

Implementering av LP-modellen

En casestudie

Dordy Wilson

Masteroppgave ved avdeling for Lærerutdanning og Naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2007

Forord

Denne oppgaven har engasjert og inspirert til videre arbeid med LP-modellen. I startfasen opplevde jeg dilemmaet mange studenter har, ved ikke å kjenne begrensingene for hva som er mulig å gjennomføre. Jeg ønsket så mye, men ved hjelp av veileder kom jeg frem til realistiske mål. Målet ble drivkraften og produktet et resultat av dette.

Jeg retter derfor en stor takk til skolen og dens pedagogiske personell som lot meg få være med i lærergruppene under arbeidet med LP-modellen. Min veileder, Professor Thomas Nordahl for gode kommentarer og nyttige innspill, og mine kollegaer i PPT, som både ga handlingsrom og støtte til at denne oppgaven ble ferdig.

Hamar, 11. mai 2007

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
1.0 Innledning	5
1.1 Oppgavens problemstilling og oppbygning	6
2.0 Implementering av LP-modellen	8
2.1 LP-modellens teoretiske og empiriske forankring	8
2.1.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer, samt opprettholdende faktorer	9
2.2 Analysemodellen og arbeid i lærergrupper	12
2.2.1 Aktuelle tiltaksområder	16
2.3 Implementeringsstrategier	19
2.3.1 Lærergrupper og opplæring	21
3.0 Kommunikasjonsteori knyttet til samtaleformen i lærergrupper	23
3.1 Kommunikasjonssystemer, erkjennelse og relasjoner	23
3.2 Kommunikasjon som læring og utvikling	25
3.3 Symmetriske og komplementære relasjoner	27
3.3.1 Ulike nivåer i kommunikasjonen	29
3.4 Oppsummering av sammenhengen mellom kommunikasjonsteori og LP-modellen.....	30
4.0 Metode	33
4.1 Forskningsdesign – Casestudie	33
4.1.1 Utvalg og rolleavklaring.....	34
4.2 Observasjon som metode for datainnsamling	36
4.2.1 Begrepsoperasjonalisering for gjennomføring av observasjon	36
4.3 Intervju som metode for datainnsamling.....	38
4.3.1 Begrepsoperasjonalisering for gjennomføring av intervju.....	39
4.4 Dokumentanalyse som datainnsamling	41
4.4.1 Metodetriangulering	42
4.5 Validitet og Reliabilitet	43
4.5.1 Validitet	43
4.5.2 Begrepsvaliditet.....	44
4.5.3 Ytre validitet.....	44
4.5.4 Reliabilitet	45
4.5.5 Gjennomføring av datainnsamling	46
4.6 Etske vurderinger av casestudiet	47

5.0 Analyse av datamaterialet	48
5.1 Analyse av observasjonsdata, form og fremdrift	48
5.1.1 Relasjoner og nivåer i kommunikasjonen	50
5.1.2 Metakommunikasjon	52
5.2 Analyse av observasjonsdata, innhold og mål	54
5.2.1 Refleksjoner ut fra aktør-, individ og kontekstperspektivet	55
5.2.2 Oppsummering av analysen for observasjonsdata	56
5.3 Analyse av intervjudata, form, relasjoner og fremdrift	57
5.4 Analyse av intervjudata, innhold og mål	60
5.4.1 Bruk av det teoretiske og empiriske grunnlaget i analysemodellen	62
5.5 Analyse av intervjudata, tiltak og opplevd nytteverdi	63
5.5.1 Oppsummering av analyse for intervjudata	66
5.6 Analyse av dokumentdata, tiltak	67
5.6.1 Oppsummering av analyse for dokumentdata	69
6.0 Tolkninger og konklusjon	70
6.1 Tolkninger og funn i datamaterialet	70
6.1.1 Identifiserte opprettholdende faktorer i lærergruppene	72
6.2 Konklusjon	73
Litteraturliste	76

Figurliste

Fig. 2.1	Sammenhengssirkelen
Fig. 2.2	Analysemodellen
Fig. 2.3	Skisse av implementeringsområder
Fig. 3.1	Sirkulær forståelse av kommunikasjon
Fig. 4.1	Skisse av observasjonsskjema
Fig. 4.2	Skisse av intervjuguide
Fig. 6.1	Skjematisk fremstilling av lærergruppens utfordringer

Vedlegg

1. Forespørsel til skole
2. Bekreftelse fra Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS
3. Observasjonsskjema
4. Intervjuguide

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er implementering av LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse). Modellen er utviklet av Dr. polit Thomas Nordahl, og bygger på teoretiske og empiriske kunnskaper om atferdsproblematikk. Modellen er en systemteoretisk analysemodell, og hensikten med analysemodellen er å hjelpe lærerne til å se hvilke faktorer som påvirker og bidrar til å opprettholde atferds- og læringsproblemer i skolen for slik å utvikle gode læringsmiljøer.

Jeg har i dette arbeidet vist til implementeringsstrategier for LP-modellen, der selve implementeringen av analysemodellen skjer via lærergrupper. Arbeidet har derfor spesifikt rettet seg mot det som foregår i lærergruppene under følgende todelte problemstilling; Hvordan mestrer lærerne i lærergruppene å få frem refleksjoner som er teoretisk forankret, og hvordan gjenspeiles dette i tiltakene?

Formålet med oppgaven er å bidra til økt forståelse og innsikt i implementeringen av LP-modellen. I dette arbeidet har jeg brukt LP-modellens teoretiske og empiriske forankring, samt Batesons kommunikasjonsteori for å forklare, samt forstå de prosesser som foregår når lærergruppene tar i bruk analysemodellen for å løse de utfordringer de opplever i egen praksis. Det er valgt casestudie som forskningsdesign, og det er benyttet ulike metoder som observasjon, intervju og dokument for innhenting av data, for slik å øke dataenes validitet og reliabilitet. Forskningsspørsmålet er operasjonalisert for hvert måleinstrument, og de har like kategorier som benyttes i analysearbeidet. Analysen av dataene er kvalitativ med både induktiv og deduktiv tilnærming. I analysen referer jeg til mine funn og setter dette i sammenheng med det teoretiske grunnlaget.

Jeg fant i denne casestudien at lærergruppene etter en svært kort implementeringsperiode, hittil hadde vansker med å få frem refleksjoner som var teoretisk forankret ved bruk av analysemodellen. Dette er gjenspeilet i utarbeidelse av få tiltak. Bakgrunnen for dette er foreløpige vansker med å knytte LP-modellens teori og empiri til det praktiske arbeidet med analysemodellen. I det praktiske arbeidet inngår også gruppenes kommunikasjonsform, der denne hemmer fremdriften i arbeidet. Det er avdekket at bruk av analysefasen er en kritisk faktor for mestre analysemodellen og denne oppgaven gir økt innsikt og forståelse av implementeringen knyttet til kommunikasjon og interaksjon for å ta i bruk analysemodellen.

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven har implementering av LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse) som tema. I oktober 2006 la en gruppe forskere frem rapporten "Forebyggende innsatser i skolen" (2006), der 29 opplæringsprogram om problematferd og rusforebyggende arbeid ble vurdert. I rapporten ble LP-modellen vurdert til å oppfylle kriteriene for program med dokumenterte resultater.

"Modellens sterke side er at den bygger på forskningsbasert kunnskap som gir grunn til å anta at de positive resultatene m.h.t. reduksjon av problematferd er et resultat av modellen" (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes, 2006:34).

Videre påpekes det at det er utarbeidet klare strategier for implementering av modellen. Evalueringen bør følges opp med hensyn til korttids- og langtidseffekter.

LP-modellen er utviklet av dr. polit Thomas Nordahl, daværende forsker hos NOVA. Denne modellen bygger på teoretisk og empiriske kunnskaper om atferdsproblematikk og er en systemteoretisk analysemodell. LP-modellen er således en modell for å hjelpe lærere til å utvikle egen praksis, der målet er et bedre læringsmiljø både faglig og sosialt for alle elevene (Nordahl, 2005). I Stortingsmelding nr. 16 legges det vekt på å bekjempe alle former for marginalisering i samfunnet, gjennom en rettfærdig fordeling av makt, goder og plikter. Videre viser Stortingsmelding nr. 16 til at sosial utjevning skapes over tid. *"En økt innsats for mer og bedre læring før skolealder, i skole og utdanning vil gi store gevinster for fremtidens voksne"* (2006-2007: 11). LP-modellen kan bidra til å gi elevene like og gode muligheter for læring i fellesskapet, og slik imøtekomme regjeringens ønsker for innholdet i fremtidens skole.

LP-modellen kan derfor sees på som lærernes verktøy for å utvikle egen praksis, for slik å redusere sosiale forskjeller i samfunnet. Tidligere har regjeringen lagt vekt på at lærerne må ta i bruk skolen som læringsarena. I Stortingsmelding nr. 30 er følgende beskrevet: *"En god kultur for læring i skolen er en forutsetning for at den skal kunne gi elevene et godt læringsmiljø og læringsutbytte"* (2003-2005:29).

Fra høsten 2006 fikk 100 skoler økonomisk støtte av Utdanningsdirektoratet til sitt utviklingsarbeid ved bruk av LP-modellen (Statped, 03/2006). Lillegården kompetansesenter har nå et nasjonalt ansvar for implementering av modellen, og i den forbindelse har Tinnesand

og Val Flaatten ved Lillegården kompetansesenter gjennomført en casestudie; ”*Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper*” (2006). Det vil si at den forskningen som tidligere har vært utført, har vært i de skolene som har deltatt i prøveprosjektet. Denne masteroppgaven har derfor til hensikt å bidra til økt forståelse og innsikt i implementering av LP-modellen.

LP-modellen skal bli skolens verktøy for håndtering av opplevde utfordringer knyttet til læringsmiljøet i skolen, for slik å oppnå et bedre faglig og sosialt læringsmiljøet for elevene. Arbeidet etter modellen må derfor bli en del av skolens praksis, det vil si det arbeidet lærerne utfører i sitt daglige virke. Dermed omhandler dette implementering av nye arbeidsmetoder, for å utvikle ny praksis. Hvor funksjonell implementeringen blir kan gjenspeils i skolens kultur for utviklingsprosjekter og læring.

1.1 Oppgavens problemstilling og oppbygning

Implementering av LP-modellen i skolen skjer via lærergrupper, der lærerne skal løse det de opplever som utfordringer i egen praksis. Ved bruk av LP-modellen innebærer dette å ta i bruk analysemodellen som et verktøy, der de følger denne modellens faser fra utfordring til iverksetting av tiltak, for deretter å evaluere disse. Lærergruppemedlemmene må derfor være lojale mot prinsippene i modellen, og benytte kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for utvikling av modellen (Nordahl, 2005). Min interesse er å se på hvordan lærerne tar i bruk analysemodellen og jeg har valgt følgende todelte problemstilling;

- Hvordan mestrer lærerne i lærergruppene å få frem refleksjoner som er teoretisk forankret, og hvordan gjenspeiles dette i tiltakene?

Dette innebærer at problemstillingen må utforskes i den konteksten analysemodellen benyttes. Jeg benytter derfor case som forskningsdesign og har tilgang til 3 lærergrupper i samme skole. Denne skolen startet opp arbeidet med LP-modellen høsten 2006. I kommunens plan er det lagt fokus på skolen som lærende organisasjon som avgjørende for valget av modellen, der målsettingen er å utvikle flere læringsarenaer.

Oppgavens teori er basert på LP-modellens teoretiske og empiriske forankring, samt implementeringsstrategien. Det refereres kun til Nordahl i forbindelse med kildehenvisninger

direkte knyttet til LP-modellen, fordi det er Nordahl som har utviklet modellen og forsket på effekten modellen har hatt for læringsmiljøet. Å utføre et analysearbeid i grupper, innebærer også kommunikasjon mellom gruppemedlemmene. Jeg har derfor valgt å benytte Batesons kommunikasjonsteori for å belyse det kommunikative aspektet for gjennomføring av analysemodellen, og setter dette i sammenheng med analysemodellens formål.

Deretter følger et metodekapitel for å beskrive metodene for datainnsamlingen, min rolle som forsker, utvalget og til slutt en vurdering av reliabilitet og validitet for oppgaven i sin helhet. I kapitel 5 blir de innsamlede dataene analysert ved en kvalitativ tilnærming til datamaterialet. Analysen vil være deskriptiv og tilnærmingen både induktiv og deduktiv. Oppgaven avsluttes med funn og mulige tolkninger av datamaterialet med en etterfølgende konklusjon på forskningsspørsmålet.

2.0 Implementering av LP-modellen

Implementeringen av LP-modellen samt effekten modellen har hatt for elevenes læringsmiljø, har vært et forskningsbasert utviklingsprosjekt, og evalueringsrapporten etter utprøving i 14 skoler lå ferdig i 2005. Målsettingen med utprøving av LP-modellen har vært å dokumentere effekten modellen har for utvikling av læringsmiljø. Endring av læringsmiljø innebærer utvikling av lærernes kunnskaper, ferdigheter og holdninger til utfordringer i egen praksis for å forebygge og redusere disse problemene. Hvordan kunnskaper og ferdigheter tilegnes for å utvikle egen praksis, blir beskrevet i modellens implementeringsstrategier.

Det empiriske grunnlaget for LP-modellen er hentet fra evalueringen av reform -97, PISA og TIMMS. I tillegg refereres det til sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes læring og atferd fra Nordahls doktorgradsavhandling om problematferd i skolen (Nordahl, 2005). Det var dette som førte til arbeid med modeller og strategier, for å koble sammen forskning og pedagogisk praksis, med den hensikt å etablere et bedre læringsmiljø. Modellen har derfor sitt opphav i teori og empirisk forskning omkring atferdsproblematikk, der kunnskaper om sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes læring og atferd gir et viktig forklaringsbidrag.

2.1 LP-modellens teoretiske og empiriske forankring

LP-modellen bygger på systemteori som forståelsesmodell for å forstå den atferd og de handlinger som elevene utfører i skolen. En systemisk forståelse eller tilnærming til atferd innebærer derfor en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ. Systemteori er en tverrfaglig teori. Den retter oppmerksomheten mot relasjoner som en måte å forstå og forklare fenomen og hendelser på. Når systemteori anvendes som teoretisk grunnlag i LP-modellen, vil systemteori dreie seg om å forstå elevenes læring og atferd i lys av de sosiale systemene de inngår i. Vi både påvirker og påvirkes av de sosiale systemene vi samhandler innenfor (Nordahl, 2005). Elevene vil alltid befinne seg i et sosialt system, og ett av dem er skolen, læringsmiljøet der elevene skal utvikle seg faglig og sosialt. Dette innebærer at de samhandler med andre elever, jevnaldrende og lærere. De står i en relasjon til hverandre og vil således påvirke hverandre gjensidig. Relasjonen mellom dem holder systemet sammen, der kvaliteten på kommunikasjonen mellom dem og handlinger som gir seg til kjenne gjennom rutiner og tradisjoner, driver systemet fremover og vedlikeholder det (Gjems, 2001). Et

system vil alltid tilstrebe en balanse, eller likevekt. Dette innebærer at dersom noe tilføres systemet, vil de andre komponentene systemet består av endre seg. For eksempel kan uro og bråk som oppstår i en elevgruppe, bidra til at gruppeleder endrer atferd for å gjenopprette likevekten. Et system vil både ha indre og ytre styring, der dette kan relateres til ulike faktorer.

2.1.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer, samt opprettholdende faktorer

Gjennom mange år har forskningen handlet om å gi en forklaring på hvorfor mange barn og unge mestrer opplærings situasjonen i skolen, og senere voksentilværelsen, mens andre barn og unge sliter tilsvarende både i skole- og arbeidssituasjon (Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit, 2005). Forskningsstudiene har funnet frem til en rekke faktorer som kan forklare ulikheter i utviklingen, der det viser seg at enkelte faktorer beskytter, og andre gir betydelige risiko i forhold til utvikling av alvorlige atferdsproblemer som hemmer faglig og sosial utvikling. Det kommer til uttrykk at alvorlig problematferd som, hærverk, tyveri, vold og rusmisbruk har sammenheng med trekk ved individet, og kjennetegn ved individets miljø, der disse påvirker hverandre negativt (Nordahl m.fl., 2005). Disse trekkene omtales som risikofaktorer. *”En risikofaktor kan defineres som en faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som øker sannsynligheten for en negativ utvikling i fremtiden”* (Nordahl, 2006:57). Risikofaktorer dreier seg om forhold eller hendelser som forekommer før atferdsproblemer er utviklet, og kan slik sies å være et faresignal negativ utvikling (Nordahl m. fl., 2005).

I forhold til individuelle risikofaktorer, er disse i de fleste tilfeller biologisk eller genetisk betinget. Dette kan være svake kognitive, verbale og sosiale ferdigheter eller ulike former for nevrobiologisk svikt som ADHD, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom, samt høy forekomst av aggressiv atferd. Risikofaktorer kan også være knyttet til hjemmet, den oppvekstsituasjonen barnet har. Her inngår både ettergivende og sterk autoritær oppdragelse, uklare grenser og forventninger, manglende oversikt over barnet, svak emosjonell tilknytning, samt rusmisbruk, vold, omsorgssvikt og seksuelt misbruk. Videre knyttes det risikofaktorer til jevnaldrende, der vennskap mellom barn og unge med problemer søker sammen fordi de ikke oppnår sosial aksept i de mest attraktive sosiale miljøene. Atferden i denne typen venneflokk vil kunne få en negativ innflytelse på fritidsmiljøer og kan utgjøre en risiko for utvikling at atferdsproblemer.

Det er også foretatt en rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser der det er identifisert risikofaktorer i læringsmiljøet som både utvikler, opprettholder og forsterker barns atferdsproblemer (Nordahl m. fl., 2005). Det vil si at læringsmiljøet kan inneholde faktorer som hemmer læring og utvikling. Klasseledelse, som kjennetegnes av blant annet kvaliteten på relasjonene mellom lærer og elev, og mellom elevene er faktorer som er betydningsfulle for god sosial og faglig utvikling. Nordahl skriver; *"Desto flere risikofaktorer et barn er utsatt for, desto større er sannsynligheten for senere problemutvikling"* (2006:58). I tillegg viser det seg at jo tidligere barn utsettes for risikofaktorer, desto større er sannsynligheten for skjevutvikling (Nordahl m. fl., 2005). Skolens læringsmiljø er derfor av stor betydning, for like fullt som skolen kan inneholde risikofaktorer, kan også skolen beskytte barna og slik redusere og forebygge negativ utvikling. *"Det ser ut til at beskyttende faktorer har større betydning for livsløpet og utviklingen, enn hva spesifikke risikofaktorer har"* (Nordahl, 2006:59). Dette innebærer at barn som utsettes for risikofaktorer kan få tilgang på sosiale miljøer som påvirker dem i positiv retning. Gode relasjoner til lærer, jevnaldrende, samarbeid med hjemmet, samt et tilpasset opplæringstilbud og deltakelse i prososiale miljøer er beskyttelsesfaktorer som hemmer negative konsekvenser av risikofaktorer. Disse faktorene virker forebyggende, gir positiv selvoppfatning, mestring og øker mulighetene for positive opplevelser.

Individet er også bærer av beskyttelsesfaktorer, de egenskaper det har ved å motta positiv respons fra omsorgsgivere, og evne til å kommunisere og løse problemer er blant annet positive individuelle trekk ved barnet. Likeså vil flere forhold i hjemmet fungere som beskyttende faktorer. Relasjonen til foreldre, deres evne til å sette grenser, til å veilede og holde oversikt med hva barnet holder på med beskytter for negativ utvikling. Relasjonen til jevnaldrende sees på som en viktig beskyttende faktor, fordi de tilbyr alternativer til antisosial atferd og utvikling (Nordahl m. fl., 2005).

De risiko- og beskyttelsesfaktorene som er identifisert gjennom forskning, sier noe om forhold og mønster i barn og unges faglige og sosiale utvikling (Nordahl m. fl., 2005). Forskjellen mellom disse faktorene er at noen av dem beskytter for negativ utvikling, og andre innebærer risiko for negativ utvikling. *"Det er allikevel ikke slik at eksponering for risiko automatisk fører til skjevutvikling"* (Nordahl m.fl., 2005:81). Variasjonen av ulike faktorer barn og unge utsettes vil være av betydning for utviklingen. Hvert enkelt individ har sine individuelle faktorer, sine faktorer i hjemme- og fritidsmiljøet, samt i skolemiljøet. Mange av

disse faktorene kan ikke sies å være forbundet med risiko, slik at de hemmer faglig og sosial utvikling, og slik sett betegnes som en opprettholdende faktor for negativ utvikling. Derimot kan etablering av flere beskyttelsesfaktorer fremme faglig og sosial utvikling, der skolen som læringsarena har mulighet for ivareta, utvikle og etablere disse gjennom sin interaksjon med elevene.

Skolen bør derfor etablere et beskyttende læringsmiljø, gjennom den interaksjonen og kommunikasjonen de har med elevene. Det er i denne konteksten lærerne har mulighet til å påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling. Det er formen for kommunikasjonen og interaksjonen som påvirker. De beskyttende faktorene reduserer sannsynligheten for at barn og unge utsettes for risikofaktorer (Nordahl m. fl. 2005). I bruk av analysemodellen benyttes opprettholdende faktor som et sentralt begrep. Skolens oppgave blir derfor å fjerne de opprettholdende faktorer som hemmer faglig og sosial utvikling. Nordahl sier;

”En opprettholdende faktor er et avgrenset forhold i et sosialt system som har en sammenheng med at atferd og handlinger hos et eller flere individer gjentas over tid” (2006:41).

Dette innebærer at utfordringer i læringsmiljøet blir gjenstand for analyse, slik at de faktorene som bidrar til å opprettholde utfordringen i læringssituasjonen identifiseres. Diskusjonen bør derfor i mindre grad dreie seg om andre situasjoner utenfor skolemiljøet som betydning for elevens atferd på skolen. Nordahl har utarbeidet følgende ”Sammenhengssirkel”, fig. 2.1, for slik å illustrere at de opprettholdende faktorene påvirker og kan forsterke hverandre.

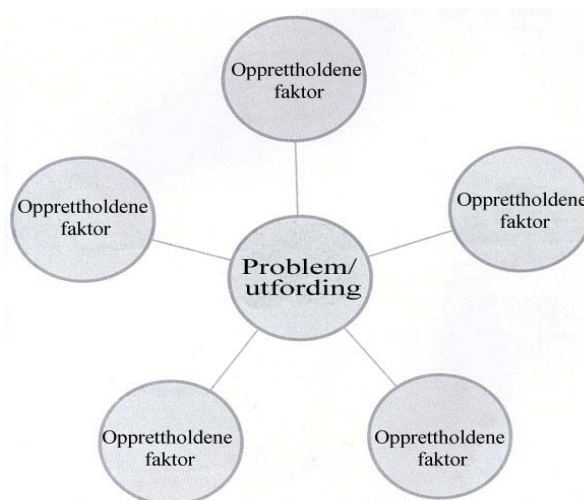


Fig. 2.1, Sammenhengssirkelen

Denne modellen brukes direkte i arbeidet med analysemodellen, der fremgangsmetoden er at lærergrupped medlemmene arbeider seg gjennom en systematisk analysemodell, fase for fase for slik å identifiserer de opprettholdende faktorene ved hjelp av analyse og refleksjon. Når disse er identifisert, iverksettes tiltak for å fjerne de faktorer som opprettholder utfordringen i læringsmiljøet. Modellen er derfor lærerens verktøy for endring av praksis.

2.2 Analysemodellen og arbeid i lærergrupper

Analysemodellen er et viktig arbeidsredskap i LP-modellen og danner grunnlaget for det arbeidet som skal utføres i lærergruppene. Hensikten med analysemodellen er å hjelpe lærerne til å se hvilke faktorer som påvirker og bidrar til å opprettholde atferds- og læringsproblemer i skolen, slik at læringsmiljøet kan opptre beskyttende.

