

Systemteoretisk
analysemetode
– en veileder

Læringsmiljø og problematferd

– et forskningsbasert samarbeidsprosjekt

Ivar Bø

Hanne Jahnsen

Svein Nergaard

Thomas Nordahl



Postboks 3223, Elisenberg, 0208 OSLO
Tlf. 22 54 12 00, faks 22 54 12 01
www.nova.no



**Lillegården
kompetansesenter**
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Bergsbygdaveien 8, 3949 PORSGRUNN
Tlf. 35 93 02 50, faks 35 93 02 51
www.statped.no/lillegarden

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	5
TILNÆRMING TIL TEMAET	5
BAKGRUNN FOR ARBEIDET	6
ORGANISERING AV PROSJEKTET	7
PROSJEKTKOMMUNENE	7
Prosjektskolene	8
Kommunekontakten	8
Tidsperspektiv	8
ORGANISERING PÅ DEN ENKELTE SKOLE	8
Lærergruppene	8
Leder av lærergruppa	8
Prosjektkoordinator ved skolen	8
Skolenes prosjektgruppe	9
Administrasjonen på skolen	9
ØVRIGE ORGANISATORISKE FORHOLD	9
Nettverkssamlinger	9
Pedagogisk psykologisk tjeneste	10
Veiledning	10
Bruk av IKT	11
Tidsskriftsirkulasjonen	12
EVALUERING	12
LILLEGÅRDEN KOMPETANSESENTER	12
NOVA	13
FORMIDLING AV ERFARINGER	13
TEORETISK GRUNNLAG	15
DET KONTEKSTUELLE PERSPEKTIVET	15
Problematferd, undervisning og relasjoner til lærerne i skolen	15
Problematferd og implisitte tilpasningskrav i skolen	15
AKTØRPERSPEKTIVET	16
Problematferd som mestringsstrategi	16
Problematferd som motstand	17
Kollektive handlinger	17
INDIVIDPERSPEKTIVET	17
SYSTEMPERSPEKTIVET	18
Pedagogiske konsekvenser	19
Symptombærere	19
Handlingssekvenser	20
PEDAGOGISK PRAKSIS OG REFLEKSJON	23
HVA STYRER VÅR PEDAGOGISKE PRAKSIS?	23
REFLEKSJON	24

ARBEIDET I LÆRERGRUPPENE	27
Sammensetning av gruppene	27
Kommunikasjonen i gruppa – metakommunikasjon	28
Bruk av spørsmål	28
SYSTEMTEORETISK ANALYSEMETODE	29
ANALYSEDEL	29
Formulering av utfordringer, tema eller problem	29
Informasjonsinnhenting	32
Observasjon	32
Bruk av video	33
Intervju	33
Anvendelse av ulike spørreskjemaer	34
Analyse og refleksjon	34
STRATEGI- OG TILTAKSDEL	35
Valg av strategier eller tiltak	35
Gjennomføring	37
Evaluerer	38
Revidering av arbeidet	39
AVSLUTNING	41
REFERANSER	42
ANNEN RELEVANT LITTERATUR	43
VEDLEGG	44
VEDLEGG 1 Logg/referat av møtene i lærergruppene	44
VEDLEGG 2 Beskrivelse av utfordringer og problemer	45
VEDLEGG 3 Målsetting	46
VEDLEGG 4 Spørsmål i forbindelse med observasjon av relasjoner mellom elev og lærer	47
VEDLEGG 5 Spørsmål i forbindelse med observasjon i forhold til jevnalderrelasjoner	48
VEDLEGG 6 Spørsmål i forbindelse med observasjon i forhold til klasseledelse	49
VEDLEGG 7 Spørsmål i forbindelse med observasjon av undervisning I	50
VEDLEGG 8 Spørsmål i forbindelse med observasjon i forhold til undervisning II	51
VEDLEGG 9 Et eksempel på logg	52
VEDLEGG 10 Et eksempel på en løpende protokoll	53
VEDLEGG 11 To eksempler på atferdsregistrering	54
VEDLEGG 12 A: Et eksempel på atferdsanalyseskjema	55
B: Et eksempel på minuttobservasjonsskjema klasse/gruppe	55
VEDLEGG 13 Elevsamtaler	56
VEDLEGG 14 Opprettholdende faktorer i forhold til tema, utfordring eller problem	57
VEDLEGG 15 Plan for gjennomføring av tiltakene/strategiene	58
VEDLEGG 16 Notat/logg fra gjennomføring av tiltakene/strategiene	59
VEDLEGG 17 Evaluerer	60



Innledning

Hovedmålsettingen med dette prosjektet er å etablere læringsmiljøer i skolen med gode betingelser for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever. En vesentlig del av denne hovedmålsettingen vil være å sette skolene i stand til å utvikle og vedlikeholde denne type læringsmiljøer. Lærerne skal utvikle kompetanse i kartlegging og analyse av elevenes læringsmiljø for å kunne se sammenhenger mellom blant annet skolefaglige prestasjoner og problematferd. På dette grunnlaget skal lærere også settes i stand til å forstå og håndtere ulike former for problematferd og legge til rette for gode læringsprosesser.

Gjennom prosjektet skal det utvikles forskningsbasert kunnskap om metoder for utvikling og endring av læringsmiljøer. Denne kunnskapen skal systematiseres og formidles slik at den senere kan benyttes i både grunnskole og videregående opplæring i Norge. I prosjektet skal det også utprøves og videreutvikles kartleggingsverktøy for analyser av elevenes læring og atferd i ulike læringsmiljøer.

Prosjektet Læringsmiljø og problematferd skal bidra til:

- Mindre problematferd og et bedre læringsmiljø
- Økt handlingskompetanse hos personalet i skolen
- Mer kunnskap om problematferd og læringsmiljø
- Sterkere bevissthet om egen praksis
- Økt forankring i felles begrunnelser for pedagogisk praksis
- Synlige krav og forventninger til elevers kompetanse og atferd
- Økt analyse og kartleggingskompetanse
- Økt kompetanse i å evaluere egen praksis

Tilnærming til temaet

Temaet i denne innovasjonen er læringsmiljø og problematferd. Forståelsen av begrepet problematferd i dette prosjektet er økologisk orientert. Aferden forstås i sammenheng med de situasjonene og de relasjonene atferden forekommer innenfor eller i. Det er de sosiale normene hos de som vurderer atferden som blir avgjørende for hva som betraktes som atferdsproblemer (Kaufmann 1980). Atferdsproblemer betraktes ikke kun som bestemte egenskaper eller vansker

knyttet til den enkelte elev. Fra et lærerperspektiv kan problematferd ha mange former. Noen elever er høyrøstet, noen er grove i munnen, noen provoserer andre og noen kan vise ekstra behov for voksenkontakt. Andre elever er stille, gjør lite i timene, er triste, deprimerte eller tydelig trøtte og uopplagte. Prosjektet har en bred definisjon av problematferd. Både eksternalisering i form av fysisk aggresjon og dårlig sinnkontroll og internalisering i form av atferd som tyder på angst, ensomhet og isolasjon inkluderes i begrepet (Ogden 1995). Dessuten legges det vekt på at problematferd også omfatter undervisnings- og læringshemmende atferd i form av bråk og generell uro i klasserommet (Sørli og Nordahl 1998).

Ulike forskningsbidrag har vist at elever som viser problematferd i skolesammenheng, slett ikke alltid viser samme atferd på andre arenaer eller for eksempel har mangelfulle sosiale ferdigheter på alle områder (Sørli & Nordahl 1998). Videre er det også slik at flere faktorer i læringsmiljøet har klar sammenheng og er viktige forklaringsbidrag med hensyn til ulike typer problematferd. Organisatoriske forhold i skolen som ledelse, organisering av samarbeid, fleksibilitet, normer og foreldreinvolvering viser sammenheng med omfang av problematferd. Disse faktorene har også vist seg å være vesentlig for å forebygge og redusere problematisk atferd (Williams og Daniels 1999). Innenfor læringsmiljøet i det enkelte klasserom er det også flere faktorer som gir viktige bidrag for å forstå problematferd. Ikke minst framstår lærerens relasjoner til elevene som vesentlig for elevenes atferd. Generelt viser elever som har et godt forhold til lærerne sine mindre problematiske atferd enn elever som opplever at de har lærere som ikke bryr seg eller som de ikke har noen dialog med (Fuglestad 1993, Nordahl 2000). Lærere som kan lede klasser og framstå med autoritet samtidig som de bryr seg og er engasjert i elevene, ser ut til å møte relativt lite problematferd.

Relasjoner mellom elevene eller jevnaldersmiljøene er viktige for å forstå elevenes atferd og deres innstilling til skolen. Elever som viser relativt lite problematisk atferd har relativt gode relasjoner til sine medelever (Nordahl 2000). Videre ser også lærernes undervisning ut til å være viktig for elevenes atferd. Her er det ikke

nødvendigvis arbeidsmåten som er avgjørende, men mer den struktur og det engasjement læreren viser og den deltagelse læreren gir elevene mulighet til i undervisningen. Samlet uttrykker undersøkelser om sammenhenger mellom faktorer i læringsmiljøet og elevenes atferd at elevene opplever seg som deltakende aktører i undervisningen, klassen og skolen.

Dette prosjektet er ikke et tradisjonelt implementeringsprosjekt der et bestemt tiltak skal utprøves i skolene. Tiltakene skal i dette prosjektet utvikles lokalt ut fra en analyse av utfordringene og betingelsene i den enkelte skole. En slik innfallsvinkel er i samsvar med forskning om vellykkede utviklingsarbeider i skoler for å møte ulike utfordringer med tanke på elev- og læreratferd. (Hargreaves 1996). Skolene og lærerne i dette prosjektet skal anvende noen felles arbeidsmetoder og faglige tilnæringer for analyse og refleksjon over situasjonen i den enkelte skole og klasse, og deretter velger de selv hvilke tiltak og strategier som skal iverksettes.

Bakgrunn for arbeidet

Forskning på 90-tallet har vist at problematferd viser klar sammenheng med de omgivelsene eller det læringsmiljøet atferden foregår innenfor og den undervisningen som drives der (Egelund og Foss-Hansen 1997, Nordahl 2000, Sørli 2000). Dette innebærer at det ikke vil være tilstrekkelig å rette fokus på enkelteleven om vi ønsker å redusere problematferd og forbedre skolefaglige prestasjoner. En hensiktsmessig håndtering av problematferd og læringsstrategier i skolen vil innebære at vi må forstå atferden og strategiene i sammenheng med de situasjonene eller det læringsmiljøet de forekommer i. Derfor vil utvikling og endring av læringsmiljøer i skoler og klasser være særlig viktig i dette prosjektet.

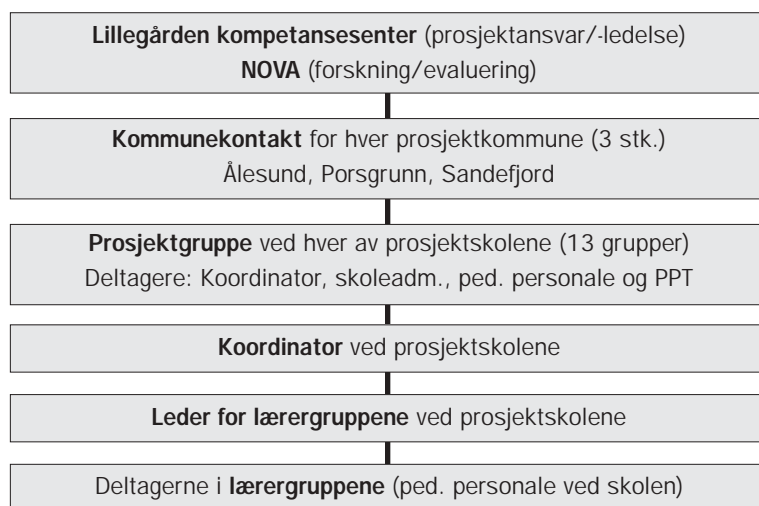
Det grunnleggende teoretiske perspektivet i prosjektet vil være systemteori. Et systemperspektiv kan betraktes som et overordnet perspektiv som gjør det mulig å benytte ulike teoretiske tilnæringer til problematferd. I dette perspektivet kan man anvende både et aktør, et individ og et kontekstuell perspektiv når man skal forsøke å forstå hva som foregår i skolen og klasserommet. Innenfor prosjektet skal det utvikles grunnleggende systemforståelse blant lærere, og denne forståelsen skal anvendes ved bruk av bestemte

metoder og framgangsmåter for å etablere gunstige læringsmiljøer, for å skape gode forutsetninger for læring og for å bistå elevene i det å vise hensiktsmessig atferd på ulike arenaer.



Organisering av prosjektet

De ulike teoretiske perspektivene som anvendes i prosjektet, metoder og arbeidsmåter i lærergruppene, organisering av prosjektet og sammensetning av lærergrupper med vekt på mye ansvar og involvering fra lærerne, er basert på forskning om gode skoler med hensyn til forebygging, håndtering og redusering av problematferd. I dette utviklingsprosjektet legges det vekt på at det i alle skolene anvendes de samme konkrete metoder og arbeidsmåter som er kommet fram gjennom denne forskningen. Disse metodene og arbeidsmåtene vil så langt det er mulig være standardisert. Det vil si at alle skolene og alle lærerne skal følge de samme framgangsmåtene. Hvilke utfordringer, temaer eller problemstillinger den enkelte skole eller den enkelte lærergruppe konkret kan komme til å arbeide med, vil mest sannsynlig bli forskjellig. Lokale tilpasninger er viktig, men analysemodellen (s.25) vil altså være styrende for framgangsmåten i alle lærergrupper.



Figur 1: Organisering

Modellen viser at prosjektet er organisert og tilrettelagt av Lillegården kompetansesenter og Norsk institutt for forskning om oppvekst, aldring og velferd, NOVA. Lillegården kompetansesenter har ansvaret for prosjektets fremdrift og et veiledningsansvar både med hensyn til lærergruppene, prosjektgruppene og kommunekontaktene. NOVA vil ha ansvaret for evalueringen av innovasjonen. Selv om sentrale føringer er utarbeidet av Lillegården kompetansesenter og NOVA, har prosjektet et

”bottom up”-perspektiv. Det vil si at det er det laveste nivået i organiseringen, lærergruppene, som er primær målgruppe for prosjektet. Det er i lærergruppene det viktigste arbeidet vil foregå. Organisasjonskartet kan i dette perspektivet gjerne bli lest motsatt vei, med lærergruppene øverst.

Forskning viser at jo flere lærere ved en skole som har ansvar og engasjerer seg aktivt i arbeidet med å utvikle positive læringsmiljøer, forebygge og redusere problematferd, jo større sjanse har skolen for å lykkes med utviklingsarbeidet (Ogden 1998, 2000). Dette er tatt hensyn til i prosjektorganiseringen og i sammensetningen av de ulike gruppene i prosjektet. I mange utviklingsprosjekter er det rektor ved skolen som er kontakten utad mot eksterne veiledere. Selv om forskning også viser at innovative og positive skoleledere har stor betydning for skolens miljø, (Midthassel 2002), har denne

modellen lærere som prosjektledere. Ledere i prosjektgruppene skal holde kontakten med de eksterne veilederne og med kommunekontakten.

Prosjektkommunene

Utvalget av projektkommunene er foretatt på et skjønnsmessig grunnlag. Skolene i prosjektet har søkt om deltakelse etter en kort innføring i organisasjonsmodellen, hovedprinsippene for arbeidet i lærergruppene, samt prosjektets ressurs- og tidsdisposisjoner. For prosjektet var det frivillige aspektet svært viktig.

Det var ønskelig at prosjektet ble diskutert av alle lærerne ved skolene og at det var felles enighet om påmeldingen. Arbeidet i de ulike projektkommunene blir gjennomført og organisert etter samme struktur. Arbeidet reguleres av en samarbeidsavtale mellom projektkommunen, Lillegården kompetansesenter og NOVA. For alle lærerne ved de 13 skolene i de tre projektkommunene blir det arrangert fagdager med relativt likt innhold. Lederne av lærergruppene får opplæring etter samme lest og veiledningene i lærergruppene blir gjennomført etter de samme prinsipper. Den lokale

tilpasningen ligger først og fremst i forhold til de tema, utfordringer eller problemstillinger de ulike kommuner, skoler eller lærergrupper ønsker å få belyst.

Prosjektskolene

Prosjektskolene er i utgangspunktet ordinære skoler der utvelgelsen ikke vektlegger de utfordringer man måtte ha i forhold til læringsmiljøet og problematferd. Fellesnevneren for skolene er at de ønsker å omdisponere intern ressursbruk for å utvikle læringsmiljøet og håndtering av problematferd på en strukturert og systematisk måte. Skolene forplikter seg til å ha et sterkt fokus på dette prosjektet i prosjektperioden. Arbeidet reguleres av en samarbeidsavtale og en aktivitetsplan, noe som innebærer at skolene omdisponerer et minimum av ressurser til dette arbeidet i prosjektperioden. I forskningsdelen vil projektskolene bli sammenlignet med kontrollskoler.

Kommunekontakten

Når man organiserer et slikt prosjekt i en kommune der flere skoler deltar, ser vi det nødvendig at deler av arbeidet og organiseringen legges til rette gjennom en fast kommunekontakt. Kommunekontaktene i dette prosjektet er rekruttert fra skoleadministrasjonen i kommunen. Kommunekontakten deltar i de fleste fora og skal ha god oversikt over prosjektet internt i egen kommune. I forhold til organisering av fagdager, nettverk, veiledning og referatskriving, informasjonsflyt og oppfølging av koordinatorene ved projektskolene, oppfølging av media, osv. er kommunekontakten en sentral deltaker i prosjektet.

Tidsperspektiv

Prosjektet "Læringsmiljø og problematferd" har et tidsperspektiv på tre år. Skolene som deltar i dette prosjektet setter av en betydelig ressurs for gjennomføring av dette. Ressursen til arbeidet i prosjektgruppene og lærergruppene hentes fra eksisterende samarbeidstid/planleggingsdager. Noe som også gjelder i forhold til fagsamlingene der hele personalet deltar.

Kulturen eller klimaet på en skole utvikles gjennom det levde liv over tid. Lærernes erfaringer vil ha betydning for normene knyttet til arbeidet som kan gi spiraleffekt der lærernes erfaring gir grobunn for økt aktivitet. Å arbeide med samme utviklingsarbeid over tid gir en større garanti for at man klarer å etablere systemer

som sikrer kontinuitet, slik at grunnleggende metoder og arbeidsmåter sikres etter prosjektperiodens slutt. I treårsperioden vil man ha mulighet til å drive en vekselvirkning mellom teori og praksis. Den teoretiske grunnlagstenkingen forankres i praksis, og i lærergruppene legges det til rette for refleksjon over forholdet teori og praksis. Vi mener at vekslingene mellom teoretisk grunnlagstenking og refleksjon over egen praksis er et fruktbart utgangspunkt for utvikling av "den gode skolen".

Organisering på den enkelte skole

Lærergruppene

Det pedagogiske personalet i projektskolene organiseres i lærergrupper der det er mellom 4–6 deltakere i hver gruppe. Skolene binder minimum 30 minutt pr. uke av eksisterende samarbeidstid til arbeid som foregår i lærergruppene (ca. 8 møter i halvåret). Erfaringer fra andre utviklingsprosjekter som omfatter hele skoler har vist at resultatene har vært best der det var satt av ressurser til utviklingsstøtte (Kristiansen 2002). Endringsarbeid uten interne eller eksterne støttestrukturer i form av ressurser kan medføre at endringsarbeidet ikke forankres i en felles prinsipiell begrunnelse. Timeplanlagt samarbeid øremerket prosjektet sikrer kontinuitet i arbeidet. Arbeidet i lærergruppene er beskrevet nærmere i kapittelet om prinsipper for systemarbeidet.

Leder av lærergruppa

Hver lærergruppe velger en som skal lede arbeidet i gruppa. Lederen i lærergruppene har et overordnet ansvar for å lede arbeidet og prosessene man ønsker skal foregå. Det blir gitt opplæring til lederen av lærergruppene for å bidra til at det utvikles en gruppe som ivaretar en god kommunikasjon, og evne til refleksjon. Primært bør leder av lærergruppene ikke inneha funksjoner tilsvarende teamleder på skolen.

Prosjektkoordinator ved skolen

På hver skole velges en prosjektkoordinator som er en representant fra kollegiet med en solid pedagogisk/spesialpedagogisk forankring. Koordinator skal ikke ha en administrativ funksjon på skolen. Som en del av prosjektet tilføres det friske midler (min. 2 timer i uka) slik at koordinator kan lede prosjektet på egen skole. Koordinator har hovedansvaret for å koordinere framdriften internt på hver projektskole. Oppstår det spesielle behov som koordinator

ikke kan imøtekomme på egen hand bør dette drøftes i et felles møte med resten av prosjektgruppa. Prosjektgruppa er en sentral instans som skal ha fokus på tema, utfordringer eller problemstillinger som skolen bør løfte opp og arbeide med på et overordnet nivå (eks. organisering av friminutt ved skolen).

