



HØGSKULEN I VOLDA

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Videreføringen av Læringsmiljø og pedagogisk analyse

En studie med utgangspunkt i lærernes opplevelser

Tor Einar Lande
Høst 2008

Forord

Jeg ønsker med dette å rette en takk til alle de som har vært til støtte og hjelp for meg med arbeidet som ligger bak denne masteroppgaven.

Førsteamanuensis Lidveig Bøe ved Høgskulen i Volda har vært til stor hjelp for meg i arbeidet med oppgaven. Hun har vært tilgjengelig for hjelp gjennom hele prosessen pr telefon, e-post og ved oppmøte. Jeg har fått raske tilbakemeldinger som jeg har opplevd som grundige og systematiske og som har hjulpet meg gjennom hele prosessen. Mange takk for god hjelp, oppmuntring og faglige innspill.

Biblioteket ved Høgskulen i Volda fortjener likeså en stor takk. De har vært velvillige og har skaffet til veie den litteratur jeg har hatt behov for.

Jeg vil også takke de skolene hvor jeg fikk anledning til å gjennomføre intervju og lærerne som stilte opp og villig delte av sin erfaring. Jeg vil videre rette en takk til min arbeidsgiver som har lagt til rette for at jeg skulle kunne gjennomføre et utdanningsløp.

Til slutt vil jeg også få takke kone for tålmodighet, oppmuntring og gode kommentarer.

Tor Einar Lande

Blindheim, desember 2008

Innhold

Forord		
Innhold		1
1	Innledning	3
1.1	Bakgrunn for valg av tema	3
1.2	Problemstilling	3
1.3	Oppgavens struktur og innhold	5
2	Presentasjon av LP-modellen	7
2.1	Analyse- og tiltaksmodellen	8
2.2	Opplæring	11
2.3	Arbeid i lærergruppene	11
2.4	Veiledning	12
2.5	Evalueringsmodell av LP-modellen	12
3	Teoretiske perspektiver	14
3.1	Endringsprosesser	14
3.2	Postprosjektutfordringer	17
3.3	Rammevilkår	19
3.4	Lærerrollen	21
3.5	Skoler som lærende organisasjoner	25
3.6	Læringsmiljø	26
3.7	Oppsummering	29
4	Forskningsmetode	30
4.1	Valg av metode	30
4.2	Valg av informanter	33
4.3	Beskrivelse av datagrunnlaget	34
4.4	Arbeid med datagrunnlaget	34
4.5	Reliabilitet, validitet og generalisering	35
4.6	Forskningsetiske vurderinger	37
5	Presentasjon og analyse av datagrunnlaget	39
5.1	Presentasjonsform	39
5.2	Beslutningsprosessen	40
5.3	Tidsklemme	42
5.4	Organisering	45
5.5	Arbeid i lærergrupper	48
5.6	Analyse- og tiltaksmodellen	51
5.7	Opplæring	55
5.8	Læringsmiljø	56
5.9	Oppsummering av datagrunnlaget	59
6	Drøfting	60
6.1	Endringsprosesser	60
6.1.1	Behov for endring	62
6.1.2	Beslutning	62
6.2	Rammevilkår	63
6.2.1	Tid	64
6.2.2	Opplæring	65
6.2.3	Organisering	67
6.2.4	Lærergruppen	68
6.2.5	Veiledning	70
6.3	Analyse- og tiltaksmodellen	72

6.4	Læringsmiljø.....	74
6.4.1	Kollektive holdninger.....	74
6.4.2	Læreren som endringsaktør.....	76
7	Konklusjon.....	78
7.1	Problemstilling og hovedfunn.....	78
7.2	Kritiske refleksjoner.....	78
7.3	Praktiske implikasjoner.....	79
	Sammendrag.....	80
	Litteratur.....	81
	Innholdsliste for vedlegg.....	85
	Vedlegg	

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har i mitt mangeårige arbeid i skolen sett hvordan lærere strever med å iverksette tiltak som er virksomme til å skape et positivt læringsmiljø i skolen. Mange enkeltlærere utfører et godt arbeid med elevgruppen, men skolene mangler ofte effektive systemer hvor alle lærerne kan delta for å utvikle skolens læringsmiljø.

Det er grunn til å anta at kunnskap og helhetlig tenking rundt læringsmiljøet er vesentlige faktorer for å skape endring. Oppgaven tar for seg hvordan lærerne opplever videreføringen av et program som er utviklet for å analysere og utvikle tiltak i læringsmiljøet. De fleste programmer har en intensiv prosjektperiode hvor lærerne arbeider med å utvikle tiltak, men det er lite fokus på hva lærerne gjør etter prosjektperioden. Jeg har ofte undret meg på hva som skjer med alle tiltak etter en prosjektperiode er over. Arbeid med læringsmiljø er en kontinuerlig prosess og kan ikke avgrenses til en prosjektperiode. Hva gjør lærerne etter at prosjektperioden er over?

Lærere har ofte et individperspektiv på læringsmiljøet, mange setter fokus på de elever som ikke makter å tilpasse seg undervisningssituasjonen. Det fører til at de setter inn tiltak i etterkant. Det blir da lite fokus på tiltak som er egnet til å påvirke hele læringsmiljøet og som virker forebyggende i forhold til både enkeltelever og grupper av elever.

Forskning innen spesialpedagogikk har tidligere hatt mye fokus på problemene eleven har og lite på hvordan skolen arbeider med elevene. Peder Haug har i en artikkel satt søkelyset på den spesialpedagogiske kompetansen i skolen (Haug 2004). Han påpeker at særskilte tiltak må sees i relasjon til de mer allmene tiltakene skolen setter inn. En har nå mer fokus på læringsmiljøet og de faktorer som påvirker læringsmiljøet.

1.2 Problemstilling

Det er mange modeller som er utarbeidet for å ta for seg arbeid med urolige elever gjennom systematisk kartlegging og arbeid med endring av læringsmiljøet ved skolen.

Det har ført til at Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet har oppnevnt en forskergruppe bestående av Thomas Nordahl, Øystein Gravrok, Hege Knudsmoen, Torill M. B. Larsen og Karin Rørnes for å evaluere de forskjellige modellene og gi anbefalinger (Nordahl m. fl. 2006). Rapporten plasserer programmet Læringsmiljø og pedagogisk analyse i høyeste kategori, program med dokumenterte resultater. Evalueringen viser at programmet bygger på forskningsbasert kunnskap og har klare implementeringsstrategier. Det er vektlagt at lærerne ved skolen har ansvar for gjennomføringen under ekstern veiledning.

Det foreligger også andre programmer som arbeider med sider av skolens læringsmiljø. Programmene har mange fellestrekk. De er skoleomfattende, kompetansehevende, har ekstern opplæring og veiledning, har arbeid i lærergrupper og det utarbeides tiltak som gjennomføres på skolenivå. Programmene forutsetter aktiv og positiv deltagelse fra lærerne, samt at lærerne også er villige til å rette søkelyset på sin egen praksis.

Jeg har blitt nyskjerrig på programmet Læringsmiljø og Pedagogisk analyse. Programmet har hatt mediefokus og det ser ut til at lærerne oppnår gode resultater når de bruker programmet. Jeg undrer på om lærerne bruker programmet like mye etter at prosjektperioden er over.

Programmet Læringsmiljø og pedagogisk analyse gjennomføres over en toårsperiode. Alle lærerne ved skolen arbeider i lærergrupper og mottar ekstern opplæring og veiledning i perioden. Det er lærerne som formulerer problemstillinger, innhenter informasjon, foretar analyse og utvikler tiltak som legger til rette for å bedre skolens læringsmiljø gjennom arbeidet med Læringsmiljø og pedagogisk analyse. Programmet gir ikke føringer for en eventuell videreføring etter opplæringsperioden og hvordan det skal gjøres.

Oppgaven har lærerens erfaringer med skolens videreføring og arbeid innen Læringsmiljø og pedagogisk analyse som fokus. Skoler gjør forskjellige valg etter prosjektperioden er over. Noen viderefører Læringsmiljø og pedagogisk analyse slik den er beskrevet. Andre velger varianter som ligger mer eller mindre nært opp til modellen. Noen reduserer tiden som brukes på programmet mens andre skoler endrer

organiseringen av programmet. Noen avslutter arbeidet med modellen. Jeg ønsker å forske på lærenes situasjon, hvordan de opplever videreføringen av programmet. Jeg har valgt følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærerne videreføringen av programmet Læringsmiljø og pedagogisk analyse?

Hensikten med oppgaven er å undersøke hvordan skolens videreføring av Læringsmiljø og pedagogisk analyse (heretter kalt LP-modellen) arter seg for lærerne. Jeg er interessert i å forske på faktorer som påvirker videreføringen av arbeidet med LP-modellen og hvilke konsekvenser det får for lærerne. Opplevelser er subjektive, men kan samlet sett gi et bilde av hvordan videreføringen av LP-modellen arter seg når datagrunnlaget blir analysert og deretter drøftet opp mot teori og forskning.

Evalueringen av LP-modellen er foretatt i etterkant av prosjektperioden. Det foreligger lite forskningsbasert kunnskap fra skoler som har videreført arbeidet etter prosjektperioden. LP-modellen implementeres i løpet av to år. Er det tilstrekkelig, eller krever implementeringen mer tid for at det skal kunne bli et varig tiltak? Opplever lærerne at de får den støtte og hjelp de har behov for i videreføringen? Mange skoler vil trolig også sette i gang andre nye tiltak i løpet av den samme perioden. Hvordan virker det inn på arbeidet med LP-modellen?

1.3 Oppgavens struktur og innhold

Oppgaven består av 7 kapitler.

Kapittel 1 beskriver bakgrunn for valg av tema, problemstillingen og oversikt over innhold i oppgaven.

Kapittel 2 gir en presentasjon av LP-modellen.

Kapittel 3 inneholder teori og forskning rundt de forhold som er vesentlige for å kunne belyse problemstillingen.

Kapittel 4 beskriver forskningsmetode hvor jeg gjør rede for valg av metode, utvelgelse av informanter, reliabilitet, validitet og generalisering samt forskningsetiske vurderinger.

Kapittel 5 presenterer og analyserer datagrunnlaget. Det blir presentert samlet, ikke skole for skole. Datagrunnlaget oppsummeres i noen funn.

Kapittel 6 drøfter datagrunnlaget opp mot teori og forskning tematisert etter funnene i datagrunnlaget.

Kapittel 7 inneholder konklusjon hvor jeg vurderer om jeg har svart på problemstillingen, kommer med kritiske refleksjoner og peker så på praktiske implikasjoner.

2 Presentasjon av LP-modellen

Oppgaven forsøker å beskrive hvordan lærerne opplever videreføringen av LP-modellen, den forsker ikke på selve modellen. Jeg har valgt å presentere LP-modellen i et eget kapittel for å kunne sette lærernes opplevelser i perspektiv til selve modellen.

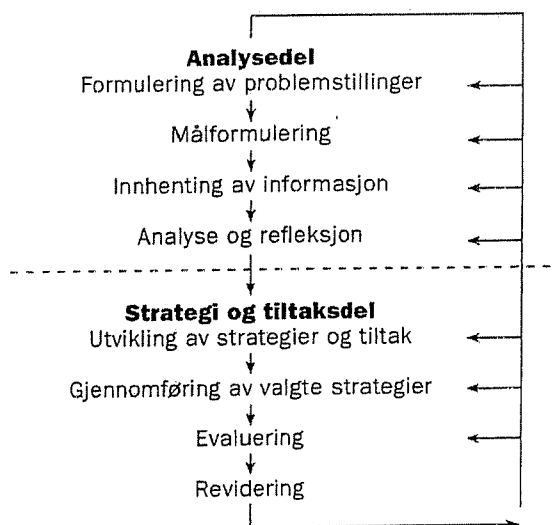
LP-modellen ble utviklet av Thomas Nordahl i samarbeid med Lillegården kompetansesenter. Presentasjonen av LP-modellen bygger i det vesentlige på hans perspektiv. Modellen ble utprøvd ved Lusetjern skole fra 2000 til 2002. Erfaringene fra pilotprosjektet dannet grunnlaget for en større utprøving og evaluering som ble gjennomført i tre kommuner i perioden 2002-2005. Det var i alt 14 skoler som deltok i utprøvingen. Resultatet ble evaluert av NOVA, hvor Thomas Nordahl var ansvarlig for evalueringen (Nordahl 2005). LP-modellen gjennomføres over en 2 års periode. Det inngås en kontrakt som forplikter partene og beskriver arbeidsgangen i perioden. Thomas Nordahl har beskrevet implementeringen av LP-modellen (Nordahl 2006). Hovedmålsettingen med LP-modellen er (...) *å etablere gode læringsmiljøer i skolene der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene* (ibid:7)

LP modellen bygger på systemteori og vektlegger hvordan elever påvirker og påvirkes av de sosiale systemene og omgivelsene de ferdes i (Nordahl 2006). Denne forståelsen kan også nyttes til å forstå hvordan eleven lærer, arbeidsinnsats og den atferd eleven viser i skolen (ibid). Torunn Tinnesand og Sandra Vaal Flaatten har gjennomført en case studie av læring, kommunikasjon og samspill. De understreker at en må se elevenes handlinger i relasjon til den konteksten hvor elevene befinner seg (Tinnesand og Flaattten 2006). Lærerne må ha en forståelse av hvordan de kan påvirke systemet rundt elevene for å skape endring. LP-modellen gir lærerne på skolen et verktøy til analyse av sitt eget læringsmiljø og hvordan de skal utvikle tiltak som kan endre læringsmiljøet. Skolen skal opprette en arbeidsgruppe med overordnet ansvar for organiseringen av arbeidet. Arbeidsgruppen består av rektor, koordinator, gruppeledere og veileder. Koordinator planlegger arbeidet til gruppene og er bindleddet mellom de forskjellige partene i arbeidsgruppen.

LP-modellens kjerne er arbeidet som utføres i lærergruppene. De møtes hver 2. uke. Gruppen består av 4-6 lærere hvor gruppeleder leder arbeidet til gruppen. Gruppen fører referat beregnet til gruppens deltagere, koordinator og PPT.

2.1 Analyse- og tiltaksmodellen

Analyse- og tiltaksmodellen beskriver fremgangsmåte og progresjon i en sak lærergruppene arbeider med. Den har to hoveddeler, analysedel og tiltaksdel. Modellen gir lærerne et verktøy for å arbeide med læringsmiljøet. Modellen har en enkel oppbygging. Den beskriver progresjonen i arbeidet og gruppen kan når som helst gå tilbake og foreta evaluering/justering av tidligere arbeid. Thomas Nordahl har beskrevet analyse- og tiltaksmodellen og strategier for implementering i skolen (Nordahl 2006a). Den har følgende hovedpunkt:



Figur 1: Analyse- og tiltaksmodellen

Modellen er også fleksibel, slik at deltagerne hele tiden kan gå tilbake til et tidligere nivå i prosessen. Gruppene arbeider etter hvert med flere saker samtidig og arbeidet med en sak går over flere møter. Tiltakene gjennomføres over en 4-6 ukers periode. Noen saker videreføres som permanente tiltak på skolen. Modellen er allmen og kan nyttes på individnivå, gruppenivå og skolenivå.

Analysedelen starter med formulering av problemstilling og målformulering. Problemstillingen presenteres av en av deltagerne, kalt veisøker. Gruppen drøfter og

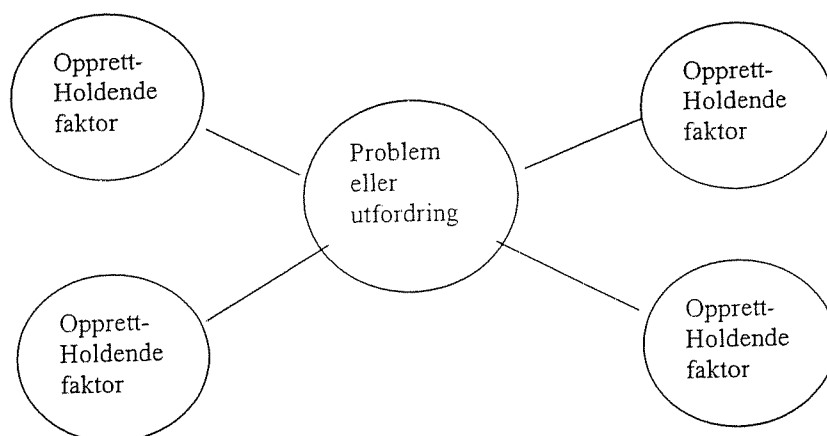
kommer fram til en målformulering som veisøker mener er dekkende for problemstillingen. Gruppene har som regel behov for veiledning for å avklare målformuleringen. Den skal være praktisk og mest mulig målbar.

Gruppen starter deretter arbeidet med informasjonsinnhenting, da analysen skal baseres mest mulig på fakta og ikke på synsing. Gruppen vet som regel noe om problemet på forhånd. Den kan så supplere informasjonen gjennom observasjoner, samtaler, spørreundersøkelser, opptelling og lignende. En nytter seg av skolens personale til å foreta observasjoner. Hvordan observasjoner gjennomføres er et av temaene på fagdage. Gruppen vurderer selv om den har tilstrekkelig informasjon til å foreta analyse. Observasjon gjennomføres i en avgrenset periode.

Informasjonsinnhenting gir grunnlaget for å kunne foreta analyse basert på relevant informasjon. Informasjonsinnhenting vil kunne si noe om utfordringer lærerne står overfor i hverdagen og som de opplever som problematiske. Det er derfor nødvendig å hente inn informasjon på annen måte enn fra den som står for undervisningen, da læreren i en presset situasjon har vansker med å ha oversikt over handlingsmønsteret til elevene (Nordahl 2006a).

Analyse og refleksjon gjennomføres etter informasjonsinnhenting og skal ha en klar avgrensning. Analysen skal avdekke de forhold som opprettholder utfordringen lærerne møter ut i fra problemformuleringen. En opprettholdende faktor er en handling eller tilstand som medvirker til at atferd forsterkes og vedvarer over tid (Nordahl 2006). Analysefasen har som intensjon å avdekke interaksjonen mellom elever, lærer og omgivelsene. Lærerne drøfter og analyserer opprettholdende faktorer.

Lærergruppen kan nytte seg av sammenhengssirkelen (ibid), også kalt "sola" for å visualisere og tydeliggjøre informasjonen. Sammenhengssirkelen tegnes opp på et stort ark og har følgende grunntrekk:



Figur 2: *Sammenhengssirkelen*

Lærerne analyserer og reflekterer over innhentet informasjon. Den visualiseres på denne måten hvor gruppen identifiserer opprettholdende faktorer ut i fra analysen av den innhentede informasjonen. Noen ganger kan en opprettholdene faktor bli så vesentlig at den danner grunnlaget for en ny sammenhengssirkel. Gruppen reflekterer så sammen over den informasjonen de har hentet inn. Refleksjon og analyse er ment til å avklare sammenhengen mellom de forskjellige opprettholdende faktorene.

Gruppen skal så sammen utvikle strategier for tiltak. Strategiene utvikles i forhold til målsettingen og det analysen viser. Strategiene har som målsetting å redusere eller fjerne de faktorene som opprettholder problemene (Nordahl 2006a). Lærerne velger ut noen opprettholdende faktorer hvor de ser muligheter for endring. Det blir viktig at gruppen griper fatt i opprettholdende faktorer som er mest mulig konkrete og som det er mulig å gjøre noe med. Dersom man får gjort noe med en av de opprettholdende faktorene kan det få positive ringvirkninger i forhold til de andre. I de fleste tilfeller må også læreren se på egne strategier og pedagogiske tilnæringsmåter. Det blir som regel lite endring dersom læreren ikke er villig til å endre egen praksis.

Tiltakene gjennomføres så over en periode, i de fleste tilfeller vil det bli 2-6 uker. Endring krever gjennomføring over tid. Mange tiltak gjennomføres nærmest på impuls over en kortere periode, noe som fører til at resultatene blir kortvarige og vanskelig å spore. Dersom tiltak skal ha ønsket effekt må de stå i en sammenheng og gjennomføres over en periode. Tiltakene får da tid til å virke og det er større sannsynlighet for at

resultatene blir varige. Tiltaket skal så ha en evaluering hvor gruppa ser etter mest mulig målbare resultat. Gruppa avgjør så om tiltaket skal avsluttes, eller om det skal videreføres på mer permanent basis.

I følge Nordahl (2006a:30) er det tre spørsmål som er viktige å belyse i evalueringen.

Det første er om alle tiltakene har blitt gjennomført.

Det andre er om tiltakene har vært gjennomført etter planen og på en systematisk måte.

Det tredje er om lærergruppen har opplevd hindringsfaktorer.

Gruppen gjør til slutt en revisjon hvor de tar en kort gjennomgang av hele saken. Et sentralt punkt i revideringen er videreføring, hva har gruppen lært, er det sannsynlig at problemstillingen kan gjelde andre, inneholder saken element som gjør at gruppen bør kontakte koordinator for å få løftet videre behandling opp på skolenivå?

2.2 Opplæring

Lillegården kompetansesentrer gir opplæring i form av fagdager for alle lærerne i prosjektperioden hvor de får opplæring i bruk av modellen. Det er utarbeidet klare retningslinjer for hvordan skolen skal ta i bruk LP-modellen. Lærerne deltar i opplæring før de starter arbeidet med LP-modellen og det gjennomføres fagdager gjennom hele perioden. Opplæringen tar for seg sentrale tema innen LP-modellen. Lillegården kompetansesenter er ansvarlig for fagdagene. De henter inn forskere eller andre fagfolk med kompetanse innen læringsmiljø. En sikrer på den måten at skolene får tilført eksternt kompetanse i opplæringen. Gruppelederne mottar egen opplæring, da de er nøkkelpersoner til å få lærergruppene til å fungere på en god og konstruktiv måte.

2.3 Arbeid i lærergruppene

Alle lærerne ved skolen blir delt inn i lærergrupper. Arbeidet i lærergruppene er en vesentlig del av grunnlaget for LP modellen. Gruppens arbeid er styrt av gruppelederen som koordinerer gruppens arbeid med skolens koordinator. Lærergruppen nytter seg av analyse- og tiltaksmodellen som arbeidsredskap. Når lærergruppen starter arbeidet er det en fordel at den starter med relativt enkle tema hvor de har gode muligheter til å utvikle virksomme tiltak. Lærergruppen vil etter hvert som de høster erfaring arbeide

med mer komplekse saker. Læregruppene analyserer og utvikler tiltak. Arbeidet skjer rundt felles refleksjon innen et tema som gruppen selv har identifisert. Temaene skal generelt være avgrensede og mest mulig konkrete. Det blir da lettere for gruppen å hente inn informasjon, reflektere, iverksette tiltak og evaluere tiltakene i etterkant. Lærergruppene får veiledning hvor de selv har definert sine behov.

2.4 Veiledning

Modellen forutsetter at lærergruppene skal motta veiledning minimum to ganger pr semester fra PPT. Veilederen vil i de fleste tilfeller være en kjent person for skolen, noe det ligger både fordeler og utfordringer i. Det er i utgangspunktet lettere å ha en åpen kommunikasjon med en person som er kjent, på den andre siden kan det være forhold fra tidligere kommunikasjon som gjør det vanskelig å kommunisere åpent (Tinnesand og Flaatten 2006). I de tilfeller hvor lærergruppen og veileder er skeptiske til hverandre er det viktig å sette seg ned sammen og ha en gjennomgang av hverandres forventninger og ha en mest mulig åpen kommunikasjon om hverandres roller i det videre arbeidet.

