alltså med att enskilda skolor själva kan upptäcka sina frirum vilket är liktydigt med att bilda sig uppfattningar om var de yttre och inre gränserna i praktiken går inom enskilda skolor. Kunskaper om yttre gränser (inhämtade med hjälp av dokumentanalys) ger färdriktning och framförhållning medan de inre gränserna (kulturanalys) analyseras för att ge kunskaper om nuläge och utvecklingspotential”

Bergs nøkkelbegrep kan illustreres på denne måten:



Figur 5.4: Handlingsrom eller "Frirumsstrategin" (Berg 2005)

Vi vil her beskrive arbeidet med skolekultur på organisasjonsnivå. Kultur påvirker individene og noe av dette vil vi synliggjøre her, noe vi omtalte i kapittel 4. Skolekulturen påvirker også systemnivået, og den sammenhengen vil vi komme tilbake til i kapittel 6.

Vi vil i fortsettelsen presentere:

- Hvordan Lyngmyr skole utviklet kulturen gjennom brevskrivingsmetoden
- Hvordan barnehagene i samme kommune måtte finne andre metoder enn brevskrivingsmetoden for å utvikle kulturen.
- En diskusjon av hvor godt egnet brevskrivingsmetoden er for å lykkes med kulturutvikling i oppvekstenheter, særlig vil vi drøfte hvilke forutsetninger som må være til stede for å lykkes
- Hvordan Nesheim skole gjennom en småprat-metode har arbeidet med kulturutvikling
- Synliggjøre at vi ser to ulike kulturer som kjemper om oppmerksomheten i skolene. Vi ser noen kulturelementer som synes å hindre pedagogisk og organisatorisk utviklingsarbeid, men også kulturelementer som gir håp om at skoler kan utvikles til en utfordrende, attraktiv og inkluderende arbeidsplass.
- På bakgrunn av prosjekterfaringene gir vi til slutt noen råd om hvordan skoler kan arbeide med sin kultur for å skape inkluderende arbeidsplasser.

To av de største skolene vi arbeidet i hadde like før prosjektstart blitt større ved at en barneskole og en ungdomsskole hadde blitt fusjonert. Slike fusjoner representerer en ekstra

utfordring når det skal bygges en ny skolekultur, spesielt nå lærerne arbeider i ulike bygninger.

Tvedestrand prøvde brevskriving som metode for å utvikle kulturen

Prosjektet "Jeg blir" arrangerte et oppstartseminar med fokus på skolekultur. Her deltok de svenske skoleforskerne Gunnar Berg og Roger Stäng. Etter seminaret besluttet kommunens utviklingsgruppe som ble ledet av oppvekstsjefen i Tvedestrand kommune å gjennomføre brevskrivingmetoden ved Lyngmyr skole og ved de fire barnehagene i kommunen.

Beslutning ble tatt i samråd med personalsjefen. Det ble i Tvedestrand i 2006 gjennomført et kurs i brevskrivingmetoden. Kurset gav deltakerne tips om hva som burde vektlegges for å få til brevskriving og hvordan en analyse av brev kunne legges opp. De fire barnehagene etablerte en felles analysegruppe som arbeidet med brev fra medarbeiderne i de fire barnehagene. De fikk utviklingsstøtte fra en studentgruppe ved UiA og deretter støtte fra NAV Arbeidslivssenter, jf avsnitt 5.4. På Lyngmyr skole ble det etablert en analysegruppe, som senere ble utvidet til en utviklingsgruppe. Den fikk støtte av følgeforsker og prosjektleder.

Lyngmyr skole klarte å sette kulturspørsmål under debatt, men risikerte å miste rektor

En analysegruppe ble valgt for å lede arbeidet med brevskriving og gjøre en analyse av kulturen ved Lyngmyr skole. Ut fra dette skulle analysegruppen fremme et forslag til handlingsplan til skolens ledelse. Tre lærere, av ulik alder, deltok i analysegruppen. Videre deltok en representant fra renholdstjenesten, noe som bidro til større bredde i deltakernes erfaringsbakgrunn. Alle gruppemedlemmene ble valgt av medarbeiderne på skolen, noe som var i tråd med Bergs anbefaling.

Alle tilsatte ved skolen ble oppfordret til å skrive et brev der de skulle fortelle hvordan de opplevde arbeidsplassen sin og egen arbeidssituasjon. Følgende spørsmål ble stilt: *"Hvordan er din arbeidssituasjon, og hvilke forventninger har du til skolen og deg selv i framtida?"*

31 av totalt 37 ansatte leverte brev, med andre ord en svarprosent på 84. Samtlige brev ble underskrevet med fullt navn, noe medarbeiderne ble oppfordret til av analysegruppen.

Analysegruppe trakk ut det viktigste momenter fra brevene. Hele gruppen måtte være enige om hva som var hovedessensen. Resultatene ble presentert under følgende overskrifter, som i hovedsak fulgte Bergs mal:

Fysisk miljø
 Samarbeid i forhold til egen arbeidssituasjon
 Samarbeid i forhold til kolleger og skole
 Endring i forhold til skole og egen arbeidssituasjon
 Planlegging i forhold til egen arbeidssituasjon
 Samarbeid i forhold til ledelsen
 Ønske om endring i forhold til egen situasjon i framtida.

Analysegruppen oppsummerte følgende momenter som særlig viktige:

- Lærerne opplever stress, byråkratisering og tidsnød på arbeidsplassen
- Den generelle uro blant elevene sliter på lærerne
- Det hersker usikkerhet i forhold til nye oppgaver
- Det er stort behov for å avklare oppgaver og forventninger til ledelsen
- Det er et godt samhold i kollegiet, men mange savner mer kontakt mellom de ulike klassetrinn.

Analysegruppens rapport fikk fram en bred forståelse av hva som slet på ansattes arbeidslyst og helse. Mange grunnleggende opplevelser og erfaringer knyttet til medarbeiderrollen på skolen kom fram.

Samtaler som vi på denne tiden hadde med medarbeidere tilsa at mange lærere på denne skolen - både eldre og yngre – ikke ønsket å stå i arbeid lenger enn høyst nødvendig. Vi som fulgte utviklings-arbeidet fra utsiden fikk inntrykk av at de fleste lærerne opplevde at skolen ikke fungerte inkluderende. Slik leste vi deltakerne i analysegruppen under brevskrivingskurset i august 2006 og analysegruppens rapport.

Analysegruppens rapport forelå i slutten av 2006. Oppvekstsjefen besluttet at rapporten skulle være skoleintern. Rapporten ble sendt på en intern høring blant alle ansatte på skolen. Det ble i denne forbindelse arrangert et møte. Møtet fungerte konstruktivt mht å styrke forholdet mellom lærer og rektor. Lærerne uttrykte tillit til at rektor kunne forbedre skolen. Rektor opplevde at det gav mening å fortsette i jobben og han ønsket å videreføre utviklingsarbeidet.

Analysegruppen på Lyngmyr skole fikk fram hva medarbeiderne mente var avgjørende for å skape en mer inkluderende skole. I denne sammenheng har analysegruppen skrevet om verdier og normer på skolen. Skolekulturen, forstått som skolens verdier, normer og

grunnleggende antakelser, ble indirekte kartlagt. Analysegruppen oppsummerer hva medarbeiderne var opptatt av, men utarbeidet ikke en selvstendig analyse av hvilken kultur som preget skolen. Det finnes likevel flere anslag til en slik drøfting i deres rapport:

”Vi skal foreløpig ikke gi oss i kast med årsaksanalyse, men vil gjerne antyde noen tankebaner som vi kan gå videre i: Stresset og maset i hverdagen vår har lett for å munne ut i kritikk mot ledelsen/rektor. Byråkratiseringen av arbeidet vårt føles som et overgrep. Vi er i ferd med å bli utslitt. Rektors rolle er også forandra. Fra å være ”den fremste blant likemenn” har han blitt arbeidsgivers representant. I tider med hardt press på innsparing og kontroll av arbeidstid fører dette lett til konflikter med klubben, og kritikk fra de ansatte over en brei skala. Lærere er noen sutrepaver. Vi syter og klager over alt mulig.”

Sitatet angir at skolehverdagen og rektorrollen har endret seg og at lærerne selv kanskje ikke klarer å opptre hensiktsmessig. I deres rapport kommer det fram at lærerne ønsker en ledelse som står dem nærmere og som tilrettelegger bedre deres hverdag. Særlig var utagerende elever et hodebry for lærerne og de var ofte frustrert over oppfølgingen av elever og lærere etter at det hadde skjedd noe kritisk i klassen eller friminuttet. Flere lærere opplevde at elevene i slike situasjoner kom bedre ut av det enn lærerne. De savnet støtte og konsekvent elevoppfølging.

Gjennom store deler av året 2006 deltok ikke rektor i det arbeid som analysegruppen gjorde. Dette var et valg som ble gjort i tråd med Bergs metodiske anbefalinger. Vi registrerte at ledelsen ved skolen ikke kjente seg helt igjen i analysegruppens rapport. I den første tiden bidro rapporten til at avstanden mellom lærerne og skoleledelsen ble større. Eller kanskje vi kan si at rapporten dokumenterte den betydelige avstand det var i virkelighetsforståelse mellom de to gruppene på skolen.

På nyåret 2007 ble gruppen supplert med rektor og tillitsvalgt for lærerne ved skolen. Analysegruppen ble fra dette tidspunkt kalt for utviklingsgruppen ved Lyngmyr skole. Deres mandat var å utvikle en handlingsplan for det videre utviklingsarbeid på skolen.

Utviklingsgruppen foreslo at skolen burde konsentrerte seg om fire tema:

1. *”Hvordan håndtere **elevatferd**? Vi trenger å skape felles virkelighetsoppfatning av elevatferd og flere felles holdninger. Det handler om hva som kan aksepteres og hva som må stoppes av elevatferd. Og om hvem som skal gjøre hva, og når?*
2. *Vi opplever økt byråkratisering og stress. Hvordan skaffe mer tid og kompetanse til **klasseromsledelse**?*
3. ***Fysisk miljø** – bedre orden og mindre hærverk. Hvordan skape en felles*

virkelighetsoppfatning og felles holdninger?

4. **Bedre kommunikasjon** innad på team, på tvers av team, mellom klasseledelse, skoleledelse og team.” (fra dokument)

Disse punktene ble presenterte på et fellesmøtet med alle ansatte. Møtet ga tilbakemelding om at dette var viktige momenter for å videreutvikle skolen. Utviklingsgruppa utformet fem spørsmål som alle medarbeiderne skulle svare på med hensyn til *felles virkelighetsoppfatning av elevatferd*. Dette ble grundig drøftet på det enkelte team og deretter i fellesmøtet. Dette ble opplevd som en god prosess av både medarbeiderne og ledelsen. Skolen endte opp med mer felles delte oppfatninger og et forslag om hvordan en skulle forholde seg til elevatferd.

Utviklingsgruppa forsøkte å etablere en felles virkelighetsoppfatning med hensyn til det fysiske miljø, der spesielt orden og hærverk stod sentralt. Ordensreglementet ble gjennomgått og endret. Elevrådet ble tatt med på råd.

Den endelige handlingsplanen inneholdt følgende fire tiltak:

- Tiltak for bedre å håndtere elevatferd.
- Tiltak som styrker medarbeidernes kompetanse til klasseromsledelse.
- Tiltak for et bedre fysisk miljø – bedre orden og mindre hærverk.
- Tiltak for bedre kommunikasjon innad på team, på tvers av team, mellom klasseledelse, skoleledelse og team.

Analysegruppen tok grep for at skolen skal framstå som mer tydelig med hensyn til hva som aksepteres av atferd og språkbruk. Lærerne og skoleledelsen skulle bli tydeligere i sin kommunikasjon med elevene. Lærere, rengjøringspersonale og skoleledelse skulle opptre mer tydelig og konsekvent enn tidligere. Utviklingsgruppen så at dette krevde holdningsarbeid og utvikling av en ny kultur.

Lyngmyr skole har senere arbeidet mest med de tre førstnevnte tiltakene. Tiltak 4, særlig det som gikk på rektor rolle, var det tema som vekket de sterkeste følelsene i personalgruppa og som var vanskeligst å kommunisere rundt. Dette temaet ble satt på vent. Det kan ofte være en klok forhandlingsstrategi først å forhandle om det som er enklest å løse. Stemningen blant lærerne ble lettere, skolen hadde tatt et steg i riktig retning. Arbeidet med å avklare gjensidige forventninger gav håp om at lærerne ville få en bedre skole å arbeide i.

Intervjuene som vi våren 2008 hadde på skolen viser at det fortsatt er utfordringer knyttet til samhandlingen mellom lærerne og skolens ledelse. En økonomisk budsjettinnstramming i 2008 gjorde det nødvendig å endre systemet knyttet til det å gi vikartimer. Ledelsen og noen av lærerne hadde ulike oppfatninger av hva som var gjennomført. Rektor forteller at arbeidet med klasseromsledelse er videreført - dels ved at to medarbeidere har fulgt et kurs i Oslo, dels ved at medarbeidere fikk oppfølging på skolen. Noen av lærerne synes likevel at arbeidet med klasseromsledelse og bedre intern kommunikasjon går senere enn planlagt. Noen av lærerne etterlyser et større trykk i utviklingsarbeidet eller som de formulerte det *"en tydelig profil og visjoner slik at vi kan tro på fremtiden!"*. Lærere som vi samtale med etterlyste mer diskusjon av pedagogisk praksis og kvalitet. Noen av lærerne sluttet i 2007 og det kom nye medarbeidere inn. Rektor opplevde det som fruktbart å få inn nye medarbeidere, de nye lærerne brakte med seg nye arbeidsmåter og flere av de nye lærerne ble miljøskapere på sine trinn. Medarbeidere på skolen opplevde også de nye medarbeiderne som positive miljøelementer, men de vektla mer at flere gode lærere hadde valgt å slutte og at nyrekruttering medførte at lærerkollegiet hadde mistet noe av eierforholdet til utviklingsarbeidet.

Det er ikke tvil om at det har skjedd mye positivt på denne skolen. Skolen har kommet videre med klasseromsledelse og det snakkes mer åpent om gjensidige forventninger. Vi ser at det er ulike tolkinger av hvor skoen trykker, noe som er et tegn på at det fortsatt lever ulike verdier og normer ved siden av hverandre på denne skolen.

I sum klarte skolen å utvikle nye regler og en mer felles forståelse for hvor skolen stod og hvor den skulle hen. Rektor og skolens plangruppe forteller at det har blitt færre uheldige atferdssaker som krever oppfølging og at foreldreutvalget og elevrådet gir positive tilbakemeldinger på skolens arbeid med felles regler og klasseromsledelse. Kommunens økonomi har skapt nye utfordringer og i denne situasjonen har prosjektet eller kommunen ikke klart å holde så stort trykk på utviklingsarbeidet som lærerne ønsker.

I barnehagene fikk en ikke til kulturutvikling ved hjelp av brevskrivingsmetoden, men en fant andre metodiske grep

Brevskrivingsmetoden ble prøvd ut i fire barnehager i Tvedestrand. Her ble det etablert en felles analysegruppe med deltakerne fra samtlige fire barnehager.

Våre intervjudata sier at barnehagene ved prosjektstart var styrt av en barnehagekonsulent, det var få andre i kommunene som hadde fokus på barnehagene. Oppvekstsjefen hadde delegert mye ansvar til barnehagekonsulenten. Barnehagene befant seg på mange måter i sitt eget rom. Vi skal se at dette satte sitt preg på hva som kom ut av deres brevskriving.

En studentgruppe ved UiA fulgte utviklingsarbeidet i de fire barnehagene i ett år fra høsten 2006. Studentens formulerte følgende problemstilling for sin evaluering: Hvordan fungerer brevskrivingsmetoden som verktøy for kulturutvikling i barnehagen? De underbygde at brevskrivingsmetoden fungerte fint i forhold til å samle inn data. Brevene var lange og innholdsrike, og det viste seg at det ikke var noe problem for barnehageansatte å skrive. De fant god forankring av prosjektet hos tre av de fire styrerne. Det var tilstrekkelig informasjon om metoden ved oppstart av utviklingsarbeidet og det er god motivasjon, men de fikk også fram at ikke alle i analysegruppen hadde fått med seg at brevene skulle munne ut i en kulturanalyse (Valvik m fl 2006).