Koordinator er skolens bindeledd mot kommunekontakten, Lillegården kompetansesenter og NOVA. Koordinator har et stort ansvar i forhold til å få til en god informasjonsflyt til lederne for lærergruppene, kommunekontakten og medlemmene i prosjektgruppa. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) er spesielt viktig å ivareta, da tjenesten fysisk ikke er lokalisert på skolen.

Følgende oppgaver er sentrale for koordinator:

- Lede møtene i prosjektgruppa og ta ansvar for at det skrives referat
- Legge til rette for felles faglige diskusjoner blant kollegiet
- Delta i prosjektets drøftingsrom på internett
- Følge opp lederne i lærergruppene
- Sørge for sirkulasjon av informasjonsskriv
- Være aktiv deltaker på nettverksmøter
- Være skolens ansikt utad i forhold til media

Skolens prosjektgruppe

Prosjektgruppa vil ha et overordnet ansvar internt på skolen i forhold til implementering og drift/framdrift av prosjektet. Gruppa settes sammen av fire representanter, tre fra hver skole og en fra PP-tjenesten. Ressursen til dette arbeidet hentes fra eksisterende samarbeidstid. Prosjektgruppa har ansvar for å fastlegge den interne aktivitetsplanen som beskriver aktiviteten, organisering, hvem som har ansvar for aktiviteten og tidspunkt. Det anbefales at gruppa har faste møter med et forholdsvis hyppig intervall slik at gode samarbeidsrutiner utvikles og vedlikeholdes. Prosjektgruppa skal arbeide med den interne ressursforvaltningen, fange opp signal fra lærergruppene (via koordinator) som angår læringsmiljøet og problematferd på et overordnet nivå ved skolen, ta tak i dette og arbeide med det i et systemperspektiv. Det er prosjektgruppa sitt ansvar at prosjektets framdrift går som planlagt internt på skolen. Koordinator er prosjektgruppas forlengede arm og vil stå for mye av den praktiske tilretteleggingen på skolen.

Prosjektgruppene har ansvar for å prioritere og organisere arbeidet slik at lærerinvolvering er

mulig. Videre handler det om å stimulere til individuell og kollektiv innsats. Dersom utviklingsarbeidet skal ha effekt både i elev- og i voksenmiljø må arbeidet inneholde temaer, utfordringer og problemstillinger fra begge verdener. Utviklingsarbeidet er i seg selv ikke målet for dette prosjektet, men positive endringer i læringsmiljø og økt handlingskompetanse hos lærerne.

Administrasjonen på skolen

Rektors eller skoleleders initiativ og engasjement er viktig for utvikling av skolen (Anstem 2002). Rektorer befinner seg ofte i en bufferzone mellom lærernes behov for autonomi og utenomverdenens behov for at skoler endres. I noen tilfeller kan det også være slik at rektorer som ønsker endring i skolen, er noe tilbakeholdne for ikke å forstyrre lærernes arbeid for mye, noe som kan virke hemmende på utviklingsarbeidet. En tredje mulighet er at rektor trykker for mye på og opplever at lærere motarbeider endringsarbeidet (Midthassel 2002). I dette prosjektet har rektor en rolle både som signalgiver og tilrettelegger for prosjektgruppas behov, men er ikke automatisk deltaker i lærergruppene ved skolene. I utgangspunktet er rektor den pedagogiske lederen ved skolen og i kraft av sin stilling er det forventet at han følger opp prosjektet med entusiasme og interesse.

For at man skal lykkes i utviklingsarbeidet ved en skole, er tilrettelegging og organisering viktig og vanligvis er dette en oppgave for administrasjonen. I dette prosjektet har Lillegården kompetansesenter og NOVA stått for modellen for organisering og prosjektleder på den enkelte skole er ansvarlig for gjennomføringen av den. Imidlertid vil det alltid være slik at rektor ved å vise initiativ og interesse signaliserer viktigheten av det arbeidet lærerne gjør. Dette utviklingsarbeidet har hele skolen som mål, og hvis det skal lykkes på den enkelte skole må det gjenspeiles i prioriteringer, organisering og med hensyn til tid. Ulike typer forskning viser at det er god sammenheng mellom rektors engasjement og endringskulturen i den enkelte skole (Arfwedson 1985, Midthassel 2002).

Øvrige organisatoriske forhold

Nettverkssamlinger

I prosjektet er det lagt opp til noen samlinger for de ulike prosjektgruppene i kommunene. Det er ønskelig at slike samlinger også blir holdt

i tillegg til de samlingene hvor Lillegården kompetansesenter er til stede.

Nettverkssamlingene er en arena for å gi hverandre støtte, for utveksling av informasjon og erfaringer samt å reflektere over ulike utfordringer i prosjektet.

Ideen om nettverk er blant annet tuftet på at de ulike prosjektgruppene skal kunne bistå hverandre i forhold til de utfordringer hver gruppe møter på egen skole. Nettverksmøtene bør ta utgangspunkt i hver enkelt deltaker eller hver gruppes behov for bistand. Dersom man får til gode samarbeidsrelasjoner, vil disse møtene både kunne føre til større tilhørighet i prosjektet og som "faglige bakrom" hvor det gis rom for utløp for frustrasjoner, oppgitthet eller glede over positiv utvikling.

Nettverksmøtene vil også kunne fungere som en arena for utveksling av informasjon. Kommunekontakten vil kunne benytte dette for felles drøftinger om utfordringer som kan løses ved hjelp av det kommunale nivået. En slik informasjonsutveksling vil også fremme deltakernes gjensidige ansvar for hverandres utbytte av nettverkssamlingene.

Slike samlinger vil også kunne bidra til å bygge opp en felles faglig plattform. Videre vil samlingene bidra til økt bevissthet om egne valg og om muligheter på egen skole.

I nettverkssamlingene er det naturlig å både ha fokus på organisatoriske utfordringer, på relasjonelle og sosiale strukturer og på konkrete utfordringer på den enkelte skole. Det er viktig at deltakerne i nettverket vektlegger likeverd og kunnskapsutvikling.

Pedagogisk psykologisk tjeneste

Når man skal starte en endrings- og utviklingsprosess basert på systemarbeid på en skole, kan det være vesentlig å få inn eksterne bidragsytere. I dette prosjektet er det Lillegården kompetansesenter som ved sine veiledere skal ivareta en slik funksjon. Det er først og fremst lagt forskningsmessige vurderinger til grunn for en slik avgjørelse, det vil si av hensyn til den evalueringen av arbeidet som NOVA skal gjennomføre. Ved å ha eksterne veiledere fra Lillegården kompetansesenter kan man garantere en viss likhet og standardisering av den veiledningen som vil bli gitt. PP-tjenestens formelle

rolle i prosjektet er derfor begrenset til å være deltakere i prosjektgruppa ved hver skole.

Denne organiseringen av prosjektet er ikke uttrykk for en generell nedvurdering av hvilken betydning PP-tjenestens innsats kan ha for å hjelpe skoler med pedagogisk utviklingsarbeid. Det vesentlige er at prosjektet ikke *forutsetter* noen annen innsats fra PP-tjenesten enn at de deltar i prosjektgruppa ved skolen. Dersom lærergruppene på egen hånd kommer til at de i prosjektet vil forsøke å utnytte det samarbeidet de allerede har eller er i ferd med å utvikle med PP-tjenesten, står de fritt til dette. Hvis lærergruppa i denne situasjonen skal arbeide i tråd med prosjektets intensjoner, er det en forutsetning at representanten for PP-tjenesten kjenner til og følger prinsippene for arbeidet som lærergruppene skal bruke.

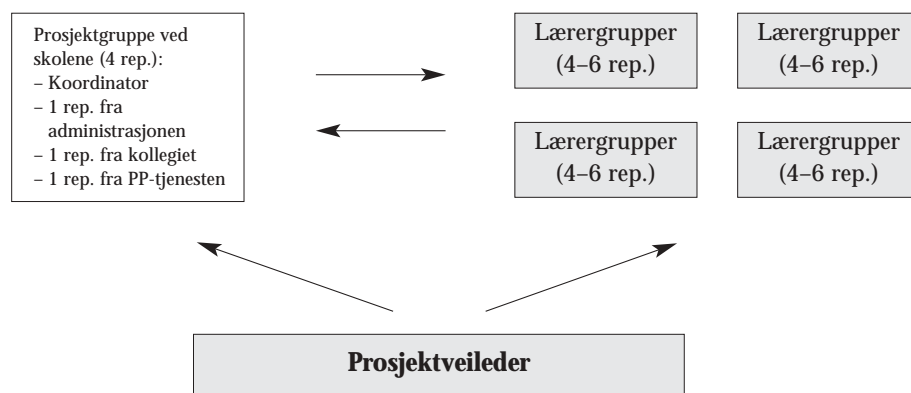
Lærergruppene kan komme i den situasjonen at det er naturlig å søke bistand fra PP-tjenesten i forbindelse med de sakene de arbeider med. Dette kan for eksempel tenkes å være hjelp til observasjon eller spesifikke problemstillinger knyttet til enkeltelever. Bistand fra PP-tjenesten vil da utgjøre en del av grunnlaget gruppa vil ha for å utvikle hensiktsmessige strategier og tiltak. Slik hjelp fra PP-tjenesten må lærergruppene søke om på ordinær måte. Det skal ikke gå noen "snarvei" til PP-tjenesten via den PP-ansatte som er deltaker i prosjektgruppa.

I mange tilfeller vil derfor deltakelse i prosjektgruppa ved skolen kunne være et utgangspunkt for PP-tjenesten til å arbeide mer på systemnivå i skolene.

Veiledning

Lillegården kompetansesenter vil gi veiledning til lærergruppene på skolene. I nettverksmøtene mellom prosjektgruppene og Lillegården kompetansesenter vil det både kunne bli gitt veiledning og informasjon samt mulighet for å kunne oppklare eventuelle uklarheter i prosjektet. Organisering av denne veiledningen er vist gjennom modellen på neste side.

Denne modellen viser at Lillegården kompetansesenter vil ha egne møter både med lærergruppene og prosjektgruppene ved skolen. Videre viser den at det kan være hensiktsmessig med møter mellom lederne for lærergruppene og prosjektgruppene ved den enkelte skole. Initiativet til disse møtepunktene vil kunne tas



Figur 2: Veiledningsmodell

både av prosjektgruppa og av lederne for lærergruppa. Disse møtene (lederne i lærergruppene og prosjektgruppa) vil gjerne fungere som et veiledningsmøte fordi man først og fremst har fokus på kommunikasjon i lærergruppene og forhold som handler om ledelse av dem.

Veiledningen Lillegården kompetansesenter gir til lærergruppene vil være både i forhold til prosessen og det temaet lærergruppene arbeider med. Veiledning på prosessen vil ta utgangspunkt i de tema/sakene som gruppa jobber med. Med prosessveiledning forstår vi å bistå deltakerne i lærergruppene til å bli seg bevisst de kommunikasjonsmessige forhold i lærergruppene som fremmer og/eller hemmer vekst og utvikling. Prosessveiledning kan også handle om hvordan man anvender metoden for systemarbeid slik den framstår i prosjektet. I noen sammenhenger kan veiledningen også foregå med utgangspunkt i konkrete pedagogiske problemstillinger knyttet til de sakene gruppa er opptatt av.

Veiledningen vil i noen tilfeller bestå av spørsmål om hvilken måte gruppene har arbeidet seg fram mot veiledningsgrunnlaget på. Man kan også tenke seg at enkelte grupper trenger veiledning i forhold til å veksle på forståelsen av problemet via de ulike teoretiske perspektivene.

Veiledningen vil rette seg mot alle faser og deler i analysemodellen. Man kan derfor tenke seg at gruppene vil ha behov for veiledning i forhold til å formulere tema, utfordring eller problemstilling. Noen ganger vil det være behov for å reflektere rundt metoden for innsamling av informasjon eller å analysere innsamlet materiale.

Man kan også tenke seg veiledning i forhold til å utvikle strategier og tiltak i tråd med det teoretiske grunnlaget for prosjektet. Gruppene vil noen ganger ha behov for veiledning i sammenheng med evaluering av gjennomføring av tiltak og bistand til å revidere hele arbeidet.

Det kan være nyttig sammen med eksterne veiledere å metakommunisere om de ulike prosessene i gruppene for å se hva som egentlig foregår. Det krever at man anstrenger seg for å se seg selv fra "utsiden". Er det slik at man tar vare på de gode ideene eller mister man dem under en diskusjon? På hvilken måte fremmes iderikdom og pedagogisk fantasi? Blir eventuelle misforståelser fanget opp og ryddet av veien?

Frekvensen på veiledningen vil ligge på to til tre økter i halvåret. Et veiledningsgrunnlag skal sendes til senteret en uke før veiledningen finner sted.

Bruk av IKT

IKT er en sentral del av hverdagen i skolen. Nye former for læring legger til grunn at kunnskap ikke er noe statisk, men noe som alltid vil være i endring. Tilgang til nye medier som internett, intranett og videokonferanser gir nye muligheter. I elektroniske nettverk kan en uavhengig av tid og sted innhente og formidle kunnskaper, etablere kontakter for å drøfte, videreutvikle og utveksle kunnskaper og erfaringer samt gi og motta veiledning mellom instanser og enkeltpersoner.

I dette prosjektet vil en sentral del av kommunikasjonen være via e-post og drøftingsrom/konferanse mellom kommunekontaktene,

koordinatorene ved prosjektskolene, Lillegården kompetansesenter og NOVA. Et elektronisk nettverk blir aldri til av seg selv. Først og fremst kreves det tilhørighet og forpliktelse av deltakerne. Følelsen av tilhørighet kan en få ved å bli en del av noe, noe som igjen har sammenheng med forpliktelse. Man ønsker at deltakerne får konkrete forpliktelser i nettet, får en rolle som de kjenner slik at de blir deltakere, ikke bare tilskuere. I dette prosjektet legges det opp til at mye informasjon fra Lillegården kompetansesenter og NOVA til prosjektskolene ved koordinator går via nettet. Dersom koordinatorene vet at de får informasjonen hovedsakelig via nettet, vil de bli avhengige av å gå inn og sjekke jevnlig, ellers kan de gå glipp av sentral informasjon. Dette betyr at alle koordinatorene må være konsekvente i forhold til metoden. Det betyr også at koordinatorene må være tilstede og synlige på nettet, både som konsumenter (som leser), men i særdeleshet også som aktører (som skriver).

Tidsskriftsirkulasjonen

Man anbefaler at alle som deltar i prosjektet prioriterer tid til litteraturlæsning innen det aktuelle fagområdet. Ved å kombinere arbeidet i lærergruppene med teori vil man få et langt bedre grunnlag for å utvikle forståelse av muligheter og begrensninger i arbeidet. Prosjektskolene som deltar tilbys en tidsskriftartikkel-tjeneste fra Lillegården kompetansesenter. Vi har valgt ut noen sentrale tidsskrift der vi har kopiert innholdsfortegnelsen som sendes skolene ved prosjektkoordinator 4 ganger i året. Prosjektkoordinator sørger for en sirkulering blant lærergruppene. På bakgrunn av tidsskrift-artikkelens tittel (den eneste opplysningen som indikerer innholdet) kan artikler bestilles til skolen. Vi sender ett eksemplar av hver ønsket artikkel. Tidsskriftene som er valgt ut er blad som inneholder interessant stoff om sosiale og emosjonelle vansker, læringsmiljø og skolevirksomhet generelt. Det er med andre ord ingen sirkulering av selve tidsskriftene, men en oversikt over de enkelte numrenes innhold. Tilbudet er gratis for prosjektskolene i prosjektperioden.

Evaluering

Prosjekt "Læringsmiljø og problematferd" skal evalueres. NOVA som forskningsinstitusjon vil være ansvarlig for evalueringen. Gjennom forskningsbasert evaluering kan det utvikles kunnskap om å utvikle gode læringsmiljøer som

bidrar til en redusering av problematferd i skolen. Evalueringsdesignet vil være pre-prost-design med kontrollgruppe i et flerinformant perspektiv. Det innebærer at det velges ut det samme antall kontrollskoler som tiltaksskoler. Kontrollskolene er tilfeldig valgt. I disse skolene vil det bli foretatt en kartleggingsundersøkelse på 5. og 8. klassetrinn før oppstart av prosjekt (O1). Videre vil det bli gjennomført en kartlegging ved prosjektslutt (O2). Elever, lærere og foreldre er informanter i kartleggingen. Designet kan illustreres på følgende måte:

Tiltaksskolene O1 - X - O2
Kontrollskolene O1 - - O2

Dette er et utfordrende evalueringsdesign og det kan innebære at det blir små forskjeller mellom tiltaksskolene og kontrollskolene. Det er mange variabler som innvirker på utvikling og endring av læringsmiljøer som ikke lett vil la seg fange i et pre-post design med kontrollgruppe og flerinformant perspektiv. Det skal derfor også samles inn en del prosessvariabler i utviklingsprosjektet for å sikre data som enten kan forklare variasjoner mellom kontroll og tiltaksgruppe, eller som i seg selv kan brukes som en viktig del av evalueringen. Videre vil det også ved kontrollskolene bli kartlagt hvilke pedagogiske strategier som anvendes i forhold til problematferd og utvikling av læringsmiljøer.

Det skal velges klasser på 5. og 8. klassetrinn, og den første kartleggingsundersøkelsen gjennomføres høsten 2002. I oktober 2004 gjennomføres en ny kartleggingsundersøkelse.

Resultatvariablene i undersøkelsen er sosial kompetanse, skolen og lærerne, undervisning, klassemiljø, problematferd, skolefaglig fungering og skole – hjemsamarbeid.

Lillegården kompetansesenter

Lillegården kompetansesenter er en del av statlig spesialpedagogiske støttesystem og har et nasjonalt ansvar for spredning av kunnskap og utvikling av kompetanse i forhold til problematferd i skolen. Kompetansesenteret er i besittelse av forskningsbasert kunnskap innen de aktuelle faglige områdene, og det eksisterer betydelig erfaring fra utviklings- og endringsarbeid i skoler. En sentral del av arbeidet er utvikling av modeller for gjennomføring av lokalt utviklingsarbeid rettet mot forebygging og håndtering av

problematferd. Senteret arbeider også med utvikling av ny kunnskap gjennom FoU-arbeid og etablering av faglige nettverk i lokalmiljøene for å bidra til å sikre utvikling av lokal kompetanse.

Lillegården kompetansesenter ønsker generelt å bidra til at atferdsvansker i skolen forstås i et systemperspektiv. Dette arbeidet gjøres blant annet gjennom å bistå skoler og kommuner med å benytte systematisk observasjon og kartlegging som grunnlag for analyse og etablering av nye tiltak. Det er et mål for senteret å bidra til at det utvikles en mer analytisk tradisjon i pedagogiske institusjoner slik at det blir rom for individuell tilrettelegging også for barn og unge som viser alvorlig problematferd.

Lillegården kompetansesenter arbeider også med aktiv fagformidling via bibliotek og hjemmeside og med bruk av faglitteratur/forskning som en del av lokal kompetanseutvikling. I forhold til prosjektet "Læringsmiljø og problematferd" har Lillegården kompetansesenter det overordnede ansvar for utarbeiding av samarbeidsavtaler og plan for gjennomføring av prosjektet. Senteret har også ansvaret for det faglige innholdet i prosjektet og for implementering av modeller, metoder og arbeidsmåter i prosjektskolene.

Prosjektet vil bli presentert interaktivt via internett på Lillegården kompetansesenters hjemmesider. På denne websiden vil man finne en versjon av denne veilederen: www.statped.no/lillegarden/. I den interaktive versjonen vil man også få en oversikt over kontaktpersoner i prosjektet, både fra Lillegården kompetansesenter, NOVA, kommunene og prosjektskolene. Videre vil også annen relevant informasjon om prosjektet presenteres på disse websidene.

NOVA

NOVA er knyttet til prosjektet både fordi instituttet skal evaluere utviklingsarbeidet og for å sikre at ny forskningsbasert kunnskap anvendes i utviklingsprosjektet. NOVA har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet fokuserer på problemstillinger om livsløp og utvikling, levekår og livskvalitet, samt velferdssamfunnets tiltak og tjenester. NOVA har gjennomført flere store forskningsprosjekt innenfor området problematferd i skolen.

Formidling av erfaringer

Begrunnelsen for prosjektet er at det skal utvikles forskningsbasert kunnskap om prinsipper for utvikling og endring av læringsmiljøer. Denne kunnskapen skal systematiseres og formidles slik at den senere kan benyttes i både grunnskolen og videregående opplæring i Norge. I utviklingsprosjektet vil det bli lagt stor vekt på formidling av erfaringer og kunnskap både underveis og i avslutningsfasen. Det vil skje gjennom kurs og forelesninger for PP-tjenesten, skoler og kommuner i Norge. Dette ligger innenfor de oppgaver Lillegården kompetansesenter har, og vil dermed til dels gå inn som en del av senterets virksomhet. Det vil videre bli lagt vekt på skriftlig formidling gjennom artikler i fagtidsskrifter. Ulike massemedier vil også bli kontaktet for en mer offentlig formidling av resultater i prosjektet. Også NOVA legger stor vekt på formidling av forskningsresultater både gjennom skriftlige rapporter, bøker og forelesninger.