Veiledningen er videre en prosessveiledning hvor veileder hjelper og veileder gruppen i bruken av selve modellen. Veilederens utfordring er å stille de rette spørsmål for å hjelpe gruppen til å reflektere, få fram meninger og arbeide mot kollektive løsninger.

2.5 Evaluering av LP-modellen

Evalueringen av LP-modellen ble foretatt i prosjektperioden. Det ble foretatt målinger i forkant og etterkant, et tidsspenn på ca to år. Evalueringen ble gjennomført på de 14 skolene som var med i prosjektet samt omtrent like mange kontrollskoler.

Evalueringen ble gjennomført av NOVA. Målsettingen for evalueringen var å avdekke om det har vært endringer i skolenes læringsmiljø og elevatferd og hvordan det har påvirket elevutbyttet (Nordahl 2005). En kan ut i fra et forskningsmessig utgangspunkt stille kritiske spørsmål om forskningen, da det var nær tilknytning mellom fagmiljøene som utviklet og som evaluerte LP-modellen. Koblinger av denne typen er imidlertid ikke uvanlig i Norge, da mange av fagmiljøene er små. Kari Bachmann og Peder Haug har utarbeidet en rapport hvor de beskriver forskning om tilpasset opplæring i Norge

(Bachmann og Haug 2006). De omtaler forskningen rundt LP-modellen uten å stille spørsmål om nærheten mellom utvikling og evaluering.

Elever, foresatte og lærere deltok i evalueringen. Over 60% av informantene ga uttrykk for at prosjektet hadde ført til positive endringer på skolen. Det var blitt større kunnskap om problematferd og hvordan den kan forebygges av lærerne i skolen. Det ble også opplevd som positivt at lærerne kom sammen og arbeidet med å utvikle felles tiltak rettet mot problematferd (Nordahl 2005).

Resultatene for opplevd mobbing viste en tydelig tilbakegang på prosjektskolene, mens kontrollskolene hadde en liten tilbakegang. Ingen av de registrerte tiltakene kan beskrives som tiltak mot mobbing. Det er da grunn til å anta at tiltak som var iverksatt innenfor læringsmiljøet har hatt en dempende virkning i forhold til opplevd mobbing.

Lærervurdert sosial kompetanse for elevene viser en tydelig positiv utvikling, mens for kontrollskolene viser det en motsatt tendens. Evalueringen viser at gjennomsnittskarakterene i norsk, engelsk, natur- og miljøfag og samfunnsfag gått opp fra 3,65 til 3,83, mens de for kontrollskolene har hatt en tilbakegang fra 3,75 til 3,65 (Nordahl 2005:132-138). Tiltakene i prosjektet har ikke vært rettet mot faglig utvikling. Det er da grunn til å anta at den positive utviklingen skyldes positive endringer i læringsmiljøet til elevene, noe som så har gitt positive ringvirkninger for den faglige utviklingen. De endringer som evalueringen viser er gjennomgående positive og viser klare forskjeller innen strukturen på undervisningen og bedret skolefaglig kompetanse (Bachmann og Haug 2006).

Evalueringen viser at lærerne hadde gjennomgående positive opplevelser fra bruken av LP-modellen i prosjektperioden. Opplæringen i LP-modellen inneholder ikke føringer for eventuell videreføring av modellen. Det fører til at skolens ledelse står friere i hvordan de vil videreføre LP-modellen. Hvilke konsekvenser får eventuelle endringer for lærernes opplevelser av videreføringen av LP-modellen, og vil de slå ut positivt eller negativt?

3 Teoretiske perspektiver

Jeg ønsker å sette fokus på teori og forskning som har betydning for å forstå de faktorer som påvirker hvordan lærerne opplever videreføringen av LP-modellen. Det er viktig å ha et helhetlig perspektiv på faktorene som påvirker hvordan lærerne opplever videreføringen av større tiltak for å utvikle et bedre læringsmiljø. Jeg har følgelig valgt å presentere teori og forskning som kan være med på å forklare forhold som har innvirkning og betydning for lærernes opplevelse av videreføringen av LP-modellen.

3.1 Endringsprosesser

Endringsprosesser i skolen ser ut til å komme raskere nå enn tidligere. Lærerne i skolen møter endringsprosesser i form av nye læreplaner og tiltak som skal innføres. De må noen ganger forholde seg til flere prosesser samtidig. De forskjellige endringsprosessene påvirker lærernes muligheter til å gjennomføre innovasjonsarbeid.

Nils Brunsson har rettet et kritisk blikk på reformarbeid. I følge Brunsson (1990) starter en reform eller endringsprosess med et problem hvor man trekker den slutning at det er behov for en endring for at organisasjonen skal bli bedre. Organisasjonen utvikler så en ide som fører til praktisk handling. Brunsson beskriver endringsprosesser som institusjonelle, de har sitt utspring i institusjonen eller initiativet ligger hos overordnede instanser. Intensjonen med en endring eller reformprosess blir da å skape bedre løsninger enn de som praktiseres pr i dag. Jeg vil hevde at endringsarbeid framstår som en prosess hvor deltagerne arbeider for å endre sin praksis. Reformen og endringsprosesser blir dermed handlingsrettede hvor deltagerne arbeider for å forandre en situasjon slik at problemet blir mindre eller forsvinner.

Større endringsprosesser er som regel initiert fra overordnet myndighet. De har instruksjonsmyndighet, prioriterer og styrer. De gir rektor nødvendig ryggdekning for å iverksette reformer. Reformen må imidlertid også ha støtte fra de som skal stå for gjennomføringen for å få effekt, noe Michael Fullan har beskrevet når han diskuterer endringsprosesser innen utdanning i relasjon til lokale og nasjonale føringer (Fullan 2003). Fullan peker på noe viktig. Lærerne må se behovet og ha forståelse for

nødvendigheten av endringer, noe som viser hvor viktig det er å bruke tid i en initieringsfase til å arbeide med forståelse for endringen. Forståelsen er imidlertid ikke nok, en må ha et verktøy som kan skape endring. Endringsprosesser blir mest effektive når de er helhetlige, har et godt faglig innhold og støtte fra de som skal gjennomføre endringene.

Endringsprosesser bør inkludere både individuelle og systemiske forhold. Peder Haug har beskrevet utviklingstrekk i forskning om spesialundervisning (Haug 2003). Han hevder at en må ta hensyn til begge forhold når en skal utvikle ny kunnskap for å skape en bedre skole for alle. Haug peker i denne artikkelen på et vesentlig forhold. Det er ikke tilstrekkelig å utvikle individrelaterte tiltak for å skape endring. Endringen må ha virkning for alle for å oppnå forbedringer i skolen. Det er ikke det ene eller det andre, en må utvikle felles tiltak ut i fra begge perspektiv. Det fører til et behov for at skolens personale samlet arbeider med å utvikle tiltak i skolens læringsmiljø.

Det er av stor betydning for den videre prosessen at de som skal delta har et positivt eierforhold til beslutningen. Anne Arnesen, Terje Ogden og Mari-Ann Sørli har utarbeidet et skoleomfattende program for å forebygge problematferd i skolen kalt Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen (PALS) (Arnesen m. fl. 2006). De hevder at 80% av personalet bør være positive når en skole initierer en større endringsprosess. Det viser viktigheten av å arbeide seg fram mot en beslutning som de fleste ser som positiv. Endringsprosesser er som regel er krevende i form av tid, ny kunnskap, utvikling og gjennomføring av tiltak. Når skolens ledelse sikrer seg positiv deltagelse fra de fleste av lærerne unngår de at det forholdet virker belastende. Endringsprosesser presenteres i noen tilfeller i form av beslutninger og ikke som et resultat av deltagelse og innflytelse fra lærerne. Resultatet blir som regel da at implementeringen oppleves som pålagt og ikke som resultat av interne innovasjonsprosesser, noe som kan føre til halvhjertet oppfølging og variable resultat. Konklusjonen blir da at programmet ikke hjelper. Det blir som regel feil, en burde se nærmere på implementeringsfasen og hvordan deltagerne kan få et bedre eierforhold til tiltaket.

Kjell Skogen og Jorun Buli Holmberg har beskrevet elevtilpasset opplæring i et innovasjonsperspektiv (Skogen og Holmberg 2002). De hevder at lærerne møter

praktiske barrierer som kan hindre implementering. Den første, psykologiske barrierer handler om fenomener i enkeltpersoners psyke som opptrer som hindringsfaktor, hvor usikkerhet og utrygghet er den sentrale. Den andre, praktiske barrierer består av faktorer som tid, ressurser og system. De er rammefaktorer som kan stoppe innovasjonsprosesser dersom de ikke oppleves som tilstrekkelige. Den tredje og siste beskrives som makt- og verdibarrierer. En innovasjonsprosess kan være sammenfallende med normer og verdier for noen, mens den kan komme på kant med verdistandpunktet til andre (ibid).

Skogen og Holmberg peker her på grunnleggende forhold som må ivaretas i endringsprosesser for at de skal bli virksomme. Psykologiske barrierer vil alltid være til stede i et personale. De vil som regel være vanskelig å imøtegå, da det er en personlig følt opplevelse som ligger i personen. Det kan tenkes at informasjon og klargjøring av konsekvenser vil være med på å trygge personen. Praktiske barrierer vil først og fremst være en ledelsesoppgave. Michael Fullan har beskrevet ledelse i endringsprosesser (Fullan 2005). Han hevder at ledelse er viktig for tilrettelegging av gode rammevilkår. Det er avgjørende for endringsprosesser at rammefaktorene oppleves som tilstrekkelige, de er et tegn på at ledelsen vil satse på tiltaket. Makt- og verdibarrierer kan effektivt stoppe endringsprosesser. Jeg vil hevde at det er få som vil satse på tiltak de ikke har tro på, satsingen blir i beste fall motvillig. Det vil likeså være naturlig å satse på endring som en har tro på. Samlet sett beskriver to av faktorene menneskelige forhold mens den tredje beskriver faktorer ledelsen prioriterer. Skogen og Holmbergs fremstilling viser viktigheten av førstefasen i endringsprosesser hvor endringen markedsføres og begrunnes. Det blir som regel avgjørende for utfallet at ledelsen setter av nok tid til å imøtegå motstandsprosessene. En kan innvende at ledelsen har myndighet til å styre gjennom beslutninger. Det er rett, men prosessen med å markedsføre endringen på en måte som imøtegår hindringsfaktorene blir som regel avgjørende for implementeringskvaliteten.

Endringsprosesser krever kunnskap og gode prosesser i personalet på skolen for å lykkes. Mikael Fullan har beskrevet endringsprosesser innen utdanningsområdet (Fullan 2001) og hevder at faktorene i en vellykket endringsprosess består av 25% rett ide og 75% arbeid med etablering av tjenlige prosesser. Rett ide vil i de fleste tilfeller være program eller planverk som andre instanser har tatt initiativ til. Fullan viser med sitt prosentoppsett at ide må forankres i praktisk arbeid i endringsprosesser. Det er ikke nok

å ha en god ide, hovedtyngden av endringsprosessen ligger i praktisk arbeid med tiltaket. Han beskriver i et senere verk (Fullan 2003) at en viktig forutsetning for å skape endring i læringsmiljøet er at lærerne samarbeider for å skape endring. Jeg vil trekke fram at det er neppe nok. En kan ikke forutsette at det er enighet i endringene. Endringsprosesser skaper ofte motstand. Prosessene er omfattende og krever mye tid og innsats. Enkeltlærere kan ha stor innvirkning på læringsmiljøet der de befinner seg. Effekten er likevel begrenset i forhold til mer kollektivt orienterte tiltak som skolen også har ryggdekning for hos sine overordnede.

Mange lærere opplever en kombinasjon av reformtrøtthet og for lite tid til å utføre pålagte oppgaver, noe som fører til at implementeringen av de forskjellige reformene halter. De opplever at de blir lite hørt og at skolemyndigheter har et vel enkelt syn på hvordan skolen skal kunne avsette tilstrekkelig tid til reformarbeid. De erfarer også at reformene kommer så tett at de ikke får arbeidet godt nok med den forrige før den neste reformen kommer. Tom Tiller har beskrevet dette fenomenet som "kenguruskolen" (Tiller 1990). Han påpeker at norsk skole er sensitiv for internasjonale trender. Det fører igjen til et uklart verdigrunnlag og en skole som beveger seg raskt mellom de forskjellige trender, noe som kan føre til dårligere vilkår for lærerne som skal omforme nye trender til praktisk pedagogikk i klasserommet. Tiller hevder at når lærerne opplever endringene som lite tjenlige blir deres fokus rettet innover og inkluderer ikke skolen som helhet. Han etterlyser et system hvor lærerne kan arbeide sammen for å skape endring, noe som kan føre til innovasjon og nytenking. Det blir da viktig at skolen har en reflektert holdning til nye tiltak og vurderer dem opp mot skolens kompetanse og behov, ikke minst hva det vil kreve av ressurser for å gjennomføre dem. Tiller etterspør en mer reflektert holdning fra skoler og etterlyser videreutvikling av skolens egen kompetanse. Noe av nøkkelen til et godt innovasjonsarbeid blir å engasjere de som skal gjennomføre tiltakene i utviklingen av tiltakene og at skolens ledelse legger til rette for endringsarbeid og videreføring.

3.2 Postprosjektutfordringer

Skolebaserte program som LP-modellen har dokumentert effekt, noe som måles i løpet av prosjektperioden. Mange skoler ønsker å videreføre arbeidet i etterkant av

prosjektfasen. Andre skoler står overfor tilsvarende problematikk i videreføringen av lignende program hvor skolen har arbeidet med sitt læringsmiljø i en prosjektperiode. Hvilke utfordringer møter skolens lærere i videreføringen av tiltaket?

Gjennomføringen av et program består av de tre fasene initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan 2001). Han beskriver i et senere verk (Fullan 2005) de tre fasene som en sirkulær prosess der videreføring er en forlengelse av implementeringsfasen hvor arbeidet med programmet blir videreført ut over prosjektperioden. Fullan viser med det at videreføring av program krever samme innsats i form av tid, organisering og innhold når programmet skal videreføres. Brunsson (1990) hevder at det er enkelt å ta initiativ til reformer, arbeidet ligger i innhold og gjennomføring. Prosjektperioder har som regel stort fokus, det tilføres ressurser til gjennomføringen og tiltaket får stor oppmerksomhet. Hvor varige blir endringene? Brunsson hevder at nøkkelen ligger i gjennomføringen av tiltaket. Fullans beskrivelse av endrings- og videreføringsarbeid som en sirkulær prosess viser viktigheten av at rammebetingelsene i prosjektfasen videreføres etter at prosjektperioden er over. Gode resultater i en prosjektperiode blir raskt lite virksomme dersom ikke tiltaket opprettholdes.

Sigrun K. Ertesvåg og Pål Roland har beskrevet videreføringsproblematikk hvor de bl. a. kommer inn på erfaringer fra programmet Respekt. (Ertesvåg og Roland 2007). Programmet har mange likhetstrekk med LP-modellen. Skolene oppnådde god effekt av programmet i prosjektperioden. To år senere viste det seg at de fleste av skolene hadde avsluttet arbeidet enten i form av et vedtak eller i form av gradvis mindre arbeid med programmet, kun en av skolene kunne vise til positiv effekt av programmet. Studien sier lite om hvorfor det var så stort frafall i videreføringen av Respekt, men viser at videreføring ikke er en selvsagt prosess. Det er grunn til å anta at studien også kan ha betydning for videreføringen av lignende program.

Kan det tenkes at implementeringen haltet? Fullan (2001) hevder at det tar minimum 3-5 år før et program er tilstrekkelig implementert. Han ser det videre som et paradoks (Fullan 2005) at skolen i den samme perioden sannsynligvis arbeider med andre større tiltak, uten at det første er tilstrekkelig innarbeidet i virksomheten. Peder Haug har vært forskningsleder for evalueringen av Reform 97 (Haug 2004a). Den viser at det tar lang

tid før skoler oppnår varig endring. Han antyder et enda lengre tidsspenn, det må sees i sammenheng med at den forskningsrapporten omhandler et svært stort tiltak.

I følge Fullan, Haug, Ertesvåg og Roland ligger nøkkelen til mer varig videreføring av et program i planmessig arbeid over tid hvor aktiviteter følges opp og evalueres ved at deltagerne arbeider aktivt med fornyelse av tiltakene. LP-modellen implementeres i løpet av en toårsperiode. Det er et kortere tidsspenn enn den forskningen jeg har presentert anbefaler. Det blir da et interessant spørsmål om programmet er godt nok implementert og om det påvirker hvordan lærerne opplever videreføringen av LP-modellen.

3.3 Rammevilkår

Endringsprosesser påvirkes av de rammevilkår deltagerne møter. Uttrykket "rammevilkår" beskriver den samlede tilretteleggelse ledelsen gir til gjennomføringen av tiltaket. Det blir viktig å forstå hvordan rammevilkårene påvirker lærerne som skal utføre forskjellige tiltak og hvordan rammevilkårene legger til rette for videreføring tiltak som LP-modellen.

Det er ledelsen som organiserer og tilrettelegger tiltak ved skolen. Torodd Strand er opptatt av ledelse, organisasjon og kultur (Strand 2001). Han hevder at god ledelse bl. a. består i tilretteleggelse og organisering av arbeidsoppgaver for den enkelte som setter arbeidet inn i en større ramme. Ledelsens rolle som tilrettelegger blir dermed vesentlig for å tilrettelegge nødvendige rammevilkår når mindre og større tiltak skal gjennomføres i skolen. Gunn Imsen har gjennomført en empirisk undersøkelse av skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte som del av evalueringen av Reform 97 (Imsen 2003). Hun har bl. a. forsket på hvor utviklingsorienterte skolene var. Imsen fant store forskjeller mellom skolene i undersøkelsen. Hun hevder at årsakene kan være store forskjeller i lokale interesser, hvor utviklingsorienterte skolelederne var og hvor reformorienterte lærerne fremstod. Forskningen viser at skoleledelsens tilrettelegging av rammevilkår for endringsprosesser er en vesentlig faktor for hvordan lærerne utfører endringsarbeidet (ibid). Forskningen til Imsen og Fullan (Fullan 2003) peker i den retning. Det er dermed grunn til å anta at ledelsens prioriteringer blir avgjørende for gode rammevilkår til utviklingsarbeid.

I følge Skogen og Holmberg (2002) blir ofte tidsfaktoren undervurdert i gjennomføringen av forskjellige tiltak. Tidsfaktoren blir ofte undervurdert både i beslutningsprosessen og gjennomføringen av tiltak, da en på forhånd ikke har oversikt over hvor mye tid tiltaket krever. Hvorfor er tidsfaktoren vesentlig? Det meste av arbeidstiden til lærerne er bundet opp til undervisning, disponeringen av den resterende tiden er fastlagt i avtaler. Lærere opplever til tider at en skal nytte samme tid til forskjellige tiltak. Det blir lite tilfredsstillende da tiden som regel er belagt til annet, en kan ikke nytte samme tiden to ganger. Reformen krever omfattende tidsbruk i form av tid til forberedelse, gjennomføring, evaluering og videreføring. Vivienne Collinson og Tanya Fedoruk Cook har gjennomført en undersøkelse som viser at mangel på tid er den faktoren som har størst betydning og som er med på å begrense utviklingsarbeid i skolen (Collinson og Cook 2004). Mangel på tid vanskeliggjør erfaringsutveksling, noe som den samme undersøkelsen beskriver som svært viktig for å skape innovasjon. Undersøkelsen viser hvor viktig det er med klare rammer for tidsbruk i endringsprosesser i skolen. Det er avgjørende at lærerne opplever at tiden settes av reelt, slik at det ikke bare blir forskyving av andre oppgaver som likevel må tas igjen.

Tidsbruken har videre sammenheng med hvordan tiltaket organiseres og hvilke støttefunksjoner det er behov for. I følge Fullan (2005) er det liten forskjell på en startfase og en videreføringsfase i et større tiltak, det krever samme innsats og organisering. Fullan understreker med det viktigheten av at tidsressurser oppretthodes. Når tidsbruken reduseres er det nærliggende å anta at det vil gå ut over kvaliteten på tiltaket. Når tiden reduseres kan det lett føre til frustrasjon og oppgitthet da lærerne opplever at de skal utføre samme arbeid med mindre tidsressurs. Det ligger også en psykisk faktor her. Dersom ledelsen reduserer tidsbruken sier de underforstått at tiltaket ikke er like viktig lengre.

Nye tiltak inneholder som regel ny kunnskap. Det er derfor avgjørende at opplæring og veiledning settes i system. Jeg har i forrige kapittel vist hvordan det utføres i LP-modellen. Kjell Skogen er opptatt av innovasjonsprosesser i skolen (Skogen 2004). Han hevder at kompetanseutvikling er en vesentlig faktor i alle implementeringsprosesser. Hvordan læreren tilegner seg kompetanse er vesentlig for utbyttet. I følge Haug (2004a) er de skolene som oppnår resultater av utviklingsarbeid kjennetegnet av at hele skolen arbeider kollektivt med utviklingsarbeidet. Jeg vil hevde at en vil se størst utbytte av

kompetanseutvikling gjennom strukturert virksomhet som innebærer kollektiv læring. Det motsatte blir et system hvor lærerne får ansvar for å lese stoffet på egen hånd. Resultatet av den framgangsmåten blir fragmentert læring, hvor resultatet av læringen vil variere mellom de forskjellige lærerne. Når en reflekterer sammen om forskjellige tema utvikles læringen kollektivt og får et dypere innhold enn når læreren arbeider med temaene alene.

Grete S. Vaaland, Sigrun K. Ertesvåg, Svein Størksen, Jarmund Veland, Pål Roland og Tove Falch har forsket på prosjektet Connect Oslo. Det har nå byttet navn til Respekt. (Vaaland m. fl. 2005). De hevder at er veiledning er viktig for å opprettholde framdrift i implementeringsarbeid, hvor veileder er en "kritisk venn" som kan ha et blikk på framdriften fra utsiden og som hjelper deltagerne til å opprettholde framdrift. Når en lærergruppe arbeider med å utvikle tiltak kan en lett kjøre seg fast, da lærerne i mange tilfeller har møtt problemet tidligere uten å finne løsninger. Per Lauvås og Gunnar Handal har beskrevet veiledningens mange sider (Lauvås og Handal 2000). De beskriver veiledning som en dialogbasert prosess hvor veilederen hjelper deltagerne til å reflektere over egen praksis. Det forutsetter at veilederen har kunnskap innen veiledningsfeltet og helst erfaring med veiledning. I motsatt fall vil veiledningen bli overfladisk og lite egnet til å påskynde fremdriften i arbeidet. Utvikling av tiltak er som regel en krevende prosess hvor deltagerne lett kan bli stående fast i kjente problemstillinger. Det kan tenkes at veiledning i form av en kritisk venn er vesentlig for at deltagerne skal kunne se nye sider av saken samt hjelpe deltagerne til å opprettholde nødvendig framdrift. Veiledning blir da en prosess hvor veilederen hjelper deltagerne til å se nye sider av sin praksis for å kunne endre på sin rolle.

3.4 Lærerrollen

Det er nødvendig å ha en forståelse for forskjellige sider av lærerrollen som en bakgrunn for å forstå hvordan lærerne opplever videreføringen av LP-modellen. Hvordan lærerne oppfatter sin egen rolle er avgjørende for lærerens forhold til endringsarbeid.

