

# **“LP-modellen- systemrettet arbeid med læringsmiljø og problematferd i skolen”-En studie av lærergrupper.**

**Inger-Johanne Gundersen**



Masteroppgave i Spesialpedagogikk, ISP.

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni 2007

## Sammendrag

Denne studien har fått tittelen “*LP-modellen – systemrettet arbeid med læringsmiljø og problematferd i skolen. En studie av lærergrupper*”.

Studien ønsker å besvare fire forskningsspørsmål. Det overordnede spørsmålet er: Opplever lærergruppene LP-modellen som et godt arbeidsverktøy? Under dette kommer tre spørsmål. Hvilke problemer (utfordringer) blir tatt opp i lærergruppene? Hvilke tiltak bruker lærerne i forhold til disse problemene? Hvordan fungerer lærergruppene prosessuelt?

LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse) er en strategi lærerne bruker for å møte ulike utfordringer i klassen eller i skolemiljøet. I arbeidet med modellen samarbeider lærerne i lærergrupper etter spesielle prinsipp. Modellen omfatter analyse og refleksjon i et systemperspektiv, samt tiltaksutvikling og evaluering. Hensikten med modellen er å skape et læringsmiljø som gir gode betingelser for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever. Modellen ønsker også å arbeide med å forebygge forekomsten av atferdsvansker i skolen (Eldhusetfagforum, 2007).

Modellen har vært utprøvd av Thomas Nordahl gjennom et forskningsbasert utviklingsprosjekt på 14 skoler, med gode resultater. Elevene på skoler som arbeider med LP-modellen opplever blant annet: økt sosial kompetanse, bedre relasjoner til medelever og lærere, og mindre mobbing. Miljøet og kulturen på disse skolene har utviklet seg positivt og elevene har bedret sine faglige prestasjoner (Eldhusetfagforum, 2007).

Min studie er en casestudie og undersøkelsen finner sted på en skole. Studien er kvalitativ og er basert på tre ulike metoder for å samle inn data: tekstanalyse, intervjuer og observasjon. Tekstanalysen er basert på til sammen 36 referater fra alle lærergruppene på skolen. Intervjuene er semistrukturerte intervjuer med en lærer fra hver lærergruppe. Observasjonen er deltakende observasjon av to fagdager for alle

lærerne om LP-modellen. Ved tekstanalysen og observasjonen er alle lærerne informanter, ved intervjuene er fem lærere informanter.

Det viste seg at det kom frem mye lik informasjon gjennom analysen av de tre forskningsmetodene. Dette er de mest sentrale funnene i undersøkelsen:

Det *første* sentrale funnet viser at det er tre typer problemer som går igjen i både lærergruppens referater og i intervjuene. Disse tre problemene er hærverk, uro/motivasjonsproblemer og konsentrasjonsvansker.

Det *andre* sentrale funnet viser at de tiltakene lærerne bruker eller foreslår både i referatene og i intervjuene er stort sett praktiske tiltak. Det nevnes også pedagogiske tiltak, men disse er i mindretall.

Det *tredje* sentrale funnet viser at flertallet av lærerne i intervjuene synes analysedelen i modellen hjelper dem til å analysere problemer på en bedre måte enn før.

Det *fjerde* sentrale funnet viser at samtlige lærere i intervjuene synes strategi- og tiltaksdelen i modellen hjelper dem til å finne gode tiltak i forhold til de problemene de ønsker å løse.

Det *femte* sentrale funnet viser at det er forskjell i lærernes oppfatning og mening omkring arbeidet med LP-modellen. De fleste er positive, mens enkelte er litt skeptiske og noen få er negative til modellen.

Det *sjette* sentrale funnet viser det kan være vanskelig å endre på fastlåste mønstre som har eksistert i en skole i mange år.

Det *syvende* sentrale funnet viser at tre av de totalt fem lærergruppene fungerer bra.

Det *åttende* sentrale funnet viser at samtlige av informantene i intervjuene sier at de har tro på LP-modellen som et verktøy for å skape en bedre skole.

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>4</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>6</b>
<b>1. BAKGRUNN OG FORMÅL.....</b>	<b>7</b>
<b>2. TEORETISK GRUNNLAG .....</b>	<b>9</b>
2.1 LP-MODELLEN.....	9
2.2 SOSIAL SYSTEMTEORI.....	12
2.3 LÆRERGRUPPENE .....	15
2.4 PEDAGOGISK ANALYSE.....	18
2.5 LÆRINGSMLJØ.....	20
2.6 PROBLEMER OG UTFORDRINGER I SKOLEN.....	22
2.7 PEDAGOGISKE TILTAK OG STRATEGIER.....	25
2.8 SYSTEMTEORI I ET BREDERE PERSPEKTIV .....	27
<b>3. DESIGN OG METODE.....</b>	<b>31</b>
3.1 VALG AV FORSKNINGSDESIGN .....	31
3.2 METODE.....	33
3.2.1 <i>Tekstanalyse</i> .....	33
3.2.2 <i>Intervju</i> .....	35
3.2.3 <i>Observasjon</i> .....	38
3.3 UTVALG .....	38
3.4 ANALYSE AV DATAMATERIALET .....	40
3.5 FREMSTILLING AV FUNNENE.....	42

---

3.6	GENERALISERING .....	43
3.7	VALIDITET OG RELIABILITET .....	44
3.8	ETISKE UTFORDRINGER .....	47
<b>4.</b>	<b>ANALYSE.....</b>	<b>49</b>
4.1	ANALYSE AV REFERATENE FRA LÆRERGRUPPENE .....	49
4.1.1	<i>Referatenes innhold .....</i>	<i>49</i>
4.1.2	<i>Problemer og tiltak som er nevnt i referatene .....</i>	<i>50</i>
4.1.3	<i>Lærergruppenes fungering.....</i>	<i>55</i>
4.2	ANALYSE AV INTERVJUENE .....	57
4.2.1	<i>Læringsmiljø og problematferd .....</i>	<i>58</i>
4.2.2	<i>Lærergruppenes fungering.....</i>	<i>61</i>
4.2.3	<i>Problemer og utfordringer som er tatt opp i lærergruppene.....</i>	<i>64</i>
4.2.4	<i>Tiltak som er brukt eller foreslått i lærergruppene.....</i>	<i>67</i>
4.2.5	<i>Utbytte av modellen så langt.....</i>	<i>69</i>
4.3	ANALYSE AV OBSERVASJONENE.....	70
<b>5.</b>	<b>RESULTATER OG FUNN.....</b>	<b>73</b>
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJONER .....</b>	<b>77</b>
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>79</b>
<b>7.</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>82</b>

## Forord

Denne studien ble til etter at min far, Steinar Gundersen, inspirerte meg til å skrive om LP-modellen. En modell han selv har stor tro på.

Etter et besøk på Lillegården kompetansesenter i Porsgrunn, der jeg ble mottatt av de ansattes engasjement og faglig informasjon om LP-modellen startet arbeidet med denne studien.

Først vil jeg takke rektor på undersøkelsesskolen som ga meg tillatelse til å starte med studien. Jeg vil også takke henne for at hun i forkant av og under arbeidet har tatt seg tid til både møter og tilbakemeldinger på mail. En spesiell takk vil jeg sende til informantene som villig stilte opp til intervju i en travel skolehverdag.

Det må også rettes en takk til min veileder ved Institutt for spesialpedagogikk, Kjell Skogen, som gjennom hele prosessen har vært kritisk og stilt spørsmål som har ført meg videre i prosessen. Han har også gitt meg gode råd og oppmuntringer underveis.

Jeg vil takke Svein Neergaard og Torunn Tinnesand ved Lillegården kompetansesenter for faglige råd og tips om LP-modellen.

Min mor, Torunn Gundersen og medstudent, Hildegunn Dahl, fortjener også en takk for sitt utholdende arbeid med å lese korrektur og å komme med kommentarer gjennom hele prosessen.

Oslo, juni 2007

Inger-Johanne Gundersen

## 1. Bakgrunn og formål

Skolen er stadig i utvikling og må stadig utvikles for å forholde seg til dagens og morgendagens utfordringer. Dette krever at lærerne utvikler kompetanse i å uttrykke, dele og vurdere kritisk sin egen yrkeskunnskap (Lauvås m.fl. 1993).

Ifølge Opplæringsloven § 10-8 plikter skoler å arbeide med kompetanseutvikling. Loven sier at skoleeier skal ha et system som gir undervisningspersonale, skoleeier og personale med særoppgaver i skoleverket mulighet til kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen og å holde seg orientert om og være på høyde med utviklingen i skolen og i samfunnet (Lovdata, 2007).

I forbindelse med Kunnskapsløftet har Kunnskapsdepartementet kommet med retningslinjer i forhold til ny satsing på kompetanseutvikling i skolen. Denne satsningen har fått navnet *Kompetanse for utvikling - Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005- 2008* og skal bidra til nødvendig kompetanseutvikling i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Den enkelte kommune plikter å kartlegge skolens behov, lage planer og gjennomføre kompetanseutviklingstiltak. Dette er til nå den mest omfattende satsningen på kompetanseutvikling i norsk skole. Det presiseres at kompetanseutviklingen må ta utgangspunkt i de enkelte lærestedenes behov og de tilsattes behov (Regjeringen, 2007).

LP-modellen er en egnet strategi for å arbeide med Kunnskapsløftet. Arbeidet med modellen støttes av Utdanningsdirektoratet. Lillegården kompetansesenter har ansvaret for implementeringen av modellen i skolene (Eldhusetfagforum, 2007).

Det kom frem gjennom en kompetansekartlegging at lærerne ved min undersøkelsesskole ønsket seg økt kompetanse på områdene læringsmiljø og problematferd. Dette var grunnen til at skolen startet med LP-modellen. LP-modellen

blir på denne skolen brukt som et ledd i etterutdanning i forbindelse med Kunnskapsløftet.

Å arbeide med LP-modellen er et eksempel på innovasjonsarbeid. Gjennom LP-modellen ønsker man å få til endring og kvalitetsutvikling. Skolen må strebe etter å forbedre praksis, samt lære noe av prosessen underveis (Skogen, 2004).

Målet med LP- modellen er å utvikle gode læringsmiljøer som gir gode betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elever. En vesentlig del av dette målet er å gi skolene og lærerne kompetanse i å forebygge og redusere lærings- og problematferd. Lærerne som arbeider med LP-modellen blir delt inn i lærergrupper. Det er hva disse gruppene arbeider med og hvordan disse gruppene fungerer som er hovedfokuset i min undersøkelse.

Det er i alt fire forskningsspørsmål i denne studien. Det overordnede målet for studien er å finne ut om lærerne opplever LP-modellen som et godt arbeidsverktøy? Herunder kommer tre spørsmål:

“Hvilke problemer (utfordringer) blir tatt opp i lærergruppene?”

”Hvilke tiltak bruker lærerne i forhold til disse problemene?”

”Hvordan fungerer lærergruppene prosessuelt?”

Undersøkelsen finner sted på en skole, og er en casestudie. Metodene som er brukt for å samle inn data er en kombinasjon av tekstanalyse, intervju og observasjon. Studien er en kvalitativ undersøkelse med forankring i vitenskapsteorien. Oppgaven består av seks kapitler: teoretisk grunnlag, design og metode, analyse, resultater og funn og til slutt konklusjoner.



## 2. Teoretisk grunnlag

Det teoretiske grunnlaget i denne undersøkelsen består av teori knyttet til LP-modellen og systemteori som ligger til grunn for modellen.

### 2.1 LP-modellen

LP-modellen er en systemteoretisk analysemodell. Bokstavene LP står for læringsmiljø og pedagogisk analyse. Modellen er utviklet ut fra teoretiske tilnærminger og empiriske bidrag knyttet til elevers læring og utvikling i skolen. Teoretisk baserer modellen seg på systemteori der det vektlegges hvordan individet er i interaksjon med ulike sosiale systemer, der skolen og klassen som system blir viktig. Empirisk er modellen forankret i forskning, der det dokumenteres at elevenes handlinger og læring har sammenheng med en rekke kontekstuelle betingelser i skolen (Nordahl m.fl. 2005).

Målet med modellen er å skape gode læringsmiljøer som gir gode betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elever. En vesentlig del av dette målet er å gi skolene og lærerne kompetanse i å forebygge og redusere lærings- og problematferd. Videre er det viktig at lærerne utvikler kompetanse i å forstå sammenhengen mellom elevers handlinger og ulike forhold i læringsmiljøet. Målet på skolenivå er å etablere en kollektiv endringsorientert kultur. En slik kultur skal kjennetegnes ved et godt samarbeid mellom lærerne og felles målsetninger og retningslinjer for pedagogisk praksis. Modellen er ingen nytenkning, det handler om å systematisere den pedagogiske kunnskapen lærerne allerede har. Filosofien bak modellen er å gjøre mer av det som virker bra og å anvende den kunnskapen som dokumentert gir best læringsresultat (Nordahl, 2005).

LP-modellen er en forskningsbasert modell. Det vil si at modellen bygger på forskning om blant annet, hva som kan forklare uro og disiplinproblemer i skolen, hva som kjennetegner gode skoler, den ”gode klasselederen”, lærings- og klassemiljø,

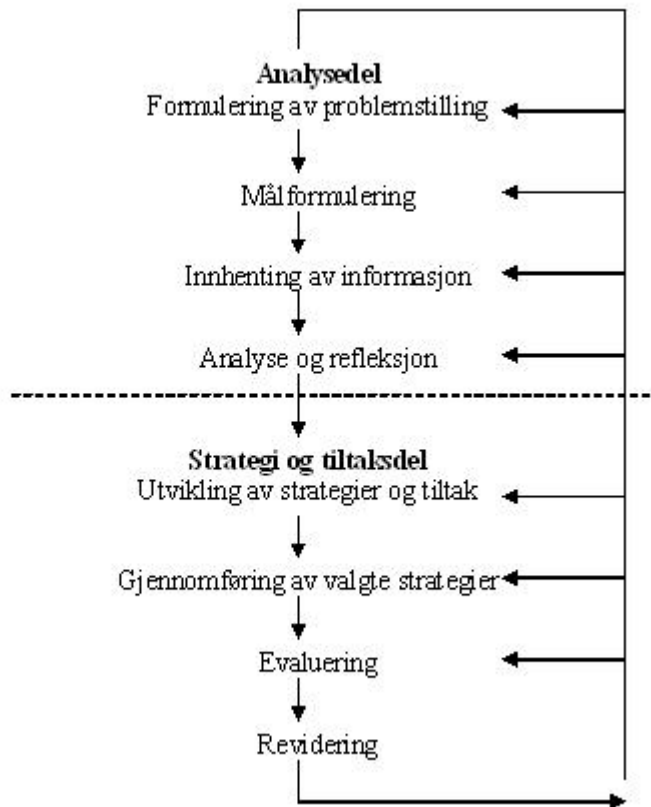
elevers sosiale og skolefaglige utbytte i skolen og langsiktig og systematisk utviklingsarbeid (Nordahl, 2005).

LP-modellen var opprinnelig et prosjekt, kalt LP-prosjektet. Dr. polit. og forsker Thomas Nordahl utviklet og prøvde ut modellen på Lusetjern skole i Oslo fra år 2000 til 2002. Resultatene fra dette prosjektet la grunnlaget for en større undersøkelse som ble gjennomført på 14 skoler i kommunene Porsgrunn, Sandefjord og Ålesund fra 2002 til 2005. Evalueringen fra disse skolene viste gode resultater. Elevene på disse skolene gikk gjennomsnittlig opp 0,4 karakter i fagene norsk, matematikk, engelsk og natur og miljø. Den sosiale kompetansen økte, mens bråk og uro i klassen ble redusert. Det ble mindre konflikter mellom elever og det ble en klar nedgang i mobbing. Disse gode resultatene har ført til at utdanningsmyndighetene har valgt LP-modellen som ett nasjonalt satsningsområde (Nordahl, 2005). I St.meld. nr 16 (2006-07) som omhandler tidlig innsats for livslang læring, er det trukket frem et eksempel fra arbeidet med LP-modellen. Eksempelet er fra Heistad skole i Porsgrunn kommune. Skolen viser her til mange gode resultater og endringer som følge av modellen.

LP-modellen er ikke en arbeidsmetode som skal brukes direkte i opplæringen, det er derimot en metode for analyse. Hensikten med denne analysen er å gi lærerne en forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen. Analysemodellen skal hjelpe lærerne med å finne hensiktsmessige pedagogiske tiltak på problemer og utfordringer som de møter i sin skolehverdag. Lærerne skal også gjennom å arbeide med modellen utarbeide strategier som skal hjelpe dem i møte med ulike utfordringer i klassen eller på skolen. Modellen kan anvendes på en rekke utfordringer, for eksempel dårlig læringsutbytte, manglende motivasjon, lav arbeidsinnsats, reduksjon og forebygging av atferdsproblemer, endring av læringsmiljø og manglende tilpasset opplæring. Det å arbeide med LP-modellen skal være et skoleomfattende prosjekt. Med dette menes at alle lærere og ledelsen på den enkelte skole skal involveres i arbeidet. Dette er for å skape en felles forståelse for hvordan utfordringene skal løses. Analysearbeidet

foregår i lærergrupper. Alle lærerne blir delt inn i grupper på 5-6 deltakere, disse gruppene kalles lærergrupper. Utgangspunktet for gruppearbeidet skal være et problem eller en utfordring som en eller flere lærere vil ha gjort noe med. Modellen er situasjonsbestemt, det vil si at den skal brukes direkte i forhold til lærernes egen pedagogiske praksis (Nordahl, 2006).

Modellen er inndelt i ulike faser og deler. Den første delen kalles analysedelen og den andre delen strategi- og tiltaksdelen. Det er avgjørende at fasene gjennomføres i følgende rekkefølge:

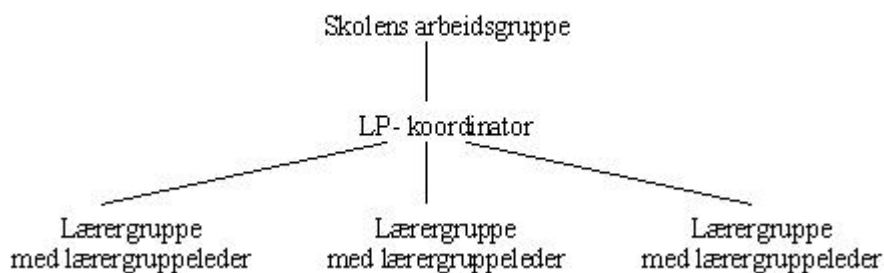


Når skoler står ovenfor endrings- og utviklingsarbeid framstår implementering som en helt avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås (Larsen, 2005). Å implementere betyr å iverksette eller realisere (Store norske leksikon, 2005). Det er ikke tilstrekkelig med god kvalitet på program, modell og strategi på det som skal gjennomføres. Minst like viktig er det at modellen blir anvendt slik det er ment at den skal anvendes. Det er derfor også viktig at det arbeides med strategier for hvordan

modellen skal implementeres, i tillegg til arbeid med utvikling av modellen. Hovedområder for implementeringen av modellen er, opplæring og kompetanseheving av lærere, skoleledere og eksterne veiledere, utvikling av skolens kultur og refleksjon i lærergruppene, integritet og lojalitet til modellen, tilpasning til lokal kontekst og ekstern veiledning (Nordahl, 2006 a).

Lillegården kompetansesenter i Porsgrunn veileder og kurser skoler som jobber med LP-modellen. I den enkelte kommune der det jobbes med LP-modellen skal det inngås en avtale mellom kommunen og Lillegården kompetansesenter. Kontrakten inneholder føringer for arbeidet med modellen og organiseringen på skolen.

Kontrakten er både forpliktende for kommunene som skoleeier og den enkelte skole. Figuren nedenfor viser organiseringen på den enkelte skole:



Arbeidsgruppen består av en person fra skolens ledelse, koordinatoren og en av lederne fra lærergruppene. Denne arbeidsgruppen har ansvaret for framdriften og de skal i tillegg ta tak i saker som bør drøftes på et overordnet plan. Koordinatoren har ansvaret for kontakten med PP-tjenesten og han skal også motivere arbeidet i lærergruppene underveis. Hvor mange lærergrupper det dannes, avhenger av hvor stor personalgruppen er (Nordahl, 2006 a).