Utviklingsarbeidet knyttet til brevskriving i de fire barnehagene stanset etter hvert opp. Den viktigste grunnen var at barnehagene brukte brevskrivingen primært til å synliggjøre sine ressursbehov ovenfor kommunen.

Studentgruppen som fulgte barnehagene skrev en fyldig rapport om hva som skjedde når metoden til Berg ikke resulterte i at barnehagene fant sitt indre handlingsrom. Gunnar Berg anbefaler at en oppvekstenhet retter oppmerksomheten på samarbeid, planlegging og endring (1999). Studentene fant at disse tre dimensjonene ikke er så lett å koble til kultur. Brevene ble tolket som at det handlet om organisatoriske forhold, mer enn at det hadde med deres verdier og holdninger å gjøre. Studentene sier videre at det nødvendigvis ikke er noe galt med Bergs modell, men at det krever stor bevissthet hos de som bruker modellen. I dette tilfellet opplevde ikke de barnehageansatte seg som aktører med påvirkningskraft. De opplevde seg mer som brikker. De leverte derfor en politisk og økonomisk analyse. Det ble forventet at de folkevalgte nå skulle ta grep (Valvik m fl 2007).

I denne fasen ble det gitt for liten utviklingsstøtte til barnehagene. Det gjelder støtte fra prosjektet, NAV og fra kommunens ledelse. Utviklingsstøtten fra oppvekstetaten og rådmannskontoret kan ha blitt mindre som følge av at deres fokus ble flyttet til en større

omorganisering av hele kommunen.. Å etablere en slik utviklingskoalisjon er et eget arbeid. Kommunen tok fatt på det i 2008.

Selv om brevskrivingsmetoden ikke slo an som verktøy for kulturutvikling ble det etter hvert gjennomført et grundig arbeid med ledelse og samspill i disse fire barnehagene. Det ble arbeidet godt med kulturdimensjonen. Dette vil vi gjøre rede for i avsnitt 5.4.

Nesheim skole utvikler skolekulturen gjennom ledelsesfokus og ved bruk av småprat

Gunnar Ekman (2004) sier at kultur utvikles gjennom småprat, som legges opp slik at leder lar seg påvirke, samtidig som leder noen ganger legger føringer for hva som er forventet atferd. For å lykkes med å bygge en ny kultur må medarbeidere og sjefer prate sammen og slik bygge tillit. Ledere for oppvekstenheter har en nøkkelrolle dersom en vil utvikle organisasjonskulturen.

Rektor ved Nesheim skole har arbeider med skolekultur gjennom samtaler og småprat i stedet for brevskrivning. Her har skolens ledelse lagt vekt på å skape felles arenaer for erfaringsutveksling og refleksjon. Denne skolen har også prøvd ut avspenningstiltak for lærerne. Resultater er beskrevet i en studentrapport på følgende måte:

”Nesheim skole er en liten skole med 13 ansatte og ca. 90 elever. Rektor har brukt god tid på å bli kjent med skolen, før hun begynte med kulturutvikling. Hun har vært bevisst på å skape gode relasjoner i personalgruppa og mellom seg og personalet. Vi mener også den måten hun har knyttet sammen skolekultur, skoleutvikling og kunnskapsløftet på, er et klokt grep.

I intervjuet med oss sier hun til oss at det er viktig for en leder å kjenne kulturen i skolen. Hun sier videre at for å bli kjent med kulturen, ”...bør en leder være minst ett år i organisasjonen”. Hensikten hennes med å vente så lenge før hun startet med sitt arbeid med skoleutvikling, var å skape en tillit hos personalet. Hun måtte se hva som var viktig for å bygge opp legitimiteten hos personalet, hos elevene og hos foreldrene. En av respondentene sa at ”Vi må ha tillit til hverandre så vi kan være åpne”. Dette ble bekreftet av flere under intervjuet, der det også ble sagt at ”Vi må kjenne hverandre, akkurat som ungene”... Tillit blir viktig for at leder skal kunne utføre sin funksjon på en effektiv og behagelig måte. Ekman sier i sin bok at et sentralt aspekt ved tillit, er at tillit mellom individer er et resultat av samhandling over en viss tid (2004:109).”

Rektor legger vekt på at ledelsen og lærerne må ”kjenne hverandre på lik linje som vi kjenner elevene”. Lederen påpeker også at hun er svært bevisst på å være nær og synlig ovenfor personalgruppa. Dette gjør hun for eksempel ved å være tilstede i lunsjen. Skolen har i tillegg innført en felles lunsj hver fredag. Der prøver rektor å få til samtaler om hverdagen i skolen, hun legger blant annet vekt på å tydeliggjøre dersom noen har fått til noe spesielt godt. I denne ”småpraten” får hun rost og vist interesse for sine medarbeidere. I tillegg bruker hun også denne ”småpraten” til å snakke om det hun synes er viktig. Rektor er bevisst på hvilke begrep hun bruker, dette for at skolen skal utvikle et felles ”språk”. Studentene uttrykte seg slik:

”Vi observerte i en samtale vi hadde med enhetsleder og tillitsvalgte, at hun var veldig tydelig og bevisst i valg av begrep hun bruker, når hun pratet om skoleutvikling. Hun relaterte det ofte til kunnskapsløftet og kultur for læring når de prater om deling av egen kunnskap, faglig påfyll og fleksibilitet. Hun sier videre at hun må opptre som om hun er trygg og at hun har kontroll over den prosessen de er i nå. På de forskjellige møtene skolen har, sier hun at det er viktig at riktig informasjon blir gitt på rett sted, og at hun er bevisst på å binde sammen sakene i skolen. Dette for å ha et helhetlig blikk på det som blir gjort. De forskjellige møtene som er i skolen prøver hun å ha til faste tider og datoer. Dette for å vise en holdning til at dette er viktig. En av respondentene sa ”Alle i nærmiljøet vet hva som skjer og hva som skal skje, vi snakker samme språket”.

Faglig påfyll og deling av egen kunnskap mener hun er viktig for at de skal bli en lærende organisasjon. En av informantene uttrykte det samme ”det er viktig å oppjustere kunnskapen, og at de må bli flinke på å dele kompetansen de har.” En annen respondent sa at de har et felles ansvar for læring og de kan dele mer enn de gjør. De må ”kjenne og spille på hverandres kunnskap.” De hadde diskutert på personalmøte hvordan de kunne finne et system og en arena for kompetansedeling. Enhetsleder iverksatte da et tiltak som de ansatte selv foreslo. De som hadde vært på kurs, eller hadde noe de ville dele med andre, skulle få femten minutter til rådighet på personalmøte.” (Valvik m fl 2006)

Gjennom bevisst satsing på bruk av småprat har Nesheim skole arbeidet med skolekultur som en integrert del av det å utøve ledelse skolen. Ledelsen har en bevisst og klar holdning i forhold til skoleutvikling, og fremdriftsplanene virker realistiske og oppnåelige.

Rektor beskriver at skolens medarbeidere framstår som modigere og mer åpne. Medarbeidere og ledere sier mer fra, men på en ordentlig måte. Det har blitt lov å feile. Det har blitt mer driv i personalet, særlig med hensyn til å skape bedre skolerresultater. Hun sier at hun selv har fått større relasjonelt mot. Videre at hun får mange innspill fra medarbeiderne for å lage en bedre skole.

I prosjektets startfase ønsket skolen seg massasjerom og hvilerom. Ved prosjektslutt har rektor en klar vurdering av dette. Hun sier det er ikke slike tiltak som er viktige, de kan riktignok inngå som en del, men det er *”totalen, det en bygger opp i skolen – kulturen – som er viktig”*.

En ” passiv ansvarsfraskrivende kultur” konkurrerer med en mer offensiv ”finn-handlingsrommet-kultur” på skolene

Vi ser en del verdier og normer som synes å hindre kulturutvikling i oppvekstenheter.

Samtidig ser vi at det er ildsjeler som vil skape en skole som er mer inkluderende og spennende å arbeide i. På noen skoler har den offensive kulturen overtak, på andre skoler er den offensive kulturen i mindretall. På skoler der begge kulturene finnes er det en del misnøye, en kan se at ulike normer utfordrer hverandre. To virkelighetsbilder av hva det vil si å drive skoler konkurrerer om oppmerksomheten.

I vår avsluttende intervjurunde møtte vi medarbeidere som klarte å sette navn på dominerende verdier og normer på sin skole. Vi vil her forsøke å sirkle inn noen kjennetegn på to ulike kulturer som vi mener å se.

I tillegg til intervjudata finner vi god støtte for våre funn i en rapport skrevet av to masterstudenter.

Om den passive, ansvarsfraskrivende sutrekulturen

Noen lærere på en skole beskriver kulturen på skolen sin som en *”damekultur”*. *”Snille jenter med morsinstinkt søkes”*, *kunne det stå i en stillingsannonse*”, spøker de med glimt i øyet. De forteller at det er få mannlige lærere og at det kvinnelige miljøet ikke er så åpent. Det er ikke aksept for å si det en mener. Det burde være lov å si fra, mener de.

De samme lærerne sier at skolen deres har en snill, bortskjemmende personalpolitikk. De mente at dette resulterer i lærere som styrer unna ansvar. Lærere kan for eksempel lett slippe unna vaktforpliktelser eller konfrontasjoner. *”Jeg kan ikke klare det”*, sier en del lærere, *også de mannlige, og de får faktisk fritak på dette grunnlag.* De savner en leder som kunne si at *”Dette må du tåle!”* De forteller videre at det synes å være en type konkurranse mellom

lærerne om å bli likt av eleven. Det konkurreres også om hvem som er best til å få elevene til å åpne seg.

Ovenfor unge med atferdsvansker beskriver de samme lærerne normer som ikke er inkluderende. *”Jeg er skuffet over lærerne. Det handler mye om å få disse elevene vekk!”* De forteller at mange lærere er usikre mht atferdsvansker, men at det likevel er liten aksept for å søke veiledning. Det fortelles om lærere som ikke ønsker å lære om autisme, ADHD eller lignende. En av lærerne hadde selv tilbydd veiledning til sine kollegaer. *”Det er først når et barn skal overføres til barnevernet at det finnes åpenhet for å gi en lærer veiledning”*, sier en av lærerne. Dette gjelder ikke bare i klasserommet, men også i skolegården. Veiledning eller samtaler med kollegaer beskrives som *”et ømtålig punkt”*, et lukket og privat rom som ikke skal utfordres, fordi det forventes at lærerne skal være profesjonelle..

Lærere som arbeider i en slik kultur opplever å bli overlatt til seg selv. De blir alene om å løse vanskelige oppgaver knyttet til elevatferd. De må selv ta seg av det som skjer i klassen. *”Uansett hvor ille det er må jeg selv ta meg av det!”*, slik oppfatter de at situasjonen er for lærere. Kritiske røster etterlyser felles diskusjoner med faglig pedagogiske tema, konsekvent oppfølging av elevatferd og mer trykk på klasseromsledelse..

I denne kulturen tar en ikke opp barns atferdsvansker før de er blitt store og virker truende, ofte i først i 7. eller 8. klasse.. Gjerne etter at flere lærere er utslitt. My tilsier at disse ungene skulle fått hjelp tidligere, helst de første årene på skolen eller i barnehagen. Samtaler med BUP og mobberådgiver viser at mellom 3 til 10 % av elevene kan trenge tidlig oppfølging. BUP's erfaring er at jo lenger tid det går, dess vanskeligere er det å hjelpe barna. PP-tjenestene i denne kulturen er til begrenset hjelp. PP-tjenesten bidrar i for lite til å øke handlingskompetansen til lærerne. Slik vi ser det bidrar den passive og noe ansvarsfraskrivende skolekulturen til at barn med atferdsvansker bli forsømt

Det finnes ikke en entydig oppskrift på hvordan en lærer skal få barn og unge til å lære. Dette blir uttrykt slik av noen lærerne: *”Lærerne kan ha ulik oppfatning av hva som skjer i klasserommet. Å jobbe med noe så kompleks er krevende”*. Det blir fortalt at de har merket seg flere eksempler på at det benyttes ulike metoder på de samme elevene. De beskrev sin skole med at *”det finnes mange faglige retninger som strider mot hverandre”*. Her tenkte de på hvordan elever med atferdsutfordringer blir møtt.

Administrative forhold kommer i fokus der denne skolekulturen har fotfeste. Det er lite av faglige diskusjoner om metoder og resultater. Og det er ikke rom for å utfordre hverandre på faglig grunnlag. Det fortelles at det er begrenset tid og rom til kommunikasjon mellom alle lærere.

I en slik kultur kan de som klager og sutrer bli mest sett, mens de som bretter opp armene kan risikere å bli oversett eller tatt for gitt. Noen ganger blir de av ledelsen opplevd som vanskelige medarbeidere. De positive lærerne kan få flere oppgaver enn de klarer å løse. Det er jo enklest å spørre de medarbeidere som stiller seg positive til å ta et tak.

Vi ønsker ikke å bruke lærernes holdninger som eneste forklaringsfaktor. Deler at organisasjonskulturen som vokser fram vil ha sitt utgangspunkt i teknologien og organisasjonsstrukturen som benyttes. Med teknologi sikter vi til at arbeidsmåtene i skolen kan være utløsende, f.eks. at lærere arbeider mye alene og at de må selv finne ut hvordan de skal få til læring. Med skolens struktur tenker vi på innslaget av tydelige og formelle ansvarsforhold. En studentgruppe fant uklare lederroller og uklare ansvarsforhold. De underbygger at uklar struktur forplanter seg til at ansatte går inn i en avventende posisjon, medarbeidere og ledere blir sittende på gjeldet og konflikter og uklarheter blir liggende (Asplund m fl 2007). Masterstudentene gav følgende tilbakemelding til lærere og ledere på den berørte skolen:

”Dere har fortalt oss at dere er nøytrale eller negative til effekten av sammenslåingen så langt. Samtidig tolker vi at dere, både bevisst og ubevisst, ligger litt på svai, eller sitter litt på gjerdet i forhold til å bidra til å gjøre skolen deres til den arbeidsplassen og den skolen den kan bli. Noen av dere opplever at dere har forsøkt å bidra, men har blitt avvist. Noen venter på at andre skal be dere om å bidra. Resultatet blir det samme; dere venter. Spørsmålet er hvor lenge dere skal vente.” (Asplund m fl 2007)

Sitatet viser at det er to kulturer som kjemper om oppmerksomheten. Noen har forsøkt å ta nye grep, men det er de avventende normene som har overtaket på denne skolen.

Hvilke verdier og normer finner vi i en slik avventende skolekultur? Vi finner en norm at det er lov til å trekke seg unna når det oppstår ubehagelige situasjoner. Det synes å være begrenset åpenhet mellom medarbeiderne. Konflikter og uklarheter blir liggende uløst (Asplund m fl 2007). Vi får inntrykk av at hver lærer driver en privatpraktiserende skolepraksis der det er lite rom for å samtale om hva som er klokt å gjøre ovenfor den enkelte elev. Kollegaforståelsen kan hindre en skole å skape en lærende organisasjon. Inngåtte kollegiale relasjoner låser deres handlingsrom. Det å veilede andre framstår nærmest som et

som tabuområde. Det kan på slike skoler være holdninger som virker ekskluderende på elever med atferdsvansker.

Hvis dette er en presis beskrivelse av kulturen kan det lett resultere i at lærere fungerer som isolerte ”bobler” ved siden av hverandre. De skal mye til for at det oppstår en inkluderende miljø blant de voksne. Det er ikke gitt at det på slike skoler er lett ”å bli”. Skolen kan miste medarbeidere fordi det mangler åpenhet, det mangler et faglig fellesskap eller det ikke er romslighet nok for forskjellighet. Slike skoler kan også miste de faglig dyktigste medarbeiderne, fordi det faglige drukner i administrative rutiner og generell misnøye. Læreren Ole, som vi beskrev i kapittel 4, arbeidet ved en slik skole.

Rollen som lærer defineres i en slik kultur som en ansatt eller medarbeider. Trinnene er administrative enheter som bærer skolene. Det er begrenset oppmerksomhet på pedagogisk utviklingsarbeid.