Hvor viktig er lærerens rolle for endring i skolen? Nils Finstad og Gro Kvåle har beskrevet skoleutvikling og ledelse (Finstad og Kvåle 2004). De viser til at læreren er viktigste premissleverandør for endring. Forfatterne ser læreren som den sentrale aktøren i å skape endring. Hvor endringsorientert læreren er påvirker følgelig hvordan læreren oppfatter og utfører forskjellige endringsprosesser, som videreføringen av LP-modellen. Motivasjon blir en vesentlig faktor og drivkraft i endringsarbeid. Imsen (2003) hevder at lærernes motivasjon for yrket er preget av en indre motivasjon hvor omsorg for elevene, kreativitet og kunnskap er viktige faktorer. Kan det tenkes at den er undervurdert i endringsarbeid? Den indre motivasjonen som Imsen fant i sin forskning er positivt vinklet og godt egnet for å ivareta utvikling i skolen. Utfordringen til ledelsen blir da å gi rammebetingelser som legger til rette for at lærernes indre motivasjon leder til innovasjonsarbeid.

Lærere kan være rollemodeller for hverandre. Thomas M. Skrtic har arbeidet med å beskrive metateori i skolen (Skrtic 1995). Han påviser at andre og tidligere lærere kan virke som viktige rollemodeller. Kan det tenkes at det blir lite progressiv utvikling av denne læringsmåten? Den virker i tillegg tidkrevende og tilfeldig, spesielt når tidligere lærere nyttes som rollemodell for egen praksis. De har som regel undervist etter tidligere læreplaner og annet metodisk innhold. En oppnår som regel langt mer utvikling av lærerrollen gjennom kollektiv læring, noe Terje Ogden påviste i sin undersøkelse om elevatferd og læringsmiljø (Ogden 1998). En av konklusjonene var at skoleomfattende tiltak for å styrke lærernes kompetanse vil få positive virkninger i læringsmiljøet (ibid). Kollektive holdninger kommer ikke kommer av seg selv, de kommer som regel av felles arbeid hvor lærerne arbeider med å utvikle tiltak sammen. Etableringen av mer kollektive holdninger ser ut til å ha stor betydning for hvordan lærerne arbeider med å skape endring.

Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore og Janet Ouston (Rutter m. fl. 1979) har gjennomført en studie i England hvor de fulgte ca 2000 elever over flere år. Studien begynner å bli gammel, men er fortsatt aktuell da resultatene i undersøkelsen har mye til felles med nyere forskning. De fant bl. a. at skoler som opptre samlet overfor elevene har færre problemer enn de som mangler strategier for tiltak, og at elever reagerer positivt på å få ansvar fra lærerne (ibid). Undersøkelsen tyder på at kollektivt orienterte lærere utvikler felles tiltak, noe som har god effekt i læringsmiljøet.

Noe av forklaringen kan være at elevene føler seg mer trygge når de opplever at lærerne handler likt. Det gir forutsigbare rammer for elevene, noe som virker positivt. Elevene i undersøkelsen reagerte positivt på å få ansvar, noe som kan tyde på at lærere som ansvarliggjør elever i forhold til sin egen læring oppnår bedre resultater.

Funnene til Rutter m. fl. bekreftes av noen norske undersøkelser. Ogden (1998) fant blant annet sammenheng mellom lærernes evne til å etablere gode relasjoner til elevene og læringsutbytte. Funnet bekreftes av en annen undersøkelse. Mari-Anne Sørлие og Thomas Nordahl har gjennomført en undersøkelse av problematferd i skolen (Sørлие og Nordahl 1998). De hevder at det er en tydelig sammenheng mellom de relasjoner lærerne har til elevene opp mot elevatferd og prestasjoner (ibid). Imsen (2003) fant at gode skolemiljø var preget av lærere som samarbeidet konstruktivt og at godt fellesskap mellom lærerne hadde stor betydning for et godt skolemiljø. Det kan tyde på at lærere som er trygge i forhold til hverandre har positiv innvirkning på lærergruppene. Mari-Anne Sørлие og Terje Ogden har gjennomført en evaluering av programmet Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen, kalt PALS. (Sørлие og Ogden 2007). Programmet har mange likhetstrekk med LP-modellen. Evalueringen tyder på at kollektive holdninger blant lærerne fører til bedre resultat (ibid). Den kollektivt orienterte læreren ser ut til å være en viktig nøkkel i det å etablere gode relasjoner blant lærerne, noe som er med på å legge grunnlaget for at lærerne etablerer felles tiltak i læringsmiljøet. Det understøttes av Haug (2004a) som påviser at en oppnår best varige resultater når alle ved skolen deltar.

Jeg vil understreke betydningen av en lærerrolle hvor elever ansvarliggjøres for sin egen læring, og at kollektive holdninger kombinert med en tillitskapende holdning til elever virker positivt i forhold til læringsutbytte. Det viser betydningen av en ny lærerrolle hvor læreren går ut av en formidlingsrolle og over mot at elever får mer ansvar for sin egen læring. I følge Imsen (2003) er det lite igjen av den tradisjonelle formidlingspedagogikken i norsk skole. I formidlingspedagogikken opptrer læreren som formidler av kunnskap hvor det er lite rom for at elever lærer gjennom ansvars læring og samarbeid hvor de selv søker ny kunnskap. Forskningen til Imsen viser at lærerrollen etter hvert har fått en mer progressiv pedagogisk utforming.

Elever har voksne som rollemodeller og søker bekreftelse på sine egne handlinger fra voksne. Dersom de får forskjellige signaler virker det forvirrende og skaper usikkerhet. Elever profiterer på enhetlige holdninger fra lærerne, noe som er med på å skape trygge læringsmiljø. Kollektive holdninger og mer enhetlig tilnærming til elever opparbeides som regel ved at hele skolens personale engasjerer seg i utviklingsarbeid.

Lærerens handlingskompetanse har stor betydning for elevgruppen. Ogden (1998) hevder at lærere i stor grad forholdt seg reaktivt til elevers atferd. Ogden fant at den vanligste måten å forebygge negativ elevatferd var klare regler og rutiner som de forventet at alle skulle følge. Lærere som forsøkte å handle proaktivt for å styrke elevenes sosiale ferdigheter opplevde positive effekter i form av færre atferdsproblemer (ibid). Undersøkelsen viser en sammenheng mellom problematferd og læringsmiljø, noe som er sammenfallende med funnene i en tilsvarende undersøkelse (Sørli og Nordahl 1998). Funnene til Ogden er videre sammenfallende med forskning fra England. I følge Rutter m. fl. (1979) handlet lærerne i stor grad etter at et problem hadde oppstått. De fant at tradisjonelle sanksjonsmetoder hadde liten effekt. De fant videre at lærere som var godt forberedt, hadde tydelig struktur på undervisningen og brukte ros bevisst for å forsterke ønsket handling oppnådde gode resultat. De fant også at skoler som hadde utviklet felles planer hvor lærerne handlet kollektivt oppnådde gode resultater.

Thomas Nordahl påviste i sin doktorgradsavhandling (Nordahl 2000) at lærere som utviklet positive relasjoner til elevene oppnådde undervisningssituasjoner som var preget av deltagelse og gode læringsaktiviteter fra elevene. Faktorer som å bry seg, vise interesse for sine elever, ta innspill fra elevene og snakke med elevene virker relasjonsbyggende. Det viser betydningen av at eleven føler seg verdsatt og viktig, noe som er med på å bygge opp relasjonen til læreren. Positive sosiale relasjoner vil slik være viktige både for lærer og elev.

Det kan være lett å falle inn i en reaktiv lærerrolle. Proaktiv tenking og lærerrolle handler om å ligge i forkant, kunne forestille seg hvordan eleven eller elevene vil handle i gitte situasjoner og sette inn forebyggende tiltak før situasjonen oppstår. Lærere som behersker denne teknikken har gjerne alternative tilnæringsmåter i tankene, slik at de ikke låser seg til ett spesielt handlingsmønster. Forskningen som er presentert her viser

viktigheten av at læreren arbeider bevisst med å skape positive relasjoner i elevgruppen og mellom elevene og læreren, noe som er med på å legge grunnlaget for gode lærings situasjoner.

3.5 Skoler som lærende organisasjoner

Skoler som er utviklingsorienterte er endringsvillige og har gode interne prosesser som ivaretar både utvikling og videreføring. Begrepet "lærende organisasjoner" har kommet inn i skolen i løpet av de siste årene og legger til rette for at skoler skal kunne utvikle sin egen læringskultur. En lærende skole kan beskrives som en skole som er i endring.

Skoler er forskjellige. Når skolen skal utvikle sin læringskultur kan tankegangen som ligger i lærende organisasjoner være nyttig. Det praktiske arbeidet med LP-modellen ser ut til å ha mange likhetstrekk med lærende organisasjoner, hvor lærerne reflekterer sammen over tema de selv definerer og utvikler ny individuell og kollektiv kunnskap. Peter M. Senge har beskrevet lærende organisasjoner (Senge 1990). Han hevder at det er fem viktige forutsetninger for å utvikle en lærende organisasjon.

Det første området beskriver systemisk tenking. For lærerne vil det si at de må forsøke å se sammenhenger, ikke bare ha fokus på enkeltspørsmål. Det kan da være nyttig med modeller som har analyseverktøy, noe som hjelper lærerne til å systematisere og utvikle tiltak. Det andre området, personlig ferdighet, beskriver at en må kunne kombinere forventning med realisme. Lærere opplever nærmest kontinuerlig endring og må kunne se både utfordringer og muligheter på en realistisk måte. Det tredje området, mentale modeller, beskriver hvordan en kan arbeide med drøfting og utprøving av nye tiltak hvor det vi gjør nå danner grunnlaget for senere handlinger. Det fjerde området er felles visjon, kunne skape en felles identitet. Arbeidet mot en felles visjon forutsetter en åpen og støttende holdning mellom deltagerne. Det femte området beskriver teamlæring, grupper som gjennom dialog arbeider med å utvikle ny kunnskap og nye tiltak. Senge hevder videre at det er avgjørende at de fem områdene utvikles samlet i organisasjonen (ibid).

De fem forutsetningene Senge beskriver kan nyttes som et grunnlag for alt innovasjonsarbeid. Det kombinerer personlige ferdigheter med utviklingen av kollektiv

kunnskap hvor alle arbeider mot en felles visjon hvor de prøver ut forskjellige tiltak slik at de kan nå lengre. En lærende organisasjon stiller spørsmål ved sin egen praksis og innebærer kollektiv utvikling av nye ideer og tiltak hvor de også retter et kritisk blikk på sin egen organisasjon. Imsen (2003) hevder at lærerne er mer kollektivt orientert enn tidligere. Det kan forklares med bedre tilettelegging for samarbeid, men også med at lærerne erfarer at de kan utvikle bedre kunnskap og tiltak når de opptrer kollektivt. Organisasjoner som ønsker endring bør rette fokus fra deler til helhetlige tiltak. En lærende skole kjennetegnes av aktive deltagere som er interessert i å utvikle sin organisasjon.

I følge Senge (1990) er det vesentlig hvor en organisasjon har fokus for læring, om arbeidet baserer seg på hva som har skjedd eller om det har fokus på framtidig handling. Denne tankegangen faller mye sammen med begrepet proaktiv tenking og handling, hvor en lærer handler aktivt i forhold til hendelser i læringsmiljøet og forsøker å forutse konsekvenser av handlingsmåter og tiltak. Senges tankegang har slik mye til felles med program som styrker lærerne i å utvikle kollektiv kunnskap og tiltak i læringsmiljøet.

3.6 Læringsmiljø

Hovedmålet for LP-modellen er å etablere gode læringsmiljøer i skolen. Lærernes vurdering av læringsmiljøet blir en del av grunnlaget for hvordan de opplever videreføringen av LP-modellen. Det blir da viktig å gi en beskrivelse av faktorer som påvirker læringsmiljøet.

I følge Imsen (2003) er læringsmiljø en noe upresis betegnelse som kan sies å inneholde sider av faglige, sosiale og kulturelle elementer og utformes av elever og voksne i klasserommet. Det kan forklares som den atmosfæren andre opplever når de går inn i et klasserom. Jeg vil hevde at det er stor forskjell på læringsmiljøet en møter i forskjellige klasser. I noen tilfeller er læringsmiljøet kjennetegnet av mye bråk og uro hvor elever er utrygge og ofte i opposisjon mot voksne. I andre tilfeller kjennetegnes læringsmiljøet av ro og arbeid hvor elevene er trygge i forhold til hverandre. Læringsmiljøet i en klasse vil som regel inneha elementer av begge deler.

Et godt læringsmiljø inneholder et positivt samspill mellom lærer og elever som vektlegger både individet og fellesskapet (Haug 2003). Den tradisjonelle måten å betrakte skolens eller gruppens læringsmiljø har vært å finne svar i enkeltelevers handlinger og handlingsmønstre (Nordahl 2000). Denne tilnæringsmåten legger alt ansvar for hendelser i læringsmiljøet på enkeltelever. Norsk skole har hatt en tradisjon for å søke etter diagnoser, termer som finner faktorer hos eleven som forklaring på elevens aktivitet i skolen. Nordahl påpeker at denne tilnæringsmåten er lite egnet til å skape endring, den er videre lite egnet til å sette fokus på lærernes egen praksis. Den holdningen har ført til at en ofte blir på etterskudd, lærere forsøker å gripe inn etter at problemet har oppstått. Resultatet blir da at elever stigmatiseres, noe som i de fleste tilfeller fører til at problemet forsterkes.

Henry Giroux, Paulo Freire og Stanley Aronowitz har beskrevet motstandsfaktorer innen utdanning (Giroux m. fl. 2001). De hevder at det er sterke strukturer i skolen som dominerer elevens handlinger. Samtidig finner man innenfor strukturene en menneskelig handling som innebærer både tilpasning og motstand mot rammene, noe som kan føre til endring av strukturene. Giroux m. fl. påpeker at elevens læring og handlingsmønstre skjer ut i fra egne erfaringer samt hvordan de oppfatter skolens betingelser (ibid). Med andre ord, læring og sosial utvikling handler om i hvilken grad elever tilpasser seg systemet til skolen og hvilke erfaringer eleven får og utvikler innenfor skolesystemet. Det kan tenkes at lærerne gjennom sin formidlingsmåte og forståelse av lærestoffet lett overser elevenes ulike erfaringer. Resultatet blir at elevene føler seg oversett, noe som fører til motstand mot den undervisningen som presenteres.

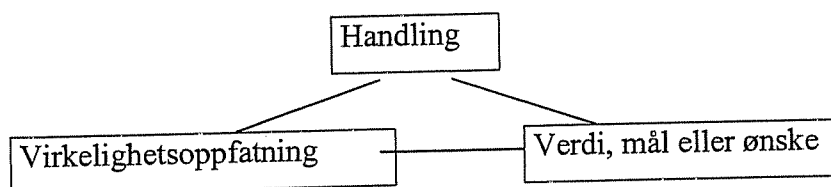
Når lærerne skal arbeide med læringsmiljøet må en ha forståelse for de faktorer som påvirker det totale læringsmiljøet i skolen. Nordahl (2006) viser at det er tre perspektiv som danner grunnlaget for utviklingen av læringsmiljøet: Kontekstuelle perspektiver, aktørperspektivet og individperspektivet. Det blir viktig for lærerne å opparbeide seg kunnskap og forståelse for hvordan de tre perspektivene påvirker hverandre og hvordan læreren så kan påvirke perspektivene.

Uttrykket kontekst beskriver både nære omgivelser rundt eleven og den sosiale sammenhengen hvor handlingene foregår (Nordahl 2005). De fysiske omgivelsene, lærers undervisning, medelever og medelevers handlinger blir en del av skolens

kontekst. Nordahl (2000) fant at omfanget av problematferd økte når elevene oppfattet undervisningen som usammenhengende og lite strukturert. Konteksten varierer alt etter hvor elevene befinner seg, hvem de er sammen med, hvilke handlinger som utøves, hvilke voksne som er til stede, hvordan elevene oppfatter undervisningen, innvirkning fra fysisk miljø osv. Nordahl viser viktigheten av å forstå hvordan kontekstuelle betingelser påvirker læringsmiljøet. Lærerne kan da eksempelvis organisere klasserommet slik at det legger mer til rette for egenaktivitet og læring, med arbeidsplasser og grupper som viktige element.

Nordahl beskriver videre elevs handlinger som intensjonale (ibid). Handlinger som virker tilsynelatende umotiverte for utenforstående viser seg sjeldent å være impulshandlinger. Nordahl hevder at elever styrer sine handlinger gjennom rasjonelle valg ut i fra den intensjon eller det ønsket de har i den gitte situasjonen. Eleven framstår følgelig som en aktør som styrer sine handlinger. De kan være rasjonelle for eleven, men virke forstyrrende for andre.

Thomas Nordahl, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit har beskrevet teoretiske og praktiske tilnærminger til atferdsproblemer blant barn og unge (Nordahl m. fl. 2005). De har beskrevet rasjonelle handlinger på følgende måte (Ibid: 63-65) :



Figur 3: *Rasjonelle handlinger*

Det kan tenkes at en proaktiv tankegang vil være godt egnet til å møte den aktive eleven. Lærere som tenker og handler proaktivt forsøker å danne seg mentale modeller for hvordan elever vil reagere i forventede situasjoner. De vil da være i posisjon til å handle forebyggende, før eleven utfører den forventede handlingen. Læreren oppnår at eleven endrer sitt atferdsmønster, noe som er med på å trygge læringsmiljøet. Læreren blir på den måten en viktig aktør i læringsmiljøet, forutsatt at han evner å benytte en proaktiv tanke- og handlingsmåte.

Individperspektivet forklarer elevens handlinger ut i fra faktorer hos eleven. Noen faktorer er medfødte mens andre har utviklet seg. Individperspektivet inneholder forklaringer på elevens handlingsmåte som er medfødte eller har sitt opphav utenfor læringsarenaen. Dette perspektivet beskriver den tradisjonelle måten skoler forsøker å beskrive elevatferd på. Det er korrekt i noen tilfeller, men på langt nær i den grad som skolen uttrykker (Nordahl 2005).

Nordahl viser at det er viktig å se de tre perspektivene i sammenheng for å forstå hvordan de samlet påvirker elevenes handlinger. Tankegangen kan være nyttig i en prosess hvor lærere opparbeider seg kunnskap og kompetanse om en proaktiv lærerrolle, perspektivene kan hjelpe læreren til å utvikle helhetlige tiltak som virker forebyggende i læringsmiljøet.

De tre perspektivene må sees samlet som et uttrykk for hvordan elever handler i skolens system. En lærer vil som regel måtte forholde seg til alle perspektiver samtidig, noe som også er utfordringen for læreren. Elever oppfatter hendelser forskjellig og handler forskjellig. I følge Ogden (1998) vil skoleomfattende tiltak og handlingsplaner være med på å styrke lærerens rolle og hjelpe lærerne til å utvikle virksomme tiltak i læringsmiljøet, noe som også er hovedmålsettingen for LP-modellen.

3.7 Oppsummering

Det er mange forhold som virker inn på hvordan lærerne opplever videreføringen av et program som LP-modellen. Skolen deltar som regel i flere tiltak eller reformer samtidig, noe som virker inn på den tiden de har til disposisjon. De forskjellige tiltakene skal som regel videreføres. Det kan virke som den tilretteleggingen lærerne møter når de skal gjennomføre programmet vil få avgjørende betydning for hvordan de opplever videreføringen. Spørsmålet blir da hvordan tilretteleggingen lærerne møter påvirker deres opplevelser med videreføringen.

4 Forskningsmetode

Oppgaven har som målsetting å undersøke hvordan lærerne opplever skolens videreføring av LP-modellen. For å få innsikt og forståelse i spørsmålet er det nødvendig å gjennomføre en undersøkelse av lærernes erfaringer fra arbeidet med LP-modellen etter at de har vært gjennom en toårig opplærings- og utprøvningsfase. Jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen på skoler som har avsluttet opplæringen en tid tilbake.

4.1 Valg av metode

Problemstillingen min tar utgangspunkt i at jeg ville undersøke hvordan lærerne opplever videreføringen av LP-modellen. Jeg måtte da ta et valg mellom kvantitativ eller kvalitativ forskningsmetode.

Kvalitativ og kvantitativ metode blir tradisjonelt betraktet som to forskjellige metoder. Kariye Ercikan og Wolff-Michael Roth har beskrevet likhetspunkter mellom kvalitativ og kvantitativ forskning (Ercikan og Roth 2006). De påviser at metodene har hatt en gradvis tilnærming og at all kunnskap har kvantitative og kvalitative sider. De beskriver en tilnærming hvor en kan benytte seg av begge metoder når en forsker på samme område (ibid). Jeg måtte gjøre et valg begrunnet i problemstillingen.

Jeg var interessert i å forske på lærernes opplevelser, kunne gå i dybden og forske på de faktorer som ligger til grunn for opplevelsen lærerne har av videreføringen av LP-modellen. Lærerne har tidligere vært gjennom opplæring og har arbeidet med LP-modellen i en prosjektperiode. Jeg har undret meg over hvordan modellen nyttes på skoler som arbeider videre etter prosjektperioden. Hvordan opplever lærerne videreføringen, blir den tilrettelagt på samme måte, og hvilke konsekvenser får det? Jeg ville også forske på meningen i det informantene sa, hva som lå bak ordene. Det hadde vært svært vanskelig å få det fram gjennom spørreskjema. Ut i fra den tilnæringsmåten valgte jeg å benytte kvalitativ metode som grunnlag for innhenting av forskningsdata.

Kvalitativ metode innebærer nærhet til informanter i små utvalg hvor forsker og informant går i dybden for å avdekke et fenomen, og hvor kunnskapen genereres i møte mellom forsker og informant. Forskeren må følgelig ha god kunnskap om forskningsfeltet. Et annet kjennetegn er at forskningen foreligger i tekstform for å beskrive personers handlinger, erfaringer og hensikter. Kvalitativ forskningsmetode er godt egnet til å fortolke og forstå sosiale systemer. Forskningsintervjuet står sentralt i kvalitativ forskning, noe Steinar Kvale har beskrevet og utdypet (Kvale 2005). Tove Thagaard har forfattet en innføring i kvalitativ metode (Thagaard 2003). Hun hevder at forskeren må gå inn i informantens fortelling og stille utdypende spørsmål rundt de tema informantene kommer opp med (ibid). Det er informantenes erfaringer som er det sentrale, det er erfaringene som skal beskrives og forskes på.

Sharan B Merriam har beskrevet kvalitativ forskning (Merriam 1998). Hun påpeker at nøkkelen til gode forskningsdata er å stille de gode spørsmålene. Hun hevder at de gode spørsmålene gir data hvor informantene både gir informasjon og reflekterer over spørsmål fra forskeren. Forskeren må møte informantene med respekt, åpenhet og uten forutinntatte holdninger. Hun beskriver tre spørsmålstyper som forskeren bør unngå (ibid:79):

Spørsmål med flere innebygde problemstillinger.

Spørsmål som virker ledende.

Spørsmål informantene besvarer med ja eller nei.

Spørsmål med flere problemstillinger fører til at informantene blir forvirret eller har fokus på en av problemstillingene, forskeren må da nytte svært mange oppfølgingsspørsmål. Ledende spørsmål fører ofte til at informantene kommer litt i opposisjon. De opplever at forskeren er interessert i ett spesielt svar mens de gjerne har mer sammensatt informasjon. Resultatet kan bli svært enkel informasjon. Ja/nei spørsmål gir som regel svært lite informasjon og er lite egnet til å belyse problemstillinger.