## 2.2 Sosial systemteori

LP-modellen bygger på systemteori som forståelsesmodell. Jeg vil her se på Thomas Nordahl sin forståelse av systemteori. Nordahl (2006) ser på systemteori som en

---

fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike vitenskaper der de bruker begrepene system og modell. Disse teoriene vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer. I samfunnsfagene finner vi disse tenkemåtene og forståelsesmodellene blant annet innenfor psykologi, sosiologi, sosialt arbeid og pedagogikk. I systemteorien ser man på alle aktører som deltakere i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten. Påvirkning fra de sosiale systemer vi deltar i, kan ingen unndra seg. Sosial påvirkning finner sted enten vi ønsker det eller ikke. Det er menneskers kommunikasjon og samhandling som etablerer de mønstrene og den strukturen som gjør at ulike fellesskap framstår som forskjellige sosiale systemer (Nordahl, 2006). Det systemteoretiske utgangspunktet for LP-modellen, handler om å forstå elevers atferd og læring ut fra de kontekstene de befinner seg i (Tinnesand og Val Flaatten, 2006).

Sosiale systemer har funksjoner som regulerer atferd eller handlinger hos individet. Systemene består av aktører med ulike roller og relasjoner som til sammen utgjør en helhet. Normer og ledelse kan regulere sosiale systemer (Nordahl, 2005). Interaksjon i sosiale systemer foregår i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene. Sosial påvirkning fra andre mennesker foregår når et individ forholder seg til andre enten man er på skolen, i hjemmet eller på arbeid. Når for eksempel elever kommuniserer og samhandler med hverandre på skolen, framstår det et sosialt system (Nordahl, 2006).

Innen tradisjonell individrettet problemløsning ser man etter årsakene på problemer hos det enkelte individ eller i individets bakgrunn. Hvis en ser på problemer ut fra systemperspektivet, er det helheten og samspillet med omgivelsene som gir forståelse og forklaringer på problemer knyttet til individer og sosiale fellesskap. I sosiale systemer der det eksisterer problemer, vil det ofte være symptomer på disse. Slike symptomer kan være bråk, forsentkomming og redusert trivsel. En systemforståelse av slike fenomener innebærer å kartlegge, analysere og beskrive faktorene som eksisterer rundt disse symptomene. Det vil si mulige faktorer som bidrar til å opprettholde atferden. Det er situasjonene og sammenhengene symptomene framstår i

som er av interesse, ikke symptomene i seg selv. Det er med andre ord samspillet og den sosiale interaksjonen som er viktig i den systemteorien som Nordahl bruker. Nordahl skriver videre at forståelse av sosiale systemer handler ikke om organisasjonskart og kommandolinjer. På den måten er den sosiale systemteorien ikke det samme som et organisatorisk system for eksempel som i en bedrift, offentlig forvaltning eller interesseorganisasjon. I den sosiale systemteorien er det mønstrene og samspillet mellom individene i det sosiale fellesskapet som er i fokus (Nordahl, 2006).

En del elever viser atferdsvansker eller andre vansker i skolen. Nordahl (2006) hevder at disse elevene ofte møtes med den tradisjonelle tenkemåten om at årsakene til problemene knyttes til eleven. Dette kalles en lineær forklaringsmodell, forstått som at elevens atferd alltid er en følge av noe annet. Det som er annerledes med systemteorien, er at den tar utgangspunktet i den kompleksiteten i forholdet mellom de handlinger som vises og de situasjonene eller omgivelsene handlingene vises innenfor. Hensikten innenfor sosial systemteori er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets handling eller atferd, ikke årsakene. Videre vil systemteorien derfor mene at et ensidig individperspektiv, ikke vil være tilstrekkelig i arbeid med elever som viser atferdsproblemer, lav arbeidsinnsats eller dårlige skoleprestasjoner. Ofte er det slik at det er enklere å endre på de sosiale og fysiske omgivelsene, i forhold til å endre egenskaper hos individet. Dette er viktig innenfor pedagogikken, for pedagogikk handler nettopp om å legge til rette for læring og å skape god interaksjon mellom elever og lærere (Nordahl, 2006).

Littlejohn (1992) har laget en oversikt over fire hovedelementer som skaper vilkårene i et sosialt system. Denne fremstillingen skaper oversikt over elementer som inngår i systemteorien. Disse fire elementene er objekter, attributter, relasjoner og omgivelser. Den gjensidige innflytelsen disse elementene har på hverandre står sentralt i en systemteoretisk forståelse av atferd og læring. Objekter er primært de aktører som deltar i et system. I skolen vil dette være elever og lærere. Det kan i tillegg også dreie seg om de aktiviteter som foregår i et system. Attributter er de kvaliteter et system

har, det dreier seg om både implisitte og eksplisitte ordninger. Som eksempler på dette kan trygghets- og sikkerhetstiltak, integrering og organisering nevnes.

Relasjoner dreier seg om det som eksisterer mellom objektene i et system. Slike relasjoner kan være preget av gjensidighet, ivaretagelse og velkommenhet. Men det kan også dreie seg om relasjoner som viser avvisning, konkurransementalitet og lukkede allianser. Det siste elementet er omgivelser. Omgivelser er det miljøet som det sosiale systemet befinner seg i. Det kan dreie seg om både nære og fjerne omgivelser (Littlejohn, 1992).

## 2.3 Lærergruppene

Arbeid i lærergrupper er viktig både som implementeringsstrategi og arbeidsmåte i LP-modellen. Hensikten med lærergruppene er å foreta en utvikling av skolens kultur, sikre forpliktelse og integritet og foreta en tilpasning til lokal kontekst. For å kunne analysere og finne de rette tiltakene, anses det som en forutsetning at lærerne arbeider i grupper. Alle lærerne ved en LP-skole blir delt inn i lærergrupper. Som tidligere nevnt er det 5 til 6 deltakere i hver gruppe. Det har vist seg hensiktsmessig at gruppene ikke blir satt sammen av allerede eksisterende grupper og team. På denne måten kan man unngå å gjenskape fastlåste posisjoner mellom lærerne. I allerede etablerte grupper eksisterer det gjerne bestemte roller. Nye grupper kan bidra til en friere dialog og en mer faglig diskusjon i gruppa (Nordahl, 2006 a).

Lærergruppene må ha regelmessige møter, lærerne bør møtes hver 14. dag i ca. to klokketimer. Gruppens kontinuitet og systematikk skal sikre en faglig kvalitet på analysene. Arbeidet i gruppene har også til hensikt å bidra til forpliktelse i forhold til å gjennomføre strategier og tiltak knyttet til læringsmiljøet og atferdsproblemer. Det er viktig at det skapes et samarbeidsklima i gruppene, slik at deltakerne føler seg trygge og har tillit til hverandre. Temaer og problemer som blir tatt opp, bør kunne snakkes åpent om. Det som snakkes om i gruppene er taushetsbelagt. Ifølge forvaltningsloven skal man ikke gå videre med opplysninger som er personlige. Det

eneste unntaket er hvis det gjennom drøftinger kommer frem opplysninger som innebærer at lærerne har plikt til å melde videre til barnevernet (Nordahl, 2006 a).

Arbeidet i gruppene starter med at et av medlemmene legger frem en sak. Det er den som står overfor problemet som skal definere og formulere hva problemet består av. Problemet eller utfordringen må dreie seg om gjentatte situasjoner, der læreren opplever at det er stor avstand mellom hvordan han ønsker at det skal være og hvordan situasjonen faktisk er. Det må i tillegg være et problem som læreren har forsøkt å gjøre noe med, men hvor det fortsatt er ukjent for læreren hvorfor det har oppstått avvik mellom nåværende og ønsket situasjon. Med andre ord kan man kun definere et problem som et problem, dersom gruppen er åpen for at det som opprettholder og utløser problemet er ukjent. Det er viktig å definere problemet så konkret og tydelig som mulig. Når problemet er definert, starter gruppen med analysemetoden, se modell side 11 (Nordahl, 2006 a).

God kommunikasjon medlemmene imellom er viktig for at gruppene skal fungere bra. Dialogen bør være preget av at de enkelte stiller spørsmål til hverandre. Spørsmålene som stilles bør være mest mulig åpne, slik at den i gruppa som søker råd får muligheten til å utdype seg (Nordahl, 2006 a). I arbeidet med modellen er det lagt vekt på at gruppene skal fokusere på metakommunikasjon. Metakommunikasjon er en samtaleteknikk som har spesielt fokus på å kommunisere om kommunikasjonen. Gruppemedlemmenes opplevelse av kommunikasjon og prosesser i møtene skal være i fokus (Tinnesand og Val Flaatten, 2006).

Målet med arbeidet i gruppen er å oppnå mest mulig faglig refleksjon og størst mulig enighet. Alle gruppene har hver sin gruppeleder, denne personen har et overordnet ansvar for framdriften i arbeidet og at gruppen arbeider etter de retningslinjene og føringene som LP-modellen gir. Det er ingen forutsetning at gruppelederen har bedre faglig kompetanse enn de andre medlemmene. Gruppelederne skal delta i en egen opplæring. Gjennom denne opplæringen lærer gruppelederen hvordan gruppene skal motiveres og ledes (Nordahl, 2006 a).



---

For å sikre kvaliteten på arbeidet i gruppene vil det ofte være nødvendig med ekstern veiledning. Det er den lokale PP-tjenesten som vil stå for den eksterne veiledningen. Alle veiledere fra PP-tjenesten som veileder lærergrupper skal gjennomføre en opplæring på tre moduler. Denne veiledningen skal bidra til utvikling av skolens kultur, integritet i bruken av analysemodellen, utvikling av gode strategier og tiltak, samt tilpasning til en lokal kontekst. En ekstern veileder vil også ofte kunne bidra med nye perspektiver og tilnærminger, dette kan være vanskeligere å se for lærerne som møter elevene daglig (Nordahl, 2006 a).

Måten man jobber på i lærergruppene kan sies å være en variant av kollegaveiledning. Hensikten med kollegaveiledning er at kollegaer skal bidra til hverandres kompetanseutvikling. Å arbeide etter en slik modell som LP-modellen gir ingen garanti for læring og utvikling, men modellen kan brukes som hjelp til analyse og refleksjon i arbeidet. Fokuset er å finne nye forståelser og tilnærminger til problemer lærerne har i praksis (Tinnesand og Val Flaatten, 2006).

Kollegaveiledning kan øke lærernes trivsel og kvaliteten i deres arbeid. Først og fremst gir kollegaveiledning muligheter for profesjonalisering av lærerarbeid gjennom systematisk, felles refleksjon over egen yrkesvirksomhet. Veiledning har gjennom årene fått en sentral plass i skoleutvikling, lokalt læreplanarbeid og skoleledelse. Kollegaveiledning blant lærere kan fortone seg som en enkel og ukomplisert arbeidsform. Hvis denne veiledningen skal bli et forum der man ”fyller opp batteriene og ikke tapper dem”, må skolen utvikle kompetanse på dette området (Lauvås m.fl. 1993).

Interessen for kollegaveiledning kommer ofte fra lærere som ønsker å hjelpe hverandre til å mestre daglige utfordringer på en bedre måte. Hver enkelt lærer i lærerpersonalet er en ressurs for de andre, uten at dette blir godt nok benyttet i praksis. Systematisk arbeid med å kvalifisere seg for kollegaveiledning er en arbeidsmåte for lærergrupper som ønsker å bryte med vante mønstre (Lauvås m.fl. 1993).

## 2.4 Pedagogisk analyse

Den pedagogiske analysen er en sentral og viktig del av arbeidet med LP-modellen. Ordet analyse betyr ”oppløsning av en helhet”( Lexi, 1995). Det er det dreier seg om her, å analysere deler av den pedagogiske praksisen, for dernest å forsøke å forstå helheten. Modellen er som tidligere nevnt delt opp i to deler, analysedelen er den første delen og strategi- og tiltak den andre. Analysedelen består av formulering av problemstilling, målformulering, innhenting av informasjon og analyse og refleksjon. I arbeidet med LP-modellen skal analysen være en spesifikk og avgrenset fase i drøftingene lærerne gjør i lærergruppene. Analysen danner grunnlaget for de tiltak og strategier som senere skal iverksettes. Det er på dette planet ikke de pedagogiske tiltakene som skal drøftes for å redusere problemene. Det er derimot å drøfte hvilke faktorer som opprettholder de utfordringene lærerne står overfor som man skal fokusere på. Med en opprettholdende faktor menes i denne sammenhengen, en faktor i den pedagogiske situasjonen som med stor sannsynlighet bidrar til at problemene i skolen eller klassen forekommer over tid (Nordahl, 2006 a).

Fokuset i analysen skal rettes mot konteksten og situasjonen omkring den atferden lærerne ønsker å påvirke. Det vil si at de må analysere og reflektere over de situasjonene som problemene og utfordringene oppstår i. Videre skal fokuset dreie seg om interaksjonen mellom elevene og omgivelsene. Her skal det systemteoretiske grunnlaget som modellen bygger på tas i bruk. I dette arbeidet kan det være til hjelp for lærerne å ta for seg tre perspektiver i forhold til de utfordringene de står overfor. Disse tre perspektivene på elevers handlinger i skolen kalles det kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet. Innenfor det kontekstuelle perspektivet kan læreren stille seg spørsmål om det er i konteksten eller i omgivelsene vi finner de opprettholdende faktorene. Alle forhold i skolen som elevers handlinger er omgitt av er skolens kontekst. Når alle omgivelses-betingelsene for atferd regnes med i forståelsen av atferden, er kontekstperspektivet aktivt. I et aktørperspektiv vil læreren forsøke å ta elevens eget perspektiv. Alle barn og unge forsøker å styre sitt liv og skape mening i tilværelsen. Gjennom et slikt perspektiv

---

kan læreren forsøke å tak i elevens mål, ønsker og verdier, og ut i fra dette forsøke å forstå hvorfor eleven oppfører seg slik han gjør (Sørliie og Nordahl, 1998). Ved et individperspektiv må vi kartlegge om det eksisterer vansker eller behov hos eleven som har betydning for hans skolehverdag. Det dreier seg om årsaker til handlinger eller atferd som eleven ikke selv er herre over. Det kan være individuelle egenskaper som diagnoser, både medisinske, psykologiske og pedagogiske (Nordahl, 2006 a).

Ved å bruke disse tre perspektivene og se dem sammen kan lærerne lettere se sammenhenger. Et viktig arbeidsredskap i LP-modellen, er denne sammenhengssirkelen. Hensikten ved å se problemene på en slik måte er å komme fram til hvilke faktorer i situasjonen som utløser og opprettholder elevens eller klassens utfordringer. Her må lærerne forsøke å se ting på nye måter og i tillegg være åpne for nye perspektiver og tilnærminger (Nordahl, 2006 a).

I analysen er det ikke tilstrekkelig at lærerne har en personlig hypotese om hva som kan være sammenhenger. Strategier og tiltak som skal iverksettes senere i prosessen skal baseres på holdbare eller bekreftende antagelser og grundig refleksjon. Etter at problemstilling og mål er definert, starter innhenting av informasjon. I dette arbeidet er observasjon viktig. Lærerne kan for eksempel filme i klasserommet eller andre steder på skolen for å bedre oversikt over hva som egentlig skjer. En lærer kan også få andre i personalet til å observere han i samhandling med elever i timer eller friminutt. Det er ofte lettere for andre å se situasjoner utenfra (Nordahl, 2006 a).

Gjennom arbeidet med LP-modellen har Nordahl oppdaget enkelte opprettholdende faktorer som stadig går igjen. Nordahl har laget en liste over slike faktorer, listen kan være nyttig for lærere å bruke i analysefasen. Eksempler fra denne listen er: dårlig relasjon mellom lærer og elev, liten struktur på undervisningen, manglende differensiert og tilpasset opplæring, uklare regler, konflikter mellom elever, lav sosial kompetanse osv. Ved å gå gjennom en slik liste kan lærerne utelukke eller bekrefte de ulike faktorene. Refleksjon og diskusjon bør dreie seg om forhold som det er mulig å endre, og at det ikke brukes mye tid på å diskutere for eksempel hjemmeforholdenes betydning for elevens atferd på skolen (Nordahl, 2006 a).

Det bør også i analysefasen arbeides med å finne frem til positive og resurssterke sider både hos enkeltindivider og i det sosiale systemet. Selv om det i dette arbeidet er mye fokus på utfordringer og problemer er det viktig å ta tak i det positive. Ved å ha god oversikt over ressurser kan lærerne lettere sette i gang gode og hensiktsmessige strategier og tiltak (Nordahl, 2006 a).

## 2.5 Læringsmiljø

Skolens læringsmiljø er et viktig område innenfor LP-modellen. Et av hovedmålene i modellen er å skape et bedre læringsmiljø. Det er i litteraturen vanskelig å finne en konkret definisjon på begrepet læringsmiljø, også i Nordahl sin litteratur synes jeg dette begrepet fremkommer diffust. Jeg velger derfor å si hva jeg legger i begrepet, og det er denne definisjonen jeg så jobber ut fra: ”Læringsmiljøet omfatter alle forhold ved skolens virksomhet som påvirker elevers læring og atferd”.

Alle norske barn tilbringer mye av sin oppvekst på skolen. De har krav på et godt fysisk og psykososialt miljø. Det finnes ingen enkle veier til et godt læringsmiljø, og dette er et felt innenfor skolen som krever en vedvarende innsats. For å hjelpe den enkelte skole i dette arbeidet har Utdanningsdirektoratet utarbeidet Strategi for læringsmiljøet i grunnsopplæringen 2005-08: ”Læringsmiljø i skole og lærebedrift”. Strategien skal hjelpe skoleeier og den enkelte skole i arbeidet med å lage mål, planer og tiltak for å utvikle gode læringsmiljøer. Et læringsmiljø med høy kvalitet stiller store krav til skolens ledelse og den enkelte lærer. Strategien tar derfor videre sikte på å styrke skolens kompetanse og gi den enkelte lærer bedre kunnskap i denne prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2005).

Strategien følger opp St.meld. 30 (2003-04) ”Kultur for læring”. Kunnskapsløftet vil også skape bedre kultur for læring og utvikling av læringsmiljøet i skolen.

Læringsmiljøet kan beskrives som forholdet mellom prosesser og resultater i skolen, og vil være avhengig av følgende faktorer: undervisning, elevforutsetninger, faglig og sosial læring og ytre rammefaktorer (Nordahl, 2005). Disse ulike delene overlapper

---

hverandre og må ses i sammenheng for å skape et helhetlig læringsmiljø. Gjennom et slikt helhetlig arbeid kan skolen gi elevene individuell tilpasning, motivasjon og lærelyst. I et slikt arbeid er det viktig å jobbe med samarbeid, forholdet mellom barn og unge, helse, ledelse, normer, medvirkning og foreldreinvolvering. Et godt læringsmiljø bidrar til at den enkelte elev føler seg mer ivaretatt, opplever trivsel og trygghet. Det fører også til bedre faglige prestasjoner og økt sosial kompetanse. Gode læringsmiljøer har lite problematferd som hærverk, rus, mobbing, vold, bråk og uro. Når det gjelder skoleinterne ressurser er læreren sannsynligvis den viktigste ressurs for å utvikle et godt læringsmiljø. Allikevel er det viktig at lærerne ikke blir stående alene i dette arbeidet, det er hele skolens ansvar. Den enkelte lærer må få hjelp og støtte fra kollegaer og skolens ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2005).

For å foreta en klarere avgrensning av det som ligger i begrepet læringsmiljø, kan man ta utgangspunkt i begrepene strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Strukturkvalitet består av rammefaktorer i skolen, slik som bygninger, økonomi, lærebøker, læreplaner og lærernes kompetanse. Prosesskvalitet handler om skolens indre aktiviteter og med resultatkvalitet menes elevenes sosiale, personlige og faglige læringsutbytte (NOU, 2003:16). Materielle faktorer kan også benevnes som ytre rammefaktorer. Dette er faktorer som lærerne i liten grad kan påvirke. For mye fokus på områder som lærerne og skolen selv ikke kan råde over, kan skade arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø. Begrepet læringsmiljø bør derfor være mest mulig knyttet til faktorer som skolen selv har innflytelse på (Nordahl, 2006).

Mange av de faktorene som inngår i læringsmiljøet, inngår også i dagens forskning knyttet til kvalitet og resultater i skolen. Et eksempel på dette er den internasjonale sammenligningsundersøkelsen, PISA-undersøkelsen. I denne undersøkelsen pekes det på flere faktorer som inngår som en del av læringsmiljøet som forklaring på norske elevers relativt svake resultater. Relasjon mellom elev og lærer blir her trukket frem som viktig for prestasjoner i fagene matematikk, naturfag og lesning. I tillegg nevnes også lærerens evne til å lede klasser og etablere klassemiljøer med klare verdier og forventninger (Kjærnsli m. fl. 2004, Sørli og Nordahl, 1998).