Analysemodellen er oppdelt i faser med en analysedel som omfatter målformulering, innhenting av informasjon og analyse og refleksjon. Neste del er en strategi og tiltaksdel, der utvikling av strategier og tiltak er et viktig arbeidsområde basert på de faktorene man har funnet som opprettholdende i forhold til problemet som er behandlet av lærergruppa. Deretter følger gjennomføring av tiltak, evaluering og eventuelt revidering. Det er viktig at hver fase i modellen holdes atskilt, og at analysefasen er godt gjennomført før man går over til strategi og tiltaksdel. Nedenfor følger en skjematisk fremstilling av analysemodellen, fig. 2.2

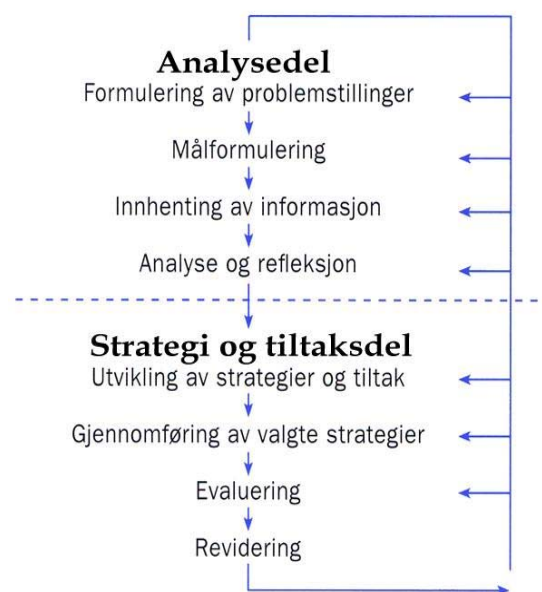


Fig. 2.2, Analysemodellen

I lærergruppa melder en av lærerne en sak, eller utfordring. Poenget er at de som opplever problemet skal definere og formulere hva problemet består i. Slik får lærerne et eierforhold til arbeidet, og opplever nytteverdien ved å ta utgangspunkt i sin egen praksis. *"Modellen er situasjonsorientert og skal brukes direkte i forhold til lærerens egen pedagogiske praksis"* (Nordahl, 2006:10). En utfordring eller et problem som meldes til lærergruppa, forutsettes som en uønsket situasjon der det som bidrar til å opprettholde problemet ikke er kjent. Slik blir man heller ikke fastlåst til bestemte tolkninger eller forklaringer, men åpner for muligheter fra ulike perspektiver. Nordahl legger også vekt på; *"Det er viktig å formulere utfordringene eller problemene på en så tydelig og konkret måte at de seinere kan arbeides med"* (2005:48). Det er ofte slik at læreren kan oppleve flere utfordringer, og en prioritering vil være nødvendig for å forholde seg til en utfordring gjennom analysen.

Arbeidet etter modellen er en målrettet prosess, og slik vil målet sikre fremdrift gjennom modellens faser. Målet for arbeidet kan presiseres som sterkt styrende med lukkede målformuleringer, eller de kan være åpne og mer retningsgivende for arbeidet. Hvilken type målformulering man velger, må ta utgangspunkt i problemet, men i arbeid med elever som har behov for å tilpasse sin atferd til ulike sosiale situasjoner, vil målene inneholde elementer av holdningsdannelse hos elevene. *"Det er gjennom kommunikasjon og annen interaksjon med andre at vi utvikler holdninger, identitet og selvstendighet"* (Nordahl, 2006:14). Det vil derfor være hensiktsmessig med åpne målformuleringer slik at elevene som skal utvikle sin identitet og selvstendighet ikke blir styrt og definert utenfra. Innenfor de atferdsteoretiske tilnærminger hevdes det ofte at målene skal styre opplæringa direkte (Nordahl, 2005).

For å forstå problemet eller utfordringen i den konteksten den opptrer i, blir det viktig med informasjonsinnhenting. Nordahl sier; *" Det er en forutsetning for gode analyser og senere tiltaksutvikling at dette er basert på mest mulig relevant informasjon om de utfordringer en står overfor"* (2005:51). Her er hensikten å belyse problemet i ulike samhandlingssituasjoner og av ulike personer slik at informasjonen blir bredest mulig. I tillegg vil det være viktig å få oversikt over positive forhold i læringsmiljøet, som for eksempel interaksjoner og ulike mestringsområder slik at dette kan belyse og bidra til å endre situasjoner som oppleves som problematiske. Dette innebærer at utfordringen som oppleves av lærer suppleres med informasjonsinnhenting eller kartlegging av ulike situasjoner.

Metoder for kartlegging og informasjonsinnhenting må derfor tilpasses behovet man har for informasjon (Nordahl, 2005). Ulike metoder som for eksempel observasjon, bruk av video etter samtykke fra lærer og foresatte, samtaler eller ulike spørreskjema som er utprøvd i forskningsmessig sammenheng kan benyttes. Ved bruk av spørreskjema kan både lærer, elev og foresatte være informanter. Det senere endringsarbeidet er i stor grad avhengig av god kartlegging, der flest mulige påvirkningsfaktorer er registrert (Nordahl, 2005).

Denne informasjonen brukes i analyse og refleksjonsfasen, som er en spesifikk og avgrenset fase i drøftingen. Hensikten her er å komme frem til de faktorene som opprettholder atferdsproblemer, eller et lite funksjonelt læringsmiljø. Det henvises her til fig. 2.1 som illustrere hvordan faktorene opprettholder utfordringen. Nordahl sier;

”Med opprettholdende faktor menes observerbare forhold som bidrar til at atferds- og læringsproblematikken vedvarer eller ved at det stadig eksisterer problemer i læringsmiljøet. Det vil si at fokuset skal være på den samhandlingen som foregår i her- og nå-situasjonen og eventuelt andre tilstøtende sosiale systemer” (2005:54).

I denne fasen rettes derfor fokus på konteksten og situasjonen for utfordringer. Nordahl skriver; *”Analysefasen handler videre om perspektivtaking” (2005:53).* Perspektivene i analysemodellen er individ, aktør og kontekst, der disse perspektivene kan sies å konkretisere hva systemperspektivet innebærer i skolen. Slik vil perspektivene bidra til å forstå interaksjonen mellom enkeltelever og omgivelsene i skolen (Nordahl, 2005). Lærergruppemedlemmene skal reflektere over den informasjonen de har, i disse ulike perspektivene. Det blir viktig å ta aktørperspektivet, for slik å forstå elevenes virkelighetsoppfatning, verdier, ønsker og mål. I analysen må også fokus rettes mot konteksten, for det er her atferden som ønskes endret kommer til uttrykk. Det vil si relasjonen mellom atferd og de faktorer i konteksten som opprettholder og forsterker uønsket atferd. Det er i konteksten vi vil finne de forskjeller og likheter, mønster som gjør det mulig å identifisere opprettholdende faktorer for utfordringene. Dette innebærer at vi gjennom analysemodellen identifiserer de opprettholdende faktorene som er tilstede i læringsmiljøet, både ut fra individ, aktør og kontekstperspektivet. Til hjelp i dette arbeidet benyttes sammenhengssirkelen, fig. 2.1.

I analyse og refleksjonsfasen må gruppemedlemmene utfordre hverandre, stille hverandre spørsmål til informasjonen som foreligger for å få frem likheter og forskjeller i ulike

samhandlingssituasjoner. Refleksjonene dette fremkaller, og begrunnelsene man velger for opprettholdende faktorer, skal være faglig forankret i LP-modellens teoretiske og empiriske grunnlag (Nordahl, 2005). For å mestre fremkalling av refleksjoner innebærer dette også at lærergruppene har utviklet kommunikasjonsregler for hvordan de skal samhandle i gruppa. Noen må tørre å stille spørsmålene som utfordrer de andre medlemmene til å tenke nye tanker, se nye sammenhenger. Noen spørsmål lukker, og man kan svare ja eller nei. Andre spørsmål kan bli ledende slik at spørsmålsstiller får bekreftet sine antagelser som nødvendigvis ikke får frem sammenhengene mellom atferden og kontekstuelle betingelser. Noen spørsmål åpner for refleksjon, belyser hendelser og atferd i nye perspektiver og leder til nye refleksjoner for å finne opprettholdende faktorer.

”Kommunikasjon og samhandling i gruppa har betydning for i hvilken grad de makter å være lojale til prinsippene i analysemodellen, noe som igjen har betydning for resultatet av arbeidet” (Tinnesand og Val Flatten, 2006:31).

Dette innebærer en kommunikasjonsform som innbyr til lojalitet til analysemodellen, samt tillit og respekt for hverandre. Saker og informasjon som drøftes i lærergruppa er derfor taushetsbelagt, med ett unntak. Dersom det fremkommer opplysninger om barn som offentlige ansatte har plikt til melde videre til barnevernet, skal dette gjøres (Nordahl, 2005).

Ved hjelp av refleksjon i analysefasen søker man å komme frem til opprettholdende faktorer, der disse danner grunnlaget for hensiktsmessige tiltak.

”Prinsippene for analyse som LP-modellen innebærer sees som en forutsetning for senere å kunne iverksette spesifikke og virksomme tiltak i skolen enten dette er rettet inn mot å utvikle gode læringsmiljøer, utvikle bedre skolefaglige prestasjoner eller forebygge og redusere atferdsproblemer” (Nordahl, 2005:46).

Tiltakene skal dermed bidra til å fjerne eller redusere opprettholdende faktorer for den uønskede situasjonen lærerne meldte som utfordring. *”Valg av strategier eller tiltak i skolen er avgjørende for om det skal bli noen endringer i de situasjonene vi ønsker å endre”* (Nordahl 2005:55). Tiltakene skal iverksettes av alle involverte lærere. Et viktig prinsipp er at man ikke kan trekke seg fra gjennomføringen, men vise lojalitet til tiltakene lærergruppa har kommet frem til. Dette innebærer også at det gis handlingsrom for systematisk gjennomføring i skolens hverdag.

Lærergруппene referatfører saker de arbeider med for å sikre kontinuitet og resultater. Etter en tidsperiode på 2 -3 uker bør tiltakene evalueres, og eventuelt revideres dersom de ikke har ført til ønskede resultater. Evalueringen omfatter derfor måloppnåelse, og eventuelt hvor systematisk gjennomføringen av tiltakene har vært. Dersom dårlige resultater ikke kan forklares med implementeringen av tiltakene, bør det vektlegges ny analyse av problemstillingen for slik å finne frem til nye tiltak.

2.2.1 Aktuelle tiltaksområder

I hver enkelt sak som behandles av lærergруппa, er det de opprettholdende faktorene som er fremkommet gjennom analyse og refleksjonsfasen som avgjør hvilke tiltak som iverksettes. Tiltakene blir derfor spesifikke for hver enkelt sak. Allikevel er det enkelte tiltaksområder som opptrer hyppigere enn andre, og Nordahl har beskrevet dette slik;

”Ut fra erfaringer med å forebygge og redusere atferd samt å utvikle hensiktsmessige læringsmiljøer vil følgende områder ofte være i fokus i de strategier og tiltak som iverksettes:

- *Relasjoner mellom voksne og barn unge*
- *Relasjoner mellom jevnaldrende*
- *Regler og håndhevelse av regler*
- *Voksnes evne til å lede for eksempel fritidsaktiviteter og opplæring*
- *Samarbeid med foreldre*
- *Virkelighetsoppfatninger og verdier hos voksne*
- *Motivasjon, mestring, utfordringer og krav til barn og unge*
- *Bruk av ulike former for oppmuntring av prososial atferd” (2005:56)*

Dette er alle faktorer knyttet til læringsmiljøet, eller konteksten. Konteksten for læringsmiljøet forstås som omgivelsene for de sosiale sammenhenger handlinger foregår innenfor. Disse tiltakene for utvikling av et bedre læringsmiljø samsvarer med de faktorer som bidrar til å forklare atferdsproblemer i skolen (Nordahl, 2005). Det er derfor rimelig å anta at dersom man fjerner eller reduserer disse, vil også atferdsproblematikken reduseres eller opphøre, og læringsmiljøet bedres.

Ut fra den tradisjonelle tenkningen rundt atferdsproblematikk, har fokuset vært rettet mot individet. *”Årsakene tillegges da ofte individuelle egenskaper som diagnose”* (Nordahl, 2005:39). Dette er forklaringer som har vært anvendt når elevene ikke viser forventet atferd og læringsutbytte. I Stortingsmelding nr. 23 ble det også referert til Møreforskning sine resultater for spesialundervisning, der gevinsten for økt kvalitet på opplæringa ikke er å finne

hos kompetansesentra eller andre spesialpedagogiske støttesystem, men i skolen (1997-1998). Dette samsvarer med de tiltak som er skissert her, og kan plasseres innenfor det kontekstuelle perspektivet, betingelser i læringsmiljøet for å øke elevenes faglige og sosiale læringsutbytte. Dette innebærer ikke at individuelle faktorer ikke analyseres. Uavhengig av individuelle risikofaktorer i læringsmiljøet, vil eleven være aktør i sitt eget liv, og handle etter egen virkelighetsforståelse. Eleven er både individ og aktør i konteksten.

Relasjoner mellom voksne og barn/unge, er knyttet til forholdet mellom læreren og eleven. Det omhandler hvordan eleven opplever læreren, og hvordan læreren opplever og imøtekommer elevens behov for anerkjennelse, oppmerksomhet og bekreftelse uavhengig av faglige prestasjoner. De påvirker hverandre gjensidig, men det er alltid den voksne som har ansvaret for at relasjonen blir god. Bae referer til dialektisk relasjonsteori og argumenterer for at anerkjennende relasjoner er en forutsetning for utvikling av autonomi hos et individ (1992). Dette innebærer at lærer er i kontakt med eleven om det eleven er opptatt av, støtter og oppmuntrer. Dette har innflytelse på elevens egen opplevelse av seg selv som igjen bidrar til trivsel. I forhold til jevnaldrende vil fellesskapet dem i mellom være av stor verdi, og spille en avgjørende rolle i utviklingen (Nordahl, 2005). Elevene i en gruppe, eller på hele skolens læringsarena vil kontinuerlig være i et sosialt samspill, og hver enkelt elev vil søke å være sosialt attraktiv. Dette fremstår som en sentral verdi for utvikling av selvbildet (Nordahl, 2005).

Å være sosialt attraktiv innebærer at andre tar kontakt og inviterer til samspill. For elever som tar initiativ, men allikevel blir ekskludert fra samspillet blir det viktig å finne frem til hvordan eleven oppfatter kommunikasjonen, både de språklige og ikke-språklige signalene mellom jevnaldrende. I stor grad handler dette om elevens ferdigheter i sosial kompetanse, hvorvidt man evner å ta den andres perspektiv, vise hensyn, følge spilleregler, vente på tur og på hvilke måte man tar kontakt og mestrer å bli i samspillet over tid.

Den voksnes evne til å ta ledelsen i aktiviteter og opplæring er derfor av betydning for å utvikle faglig og sosial kompetanse. *”Klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klasse, etablere arbeidsro og motivere til innsats”* (Nordahl m. fl., 2006: 125). Dette innebærer at relasjonen til elevene og mellom elevene er grunnleggende for utvikling av et godt læringsmiljø. Man kan ikke korrigere en atferd uten å ha en god relasjon i forkant, men korreksjonen kan gi mening dersom personen som formidler den er betydningsfull for den

som mottar. I tillegg vil klasseledelse også innholde organisatoriske tiltak, for slik å tilrettelegge for læringsarenaer for utvikling av både faglig og sosial kompetanse. I en stadig mer elevaktiv skole kreves det derfor mer av lærerne for å kunne lede læringsprosessen og holde oversikt over læringsutbyttet, samt skape struktur og sammenheng for elevene (Nordahl m. fl. 2006). Dette innebærer fordeling av oppmerksomheten til alle elevene, vise respekt og hensyn, være tydelig i sin kommunikasjon, samt konsekvent og forutsigbar i sine handlinger. Elevene må kjenne samhandlingsreglene, og lærer må oppmuntre til innsats og prososial atferd. Hva som oppleves positivt, er individuelt betinget, men tydelig ledelse gir forutsigbarhet, og slik bidrar dette til den virkeligheten eleven oppfatter.

Allikevel kan læreren ha urealistiske forventninger til hva elevene bør mestre. Lærere er på lik linje med elevene aktører, og vil handle ut fra sin virkelighetsoppfattelse, sine verdier og mål. Læreren holdning til hvor årsaken plasseres til en problematikk, kan derfor være av betydning for om læringsmiljøet utvikles positivt. Senge mener det må utvikles ”shared vision”, slik at elevene og lærer har de samme forventningene til hvordan de skal arbeide og lære sammen (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton og Kleiner, 2000). Det faglige innholdet i opplæringa må også organiseres og tilpasses alle elevene, hvilket innebærer faglige utfordringer ut fra elevenes evner og forutsetninger for læring. Uklare læringsmål og kriterier for vurdering kan innebære opprettholdelse av sosiale skiller. *”Jo mer diffuse vurderingskriterier som benyttes, jo mer vil elever med foreldre med høy utdanning kunne dra fordeler i skolen”* (Stortingsmelding nr. 16, 2006-2007:30). I tillegg referer Stortingsmelding nr. 16 til at elevprestasjoner har en klar sammenheng med om elever har en støttende lærer eller ikke (2006-2007). Dette kan forstås som premisser for beskyttende faktorer i læringsmiljøet, der faglig og sosial læring har en felles læringsarena som kontekst. Læring og deltakelse i et sosialt og faglig fellesskap bidrar til realisering av en inkluderende skole (Nordahl m. fl., 2006).

Alle sosiale systemer eleven deltar i påvirker elevens atferd. Det er derfor av betydning å etablere et verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole slik at eleven vil kunne motta støtte og oppmuntring hjemme i sin faglige og sosiale utvikling. Ved å tilby meningsfulle aktiviteter for elevene, opplevelse av mestring gjennom deltakelse i fellesskapet kan dette bidra til et interessefellesskap, samt fremme prososial atferd i andre miljøer utenfor skolen.

Alle disse faktorene kan skolen som læringsmiljø ha innflytelse på, og elevenes opplevelse av disse faktorene har sammenheng med deres faglige og sosiale utvikling. Uavhengig av individuelle faktorer, og risikofaktorer på andre arenaer vil de faktorer som nå er beskrevet opptre som beskyttelsesfaktorer for negativ faglig og sosial utvikling.

Aktørperspektivet er sterkt forankret i de kontekstuelle betingelsen i læringsmiljøet, fordi eleven er både individ og aktør i samme kontekst. Med dette forstås at aktørperspektivet, elevens handlinger ut fra egen virkelighetsforståelse blir ivaretatt i relasjonen til lærer og medelever gjennom tilpasningen av fagstoff, struktur, tydelighet og forutsigbarhet. Alle disse tiltakene skal nødvendigvis ikke iverksettes. I tillegg må de sees på som eksempler på mulige tiltaksområder. Det er først etter at problemene er analysert gjennom analysemodellen, man kjenner de faktorer som opprettholder og forsterker utfordringen i læringsmiljøet.

Manger og Nordahl har gjennomført en evaluering av LP-modellen i to kommuner og skriver at det er viktig at tiltak ikke låses i tradisjonelle individuelle tilnærminger, men at man i størst mulig grad drøfter strategier og tiltak som kan endre omgivelsene rundt eleven (Manger og Nordahl, 2006). Dette er mulig innenfor en systemisk tilnærming, men kontekst perspektivet utelukker ikke individuelle tiltak i tillegg. I systemarbeid vil det nesten alltid være nødvendig å realisere flere strategier og tiltak samtidig (Manger og Nordahl, 2006). Nordahl skriver også; *”Lærerens vektlegging av relasjoner, klasseledelse, normer og verdier kan betraktes som grunnleggende ferdigheter i læreryrket”* (2005:45). I analysemodellen ligger det en klar strategi for hvordan lærerne kan reflektere seg frem til faktorer som hemmer og fremmer gode læringsmiljø i forhold til egen praksis. *”På denne måten vil utviklingen av læringsmiljøer også handle om å videreutvikle lærerens profesjonsferdigheter”* (Nordahl, 2006:40).

2.3 Implementeringsstrategier

Implementering omhandler utvikling av ny praksis i en institusjon eller enhet. Dalin sier; *”Det ikke er nok å komme med nye planer, man må også ha en strategi for gjennomføring”* (1994:30). Hvor godt den enkelte enhet er i stand til endre eksisterende praksis, har i dette tilfellet også sammenheng med skolens kultur for å drive utviklingsarbeid, readiness – hvor endringsvillig organisasjonen er. I arbeidet med utviklingen av LP-modellen er det blitt lagt vekt på å finne frem til gode strategier for å implementere modellen. *”I ulike former for endrings- og utviklingsarbeid i skolen fremstår implementering som en helt avgjørende*

forutsetning for de resultater som oppnås” (Nordahl, 2005:60). Derfor er følgende implementeringsstrategier lagt til grunn for å sikre programintegritet i LP-modellen.

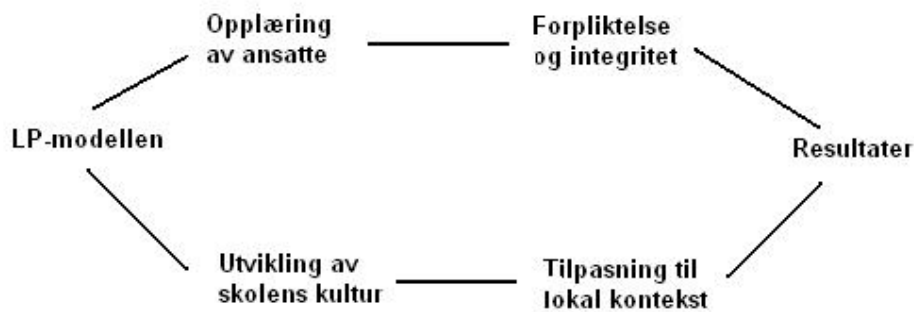


Fig. 2.3, Skisse av implementeringsområder

For LP-modellen er det beskrevet 4 grunnleggende forutsetninger for en vellykket implementering, der det legges vekt på opplæring av skoleledere og lærere, både før og underveis i prosjektperioden eller implementeringsfasen. I tillegg må alle ønske å arbeide etter prinsippene i modellen, der det her refereres til skolens kultur for utviklingsarbeid. Skolen må også forplikte seg til å bruke modellen. Dette betegnes som programintegritet, og for arbeid etter LP-modellen innebærer dette å ta i bruk en analysemodell, etter en bestemt struktur for å utvikle eksplisitt forståelse av de faktorer som kan utløse og opprettholde atferdsproblemer i skolen. Nordahl viser til kritiske faktorer for etablering av positive sammenhenger mellom et program eller modell og resultater i skolen, der god kvalitet på programmet eller modellen som skal anvendes ikke er tilstrekkelig. Like viktig er det at modellen anvendes slik det er tenkt at den skal anvendes (Nordahl, 2005).

Den lokale tilpasningen er det 4. kriteriet i implementeringen. Analysemodellen vil ivareta de lokale tilpasninger i den enkelte skole, siden analysing av utfordringer i læringsmiljøet tar utgangspunkt i den faglige og sosiale konteksten elevene deltar i. Lærerne blir organisert i grupper på 5 - 6 personer. I disse gruppene foregår arbeidet etter analysemodellens struktur, der lærerne reflekterer og analyser rundt egne utfordringer og problemstillinger. Dette samsvarer med ”Problemløsningsmodellen” hos Skogen og Sørli, som påpeker at behovet for endring i et innovasjonsarbeid må komme innenfra (Skogen og Sørli, 1992). Det vil si at de som skal utføre arbeidet må ha behov for endringen, også benevnt som ”bottum-up” strategi. I analysemodellen ligger dette til grunn, siden det er lærerne som bringer problemer

inn til gruppen for analyse og refleksjon. De utgjør en reflekterende lærergruppe, og reflekterende lærergruppe som implementeringsstrategi benyttes også av Dan Olweus, og i programmet Connect, der disse programmene kan vise til gode resultater (Nordahl m.fl., 2006). Ainscow viser til skoler som har suksess med utvikling er lærende organisasjoner, der forandring i tenkning av praksis hos lærere er av nødvendighet (1999). Senge støtter dette og viser til at kompetanseheving er en naturlig del av teamlæring, der man lærer i sirkler, med bevegelse mellom aktivitet og refleksjon (Senge m. fl., 2000).