Teoretisk grunnlag

Nedenfor presenteres tre perspektiv som er det teoretiske grunnlaget for dette pedagogiske utviklingsarbeidet; det kontekstuelle perspektivet, aktør- og individperspektivet. Hensikten med å anvende disse perspektivene er å gi en bred forståelse av de utfordringer skolen står ovenfor med særlig vekt på utvikling av gode læringsmiljø samt reduksjon og forebygging av problematferd. Samlet uttrykker dette et systemperspektiv som kan anvendes for både å utvikle et positivt læringsmiljø, håndtere problematferd og være et grunnlag for utvikling av elevenes sosiale og faglige kompetanse. Perspektivene som presenteres er uttrykk for supplerende og ikke alternative tilnærminger til problematferd.

Det kontekstuelle perspektivet

Resultater fra flere forskningsprosjekter viser at det er en sammenheng mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes handlinger eller atferd skolen (Ogden 1998, Nordahl 2000).¹ Om vi skal forstå og bidra til endring av elevenes oppførsel og læringsstrategier er det derfor nødvendig å undersøke og ta hensyn til omgivelsene eller den konteksten elevenes handlinger foregår innenfor (Nordahl 2002).

Problematferd, undervisning og relasjoner til lærerne i skolen

Norsk forskning viser at når undervisningen er lite engasjerende, oppleves som lite viktig og relasjonene til lærerne og medelever er dårlige, så vises det relativt mye problematferd (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2001, Ogden 1998). Omfanget av problematferd ser motsatt ut å reduseres i situasjoner der det positive engasjementet og de gode relasjonene er sterkere tilstede. Undersøkelser indikerer også at undervisning, slik elevene vurderer det, er noe de selv opplever at de aktivt deltar i.

Undervisning sett i et elevperspektiv er ikke noe som utføres av læreren alene, og som ene og alene kan bedømmes ut fra lærernes handlinger. Undervisning ser i større grad ut til å være en toveis prosess. Denne forståelsen av undervisningen er i samsvar med en rekke ulike

tilnærminger innenfor det læreplanteoretiske fagfeltet (Pinar 1995, Jackson 1993). Her uttrykkes det at opplæring i liten grad kan forstås som en instrumentell virksomhet der vi entydig og objektivt kan finne fram til og bestemme hvilke arbeidsmåter, organiseringsprinsipper, mål og innhold som gir de beste læringsresultater. Undervisningen er en toveis og aktiv prosess som gjør at ikke alt kan planlegges detaljert, og som ikke minst innebærer at mellommenneskelige forhold i opplæringssituasjonen er av avgjørende betydning for de handlinger elevene viser. Det at elevene er aktive deltakere og at undervisningens organisering og innhold påvirker deres handlinger og atferd, ser ut til å være en av de viktigste forklaringene på at undervisning har sammenheng med arten og omfanget av problematferd i klasserommet.

Selv om problematferd viser sammenheng med visse kontekstuelle betingelser i skolen, betyr det ikke nødvendigvis at ugunstige lærings- og utviklingsbetingelser i skolen alltid og i et hvert tilfelle vil føre til problematferd. Det er ikke slik at kontekstuelle betingelser kan betraktes som en ensidig årsak til problematferd, fordi atferdsproblematikk alltid viser sammenheng med flere faktorer. Dessuten er elevene som viser problematferd også aktører som kan velge sine handlinger.

Problematferd og implisitte tilpasningskrav i skolen

I et kontekstuellt perspektiv viser forskning at det delvis skjult i den pedagogiske praksis i skolen ser ut til å eksistere et sterkt tilpasningskrav (Giroux 1989, Nordahl 1998). Det synes å bli forventet at eleven indirekte skal innordne og tilpasse seg en bestemt elevrolle. Det er de tilpasningsorienterte elevene som i sterkest grad belønnes eller verdsettes i skolen (Nordahl 2000). Det vil si at det er de utholdende, pålitelige, lydige, forutsigbare, samarbeidsvillige og tilpasningsdyktige elevene som i sterkest grad blir vurdert positivt av lærerne i forhold til både skolefaglig og sosial kompetanse. Lærernes vurderinger viser at de elever som defineres til å vise problematferd i skolen også vurderes til å være klart mindre nøyaktige, utholdende,

¹ Med kontekstuelle betingelser menes det undervisningen organisering og innhold, sosiale relasjoner, grad av medbestemmelse, fysisk miljø og så videre.

tilpasningsdyktige, samarbeidsvillige og pålitelige enn øvrige elever. De problemdefinerte elevene vurderes samtidig til å være mer uavhengige, selvhevdende, kreative og oppriktige.

Problematferd kan ut fra dette derfor også være et spørsmål om hvilken kompetanse skolen etterspør hos barn og unge. Det kan til se ut til at skolen implisitt og i sterk grad etterspør konformitet og tilpasning, og at elever som ikke mestrer eller finner seg til rette i denne elevrollen lett blir definert som atferdsproblematiske. Disse resultatene gir slik grunnlag for å hevde at det i dagens skole praktiseres en tilpasningsorientert pedagogikk (Hellesnes 1995). Dette er en type pedagogikk som ikke kan sies å være i samsvar med de nasjonale læreplanenes vektlegging av en elevrolle der det skal stimuleres til at elevene skal være aktive, kritiske, kreative, oppriktige, undersøkende og deltakende. Læreplanverkets ord og intensjoner ser dermed ut til å dekke til en praktisk pedagogikk i skolen som innebærer en realisering av andre typer av verdier og mål (Haug 1998).

Det er ikke dermed sagt at krav, forventninger og styring fra lærernes side er uheldig i en opplærings situasjon. Læreren skal være lederen i klasserommet og stille krav til elevene, men disse kravene bør være tydelige og ikke underforståtte. Læring forutsetter også deltakelse hos den enkelte elev, og det innebærer at elevene ikke bare skal tilpasse seg, men også utfolde seg som selvstendige individer. Spørsmålet er derfor kanskje mer knyttet til hvordan vi bedre kan utnytte elevenes erfaringer, opplevelser, verdier og engasjement på en positiv måte i opplæringen.

Aktørperspektivet

Forståelsen av eleven som en handlende aktør i klasserommet ser ut til å være vesentlig for å kunne påvirke elevenes handlinger og læringsstrategier (Nordahl 2002). Med aktørperspektiv menes her at eleven selv har en hensikt med sine handlinger og selv fortolker sine erfaringer i skolen. En del av problematferden i skolen må kunne forstås som intensjonale og til dels rasjonelle handlinger. Sett ut fra kriteriene for rasjonalitet, vil noe problematferd være handlinger som ut fra elevens virkelighetsoppfatninger innebærer å realisere et mål. Dette ser vi ved at elevene er bevisst sin problematferd og at problematferd viser relativt sterk sammenheng med viktige målområder eller ønsker som barn og

unge har (Nordahl 1997). I tilnærming til problematferd i skolen bør vi derfor alltid inkludere muligheten for at dette er en rasjonell og subjektiv handling. Det å la være å forstå elever som viser problematferd ut fra muligheten for at de handler rasjonelt, vil innebære et etisk overgrep i forhold til dem (Føllesdal 1982).

Problematferd som mestringsstrategi

Innenfor en forståelse av at noe problematferd kan være rasjonelle handlinger, kan problematferd sees som en mestringsstrategi. Gjennom mestringsstrategier vil vi alle forsøke å mestre eller oppleve kontroll, for eksempel i de sosiale situasjonene vi befinner oss i. Slike mestringsstrategier utvikles og læres over tid, og det er følelsen eller opplevelsen av å mestre som er det sentrale. Når spriket mellom skolens krav og forventninger og elevens egne skolefaglige og sosiale kompetanse blir for stort, kan elevene utvikle forskjellige mestringsstrategier.

Dette kan være mestringsstrategier knyttet til å beskytte sin egen selvoppfatning eller å beskytte seg selv mot nederlag. Hvis en elev blir utfordret i klassen i forhold til en oppgave eleven selv tror han ikke mestrer, finnes to handlingsalternativer. Det ene alternativet, og det som forventes, er at eleven forsøker å løse oppgaven. Elevens dilemma er imidlertid at hvis denne handlingen velges, vil det kunne avsløres eller nok en gang bekreftes at han ikke får til, og at han ikke har den nødvendige kompetansen. Elevens andre alternativ ligger i å anvende en handling som bidrar til at han slipper å vise eller erfare at han ikke mestrer. Dette kan for eksempel være å ikke gjøre det han blir bedt om eller å lage så mye bråk og uro at dette overtar oppmerksomheten. I et elevperspektiv kan denne siste strategien altså sies å tjene sin hensikt og slik sett være et forståelig valg.

En annen type uhensiktsmessig mestringsstrategi i opplærings situasjoner kan være knyttet til at elevene ønsker å oppnå eller mestre noe annet i klasserommet enn den læring læreren forventer at de skal tilegne seg. Forskning viser at klasserommet og skolen for elevene i minst like stor grad er en sosial arena som en læringsarena (Fuglestad 1993). De sosiale relasjonene til jevnaldrende er for alle barn og unge svært viktig i utviklings- og læringssammenheng (Frønes 1995). Dette kommer også til uttrykk i skolesituasjonen, fordi skolen er den arena barn og unge tilbringer mest tid sammen med andre

jevnaaldrende. Enkelte barn og unge velger derfor å benytte situasjonen i klasserommet til å forsøke å oppnå noe sosialt i forhold til klassekamerater eller bekrefte og styrke sin sosiale posisjon.

Å forstyrre lærerens undervisning i form av bråk og uro kan i en slik sammenheng være en hensiktsmessig mestringsstrategi hvis dette gir sosial gevinst i forhold til enkelte klassekamerater. Dette vil kanskje særlig være vesentlig for elever som presterer dårligere enn andre elever i skolefag. De vil i kanskje større grad enn andre legge vekt på å opprettholde sin sosiale posisjon gjennom andre typer handlinger på skolen, som for eksempel å vise problematferd. Dette er i samsvar med forskning som viser at noen elever som viser problematferd har lav skolefaglig kompetanse, men opplever seg som relativt attraktive sosialt sett (Ogden 1995).

Problematferd som motstand

En annen tilnærming til et aktørperspektiv på problematferd er å forstå problematferd som motstand. Motstand er en tilnærming som er hentet fra "theory of resistance" innenfor det læreplanteoretiske feltet (Giroux 1989). Skolen kan gjennom sin bestemte sosiale praksis og bestemte former for kunnskap lett overse elevenes ulike erfaringer. I en slik sammenheng blir elevene lett sett på som noe enhetlig, og de blir revet bort fra de kulturelle, ideologiske og materielle forholdene som danner betingelser for deres identitet, interesser og erfaringer. På denne måten blir elevenes egne erfaringer, deres kulturelle kapital, devaluert (Bourdieu 1995).

I en situasjon der elevene opplever at deres egne erfaringer blir devaluert, kan mange av dem reagere med bevisst motstand i form av opposisjonell atferd, kritikk eller passivitet. Det vil si at motstanden kan komme til uttrykk som bråk, uro, utagering, isolasjon og mentalt fravær i undervisningen. Når ulike motstandsformer kommer til uttrykk innenfor en pedagogisk praksis som nedvurderer elevenes erfaringer, vil en vesentlig del av den pedagogiske samtale i skolen dreie seg om hvordan det skal opprettholdes ro, orden og disiplin (Giroux 1989). I slike situasjoner vil det sannsynligvis være mer konstruktivt å fokusere på elevene som aktive deltakere og hvordan deres erfaringer kan tas i bruk i undervisningen.

Det ser ut til at en del elever gjennom problematferd viser motstand mot et skolesystem og en undervisning de ikke er tilfreds med. Elevene viser motstand i situasjoner der de opplever seg lite verdsatt ved at deres erfaringer, interesser, verdier og normer ikke blir tatt hensyn til.

Kollektive handlinger

Klasser kan bestemme seg for hvordan de skal være mot enkelte lærere eller for eksempel mot vikarer. Da er det ikke enkeltelever/aktører som alene handler, men det er flere elever, i enkelte tilfeller hele klassen. Dette kan oppleves svært problematisk for læreren. Hvis klasser har bestemt seg, står vi overfor svært sterke krefter i klasserommet. Krefter som ikke nødvendigvis kan knyttes til enkeltelever, bestemte hjemmeforhold eller diagnoser. Dette kan dreie seg generelt om klassemiljø eller mer spesifikt kan det være knyttet til en systemforståelse av klassen.

Individperspektivet

Den betydning som her er tillagt det kontekstuelle perspektivet og aktørperspektivet på problematferd, innebærer ikke at andre individuelle forhold er irrelevante eller uten betydning. Det eksisterer en rekke individuelle variabler som er vesentlige for å kunne forklare og forstå atferdsproblematikk i skolen. Dette gjelder særlig nevrologiske, biologiske og genetiske forhold som kan komme til uttrykk som ulike former for vansker hos elever som viser problematferd. Dette er individuelle forhold som vil ha innflytelse på elevenes atferd, men som likevel bare forklarer en mindre del av atferden det enkelte individ viser (Nygård 1993). Det vil si at hos elever som viser problematferd i skolen og som har en individuell vanske eller vanskelige oppvekstvilkår, kan disse forholdene kun forklare en del av disse elevenes handlinger eller atferd i skolen. Videre vil medisinske, psykologiske og sosialfaglige områder være vesentlig i tilnærminger til denne type individuelle problemer, noe som nødvendiggjør en tverrfaglig arbeidsinnsats og ikke en ensidig individrelatert spesialpedagogisk tilnærming.

Det er også vesentlig å påpeke at noen individuelle vansker kan betegnes som manglende ferdigheter eller inkompetanse uten at det nødvendigvis ligger noen patologi til grunn. Det kan for eksempel være snakk om elever som mangler den atferdsmessige kompetanse eller de

sosiale ferdigheter som er forventet i klasserommet. Dette kan betraktes som en form for kontekstspesifikk individuell inkompetanse hos enkeltelever. Med dette menes ikke at noen elever er uten atferdsmessig eller sosial kompetanse, men mer at noen elever har en annen kompetanse enn den som er nødvendig, akseptert og som etterspørres i skolen.

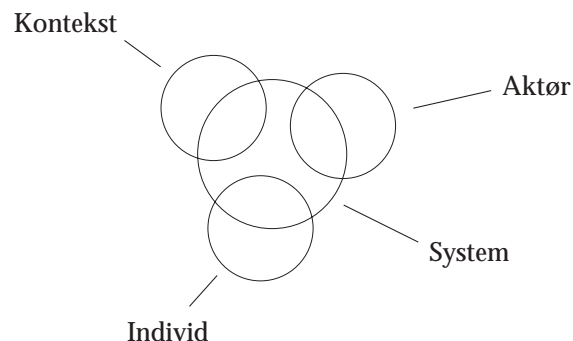
Det kan se ut til at de individuelt relaterte forklaringsvariablene i mange tilfeller har fått stor betydning i skolen. Dette ser vi ikke minst gjennom bruk av diagnoser som ADHD, DAMP, Aspergers syndrom og Tourettes syndrom samt anvendelse av begreper som elever med sosiale og emosjonelle vansker og lignende. Selv om det individuelle perspektivet på problematferd er nødvendig, er det likevel ikke tilstrekkelig for å forstå problematferd i skolen. Alle elever som viser problematferd er også handlende aktører i klasserommet. De sammenhenger som er påvist mellom de kontekstuelle betingelser i skolen og problematferd er avgjørende enten eleven har en individuell vanske eller ikke. Kontekstens betydning understreker hvor viktig det vil være i skolen å tilpasse opplæringen til elevenes evner, forutsetninger og behov, og dette gjelder kanskje særlig for elever som har klart identifiserte individuelle vansker.

Systemperspektivet

Elevenes ulike former for hensiktsmessige og/eller uhensiktsmessige handlinger i skolen kan ikke møtes med noen enkle metoder eller strategier. Det vil som regel kreve flere ulike pedagogiske virkemidler og tiltak i skolen for å møte problematferd på en adekvat måte. En klasse kan betraktes som et økologisk system, og det ser ut til å være en hensiktsmessig tilnærming for både analysering og håndtering av problematferd. Med system menes da et sosialt system, og dette systemperspektivet ivaretar i særlig stor grad at vi alle samhandler med de omgivelsene vi til enhver tid er i (Bronfenbrenner 1979, Ogden og Klefbeck 1994). Vi blir påvirket av omgivelsene og omgivelsene blir påvirket av oss.

Et slikt systemperspektiv kan betraktes som et overordnet perspektiv som gjør det mulig også å anvende andre teoretiske tilnærminger. Innenfor et systemperspektiv kan vi derfor anvende både det kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet.

Forholdet mellom systemperspektivet og de andre perspektivene som er presentert her kan illustreres på følgende måte:



Figur 3: Ulike perspektiver

Denne framstillingen viser at når vi bruker systemperspektivet på problematferd, så kommer vi automatisk inn på de tre andre teoretiske perspektivene. Det vil si at når vi anvender systemperspektivet, så vil vi alltid vurdere atferd i lys av kontekstuelle og individuelle forhold samt aktørbetingelser. I tillegg representerer systemperspektivet tilnærminger som ikke omfattes av de tre andre måtene å forstå problematferd på.

Innenfor den deterministiske forståelsen av forholdet mellom årsak og virkning anses det som vesentlig å avdekke årsaken til et problem før tiltak for problemløsning settes inn. Resonnementet er velkjent og har grunnlag i en naturvitenskapelig basert forestilling om at en virkning også har en kjent årsak. Bak et hvert problem kan det være en eller flere årsaker som har direkte sammenheng med problemet. Slike årsaker forklarer hvordan problemet er oppstått og hvorfor det opprettholdes. Ved å påvirke eller fjerne årsaken antas det videre at problemet reduseres eller blir borte. Med dette utgangspunktet er det logisk at mye settes inn på å finne fram til slike årsaksforhold.

I en systemisk tilnærming til problemer er man ikke så opptatt av å finne årsaken til problemer som innenfor den tradisjonelle årsak-virkning modellen. I motsetning til årsak-virkningstenkning bygger økologisk problemoppfatning på sirkulære sammenhenger i stedet for lineære. Med sirkulære sammenhenger menes at innenfor et system skapes og vedlikeholdes problemer av samspillet mellom enkeltfaktorer. Det vil si at det er *relasjonene mellom faktorer* som er viktig og ikke enkeltfaktorene alene. I dette ligger det

en oppfatning om at lineær tenkning overfor-
enkler sammenhenger gjennom sitt forklarings-
perspektiv. Dessuten ivaretar også systemper-
spektivet en aktørtilnærming til problemer og
situasjoner. Individet er selv i stand til å velge
handlinger i det sosiale systemet og er ikke kun
et offer for omgivelsene eller medfødte disposi-
sjoner. Tradisjonelle årsaksforklaringer utelater
muligheten for at individet selv fortolker
situasjonen og foretar bevisste og rasjonelle
handlinger.

Sosiale systemer som fungerer godt eller har
balansert seg på en hensiktsmessig måte vil være
preget av harmoni og likevekt der alle elementer
er avstemte i forhold til hverandre og samtidig
inngår som integrerte deler av helheten. I en
klasse som ut fra en systemforståelse er i like-
vekt, vil sannsynligvis trivsel og motivasjon
være god og det vil være liten grad av konflikter,
bråk og uro.

Selv om de enkelte aktørene i et sosialt system
tilstreber og ønsker å være i et harmonisk og
trygt fellesskap, er det ikke sikkert at dette blir
resultatet. I sosiale systemer er det mange
forhold som gjensidig påvirker hverandre, og
det er ofte vanskelig å forutsi resultatet. Dette
demonstreres når klasser settes sammen av til-
feldig valgte elever. I én klasse kan det være
harmonisk og god likevekt mellom elevene samt
lite konflikter og problemer. Mens en annen til-
feldig sammensatt klasse raskt kan etablere seg
som en problemklasse gjennom omfattende uro,
bråk, konflikter og uvennskap. En slik klasse
bør analyseres ut fra et systemperspektiv.

Pedagogiske konsekvenser

I pedagogisk sammenheng vil årsaker ofte be-
traktes som negative forhold i miljøet, særlig
hjemmeforhold eller skader og svakheter ved
individet. Dette innebærer at vi forsøker å fjerne
eller redusere årsakenes betydning for slik å bli
kvitt problemene. Men å fjerne årsaker som
ligger i fortiden eller endre fundamentale egen-
skaper eller disposisjoner hos et individ, er
nesten umulig. Det er for eksempel ikke mulig
å fjerne traumatiske hendelser i barndommen,
selv om mange psykodynamiske behandlings-
metoder tar utgangspunkt i slike hendelser i den
hensikt å hjelpe individet til innsikt og dermed
svække hendelsens innvirkning på nåværende at-
ferd. Årsaker til problemer i form av medfødte
skader og avvik vil det også være svært vanske-
lig å fjerne eller endre. Innenfor en systemfor-

ståelse vil en i størst mulig grad ha fokus på her
og nå situasjonen. Det vil være viktig å vurdere
og analysere de faktorer eller forhold som i de
enkelte situasjonene kan ha innvirkning på pro-
blemer i f.eks. en klasse. Konsekvensen av dette
er at fokus er rettet mot forhold som faktisk
kan påvirkes. I systemisk arbeid vil det også
være viktig å vurdere en rekke faktorer samti-
dig, og ikke kun ha fokus på ett enkelt forhold.