Sett fra rektor er det krevende å lede en slik skole. Det kommer jevnlig fram frustrasjoner fra lærerne. Det ytres ofte misnøye med ledelsen. Ledelsens rolleforståelse blir kritisert, men det er tydeligvis ikke så lett for rektor å få øye på en alternativ lederrolle. Skolekulturen ser ut til å blende de som arbeider der. De kjenner at det ikke fungerer, men de klarer ikke å bryte mønstrene.

Tillitsvalgte har gjerne en konserverende rolle i slik kultur. Klubben blir en aktør som møter ledelsen, dels for å klage, dels for å forsøke å løse de akutte samarbeidsvanskene som lett oppstår. Tillitsvalgte er i liten grad pådrivere for utvikling der vi finner en slik kultur.

Sett fra kommunenivå framstår noen skoler som konservative med hensyn til utviklingsarbeid. Kommunale ledere ser på skoler der en slik kultur dominerer som konservative. De opplever til sammenligning barnehager og hjemmebaserte tjenester som mer åpne og fleksible.

Finn-vårt-handlingsrom-kulturen

Vi har hatt gleden av å møte noen skoler – eller på noen skoler medarbeidere som er i opposisjon til den dominerende kulturen – som står for en mer offensiv kultur. På noen skoler har vi inntrykk av at en mer ansvarsorienterte tenkemåten å ha fått et overtak (vi har ikke gjort en analyse av kulturens utbredelse), på andre skoler finner vi lommer med slik tenkning.

Nedenfor skisser vi en slik kultur, slik vi ser det, basert på samtaler med ledere og medarbeidere ved tre ulike skoler. Vi kaller det for en ”finn-vårt-handlingsrom-kultur”. Det handler om normer dels som allerede er til stede, men også om hva medarbeiderne ønsker seg av kulturuttrykk på sin skole. Teksten som følger er altså dels normer og verdier i bruk, dels forventninger av hvordan det bør være på en skole.

Skoler som preges av en slik kultur kjennetegnes ved åpenhet. Det er lov å si fra. Rektor har lov til å si hva hun mener og medarbeidere kan snakke åpent med hverandre om gjensidige forventninger. Skolene preges av sosialt og faglig småprat, det er kjent for alle hvordan ledelsen tenker. Det er også kjent for ledelsen hvordan medarbeiderne opplever arbeidet i klasserommene og i skolegården. Lederne er i dialog med medarbeiderne knyttet til hverdagens utfordringer. Lederne framstår som modige, de tar opp det som de ser ikke fungerer. De gir tilbakemeling når noe løses godt.

En sentral norm er at alle må bidra. Skolens ledelse er ganske god til å prioritere, lærerne opplever at det er ganske klare forventninger for hva som er godt nok, og hva som ikke er godt nok. Rektor viser vei, klargjør forventninger og avklarer hva som er uakseptabelt. Rektor klargjør andres ansvar, uten selv å abdisere. Ledelsen er også i stand til å sette grenser ovenfor lærere som klager. Lærerne opplever at det finnes rettferdighet, ingen kan lure seg unna. Det viktigste er likevel at de klare ansvarslinjer og at ledelsen er i jevn dialog med medarbeiderne skaper forutsigbarhet og trygghet.

Et kulturuttrykk her er at lærerne går foran som gode eksempler på hva som forventes av elevene. På en av skolene kom dette til uttrykk slik:

”Utviklingsarbeidet på vår skole bidro det til en mer felles forståelse av hva regler betyr og hvilke konsekvenser det gir å gli ut. Vi ble mer bevisste. Også vi i på barntrinnet setter fokus på at lærerne skal komme på tida. Videre legger vi vekt på at lærer skal møte forberedt og slik understreke at arbeidet i klassen er viktig.”
(trinnleder)

Lærerne tar ansvar for elevenes arbeidsmiljø, på samme måte som rektor forholder seg aktivt til lærernes klasseromsledelse. Lærerne forholder seg til den gruppedynamikk som oppstår og endrer seg i klassen. Lærerne gjør endringer som påvirker grupperelasjoner på en fruktbar måte. Det skapes grupper der deltakerne trigger hverandre og lærer av hverandre.

Disse skolene er opptatt av overgangen barnehage til skole. Et kulturuttrykk for den offensive, ansvarssøkende kultur er at skolen innhenter opplysninger og kunnskap om de elevene som er på vei inn i skolen. Skolen kan også ha mer dialog med barnehagen eller andre for best mulig å følge opp eleven.

I en slik handlingssøkende kultur diskuteres skoleresultater og skolens evne til å ta seg av elever med særskilte behov. Det er lov for medarbeiderne å utfordre hverandre, det er rom for samarbeid og det er greit å utnytte at medarbeiderne har ulike spisskompetanse. Det gjøres avtaler om hvordan en skal følge opp en klasse, gruppe eller elev.

Når PP-tjenesten fungerer tett på skolen og gir veiledning der og da får lærerne nødvendig faglig veiledning. De finner gode grep sammen. Det samme gjelder barneverntjenesten, skolen har opparbeidet gode kanaler inn til barnevernet. Skole og barnevern er klar over sine ulike roller, men de spiller på lag.

Lærerne samarbeider om krevende elever. De fraskriver seg ikke ansvar, de tar ansvar. De opplever at uhensiktsmessig elevatferd blir fulgt opp. Lærerne opplever selv å bli tatt på alvor når det spisser seg til. De skaffer seg kompetanse om autisme, ADHD osv, slik at de evner å opptre hensiktsmessig. I det daglige opplever lærerne at de får nødvendig informasjon. De opplever å ha medvirkning, i alle fall at de får anledning til å uttale seg, når det er tale om endringer.

Skoleledelsen er opptatt av å skape gode resultater, forstått som god læring og fruktbart samarbeid med foreldre og andre utenfor skolen. Det er jevnlig diskusjon om hvordan skolen kan forbedres. Lærerne opplever at rektor har en visjon og evner å vise vei. Kvalitet og pedagogikk får oppmerksomhet. Administrative gjøremål er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for å oppnå skolens hovedmål.

Rektor ser at skolen trenger utvikling. Rektor er derfor med på å åpne skolen for impulser utenfra. Det kan handle om samspill med næringslivet eller å benytte kompetansen til andre yrkesgrupper enn lærerne. En leter etter best mulig ressursutnyttelse innenfor dagens ressurser.

Skoler med en slik tenkemåte søker om tilretteleggingstilskudd, ikke primært for å spe på et knepent kommunalt budsjett, men fordi dette er et egnet virkemiddel for å beholde medarbeiderne.

Der denne kulturen har fått fotfeste kan de tillitsvalgte spille en aktiv rolle dersom det arbeides med skoleutvikling. På Lyngmyr skole har vi sett at tillitsvalgte kan utgjøre en selvstendig kraft for å styrke en slik kultur.

Avslutning

Vi har underbygget betydningen av å arbeide med skolekultur for å skape en skole der medarbeiderne har lyst til å bli. Gjennom å systematisk arbeide med skolekultur kan nye muligheter åpne seg. Skolens handlingsrom kan bli større. Vi har redegjort for ulike teoretiske og metodiske grep som kan gjøres for å utvikle skolekulturen. Vi vil konkludere med at den småprat-orienterte kulturutviklingsmetoden som Nesheim skole har benyttet synes å være enklere å benytte enn brevskrivingsmetoden. Men metodevalg er ikke viktigst, det viktigste er at det finnes leder som ser viktigheten av å arbeid med skolens kultur.

Vi har prøvd å sirkle inn to dominerende tenkemåter som vi finner i skoler som har deltatt i prosjektet. Reelt finnes kulturene noe blandet, men vi har valgt å strekke de litt fra hverandre for å vise at det handler om to ulike tenkemåter. Vi har vist at disse tenkemåtene har store konsekvenser for hvordan skolen drives og følgelig for mulighetene til å beholde medarbeidere.

Hvordan er sammenhengen mellom skolekultur og klasseromsledelse? Vi ser et mulig mønster. Mønsteret er at skoler som er tydelige og gode på klasseromsledelse preges mest av den offensive ansvarssøkende kulturen. Hva som påvirker hva kan ikke vi si noe om. Vi vil tro at det å arbeide med begge disse tilnærmingene gjensidig vil styrke utviklingsarbeidet.

Hvordan skal en fremme den offensive, ansvarssøkende kulturen på skoler? Hvilke råd har vi til det videre arbeid med skolekultur? Lærdommen ut fra dette prosjektet kan oppsummeres i fem punkter:

- Rekrutter ledere som ser betydningen av å arbeide med skolekultur. Benytt småprat som metode, men brevskrivingsmetoden kan fungere hvis lederne gir arbeidet retning og mening.
- Bruk den lokale lønnsramme til å premiere lærere som er villige til å være klasseromsledere. Skolene trenger ledere – i klassen, på trinnet og på skolenivå. Dette vil gi seg utslag i en mer offensiv skolekultur.
- Elever som trenger hjelp bør få oppfølging så tidlig som mulig. Ikke vent til enda flere lærere er utslitt. Det virker mer logisk å sette inn tiltak i barnetrinnet enn å vente til ungdomstrinnet. Utforsk mulighetene til tidlig intervensjon allerede i barnehagene. Innled et systematisk samarbeid med barnehagene. Skolene og PP-tjenestene bør kobles mer sammen, slik at det blir best mulig sammenheng mellom utredning og oppfølging i klasserommet.
- Styrk lærerstudentenes og lærernes kompetanse til å arbeide med elevatferd. Det vil være nyttig å koble inn andre yrkesgrupper i norsk skole, slik at skolene opparbeider kompetanse på forebygge og å følge opp uheldig atferd. PP-tjenesten bør være en ressurs for pedagogisk utviklingsarbeid, en ressurs som kan benyttes for å skape en offensiv, ”finn-handlingsrom-kultur”. PP-tjenesten må ikke benyttes til å skrive om skolens organisatoriske og kulturelle utfordringer til et individualisert fenomen som handler om enkeltelever. Ikke benytt PP-tjenesten til å dokumentere at elever trenger mer læring når elevene trenger mindre læringstrykk og mer sosial trening.
- Gi skolene utviklingsstøtte. Dette kan være fra eksterne ressurspersoner og/eller organisatorisk kompetanse som finnes på rådmannskontorene. Utdanningsforbundet og andre fagorganisasjoner kan gi sine tillitsvalgte bedre opplæring for å fylle en pådriverrolle.

5.4 Barnehageutvikling

Innledning

Lia barnehage i Arendal og fire barnehager i Tvedestrand deltok i prosjektet. Tilnærmingen ble ulik i de to kommunene. Barnehagene i Tvedestrand startet en kartlegging ved hjelp av brevskivingsmetoden, men det tok tid og krevde andre arbeidsmåter før barnehagene endte opp med en kulturanalyse. I barnehagen i Arendal var det de fysiske utfordringene som ble opplevd som viktigst å arbeide med, for at medarbeiderne skulle klare å stå i jobb.

Barnehagene fikk hjelp til utviklingsarbeidet av NAV Arbeidslivssenter, studenter og bedriftshelsetjenesten.



Lia barnehage - støydemping

Barnehagen har fire avdelinger med 68 barn. Ved prosjektstart opplevde vi at medarbeiderne og leder hadde et godt samhold, men det var små personalressurser, lite plass, mange ugunstige arbeidsstillinger, et høyt støynivå og dårlig ventilasjon. Dette ble ved prosjektstart opplevd som reelle utfordringer i forholdt til å få medarbeiderne til å stå i arbeid. Flere medarbeidere var plaget av hodepine, pga luftkvalitet og støy. Det ble videre opplevd som utfordrende å blande store og små barn. Medarbeiderne måtte forholde seg til ulike kulturer og språkproblematikk hos flerkulturelle barn. Lederen så at noen barn trengte mer oppmerksomhet enn barnehagen kunne gi.

Sammen med Arbeidslivssentrert gjennomførte barnehagen en kartleggings- og planleggingskonferanse, som involverte mange av medarbeiderne. En kom fram til at reduksjon av støy var det mest sentrale tema for at ansatte skal bli stående i sin jobb. Følgende forhold ble opplevd som støy:

- Høye stemmer over tid
- Alle snakker samtidig, venter ikke på tur
- Barn som roper og skriker
- Harde leker på hardt gulv
- Lyd i ventilasjonsanlegget
- Leker som lager lyd
- Støy fra barnedata i allrommet
- Støy fra loftet Skraping av stoler på linoleumen
- Høy musikk
- Gledeshyl
- Garderobesituasjon/påkledning
- Video eller TV står høyt på
- Lyd fra oppvaskmaskin og tørkeskap
- Mange barn på et begrenset område, hvor alle må snakke høyt for å bli høyt.
- Harde ting på bordet (måltider, aktivitet)
- Smelling med dører

Konferansen resulterte i at barnehagen ville prøve å dempe støyen. Barnehagens kompetanse på støy ble etter dette økt gjennom at verneombudet gjennomførte et kurs og ved at en trakk veksler på kunnskap hos bedriftshelsetjenesten og Arbeidstilsynet ([www.arbeidstilsynet](http://www.arbeidstilsynet.no)). For å øke trykket på arbeidet ble det bestilt støymåling fra bedriftshelsetjenesten.



Når det er tepper på gulvet blir støyen mye lavere, selv om lego i plastkasser bråker mye.

Støymålingen bekreftet medarbeidernes subjektive opplevelser. Bedriftshelsetjenesten konkluderte med at i Lia barnehage var det faktiske støyeksponeringsnivået så høyt i tre av fire avdelinger at det forelå en viss helserisiko for de ansatte og en risiko for hørselstap. Det ble anbefalt at støynivået burde reduseres og at de ansatte burde få tilbud om audiometri (hørselstest).

Barnehagen søkte etter løsninger i to retninger. For det første utforming av lokaler og organiseringen av hverdagen, for det andre tiltak for at den enkelte ansatte skal klare å mester stress. Teppet ble lagt på loft og garderobe, noe som bedret forholdene. Barnehagen erstattet plastkasser med kurver, det ble satt knotter på stolene og det ble tatt i bruk voksduker. Det ble bygget en påkledningsrampe – noe som gav avlastning til arbeidstakere. I tillegg ble noe gjort ved å skifte tankemønster, følgende setning illustrerer det: ”Det handler mest om barn i bevegelse, ikke om støy.”

Barnehagen kjøpte inn to ”støyører” som bør brukes aktivt, som er et visuelt hjelpemiddel, for lettere å kunne avgjøre hva som er for høy lyd. Ørene gjorde det mulig å få barna med på et samarbeid om å begrense støy. Tiltaket bidro også til økt refleksjon blant de voksne.



Duken virker støydempende

I bedrifter kan NAV støtte IA arbeid med informasjon, økonomisk tilskudd og/eller delta med kompetanse for å utvikle en-mer inkluderende arbeidsplasser over tid. Vi registrerte at NAV fikk en tydeligere rolle som utvikler når det handlet om samspill og kultur, sammenlignet med om det handlet om det fysiske arbeidsmiljø. I Tvedestrand stilte NAV med kompetanse og virkemidler gjorde av NAV fikk rollen som en nyttig partner, ikke som en utenforstående og stigmatiserende enhet. Når en arbeidet med det fysiske arbeidsmiljø ble NAV en som betalte, samtidig som synet på NAV neppe endret seg

Barnehagene i Tvedestrand – samhandling og kulturutvikling

Den ansvarlige for barnehagene var ved prosjektstart en barnehagekonsulent. Oppvekstsjefen hadde delegert mye ansvar til barnehagekonsulenten. Medarbeiderne og lederne i barnehagene hadde en følelse av at de befant seg i sitt eget rom, de ble ikke sett av kommunen. Vi skal se at dette satte sitt preg på hva som kom ut av deres brevskriving.

Oppvekstsjefen i Tvedestrand kommune besluttet i 2006 å benytte brevskrivingsmetoden ved Lyngmyr skole og ved fire barnehager. Beslutning ble drøftet med personalsjef og den kommunale utviklingsgruppen for "Jeg blir"-prosjektet. I regi av prosjektet ble det i Tvedestrand gjennomført et kurs i brevskrivingsmetoden. Kurset gav deltakerne tips om hva som burde vektlegges for å få til brevskriving og hvordan brevene kunne analyseres. Analysearbeidet skulle gjennomføres av en felles analysegruppe for de fire barnehagene.