I rapporten *"Forebyggende innsatser i skolen"*, ble det vurdert en rekke program for rusforebyggende arbeid, redusering av problematferd, læreren som leder og implementeringsstrategier ut fra hvor funksjonelle de var (Nordahl m.fl., 2006). Resultatene fra denne vurderingen slår fast at program som har dokumenterte positive resultater har klare implementeringsstrategier i programmet som forankrer tiltaket over tid. Programmet har sjelden kun en teoretisk forankring og de ansatte får opplæring, samt ansvar for gjennomføring. Dette ivaretas i LP-modellen implementeringsstrategi. Tidsperspektivet for implementeringen er 2 år, de ansatte får opplæring og gjennomfører selv implementering ved å ta i bruk analysemodellen. Den teoretiske og empiriske forankringen LP-modellen er bygd på, viser en bredde i kunnskapsgrunnlaget.

2.3.1 Lærergrupper og opplæring

Siden implementeringen av analysemodellen skjer via lærergrupper, følger det også klare retningslinjer for hvordan lærergruppene skal settes sammen. Hver lærergruppe har en lærergruppeleder. Utvelging av lærergruppeleder skjer noe ulikt fra skole til skole, men kriteriet er at lærergruppeleder ikke har andre lederoppgaver ved skolen. Organiseringen av lærergrupper skal også bryte med eksisterende teamorganisering. Når lærergruppeleder får en ny rolle ved skolen, og lærergruppene er satt sammen av lærere som vanligvis ikke samarbeider er dette for å sikre programintegritet. Lærere som til vanlig samarbeider om undervisningsopplegg, får ikke nå tilgang til sine samarbeidspartnere. I tillegg skapes det en setting for samhandling, der ingen etablerte mønstre allerede opptrer. Lærergruppene møtes etter fastsatt møteplan, og det er vanlig med lærergruppemøte hver 14. dag, slik at modellen kan anvendes systematisk over tid. Representant fra den lokale PP-tjenesten deltar i hver lærergruppe 2 ganger pr. semester. Hensikten med ekstern veiledning er å sikre forpliktelse og integritet ved bruk av analysemodellen. I tillegg vil en veileder som kommer utenfra bidra

med nye perspektiver og tilnærminger som det kan være vanskelig for lærere som befinner seg i konteksten til daglig, å oppdage.

Hver skole har i tillegg en koordinator som organiserer arbeidet internt i egen enhet. Koordinator skal ikke ha andre lederoppgaver ved skolen, for slik å sikre at arbeidet med LP-modellen får fokus og ikke blir skjøvet til side til fordel for å andre lederoppgaver. Koordinator deltar i kommunens arbeidsgruppe med kommunenes kontakt overfor Lillegården. I tillegg har kommunen en styringsgruppe, som består av leder/ rektor ved skolen, leder av PPT og kommunens koordinator. Disse har kontakten med Lillegården kompetansesenter og koordinerer fagopplæringa av alle som arbeider med LP-modellen. I løpet av implementeringsperioden arrangeres det 3 dager med fagopplæring, samt en dag for opplæring av lærergruppeleder. PP-tjenesten følger all opplæring sammen med skolene, og har i tillegg egen fagopplæring organisert i moduler, totalt 3.

Gjennom denne organiseringen er det etablert et nettverk for utveksling av erfaringer og et forum for å løse utfordringer med implementering av LP-modellen. Dette bidrar igjen til å sikre programintegritet og positive resultater for utvikling av læringsmiljøet for alle elevene. Det er opprettet samhandlingsrom i Classfronter. Her legges det ut informasjon til skolene, og skolene kan også informere, eller søke råd hos hverandre. Lærergruppelederne kan også kommunisere direkte med sin veileder i PP-tjenesten ved behov. PP-tjenesten har i tillegg tilgang til nettbasert konferanserom med andre veiledere i andre PP-tjenester og Lillegården kompetansesenter. Denne informasjonsutvekslingen foregår i "KOMSA".

3.0 Kommunikasjonsteori knyttet til samtaleformen i lærergrupper

I lærergruppene benyttes analysemodellen. Innholdet i modellen er faglig forankret i teoretisk og empirisk forskning, mens formen er kommunikasjonen mellom medlemmene i lærergruppa. Det vil si at gruppe medlemmene er avhengig av å kommunisere sine faglige synspunkter, for å følge prinsippene i LP-modellen. LP-modellen bygger på systemteori som forståelsesmodell og likeså gjør Batesons kommunikasjonsteori. Ved systemisk forståelse av kommunikasjon, rettes oppmerksomheten igjen mot relasjonen mellom de som inngår i systemet, for å forstå og forklare fenomen og hendelser på. Jeg har derfor valgt å belyse interaksjonen mellom gruppe medlemmene ved hjelp av Batesons kommunikasjonsteori. Kommunikasjon er et vidt begrep hos Bateson, og han benytter det kommunikative perspektivet på erkjennelse ved å finne mønstre og sammenhenger i ulike system.

”Noen hevder at når man definerer kommunikasjon på Batesons måte, forsvinner meningen, hevder de, og en kan like gjerne erstatte hans kommunikasjonsbegrep med ”kultur” eller ”atferd” (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2001: 81).

I denne fremstillingen vil jeg derfor forholde meg til det kommunikative aspektet i samhandlingen for utveksling av budskap, samt hvordan kommunikasjonen kan knyttes til erkjennelse for å kople dette mot analysemodellens formål.

3.1 Kommunikasjonssystemer, erkjennelse og relasjoner

I kommunikasjonssystemer har vi å gjøre med et forløp, som har mer til felles med stimulus – respons, enn årsak – virkning. Forståelsen av kommunikasjon blir sirkulær, der kommunikasjonen blir en serie uavbrutte utvekslinger. I kommunikasjon vil vi derfor finne redundans eller mønstre. ”Hun maser fordi han er passiv – han er passiv fordi hun maser”. Dette illustreres i fig. 3.1.

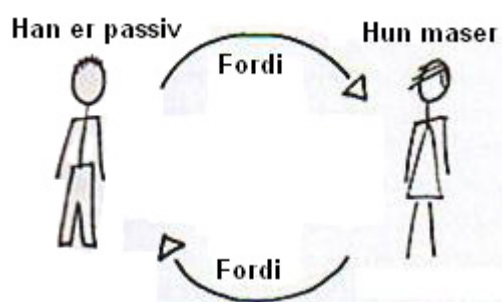


Fig. 3.1, Sirkulær forståelse av kommunikasjon

Denne samspillsekvensen er knyttet sammen på en sirkulær måte. Derfor lærer vi også i relasjon til andre mennesker. Når vi erfarer en situasjon eller ser på et fenomen, vil vi automatisk prøve å skape en sammenheng i våre opplevelser. *Bateson sier; "But the word only exists as such – only has" meaning" – in the larger context of the utterance, which again has meaning only in the relationship"* (1972: 408). Konteksten forstås hos Bateson som personlig observasjonsramme, de kommunikasjonsmessige, meningsbærende rammene som vi forstår innenfor, og som får oss til å tolke det vi ser. Vi utvikler derfor vår forståelse i møte med andre. Læring er knyttet til møte med andre mennesker som relasjon mellom mennesker og relasjon mellom ideer. Hos Bateson er ideer det vi oppfatter, det som gir oss forestillinger om virkeligheten (Bateson, 1979 etter Mortensen, 1991).

Karakterisering av egenskaper skjer derfor ved at det er forholdet eller forskjellen som karakteriseres, ikke årsak – virkning i samspillet. Samspillet forblir sirkulært. Årsaken eller opphavet til handlingen blir en tolkning. Årsaken vi erkjenner, som oppstår som følge av relasjonen til den verden som er vår subjektive virkelighet. Vår virkelighetsopplevelse blir konteksten, og uten kontekst er ord og handlinger meningsløse, og vi definerer derfor vår egen opplevelse. Spørsmålet om årsaken blir da uinteressant, men det interessante er hvordan hendelsene er knyttet sammen. Situasjonen må "punkteres", ikke for å finne årsaken, men som utgangspunkt for å tilføre situasjonen noe annet. Det vil si bryte mønsteret i samspillet.

I arbeidet med LP-modellen utsettes lærergruppene for punktering av situasjoner. Hva er problemet i samspillet som ikke fungerer, og hvordan kan dette defineres og formuleres? La oss tenke oss muligheten at læreren som har noen utfordringer i forhold til klasse miljøet, og ikke kan definere dette, fordi det er så mange problem. Hva skal læreren velge? Det er vanskelig å punktere og på dette tidspunktet å forstå at kanskje flere av disse problemene henger sammen og vil bli berørt i analysefasen. Nordahl viser også til at læreren ofte kan oppleve flere problemer eller utfordringer, og det vil derfor være nødvendig med en prioritering for slik å forholde seg en til en utfordring gjennom analysen (2005). Læreren som opplever situasjonen som vanskelig, må definere utfordringen. Det vil si velge seg et utgangspunkt, og slik avgjøre hvor samspillet punkteres, og problemstillingen for videre arbeid. Ingen andre skal definere lærerens opplevde problem, fordi vi har ulike opplevelser av

virkeligheten. Læreren får dermed et eierforhold til problemet og saken som behandles av lærergruppa.

3.2 Kommunikasjon som læring og utvikling

I kommunikasjonsprosessen henter vi inn informasjon, vi mottar budskap. Denne informasjonsinnhentingen er som en ordning av læreprosessen. Bateson refererer til at; *"..learning" is a communicational phenomenon...* (1972:279). Bateson operer med ulike nivåer for læring. Nulllæring er utgangspunktet, der handlinger ikke kan korrigeres gjennom forsøk og feiling. Dette innebærer reflekshandlinger. På neste nivå, Læring 1 kan vi revidere våre valg av handlinger innenfor samme mengde alternativer vi i utgangspunktet hadde i nulllæring. Dette betyr at vi nå oppdager forskjeller, hvilke konsekvenser det ene alternativet gir fremfor et annet alternativ. Bateson sier; *"A difference which makes a difference is an idea"* (1972: 272). Informasjon er derfor ideer, som skapes på bakgrunn av de forskjeller som finnes mellom handlinger og objekter, egenskaper osv. Dersom forskjeller ikke oppdages, fremstår ingen ny ide, og utvikling uteblir. Bateson forklarer ideen slik at vi kan se en løve, der dette kan fremkalle frykt, men det er ikke løven vi blir redd. Det er den forestillingen eller ideen løven fremkaller hos oss, som gir frykt (Bateson, 1972). Informasjonen vi innhenter blir våre ideer, våre forestillinger. De er subjektive fordi vi danner oss ulike ideer, selv om vi ser samme situasjon, eller samme objekt fordi vi har ulike referanserammer for tolkningen. Det vil si at vi har ulike erfaringer, ulike kunnskaper om ulike tema, som igjen danner grunnlaget for hvilken informasjon som gir forskjeller. Dette blir vesentlig for å forstå Batesons kommunikasjonsteori.

Vi finner dette igjen i LP-modellens informasjonsinnhentingsfase, der nettopp dette er utgangspunktet for å finne opprettholdende faktorer for problematisk atferd eller utfordringer i læringsmiljøet. Analysefasen kan ikke settes i gang før informasjonen er hentet inn. Hvis dette utelates, finnes det ikke noe utgangspunkt for refleksjon for å identifisere opprettholdende faktorer. Dette innebærer at det lærere har meldt som utfordring, må observeres i ulike situasjoner. Disse situasjonene gir informasjon, slik at det kan oppdages forskjeller og likheter i atferd i ulike kontekster. Hvilken atferd som forekommer i hvilke situasjoner, og hvilke handlinger som ligger forut for atferden. Bateson sier;

”Det er i prinsippet umulig å forklare noe som helst mønster ved henvisning til en enkelt mengde. Men, bemerk, at et forhold mellom to mengder allerede er begynnelsen til et mønster” (Bateson, 1979 etter Mortensen, 1991:46, min oversettelse).

Dette innebærer et behov for informasjon av utfordringen i ulike situasjoner, dersom vi i analysen skal finne frem til hva som opprettholder atferden, faktorer for vedlikehold og oppretthold av uønsket situasjon ut fra de kontekstuelle betingelsene, og ut fra aktørens virkelighetsopplevelse.

Bateson operer også med logiske kategorier for informasjonsinnhenting og bygger dette på Russells typeteori.

”The theory asserts that no class can, in formal logical or mathematical discourse, be a member of itself; that a class of classes which are its members; that a name is not the thing named;.....and so forth” (Bateson, 1972:280).

La oss tenke oss at det er foretatt observasjoner der informasjonen som kommer frem viser at A hele tiden forfølger B. Ideen eller forestillingen dette har gitt hos observatør, er at A er avhengig av B. A er en person, men avhengighet er relasjonen mellom A og B. I følge typeteorien er ikke A avhengig, fordi en person, egenskap og atferden, handling som utvises ikke kan være medlem av samme klasse (Bateson, 1972). Det er relasjonen mellom dem som preges av avhengighet. Denne informasjonen er ikke lokalisierbar og konkret, men inneholder sammenlikninger. Det er ikke egenskaper ved gjenstander vi forholder oss til, men det er relasjonen mellom gjenstandene som gir grunnlaget for sammenlikningen og som følge av dette informasjon.

Dette får betydning i analysefasen. Her skal refleksjonen bidra til å finne mønstre og relasjoner mellom handlinger, fordi relasjonene er non-verbale – de kan ikke observeres direkte. Bateson sier; *”..the word of communication invokes no things, forces, or impacts but only differences and ideas”* (1972:271). For å identifisere de opprettholdende faktorene, må informasjonen hentes inn fra ulike perspektiver slik som informasjonen var hentet i fra ulike kontekster for å bidra til å avdekke mønstre. Målet med analysemodellen var å gi læreren ny kunnskap om hvilke faktorer som opprettholder uønsket atferd og hvilke faktorer som vedlikeholder en ønsket situasjon. Ved hjelp av Batesons kommunikasjonsteori kan ny erkjennelse og kunnskap om læringsmiljøet fremtre for lærerne. Forestillinger blir ideer og forskjeller og deretter mønstre i relasjoner i ulike kontekster for samspill, for slik å kunne

utvikle et godt faglig og sosialt læringsmiljø ved å redusere de faktorene som opprettholder uønsket læringsmiljø.

3.3 Symmetriske og komplementære relasjoner

Bateson skiller mellom symmetriske og komplementære relasjoner i kommunikasjonen. I symmetriske interaksjoner er deltakerne likeverdige. Når atferd, følelser og mening hos A er knyttet sammen med samme type atferd hos B, blir samspillet sirkulært, og selvforsterkende. A's handling blir til mer av samme handling uttrykt hos B, og likheten øker. A er enig i det B sier og bekrefter B, og B leverer ny informasjon som A igjen bekrefter og kan legge til mer av samme informasjon som B bekrefter. Dette kunne like gjerne vært en utfordring i læringsmiljøet der den ene bekrefter den andres opplevelser og legger til mer av samme informasjon som bekrefter opplevelsen av utfordringen i læringsmiljøet. Her blir det liten utvikling, kun mer av det samme. I relasjoner som kun preges av symmetri, får ikke ny informasjon innpass. Interaksjonen må brytes ved at noen våger å stille spørsmål som bidrar til refleksjon over ulike sammenhenger. For å våge dette trenger man tillit og trygghet, hvilket blir etablert ved at gruppa også støtter gjennom symmetrisk interaksjon.

I komplementære interaksjoner er A og B ulike, de utfyller hverandre. Dette samspillet er også sirkulært, men gjennom relasjonen de har etablert, er de i posisjon til å utfordre hverandre, og med det bryte den symmetriske interaksjon. Det vil si at de punkterer samspillet, kommer med spørsmål som utfordrer deltakerne i samspillet. I slike relasjoner oppnås det en fremdrift, fordi ny informasjon slipper til. Uten ny informasjon vil det ikke være mulig å etablere fremdrift og utvikling. Den utvider helhetsperspektivet ved å utfordre til alternative forklaringer, ved at vi etterspør forskjeller som skaper forskjell i atferd og hendelser. Forskjellene vil komme til uttrykk gjennom spørsmål som utfordrer til alternative forklaringer. *"Vi må studere (det sirkulære) samspillet for å forstå årsakssammenhenger, men det medfører at resultatene av påvirkningene er uforutsigbare"* (Johannessen m. fl., 2001: 82). Dette er gjenspeilet i LP-modellen fordi det forutsettes at årsaken til utfordringen som meldes til lærergruppa er ukjent. Dette medfører at faktorene som opprettholder ukjent situasjon først trer frem gjennom analyse og refleksjon i analysemodellen.

For å løse utfordringen er lærergrupped medlemmene avhengig av at det stilles spørsmål. Spørsmålene som utfordrer, er de som Gjems kaller sirkulære spørsmål. Disse bygger på at

informasjonen ligger i forskjeller, eksempelvis mellom opplevelser eller i forståelse (Gjems, 2001). Spørsmål som uttrykker forskjeller i relasjoner mellom personer, er for eksempel; hvem er.., hvem har.., hvordan er.. . Man må forsøke å få frem det gjensidige som alltid eksisterer mellom hendelser og personer. Den samme hensikten har effektspørsmål og triadiske spørsmål. Effektspørsmål handler om å få frem hvilken virkning en atferd har, og avdekker her- og nå-situasjonen. Spørsmålsstillingen her blir; hvordan reagerer du..., hvordan synes du... osv. De triadiske spørsmålene, som for eksempel; hvilken virkning tror du din handling har overfor X og Y. Dette setter situasjonen inn i en større sammenheng og skal bidra til at man ser sin egen rolle i sammenheng med andre, og gi et bredere perspektiv for å få tak i gjensidighet i handlingene.

I bruk av analysemodellen skal spørsmålene fremkalle refleksjoner som forankres i LP-modellens teoretiske og empiriske kunnskap om hvilke faktorer som opprettholder utfordringer i læringsmiljøet. I tillegg skal lærergruppemedlemmene ta ulike perspektiv når de reflekterer over dette. Spørsmålene må derfor stilles ut fra informasjonen som kan bidra til å skape forskjeller i de ulike perspektivene. Når man tar aktørens perspektiv, vil spørsmål som utforsker disse forskjellene, kunne være både effektspørsmål, samt sirkulære og triadiske spørsmål. Som eksempel kan man tenke seg at følgende spørsmål stilles ut fra aktørperspektivet, ved å ta aktørens rolle; Hvem er i nærheten?, Hvem er på lag med meg?, Hvordan er oppgavene jeg skal gjøre?, Hva ønsker jeg?, Hvilken virkning får dette for meg ? – de andre? Hvordan reagerer jeg, og hvordan liker jeg arbeidsoppgavene?, Hvordan reagerer andre på denne atferden?, Hvilke regler gjelder her? Hvilke forventninger stilles til meg?. Spørsmålene vil bidra til nye tanker og refleksjoner fordi de får frem forskjeller og likheter i ulike situasjoner. De vil fungere som et utgangspunkt for ny informasjon, til nye forskjeller og mønstre. Ikke minst ville dette også være hensiktsmessig for det kontekstuelle perspektivet der læreren blir utfordret i forhold til sine handlinger.

Dette betyr at kommunikasjonen i symmetriske forhold kan være komplementær, og symmetrisk i komplementære forhold. Det blir en gjensidig vekselvirkning der deltakerne påvirker hverandre ved å opptre anerkjennende og støttende, men også utfordrende for å kunne ta nye perspektiv i forhold til utfordringen.

3.3.1 Ulike nivåer i kommunikasjonen

I både symmetriske og komplementære relasjoner vil formen på budskapet, informasjonen som utveksles, ha to nivåer, analogt og digitalt nivå. Når noen meddeler informasjon, uttrykt verbalt, snakker Bateson om digitalt budskap. Måten det uttrykkes på, tonefall, stemmebruk, gester og mimikk referer til det analoge nivået. Det vil si at det digitale nivået alltid er avhengig av det analoge, mens det analoge nivået kan informere uten akkompagnement fra det digitale. Digitalt budskap referer til innholdet i et ord, det entydige i kommunikasjonen. Budskapet blir overført av tegn, knyttet til bestemt koding. Forholdet mellom navn og ting, er derimot tilfeldig. Det vil si at det ikke er noe katteaktig over ordet katt. Det fremkaller ideer og assosiasjoner, men navnet er tilfeldig (Bateson, 1979 etter Mortensen, 1991). Det digitale nivået i kommunikasjonen blir ikke forstått av andre enn dem som har lært det. Analog betyr ”i overensstemmelse med” eller ”tilsvarende”. Det referer til at det er noe likt i det som skal uttrykkes og måten formen uttrykker det på. Hvis noen smiler, må budskapet tolkes i relasjonen til den som mottar denne informasjonen. Det er ikke entydig, men avhengig av relasjonen. Vi kommuniserer vår relasjon ved hjelp av det analoge nivået i kommunikasjonen (Bateson, 1979 etter Mortensen, 1991).

Dette innebærer at analog og digital kommunikasjon skjer på ulike nivåer, fordi de tilhører ulike logiske typer. Budskapet vil fremtre i relasjonen mellom disse nivåene. Derfor blir oversettelse av det analoge nivået til et entydig digitalt nivå umulig. Informasjon vil gå tapt. Hvilken mening vi tillegger et uttrykk, hvilken tolkning vi har, vil være avhengig av relasjonen, og det gjør derfor dobbelkommunikasjon mulig når budskapet i det analoge nivået oppleves til ikke å ha et samsvar med det digitale.

Metakommunikasjon vil også forekomme i form av mønstre og rutiner i ulike sosiale settinger der handlingene som utføres styres, eksplisitt av mønstrene som har utviklet seg. Analysemodellen metakommuniserer i sin form gjennom modellens rekkefølge av faser uten at det eksplisitt blir uttrykt verbalt. Metakommunikasjon kan også uttrykkes språklig, der vi kan presisere og eksemplifisere hva vi legger i ordene (Bateson, 1972).

Det betyr at dersom A er taus under hele analysearbeidet, vil dette påvirke de andre deltakerne. A har gjennom sin handling kommunisert at han ikke bryr seg og tar derfor ikke ansvaret for å følge prinsippene i analysemodellen. *”Enhver handling vil på et eller annet vis ha effekt på alle delene i systemet”* (Gjems, 2001:23). Enkelte handlinger kan derfor føre til

at de andre deltakerne blir usikre, ikke våger å legge frem sine synspunkter, og arbeidet stopper opp. Bateson sier; *"It is a correspondence between message and referent"* (1972: 414). Dette viser at vi har to nivåer i kommunikasjonen å forholde oss til, der det ikke finnes noen direkte og umiddelbar oversettelse mellom disse språkene. Vi må derfor få det analoge budskapet til å fremtre mer bevisst, og bevissthet kan tre frem dersom vi har et bevisst formål med kommunikasjonen (Bateson, 1979 etter Mortensen, 1991). Det vil si at vi ubevisst samkjører vårt analoge og digitale nivå i kommunikasjonen, fordi vi er bevisst målet for kommunikasjonen. Derfor blir det viktig for oss at andre oppfatter budskapet slik det var ment. Dette fremmer fremdrift. Dersom de ikke oppnås samsvar mellom nivåene i kommunikasjonen, oppstår dobbeltkommunikasjon som hemmer fremdriften (Bateson, 1972).

Gjennom "time-out" kan gruppa snakke om måten de kommuniserer med hverandre på. Man kan også stille direkte spørsmål til deltakere som non-verbalt eller analogt trekker seg fra fellesskapet, om det er spesielle grunner til det. Gjøre disse deltakerne bevisst på at denne type atferd gjør noe med de andres åpenhet og lojalitet til modellens prinsipper og mål. Etableres felles bevissthet om målet, vil dette drive analysearbeidet fremover.

I praksis vil dette si at dersom man opplever at det ikke er samsvar mellom det analoge og digitale nivåene i kommunikasjonen, vil det bli vanskelig å etablere komplementære relasjoner. Verbal metakommunikasjon kan bidra til å løse denne utfordringene, slik at lærergruppene både kan være symmetriske, støtte og oppmuntre hverandre og komplementære, våge utfordringer i sin relasjon til hverandre.