Jeg la vekt på åpne spørsmål som fremmet interaksjonen mellom deltagerne. Deltagerne må føle seg ivaretatt og oppleve trygghet under intervjuet (ibid). Intervjuet må ha spørsmålstillinger som er egnet til å avdekke lærernes erfaringer. Jeg utarbeidet

en intervjuguide (vedlagt) med semi-strukturerte spørsmål for å få fram hele spekteret av erfaringer fra informantene. I følge Kvale (2005) består intervjuet av en samtale mellom personer rundt et tema alle eller begge parter har interesse av. Intervjueren har som regel god kontroll over spørsmålene i intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmålene stilles ut i fra samtalen hvor forskeren har inntrykk av at informanten sitter med mer informasjon. Spørsmålene kan da lett bli ledende i stedet for oppklarende. De er vanskelige å forberede på forhånd, da forskeren ikke kan forberede seg på alle situasjoner.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene som gruppeintervju og ikke som enkeltintervju. Nina Carson har forfattet en artikkel hvor hun reflekterer over bruken av gruppeintervju i kvalitativ forskning (Carson 2007). Hun hevder at forskeren vil få en annen type forskningsdata i gruppeintervju enn i enkeltintervju (ibid). Lærerne arbeider sammen i lærergrupper i det praktiske arbeidet med LP-modellen slik at de er kjent med å reflektere sammen i gruppe. Gruppeintervjuet gir bedre utgangspunkt for å få mer reflekterende forskningsdata enn de som kommer fram gjennom enkeltintervju. Forskeren må ha klare rammer for intervjuet for å motvirke utrygghet hos deltagerne (ibid). Carson ser det som avgjørende for informasjonsinnhenting at personene er trygge på gruppedynamikken. Informantene reflekterer sammen og kan spontant komme med informasjon de ville vært forsiktig med i enkeltintervju (ibid). Faren er at informanten kan bli "revet med" av interaksjonen i gruppa og gå lengre enn han hadde tenkt i sine uttalelser. Gruppeintervjuet blir slik en mer utfordrende situasjon for forskeren.

Det er en fordel at forskeren har noe innsikt i LP-modellen, en har da bedre bakgrunn for å kunne stille oppklaringsspørsmål. Dersom forskeren har for nær tilknytning til LP-modellen kan det være problematisk, da forskeren lett kan tre ut av forskerrollen og opptre som en forsvarer for modellen. Kvalitativ forskning innebærer en gjensidig påvirkning mellom forsker og informant. Det vesentlige for forskeren blir å ha bevissthet om kritisk distanse for å kunne formulere spørsmål som får fram informantenes opplevelser og erfaringer.

4.2 Valg av informanter

Forskningen har fokus på hvordan lærerne opplever videreføringen av LP-modellen. Jeg benyttet følgende lærere som informanter. Jeg var trygg på at de kunne bidra med et tilstrekkelig datagrunnlag, da det er lærerne som utfører det praktiske arbeidet med LP-modellen på skolene hvor de analyserer og utvikler tiltak i læringsmiljøet. Jeg valgte to grupper informanter fra to forskjellige skoler, da det ville gi større variasjonsbredde i det empiriske grunnlaget. Hvor stor bør en gruppe være? Jeg valgte en gruppestørrelse på fire lærere. For mange informanter kan føre til at intervjuet tar uforholdsmessig tid, for få kan føre til lite refleksjon i gruppen. Størrelsen var godt egnet til at alle kunne komme med sine erfaringer. Nærhet til informantene, studier av prosesser og samhandling samt begrensede utvalg er viktige trekk i kvalitativ forskning (Thagaard 2003).

Jeg har ikke brukt rektorene som informanter. Rektor er pedagogisk leder ved skolen. Unni Stålsett har beskrevet rektors rolle i forhold til innovasjonsarbeid i skolen (Stålsett 2000). Hun trekker fram at rektorene skal kunne initiere en endringsprosess i skolen. Rektorene deltar ikke i lærergruppene på skolene og vil derfor ikke kunne bidra med førstehånds informasjon om videreføringen av arbeidet med LP-modellen. De vil kunne gi informasjon om kommunens føringer for videreføringen av LP-modellen, det er imidlertid ikke tema for oppgaven.

Jeg gjennomførte et prøveintervju før jeg gjennomførte intervjuene som ga det empiriske grunnlaget. Det viste seg å være lærerikt. Det var nødvendig å foreta prøveintervju for å få en praktisk gjennomgang av selve intervjuet og intervjuguiden. Prøveintervjuet ga meg erfaringer i å være sensitiv i forhold til den informasjonen som kom fram. Det lærte meg hvor aktiv jeg skulle være til å stille oppfølgingsspørsmål. De er ofte nødvendige for å få frem dybden i informantenes opplevelser eller når informantene kom inn på annen relevant informasjon. I følge Merriam (1998) er det nødvendig med erfaring for å kunne stille de gode spørsmålene. Hun hevder at prøveintervju er nødvendig for å prøve ut intervjuguiden. Den inneholder de spørsmål som skal tas opp i intervjuet. Den semi-strukturerte intervjuguiden inneholder en skisse over spørsmål rundt temaet. Kvale (2005) beskriver interaksjonen mellom forsker og informant som vesentlig for resultatet, spesielt de første minuttene av

intervjuet. Da formes informantens oppfatninger om intervjusituasjonen, noe som danner grunnlag for hvor deltagende informanten velger å være utover i intervjuet.

4.3 Beskrivelse av datagrunnlaget

Forskningen i denne oppgaven tar utgangspunkt i lærernes erfaringer ved to skoler som er ferdig med den avtalte to års perioden hvor de får opplæring og veiledning i LP-modellen. Skoler har forskjellige indre kulturer så jeg antok at jeg ville se noen forskjeller. Oppgaven har ikke til hensikt å sammenligne skoler i større skala, derfor vil to skoler være tilstrekkelig til å få fram det datagrunnlaget som er nødvendig for å belyse problemstillingen.

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidssted og varte noe over en time. Informantene viste stort engasjement. Gruppeintervju viste seg å være en både interessant og utfordrende måte å hente inn forskningsdata på. Noen av informantene bidro lite i starten. De ble mer aktive da jeg stilte oppfølgingsspørsmål direkte til dem. Det å finne rette oppfølgingsspørsmål viste seg å være utfordrende. Jeg forsøkte å unngå ledende spørsmål og spørsmål hvor svarene var ja/nei. Jeg opplevde at jeg flere ganger stilte den type oppfølgingsspørsmål, noe som kan påvirke både reliabilitet og validitet. Det var videre en utfordring å stille oppfølgingsspørsmålene mens informantene framdeles hadde samme fokus. Det var også en utfordring å skape rom for alle når noen ble ivrige.

Min vurdering er at denne problematikken ikke har påvirket reliabiliteten eller validiteten i intervjuene. Til tross for den kritikk jeg påpeker er helhetsinntrykket bra. Informantene viste meg tillit, var ærlige og bidro med et tilstrekkelig datagrunnlag.

4.4 Arbeid med datagrunnlaget

Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og skrevet ut i etterkant. Lydbåndopptak er nyttig av flere grunner. Datagrunnlaget blir mer reliabelt da all informasjon blir dokumentert på lydbåndet og skrevet ut (Thagaard 2003). Lydbåndopptak kan være en ulempe. Informantene kan oppfatte situasjonen som formell, noe som kan føre til at de blir reserverte. Jeg må som forsker klargjøre hensikten med lydbåndopptaket. Forskeren er

friere til å følge gruppens dynamikk når han benytter lydbåndopptak og kan ha fokus mer rettet mot hva informantene bidrar med og stille de rette oppfølgingsspørsmål. Dersom forsker skal gjøre notater underveis vil samtalen bli oppstykket, det blir hektisk skrivearbeid og intervjuet ville kreve uforholdsmessig lang tid. Notatene vil alltid bli et sammendrag hvor det er lett å miste nyanser i informasjonen, noe som ville gjort datagrunnlaget mindre reliabelt. Det kan være noen som vegrer seg mot at samtaler blir tatt opp på bånd, da de er usikre på hvor mye som kan bli sitert og om de vil bli gjenkjent. Bruken av lydbånd og konfidensialitet for informantene ble avklart av meg før selve intervjuet startet. Det empiriske grunnlaget behandles etter de forutsetningene Personvernombudet for forskning setter. Informasjon som skrives ut skal ikke kunne relateres til kommune, skole eller informant. Personopplysninger tas bort, indirekte personopplysninger aidentifiseres. Lydbåndopptakene slettes etter at oppgaven er levert og sensuren har falt.

Datagrunnlaget består av den kunnskap og erfaring lærerne har opparbeidet seg gjennom arbeidet med LP-modellen og som de bidrar med i intervjuet. Lærerne har gjort erfaringer innen individbaserte og systembaserte tiltak på de forskjellige trinn samt skoleomfattende saker som har vært felles for hele personalet. Jeg vil gjennom analyse av datagrunnlaget kunne få fram hvordan noen utvalgte lærerne opplever videreføringen arbeidet med LP-modellen.

I følge Kvale (2005) er det finnes ingen "magisk redskap" for å finne skjulte meninger i intervjutranskripsjoner. Det er forskeren og klarheten i spørsmålene som er avgjørende for å kunne gi en god tolkning. I kvalitativ tilnærming vil analysen basere seg på tolkning av datagrunnlaget, i dette tilfellet tolkning av hva informantene har sagt i løpet av intervjuene. Jeg må da forsøke å finne fram til hva informanten har ment og ikke foreta en subjektiv tolkning.

4.5 Reliabilitet, validitet og generalisering

Uttrykket reliabilitet kan forklares med pålitelighet. I kvantitativ forskning brukes begrepet for å beskrive hvor sikre måleinstrumentene er og i hvilken grad de inneholder

tilfeldige målefeil. Fred N. Kerlinger har beskrevet forskningsmetodikk (Kerlinger 1973). Han viser at tilfeldige målefeil kan være misforståelser, feil hukommelse, feil i notater osv. Høy reliabilitet oppnås når det empiriske grunnlaget ikke inneholder tilfeldige målefeil (ibid). I kvalitativ forskning knyttes begrepet til om forskningen er utført på en pålitelig måte. I følge Thagaard (2003) må forskeren overbevise leseren om kvaliteten på forskningen.

De måleinstrument som nyttes i denne forskningen er gruppeintervju. Gruppeintervjuet stiller store krav til forskeren vedr. reliabilitet, da det vil være semi-strukturert. Jeg hadde et sett med ferdigutarbeidede spørsmål som ble stilt til begge gruppene. Oppklaringsspørsmålene kunne imidlertid ikke defineres på forhånd, da de kom fram i interaksjonen mellom forskeren og informantene. Reliabilitet og validitet må sees i sammenheng for å oppnå pålitelige resultat (Nordahl 2000).

Validiteten innebærer en vurdering av om dataene undersøker det de er ment til å undersøke. Validitet kan forklares med gyldighet og om forskeren måler det han tror han måler (Kerlinger 1973, Thagaard 2003). Kvalitativ forskning har en vid forståelse av validitet. Informasjonsinnhenting må reflektere de fenomen eller variabler som en ønsker å forske på (Kvale 2005). Metoden som brukes til undersøkelsen vil kunne reflektere den problemstillingen jeg har valgt.

Sammensetting av gruppene ble gjort som tilfeldig utvalg. Det kan være et validitetsproblem dersom gruppene ikke representerer tverrsnittet av de erfaringer lærerne har opparbeidet seg. Det kan videre være et validitetsproblem dersom lærerne er reserverte, at de svarer "pedagogisk korrekt" og ikke gjenspeiler det de egentlig har erfart. Personsammensettingen i gruppen kan også være et validitetsproblem, det kan vise seg at noen av deltagerne ikke behersker intervjuformen i gruppe. Et annet validitetsproblem er hvor omfattende informasjon lærerne skal få om forskningen. For lite kan føre til overfladisk datagrunnlag mens for detaljert informasjon kan påvirke informantenes svar. Intervjuerens rolle kan også bli et validitetsproblem dersom intervjueren mister oversikt over informasjonsinnhenting, trer ut av forskerrollen og opptrer som et gruppe medlem eller blir forsvarer for det fenomenet som han skal forske på.

Generalisering er et begrep som benyttes for å beskrive om resultatene er overførbare. I denne oppgaven vil det bety om en kan finne samme empirisk grunnlag ved andre skoler som har vært gjennom en prosjektperiode innenfor LP-modellen dersom en benytter seg av samme type verktøy. Det er ulike former for generalisering. En av formene, analytisk generalisering er en vurdering av om funnene i datagrunnlaget kan bidra til å forklare hva som kan skje i lignende situasjoner (Kvale 2005:161). Skolene må inngå en avtale om bruk av LP-modellen med Lillegården kompetansesenter. Den inneholder økonomiske forpliktelser, bruk av tid, organisering og innhold. Norske grunnskoler er styrt av samme rammeverk og de samme plandokument. Utgangspunktet for skolene blir på denne måten likt.

Nordahl (2005) påviste i evalueringsrapporten av LP-modellen at skolene var nokså like. Mulighetene for generalisering av resultatene anses dermed å være til stede. En skal likevel være forsiktig med å generalisere ut i fra et så lite utvalg som i denne oppgaven.

4.6 Forskningsetiske vurderinger

Det er ulike forskningsetiske spørsmål som må vurderes i oppstarten av et forskningsprosjekt.

Forskningsprosjektet ble meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS for godkjenning da informantene vil kunne gjenkjennes via stemmeidentifisering. Personvernombudet har i brevform slått fast at prosjektet er meldepliktig og har samtidig gitt tillatelse til at innsamling av forskningsdata på visse vilkår kan starte. Kopi av svar fra Personvernombudet ligger vedlagt.

Rektorene ved tre skoler ble skriftlig forespurt om tillatelse til å gjennomføre gruppeintervju ved skolene, en som prøveintervju. Rektorene var alle virksomhetsledere. De har da en skolesjefs myndighet innenfor sitt ansvarsområde. Det var følgelig ikke nødvendig å innhente tillatelse fra høyere kommunalt hold. De ble

informert skriftlig om prosjektet, rammebetingelser og formål. Rektorene ved skolene var til god hjelp i arbeidet med å velge ut informanter. Kopi av informasjonsskriv ligger vedlagt. Informantene fikk en skriftlig orientering om forskningsprosjektet og at deltagelse var basert på frivillighet hvor de når som helst kunne trekke seg fra deltagelse (Kvale 2005).

All forskning bygger på det grunnprinsipp at informantene ikke skal ta skade av å delta i forskningen (Thagaard 2003). Det er viktig i forhold til et gruppeintervju, forskeren har ikke samme kontroll over utviklingen som i et enkeltintervju. Jeg måtte følgelig tenke nøye gjennom hvordan jeg utformet spørsmålene slik at de ikke ville virke for nærgående på noen av informantene. Det var videre en viktig problemstilling ved oppklarende spørsmål da en ikke har oversikt over de på forhånd. Jeg måtte også være bevisst på hvordan informantene reflekterte sammen, slik at ikke noe av refleksjonen ble for utfordrende for noen av informantene.

5 Presentasjon og analyse av datagrunnlaget

Analysen av datagrunnlaget tar utgangspunkt i hva informantene sa. Jeg ønsker å belyse hvordan de forskjellige faktorene påvirket informantenes opplevelser av videreføringen av LP-modellen.

5.1 Presentasjonsform

Det ble en utfordring å finne en god måte å presentere forskningsdataene på. Det finnes flere alternative metoder. Kvale (2005:123-126) beskriver fem analysemetoder. Den første, fortetting, står for en nedkorting av datagrunnlaget og er egnet til å korte ned lange intervju. Den andre, kategorisering, består i at datagrunnlaget kodes i kategorier som kan framstille teksten grafisk. Den tredje, narrativ, har fokus på fortellingen og meningsinnholdet. Den fjerde, tolkning går lengre enn den narrative i å finne en dypere tolkning av teksten. Den femte, ad hoc, er en kombinasjon hvor meningsinnholdet kan presenteres gjennom kombinasjoner av tekst, talloppsett eller figurer.

Thagaard (2003) beskriver tre forskjellige analysemetoder. Den første, diskursanalysen har fokus rettet mot personers oppfatninger av forskjellige tema og har fokus på metakommunikasjonen i datagrunnlaget. Den andre, personsentrert tilnærming er en analyseform som fokuserer på meningsinnholdet i datagrunnlaget. Den har fokus på personen og fortolkning av personens utsagn. Den tredje, tematisert presentasjon setter temaene i datagrunnlaget i fokus. Hva har informantene sagt og ment? Det blir da meningsinnholdet som blir avgjørende for hvordan det empiriske grunnlaget presenteres. Forskeren grupperer informasjonen som beskriver sentrale tema i datagrunnlaget (ibid).

Jeg valgte å tematisere framstillingen da det viste seg at lærerne svarte nokså likt på spørsmålene. Utsagn som kommer fra en enkelt informant må vurderes opp mot den samlede informasjonen de andre informantene gir. Jeg har lagt vekt på å finne fram til hva informantene sa og gruppere datagrunnlaget i sentrale tema. Tematiserte framstillinger er egnet til å gå i dybden på de forskjellige temaene hvor en samtidig kan sammenligne informasjon fra informantene om temaet (ibid).

Jeg må som forsker ha en analytisk holdning til det empiriske grunnlaget for å kunne tolke budskapet til informantene. Det er informantenes utsagn uttrykt i datagrunnlaget som er grunnlag for fortolkning. Merriam (1998) vektlegger at tematiseringen må gjøres slik at den beskriver hovedtrekkene i datagrunnlaget. Forskeren må ha et nøkternt syn i forhold til funnene slik at det er informantenes beskrivelser som står i sentrum, ikke forskerens egne meninger. Her ligger den største utfordringen for forskeren. Hvilke tema er de sentrale i datagrunnlaget? Det jeg har sett som særlig sentralt er videreføringsprosessen og de rammevilkår som ble lagt for LP-modellen.

Jeg har vekslet mellom direkte sitat og referat av informantutsagn i denne presentasjonen. Noen ganger passer det best med et direkte sitat fra hva informantene har sagt. Enkelte informanter uttrykker seg strukturert med tydelig meningsinnhold. Hos andre kommer meningen fram i en refleksjon sammen med andre. I de tilfeller gir et referat av hva som er sagt et bedre bilde av hva informantene har ment.

5.2 Beslutningsprosessen

Når en er delaktig i beslutningsprosesser er det lettere å få et positivt eierforhold til beslutningen. Prosessen vil påvirke deltagerens holdning til arbeidet som skal utføres. Det blir dermed et interessant spørsmål i hvilken grad beslutningsprosessen har påvirket lærernes erfaringer.

Alle informantene uttrykte at de hadde vært lite delaktig i beslutningsprosessen om videreføring av LP-modellen, noe de opplevde som både frustrerende og negativt hemmende. Det ble en del humring når jeg stilte spørsmålet, som om de mente å si: Hvilken prosess? Noen av informantene hadde oppfattet det slik at LP-modellen var et prosjekt som kunne avsluttes og at de så skulle ta fatt i noe annet. Informantene følte at beslutningen ble tatt uten at de fikk ha reell innflytelse på valget. Det førte til motstand mot videreføringen og den første tiden av videreføringen bar preg av det.

En informant uttrykker:

(...) jeg oppfattet tidlig at dette var noe vi skulle fortsette med og så hadde vi ikke så mye valg.

En annen informant uttrykker:

(...) skal prosjektet drives videre så må vi som er med på det være motivert for å drive videre. Så jeg føler at vi hadde ganske liten innflytelse på hvordan vi skulle gå videre. Det ble bare at vi skulle fortsette med grupper, men ingen faste gruppeledere, ingen prosjektleder. Da blir det veldig flat struktur og da blir det litt sånn hva gjør vi? Hva skjer?

De fleste av informantene oppfattet beslutningen om videreføring som et pålegg fra kommune og rektor og at beslutningen var tatt på forhånd. De oppfattet pålegget som negativt for deres arbeidssituasjon, da ledelsen samtidig ga signal om at ressursene som skulle brukes til LP-modellen måtte reduseres. Oppfatningen om at videreføringen var et pålegg førte til at lærerne ble lite motiverte til å fortsette med LP-modellen. Noen av informantene erfarte at mye av arbeidet falt sammen den første tiden etter at beslutningen var tatt. De beskrev at det tok over ett år å komme i gang igjen.

En informant så beslutningen som positiv. Både kommune og skolens ledelse tok tak og ønsket pedagogiske tiltak som bedret læringsmiljøet. Tiltaket var også med på å framheve lærerne som profesjonell arbeidsgruppe. Informanten mente at LP-modellen ga et strukturert system for å kunne ta opp forhold som burde endres ved skolen.

Informanten uttrykker:

(...) det var ønsket fra ledelsen men jeg synes det er positivt da, at vi har en pedagogisk ledelse som vil gå i en slik retning ... i stedet for bare å ta det opp på allmøte og la flertallet bestemme.

Forskjellige oppfatninger om hvor mye ansatte skal involveres i beslutningsprosesser kan være med på å påvirke holdninger. Kan skolens administrasjon og lærerne ha hatt forskjellige forventninger til videreføringen av LP-modellen?

Jeg tolker det slik at de fleste av informantene oppfattet beslutningsprosessen om videreføring som negativ, noe de tilskrev at de hadde liten innflytelse. De ble lite hørt, enkeltlærere hadde innflytelse, ansattes representanter var lite involvert. Det førte til negative holdninger og frustrasjoner blant lærerne til videreføring. Reell innflytelse i beslutningsprosesser er vesentlig for at deltagerne skal akseptere resultatet. Beslutningsprosessen ble mer oppfattet som et pålegg hvor lærerne var lite deltagende, noe som førte til at videreføringen haltet i etterkant. Har det vært forskjellige

oppfatninger mellom ledelse og lærere om beslutningsprosessen? Det empiriske grunnlaget tyder på at informantene hadde liten innflytelse, noe som førte til at de fikk negative holdninger til videreføringen.

5.3 Tidsklemme

Tidsbruk er en vesentlig faktor når det skal innføres nye tiltak. Alle tiltak tar av fellestiden. En kan da forvente at de som initierer tiltakene også setter av nødvendig tid til å gjennomføre tiltakene. En annen faktor er hvordan de forskjellige tiltakene virker inn på tidsbruken.

Alle informantene opplevde tidsklemme mellom store prosjekt som Kunnskapsløftet og LP-modellen. Innføringen av Kunnskapsløftet førte til tidsklemme hvor det ikke var tilstrekkelig tid til begge. Informantene uttrykte frustrasjon over alle tiltak som spiser av fellestida. Informantene opplevde at det ikke var avsatt tilstrekkelig tid ved skolene til å arbeide med flere større tiltak samtidig. Det førte til at prosjektene på en måte konkurrerte om deler av den samme tiden. Informantene opplevde da uro for at et av tiltakene ville forsvinne. De hadde dårlige erfaringer fra tiltak de har startet opp tidligere og som ikke var blitt fulgt opp. En informant opplevde at det var mindre vilje fra ledelsen til å bruke like mye tid på LP-gruppene som tidligere. Noen informanter opplevde det motsatte, ledelsen satte etter hvert av mer tid til LP-grupper.

Hvor mange store tiltak kan de arbeide med samtidig? Datagrunnlaget ga ingen direkte svar. Svaret er avhengig av hvor mye tid en har totalt til disposisjon, hvor godt forberedt deltakerne er, kjennskap til materialet og hvor mye arbeid som skal utføres. Informantene uttrykte at det aldri var nok tid, noe som førte til frustrasjon og en oppgitt holdning.