Studenter som fulgte utviklingsarbeidet fant ut at ikke alle i analysegruppen hadde fått med seg at brevene skulle kunne ut i en kulturanalyse (Valvik m fl 2006). Kultur ble lite vektlagt, i rapporten stod det mest om hvorfor barnehagene burde tilføres mer ressurser.

Utviklingsarbeidet knyttet til brevskrivingen stanset etter hvert opp. Den viktigste grunner til dette var at barnehagene brukte brevskrivingen primært til å synliggjøre sine ressursbehov ovenfor kommunen. Mens hensikten var å finne sitt eget handlingsrom, ble de fokusert på at *andre* kunne bidra til forbedringer.

I ettertid ser vi at det ble gitt for liten utviklingsstøtte til barnehagene. Det er ikke lett for en arbeidsplass å se seg selv i speilet, når det handler om å få til kulturutvikling. Prosjektet burde ha gitt bedre støtte til barnehagene, alternativt kunne kommunen ha vært mer aktiv i

oppfølgingen.. Kommunen holdt samtidig på med en større omorganisering, der en for øvrig kom fram til at kommunen må bli flinkere til å støtte utviklingsarbeid i enhetene.

Barnehagene måtte finne andre metoder for å komme videre. Studenter fra UiA og senere NAV Arbeidslivssenter ga nødvendig prosessstøtte. Barnehagene arbeidet gjennom lang tid godt med samspill og kultur. De barnehageovergripende aktiviteter besto av møter med temaer som tok opp personaloppfølging, fravær, tilretteleggingstiltak og andre virkemidler, forebyggende aktiviteter - spesielt i forhold til ergonomi og fysisk arbeidsmiljø.

Utviklingsarbeidet skjedde i et samarbeid på tvers av barnehagene. De har hver for seg og sammen hatt fokus på læring og utvikling.

Vi erfarte at barnehagene var flinke til å bygge utvikling inn i sin daglige drift. Det virker som om arbeidsmåten her stimulerer til erfaringslæring mellom medarbeiderne. Kommunikasjonen går lettere enn i skolene fordi det er større åpenhet, flere arenaer for erfaringsutveksling og færre medarbeidere.

Studentgruppen, som inkluderte er tidligere barnehagestyrer, fant klare inkluderende kulturtrekk i alle barnehagene:

”Barnehage 1 har ifølge våre funn evnen til å verdsette det unike i hvert menneske, gjennom inkluderende arbeidsmåter, og det gir dem et godt handlingsrom for å inkludere hverandres sårbare sider i ulike faser av livet. Barnehage 2 er en lærende organisasjon som kan finne handlingsrommet gjennom veiledning og kompetanseheving for å få ansatte til å bli. I barnehage 3 finner vi særlig handlingsrommet gjennom et personale med reflekterte verdier og holdninger til hvordan de kan skape inkluderende relasjoner i hverdagen. Barnehage 4 utmerker seg gjennom omstillingsevne og kreative løsninger.”

Når barnehagene utviklet kulturen har dette sammenheng med at de fikk bistand, men også at lederne fokuserte på utvikling. At kommunen opprettet en egen barnehageenhet kan også ha medvirket til at lederne etter hvert tok flere gode grep.

Utviklingsarbeidet gav muligheter for å reflektere over egen praksis som personalleder, og gav styrerne anledning til å sjekke ut egne holdninger og praksis sammen med styrerkollegaer. Prosessen førte til økt engasjement i forhold til å finne løsninger, og flere gjorde bruk av NAVs tilretteleggingstilskudd for å gjennomføre tiltakene, både for

enkeltindiver og grupper. NAV ble en akseptert hjelper, og ikke lenger et opplevd-stigma av de ansatte. To av barnehagene hadde ikke tidligere søkt tilretteleggingstilskudd og ikke benyttet virkemidler for inkludering

I en av barnehagene var det samarbeidsproblemer, mye fravær og noen medarbeidere opplevde mobbing. Barnehagekonsulenten kontaktet rådgiver ved NAV Arbeidslivssenter via prosjektet for å få bistand. Rådgiver møtte de ansatte i barnehagen for å få informasjon om hva samarbeidsproblemene handlet om, og for å sjekke ut om de ansatte var villige til å gå inn i en prosess for å få løst problemene. Det var de, og rådgiver tok deretter kontakt med barnehagekonsulenten for å sikre forankring av prosessen på overordnet nivå. Det var behov for aktiv deltakelse fra barnehagekonsulenten som lederstøtte underveis i prosessen. Metoden som ble valgt var en forventningsavklaringsprosess med utvikling av samspillsregler og påfølgende utvikling av handlingsplan. Prosessen gikk over tid, med ett møte pr. måned i et halvt år. Evalueringen av prosessen viste at samarbeidsklimaet hadde bedret seg betraktelig i løpet av prosessen, noe klimaundersøkelser underveis også understøttet.

Barnehagene har endret sine kulturelle forestillinger for hvordan de best kan arbeide med ansattes helse. Tidligere prøvde alle å skjule at de trengte avlastning. I løpet av prosjektarbeidet ble det større åpenhet overfor å trekke inn NAV og bruke NAVs virkemidler. Det er ikke lenger nødvendig å holde hemmelig at en arbeidstaker sammen med ledelsen skal snakke med NAV for å finne løsninger.

Hvor egnet er brevanalyse for å arbeide med kultur i oppvekstenheter? Er andre metoder mer egnet?

Brevskrivingsmetoden har flere positive sider: Den er demokratisk ved at alle slipper til. Den er medvirkningsbasert og aksjonsorientert. Det har vært god oppslutning om brevskrivning både på skolen og i barnehagene. Analysegruppene lærte mye om sitt eget arbeidsmiljø og materialet la grunnlag for gode diskusjoner innad i personalgruppene.

Både oppvekstsjefen, følgeforsker og prosjektleder for prosjektet "Jeg blir" ønsket at utviklingsarbeidet ble løsningsorientert. Dette samtaket vi om i flere sammenhenger, men antakelig ikke nok. Spørsmålet som lå til grunn for brevskrivningen fikk et fremtidsrettet, løsningsorientert anslag. I ettertid ser vi at vi burde ha gjort mer for å fremme en tydeligere løsningsorienterte, men antakelig hadde det vært vanskelig å følge det løsningsorienterte spor,

da medarbeiderne på skolen på dette tidspunkt var hadde et tydelig problemfokus. Medarbeiderne i barnhagen hadde fokus på å bli sett av andre, ikke på å se seg selv.

Studentene skrev en rapport der de drøfter ulike utfordringer som man kan møte under arbeidet med brevskrivingsmetoden. Studentene sier klokkelig at brevskrivingsmetoden bør suppleres med gruppeprosesser når datainnsamlingen er over og kulturen skal utvikles. De skriver:

”En kultur skapes i fellesskap og ikke ved å sitte hver for seg og skrive brev. Dessuten kan vi stille spørsmålstegn ved hvorvidt en problemløsningsbasert metode er kulturbyggende all den tid den henter fram misnøye (selv om spørsmålet personalet svarer på er åpent) og fordi mange har sett brevskrivningen som en bestilling til kommunen om en hjelp, det vil si at medlæringen kan bli en klage og ansvarsfraskrivingskultur. Hvis man ønsker en kultur der vitalitet og flow kan understøtte det livsfasepolitiske arbeidet, kan gruppeprosesser der man jobber styrkebasert/ verdsettende være et godt alternativ.” (Valvik m fl 2006).

En ulempe med brevskrivingsmetoden er at den kan skape avstand til ledelsen, med mindre det følges opp med arenaer for dialog. Det kan diskuteres om det er etisk forsvarlig å sette en rektor så tydelig på en sidelinje i et utviklingsarbeid. Det er særlig betenkelig når prosjektet skal handle om inkludering på arbeidsplassen. Nå gikk det bra med rektor i Tvedestrand, men metodevalget kunne ha bidratt til å ekskludere en sentral medarbeider.

Kulturbegrepet til Berg, som prosjektet konkret tok utgangspunkt i, gir ikke nok veiledning (1999). Det leder ikke skolene inn på hva som kloke grep for å utvikle kulturen.

Kulturforståelsen til Berg er ikke operativ, den blir for vag som grunnlag for handling på individ og organisasjonsnivå. Vi erfarte at analysegruppene i begrenset grad klarte å holde fokus på kulturfenomenet. Dette fenomenet finner vi også ved svenske skoler som har arbeider ut fra Bergs begrepsapparat (Kindenberg 2005). Mange av tiltakene på de svenske skolene var mer orientert mot strukturendringer enn mot kulturutvikling. Det er greit nok at endringer i hvem som gjør hva kan legge grunnlag for en kultur, men det er overraskende at verdier og normer i så liten grad blir problematisert og bearbeidet når kultur er et så sentralt mål (Kindenberg 2005).

Skoler trenger noen som hjelper den med å opparbeide nødvendig distanse til å se selvpålagte begrensninger og nye muligheter. Det kan diskuteres om Berg velger et fruktbart

utgangspunkt når han i hovedsak ber skolefolk analysere skolefolk. Medarbeidere i skolen må medvirke, men de bør kanskje ikke alene få drive dette utviklingsarbeidet.

Vi har erfart at skolene/barnehagene trenger utviklingsstøtte utenfra, særlig hvis de skal arbeide med sin kultur. Utviklingsstøtte kan gis av kommunene eller av andre. Her er det rom for forbedringsmuligheter ut fra erfaringene i Tvedestrand. Det kan være at den store omorganiseringsprosessen som sentraladministrasjonen igangsatte bidro til en større avstand mellom oppvekstenhetene og kommuneledelsen? Et gjennomgående utviklingskoalisjon mellom skolens ledelse, tillitsvalgte, medarbeidere, hovedtillitsvalgte og sentral- og etatsledelse ville etter alt å dømme ha styrket utviklingsarbeidet.

Prosjektet "Jeg blir" hadde som mål at aksjonslæringen skal fortsette. Det opplever vi interesse for i møte i ledelsen i Tvedestrand kommune. Kommunen har organisert seg for å gi mer utviklingsstøtte, sammen med NAVs arbeidslivssenter.

6. Systemnivå – hvordan få til en endring fra diagnoseøkonomi til mer forebyggingsøkonomi?

6.1 Innledning

Vi har så langt beskrevet innsats og erfaringer fra arbeid på personnivå og organisasjonsnivå. I dette kapitlet skal vi fokusere på systemnivå. Vi skal beskrive noen av utfordringene på systemnivå i dag er og deretter fremme forslag til et prosjekt som vil vi mener vil motivere til større forbyggingsinnsats både på person- og organisasjonsnivå. Et prosjekt som kan bidra til økt verdiskaping i offentlige og private virksomheter.

6.2 Kort beskrivelse av dagens diagnoseøkonomi

En diagnoseøkonomi kjennetegnes ved at fastleger setter diagnose på den enkelte. Dette resulterer i en individuell trygdeutbetaling, økonomiske midler utløses til personen eller arbeidsgiver.

Mye oppmerksomhet er rettet mot den enkelte sykmeldte, det blir lagt vekt på at personen og bedrift følger de fastsatte reglene med hensyn på tildeling av støtte. Det er betydelig oppmerksomhet på skriftlige rutiner, f.eks. skal legeattest sendes til arbeidsgiver, NAV ber etter seks uker arbeidsgiver lage en oppfølgingsplan. Det er sjelden personen det gjelder, arbeidsgiveren eller andre som kan bidra møtes for å sirkle inn det reelle problemet og finne hensiktsmessige tiltak. De enkelte personer og bedrifters mangfoldige og kompliserte problemer/utfordringer reduseres til hva som kan fylles inn i et skjema eller blir benevnt med en diagnose i det medisinske systemet. Rike beskrivelser med mulighet til mangfoldige løsninger blir gjerne omskrevet til smale problemer med medisinske eller stønadsmessige løsninger.

Fravær omtales gjerne som sykefravær og forstås primært som et medisinsk problem eller en økonomisk utfordring. Selv om fraværet har sammenheng med andre forhold enn sykdom blir det gjerne omskrevet til en diagnose. Løsningen ligger i å finne riktig diagnose og iverksette en godt strukturert oppfølging gjennom NAV. En legger til grunn at redusert fravær kan oppnås gjennom diagnostisering og tettere oppfølging av de som ikke kan arbeide.

Det er svak oppfølging av hva sykepengene brukes til i de kommuner som får utbetalt sykepenges. Kommunene budsjetteres gjerne refusjon fra NAV som forventede inntekter og salderer budsjettet ut fra et bestemt fraværnsnivå. Kommunene ser ikke på sykepengene som en ressurs i et forebyggingsperspektiv.

NAV fører statistikk over utbetalinger og holder orden på rutinene for oppfølging av sykemeldte. NAV lager ingen analyse av hvordan utbetalte summer disponeres. "Våre systemer er ikke tilrettelagt for slik oppfølging," uttaler en tjenestemann i NAV.

For å stimulere arbeidsgiverne til å finne bedre løsninger er det innført tilretteleggingstilskudd. Opprinnelig var tilskuddet ment for enkeltpersoner, men i de siste år har det vært mulig å bruke tilretteleggingstilskudd til grupper. I slike tilfeller trengs ikke medisinsk diagnose. Ordningen har vi brukt ved flere av skolene og barnehagene i prosjektet. Dette betyr at den diagnoseøkonomiske tenkning har blitt noe modifisert. Dette har vist positive resultater (jf. *Egenmeldingsprosjektet i Kristiansand, UIT og NTNU 07.02.07*). Størrelse på de forebyggingsøkonomiske tiltakene er relativt små i forhold til de diagnoseøkonomiske.

Selv om dagens tilrettelettingstilskudd kan brukes forebyggende, er virkemiddelet alt for lite i forhold til de totale økonomistrømmene.

6.3 Forslag til forebyggingsøkonomi

Vi mener at det er tid for å bryte med dagens diagnoseøkonomisk tenkning som vi finner i arbeidslivet, i NAV, hos legene og i forvaltningen. *Forebyggingsøkonomisk tenkning* betyr at arbeidsledere forebygger fravær så tidlig som mulig, gjerne før fraværet oppstår. Det kan gjøres ved tilrettelegging og kompetanseøkning ovenfor den enkelte eller ved at en styrker helsefremmende forhold på arbeidsplassen. Innsatsen på personnivå og organisasjonsnivå kan hente ideer fra vårt fraværssystem FRU-S som ble beskrevet i kapittel 2.

Prosjektet satte høsten 2006 ned en arbeidsgruppe med deltakelse fra de tre samarbeidende kommuner, tillitsvalgte og NAV, som sammen med prosjektleder utredet mulige forbedringer på systemnivå, jf vedlegg 1. Kommuneleder Bente Rist i Arendal kommune ledet arbeidet. Econman personaløkonomisk senter og professor Jan E Karlsen ved Universitetet i Stavanger bidro med råd. Deres arbeid ble utgangspunkt for en søknad om et verdiskapingsprosjekt.

Vi skal i det følgende omtale noen hovedvurderinger i søknaden om et slikt prosjekt.. I søknaden som ble sendt til FARVE i oktober 2007 heter det:

”I dag er oppmerksomheten fra stat og kommune på den enkelte sykmeldte og at reglene rundt personen blir fulgt – en er i liten grad opptatt av å følge opp sykepengene som ressurs i et forebyggingsperspektiv. Dette prosjektet vil bidra til økt måloppnåelse på eksisterende IA-mål gjennom tydeligere ansvarliggjøring av arbeidsgiver og ny organisering av støtte og oppfølging fra NAV gjennom forebyggingsøkonomisk tenkning og praksis. Tanken om at det er bedre å investere i forkant enn å korrigere i etterkant er grunnleggende i dette prosjektet. Vi vil vi bruke økonomiske tenkemåter/metoder som kostnytte og investeringstankegang for å kunne synliggjøre lønnsomheten av en forebyggingsøkonomisk tilnærming til IA-konseptet. Vi vil utvikle en investeringsveileder som baserer seg på forskning og studier om organisasjon, mennesker og helse som i kombinasjon med lokal kjennskap (fra NAV arbeidslivssenter og konsulenter) vil øke treffsikkerheten for bedre helse og målrettede miljøinvesteringer. Investeringskapitalen er eksisterende sykepenge fra stat og kommune.