3.4 Oppsummering av sammenhengen mellom kommunikasjonsteori og LP-modellen

Implementeringsstrategiene i LP-modellen og selve analysemodellen kan relateres til Batesons kommunikasjonsteori. Analysemodellen skal bidra til nye kunnskaper om kontekstuelle betingelser i læringsmiljøet som opprettholder uønskede situasjoner, for slik å endre praksis. Dette innebærer hos Bateson at lærergruppemedlemmene må oppdage forskjeller i nåværende system, samt innhente informasjon, hvilket er en av fasene i analysemodellen. Informasjon transformeres til en ide om virkeligheten og ny erkjennelse ved å ta ulike perspektiv for å oppdage forskjeller og likheter i informasjonen. Det vil si skape sammenheng og forståelse for hvilke faktorer som opprettholder utfordringene i

læringsmiljøet. Formen for den kommunikative prosessen lærergruppemedlemmene må ha for å kunne gjennomføre analysemodellen, betinger derfor et felles ansvar. Dette oppnås gjennom symmetriske relasjoner, som referer til støttende samarbeidsklima og lojalitet til å følge prinsippene i modellen, som blir betegnet som utøvelse av programintegritet.

Nordahl sier at bruken av analysemodellen er en målrettet prosess (Nordahl, 2005). Arbeidet starter med at lærergruppemedlemmenes utfordringer i konteksten bringes til lærergruppa der disse ofte inngår i et samspill. Hos Bateson innebærer dette at samspillssekvensen blir punktert fordi det ikke finnes noen årsak – virkning, men en stimulus – respons effekt i interaksjonene i læringsmiljøet. I arbeidet med analysemodellen skal disse faktorene identifiseres, og ønsket situasjon defineres i målet der utgangspunktet er utfordringene. Det vil si at målet blir førende for arbeidet i lærergruppa, men skal dette realiseres vil det ikke være tilstrekkelig med kun symmetriske relasjoner fordi dette vil hindre tilførsel av ny informasjon. Konsekvensen er at ikke forskjeller og likheter av atferd og handlinger i ulike kontekster oppdages (Bateson, 1972). I tillegg til de symmetriske relasjonene er lærergruppa avhengig av at de kommer i komplementære relasjoner til hverandre for å oppnå god fremdrift. I komplementære relasjoner utfordrer lærergruppemedlemmene hverandre ved å stille spørsmål til informasjonen som foreligger. Dette gjør det mulig å få frem refleksjoner gjennom ulike perspektiv og ny informasjon frembringes. Refleksjonene som fremkalles gjør det mulig å finne frem til de faktorene som opprettholder et mønster av atferd i uønsket situasjon, gjennom forskjeller og likheter av atferd i ulike situasjoner. En felles bevissthet om målet for lærergruppa vil drive denne prosessen fremover fordi denne bevisstheten samordner det analoge og digitale nivået i kommunikasjonen.

Det analoge og digitale nivået i kommunikasjonsprosessen gjenspeiler seg både i symmetriske og komplementære relasjoner. For at prosessen skal bli symmetrisk, må gruppemedlemmene støtte hverandre både på det analoge og det digitale nivået. Dette betinger nødvendigvis et samsvar mellom analogt og digitalt nivå, men det er kun ved et samsvar mellom nivåene gruppemedlemmene vil kunne oppnå troverdighet og gjensidig tillit til hverandre. Dersom dette ikke er tilstede blir det også vanskelig å våge utfordringer, bryte den symmetriske relasjonen som blir selvforsterkende når den ikke brytes. Hvis samspillet ikke eksisterer, kan gruppemedlemmene bli bærere av taus kunnskap som for eksempel ulike målsettinger for arbeidet der dette kan komme til uttrykk gjennom det analoge nivået. En kunnskap som uttrykkes analogt, kan skape mistillit og hemme komplementære prosesser og målrealisering.

Lærergруппemedlemmene har et felles ansvar for å komme tilbake til et felles innhold i kommunikasjonen, gjenopprette samsvar mellom analogt og digitalt nivå. De kan signalisere dette ved "time-out", markere behovet for å snakke om hvordan atferd påvirker samspillet og fremdriften for målrealisering og hvordan kommunikasjonen kan rettes mot et felles mål og innhold. Det vil si at lærergруппemedlemmene oppklarer den analoge kommunikasjonen fordi det analoge nivået er bærer av relasjonen i følge Bateson (Bateson, 1972). Det vil si at det analoge nivået blir førende for hvordan vi tolker budskap. Gjennom metakommunikasjon kan lærergруппemedlemmene verbalt gi uttrykk for den tause kommunikasjonen slik at de kan oppnå en bevissthet om felles mål. En bevissthet om målet vil ubevisst samordne det analoge og digitale nivået i kommunikasjonen og slik vil lojaliteten til prinsippene i analysemodellen ivaretas og god fremdrift oppnås.

Informasjonen som gruppa er avhengig av, uttrykkes i relasjonene mellom gruppemedlemmene i det analoge og digitale nivået. Det digitale budskapet vil avdekke hvorvidt lærergруппas refleksjoner er forankret i den teoretiske og empiriske kunnskapen og bakgrunnen for modellen. Refleksjonene gruppa utfører, må være forankret i kunnskap, ellers vil de ikke kunne oppdage forskjellene i informasjonen mellom nåværende praksis og teoretisk og empirisk forankret kunnskap. Det analoge nivået vil gjenspeile om de har et bevisst formål og mestrer å være lojale mot prinsippene i analysemodellen. Dette er igjen avhengig av de symmetriske relasjonene de har etablert der dette igjen påvirker deres evne til å komme i posisjon til komplementær relasjon. Det er gjennom den komplementære prosessen det blir mulig å ta nye perspektiv. Utfordringer knyttet til kommunikasjonsprosessen, er ut fra Bateson først og fremst lærergруппemedlemmenes evne til å være symmetriske i sine relasjoner, slik at de våger å ta med opplevde utfordringer til lærergруппa, samt mestre å punktere en problematisk samspillssekvens slik at de har noe spesifikt og konkret å arbeide med. Dette danner grunnlaget for de komplementære relasjonen, slik at fremdrift oppnås og målet med arbeidet realiseres.

Alle relasjoner kan være selvforsterkende ved at mer av samme atferd gjentar seg. Dette fører til liten fremdrift og realisering av måloppnåelse. I lærergруппenes arbeid med analysemodellen blir utfordringen deres å bryte dette mønsteret, både i forhold til de symmetriske og de komplementære relasjonene. Dersom de hele tiden er komplementære kan dette hindre at saker legges frem for gruppa og endring i praksis uteblir. Dersom de skal lykkes med en god fremdrift i arbeidet, må det eksistere et samsvar mellom analog og digital

kommunikasjon. Det analoge må invitere til åpenhet og villighet til å motta ny informasjon. Det digitale nivået i kommunikasjonen må gjenspeile kunnskapsgrunnlaget, og slik kan relasjonene både bli symmetriske og komplementære. Læring og utvikling, og derav lojalitet mot prinsippene i analysemodellen, er ut fra Batesons kommunikasjonsteori derfor relasjonelt betinget.

4.0 Metode

Det følger nå en redegjørelse for metodene som ble brukt for datainnsamlingen for å løse problemstillingen, det vil si forskningsdesignet.

4.1 Forskningsdesign – Casestudie

Jeg har valgt casestudie som forskningsdesign siden jeg er avhengig av en reell kontekst for å belyse problemstillingen i forbindelse med implementeringen av LP-modellen. Casestudier beskrives som en forskningstilnærming som egner seg spesielt godt for forskningsspørsmål der de første ordene er hvordan – eller hva, når vi skal studere ”her- og- nå” fenomener i det virkelige liv og der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene (Fuglseth og Skogen, 2006; Myklebust, 2002). ”*Det som særpreger case-studier, er at fokus for analysen rettes mot en eller flere enheter som representerer studiens ”case(s)”* (Thagaard, 2002:47). Enhetene kan være grupper, personer eller organisasjoner, og i dette tilfellet er det tre lærergrupper i samme organisasjon.

Min problemstilling er et ”her – og nå” fenomen, der fokuset ligger på en bestemt hendelse, bruk av analysemodellen. Fenomenet er dermed avgrenset, og det er samtidig. Her – og nå-situasjonen gir meg som forsker lite kontroll over variablene, de er ukjente for meg og jeg har ingen mulighet for å utelukke eller avgrense variablene. Her består variablene av menneskelige faktorer med ulike forutsetninger, teoretisk og empirisk kunnskap om LP-modellen og holdninger til endringsarbeid. Siden jeg går direkte inn i lærergruppene og kun er interessert i et spesifikt problem knyttet til bruk av analysemodellen, er dette i samsvar med det Myklebust skriver om casestudier. ”*Kasusstudiar blir ofte brukte når ein skal undersøkje avgrensa problemstillingar i en lokal samanheng*” (Myklebust, 2002: 423). Myklebust sier videre at man kan snakke om ulike former for kasusstudie, der ett av disse er instrumentell kasusstudie. ”*Kasuset i seg sjølv er ikkje hovudinteressa, men det fremjer innsikta i noko anna*” (Myklebust, 2002: 426). I dette tilfellet vil casestudie bli brukt til å skaffe ny innsikt og forståelse for problemstillinga knyttet til implementering av LP-modellen. Formålet blir

derfor ikke å generalisere, men å skaffe innsikt og forståelse for et fenomen. Vedeler skriver; *”Kasus velges ut fordi de er av spesiell interesse for studiet og kan gi oss viktig informasjon, ikke i og for seg fordi de er representative for en viss populasjon”* (2000:35). Jeg vil derfor benytte kvalitative metoder for innsamling av data da dette vil være funksjonelt i forhold til forskningsdesignet som brukes. De kvalitative metodene jeg velger å bruke er, observasjon, intervju og dokument og disse vil bli nærmere beskrevet.

4.1.1 Utvalg og rolleavklaring

Jeg er ansatt i PPT og har gjennom min stilling fått tildelt ekstern veilederrolle for to lærergrupper på en skole i forbindelse med skolens implementering av LP-modellen. Jeg har derfor kjennskap til LP-modellen gjennom opplæring i regi av Lillegården kompetansesenter, både det teoretiske og empiriske grunnlaget, samt implementeringsstrategi. Min veilederrolle er definert av Lillegården kompetansesenter og går ut på å veilede lærergruppene i bruk av analysemodellen. Veiledere fra PP-tjenesten deltar på hver lærergruppe 2 ganger pr. halvår, og da jeg går inn i forskningsprosjektet, januar 2007 har skolen brukt LP-modellen et halvt år. Dette har også trolig gitt meg mulighet til innpass på skolen i forbindelse med masteroppgaven, samtidig som det også gir meg mulighet for å gjennomføre oppgaven i tillegg til en arbeidssituasjon. Mitt utvalg er derfor et strategisk målrettet utvalg, valgt på bakgrunn av tilgjengelighet og ut fra kvalifikasjoner i følge Myklebust (2002).

Myklebust sier at fenomenet man vil studere må finnes i utvalget (2002). Skolen jeg benytter som case, innehar de kvalifikasjoner som er nødvendige for det fenomen jeg ønsker å studere. Valget av skole er dermed et strategisk valg. Myklebust omtaler dette slik; *”Forskarane bør derfor på førehand skaffe informasjon om aktuelle kasus, slik at dei dermed har eit grunnlag for utveljing”* (Myklebust, 2002:429). Da jeg valgte skolen, hadde skolen 5 lærergrupper. Fra utvalget var gjort til oppstart, som hadde en tidsramme på 2 mnd., var antall lærergrupper redusert til 4. Jeg var nå veileder på en lærergruppe, og valgte derfor de 3 resterende lærergruppene for gjennomføringen av forskningen, slik at rollen jeg hadde som veileder ikke skulle forveksles med forskerrollen. Jeg utarbeidet en plan for datainnsamling for 3 grupper. Den ene gruppa hadde ikke anledning til å stille opp i henhold til planen, men for å komme i mål innen min tidsfrist, valgte jeg den 4. gruppa i stedet. Dette var ikke forenelig med den veilederrollen i PPT, og min leder fristilte meg fra oppgaven. Dette beviser at jeg som forsker har liten kontroll på variablene som inngår, og slik bekrefter det et funksjonelt valg av

forskningsdesign. Thagaard sier; *"Forskeren må være forberedt på å finne alternativ setting for undersøkelsen dersom det viser seg å være vanskelig å få adgang til de miljøene som var planlagt i utgangspunktet"* (2002: 57).

Den rollen jeg har i PPT gir også noen utfordringer i forhold til en nøytral forskerrolle fordi jeg har et samarbeidsforhold til flere av lærerne utover det arbeidet veiledningsrollen i LP-modellen krever, og således kjennskap til dem som lærere. Jeg må ivareta det samarbeidsklimaet som er etablert, fordi samarbeidet vårt skal fortsette etter at min forskerperiode er over. For lærergruppene har det vært lagt vekt på at jeg i denne sammenhengen har vært student som skal lære å samle inn data, og bruke disse for å belyse en problemstilling. Dalen mener all forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont. *"Denne omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres"* (Dalen, 2004:18). Slik har også jeg en førforståelse av hva jeg sannsynligvis vil finne gjennom datainnsamlingen, og muligens trekke noen slutninger før jeg både har samlet og analysert dataene. Dette gjør at min rolle som forsker i denne skolen, blir spesielt vanskelig i forhold til å skape balanse mellom distanse fra det jeg tror eksisterer, og nærhet nok til å finne det som faktisk skjer.

Min utfordring har vært i forbindelse med datainnsamling gjennom observasjon. I denne settingen ble det spesielt vanskelig å kun tolke og hente inn den informasjon jeg på forhånd hadde bestemt meg for. Informasjonen jeg skulle hente frem ble uttrykt både som verbal og non-verbal kommunikasjon, og gjennom ytringssekvensene måtte jeg kode dette budskapet om til mine kategorier for datainnsamlingen. Det vil si at jeg skulle skaffe en mengde data i en og samme ytring, mens andre ytringer ikke skulle være gjenstand for datainnhenting. Jeg har lagt stor vekt på å være bevisst dette, men ubevisst det forekomme at det er sider ved innholdet og kommunikasjonsformen som har fanget min interesse og blitt tolket feil. Alt jeg fortolket bidro også til min virkelighetsoppfatning, og når observasjonene skulle gjentas i samme og i ulike grupper kan jo dette ubevisst ha bidratt til forventninger om hva jeg vil finne av ny informasjon. Dette påvirker igjen min fortolkning og de refleksjoner jeg gjør over den informasjonen som foreligger. Derimot har jeg valgt flere metoder for slik å finne samsvar med det jeg faktisk skal undersøke og beskrive.

4.2 Observasjon som metode for datainnsamling

Jeg har valgt observasjon som en av metodene for datainnsamlingen der dette er særlig aktuelt i casestudier (Fuglseth, Skogen, Næs, Johnsen, Risberg, Sjøvoll, Holand, Numan, Sørensen, Fiva og Krogtoft, 2006). For å komme fra problemstillingen til noen svar som kan observeres i konteksten jeg observerer i, der dataene både blir valide og reliable operasjonaliserer jeg begrepet. Jeg har derfor funnet frem til noen indikatorer for begrepet som lar seg observere. Fuglseth sier; *”Det innebærer at begrepet konstrueres, og operasjonelle definisjoner er alltid gale, men like fullt nødvendige”* (Fuglseth m.fl., 2006:102). Begrepsoperasjonalisering blir beskrevet i kap. 4.2.1.

For å unngå å blande roller og for å kunne være nøytral i forskerrollen, velger jeg en fullstendig observatørrolle. Det vil si at jeg ikke har andre oppgaver når jeg er tilstede i lærergruppa. Det vil være umulig for meg å isolere meg fra gruppa, distansere meg helt fra min førforståelse, samt fjerne de hendelsene min tilstedeværelse gir. Derfor må jeg samle inn dataene mine med det perspektiv at jeg faktisk kan være med å påvirke resultatene av de dataene jeg får. *”Hvor bevisste informantene er på forskerens nærvær, er også knyttet til hvor opptatte de er med de oppgavene de holder på med ”*(Thagaard, 2002:78). Under observasjonen benytter lærergruppemedlemmene analysemodellen der denne er strukturert i sin form. Det vil derfor redusere muligheten for å bli påvirket av meg som observatør. For å holde fokus på den informasjonen jeg skal hente ut fra observasjonen, siden jeg vanligvis har en annen rolle i lærergruppene, velger jeg også strukturert observasjon.

Vedeler skriver at strukturert observasjon er som oftest en kvantitativ tilnærming (2000). Fuglseth mener at observasjon egner seg godt i casestudier, men at de da er mer åpne (Fuglseth m. fl., 2006). Pga. situasjonen jeg er i under observasjon, velger jeg en strukturert form, men en kvalitativ tilnærming i analysen av dataene. Jeg observerer 2 ganger i hver av de 3 lærergruppene.

4.2.1 Begrepsoperasjonalisering for gjennomføring av observasjon

Begrepsoperasjonaliseringen av problemstillingen refererer til teorigrunnet og deles i kategoriene form og innhold. Gruppemedlemmene er avhengig av en kommunikasjonsform som gjør det mulig å få frem refleksjoner, som igjen er avhengig av at det stilles spørsmål. Disse må være åpne, og dette avhenger igjen om klima i gruppa er slik at det er støttende og

bekreftende, symmetrisk relasjon, slik at gruppemedlemmene våger å utfordre hverandre, komme i komplementær relasjon (Bateson, 1972). For å oppnå symmetriske relasjoner, og deretter komplementær, må det være et samsvar mellom det analoge og digitale nivået i kommunikasjonen (Bateson, 1972). Dersom det ikke er samsvar mellom disse nivåene, kan lærergruppa fortsatt være støttende og symmetriske i sine relasjoner, men fremdrift vil bli vanskelig, siden det analoge nivået er bærer av relasjonen (Bateson, 1972). Dersom samsvaret ikke eksisterer, har gruppa mulighet for ”time-out”, for slik å metakommunisere, gjenopprette samsvaret mellom det analoge og digitale nivået. Dette gjenspeiler formen for hvordan lærergruppa skal kunne komme i posisjon for å reflektere over innholdet i opplevd utfordring i forhold uønsket situasjon.

I kategorien innhold registreres de refleksjonene som har fremkommet i analysefasen der dette kan vise tilbake på om lærergruppemedlemmene har mestret å reflektere. Disse refleksjonene skal også være forankret i teori. Nordahl viser til at analysefasen handler om å ta ulike perspektiv under refleksjonen (2005). Perspektivene i analysemodellen er individ, aktør og kontekst der disse perspektivene kan konkretisere systemperspektivet i læringsmiljøet (Nordahl, 2005). Det vil si at lærergruppemedlemmene benytter disse perspektivene for å få frem refleksjoner. Dette er innfallsvinkelen for å avdekke sammenhenger og mønstre i atferd og hvilke faktorer som opprettholder uønsket situasjon. Målet lærergruppemedlemmene setter vil være retningsgivende for det arbeidet som utføres i gruppene og slik ha sammenheng med innholdet i refleksjonene. Mestrer de dette, har de også en fremdrift som er betinget av at komplementær relasjon har funnet sted, det vil si formålet med analysefasen (Bateson, 1972; Nordahl, 2005).

Jeg benytter observasjonsskjema med kolonner for notering av type spørsmål, de komplementære og symmetriske relasjonene, det analoge og digitale nivået i kommunikasjonen, ”time-out”, fremdrift, mål og refleksjoner i ulike perspektiv. Jeg dekker da innhold og form slik begrepet er operasjonalisert, og viser her til en skisse av observasjonsskjemaet, fig. 4.1 og til vedlegg 3, observasjonsskjema.

FORM		Gruppe:	Dato:
Typer spørsmål			
Som bidrar til refleksjon			
Symmetriske og komplementære relasjoner			
Analog og digitalt nivå			
Fremdrift			
INNHOOLD			
Formål			
Spørsmålene bidro til refleksjon i disse perspektivene i forhold til gruppa problemstilling			
Individ			
Akte			
Kontekst			

Fig. 4.1, Skisse av observasjonsskjema

4.3 Intervju som metode for datainnsamling

Jeg benytter meg av intervju som supplement til observasjonen. Kvale mener intervjuer også kan fungere som en hjelpemetode i en sammenheng med andre metoder (1997). *”Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldige og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon”* (Dalen, 2004:15). De begivenhetene som beskrives er gjenfortellinger av hendelser og er derfor preget av informantenes forståelse (Thagaard, 2002).

Jeg har valgt semistrukturert intervju. Ryen kaller dette konversasjon med bestemte hensikter (2002). Dette gjør jeg av hensyn til min egen rolle, informantene og i forhold til problemstillingen. Denne tilnærminga kan derfor hjelpe meg som forsker gjennom intervjuprosessen. Jeg er opptatt av å få svar på mine forskningsspørsmål, og en ustrukturert intervjusituasjon kan skape en samtale som berører andre sider ved implementering av LP-modellen. Thagaard sier; *”Fordelen med en strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle informantene har svart på de samme spørsmålene”* (2002:84). Dette gir meg også mulighet til å sammenlikne svarene informantene gir. Ved mindre struktur vil det være flere forhold som reduserer validiteten og reliabiliteten (Ryen, 2002). Dette innebærer at begrepet eller forskningsspørsmålet slik det ble operasjonalisert for observasjon, også må operasjonaliseres for intervju, og jeg viser her til kap. 4.3.1.

I denne caseundersøkelsen er det medlemmene i 3 lærergrupper som utgjør informantene. Lærergruppene hadde følgende antall medlemmer under intervjuet; 3, 6, og 7. Siden de samhandler og utfører analysemodellen som grupper, er det derfor naturlig å gjennomføre intervjuet som gruppeintervju. Kvale sier at i dagens intervjustudier ligger ofte antall intervjuer på rundt 15, + - 10 intervjupersoner, der dette antallet nok skyldes en kombinasjon av tilgjengelige ressurser og ”loven” om avtakende utbytte (1997). Derfor blir det også ressursbesparende for meg å gjennomføre gruppeintervju, av de samme gruppene som ble observert. *”Gruppeintervjuer passer best i situasjoner hvor medlemmene er noenlunde samkjørte”* (Thagaard, 2002:84). Dette innebærer at metoden kan benyttes når medlemmene har et felles grunnlag å diskutere ut fra.

Intervjuet har til hensikt å avdekke forskningsspørsmålet. Lærergruppemedlemmene har felles opplæring i modellen, og gruppeintervju er derfor vurdert til å være hensiktsmessig. Interaksjonen mellom intervjupersonene frembringer ofte spontante og følelsesladete uttalelser om temaet som blir diskutert.

”Interaksjonen i gruppen reduserer imidlertid intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen, og prisen kan være en relativt kaotisk datainnsamling, hvor det kan bli vanskelig å foreta en systematisk analyse av alle de overlappende stemmene” (Kvale 1997:58).

Samtidig kan gruppeintervju også gi trygghet for gruppemedlemmene i forhold til spørsmålene som stilles, siden de kan svare i fellesskap. De kan hjelpe hverandre, og svarene vil sannsynligvis være oppriktige siden de påvirkes av hverandre. For å unngå kaotisk datainnsamling, der jeg både skal holde kontroll på samtaleformen og spørsmålene, benyttet jeg meg av sekretær for å nedskrive svarene. En av mine kollegaer i PPT hadde denne rollen. Lærergruppene ble på forhånd informert og de aksepterte dette.

4.3.1 Begrepsoperasjonalisering for gjennomføring av intervju

I et intervju vil forskningsspørsmålet, eller begrepet bli belyst gjennom kategorier som dekker begrepet ut fra en teoretisk ramme. Jeg har delt intervjuguiden i kategoriene innhold, form og tiltak med indikatorer for hver kategori for å dekke begrepet. Dette er utarbeidet i en intervjuguide som også skisserer rekkefølgen på spørsmålene (vedlegg 4), (Kvale, 1997). Nedenfor viser jeg til en skisse av intervjuguiden, fig. 4.2, og operasjonaliseringen vil følge i etterkant.