Med bakgrunn i forskning om hvilke prosesser som er avgjørende for læringsmiljøet i skolen kommer det frem at relasjoner mellom lærer og elev og jevnalderrelasjoner er svært viktig (Sørli og Nordahl, 1998). Videre trekkes det frem skolens kultur og klima, normer og regler i skolen og samarbeid mellom skole og hjem. Til slutt nevnes engasjement, motivasjon og arbeidsinnsats som avgjørende faktorer. Dette er forhold som den enkelte lærer og skole kan ha relativ stor innflytelse på. Elevenes opplevelse av disse faktorene har en sammenheng med læringsresultater og atferd som elevene viser i skolen. De nevnte faktorene i læringsmiljøet kan også ses på som beskyttelsesfaktorer i skolen, som nevnt i kapittel 2.6 ”Problemer og utfordringer i skolen”. Elever som opplever en skolehverdag som er preget av gode relasjoner, tydelige regler og som blir verdsatt, har gode betingelser omkring seg i opplæringen. På samme måte kan risikofaktorer som uklare normer, negative tilbakemeldinger og sosial isolasjon føre til et dårlig læringsmiljø (Nordahl, 2006).

## 2.6 Problemer og utfordringer i skolen

Skolen har til alle tider hatt problemer og utfordringer, og slik vil det kanskje alltid også være? Hva som blir sett på som store utfordringer endrer seg med tiden og den utviklingen som skjer i samfunnet rundt skolen. Kravene til hva som forventes av elevene er også i endring. Enkelte problemer er knyttet til egenskaper ved eleven, noen til egenskaper ved hjemmet, som elevene kommer fra, og andre problemer er knyttet til egenskaper i skolen og læringsmiljøet. Problemer som er knyttet til individet kan for eksempel være diagnoser, lærevansker eller atferdsvansker. Enkelte barn lever i familier som er preget av rus, vold, vanskjøtsel og mishandling. Dette er faktorer som skaper store problemer for barnet når det skal fungere i samhandling med andre, for eksempel på skolen (Killén, 1991). Undervisningen, relasjoner i forhold til lærere og jevnaldrende og klassemiljøet rundt elevene kan også være med å skape problemer og vansker. Ut fra systemperspektivet vil man mene at disse problemene påvirker hverandre, og man må forsøke å finne ut hvor de opprettholdende faktorene befinner seg (Nordahl, 2006).

---

Gjennom opplæringen av LP-modellen er det fokusert mye på forståelse av og forklaringer på atferdsproblemer i skolen. Det spesialpedagogiske fagområdet har i lang tid forholdt seg til denne problematikken både teoretisk og praktisk. Det er gjennom tidene brukt mange ulike begreper innen atferdsproblematikken. Begrepene som har blitt brukt er blant annet atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker, tilpasningsvansker, disiplinivansker etc. Det brukes også mer spesifikke diagnostiske termer som ADHD, Aspergers Syndrom og Tourettes Syndrom (Aasen m.fl. 2002, Gillberg 1998, Nordahl 2005). Nordahl (2005) hevder at en slik begrepsbruk er kjennetegnet ved at den er sterkt individorientert. Begrepene beskriver elevenes vansker, syndromer, avvik og dysfunksjoner. Han mener at denne begrepsbruken indikerer at årsaken til problemene ligger hos eleven. Forskning har imidlertid gjennom årene kartlagt en rekke forhold som utsetter barn for risiko for utvikling av atferdsproblemer i skolen og er slik en forklaring på utvikling og opprettholdelse av problematferd. Dermed har forskningen på dette området vist at atferdsproblemer ikke kun kan forklares ut fra egenskaper ved eleven (Nordahl, 2005).

Hva som er årsaken til atferdsvansker hos elever er et stadig omdiskutert tema. Fagfolk er uenige og pendelen svinger mellom individ og miljø og en kombinasjon av disse faktorene. Jeg tolker det slik at Nordahl har en sterk miljøorientert tenkning, ikke alle vil være enig i denne tankegangen. Den kan noen ganger virke litt sort/hvitt. Slik er det ikke i virkeligheten. Jeg mener allikevel at de individuelle faktorene er noe mer brukt i forhold til de miljømessige faktorene gjennom tidene.

Begrepet atferdsproblem er generelt et noe uklart begrep. Begrepet er på mange måter løst og overforbrukt. Begrepet brukes både når det snakkes om årsaker og virkninger og om problemer og symptomer. Begrepet kan også virke frustrerende fordi den faglige ekspertisen vil legge ulike perspektiver og modeller til grunn når atferdsproblemene skal defineres, forstås og forklares. I litteraturen finnes ulike typer av definisjoner på dette begrepet. Det finnes forskningsdefinisjoner, faglige definisjoner og administrative definisjoner. Disse definisjonene har noe forskjellige

kriterier og form. Oppsummert kan vi allikevel si at elever som har atferdsvansker nesten daglig kommer i konflikter med medelever og lærere. Konflikten kommer til syne gjennom oppførsel som bryter med det som forventes av eleven. Det må allikevel nevnes at de aller fleste barn av og til viser atferd som er uakseptabel. Det er dermed når problemene opptrer med en viss intensitet, varighet og omfang at noen elever betegnes som atferdsproblematiske (Aasen m.fl. 2002).

Forskning har vist at følgende forhold kan forklare atferdsproblemer i skolen. Uklare regler og forventninger, dårlig klasseledelse, konfliktfylte relasjoner mellom elev og lærer og dårlige klassemiljø. Videre nevnes lite strukturert og elevengasjerende undervisning, mangel på skoleomfattende planer og strategier for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse, samt segregerte opplæringstilbud i gruppe for atferdsvanskelige elever. De faktorene som bidrar til å forklare atferdsproblemer betraktes som risikofaktorer. Det betyr at det i skolen kan eksistere faktorer som både utvikler, opprettholder og forsterker atferdsproblematikk (Rutter, 1998). Problemer som er knyttet til individet kan for eksempel være lærevansker eller atferdsvansker. Dette er faktorer som skaper store problemer for barnet når det skal fungere i samhandling med andre på skolen. Skolen og læringsmiljøet rundt elevene kan også være med å skape problemer og vansker.

Nordahl (2006) skriver at en risikofaktor kan defineres som en faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som øker sannsynligheten for en negativ utvikling i fremtiden. Risikofaktorer kan oppfattes som faresignaler. Disse faktorene opptrer ikke bare i skolesammenheng, men kan også være individuelle eller knyttet til familien. Risikofaktorer knyttet til individet vil i de fleste tilfeller være biologisk eller genetisk betinget. Eksempler på dette kan være vanskelig temperament og tidlig utagerende atferd. I hjemmet kan det oppstå risikofaktorer ved at oppvekstsituasjonen er preget av ettergivende eller autoritær oppdragelse, uklare grenser og forventninger eller omsorgssvikt.

På samme måte som det eksisterer risikofaktorer, finnes det også beskyttelsesfaktorer i barns oppvekst. De beskyttende faktorene fremmer kompetanse og utvikling. På en



---

slik måte vil disse faktorene ha en forebyggende innvirkning på barn.

Beskyttelsesfaktorene fremmer også positiv selvoppfatning, mestring og øker muligheter for positive opplevelser. Forskning (Nordahl m.fl. 2005) viser at noen barn klarer seg bra i livet på tross av at de har hatt en vanskelig start på livet. Disse barna kalles noen ganger for "løvetannbarn". Denne gruppen har ofte fått muligheten til å delta i sosiale miljøer som har hatt en positiv effekt på dem. Noen beskyttelsesfaktorer er individuelle, disse faktorene kan komme til uttrykk gjennom at barna er aktive, oppmerksomme, kjærlige, lette å trøste, gode til å kommunisere og selvstendige. Beskyttende faktorer i hjemmet kan være en nær og varm relasjon til minst en av foreldrene og at foreldrene har oversikt over hva barnet holder på med. Det finnes også beskyttende faktorer i skolen. Dette kan være gode relasjoner til lærerne, tydelige forventninger, et inkluderende klassemiljø, godt samarbeid mellom hjem og skole, riktige muligheter for opplevelse av mestring og en skoleledelse som gir klare føringer og fremmer høy moral hos lærere og elever (Nordahl, 2006).

Problemer i forhold til jevnaldrende kan være en stor utfordring. Mobbing, isolasjon og baksnakking er problemer som oppstår elever i mellom. For mange elever er nettopp dette noe av det vanskeligste å takle. Det å ha venner og å bli likt av de jevnaldrende er svært viktig. Forholdet til jevnaldrende ligger høyt i barns verdihierarki. Det har vist seg viktigere for mange barn å bli likt av andre barn, enn av voksne (Frønes, 1995). Det foregår kontinuerlig et sosialt samspill mellom barn, der det er viktig å være sosialt attraktiv. Vennskap og sosial popularitet er noe av det mest sentrale i barns oppvekst. Konsekvensen av å stå utenfor fellesskapet er svært negativ. Dette behovet for sosialt samvær med andre, er sannsynligvis like sterkt hos alle barn. De barna som er utestengt fra dette fellesskapet vil ofte søke sammen og får negativ innflytelse på hverandre (Nordahl, 2005).

## 2.7 Pedagogiske tiltak og strategier

Den andre delen av arbeidet med LP-modellen, kalles strategi- og tiltaksdelen. Denne delen består av utvikling av strategier og tiltak, gjennomføring av valgte strategier,

evaluering og revidering, se modell side 11. Valg av strategier og tiltak er avgjørende for at det skal bli noen endringer i skolen. Ordet strategi brukes i denne sammenhengen om fremgangsmåter som kan anvendes i opplæringen. Pedagogiske tiltak refererer til mer spesifikke metoder og aktiviteter. Det er etter at lærergruppene er ferdig med analysen av de opprettholdende faktorene at de setter i gang med valg av strategier og tiltak. Disse strategiene og tiltakene skal forsøke å redusere eller fjerne de opprettholdende faktorene som skaper problemer og utfordringer i læringsmiljøet. Det er først når lærerne er rimelig sikre på hva som opprettholder denne situasjonen, at de kan forsøke å redusere den. Ut fra et systemteoretisk perspektiv bør lærerne i størst mulig grad drøfte tiltak og strategier som kan endre de kontekstuelle omgivelsene rundt elevene. I følge denne teorien ligger det størst potensial for endring og utvikling i miljøet rundt elevene. Individuelle tiltak skal eventuelt komme i tillegg til dette (Nordahl, 2006 a).

Det finnes ulike typer av tiltak. Sørli (2000) har laget en tredeling av de mest lovende skolebaserte tiltakene. Den første gruppen av tiltak hun never er elevsentrerte tiltak. Dette kan dreie seg om tiltak som fremmer elevenes sosiale ferdigheter og kompetanse. Skole- og klasesentrerte tiltak kan være endring av undervisning og klasseledelse, endringer i organisatoriske skoleforhold eller arbeid med mestring og anti-mobbeprogrammer. Den siste gruppen av tiltak er multisentrerte tiltak. Dette er tiltak som er bredspektrede og multisystemiske (Sørli, 2000).

De fleste strategiene vil innebære at lærerne selv må foreta endringer i sin undervisning eller praksis. Dette bygger på en forståelse om at det vil skje lite endring i skolen dersom ikke lærerne er villige til å foreta endringer og korrigeringer rundt egen praksis. De lærerne som ikke er villige til å foreta endringer, må som regel leve med de problemene de har. Dette kan føre til at enkelte elever ikke får muligheten til den utvikling og læring som de har krav på. Det er viktig at lærerne har kunnskap om de tidligere nevnte beskyttelsesfaktorene som eksisterer i skolen når de skal utvikle strategier og tiltak. I skoler hvor LP- modellen allerede har vært utprøvd, har det vært iverksatt tiltak i forhold til faktorer på områder som forskning har vist

---

har hatt en beskyttende virkning i forhold til elever. Ved å støtte seg til slike tiltak er det større sjanse for at tiltakene vil lykkes (Nordahl, 2006 a).

I LP-modellen skal tiltak som iverksettes være basert på forskningsbasert kunnskap om hva som gir ønskede resultater og endringer. Det legges vekt på å forsøke å realisere flere strategier og tiltak samtidig. Det er som oftest ikke nok å bare endre en ting dersom vi ønsker forbedringer i omgivelser og i det sosiale systemet. Det har allikevel vist seg at det ikke nødvendigvis må så omfattende og komplekse tiltak til for å få til endring. Ofte dreier det seg om enkle endringer, som for eksempel at læreren skal komme før elevene inn i klasserommet eller at antallet overganger mellom aktiviteter reduseres. Ved gjennomføringen av tiltakene som skal iverksettes er det viktig at alle lærere og eventuelt assistenter er kommet til enighet om hva som skal gjøres. Denne fasen av modellen er svært krevende, det kan være vanskelig å få alle voksenpersoner i skolen til å gjennomføre tiltakene. Alle lærerne må forplikte seg til å følge det som blir besluttet. På en slik måte kan elevene møte lærere som skaper trygghet og forutsigbarhet (Nordahl, 2006 a).

Etter en tidsperiode på 2-4 uker etter at et tiltak har startet, bør det foretas en foreløpig evaluering. En viktig del av evalueringen er å komme frem til forslag til forbedringer. Hvis det ikke har skjedd noen positive endringer på problemene, kan det være nødvendig å revidere formuleringen på problemet og starte på nytt (Nordahl, 2006 a).

## 2.8 Systemteori i et bredere perspektiv

Til nå har jeg sett på Thomas Nordahl sin forståelse og presentasjon av sosial systemteori. Nå vil jeg se på systemteori i et bredere perspektiv. Systemer kan på mange måter betegnes som organisasjoner. Bolman og Deal (2004) tar for seg fire forskjellige fortolkningsrammer innen organisasjonsteori. Disse fortolkningsrammene kalles strukturell, human resource, politisk og symbolsk. Den strukturelle rammen ser på organisasjonen som en fabrikk eller maskin. Den fokuserer på organisasjonens

arkitektur, det vil si regler, roller, mål og strategier som legger føringer for beslutninger og aktiviteter. Human resource-rammen ser på organisasjonen som en familie. Den legger vekt på forståelsen av mennesker, og er interessert i dets behov, ferdigheter og relasjoner. Den politiske rammen ser på organisasjonen som en jungel. Denne er preget av makt, konflikt, konkurranse og organisasjonspolitikk. Den fjerde rammen, den symbolske rammen ser på organisasjonen som et karneval eller teater. Den er opptatt av ritualer, mening, historier og kultur i sentrum av organisasjonens liv. Til sammen gjør disse fire rammene det mulig å se fenomener gjennom ulike ”briller” eller i ulike perspektiver. Når situasjoner eller personer virker håpløse og forvirrende, kan det å skifte perspektiv være effektivt. Man kan på en slik måte vinne klarhet, generere nye muligheter og finne nye strategier (Bolman og Deal, 2004).

Bolman og Deal (2004) skriver videre at organisasjoner er fulle av mennesker som har hver sin tolkning av hva det er som skjer og hva som bør skje. Hvert menneskes versjon inneholder et glimt av sannheten, men er også et produkt av hver enkelt menneskes fordommer og blinde flekker. Ingen menneskers versjon er alene så fyldighetsgjørende at organisasjonen blir fullt ut forståelig eller håndterlig. Det man forventer å se, er ofte det man ser. Fortidens hendelser påvirker nåtiden. Man kan lett komme inn i fastlåste mønstre å håndtere situasjoner på. Derfor trenger vi å samarbeide, ved å samarbeide kan man hjelpe og utfylle hverandre. Lærergruppene i LP-modellen, er et eksempel på et slikt samarbeid. Her hjelper man hverandre til å se nye perspektiver og til å bli bedre i sitt arbeid.

Menneskelige organisasjoner kan være spennende og utfordrende. Men de kan også være forvirrende og demoraliserende. Derfor kan en si at alle organisasjoner har spesielle egenskaper. Det er sjelden slik at en organisasjon bare er bra, eller bare er dårlig. Organisasjoner er komplekse, nettopp fordi de består av mennesker. Det samspillet som foregår mellom forskjellige mennesker og grupper gjør organisasjonen komplisert. Disse menneskene og gruppene påvirker hverandre. Denne gjensidige påvirkningen kan skape komplekse situasjoner. For å forstå hva

---

som foregår i en organisasjon, må du forstå systemets komplekse sirkulære årsakssammenhenger (Bolman og Deal, 2004).

Organisasjoner er stadig i endring, de må følge med den utviklingen som samfunnet rundt forventer. Innen skoleverket kommer det stadig nye reformer og læreplaner som skal læres og følges opp. I tillegg forandrer også elevgruppen seg, og det byr på nye og annerledes utfordringer. I kjølevannet av dette dukket spørsmålet om kollektiv læring opp. Kan organisasjoner lære, eller er læring bare noe som gjelder individer? Forskning gjennom de siste årene har bevist at organisasjoner kan lære, men samtidig er det kommet frem at enkeltpersoner ofte kan lære seg ting som systemet ikke makter å tilegne seg (Bolman og Deal, 2004).

Målene og kravene om at skolene stadig skal bli bedre skaper behov for kvalitetsutvikling. Kvalitetsutvikling er ikke noe som kan oppnås en gang for alle, det krever en kontinuerlig forbedring. Dette forbedringsarbeidet forutsetter innovasjon (Skogen, 2004). Innovasjon betyr fornyelse, nyhet eller forandring (Lexi, 1995). Sagt på en annen måte er innovasjon en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen og Sørli, 1992). Nøkkelordet i innovasjonsarbeid er endring. Endringer kan skje både tilfeldig og usystematisk, men for at endringene skal kunne kalles innovasjon, må det ligge bevissthet og refleksjon bak arbeidet. Endringene må planlegges og det er nødvendig å vite hva en vil endre og hvordan en skal gjennomføre dette arbeidet. En må også være bevisst på hva som er målet for arbeidet (Skogen, 2004).

Å arbeide med LP-modellen er et eksempel på innovasjonsarbeid. Gjennom LP-modellen ønsker man å få til endring og kvalitetsutvikling. Innovasjoner i skolen må gjøres på det lokale plan. Løsninger som er utviklet sentralt passer ikke like godt overalt. For å oppnå dette må det jobbes med et helhetlig utviklingsarbeid som integreres i det daglige arbeidet. Skolen må strebe etter å forbedre praksis, samt lære noe av prosessen underveis (Skogen, 2004).

Det finnes ulike innovasjonsstrategier. Disse strategiene er systematiske fremgangsmåter som benyttes i innovasjonsarbeid. Strategiene deles ofte opp i tre hovedtilnærminger. Den første kalles R-D-D- strategien (Research- Development-Diffusion). Denne strategien kommer fra en teoritradisjon som kalles ”the technology push”. Den andre strategien heter P-S- strategien (Problem Solving), denne springer ut fra teorien ”the demand pull”. Den siste strategien kalles S-I- strategien (Social Interaction), den kommer fra en teoritradisjon som heter ”the marketplace of ideas” (Skogen, 2004).

LP-modellen passer best inn i problemløsningstrategien (P-S).

Problemløsningsstrategien består av et brukersystem med fem faser. Disse fasene er behov, problem, ressurser, løsning og implementering. I fase 1, behov, skal man kartlegge opplevelsen av nåsituasjonen og kartlegge endringsbehovene. Neste fase, problem, omhandler presisering, konkretisering og avgrensning av endringsbehovene. Fase 3, ressurser, omhandler utveksling og innhenting av kunnskap, ideer og erfaringer. I fase 4, løsning, skal man utforme løsningsforslag med planer for implementering. Den siste fasen, implementering, omhandler anvendelse og evaluering av den valgte løsningen. Denne strategien tar utgangspunkt i de opplevde behov for endring som finnes blant dem som arbeider i en organisasjon. Alle som hører med i organisasjonen deltar i prosessen. Det er mange likheter mellom LP-modellen og problemløsningsstrategien, både når det gjelder mål for arbeidet og prosessen underveis (Skogen, 2004).

### 3. Design og metode

Yin (2003) beskriver forskningsdesign som en logisk plan for å komme seg fra *her* til *der*. Det handler om å lage en plan der en starter med en problemstilling og avslutter med å forsøke å få svaret på de spørsmålene som problemstillingen reiser. Mellom starten og slutten må man gjennom mange trinn, som for eksempel datainnsamling og analyse. Formålet med design er å sørge for at funnene besvarer problemstillingen (Yin, 2003).