En informant uttrykker:

(...)vi er med på en del, så blir vi med på nye ting, så avvikles ingen ting ordentlig, da får vi følelsen av at vi driver litt med luftsloft.

En annen informant uttrykker:

(...) vi arbeider alltid med mange ting samtidig

En tredje informant uttrykker :

(...) men det er det som er problemet da, for mange baller i luften samtidig

En fjerde informant uttrykte at det var positivt å arbeide med Kunnskapsløftet og LP-modellen samtidig, men uttrykte senere at ressursmangel og mangel på tid var et problem.

Har organiseringen av rammene til de to tiltakene vært klar nok? Når en skole skal gjennomføre flere større tiltak samtidig blir tydelige rammer for tiltakene viktig, slik at deltagerne ikke opplever uklarheter rundt tidsbruken og problemer med å gjennomføre tiltakene innenfor de rammer som er lagt. Noen av informantene uttrykte at det fører til mindre deltagelse og motstand mot selve tiltaket.

Andre informanter erfarte at LP tiden delvis ble benyttet til annet. Initiativet til det har ikke kommet fra lærergruppene, men fra skolens ledelse. Informantene har erfart at administrasjonen benytter tiden til flere tiltak, noe som har ført til redusering av den samlede tiden som er avsatt til LP-modellen. Tidsbruken i prosjektperioden var klart definert. Noen av informantene hadde den erfaringen at tiden til LP-modellen nå var tatt av fellestida. Informantene nyttet uttrykket "fellestid" om arbeidstid som ikke er båndlagt til undervisning. LP-modellen måtte da dele tiden med annet arbeid, slik at LP-tid ofte ble kortet inn i forhold til andre aktiviteter.

Informantene uttrykte at lærergruppene møttes sjeldnere enn det de gjorde i prosjektperioden, noe de opplevde som problematisk. Få møter førte til mer overfladisk arbeid med de sakene gruppene arbeidet med. Informantene uttrykte at det burde være to møter i måneden med varighet tre kvarter opp mot en time. De uttrykte at arbeidet med LP-modellen hadde fungert bedre dersom det var avsatt mer tid.

Informantene uttrykte altså stor frustrasjon over at de fikk for liten tid til arbeid i lærergruppene. De satt nå med den erfaringen at det i videreføringen av arbeidet med LP-modellen ble kuttet ned på tiden som var avsatt til møter i lærergruppene. Det førte til at det gikk lang tid mellom hvert gruppemøte. Lærerne måtte da avsette tid til å repetere hva de arbeidet med på forrige møte. Det tyder på at det ikke var satt av tilstrekkelig med tid, men også på at det ble arbeidet lite med problemstillinger mellom møtene i lærergruppen. Lærerne og skolens administrasjon kan også ha hatt forskjellige forventninger til tidsbruken i videreføringen.

En informant uttrykker:

(...) tid er en av nøklene her, altså tid og ressurser og fagpersoner for at det skal fungere. Uten de tre faktorene blir det sånn som vi holder på nå, en graut hvor vi vaser rundt

En annen informant uttrykker:

(...)Tankegangen er at det skal arbeides likt, men det blir det ikke pga ressursene ikke ligger der på samme måte.

Datagrunnlaget viser at mangel på tid fører til at videreføringen oppleves forskjellig fra prosjektperioden. Informantene uttrykker videre at det fører til både slitasje- og motivasjonsproblemer. Kan det tenkes at tidsbehovet er mindre i en videreføringsperiode enn i en prosjektperiode, at deltagerne burde ha lært seg arbeidsmåtene? Tankegangen virker nærliggende. Det som taler imot er at alle saker er nye når de kommer opp. Arbeidet er en prosess hvor en i liten grad kan støtte seg på tidligere konklusjoner. Det kan følgelig se ut som tidsfaktoren er like vesentlig i en videreføring som i en prosjektperiode.

Informantene så stor verdi i det å gjennomføre observasjoner i forskjellige klasser når det gjøres innenfor rammen av LP-modellen. En lærer som underviser har vansker med å oppfatte alle nyanser mellom elevene og hvordan lærerens undervisning virker inn. Den informasjonen kan gi viktig informasjon til lærergruppens arbeid. Lærere har få muligheter til å frigjøre seg selv, da det meste av tiden er båndlagt til undervisning. De fikk tidligere avløsning av rektor eller inspektør slik at de kunne gå inn i andre klasser og gjennomføre observasjoner.

En informant uttrykker:

(...)det er vanskelig å gjennomføre observasjoner for vi har ikke den ressursen

En annen informant uttrykker:

(...)Under prosjektet leverte vi lister til inspektøren, skal gjøre observasjoner i den og den timen trenger vikar. Som regel ble det fulgt opp. Nå kan vi ikke gjøre det, nå ligger ikke de ressursene i bønn i det hele tatt.

Informantene opplevde at ledelsen satte av mindre tid til arbeidet med LP-modellen enn det de opplevde av tidsbruk i den toårige prosjektperioden. De har altså erfart at

ressurser i form av tidsmangel setter grenser for gjennomføring av observasjoner. De opplevde denne endringen som negativ, da de fikk vansker med å hente inn nødvendig informasjon. Kan det også ha vært forskjellige forventninger mellom lærere og ledelse?

5.4 Organisering

Både LP-modellen og sammenlignbare modeller har strukturer som setter arbeidet inn i en ramme og har definerte styringsmodeller. Hvordan opplever lærerne organiseringen av LP-modellen etter prosjektperioden?

Informantene ga uttrykk for at strukturen var blitt mindre synlig og organiseringen var mer utydelig.

En informant uttrykker:

(...)Ingen koordinator, totalt flat struktur.

Bortfall av koordinatorene og arbeidsgruppe på skolenivå har ført til at ingen tar initiativ til å sette opp lærergrupper og finne gruppe for nye lærere. En informant beskrev at lærergruppene på en måte hadde overlevd. Hva legger informantene i det? Det virker som informantene uttrykker at arbeidet i lærergruppene har fortsatt nærmest på tross av at viktige ledd i organiseringen av LP modellen var borte.

Noen informanter uttrykte at grupper hadde måttet supplere seg selv. Gruppelederene tok initiativ til å fordele nytilsatte lærere i gruppene. I prosjektperioden satte koordinatoren opp lærergruppene, nå er den funksjonen borte. Koordinatoren eller arbeidsgruppa tok initiativ til LP-arbeid på skolenivå. De funksjonene er nå tatt bort og det førte til vansker med å løfte saker opp på skolenivå, noe som virket frustrerende på informantene.

Informantene ved en av skolene uttrykte at det ble arbeidet lite med LP-modellen i en periode. Det førte til at skolens ledelse grep inn og tok initiativet til en ny start og gjenopprettet arbeidsgruppa på skolen hvor bl. a. alle gruppelederene nå skulle delta. Det ble tatt initiativ til gjenoppfrisking av modellen.

Informantene uttrykte at de i prosjektperioden hadde fagdager, noe de opplevde som styrkende. Noe av motivasjonen for å bli med i utprøvingen av LP-modellen var å få ny kunnskap om læringsmiljø og atferd. De etterlyste fagdager med forskningsbasert innhold. Det har vært ett oppfriskingskurs etter at prosjektperioden var over, informantene opplevde det som alt for lite.

En informant uttrykker:

(...) For jeg vil si at vi er kasta ut på dypt vann altså. Det er vi som skal sitte igjen med følelsen av at det ikke går noe særlig, ikke noe blir sprøya inn og da daler motivasjonen, det skjer ikke noe.

Informanten opplevde altså at hele ansvaret for det videre arbeidet med LP-modellen ble lagt på lærergruppene. Det var ingen organisering på skolenivå, ingen faglig oppdatering. Det virket sterkt demotiverende på informanten.

Informantene uttrykte at ledelsen var lite aktiv i videreføringsarbeidet. Ressurser ble omprioritert, organisering ble ikke fulgt opp, viktige støttefunksjoner fungerte ikke.

En informant uttrykker:

(...) hvis du har en pedagogisk ledelse som vil noe med å videreføre dette prosjektet må en ta fatt på en helt annen måte, ikke bare si "jo dere skal. Vi vil ikke" sier vi, det blir litt sånn som trassige barn som ikke helt vil, så skal vi, men så får vi ikke den hjelpen vi trenger

Datagrunnlaget tyder på at når oppfølgingen mangler utvikles det motstand i lærergruppene. Lærerne er frustrert over at de ikke får den oppfølgingen de mener LP-modellen skal ha. Det ligger underforstått i det at de relaterer oppfølgingen nå mot den oppfølgingen de fikk i prosjektperioden. Skal ikke lærergruppene være mer selvdrevne i videreføringen, eller er det noe med prosjektperioden som ikke er fullført? Alle som arbeider etter en metode har behov for oppfrisking og påfyll etter en tid. Lærerne er samstemte i at den mangler, noe som har ført til et mer halvhjertet engasjement i videreføringen.

En informant uttrykker:

(...) konseptet har blitt annerledes. Det er klart mer styrt innholdsmessig fra ledelsen.

Informantene erfarer altså at tiden som er avsatt brukes og styres på en annen måte enn tidligere. Lærerne er gjennom LP-modellen opplært til at initiativ skal komme fra lærergruppene, det er lærerne som skal formulere problem- og målformuleringer og ikke ledelsen.

Lærerne som var med i prosjektperioden var gjennom en toårig opplæring i LP-modellen. Informantene erfarer at det mangler system for opplæring av lærere som ikke kjenner LP-modellen. Det kommer til nye lærere. Opplæringsansvaret må nå ivaretas av lærergruppene, noe informantene mener fungerer dårlig. Opplæringsansvaret blir uformelt, lærergruppene har ikke tilstrekkelig kompetanse til å stå for opplæringen.

En informant uttrykker:

(...) jeg tror ikke de har fått materialet en gang

En annen informant uttrykker:

(...)Der syns jeg administrasjonen svikter stort, hvis de vil noe med dette måtte de ha tatt tak i det på en helt annen måte.

Datagrunnlaget viser at informantene har opplevd manglende system for opplæring av nytilsatte. Hvor bør ansvaret for opplæringen ligge? Administrasjonen har bestemt at arbeidet skal fortsette, da er det naturlig at de også tar ansvar for opplæring av nytilsatte. Det kan organiseres gjennom koordinator eller skolens arbeidsgruppe. Lærerne erfarer at de organene er borte, da faller ansvaret for opplæring på skolens administrasjon. Informasjonen viser at det ikke er fulgt opp.

En informant uttrykker:

(...)min frustrasjon er ikke negativitet, jeg ser positivt på det. Men det er at den ikke er organisert til å fortsette, det mangler noe der. Ting fungerer bare ikke videre av seg selv dersom de ikke er satt i system.

Jeg tolker det slik at informantens opplevelse er nokså felles for oppfatningen til alle informantene, mangler i organiseringen skaper frustrasjoner. Informantene opplevde at organiseringen av arbeidet med LP-modellen ble forenklet i forhold til prosjektperioden.

5.5 Arbeid i lærergrupper

Arbeidet i lærergruppene er ”sentralen” i LP-modellen hvor problem identifiseres, analyseres og det blir utviklet tiltak. Hvordan opplevde informantene at lærergruppene fungerte nå?

En informant uttrykker:

(...) positivt med gruppene at vi faktisk satt sammen og diskuterte pedagogikk, at vi gjorde det innenfor visse rammer, visse føringer, jeg tenker da på denne problemløsningsmodellen vi fikk, det er vesensforskjell på å ta opp et problem i et slikt fora enn å diskutere det tilfeldig etter skoletid eller på personalrommet

Informanten beskriver noe som er interessant. Når en har en fast ramme for å ta opp utfordringer og en modell som beskriver hvordan blir arbeidet strukturert og da gjør konteksten det lettere å utvikle gode tiltak. Informanten opplever lærergruppene som et egnet sted for å ta opp problemstillinger. De kan tas opp i en strukturert sammenheng, noe som er et langt bedre alternativ enn synsing på personalrommet.

Informantene erfarte at sammensettingen av lærergruppene var gjort på tvers av team, slik at de måtte samarbeide med andre enn de som de vanligvis samarbeidet med på trinnet. De opplevde det som positivt. Det ble lettere å frigjøre seg fra eget trinn og de kunne være med på å utvikle tiltak for andre. Det empiriske grunnlaget viser at informantene så på sammensettingen av gruppene som viktig. Det er ikke lett å se løsninger når alle arbeider på samme trinn, de har da gjerne prøvd ut løsninger før det blir drøftet innenfor LP-modellen. Lærere som ikke arbeider på samme trinn har ofte andre innfallsvinkler, noe som fører til bredere refleksjon.

Informantene kom inn på at frammøte var en utfordring for gruppene kombinert med at det var færre lærergruppemøter nå enn tidligere. Det førte til slitasje på resten av lærergruppa. De følte at mye av innholdet i forrige møte måtte gjentas til de som ikke var til stede den gang. Gruppeleder hadde heller ingen han kunne gå til for å ta opp problemer da koordinator og arbeidsgruppe var tatt bort eller ikke fungerte. I slike tilfeller tok gruppeledere ansvar for forhold de ikke hadde ansvar for, arbeidstid for ansatte og hvem som fritar en lærer for oppmøte. Dette kan tyde på uklare oppfølgingsrutiner fra skolens ledelse.

Informantene hadde erfaringer for hvordan gruppene fungerte etter prosjektperioden. Alle informanter var enige i at gode relasjoner i gruppa og det at innholdet i gruppemøtene var taushetsbelagt var viktige faktorer for at lærergruppene arbeidet konstruktivt med sakene.

En informant uttrykker:

(...) vi har vært såpass trygge at vi har skilt mellom sak og person i systemet her. Hvis man er uenig er det lov til det, man skal ikke alltid være enige heller.

En annen informant uttrykker:

(...) et snev av utrygghet fordi du er litt usikker på hvordan den andre vil motta det som blir sagt og litt utrygghet på at det blir mottatt slik det er ment

Datagrunnlaget beskriver flere erfaringer. Den første holder fram at en må kunne få fram sitt synspunkt uten at alle er enige. Den andre tar en annens ståsted for å se hvordan informasjonen virker. Utsagnene fra informantene viser at de er oppmerksomme på prosesser i gruppene og at det er aksept for å ha forskjellige meninger. Datagrunnlaget tyder på at de var bevisst på hvordan forskjellige utsagn virker inn på forholdet mellom avsender og mottaker.

Informantene uttrykte at medlemmene i lærergruppene var trygge på hverandre, noe som gjør at det faller lettere å være veisøker. "Veisøker" beskriver den læreren som tar opp en utfordring læreren møter i sin praksis.

En informant uttrykker:

(...) det ble naturlig at vi ble veisøker. Noen måtte være først, det ble liksom hver sin tur.

En annen informant uttrykker:

(...) jeg føler at det er helt ufarliggjort at en lærer har problemer i hverdagen ... det er ikke flaut å komme med de i det hele tatt

Informantene sitter her med en interessant erfaring fra arbeidet med LP-modellen. Alle lærere møter utfordringer, det har blitt naturlig å ta fram utfordringene i lærergruppen. Informantene opplever at problemer er ufarliggjort og at det er akseptert å ha problemer. Informantene beskriver at lærerne er i ferd med å utvikle kollektive holdninger rettet mot utfordringer de møter.

Alle informantene uttrykte at de arbeidet med saker det kunne være nyttig å drøfte skolenivå, da sakene hadde konsekvens for alle elever. Et eksempel på en slik sak er ”uro i gangene”, en sak som er nyttig å ta opp for alle. Ingen av skolene hadde koordinator/plangruppe. Lærerne opplevde da at det var svært vanskelig å ta opp slike saker, da de ikke visste hva de andre lærergruppene arbeidet med, eller om de kunne gå inn i en felles sak nå. Informantene opplevde det frustrerende når de ikke hadde organ for å ta opp fellessaker.

Det empiriske grunnlaget viser at endringsprosesser kan hindres eller stoppe opp grunnet utydelig organisering. Informantene har opplevd at lærergruppene stort sett arbeider alene med LP-modellen på skolene, noe som har virket frustrerende.

Noen av informantene har opplevd endring i kravet til rapportering fra lærergruppemøtene.

En informant uttrykker:

(...)vi skulle opprinnelig ikke ha referat for annet enn vår egen del, i gruppa, mens nå leveres referatet til ledelsen

En annen informant følger opp:

(...) jeg har lyst å si at i det øyeblikket ledelsen krever et referat blir konseptet for hele gruppetanken et helt annet enn den var opprinnelig.

Informantene var usikre på hvorfor referatene nå skulle gå til ledelsen. Det førte til at de oppfattet det negativt, som en kontrollmekanisme. En av informantene mente at ledelsen ikke hadde noen koordinator de kunne få informasjon fra, og hentet den nå i stedet fra gruppene. Hvorfor opplevde informantene denne endringen som negativ? Min tolking er at sannsynligvis har intensjonen med endringen ikke vært kommunisert tydelig nok, noe som har ført til usikkerhet i forhold til intensjonene til ledelsen.

Noen av informantene opplevde at ledelsen engasjerte seg mindre i LP-modellen nå enn i prosjektperioden. Tidsbruk var nedprioritert, koordinator og arbeidsgruppe var borte og det var nærmest ingen fagdager. Det ga seg videre utslag i uklar dannelse av lærergrupper hvor gruppene supplerte seg selv. Informantene opplevde at gruppeledelse gikk på omgang. De som var gruppeledere i prosjektperioden hadde deltatt i opplæring for gruppeledere og samlinger for gruppelederne. Når gruppeledelse nå gikk på omgang satt noen og skulle lede grupper uten å ha deltatt i opplæring. Datagrunnlaget viser at lærerne opplevde usikkerhet i hvordan skolens administrasjon organiserte arbeidet. Kunnskap i form av opplæring er svært vesentlig når en skal fylle en funksjon som gruppeleder, spesielt når det skal gjennomføres innenfor rammen av et større tiltak. Det kan igjen føre til utydelig bruk av modellen, eller som en informant uttrykte det:

(...) vi skriver "den" ned og så går ting vel kjapt for vi har ingen som stopper oss

"Den" peker på målformuleringen, dvs gruppens målsetting for tiltaket.

Datagrunnlaget tyder på at informantene opplevde at når gruppelederen ikke var opplært ble han usikker på både modell og framdrift, noe som førte til at det gikk vel fort fram, uten å reflektere over eget arbeid eller justere tiltakene.

Det empiriske grunnlaget tyder på at informantene så på lærergrupper som et velegnet sted for å ta opp utfordringer, men de opplevde at organisatoriske forhold påvirket arbeidet negativt.

5.6 Analyse- og tiltaksmodellen

Analyse- og tiltaksmodellen beskriver de sentrale fasene i arbeidet med en sak. Den hjelper lærergruppene til å strukturere arbeidet og ha et helhetlig perspektiv på hva de arbeider med. Hvordan opplevde informantene arbeidet med denne modellen?

En informant opplevde at de som regel ikke kommer til tiltaksdelen, eller så er de alt for raske med å komme dit. Det tyder på at gruppen ikke avsetter tid til å reflektere over informasjonen. De risikerer da å utvikle tiltak som ikke er virksomme.

En informant uttrykker:

(...)nå setter vi en problemformulering og er evig fornøyd med den. Vi jobber ut i fra den, vi bruker modellen, vi bruker sola vi får mye informasjon rundt problemet og så stopper det med informasjonsinnhenting. Det blir veldig ofte synsing

En annen informant uttrykker:

(...)fordi det er så få elevsaker så er den modellen litt langt bak i leksa

En tredje informant uttrykker:

(...) For å si det sånn så tror jeg at etter 2005 har ikke den gruppen jeg er på kommet i gang med et eneste reelt tiltak som har vært noe evaluert i det hele tatt.

Informantene peker på noen interessante erfaringer. Den ene opplever at de har få elevsaker, noe som fører til at modellen praktiseres lite. Den andre informanten mener at de går vel fort fram, nærmest som de følger et skjema. Det ser ut som de ikke setter av tid til refleksjon i sakene, noe de opplevde fungerte bedre tidligere. Den tredje informanten viser med tydelighet at de arbeider lite med analyse- og tiltaksmodellen. Informantenes utsagn kan tyde på at LP-modellen brukes mindre til dynamisk kartlegging innenfor læringsmiljøet nå enn tidligere. De peker på en vesentlig faktor, informasjonsinnhenting i form av observasjoner.

En informant uttrykker:

(...) Det er det som er problemet å få kjørt modellen helt ut... så kommer det til at du skal begynne å planlegge observasjoner og da synes jeg det veldig ofte stopper.

Informanten peker på at observasjoner er vesentlige for å kunne hente inn informasjon. Observasjoner vil kunne gi et bredere bilde av problemet, hvor observatøren kan se etter informasjon de ikke har hatt tidligere samt andre forhold som er viktige i forhold til målsettingen. Informanten opplever at mangel på observasjoner er en kritisk faktor som fører til at arbeidet stopper.

En annen informant uttrykker:

(...)Kunne se andre lærere hvordan dem løser ting, altså hver gang tok jeg med meg ting tilbake omtrent som jeg kunne gå rett i klasserommet og ha i bakhodet.

Det var utrolig kjekt altså. Det savner jeg. Kanskje den biten som jeg savner mest. Å komme ut og se andre.

Informanten har altså tidligere opplevd observasjoner som nyttige for å kunne lære av hvilke metodiske valg andre lærere gjør. Observasjoner er egnet både til informasjonsinnhenting og til å få kunnskap om hvordan andre løser utfordringer i klasserommet. Utsagnet kan tyde på at lærerne har nytte av kollegalæring og at det er en tilleggseffekt i forhold til selve observasjonen. Informanten uttrykker savn av at de mangler denne muligheten nå, noe som kan tyde på et reflektert forhold til egen praksis.

Alle informantene uttrykte at det hadde blitt vanskeligere å gjennomføre observasjoner som en del av informasjonsinnhenting. Gruppen må da basere seg på informasjon fra andre kilder, men mangler muligheten til å gjennomføre den viktigste informasjonsinnsikten: Observere hva elevene og læreren foretar seg. Det fører til at gruppa sitter med mangelfull informasjon når de skal foreta analyse, noe som igjen kan føre til lite virksomme tiltak.

Alle informantene uttrykte at de manglet veiledning, noe de så som et nødvendig korrektiv til lærergruppens arbeid.

En informant uttrykker:

(...) veiledningsbehovet i et sånt prosjekt er nesten alfa og omega om du skal lykkes.

En av informantene uttrykte at det var først nå han hadde blitt oppmerksom på hvilken instans som skulle veilede. Det empiriske grunnlaget viser at informantene var opptatt av veiledning og at de så den som et nyttig korrektiv. Veiledning fra ytre instanser manglet. Kunne de løst veiledningsbehovet på en annen måte? En kan tenke seg at en lærer fra en annen lærergruppe eller skolens administrasjon kunne veiledet. Det som kan tale mot en slik løsning er at den som da skulle veilede ville bli en nær kollega eller en overordnet. Det er vanskelig å ha kritisk distanse når en er kollega. Veiledning fra en overordnet vil som regel være lite vellykket, da den overordnede har et annet perspektiv og den underordnede lett kan oppfatte det som kontroll.