Kategori	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Innhold	1. Hva er årsaken til at dere har valgt å arbeide med LP-modellen?	- Hvordan kjennetegnes læringsmiljøet ved skolen?
Form	7. I hvilken grad føler dere lojalitet mot prinsippene i analysemodellen?	- Har dere tilpasninger slik at det passer inn i deres praksis, hvordan?
Tiltak	13. Hvordan begrunner dere valgene av tiltak	- egen erfaring? - kunnskapbasert?

Fig. 4.2, Skisse av Intervjuguide

I kategorien innhold ønsker jeg å avdekke innholdet lærergruppemedlemmene bruker i analysemodellen for slik å kartlegge om de mestrer å fremrefleksjoner som er teoretisk

forankret. Dette innebærer at de må sette seg et mål for arbeidet, for bevissthet om målet driver utviklingen fremover (Bateson, 1972). Den kunnskapsbaserte forankringa gruppemedlemmene har til risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer, vil gjenspeiles i refleksjonene gjennom perspektivene individ, aktør og kontekst, slik at opprettholdende faktorer for uønsket situasjon identifiseres i henhold til de utfordringer de opplever, og målet de setter for arbeidet (Nordahl, 2005). Indikatorene for denne kategorien vil da være knyttet til gruppemedlemmenes kunnskaper om LP-modellens teoretiske og empiriske forankring, utfordringer i forhold til å bruke analysemodellen og målet for arbeidet.

Analysemodellen metakommuniserer i sin struktur gjennom modellens faser, men gruppemedlemmene må også kommunisere med hverandre for å få frem refleksjoner som er teoretisk forankret. Begrepet operasjonaliseres da gjennom kategorien form der lojalitet til prinsippene i analysemodellen avdekkes for å få frem fremdrift og måloppnåelse (Nordahl, 2005). Samsvar mellom analogt og digitalt nivå i kommunikasjonen vil indikere bevisstheten om målet (Bateson, 1972). Etableres dette har de symmetriske relasjoner bygd på tillitt og respekt for hverandre og kommer slik i posisjon til komplementær relasjon, der de kan utfordre hverandre for å få frem refleksjoner (Bateson, 1972). Dette innebærer at de stiller spørsmål for å oppdage forskjeller og likheter i ulike situasjoner. Dersom det eksisterer lite samsvar mellom analogt og digitalt nivå, har lærergruppa anledning til å ta "time-out" og metakommunisere for å gjenopprette samsvar i kommunikasjonsnivåene. Indikatorer som avdekker formen, er derfor spørsmål som referer til analysemodellens struktur og gjennomføring av faser, relasjoner, samarbeidsklima og bruk av metakommunikasjon.

Kategorien tiltak er valgt fordi tiltakene vil vise om lærergruppa har mestret å få frem refleksjoner i de ulike perspektivene som er teoretisk forankret. Det er et viktig prinsipp i LP-modellen at tiltak som iverksettes, er de tiltakene som har dokumentert effekt relatert til elevenes læringsutbytte og atferd (Nordahl, 2005). Iverksettes tiltakene slik at identifiserte opprettholdende faktorer for uønsket situasjon fjernes eller reduseres, bidrar dette til måloppnåelse og arbeidet med analysemodellen vil oppleves som meningsfylt. Indikatorer for denne kategorien er operasjonalisert gjennom begrunnelse for valg av tiltak, evne til iverksetting og gjennomføring av tiltakene, samt opplevd nytteverdi. I tillegg til spørsmålene ble det formulert relevante oppfølgningsspørsmål for å få informantene til å gi nyanserte svar, og for å sikre flyt i samtaleprosessen.

Jeg brukte mine kollegaer i PPT som lærergruppe for å foreta et pilotintervju. Kvale sier: *”Ved utarbeidelse av spørreskjemaer kan pilotintervjuer brukes til å kartlegge de vesentlige sidene ved et emne, og til å teste spørsmålene på spørreskjemaet”* (1997:55). Mine kollegaers oppgave var å gi tilbakemelding både på innhold i spørsmålene, flyten i samtalen og min evne til å stille oppfølgningsspørsmål. Deres tilbakemelding var at spørsmålene ble for utfordrende, de ga inntrykk av å være for kontrollerende og kunne derfor skape usikkerhet og avstand, tatt i betraktning av de også kjenner meg i veilederrollen i PPT. Det ble imidlertid stilt relevante oppfølgningsspørsmål, men de ga noe av den samme opplevelsen som hovedspørsmålet. Samtalen fikk en fin flyt. Thagaard sier at bevisstgjøring av problemer kan bidra til å forsterke problemene, men på en annen side kan også dette gi innsikter som kan bidra til å redusere problemene (Thagaard, 2002). Dette førte til at jeg omarbeidet intervjuguiden, og spørsmålene blir nå stilt mer indirekte for å avdekke de temaene jeg ønsker belyst.

4.4 Dokumentanalyse som datainnsamling

Dokumentanalyse har en lang tradisjon i kvalitativ forskning. *”Dokumentanalyse skiller seg fra data forskeren har samlet inn i felten ved at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til”* (Thagaard, 2002:59). Jeg vil benytte referatene lærergruppene skriver etter hvert møte fordi tiltakene som er beskrevet i referatene viser til hvilken teoretisk og empirisk forankring tiltaket har. Dette igjen gir indikasjoner på om lærergruppemedlemmene har mestret å reflektere over problemet ut fra de ulike perspektivene. Antall saker, med tilhørende tiltak, vil også gi svar på hvor god fremdrift gruppa har i analysearbeidet noe som igjen viser til gruppas evne til funksjonell kommunikasjon.

For å kvalitetssikre funnene i datainnsamlingen for observasjon og intervju, blir også dokumentanalyse foretatt, og er derfor ett ledd i en målrettet sammenheng for undersøkelsen i casestudiet. Holme, Solvang og Krohn sier: *”Til svært mange formål vil kildematerialet være tilstrekkelig som grunnlag for egen drøfting og analyse”* (1996:117). I dette tilfellet benyttes kildematerialet og styrken i dette materialet er at det er utarbeidet som referat og brukes som et arbeidsredskap. Hvert gruppemedlem mottar referatet, og dersom de har opplevd situasjonen annerledes enn det som er nedtegnet, kan man anta at referatet ville blitt kommentert. *”Allment kan en si at jo nærmere kilden er knyttet til situasjonen de tar opp, desto større vekt kan en legge på dem”* (Holme m. fl., 1996:125). Jeg bruker referatene fra

den perioden datainnsamlingen foregår, det vil si 6 referater fra hver av de tre gruppene. Referatene har derfor samsvar med situasjonen for intervju og observasjon. *”Kilden sier oss på den måten noe om de tidshistoriske situasjonen den blir til i”* (Holme m. fl., 1996:119).

For denne datainnsamling via kildematerialet, som er referat fra lærergruppemøter vil det ikke være behov for begrepsoperasjonalisering. Her leses det direkte ut det som er beskrevet av tiltak, der jeg kopler dette opp mot teorien for LP-modellen.

4.4.1 Metodetriangulering

I denne studien kopler jeg ulike kvalitative data for å oppnå større innsikt og bredde for et fenomen, problemstillingen. Ved bruk av ulike metoder kan jeg stille komplementære spørsmål til samme studie, der dette kan bidra til økt forståelse ved at fortolkning fra ett datasett bidrar til å forstå ett annet. Studien blir mer fullstendig, og tilliten til dataene øker. Ulemper ved en slik tilnærming er at den er tidkrevende, og reliabiliteten kan svekkes ved at det er umulig å gjenta undersøkelsen. I tillegg kan jeg som forsker komme i den posisjon at jeg får store forskjeller i datasettene. Dette innebærer at jeg må ha en bevissthet om at dette kan forekomme, slik at forskjellene disse dataene gir blir nyttig tilleggsinformasjon. *”Triangulering skal bidra til å styrke den konklusjonen man trekker ut fra dataene, eller gjøre studien mer fullstendig”* (Ryen, 2002: 202).

I tillegg må jeg beherske flere metoder, og skjevheter innen måleinstrumentene kan nettopp bidra til å produsere forskjeller. Dette stiller krav til en god begrepsoperasjonalisering for de ulike måleinstrumentene. Ryen sier; *”Alle metoder gir mulighet for feil. Å bygge ut med nok en metodisk tilnærming til problemstillingen kan aldri rette opp en dårlig undersøkelse”* (2002:203). Jeg har bevisst brukt ulike metoder for å måle samme fenomen slik at resultatene blir troverdige. Dette innebærer også at jeg må beherske måleinstrumentene, og som student har jeg ikke god erfaring knyttet til metodebruk. Ryen sier at når en forsker ikke fullt ut behersker de ulike måleinstrumentene, kan man benytte seg av andre forskeres kunnskap (2002). I dette tilfellet benytter jeg meg av veileder ved Høgskolen i Hedmark.

Det er delte meninger om metodetriangulering, men det er mer akseptert der formålet er å gjøre data mer fullstendig i stedet for å bekrefte data ettersom data fremkommer til ulik tid og ved ulike metoder og er generert i ulike kontekster (Ryen, 2002). Ryen referer til Seales som

konkluderer med; *”Hvis triangulering brukes med forsiktighet, kan den bidra til å øke troverdigheten ved kvalitative forskningsrapporter”* (Ryen, 2002:205).

4.5 Validitet og Reliabilitet

Kvaliteten på forskningsarbeidet vil i stor grad være avhengig av hvordan vi kan presentere, problematisere og argumentere for gyldighet og relevans av våre funn. *”Valget av forskningsmetode innebærer beslutninger om hvordan man vil besvare et gitt forskningsspørsmål”* (Vedeler, 2000:31). Validitet referer til sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, og hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet (Vedeler, 2000). Validiteten i kvalitativ forskning sikres da gjennom å være saklig i bruk av metoder for datainnsamling og analyse (Halvorsen, 2003). Reliabilitet referer til hvor pålitelige målingene er, og høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger gir identiske resultater (Halvorsen, 2003). Dette innebærer at det må eksistere et samsvar mellom validitet og reliabilitet, da disse påvirker hverandre gjensidig. Dette er derimot en utfordring for kvalitative studier siden det ikke blir mulig å gjennomføre samme studie med identisk kontekst. Hensikten er heller ikke å generalisere, ved å utvikle en sannhet for alle lærergrupper som benytter analysemodellen. Derimot handler det i kvalitative studier om å gi en innsikt og forståelse for et fenomen, som slik kan gi sitt bidrag til utvikling i bruk av analysemodellen. I studiet av dette fenomenet handler det da om å eliminere feilkilder som kan true validiteten (Ryen, 2002). Jeg redegjør derfor for mulige feilkilder gjennom de begrep som er utviklet for validitet og reliabilitet.

4.5.1 Validitet

Jeg har brukt de samme kategoriene i alle måleinstrumentene for å sikre min kritiske vurdering og for å redusere mulige feilkilder i datamaterialet.

”Som forsker må man alltid være kritisk til de slutningene man trekker – der vil si at en alltid må vurdere om det finnes faktorer som kan virke inn, eller om det er andre sannsynlige konklusjoner som er mulige” (Ryen, 2002: 188).

Jeg har derfor forsøkt å være bevisst, og kritisk til de slutningene jeg trekker, samt være åpen for mulige forklaringer til funnene i datamaterialet.

4.5.2 Begrepsvaliditet

Jeg har forsøkt å dekke problemstillingen ved å operasjonalisere begrepet gjennom indikatorer som er utledet fra LP-modellens teoretiske og empiriske forankring og Batesons kommunikasjonsteori, slik det er beskrevet av Nordahl og Bateson. Begrepsvaliditet inneholder både innholdsvalidering og kriterievalidering.

”Begrepsvaliditet blir brukt om graden av samsvar mellom begrepet/fenomenet, slik vi har definert det og klargjort det teoretisk og begrepet slik vi har lykkes med å operasjonalisere det” (Fuglseth m. fl., 2006: 103).

Indikasjoner på god eller dårlig begrepsvaliditet er en vurdering av de sammenhenger vi finner på det observerbare empiriske planet og hvordan dette stemmer overens med de relasjoner vi teoretisk vil forvente (Fuglseth m.fl., 2006). Jeg har beskrevet begrepet gjennom indikatorer som kan observeres, og gjennom indikatorer som kan besvares. I begge tilfeller har jeg det teoretiske grunnlaget som utgangspunkt, og jeg benytter referater fra lærergruppene for å bekrefte og støtte begrepsoperasjonaliseringen og følgelig fenomenet som studeres. Kleven hevder at alle målinger vil ha en mer eller mindre usikker begrepsvaliditet. Likevel vil det være et mål for forskningen å finne begreper som i størst mulig grad representerer virkeligheten (Kleven, 2002). På bakgrunn av dette er begrepsoperasjonaliseringen vist gjennom teorien.

4.5.3 Ytre validitet

Ytre validitet er et spørsmål om funnene kan generaliseres over til andre populasjoner. I kvalitative undersøkelser vil det være vanskelig å generalisere statistisk fordi utvalget er for lite til å være representativt for populasjonen. Dette betyr at generalisering ikke er relevant for kvalitative undersøkelser (Halvorsen, 2003). Myklebust tar opp problematikken rundt generalisering i kausstudier, og sier at dette først og fremst er et mål for forskere som har gjennomført instrumentelle og kollektive kausstudier, der målet er et bidrag til vitenskaplig generalisering. Som oftest er målet å gi en fyldig beskrivelse som kan gi innsikt i det studerte kaset (Myklebust, 2002). Kvale presenterer synspunkter på generalisering i kvalitative studier i likhet med Halvorsen. Kvale kaller det analytisk generalisering der dette refererer til teorier som støtte, ved å klargjøre bevis slik at generaliseringen kan trekkes til relevante kontekster. Det blir leseren som vurderer generaliseringen (Kvale, 1997). Halvorsen sier;

"I casestudier har vi bare en eller noen få undersøkelsesenheter, for eksempel en person, en familie, en bedrift et lokalsamfunn. Utvelgelsen skjer ikke her med hensikt å generalisere, men for analytisk formål" (2003:66).

Hensikten med dette casestudiet er ikke å generalisere, og studien vil ikke kunne si noe generelt om hvordan lærergruppemedlemmer mestrer refleksjoner som er teoretiske forankret i arbeidet med analysemodellen. Derimot kan studiet si noe om hvilke faktorer som kan bidra til å hemme eller fremme implementeringsbetingelser av analysemodellen under gitt kontekst, og slik bidra til utvikling i bruk av analysemodellen.

4.5.4 Reliabilitet

Reliabilitet referer til hvor pålitelig målingene er eller om en forsker kan gjennomføre undersøkelsen på nytt og få de samme resultatene (Halvorsen, 2003). Informantene her virker i sitt praksisfelt og utvikler sine tanker, holdninger og kunnskaper. I tillegg vil det i caseundersøkelser som denne være en rekke variabler som påvirker "her- og nå-situasjonen". Undersøkelsens data kan derfor bare si noe om en bestemt situasjon, med ett sett av informanter under betingelser i den kontekst undersøkelsen foregikk. Det er derfor liten hensikt å snakke om reliabilitet i kvalitative undersøkelser. *"Enkelte hevder at reliabilitet er et sentralt krav for å sikre god kvalitet, men under forutsetning av bestemte oppfatninger av begrepet"* (Ryen, 2002:181). Derfor blir det viktig med verbale versjoner av hva folk sier, ikke forskerens rekonstruksjon av hva de sa. Det vil si at jeg som forsker må presentere større utdrag av data. Reliabiliteten blir vurdert på samme måte som for ytre validitet. Jeg har forsøkt å oppnå troverdige resultater gjennom klargjøring av metodebruk, mulige feilkilder og gjennom argumentasjonen ved å sammenlike forskjeller og likheter i datamaterialet i analysen.

Det kan også forekomme feil i analysearbeidet. Forskningsdesignet, case som benyttes her, åpner for triangulering. Triangulering innebærer at jeg sjekker validiteten for resultatene ved å kryssjekke med alle dataene fra de ulike metodene som er benyttet. Jeg benytter meg av observasjon, intervju og dokumenter, som her er referatskjema. Dataene er delt i de samme kategoriene form, innhold og tiltak, og problemstillingen er operasjonalisert for begge måleinstrumentene. Ved hjelp av kategoriene kan jeg sjekke ut alle indikatorene i hver kategori og sammenlikne disse med tilsvarende kategori i en annen metode. I tillegg sammenlikner jeg hver kategori for hver av metodene som er benyttet. Det vil si at jeg vekselvis sammenlikner like og ulike kategorier, som til sammen utgjør problemstillingen.

Tilnærmingen blir da både induktiv og deduktiv for til slutt å danne helheten av alle data. Det vil si at jeg har flere kilder å hente dataene mine fra og muligheten for analysere på feil grunnlag er da redusert.

4.5.5 Gjennomføring av datainnsamling

Lærergruppene som blir gjenstand for intervju og observasjon, kan endre atferd ved at de er med i en undersøkelse (Holme m. fl., 1996). Gruppemedlemmene ble informert om bakgrunn og innholdet i observasjonen slik at det skulle eksistere en gjensidig tillit til rollen jeg nå hadde, samt formålet med datainnsamlingen. I lærergruppene vil gruppemedlemmene som er informantene følge fasene i analysemodellen, en situasjon som er strukturert gjennom modellen, og ledet av en gruppeleder for å følge prinsippene i modellen. De opptrer i tillegg som gruppe, og slik er de ikke utsatt for direkte observasjon av egne utsagn og handlinger. Under observasjonen ble det observert at gruppa holdt samtalen i gang hele tiden, og de rettet heller ikke oppmerksomheten mot meg for å få tilbakemelding eller bekreftelse. Ved to anledninger ble jeg stilt direkte spørsmål, siden jeg først var der som de sa, og dette handlet da om bruk av referatskjema og reflekterende team. Jeg svarte på spørsmålet om bruk av referatskjema, men når det gjaldt bruk av reflekterende team og hvilken fase i modellen dette passet inn, svarte jeg at dette var et godt spørsmål, som bidro til at gruppa diskuterte seg frem til hvilken fase i analysemodellen de kunne bruke denne metoden. Dette viser at gruppa har forholdt seg til sine oppgaver, og lite influert av å ha observatør tilstede.

Under gruppeintervjuet har alle vært aktive, med unntak av et par av lærerne som ikke hadde noe å tilføye under intervjuet. Der gruppemedlemmene hadde ulike svar eller forståelse av spørsmålet som ble stilt, viste de dette ved å tilkjenne gi sine synspunkter. Under intervjuene ble det for alle gruppene reist spørsmål om de enkeltes svar ville bli gjengitt. Jeg bekreftet at gruppa ville ivareta deres anonymitet, og at det ikke ville bli referert til hvilken gruppe svarene kom fra.

Vedeler skriver at det i kvantitative observasjonsdesign vil observatørens registreringer lett kunne utsettes for feil som truer undersøkelsens troverdighet (Vedeler, 2000). Min undersøkelse er kvalitativ, men dataene som samles inn under observasjon er foretatt gjennom en strukturert observasjon der observasjonsskjemaet hjelper meg til å holde fokus på det jeg

skal observere. Allikevel kan dette innebære at viktig informasjon går tapt, men det er også stor sannsynlighet for at jeg mestret å registrere de kategorier jeg på forhånd har definert.

”Enhver observasjon gjort av en person vil nødvendigvis inneholde elementer av personlig bias ettersom vi alle influeres av våre erfaringer og holdninger på en eller annen måte” (Vedeler, 2000:110).

For å være sikker på at jeg oppdaget alt, samt mestre å skape distanse til min førforståelse, gjorde jeg tilleggsnotater. Et eksempel er da jeg merket at de støttet og bekreftet hverandre, skrev jeg ned hele dialogen. I tillegg har jeg vært bevisst på å skrive ned de non-verbale signalene, eller det analoge nivået i kommunikasjonen som Bateson referer til.

Dette er også et forhold som kan prege intervjusituasjonen, for her måtte jeg holde fokus på å holde samtalen i gang, og sørge for å stille relevante oppfølgingsspørsmål slik at svarene ble utfyllende. I tillegg til at jeg noterte selv under intervjuet, benyttet jeg også sekretær. Hun skrev fortløpende på pc og hadde alle spørsmål lagret i mal.

4.6 Ethiske vurderinger av casestudiet

Jeg sendte en forespørsel til skolen der jeg redegjorde for undersøkelsen og ønske om å bruke 3 lærergrupper ved skolen for å gjennomføre casestudiet (vedlegg 1). Det ble også sendt en søknad til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS om tillatelse til forskningsprosjektet. Tilbakemeldingen var at prosjektet ikke var meldepliktig i henhold til personvern (vedlegg 2). Det ble derfor ikke innhentet skriftlig samtykkeerklæring fra informantene, men alle informanter er orientert om studiet og dets innhold. I disse forespørslene ble det også skissert flere problemstillinger enn det studiet omhandler nå, samt at gruppeintervjuet omhandlet lærergruppelederne. Jeg har redusert arbeidet med en problemstilling, i tillegg til at gruppeintervjuet nå omfatter alle medlemmene på en lærergruppe. Alle lærerne og skolens ledelse er informert om dette og har gitt samtykke. Dette skjedde i god tid før datainnsamlingen tok til. Metodene er ikke endret, kun reduksjon i det teoretiske innholdet som kun har konsekvenser for meg som student. Jeg behandler alle opplysninger som kan referere til skolen og informantene anonymt, og forholder meg til etiske retningslinjer fra Forskningsetisk komité.

5.0 Analyse av datamaterialet

Disse dataene skal gi svar på forskerspørsmålet der formålet er å gi økt forståelse og innsikt i implementeringen av LP-modellen. I implementeringsstrategiene for denne modellen er det lagt vekt på en implementeringsperiode på 2 år, samt opplæring før og underveis i arbeidet med implementeringen. Jeg startet datainnsamlingen 22.1.2007, og på dette tidspunktet hadde lærergruppemedlemmene deltatt på to fagopplæringsdager i regi av Lillegården kompetansesenter, 17.8.2006 og 2.1.2007. Innholdet i disse samlingene var bakgrunnen for LP-modellen samt analysemodellen og ulike strategier den voksne kan anvende for å forebygge og redusere utfordrende atferd. I tillegg deltok lærergrupeledere og PP-tjenesten på felles lærergruppelederopplæring og innholdet her var spesifikt rettet mot analysemodellens faser og veiledning knyttet til disse fasene.

Min datainnsamling ble avsluttet 16.4.2007, og fra lærergruppens oppstart til datainnsamlingens slutt hadde lærergruppene gjennomført 13 lærergruppemøter. 7 av disse lærergruppemøtene er avholdt før datainnsamlingen starter. 2 av lærergruppene mottok veiledning fra PP-tjenesten 3 ganger denne perioden, mens den 3. lærergruppa hadde mottatt veiledning fra PP-tjenesten 4 ganger. I tillegg har en av lærergruppene vært uten lærergruppeleder en lengre periode inntil ny tiltrådte 22.1.2007. Dette utgjør lærergruppens praksis i bruk av LP-modellen under datainnhenting.

I følgende kapitler presenterer jeg dataene fra observasjonene, intervjuene og dokumentene. Presentasjonen og analysen foregår etter kategoriinndelingen, form og innhold for observasjonsdata, form, innhold og tiltak for intervjudata og tiltak for dokumentdata i henhold til referatene fra lærergruppemøtene i den perioden datainnsamlingen foregikk. Deretter følger en sammenlikning og oppsummering av funnene fra alle data.