Innenfor den deterministiske tenkningen har
fokus særlig vært rettet mot svakheter og skader,
fordi det er antatt at der ligger årsakene til pro-
blemene. Dette har også ofte kommet til uttrykk
i skolen gjennom kartlegging av individets
svakheter og vansker, for deretter å iverksette
opplæring som skal fjerne eller redusere disse
svakheterens betydning. Spesialundervisningens
historie er full av eksempler på dette (Nordahl
og Overland 1997). I de senere tiår er det innen-
for dette feltet skjedd en forandring fra ensidig
å ta utgangspunkt i elevens svakheter, til å vekt-
legge elevens styrke og muligheter i det pedago-
giske arbeidet. En slik kompetanse og ressurs-
orientert tilnærming er viktig innenfor systemisk
arbeid. Ved å legge vekt på individets ressurser
og muligheter kan kompetanse utvikles og den
sosiale posisjonen endres.

Symptombærere

I sosiale systemer der det eksisterer ulike pro-
blemer vil det ofte være kjennetegn eller symp-
tomer på disse. I et klassesystem i skolen kan
symptomene på problemer være generelle og
omfatte mange aktører. Symptomene kan være
redusert trivsel og motivasjon, generell frustra-
sjon, utrygghet, bråk, mangel på konsentrasjon,
generelt dårlig arbeidsinnsats og så videre. I en
systemforståelse vil det være slik at vi i størst
mulig grad skal ha søkelys på forholdene eller
faktorene som eksisterer *omkring* disse sympto-
mene. Det er ikke symptomene som er av størst
interesse, men de situasjonene der symptomene
framstår.

Det kan også være slik at symptomene kan være
mer spesifikke og avgrenset til en eller få elever.
I slike tilfeller kan vi betegne disse elevene som
symptombærere på systemproblemer i en klasse.
En symptombærer er en aktør som på klasse-
systemets vegne bærer fram symptomer på pro-
blemer i det sosiale systemet. Dette er resultatet
av systemiske prosesser som det i ettertid er
svært vanskelig å analysere. Lærere kan også

være symptombærere, men vanligvis er det en eller noen få elever som er det. Eksempel på symptomer kan være aggressiv atferd, tilbake-trekning og isolasjon, skulking, likegyldighet i forhold til lekser og så videre.

I praksis er det mange ganger vanskelig å be-dømme om problematferd er symptom på pro-blemer i klassesystemet eller om atferden er utslag av kun individuelle forhold. Vi bør aldri unnlate å vurdere om de problemene vi obser-verer kan være et symptom på en klasse der det sosiale systemet ikke fungerer hensiktsmessig. Selv atferd hos svært problematiske og utfor-drende elever bør analyseres ut fra et system-perspektiv og ikke kun ut fra et individ-perspektiv.

I et systemperspektiv må en elev alltid betraktes som del av et helhetlig klassesystem. I dette perspektivet spiller det ingen rolle om det i et individperspektiv er påvist at eleven for eksem-pel har lav frustrasjonstoleranse og derfor viser mye aggressiv atferd. Så lenge eleven er i klassen, må det fokuseres på helheten. Det er lett å tenke seg at en elev som ofte er aggressiv overfor lærere eller medelever, virker destabiliserende på klas-sesystemet. Disse prosessene kan i neste omgang føre til at den aggressive atferden øker i hyppig-het. I dette tilfellet kan vi betrakte økningen av aggressiv atferd som et symptom på problemer i klassesystemet, selv om den enkelte eleven har lav frustrasjonstoleranse.

Når kun en elev er symptombærer, er det fort gjort å tillegge denne eleven ansvaret for pro-blemer som oppstår i klassen. En lærer kan lett forsterke ubalanse ved for sterk fokusering på eleven på bekostning av klassesystemet. Erfaring viser at når symptomer gis for stor oppmerksomhet, øker faren for at symptomene tiltar eller befester seg. Sagt på annen måte så gir symptombehandling alene liten effekt i for-hold til de grunnleggende problemene og kan faktisk forsterke problemene i stedet for å redusere dem.

Handlingssekvenser

Med handlingssekvens menes en atferds- eller handlingsrekkefølge som er relativ stabil og forutsigbar. Dette vil si at handlinger utført av elever i skolen som regel ikke oppstår av seg selv, men at de ofte er en følge av andre handlinger enten det er utført av elever eller lærere.

Det er ikke uvanlig at en dårlig relasjon mellom elev og lærer kan ha grunnlag i at eleven føler seg urettferdig behandlet i en eller annen situa-sjon. Dette kan være hvor som helst på skolen i møte med læreren, men ofte er det når læreren griper inn i problemsituasjoner at følelsen av urettferdighet kan oppstå.

Det er svært viktig for enhver lærer-elev-rela-sjon at eleven opplever at læreren fordeler an-svar og skyld på en måte som oppleves rimelig og rettferdig. Dette er selvsagt ikke like enkelt i alle situasjoner. Det er mange mulige forklaring-er på at elever opplever seg urettferdig behand-let, som for eksempel ved at læreren mangler kunnskap om det som har skjedd, vurderer skyldspørsmål på en annen måte enn det eleven gjør, vurderer en handling som mer alvorlig enn en annen handling og så videre. I stedet for å drøfte *hvorfor* elever kan oppleve urettferdig behandling, bør vi diskutere hva læreren kan gjøre for å *unngå* dette. Dette vil i systemtenk-ning ofte dreie seg om at læreren må vurdere handlingssekvenser i stedet for bare den hand-lingen som oppfattes om problematisk.

En lærer som griper inn overfor elever i en pro-blemsituasjon kan stå i fare for å handle slik at sannsynligheten øker for at problemsituasjonen oppstår senere, samtidig som lærerens relasjon til enkeltelever blir skadelidende.

Enkelte elever kommer stadig opp i konflikter med medelever, og det blir på en måte typisk for eleven å havne i slike situasjoner.

Eksempelet på neste side viser at det for en lærer som har inspeksjon kan oppstå mange situasjoner. Læreren blir kanskje først oppmerk-som på situasjonen når Siri begynner å gråte. Lærerens reaksjon skjer med bakgrunn i det han eller hun observerer i situasjonen, og reaksjonen er forståelig ut fra dette. Men vi som har kunn-skap om hele sekvensen, kan se at reaksjons-måten kan gi utilsiktede konsekvenser. For det første kan Magnus oppleve at læreren er urett-ferdig fordi det var Siri som begynte, og fordi han faktisk hadde gått unna da hun begynte å erte. Hans relasjon til læreren blir selvsagt skadelidende ut fra en opplevelse av at læreren ikke prøver å finne ut hva som hadde skjedd i hele forløpet (handlingssekvensene), men reage-rer slik han eller hun gjør. Reaksjonen kan blant annet svekke tilliten til læreren. For det andre kan lærerens reaksjon virke forsterkende på Siris handlinger fordi hun får trøst og unngår fokusering på egne bidrag til konflikten.

<i>Kontekst</i>	<i>Handlingssekvens</i>	<i>Lærerreaksjon</i>
1 Skolegården	Siri ertes Magnus – Magnus går unna – Siri går etter og kaller Magnus en tosk – Magnus dytter Siri – Siri dytter Magnus – Magnus slår Siri i ansiktet – Siri begynner å gråte.	Irettesetter Magnus. Trøster Siri. Tar Magnus med til rektor.
2 Klasserom med pultene stilt opp i en halvsirkel	Olav gjør grimaser – noen elever ser på Olav og ler – Olav lager flere grimaser – Nils gapskratter – Gunnar bråker (banker med boka i pulten, kaster viskelæret på en medelev og lignende).	Kjefter på Gunnar og sier han er ei urokråke. Gir Gunnar anmerkning for dårlig oppførsel.

Figur 4: Handlingssekvens – lærerreaksjon

Vi som kjenner hele sekvensen ser at Magnus bør få ros fordi han prøvde å gå unna samtidig som han bør få klar beskjed om at å slå ikke aksepteres. Det er videre åpenbart at det overfor Siri må påtales at erting ikke er akseptabelt. At hun får trøst på grunn av slaget i ansiktet er rimelig nok. Det avgjørende i dette eksempelet er videre hva som bør være rimelig reaksjon på ertingen og på det å slå.

Eksempelet fra klasserommet viser en handlingssekvens som er typisk i denne klassen. Igjen ser vi at lærerens reaksjon ikke er hensiktsmessig dersom målet er å få slutt på denne typen uro. Da må læreren fokusere på flere elever; blant annet bør læreren få Olav til å slutte å gjøre grimase i timene. Det kan også tenkes at selve arrangementet av pulter ikke passer så godt i denne klassen, og at klasserommet derfor bør omorganiseres.

Pedagogisk praksis og refleksjon

I kapitlet som beskriver det teoretiske grunnlaget for prosjektet har vi fokus på hvordan man skal forstå det som foregår i skolen ved hjelp av ulike pedagogiske perspektiver og blikket er først og fremst rettet mot elever og klassen. I denne delen er vi opptatt av hvordan man kan forstå lærernes pedagogiske praksis. Gjennom refleksjon kan man oppdage noe nytt i sin egen praksis, som kan føre til endringer i måter å møte dilemmaer og utfordringer på. Prosjektet "Læringsmiljø og problematferd" innebærer både en kunnskapsutvidelse gjennom spesielle fagdager for hele personalet ved skolene og praktisk arbeid i lærergruppene med utfordringer, temaer eller problemer som lærere til daglig er opptatt av. Denne organiseringen speiler prosjektets tro på teori og praksis går sammen "hånd i hånd". Prosjektet er blant annet opptatt av hvordan vi kan forstå sammenhengen mellom det vi har lært og erfart og det vi faktisk gjør i praksis. Hva er det som "ligger bak" handlingene våre?

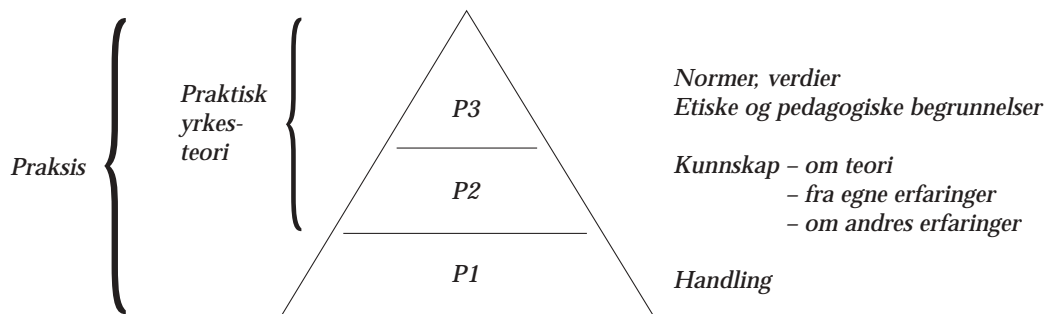
Hva styrer vår pedagogiske praksis?

I denne sammenheng er praksistrekanten og praktisk yrkest teori (PYT) (Lauvås og Handal 1993) begreper som man kan bruke for å forstå noe av sammenhengen mellom det vi har lært, det vi har erfart og det vi gjør i praksis. Praksistrekanten (Schøn 1983, Lauvås og Handal 1993) er en tankemodell som skiller selve handlingene (P1) fra kunnskaper vi har erfart eller lært teoretisk (P2), og det som er våre normer og verdier (P3). Modellen og begrepene kan hjelpe oss til å begripe, til å kunne snakke om begrunnelsene for våre handlingsvalg. Det er ved å se nøye på begrunnelsene at vi kan komme til å se andre muligheter enn de

vi hittil har sett. I det konkrete arbeidet i lærergruppene vil det å se nøye på begrunnelser være spesielt viktig i alle delene i analysefasen, under evalueringen og når arbeidet revideres.

P1 er handlingsnivået, det vi kan observere og beskrive av for eksempel det som foregår i klasserommet. Dette understreker at alle handlinger, også lærerens, foregår innenfor en kontekst og at denne konteksten påvirker våre handlinger. Det ikke tilfeldig hvilke handlinger vi velger i vår pedagogiske praksis. Vår handlingsberedskap er bestemt av hva vi har av teoretisk kunnskap og har lært av egne og andres erfaringer (P2), og til syvende og sist vil det være våre normer og verdier (P3) som bestemmer hva vi velger å gjøre. P2 og P3 nivået kalles samlet for praktisk yrkest teori (PYT). Praktisk yrkest teori vil altså være våre grunnleggende antakelser (det vi har lært og erfart) og verdier. Hver lærer har sin egen private, individuelle PYT. Samtidig vil det være slik at grunnleggende antagelser som styrer våre handlinger neppe er helt de samme i vårt møte med forskjellige mennesker i ulike situasjoner. Dette betyr at det vi gjør ikke bare er påvirket av (P2) og (P3), det vi gjør er også sterkt påvirket av den situasjon eller kontekst vi befinner oss i når vi utøver våre handlinger.

Vi har i utgangspunktet liten innsikt i vår egen PYT. Den består for en stor del av det vi "tar for gitt". Arbeidet i lærergruppene har som siktemål særlig å øke deltakernes bevissthet om deres egen PYT, eller enkelt sagt bli bedre kjent med seg selv. Når vi blir bedre kjent med forhold som styrer våre handlingsvalg vil vi også bli i stand til å se nye og bedre handlingsalternativer.



Figur 5: Praksistrekanten
(Lauvås og Handal 1993, s.108)

I tillegg til kunnskaper og verdier som faktisk styrer våre handlingsvalg har vi også kunnskaper og verdier som vi *tror eller gjerne vil* skal være bestemmende. Arbeidet i lærergruppene handler i stor grad om å avdekke og skille mellom hva vi *tror* vi vet og mener og hva vår egen praksis faktisk *viser* om det samme. Spørsmål og refleksjon skal bidra til å avdekke forhold og sammenhenger vi ikke tidligere har sett.

Gjennom blant annet å stille spørsmål vil man kunne hjelpe hverandre til å ta ulike perspektiv når vi arbeider med analyse og refleksjon. Å ta et bestemt perspektiv betyr å se en sak fra en av flere mulige sider. Ofte kan det være slik at vi er mest opptatt av å fokusere noen sider av en sak, og vi lar derfor andre sider komme i bakgrunnen. Prinsipielt er dette det samme som vi alltid gjør når vi retter oppmerksomheten mot et fenomen eller saksforhold; vi legger mest vekt på en ting framfor en annen. I dette prosjektet skal deltakerne øve opp evnen til å bli bevisst *hvilket* perspektiv man anvender og å sørge for å bruke *ulike* perspektiver. På sidene 12–14 i dette heftet er individ-, kontekst- og aktørperspektivet nærmere beskrevet. Når vi skal analysere en problemstilling er det viktig at vi systematisk anvender alle disse ulike perspektivene. I praksis vil vi da spørre: Kan denne siden av saken være viktig? Er dette noe vi allerede har vurdert eller har vi vært opptatt av andre sider? Dette understreker at situasjonen eller det kontekstuelle er viktig for lærerens handlinger.

I dette prosjektet skal arbeidet i lærergruppene bidra til endring og utvikling av den pedagogiske praksis som deltakerne utøver. For å få til en slik endring skal gruppene følge en bestemt arbeidsprosedyre som har mange likhetstrekk med kollegaveiledning. Gruppene skal i tillegg ha fokus på utfordringene i et systemperspektiv. Vi kan altså her si at med systemperspektivet prøver vi å tilføre ny kunnskap på P2-nivået. Dette skal skje gjennom refleksjon over handlinger og de situasjoner eller den kontekst handlingene foregår innenfor. Arbeidet i lærergruppene vil for en stor del bestå i å tilpasse denne nye kunnskapen til det vi har som grunnleggende antakelser fra før, og klare å la dette bli styrende for våre valg av handlinger. Dette vil gi store utfordringer av både kunnskapsmessig og verdimessig karakter.

Refleksjon

Prosjektet vektlegger analyse og refleksjon som viktige grunnelementer i arbeidet med læringsmiljø og problematferd. Refleksjon over ny kunnskap, egen praksis (P1, P2 og P3) samt analyse av innsamlet materiale om utfordringer, temaer eller problemer danner grunnlaget for alle tiltak og strategier som skal gjennomføres i de ulike klasser ved skolene som deltar i prosjektet.

Å reflektere brukes i dagligtale ofte synonymt med å tenke. Ordet kommer av *refleks* (lat.) som betyr *gjenskinns*, *gjenspeiling*, *tilbakevirkning*. Verbet *reflektere* betyr å kaste tilbake, gjenspeile, stråle tilbake, tenke over, overveie, spekulere på.

Refleksjon kan også forstås som ettertanke eller overveielse, det at bevisstheten rettes mot seg selv, sine egne tilstander og funksjoner. På denne måten blir læreren som reflekterer en aktør og et subjekt. Ettertanken og overveielser vil alltid være basert på subjektive kunnskaper, erfaringer, holdninger: "Det er ut fra mine subjektive oppfatninger jeg reflekterer, men mine oppfatninger kan utvides ved at jeg lytter interessert til andres refleksjoner og begrunnelser." I denne sammenheng kan våre oppfatninger betraktes som en horisont: "Når jeg flytter meg, flytter horisonten seg." Horisont er uttrykk for åpenhet og bevegelse, i motsetning til for eksempel begrepene grense og ramme.

Når lærergruppene har hentet inn informasjon gjennom for eksempel observasjon og skal analysere informasjonen, kan helhet og deler analyseres i forhold til hverandre. Delene i observasjonen må forstås i lys av en definert helhet, og helheten må forstås i lys av delene. I klasserommet vil en slik analyse innebære at den enkelte elevens handlinger må forstås i lys av hele klassen som system. Systemet består av alle elevene, alle aktiviteter, skrevne og uskrevne regler, lærerne, relasjoner, roller osv. Klassen som system må analyseres på basis av forholdet mellom de enkelte delene, og på basis av den meningen dette systemet ser ut til å ha for medlemmene. Dette betyr at man skal være opptatt av sammenhenger når man etterspør påvirkningsfaktorer som er med på å opprettholde en uhensiktsmessig situasjon eller uhensiktsmessig atferd. For bedre å kunne forstå disse sammenhengene, blir det viktig for deltakerne å kunne reflektere omkring det gjensidige forholdet mellom helheten og delene for eksempel i klasserommet.

I opplæringen av lederne for lærergruppene har vi vært opptatt av begrepet objektivitet. Vi har problematisert begrepet og påstått at objektive sannheter ikke finnes eller at vi ikke kan begripe tingene i seg selv, bare vår erkjennelse av dem. Vår erkjennelse av "virkeligheten" er ikke det samme som "virkeligheten selv". Vår tolkning av fenomener og hendelser er basert på et tolkningsapparat, eller de oppfatninger og innstillinger vi har på forhånd. Dette betyr at vi selv er aktive i å "skape verden" når vi sanser og fortolker fenomener og hendelser. Vi konstruerer våre virkeligheter ved hjelp av den mening vi legger i det som skjer, det vi opplever og det språket vi bruker for å uttrykke denne meningen med.

Refleksjon blir ofte forvekslet med diskusjon. Diskusjoner kan selvsagt være basert på reflekterte meninger og utsagn, men ikke nødvendigvis. For å kunne identifisere om en diskusjon eller samtale er preget av refleksjon bør en være oppmerksom på skillet mellom dialog og retorikk. Diskusjoner kan bestå av ytringer og meninger som er både reflekterte og retoriske. Den gode diskusjon eller den gode samtale må imidlertid være basert på det hermeneutiske prinsipp; at vi er beredt til å la oss bli fortalt noe nytt, dvs. at vi er åpne for nye erfaringer.

Eksempel:

En lærers utfordring:

Lærer beskriver Stian, en elev i 7. klasse, som urolig og uoppmerksom i timene. Faglig ligger han etter klassen, men lærer mener det er fordi han er lat og ikke fordi han har dårlige evner. Han har ikke respekt for voksne, og han svarer frekt om noen prøver å irettesette ham. Lærer beskriver sin egen relasjon til Stian som temmelig anstrengt. Hun er ganske irritert, og føler at hun ikke har mer å tilby ham. I hennes øyne har han bestemt seg for å ikke gidde å gjøre noen ting av det hun forventer at han skal gjøre. Det eneste han ser ut til å gidde er å forstyrre klassens arbeid.

Lærer har formulert følgende problemstilling som hun ønsker gruppas hjelp til:
Hvordan skal jeg få Stian til å tilpasse seg klassens regler og jobbe etter klassens arbeidsplan?

Hvilken mening oppfatter gruppa at lærer har om problemet? Kan problemet gis andre meninger? Hvordan kan vi forstå Stian som "del" i lys av klassen som "helhet"? I forhold til lærers problemformulering – hvilke konsekvenser vil det få for tiltak om vi bruker begrepet overbevisende istedet for overtale? Kan Stian overtales til å tilpasse seg klassens regler og arbeidsplan? Hva skal til? Om vi skulle overbevisende han – hvilke argumenter eller fortolkning skulle vi da legge til grunn?