Vi tenker oss at impliserte parter bør bruke mer ressurser på forebygging knyttet tettere opp mot arbeidsplassen. For å få til dette er det behov for penger, i tillegg til kompetanse og nytenking. Vi foreslår derfor å overføre 30 % av fjordårets sykepengemidler som investeringsmidler for neste år – hvert år i en treårsperiode. Prosjektet må løpe over 3 år for å kunne identifisere langsiktige virkninger og for at kommunene skal kunne beherske innorganiseringen av et slikt system.”(Se vedlegg 1)

Fra tidligere prosjekt ”Person og bedrift” (Johansen red. 2002) har vi sakset modellen under som nå er ytterligere forbedret i denne utredningen.

Modellen skisserer viktige forskjeller mellom dagens diagnoseøkonomiske fraværsregime og en forebyggingsøkonomisk tenkning.

Diagnoseøkonomi	Forebyggingsøkonomi
Fraværet forstås primært som et medisinsk problem, eller at det har sammenheng med andre forhold som må omskrives til en diagnose.	Fravær forstås som noe som kan ha sammenheng med forhold i bedriften, personens totale forhold eller sykdom.
Fokus på den syke, med hjelp av et medisinsk begrepsapparat.	Fokus på arbeidssituasjonen, med hjelp av begrep fra arbeidslivet.
Fokus på den sykdom og den sykes begrensninger. Belastningslidelser blir gitt oppmerksomhet.	Fokus på muligheter og belastningen gis oppmerksomhet.
Løsningen ligger i å finne riktig diagnose og det ligger i NAV. Ekspert foreskriver adekvat behandling (medisinering og sykemelding).	Løsningen ligger i helsefremmende tiltak på arbeidsplassen. Den ligger i hva personen ser som muligheter i dialog med ledelsen.
Målet er redusert fravær gjennom bedre diagnostisering og oppfølging	Målet er arbeidsfastholdelse gjennom å lete etter muligheter.
Det trekkes veksler på medisinsk behandling, samt virkemidler som sikrer opprettholdelse av lønn.	Det trekkes veksler på bedriftens muligheter kombinert med offentlige virkemidler for

	arbeidsfastholdelsen.
Det legges til grunn at ethvert menneskelig problem kan identifiseres og kategoriseres på samme måte som fysiske problemer. ⁱ	Det kan være lurt å lytte til personens egen fortelling før en utformer noe tiltak. Det er ikke hensiktsmessig å omskrive alle psykososiale problemer til en diagnose for å utløse økonomiske ressurser.
Diagnoser legitimerer og utløser overføring av økonomiske ressurser mellom stat og arbeidsgivere. Ingen bryr seg om hva pengene brukes til.	Folketrygden kan gi midler til forebyggende tiltak til personer eller grupper. NAV og arbeidsgiver samarbeider om verdivurdering av gjennomførte tiltak
NAV trygd har fokus på personen. Arbeidslivstjenesten har primært fokus på organisasjonen. Systemnivået får liten oppmerksomhet	En søker løsninger i sammenhenger mellom personnivå, organisasjonsnivå og systemnivå
Oppfølging ut sykefravær ut fra regler	Oppfølging av fravær ved å høre på personens historie
Mer byråkratisering er løsningen på problemer	Profesjonalisering vil være en vei å gå

Fig 6.1 Diagnoseøkonomisk - og forebyggingsøkonomisk tenkning.

Det har vært utfordrende å få til konkrete handlinger i forebyggingsøkonomisk retning i prosjektet. Det lengste vi kom er gruppebasert tildeling av tilretteleggingstilskudd. I Froland kommune benyttet vi f eks gruppebasert tilrettelegging til å få etablert en ”praktisk linje”, se kapittel 3 der vi skriver om klasseromsledelse. Arendal kommune benyttet gruppebasert tilrettelegging til å finansiere en prosjektkoordinator i et halvt år. Tvedestrand kommune har benyttet slike midler til kompetanseheving i klasseromsledelse. Roligheten skole fikk avslag på en tilsvarende søknad, noe som illustrerer at det i dag er noe ulik praksis ved behandling av slike søknader.

Prosjektet ”Jeg blir” underbygger at en bør bruke mer ressurser på forebygging i arbeidslivet. For å få til mer forebygging er det behov for nye rammer som kan stimulere til god problemløsning. Vi mener det ikke er behov for nye ressurser, men nytenkning for bedre å disponere de ressurser som allerede benyttes. Styringsgruppen har derfor utformet en prosjektbeskrivelse for et eget prosjekt.

For å få til en endring av ressursbruken foreslår vi at staten ved årets begynnelse forskutterer til noen forsøkskommuner 30 % av fjorårets sykepengemidler og at kommunene forplikter seg til å benytte disse midlene til målrettet forebygging av fravær. Dette krever endring i rammer, finansiering og økonomistrømmer. Tanken om at det er bedre å investere i forkant enn å ”klatte i etterkant” er grunnleggende i dette prosjektet. Forebyggingsøkonomisk praksis kan gjøres en vinn-vinn situasjon for staten, kommunene og de berørte medarbeidere.

Kommunene må selv sette av en viss andel av de ressurser som benyttes til korttidsfravær.

Forskutterte sykepenger skal utgjøre et investeringsfond som kan benyttes for å forebygge fravær. En må bygge kompetanse for investeringsrådgivning gjennom et samvirke mellom NAV Arbeidslivssenter, Universitetet og Idébanken for et inkluderende arbeidsliv. En følgeforsker må identifisere økonomistrømmene og knytte disse til tiltak slik at det kan gjøres anslag over verdiskapningen som aktivitetene medfører. Vi vil vi bruke økonomiske tenkemåter/metoder som kost-nytte og investeringstankegang for å kunne synliggjøre lønnsomheten av en forebyggingsøkonomisk tilnærming til IA-konseptet. Prosjektet bør utvikle en investeringsveileder som baserer seg på forskning og studier om organisasjon, mennesker og helse. I kombinasjon med lokal kunnskap (fra NAV arbeidslivssenter) og kunnskap om arbeidsliv og trygdesystem (universitetet) kan en øke treffsikkerheten for gode helse- og arbeidsmiljøinvesteringer. Investeringskapitalen er eksisterende sykepenges fra stat og kommune.

Prosjektet må løpe over 3 år for å dokumentere langsiktig virkning og for at kommunene skal kunne beherske omstillingen i holdinger og rutiner. Prosjektet forutsettes forankret på sentralt politisk og administrativt nivå i de utvalgte kommuner, KS, NAV og arbeidstakerorganisasjoner.

For å treffe godt med investeringene vil vi overføre kompetanse fra NAV (NAV Arbeidslivssenter) til kommunene i et partnerskap med staten. Dette sikrer at investeringene blir gjort på best mulig faglig grunnlag. En tenker seg at en statlig ressursperson/fagperson sammen med ansvarlig kommuneleder skriver under en handlings- og investeringsplan som sikrer at midlene brukes til rett formål og at ansvar knyttes tydelig til handlingen. Dette gjelder også for oppfølging av halvårlige resultater. En slik plan må inneholde indikatorer på formålseffektiv måloppnåelse. Disse skal være avtalt mellom statens fagperson og kommunens ledelse. En tenker seg at denne planen blir et kapittel i enhetens plan og budsjett på linje med øvrige områder. Det vil være en naturlig del av HR-avdelingens faglig ansvarsområde og like naturlig del av enhetslederens resultatområder. "Forskuddet" kan for eksempel brukes til tekniske hjelpemidler, faste vikarer, høyere grunnbemanning i perioder med stort arbeidspress, bruk av personsamtaler, velferdspermisjoner og så videre. Mye fravær knytter seg til andre ting enn ren sykdom.

Nedenfor skisserer vi prosjektets hovedgrep i en modell.

Sammenhenger mellom stats- og kommuneøkonomien

Forebyggingsøkonomisk praksis med lav risiko for kommunen –

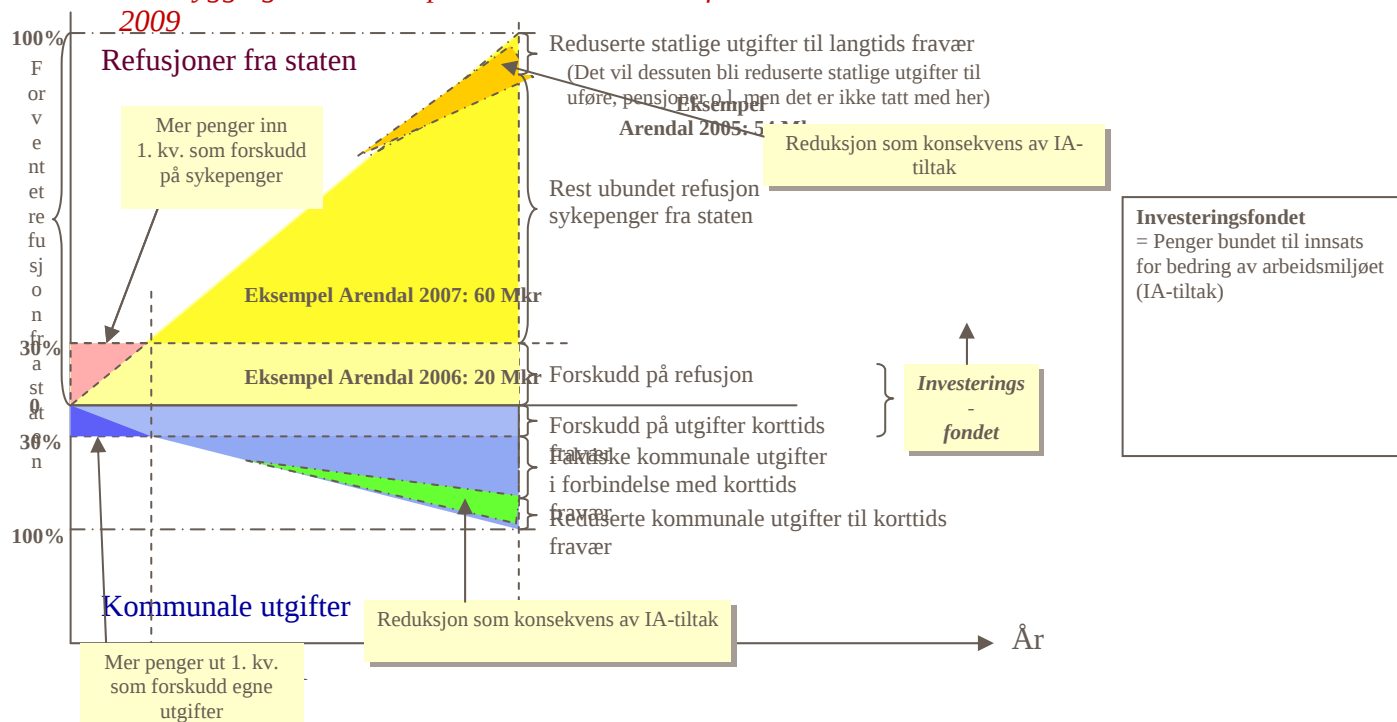


Fig.6. 2: Illustrasjon på finansiering og gevinstfordeling ved overgang til en forebyggingsøkonomi

Vi har i denne skissen benyttet Arendal kommune som eksempel. Investeringsfondet her vel bestå av ca 18 mill fra staten (30 % av fjorårets sykepengerefusjon) og anslagsvis 4 mill fra kommunen. Det siste utgjør x % av utgiftene til korttidsfravær. Statens forskudd er illustrert med rød farge og kommunens forskudd er vist med mørk blå farge. Besparelsene for kommune er illustrert med grønn farge og statens besparelse er illustrert med oransje farge på tidsaksen.

Prosjektet må følges opp med fortløpende evaluering etter aksjonsforskningsprinsippet som styrer investeringen rett. Det bør gjøres en verdivurdering av investeringen hvert halvår, både kvalitativ og kvantitativ. Prosjektet forutsettes begrenset til tre kommuner. Hver kommune prøver ut noen forebyggingsøkonomiske tiltak. Prosjektet vil forhåpentlig gi viktig informasjon om betingelser og muligheter for forebyggingsøkonomisk tankegang og praksis og hvilke økonomiske og ikke-økonomiske resultater det kan være mulig å oppnå, både virksomhetsøkonomisk og samfunnsøkonomisk.

Formålet med prosjektet er å øke måloppnåelsen knyttet til redusert fravær og senere pensjonering, prøve ut nye virkemidler for å stimulere arbeidsgivere til større innsats og å belyse potensialet som ligger i en overgang fra diagnoseøkonomi til forebyggingsøkonomi.

Oppsummering:

- identifisere forutsetninger for overgangen fra diagnoseøkonomisk til forebyggingsøkonomisk tankegang og praksis
- utvikle en investeringsveileder for bruk av rådgivere og ledere/tillitsvalgte i NAV og deltakerkommuner.
- utforme forslag til hvordan kommunene på best mulig måte kan få til en forebyggingsøkonomisk tankegang og praksis (metoder, pedagogisk og praktisk)
- utarbeide planer for forsøk med forebyggingsøkonomisk praksis på konkrete områder innenfor IA-avtalens mål og rammer
- identifisere kompetansebehov for forebyggingsøkonomisk praksis
- beskrive verktøy og virkemidler under gjennomføringen av foretaksøkonomisk praksis
- gjennomføre læringsprosesser som gir kompetanse om verdiskaping gjennom forebyggingsøkonomisk praksis
- gjennom aksjonsforskning bidra til prosessen, kvalitetssikre tilnærmingen og evaluere resultatene av prosjektet

Hver kommune må definere konkrete mål og lønnsomhetsmål for sin kommune.

6.4 Betingelser for å starte et forsøk med nye systembetingelser

Det er gjort sonderinger på sentralt nivå og vi har fått positiv respons på de tanker som prosjektet her fremmer. Ledere i direktoratet finner prosjektet interessant og beskriver intensjonene som prisverdige. De har likevel noen motforestillinger knyttet til:

- at den forebygging som midlene skal benyttes til er oppgaver som det forventes at enhver arbeidsgiver skal ivareta
- om en innenfor folketrygden kan forskuttere eller ”låne penger” av framtidige syke mennesker og om staten her kan løpe en risiko
- om det er et godt nok kunnskapsgrunnlag for å velge forebyggende tiltak.

Den faktiske forebygging som arbeidsgivere får til i dag viser at det trengs nye virkemidler. Vi kan ikke se noe betenkelig med en slik forskuttering. Det foregår en forskuttering også i dag, ved at kommunene forskutterer og staten refunderer. Det finnes mye kunnskap om hva som bidrar til at folk skal stå lengre i arbeid og hva som bidrar til mindre fravær. Kunnskapen

er sammensatt og det kan selvsagt reises tvil om det er kunnskap nok. Men dersom det skal utvikles bedre kunnskap trengs det nye grep som kan stimulere til nødvendig kunnskapsproduksjon. Dagens IA-strategi trenger fornying.

Det står klart for oss at det skisserte prosjekt er for grensesprengende for å få klarsignal fra FARVE eller direktoratet. Det er nødvendig at den politiske ledelsen får presentert dette prosjektet.

7. I hvilken grad er NAV klar for å støtte utviklingsarbeid som kan ha en inkluderende effekt?

7.1 Innledning

I dette kapittelet vil vi beskrive de erfaringer vi har gjort vedrørende NAVs arbeid i prosjektet. NAVs aktiviteter er belyst flere steder i rapporten, her vi oppsummere NAVs innsats og drøfte i hvilken grad NAV bør delta mer aktivt – og på andre måter - i utvikling av et mer inkluderende arbeidsliv.

I prosjektperioden fusjonerte trygdeetat, aetat og deler av sosialkontorene i to av de tre kommunene som deltok. Tvedestrand kommune igangsatte en NAV-pilot allerede i 2006 og Arendal kommune etablerte et NAV-kontor året etter. Froland kommune hadde gammel modell i den mest aktive prosjektperioden.

Vi skal i fortsettelsen belyse hvordan følgende deler av NAV har bidratt:

- prosjektleder
- lokale NAV-kontor
- NAV Arbeidslivssenter.

7.2 NAVs rolle i utviklingsarbeidet.

Prosjektleder

NAV Aust-Agder var med på å forberede prosjektet ”Jeg blir” sammen med KS Agder og Utdanningsforbundet i Aust-Agder. Da prosjektet startet inngikk leder for NAV Arbeidslivssenter i styringsgruppen og hadde ansvar for rapportering og forankring i statlige etater.