*En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med til arsenalet av metoder* (Wilhelm Aubert (1965), referert av Svein S. Andersen, 1997 s. 13 i Brekke m.fl.2006).

Jeg velger å gjøre en kvalitativ undersøkelse (Dalen, 2004) hvor målet er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Dette passer godt i forhold til mitt mål om å finne ut hvordan lærere jobber med problemer og tiltak i skolen. En av fordelene ved kvalitative studier er at man som forsker er ”med”. Man møter informantene og kan skrive og stille spørsmål underveis, man kan også i mange tilfeller stille spørsmål i etterkant hvis det er noe man har glemt eller ønsker å utdype.

#### 3.1 Valg av forskningsdesign

Det overordnede målet for studien er å finne ut; Opplever lærergruppene LP-modellen som et godt arbeidsverktøy? Under dette kommer tre forskningsspørsmål:

Hvilke problemer (utfordringer) blir tatt opp i lærergruppene? Hvilke tiltak bruker lærerne i forhold til disse problemene? Hvordan fungerer lærergruppene prosessuelt?

Jeg velger å se på lærergruppene ved en enkelt skole, og skal gjøre en casestudie. Casesdesign har blitt mer og mer vanlig i spesialpedagogisk forskning og egner seg

godt når en for eksempel skal se på en elevgruppe, en klasse eller som i mitt tilfelle, en skole (Fuglseth og Skogen, 2006). Casestudier egner seg også godt når man skal studere her-og-nå fenomener i det virkelige liv, og der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene. Videre egner casestudier seg godt ved bruk av multiple informasjoner. Dette kan igjen gi anledning til trianguleringer (Yin, 2003). Når man kombinerer ulike metoder, kalles dette metodetriangulering (Dalen, 2006).

Det finnes ulike typer casedesign. Man bør velge det designet som passer best i forhold til de forskningsspørsmål man ønsker å besvare. I dette prosjektet velger jeg å gjøre en singelcase, som betyr at man kun gjennomfører en casestudie. Min casedesign hører til kategorien sammensatt (embedded) singelcase. Grunnen til at jeg velger en slik case er at min studie består av fem analyseenheter. Analyseenheterne består på den ene siden av fem lærergrupper i forhold til tekstanalysen og fem lærere som informanter i intervjuene. Data fra disse analyseenheterne ses på som en helhet innenfor casen (Yin, 2003).

Yin (2003) mener at en multiplecase design, som er betegnelsen når en gjennomfører flere casestudier etter hverandre, og bare en om gangen, er å foretrekke fremfor singelcase design. Ved multiplecase mener han at sjansen øker for at det blir en bedre studie. Han hevder videre at muligheten for å generalisere funnene ved en slik case vil øke. Ut i fra disse argumentene ville min undersøkelse blitt mer troverdig ved en multiplecase. Jeg velger likevel å gjennomføre en singelcase i min undersøkelse, på grunn av undersøkelsens begrensninger på tid og ressurser.

Casestudier krever god forståelse av det fenomenet som skal studeres (Fuglseth og Skogen, 2006). Jeg har derfor i forkant av studien satt meg inn i og studert teori som LP-modellen bygger på. På bakgrunn av dette har jeg tilegnet meg bedre forståelse for hva som ligger til grunn for modellen og hvordan modellen skal brukes i praksis.

Casedesign har vært kritisert for å mangle fasthet. Ved å følge en god plan og en god design kan man likevel lage en god undersøkelse. Målet med en casedesign er å utvide og generalisere teori. Dette kalles analytisk generalisering (Yin, 2003).



---

## 3.2 Metode

Undersøkelsen baserer seg på tre ulike metoder for å samle inn data. De ulike metodene er tekstanalyse, intervju og observasjon. Ved casestudier er det anbefalt å bruke forskjellige metoder for å styrke undersøkelsen (Yin, 2003). Dette kalles som tidligere nevnt metodetriangulering. Grunnen til at jeg velger tre metoder i forhold til en, er at jeg mener at jeg gjennom de ulike metodene vil få frem forskjellige sider. Jeg ser på tekstanalysen og intervjuene som hovedmetoder, mens observasjonene blir en mindre del av undersøkelsen og vil fungere som tilleggsopplysninger. Dette vil styrke undersøkelsen og gi et fyldigere datamateriale. Gjennom nettopp disse tre metodene mener jeg at jeg får belyst problemstillingen på en grundig måte.

### 3.2.1 Tekstanalyse

Begrepet tekst kommer fra det latinske ordet "textura" som betyr vev. Vev gir assosiasjoner som sammenfletting, mønster eller noe som vokser fram. Begrepet tekst blir brukt både snevert og vidt, og kan være vanskelig å definere (Brekke m.fl. 2006). Vagle m. fl.(1993) skriver at en tekst må være sammenhengende, ha et overordnet emne, være en del av en kommunikativ handling og basere seg på en tekstnorm eller en sjanger. Dette er en meget snever definisjon. Den vil passe inn i en del forskningssammenhenger, men vil utelate mange andre typer tekst. Andre definisjoner er svært vide, som for eksempel, "alt er tekst". Ved en slik definisjon vil alt fra hendelser, samtaler, bilder, film, teater og musikk kunne betraktes som en form for tekst. Uansett om en forholder seg til en snever eller vid forklaring på ordet tekst, vil begrepet inneholde en del forutsetninger for å kunne betegnes som tekst. Begrepet tekst vil alltid forutsette kommunikasjon eller samhandling mellom mennesker. En annen forutsetning for at noe skal kunne betegnes som tekst, er kravet om sammenheng. En tekst må ha en sammenhengende struktur og et samlende emne. Enhver tekst har en mening. Denne meningen er avhengig av den forventningen den som studerer teksten har. Forventninger kommer fra tidligere erfaringer med ulike tekster (Brekke m.fl.2006).

Når en tekst skal analyseres, gjøres det i forhold til forskningens formål og problemstilling. Ulike typer tekster blir analysert i forskningssammenheng. Det man analyserer kan være dokumenter, eventyr, bøker, intervjuer etc. Utgangspunktet for min tekstanalyse er referater fra lærergruppene i arbeidet med LP-modellen. Hver gang gruppen møtes lager de et referat. Det er disse referatene jeg vil studere.

Tekstanalyse kan brukes som metode i forskning. Som forsker får man da en rolle som teksttolker. Rollen som teksttolker er av stor betydning for forskerens nye forståelser. Denne rollen varierer etter hvilken type tekst som skal analyseres og fortolkes. I noen tilfeller blir forskeren både teksttolker og tekstskaper. Dette kan være tilfelle dersom teksten er ferdigskrevne intervjuer eller observasjoner. Forskeren blir da medskaper av den teksten som danner datagrunnlaget i forskningen. Fordelen ved slik forskning er at forskeren kjenner godt til sider ved konteksten som teksten er skapt i. Ulempen kan derimot være at forskeren kan legge til sine opplevelser, verdier og fordommer inn i det informantene formidler. I et metaperspektiv på forskningsprosessen, er det viktig å være oppmerksom på denne dobbeltrollen som teksttolker og tekstskaper (Brekke m.fl.2006).

Tekstanalyse kalles også kildestudier eller kildegranskning. Man skiller ofte mellom historiske og ikke-historiske kilder. Historiske kilder er forskningsmateriale som er blitt til før forskeren bestemte seg for å bruke dem som kilder. Historiske kilder dreier seg om noe som har skjedd i nær eller fjern fortid. Disse kildene er fastfrosne resultater av en prosess og er helt utenfor forskerens kontroll. Slike kilder er statiske, de skal ikke lages, men finnes. Kilder som kommer fra metoder som intervju, tester, observasjon og spørreskjema hører inn under kategorien ikke-historiske kilder (Fuglseth og Skogen, 2006).

Som teksttolker gjenskaper man mening i teksten. Tekst eksisterer aldri i et tomrom, den har blitt til i en situasjons- og kulturbestemt sammenheng. Det er viktig å være klar over egen forforståelse, fordommer og den sosiale og kulturelle rammen en som teksttolker lever innenfor. Forskeren går inn i analysearbeidet med teorier og begreper som en del av den totale forforståelsen. Dermed utgjør forforståelsen en del

---

av analyseredskapene. Det er vanlig at forskeren redegjør for sin forforståelse av det fenomenet som studeres i teorigrunnet i prosjektet (Brekke m.fl.2006). Wormnæs (1996) skriver at all forståelse er bestemt av en forforståelse eller forståelseshorisont. Dette inkluderer meninger og oppfatninger vi har på forhånd om det fenomenet vi skal studere. Det er viktig at forforståelsen blir trukket inn på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser.

Kreativitet, ferdigheter i å lytte til datamaterialet og innlevelsessevne er viktige egenskaper å ha i en forskningsprosess. Forskerens forventning til teksten avhenger av hvilken tekstsjanger han jobber med. Når forskeren har definert hvilken sjanger teksten han arbeider med hører til, hjelper det forskeren videre i prosessen (Brekke m.fl.2006).

Hensikten med tekstanalyse er å få tak i ”det som står mellom linjene”. En må forsøke å få tak i de intensjoner, bakenforliggende hensikter og formål en tekst har. Dette gjøres ved å tolke teksten. Ved å knytte teksten til teori kan forskeren formidle en *overskridende erkjennelse*. Fortolkning må være gjenkjennbar, men det betyr ikke et fullstendig sammenfall. Det er alltid fare for at det oppstår diskrepans mellom slik teksten var ment og slik forskeren forstår den. Formålet med tolkningen er å skape noe nytt av noe som allerede er ferdig tekst (Brekke m.fl.2006). Man må forsøke å finne det som taler for og det som taler mot egne forskningsresultater. Forskeren må gjøre opp med egne myter og kjepphester (Launsø og Rieper, 1995).

### **3.2.2 Intervju**

Ordet intervju betyr utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker om et felles tema (Kvale, 2002). Hensikten med et intervju er å skaffe seg fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre personer opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Kvalitative intervjuer er spesielt egnet for å få innsikt i andre personers erfaringer, tanker og følelser. Et intervju kan gjennomføres på forskjellige måter. Den vanligste måten er å samtale direkte med den man intervjuer. Intervjuer kan benyttes som metode alene, eller i tillegg til andre forskningsmetoder (Dalen, 2004).

Det finnes ulike typer intervjuer. I denne undersøkelsen velger jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Ved slike intervjuer er samtalen fokusert mot bestemte temaer som er valgt ut på forhånd. Andre velger helt strukturerte intervjuer, hvor det er laget faste spørsmåls- og svarkategorier i forkant eller helt åpne intervjuer. Jeg velger en mellomløsning, altså kalt semistrukturert intervju. Hvilken form man velger avhenger av hva slags spørsmål en ønsker å få svar på og hvilken målgruppe man skal intervjuer (Dalen, 2004). Jeg ønsker å ha rom for at informantene kan snakke utover det jeg spør om, samtidig som jeg velger hovedtemaer i forkant, derfor velger jeg semistrukturert intervju. Formålet med intervjuet er å innhente data om informantenes opplevelse av arbeidet med LP-modellen. Målet er å få frem mest mulig informasjon om hvordan de jobber med å utvikle tiltak i forhold til de problemene de tar opp i lærergruppene og hvordan gruppene fungerer.

Intervjuprosessen kan deles inn i ulike faser. Det første man gjør er å velge tema og lage problemstillinger ut i fra det. Så finner man ut hvilke informanter som passer for å få svar på problemstillingene. Det neste steget blir å utforme en intervjuguide. Se vedlegg nummer 1. En slik guide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen dekker de viktigste områdene i studien. Min intervjuguide skal lages på bakgrunn av referatene fra lærergruppene. Det vil si at jeg må gå gjennom og analysere referatene før jeg kan lage intervjuguiden. Spørsmålene i guiden blir så laget på bakgrunn av det som kommer frem i referatene. Da får jeg muligheten til å utdype eller stille tilleggsspørsmål ved intervjuene i forhold til det som kommer frem i referatene.

I noen tilfeller må man søke om tillatelse før man går i gang med undersøkelser. Det kan dreie seg om tillatelser fra for eksempel skoledirektører, rektorer eller foreldre. I undersøkelser der det inngår følsomme opplysninger og hvor det innhentes personoppløsninger må man i tillegg søke tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Dalen, 2004). I mitt prosjekt vil det ikke komme frem følsomme opplysninger eller personoppløsninger. I samråd med min veileder kom jeg derfor frem til at det ikke var nødvendig for meg å søke om tillatelse fra NSD før jeg gikk i

---

gang med undersøkelsen. Den tillatelsen jeg trengte for å gå i gang med prosjektet var tillatelsen fra rektoren ved skolen der jeg gjennomfører undersøkelsen.

I forkant av intervjuene gjennomføre jeg et prøveintervju. Gjennom et slikt prøveintervju fikk jeg muligheten til å teste intervjuguiden, det tekniske utstyret og meg selv som intervjuer. Jeg regulerte noen spørsmål og fjernet noen spørsmål. Jeg foretok noen endringer og justeringer slik at guiden ble tilpasset mine informanter og den tiden jeg og informantene hadde satt av til intervjuene. Dette førte til at intervjusituasjonen ble bedre.

I forkant av intervjuene har informantene fått et brev der de ble informert om hva som var tema for intervjuet. Mer detaljert ble de informert om at spørsmålene ville dreie seg om problemer og forslag til tiltak som de drøfter i lærergruppene og om hvordan lærergruppene fungerer. Det ble i tillegg gitt opplysninger om at intervjuet ville vare i ca 30 minutter og at intervjuet var semistrukturert.

I begynnelsen av intervjuene fikk informantene informasjon om undersøkelsens problemstilling og formål. Jeg spurte informantene i forkant av intervjuet om det var greit at jeg tok opp intervjuet på lydbånd. Jeg informerte om hva lydbåndene skulle brukes til, og at det bare var jeg som skulle høre på opptakene, og at de ville bli slettet når undersøkelsen er ferdig. Jeg ga dem også beskjed om at de ikke ville bli referert til ved navn. Ved å ta opp intervjuet på lydbånd vil jeg sitte igjen med mye bedre og fyldigere informasjon om informantene, enn om jeg skulle skrevet ned det jeg husket i ettertid. Jeg informerte informantene om at jeg ville sende dem et utkast av analysen fra intervjuene, slik at de kunne komme med kommentarer eller innvendinger før jeg trakk de endelige konklusjonene i undersøkelsen. På en slik måte kan jeg bedre sikre meg mot at informantene vil være uenig i det jeg konkludere med. Jeg sendte også et utkast fra analysen av intervjuene, pluss de andre analysene fra referatene og observasjonen til skolens rektor, slik at hun også fikk den samme muligheten til å komme med kommentarer eller innvendinger.

Etter at alle fem intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg intervjuene. Å transkribere betyr å omskrive en tekst (Lexi, 1995). I mitt prosjekt var det lydbåndopptakene fra intervjuene som skulle gjøres om til tekst. Transkriberingen gav meg som forsker en unik sjanse til å bli kjent med datamaterialet (Dalen, 2004).

### **3.2.3 Observasjon**

Begrepet å observere brukes synonymt med ordet iakttakelse. Vi bruker våre sanser når vi observerer gjennom blant annet å se og høre. Gjennom disse sansene mottar vi stimuli fra omverdenen. Ut fra våre erfaringer, kunnskaper og holdninger fanger vi opp og observerer det som foregår i omgivelsene rundt oss. Observasjon kan brukes som forskningsmetode. Innhenting av informasjon gjennom observasjon er særlig aktuelt i casestudier. Som observatør kan man ha forskjellige roller og posisjoner, alt fra fullstendig deltaker til fullstendig uavhengig observatør (Fuglseth og Skogen, 2006).

Jeg valgte en observasjonsform som fullstendig deltaker. Mine observasjoner er fra to fagdager om LP-modellen i regi av Lillegården kompetansesenter. På disse fagdagene var jeg med lærerne fra lærergruppene. Dagene besto av forelesninger, diskusjoner og gruppearbeid. På disse dagene var jeg med som en del av personalet og deltok på alle aktiviteter. I løpet av disse to dagene observerte jeg lærernes holdninger og meninger om arbeidet med LP-modellen. I etterkant av fagdagene førte jeg en logg over det jeg hadde observert. Disse observasjonene vil være en del av grunnlaget for analysen og drøftingen i undersøkelsen.

## **3.3 Utvalg**

Skolen jeg har valgt i mitt prosjekt, er en skole jeg selv har vært elev ved. Dette medfører at jeg kjenner til de fleste lærerne fra før. Det at jeg kjente til skolen, gjorde at jeg raskt fikk tilgang på informanter. En person som jeg kjenner godt fungerte som ”døråpner”, det vil si at han ordnet det slik at jeg fikk et møte med rektor. Rektor var

---

veldig positiv til undersøkelsen, og jeg fikk raskt godkjenning fra henne til å gå i gang med arbeidet.

Ved tekstanalysen der jeg skal studere referater fra lærergruppene, er alle lærerne ved skolen informanter. Alle lærerne er med i en lærergruppe, så derfor vil referatene være bidrag fra alle lærerne. Det er ca 30 lærere på skolen, som igjen er delt inn i grupper på fem til seks deltakere. Jeg har studert alle referatene som er skrevet av alle gruppene, fra skolen startet med LP-modellen i august 2006 og frem til februar 2007. Ved å studere alle referatene har jeg fått oversikt over hva de forskjellige gruppene har arbeidet med.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervju en lærer. Begrunnelsen for å bare velge en informant var tidsbegrensningen på prosjektet. Siden jeg skulle gjennomføre tekstanalyse og observasjon i tillegg vurderte jeg at jeg ville bruke mye tid på dette arbeidet. Den læreren jeg skulle intervju var den læreren som hadde fungert som døråpner, han hadde sagt seg villig til å bli intervjuet. Etter hvert fikk jeg høre at det var flere av lærerne som kunne tenke seg å stille til intervju. Selv om jeg vurderte at det ville medføre en god del ekstra arbeid, var det fristende å gjennomføre flere intervjuer. Jeg bestemte meg for å få tak i flere informanter. Jeg vurderte at dette ville styrke undersøkelsen betraktelig.

Det finnes ulike former for utvelging av informanter. En måte å gjøre det på er å foreta en teoretisk utvelging, denne tilnærmingen har sitt utspring i Grounded Theory. Dette kan gjennomføres ved å sette sammen et utvalg som gjenspeiler en maksimal variasjon innfor det feltet en skal forske på (Strauss og Corbin, 1998). Ved denne tilnærmingen kreves det at forskeren har meget god kunnskap om og innsikt i på det feltet han skal studere. En annen måte å foreta utvelgingen på, er utvelging ved kriterier. Eksempler på slike kriterier kan være å foreta avgrensninger på for eksempel kjønn eller yrke. Man må også sørge for at det ikke er skjevhet i utvalget. Skjevhet i denne sammenhengen betyr at man for eksempel kun intervjuer lærere med spesielle interesser innenfor et område. Videre kan det i noen undersøkelser

være aktuelt å foreta en geografisk avgrensning. Hvis en foretar undersøkelser som brer seg over et stort geografisk område, kan det bli svært omfattende (Dalen, 2004).

Jeg valgte å foreta utvelging av informantene på bakgrunn av kriterier. Et av kriteriene for å bli intervjuet i mitt prosjekt var at det skulle være en lærer fra hver lærergruppe. Ved å intervju en fra hver gruppe, kunne jeg sikre meg å få med sentrale elementer fra hver gruppe. Gruppene har sannsynligvis jobbet med ulike tema og problemstillinger, og på den måten kunne jeg fange opp ulike opplysninger. Jeg kunne også sjekke om det var overensstemmelse med det gruppen hadde skrevet i referatene og det informantene formidlet gjennom intervju i forhold til hver lærergruppe.

Et annet kriterium var at en fra hver gruppe måtte melde seg frivillig. Personen måtte ha interesse for å bli med og ikke føle seg presset til å bli med.

LP- koordinatoren på skolen foretok en runde i alle lærergruppene og spurte om en fra hver gruppe ville stille til intervju. Det endte med at jeg fikk en informant fra hver gruppe. Den personen jeg i utgangspunktet skulle intervju, er fortsatt blant de fem frivillige informantene. Utvalget består av fire menn og en kvinne.