En informant uttrykte at den eksterne deltagelsen var med på å høyne kvaliteten på arbeidet med LP-modellen. Ekstern deltagelse virket skjerpene på det arbeidet lærerne

utførte. Hva mener informantene med ekstern deltagelse? Det de møtte av eksterne deltagere i prosjekttiden var fagpersoner som foreleste på fagdager og veiledere. Den effekten var nå borte, noe informanten opplevde som et savn. Noen informanter uttrykte at veiledning fra en fysisk fjern instans kunne få et forenklet perspektiv, da veileder ikke hadde kjennskap til skolen.

Datagrunnlaget viser at lærerne opplever et veiledningsbehov i videreføringen av LP-modellen. De opplever at de har behov for ekstern veiledning fra en som kjenner både skolen og LP-modellen og som kan veilede dem i analyse- og tiltaksmodellen igjen. Informantene sitter med den opplevelsen at mange av lærergruppene har få saker og at det er en stor slitasjefaktor. Veiledning har videre en skjerpene faktor, slik en av informantene uttrykte det:

(...) i prosjektperioden ble vi mer tvunget til å kjøre hele modellen

Det empiriske grunnlaget viser at informantene opplevde at innholdet i arbeidet med LP-modellen dreide seg bort fra saker i læringsmiljøet til mer generelle saker.

En annen informant uttrykker:

(...) det har mer vært et konsept basert på pedagogisk forum og litt sånn kollegaveiledningsvinkla ... elevsaker ... har ikke min gruppe jobbet med siste 1,5 år

Informantene ble lite konkrete når de ble utfordret til å gi eksempel på saker. Har sakstypen endret seg ikke ut i fra behov, men grunnet mangel på saker? Det empiriske grunnlaget kan tyde på det. Det viser at det ligger lite analyse bak endringen, men mer en gradvis endring mot en mindre konkret og mer generell sakstype.

Noen av informantene opplever at arbeidet med analyse- og tiltaksmodellen har gitt bredere forståelse for at saker kan være mer komplekse enn de ser ut til. Informantene har mer fokus på elev/lærer relasjoner og opprettholdende faktorer som forklaringsbidrag til atferd. Informasjonen tyder på at informantene har fått en bredere forståelse for hvordan forskjellige faktorer påvirker hverandre og hvordan opprettholdende faktorer virker inn.

Noen av informantene opplevde at de brukte tankegangen fra LP-modellen utenom gruppemøtene. De brukte den til utviklingsarbeid og fag, noe som påvirker den pedagogiske jobben positivt.

En informant uttrykker:

(...) LP-modellen er glimrende den, vi tenker på LP i det daglige utenom gruppemøtene også...bevisstgjøring på den pedagogiske jobben

Informantens utsagn tyder på at analyseverktøyet i LP-modellen ble nyttet også i andre sammenhenger, noe som viser at informanten oppfattet modellen som fleksibel og nyttig i flere sammenhenger. Det kan imidlertid ligge en usikkerhet i det da enkeltlærere utfører analysen og ikke som del av et fellesskap.

5.7 Opplæring

Opplæring er et sentralt moment når en skole arbeider med et større tiltak som LP-modellen. Alle lærerne ved skolen deltok regelmessig opplæring i form av fagdager i prosjektperioden. Noen lærere bytter arbeidssted, andre tilsettes ved skolen. Det fører til at skolen har lærere som mangler opplæring. Kunnskap må også vedlikeholdes dersom den skal kunne danne grunnlag for tiltak. Hvordan opplever informantene at opplæringen blir ivare tatt nå? Alle informantene ga samme data: Når prosjektperioden var over stoppet fagdage, de hadde ikke hatt fagdager siden 2005. Halvparten av informantene uttrykte rett nok at det har hatt et oppfriskingskurs, men at det monnet lite.

En informant uttrykker:

(...) fagdager, bli litt oppdatert i forhold til læringsstrategier, læringsstiler, mange sånne ting som virrer rundt...jeg synes at vi på en skikkelig måte bør oppdateres på hva som skjer av forskning i forhold til pedagogikk altså

En annen informant uttrykker:

(...)Jeg kunne tenke meg enda flere eksempel som lærer på hvordan en takler problematferd, gjerne på de hele kursdagene. Det var veldig mye bra teori på kursdagene

Informantene opplever altså at de har behov for både opplæring og nyere kunnskap vedrørende læringsmiljø. Ingen av lærerne er utdannet innenfor LP-modellen i sin grunnutdanning. Når kunnskapen faller bort starter synsingen. Informantene har erfart at fagdagerne stoppet opp, noe som oppleves som et savn. Det er vanskelig å erstatte fagdager med å lese seg opp i informasjonsheftene. Det er eksempelvis behov for å gå dypere inn i enkelte områder enn det som blir tatt opp i informasjonsheftene. Informantene etterlyser fagdager i form av både oppfrisking og ny forskningskunnskap, noe som vil høyne kvaliteten på arbeidet.

En annen informant pekte på at ny kunnskap virker profesjonaliserende og er med på å løfte fram lærerne som en profesjonell arbeidsgruppe.

Det har kommet til flere nytilsatte lærere ved skolene som informantene arbeider ved. Informantene opplevde at ingen av de nytilsatte ble tilbudt kursing i LP-modellen. Det var ingen som tok ansvar for å lære opp nytilsatte. Det falt da på lærergruppene å stå for opplæringen, noe de opplevde som frustrerende. Gruppeledere er ikke kurset i å skulle gi opplæring i modellen, når noen gruppeledere i tillegg mangler opplæring som gruppeledere kan opplæringen lett bli fragmentert. Informantene opplever altså at opplæring og kunnskap er noen av kjernepunktene når en arbeider med et program. Informantene uttalte seg likt og gjenga samme frustrasjonen. De som nok opplevde den største frustrasjonen er de nytilsatte som ikke har kjennskap til LP-modellen. Opplæringen de får virker fragmentert i forhold til den opplæringen resten av lærerne har fått.

5.8 Læringsmiljø

LP-modellen retter tiltak mot læringsmiljøet og faktorer som kan påvirke det i positiv retning. Alle informantene ga uttrykk for at de hadde store utfordringer i læringsmiljøet da de opprinnelig startet med LP-arbeidet. Hvordan opplever informantene videreføringen av LP-modellen i forhold til læringsmiljøet?

Alle informantene opplevde at læringsmiljøet nå var generelt bedre enn tidligere. De møtte lite av omfattende problematferd og elevene gikk godt sammen i friminuttene.

De opplevde at den kunnskapen de hadde fått har ført til at de tenker og arbeider mer kollektivt enn tidligere.

En informant uttrykker:

(...)jeg synes det er mye større "vi" følelse enn det har vært før. For da var det ikke slik. Altså har du en annen klasse så er den og den håpløs og så skal læreren få dårlig samvittighet av den grunn ... jeg tror vi tar tak i det på en annen måte

To andre informanter uttrykker:

*(...) Vet du, det tror jeg du har rett i. Sånn var det ikke for en del år siden
(...)Du tok læreren.*

Datagrunnlaget viser at informantene reflekterer sammen også under intervjuet. Informantene opplevde at de tidligere var utrygge i forholdet seg imellom, noe som kunne føre til en hakkementaltitet. De peker på noen vesentlige forhold i læringsmiljøet: Hvordan lærerne nå støtter hverandre i stedet for å klage på hverandre og hvordan de opptrer mer kollektivt overfor elevene. Informantene benevner det som en "vi-følelse" hvor de er mer samstemt og tar kollektivt ansvar. Lærerne har utviklet kollektive holdninger og det ser ut til å ha virket positivt inn i forhold til elevene. Informantene viser med uttalelsene at de setter søkelyset på seg selv og sin egen praksis før de retter søkelyset mot elevene. Noen av informantene er usikre på om endringen har kommet som en del av LP-modellen, men at den uansett har gitt et godt bidrag.

Noen av informantene sier at de har videreført tiltak fra prosjektperioden og at det virker positivt inn på læringsmiljøet. Ett av tiltakene har eksempelvis vært trivselsfremmende tiltak i friminuttene. Jeg tolker det slik at videreføring av tiltak har positiv effekt på læringsmiljøet.

En informant uttrykker:

(...) jeg vil si at vi har en bra elevmengde i dag at vi har litt i bakhodet vi er ikke på problemorientering, vi er på løsningsorientering

En annen informant følger opp:

(...)vi tenker ofte med "solene" utenom gruppemøtene også i det daglige arbeidet

En tredje informant følger opp:

(...) vi har fokus på eleven, ikke ser eleven som problem men som utfordring og at det derfor blir en annen holdning til elever. Kanskje vi forholder oss litt annerledes

Informantene opplever altså at de viderefører LP-modellen i det daglige arbeidet. De er løsningsorienterte, de ser på hele konteksten. Lærerne arbeider med "solene" hvor de identifiserer opprettholdende faktorer. De har en mer positiv holdning til elever. En annen informant opplever at hun nå setter større fokus på sin egen praksis og hvordan den påvirker elevene.

En av informantene pekte på at all positiv omtale av LP-modellen i media har ført til at lærerne omtales som mer profesjonelle aktører nå enn tidligere, noe informanten mente var positivt for omdømmet til lærerne.

Informantene uttrykte videre at arbeidet med LP-modellen har påvirket lærerrollen og viser med utsagnene at den fortsatt gjør det. Informantene peker ikke på noen store enkeltfaktorer som fører til at læringsmiljøet fortsatt oppleves som positivt. Kanskje ligger den mest avgjørende faktoren i læreren selv, i ny kunnskap og mer kollektive holdninger.

En informant uttrykker:

(...)når elever da faktisk begynner å krype under pulten eller finne fram maten eller snakke med sidemannen så går det faktisk på at jeg har for lite spekter av undervisningsmåter. Så jeg har blitt gjort oppmerksom på et problem jeg har.

Informanten opplevde at hun nå rettet fokus på sin egen praksis og hvordan den påvirket hele læringsmiljøet i gruppen. Informanten har fått den kunnskapen etter en observasjon, noe som viser at strukturerte tilbakemeldinger er egnet til å sette fokus på endring av egen praksis. Det empiriske grunnlaget kan tyde på at informantene arbeider med faktorer som virker positivt i forhold til læringsmiljøet.

5.9 Oppsummering av datagrunnlaget

Informantene har gitt mange nyttige perspektiv på faktorer som påvirket hvordan de opplevde videreføringen av LP-modellen. Etter at jeg har analysert datagrunnlaget er det noen funn som er mer sentrale enn andre.

Det første funnet viser hvordan endringsprosesser påvirker videreføringen. Datagrunnlaget viser at beslutningsprosessen ble oppfattet negativt, noe som fremdeles påvirket videreføringen. Informantene opplevde videre at ressursene skulle deles med andre tiltak, noe som gikk ut over arbeidet med LP-modellen.

Det andre funnet viser hvordan rammevilkår påvirker videreføringen. Det empiriske grunnlaget viser at informantene opplevde at de fikk dårligere rammevilkår for videreføringen av LP-modellen enn i prosjektperioden. De opplevde at dårligere rammevilkår var med på å begrense arbeidet med LP-modellen i vesentlig grad.

Det tredje funnet viser hvordan informantene opplever videreføringen av analyse- og tiltaksmodellen. Datagrunnlaget viser at informantene opplevde mindre systematisk bruk av analyse- og tiltaksmodellen enn tidligere. De hadde færre lærergruppemøter, skolens organiseringsmodell påvirket negativt, veiledning og evaluering manglet helt.

Det fjerde funnet viser at læringsmiljøet på skolene oppleves som positivt. Begge skolene hadde tidligere store utfordringer i læringsmiljøet, noe informantene beskrev som bakgrunnen for å delta i et tiltak som tar for seg læringsmiljøet. Hvilke faktorer påvirket læringsmiljøet slik at informantene oppfattet det som positivt?

Jeg vil ta funnene videre inn i drøftingskapittelet. Jeg vil forsøke å forklare funnene opp mot teori og forskning.

6 Drøfting

Det kan nå være på tide å hente inn problemstillingen min igjen: ”Hvordan opplever lærerne videreføringen av programmet Læringsmiljø og pedagogisk analyse?” Jeg vil nå forsøke å forklare hovedfunnene i datagrunnlaget slik de er oppsummert i kapittel 5. Jeg vil drøfte funnene opp mot sentrale teoretiske perspektiver og forskning innenfor områdene.

6.1 Endringsprosesser

Det er viktig å forstå endringsprosesser og hvordan de kan virke inn på videreføringen av et program. Skolen har de siste årene opplevd at store reformer blir gjennomført innenfor et relativt kort tidsspenn. Skolen opplever ofte et forventningspress fra flere instanser om nye tiltak og endrede læreplaner. Alle informantene ga uttrykk for reformtrøtthet. De opplevde at de skulle arbeide videre med LP-modellen, og så skulle Kunnskapsløftet innføres samtidig og dels innenfor den samme tiden. Reformen som Kunnskapsløftet er vedtatt innført av sentrale myndigheter, mens videreføringen av LP-modellen var vedtatt lokalt. Informantene opplevde det som belastende. Det viser at endringsprosesser noen ganger kommer i et krysspress av forskjellige reformer. Fullan (2005) hevder at videreføring av større tiltak kan betraktes som en sirkulær prosess. Det er grunn til å anta at videreføring av rammevilkår vil få avgjørende betydning for de som skal arbeide med tiltaket.

I følge Fullan (2001:51) består endringsprosesser av tre ledd: Initiering, implementering og institusjonalisering. Initiering står for startfasen før beslutning om deltagelse blir tatt. Implementering beskriver prosjektfasen hvor arbeidet startes og prøves ut mens institusjonaliseringsfasen beskriver overgangen til et varig tiltak. Fullans oppsett setter endringsprosesser inn i en ramme. Det blir viktig å ha en forståelse av hvor en er i prosessen og hvilke behov som er viktige å ta hensyn til i de forskjellige fasene.

Hvor mange store tiltak er det naturlig å arbeide med samtidig? Forskning gir ingen entydige svar, men Tiller (1990) advarer sterkt mot en skole hvor for mye skjer samtidig. Han har kalt boka ”Kenguruskolene”, som en konkret beskrivelse av en skole

som går i mange retninger samtidig, som nærmest hopper fra ide til ide og som mister sin identitet. Han holder fram at det må være en balanse mellom ytre og indre tiltak. Fullan (2001) retter noe av den samme kritikken mot skolemyndigheter og viser at i perioder kommer reformene så raskt at lærerne har problemer med å iverksette en reform før den neste er på trappene. Endringsprosesser innebærer som regel motstand fra en eller flere. Skogen (2004) beskriver at når en endring initieres vil den møte motstand, da flere ønsker å beholde det kjente og trygge. I følge Fullan (2005) er motstand mot endring en naturlig faktor. Det viser viktigheten av gode endringsprosesser. Jeg vil peke på at denne motstanden i liten grad ble imøtegått når LP-modellen skulle videreføres. Den beste måten å imøtegå motstand på er gjennom informasjon, åpenhet og klare beslutninger. Det virker som om de innfallsvinklene ble lite benyttet. Problemstillingen min har fokus på lærernes erfaringer, ikke ledelsens. Jeg har følgelig ikke drøftet ledelsens erfaringer.

Effektive endringsprosesser blir da avhengige av at fokuset ikke spres på for mange tiltak samtidig. Informantene opplevde at det ikke var tilstrekkelig tid. I følge Fullan (2001) kan det føre til oppgitthet og resignasjon blant lærerne når en skole arbeider med for mange program samtidig da det ikke blir nok tid til de forskjellige programmene. Lærerne opplevde at å arbeide med et annet større tiltak i samme periode skapte frustrasjoner, da de dels skulle benytte den samme tiden. Jeg vil hevde at når endringsprosessene kommer for raskt får ikke de forskjellige endringene tilstrekkelig tid til å bli satt ut i livet. Da blir konklusjonen som regel at programmet ikke virker og det blir lagt til side. Fokuset blir på den måten feilaktig forskjøvet fra prosess til program.

Endringsprosesser tar tid. I følge Fullan (ibid) tar det 3-5 år før et program eller tiltak er tilstrekkelig implementert. Er da en toårig opplæringsperiode tilstrekkelig til å implementere LP-modellen? Jeg vil trekke fram at viktige områder som opplæring, tidsbruk og organisering ble endret, noe som førte til at det etter hvert ble mindre arbeid med LP-modellen. Det kan tyde på at LP-modellen ikke har vært tilstrekkelig implementert, informantene har opplevd at forutsetningene for videreføring av LP-modellen ikke stemmer med forutsetningene i prosjektperioden.

6.1.1 Behov for endring

Hvem opplever behov for endring? Både skolens ledelse og informantene opplevde at de hadde behov for endring innenfor læringsmiljøet, noe som i sin tid var en viktig begrunnelse for å starte arbeidet med LP-modellen. Opplevde lærerne like stort behov for videreføring av LP-modellen? Jeg vil peke på at noen av informantene mente at LP-modellen var et prosjekt de skulle avslutte, så skulle de ta fatt i noe annet. Andre var tvilende mens noen var klare tilhengere. Det viser at lærerne var splittet i sitt syn på om de burde fortsette arbeidet med LP-modellen, noe som viser at skolene hadde klare utfordringer når de skulle ta stilling til videre bruk av LP-modellen.

Det kan være nyttig å knytte endringsbegrepet opp mot innovasjonsbegrepet. Innovasjon handler om en planlagt endring hvor en arbeider med å forbedre egen praksis (Skogen og Holmberg 2002). Forfatterne ser endring som det vesentlige i alt innovasjonsarbeid. For at det skal kunne kalles innovasjon må endringen videre være planlagt og knyttet til egen praksis (ibid). Det empiriske grunnlaget viser at lærerne ikke var enige i om LP-modellen skulle videreføres. Det blir da vesentlig at det settes av tilstrekkelig tid slik at de forskjellige perspektivene kan bli omtalt og forklart gjennom en mest mulig åpen prosess. Innovasjonsprosesser er tidkrevende, men nødvendige for å kunne arbeide seg fram mot mer enhetlig tenking.

En innovasjonsprosess kan være med på å tydeliggjøre behovet for endring for deltagerne. Ifølge Arnesen m. fl. (2006) må lærerne være overbevist om nytten av tiltakene før de starter arbeidet med å forandre sin egen praksis. Motivasjonsfaktoren blir følgelig svært viktig når en skal argumentere for et tiltak eller videreføringen av det. Den beste måten det kan gjøres på er å vise til resultatene, hva empiriske funn viser en har oppnådd.

6.1.2 Beslutning

Jeg var spent på hvordan informantene opplevde beslutningsprosessen virket inn på deres opplevelser av videreføringen av LP-modellen. Endringsprosesser kan oppleves som både nyttige og belastende, nøkkelen til en god prosess ligger som regel i hvordan endringen implementeres. Datagrunnlaget viser at beslutningene ble fattet raskt, det var

i liten grad en prosess bak. Den kanskje viktigste årsaken til at endringsprosesser i skolen skal lykkes er at lærerne slutter opp beslutningen (Ibid). Hvordan kan en så oppnå støtte fra lærerne? Lærere er ikke forskjellige fra andre som skal starte opp endringsprosesser, de må være overbevist om at beslutningen er rett.

Skal da ledelsen ikke kunne fatte en beslutning uten at den skal diskuteres først? Jeg vil trekke fram at gode endringsprosesser forutsetter involvering av de forskjellige partene, de som skal fatte beslutningen og de som skal utføre arbeidet. Strand (2001) hevder at ledere både må tenke strategisk og kunne vise til hvorfor endringen vil kunne styrke organisasjonen. Det viser at god ledelse innehar en prosess hvor de forskjellige deltagerne får muligheter til å involvere seg med sine synspunkter før beslutningen fattes. En kan hevde at det blir lettere for lærerne å få forståelse for en endring når de er deltagende i selve endringsprosessen. De fleste av informantene opplevde at de ble lite hørt, noe som førte til motstand. Det overraskende var at selv om den prosessen lå noen år tilbake i tid virket den fremdeles negativt på informantene og på videreføringen av LP-modellen. Det viser hvor vesentlig det er å initiere gode prosesser når skolen skal starte opp eller videreføre endringsprosesser.

Det kan være flere måter å initiere en endringsprosess. Fullan (2003) hevder at den beste måten å initiere en endringsprosess på er når både ledelsen og de lengre ned i organisasjonen er enige i endringen. Han peker på noe vesentlig: En endringsprosess som kun initieres fra overordnet hold vil ofte føre til motstand. Det går så ut over selve tiltaket, den motstanden deltakerne opplevde i forhold til beslutningen blir så overført til selve tiltaket. I det motsatte tilfellet, hvor alt initiativ kommer nedenfra, blir prosessen tidkrevende og tar lang tid før den får gjennomslagskraft. Fullan (ibid) hevder at effektive prosesser består av en kombinasjon mellom overordnet beslutning og støtte fra de som skal utføre den. Det empiriske grunnlaget viser at beslutningen om videreføring i stor grad var initiert fra overordnet myndighet, noe som førte til motsand både mot prosess og mot tiltak fra lærerne.

6.2 Rammevilkår

De rammevilkår som følger en beslutning er vesentlig for de mulighetene deltagerne får til å gjennomføre endringen. Jeg vil forsøke å beskrive den betydning

rammevilkårene hadde for informantenes opplevelser av videreføringen av LP-modellen. Det hjelper ikke å ha et godt program dersom det ikke legges til rette for programmet slik forutsetningene i programmet er presentert. Jeg vil nå drøfte noen faktorer som er vesentlige for videreføringen av LP-modellen ut i fra de erfaringer informantene satt inne med.

6.2.1 Tid

Tid er en vesentlig faktor i alt innovasjonsarbeid. Det ligger som regel sterke prioriteringer i hvordan tiden i skolen utnyttes. Hvordan påvirket tidsfaktoren lærernes opplevelser av videreføringen av LP-modellen?

Jeg har tidligere referert til en undersøkelse foretatt av Collinson og Cook (2004). De fant 35 faktorer som motvirker lærersamarbeid hvor tidsfaktoren ble opplevd som den mest vesentlige hindring for å oppnå et godt samarbeid. Resultatene bekreftes av Fullan (2003) som også har forsket på hindringsfaktorer, hvor mangel på tid får høy skåre. Det er grunn til å anta at resultatene er sammenlignbare med norsk skole. Det er ikke tiltakene i seg selv som er den største begrensningen, men mangel på tid til å gjennomføre dem. Noe av forklaringen på at tid brått ble et problem kan være at i prosjektperioden var det nedfelt en avtale om tidsbruk, det finnes ikke tilsvarende avtale for hvordan tidsbruken skal være i videreføringen av LP-modellen. I følge Skogen og Holmberg (2002) begrenses ofte innovasjonsarbeid i skolen av tidsmangel. Kan en oppnå samme resultat med mindre tidsbruk?

Jeg vil peke på at tidsbruken i videreføringen av LP-modellen ble nedprioritert i forhold til prosjektperioden og at andre tiltak tok av tiden som var satt av til arbeidet med LP-modellen, noe som virket frustrerende for informantene. Det førte igjen til negative forventninger, noe som gikk ut over motivasjonen til å arbeide med LP-modellen.

Hvorfor er tidsfaktoren så vesentlig? Det meste av lærernes arbeidstid er undervisning og kan ikke omdisponeres. Den resterende tiden er båndlagt dels gjennom sentrale pålegg og dels gjennom lokale avtaler. Skolens lærere har følgelig lite handlingsrom når det skal iverksettes nye tiltak og er avhengig av at tidsbruken blir definert inn i lokale avtaler. Det er følgelig vesentlig at den tiden som er avsatt nyttes til det den skal, og at

ikke andre områder blandes inn. Det er nærliggende å anta at når en legger inn andre oppgaver i samme tid så fører det til at noe arbeid nedprioriteres, i dette tilfellet LP-modellen. Det har ført til negative forventninger til videreføringen da lærerne tidligere opplevde å ha større tidsressurser til disposisjon enn det de hadde nå.