Prosjektleder i 50 % engasjement ble hentet fra NAV Aust-Agder. Prosjektleder var formelt underlagt styringsgruppen. Dette ble det informert om når han var ute i oppvekstenhetene, men det må likevel regnes med at han ble i stor grad ble assosiert med NAV.

Prosjektleder hadde god oversikt over NAVs virkemidler og hadde som uavhengig prosjektmedarbeider mulighet til å betrakte sin egen organisasjon med et kritisk blikk. Han hadde erfaring fra utviklingsarbeid, herunder aksjonslæring. Han vektla å få til nytenking, å få til utprøving av nye grep. Dette førte til at han dels kunne

- bidra til forsøk med gruppevis tilrettelegging ved hjelp av tilretteleggingstilskudd
- bidra til å løse enkeltsaker, jf kapittel 3
- bidra i utviklingsarbeid, jf kapittel 4
- utfordre andre NAV-medarbeidere innenfra til å forsøke å arbeide aksjonsorientert
- skissere nye virkemidler for å oppnå inkluderende arbeidsliv, jf kapittel 6

NAV-kontorene

NAV lokalkontor fikk ingen sentral rolle i utviklingsarbeidet. Vårt inntrykk er at NAV-kontorene i hovedsak var opptatt av enkeltsaker og sin internorganisering. I prosjektperioden møtte vi kun i to tilfeller representanter for lokalkontor. Det gjaldt yrkesmessig attføring og tidsbegrenset uføretrygd. Kontrollfunksjonen var i begge tilfeller fremtredende, det dreide seg om å sikre at ressursbruken var i samsvar med regelverket.

Det må legges til at rådgiverne i NAV Arbeidslivssenter holdt god kontakt med de lokale NAV kontor.

NAV Arbeidslivssenter

Intensjonen var at NAV Arbeidslivssenter skulle være en sentral aktør i forhold til kommunene. Arbeidslivssenteret skulle både delta i de kommunale utviklingsgruppene og i forhold til de enkelte skoler og barnehager. Rådgivere her skulle være pådrivere i utviklingsarbeidet og i tillegg ivareta kontakt med de nye NAV-enhetene (eller de lokale trygde og arbeidskontor). Prosjektleder ønsket også at NAV Arbeidslivssenter fulgte opp studenter fra UiA som arbeidet i prosjektet.

Det var tre medarbeidere som hadde ansvar for de deltakende kommuner. Disse fikk aksept til å bruke 20 % av sin arbeidstid første halvår og senere 10 % til prosjektarbeid i de aktuelle skolene og barnehagene. Utviklingsarbeidet skulle være en del av deres vanlige arbeid, den tildelte ressurs skulle brukes til å få mer tid til samarbeid og refleksjon.

Vi oppdaget tidlig at mange av rådgiverne var mest trygge i informatørrollen og saksbehandlerrollen. De var vant til klare oppgaver og bestillinger. Utviklerrollen, der en må

gå inn i et ukjent og uklart landskap, var de mindre trent i å fylle. En av medarbeiderne uttrykte det slik i et sluttintervju:

”Prosjektleder forventet en utvikler. Han utfordret både meg og enheten. Jeg følte også noe vedrørende tidsbruk i enheten... hvor mye tid kunne jeg beslaglegge?. Jeg opplevde et press fra prosjektleder om å strekke meg lenger.”

Vi erfarte at medarbeiderne ble flinkere til å stå i situasjoner med uklarhet, til å bruke tid til å finne ut hvor organisasjonen stod og hva som var rimelig å gjøre for å komme videre. Vi erfarte at NAV Arbeidslivssenter bidro betydelig til utviklingsarbeid i barnehagene. I den siste delen av prosjektet så vi at senteret var mer tydelig og hadde utviklet sin kompetanse til å understøtte utviklingsarbeidet i barnehager. De skiller tydeligere mellom de to rollene - *saksbehandlerrollen og utviklerrollen*. Rådgiverne utviklet større bevissthet om hvilke roller som det er hensiktsmessig å benytte. Å bekle disse rollene krever ikke bare formell kompetanse, men også erfaring og interesse. En av dem sa det slik:

”I begynnelsen handlet det om informasjon om IA og opplæring av ledere. Dette ga oss mulighet til å gå videre med organisasjonsutvikling...Jeg mener å ha utviklet meg personlig. Jeg finner utviklerrollen kreativ og gøy.”

Prosjektet etablerte en ressursgruppe som skulle stimulere til læring og koordinering. Denne gruppen hadde noe varierende aktivitet, men i ettertid sier erfaringen at den er meget viktig og bør drives kontinuerlig som et faglig forum. Det er behov for systematisk refleksjon og behov for teoretisk kunnskap for å samle erfaringer i for å kunne formidle dem videre. En av de ferskeste medarbeiderne på NAV Arbeidslivssenter uttrykte det slik:

”På min siste arbeidsplass hadde vi mer diskusjon av faglige metoder. Vi snakket mer om prosessarbeid og coaching. Utviklingsrollen er ikke ny for meg, men den er ny på NAV Arbeidslivssente i Aust-Agder. Prosjektet gav meg legitimitet til å kjøre fram organisasjonsutvikling. Jeg liker organisasjonsutvikling, liker ikke info-møter. Profilen på rådgiverne er noe ulik. Vi kan jobbe sammen i team, fordi vi kan forskjellige ting. Her kan vi bli mye tydeligere.”

Ovenstående tyder på at senteret har blitt påvirket av aksjonsforskningsmetoden. Det har utviklet seg tydeligere samarbeid og mer fokus på utvikling og veiledning. Også den systematiske læringsprosessen ved senteret har økt.

7.3 Resultatindikatorer

Det finnes ikke noe entydig og godt mål på om en oppvekstenhet har sørget for at medarbeiderne opplever mer mestring, på en slik måte at de vil stå lengre i arbeid. I mangel av gode data kan fraværnivået gi oss et tegn på mulige kortsiktede virkninger. Det er viktig å huske på at slike data er påvirket av en rekke forhold. Hvordan samhandlingen med ledelsen er, om arbeidet er tilrettelagt (underorganisering), hvordan en opplever samspill med kollegaer osv påvirker ansattes nærvær og fravær. Samtidig kan en rekke forhold utenfor arbeidsplassen påvirke fravær, det kan for eksempel være forhold i familien, benbrudd og andre forhold, jf kap. 3.

Hvordan har fraværet utviklet seg? Er det lavere sammenlignet med da prosjektet startet? Dersom en har oppnådd nedgang, har en klart å videreføre effektene i 2008, etter at prosjektet ble avsluttet? Nedenfor viser vi hvordan fravær har utviklet seg ved de berørte enheter.

	2004	2005	2006	2007	2008
Lyngbakken	23,1	13,9	5,0	8,4	16,7
Skriverstua	9,7	6,9	5,8	7,8	24,2*
Bøkli	17,1	6,6	3,5	12,5	6,4
VillaUtsikten			6,0	9,7	5,4
Lia	12,5	6,7	8,1	10,0	11,5

Tabell 7.1: Fraværsutviklingen ved de deltagende barnehager. Prosent. Tall fra Arbeidslivsenteret

Et hovedinntrykk fra de fire barnehagene i Tvedestrand er at fraværet gjennomgående ble noe lavere i prosjektperioden – prosjektet startet helt på tampen av 2005 og gikk fram til våren 2008 – enn før prosjektet startet. Imidlertid ser vi at for to av barnehagene så økte fraværet betydelig etter at prosjektet ble avsluttet. I Bøkli barnehage og Villa Utsikten barnehage ser vi at fraværet stabiliserte seg på et akseptabelt nivå etter prosjektperioden.

* Brakt ned til 11 % i fjerde kvartal dette året.

Det er ikke så lett å avgjøre om vi i barnehagene i Tvedestrand ser en oppmerksomhetseffekt eller om vi for noen av barnehagene ser en læringseffekt.

Arbeidet med støyreduksjon i Lia barnehage synes ikke å ha resultert i et lavere fravær.

Prosjektinnsatsen i denne barnehagen kom i 2007 og vi ville trodd at vi ville ha sett en effekt av barnehagens gode arbeid i 2008.

Nedenfor viser vi utviklingen av fravær ved skolene som deltok. De fire første skolene la vekt på klasseromsledelse og kulturutvikling. Noen av disse la også vekt på personveiledning. Ved de to siste skolene ble det arbeidet tradisjonelt med HMS-tenking.

Tid /skoler	2004	2005	2006	2007	2008
Froland	6,7	6,80	5,20	6,90	6,20
Lyngmyr	6,4	8,50	11,10	5,90	6,70
Roligheten		2,70	7,10	6,90	4,50
Nesheim	8,6	3,30	2,50	1,00	4,80
Gjennomsnitt kultur tilnærming	7,23	5,33	6,48	5,18	5,55
Stuenes	6,8	6,10	6,80	8,30	7,90
Eydehavn	8,6	5,70	12,90	14,50	7,10
Gjennomsnitt fysisk tilnærming	7,7	5,9	9,85	11,4	7,5
Forskjell mellom org. og fysisk tilnærming	-0,47	-0,58	-3,38	-6,23	-1,95

Tabell 7.2: Fraværsutviklingen ved de deltagende skoler. Prosent. Tall fra Arbeidslivsenteret

Vi ser at forskjellen i fravær på de to gruppene med skoler er relativt lite ved oppstart. Det øker under prosjektets gang og ved prosjektavslutning er fraværet klart lavere ved skoler som arbeidet med kulturutvikling, i forhold til de skoler som arbeidet med fysiske forhold og mer tradisjonelt HMS arbeid. Vi ser at tallene jevner seg noe ut i 2008, men fortsatt er fraværet lavere ved skoler som har arbeidet med klasseromsledelse og kultur.

De fire første skolene arbeidet mye mer systematisk i prosjektet enn de to sist nevnte. De fire første skolene arbeidet både på organisasjonsnivå og med personsaker. Både skolens kultur og struktur ble utviklet. Vi ser at disse skolene samlet sett skiller seg ut fra de to siste ved et gjennomgående lavt fravær. Vi ser at de fire første skolene beveger seg i retning av et fravær som er ca 2 prosentpoeng lavere enn de to siste skolene. De to sist nevnte skolene gjennomførte kun mindre forsøk innenfor prosjektet, som berørte få medarbeidere

På Froland skole ser vi at fraværet holder seg ganske jevn. Praktisk linje og klasseromsledelse ble det arbeidet med fra 2006, men vi kan ikke se at fraværet blir redusert.

På Lyngmyr skole var det blant medarbeiderne ved prosjektoppstart en utbredt utålmodighet og klart oppgitthet. Misnøyen økte i 2006, noe også fraværet gjorde. Det var først høsten 2007 at stemningen snudde fordi skoleledelsen og medarbeiderne hadde fått arbeidet med klasseromsledelse og skolekultur inn i et konstruktivt spor. Fra høsten 2007 var fraværet under 5 % i ett og et halvt år. Våre bakgrunnsdata viser kvartalsvis fravær. Det kvartalsvise resultat viser at skolen ved utgangen av 2008 hadde ganske likt fraværsnivå som da skolen startet utviklingsarbeidet i prosjektet. Kan en da si at det ikke foreligger resultater? Vi mener prosjektet her har bidratt til et bedre miljø både for elever, lærere og skoleledelse. Prosjektet har forhindret at fraværet her ble uakseptabelt høyt.

Roligheten skole arbeidet med klasseromsledelse i 2007. Her kan vi kanskje se en effekt i 2008, men vi har ikke grunnlag for å slå dette fast.

Nesheim skole har gjennom sin småprat-tilnærming arbeidet med kulturutvikling gjennom hele perioden. Fraværet her er lavere enn de andre skolene, noe som kan ha sammenheng med at det er en relativt liten skole. Fraværet stiger noe i 2008, uten at vi kjenner grunnen til det.

Stuenes skole har arbeidet noe med HMS og fleksibel arbeidstid/teknologi for eldre lærere. Vi kan ikke se noen virkning av dette.

Eydehavn skole er også en liten skole, med et betydelig innslag av eldre lærere. Skolen kjøpte en massasjestol i 2006, men var ellers ikke aktiv i prosjektet.

7.4 Oppsummering

NAV er en krevende organisasjon å utvikle. Mer krevende enn det er å utvikle skoler. Dette henger sammen med at en i NAV er enda mer fokusert på at reglene og signalene skal komme fra sentralt nivå, ikke fra et lokalt prosjekt. Vi kan ikke si at prosjektet har forandret på NAV, men det har skapt lommer av ny forståelse og de samlede prosjekterfaringene gir innspill til en ny IA-strategi.

NAV Arbeidslivssenter i Aust-Agder har øke sin kompetanse til å veilede i utviklingsarbeid. De er bedre rustet til å tolke hvor arbeidsplassen befinner seg. De kan lettere være trygge på å lede andre til å lete i det uklare rommet som særlig preger utviklingsarbeidets første faser. Informasjonsstrategien til Arbeidslivssenteret kan bli ensidig og enveis, det er på tide å nedtone den til fordel for utviklerrollen. En slik dreining vil bidra til å flytte oppfatningen av NAV fra en instans som oppfattes å sette stigma på personer til å være en instans som reelt er hjelpende og forløsende. Dette har vi fått klare meldinger på fra våre informanter

Læringen som utviklet seg ved NAV Arbeidslivssenter ble værende der, den ble ikke spredt til de lokale NAV-kontorer eller til direktoratet.. Fru-S modellen var for eksempel kjent i NAV Arbeidslivssenter, men ble ikke formidlet til andre eller tatt i bruk i en videre setting.

NAV Arbeidslivssenter arbeidet godt med utviklingsarbeid barnehager. Men senteret fikk liten plass i skolene. Hva kan forklare at rådgiverne på NAV Arbeidslivssenter ikke i var så aktive i skoleutvikling? En forklaring kan være at skoler består av mer profesjonelle medarbeidere og at det her vanskeligere å drive utviklingsarbeid her. Skoler tilhører mer det moderne arbeidsliv, mer tydelig enn barnehager. En annen forklaring kan ligge i at prosjektleder og aksjonsforsker i "Jeg blir" engasjerte seg mer i skolene, slik at det der ikke ble noe rom for rådgiverne.

Det ligger an til å skape en klarere rollefordeling innad i NAV. NAV Arbeidslivssenter kan tydeligere fylle utviklingsrollen, mens det lokale NAV-kontor kan ivareta kontrollrollen.