### 3.4 Analyse av datamaterialet

Dataanalysen kan bestå i å undersøke, kategorisere, kode og fortolke datamaterialet for å besvare undersøkelsens problemstilling. Ved casestudier foreligger det ingen spesifikke strategier og teknikker for å analysere datamaterialet. Man må derfor ha en generell strategi, der man prioriterer hva som skal analyseres og hvorfor. I forberedelsen til analysen av casestudier er det viktig å ha en analytisk strategi. Tidlig i undersøkelsen er det vesentlig å vite hvilke funn som kan gi svar på spørsmål i problemstillingen (Yin, 2003). I denne undersøkelsen vil datamaterialet bestå av skriftelige dokumenter (referater fra lærergruppene), transkriberte intervjuer og observasjon.



---

Når datamaterialet skal analyseres kan denne prosessen grovt deles inn i tre prosesser. Først må man forklare og beskrive meningen i materialet. Man må også se etter sammenhenger som i utgangspunktet er skjulte. Deretter må informantenes tekst og ord bli gjort om til forskningsspråk. Til slutt må man forsøke å si eller uttrykke noe om hva datamaterialet viser (Kalleberg, 1996).

Kodingsprosessen er en viktig del av analysen. I denne prosessen går man grundig og systematisk gjennom datamaterialet for å sette merkelapper på hva det egentlig handler om. Hensikten med dette er å finne kategorier som gir mulighet for tolkning og forståelse (Dalen, 2004).

I undersøkelser som denne der man gjennomfører intervjuer, er bruk av sitater viktig. Det er sitatene som er den egentlige empirien. Et fyldig intervjumateriale består av gode og innholdsrike sitater. Informantenes egne uttalelser er svært verdifulle og kan gi mye informasjon. Det finnes ulike typer sitater. Noen sitater fanger opp det essensielle, noen kan stå som eksempel for mange, mens andre forekommer sjelden (Dalen, 2004).

Ved kvalitativ forskning anvendes det ulike tilnærminger i analyseprosessen. Felles for disse tilnærmingene er at de har en fortolkende tilnærming til datamaterialet. Tilnærmingene bygger på at mennesker skaper sin sosiale virkelighet og gir mening til sine erfaringer. På en slik måte blir virkeligheten mangfoldig (Dalen, 2004).

Min tilnærming er forankret i vitenskapsteorien, nærmere bestemt i hermeneutikk og fenomenologi. Vitenskapsteorien søker hele tiden sannheten (Thuren, 1993). Dette er også målet i min undersøkelse, å finne sannheten i det jeg forsker på.

Hermeneutikk betyr læren om tolkning. Denne retningen danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. Det vesentlige i denne tilnærmingen er å fortolke utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som først oppfattes. For å få tak i en dypere liggende mening, må budskapet settes inn i en helhet. Den enkelte del forstås ut fra helheten, samtidig som helheten søker å tilpasse de ulike delene. Denne

vekselvirkningen mellom helhet og del, kalles den hermeneutiske sirkel. Videre utvikles det et samspill mellom helhet, del, forsker og tekst. Dette danner til sammen en hermeneutisk spiral (Dalen, 2004).

I min analyse vil jeg starte med å analysere de skriftlige dokumentene. Når disse er analysert, vil jeg lage en intervjuguide på bakgrunn av denne analysen. Deretter vil jeg gjennomføre intervjuene og analysere dem. Til slutt vil jeg se på det jeg har observert som en tilleggsinformasjon. Disse ulike metodene utgjør delene i analysen, som til slutt vil danne en helhet.

I fenomenologien står menneskets subjektive opplevelser sentralt. Vektleggingen av hverdagsvirkelighet står her sentralt. Her forsøker forskeren å forstå et annet menneske, gjennom å forsøke å se det samme som dette mennesket ser (Wormnæs, 1996). En slik tankegang blir viktig å ha med seg i datainnsamlingen, men også i tolkningen av dem i etterkant.

Det er viktig å sikre at kvaliteten på analysen blir god. Yin (2003) har laget en firetrinnsprosess for å sikre kvalitet i analysen. Først er det vesentlig å sjekke at analysen forholder seg til alle funn og viser hvordan den søkte så mye relevant data som mulig. Fortolkningen må baseres på alle funnene og ikke etterlate seg løse tråder. Dernest må analysen behandle alle rivaliserende tolkninger, hvis det er mulig. Analysen må også ta for seg det mest signifikante aspektet med casestudien, det vil si at analysen må fokusere på den viktigste saken. Til slutt skriver han at forskeren må bruke egen tidligere ekspertkunnskap i undersøkelsen.

### 3.5 Fremstilling av funnene

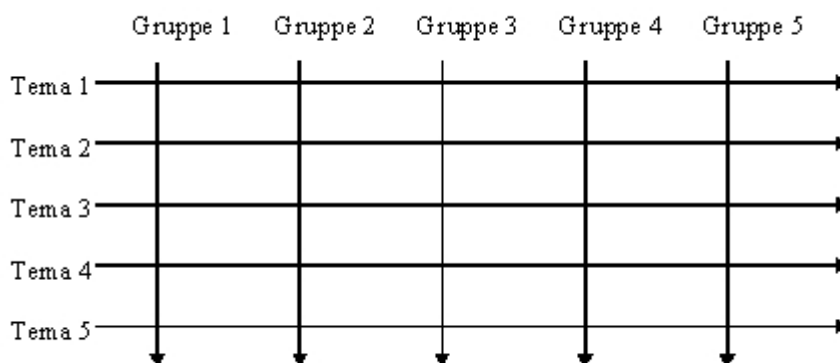
Etter at datamaterialet er analysert, skal funnene fremstilles. Yin (2003) skriver at å formidle funnene i en casestudie betyr at forskeren skal avslutte resultater og funn. Polkinghorne (1995) beskriver resultater fra kvalitative undersøkelser som tilstandsbilder og forståelsesmodeller. Tilstandsbilder er basert på ”tykke” beskrivelser med utgangspunkt i informantenes uttalelser. Forståelsesmodeller er noe

som utvikles og videreføres i en stadig vekselvirkning mellom teoretiske perspektiver og datamaterialet.

Det finnes ulike fremstillingsformer for presentasjon av funnene. Fremstillingen av resultatene vil være knyttet opp mot problemstillingen. Uansett hvilken fremstillingsform man velger, handler det om å finne frem til gode tilstandsbilder og forståelsesmodeller (Dalen, 2004).

Den fremstillingsformen som jeg vurderer som mest passende til min undersøkelse er en form som har fått navnet ”fillerye”. Denne fremstillingsformen er utviklet av Barbro Sætersdal. Formen kan sammenlignes med en veveprosess der informantene i undersøkelsen utgjør retningen i veven og de ulike temaene i intervjuguiden utgjør innslaget (Dalen, 2004).

Eksempel på ”fillerye”:



Formidlingen av funnene skal inneholde drøftninger og konklusjoner. Disse skal være knyttet opp mot teorien som ligger til grunn for undersøkelsen.

### 3.6 Generalisering

Generalisering handler om overførbarhet. Kan resultatene gjelde for andre enn de som er utforsket og i hvilken grad kan funnene fra undersøkelsen brukes som veiviser for hva som kan skje i en annen situasjon? Når det gjelder kvalitative undersøkelser

handler det ikke om en statistisk generalisering, men om analytisk generalisering (Fuglseth og Skogen, 2006). Analytisk generalisering er generalisering via teori. Målet i kvalitative undersøkelser er ikke å generalisere resultatene til en større populasjon (Dalen, 2004).

Andenæs (2001) er opptatt av ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra kvalitative undersøkelser. Hun beskriver at generalisering innenfor denne tradisjonen er avgrenset til utsagn om gjennomsnitt og variansfordeling i populasjonen som helhet. Gjennomsnitt blir således en erstatning for mangfold og variasjon. Andenæs skriver videre at det er den som mottar informasjonen fra forskningsresultatene, som avgjør hvor anvendelig resultatene er for andre situasjoner. For at mottakeren skal kunne vurdere dette, er han avhengig av tilstrekkelig og relevant informasjon. Slik informasjon kalles tykke beskrivelser. Dette er nedtegninger som både beskriver og fortolker de fenomenene som presenterer.

Merriam (2001) skriver at man kan øke sannsynligheten for at resultatene i en kvalitativ studie kan generaliseres gjennom følgende strategier: gi utfyllende og tykke beskrivelser, beskrive hvor typiske fenomener er sammenlignet med andre og bruke ulike steder, caser og situasjoner som gir størst mulig mangfold i fenomenet som studeres.

### 3.7 Validitet og reliabilitet

I all forskning er det viktig å produsere valid og reliabel kunnskap. Kvaliteten må hele tiden sjekkes, og sannhetsbegrepet står sentralt. For å sikre at kvaliteten på forskningen er bra, benyttes begrepene validitet og reliabilitet. At datamaterialet er valid betyr at det er gyldig, reliabiliteten derimot måler påliteligheten ved arbeidet (Lexi, 1995).

Intern validitet tar opp spørsmål om hvordan forskningsfunnene passer med virkeligheten. Merriam (2001) viser til spørsmål som; Fanger funnene opp hva som virkelig er der? Hvor like er funnene med virkeligheten? Måler eller observerer

---

forskeren det han tror han måler eller observerer? Ekstern validitet sier noe om generalisering. Er funnene i undersøkelsen overførbare?

For å sikre validiteten er det blant annet viktig at man som forsker forsikrer seg om at sentrale begreper forstås likt av forskeren og informantene. Dette kan sikres ved å forklare hva en selv legger i begreper som er sentrale i prosjektet. I min studie må jeg forsikre meg om at viktige begreper i problemstillingen og intervjuguiden blir forstått av informantene.

Validitet må alltid vurderes i lys av formålet med forskningen. For å styrke validiteten er det viktig å få frem grundig og fyldig dokumentasjon gjennom tykke beskrivelser (Fuglseth og Skogen, 2006).

Maxwell (1992) har utviklet en typologi for å sikre validitet i undersøkelser.

Typologien inneholder fem punkter:

- 1) Deskriptiv validitet: Gjennom forståelse må man som forsker forsøke å gi en god beskrivelse. Dette kan gjøres gjennom nøyaktige observasjoner og gjengivelser av datamaterialet. Dette kan sikres ved å bruke flere forskere. Forskeren bør selv være referent i møte med informantene.
- 2) Fortolkningsvaliditet: Dette er forhold som ikke kan studeres direkte. Forskeren må forsøke å ta informantenes perspektiv. I hvor stor grad klarer vi å tolke oss frem til hva informantene har ment, sagt eller skrevet?
- 3) Teoretiske validitet: Her kommer forskeren inn med sine egne tanker og forforståelser. Man må sjekke hvor gode eller hensiktsmessige de teoretiske tilnærmingene en bruker er i forhold til sitt materiale. Forskeren må forsøke å løfte materialet opp til en allmenn forståelse, en utvidelse av virkeligheten.
- 4) Generalisering - overførbarhet: Her må det vurderes om noen av de funn og konklusjoner man trekker ut fra datamaterialet, også kan overføres til andre i befolkningen.

- 5) Evalueringsvaliditet: Hvor nyttige er resultatene? Opplever de som eventuelt kommer til å bruke datamaterialet funnene som nyttige for dem?

Reliabiliteten i en undersøkelse forteller oss i hvilken grad studien er pålitelig og kan etterprøves. Indre reliabilitet handler om i hvilken grad andre forskere kan anvende begrepsapparatet for analysen av data på samme måte som den opprinnelige forskeren. Ytre reliabilitet sier noe om i hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomen og generere samme begreper i den aktuelle og liknende situasjoner (Dalen, 2006).

For å sikre reliabiliteten er det viktig å gjøre et grundig arbeid. På den måten er det lettere for andre forskere å ”gå etter i sømmene”. Man må forsøke å forklare så konkret og tydelig som mulig hvordan en har gått frem. Selv om man gjennomfører en grundig undersøkelse, er det utfordrende for andre å skulle gjennomføre akkurat det samme som en annen har gjort tidligere. Hver undersøkelse vil være kontekstavhengig, fordi verden forandrer seg hele tiden.

For å styrke reliabiliteten kan man forklare hvem informantene er og si noe om den sosiale settingen som undersøkelsen finner sted i. Man kan forklare hvilke begreper som er brukt. Man kan også gjøre rede for hvilke metoder som er benyttet for innsamling og analyse av data. Forskeren må få frem hva som er konkrete beskrivelser og hva som er tolkninger. Bruk av andre forskere kan hjelpe til å se mer objektivt på materialet (Dalen, 2006).

Triangulering kan også være med på å styrke undersøkelsens troverdighet. Forskeren kan enten bruke flere metoder, ulike datakilder eller flere uavhengige forskere (Dalen, 2006). I denne undersøkelsen brukes det som tidligere nevnt metodetriangulering for å styrke troverdigheten.

---

### 3.8 Ethiske utfordringer

Informanter som deltar i forskning, må få tilstrekkelig informasjon om hva forskningen går ut på, følgende av å delta i et forskningsprosjekt og hva som er hensikten med forskningen (NESH publikasjon, 2006). Alle lærerne jeg bruker som informanter må få informasjon om at jeg skriver en masteroppgave om deres skole og deres arbeid. Det er også vesentlig at de blir informert om hva jeg spesifikt ønsker å se etter og hva funnene skal brukes til. Når undersøkelsen er ferdig vil jeg sende et eksemplar til skolen, slik at de som er interessert i å lese oppgaven, skal få mulighet til det.

Det er frivillig å delta i forskning. Før man kan starte undersøkelsen, kreves det at informantene har gitt samtykke til å være med på forskningen. Informantene kan når som helst avbryte sin deltakelse i prosjektet. Informantene må også gjøres oppmerksomme på at all informasjon de gir vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert (NESH publikasjon, 2006). Denne informasjonen ble gitt informantene i forkant av intervjuene.

Det er viktig å sikre anonymiteten til informantene slik at de ikke blir gjenkjent gjennom sitater og beskrivelser. Dette kan sikres gjennom å få godkjenning av informantene ved bruk av sitater.

Når man bruker en kvalitativ tilnærming i analysen av datamaterialet, vil mye av analysen basere seg på å tolke data. Gjennom tolkningen av dokumentene, intervjuene og observasjonen må jeg forsøke å få frem det informantene har ment, og ikke legge til min subjektive tolkning. Det blir viktig å skille mellom hva som er referering og hva som er min tolkning. Bruk av tekniske hjelpemidler ved intervjuene kan gjøre dette arbeidet enklere.

Det at jeg kjenner til skolen og en del av lærerne der undersøkelsen finner sted, kan være med på å påvirke resultatet på undersøkelsen. Vil jeg kunne klare å se objektivt nok på skolen og lærerne? Vil lærerne gi andre svar til meg enn de ville gitt til en

annen ukjent forsker? En annen faktor jeg må ta høyde for er om de lærerne som har sagt seg villige til å bli intervjuet, er spesielt positive eller negative til LP-modellen?

I etterkant av intervjuene og observasjonene, sitter jeg igjen med en følelse av at det at jeg kjente de fleste av informantene i forkant gjør noe med meg som forsker. I innhenting av datamaterialet og i tolkningen av datamaterialet merket jeg at det påvirket meg når jeg snakket med, observerte og skrev om mennesker som jeg kjenner i større eller mindre grad. Jeg tror at måten jeg tilnærmer meg materialet på blir påvirket av dette, og gjør noe med måten jeg tolker og behandler datamaterialet på. Hadde dette vært en skole med lærere jeg ikke kjente til i forkant, tror jeg denne opplevelsen ville vært annerledes. Jeg ble veldig bevisst på ordbruken i analysen og var redd at noen av informantene skulle bli fornærmet av måten de ble fremstilt på.

Etter jeg var ferdig med analysen sendte jeg denne til informantene. Jeg fikk en del tilbakemeldinger og gjorde noen få justeringer. På grunn av dette føler jeg meg nå trygg på det jeg har skrevet.



## 4. Analyse

Analysen av datamaterialet vil i første omgang være tredelt og bestå av referater, intervjuer og observasjoner. Jeg vil først beskrive og analysere de ulike delene hver for seg. Deretter vil jeg sammenligne de ulike delene før jeg trekker frem de endelige funnene og konklusjonene.

### 4.1 Analyse av referatene fra lærergruppene

Referatene som er samlet inn er skrevet på et ferdig oppsett, med faste kategorier som skal fylles ut. Se vedlegg nummer 2. Noen grupper har i tillegg til disse faste referatene også skrevet ”vanlige” referater. Det er til sammen samlet inn 36 referater fra de fem lærergruppene. Det er ulikt hvor mye hver gruppe har produsert, noen grupper har skrevet utfyllende referater mens andre har skrevet lite. Det er også ulikt i forhold til hvor mange møter de forskjellige gruppene har hatt. Den gruppen som har hatt flest møter har hatt 10 møter, mens den gruppen som har hatt færrest møter har hatt 5 møter. Den gruppen som har hatt færrest møter, har slitt med sykdom blant medlemmene.

#### 4.1.1 Referatenes innhold

Enkelte referater inneholder mye interessant og informativt materiale. Med dette mener jeg informasjon som er relevant i forhold til min problemstilling. Andre referater, særlig de som er skrevet i starten på prosjektet gir lite relevant informasjon. Disse referatene sier mer om hvordan gruppene vil sette seg inn i gangen i arbeidet og hvordan de skal tilegne seg teorien som ligger til grunn for LP-modellen. Det blir også i noen grupper diskutert hvilke forventninger gruppen har til arbeidet med modellen og hvordan de vil at gruppen skal samarbeide. To av gruppene laget i starten av prosessen regler for hvordan gruppen skulle arbeide, der taushetsplikt ble et

viktig element. Det ble også laget regler for fordeling av arbeidsoppgaver i gruppen og hva som er gruppeleders ansvar.

I noen referater er det analysert og drøftet nøye i forhold til bestemte problemer og tiltak. Her kan man følge en sak over flere referater og se detaljert progresjon i arbeidet. Generelt i gruppene er det nevnt mange flere problemer enn tiltak. Noen av disse problemene er nøye analysert, mens andre bare er tatt opp som eksempel på problemer som kan bli en sak i gruppen.

Alle gruppene skriver noe underveis om gangen i arbeidet for eksempel; hva som er gjort, hva som skal gjøres til neste møte, hvem som skal gjøre hva og hvem som er neste veisøker. Fire av gruppene skriver også om gruppens fungering og gruppens opplevelse av arbeidet med LP-modellen.

Kommunikasjon er et viktig område i gruppearbeid. Enkelte av gruppene tar opp hvordan de ønsker at kommunikasjonen mellom dem skal være. En av gruppene tar også opp begrepet metakommunikasjon, og hvor viktig dette er for samarbeidet.

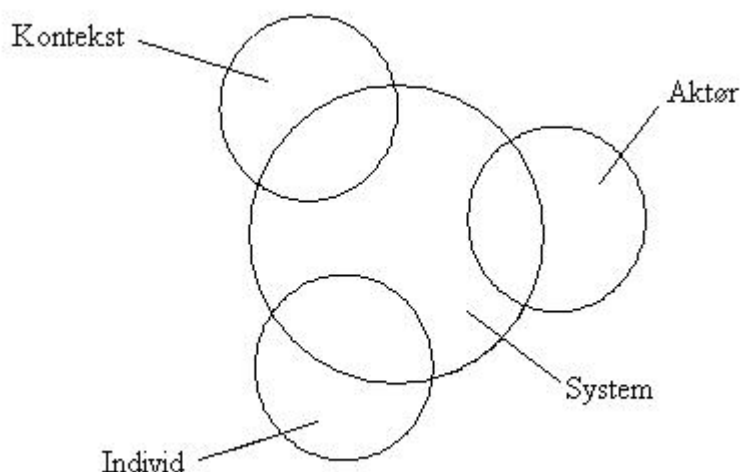
#### **4.1.2 Problemer og tiltak som er nevnt i referatene**

Etter å ha gått gjennom alle referatene viser det seg at dette er problemene eller utfordringene som lærere har tatt opp i lærergruppene:

- Konsentrasjonsvansker
- Uro og rot i gangene
- Hørverk
- Elever som bruker mye tid på å finne frem bøker og utstyr
- Elever som ikke kan timeplanen
- Uro og småpratning i timene
- Mobilbruk i timene
- Gymvegring
- Mangel på arbeidsro
- Baksnakking
- Søppel i klasserom
- Problemer med elevskap

Noen av disse problemene er som tidligere nevnt nøye analysert og drøftet, mens andre bare er nevnt som mulige problemer som kan være aktuelt å ta opp som en sak. I forhold til listen med problemer er det noen problemer som bare blir nevnt av en gruppe, mens det er andre som blir nevnt av flere grupper.