5.1 Analyse av observasjonsdata, form og fremdrift

Jeg skulle under observasjonen registrere de indikatorene som avdekker formen for kommunikasjonen i lærergruppene under arbeidet med analysemodellen. Denne formen vil igjen avdekke fremdriften, der fremdriften er viktig for målrealisering. Det innebærer at fremdrift i arbeidet kan måles gjennom indikatorer for gruppelemmenes evne til å stille spørsmål, for å få frem informasjon i forhold til problemet de opplever i læringsmiljøet. Da

jeg gikk inn i gruppene for å observere jobbet de enten med å definere problemet, å sette seg mål for arbeidet, eller de skulle starte arbeidet med analyse og refleksjonsfasen. Alle spørsmålene som er fremkommet, er i disse fasene. Her følger et utvalg av variasjonen av spørsmålene som ble stilt i lærergruppene;

*Kan det være andre årsaker til konsentrasjonsvansker?
Har han lett for å begynne med no tull når du snur deg?
Hva skjedde først, hva skjedde etterpå, eller er det umotivert?*

Dette viser at gruppene stiller spørsmål. I de gruppene som ble observert ble det registrert følgende når gruppene skulle legge frem informasjon:

*Jeg måtte avlyse observasjonen...
Jeg glemte...
Problemet er at vi ikke får observert...
Jeg har observert over en periode... jeg har gjennomført en samtale...*

Når informasjonsinnhentinga uteble, startet lærergruppene på nytt med problemformulering for ny sak.

Dette viser at informasjonstilgang blir et viktig redskap for fremdrift i arbeidet, og de spørsmål som stilles blir avgjørende for hvilken ny informasjon som oppstår. Bateson sier; "A difference which makes a difference is an idea" (1972:272). Informasjon skaper ideer, derfor bør også lærergruppa utnytte den informasjonen de har til å skape forskjeller, og bruke denne informasjonen for refleksjoner til å identifisere opprettholdende faktorer. Enkelte av spørsmålene som lærergruppemedlemmene reiser, kan bidra til å skape nye ideer, men dette er igjen avhengig av den referanseramma de har for å tolke informasjonen for utvikling av ny virkelighetsforståelse. Noen av spørsmålene som jeg her viser til lukker også for videre informasjon. De første fordi man her kan svare ja, eller nei, og det vil være behov for oppfølgningsspørsmål. Det siste fordi det stilles i sekvenser. Spørsmålene innledet med "hva" referer til effektspørsmål, og kan få frem hvilken virkning en atferd har (Gjems, 2001). Informasjonen stopper imidlertid opp i dette tilfellet siden det siste spørsmålet blir førende for svaret og lukker for informasjonen. Informanten svarte; " Ja, jeg har observert at det er umotivert".

Når denne typen svar gis utelukker det videre refleksjoner. Det utvikles ikke nye ideer, og gruppa mestrer ikke å få frem noe informasjon som kan bidra til refleksjoner over hvilke faktorer som opprettholder eller vedlikeholder atferden. Bateson sier;

”Det i prinsippet er umulig å forklare noe som helst mønster ved henvisning til en enkelt mengde. Men, bemerk at et forhold mellom to mengder allerede er begynnelsen til et mønster” (Bateson 1979, etter Mortensen, 1991:46, min oversettelse).

Dette viser at informasjonstilgangen vil være avgjørende for å danne mønstre i atferd og handlinger.

Det ser ut til at lærergruppene har vansker med å gjennomføre informasjonsinnhentinga etter oppsatt plan. De velger derfor å starte med ny sak og viser lojalitet ved å følge fasene i analysemodellen. Det kan også stilles spørsmål ved om all informasjonsinnhenting må skje via observasjoner. Gruppene bør reflektere over hvilken ny informasjon de trenger, og hvordan de skal få tak i denne informasjonen. Utgangspunktet bør være hvilken informasjon man har behov for, og deretter hvilken metode man må bruke for å få tak i denne informasjonen. Andre metoder som samtale og spørreskjema med andre lærer og elever, samt foresatte kan også benyttes. Spesielt blir samtale med elever viktig, for informasjon over hvordan de opplever virkeligheten, hvilket gjør refleksjoner i aktørperspektivet mulig. De har sin personlige referanseramme (Bateson, 1972).

I tillegg indikerer funnene at lærergruppene ikke mestrer å utnytte den informasjonen de har for analyse og refleksjon. De har informasjon og når den legges frem stilles det få spørsmål. Det ser ut til at lærergruppene behandler informasjonsfremlegg som en egen fase i stedet for å sette all informasjon de har i sammenheng med analyse og refleksjonsfasen. De kan ved å analysere den informasjonen de har slik komme frem til hvilken ny informasjon de trenger. Dette vil avgjøre hvilken metode de må benytte for å innhente informasjonen.

5.1.1 Relasjoner og nivåer i kommunikasjonen

Det er flere forhold i kommunikasjonen som påvirker en gruppes samspill, og Bateson skiller mellom symmetriske og komplementære relasjoner, samt analogt og digitalt nivå i kommunikasjonen. Når lærergrupped medlemmene har en bevissthet om målet oppstår det samsvar mellom analogt og digitalt nivå i kommunikasjonen og de kan komme i posisjon til

komplementær relasjon for å øke fremdrift. Under arbeidet med saksfremlegg og målformulering kom følgende samspillssekvens til uttrykk;

A; Ja, dette er vanskelig

B; ja, mye uro,men skal vi problematisere ..-

C: bråk og uro

A: du må hele tiden være oppmerksom på han

B: hm...

A: hmmm nikker, ja- verbal utagering...

B: ja det er det som er problemet blander seg borti når andre prater -

A: Hmmm blander seg borti...

B: ja, det er jo det det er...

I disse settingene støtter og bekrefter de hverandre. Når jeg legger til det analoge nivået, vil samsvaret mellom nivåene komme til uttrykk. Her arbeider lærergruppa med målformulering.

*A; Det er jo å skape selvinnsikt? (stemmen opp) Er dette forskjellig fra selvbilde?
(retter seg opp, drar hendene gjennom håret, strekker armene over hodet)*

B; Selvinnsikt og selvbilde ja, det er forskjellig (ser på hendene sine, stryker over dem, ler)

Det som her uttrykkes digitalt, støttes av det analoge nivået slik at mottakeren kan tolke budskapet gjennom relasjonen. Her viser A usikkerhet ved å spørre ”Er dette...” og samtidig som utsagnet støttes av håndbevegeleser gjennom håret, hvilket kan tolkes som usikkerhet. Budskapet tolkes med bekreftelse på spørsmålet som ble stilt. Samtidig kan mottakeren tolke dette budskapet som usikkerhet når det analoge nivået i kommunikasjonen viser at B retter blikket mot hendene. I et annet lærergruppemøte ble nivåene i kommunikasjonen registrert da lærergruppa skulle legge frem informasjon og starte opp med analyse og refleksjonsfasen.

B leder lærergruppa og skal innhente informasjon fra observasjoner i følge referatet og nevner medlemmene;

D; Har glemt å observere

E ikke tilstede, skulle observert – C går – C kommer tilbake og melder fra om at E ikke har observert.

B; G har observert, men er syk i dag og jeg har observert. Gir en kort tilbakemelding

E kommer – og åpner med time –out; måtte avlyse observasjonen – det var det – og jeg må gå igjen snart pga. en annen avtale

F; kommer og forklarer sen ankomst

E; går

Her kommuniserer deltakerne gjennom det analoge og digitale nivået i kommunikasjonen. De har ikke gjennomført planlagte observasjoner, og de kommer og går til møtet.

Nordahl sier det må være et felles ansvar å følge analysemodellen, utøve programintegritet (2005). Det kan være at enkelte opplever deltakelse i lærergruppa som den forpliktelsen de har. Når det ikke oppnås samsvar mellom analogt og digitalt nivå, kan dette skape usikkerhet og uttrykk hos lærergrupped medlemmene, der dette kommer til uttrykk ved at de symmetriske relasjonene forsterkes. Dette fører igjen til at det blir vanskelig å komme i komplementær relasjon, slik at fremdriften i arbeidet med analysemodellen øker. Bateson sier at vi kommuniserer vår relasjon ved hjelp av det analoge nivået i kommunikasjonen (1972).

Når noen grupped medlemmer går og andre kommer sent til møter kan dette kommunisere liten interesse, samt at dette er å utøve lite lojalitet til analysemodellen. Det skapes en kultur for at dette er ok, samtidig som det forstyrrer og hindrer de andre deltakernes kontinuitet i arbeidet. Det kan også være at noen opplever sin sak som lite verdifull, ikke interessant nok til å få full oppmerksomhet fra alle deltakerne. Dette kan igjen skape utrygghet. Det blir i slike settinger vanskelig å komme i posisjon til komplementær relasjon. De symmetriske relasjonene blir selvforsterkende, fordi disse settingene ivaretar en kjent situasjon, og en trygghet i forhold til forutsigbarheten i arbeidet. De symmetriske relasjonen skal bidra til komplementær relasjon, men dette betinger igjen at de har et ønske og et felles mål med kommunikasjonen som oppnås gjennom samsvaret mellom analogt og digitalt nivå. Dette bidrar til fremdrift (Bateson, 1972). I disse lærergruppene er det ikke alltid samsvar mellom analogt og digitalt nivå, og det hemmer fremdriften.

5.1.2 Metakommunikasjon

I mine indikatorer for formen, valgte jeg metakommunikasjon som et kjennetegn for gjenoppbygging av samsvar mellom nivåene i kommunikasjonen. "Time-out" er signalet for å bevege seg i fellesskap på et annet nivå i kommunikasjonen, det vil si at grupped medlemmene kan presisere og eksemplifisere hva som skaper usikkerhet eller lite fremdrift i kommunikasjonen. Det ble observert at enkelte lærergruppemøter benyttet "time-out" ofte, der det høyeste antallet på ett møte ble 5 ganger, mens det på andre møter ikke ble benyttet "time-out". Utsagnene som følger viser bredden i hele datamaterialet og "time-out" ble brukt på følgende måte;

Det er time-out nå? - må finne tiltak som varer lenger enn denne uka

Time-out; – går det an å si at man må observere igjen. Noen observasjoner er ikke utført.

Time –out; måtte avlyse observasjonen – det var det – og jeg må gå igjen snart pga. ..

Time out; kollektiv straff – nå går bare de som ikke klarer det

Gruppene bruker her ”time-out” for å legge til mer informasjon, utdype og avbryte.

Gjennom ”time-out” har gruppa anledning til å få det analoge budskapet til å fremtre mer bevisst, gjennom samtale om formen de kommuniserer med hverandre på. I registreringene som er foretatt under observasjonen brukes ikke ”time-out” til å snakke om kommunikasjonsformen. Jeg har tidligere beskrevet kommunikasjonsformen som symmetrisk relasjoner, og jeg har vist at det kan være lite samsvar mellom det analoge og digitale nivået. Det vil si at de kan ha ulike agendaer for målet med arbeidet, eller de kan overlate ansvaret til andre gruppemedlemmer. Når gruppemedlemmene oppnår et bevisst mål med kommunikasjonen, vil samsvaret i nivåene også finne sted (Bateson, 1979 etter Mortensen, 1991). Lærergruppene bruker ikke ”time-out” i forhold til dette, og søker ikke bevisst en annen retning på kommunikasjonsformen. Eksemplene viser at lærergruppene benytter ”time-out” når de vil skifte tema, eller avbryte den som har ordet for å komme med tilleggsinformasjon, eller de fortsetter samtalen. ”Time-out” slutt ble ikke markert. Det stilles heller ikke ett spørsmål til gruppemedlemmenes måte å kommunisere med hverandre på, slik at målet med kommunikasjonen fremtrer bevisst.

Det kan være at gruppene ikke opplever kommunikasjonsformen som lite felles målrettet, eller de kan føle usikkerhet slik at de ikke tørr denne utfordringen som en metakommunikasjon også vil være i forhold til den symmetrien de opplever. Bateson sier jo at det ikke finnes noen direkte oversettelse i denne korrespondansen fordi den refererer til ulike nivåer (Bateson, 1979 etter Mortensen, 1991). Lærergruppemedlemmene holder sin oppmerksomhet rette mot fasene i analysemodellen, og kan av den grunn ikke være bevisst at kommunikasjonsformen de har hemmer fremdriften i arbeidet. Eller de kan oppleve metakommunikasjon som utfordrende siden de sjelden anvender denne kommunikasjonsformen. Dette fører igjen til symmetriske relasjoner, og forsterker disse. De kommuniserer på samme nivå som før de tok ”time-out” og denne gir derfor liten effekt som hjelpemiddel for gruppa til å oppnå fremdrift i analysemodellen. Årsaken til dette kan også være at de har ulik oppfatning av hva metakommunikasjon er og ulike erfaringer i å bruke metakommunikasjon.

5.2 Analyse av observasjonsdata, innhold og mål

Når Bateson sier at fremdriften er avhengig av bevisstheten om målet, blir målet gruppene setter seg for sitt arbeid en viktig indikator. Målet og fremdrift er derfor gjensidig avhengig av hverandre, der målet også representerer innholdet i det gruppene skal løse av utfordringer. Målene de satte seg tar utgangspunkt i deres egne utfordringer, og ivaretar slik en av de viktige implementeringsstrategiene i LP-modellen (Nordahl, 2005). Dermed blir også målene for arbeidene ulike. Følgende mål ble formulert under observasjonene;

Hvordan skal lærer gjenvinne tillit hos familien

Skape indre ro, slik at han ikke forstyrrer seg selv og andre
Skape konsentrasjon og selvinnsikt rundt sin egen person
Beholde roen dersom lærer forlater klasserommet

Elevene skal ikke leke i garderoben på 2. og 3. trinn

Dette viser at gruppene kan velge noe ulik målstyring for sitt arbeid. Fra spørsmålsstillinger og åpne mål til lukkede målformuleringer. Problemstillingen skal gi et svar, mens de andre målene skal endre og utvikle egenskaper og ferdigheter hos eleven, samt endringer i læringsmiljøet. Arbeidet etter modellen er en målrettet prosess, og slik vil målet sikre fremdriften gjennom modellens faser (Nordahl, 2005). Nordahl sier;

”Om målene skal virke direkte styrende på arbeidet med læringsmiljøer og problematferd, må formuleringen være klar og presis, slik at det ikke finnes noen tvil om hva de uttrykker” (2005: 49).

En av gruppene viser at de har styrende mål for sitt arbeid, der de ønsker å endre konteksten for leken. Deres utfordring nå, er å finne de faktorene som opprettholder lek i konteksten ved hjelp av analyse og refleksjonsfase slik at tiltak kan etableres. Lærergruppa som arbeider med et sterkt styrende mål, vil lett kunne evaluere måloppnåelse ved å se på om elevene fortsatt leker etter iverksetting av tiltak eller om leken i garderoben er avvirket. Sterkt styrende mål reduserer muligheten for å lykkes med arbeidet, men samtidig skaper dette en fremdrift gjennom fasene i analysemodellen ved at de har et bevisst mål for arbeidet (Nordahl, 2005).

I den andre målformuleringen finnes det både styrende og mer åpne målformuleringer, der disse skal skape endringer hos eleven. Under arbeidet med hvilke utfordringer man har i læringsmiljøet sier Nordahl at man bør ha reflektert rundt problemformuleringen, og formulert dette tydelig og konkret slik at det senere kan arbeides med (Nordahl, 2005). De

utfordringene gruppa her arbeidet med, endte i en målformulering som skal skape endringer hos eleven. Det man kan undre seg over i forhold til målformuleringen er at dette ikke har skapt noen refleksjoner over de kontekstuelle betingelsene i læringsmiljøet, slik at dette avdekkes i målformuleringen. Hvilke undervisningssituasjon ønsker man å ha, og hvilke interaksjoner mellom lærer og elev skaper utfordringen? I all sosial samhandling forgår det en interaksjon mellom flere aktører, og lærer er også aktør i samspillet. Lærers rolle i interaksjon med eleven blir i denne settingen ikke drøftet i den grad at det gjenspeiles i målformuleringen. Nordahl sier at det ofte er slik at lærerne står overfor flere problemer eller utfordringer. Han mener det vil være nødvendig å foreta prioriteringer, og det bør presiseres hva slags atferd som er problematisk som igjen vil danne utgangspunktet for målformuleringen (Nordahl, 2005). Gjennom denne målformuleringen ser det ut til at lærergruppa ikke har foretatt prioriteringer og presisert tydelig hva som er utfordringen i samspillet eller i læringssituasjonen. Dette viser også at det er vanskelig å punktere en samspillssekvens (Bateson, 1972). Dette gir gruppa også noen utfordringer i forhold til evaluering av måloppnåelse, fordi det kan bli vanskelig å måle elevens "indre ro". Derimot kan det være lettere å oppnå måloppnåelse i forhold til "konsentrasjon og selvinnsikt", fordi dette ikke er klart definert, og slik bli retningsgivende for arbeidet (Nordahl, 2005).

5.2.1 Refleksjoner ut fra aktør-, individ og kontekstperspektivet

Under observasjonen skulle jeg registrere hvilke type spørsmål som bidro til å fremkalle refleksjoner i aktør-, individ og kontekstperspektivet. De refleksjoner de gjør over egen praksis i kontekstperspektivet i interaksjon med elevene, samt hvilken opplevelse eleven har av virkeligheten og som fremkaller aktørens handlinger og mål, og hvilke individuelle trekk eleven har. Dette skal bidra til å finne de opprettholdende faktorene for utfordringen lærergruppemedlemmene opplever i læringsmiljøet. Eksemplene på refleksjoner som vises her, er fremkommet under problem og målformulering.

Ja det er det som er problemet... blander seg borti når andre prater

Han er ikke vanskelig bare urolig...

Men der er ikke enkelt... unger ... hvem bidrar til denne problematikken...

Her fremkalles refleksjoner over utfordringene lærergruppemedlemmene opplever i læringsmiljøet.

De refleksjonene som er fremkommet gjenspeiler individperspektivet, og i liten grad kontekstperspektivet selv om de undrer seg over problematikkens opphav. Dette kan ha sammenheng med en lang tradisjon i norsk skole for et individfokusert årsak – virkningsforhold og liten erfaring i å reflektere over praksis i grupper der fokus er egen interaksjon med elevene i læringsmiljøet (Nordahl, 2005). I tillegg kan manglende variasjoner over refleksjoner i ulike perspektiver være hemmet av at lærergruppene ikke har benyttet sammenhengssirkelen, hjelpemiddelet som konkretiserer sammenhengen for hvilke faktorer som opprettholder utfordringen. Disse refleksjonen har ikke fremkommet i analyse og refleksjonsfasen, der sammenhengssirkelen benyttes. Lærergruppene reflekterer over den informasjonen de har tilgjengelig i fasene for problemformulering og målsetting. Refleksjonene som fremkommer kan bidra til klarhet i hvilken ny type informasjon lærergruppa trenger, og vil slik gi et bidrag til hvilke metoder som er hensiktsmessige å benytte i informasjonsinnhentinga (Nordahl, 2005).

5.2.2 Oppsummering av analysen for observasjonsdata

Ved analysering av formen er det avdekket at lærergruppene er symmetriske i sin relasjon til hverandre. De støtter og bekrefter hverandre både gjennom det analoge og digitale nivået i kommunikasjonen. Derimot er det til tider lite samsvar på lærergruppene mellom analogt og digitalt nivå i kommunikasjonen. Der dette kan være påvirket av usikkerhet i forhold til hverandre og bruk av analysemodellen, og eller noe ulikt mål for arbeidet slik at bevisstheten om målet fremtrer som samsvar mellom det analoge og digitale nivået i kommunikasjonen. Dette hemmer komplementær relasjon og fremdrift i arbeidet. De bruker ikke metakommunikasjon for å gjenopprette samsvar i kommunikasjonsnivåene, og symmetrien forsterkes.

Ved analysering av kategorien for innhold er det under observasjonene avdekket at lærergruppene etablerer mål for arbeidet. De har refleksjoner som indikerer et individperspektiv, der dette også kan være påvirket av at de under observasjonen ikke har benytte sammenhengssirkelen, eller kommet til analyse og refleksjonsfasen slik at de kan få frem refleksjoner over interaksjonen som finner sted i konteksten. Gruppemedlemmene oppgir manglende tilgang på informasjon fra observasjoner som årsak til liten fremdrift og bruk av analyse og refleksjonsfase. De tar derimot i bruk få alternativer til informasjonsinnhenting, og når de har informasjon ser det ut til at de i liten grad går over til

analyse og refleksjonsfasen. De har i de observerte tilfellene lagt informasjonen frem, uten å knytte den direkte til analyse og refleksjon. Refleksjoner som fremkommer vil også derfor være påvirket av liten praksis i å benytte analysemodellen som et verktøy.

Lærergruppemedlemmene viser lojalitet til analysemodellens faser ved å starte med ny sak når informasjonstilgangen stopper analyse og refleksjonsfasen. I tillegg ser det ut til at den symmetrisk støttende kommunikasjonsformen blir en del av disse læregruppene tilpasning av analysemodellen til lokal kontekst der dette hemmer utviklingen av læringsmiljøet når fremdriften i bruk av analysemodellen blir lav. Årsaken til dette kan være en forsterkning av den kulturen som eksisterte før analysemodellen ble tatt i bruk.

5.3 Analyse av intervjudata, form, relasjoner og fremdrift

Nordahl har beskrevet implementeringsstrategiene for LP-modellen, der lojalitet til analysemodellen er et viktig kriterium. Det vil si at gruppene skal følge en form, analysemodellens faser, og de har i tillegg forpliktet seg til å være lojale mot prinsippene og retningslinjene for modellen. Gruppemedlemmene ble derfor spurt om i hvilken grad de følte lojalitet til prinsippene i analysemodellen. De svarte;

Følger det til punkt og prikke.

Har vi gått inn på dette må vi være lojale .. tenker på om vi følger modellen – følger den så godt vi kan...

Dette viser at de føler lojalitet til modellen. Derimot må de også kommunisere sin lojalitet og ble spurt direkte om hvordan de opplever kommunikasjonsreglene i gruppa. Gruppene svarte;

Vi respekterer hverandre ...

Ingen utpreget som snakker, alle deltar.....

Syns vi er flinke til å oppdra hverandre.. bruker T-en... har 2 års perspektiv på å lære dette...

Gruppene opplever godt samarbeidet på gruppene. De respekterer hverandre, de opplever det som trygt og de kan derfor si det de mener. Dette innebærer også at de er i posisjon til å komme i komplementær relasjon til hverandre, for slik å utfordre hverandre, reflektere over informasjonen som foreligger. Jeg forsøkte å avdekke dette gjennom hvordan de selv syntes om det å utfordre hverandre. Lærergruppemedlemmene svarte;

Greit når man er trygg, kunne ikke gjort det hvis man ikke er det. Greit med utfordringer da.

Når du er trygg kan du utfordre.....

Vi er snille – opplever det som positivt å bli utfordret – en forutsetning for å ha det trivelig

De nevner trygghet som en viktig faktor for å kunne utfordre hverandre, de våger å stille spørsmål, samt utfordre hverandre. Det sier med dette at de er i posisjon til å komme i komplementære relasjoner. For å kunne utdype dette nærmere blir gruppemedlemmene spurt om det er saker de er engstelige for å ta opp, om de har saker de bevisst velger vekk. Gruppene responderte slik;

Nei. Jo – ja – relasjoner mellom voksne er vanskelige ikke lett å ta -redd for å såre hverandre - gå inn på hverandres domene.

Synes det er vanskelig å legge frem saker som går direkte på meg.. har ikke turt det

Synes det er greit å legge frem saker.. skjønner at alle ikke synes det...

Dette viser at det er enkelte saker som ikke kommer frem i gruppa. Skulle imidlertid lærergruppene oppleve utryggheten, usikkerhet i forbindelse med kommunikasjonsformen på gruppene har de anledning til å bruke ”time-out”, og metakommunisere om den kommunikasjonsformen som uttrykkes i lærergruppene. De ble derfor spurt om metakommunikasjon ble brukt, og hvordan dette ble brukt?

Noen ganger - snakket om hvordan vi diskuterte en sak. Men ikke vært gode på å bruke det.....

Handler om åssen vi har gjort det i forhold til prosessen - modellen. Om vi har gjort det riktig.....