Har lærerne hatt feil forventninger til tidsbruken i videreføringen av LP modellen? En kan hevde at lærerne har hatt tilstrekkelig tid tidligere til å sette seg inn i modellen, noe som burde føre til redusert tidsbruk. Den eneste referansen for sammenligning som de har hatt er tidsbruken i prosjektperioden. Da var tidsbruken nøye definert, og de hadde forventninger om samme tidsbruk i videreføringen. Det viser at endringer som oppfattes negativt har lett for å skape negative forventninger og oppgitthet. Datagrunnlaget viser at dette var en gjennomgående trend, lærerne opplevde at det de mente var noe av forutsetningen for å kunne arbeide med LP-modellen ikke ble fulgt. I følge Fullan (2005) er det liten forskjell mellom en prosjektperiode og en videreføringsperiode. En kan da tenke det slik at videreføringsfasen er en forlengelse av implementeringsfasen og vil da ha samme ressursbehov, noe Fullan beskriver som en sirkulær prosess.

Hvor mye tid er da nødvendig for å kunne arbeide effektivt med LP-modellen?

Det empiriske grunnlaget viser at behovene var de samme i videreføringsfasen. Skogen og Holmberg (2002) beskriver endringsprosesser som en kontinuerlig prosess med å utvikle tiltak. Det viser at en bør være varsom med endringer som kan påvirke prosessene negativt. Fullan (2005) hevder at en oppnår best resultat i implementeringsarbeid når satsingen er langsiktig. De to synspunktene imøtegår kortsiktig prosjekttenking. De får som regel kortvarig virkning. Det viser at en skal være varsom med å endre forutsetninger, i dette tilfelle tidsfaktoren. Lærerne opplevde at reduksjoner i tidsbruken førte til færre møter i lærergruppene, få saker og en generell følelse av oppgitthet.

6.2.2 Opplæring

Kunnskap er en av nøklene til godt innovasjonsarbeid. Det empiriske grunnlaget viser at lærerne fikk god innføring og opplæring i LP-modellen i prosjektperioden, men at kunnskapen ikke ble vedlikeholdt senere. Innføringen ble ivaretatt av Lillegården

kompetansesenter før beslutningen om å delta i prosjektet ble gjort, noe som viser viktigheten av kunnskap før en starter opp et prosjekt. Arnesen m. fl. (2006) hevder at opplæring er avgjørende for god resultatoppnåelse når personalet arbeider med større innovasjonsarbeid. Hvordan kunnskapen utvikles i løpet av et prosjekt er også vesentlig, da forskningsbasert kunnskap er best egnet til å utvikle virksomme tiltak.

Hvor lenge sitter kunnskapen? Skogen (2004) viser at kunnskap ikke kan læres en gang, den må vedlikeholdes og utvikles over tid. Lang erfaring kan heller ikke kompensere for manglende kunnskap. Jeg vil trekke fram at kunnskap som ikke vedlikeholdes vil over tid ikke være like virksom. Alle informantene etterspurte fagdager for å få del i nyere forskningsbasert kunnskap, de etterlyste også at de som ikke hadde fått opplæring i LP-modellen måtte få det. Det viser at informantene opplevde opplæring som vesentlig for å kunne videreføre LP-modellen og hvor frustrerende det var for de lærerne som ble satt inn i lærergruppene uten opplæring. Det er grunn til å hevde at når opplæringen ikke ble ivaretatt førte det til manglende motivasjon.

Det har kommet noen nye lærere ved skolene etter at prosjektperioden var over. De har ikke deltatt i opplæring, det er grunn til å anta at de har følt seg nokså utenfor i lærergruppene da de hadde lite kjennskap til LP-modellen. Noen av de nye lærerne hadde ikke deltatt i opplæring og måtte sette seg inn i LP-modellen på egen hånd. Kan en "lese seg opp" på LP-modellen på egen hånd? Skolen har fått materiell som beskriver LP-modellen, men det er neppe tilstrekkelig. Det trykte materialet vil som regel være et sammendrag av det som presenteres på fagdagene, hvor oppgaver og praktiske øvelser som nyttes i løpet av kurset ikke er tatt med. Når en skal "lese seg opp" vil en heller ikke kunne ta del i kollegautveksling av erfaringer. Metoden "lese seg opp" er billig og lite kostnadskrevende, men gir et lavt faglig utbytte.

Hvor viktig er felles tid til faglige nettverk? Norsk skoletradisjon er i mange tilfeller preget av den ensomme lærer, noe Skogen (2004) beskriver og viser hvor viktig det er for lærere å delta i faglige nettverk hvor de kan ta imot og utvikle kunnskap sammen. Noen av lærerne fortalte at det de lærte mest av var å observere hverandre samt å få innspill i lærergruppene som var med på å utvikle deres egen praksis. Det kan tyde på at lærerne ser verdien av faglige nettverk og er på veg bort fra den privatpraktiserende

lærer. Fullan (2003) trekker fram at lærere ønsker å kunne arbeide sammen i utviklingsarbeid. LP-modellen har ikke ferdige løsninger, det er alle lærerne ved skolen som skal arbeide sammen for å finne løsninger. Både Fullan og Skogen er opptatt av at lærerne må utvikle løsninger i fellesskap og at en på den måten kan oppnå langt mer virksomme løsninger enn det en lærer kan utvikle på egen hånd.

6.2.3 Organisering

De fleste større innovasjonsprogram innehar strukturer som legger til rette for effektive prosesser for de som skal bruke programmet. Den måten støttefunksjoner organiseres på er vesentlig for å sette arbeidet til deltagerne inn i en god ramme for arbeidet.

Lærerne opplevde at mange av strukturene falt bort eller ble svært utydelige. De uttrykte stort savn over at koordinatoren var borte. LP-modellen har en struktur på skolenivå hvor koordinatoren har en støttefunksjon for lærergruppene. Koordinatoren har ansvaret for kontakt med PP-tjenesten og sitter i skolens arbeidsgruppe. I følge Fullan (2005) er det vesentlig at de strukturer som er til stede i implementeringsfasen anvendes på samme måte i videreføringen av et tiltak. Jeg vil trekke fram at når koordinatoren ble tatt bort fikk det negative konsekvenser for lærergruppene. De opplevde problemer med saksgang til skolenivå, gruppeoppsett og kontakt med PPT for veiledning. Lærerne var samstemte i at de så negativt på denne endringen. Koordinatoren hadde tidligere vært den som "løftet" saker til skolenivå og som tok initiativ til bruk av fellestid og problemstillinger som alle gruppene burde ta fatt i. Lærergruppene opplevde at koordinatoren var deres talerør for å ta opp saker og som de rapporterte til om hvordan gruppen arbeidet.

Når en skole forplikter seg til å bruke et tiltak som LP-modellen forplikter den seg også til å benytte organisering og arbeidsmåter som ligger i modellen. Skogen og Holmberg (2002) hevder at systemendringer kan begrense forandring og virke som en hindringsfaktor i utviklingsarbeid. Skolene står rett nok friere i videreføringen da de ikke er bundet av en avtale, men det er vesentlig at de strategier som ligger i programmet følges videre.

Hvor stor betydning har organiseringen av tiltaket for resultatene? Jeg vil peke på at effektive strukturer setter arbeidet inn i en ramme som beskriver hvordan de forskjellige delene skal arbeide sammen. Endringer i strukturer kan føre til usikkerhet når intensjonen med endringen er utydelig. Når viktige deler av strukturen tas bort uten at den erstattes av annet kan det lett føre til usikkerhet og resignasjon, de forskjellige leddene samarbeider dårligere og vet ikke helt hva de andre delene gjør. Noen av informantene mente at det kunne føre til direkte motstand mot programmet. Lærerne opplevde at de satt alene igjen med arbeidet, noe som kan føre til resignasjon. I følge Finstad og Kvåle (2004) er lærerne premissleverandører for endring i skolen. Det blir da vesentlig at organiseringen av tiltak tilrettelegges slik at lærerne opplever gode arenaer for utvikling av tiltak. Lærergruppene hadde relativt få nye saker i videreføringsfasen, noe som kan tyde på at støttefunksjonene rundt lærergruppene ikke fungerte. Det viser også hvor vesentlig det er at støttefunksjoner fungerer slik at de kan være et korrektiv og være med på å sette arbeidet inn i en organisasjonsmessig ramme. Hvem skulle lærergruppene gå til for å få hjelp? De var opplært til å gå til koordinatoren, den var nå borte.

6.2.4 Lærergruppen

Lærergruppen er den arenaen hvor lærerne tar opp problemstillinger i arbeidet med LP-modellen. Det empiriske grunnlaget viste at informantenes opplevelse av hvordan lærergruppene fungerte påvirket deres opplevelser av videreføringen av LP-modellen.

Alle lærerne var delt inn i lærergrupper. Noen av informantene ga uttrykk for at lærergruppene hadde måttet supplere seg selv da det ikke var noe organ som sørget for å sette opp nye grupper. Det førte til forvirring og frustrasjon. Det er svært vesentlig i organisering av endringsarbeid at aktørene følger de rammer som er lagt for tiltaket (Skogen 2004). Jeg vil hevde at når en organisatorisk funksjon forsvinner eller blir utydelig fører det til forvirring. Usikkerhet om organisering fører til at arbeidet går sakte, da deltagerne blir usikre på hvem de skal forholde seg til og hvordan de skal gjøre det. En av informantene ga uttrykk for at det tok ett år før de kom i gang med videreføringen. Det viser med tydelighet at bortfall av organisering forvansket arbeidet i lærergruppene i vesentlig grad.

Kan det være at lærergruppene ble opptatt av faktorer andre hadde ansvaret for? Lærergruppene hadde vært gjennom opplæring i hva lærergruppene skulle utføre og hvordan arbeidet på skolen skulle organiseres. Jeg har tidligere vist at Fullan (2005) hevder at det er vesentlig at et program videreføres på samme måte. Erfaringen til informantene viser at den forutsetningen ikke ble fulgt. Større program har helhetlige arbeidsmåter, tydelige rammer og organisering. Endringer som virker ulogiske i forhold til det programmet som kjøres fører lett til usikkerhet, noe som lett går ut over motivasjonen til de som skal gjennomføre programmet. Det empiriske grunnlaget viser at Fullans utsagn er viktige. Han setter likhetstegn mellom implementering og videreføring. Det empiriske grunnlaget viser at utydelig organisering førte til forvirring og oppgitthet samt manglende fremdrift i lærergruppens arbeid.

Noen av informantene ga uttrykk for at ingen tok initiativ til å velge lærergruppeledere, de løste det selv ved at gruppeledelse gikk på omgang. Gruppelederne ble mer ordstyrere da de ikke hadde deltatt i opplæring for gruppeledere. LP-modellen har system for denne opplæringen hvor lærergruppelederne deltar i egne fagdager og egne samlinger. Det kan tenkes at konsekvensen av at lærergruppelederne ikke hadde opplæring ble at lærergruppene i noen tilfeller mer utviklet seg til et pedagogisk forum hvor de diskuterte saker av mer generell art uten at analyse- og tiltaksmodellen ble brukt. Informantene uttrykte samtidig oppgitthet over at det hadde få individsaker. Det kan ha sin årsak i mer generell ledelse av gruppen, uten at problemstillingene ble relatert til faktorer i læringsmiljøet på skolen. Det viser hvor nødvendig det er med opplæring som lærergruppeleder.

Datagrunnlaget viser at lærerne opplevde lærergruppene som en god arena for å ta opp pedagogiske problemstillinger og at de følte seg ivaretatt av hverandre. Det viser at de i praksis arbeidet mye likt med den tankegangen som ligger i begrepet lærende organisasjoner. I følge Senge (1990) er lærende organisasjoner kjennetegnet av systematisk tenking, personlige ferdigheter, kunne danne seg mentale modeller, inneha en felles visjon og kunne reflektere seg fram til ny kunnskap og handling. Informantene evnet å arbeide systematisk med forskjellige problemstillinger hvor de reflekterte sammen mot et felles mål, som igjen førte til en endret praksis. Det siste punktet er vesentlig og stemmer godt med hvordan lærerne erfarte at lærergruppene

fungerte, selv om de hadde få møter. Det viser at de opplevde kollegaene som nyttige samarbeidspartnere og at de arbeidet på en måte alle oppfattet som konstruktiv.

Gode samarbeidsrelasjoner kommer ikke av seg selv, det ligger som regel mye arbeid bak. Imsen (2003) hevder at gode skolemiljø er preget av lærere som samarbeider konstruktivt og at godt fellesskap mellom lærerne har stor innvirkning på hvordan lærerne arbeidet sammen. Det empiriske grunnlaget viser at lærerne opplevde at de samarbeidet godt i videreføringen av LP-modellen. De var frustrert over mye, men det hadde liten innvirkning på samarbeid og fellesskap i lærergruppene. De uttrykte på den andre siden at oppmøte var en utfordring. Det ser ikke ut som at den faktoren var så sterk at den påvirket relasjonene i lærergruppene. Det viser at lærere som er trygge i forhold til hverandre har positiv innvirkning på hverandre.

6.2.5 Veiledning

Det oppstår som regel behov for veiledning i en innovasjonsprosess. Deltagerne kan lett bli sittende fast i egne oppfatninger slik at fremdriften avtar, så også i LP-modellen. Hvordan virket veiledningen inn på lærernes erfaringer fra videreføringen av LP-modellen?

Veiledning til lærergruppene utføres av PP-tjenesten i kommunen. Veilederen skal veilede i forhold til de problemstillinger som lærergruppen ønsker hjelp til (Tinnesand og Flaatten 2006). De har gjennomført en casestudie om læring, samspill og kommunikasjon i lærergrupper hvor de blant annet fant at veilederen bidro til å hjelpe grupper til å avklare saker og øke forståelsen for hvordan tiltak kunne utformes (ibid). Det viser at lærergruppen opplevde veiledningen som positiv.

Veilederen skal veilede ut i fra problemstillinger lærergruppen ønsker hjelp til. Veilederens perspektiv blir da konkret. Veiledningen nytter samtalen som instrument hvor veilederen hjelper gruppen til å reflektere i ønsket retning (Lauvås og Handal 2000). Jeg vil peke på at veiledning er krevende for alle parter. Veiledning innenfor rammen av LP-modellen forutsetter kunnskap om modellen og veiledningsmetodikk. Veiledning vil som regel være en tidkrevende prosess hvor veileder tar utgangspunkt i lærergruppens utsagn hvor de påskynder de prosesser som er til stede. Hvor aktiv kan

en veileder bli før han går over i rådgiving? Begrepene ligger nært hverandre og er vanskelig å skille. Spørsmålet blir mer når veileder skal komme med råd og hvordan det skal gjøres (Ibid). Det vesentlige blir da at veileder har en klar tanke om hvordan rådene skal formidles. Veileder skal i dette tilfelle også veilede i en metode, LP-modellen. Det blir da naturlig at veileder må kunne gi råd i metoden når det er nødvendig.

Lærergruppene har vært gjennom en opplæringsperiode hvor de ble veiledet og opplært i arbeidet med LP-modellen. Kan en tenke seg at lærerne burde vært mer selvgående, at de nå hadde lært seg modellen og at veiledningsbehovet dermed ble mindre? Det empiriske grunnlaget viser at det var generelt blitt mindre arbeid med LP-modellen. Færre møter, få saker, endret type saker. Det viser at veiledningsbehovet er til stede. Det bekreftes av Fullans forskning (Fullan 2005) hvor han ser opplæring og videreføring som samme prosess. Det kan henge sammen med at selv om programmet er kjent så er problemstillingene i de fleste tilfeller nye. Det empiriske grunnlaget viser at etter hvert som tiden gikk økte behovet for veiledning.

Informantene hadde erfaringer for at veiledning fra mer fysisk fjern instans ikke alltid var like vellykket. Det viser hvor viktig det er at det er etablert gode relasjoner før veiledningen starter opp, noe en lettere oppnår med en lokal aktør. Jeg vil trekke fram at i noen tilfeller kan det være nyttig med en større distanse til veileder, veileder vil da lettere kunne ha en nødvendig kritisk distanse til problemstillingene. Veiledningen har god effekt når den som veileder har kunnskap om temaene som det skal veiledes i, det oppnås gjennom egen opplæring av veiledere. Jeg vil trekke fram at det er svært nyttig at det kommer en person utenfra som kan se på saken med andre øyne. I noen tilfeller vil problemstillingen være kjent for lærerne fra tidligere, uten at de har funnet effektive tiltak. Veiledningen må ta hensyn til utgangspunktet for de som trenger hjelp.

Skal veiledning ha effekt må den være satt i system hvor veilederen regelmessig møter lærergruppene for å kunne veilede dem i prosessen med å utvikle tiltak. Informantene uttrykte at de ikke hadde hatt veiledning på mange år, noe de så som et stort savn.

6.3 Analyse- og tiltaksmodellen

Analyse- og tiltaksmodellen kan beskrives som rammeverktøyet til lærergruppen og som hjelper gruppen til å ha progresjon i arbeidet. Jeg var følgelig spent på erfaringene de satt med fra arbeidet med analyse- og tiltaksmodellen sett i relasjon til at rammevilkårene ikke var de samme som i prosjektperioden.

Informantene uttrykte at de hadde få saker, noe som førte til at modellen ble lite praktisert. Det er nærliggende å anta at lærergruppene var kommet inn i en sirkel de hadde vansker med å bryte ut av. De hadde få saker, lite praktisering av analyse- og tiltaksmodellen, ingen veiledning og ingen evaluering. Problemformuleringene og målformuleringene ble ikke revidert, noe som tyder på at målsettingen for arbeidet lærergruppene gjorde ble uklart. En lærer uttalte at de bestemte en målformulering, så gikk de raskt videre. Hvorfor ble ikke problemstillingene revidert? Det empiriske grunnlaget kan tyde på at få saker førte til lite praktisering av modellen. Det førte igjen til mer overfladisk bruk av analyse- og tiltaksmodellen, noe målformuleringene gjenspeilte. I følge Arnesen m. fl. (2006) er god måloppnåelse avhengig av vurdering på alle nivåer hvor målsettinger og tiltak revideres for å kunne oppnå bedre effekter av tiltakene. Det viser at målformuleringer som ikke er gjenstand for revidering lett kan føre til tiltak som er lite virksomme. Målformuleringen er vesentlig for de tiltak som skal utformes, da de beskriver hva som er hensikten med tiltaket. Den bør stå relativt fast. Dynamiske prosesser vil likevel ha behov for revidering underveis når det dukker opp moment som fører til at det er behov for å justere retningen på tiltaket.

Lærerne uttrykte at de som regel hadde noe informasjon om problemstillingen, men de manglet muligheten til å hente inn tilleggsinformasjon. De hadde tidligere hatt ressurser til å gjennomføre observasjoner og de så det som et stort savn at ressursene var borte. Hvorfor opplevde informantene observasjon som viktig? Læreren som underviser har sitt fokus på undervisningen og ikke på alle detaljer om hva som skjer i læringsmiljøet.

Skrtic (1995) hevder at observasjon er nyttig for at lærerne skal kunne lære av hverandres rollebilder. En av informantene var inne på det samme, observasjon kan gi et nyttig innspill til lærerens egen praksis. Tilbakemeldingen fra denne type observasjoner

er krevende, men kan gi et nyttig innspill til den læreren som blir observert når prosessen virker konstruktiv.

Noen av informantene ga uttrykk for at de var svært tilfredse med LP-modellen. De ga uttrykk for at de brukte "sola" utenfor lærergruppene for å analysere egen praksis. Jeg vil trekke fram at det viser at de lærerne så på "sola" som et effektivt redskap for å utvikle gode tiltak i sin egen praksis, og at den kunne anvendes for å oppnå faglig utvikling. Bachmann og Haug (2006) hevder i sin forskning om tilpasset opplæring at lærere og skoler som benytter LP-modellen oppnår bedre faglige resultat enn andre skoler. Informantene peker indirekte i den retningen, da de har sett analyseverktøyet som nyttig til å forbedre egen praksis.

De tiltak som lærergruppen velger er avgjørende for om det vil skje endringer i læringsmiljøet. I følge Arnesen m. fl. (2006) er varierende implementeringskvalitet en årsak til at resultatoppnåelsen kan variere. Noen av lærerne erfarte at de beveget seg raskt mellom de forskjellige delene av modellen uten at de brukte tilstrekkelig tid på de forskjellige delene. Slik analyseverktøyet er bygd opp er det avgjørende at det nyttes tilstrekkelig tid på de forskjellige delene. Det er grunn til å anta at uten en tilstrekkelig utført analyse blir det vanskelig å utvikle tiltak som er virksomme i læringsmiljøet. Tiltak blir da gjerne satt inn på impuls og ikke ut i fra en forutgående analyse. Det er vanskelig å måle effekten av tiltak når en mangler et instrument som måler effekten av tiltaket. Informantene opplevde at de ikke hadde deltatt i evaluering siden 2005, noe de så på som en stor mangel.

Evaluering skal kunne gi et mål for resultatoppnåelse og samtidig være et nyttig korrektiv til de som utfører arbeidet. Hensikten med evaluering blir å gjøre opp status i saken for å lære av hva som er gjort, justere tiltakene eller avslutte saken. Det er videre nyttig med evaluering som tar for seg modellen generelt for å kunne få en overordnet evaluering. Det empiriske grunnlaget viser at lærerne var mer opptatt av overordnet evaluering enn av den evalueringen de selv skulle utføre. Ble manglende overordnet evaluering nyttig som argument for ikke å evaluere på saksnivå?

I følge Skogen og Holmberg (2002) bør evalueringen være konkret og knyttet opp mot det målet som er satt for tiltaket. Forfatterne hevder at evaluering har to siktemål. Det ene er å kunne korrigere kursen underveis, det andre er sluttvurdering hvor en vurderer

hva som er gjort opp mot målsettingen i den konkrete saken. Forfatterne er opptatt av å skille mellom denne typen evaluering og mer overordnet evaluering og skolevurdering. Perspektivene til forfatterne virker nyttige. Evaluering må knyttes opp mot den konkrete saken, den målsettingen som er satt for tiltaket. Iverksetting av tiltak og evaluering blir da en tosidig prosess hvor deltakerne ser på sine egne tiltak, om de fungerer etter hensikten eller om kursen bør justeres. Sluttvurderingen representerer en strukturert måte å avrunde en sak på hvor en evaluerer lærdommen av saken og om den er nyttig som et mer fast tiltak. Når lærergruppen ikke foretar egen evaluering får de heller ikke perspektiv på eget arbeid og det blir vanskelig å se hvordan tiltakene har virket inn på læringsmiljøet.

6.4 Læringsmiljø

Informantene satt med positive erfaringer om hvordan læringsmiljøet hadde utviklet seg. Drøftingen av analyse- og tiltaksmodellen viser at den var lite i bruk, det er da nærliggende å anta at skolene ville oppleve utfordringer i læringsmiljøet. De opplever alle at læringsmiljøet ved skolene nå er godt. Hvilke faktorer er virksomme til å påvirke læringsmiljøet positivt?

6.4.1 Kollektive holdninger

Kollektive holdninger blant lærerne kan være med på å danne grunnlaget for et positivt læringsmiljø. Elevene møter da samme reaksjonsmønstre fra forskjellige lærere, noe som er med på å skape forutsigbare rammer for elevene.