Noen grunnleggende antakelser om refleksjon som virkemiddel i utviklingsarbeid

Spørsmål og svar må falle på plass innenfor samme meningshorisont. Om jeg stiller spørsmålet: "Hvordan kan jeg få Stian til å tilpasse seg klassens regler og arbeidsplan?" Så må jeg sjekke ut om dette målet overhodet har eller kan få noen mening for Stian i hans virkelighet. Spørsmål bør formuleres ut fra hva jeg selv som aktør kan ha mulighet til å påvirke. Det er lite sannsynlig at lærer i dette tilfellet kan få Stian til å tilpasse seg uten at hun endrer på noe i sin egen relasjon til ham, eller noe i klassen som system.

Felles meningshorisont utvikles gjennom språk og begreper. Ved å bli bevisst språk og begreper, kan en teste relevans og brukbarhet, for deretter eventuelt å finne andre mer hensiktsmessige begreper. Begreper som lat, uoppmerksom, frekk og så videre har fokus på problemer og begrensninger. Ved å finne andre begreper kan en skape ny betydning. For eksempel vil ord som selvstendig, uredd, opptatt av andre ting enn det som foregår i klassen, finner liten mening i skolens aktiviteter og så videre – kunne anspore nysgjerrighet og undring, og ønske om å la seg bli fortalt noe nytt og få nye erfaringer i relasjon til Stian. Vår forhåndsforståelse og våre tolkningsvaner påvirker vår oppfatning av fenomener, personer, relasjoner og utfordringer vi møter i hverdagen. Det er viktig å bli bevisst disse vanene og reflektere over i hvilken grad de fungerer hensiktsmessig, eller om vi må tilstrebe å innarbeide nye "tolkningsskjemaer".

Måten vi forstår et problem på påvirker vår mulighet til å gjøre noe med det. Om vi forstår Stian som lat, frekk og uvillig vil vi ha små muligheter for å endre det som vi forstår som problemet. Om vi forstår problemet som et relasjonsproblem eller "en del" av det sosiale systemet i klassen åpner det for mange ulike muligheter når man skal utvikle tiltak og strategier for endring.



Arbeidet i lærergruppene

I dette kapitlet vil vi beskrive både organisatoriske og kommunikasjonsmessige forhold som er viktige forutsetninger for arbeidet i lærergruppene. Først blir sammensetningen og oppgaver til lærergruppene beskrevet. Vi minner om noen av de mest sentrale oppgavene til gruppelederne som ble tatt opp i opplæringen.

Metakommunikasjon og hvordan stille spørsmål er sentrale områder i arbeidet og disse fenomen blir derfor omtalt spesielt. Hoveddelen i kapitlet omhandler analysemodellen med dens ulike faser og deler.

Sammensetning av gruppene

Det er to forhold som står i en viss motsetning når man skal sette sammen lærergruppene. På den ene siden er det et behov for å velge en sammensetning hvor deltakerne kjenner hverandre og er trygge. Det er også viktig at det er enklest mulig for gruppene å få organisert sitt arbeid med hensyn til tid til møtevirksomhet, gjennomføring av observasjoner og utprøving av tiltak. Disse forholdene taler for at det beste vil være å bruke eksisterende team eller på annen måte lage grupper av lærere som har samme klasser og/eller klassetrinn.

På den annen side er det viktig at organisering av gruppene i dette prosjektet tar hensyn til behovet for å sikre bredde og mangfold i perspektivene som skal komme fram i gruppens arbeid. Felles erfaringer og referanser i sammenheng med problematferd kan lett føre til bekrefte av "det vi alle vet" og dermed være en viktig faktor som også er med på å opprettholde et problem. Slike felles referanser kan stenge for muligheten av å "se noe nytt" i en fastlåst situasjon.

På dette grunnlaget har NOVA og Lillegården kompetansesenter anbefalt at man velger å danne grupper av lærere som i hovedsak ikke arbeider nært sammen om de samme elevene. Dette gjør vi til tross for de praktiske og organisatoriske utfordringer som et slikt grunnlag for gruppedannelse vil skape. Vi mener at det er riktig å legge størst vekt på begrunnelsene for å skape mangfold i gruppens tilnærming.

Arbeidet i lærergruppene vil for noen lærere innebære at de arbeider annerledes enn tidligere. Det kan være en utfordring. I disse prosessene

vil støtte og veiledning være en viktig del. Lærergruppene ved den enkelte skole mottar jevnlig veiledning fra Lillegården kompetansesenter, samt at de via prosjektkoordinator på egen skole har mulighet til å stille spørsmål til veilederne underveis via e-post.

I lærergruppene er det viktig å skape et samarbeidsklima hvor deltakerne føler seg trygge, hvor de kan bygge opp tillit til hverandre og snakke åpent om ulike tema, utfordringer eller problemer. Å skape et klima med lydhøre og interesserte medarbeidere vil sikre at arbeidet i lærergruppene har relevans for praksis og dermed skapes større mulighet for å lykkes i utviklingsarbeidet.

Et eksempel:

I fasen med etablering av lærergruppene kan vi tenke oss at noen deltakere vil stille seg følgende spørsmål:

- Har dette egentlig noe for seg?
- Hvilken rolle skal jeg ta – skal jeg involvere meg eller være passiv?
- Hva er egentlig grunnen til at vi skal bruke tid på dette?
- Stoler jeg på de andre – er det lurt å si hva jeg mener?
- Er lederen for gruppa kompetent til å håndtere følelser som måtte dukke opp?

Dette er spørsmål det vil være nyttig å bruke tid på å drøfte i gruppa. Ofte vil det være en god ide å bruke tid i starten på å bli nærmere kjent (ut over det man vet om hverandre fra før).

I lærergruppene skal man arbeide med tema, utfordringer eller problemer med utgangspunkt i lærenes egne behov. For i det hele tatt å få saker å arbeide med, er det viktig at gruppene bruker tid på å arbeide seg fram til felles forståelse av hva man skal arbeide med og på hvilken måte.

Innledningsvis i denne veilederen ble det vist til at hver lærergruppe har en valgt leder og noe av gruppelederens ansvar ble beskrevet.

Som leder av lærergruppa vil man ha et utvidet ansvar i forhold til å:

- Sette arbeidet effektivt i gang
- Disponere tid

- Sørge for at arbeidet munner ut i konkrete tiltaksforslag
- Sørge for at det blir laget en klar plan for gjennomføring og evaluering
- Sørge for at det blir skrevet referat
- Sette av 5. min til metakommunikasjon på slutten av hvert møte
- Se til at man følger prinsippene i arbeidsprosedyren (den systemteoretiske analysemodellen)
- Stimulere til at utfordringer, tema eller problem blir belyst i ulike perspektiver
- Ha fokus på hvilke faktorer som opprettholder utfordringer, tema eller problemstillingen
- Tilstrebe at alle i gruppa føler seg faglig og menneskelig likeverdige

Som leder av lærergruppene skal man bidra til analyse av prosessen i gruppa. Det er viktig at man har fokus på kommunikasjonen mellom deltakerne. På hvilken måte kan de støtte hverandre, gi rom for høyttenkning og være ivaretagende overfor hverandre?

Kommunikasjonen i gruppa – metakommunikasjon

Det er kommunikasjonen i lærergruppene som bærer gruppeprosessen. Man kommuniserer med ord, tonefall, gester og oppførsel. Kommunikasjonens verbale og ikke-verbale elementer kan forsterke eller motvirke hverandre. Det avgjørende for utvikling av klima og stemning i gruppene vil være at deltakerne blir kjent på en positiv måte og opplever trygghet, støtte og samhörighet gjennom kommunikasjonen.

Metakommunikasjon er "kommunikasjon om kommunikasjonen" og handler om hvordan vi skal forstå den kommunikasjonen som foregår. Metakommunikasjon er en samtaleteknikk som kan være et viktig hjelpemiddel for arbeidet som skal foregå i lærergruppene. I sin aller enkleste form kan vi tenke oss at metakommunikasjon kan være det som foregår i en oppsummering de siste 5 minuttene av et møte. Vi snakker om hvordan vi har opplevd samtalene og de prosessene som har foregått i møtet. Metakommunikasjon er altså for så vidt noe alminnelig som alle mennesker mer eller mindre gjør i forskjellige sammenhenger. Det spesielle for vår sammenheng er at vi skal metakommunisere planlagt og systematisk fordi vi har en faglig begrunnet hensikt med å gjøre det.

Kommunikasjonen i lærergruppene vil avgjøre om nye perspektiver og dermed nye handlingsalternativer vil komme fram. Vi vil anbefale at man i gruppene ikke bare evaluerer ved møte-slutt, men også blir enige om å innføre et tegn for "time out". Når noen bruker dette tegnet betyr det at "nå synes jeg at det er grunn til å se nærmere på kommunikasjonen." I praksis betyr dette at man for en stund forlater saksinnholdet i samtalen, og heller konsentrerer seg om måten man snakker sammen på. Hvem som helst av deltakerne har når som helst i møtet muligheten til å be om en slik "stopp." Det er viktig at man markerer avslutning av en slik "time out" når man synes at det som ble kommentert eller tatt opp er tilstrekkelig belyst. Ved å holde et slikt klart skille mellom saksinnhold og metakommunikasjon, blir det lettere å få framdrift i saksforholdet samtidig som man rydder opp i mulige misforståelser og sikrer ivaretagelse av alle gruppedeltakerne. Det er et paradoks at metakommunikasjon forutsetter en viss trygghet og tillit mellom gruppedeltakerne, samtidig som slik kommunikasjon i stor grad vil bidra til å utvikle nettopp trygghet og tillit.

I kollegaveiledning er det vanlig å bruke en slik teknikk med "time out" og metakommunikasjon. Fordelen med å ha avklart og avtalt dette på forhånd er at det gir legitimitet for å ta opp noe som ellers ofte kan oppleves som litt ubehagelig. Det gir dessuten bedre muligheter for å holde et klart skille mellom sak og person. Eksempler på innspill til metakommunikasjon kan for eksempel være: "Nå opplever jeg nesten at spørsmålene blir anklager" eller "Jeg synes at flere skal være aktive og delta i samtalen".

Bruk av spørsmål

Hvordan man formulerer og stiller spørsmål er viktig i alle faser av arbeidet i lærergruppene. I refleksjons- og analysefasen vil det være særlig avgjørende for om man lykkes i å få fram nye perspektiver og ny kunnskap. Spørsmålene skal bringe fram fakta og få veisøker og de andre deltakerne til å reflektere.

Spørsmålene bør i størst mulig grad være åpne og uten råd. Åpne spørsmål kjennetegnes ved at det finnes mange mulige ulike svaralternativer. Selvsagt vil det også være nødvendig å stille noen spørsmål f. eks. om fakta hvor svaralternativene er sterkt begrenset som "ja" eller "nei". Tanken om at åpne spørsmål er

å foretrekke er begrunnet med at det er veisøker som skal være i fokus og gis anledning til å utdype hva hun mener. Lukkede spørsmål kan lett gi sterke føringer for hva det er mulig å svare og dermed bli sterkt styrende for samtalen.

Spørsmålene bør være korte. Lange spørsmål vil ofte innebære at man stiller flere spørsmål samtidig eller at spørsmålene inneholder råd eller meningsytringer. Korte spørsmål vil også bidra til tydeliggjøring av hva som skal være i fokus. Hvis spørsmål må forklares kan dette være en indikasjon på at de ikke er formulert med tilstrekkelig klarhet og tydelighet.

På den annen side kan man likevel noen ganger oppleve at veisøker forstår noe helt annet med et spørsmål enn hva den som stilte spørsmålet mente. Dette kan på en positiv måte bidra til å bringe nye perspektiver inn i samtalen.

Hvis veisøker trenger tid for å svare på spørsmål kan dette være en indikasjon på at spørsmålene får vedkommende til å reflektere. Vent derfor på svar selv om det tar litt tid. Taushet fra veisøker kan imidlertid også være et uttrykk for at spørsmålet rører ved forhold som er så vanskelig at man ikke ønsker å snakke om det. I slike situasjoner må deltakerne i gruppa vise kommunikativ innsikt og være spesielt opptatt av å ivareta veisøker. Gruppeleder vil i slike situasjoner ha et særlig ansvar. Dersom spørsmål til veisøker nærmer seg det å drive forhør vil resultatet av arbeidet i gruppa neppe bli konstruktivt for å belyse og endre praksis. Deltakernes opplevde trygghet og gjensidige tillit er viktige forhold for å skape en god dialog i gruppa.

I forbindelse med veiledning blir det ofte advart mot å stille hvorfor-spørsmål. En ukritisk og omfattende bruk av ordet hvorfor vil lett lede samtalen inn i spor hvor det på en uheldig måte blir fokus på årsaker og fortid. Hvis man derimot ved en forsiktig og reflektert bruk av ordet hvorfor søker å avdekke hvilke begrunnelser for valg av handlinger som finnes, er dette en naturlig og god del av en veiledningssamtale.

Systemteoretisk analysemetode

Nedenfor blir det beskrevet en analysemetode for å utvikle gode læringsmiljøer og håndtere problematferd i skolen. Analysemetoden beskriver ikke hva som konkret skal gjøres med ulike

situasjoner i den enkelte skole eller klasse. Dette er en metode for analyse av det som foregår i klasserommet, ikke en metode til bruk i klasserommet. Analysemetode eller framgangsmåten uttrykker hvordan en bør gå fram for å komme fram til hva som skal gjøres. Dette er en metode basert på systemteori for analyse av pedagogiske utfordringer, temaer og problemer. Metoden er inndelt i ulike faser og deler, og det er avgjørende at disse fasene gjennomføres i den rekkefølgen som her er beskrevet. Metoden kan framstilles i følgende modell på neste side.

Figuren viser at det er to hoveddeler i metoden, en analysedel og en strategi- og tiltaksdel. Det er avgjørende viktig at disse delene holdes klart fra hverandre og at analysedelen er gjennomført før arbeidet med å utvikle tiltak og strategier startes. Dersom evalueringen viser at man ikke har oppnådd det man ønsket, er det vesentlig at oppmerksomheten rettes mot alle fasene i modellen når man reviderer arbeidet.

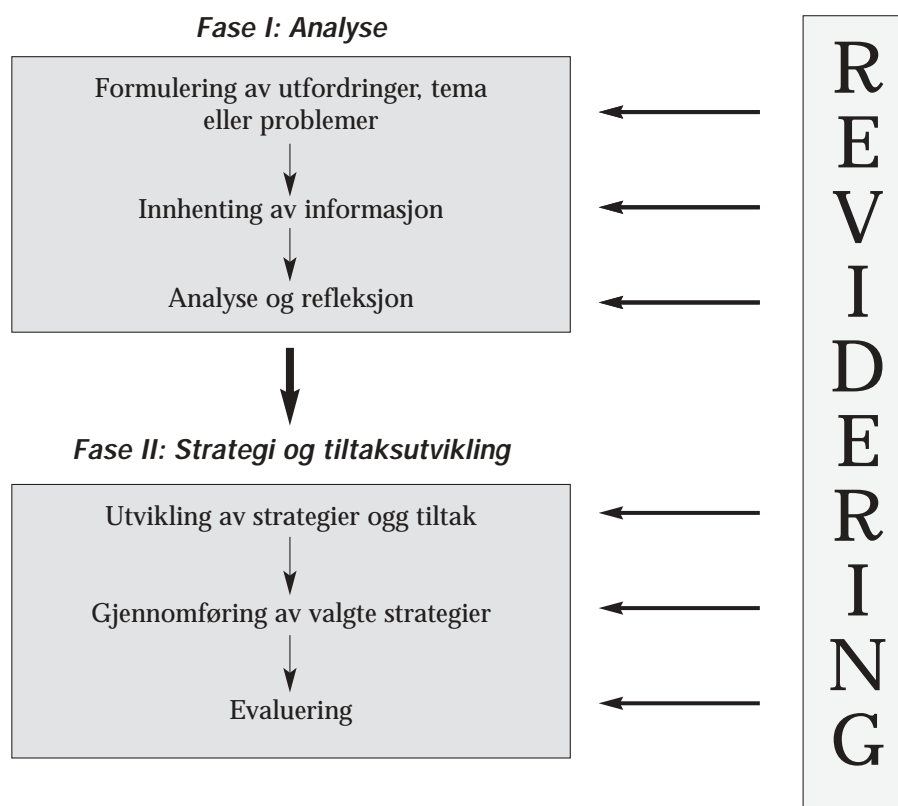
I praksis kan det ofte være slik at nye opplysninger fører til ny innsikt og at behov for reformulering av problemstillingen eller revidering av det planlagte arbeidet oppstår underveis. I beskrivelsene av de ulike fasene og delene av arbeidet vil eksempler på reformulering eller revidering bli eksemplifisert.

Analysedel

Når man starter arbeidet i lærergruppa er det viktig at man har bestemt hvem som skal skrive referat eller føre logg (vedlegg1: Logg/referat av møtene i lærergruppene). Videre vil det være hensiktsmessig å gå gjennom referatet fra sist møte.

Formulering av utfordringer, tema eller problem

Utgangspunktet for endringsarbeid i en skole eller en klasse må være et tema, en utfordring, et problem eller en situasjon i klassen eller i forhold til enkeltelever som en eller flere lærere vil ha gjort noe med. Det er veisøker (læreren som ønsker å endre noe for eksempel i sin klasse) som skal definere og formulere det som betraktes som en utfordring eller et problem. Veisøker velger i hovedsak hvilken formulering av tema, utfordring eller problem det skal arbeides videre med.



Figur 6: Analysemodell

Hva kan kalles et tema, en utfordring eller et problem?

Temaet, utfordringen eller problemet behøver ikke å være alvorlig eller stort. Det er heller slik at ingen utfordringer kan betraktes som for små. Det dreier seg mer om situasjoner der læreren opplever at det er stor avstand mellom hvordan hun ønsker at det skulle vært og hvordan det faktisk er. Det vil sjelden være hensiktsmessig å begynne med den største utfordringen eller problemet til å begynne med. Utgangspunktet bør dessuten være noe det er sannsynlig at en lykkes med.

Flere betingelser må være oppfylt før noe kan kalles en utfordring eller et problem. For det første må noen ha et ønske eller behov for å endre en situasjon. Videre må det være ukjent hvorfor det har oppstått avvik mellom nåværende og ønsket situasjon. Overført på klassesystemet vil dette si at dersom det etter en samtale om valgt utfordring i lærergruppa fortsatt hersker enighet blant lærere om at årsaken til problemet (for eksempel bråk og uro i klassen) er en bestemt elev, og det bare er denne elevens atferd som kan påvirke situasjonen, så er ikke dette en utfordring eller et problem ut fra vår definisjon. Det er et problem dersom vi åpner

opp for at det som opprettholder og utløser problematferden ikke er fullt ut kjent. Det vil si at vi i utgangspunktet ikke låses fast i bestemte forklaringer på de utfordringer vi står ovenfor. Dersom måten å forstå og forklare utfordringen på er fastlåst, er det mulighet for at de bakenforliggende systemiske mekanismene ikke lar seg avdekke.

Når deltakerne i lærergruppa opplever fastlåste situasjoner, er det naturlig at man hjelper hverandre til å endre innfallsvinkelen til utfordringen. Man kan stille hverandre konkrete spørsmål med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene systemteori bygger på. For eksempel "Hvordan ser dette ut i elevens øyne?" (aktør perspektivet), "I hvilke sammenhenger kommer atferden til uttrykk? (kontekstperspektivet) eller "Kan dette ha sammenheng med elevens disposisjoner og forutsetninger?" (individperspektivet). Deltakerne i lærergruppa kan sette fokus på relasjoner, klasseledelse, undervisningens innhold, organisering av undervisning eller de situasjonene som problematferden oppstår i. Det vil si forhold som skolen og læreren faktisk kan gjøre noe med. Dette innebærer at det allerede i analysemodellens første fase er avgjørende at vi er åpne for nye perspektiver.

Prioritering av tema, utfordringer eller problemer

Det er gjerne slik at man står overfor flere problemer eller utfordringer. Lærerne i gruppa vil kunne hjelpe hverandre til å skille mellom problemer slik at de fremstår som selvstendige utfordringer. Det vil være nødvendig å foreta en prioritering mellom utfordringene, og kun forholde seg til én utfordring i den videre analysen. Det er i vedlegget vist et skjema som kan benyttes til å utforme og prioritere mellom de ulike temaene, utfordringene eller problemene læreren står ovenfor (vedlegg 1: Beskrivelse av utfordringer og problemer).