For å gjennomføre en god analyse i lærergruppene skal det anvendes en modell som gir lærerne hjelp til å se problemene i et systemperspektiv. Systemperspektivet i LP-modellen består som tidligere nevnt av individ-, aktør- og kontekstperspektivet, og sammenhengen mellom disse (Tinnesand og Val Flaatten, 2006). Forholdet mellom systemperspektivet og de andre perspektivene kan illustreres slik:



Gjennom et individperspektiv må læreren kartlegge om det eksisterer vansker eller behov hos den enkelte elev. I et aktørperspektiv må læreren forsøke å ta elevenes perspektiv, og finne ut hvordan problemet ser ut fra deres side. Gjennom et kontekstuellt perspektiv må lærerne finne ut om det er i konteksten eller i omgivelsene på skolen de opprettholdende faktorene befinner seg. I fire av gruppene er noen av referatene så detaljerte at de inneholder beskrivelser av individ-, aktør- og kontekstperspektiver i forhold til konkrete problemer (Nordahl, 2005).

I arbeidet med analysen skal det også anvendes en modell som bidrar til identifisering av faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen. Denne modellen er i prinsippet lik et tankekart, og kalles for

sammenhengssirkelen. Problemet eller utfordringen settes i midten, og som følge av en "brain storming" i gruppen skrives forskjellige opprettholdende faktorer opp som grener på tankekartet (Tinnesand og Val Flaatten, 2006).

Gjennom referatene er det kommet frem ulike tiltak som følge av problemene som er analysert i gruppene. Noen av disse tiltakene er tiltak som lærerne allerede har prøvd ut. Andre tiltak er foreløpig bare nevnt som mulige tiltak som eventuelt kan prøves ut. Noen av tiltakene er det Sørli (2000) kaller elevsentrerte tiltak, mens andre er det hun kaller skole- og klassesentrerte tiltak. Enkelte av tiltakene er pedagogiske, mens andre er mer praktiske endringer eller gjøremål. I mange tilfeller er det ofte slik at man må endre på flere ting samtidig, for å oppnå et bra resultat. Nordahl (2006 a) bekrefter dette og mener at det som oftest ikke er nok å bare endre en ting, dersom man ønsker forbedringer i omgivelser og i det sosiale systemet som en skole er.

Det er tre problemer som går igjen hos flere av gruppene, disse problemene er konsentrasjonsvansker, hærverk og uro i ganger og klasserom.

Tre av fem grupper mener at konsentrasjonsvansker i undervisningen er et problem. Gruppene skriver at enkelte elever har vansker med å holde konsentrasjonen oppe i timene. Lærerne skriver at disse elevene er ukonsentrerte, uselvstendige og umotiverte. Det er også registrert mye småsnakk, hvisking og fokus på andre ting enn det faglige i timene blant disse elevene. Mange har i tillegg vansker med å komme i gang med det de skal gjøre. To av gruppene som nevner dette problemet, hevder at det er spesielt i matematikktimer at dette er et stort problem.

Det eneste tiltaket som er foreslått i forhold til konsentrasjonsvansker er videoovervåking av klasseromssituasjonen i en matematikkgruppe. Den læreren som foreslår dette, ønsker å bruke video som hjelpemiddel i egen undervisning for å se etter hva som kreves i det spesielle med selvstendig arbeid. Denne læreren ønsker å kartlegge for å konkretisere problemet og se hvilke opprettholdende faktorer som spiller inn. Målet med videoovervåkingen er å bedre arbeidsmiljøet. Videre ønskes det at enkeltelever skal være rolige og konsentrerte under selvstendig arbeid i

---

matematikktime. Observasjon og videoovervåking i klasserommene er tiltak som Nordahl (2006 a) mener er effektive tiltak. Det er ofte lettere å se seg selv på film eller for andre å se situasjoner utenfra når en skal foreta endringer.

Fire av fem grupper skriver at hærverk er et problem på skolen. Tre av gruppene som nevner hærverk som et problem, har alle fokusert på tilgrising, rabling og ødelegging av pulter og stoler i klasserommene. En gruppe har skrevet at det er problemer i forhold til hærverk på elevskap.

Av de fire gruppene som skriver at hærverk et problem på skolen, er det kun to av gruppene som har kommet i gang med tiltaksdelen på dette problemet. Det er foreslått en del praktiske tiltak som for eksempel: ha verktøy tilgjengelig i klasserommet, nummerering av pulter og stoler, informasjonsbrev til hjemmene om problemet, daglig inspeksjon av rommene, klargjøring av ansvarsforhold mellom lærerne i forhold til de ulike rommene, låse rom som ikke er i bruk, påse av vinduer er stengt og få til et bedre samarbeide mellom de lærerne som bruker de samme rommene.

Lærerne har også foreslått mer pedagogiske tiltak i forhold til hærverk som for eksempel: bli enige om at hærverk får umiddelbare konsekvenser, drive holdningsskapende arbeid, lik regelhåndtering og premiering til klasser/klasserom uten hærverk.

Samtlige grupper har tatt opp problemer i forhold til uro. Dette omfatter både uro og mangel på arbeidsro i timene, men også uro og bråk i gangene utenfor klasserommene. Problemene består mer konkret av høyt støynivå, vandring rundt i klasserommet, elever som er opptatt av andre ting og elever som forstyrrer hverandre. Det tar for lang tid for noen elever å komme i gang med en del aktiviteter og noen elever får gjort veldig lite. Uroen i gangene består av støy, knuffing og konflikter.

Her er et eksempel på en sammenhengsirkel som er laget av en lærergruppe for å få oversikt over de opprettholdende faktorene som fører til mangel på arbeidsro. Her har også gruppen tatt med analyse av hvilke individ- (i), aktør- (a) og

kontekstperspektiver (k) som kan være med å påvirke og opprettholde problemene i forhold til arbeidsro i timene.



Tre av gruppene har skrevet ned forslag til tiltak i forhold til problemer med uro. Det kan i noen tilfeller være vanskelig å skille mellom praktiske og pedagogiske tiltak. I enkelte tilfeller kan det være tiltak som kan komme inn under begge disse ”kategoriene”. I forhold til uro i gangene er det foreslått følgende: lærerne må komme tidsnok til timene, den første læreren som kommer i en gang låser opp alle dørene i denne gangen, låse gangen slik at ikke elevene kommer inn før lærerne, organisere styrt inngang, øve på å gå rolig/ oppføre seg pent i gangene og at den læreren som har hatt en klasse får disse elevene ut.

I forhold til undervisningen er det kommet forslag på tiltak som omhandler: observasjon i klasserommet gjennomført av andre lærere og henge opp synlig timeplan på dører eller vegger.

Mer generelt i forhold til problemer med uro er det foreslått: elevsamtaler, ta opp problemet i klasseråd og elevråd, klarere regler og rutiner som elevene har eierforhold til, belønninger, henge opp en ekstra klokke i skolegården, skape gode relasjoner med elevene og gi rom for elevers forskjellighet. I tillegg er det foreslått å sette i gang egne tiltak rundt en elev, som strever spesielt på dette området.

Det at flertallet av gruppene nevner konsentrasjonsvansker, hærverk og uro som problemer kan tyde på at dette er problemer som mange av lærerne opplever som utfordrende i skolehverdagen. Siden dette er problemer som mange lærere sliter med, kan modellen føre til at de nå får gjort noe med disse problemene. Til nå i prosessen er det allerede grupper som har satt i gang tiltak i forhold til disse problemene, og som har vist seg å være nyttige og effektive. De gruppene som har erfart positive endringer som en følge av deres tiltak, bør meddele disse tiltakene med de andre lærergruppene. På den måten kan disse tiltakene overføres på andre klasser, lærere eller elever.

### **4.1.3 Lærergruppenes fungering**

Gjennom referatene er det også kommet frem en del informasjon om hvordan gruppene fungerer og hvordan de opplever å arbeide med LP-modellen. Fire av i alt fem grupper skriver noe om dette i referatene sine.

To av gruppene skriver at gruppen deres fungerer bra. Eksempler på utsagn disse gruppene trekker frem er: Gruppen mener at de har vært flinke til å følge modellen, og synes modellen er et godt arbeidsredskap. Kommunikasjonen i gruppen fungerer bra, og alle mener at deres stemme blir hørt. Det har vært motiverende å se resultater av tiltakene. Gruppen synes de har fått godt utbytte av modellen. Det har vært mye aktivitet i gruppen. Alle i gruppen virker fornøyde.

Tre av gruppene skriver om den eksterne veiledningen fra PP-tjenesten. Den lokale PP-tjenesten har ansvaret for veiledning av lærergruppene (Nordahl, 2006). To av gruppene skriver at de har hatt godt utbytte av denne veiledningen. En av gruppene

skriver at den eksterne veilederen fikk dem til å tenke på en annen måte. Dette åpnet for nye refleksjoner under arbeidet. En annen gruppe skriver at den eksterne veilederen hjalp gruppen til å "samle trådene" rundt hva sakene egentlig dreier seg om. Den tredje gruppen skriver at de trenger hjelp fra PP-tjenesten til å samordne tiltakene de har arbeidet med.

I en gruppe har flere LP- møter uteblitt på grunn av sykdom og gruppeleders sykemeldinger. Men gruppen oppsummerer at til tross for fraværet, har den fungert bra og de har hatt mange gode diskusjoner.

En gruppe har registrert en viss uenighet omkring nytteverdien av LP-modellen. Utbytte av arbeidet med modellen innad i gruppen er svært forskjellig, alt fra null utbytte til stort utbytte.

Det ser ut til at to av gruppene fungerer veldig bra og at disse har en positiv opplevelse av arbeidet med modellen. Disse gruppene har kommet godt i gang, og allerede sett resultater av arbeidet. En gruppe er preget av sykdom og fravær. En annen gruppe er veldig splittet når det gjelder holdning til og utbytte av modellen. En av gruppene skriver ingen ting om disse områdene. Det synes ut i fra referatene som om det er forskjell på hvordan hver gruppe fungerer og hvordan de opplever arbeidet med modellen. Det ser også ut til at de som synes gruppen fungerer bra, er de som har kommet lengst i prosessen og de som har skrevet mest utfyllende referater.

Av de gruppene som skriver noe om gruppens fungering og opplevelser, ser det ut til at flertallet synes arbeidet går greit og at de synes LP-modellen er et godt arbeidsverktøy.

De fleste av gruppene befinner seg fortsatt i analysedelen av modellen. Dette er trolig på grunn av at skolen ikke har arbeidet med modellen så lenge enda. Det tar tid å sette seg inn i et utviklingsarbeid og det er en del teori og praktisk øvelse som skal være på plass før gruppene kommer ordentlig i gang med hele prosessen. Skolen skal i utgangspunktet arbeide med LP-modellen i to år, før den evalueres (Nordahl, 2006). Kanskje en toårsperiode ikke er tilstrekkelig for å innføre et slikt utviklingsarbeid



---

som LP-modellen, når en ser hvor lang tid det tar å komme i gang med prosessen? Kanskje er det når disse to årene har gått at lærerne føler at de er kommet skikkelig i gang med arbeidet? Hvis skolen opplever at modellen har vært nyttig og ført til positive endringer, er det viktig at skolen beholder tråden og fortsetter arbeidet etter at de to årene har gått.

Ertesvåg og Roland (2006) tar opp nettopp denne problematikken om den vanskelige videreføringen av programmer i skolen. De skriver at LP-modellen og andre skolebaserte programmer som for eksempel Zero, Olweus, PALS og Respekt har vist dokumentert effekt og blir anbefalt å bruke i skolen. De er opptatt av å sette et sterkere fokus på at slike programmer også skal ha effekt utover programperioden. De mener at det som skal til for et vellykket arbeid over tid er planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av aktiviteter, evaluering, prioritering, involvering og fornying av arbeidet.

Alle gruppene nevner flere problemer og utfordringer enn tiltak. Dette kan også ha noe med tidsaspektet å gjøre, at gruppene rett og slett ikke er kommet lenger i prosessen på det tidspunktet da referatene ble samlet inn. Jeg tror også det ligger i menneskers natur og i dette tilfellet lærere at det er lettere å se problemer og hinder, enn å se tiltak og løsninger. I noen tilfeller føler kanskje lærerne at de har prøvd ”alt”? I slike tilfeller kan LP-modellen være med å analysere problemene på en annen måte enn man er vant med fra før. Analysedelen ”tvinger” lærerne til å se på utfordringene med nye øyne og fra nye synsvinkler. Lærerne må i tillegg være åpne for nye perspektiver og tilnærminger i arbeidet (Nordahl, 2006 a).

## 4.2 Analyse av intervjuene

Informantene i intervjuene består som tidligere nevnt av fem lærere. Disse lærerne er fra fem forskjellige lærergrupper. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidssted og hvert intervju varte i ca 30 minutter. Alle intervjuene ga mye fylldig informasjon i forhold til problemstillingen. Selv om det ble en del lik informasjon,

hadde alle de fem intervjuene særegne viktige opplysninger. Intervjuene er basert på en intervjuguide med 14 spørsmål. Se vedlegg nummer 1. Intervjuguiden er delt inn i fem hovedkategorier: Læringsmiljø og problematferd, lærergruppens fungering, problemer som er tatt opp i lærergruppene, tiltak som er brukt eller foreslått i lærergruppene og utbytte av modellen så langt.

Fire av informantene har en positiv oppfatning av LP-modellen. Selv om de synes modellen er omfattende og det tar tid å sette seg inn i tankegangen, synes de modellen både er spennende, nyttig og gjennomtenkt. En av informantene påpeker at modellen legger til rette for refleksjon rundt lærernes arbeid i det daglige og synes det er viktig at lærerne snakker mer om hvordan de ønsker å ha det på skolen. Vedkommende sier videre at skolen fra før, har alt for få setninger der lærerne kan sitte sammen og reflektere. En av informantene er foreløpig litt skeptisk til modellen, siden det er så tidlig i prosessen. Allikevel påpeker denne informanten at modellen kan sikre en felleshåndtering rundt det som skjer på skolen, og hjelpe lærerne til å håndtere elever og problemer på en tilnærmet lik måte.

#### **4.2.1 Læringsmiljø og problematferd**

Læringsmiljø og problematferd er to sentrale begreper i LP-modellen. Dette er begreper som jeg tidligere i undersøkelsen har forsøkt å definere og drøfte og det var derfor interessant for meg å høre hva informantene legger i disse begrepene. Siden dette er en casestudie er begrepsavklaring og begrepsforståelse viktige momenter i undersøkelsen.

Når jeg spør informantene hva som kjennetegner et godt læringsmiljø i skolen, har de ganske like oppfatninger på dette området og det er mange elementer som repeteres. Ord som mestring, trygghet, trivsel, motivasjon, tilpasning, struktur, forutsigbarhet, relasjonsbygging og foreldresamarbeid går igjen. Dette er elementer som informantene mener er viktige for å få til et godt læringsmiljø i skolen. Punktene lærerne trekker frem lover godt i forhold til det Udanningsdirektoratet (2005) skriver om læringsmiljøet i skolen: "Et godt læringsmiljø bidrar til at den enkelte elev føler

---

seg mer ivaretatt, opplever trivsel og trygghet. Det fører også til bedre faglige prestasjoner og økt sosial kompetanse”.

En av informantene sier:

*(...) det aller viktigste er å bli kjent med elevene, bruke mye tid på å ta elevene på alvor og se hver enkelt(...) slik at eleven føler at han eller hun betyr noe i landskapet.*

Den samme informanten sier videre at:

*(...) ved tilpasset undervisning, da får du et godt læringsmiljø, særlig hvis du har foreldrene med deg på lasset.. skape et klassemiljø der det er normaliserte tilstander. Det er andre folks unger som vi har ansvaret for, så de må få det beste vi klarer å gi de rett og slett, sånn tenker jeg.*

Ingen av informantene kommer med noen direkte definisjon på begrepet læringsmiljø. Informantene nevner allikevel mange faktorer som bør være tilstede for å oppnå et godt læringsmiljø. Det er i faglitteraturen vanskelig å finne en konkret definisjon på begrepet læringsmiljø, den definisjonen jeg valgte å bruke i mangel av noe bedre definisjon da jeg drøftet begrepet lyder slik: ”Læringsmiljøet omfatter alle forhold ved skolens virksomhet som påvirker elevens læring og atferd”. Dette er en svært generell definisjon, og viser ikke til konkrete faktorer over hva som bør ligge til grunn for et godt læringsmiljø. Informantene derimot kom med mange konkrete elementer som bør være tilstede i et godt læringsmiljø.

Flere av informantene tar også opp at det er viktig med et godt samarbeid lærerne i mellom for å skape et godt læringsmiljø. Viktigheten av å ha kollegaer som en kan støtte seg på, få hjelp av og at man får en følelse av at man er sammen om ting.

Når jeg spør informantene om hva de mener kjennetegner problematferd i skolen, dukker det opp mange eksempler. I følge informantene kjennetegnes problematferd blant annet gjennom elevens manglende motivasjon, skulk, elever som ikke klarer å sitte stille i timene, elever som faller ut med lærere og medelever, elever som sover i timene, elever som tøyer grenser eller når elever blir mobbet. Mange av informantene

nevner atferd som har med utagering å gjøre, men elever som sitter helt stille og ikke sier noe kan også oppleves som problematiske.

En informant sier:

*(...) det er klart det kan være et problem å se at den jenta som jeg vet sliter psykisk nå er langt borte og ut av vinduet, og du må passe på det med passeren og at ho ikke stikker seg, ikke akkurat nå, det er klart at det er problematferd (...)*

En annen informant meddeler:

*(...) problematferd, det er elever som glir ut gjennom fingrene våre.*

I litteraturen finnes det mange definisjoner på atferdsvansker, en av dem lyder slik: Elever som har atferdsvansker kommer nesten daglig i konflikter med medelever og lærere. Konfliktene kommer til syne gjennom oppførsel som bryter med det som forventes av eleven. Det må allikevel nevnes at de aller fleste barn av og til viser atferd som er uakseptabel. Det er dermed når problemene opptrer med en viss intensitet, varighet og omfang at noen elever betegnes som atferdsproblematiske (Aasen m.fl. 2002).

Enkelte av informantene tar også opp det faktum at problemene som elevene sliter med ikke nødvendigvis oppstår på skolen eller i forbindelse med lærere eller medelever. Problemene kan også komme fra utenforliggende faktorer som ikke skolen rår med. Enkelte elever har problemer i hjemmet, for eksempel i forholdet til foreldre eller mangel på foreldre. Elever kan i noen tilfeller komme på skolen uten mat eller utstyr, uten å ha sovet natten før eller kommer rett fra en krangel med familien. Da kan det være veldig vanskelig å være glad, sitte rolig og være motivert for læring og skolearbeid. Enkelte barn lever i familier som er preget av rus, vold, vanskjøtsel og mishandling. Dette er faktorer som skaper store problemer for barnet når det skal fungere i samhandling med andre, for eksempel på skolen (Killén, 1991).

En annen informant tilføyer:

*(...) det er veldig lett å fokusere på problematferd blant elever, det er litt snevert synes jeg. Problematferd er jo noe som oppstår hvis*

---

*relasjonsbyggingen mellom elev- elev og lærer - elev, hvis det skjærer seg (...) man kan jo si det sånn generelt at hvis det skjer avvik i en elevs eller lærers atferd så må man gjøre noe og da er LP-modellen et ok redskap.*

Her er et eksempel på at en lærer ser på LP-modellen som et redskap når en skal arbeide med problematferd i en klasse. Denne læreren trekker også frem at det ikke bare er elever som har problematferd, men at også lærere kan ha en atferd i forhold til elevene som kan være problematisk. Det er viktig at en lærer er forutsigbar i sin måte å være på og i sitt forhold til elevene. Dette skaper trygghet hos elevene og kan i neste omgang virke forebyggende på problematisk atferd.

En informant sier videre at når man skal arbeide med problematferd, så kan man ikke velge å arbeide med det av og til. En kan ikke holde på sånn halvveis, enten må en være med helt eller så kan en bare glemme det. Det gjelder å få gode relasjoner til alle elever, også de som er problematiske. Når man har opparbeidet en god relasjon og fått innpass hos en elev, kan man ofte begynne å nøste opp i problemer og få ting på plass. Dette krever mye innsats og arbeid fra lærernes side, men det er verdt det på lengre sikt.