Norsk skole har i stor grad vært preget av den privatpraktiserende lærer. Tiller (1990) hevder at mange lærere er alt for opptatt av hva som skjer i sitt eget klasserom på bekostning av helhetstenking. Følgen av det blir at lærerne er lite samstemte i sin praksis overfor elevene. Det fører til usikkerhet blant elevene da de opplever at lærerne handler og reagerer forskjellig. Jeg vil trekke fram at kollektive holdninger blant lærerne er viktige da de er med på å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene. Elever sammenligner lærernes praksis. Mer enhetlige reaksjoner fra lærerne danner grunnlaget for forutsigbare rammer for elevene.

Jeg vil hevde at kollektive holdninger kommer ikke av seg selv, de kommer som et resultat av en prosess hvor lærerne arbeider med å utvikle felles tiltak, noe som fører til at de kan opptre mer samstemt. Kollektive holdninger ser ut til å hatt positiv virkning på læringsmiljøet. Henry A. Giroux har beskrevet reformer i utdanning i relasjon til teoretiske og kulturelle forhold (Giroux 1997). Han viser hvor vesentlig det er at lærere har muligheter til å utvikle strategier for læring hvor de opptrer kollektivt overfor elevene. Han hevder at skoler med fellesskapsfølelse i personalet og godt lærersamarbeid har forutsetninger for å skape gode læringsmiljø. Det er videre av stor betydning hvor enige lærerne er når de arbeider kollektivt med endring. Arnesen m. fl. (2006) hevder at 80% av lærerne bør være enige før en skole starter opp med et utviklingsprogram. Endringsprosesser er krevende og forutsetter stor grad av enighet i valg av program. Bakgrunnen for slutningen til forfatterne er nok at for stor grad av uenighet vil virke så belastende for personalet at de ikke vil oppnå tilsiktet effekt av tiltaket.

Det er nærliggende å anta at fellesskapsfølelse er noe som bygges opp gradvis over tid når lærerne arbeider sammen. De utvikler da tiltak sammen og opplever at de kollektivt utarbeider mer virksomme tiltak, da de handler mer likt enn tidligere. Imsen (2003) viser at lærernes felles forståelse av planlegging og gjennomføring av undervisning har stor betydning for hvordan skolemiljø og læringsmiljø utvikler seg. De felles holdninger lærerne har utviklet ser ut til å ha hatt positive ringvirkninger i læringsmiljøet.

Det empiriske grunnlaget viser at lærerne arbeider mindre med LP-modellen nå enn tidligere. Det kan tenkes at de kollektive holdningene lærerne har utviklet fortsatt har god effekt i læringsmiljøet. Hvor lenge vil det vare? Spørsmålet er vanskelig å besvare. Kunnskap og ferdigheter som blir lite brukt vil over tid forfalle. Kollektive holdninger utvikles ikke en gang for alle, de må vedlikeholdes og videreutvikles. Lærerpersonalets sammensetting er heller ikke konstant. Informantene beskrev at det kom til nye lærere som manglet opplæring. Det understreker ytterligere behovet for å arbeide kontinuerlig med å utvikle kollektive holdninger.

6.4.2 Læreren som endringsaktør

Læreres endringskompetanse er vesentlig for å forså hvordan de opplever videreføringen av LP-modellen. Lærere som evner å ligge i forkant av utviklingen er som regel endringsorienterte.

Vaaland m. fl. (2005) har gjennomført en evaluering av programmet Connect Oslo. De fant en sammenheng mellom positive resultater av systematisk implementeringsarbeid og læreroppfølgning, elevene opplevde en økning av læreroppfølgning gjennom prosjektet. Evalueringsrapporten tyder på at læreren er en viktig aktør til å skape endring i skolen, noe Skogen (2004) også er opptatt av. Han hevder at læreren er den enkeltpersonen som har kompetanse og muligheter til å påvirke læringsmiljøet i positiv retning. Det empiriske grunnlaget viser at lærerne samarbeidet bedre og forsøkte å analysere hvorfor elever reagerte som de gjorde. Endringskompetanse forutsetter på mange måter at læreren har en analytisk holdning, at læreren evner å analysere bakenforliggende faktorer og hvordan de virker inn i forhold til læringsmiljøet.

Hvor vesentlig er proaktiv tilnærming til læringsmiljøet? Mange tiltak blir satt inn i etterkant. De har da mer preg av sanksjonsrettede tiltak i form av grensesetting. I følge Fullan (2005) har lærere som handler proaktivt bedre forutsetninger for å skape et positivt læringsmiljø da de setter inn forebyggende tiltak på forskjellige nivå. Han hevder videre at reaktive handlingsmønstre kommer lettere enn proaktive (ibid). I følge Skogen (2004) oppnår lærerne bedre resultater når tiltak for å skape gode læringsmiljø er planlagte og har en god struktur. Læreren må som leder forsøke å være i forkant, kunne forutse hvordan undervisningsmetodikken har innvirkning på læringsmiljøet og hvordan elevene reagerer på undervisningen.

Det empiriske grunnlaget viser videre at en av skolene har satt inn tiltak rettet mot alle elevene på skolen og at tiltaket har gått over mange år. Jeg vil trekke fram at det har hatt positiv effekt. Tiltaket tok for seg trivselsfremmende tiltak i friminutt. De er ofte en kritisk fase i løpet av skoledagen. De er uoversiktlige, noe som lett kan føre til at det oppstår konflikter og utrygghet mellom elevene. Skolen erfarte at strukturerte tiltak hadde en positiv innvirkning på elevene.

Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte en empirisk undersøkelse av problematferd i skolen. De fant bl. a. at elevers sosiale kompetanse og mestringsopplevelser i skolen var avgjørende for hvordan læringsmiljøet utviklet seg. Undersøkelsen viser at når lærerne arbeider strukturert med å tilrettelegge for aktiviteter som fremmer sosial kompetanse og mestring får det positiv innvirkning på læringsmiljøet. Eksempelet med trivselsfremmende tiltak viser at lærerne analyserte og fant fram til hvor utryggheten oppstod og satte inn tiltak for å gi elevene trygge rammer og mestringsopplevelser. Funnene samsvarer med en annen empirisk undersøkelse. Ogden (1998) fant bl. a. at skoler som hadde utviklet tiltak for å styrke elevenes sosiale ferdigheter hadde færre atferdsproblemer. De to undersøkelsene viser hvor vesentlig det er at lærerne også har fokus rettet mot elevenes totale situasjon på skolen. Læreren må kunne forstå og styrke gode sosiale prosesser i gruppen, noe som er med på å danne grunnlaget for trygghet og læring i skolen.

7 Konklusjon

7.1 Problemstilling og hovedfunn

Problemstillingen min er: "Hvordan opplever lærerne videreføringen av programmet Læringsmiljø og pedagogisk analyse?" Jeg hadde et ønske om å undersøke hva som skjer med LP-modellen etter at prosjektperioden var over. Forskjellige tiltak og modeller får mye oppmerksomhet når de innføres. Det blir ofte bestemt at de skal videreføres. Min intensjon var å forske på problemstillingen gjennom lærernes opplevelser da det er de som står for det praktiske arbeidet med LP-modellen.

Jeg hadde en formening om at mange faktorer som er viktige for at et program som LP-modellen skal kunne videreføres var redusert eller tatt bort, noe jeg mener at oppgaven har bekreftet. De funn jeg gjorde kan forklares i fire hovedfunn.

Det første funnet er hvordan endringsprosesser påvirker videreføringen av LP-modellen. Lærernes opplevelser av videreføringen bar preg av negative opplevelser. Det andre hovedfunnet viser hvordan endrede rammevilkår påvirker videreføringen negativt og at de har fått langsiktige virkninger. Det tredje hovedfunnet viser at det ble arbeidet generelt mindre med LP-modellen i videreføringsfasen. Det fjerde hovedfunnet viser at læringsmiljøet ved skolene fortsatt var godt.

De fire hovedfunnene besvarer problemstillingen og viser hvordan lærerne opplevde videreføringen av LP-modellen.

7.2 Kritiske refleksjoner

Jeg stiller meg spørsmål om jeg har funnet ut noe nytt i mitt forskningsarbeid. Så vidt jeg kjenner til er det ikke gjort tilsvarende forskning innen LP-modellen hvor fokuset er lærernes opplevelser med videreføringen. De funn jeg har gjort kan være nyttige for alle som arbeider med videreføring av LP-modellen. Jeg hadde en formening om at jeg fikk fram mer forskningsdata med gruppeintervju enn dersom jeg hadde gjennomført enkeltintervju med alle informantene. Informantene reflekterte sammen under

intervjuet. Jeg mener også at validiteten i datagrunnlaget ble bedre i gruppeintervju enn i enkeltintervju. I enkeltintervju kan en informant uttale seg mer ”pedagogisk korrekt”, noe som ville bli imøtegått av de andre i gruppen.

Jeg har benyttet meg av både norsk og internasjonal teori og forskning til å belyse problemstillingen og til å drøfte funnene. Jeg har stilt meg spørsmålet om jeg har valgt rett litteratur og om jeg har fått med relevant forskning. Jeg har underveis i prosessen kommet over stadig ny litteratur og forskning.

Utvalget i forskningen er begrenset, to grupper lærere fra to skoler. En skal være forsiktig med å generalisere med så lite utvalg. Informantene uttalte seg nokså likt. De satt med omtrent samme opplevelser fra videreføringen av LP-modellen. Det overrasket meg, jeg hadde en formening på forhånd om at datagrunnlaget ville vise større variasjon i innhold. Burde jeg valgt andre skoler? Det kunne jeg ha gjort, men jeg kan ikke vite om resultatet hadde blitt annerledes.

Dersom jeg skulle forske videre på feltet er det to forhold jeg finner interessant å undersøke nærmere. Det ene er ledelsesperspektivet, hva kommuner og skoler legger til grunn når de velger å videreføre et program som LP-modellen og hvordan de gjør det. Det andre forholdet er læringsmiljøet ved skolene. Det kunne vært interessant å forske på de mekanismene som er med på å opprettholde godt læringsmiljø.

7.3 Praktiske implikasjoner

Jeg håper at oppgaven kan være med på å sette fokus på at videreføringsprosesser ikke går av seg selv, heller ikke videreføringen av LP-modellen. Funnene kan være interessante for skolene som deltok i forskningen og for skoler som skal gå inn i en videreføring av LP-modellen, men også for å belyse videreføringsproblematikk mer generelt. Funnene viser at rammefaktorer rundt videreføringsprosesser må være til stede for at en vellykket implementering skal kunne videreføres på en permanent basis. Forhold rundt videreføringsprosessen kan begrense eller fremme videreføring. Lærerne er nøkkelpersoner til å skape endring i skolen, men de er avhengige av at forholdene legges til rette.

Sammendrag

Problemstillingen i denne masteroppgaven er å belyse på hvordan lærere opplever videreføringen av programmet Læringsmiljø og pedagogisk analyse. Forskningen tar utgangspunkt i to skoler som er ferdige med prosjektperioden og inne i et løp hvor de viderefører LP-modellen. Problemstillingen var: Hvordan opplever lærerne videreføringen av programmet Læringsmiljø og pedagogisk analyse?

Jeg har laget en presentasjon av LP-modellen i et eget kapittel, da oppgaven ikke drøfter selve modellen. Teorikapittelet belyser sentrale forhold i videreføring av et tiltak og de utfordringene en møter ut i fra teori og forskning. Kapittelet drøfter også læringsmiljø da det er der LP-modellen setter inn tiltak.

Jeg tok utgangspunkt i to skoler og gjennomførte et kvalitativt gruppeintervju med en gruppe lærere fra hver skole. Før jeg gjennomførte intervjuene gjennomførte jeg prøveintervju ved en annen skole. Jeg fikk hjelp fra rektorene til å velge ut informanter fra skolene. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert, deretter ble opplysningene analysert og systematisert. Det viste seg at informantene uttrykte seg nokså likt, noe som gjorde at jeg valgte å tematisere framstillingen av det empiriske grunnlaget.

Analysen og drøftingen av det empiriske grunnlaget viser at forhold rundt påvirket lærernes arbeid med LP-modellen. Jeg har i kapittelet som presenterer og analyserer datagrunnlaget gjort en tematisering, hovedtrekkene av den er så drøftet i drøftingskapittelet. Prosessen rundt beslutningen om videreføring påvirket informantene negativt, og gjorde det fortsatt. Endringer i rammevilkår og organisering i form av kraftige reduseringer eller bortfall i forhold til prosjektperioden påvirket lærernes opplevelser. Det førte til at det ble langt mindre arbeid med LP-modellen i videreføringen enn det som lærerne satt igjen med som erfaring fra prosjektperioden. Begge skolene hadde hatt store utfordringer i læringsmiljøet tidligere. Det var nå godt, noe de tilskrev arbeidet med LP-modellen. Det var overraskende, da de arbeidet langt mindre med LP-modellen nå enn tidligere. Oppgaven gir ikke var på hvor lenge det vil vare, det kunne vært et interessant forskningsspørsmål.

Litteratur

- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brunsson, N. (1990): Reformen som rutin. I Brunsson, N. & Olsen, J. (red.); *Makten att reformera*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Bachmann, K. E. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*.
Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda. Møreforskning i Volda.
- Carson, N. (2007): Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3; 220-231.
- Collinson, V. & Cook, T. F. (2004): Learning to share, sharing to learn. *Journal of Educational Administration*. Vol 42; 312-332.
- Ercikan, K. & Roth, W-M. (2006): What Good Is Polarizing Research Into Qualitative And Quantitative? *Educational Researcher*, Vol. 35, No.5; 14-23.
- Ertesvåg, S. & Roland, P. (2007): Den vanskelege videreføringa. *Spesialpedagogikk*, 1; 42-45.
- Finstad, N. & Kvåle, G. (2004): Skoleutvikling og ledelse. Skoleledelse mellom kommunale, statlige og profesjonelle interesser. I G. Imsen; *Det ustyrlike klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2001): *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College press.
- Fullan, M. (2003): *Change Forces with a Vengeance*. London and New York: Routledge Farmer.

- Fullan, M. (2005): *Leadership and Sustainability*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Giroux, H. A. (1997): *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Giroux, H. A., Freire, P. & Aronowitz, S. (2001): *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for The Opposition. Revised and Expanded Edition*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Haug, P. (2003): Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(2); 181-204.
- Haug, P. (2004): Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*, 5; 4-11.
- Haug, P. (2004a): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Imsen, G. (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kerlinger, F. N. (1973): *Foundations of behavioral Research*. New York: Holt-Saunders International editions. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kvale, S. (2005): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Merriam, S.B. (1998): *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener*. Avhandling for dr. polit graden ved Det utdanningsvitenskaplige fakultet Universitetet i Oslo. NOVA rapport 11/00. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport nr. 19/05. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T (2006): *Kunnskapsheftet. Forståelse av elevens læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T. (2006a): *Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, K., Larsen, T. M. B. & Rørmes, K. (red) 2006: *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979): *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Paul Chapman Publishing.
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Skrtic, T. M. (1995): *Special Education and Student Disability as Organizational Pathologies: Toward a Metatheory of School Organization and Change*. I T. M. Skrtic; *Disability & Democracy*. New York: Teachers College Press.

- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Holmberg, J. B. (2002): *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, T. (2001): *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Stålsett, U. (2000): Bør rektor veilede? I U. Stålsett; *Ledelse av skoleutvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen*. Nova rapport 12a/98. Oslo: NOVA.
- Sørli, M.A. & Ogden, T. (2007): Immediate impacts of PALS: A school-wide multi-Level program targeting behavior problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51,5; 471-492.
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen – det store spranget*. Oslo: Gyldendal.
- Tinnesand, T. & Flaatten, S. V. (2006): *Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper. En casestudie*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Vaaland, G. S., Ertesvåg, S. K., Størksen, S., Veland, J., Roland, P. & Falck, T. (2005): *I fjor ville jeg slått, men i år er det ikke lov*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

Innholdsliste for vedlegg

- Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv til rektorer.
- Vedlegg nr 2: Informasjonsskriv til informantene.
- Vedlegg nr. 3: Svarbrev fra Personvernombudet for forskning, Norsk
Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.
- Vedlegg nr. 4: Intervjuguide.

Tor Einar Lande
Bjørkhaugen 18
6012 Ålesund

vedlegg 1

Til rektor ved Skole

Dato:

FORESPØRSEL OM Å FORETA GRUPPEINTERVJU MED LÆRERE VED SKOLEN

Jeg er mastergradsstudent ved Høgskulen i Volda og arbeider nå med selve masteroppgaven. Temaet for oppgaven er: Hvordan viderefører lærerne programmet Læringsmiljø og pedagogisk analyse etter at prosjektperioden er over? For å kunne belyse problemstillingen har jeg behov for å gjennomføre gruppeintervju med 4 lærere fra to skoler. Deltagelse i gruppen vil være basert på frivillighet og deltagerne vil når som helst kunne trekke seg. Selve intervjuet vil bli gjennomført på skolen en dag etter undervisning.

Opplysningene som hentes inn gjennom intervjuet vil bli tatt opp på bånd, overført til PC og skrives så ut. Det vil ikke bli benyttet navn på skole eller personidentifiserende opplysninger. Undertegnede har taushetsplikt og alle data blir behandlet konfidensielt. Ingen andre vil få tilgang til lydopptak/lydfiler. Innsamling av opplysninger vil skje i vår, oppgaven leveres etter planen til jul. Alle data fra intervjuet vil bli slettet når oppgaven er godkjent.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, da de som deltar i spørreundersøkelsen kan gjenkjennes gjennom stemmen.

Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Lidveig Bøe, Høgskulen i Volda.

Jeg kan kontaktes på telefon 97650017 for videre opplysninger.

Vennlig hilsen,

Tor Einar Lande
Spesialpedagog.

Vedlegg: Samtykkeerklæring m informasjon til lærer

Forespørsel om å delta i gruppeintervju

Undertegnede er mastergradsstudent ved Høgskulen i Volda og arbeider nå med å skrive masteroppgaven. Temaet for oppgaven er: **Hvordan viderefører lærerne programmet Læringsmiljø og pedagogisk analyse etter at prosjektperioden er over?**

For å kunne belyse problemstillingen har jeg behov for å gjennomføre gruppeintervju med 4 lærere fra din skole. Det vil også bli gjennomført intervju på en annen skole. Deltagelse i gruppen er være basert på frivillighet og du vil når som helst kunne trekke seg. Selve intervjuet vil bli gjennomført på skolen en dag etter undervisning. Jeg har innhentet tillatelse fra virksomhetsleder/rektor til prosjektet.

Opplysningene som hentes inn gjennom intervjuet vil bli tatt opp på bånd, overført til PC og skrives så ut. Det er vanskelig å notere opplysninger på papir under et gruppeintervju, detaljer vil lett falle bort. Det vil ikke bli benyttet navn på skole eller personidentifiserende opplysninger. Undertegnede har taushetsplikt og alle data blir behandlet konfidensielt. Ingen andre vil få tilgang til lydopptak/lydfiler. Innsamling av opplysninger vil skje i vår, oppgaven leveres etter planen til jul. Dato for anonymisering av data er satt til 31.12.2008.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS da de som deltar i spørreundersøkelsen kan gjenkjennes gjennom stemmen.

Veileder for prosjektet er Lidveig Bøe, Høgskulen i Volda. Adresse: Høgskulen i Volda
Boks 500
6101 Volda

Dersom du ønsker ytterligere Jeg kan kontaktes på telefon 97650017 for videre opplysninger.

Vennlig hilsen,

Tor Einar Lande
Spesialpedagog.

Jeg samtykker til å delta i prosjektet.

Dato:

Underskrift:



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Lidveig Bø
Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning
Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 18.03.2008

Vår ref.: 18532 / 2 / PB Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.02.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18532	<i>Hvordan viderefører lærerne programmet Læringsmiljø og pedagogisk analyse etter at prosjektperioden er over</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lidveig Bø</i>
Student	<i>Tor Einar Lande</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

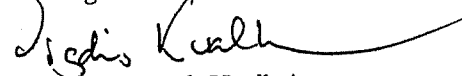
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

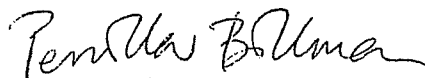
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger. —

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Tor Einar Lande, Bjørkhaugen 18, 6012 ÅLESUND

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

18532

Intervjuguiden inneholder spørsmål om problemstillinger på skolenivå, klassenivå og individnivå. Ombudet minner i den forbindelse om at lærerne har taushetsplikt i forhold til enkeltelever og dermed ikke kan utlevere opplysninger om elever uten at det innhentes et aktivt samtykke fra elever/foresatte. Dette ville sannsynligvis medføre uforholdsmessig mye arbeid fra studentens side tatt i betraktning prosjektets omfang. Ombudet forutsetter derfor at det ikke blir stilt spørsmål om problemstillinger på individnivå hvis dette impliserer opplysninger om enkeltindivider.

Senest ved prosjektslutt 31.12.2008 vil datamaterialet anonymiseres ved at lydopptak slettes og alle ev. indirekte personidentifiserbare opplysninger slettes eller grovkategoriseres.

Følgende bør endres/tilføyes informasjonsskrivet til informantene (lærerne):

- Korrekt benevnelse mht. ombudet er Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.
- Navn/arbeidssted/kontaktadresse til veileder skal tilføyes.
- Dato for anonymisering 31.12.2008.

Ombudet ber om at revidert informasjonsskriv ettersendes.

Intervjuguide

- 1: Hvilke forventninger hadde dere til LP-modellen da prosjektperioden startet?
- 2: Hvordan arbeidet dere i prosjektperioden?
- 3: Når var dere ferdige med prosjektperioden i LP-modellen?

- 4: Kan dere beskrive prosessen da dere besluttet å videreføre arbeidet med LP-modellen?
 - Hvem hadde innflytelse?
 - Var det enighet?
 - Hva var avgjørende for valget dere gjorde?
 - Hvilke forventninger hadde dere?

- 5: Hvordan arbeider dere med modellen nå?
 - Hvem organiserer arbeidet og hvordan er det gjort?
 - Hvordan arbeider dere med LP-modellen på skolenivå, klassenivå og individnivå?
 - Hvordan er lærergruppene sammensatt?
 - Hvordan ser dere på veiledningsbehovet nå?
 - Får dere opplæring? Evt hvordan?
 - Arbeider dere likt eller forskjellig nå sammenlignet med prosjektperioden?
 - Dersom forskjeller: Kan dere beskrive forskjellene?

- 6: Hvilke erfaringer har dere med analyse og tiltaksmodellen?
 - Analysedel: Formulering av problem/tema, informasjonsinnhenting, analyse og refleksjon. Forskjeller før og nå?
 - Tiltaksdel: Utvikling av strategier for tiltak, Gjennomføring av valgte strategier, evaluering. Forskjeller før og nå?

- 7: Har dere eksempel på problemstillinger på skolenivå, klassenivå og individnivå?
- 8: Har arbeidet med LP-modellen ført til endringer i læringsmiljøet –hvilke?

- 9: Hva har vært avgjørende for at du har vært veisøker?

10: Hvilke utfordringer har lærergruppene møtt i sitt arbeid?

- Hvordan har dere løst utfordringene?

11: Er det noen saker som ikke egner seg for arbeid i lærergruppene?

12: Opplever dere at forventningene til LP-modellen er innfridd?

13: Ut i fra deres erfaring, er det noe dere savner i LP-modellen?

14: Er det elementer i modellen dere er kritiske til, evt hvilke?

15: Vil dere arbeide videre etter LP-modellen?