Oppklarende og reflekterende spørsmål

Det er viktig å formulere utfordringene eller problemene tydelig og konkret nok slik at de senere kan arbeides med. Om utfordringen for eksempel er knyttet til bråk og uro, bør det presiseres hva slags bråk dette dreier seg om. Når et tema, en utfordring eller en problemstilling er lagt fram for lærergruppa, skal de andre lærerne gjennom å stille spørsmål bidra til å konkretisere og ”spisse” utfordringen. I denne fasen bør det settes av noe tid til refleksjon og spørsmål. Det kan dreie seg om hva vi vet, hvilket informasjonsgrunnlag vi har, hvem som kommer med denne informasjonen og om dette er noe vi er innstilt på å arbeide videre med. Det er viktig å stille reflekterende spørsmål i denne fasen som gir rom for å forstå temaet, utfordringen eller problemet på ulike måter. For eksempel kan lærerne i gruppa legge fram opplysninger som utdypet veisøkers situasjonsbeskrivelse.

Denne første samtalen i lærergruppa om valgt utfordring kan også betraktes som en type informasjonsinnhenting. Samtaler og refleksjoner omkring problemstillingen fører ofte til ny innsikt og dermed behov for endring allerede i første fase. Veisøker kan da reformulere den valgte problemstillingen og arbeidet kan fortsette med utgangspunkt i analysemodellen.

I forbindelse med beskrivelsene av tema/utfordringene/problemene kan det være hensiktsmessig å formulere de målsettinger en tar sikte på å realisere. Dette kan gjøres ved å ta utgangspunkt i en sammenligning av nåsituasjon og ønskede endringer i klassen eller i forhold til enkelte elever (vedlegg 2: Målsetting).

Eksempel: Elev A

Læreren som legger fram sin utfordring i lærergruppa uttrykker en sterk bekymring omkring en elev og hvordan denne eleven blir påvirket av og ikke minst påvirker de øvrige elevene i klassen. Utfordringen eller problemstillingen blir formulert på følgende måte: *Elev A bråker mye og er svært urolig når læreren underviser ved at han snakker høyt, går omkring i klasserommet og forstyrrer medelever. Hvordan blir eleven påvirket av medelevene?*

Ut fra denne problemstillingen ønsker læreren forandringer i retning av at det skal være ro i klassen når det formidles noe i undervisningen, og at elev A ikke skal bevege seg rundt og forstyrre andre. Målsettingen for denne utfordringen blir formulert på følgende måte: *Målet med dette arbeidet er at elevene eller læreren i liten grad skal bli forstyrret og oppleve uro i de ulike undervisningssituasjonene i klassen.*

Fokus på læreren, på individ-, klasse- eller skolenivå?

”Lærerne avgjør med sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer” (L-97 s.32). I dette prosjektet skal også læreratferd fokuseres. Lærerne skal utvikle kompetanse i kartlegging og analyse av elevenes læringsmiljø samt å utvikle egen handlingskompetanse med hensyn til forebygging og håndtering av problematferd i skolen.

I det konkrete arbeidet i lærergruppene dukker det gjerne opp spørsmål om en skal fokusere på lærerens praksis, individ-, gruppe-, klasse- eller skolenivå. På bakgrunn av den forståelsen vi har når problemformuleringen blir laget, vil utfordringen bli knyttet til ett eller flere av disse nivåene. Vi vil ikke alltid vite hvilket nivå vi vil komme til å foreslå å rette tiltak mot, eller om vi gjennom arbeidet kommer til å endre vår forståelse av hvilket nivå som utfordringen hører hjemme på.

I prosjektet er det ikke lagt strenge føringer for hvilket nivå det er ”riktig” å starte arbeidet på. I et systemperspektiv vil det ikke på forhånd være mulig å være sikker på hvor man skal starte arbeidet. Vi vet at mange forhold henger sammen, men det er ikke alltid vi kan forstå

hvordan de henger sammen. Gjennom arbeidet med problemformulering, informasjonsinnhenting og analyse/refleksjon skaffer vi oss kunnskap som skal gi innsikt i hvilke faktorer vi tror opprettholder det problemet vi fokuserer. På dette grunnlaget skal vi så utvikle strategier og tiltak som retter seg mot ett eller flere av nivåene.

Problemformuleringene skal ta utgangspunkt i situasjoner som lærerne møter i sin pedagogiske praksis og som man ønsker å endre. Ut fra dette er det naturlig at utgangspunktet vil være på elev-, gruppe- eller klassenivå. Et eksempel på dette: Hvis det viser seg at en elev er symptom-bærer i et klassesystem i ubalanse, kan det som opprinnelig så ut som et individproblem løses ved tiltak på klassenivå. Det kan også tenkes at situasjoner vi først trodde ville kreve tiltak på klassenivå krever tiltak på individnivå.

Hva så med skolenivå? En viktig oppgave for koordinatorene er å fange opp hva de enkelte lærergruppene på skolen arbeider med. Det kan hende at flere lærergrupper arbeider med samme tema, utfordring eller problemområde. Prosjektgruppa ved skolen har da et ansvar for å arbeide videre med det følte behovet/problemstillingen. Når prosjektgruppa løfter saken opp på skolenivå, vil personalet ved skolen ha samme funksjon som deltakere i ei lærergruppe. Prosjektgruppa går på denne måten over til å bli "veisøker".

Informasjonsinnhenting

Det er avgjørende å innhente mest mulig informasjon før analysen av tema, utfordring eller problemstilling tar til. Dette vil både være informasjon om problemet og om situasjonen problemet eksisterer innenfor. I utgangspunktet bør det tas for gitt at den informasjonen som veisøker har om de utfordrende situasjonene ikke vil være tilstrekkelig. Det er alltid viktig å få belyst utfordringer fra flere sider og derfor er det nødvendig å få informasjon om de ulike situasjonene fra flere kilder (Damsgård 2000). Lærernes oppfatninger og informasjonsgrunnlag må derfor suppleres med annen informasjon. Man kan både bruke flere informanter og ta i bruk mer spesifikke metoder enn kun de usystematiske inntrykkene en får gjennom undervisning i en klasse. Før man bestemmer seg for metode for informasjonsinnhenting er det viktig å avklare hva man skal ha fokus på. Denne fokuseringen bidrar til nødvendig avgrensning av temaet, utfordringen eller problemet (se vedlegg 4–8). Det er også viktig å konkretisere

hensikten med informasjonsinnhenting. Det er videre nødvendig å ta stilling til hvem som kan sitte inne med viktig informasjon i saken og hvilken metode som er hensiktsmessig å benytte for å få opplysninger som er relevant for utfordringen. Man må også bestemme tidspunkt for innsamling av informasjon. Det er viktig at det er sammenheng mellom valg av utfordring, informanter og metode. All informasjonsinnhenting skal være beskrivende og ikke vurderende. Aktuelle metoder kan her være:

Eksempel: Elev A

Det blir i lærergruppa enighet om at her er det behov for mer informasjon om hva som kjennetegner situasjonene der elev A sin uro kommer til uttrykk. To andre lærere i lærergruppa tilbyr seg å observere en time hver i denne klassen. Dette blir det enighet om. De skal i observasjonen ha særlig oppmerksomhet på hva medelevene gjør når eventuell bråk og uro oppstår, og de skal også ha fokus på lærerens undervisning, ledelse av klassen og normene i klassen. Lærerne som skal observere får i oppgave å skrive ned det de ser uten at det skal foretas noen vurderinger.

Observasjon

Observasjon i klassen kan for eksempel gjennomføres av lærerkollegaer eller eksterne veiledere som for eksempel PP-tjenesten. Observasjoner bør ha en klar hensikt ved at det i forkant er formulert hva observatøren skal ha fokus på. De skal videre være beskrivende og ikke normativ. Det er finnes mange ulike observasjonsmetoder. Man kan *skrive logg*, *løpende protokoll*, foreta en *atferdsregistrering*, benytte et *atferdsanalyseeskjema*, foreta en *minuttobservasjon* eller benytte *sosiogram* i forhold til mindre eller større grupper. I heftet *Med blikk for muligheter* (Damsgård, 2000) er det mulig å lese mer om observasjon i forhold til informasjonsinnhenting.

Å føre logg handler om å skrive ned hva som skjer i ulike situasjoner i en time. Metoden betraktes som usystematisk da den ikke følger et bestemt skjema. Systematikken ligger i hva man på forhånd har bestemt seg for å sette fokus på og at man gjentar loggføring over flere timer. Man skriver ned det som har skjedd i etterkant av situasjonen eller timen. Ved bruk av logg øker risikoen for subjektivitet da metoden

baserer seg på hukommelse basert på egne opplevelser. Det kan være lurt å benytte denne metode som et supplement til andre observasjonsmetoder. Dette er altså en metode der læreren selv kan registrere informasjon (vedlegg 9: Et eksempel på logg)

Løpende protokoll er mer strukturert enn logging. Man bestemmer seg i forkant hva man skal se etter, i hvilken situasjon man skal observere, hensikt og mål med observasjonen, hvem som skal observere samt når og hva man skal bruke observasjonen til. Denne metoden forutsetter at læreren selv eller en kollega har tid til å gjennomføre observasjonen. Løpende protokoll består av fortløpende beskrivelser av hva som skjer i en klasse, forhold rundt enkeltelever eller i helt bestemte situasjoner. Det er viktig at man beskriver det som skjer presist og "objektivt". Man må skille mellom hva man ser og hvordan man tolker det som skjer. Observatørens tolkninger skrives ikke ned. Utfordringen ved løpende protokoll er å klare å registrere det som er relevant. Registreringen kan lett omfatte for mye. Det er derfor viktig å velge noen få konkrete situasjoner man skal fokusere i observasjonen (vedlegg 10: Et eksempel på løpende protokoll).

Atferdsregistrering benyttes for å skaffe seg oversikt over varighet og frekvens av en bestemt type problematferd. Gjennom å registrere hvor mange ganger og hvor lenge den bestemte typen atferd forekommer, kan man få et mer nyansert bilde av hva som faktisk skjer. Det er viktig å definere og beskrive så nøyaktig som mulig hva slags type atferd som skal registreres. Dette er en enkel form for systematisk observasjon som i mange tilfeller kan gi nyttig kunnskap for å arbeide videre med. Atferdsregistrering kan i noen tilfeller gjøres av læreren selv (vedlegg 11: To eksempler på atferdsregistrering).

Atferdsanalyseeskjema benyttes når man ønsker å se ting som foregår i klasserommet i sammenheng med for eksempel det som utløser den atferden vi ønsker å endre. Man forsøker gjennom observasjon å fokusere det som skjer i forkant av en bestemt type problematferd. Videre ønsker man å fokusere på hvilken måte den aktuelle atferden følges opp. Denne type observasjon er mer krevende og den benyttes ofte som en oppfølging av for eksempel løpende protokoll. I analysen av slik observasjon etterspørres eventuelle mønster knyttet til faktorer

som utløser atferden (vedlegg 12a: Et eksempel på atferdsanalyseeskjema).

Minuttobservasjon kan minne om løpende protokoll. Man bestemmer seg for å observere i intervaller på for eksempel 5 minutter. Man kan også bestemme seg for å fokusere et bestemt tidspunkt hver dag, for eksempel overgangen fra friminutt til time. Ved en slik observasjonsmetode er det viktig å være presis og konkret i forhold til hva man skal observere. Det er viktig å begrense antall fenomen som skal fokuseres (vedlegg 12b: Et eksempel på minuttobservasjonsskjema klasse/gruppe).

Bruk av video

Bruk av *video* i klasserommet for å filme de situasjonene som er problematiske kan være en svært hensiktsmessig måte å observere på. Dette må selvsagt være frivillig fra lærernes side og være basert på skriftlig samtykke fra foreldrene. Videokameraet fanger opp livet i klasserommet og i ettertid har man ubegrensede muligheter til å analysere resultatet; man kan spole tilbake og stoppe filmen. Bruk av video har den fordel at opptaket ikke blir preget av observatørens "briller". Alle har mulighet til å se det samme i ettertid og lærergruppen kan sammen foreta en analyse av video-opptaket. Man vil erfare at selv et video-opptak kan oppfattes forskjellig og dette bidrar til økt bevissthet i lærergruppen. En slik bevisstgjøring inngår som en del av bearbeidingsprosessen som må foregå i etterkant av all informasjonsinnhenting. Mange lærere opplever at bruk av video har vært svært nyttig.

Intervju

Intervju kan være planlagte *samtaler* med elevene i klassen i enten plenum eller i elevsamtaler, samtaler mellom lærere som har vært i klassen og dialog med foreldre om situasjonen. I praksis blir samtalen i lærergruppene om den valgte problemformuleringen også en type informasjonsinnhenting og den vil være et godt utgangspunkt for videre arbeid. Når man bruker elevsamtale som en form for informasjonsinnhenting bør også denne planlegges med hensyn til hva en skal ta opp, hensikt og mål og lignende. Det skal ikke være en såkalt "kosesamtale" eller "inn på teppet" samtale. Det skal være en planlagt, formell og godt forberedt samtale som har en ytre ramme og et formål som er knyttet opp mot den eller de situasjoner som er fokusert i endringsarbeidet i klassen. Slike elevsamtaler skal gi elever mulighet til å bli hørt. Det er

viktig å reflektere over likeverdighet og respekt før en setter i gang slike samtaler (vedlegg 13: Elevsamtaler).

Samtale med foresatte kan også benyttes ved innsamling av informasjon om et tema, en utfordring eller et problem. Foresatte er en viktig, men ofte undervurdert kilde til kunnskap. Det er viktig å fokusere på positive sider både hos elever og foreldre, og å se på foreldrene som en ressurs for eleven og skolen (Rønningsbakk 2002).

Anvendelse av ulike spørreskjemaer

Spørreskjemaene som benyttes bør være utprøvd i forskningsmessig sammenheng, og ikke skjemaer som utarbeides av lærere ved skolen. Både elever, lærere og foreldre kan være informanter i slike spørreskjemaundersøkelser. Både Lillegården kompetansesenter og NOVA disponerer spørreskjema som kan anvendes til dette formålet.

I noen tilfeller vil resultatene fra for eksempel observasjonen(e) føre til at man må reformulere den første problemstillingen. Det kan komme fram opplysninger som gjør første problemstilling irrelevant.

Det er viktig å være oppmerksom på at dersom enkeltelever er i fokus gjennom systematisk observasjon eller ved gjentatte samtaler, skal man innhente tillatelse fra foreldre. Det er videre viktig å huske at selv om enkeltelever er i fokus i observasjoner skal elevatferden settes inn i en sammenheng, det vil si i relasjon til situasjoner, medelever, lærere og/eller undervisning. Hensikten med dette arbeidet er at skolen og lærerne skal forbedre egen pedagogisk praksis blant annet gjennom å utvikle et godt læringsmiljø for den enkelte og alle elever i skolen.

Valg av metode for innhenting av informasjon må tilpasses formålet man har med arbeidet i lærergruppene. Det er ikke alltid slik at det bare er én metode for innhenting av informasjon som alltid er den mest hensiktsmessige. Ofte kan det være slik at det er mest hensiktsmessig å bruke to eller flere ulike metoder når man skal hente inn informasjon. Det er en fordel å bruke flere observatører; å bruke flere lærere til å hente inn informasjon om samme tema samt å bruke flere metoder for informasjonsinnhenting bidrar til å øke objektiviteten i materialet.

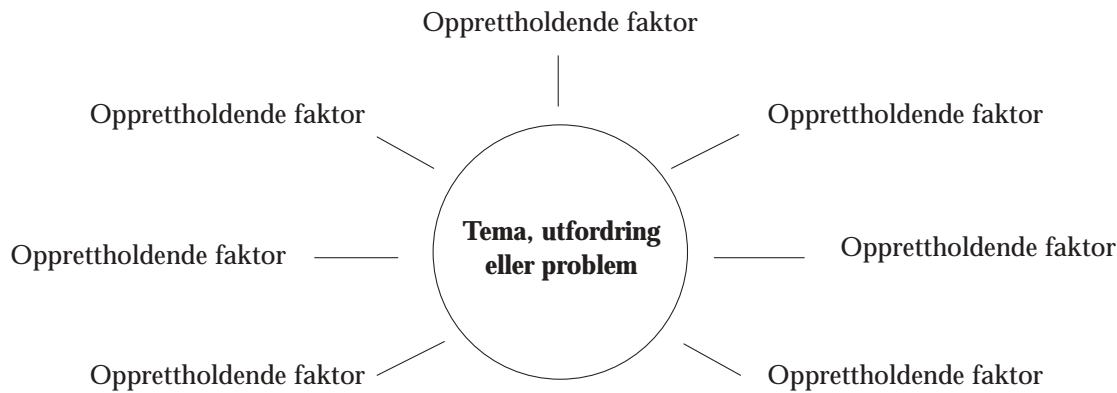
Analyse og refleksjon

Den mest vesentlige fasen i systemarbeid er analysefasen. Gjennom analysen og refleksjonen dannes grunnlaget for de strategier som senere kan iverksettes for å bedre de vanskelige situasjonene og hindre dem fra å oppstå på nytt. Det er avgjørende at denne fasen struktureres og framstår helt tydelig. Det er viktig at lærergruppene går systematisk gjennom det innsamlede materialet. Her vil en ut fra systemtenkning være mest interessert i situasjonen omkring det problemet vi ønsker å påvirke. Det vil si at vi skal analysere og reflektere over situasjonen problemet forekommer innenfor mer enn problemet i seg selv.

Analyse og refleksjon handler også om perspektivtaking. Det vil være særlig viktig å kunne ta elevens perspektiv, se eleven som en aktør. I lærergruppene bør en kunne bevege seg mellom kontekstuell perspektiv, aktørperspektiv og individperspektiv. På denne måten vil den systemiske tilnærmingen kunne bli ivaretatt. Et viktig arbeidsredskap i analysefasen er sammenhengsirkelen der lærerne skal forsøke å komme fram til hvilke faktorer i situasjonen som opprettholder elevenes eller klassens atferd.

Det bør stilles visse krav til de sammenhengene lærergruppa kommer fram til. I utgangspunktet bør man velge det som mest sannsynlig er viktige påvirkningsfaktorer, de faktorene det ser ut til å være mest enighet om. Det vil si at det må foreligge klare holdepunkter for at sammenhengene er slik vi tror. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å ha en hypotese om sammenhenger; tiltak skal baseres på mest mulig holdbare eller bekreftede antagelser. Det er også viktig at man velger ut påvirkningsfaktorer som skolen og lærerne kan gjøre noe med.

Hensikten med refleksjon og analyse er også, med bakgrunn i en beskrivelse av nåværende samhandlinger, å utvikle antagelser om sammenhenger mellom nåværende situasjon og historiske forhold. Med historiske forhold menes tidligere hendelser eller forutsetninger hos eleven som kan ha sammenheng med nåtidige problemer og samhandlinger. Selv om slik forståelse er nødvendig, er den ikke tilstrekkelig for endring av et klassesystem. Vel så viktig er det å fine fram til de forhold som bidrar til opprettholdelse av problematferd i klassen. Et eksempel kan være at diagnosen ADHD, som er et historisk forhold, kun kan betraktes som en



Figur 7: Modell for analyse av opprettholdende faktorer

av mange mulige faktorer som bidrar til å opprettholde et problem eller utfordrende situasjoner. Individperspektivet er også viktig i systemteoretisk forståelse. Kunnskap om den enkelte elevs ADHD vil gi informasjon som kan benyttes i tilrettelegging av læringsmiljøet, men i analysen skal man ikke kun benytte dette perspektivet. Enhver elev, uavhengig av vanske, vil være en aktiv deltaker i det sosiale systemet som klassen og skolen er. Derfor blir det også i slike tilfeller viktig å se problematferd i relasjon til kontekst og å betrakte eleven som en aktør i sitt eget liv.

Dersom vi skaffer oss god oversikt over disse forholdene, kan vi i neste omgang endre problematferden gjennom å fjerne eller forandre de faktorene som opprettholder den uønskede atferden. Det er med andre ord de sentrale opprettholdende faktorene som fokuseres i endringsarbeidet og ikke selve problematferden. Dette innebærer ofte at det i endringsprosessen arbeides med andre forhold enn eleven selv. På den annen side er det mange ganger slik at forhold som har bidratt til uønsket atferd også er med på å opprettholde atferden. Eksempel på dette er en far som er negativt innstilt til skolegang og lærere, og som har en sønn som ofte er aggressiv overfor lærere i timene. Gjennom modellering kan sønnen ha overtatt farens holdninger til skolen og lærere. I analysen må man så spørre seg i hvilken grad skolen har mulighet til å endre fars holdninger til skolen og lærere.

De forholdene vi vil fjerne er ofte atferds- eller handlingssekvenser. Eksempel på en slik handlingssekvens kan være at læreren kritiserer eleven, eleven reagerer med å skjelle ut læreren,

læreren blir sint og irettesetter eleven og at eleven deretter reiser seg og dytter læreren. Det kan være forhold i fortiden som bidrar til at disse sekvensene ofte gjentar seg. Eksempelvis kan eleven ha hatt sterkt autoritære foreldre som i større grad fokuserer på det negative enn det positive. Relativt svake skoleprestasjoner kan videre ha forsterket elevens oppfatning av at han ikke holder mål i voksnes øyne. Dette eksemplet illustrerer videre det som ble poengtert ovenfor; de historiske hendelser kan ikke forandres, men det kan de nåværende atferdssekvenser. Det er derfor viktig at det i refleksjon og analyse fokuseres på forhold som det er mulig å endre. Noen ganger er det andre faktorer enn atferdssekvenser som opprettholder uønsket atferd. Det kan i enkelte tilfeller for eksempel være manglende samarbeid med hjemmet. Eller det kan være at elevens bestevenn også viser problematferd på skolen.