#### **4.2.2 Lærergruppenes fungering**

Tre av fem informanter sier at lærergruppene har fungert bra. Disse tre gruppene har stort sett vært preget av kontinuitet, trygghet, åpenhet og støtte. Kommunikasjonen i disse gruppene har vært god og arbeidet har for det meste vært spennende.

En informant uttrykte det slik:

*(...) vi har en veldig fin gruppe, som fungerer godt synes jeg(...) det virker som vi har lyst til å komme noen vei, vi har lyst til å bruke redskapet (...) selv om det kan være litt sukking i en travel skolehverdag.*

En gruppe har ikke fungert så bra, dette på grunn av at gruppen har vært preget av sykdom og gruppeleder har vært mye borte. Dette har ført til at det har gått med mye tid på hvert møte til å finne frem gruppens papirer og utstyr og til å foredele ansvar

og arbeidsoppgaver. Selv om denne gruppen har manglet kontinuitet, har den allikevel hatt noen konstruktive og gode møter.

I en av gruppene har det gått opp og ned. Gruppen har hatt noen gode diskusjoner og sett nytten av å få felles forståelse og å danne en felles plattform. Gruppen har vært preget av ulike syn på ting og spredning i erfaring blant medlemmene.

Informanten fra denne gruppen uttrykte:

*(...) noen ganger er det drepende kjedelig det må jeg si, hvis man ikke har kontinuitet og mangler progresjon (...) og ikke har forbredt seg og sånn synes jeg det er mye bruk av tid til ingen ting.*

Kun en informant meddeler at det har vært likt engasjement og aktivitet blant alle medlemmene i gruppen. De fire andre informantene mener at engasjementet og aktiviteten har variert innad i gruppen.

Enkelte lærere synes arbeidet med modellen tar for mye tid fra andre viktige arbeidsoppgaver, og har i noen sammenhenger uttrykt: *åå.. er det LP-modellen i dag også.* Noen har også kommet med kommentarer som, *hva er vitsen med modellen?* Allikevel er det stort sett enighet om at når gruppene først kommer i gang med en sak har det blitt mye konstruktiv jobbing.

En informant meddeler at det ser ut til å være vanskelig å endre på fastlåste mønstre som har eksistert i en skole i lang tid, og sier:

*(...) blant lærere som har jobba i skolen i 20 år og vel så det, det er jo vrient å få folk til å endre seg (...)*

En informant sier at aktiviteten i gruppene blir ulik fordi medlemmene automatisk tar på seg ulike roller. Lærergruppene er satt sammen på tvers av allerede eksisterende team nettopp for å unngå for mange faste og "inngrodde" roller som har etablert seg i skolens team og grupper gjennom årene. Det har vist seg hensiktsmessig at gruppene ikke blir satt sammen av allerede eksisterende grupper og team. På denne måten kan man unngå å gjenskape fastlåste posisjoner mellom lærerne. I allerede etablerte

---

grupper eksisterer det gjerne bestemte roller. Nye grupper kan bidra til en friere dialog og en mer faglig diskusjon i gruppa (Nordahl, 2006 a).

Det viser seg at selv om lærergruppene er satt sammen på tvers av eksisterende team, er det allikevel lærere som tar på seg ulike roller. Jeg tror det å ta på seg ulike roller ligger naturlig i grupperinger av mennesker, og slik vil det nok alltid være.

En annen informant sier også at det er unaturlig å arbeide i grupper som er etablert på tvers av de eksisterende teamene. Han sier også at det er uvandt å skulle arbeide i lærergrupper der også personer fra ledelsen er tilstede. Personer fra ledelsen har andre roller og arbeidsoppgaver og må kanskje prioritere annerledes i forhold til hva som er viktig i skolehverdagen. Informanten sier videre at han tror samarbeidet i lærergruppene vil bli bedre uten noen fra ledelsen tilstede i gruppene.

Selv om opplevelsen av arbeidet i gruppene er noe ulikt, opplever alle informantene at samarbeidet gruppemedlemmene i mellom har fungert bra.

En informant uttrykte det slik:

*(...) ja, samarbeidet har fungert bra, alle har vært støttende og alle har vært oppmuntrende i situasjonen.*

En informant sier at LP-modellen har utfordret han til å forstå problemer på skolen på nye måter. Grunnen til dette er at informanten synes de ulike perspektivene, individ-, aktør- og kontekstperspektivene får han til å tenke på nye måter og å se nye innfallsvinkler. Hensikten ved å se problemene på en slik måte er å komme fram til hvilke faktorer i situasjonen som utløser og opprettholder elevens eller klassens utfordringer (Nordahl, 2006 a). Dette fører til at det dukker opp noen nye ideer og tilnæringsmåter i arbeidet.

To informanter er ikke enig i dette og synes ikke modellen har fått dem til å tenke på nye måter. Den ene sier at modellen ikke har fått ham til å tenke på en ny måte, men har fått ham til å se en sak fra flere sider. En annen meddeler at han har var forbredt på hvordan modellen ville virke og var positiv til modellens fungering ut fra hans tidligere erfaringer med kollegaveiledning. Måten man jobber på i lærergruppene kan

sies å være en variant av kollegaveiledning. Hensikten med kollegaveiledning er at kollegaer skal bidra til hverandres kompetanseutvikling (Tinnesand og Val Flaatten, 2006).

To av informantene er litt usikre på om deres forståelse av problemer er blitt endret, men trekker også frem nytten de har hatt av å bli trent i å se saker eller problemer fra flere sider.

### **4.2.3 Problemer og utfordringer som er tatt opp i lærergruppene**

Informantene ble spurt om hvilke problemer eller utfordringer som var tatt opp i lærergruppene. Tre av informantene fortalte at gruppen deres har tatt opp problemer i forhold til hærverk på skolen. Det gjelder spesielt tilgrising og ødeleggelser av stoler, pulter og elevskap. Tre av informantene sier også at de har tatt opp problemer i forhold til arbeidsro og det å komme i gang med timene. Problemer i forhold til elevers motivasjon kommer også inn under dette punktet.

Både i referatene og i et intervju kom det frem at gruppene har arbeidet med motivasjonsproblemer i forhold til matematikktimer. Jeg spurte den informanten som nevnte dette, om vedkommende hadde noen formening om hvorfor det ved flere anledninger i undersøkelsen dukker opp motivasjonsproblemer i forbindelse med nettopp faget matematikk. Informanten tror at motivasjonsproblemer blir tydelige i matematikktimer, fordi dette er et fag som av mange elever oppfattes som vanskelig. Det kan bli fristende for enkelte elever å gjøre andre ting eller prate med medelever, i stedet for å gjøre oppgaver de ikke mestrer. Når læreren går rundt i klasserommet og hjelper andre elever og ikke har oversikt over klassen, er det mange elever som blir ukonsentrerte.

Søppel på skoleområdet og problemer i forhold til en elevs avvikende atferd er andre problemer som nevnes.

En informant fortalte at deres gruppe har tatt opp problemer i forhold til de praktiske læringsarenaene som er blitt borte i forbindelse med Kunnskapsløftet. Dette gjelder



---

fag som kunst og håndverk, dans og idrett, motorlære osv. For mange elever var dette arenaer der de fikk vist at de fikk til noe, at de mestret noe. En elev kan være svak i de teoretiske fagene, men sterk i de praktiske og på den måten få selvtillit gjennom de praktiske fagene. Disse praktiske fagene er blitt byttet ut med ulike fremmedspråk og fordypning i engelsk. For mange elever er ikke dette noe alternativ og denne lærergruppen ser på dette som et problem for mange elever.

Intervjuguiden er som tidligere nevnt laget på bakgrunn av analysen av referatene fra lærergruppene. Ved gjennomgang av disse referatene ser det ut til at problemer i forhold til uro, hærverk og konsentrasjonsproblemer er de problemene som går igjen i de fleste av gruppene. På bakgrunn av dette laget jeg meg en hypotese om at disse tre problemene kanskje er noe av det som skolen generelt strever mest med. Jeg spurte informantene om de var enig i denne foreløpige hypotesen.

Alle informantene er enig i hypotesen, men er uenig i min bruk av ordet uro, selv om det er lærerne selv som har brukt denne betegnelsen i referatene. Flertallet av informantene sier de vil bruke ordet motivasjonsproblem i stedet for uro.

En av informantene uttrykker det slik:

*(...) altså jeg tenker at uro er et motivasjonsproblem, så jeg vil nok heller kanskje kalle det for motivasjon.*

En av informantene sier at selv om han er enig i hypotesen, mener han det alltid vil variere fra klasse til klasse eller fra elev til elev hvorvidt man har disse problemene eller ikke.

Jeg ser i etterkant at jeg burde ha presisert spørsmålet rundt betegnelsen uro nærmere. I referatene stod det flere steder referert til uro i ganger og klasserom eller uro og bråk i gangene. Jeg tror at informantene tenkte på uro i forhold til undervisning, og da kan jeg skjønne at de vil bruke betegnelsen motivasjon. Hadde jeg derimot presisert at det også gjaldt uro i gangene hadde jeg kanskje fått andre svar på dette spørsmålet.

På spørsmålet om hvorvidt analysedelen i LP-modellen har fått lærerne til å analysere problemer som dukker opp på en annen måte enn før, fikk jeg følgende svar. To

informanter svarte at modellen har fått dem til å analysere problemer på en annen måte.

En av disse svarte:

*(...) ja (...) du må stoppe opp og lage en slik målformulering og så analysere og plukke fra hverandre og vente med tiltak til du vært gjennom en grundig prosess der du har sett på opprettholdende faktorer og analysert skikkelig (...) det var det som jeg synes gjorde den bedre enn for eksempel kollegaveiledning.. du blir tvunget til å holde igjen.*

Med en opprettholdende faktor menes i denne sammenhengen, en faktor i den pedagogiske situasjonen som med stor sannsynlighet bidrar til at problemene i skolen eller klassen forekommer over tid (Nordahl, 2006 a).

En annen informant trekker også frem at de ulike perspektivene (individ, aktør og kontekst) får han til å analysere og løse problemer på en annen måte enn før.

Informanten trekker også frem det faktum at alle lærerne jobber etter den samme modellen, fører til mer felles forståelse i skolehverdagen. En slik felles forståelse kan hjelpe til å behandle elever likt, både når det gjelder grenser, forståelse og det å ta hensyn. Han trekker videre frem at tidligere tenkte de ikke så mye på det bakenforliggende når de analyserte problemer.

Tre informanter svarte at modellen ikke har fått dem til å analysere problemer på en annen måte, men at den har fått dem til å høyne bevisstheten og ser nytten av å systematisere arbeidet annerledes.

En av disse informantene sier:

*(...) det er ikke mye i LP-modellen som er ukjent. Det er jo kjente ting han Nordahl har satt i system (...) det å følge et slags mønster, en sånn oppskrift gjør at man blir bevisst på hva du holder på med.*

Dette stemmer med det Nordahl selv hevder i sin litteratur. Modellen er ingen nytenkning, det handler om å systematisere den pedagogiske kunnskapen lærerne allerede har. Filosofien bak modellen er å gjøre mer av det som virker bra og å anvende den kunnskapen som dokumentert gir best læringsresultat (Nordahl, 2005).

---

#### 4.2.4 Tiltak som er brukt eller foreslått i lærergruppene

Ut fra et systemteoretisk perspektiv bør lærerne i størst mulig grad drøfte tiltak og strategier som kan endre de kontekstuelle omgivelsene rundt elevene. Ifølge denne teorien (Nordahl, 2006 a) ligger det størst potensial for endring og utvikling i miljøet rundt elevene. Individuelle tiltak skal eventuelt komme i tillegg til dette.

Hvilke tiltak de ulike lærergruppene har foreslått eller brukt er et sentralt område i denne studien. Tre av informantene legger vekt på tiltak som jeg kaller praktiske tiltak. Dette er tiltak som inneholder praktiske løsninger på hvordan man kan jobbe i forhold til problemene som blir tatt opp.

Eksempler på tiltak i forhold til hærverk er merking av stoler og pulter, ha kjemikalier tilgjengelige i klasserommene og å sette opp ansvarslistene i undervisningsrommene. Det er også foreslått å stenge elever ute fra skolen i en uke dersom de utfører hærverk. Andre forslag går på at lærerne låser alle dører og vinduer og alle elever må være ute i friminutt. Ved at ikke elevene oppholder seg i klasserom og ganger i friminuttene håper lærerne på mindre ødeleggelse av for eksempel stoler, pulter og elevskap.

I forhold til problemer med arbeidsro og oppstart av timer foreslås det blant annet at elevene skal stå ved pulten i begynnelsen av timene, alle skal ha bøker og utstyr på plass når timen begynner og alle skal lære seg å vente på tur når de skal si noe.

To av informantene kommer med, i tillegg til praktiske tiltak, også forslag til mer pedagogiske tiltak. En informant understreker viktigheten av å legge til rette for mestring hos elever i alle typer settinger. En annen informant mener de bør involvere seg mer i alle elever, ta elever på alvor og inngå avtaler med dem. Samt å jobbe enda mer for å få til mer tilpasset undervisning og struktur.

Etter å ha gått gjennom referatene som lærergruppene hadde skrevet, synes jeg de fleste tiltakene som var nevnt, var praktiske tiltak. Det blir kanskje kunstig å skulle skille mellom praktiske og pedagogiske tiltak, men jeg forsøkte allikevel å skille

tiltakene inn i disse to ”kategoriene”. Jeg spurte så informantene om hva de mente om dette skillet og om det stemte at de fleste tiltakene de hadde foreslått kunne betegnes som praktiske.

Det var vanskelig å få konkrete svar på dette spørsmålet, de fleste intervjuene endte opp med en diskusjon omkring praktiske og pedagogiske tiltak, og hvorvidt man kunne skille mellom disse to typene av tiltak. Utsagn som kom var blant annet:

*Man må jo komme til det pedagogiske etter hvert. Det ene vil jo følge det andre tror jeg, så det å involvere seg i en elev vil jo gi et pedagogisk resultat men (...) det er en illusjon å involvere deg i en elev uten å tilrettelegge for det, det må være en tilpasning og en tilpasning er en pedagogisk utfordring.*

*Det pedagogiske er jo å ta en prat omkring atferd og rollen som elev (...) så er det viktig å se dette i sammenheng med de praktiske tiltaka (...)*

En av informantene fortalte at han alltid tar en ”pedagogisk” prat med sin klasse en gang i blant og særlig hvis det dukker opp problemer. Vedkommende sier også at da skolen ble enig om å prøve ut noen praktisk tiltak som følge av Lp-modellen, tok han en grundig prat med sine elever om de nye reglene. Han sier også at han nærmest tok det som en selvfølge at de andre lærerne også gjorde det, men det vet han jo ikke sikkert.

Det virker som de fleste lærerne alt i alt var enig i at de fleste tiltakene som var foreslått hittil kunne betraktes som praktiske tiltak.

Jeg tror det er vanskelig å skille mellom praktiske og pedagogiske tiltak, det henger som oftest sammen. Jeg mener også at grunnen til at det kom frem så mange praktiske løsninger og tiltak, henger sammen med hva slags problemer disse tiltakene skal løse. De fleste lærergruppene har startet med forholdsvis enkle problemer, fordi arbeidet med modellen er nytt. Mange av problemene de har startet med er nemlig praktiske problemer som kanskje trenger praktiske løsninger?

LP-modellen inneholder en tiltaks- og strategidel som skal hjelpe lærerne å finne gode tiltak i forhold til problemene de jobber med. Denne delen består av fastsatte trinn som lærerne må igjennom før de bestemmer seg for å prøve ut et tiltak. Samtlige

---

informanter mener at denne tiltaks- og strategidelen har hjulpet dem til å tenke nytt og til å finne gode tiltak.

En informant uttrykte det slik:

*(...) jo jeg synes at den har hjulpet for da ser du mange flere vinkler og kan treffe andre tiltak enn straffetiltak som vi har jobba mye med tidligere.*

*Det gjelder å gripe fatt i det viktigste (...) så en ikke ender opp med en kjempelang liste med tiltak.*

#### **4.2.5 Utbytte av modellen så langt**

Lp-modellen kan betraktes som et innovasjonsarbeid. Ved en innovasjon ønsker man å foreta positive endringer, jeg synes derfor det var viktig å spørre informantene om de opplever LP-modellen som et godt verktøy for å skape en bedre skole. Alle informantene svarte ja på dette spørsmålet. En av informantene svarte ja, men på grunn av de andre gruppene, fordi han selv ikke hadde noen gode erfaringer fra egen gruppe enda. Grunnene til at informantene hadde tro på modellen var blant annet fordi modellen fører til bevisstgjøring og felles forståelse. Modellen gir også rom for grundigere refleksjon enn de samarbeidsmøtene lærerne tidligere har hatt.

En informant kom med følgende utsagn:

*Noen kan være redde for å prøve noe nytt, særlig i perioder med stadig slike nye signaler i fra ulike departement og sånn. Nye planer, og så får vi en slags innebygd motstand for det. Det verste er når vi kommer i en situasjon der vi klager veldig mye, men det siste vi kunne tenke oss er å gjøre noe med det.*

Dette siste utsagnet peker på noe viktig, hvis man ikke orker å gjøre noe med utfordringer og problemer blir det heller ikke noe bedre. Når man kommer til et punkt der man ønsker å endre på noe, må man være villig til å arbeide for å få til positive endringer. Endringer kan skje både tilfeldig og usystematisk, men for at endringene skal kunne kalles innovasjon, må det ligge bevissthet og refleksjon bak arbeidet. Endringene må planlegges og det er nødvendig å vite hva en vil endre og hvordan en skal gjennomføre dette arbeidet. En må også være bevisst på hva som er målet for arbeidet (Skogen, 2004).

Som et ledd i arbeidet med LP-modellen, deltar alle elever og lærere i en undersøkelse om hvordan de har det på skolen på det tidspunktet de starter med LP-modellen. Etter en toårsperiode foretas den samme undersøkelsen på nytt (Nordahl, 2005). Resultatene fra disse første undersøkelsene skal hjelpe skolen til å se hva som er deres utfordringer og hva de trenger å forbedre. En informant trekker frem disse undersøkelsene og sier at resultatene fra undersøkelsene er veldig viktige i arbeidet med å skape en bedre skolehverdag. Han meddeler videre at de punktene i undersøkelsene som elevene og lærerne skårer lavt på, er punkter lærergruppene må ta opp og jobbe med.

Det er litt forskjellige meninger om hvorvidt informantene har opplevd at modellen har ført til endringer så langt i prosessen. Noen er litt usikre, mens andre har sett resultater allerede, enten i egen klasse eller i andre klasser.

En informant uttrykte:

*(...) du må holde på med det en god stund for at elevene skal få en automatikk på det (...) jeg synes det er artig å se at det virker, det gjør jeg.*

### 4.3 Analyse av observasjonene

Observasjonene ble gjennomført av meg som fullstendig deltaker ved to fagdager i regi av Lillegården kompetansesenter om LP-modellen. Fagdagene var for alle lærerne, rektor og den lokale PP-tjenesten. Tema for fagdagene var hvordan man jobber med modellen og hvilket teorigrunnlag modellen bygger på. Gjennom deltakelse på forelesninger, diskusjoner og gruppearbeid fikk jeg innblikk i lærernes holdninger og meninger om arbeidet med LP-modellen.

Jeg sitter igjen med et variert bilde av lærernes holdninger, meninger og motivasjon til arbeidet. Noen var veldig positive til modellen og gledet seg til å prøve den ut. Andre var mer passive og sa ikke så mye, mens noen få var rett og slett veldig negative til modellen. Slik vil det muligens alltid være på en skole, enten det gjelder utviklingsarbeid eller andre nye prosjekter man starter med? En del av ideologien bak

---

modellen er at de som starter med LP-modellen som utviklingsarbeid, skal bli med på frivillig basis (Nordahl, 2006). Skolen foretok en kompetansekartlegging der er flertall av lærerne ønsket økt kompetanse på områdene læringsmiljø og problematferd. Da skolen fikk vite at de kunne delta i LP-modellen, presenterte leder av PP-tjenesten LP-modellen for skolens spesped-gruppe og plangruppe. Plangruppen bestemte at skolen skulle gå inn for LP-modellen.