Har brukt det en gang.. samtalen handlet om hva trygghet er.. er nytt kommer vel etter hvert.. nok med LP

Dette viser at lærergruppene bruker ”time-out” både i forhold til formen de har på sin kommunikasjon om en sak, samt tilleggsinformasjon til saken som drøftes og i forhold til bruk av analysemodellen. Hyppigheten av bruk av metakommunikasjon varierer fra gruppe til gruppe, fra ofte til sjelden. Neste spørsmål blir da om kommunikasjonsformen de har hemmer

fremdrift, eller om de opplever fremdrift i prosessen, og hva det eventuelt er som driver prosessen fremover. Gruppene svarte;

Ikke hatt tid til observasjoner stoppet opp der...

Går sent men fremover...ser frem til å komme gjennom heftet.....

For å være ærlig har det vært tungt noen ganger.. godt bedre i det siste... syns vi har vært flinke...

Gruppene sier det er tilgangen på informasjon og kjennskap til teorigrunnet som hemmer arbeidet, og ikke formen på kommunikasjonen de har i lærergruppene.

Lærergruppedlemmene viser her at det ikke er formen de har for kommunikasjonen som hemmer fremdrift. De har et godt samarbeidsklima og de tør å utfordre hverandre. De bruker metakommunikasjon når det er usikre på bruk av modellen, hvilket er naturlig etter en svært kort implementeringsperiode. Selv om de føler trygghet i lærergruppene er det ikke alltid de våger å ta alle typer saker med til lærergruppedøtene. Det er blitt uttrykt at noen føler det ubehagelig å ta med saker de vet angår dem selv som lærere. Dette viser også at de har en forståelse for det systemperspektivet analysemodellen krever der endring av egen praksis, læringsmiljøet blir utfordret i analyse og refleksjonsfasen (Nordahl, 2005).

Samtidig kan det indikere en uttrygghet i interaksjonen de har som lærergruppe. Ved å uttale at man er trygg kan dette skjule uttryggheten og de unngår utfordringer og forblir i symmetriske relasjoner, hvilket er trygt og forutsigbart (Bateson, 1972). Det kan også være at de opplever god kommunikasjon innad i lærergruppene fordi de skal tilegne seg ny kunnskap, både modell og teoretisk kunnskap. Dermed har de fokus rettet på denne aktiviteten, og ikke kommunikasjonsformen de benytter. Dette kan gi lærergruppedlemmene felles opplevelse av trygghet innad i lærergruppene fordi de alle er noe usikre i forhold til modellen og teorien. Deres bevissthet om kommunikasjonsformen de har for å oppnå fremdrift kan hemmes av dette. Dette vil også forklare at de ikke har behov for å bruke metakommunikasjon samt hvordan de benytter seg av metakommunikasjon.

5.4 Analyse av intervjudata, innhold og mål

Siden arbeidet med LP-modellen er en målrettet prosess, bør også de som arbeider med LP-modellen ha et mål med sitt valg av program i endringsarbeidet ved skolen, ut fra opplevd problem. Gruppene ble derfor spurt om årsaken til at de valgte nettopp denne modellen. De svarte;

Lite felles drøftinger, det er vel ikke læringsmiljøet.. det er det sosiale hvis vi ikke trives...lagt vekt på relasjoner elev-elev lærer-elev ...lite fokus på læringsutbytte

Ønsker en felles strategiplan for skolen... har sett at elevbehandlingen kan være forskjellig...

De legger vekt på relasjoner mellom elev- elev og lærer- elev, samt et ønske om en felles plan for arbeidet. En felles mål ved bruk av LP-modellen krever også et felles innhold. Gruppemedlemmene ble spurt om det var avsatt tid til å lese.

*Halv time før hvert møte.. alt for lite...
Har nok tid til faglig oppdatering...
Innimellom.. ikke sammenhengende tid.. 20 min..*

Her svarer de noe ulikt, noen mener de har tid til å lese, andre mener det er altfor lite avsatt tid. Ledelsen ved skolen setter fokus på implementeringen ved å velge strategier som gir lærergruppemedlemmene handlingsrom for faglig kjennskap til modellen. Et felles overordnet mål for skolen er lærernes utgangspunkt. I lærergruppene setter lærergruppemedlemmene målene for arbeidet i følge implementeringsstrategien i modellen. Det stilles spørsmål til om de opplever å ha et klart mål for arbeidet i lærergruppene, og om det var vanskelig å finne saker, eller vanskelig å komme fra problemstilling til mål. De begrunner dette slik;

Ja et klart mål - samme mål når vi diskuterer case - det er forskjellige innstillinger på gruppa, folk mener forskjelling om LP - noen tenker hvor viktig er LP... det har vært diskutert om vi har tid til LP men når vi er her så er vi her ingen melder seg ut av caset..

Det er nesten ingen som vil melde saker... hva er en sak? Det har vært vanskelig å finne saker, ingen vil melde... vanskelig tok dette opp i gruppa at vi ikke skal tenke for vanskelig- løste litt opp – trenger ikke være en stor sak... LP skal hjelpe oss i hverdagen... du lærer så lenge du holder på lettere når du har holdt på en stund..

Mest for å komme gjennom en LP sak... ønsker det for å forbedre egen praksis

Lærergruppemedlemmene sier at de har et klart mål med arbeidet, men at det ikke alltid er like lett å finne noen saker. I tillegg er de usikre på hvilke problemer eller utfordringer de kan melde som saker, og at det har vært vanskelig å få noen til å melde saker. Derimot jobber de i lærergruppene med den saken de har i lærergruppa, selv om de er usikre på om alle synes det er like viktig å jobbe med LP-modellen. Arbeidet har vært vanskelig, men går bedre nå.

Lærergruppemedlemmene sier skolen har et mål for arbeidet med LP-modellen, selv om de ikke definerer dette entydig. I lærergruppene setter de seg mål for arbeidet i de sakene som legges frem for gruppa. Dette er i overensstemmelse med implementeringsstrategien for LP-modellen, og det Skogen og Sørli sier om utviklingsarbeid der behovet for endring må komme innenfra (Nordahl, 2005; Skogen og Sørli, 1992). Lærergruppemedlemmene setter seg mål for arbeidet i lærergruppene, og melder ikke at dette er utfordrende. En bevissthet om målet for arbeidet vil styre utviklingsarbeidet, og fremdriften i bruk av analysemodellen. Derimot opplever noen utfordringer innad på gruppene i forhold til den lojaliteten enkelte gruppemedlemmer kan vise vedrørende oppmøte til lærergruppemøtene. Det er slik at alle må ønske å arbeide etter modellen, og Nordahl legger vekt på skolens kultur for utviklingsarbeid (Nordahl, 2005). Et utviklingsarbeid vil bli tungt, først og fremst fordi det tar tid å sette seg inn i teori og anvende denne i praksis gjennom en analysemodell. Dernest fordi arbeidet er avhengig av systematikk og kontinuitet over tid, hvilket kan bli svekket av ustabil oppmøte.

Lærergruppemedlemmenes kjennskap til analysemodellens teori og empiri vil også være avgjørende for deres begrunnelse for hvilke saker de bringer inn til lærergruppa. Dersom det er slik for de som opplever for liten tid til å lese, ikke har tilstrekkelig kunnskap vil dette kunne påvirke innholdet de legger i analysemodellen, og hemme at utfordringer fra praksis bringes til lærergruppa. Manglende kunnskap kan også være et uttrykk for en svakhet i implementeringsstrategien der opplæringen ikke har vært tilstrekkelig for å ta i bruk analysemodellen hensiktsmessig. I tillegg kan dette gjenspeile kommunikasjonsformen de har i gruppa der noen kan oppleve uttrygghet i forhold til å bli utfordret, stille seg åpne og blottlegge egen praksis. Dette kan også være årsaken til at få saker bringes inn til lærergruppene. De sier de ønsker å utvikle egen praksis, dette er målet og et godt utgangspunkt for å lykkes med implementeringen av LP-modellen.

5.4.1 Bruk av det teoretiske og empiriske grunnlaget i analysemodellen

Jeg ønsker å få kjennskap til hvilket innhold de bruker i analysemodellen, slik at de kan reflektere og analysere sine utfordringer ut fra aktør-, individ og kontekstperspektivet, og slik bruke den teoretiske og empiriske kunnskapen for å identifisere opprettholdende faktorer for utfordringene de arbeider med. De blir derfor spurt om hva som er utfordringen ved å bruke analysemodellen, og hva det er som er enkelt å forholde seg til.

Klare å bruke teorien - finne enkle formuleringer - formulere mål- være konkret vi var veldig på tiltak i begynnelsen - lett å gå på tiltak med en gang i starten bedre nå...

God struktur, du vet hvor du erså man vet hele tiden hvor man er i prosessen. Det vanskelige analysedelen... vi har ikke kommet så langt så mange ganger... når du får opp solaobservasjonene stopper så kommer vi ikke lenger... finne de opprettholdende faktorene ...problemer med å finne de som skulle gjennomføre observasjonene.. der stopper det... ser ting klarere med sola - hva er opprettholdende faktorer har vært vanskelig

Vanskelig å holde seg til modellen.. kommer fort på tiltak... ikke teoretisk godt nok inne i teorien.... kommer til analyse... så tilbake.. surret rundt i første del...

Noen sier at det er enkelt å forholde seg til modellen, de vet hvor de er i prosessen fordi den har god struktur. Andre mener det er vanskelig å følge fasene og kommer fort over på tiltak. Det er i tillegg vanskelig for gruppene å formulere konkrete mål, bruke analyse og refleksjonsfasen og finne opprettholdende faktorer, samt gjennomføre innhenting av informasjon. De sier at "Sola" som er sammenhengssirkelen, er et godt hjelpemiddel når de jobber med analysefasen. Dette blir utdypet gjennom følgende spørsmål: Når dere skal finne de opprettholdende faktorene for problematferd, hvilket perspektiv synes dere gir best informasjon om situasjonen, og hvilket perspektiv er mest utfordrende?

Kontekst - fordi det meste hører inn under kontekst – det er den vi får gjort mest med. Aktørperspektivet for da må du få gjort noe med den eleven... det er mest utfordrende.

Vet ikke helt enda men ut fra det man leser er det vel konteksten som vil si mye.. har ikke erfaring med det ennå...

Lærergruppemedlemmene nevner her kontekstperspektivet som det perspektivet som gir best informasjon. Å benytte aktørperspektivet er vanskelig og de har foreløpig få erfaringer.

Lærergruppemedlemmene viser at de har kunnskap om LP-modellen gjennom deres forståelse av kontekstperspektivet. Derimot mangler de erfaringer i å benytte perspektivene i analysearbeidet. De har tidligere gitt uttrykk for at denne prosessen stopper opp pga. vansker med å innhente informasjon, samt lav tilgang på saker å arbeide med. Det vil si at de har noe teoretisk og empirisk kunnskap, men mangler erfaringer i å benytte dette i praksis. Tatt i betraktning kort implementeringstid vil det være naturlig med få erfaringer (Nordahl, 2005).

Lærergruppene har avsatt tid for å les, og når dette handlingsrommet utnyttes vil teoretisk og empirisk kunnskap etableres. I tillegg vil deres erfaringer bli økt når de mestrer å ta i bruk alternativer til informasjonsinnhenting, slik at observasjonen ikke lenger hemmer anskaffelse av informasjon og slik erfaring med å benytte analyse og refleksjonsfasen. Når denne gjennomføres kan dette også øke behovet for kunnskap og slik bidra til økt kunnskap, både gjennom teori og praksis. Dette vil trolig også gi gruppemedlemme større innsikt i hvilke saker de kan ta med til lærergruppene, konkretisere mål for arbeidet og slik vil dette bli selvforsterkende gjennom symmetriske relasjoner i lærergruppene (Bateson, 1972).

5.5 Analyse av intervjudata, tiltak og opplevd nytteverdi

I analysemodellen ligger det en klar strategi for hvordan lærerne kan reflektere seg frem til faktorer som hemmer og fremmer gode læringsmiljø i forhold til egen praksis. Dersom lærergruppene mestrer å ta i bruk analysemodellen for de utfordringer de opplever, vil dette kunne gjenspeiles i begrunnelsen for valg av tiltak. Tiltakene som iverksettes vil igjen ha en effekt på læringsmiljøet ved å redusere eller fjerne uønsket situasjon og dermed vil de kunne oppleve nytteverdien av å bruke analysemodellen i forhold til målsetting. Lærergruppene ble derfor utfordret på følgende; Hvordan begrunner dere valg av tiltak?

Begrunner tiltak i egne erfaringer og teori - ikke kommet så langt, ikke satt i gang så mye tiltak...

Diskuterer forskjellige tiltak og ender opp med ett eller to som føler at vi kan begynne der... basert på observasjoner.. at de er greie og håndterlige for alle.. ikke uoverkommelige...

De sier de begrunner tiltak ut fra observasjoner, den erfaring de har som lærere og ut fra teori, samt i forhold til målet og hvilke faktorer som opprettholder problemet. I tillegg sier de at de har liten erfaring med å velge strategier og tiltak. I implementeringsstrategien vises det til

lojalitet til å iverksette tiltak som utarbeides i lærergruppene. Det stilles derfor spørsmål til om de iverksetter planlagte tiltak.

Observasjonene stoppet og caset var ikke aktuelt lenger- håper å få satt i gang tiltak etter plan - håper vi får gjort det i fremtiden....

Veisøker vegret seg for å legge frem tiltakene for de andre - trodde ikke de andre lærere på trinnet ville være med på det tiltaket - problemet ble ikke så stort etter hvert.

De har jeg vært strikse på....

Lærergruppene sier de har liten erfaring med iverksetting av tiltak, siden manglende informasjonsinnhenting stopper arbeidet. Intensjonen deres er å følge planen. Noen sier tiltak iverksettes etter planen, og noen sier at tiltakene ikke ble iverksatt pga. andre læreres holdninger til disse og at tiltakene ikke lengre var aktuelle. Når tiltak iverksettes, vil dette endre praksis. Dersom ny praksis fører til måloppnåelse og ønsket situasjon, er det også sannsynlig at arbeidet i lærergruppene endrer deres syn på læring. I intervjuet fikk lærergruppene spørsmål om det å sitte i lærergrupper hadde endret deres syn på læring. De responderte som følgende:

Må ta tid... endring kommer over tid ...modningsprosess... skjedd noe med at vi er tryggere på hverandre i gruppa ... bedre kjent

Tror vi lærer og at det vil forbedre situasjonen.

Nei kan ikke si det.. har noen opplevd å ha gjort det... ikke reflektert over at jeg har gjort det...

Lærergruppene mener endring vil komme etter hvert, og at arbeidet har vært positivt. De svarer tror, de vet ikke hvilken kunnskap de har utviklet og at de ikke har utviklet nytt syn på læring.

Nordahl sier at forskningen viser hva som kan bidra til å forklare atferdsproblematikk i skolen, og at tiltak derfor må iverksettes i samsvar med hva forskningen viser (Nordahl, 2005). Her sier lærergrupped medlemmene at de bruker ulike strategier for å finne tiltak, de begrunner ikke bare ut fra teorien og de identifiserte opprettholdende faktorene for uønsket læringssituasjon. De begrunner også tiltak ut fra den erfaringen de har, ut fra observasjoner og i forhold til hva som er realistiske å gjennomføre. De nevner ikke valg og iverksetting av

tiltak ut fra refleksjoner som identifiserte opprettholdende faktorer for uønsket atferd eller situasjon. Nordahl sier;

”Prinsippene for analyse som LP-modellen innebærer sees som en forutsetning for senere å kunne iverksette spesifikke og virksomme tiltak i skolen enten dette er rettet inn mot å utvikle gode læringsmiljøer, utvikle bedre skolefaglige prestasjoner eller forebygge og redusere atferdsproblemer” (46:2005).

Lærergruppene har hittil liten erfaring med analyse og refleksjonsfasen, og følgelig har de få opprettholdende faktorer for utfordringen de arbeider med slik at de har et grunnlag for å iverksette tiltak. Dette kan bidra til å forklare få iverksatte tiltak. I tillegg nevner de at begrunnelsen for valg av tiltak kan være basert på erfaringer og kunnskaper de har fra før. Dette kan også ha samsvar med manglende analyse samt den praksis de har etablert i skolen der fokuset har ligget på individuelle forklaringer til problematikk og individuelle løsninger fra lærer. Det vil si at det ikke tidligere har vært en etablert praksis i norsk skole for å løse utfordringer i fellesskap i et kontekstperspektiv. Endringer i lærers måte å tenke på tar tid (Senge m. fl., 2000).

Tiltakene de velger må også realiseres i læringsmiljøet og iverksettes som planlagt. Når lærergruppemedlemmene opplever det utrygt å formidle hvilke tiltak som skal iverksettes, og vegrer seg for å iverksette dem, vil heller ikke læringsmiljøet endres. Når dette oppleves viser dette til et lite kollegialt støttende fellesskap og mangel på lojalitet i forhold til modellens retningslinjer og prinsipper (Nordahl, 2005). Nordahl sier; *”Det er like viktig at programmet blir anvendt slik det er ment det skal anvendes” (2005:60).* Dette innebærer også at arbeidet blir kan bli en lite målrettet prosess for skolen som fellesskap i å bruke LP-modellen som utviklingsprogram for å skape en bedre læringsarena.

Lærergruppemedlemmene sier de foreløpig ikke har opplevd god effekt av LP-modellen. Den har ikke bidratt til nytt syn på læring, selv om de iverksetter de fleste planlagte tiltak. Effekten kan bli liten når tiltak ikke iverksettes som planlagt, og når tiltakene ikke er godt nok begrunnet ut fra det teoretiske kunnskapsgrunnlaget. Årsaken kan da være få iverksatte tiltak som kan være betinget av at de ikke har mestret å ta i bruk refleksjon og analysefasen i forhold til teori og empiri, som igjen kan være betinget av at prosessen stopper opp når analysefasen skal benyttes. I tillegg har de liten tilgang på saker til lærergruppene. Dessuten er tidsaspektet, perioden de har benyttet modellen et viktig forklaringsbidrag til få tiltak og erfaringer. Dette kan påvirke deres syn på læring.

Forskningsgruppa som evaluerte ulike utviklingsprogram i rapporten ”Forebyggende innsatser i skolen”, kom frem til at utviklingsprogram med god effekt hadde flere implementeringsstrategier. En av disse var refleksjoner i læregrupper, for å endre praksis (Nordahl m.fl., 2006). Dette har hittil ikke gitt effekt for disse lærergruppene, og kan ha sammenheng med illojalitet, den kommunikasjonsformen lærergruppene benytter i lærergruppene. Når alle disse faktorene påvirker resultatet og opplevd nytteverdi kan, lærergruppene komme i settinger som gir selvforsterkende negative symmetriske relasjoner i forhold til målet med analysemodellen. Alle handlinger vil ha en effekt på systemet (Gjems, 2001). Nytteverdien av LP-modellen kan derfor oppleves som liten.

5.5.1 Oppsummering av analyse for intervjudata

I formen er det avdekket symmetriske forhold. De sier de støtter hverandre og føler seg trygge i gruppa. Tryggheten de føler, gir dem anledning til å utfordre hverandre. De opplever lojalitet til analysemodellens prinsipper, der funn i datamaterialet viser at de setter seg mål for arbeidet, følger analysemodellens struktur og iverksetter tiltak. Derimot hemmes fremdriften i arbeidet av få meldte saker, stabilt oppmøte på lærergruppemøtene slik at det blir kontinuitet i arbeidet, samt gjennomføring av informasjonsinnhenting gjennom observasjoner og iverksetting av enkelte tiltak. Dette kan også indikere at det ikke er etablert tilstrekkelig trygghet og tillit i gruppa, både i forhold til relasjoner mellom gruppemedlemmer og i forhold til bruk av analysemodellen. Dette vises gjennom lojaliteten til modellens prinsipper og retningslinjer om et felles ansvar for bruk av analysemodellen. Dette kan ha påvirket tilgangen på saker til lærergruppene og følgelig erfaringer med å bruke teorien i det praktiske arbeidet med analyse og refleksjonsfasen over egne utfordringer i læringsmiljøet. De benytter i liten grad metakommunikasjon for å gjenopprette et felles innhold i kommunikasjonen og den symmetriske relasjonen forsterkes, som igjen bidrar til lav fremdrift.

Under innhold er det avdekket at de har mål for arbeidet med LP-modellen på skolen, som bakgrunn for å velge dette programmet for å utvikle et bedre læringsmiljø for elevene. De utarbeider problemstillinger og setter seg mål for arbeidet i de sakene de har i lærergruppene. De har avsatt tid for lese, men delte oppfatninger om tildelt tid er tilstrekkelig. Lærergruppemedlemmene har utviklet kunnskap om kontekstperspektivet og betydningen av dette i forhold til å utvikle egen praksis. Utfordringen deres er å gjennomføre

informasjonsinnhentinga ved alternative metoder og ta i bruk analyse og refleksjonsfasen slik at de kan tilegne seg erfaringer og kunnskaper gjennom praksis, og slik etablere flere tiltak for å utvikle læringsmiljøet.

De sier de utøver programintegritet, følger analysemodellens retningslinjer og prinsipper og tilpasser i noen grad analysemodellen til lokal kontekst. Dette skjer via saker som meldes til lærergruppa og gjennom kontinuitet og gjennomføring av lærergruppemøtene. Hittil har arbeidet med LP-modellen ikke gitt dem nytt syn på læring som en følge av liten erfaring med å bruke analysemodellen. Dette kan ha sammenheng med perioden de har benyttet analysemodellen, samt implementeringsstrategiene der opplæring, tilpasningene de gjør og den lojaliteten de utøver påvirker hverandre i tillegg til den kulturen de har i skolen for å lære i fellesskap.

5.6 Analyse av dokumentdata, tiltak

Jeg har et begrenset materiale i dokumentene der dette er referatene fra lærergruppemøtene som er gjennomført i datainnsamlingsperioden. Det er utarbeidet en mal for referatene og det kan være slik at malen ikke er dekkende for det lærergruppemøtet inneholder, eller at lærergruppemedlemmene har liten erfaring med å skrive referat. I referatene jeg benytter har lærergruppene noen ganger benyttet malene, mens andre ganger er ikke malen benyttet som grunnlag for referatet. Det kan være slik at enkelte tiltak ikke er beskrevet i referatene, og det kan være at enkelte referat heller ikke er blitt skrevet. Jeg fikk tilgang på 15 referater.

I de 15 referatene jeg hadde til disposisjon, beskrev ett av referatene tiltak. Iverksetting av dette tiltaket skal realisere følgende mål; ”*Elevene skal ikke leke i garderoben på 2. og 3. trinn*”. Lærergruppa har valgt flere strategier og tiltak, der dette er beskrevet slik;

Lærer være tilstede i garderobesituasjonen

Forklare / lære barna hvordan det skal være, gjerne på starten av skoleåret. Forklare grundig

Ordenselever være med å se til at det er ryddig

Allmannamøte på 2. og 3. trinn sammen. Begge trinna skal ha felles regler. De voksne på teamet står sammen. Ungene være med å uttale seg, regler henges i gangen

For å analysere tiltakene har jeg benyttet sammenhengssirkelen som er et vedlegg til referatet. I sammenhengssirkelen beskrives de identifiserte faktorene som opprettholder utfordringen.

Her beskrives rot, mange barn og voksne, trangt i garderoben, elever med spesielle behov blant annet rullestoler, venting på venner, enkeltelever bruker lang tid på å komme ut, gangen er grupperom, uteatferd foregår i gangen og døra er en "flaskehals".

Her er det endring av konteksten for lek som er målet. Når disse tiltakene iverksettes, skal målet realiseres. For å endre konteksten sier Nordahl og Manger at det ofte må iverksettes flere tiltak og strategier samtidig (2006). Gruppen har valgt seg flere strategier og tiltak, og Nordahl har vist til fokusområder for tiltak som er hensiktsmessige for å utvikle læringsmiljøer (2005). Denne gruppa bruker ett av disse tiltakene, regler og håndhevelse av regler. Derimot er ikke manglende regler eller håndhevelse av disse identifisert som opprettholdende faktor. Nordahl skriver at tiltak skal velges i samsvar med faktorene som opprettholder og forsterker utfordringene i læringsmiljøet (Nordahl, 2005). Allikevel kan det være grunn til å anta at regler i garderobesituasjonen kan bidra til måloppnåelse. De nevner også at lærer skal være tilstede i garderobesituasjonen, men det som opprettholder uønsket situasjon er mange voksne og barn. Det er da mulig at lærers oppgave er å skape god relasjon til elevene og lede fremdrift i påkledning for å hindre venting på venner og trang garderobesituasjon med tanke på at tiltaket skal være begrunnet i empiri (Nordahl, 2006). For det er i interaksjonen og kommunikasjonen, forholdet mellom lærer og elev, at utvikling skjer (Nordahl, 2005). De har ikke valgt å slippe elevene ut i puljer, og man kan derfor anta at det er reglene og at lærer er tilstede som kan fjerne og redusere de faktorene som de opprettholdende faktorene for utfordringer i læringsmiljøet.