Fasen med refleksjon og analyse i lærergruppa bør være relativt grundig og omfattende. Det er vanskelig å tenke på temaer, utfordringer eller problemer der analyse- og refleksjonsdelen kan ta noe særlig mindre enn 20 minutter. I praksis kan denne runden noen ganger resultere i at man ønsker å innhente ytterligere informasjon om det fenomen man arbeider med. Det er uansett vesentlig å få avsluttet denne fasen og gå videre i forhold til å utvikle tiltak og strategier.

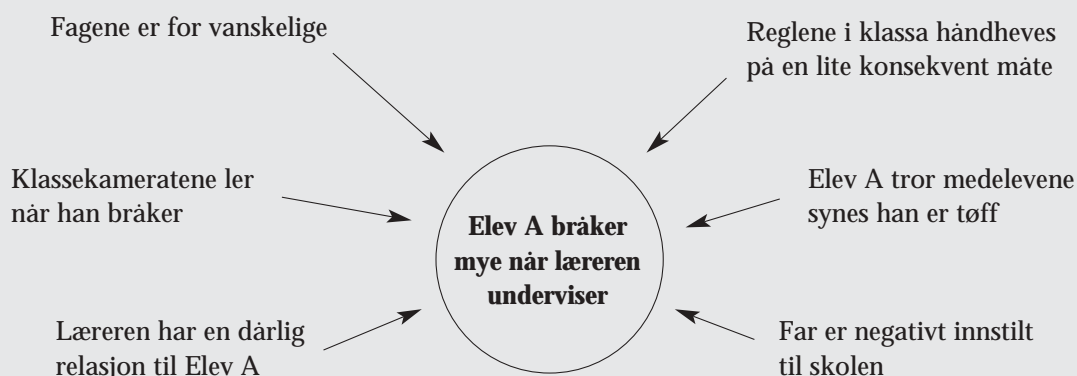
Strategi- og tiltaksdel

Valg av strategier eller tiltak

Utvikling og valg av strategier eller tiltak vil være den neste og svært avgjørende delen i den systemteoretiske analysemodellen. Denne fasen

Eksempel: Elev A

Gjennom analyse av og refleksjon over den informasjonen som kom fram gjennom observasjonen og den informasjonen læreren selv bidrar med på spørsmål i lærergruppa, kommer en fram til at følgende faktorer opprettholder den problematiske atferden og det dårlige læringsmiljøet i klassen:



Figuren viser at det er rimelig sikkert at disse seks faktorene bidrar til at problematferden opprettholdes. Fem av dem er knyttet til skolen og en til familien som sosialt system. Ved å fjerne eller redusere disse faktorene antas det at problematferden reduseres eller opphører og at læringsmiljøet i klassen blir mer positivt.

Figur 8: En utfylt modell for analyse av opprettholdende faktorer

må holdes klart adskilt fra analysedelen. I praksis kan det ofte være vanskelig å skille mellom de ulike fasene og delene i analysemodellen. Det er viktig at man minner hverandre på hvor man befinner seg i modellen og at man sammen tar ansvar for å komme på rett spor. Hensikten med arbeidet i lærergrupper er at det skal utvikles strategier som skal redusere betydningen av eller fjerne de faktorene som opprettholder problemet i klassen. Det er først når vi er rimelig sikre på hvilke faktorer som opprettholder situasjonen at vi skal begynne finne ut hvordan vi kan redusere betydningen av disse.

Med tiltak menes en ferdig utviklet, klart definert og konkret metode som læreren relativt instrumentelt kan anvende i klasserommet. Et eksempel på dette kan være implementering av programmet «Steg for steg». Andre eksempler kan være å gjennomføre samtaler med enkeltelever, endre på klasseregler, gjennomføre klassemøter eller endre på lekseplaner. Med strategi menes en tilnærming der det som skal gjøres vil være mer avhengig av egen refleksjon enn kun å følge en bestemt metode eller å gjennomføre en konkret endring

i klassen. Det kan handle om noe som skal vare over tid med ulike små og store tiltak som kommer fram gjennom drøftinger og refleksjoner. Læreren må ut fra vurderinger og drøftinger bestemme hvilke strategier som skal iverksettes og hvordan disse strategiene skal gjennomføres. Et eksempel på en strategi kan være at læreren tar sikte på utvikle sin kompetanse i å lede en klasse.

Det er når analysen er ferdig at vi kan utvikle pedagogiske tiltak eller strategier. Her er det viktig å være kreativ og notere alt som kan være aktuelt på bakgrunn av analysefasen. Man bør ikke starte med en kritisk vurdering av enkeltforslag til tiltak og strategier eller vurdere om tiltakene eller strategiene kan gjennomføres eller ikke. Da kan man lett bli opptatt av faktorer som gjør at tiltakene/strategiene er vanskelig å gjennomføre og en risikerer feilaktig å trekke den slutning at dette ikke er mulig. Dersom man er svært kritisk i denne fasen kan dette også være et hinder for at ideer om gode tiltak ikke dukker opp. I skolen har det ofte vært vanlig å iverksette rene individuelle tiltak som spesialundervisning, samtale med eleven, brev hjem og

lignende. Det er viktig at drøftingene omkring tiltak ikke låses i slike tradisjonelle individuelle tilnærminger. Innenfor den systemorienterte tilnærmingen bør en i størst mulig grad drøfte tiltak og strategier som kan endre omgivelsene omkring elevene. Samtaler og/eller individuelle opplegg må komme i tillegg til dette. Det er vedlagt et skjema som kan benyttes for å notere ned de strategier og tiltak som blir bestemt. Det er her særlig viktig å notere ned når dette skal gjøres og hvem som har ansvaret for det (vedlegg 5: Strategier og tiltak).

Erfaringene fra drøftinger omkring påvirkningsfaktorer, tiltak og strategier viser at det ofte er en del felles områder hvor det blir iverksatt tiltak. Nedenfor er det gitt eksempler på noen områder som kan være i fokus for strategiene som utvikles:

- Relasjoner mellom elev og lærer
- Elevroller og relasjoner mellom elevene
- Normer og håndhevelse av normene
- Lærernes evne til å utøve ledelse i klasser og i forhold til enkeltelever
- Undervisningens innhold og arbeidsmåter samt differensiering av undervisning
- Samarbeid med foreldre
- Virkelighetsoppfatninger og verdier hos lærerne
- Motivasjon, mestring, utfordringer og krav til elevene
- Bruk av ulike belønningssystemer

Etter en gjennomgang av mulige tiltak for å redusere eller fjerne påvirkningsfaktorer må noen tiltak velges av veisøker. I systemarbeid vil det nesten alltid være nødvendig å realisere flere strategier og tiltak samtidig. Det er sjelden nok å gjøre én ting om vi ønsker å endre sosiale systemer. Vi har størst mulighet til å påvirke utfordringer og problemer i en hensiktsmessig retning når flest mulige påvirkningsfaktorer blir fjernet eller redusert. Det er veisøker som skal velge strategi eller tiltak. Veisøker må være seg bevisst begrunnelsen for valget, men må ikke forsvare sitt valg i forhold til de andre lærerne. Det må heller ikke bli stilt spørsmål i lærergruppa om hvorfor du ikke valgte «mitt» eller et annet forslag. Den viktigste årsaken til denne framgangsmåten er at tiltak og strategier i større grad blir gjennomført når det er den samme som velger strategien som senere skal gjennomføre den.

Det er vesentlig at strategier og tiltak som får konsekvenser for andre lærere blir tatt opp med den eller de lærerne det angår gjennom teammøter eller andre sammenhenger der lærerne skal samarbeide. Disse andre lærerne som strategiene og tiltakene har konsekvenser for, bør kreve en pedagogisk argumentasjon for betydningen av dette, men de bør ikke starte en debatt og komme med motargumenter.

Eksempel: Elev A

Ut fra refleksjonen og analysene i lærergruppa velges det følgende strategier og tiltak for fjerne eller redusere betydningen av de faktorene man antar opprettholder problemene:

- Læreren skal differensiere og tilpasse undervisningen bedre til elev A sitt behov, evner og forutsetninger.
- Det skal avholdes klassemøter med elevene der de skal få snakke om hvordan de har det i klassen og der det skal legges vekt på å formidle en forståelse av hvor uheldig det er at de ler og oppmuntrer hverandre til bråk og uro.
- Læreren skal redusere antall klasseregler og ha en mer konsekvent håndhevelse av disse reglene.
- Elev A og læreren skal to timer pr. uke gjøre noe sammen som elev A liker godt og som gjerne kan foregå utenfor skolen.
- Det skal avholdes et møte med lærer og far der en uheldet tredje person skal delta som møteleder. Hensikten med møtet skal være å komme fram til felles mål for skolegangen til elev A, samt å bli enige om noen hva som skal gjøres for å forsøke å nå disse målene.

Gjennomføring

I denne fasen skal veisøker iverksette de strategiene som det har blitt enighet om gjennom arbeid i lærergruppene. Her må læreren forplikte seg på prøve ut tiltakene eller strategivalgene på en strukturert måte innenfor en avgrenset tidsramme. Erfaring viser at det er langt lettere å drøfte mulige tiltak i lærergruppene enn å gjennomføre dette i praksis.

Det er dessuten nødvendig at lærerne som tiltakene angår gjennomfører de ulike strategiene på en systematisk måte i hele tidsperioden. En delvis gjennomføring kan føre til at problemene og utfordringene blir mer omfattende enn det de

i utgangspunktet var. Lærerne bør i gjennomføringsfasen skrive ned korte notater om hvordan gjennomføringen går. Dette kan dreie seg både om læreren får gjort det som er besluttet, om hvordan elevene reagerer og hvilke resultater som oppnås (vedlegg 17: Notat/logg fra gjennomføringen av tiltakene/strategiene).

I gjennomføringen er det vesentlig at læreren er lojal og føler seg forpliktet i forhold til lærergruppen. Det innebærer at veisøker må gjennomføre de tiltakene som ble resultatet av arbeidet i lærergruppa. Når man etter drøftinger med og konstruktive bidrag fra kolleger har sagt man skal gjøre noe, ligger det en forpliktelse til å gjøre det i forhold til de som her har investert av sin tid for å hjelpe eller støtte. En annen form for lojalitet må eksistere hos de lærerne som ikke har vært med i drøftingene, men som må delta i oppfølgingen av de tiltak eller strategier som er valgt. I et utviklingsprosjekt som dette stilles dermed sterke krav til lærerkollegiets lojalitet. Lærere må forplikte seg til å følge opp det som blir besluttet i lærergruppene på en oppriktig måte selv om de selv ikke har deltatt i drøftingene. Det vil være svært uheldig og direkte ødeleggende om enkelte lærere motarbeider eller saboterer strategier og tiltak som er besluttet.

Eksempel: Elev A

Lærer fører en logg hvor han/hun noterer hvordan de ulike tiltakene og strategiene blir gjennomført og hvilke resultater han/hun mener å oppnå. Han/hun noterer også ned de hindringsfaktorene i skolen som bidrar til at han/hun ikke alltid får gjennomført tiltakene og strategiene på en systematisk og kontinuerlig måte.

Evaluering

Etter en avgrenset tidsperiode på mellom 2–4 uker etter at gjennomføringen har startet, bør det foretas en evaluering av arbeidet så langt. Tidspunktet for evaluering må avtales med en gang strategivalget er gjort, og det vil være lederen i lærergruppa som må passe på at evalueringen kommer i gang på avtalt tidspunkt. Evalueringen skal foregå i lærergruppa. Dette forutsetter at lærer noterer ned det som foregår under gjennomføringen av strategier/tiltak. Det kan også være hensiktsmessig å foreta en ny observasjon for å vurdere eventuelle endringer.

I prinsippet kan evalueringen foretas i forhold til alle fasene i denne analysemetoden. Det vil imidlertid ofte være hensiktsmessig å starte med en vurdering av gjennomføringen av de tiltakene og strategiene som skulle bli iverksatt. Har alle tiltakene blitt gjennomført? Er de gjennomført kontinuerlig og på en på en systematisk måte? Hvis evalueringen her viser at ikke alle tiltak og strategier er gjennomført på en hensiktsmessig måte vil det være viktig å stille spørsmål om hvorfor dette ikke har skjedd. Hvilke faktorer i skolen har vært til hinder for gjennomføringen? I vedlegget finnes et skjema som kan brukes i denne evalueringsfasen. Her kan strategiene evalueres i forhold til gjennomføringsgrad og resultatene kan vurderes i forhold til målsettingene (vedlegg 6: Evaluering).

Resultatene av strategiene eller tiltakene vil det selvsagt også være viktig å vurdere. Har de utfordringer eller problemer læreren sto ovenfor blitt redusert? Har det vært en positiv utvikling? Hvis strategiene og tiltakene er gjennomført slik de var planlagt, vil dette gi oss svar på om de var hensiktsmessige i forhold til å fjerne eller redusere påvirkningsfaktorenes betydning. Hvis vi ikke får noen positive resultater må vi vurdere om de strategiene og tiltakene vi har valgt er hensiktsmessig i forhold til påvirkningsfaktorene. Det kan også være en fordel å vurdere om analysen av utfordringen har vært basert på god nok refleksjon og tilstrekkelig informasjon.

Eksempel: Elev A

Evaluering viser at læreren har gjennomført de fleste strategiene og tiltakene på en hensiktsmessig og tilfredsstillende måte. Differensieringen av undervisningen har gått ganske bra, og han/hun har gjennomført tre klassemøter med elevene. Reglene i klassen er forenklet, men læreren innrømmer at han/hun fortsatt sliter med håndhevelsen av disse normene. Timene der elev A og lærer skal være sammen har imidlertid ikke blitt gjennomført.

Det har alltid dukket opp uforutsette ting som har ført til at læreren har nedprioritert dette. Møte mellom far og lærer er gjennomført med en ekstern møteleder tilstede. Lærer opplevde dette møtet som overraskende positivt, og far og lærer ble enige om strategier som skulle gjennomføres både hjemme og på skolen.

Lærer mener at situasjonen og utfordringene i klassen har utviklet seg i en positiv retning i denne perioden. Hun mener å være på rett vei, og analysen og strategivalgene har vært gunstige i forhold til de utfordringene hun sto ovenfor. Det videre problemet er mest knyttet til at hun ikke har fått gjort alt det de ble enige om i lærergruppa.

Revidering av arbeidet

Hensikten med evalueringen er å komme fram til forslag til forbedringer. Hvis det ikke er erfart noen positiv endring i forhold til problemene i løpet av en tidsperiode på 2–4 uker kan det være nødvendig enten å reformulere utfordringen eller problemet eller revidere informasjonsinnhentings-, analyse- og refleksjonsfasen, valg av strategier og tiltak eller gjennomføringen av strategiene. Hvor mange av fasene i analysemetoden det vil være hensiktsmessig å gå innpå vil være helt avhengig av de konklusjonene vi har kommet fram til i evalueringen. Denne revideringsfasen vil dreie seg om å utarbeide forslag til eventuelt å lage nye strategier, endre på enkelte strategier, foreta nye analyser og lignende. Det er svært viktig at dette blir slik at læreren ikke risikerer å fortsette med strategier og tiltak som ikke har noen sammenheng med eller innflytelse på de utfordringene læreren står overfor. I de tilfeller der revideringen medfører at nye strategier velges eller endres er det avgjørende at det gjøres kjent for de andre lærerne dette har betydning for.

Evalueringen vil ofte vise at strategiene eller tiltakene ikke har blitt gjennomført på en systematisk måte fordi det har oppstått eller eksisterer faktorer i skolen som hindrer gjennomføringen. Skal systemer eller klasser endre seg kreves det et kontinuerlig og regelmessig arbeid med de faktorene som skal påvirkes eller fjernes. I en situasjon der vi ikke har fått gjort det som var planlagt er det vesentlig at strategiene ikke forkastes, men at en i stedet retter fokus på hvorfor en ikke har fått gjort det som ble avtalt. Det vil si at det må iverksettes tiltak som fjerner hindringsfaktorer som har ført til at vi ikke har fått gjort det vi ønsket. Dette vil ofte være en svært viktig del av revideringen. I vurderingene av hindringsfaktorer og eventuell utforming av nye strategier kan det vedlagte vedlegg 6 også benyttes.

Eksempel: Elev A

I lærergruppa blir de enige om at en lærer skal bli med inn i en time for å observere hvordan læreren håndhever reglene i klassen. Læreren skal etter denne observasjonen få veiledning på disse forholdene med sikte på å kunne bli enda mer konsekvent. For å få gjennomført at elev A og lærer skal gjøre noe sammen to timer pr. uke som elev A liker godt, blir det tatt kontakt med rektor. Hensikten er at rektor skal sikre at en lærer kommer inn i klassen i to fastlagte timer pr. uke slik at klassestyrer kan se på disse timene med elev A som helt ordinære undervisningstimer. De øvrige valgte strategiene og tiltakene skal fortsette som før.



Avslutning

Denne veilederen er ment å være en felles referanse og støtte for alle deltakere i prosjektet, fra den enkelte lærer i skolen til kontakten på kommunalt nivå. Prosjektet retter seg først og fremst mot lærere som møter elevene hver dag.

Dette kommer tydelig til uttrykk i prosjektets ”bottom up” organisering.

Teorigrunnlaget i prosjektet er basert på et systemteoretisk perspektiv. Sentrale aspekt (elementer?) i dette perspektivet er forståelsen av eleven som individ og aktør samt konteksten som eleven befinner seg i.

Veilederen inneholder få konkrete forslag til tiltak overfor enkeltelever eller klasser, men den beskriver til gjengjeld en måte å systematisk arbeide med analyse av det som skjer i skolen. Dette gir grunnlag for å utvikle strategier og tiltak med et stort rom for lokale variasjoner og tilpasninger.

Lykke til med arbeidet!

Referanser

- Anstem, F. (2002): Gode rektorer er utviklingsorienterte. Utdanning nr. 27 november 2002.
- Arfwedson, G. (1985): *School codes and teachers' work: three studies on teacher work contexts*. Lund. Gleerup.
- Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen – en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Drammen: Pax Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Egelund, N. og Hansen, K.,F. (1997): *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af urolige elever i folkeskolens almindelige klasser. Undervisningsministeriet. Folkeskoleafdelingen. København, 1997.
- Frønes, I. (1995): *De likeverdige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (1993): *Samspel og motspel*. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen. Oslo: Samlaget.
- Føllesdal, D. (1982): The status of Rationality Assumptions in Interpretation and in the Explanation of Action. I: *Dialectica*, nr. 36.
- Giroux, H. A. (1989): Teachers as Intellectuals. Toward a critical Pedagogy of Learning. I: *Contemporary Sociology An International Journal of Reviews*, vol 18, no. 6.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J.W. Cappelens forlag a.s.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Hargreaves, A. (1994): *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. (1995): Spesialpedagogiske utfordringer. I: Haug, P. (red.) *Spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1992): Ein utdana mann og eit dana menneske. I: Dale, E. L. (red): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1988): Hermeneutikk og kvardagsforståing. Om erfaring. I: *Hermeneutikk og kultur*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Jackson, P. W. (1993): Conceptions of curriculum and curriculum specialists I: Jackson, P. W. (ed.): *Handbook of curriculum research*. A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company.
- Kaufmann, J. M. (1980): Where special education for disturbed children is going. A personal view. *Exceptional Children*, 48, s. 522–527.
- Kristiansen, S., T. 2002: Skoleledere som endringsledere. *Skolelederen 2002/7*.
- Midthassel, U., V. (2002): Hvordan kan rektor fremme utviklingsarbeid? *Magasin for ledere* nr. 4/2002.
- Nordahl, T. (1997): Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3.
- Nordahl, T. (1998): *Er det bare eleven?* NOVA. Rapport 12e/98.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. ET teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA-rapport 11/00.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Overland, T. (1997): *Individuelle opplæringsplaner*. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole. 2. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nygård, R. (1993): *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst*. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åring. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø*. Rapport 98. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Ogden, T. (2000): *Sosial kompetanse og problematferd. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. og Klefbeck, J. (1995): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: TANO.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubmann, P. M. (1995): *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

Rønningsbakk, L. (2002): Er foreldre en ressurs eller et problem? *Sinnets Helse. Temamagasin for foreldre*. OM. 2002/2 Årg. 82.

Schön, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Sørli, M-A. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen*. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. NOVA Rapport 98:12a. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Williams, H. & Daniels, A. (1999): *Framework For Intervention: the road to Total Quality Behavior*. Birmingham Education Departement.

Annen relevant litteratur:

Ask, F. F. og Sletta O. (1995): *Kommunikasjon som sosial og tverrkulturell kompetanse*. Trondheim: Tapir forlag.

Bengtsson, J. (1996): Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I: Brusling, C. & Strömqvist, G. (red.) 1996. *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur, s. 67–79.