Litteratur

- Agder Arbeidsmiljø (2007): Rapport etter støymåling, Lia Barnehage.
- Andersen, Lars (2002): Underorganiswering. Bedriftsutvikling og ansattes arbeidsvilkår. Gyldendal akademisk
- Arbeidstilsynet: Må det støye i barnehager?
<http://www.arbeidstilsynet.no/c26985/artikkel/vis.html?tid=28809>)
- Asplund, Anna-Margrethe, Per H Gonsholt og Erna M Storenes (2007): Sett og hørt. Kan ledelsen ved Froland skole skape en lederkultur som fremmer medvirkning slik at ledere og medarbeidere føler seg sett og hørt? Studentrapport, Institutt for arbeidsliv og innovasjon
- Bang, Henning(1995): Organisasjonskultur, Tano
- Berg, Gunnar (1999): Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling, Ad Notam Forlag.
- Berg, Gunnar (2005): ”Skolutveckling enligt frirumsstretegin – hur går det til?” Notat, Uppsala, 14. september 2005
- Berg, Gunnar og Hans-Åke Scherp (red), 2003: Skolutvecklingens många ansikten”, Liber Distribusjon (ISBN 91-85128-15-5)
- Blegesaune, Morten og Per Erik Solem (2003): Working conditions and early retirement. A prospective study of retirement behaviour, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA-rapport 22/2003
- Bjartveit og Kjærstad (1996): Kaos og kosmos. Byggesteiner for individer og organisasjoner. Kalle forlag
- Blichtfeldt, Jon Frode (2002): En framtid som lærer? En studie i utviklingsarbeid ved åtte skoler med sikte på kvalitativ forbedring og forlenging av yrkeskarrieren AFI-rapport 3/2002
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1991): Flow: Optimalopplevelsens psykologi, København, Forlaget politisk revy
- Ekman, Gunnar (2004): Fra prat til resultat – om lederskap i hverdagen. Abstrakt forlag
- Friis, Karina; Jensen, Per H. og Wègens, Jesper: Seniorpraksis på danske virksomheder : baggrund, indhold og effekt. København: Frydenlund, 2008. 132 p. Research: Scientific book/anthology

- Gonsholt, Per H og Anna-Margrethe Asplund: "Jeg blir" i møte med Froland skole. En casestudie av endringsstrategier og hvordan en endringside i møte med organisasjon oversettes, omdefineres og implementeres. Studentrapport. Institutt for arbeidsliv og innovasjon, 2006
- Friis, Karina, Per H.Jensen og Jesper Wegens (2008): Seniorpraksis på danske arbeidsplasser – baggrund, indhold og effekt, Frydenlund Academic, København
- Halvorsen, Anne, Hans Kjetil Lysgård og Torunn Olsen (2002): Når løsninger på arbeidsplassen blir nasjonale problemer, FoU-rapport 4/2002, Agderforskning
- Johansen, Ragnar (red) (2002): Person & Bedrift. Hvordan samtidig styrke arbeidshelse og verdiskaping i norsk arbeidsliv. Universitetet i Vestfold, skriftserien 8/2002
- Jørgensen, Martin S. m fl (2005): Et længere arbejdsliv. Tilbagetrækningsordninger og arbeidsplassens muligheder, Socialforskningsinstituttet
- Kindenberg, Ulla (2005): Att så for framtiden – en fortelling om hverdagsforbedringer i skolen gjennom kulturanalyse. Arbetslivsinstituttet
- Levin, Morten og Roger Klev (2002): Forandring som praksis. Fagbokforlaget
- Limborg, Hans Jørgen (2003): Risiko og forebyggelse i et nye arbejdsliv set i et arbeidsperspektiv, Tidsskrift for Arbejdsliv, nr 3,2003
- Little, Steven G.(2003): Classroom Management, i Cognitive Behavior Therapy. Applying Empirically Supported Techniques in your practice, av Willian O'Donohue, Jane Fisher and Steven C. Hayes, John Wiley & Sons, 2003
- Nordenbo, Sven Erik m fl (2008): Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København
- Otter, Casten von (2003): Lösningar och lösningar i svenskt arbetsliv, Arbetslivsinstituttet, Stockholm
- Rist, Bente m fl (2006): Systemgruppen: En utredning om i hvilken grad styrings- og budsjettssystemet på et overordnet systemnivå hemmer eller fremmer arbeidstakere innenfor oppvekstsektoren til å stå lengre i jobben, og forslag til forsøk på et modifisert styringssystem, Utredning i Jeg blir-prosjektet, okt 2006. Kan fås ved henvendelse til prosjektleder
- Sandervang, Arne (2006): Humankapital og HMS-økonomi - Strategiske perspektiver og praktisk veiledning, Kommuneforlaget

- Solem, Per Erik (2001): Diskriminering av eldre i arbeidslivet. Søkelys på arbeidsmarkedet, 2001, 17(1): 93-99.
 - Skaalvik, E.M og S. Skaalvik (2009): Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: En utfordring for skoleledere, i Andreassen, Irgens og Skaalvik (red): Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse I skolen. Tapir akademisk forlag.
 - Snartland, Vemund og Einar Øverbye (2003): Skal jeg bli eller skal jeg gå? Pensjonsforventninger hos lærere og ingeniører. NOVA-rapport 21/03.
 - Sverdrup, Sissel (2002): Evaluering. Faser, design og gjennomføring. Fagbokforlaget.
 - Tiller, Tom (2006): Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Høyskoleforlaget
 - Valvik, Anne Cecilie, Bjørn Kåre Jacobsen, Ida W Hørte og Sylvi A Moldal (2007): Hvordan kan barnehagene i Tvedestrand oppdage og innta sin tilgjengelige handlingsrom? Studentrapport, Institutt for arbeidsliv og innovasjon
 - Valvik, Anne Cecilie, Ida W Hørte og Sylvi A Moldal (2006): Hvordan fungerer brevskrivingsmetoden som verktøy for kulturutvikling i barnehagen. En evaluering av erfaringer i fire kommunale barnehager i Tvedestrand, Studentrapport, Institutt for arbeidsliv og innovasjon
 - von Krogh, Georg, K Ichijo og I. Nonaka (2005): Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner. Damm
 - Wiedermann, Finn (2002): Lærerarbejde – mellom modernitet og tradition. Tidsskrift for ARBEJDSLIV, nr 4/2002
-

Vedlegg

Vedlegg 1: Hjelpearb ved personsamtaler

Vedlegg 2: Klasseromsledelse

Vedlegg 1: Hjelpearb ved personsamtaler

Fraværsårsak	Årsaker detaljer	Tiltak og verktøy
F Familieforhold og/eller livsstil som hovedårsak til fravær	Problemer med grenser mellom hjem og familie.	Klarlegging av arbeidsavtaler og grensegang for jobb – tilgjengelighet etc. Dialog mellom leder og ansatt i medarbeidersamtale etc. Profesjonell hjelp - ulike former for veiledning og terapi.
	Nettverksproblemer venner/omgang (mangler, belastende, lite balanserte etc.).	Fadder på jobben, sosialt tilbud etc. ulike støttegrupper, og profesjonelle hjelpere
	Barns og ungdoms sykdom, rus/krim, skoletilpasning etc.	Dialog leder ansatt om fleksible arbeidsordninger, hjemmekontor etc. Ulike støttegrupper/kontakttelefoner for rus/krim, Familekontor, rådgivning i kommunen, PP-tjenesten, individuell plan, etc.
	Ektefelle og samboer, skilsmisse, familieproblemer etc.	Dialog leder ansatt om løsninger i jobb-sammenheng, fleksibel arb.tid, boliglån, støtte til terapeut etc. Familierådgivningskontor, familietereapeuter, oversikt på NAV-kontoret, individuell plan, etc.
	Foreldre og omsorgspersoners endrede livsforhold, Terminale forhold (dødsfall) i nær familie/venner	Tilpasset arbeidsforhold, velferdspermisjon, fleksibel tid, Støttegrupper, sorggrupper etc.
	Kort eller kronisk sykdom i nær familie/venner.	Tilpasset arbeidsforhold, Hjelpemidler i hjemmet, kommunehelsetjeneste, fraværspolitik og kultur på arbeidsplassen.
	Svangerskap/adopsjon/fosterhjems plassering.	Tilpassing av arbeid for funksjonsbegrensning i sent svangerskap, vikarer og kontakt med jobben.
	Gjengiftefamilie.	Tilpasset arbeidsforhold, Familierådgivningskontor, familietereapeuter, oversikt på NAV-kontoret, ulike støttegrupper individuell plan, etc.
	Økonomiske problemer i egen eller nær familie.	Økonomisk rådgivning i kommunen eller privat.
	Familie med røtter i andre kontinenter – kulturkollisjoner.	Arbeidsgiver initiativ til Introduksjon og besøk på arbeidsplassen for forståelse og kontakt. Familieveiledningskontor.
	Uheldige ernæringsvaner, røyking, alkoholmisbruk	Livsstils endringer basert på for eksempel ernæringsråd, røykesluttkurs, avvenningstiltak eller lignende.

Fraværsårsak	Årsaker detaljer	Tiltak og verktøy
R Relasjoner som hovedårsak til fravær	Mobbing og diskriminering.	Mobbeundersøkelser, enkeltsaker taes opp i medarbeidersamtaler, igangsetting av relasjonsbyggende prosesser. Tillitsvalgte kan observere og ta grep.
	Seksuell trakassering.	Undersøkelser av arbeidsmiljø, medarbeidersamtaler, og kulturutviklingsprosesser. Tillitsvalgte å observere og tar grep.
	Miljø preget av stress og ukontrollert aggresjon.	Fast punkt i medarbeidersamtaler, gode endringsprosesser med bl.a. rolleavklaring etc. Tillitsvalgte observerer og tar grep.
	Utestegning utfrysning av personer.	Leder gjennomfører tiltak for sosial integrasjon. Tema ved medarbeidersamtaler og leders observasjon. Tillitsvalgte observerer og tar grep.
	Alkohol og stoffmisbruk.	Leder tar kontakt med BHT eller/og AKAN rådgiver.
	Opplevelse av urettferdighet og likegyldighet (blir ikke sett).	Leder og Tillitsvalgte observerer og tar grep. Faste miljøskreener og medarbeidersamtaler
	Relasjoner preget av lite åpenhet og klikkdannelser – underbordet løsninger (snakker om og ikke til).	Leder og Tillitsvalgte observerer og tar grep. Faste miljøskreener og medarbeidersamtaler, relasjonsfremende tiltak.
	Usikre ledere og personer.	Leder og tillitsvalgte samt verneombud observerer og tar grep. Bruk av ekstern Veiledning, coaching, mentor.
	Konflikt mellom enkeltpersoner eller i grupper.	Leder og tillitsvalgte samt verneombud observerer og tar grep Teamutvikling, ulike konfliktløsningsmetoder (transaksjonsanalyse, gestalt, kognitiv, psykodynamisk etc.)

Fraværsårsak	Årsaker detaljer	Tiltak og verktøy ⁴
U Underorganisering som hovedårsak til fravær	Taust arbeidsmiljø og autoritært lederskap.	Leder og tillitsvalgte samt verneombud observerer og tar grep Kulturkartlegging og miljøutviklende tiltak. NAV arbeidslivssenter kan hjelpe
	Lite inkluderende arbeidsplanlegging og organisering.	Leder og tillitsvalgte samt verneombud observerer og tar grep Tilpasse og finne god organisering. Profesjonell hjelp om nødvendig.
	Ny teknologi og hurtige endringer kort læretid for ansatte.	Samarbeidsprosess for innføring av ny teknologi med oppfølging og tilstrekkelig brukerveiledning.
	Dårlig planlagte og lite inkluderende omstillingsprosesser.	Kompetanseutvikling av deltakere i omstillingsprosesser. NAV arbeidslivssenter kan hjelpe
	Lite kontroll på egen arbeidsprosess.	Sosioteknisk analyse av egen arbeidsplass og rolle. NAV arbeidslivssenter kan hjelpe
	Lite støtte fra kolleger og fagorganisasjon.	Lederutfordring. Kollegaveiledning og nettverksbygging.
	Tidsbegrensede ansettelser og uklare kontrakter.	Ledelse.Kontraktsavklaring tydelighet og bruk av Hovedavtalen/avtalejuss.
	Stress opplevelse og utbrenthet (belastningsdepresjon).	Lederutfordring.Stressmestring – individuelt og i gruppe og/eller organisasjon. NAV arbeidslivssenter kan hjelpe
	Gjentakende monotont arbeid.	Arbeidsutvidelse og rotasjon. NAV arbeidslivssenter kan hjelpe
	Manglende informasjon og innsatsfaktorer som er nødvendig for løsning	Ledelse og tillitsvalgte og de adm. systemer som de utarbeider for å avdekke underorganisering.
	Uklare forventninger til medarbeiderne	Skape tydeligere arbeidsroller. Arbeid med rollekongurens

⁴ Det vil være naturlig å kontakte NAVs Arbeidslivssenter eller bedriftshelsetjenesten for å finne

Fraværs årsak	Årsaker detaljer	Tiltak og verktøy
S Sykdom som hovedårsak til fravær	Lettere psykiske problemer.	Leder og tillitsvalgte avdekker ved observasjon og medarbeidersamtale. Kompetansebygging om psykisk helse og symptomer. Støtte fra lege og psykolog/ALS og mot til dialog. Tilpassing av arbeid helt eller i periode avklaringa av roller etc. Hurtig behandling og avklaring av symptomdiagnoser til handling. ⁵ Ofte har disse problemene kopling til FRU og det vil være nyttig å ha kontakt med ALS. Fritt sykehusvalg og kjøp av helsetjenester - støtte for fastlegen.
	Tyngre psykiske plager.	Dialog mellom person og leder. Bruk av fritt sykehusvalg og systematisk tilbakemelding til helsevesenet om behandlingsbehov.
	Muskelskjelett lidelser.	Tilpassing på arbeidsplass, tilretteleggingstilskudd fra NAV etc. Fritt sykehusvalg og kjøp av helsetjenester - støtte for fastlegen.
	Alle sykdommer.	Dialog leder person for utforskning av muligheter for arbeidsfastholdelse. Bred og tidlig opplysning av problemstillingen og raske og riktige vedtak som ikke forsinker den gode løsning/handling.
		NAV kontorene må få økt Kunnskap om helsevesenets behandlingsmuligheter og veileder på regelbruk overfor arbeidsgiver og person, fastlege/behandler.
		IA-perspektivet på helseinformasjon og praktisk dialog med helsevesenet i enkeltsaker (kan årsakene ligge i FRU?)
		Tett samarbeid med rådgivende lege for veiledning av bruker, fastlegen og øvrige helsevesen.
		Veiledning av fastleger i forholdet sykdom og svangerskapsenger. Kan det være behov for støttetiltak på familieområdet – enslige forsørgere etc.
		Veilede brukeren sammen med helsevesenet til smerteskole og annen smertemestring.
	Kvinnesykdommer – spesielt svangerskapsproblemer.	Leder og tillitsvalgte må få innsikt i mulige tilpassinger i arbeid for gravide.
	Kroniske syke med smerte.	Ledelse i medarbeidersamtaler og tilpasset arbeidsforhold. NAV- ALS/veiledning og økonomiske tilskudd.
	Overvekt, diabetes 2 og høyt blodtrykk	Ledelse og tillitsvalgte forebygging gjennom livsstilskurs, trim i arbeidstiden etc. Personlig trener og coach.

samarbeidspartnere til analyse og løsninger av denne kategorien problemstillinger.

⁵ Gjennomgang av en rekke saker viser at alt for mange går lenge på symptomdiagnoser og venter på behandling. Erfaringer viser at trygdekantoret kan være en viktig hjelper overfor fastlegen for å bidra til avklaring. Kjøp av utredning og bruk av fritt sykehusvalg er noen av trygdekantorenes verktøy.

Vedlegg 2: Klasseromsledelse

På den ene siden handler det om å lede elevenes læring i klasserommet. Det er mange tilnærminger til dette – atferdsteoretisk, kritisk teoretisk, osv. her velger jeg en praktisk tilnærming med en blanding av ulike teoretiske fundamenter. På den andre side handler det også om lærernes helse gjennom å tydeliggjøre deres rolle og øke deres kompetanse. Vi ser at mange lærer slites ut og pensjonerer seg tidlig. Derfor blir prosjektet til. To av våre sentrale funn for å redusere frafallet fra skolen og barnehagen handler om

En meget viktig del av klasseromsstyring/ledelse er den enkelte lærers trygghet og selvbilde. Dette er grunnlag for å kunne beherske de underliggende 6 dimensjoner i begrepet klasseromsledelse slik vi har utformet det. Dette grunnlaget bygger på en godt organisert støtte og styringssystem representert ved avdelingsledelse og rektor samt kommunal ledelse. Trygghet for dialog og tydelig respons samt rammer som står i forhold til forventet utførelse av arbeid i klasserommet er nødvendig. Ikke minst er dialogen og responstid viktig. Derfor anbefaler vi at en praktiserer ledelsesform der lederen er ute blant sine ansatte og kommuniserer og avgrenser gjennom bruk av småprat. Forskning viser at en slik form kan være nyttig for å avklare og tydeliggjøre forventninger. I denne sammenheng vil en også kunne bearbeide og påvirke kulturen

Det er særlig uklare og for store forventninger som den enkelte lærer stiller til seg selv og som lærer stiller til hverandre gjennom historier på læreværelse (forskjønnelses kultur) slike forventninger kan være

- Være venn med elevene
- Å gi ”vanskelige” elever varme og omsorg
- Å se hvert barn som et unikt menneske med unike kvaliteter og møte deres behov
- Ha tid til lytte til den enkelte elevs problemer og være i stand til å hjelpe dem
- Å være rolig og hyggelig selv under de mest stressfulle situasjoner
- Å være en person elevene stoler på og kan vende seg til når de har problemer
- Glede seg over å stå foran klassen og forelder å undervise – samtale
- Å være som en leegen spesialist og profesjonell hjelper for forelder som henvender seg for få løst sine problemer
- Å være en lærer som for elevene til å huske skolen som et sted der det var godt sted

Det er ingen spesifikk teknikk, men et knippe teknikker og prosedyrer som gir muligheter og som lærer kan bruke for å skape rom for god læring.