Lærergruppa har identifisert rot som opprettholdende faktor, og tiltaket er nå at ordenselever skal se til at det er ryddig. Øvrige opprettholdende faktorer er ikke valgt for å fjerne uønsket situasjon, der gangen er grupperom og døra en "flaskehals". *"Valg av strategier og tiltak i skolen er avgjørende for om det skal bli noen endringer i de situasjonene vi ønsker å endre"* (Nordahl, 2005: 55). Her inneholder opprettholdende faktorer skolens fysiske rammer, samt fysisk organisering av undervisning og tiltak i forhold til dette er ikke nevnt. Derimot inneholder analysemodellen en fase for evaluering og revidering, der dette er anbefalt gjennomført etter 2 – 3 uker fra iverksetting av tiltak. Det vil si at dersom tiltaket ikke fører frem til måloppnåelse, kan lærergruppa se på hvilke opprettholdende faktorer de kan fjerne, som ikke ble berørt ved første gangs utarbeidelse av tiltak. De kan også gjennomføre ny analyse og refleksjonsfase.

5.6.1 Oppsummering av analyse for dokumentdata

Gjennom dokumentanalysen fant jeg at det var utarbeidet tiltak og strategier for en målformulering. Dette gjenspeiler liten fremdrift i lærergruppene. Tiltaket var teoretisk forankret, men hadde ikke direkte samsvar med de faktorene som opprettholder uønsket situasjon.

6.0 Tolkninger og konklusjon

Jeg har vist til implementeringsstrategier for LP-modellen, og arbeidet spesifikt ut fra hvordan analysemodellen implementeres via lærergrupper for å utvikle gode læringsmiljøer i skolen ved følgende todelte problemstilling:

- Hvordan mestrer lærerne i lærergruppene å få frem refleksjoner som er teoretisk forankret, og hvordan gjenspeiles dette i tiltakene?

Jeg beskriver nå funnene i analysen av datamaterialet og tolker dette i henhold til oppgavens teoretiske grunnlag og implementeringsstrategiene for slik å bidra til økt forståelse og innsikt i implementeringen av LP-modellen.

6.1 Tolkninger og funn i datamaterialet

I formen for datasettene, observasjon og intervju finner jeg samsvar for etablerte symmetriske relasjoner. Gjennom den praksis som er vist støtter og bekrefter lærergrupped medlemmene hverandre. De har vansker med å komme i posisjon til komplementære relasjoner, slik at ny informasjon slipper til gjennom analyse og refleksjonsfasen (Bateson, 1972). Det stilles få spørsmål til informasjonen som foreligger der utfordringen ligger i å benytte den informasjonen de har, samt ta i bruk ulike metoder for informasjonsinnhenting. Derimot sier det at de er trygge, og våger utfordringer som komplementære relasjoner innebærer. Siden det er gjennomført flere lærergruppemøter enn de jeg har observert må jeg ta forbehold om at dette kan ha forekommet. Lærergrupped medlemmene bekrefter imidlertid at de har liten praksis i å benytte analyse og refleksjonsfasen noe som er gjenspeilet i liten tilgang på saker og utarbeidelse av få tiltak.

Datamaterialet har avdekket at de viser kjennskap til den teoretiske og empiriske bakgrunnen for LP-modellen og at intensjonen deres er å utvikle et bedre læringsmiljø. De har etablert tiltak på bakgrunn av identifiserte opprettholdende faktorer, der tiltaket er forankret i teoretisk og empirisk kunnskap om LP-modellen (Nordahl, 2005). Lærergruppene følger analysemodellens faser og resultatene her viser at de er på vei til å mestre analysemodellen for å utvikle egen praksis. Derimot har de noen utfordringer i forhold til analyse og refleksjonsfasen, der flere forhold kan gi et forklaringsbidrag. Dette gjelder i forhold til informasjonsinnhenting. Det ser ut til at gruppene legger frem den informasjonen de har som

en egen fase i stedet for å kople all informasjon de har mot analyse og refleksjon, ved å ta i bruk sammenhengssirkelen, fig. 2.1. Ved hjelp av sammenhengssirkelen kan informasjonen som da fremkommer bringe klarhet i hvilken ny informasjon de trenger. Dette vil også gjøre det enklere å finne ut hvilken metode de må benytte for å skaffe informasjonen det er behov for. Slik vil dette kunne gi økt erfaring i å bruke analysemodellen.

Få erfaringer i bruke analysemodellen kan også være influert av få saker å arbeide med der en av årsakene kan være vegring i å blottstille egen praksis for analyse, samt være et uttrykk for usikkerhet i forhold til andre gruppe-medlemmer. Dette har også kommet frem ved at tiltak ikke er iverksatt nettopp fordi lærergruppedlemmer er usikre på hverandre. Liten fremdrift i bruk av analysemodellen kan derfor være påvirket av kommunikasjonsformen i lærergruppene, der samsvar mellom analogt og digitalt nivå i kommunikasjonen etableres gjennom en bevissthet om målet (Bateson, 1972). I datasettene for observasjon og intervju er det fremkommet at de setter seg mål for arbeidet.

I intervjuet la lærergruppedlemmene vekt på utøvelse av lojalitet til modellens retningslinjer og prinsipper. De følger analysemodellen og deltar i arbeidet i lærergruppene. Siden budskapet realiseres i relasjonen gjennom det analoge nivået i kommunikasjonen vil dette korrespondere med gruppedlemmenes personlige observasjonsramme, eller erfaringer og slik bli deres referanseramme til arbeidet med analysemodellen (Bateson, 1972). Det vil si de har en opplevelse av å utøve programintegritet, mens det under observasjonene kom frem at de gjennom kommunikasjonsnivåene kunne ha ulike ambisjoner mot felles måloppnåelse gjennom ustabil oppmøte, manglende tilgang på informasjon ved å ta et felles ansvar for gjennomføring og kontinuitet i arbeidet. Når de opplever et støttende samarbeid, samt lojalitet til analysemodellen vil de heller ikke ha behov for å benytte metakommunikasjon for å gjenopprette samsvar mellom nivåene i kommunikasjonen. Jeg finner støtte for dette i datasettene der lærergruppene i svært liten grad benytter metakommunikasjon i forhold til formen de kommuniserer med hverandre på. Resultatet kan bli selvforsterkende symmetriske relasjoner og hemme komplementære relasjoner som er en forutsetning for god fremdrift og målrealisering. Dette kan da være et uttrykk for den lokale tilpasningen av analysemodellen for å ivareta den kulturen som er etablert.

I tidligere casestudie utført ved Lillegården kompetansesenter vises det til at bruk av analyse og refleksjonsfasen er en tung prosess i den første implementeringsfasen (Tinnesand og Val

Flaatten, 2006). Da denne datainnsamlingen tok til hadde hver gruppe gjennomført 7 lærergruppemøter som er svært kort tid i denne implementeringssammenhengen. Nordahl har referert til organisasjonens readiness, som en viktig faktor for å lykkes med å ta i bruk nye arbeidsmetoder og kunnskap (2006). Når disse lærergruppene hittil ikke har mestret å ta i bruk analyse og refleksjonsfasen kan dette ha sammenheng med tiden de har hatt til disposisjon for å bruke analysemodellen samt tidligere praksis i å arbeide som gruppe, der refleksjon og erfaringslæring benyttes for å utvikle praksis. Det vil si den kulturen de tidligere har utviklet og etablert for deltakelse og læring i fellesskap. Dette ikke har noen lang tradisjon i norsk skole og denne læringsprosessen kan være ny for enkelte lærere. Slike prosesser tar tid å endre og denne skolen har nettopp startet sin prosess i utvikling av læring ved hjelp av LP-modellen.

I henhold til implementeringsstrategiene, vist i fig. 2.3, har jeg funnet gjennom analysen av datasettene at lærergruppemedlemmene utøver liten lojalitet til LP-modellens retningslinjer og prinsipper. Dette er påvirket av tilpasningen i bruken av analysemodellen til lokal kontekst der de gjennom de symmetriske relasjonene aksepterer utøvelse av liten lojalitet som hemmer fremdrift. Den tilpasningen de gjør vil også ivareta eksisterende praksis. Dette kan igjen ha sammenheng med den kulturen de har for læring i fellesskap. Implementeringsområdene påvirker hverandre, og gjennom denne påvirkningen kan dette indikere en svikt i opplæringsprogrammet.

6.1.1 Identifiserte opprettholdende faktorer i lærergruppene

Dersom jeg nå benytter analysemodellens terminologi i forhold til læregruppenes utfordringer er følgende faktorer identifisert som opprettholdende der de påvirker hverandre gjensidig. Disse kan være til hjelp for lærergruppene i forhold til å mestre å ta i bruk analysemodellen hensiktsmessig, øke fremdriften i arbeidet og slik utvikle læringsmiljøet i skolen. Dette er skjematisk fremstilt i fig. 6.1.



Fig. 6.1, Skjematisk fremstilling av Lærergruppens utfordringer

Dersom samspillet mellom disse faktorene punkteres ved informasjonsinnhentinga, vil lærergruppene ved å ta i bruk ulike metoder i informasjonsinnhentinga få tilgang til ny informasjon (Bateson, 1972). Dette vil igjen påvirke analyse og refleksjonsfasen der ny informasjon umiddelbart settes inn i sammenhengssirkelen slik at de har et innhold å reflektere over. Dette betinger igjen at de fortsetter å stille spørsmål til ny informasjon for å få frem mønstre og sammenhenger i konteksten ved refleksjoner i aktør, individ og kontekstperspektivet (Bateson, 1972). Dette kan igjen påvirke kommunikasjonsformen ved at fremdriften i lærergruppa øker. Enhver handling vil ha en effekt på systemet og kommunikasjon vil da endre form ved at de har et nytt fokus i lærergruppa (Gjems, 2001). De vil på denne måten komme i posisjon til komplementære relasjoner, og et økt felles fokus vil kunne gi det analoge og digitale nivået i kommunikasjonen samsvar og slik vil tryggheten de sier de opplever i lærergruppa kunne bli forsterket. Å komme over til analysefasen vil også kunne gi flere erfaringer, slik at flere våger å bringe saker inn for lærergruppa og stille egen praksis til disposisjon for analyse og refleksjon. Dette kan igjen påvirke andre gruppemedlemmer som også vil våge denne utfordringen. De vil med dette kunne bryte den forsterkede symmetriske relasjonen som nå ser ut til å eksistere.

Dette innebærer at lærergruppemedlemmene fortsatt holder fast ved de faktorene som er identifisert som hensiktsmessige i forhold til å bruke analysemodellen i lærergruppene. Funksjonelle identifiserte faktorer i lærergruppene er at lærergruppemedlemmene setter seg mål for arbeidet, stiller spørsmål, følger fasene og holder fast ved den teoretiske og empiriske kunnskapen som er etablert om LP-modellen. I tillegg må lærergruppemedlemmene benytte handlingsrommet som er gitt til å lese teori og opprettholde kontinuitet for gjennomføring av lærergruppemøter, samt ønsket om å endre praksis i forhold til skolens målsetting og slik utvikle nye læringsarenaer.

6.2 Konklusjon

Jeg fant i denne casestudien at lærergruppene etter en svært kort implementeringsperiode, hittil hadde vansker med å få frem refleksjoner som var teoretisk forankret ved bruk av analysemodellen. Dette er gjenspeilet i utarbeidelse av få tiltak. Bakgrunnen for dette er foreløpige vansker med å knytte LP-modellens teori og empiri til det praktiske arbeidet med analysemodellen. Det vil si vansker med å gjennomføre informasjonsinnhentinga og benytte den informasjonen som foreligger i analyse og refleksjonsfasen. Årsaken til disse vanskene

kan være betinget av kommunikasjonsformen lærergruppene har, der denne kan betegnes som selvforstrekende symmetrisk. Denne kommunikasjonsformen påvirker lærergruppens informasjonsinnhenting samt analyse og refleksjonsfasen fordi interaksjonen og kommunikasjonen mellom lærergruppemedlemmene hemmer fremdriften mot målrealisering. Dette ble illustrert i fig. 6.1 der jeg viste hvordan disse områdene påvirket hverandre gjensidig. Jeg finner støtte for dette i evalueringen etter prøveprosjektet med LP-modellen der Nordahl skriver; *”Det er lærernes refleksjoner, drøftinger og fokus på egen rolle som lærer som har gitt resultater, og ikke primært ledelsen av skolen”* (2005:152).

Oppgaven gir derfor en forståelse for betydningen av kommunikasjon ved å knytte praksis i bruk av analysemodellen til det teoretiske grunnlaget for LP-modellen. Bruk av Batesons kommunikasjonsteori har bidratt til å belyse betydningen av interaksjonen og kommunikasjonen i lærergruppene som en viktig forutsetning for å utvikle praksis. Selv om implementeringsstrategiene sikrer programintegritet ved blant annet god struktur gjennom fasene i analysemodellen gir Bateson forståelse av interaksjonen mellom gruppemedlemmene for økt fremdrift gjennom fasene. På grunnlag av analyser av datamaterialet ser det ut til at det er en kritisk faktor for lærergruppene å komme seg over til analyse og refleksjonsfasen der dette er identifisert gjennom evnen til å gjennomføre informasjonsinnhenting og benytte den informasjonen som foreligger. Dette bidrar til å forsterke symmetriske relasjoner ved at gruppemedlemmene støtter og bekrefter hverandre på at de er uttrykke på modellen, lite felles ansvar for å ta med saker og kontinuitet i oppmøte. Dette skaper uttrygghet og hemmer analyse og refleksjonsfasen.

I denne casestudien er ikke opplæringsprogrammet fra Lillegården kompetansesenter vurdert, ei heller innholdet i samlingen for lærergruppeledere. Veiledning til lærergruppene fra den lokale PP-tjenesten er ikke vurdert, og dette gjelder også vurdering av ledelsens engasjement og tilrettelegging i skolen utover det som er beskrevet. Dette er også viktige sider ved implementeringen. Dermed er resultatene fra undersøkelsen i lærergruppene fremkommet som en konsekvens av alle de faktorer som påvirker, men det er gjennom denne undersøkelsen umulig å si noe om hvilke av disse faktorene som eventuelt bidrar til å opprettholde liten fremdrift i lærergruppene. Det som har utviklet LP-skolene til lærende skoler etter prøveprosjektet som ble avsluttet 2005, er at det er en kultur for ikke å gjøre som

man vil, et høyt ambisjonsnivå og at lærerne samarbeider mye om planlegging og vurdering av undervisning (Nordahl, 2005).

Det som foregikk i lærergruppene som ble undersøkt i denne casestudien indikerer at det kan være en kultur for ulike ambisjonsnivå for å ta i bruk ny kunnskap gjennom reflekterende lærergrupper som LP-modellen krever. Dette kan ha en sammenheng med ulike holdninger hos lærere og en aksept for læreres individuelle praktiske løsninger som har preget kulturen i norsk skole i lang tid. Til tross for dette må det også tas høyde for i disse resultatene at det hittil har vært en svært kort implementeringsperiode. Alle lærerne har heller ikke deltatt i opplæringsprogrammet og det har til tider vært stort frafall pga. sykdom og flere vikarer. I slike tilfeller bør det vurderes på kommunalt nivå om det er mulig å gi ytterligere veiledning eller om andre tiltak kan iverksettes for å opprettholde kompetanse i LP-modellens teoretiske og empiriske bakgrunn for å sikre programintegritet i bruk av analysemodellen. Imidlertid, uavhengig av denne skolens uheldige omstendigheter i lærerpersonell indikerer dette en svakhet i implementeringsprogrammet. Det burde i opplæringsprogrammet lagt sterkere vekt på opplæring i forbindelse med kommunikasjon og interaksjon i lærergruppene, og hvordan lærergruppemedlemmene kan støtte hverandre i å bruke analyse og refleksjonsfasen på den enkelte skole for slik å redusere den lokale tilpasningen i implementeringen.

Litteraturliste

- Ainscow, M. (1999): *Understanding the Development of Inclusive Schools*.
London: Falmer Press
- Bae, B. (1992): *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*, I: Bae, Waastad (red):
Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner. Oslo: Universitetsforlaget
- Bateson, G. (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. Toronto: Chandler
- Bateson, G. (1979): *Mind and Nature*. Oversatt av H. Mortensen (1991): *Ånd og Natur; en
nødvendig enhed*. København; Rosiante
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*.
Oslo: Universitetsforlaget
- Dalin, Per (1994): *Skoleutvikling, teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglseth, K., Skogen, K., Næs, N., Johnsen, G., Risberg, T., Sjøvoll, J., Holand, A., Numan,
U., Møller Sørensen, P., Fiva, T. & Krogtoft, M. (2006): *Masteroppgaven i
pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Gjems, L. (2001): *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Halvorsen, K. (2003): *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskaplig
metode*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- <http://www.etikkom.no/retningslinjer>
- Holme, I., Solvang, M. & Krohn, B. (1996): *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.) Oslo: Tano
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2001): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske
perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Manger, T. & Nordahl, T. (2006): *Integritet og systematikk. Evaluering av pedagogisk
utviklingsarbeid i to kommuner*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Myklebust, J. O. (2002); *Utveljing og generalisering i kasusstudiar*. Norsk pedagogisk
tidsskrift, nr. 5
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-
modellen. NOVA-rapport 19/05*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2006): *Kunnskapsheftet*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. og Rørnes, K. (2006):
Forebyggende innsatser i skolen. Oslo: Utdanningsdirektoratet

- Nordahl, T., Sørлие, A. Manger, T. & Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*.
Bergen: Fagbokforlaget
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen:
Fagbokforlaget
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000):
*Schools that learn – A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone
who cares about education*. London: Nicholas Brealey Publishing
- Skogen, K. & Sørлие, M. (1992): *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *... og ingen stod igjen*.
- Stortingsmelding nr. 23 (1997-1998): *Om oppløring av barn, unge og voksne med særskilte
behov*.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2005): *Kultur for læring*.
- Statped nr. 3, 2006
- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.).
Bergen: Fagbokforlaget
- Tinnesand, T. & Val Flaatten, S. (2006): *Løring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper*.
Statped skriftserie nr. 37
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*.
Oslo: Gyldendal Akademiske

Dordy Wilson

Til skole
v/ Redsultatenhetsleder

26.10.2006

Forespørsel om tilgang til data i forbindelse med Masterstudiet

Jeg viser til telefonsamtale 24.10.2006, og oversender som avtalt informasjon om oppgaven jeg skal skrive i forbindelse med Masterstudiet i tilpasset opplæring, ved Høgskolen i Hedmark.

Tema for oppgaven er implementering av LP- modellen, og jeg har følgende problemstilling:

1. Hvordan mestrer lærergruppeleder/gruppede medlemmer å få frem refleksjoner som er teoretisk forankret?
 - a. Hvordan gjenspeiles dette i tiltakene?
 - b. Hvordan opplever lærergruppelederne opplæringen i forbindelse med implementeringen av LP-modellen?

Formålet med oppgaven er å finne faktorer som fremmer eller hemmer implementeringen av LP- Modellen.

For å løse denne problemstillingen har jeg valgt case som forskningsdesign, for slik å studere fenomenet i en reell kontekst, der arbeidet etter analysemodellen foregår. Jeg vil benytte meg av observasjon etter bestemte kriterier i lærergruppene, samt analyse av tiltak på referatskjema og ett gruppeintervju av lærergruppelederne.

Jeg vil ha behov for tilgang til 3 grupper, og observasjonen vil forgå 2 ganger i hver gruppe i januar og februar 2007. Gruppeintervjuet ønskes gjennomført i januar med 3 lærergruppelederne, der omfanget av intervjuet vil ha en varighet på ca. 1 time. Det vil være mulig for intervjudeltakerne å lese gjennom, eventuelt korrigere intervjuet. I tillegg ønsker jeg tilgang til referatskjema fra lærergruppene for perioden januar og februar 2007. All informasjon vil anonymiseres, og jeg som observatør og intervjuer har taushetsplikt.

Prosjektet vil bli meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Ta gjerne kontakt, dersom det er ønskelig med ytterligere opplysninger. Håper på positivt svar.

Vennlig hilsen

Dordy Wilson



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

Thomas Nordahl
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap (LUNA)
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 21.12.2006

Vår ref: 15862/KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.11.2006. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15862	<i>Implementering av LP-modellen</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Thomas Nordahl
Student	Dordy Wilson

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringsskjema>

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Dordy Wilson, E.J. Berghsvei 10 D, 2316 HAMAR

Observasjonskjema

FORM	Gruppe:	Dato:
Typer spørsmål Som bidrar til refleksjon		
Analog og Digital kommunikasjon		
Symmetriske relasjoner Komplementære relasjoner Fremdrift		
Time-out metakommunikasjon		
INNHold		
Formål		
	Spørsmålene bidro til refleksjon i disse perspektivene i forhold til gruppa problemstilling	
Individ		
Aktør		
Kontekst		

Dato:

Gruppe:

Kategori	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Innhold	1. Hva er årsaken til at dere har valgt å arbeide med LP-modellen?	- Hvordan kjennetegnes læringsmiljøet ved skolen? - Har dere hatt felles drøftinger omkring læringsmiljøet i forhold til ønskede endringer – hvilke?
	2. Dere har deltatt på 2 fagdager, har dere fått avsatt tid til å lese teori også?	- hvordan legges det til rette for faglig fordypning, felles eller opp til hver enkelt? - har dere fått tid til å lese da?
	3. opplever dere at dere har et klart mål med arbeidet i lærergruppa?	- på hvilken måte? - Er det vanskelig å finne saker, eller det vanskelig å komme fra problem til målsetting?
4. Hva er utfordringen i å bruke analysemodellen?	- hva er enkelt å forholde seg til? - Hva er eventuelt vanskelig å gjennomføre?	
5. Når dere skal finne de opprettholdende faktorene for problematferd, hvilket perspektiv synes dere gir best informasjon om situasjonen?	- hvilket perspektiv opplever dere som nyttig når dere reflekterer over informasjonen dere har samlet? - hvilket perspektiv er mest utfordrende?	
6. Har risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer skapt ny forståelse av utfordringene dere har?	- på hvilken måte da?	

Form	7. I hvilken grad føler dere lojalitet mot prinsippene i analysemodellen?	- er dere lojale eller bare noen ganger? - Har dere tilpasninger slik at det passer inn i deres praksis, hvordan?
	8. Hvordan opplever dere kommunikasjonsreglene i gruppa?	- hvordan bidrar kommunikasjonsreglene til å ivareta et godt samarbeidsklima?
	9. Hva synes dere om å utfordre hverandre?	- støtter dere hverandre? - hvem utfordrer, og hvordan?
	10. Har dere saker dere er engstelige for å ta opp i gruppa?	- har dere saker som dere bevisst velger vekk? - hva er årsaken til at dere ikke tar sakene med til gruppa?
	11. Hvordan bruker dere metakommunikasjon?	- Hva handler samtalen om da?
	12. Opplever dere fremdrift i arbeidet?	- På hvilken måte da? - hva er det som hemmer fremdriften? - hva er det som driver arbeidet fremover?
Tiltak	13. Hvordan begrunner dere valgene av tiltak?	- egen erfaring? - kunnskapsbassert?

	14. Iversetter dere tiltakene etter planen?	- hvem har ansvaret for gjennomføringen? - hva er årsaken til at dere ikke får gjennomført tiltakene?
	15. Har dere endret deres syn på læring ved å sitte i lærergrupper?	- hvordan