Flertallet på skolen ønsket seg økt kompetanse på områdene læringsmiljø og problematferd. Det vil muligens være lærere på skolen som egentlig ikke hadde lyst til å arbeide med læringsmiljø og problematferd i utgangspunktet? Kanskje disse lærerne ønsket seg økt kompetanse på helt andre områder? Dette kan være med å forklare den skjeve holdningen til modellen.

De som var positive til modellen mente at modellen var spennende og at det er verdt et forsøk å prøve noe nytt. Samtidig var mange bekymret for hvor mye tid det vil ta å arbeide med modellen og hvordan dette vil gå utover andre oppgaver som de i utgangspunktet føler de har for liten tid til. Dette gjaldt også noen av de som var positive til modellen. Dette er et dilemma som er velkjent i skolen. Hva skal skolen prioritere å bruke tid og penger på? Dette vil det nesten alltid være uenighet om, fordi lærerne har ulike interesser som skal ivaretas.

De som var negative til modellen uttrykte at det modellen baserer seg på, er elementer og strategier som ikke er noe nytt og som de allerede har forsøkt. Det virket som om dette mindretallet mente det var bortkastet tid å arbeide med modellen.

Rektor virker veldig positiv til arbeidet med modellen. Hun legger ikke skjul på at hun har tro på modellen og mener det er viktig at skolen forsøker å få til en positiv utvikling gjennom arbeidet med modellen. Rektor synes modellen gir rom for refleksjon over hva man faktisk gjør i praksis og hvorfor man gjør det. Hun meddeler også at hun har tro på at skolens læringsmiljø kan bli bedre gjennom systematisk arbeid med modellen, fordi modellen inneholder en systematikk som er avgjørende når man endrer praksis. Jeg tror det er viktig at rektor viser at hun er positiv til

modellen. Det er alltid viktig at ledelsen på en skole som arbeider med utviklingsarbeid er med på å motivere andre ansatte. Kanskje rektors optimisme vil smitte over på lærerne?



---

## 5. Resultater og funn

Gjennom denne casestudien har jeg forsket på lærergrupper som arbeider med LP-modellen. Jeg har samlet inn mine data ved hjelp av tekstanalyse av referater, kvalitative intervjuer og deltakende observasjon.

Det er i alt fire forskningsspørsmål jeg ønsker å besvare. Det overordnede spørsmålet er: Opplever lærergruppene LP-modellen som et godt arbeidsverktøy? Under dette kommer tre spørsmål. Hvilke problemer (utfordringer) blir tatt opp i lærergruppene? Hvilke tiltak bruker lærerne i forhold til disse problemene? Hvordan fungerer lærergruppene prosessuelt?

Det *første* sentrale funnet viser at det er tre typer problemer som går igjen i både lærergruppens referater og i intervjuene. Disse tre problemene er hærverk, uro/motivasjonsproblemer og konsentrasjonsvansker. Det ble nevnt flere problemer sammenlagt i referatene enn i intervjuene. En årsak til dette kan kanskje være at lærerne ikke husker alle problemene som er tatt opp i gruppene i løpet av året når jeg snakker med dem i intervjuene.

Disse tre problemene som går igjen i lærergruppene, omhandler problemer i forhold til læring og undervisningen, men også elevers problemer i forhold til atferd. Nordahl (2006) skriver at enkelte problemer er knyttet til egenskaper ved eleven, noen til egenskaper ved hjemmet som elevene kommer fra og andre problemer er knyttet til egenskaper i skolen og læringsmiljøet. Slik vil det også være med disse problemene. Skal ikke her gå inn på hva som er opprettholdende faktorer eller årsaker til disse tre problemområdene. Risikofaktorene eller årsakene til problemene kan både ligge hos elevene, i hjemmet eller i skolesituasjonen (Nordahl, 2006, Killen, 1991).

I referatene nevner gruppene flere problemer enn tiltak, slik er det imidlertid ikke i intervjuene. Her forteller informantene vel så mye om de tiltakene de enten allerede har prøvd ut, eller tiltak de har diskutert i gruppene. Grunnen til dette kan være at de

var kommet lengre i prosessen da jeg gjennomførte intervjuene enn da jeg samlet inn referatene.

Det *andre* sentrale funnet viser at de tiltakene lærerne bruker eller foreslår både i referatene og i intervjuene er stort sett praktiske tiltak. Det nevnes også pedagogiske tiltak, men disse er i mindretall.

Nordahl (2006 a) skriver at tiltakene som iverksettes skal forsøke å redusere eller fjerne de opprettholdende faktorene som skaper problemer og utfordringer i læringsmiljøet. Han hevder videre at ut fra et systemteoretisk perspektiv bør lærerne i størst mulig grad drøfte tiltak og strategier som kan endre de kontekstuelle omgivelsene rundt elevene. Det at lærerne stort sett har gjennomført praktiske tiltak, kan være et resultat av at analysen de har gjennomført har vist at for å fjerne de opprettholdende faktorene i læringsmiljøet, er det nettopp slike praktiske tiltak som skal til for å løse problemene.

I LP-modellen skal tiltak som iverksettes være basert på forskningsbasert kunnskap om hva som gir ønskede resultater og endringer. Det legges vekt på å forsøke å realisere flere strategier og tiltak samtidig. Det er som oftest ikke nok å bare endre en ting, dersom vi ønsker forbedringer i omgivelser og i det sosiale systemet (Nordahl, 2006 a). I noen tilfeller har lærerne prøvd å realisere flere tiltak samtidig, de har for eksempel foretatt praktiske endringer i klasserom, i tillegg til at de har laget nye regler for hvordan elevene skal oppføre seg.

Det finnes ulike typer av tiltak. Sørli (2000) har laget en tredeling av tiltak. Denne tredelingen består av elevsentrerte tiltak, skole- og klassebaserte tiltak og multisentrerte tiltak. De tiltakene som lærerne har brukt eller foreslått enten det være seg praktiske eller pedagogiske tiltak kan sies å være elevsentrerte tiltak eller skole- og classesentrerte tiltak.

Det *tredje* sentrale funnet viser at flertallet av lærerne i intervjuene synes analysedelen i modellen hjelper dem til å analysere problemer på en bedre måte enn før. Analysedelen har fått dem til tenke annerledes blant annet ved hjelp av de ulike

---

perspektivene, individ-, aktør- og kontekstperspektivet. Dette er perspektiver som ligger til grunn i systemteorien i LP-modellen. Ved å bruke disse tre perspektivene og se dem sammen kan lærerne lettere se sammenhenger. Lærerne må forsøke å se ting på nye måter og i tillegg være åpne for nye perspektiver og tilnærminger (Nordahl, 2006 a). Denne tankegangen har fått lærerne til å se en sak eller et problem fra flere sider. De har også fått hjelp til å analysere problemer ved hjelp av å tenke gjennom de opprettholdende faktorene som eksisterer i forhold til problemene de arbeider med.

Det *fjerde* sentrale funnet viser at samtlige lærere som ble intervjuet synes strategi- og tiltaksdelen i modellen, hjelper dem til å til å finne gode tiltak på de problemene de ønsker å løse. Lærerne nevner også her at modellen hjelper dem til å tenke nytt og annerledes, og dette hjelper dem til å se andre muligheter. Nordahl (2006 a) skriver at gode valg av strategier og tiltak er avgjørende for at det skal bli noen endringer i skolen.

Det *femte* sentrale funnet viser at det er forskjell i lærernes oppfatning og mening omkring arbeidet med LP-modellen. De fleste er positive, mens enkelte er litt skeptiske og noen få er negative til modellen. De som er positive synes modellen er nyttig, spennende og gir rom for refleksjon i arbeidet. De synes også modellen hjelper dem til å få en felles plattform og en felles forståelse rundt arbeidet med å skape et bedre læringsmiljø og forebygge problematferd.

De som er skeptiske eller negative til modellen synes arbeidet kan være kjedelig og synes modellen tar tid fra andre viktige arbeidsoppgaver på skolen. Enkelte har også problemer med å se nytten i arbeidet såpass tidlig i prosessen og er skeptiske av den grunn.

Gjennom observasjon av kollegiet og samtaler med rektor, er det tydelig at rektor er positiv til modellen. Hun har tro på at modellen vil virke og at skolen, elevene og lærerne vil ha nytte av modellens virkninger.

Det *sjette* sentrale funnet viser det kan være vanskelig å endre på fastlåste mønstre som har eksistert i en skole i mange år. I løpet av årene har det vokst frem en kultur

på skolen. I denne kulturen er det dannet grupper, team og roller. For noen lærere kan det være vanskelig å bryte opp disse gruppene og rollene som har eksistert i lang tid.

Dette har også vært et tema i utprøvingen av LP-modellen, og Nordahl (2006 a) sier at det har vist seg hensiktsmessig at lærergruppene ikke blir satt sammen av allerede eksisterende grupper og team. På denne måten kan man unngå å gjenskape fastlåste posisjoner mellom lærerne. I allerede etablerte grupper eksisterer det gjerne bestemte roller. Nye grupper kan bidra til en friere dialog og en mer faglig diskusjon i gruppen.

På tross av at lærergruppene er satt sammen på tvers av allerede eksisterende team, viser det seg at dette allikevel oppleves som problematisk i noen av gruppene.

Det *syvende* sentrale funnet viser at tre av de totalt fem lærergruppene fungerer bra. Disse gruppene er stort sett preget av god kommunikasjon, kontinuitet, støtte og progresjon. En av gruppene har vært preget av sykdom og gruppeleders sykmeldinger. Dette har preget denne gruppen i stor grad, og de har ikke opplevd kontinuitet i arbeidet. En av gruppene har vært preget av ulik motivasjon i arbeidet og ulikt syn på modellen. Dette har ført til at gruppen ikke har fungert optimalt.

Selv om de fem lærergruppene har fungert ulikt, meddeler alle informantene at samarbeidet i gruppene har vært bra.

Det *åttende* sentrale funnet viser at samtlige av informantene i intervjuene sier at de har tro på LP-modellen som et verktøy for å skape en bedre skole. Enkelte lærere har allerede sett at modellen har ført til positive endringer i egen klasse eller for egne elever. Andre sier at selv om de ikke har sett endringer i forhold til egen klasse eller egne elever enda, har de tro på modellen. Dette på bakgrunn av det de har sett eller blitt fortalt av andre lærere. Enkelte påpeker at de føler at de fremdeles er i starten av prosessen, og ser positivt på at modellen vil føre til endringer etter hvert.

## 6. Konklusjoner

Denne casestudien viser at det kom frem mye lik informasjon i de tre ulike datainnsamlingsmetodene. På den måten har valget av å triangulere, altså bruke flere datainnsamlingsmetoder styrket reliabiliteten og validiteten på resultatene og funnene i undersøkelsen.

Valget jeg tok underveis om å bruke fem intervjuer i tillegg til tekstanalyse og observasjon viste seg å være et fornuftig valg. Informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene styrket funnene betraktelig.

Det at jeg kjente til skolen og de fleste av informantene i forkant av undersøkelsen, gjorde noe med meg som forsker. Jeg merket at min rolle ble annerledes her enn i andre tidligere undersøkelser der jeg har observert og intervjuet mennesker jeg ikke kjenner. Både det å intervjuer, observere og senere skrive om lærere som jeg selv har hatt på skolen gjorde noe med måten jeg forholdt meg til materialet på. Jeg ble veldig bevisst på ordbruken i analysen og var redd at noen av informantene skulle bli fornærmet av måten de ble fremstilt på.

Grunnen til at denne skolen startet med LP-modellen, var som nevnt at denne modellen ble valgt etter at flertallet av lærerne hadde ønsket seg økt kompetanse på områdene læringsmiljø og problematferd. Etter at skolen nå har jobbet med modellen i sju måneder ser det ut til at det er et variert bilde av lærernes syn på modellen, allikevel er flertallet av lærerne positive og ser nytten av å arbeide med den.

Hærverk, uro/ motivasjonsproblemer og konsentrasjonsvansker ser ut til å være de problemene som flest lærergrupper har jobbet med. Til disse problemene er det foreslått flest praktiske tiltak i form av praktiske løsninger, men det er i tillegg foreslått noen pedagogiske tiltak som setter kommunikasjon med elevene på dagsorden.

Det ser ut til at det er viktig å få til kontinuitet og stabilitet i lærergruppene for at gruppene skal fungere bra. Oppsummert kan det sies at flertallet av lærerne mener at LP-modellen er et godt verktøy, som bidrar til at de sammen analyserer arbeidet på en bedre måte, ser problemer fra flere sider og oppnår en felles forståelse.

Funnene fra undersøkelsen vil trolig være nyttige for informantene. Jeg har allerede fått tilbakemelding fra enkelte av informantene at de synes det er interessant å høre hva en "utenforstående" registrerte omkring deres arbeid med LP-modellen. Disse funnene og konklusjonene vil kun gjelde for denne skolen, og vil ikke kunne overføres til andre skoler som arbeider med LP-modellen.

---

## Kildeliste

- Andenæs, A.(2001): *Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse*. I H. Haavind (red.) *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendals Norsk Forlag.
- Bolman, L. og Deal, T.(2004): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. 3 utg. Oslo: Gyldendals akademisk.
- Brekke, M. (red) (2006): *Å begripe teksten: om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Dalen, M.(2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M.(2006): *Kvalitativ forskningsmetode. Forelesning*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. 17.10.2006.
- Eldhusetfagforum (2007): [www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/](http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/)(Lesedato 08.05.2007).
- Ertesvåg, S.K. og Roland, P. (2007): *Den vanskelige videreføringa. I: Spesialpedagogikk*, 1/2007, s. 42-45.
- Frønes, I.(1995): *De likeverdige*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. og Skogen, K.(2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gillberg, M. (1998): *Ett barn i hver klasse: om barn og unge med DAMP/MBD og ADHD*. Oslo: Praxis forlag.
- Kalleberg, R. (red) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Killen, K. (1991): *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R., Røe, A. og Trumo, A.(2004): *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2002): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, T.(2005): *Evaluating principals and teachers implementation og Second Step*. Universitetet i Bergen.
- Launsø, L. og Rieper, O. (1995): *Forskning om og med mennesker: forskningstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskningen*. København: Nyt nordisk forlag Arnold Busck.
- Lauvås, P., Lycke, K. og Handal, G.(1993): *Kollegaveiledning*. Oslo: Cappelen.

- Lexi (1995): *Nye ord. Vanskelige ord. Fremmedord*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Littlejohn, S. W.(1992): *Theories of Human Communication*. Wadsworth, Inc:Belmont, California.
- Lovdata (2007): [www.lovdata.no/cgi-wift/witzldrens?usr/www/lovdata/all/tl-19980717-061-012](http://www.lovdata.no/cgi-wift/witzldrens?usr/www/lovdata/all/tl-19980717-061-012) (Lesedato 20.04.2007).
- Maxwell, J.A.(1992): *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard education review nr. 3.
- Merriam, S.B.(2001): *Qualitative research and case study applicatins in education*. California: Jossey-Bass.
- NESH (red.) (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T., Sørli M-A, Manger, A og Tveit, A.(2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogiske analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA-rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2006): *Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T.(2006 a): *Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- NOU (2003:16): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Polkinghorne, D.E.(1995): *Narrative configurrition in qualitative analysis*. Internationaljournal of qualitative studies in education, 8.
- Regjeringen (2007): [www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2006/Ny-satsing-pa-kompetanseutvikling](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2006/Ny-satsing-pa-kompetanseutvikling) (Lesedato 20.04.2007).
- Rutter, M.(1998): *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skogen, K. og Sørli, M-A. (1992): *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K.(2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strauss, A. og Corbin, J.(1998): *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Technique*. London: SAGE Publications.



- 
- Sørli, M-A. og Nordahl, Thomas. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker” Nova rapport 12a/98.
- Sørli, M-A.(2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.
- Store norske leksikon (2005). Aschehoug og Gyldendals Kunnskapsforlaget.
- Thuren, T. (1993): *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tinnesand, T. og Val Flaatten, S.(2006): *Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper. En casestudie*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Utdanningsdirektoratet (2005): *Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-08)*.
- Vagle, W. (1993): *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen. Bind nr. 73.
- Wormnæs, O. (1996): *Vitenskapsteori*. Oslo: Gyldendal.
- Yin, R.(2003): *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE Puplications.
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. og Leirvik, B. (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

## 7. Vedlegg

### Vedlegg nummer 1

#### Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål: Hva er din oppfatning/mening om LP-modellen?

#### Læringsmiljø og problematferd

- 1) Hva synes du kjennetegner et godt læringsmiljø i skolen?
- 2) Hva synes du kjennetegner problematferd i skolen?

#### Lærergruppene

- 3) Hvordan har det vært å jobbe i lærergruppene?
- 4) Har det vært ulike engasjement og aktivitet blant lærerne i gruppen?
- 5) Hvordan fungerer samarbeidet i gruppen?
- 6) Har gruppen utfordret deg i forhold til å forstå saker eller problemer på nye måter?

#### Problemer/ utfordringer

- 7) Hvilke problemer eller utfordringer er tatt opp i lærergruppen?
- 8) Ut fra referatene fra lærergruppene ser det ut til at uro, hærverk og konsentrasjonsproblemer er de mest nevnte problemene. Hva enker du om dette?
- 9) Synes du analysedelen i modellen hjelper deg til å analysere problemer på en annen måte enn før?

Tiltak

- 10) Hvilke tiltak er brukt eller foreslått i lærergruppen?
- 11) Ut fra referatene fra lærergruppene ser det ut til at de fleste tiltakene som er brukt eller foreslått er praktiske, ikke pedagogiske. Hva tenker du om dette?
- 12) Synes du tiltaks- og strategidelen i modellen hjelper deg til å finne gode tiltak eller strategier?

Utbytte av modellen så langt

- 13) Opplever du LP-modellen som et godt verktøy for å skape en bedre skole?
- 14) Opplever du at modellen har ført til endringer så langt?

## Vedlegg nummer 2

**Referat fra møtene i lærergruppene**

(Dette referatet skal skrives i tillegg til en mer detaljert skriftlig registrering av arbeidet med saker.)

Dato:	Tidspunkt, varighet;	Referent:
Tilstede:		
Følgende tema og/eller saker har vært tatt opp:		
Konklusjoner:		
Til neste møte. Hvem skal gjøre hva og hva er planen for neste møte?		



*Veisøkers registrering av arbeid med saker etter LP-modellen*

## 1 Problemformulering, målformulering, informasjon

<b>Dato:</b>	<b>Veisøker:</b>
--------------	------------------

**Kort om bakgrunnen for tema, utfordring eller problem:**

**Problemformulering:**

**Målsetting(er) for arbeidet:**

**Informasjon/kunnskap. Hva vet vi om saken?**

**Informasjon/kunnskap. Hva trenger vi å få vite mer om?**



**Lillegården  
kompetansesenter**

Statleg spesialpedagogisk støttesystem

Ansvarlig for nasjonal implementering av LP-modellen



*Veisøkers registrering av arbeid med saker etter LP-modellen*

## 2 Opprettholdende faktorer

Dato:	Veisøker:
-------	-----------

**Bruk sammenhengsirkelen først!**

**Hvilke faktorer er med på å opprettholde problemet?**



*Veisøkers registrering av arbeid med saker etter LP-modellen*

### 3 Utarbeiding og gjennomføring av strategier og tiltak

Dato:	Veisøker:
-------	-----------

<b>Problemformulering:</b>
<b>Målsetting(er):</b>
<b>Hvilke opprettholdende faktorer skal tiltakene rette seg mot?</b>
<b>Beskrivelse av tiltakene:</b>
<b>Hvem må informeres og hvem har ansvar for å gi informasjon?</b>



*Veisøkers registrering av arbeid med saker etter LP-modellen*

#### 4 Notat/logg fra gjennomføring av strategier og tiltak

Dato: \_\_\_\_\_ Veisøker: \_\_\_\_\_

Problemformulering:

Beskrivelse av tiltakene	Effekt av tiltakene?





*Veisøkers registrering av arbeid med saker etter LP-modellen*

## 5 Evaluering av strategier og tiltak

<b>Dato:</b>	<b>Veisøker:</b>
--------------	------------------

<b>Problemformulering:</b>
----------------------------

Strategier /Tiltak	Er strategiene gjennomført?		
	Ja	Delvis	Nei

Målsetting(er)	Er målsettingen(e) nådd?		
	Ja	Delvis	Nei

<b>Beskrivelse av eventuelle hindringsfaktorer som må analyseres:</b>
-----------------------------------------------------------------------

Strategier/tiltak for neste periode	Ansvar	Periode