Bjørnsrud, H. & Raaen, F. D. (1996): *Grunnskole reformen -97*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bjørnsrud, H. (1998): *Skoleledelse gjennom å tilrettelegge gode læringsforhold. Den "Sokratiske klegg" i skoleutviklingen*. Rapport fra Statens utdanningskontor i Buskerud.

Dale, E. L. (1993): *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, E. L. (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Holmberg, J. B. (1997): *Sosiale og emosjonelle vansker*. Muligheter for alle. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Lamer, Kari (1997): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Teoriboka. Universitetsforlaget AS. Oslo 1997.

Nordahl, Thomas (2001): Instrumentalisme og program for læring av sosial kompetanse. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 4, s. 337–348.

Ogden, T. (1990): Sosial kompetanseutvikling – en oppgave for skolen. I (red.): Ogden, T. og Solheim, R. 1990: *Spesialpedagogikk*. Perspektiver. Universitetsforlaget.

Ogden, T. 1999: Er tiden moden for en sosial læreplan i skolen? *Norsk skoleblad* nr. 3, 1999, s.36–37.

Ogden, Terje og Mari-Anne Sørli (2001): Sosial kompetane i et funksjonelt og empirisk perspektiv. I: *Nordisk psykologi* nr. 3, s. 209–222.

Overland T. og Nordahl T. (2001): *Systemarbeid i klasser. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Biri: Forum for tilpasset opplæring.

Pape, Kari (2001): *Læreren – pedagog eller omsorgsarbeider?* Sosial kompetanse i skolen. Kommuneforlaget AS, Oslo 2001.

Sørli, M-A. (1998): *Liv og leven i skolen*. Omfang og utslag av problematferd. NOVA Rapport 98:12b. delrapport 1 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Sørli, M-A. (1998): *Mestring og tilkorkoming i skolen*. Fokus på elevers sosiale kompetanse, skolefaglige kompetanse og selvopfatning. NOVA Rapport 98:12c. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

VEDLEGG

Vedlegg 1

Logg/referat av møtene i lærergruppene

Dato:	Tidspunkt:	Referent:
Tilstede:		
Beskrivelse:		
Forhold som har vært diskutert:		
Konklusjon:		
Til neste gang:		

Vedlegg 2

Beskrivelse av utfordringer og problemer

Dato:	Tidspunkt:	Referent:
-------	------------	-----------

Utfordringer eller problemer

Lag ei liste over utfordringer i klassen eller i forhold til bestemte elever.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

Prioritering

Fra lista ovenfor skal du prioritere de utfordringene som du synes er mest viktig å endre for din egen del.

- 1.
- 2.
- 3.

Vedlegg 3

Målsetting

Dato:	Tidspunkt:	Referent:
-------	------------	-----------

Utfordring eller problem

Ønsket forandring

1.

2.

3.

4.

5.

Målsetting for arbeidet

1.

2.

3.

Vedlegg 4

Spørsmål i forbindelse med observasjon av relasjoner mellom elev og lærer

Samspill, kommunikasjon og klassemiljø i KLASSEN

Til observasjon:

- er det dialog mellom lærer og elever, eller bærer kommunikasjonen preg av
- på hvilken måte henvender læreren seg til klassen?
- bruker læreren ironi? Hvordan reagerer i så fall elevene?
- bruker læreren humor i samspill med elevene? Hvordan virker dette?
- er læreren oppmerksom overfor elevene? Er det noen elever som overses?
- er det samsvar mellom lærerens verbale og nonverbale kommunikasjon?
- på hvilken måte henvender elevene seg til læreren?

ELEVEN I KLASSEN

Til observasjon:

- hva snakker læreren med eleven om?
- på hvilken måte henvender læreren seg til eleven?
- bruker læreren ironi? Hvordan reagerer i så fall eleven?
- er læreren oppmerksom overfor eleven?
- bruker læreren humor overfor eleven? Hvordan virker dette i så fall?
- overses eleven ofte?
- snakker læreren ofte med eller til eleven? Hva snakkes det i så fall om?
- i hvilken grad er det samsvar mellom lærerens verbale og nonverbale kommunikasjon overfor eleven?
- på hvilken måte henvender eleven seg til læreren?

ELEVEN I KLASSEN

Til observasjon:

- hvordan fungerer relasjonen mellom læreren og eleven?
- hva virker positivt på kommunikasjonen mellom læreren og eleven?
- hva har negativ innvirkning på kommunikasjonen mellom læreren og eleven?
- hva av det læreren gjør overfor eleven ser ut til å ha negativ virkning på eleven?
- hvordan virker lærerens reaksjon på negativ atferd hos eleven?
- når fungerer eleven dårlig? I hvilke situasjoner? Hva preger samspillet da?
- når fungerer eleven bra? I hvilke situasjoner? Hva preger samspillet da?

Kilde: Med blick for muligheter, Lillegården – skriftserie 1/2001

Vedlegg 5

Spørsmål i forbindelse med observasjon i forhold til jevnalderrelasjoner

Samspill, kommunikasjon og klassemiljø i KLASSEN

Til observasjon:

- er det mye nonverbal utveksling mellom elevene?
- foregår det mye utveksling mellom elevene som læreren ikke ser?
- er det noen som stadig utsettes for/kommer med negative kommentarer?
- hva forekommer hyppigst, negative eller positive kommentarer?
- er det noen som er utenfor i klassen? Er det noen som holdes utenfor i klassen?
- viser elevene omsorg for hverandre; i tilfelle på hvilken måte?
- foregår det mobbing i klassen?
- hvem har mest kontakt med hvem? Har klassen klare grupperinger?
- er det mange konflikter i klassen?
- hvordan kommer eventuelle konflikter til uttrykk?

ELEVEN I KLASSEN

Til observasjon:

- hva snakker læreren med eleven om?
- på hvilken måte henvender læreren seg til eleven?
- bruker læreren ironi? Hvordan reagerer i så fall eleven?
- er læreren oppmerksom overfor eleven? / overses eleven ofte?
- bruker læreren humor overfor eleven? Hvordan virker dette i så fall?
- snakker læreren ofte med eller til eleven? Hva snakkes det i så fall om?
- i hvilken grad er det samsvar mellom lærerens verbale og nonverbale kommunikasjon overfor eleven?
- på hvilken måte henvender eleven seg til læreren?
- hvordan fungerer eleven sosialt i klassen? Hvordan ønsker eleven å fungere?
- er eleven inkludert eller isolert i ulike sosiale sammenhenger i klassen?
- har eleven en eller flere venner i klassen/på skolen?
- har eleven noen stabile tilknytninger på skolen?
- har eleven noen stabile tilknytninger i sitt oppvekstmiljø for øvrig?
- hvordan er i så fall kvaliteten på disse tilknytningene?
- har eleven noe nettverk rundt seg på skolen/hjemme?
- hvordan fungerer i så fall disse nettverkene?
- er eleven selv aktiv i å ta kontakt med andre eller venter han/hun på andres initiativ?
- klarer eleven å fremme sine behov, interesser og ønsker overfor lærere og jevnaldrende?
I tilfelle hvordan gjør eleven det?
- i hvilken grad klarer eleven å ta andres perspektiv?
- i hvilken grad klarer eleven å ta hensyn til andre?
- kommer eleven ofte i konflikter med andre?
- hvordan samarbeider eleven med andre?
- hvordan mestrer eleven å dele med andre?
- trives eleven sammen med andre?

Kilde: Med blikk for muligheter, Lillegården – skriftserie 1/2001

Vedlegg 6

Spørsmål i forbindelse med observasjon i forhold til klasseledelse

Samspill, kommunikasjon og klassemiljø i KLASSEN

Til observasjon:

- er det noen som er isolerte og tilbaketrukkede? Er det noen som dominerer?
- er det noen læreren snakker ofte med eller til? Hva snakkes det i så fall om?
- hva gjør læreren med negative kommentarer?
- hvordan reagerer læreren på positive kommentarer?

«Effekt» – hvordan virker det vi gjør i KLASSEN

Til observasjon:

- hvilke «tiltak» ser ut til å fungere godt for klassen?
- hva av det læreren gjør overfor klassen ser ut til å ha negativ virkning på klassen?
- hvordan virker lærerens reaksjon på negativ atferd?
- hvis læreren ikke oppnår det han/hun ønsker med reaksjonen sin, endrer vedkommende da strategi?
- når fungerer klassen dårlig? I hvilke situasjoner? Hva preger samspeillet da?
- når fungerer klassen bra? I hvilke situasjoner? Hva preger samspeillet da?

Fokus på læreren

Til observasjon:

- behandles elevene reallt og rettferdig?
- respekterer og stoler elevene på læreren?
- er læreren tilgjengelig, hjelpsom og høflig?
- hilser læreren på alle elever og tiltaler dem ved navn?
- unngår læreren elevenes svake punkter?
- viser og sier læreren til elevene at han/hun bryr seg og vil at de skal gjøre det bra på skolen?
- hvordan håndheves klassereglene?
- bruk av læreroppmærksomhet?
- positive og håndfaste konsekvenser på negativ elevatferd?
- konfrontasjoner? – Konfliktløsning?
- lærerens problemløsningsstrategier/ferdigheter?
- har læreren overblikk over hva som skjer i klassen?
- kan han/hun håndtere flere hendelser samtidig?
- hvordan skjermes aktivitetene i timen mot avbrytelser og forstyrrelser?
- hvordan er aktivitetsflyten i undervisningen?
- overgangene fra en aktivitet til en annen? Myke eller plutselige?
- hvordan er framdriften og tempo i timen?
- gruppefokus – mange elever holdes oppmerksomme på en gang.

Kilde: Med blick for muligheter, Lillegården – skriftserie 1/2001

Vedlegg 7

Spørsmål i forbindelse med observasjon av undervisning I

På klassenivå

- på hvilke måter deltar elevene i undervisningen?
- er det noen arbeidsformer som øker elevdeltakelsen?
- hvor stor del av tiden benyttes arbeidsformer som fremmer elevdeltakelsen?
- deltar alle i det som foregår felles i klassen?
- kommer alle til orde?
- hvis ikke alle kommer til orde, er det de samme som blir sett/ikke sett?
- er det noen som ikke deltar i det som foregår felles?
- er det noen som ikke deltar på gruppearbeid?
- er det noen som stadig arbeider alene?
- hva gjør i tilfelle læreren i forhold til dem som ikke deltar?
- er det forskjell på jentenes og guttenes deltakelse i klassen?
- hvem får mest oppmerksomhet, og hva får de oppmerksomhet på?
- er elevene gjennomgående aktive?
- kan elevene snakke med hverandre når de arbeider?
- hvor mye jobber elevene selvstendig?

På individnivå

- på hvilke måter deltar eleven i undervisningen?
- er det noen arbeidsformer som øker elevens deltagelse?
- hvor stor del av tiden benyttes arbeidsformer som øker elevens deltagelse?
- i hvilken grad deltar eleven i det som foregår felles i klassen?
- kommer eleven til orde?/hvor ofte tar eleven orde?
- hva gjør eleven når det foregår felles ting i klassen?
- hva gjør eleven i gruppearbeid?
- jobber eleven ofte alene?
- hva gjør i tilfelle læreren hvis eleven ikke deltar?
- får eleven mye oppmerksomhet, og hva får han/hun oppmerksomhet på?
- er eleven gjennomgående aktiv?
- på hvilken måte er eventuelt eleven aktiv?
- snakker eleven mye med andre når han/hun arbeider?
- snakker eleven mye også når det forventes at elevene skal være stille?
- hvor mye av tiden jobber eleven selvstendig?
- trenger eleven mye hjelp for å kunne arbeide selvstendig?
- hva slags hjelp er det i tilfelle behov for? (hjelp til å komme i gang, hyppig tilbakemelding, hjelp til å fastholde konsentrasjon osv.)

Samspill, kommunikasjon og klassemiljø

Til observasjon:

- hva snakker læreren med eleven(e) om?
- hvilken type spørsmål bruker læreren?
- hva består den muntlige utveksling mellom elevene og mellom elevene og læreren av?
- på hvilken måte henvender læreren seg til eleven(e)?

Kilde: Med blikk for muligheter, Lillegården – skriftserie 1/2001

Vedlegg 8

Spørsmål i forbindelse med observasjon i forhold til undervisning II

«Effekt» – hvordan virker det vi gjør i KLASSEN

Til observasjon:

- hva gjør læreren for å få til differensiert undervisning?
- hvordan fungerer det læreren gjør i forhold til å oppnå reelt differensiert undervisning?
- hva gjør læreren hvis undervisningen ikke fungerer som planlagt?
- hva gjør læreren hvis elever har behov for noe annet enn det læreren har planlagt av tilrettelegging?
- hva gjør læreren for å ta individuelle hensyn m.h.t. struktur?

ELEVEN I KLASSEN

Til observasjon:

- hva gjør læreren for at eleven skal få tilpasset opplæring?
- fungerer det læreren gjør slik at undervisningen reelt tilpasses elevens forutsetninger?
- hva gjør læreren hvis undervisningen ikke fungerer som planlagt?
- hva gjør læreren når eleven har behov for noe annet enn det læreren har planlagt av tilrettelegging?
- hva slags struktur virker best for eleven?
- hva slags arbeidsformer/undervisningsformer fungerer best for eleven?
- hvilke arbeidsformer/undervisningsformer fungerer eventuelt dårlig for eleven?
- i hvilken grad tar læreren hensyn til hva som fungerer godt og dårlig for eleven?

Faglig og sosial fungering

- hvordan fungerer eleven faglig?
- når og i forhold til hva fungerer eleven best faglig?
- er det noen forhold som påvirker eleven positivt når det gjelder faglig innsats?
- hva er det som byr på de største faglige vanskene for eleven?
- hvordan forsøker eleven selv å løse eventuelle vansker i ulike læringssituasjoner? Har eleven noen klar mestringsstrategi?
- fungerer eleven dårligere faglig i enkelte situasjoner?
- fungerer eleven dårligere under ulike former for «press»?
- Hvis ja, hvordan reagerer eleven på press? Har eleven problemer med å:
 - anvende kunnskap
 - generalisere og overføre kunnskap
 - huske innlært stoff
 - presentere stoff muntlig
 - uttrykke seg skriftlig
 - oppfatte skriftlige eller muntlige beskjeder
 - lese og forstå skriftlige oppgaver
 - jobbe langsiktig

Kilde: Med blick for muligheter, Lillegården – skriftserie 1/2001

Vedlegg 9

Et eksempel på logg

Dato:	Tidspunkt:	Observatør:
Observasjonsfokus:	Beskrivelse:	
Observasjonsfokus:	Beskrivelse:	
Observasjonsfokus:	Beskrivelse:	

Vedlegg 10

Et eksempel på en løpende protokoll

Dato:	Tidspunkt:	Observatør:
<i>Hensikt og mål med observasjonen:</i>		
<i>Situasjon:</i>		
<i>Beskrivelse:</i>		

Vedlegg 11

To eksempler på atferdsregistrering

Et eksempel på atferdsregistrering med fokus på varighet

Mål med observasjonen:			
Situasjonen:			
Observatør:			
Dato	Type atferd	Tidspunkt	Varighet

Et eksempel på atferdsregistrering med fokus på frekvens

Mål med observasjonen:			
Situasjonen:			
Observatør:			
Dato	Type atferd	Tidspunkt	Frekvens

Vedlegg 12

A: Et eksempel på atferdsanalyseskjema

<i>Beskrivelse av hva som skjer rett forut for atferden</i>	<i>Beskrivelse av selve atferden</i>	<i>Beskrivelse av hva som skjer rett etter atferden</i>

B: Et eksempel på minuttobservasjonsskjema klasse/gruppe

Dato Tidsintervall	Hvilken aktivitet foregår?	Hvem samarbeider med hvem?	Hvem gjør hva?	Hvem snakker med hvem?	Hva gjør læreren?

Vedlegg 13

Elevsamtaler

Eleven skal selv sette ord på hvordan han/hun opplever seg selv i forhold til skolefaglige prestasjoner og venner eller sosiale fenomen i skolen.

<i>Skolefaglig. NÅ-situasjon</i>	<i>Ønsket situasjon</i>
<i>Sosialt. NÅ-situasjon</i>	<i>Ønsket situasjon</i>

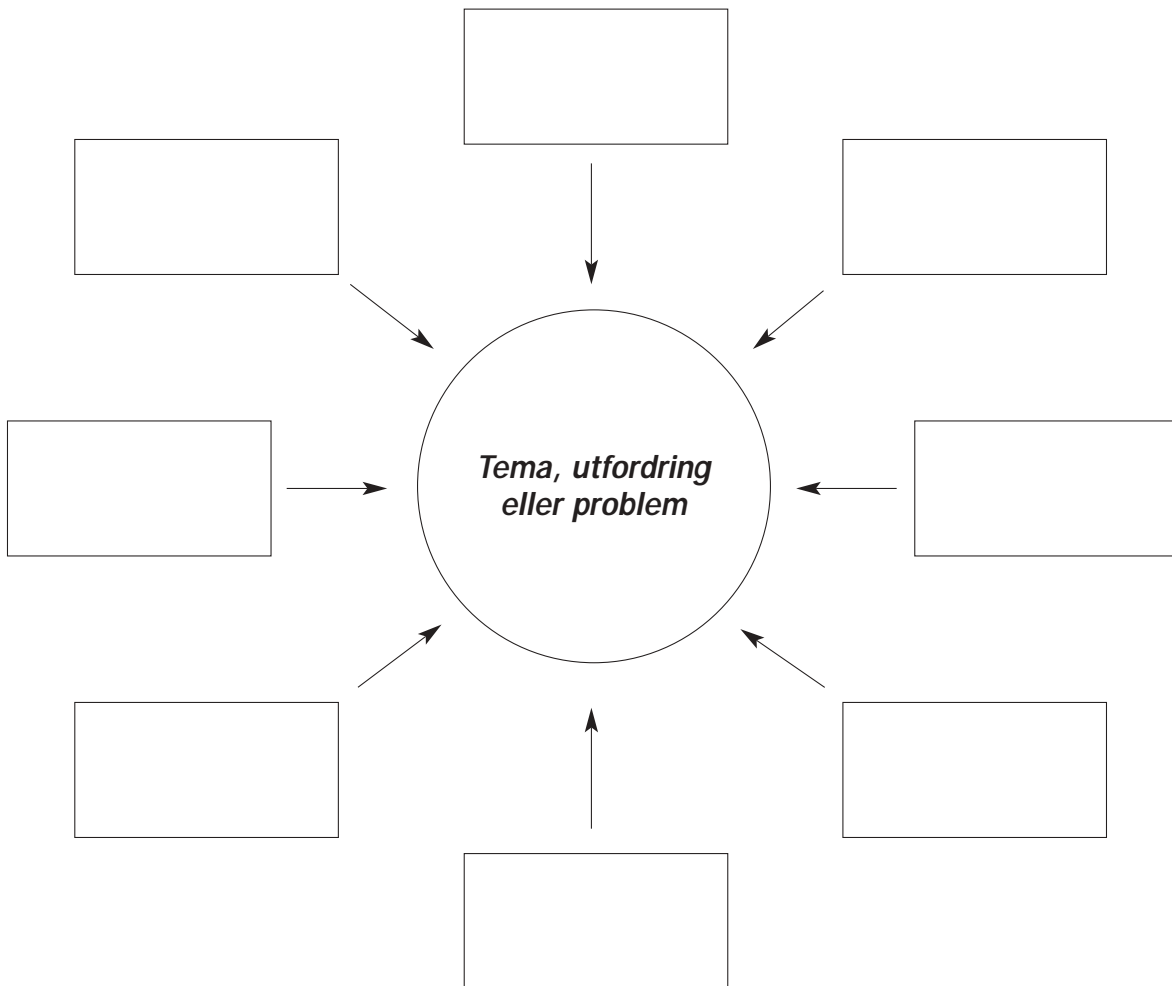
<i>Forholdet mellom NÅ og ØNSKET situasjon</i>
Hva kan eleven selv gjøre? Faglig: Sosialt:

<i>Forholdet mellom Nå og ØNSKET situasjon</i>
Hva kan skolen/læreren gjøre? Faglig: Sosialt:

Vedlegg 14

Opprettholdende faktorer i forhold til tema, utfordring eller problem

Med opprettholdende faktor menes observerbare forhold som bidrar til at problematferd vedvarer. Disse kan noteres i boksene utenfor de ulike pilene på skjemaet.



Vedlegg 15

Plan for gjennomføring av tiltakene/strategiene

Periode:	Ansvar for gjennomføringen:
Utfordring/tema eller problem:	
Beskrivelse av tiltakene/strategiene:	Tidspunkt for gjennomføring:

Vedlegg 16

Notat/logg fra gjennomføring av tiltakene/strategiene

Periode:	Aktør
Utfordring, tema eller problem	
Beskrivelse av tiltakene/strategiene	Hvordan gikk det?

Vedlegg 17

Evaluering

1. Tiltak/strategier	Er strategiene gjennomført?		
	Ja	Delvis	Nei

2. Målsetting	Er målsettingen nådd?		
	Ja	Delvis	Nei

3. Beskrivelse av eventuelle hindringsfaktorer:

4. Strategier/tiltak for neste periode	Ansvar	Periode