- klasseromsregler
- klasseromsstruktur
- former for positiv forsterkning
- effektiv formidling av beskjeder
- reduktive prosedyrer for (avstraffing)
- gruppestrategier for heler gruppen, mer enn for enkeltpersoner.

Klasseromsregler

Å etablere et sett av milde, men tydelige klasseromsregler er en god start. Gode regler er ryggraden i god klasseromsledelse. Reglene skal lages slik at de utfordrer alle i klasserommet og alle skal følge disse reglene. Reglene er udiskuterbare. Ingen skal ha unntak, fordi dette vil svekke reglene.

Elevene må vite hva som er konsekvenser av å bryte reglene. (både positive og negative – miste goder). En måte å starte dette på er at læreren tilfeldig ber elever om å lese en av reglene og at en diskuterer hvorfor reglen er viktig og forklarer hva som vil hende dersom reglen følges eller ikke følges. En må også gi elevene mulighet til å stille spørsmål ved/diskutere rettferdigheten/nyttene av disse reglene og reaksjonene. Elevene må vite at det er kun i denne fase at reglene kan diskuteres. Dette bør foregå over en 14 dagers periode, i denne perioden bør en ha et møte med foreldrene. Tilslutt er det læreren som vedtar endelig utgave av reglene som hun klart formidler og slår opp i klasserommet på et synlig sted.. Noen innspill her:

- Antallet klasseromsregler må ikke være flere enn 5 – de må kunne huskes
- Ordbruken må være enkle og tydelig – kan bruke bilder som symboler
- Mest mulig positiv ordbruk
- Lag helst regler som er tydelige og som beskriver ønsket atferd
- Beskriv atferd som er observerbar – slik at læreren kan ta en udiskutabel avgjørelse om regelen er fulgt.
- Målbarhet – slik at en kan telle eller måle på en tydelig måte
- Reglene må være slått opp i klasserommet på et tydelig sted
- Vis konsekvenser rett etter regelbrudd – ”smi mens jernet er varmt”
- Ha alltid med en regel som handler om samarbeid. Eks: gjør som læreren sier med en gang – i løpet av et minutt)

Klasseromsstruktur

Ustrukturert tid i klasserommet er utgangspunkt for uorden og bråk. Minst 70% av tiden bør brukes til akademisk arbeid inkludert gruppearbeid osv.

- Plasser bråkete elever foran nær læreren, men ikke atskilt fra klassen og ikke med fornt mot klassen
- Ikke la to bråkmakere sitte nær hverandre
- Bråkete elever trenger hyppigere forstekende adferd fra lærer
- Dersom det er en gruppe bråkete elever la de mest bråkete sitte nærmest læreren og spr de andre utover klassen
- Elever skal bare ha relevant materiell på pulten
- Ikke plasser elever som lett lar seg distrahere nær vinduet
- Lærere som beveger seg rundt i klasserommet er den beste strategi for å holde ro. Da kan hun forsteke og avgrense adferd ved å ta eleven på skulderen, lene seg over pulte og se på hva elevens arbeid, og si for eksempel. Bra jobb etc.

Forstekende strategier

Naturlige metoder er positiv oppmerksomhet, gode karakterer, etc. en bør velge forsteker som er alderstilpassede. Sjekke dem med foreldre (det handler om normer eks bruk av sjokolade etc) Alberto and Troutman 1999 gir følgende råd.

- Unngå å bruke spiselige forsteker som sjokolade, is etc – det er ikke sunt
- Tenke stimuli som visuelle, lyd, lukt etc
- Materielle som sertifisering, postere etc
- Privileger som mulighet for å være kaptein på laget, slippe hjemmearbeid etc
- Aktivitets stimuli som tid til leking, spesielle prosjekter osv

- Antallet klasseromsregler må ikke være flere enn 5 – de må kunne huskes
- Ordbruken må være enkle og tydelig – kan bruke bilder som symboler
- Mest mulig positiv ordbruk
- Lag regler som er tydelige – beskriv ønsket adferd
- Beskriv adferd som er observerbar – slik at læreren kan ta en udiskutabel avgjørelse om regelen er fulgt.
- Målbarhet – slik at en kan telle eller måle på en tydelig måte
- Reglene må være slått opp i klasserommet på et tydelig sted
- Vi konsekvenser rett etter regelbrudd – ”smi mens jernet er varmt”
- Ha alltid med en regel som handler om samarbeid. Eks: gjør som læreren sier med en gang – i løpet av et minutt)

Gi effektive ordre (beskjeder)

Noen regler for god praksis

- Men det du sier – ikke si noe du ikke mener og vil følge opp
- Bland aldri en ordre/beskjed med et ønske om å favorisere. En ordre/beskjed skal være enkel og direkte.
- Ikke skrik
- Gi eleven tid til å reagere –(10 sek) før du gir ordren/beskjeden på ny eller en ny ordre/beskjed
- Unngå kjefting – gi kommandoen/beskjede 2 ganger og følg opp med en planlagt konsekvens handling.
- Gi aldri mer enn en ordre/beskjed av gangen
- Hold øyekontakt når du gir beskjeden/ordren
- Vær beskrivende og spesifikk (plukk opp papirene rundt pulten din ikke rydd opp på pultene din)
- Bruk mer start beskjeder/ordre (be henne gjøre ting) eller stopp ordre dvs be henne ikke gjøre ting)
- Husk å verbalt forsteke samarbeid.

Reduktive prosedyrer

Husk at den dårligste timingen for å velge en straff er mens du inne i en episode med en elev.

Da du er midt opp i en blanding av egen følelser – sårethet redsel etc og god pedagogikk.

Telle til 30 og ro deg ned før du velger adekvat straff. Ikke vent for lenge med straffen slik at eleven glemmer hva det var hun ble straffet for.

Ikke overreager med valg av straff – overstraffe. Tenk gjennom dette sammen med andre lærere å forhånd og diskuter det med foreldre slik at straffemetoder holder etiske og legale mål.

En metode er å ta bort positive forestyrkere som privilegier etc

En annen måte er å be eleven gå tilbake i situasjonen og gjøre den om på riktig måte – eks er å be ha plukke opp alt pair i skolegården nå du ser han kaster pair.

Det er hensiktsmessig å tenke på et disiplinhierarki. Begynne med lavest mulig inngripen og øker i styrke (en elev kommer for sent)

1. få en advarsel
2. miste et privilegium ekstratid på pc
3. samtale med klassestyreren
4. melding hjem

Kan brukes når positiv oppmerksomhet og ros ikke når frem – gies slik at eleven forstår hvilken atferd som ikke er ønsket og hvilke atferd en ønsker – vær konkret vis og forklar – beskriv. Hold øyekontakt.

Forklare for hele klassen at en elev må trene på noe som er krevende og sjekke ut at Satse på positive tilbakemeldinger fremfor negative.

Ignorering kan være en effektiv teknikk. Du bryter med det vanlige at den som gjør noe negativt får mye oppmerksomhet på uønsket adferd.

Den voksne overser adferden fullstendig, vender seg bort fysisk og gir ikke blikk kontakt. Må ikke bruke dette i affekt – obs kroppsspråk

Eks dersom en elev maser – ignorer – når masing opphører gi han oppmerksomhet i form av oppgave etc. og gi ros når han kommer i gang.

Det er vanlig at negativ adferd trappes opp når den ignoreres, før den avtar og så opphører. Dersom læreren ikke kan holde ut dette bør han ikke bruke metoden

Dette knyttes til utagerende adferd som slossing, biting etc. eleven fjernes fysisk fra situasjonen i en kort periode 5 min og plasseres på et på forhånd avtalt sted der læreren har mulighet for tilsyn (skammekroken)

All oppmerksomhet fra de andre elevene og læreren opphører en nedkjøling og ikkevoldelig respons på konflikt. Dett er et alternativ til å sende på gangen, etc.

Det kan virke forebyggende i klassen å arbeide med konsekvenser

1. diskuter hypotetiske problemer
2. foreslå forskjellige løsninger

3. gjennomgå konsekvensen
4. bruke problemløsnende adferd
5. evaluere

Hensiktsmessige

- tap av privilegier - noen bør ikke fjernes som behovet for anerkjennelse, aksept fra de voksne og privilegier som sikrer barnets sosiale utvikling. Eks ikke nekte elever å delta på skoletur når kontakt er viktig eller spille fotball – eks ikke bruke tid på pc vurdere i forhold til individ.
- Kontakt med hjemmet - kombinert med positivt tilbakemelding som styrker samarbeidet mellom skole og hjem – forslag til positiv adferd konkret og avtale om oppfølging.
- Fjerne eleven fra situasjonen – flytte bort og fortsette med sitt arbeid ente alene eller sammen med andre. Ikke sende på gangen eller ut av klassen uten oppgave.
- Gjensitting krever en logisk sammenheng skal reparer noe rydde, eller fullføre et arbeid.
- Be foreldre hente elven på skolen – bare i spesielle tilfeller der det eks har vært inne mobbing, bruk av vold etc. foreldre må være kjent med at dette kan brukes.
- Utvisning må begrunnes ut fra andre hensyn enn ønske om adferdsendring hos eleven

Uhensiktsmessige

- Kollektiv straff skaper motstand og rammer mange uskyldige er lite målrettet.
- Hjemssending – ikke alltid trygt for et barn, kan være en premiering, må sikre seg at barnet blir tatt hånd om hjemme
- Sendt til rektor – varierende dok på virkning – for noen vil dette føre til ønsket oppmerksomhet som heller forsterker uønsket adferd. Rektor blir en negativ figur. Alvorlige saker ja.
- Brev med hjem – hovedfokus må være positive tilbakemeldinger og forslag til tiltak, endringer i adferd og oppfølging. Dvs forslag til løsning som er så konkrete og tilpassede at eleven kan følge dem. Hjelp til å følge dem.
- Moralisere – formaninger i etterkant av negativ adferd gir liten eller ingen effekt. planlagte samtaler med et forebyggende og positivt korrigerende tiltak har mye bedre effekt.
-

Gruppeutvikling

Satse på at gruppen kan nå mål sammen og få felles privilegier og premier dersom de fortjener det og når sine mål

Vedlegg 4 VEDLEGG

Friedmann (2006) sier at begrepet inneholder følgende elementer:

1. klasseromsregler
2. klasseromsstruktur
3. former for positiv forsterkning
4. effektiv formidling av beskjeder
5. reduktive prosedyrer (avstraffing)
6. gruppestrategier.

Å etablere et sett av milde, men tydelige *klasseromsregler* kan være en god start når en skal arbeide med klasseromsledelse. Gode regler er ryggraden i god klasseromsledelse. Reglene skal lages slik at de utfordrer alle i klasserommet og alle skal følge disse reglene. Reglene må være udiskuterbare. Ingen skal ha unntak, fordi dette vil svekke reglene. Elevene må vite hva som er konsekvenser av å bryte reglene (både positive og negative). En må gi elevene mulighet til å diskutere rettferdigheten og nytten av reglene. Elevene må vite at det er kun i denne fase at reglene kan diskuteres. Dette bør foregå over en 14 dagers periode, i denne perioden bør en ha et møte med foreldrene. Tilslutt er det læreren som vedtar endelig utgave av reglene som hun klart formidler og slår opp i klasserommet på et synlig sted.

Antallet klasseromsregler bør ikke overstige fem – de må kunne huskes. Ordbruken må være enkle og tydelig – en kan gjerne bruke bilder som symboler. Mest mulig positiv ordbruk. Lag helst regler som beskriver ønsket atferd. Beskriv atferd som er observerbar – slik at læreren kan ta en udiskutabel avgjørelse om regelen er fulgt.

Klasseromsstruktur skal bidra til å holde fokus på læring. Ustrukturert tid i klasserommet kan være utgangspunkt for uorden og bråk. Minst 70% av tiden bør brukes til akademisk arbeid. En kan f.eks plassere bråkete elever nær læreren, men ikke atskilt fra klassen. Ikke la to bråkmakere sitte nær hverandre. Bråkete elever trenger hyppigere forsterkende atferd fra lærer. Elever skal bare ha relevant materiell på pulten. Lærere kan bevege seg rundt i klasserommet for å holde ro. Da kan læreren forsteke og avgrense atferd ved å ta eleven på skulderen, lene seg over pulten og se på hva eleven arbeider med.

Positive forsterkende strategier handler om å gi positiv oppmerksomhet, gode karakterer, etc. En bør velge forstekere som er alderstilpassede. Aktivitetsstimuli som tid til leking eller andre attraktive tiltak kan benyttes. Privileger som gir rett til å være kaptein på laget eller å slippe hjemmearbeid kan tas i bruk. Unngå å bruke spiselige forsterkere som sjokolade, is og lignende.

Effektive formidling av beskjeder er viktig for å lede en klasse. En god praksis bygges opp ved å mene det du sier – unngå å si noe du ikke vil følge opp. Ros elevene når de hører etter, og følg opp med konsekvenser når de ikke gjør det. En beskjed skal være enkel og direkte. Bland aldri en beskjed med et ønske om å favorisere. Gi eleven tid til å reagere før du gir beskjeden på ny. Unngå kjefting. Gi aldri mer enn en beskjed av gangen. Hold øyekontakt når du gir beskjeden. Vær beskrivende og spesifikk (”plukk opp papirene rundt pulten din” er bedre enn ”rydd opp ved pulten din”). Bruk mer startbeskjeder. Gi bare nødvendige beskjeder. Gi beskjeder, unngå anmodninger eller spørsmål. Bruk *når-så* beskjeder ”når du har ryddet på

pulten din kan du ta friminutt”. Gi beskjeder på en positiv og høflig måte. Støtt opp om beskjeder som kolleger gir.

Reduktive prosedyrer handler om hvordan en forholder seg til straff. Det er en dårlig timing å velge en straff der og da. Da er læreren preget av egne følelser – læreren kan f.eks. være såret og redd. Før læreren velger adekvat straff må en roe situasjonen, men vent ikke så lenge at eleven har glemt hva det var han ble straffet for. Tenk gjennom hva som er egnet straff sammen med andre lærere og foreldre, helst på forhånd slik at straffemetodene holder etiske og legale mål. En metode er å ta bort positive foresterkere som privilegier etc. En annen måte er å be eleven gå tilbake i situasjonen og gjøre den om på riktig måte, f.eks. plukke opp alt papir i skolegården.

Det anbefales å benytte et disiplinshierarki: Begynne med lavest mulig inngripen og øke i styrke. En elev kommer for sent kan møtes slik, steg for steg:

5. få en advarsel
6. miste et privilegium ekstratid på pc
7. samtale med klassestyreren
8. melding hjem.

Tap av privilegier kan være hensiktsmessig, f.eks. ikke nekte elever å delta på skoletur når kontakt er viktig eller spille fotball – eks. ikke bruke tid på pc vurdere i forhold til individ. Kontakt med hjemmet - kombinert med positivt tilbakemelding som styrker samarbeidet mellom skole og hjem – forsalg til positiv adferd konkret og avtale om oppfølging.

Kollektiv straff skaper motstand og rammer mange uskyldige er lite målrettet. Hjemssending er ikke alltid trygt for et barn, det kan oppfattes som en premiering. En må iallfall sikre seg at barnet blir tatt hånd om hjemme. Å sende eleven til rektor kan være en diskutabel reaksjon, en bør reserveres en slik reaksjon til alvorlige saker. Rektor blir ellers en negativ figur.

Gruppeutvikling er det siste moment i klasseromsutvikling. Dette handler om å etablere normer som klassen er enig om og vokter på. Satse på at gruppen kan nå mål sammen og få felles privilegier og premier dersom de fortjener det og når sine mål

ⁱ I løpet av de siste ti årene har utviklingen av diagnoser for sykemelding endret seg med stadig større andel lette psykiske plager, muske/skjelett lidelser samt ”diffuse” diagnoser. Dette i forhold til tidligere større andel fysiske diagnoser som sykemeldingsårsak. Derfor aktualiserer en diskusjon av hvor hensiktsmessig det er så kategorisk å bruke det medisinske diagnosebegrepet som grunnlag for utløsning av økonomisk støtte inn mot person og bedrift.