

# En strategi for analytisk klasseledelse

*-aksjonsforskning i skolen  
i samarbeid med PPT*

Christine M. Kollenberg



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013



# **En strategi for analytisk klasseledelse**

-aksjonsforskning i skolen i samarbeid med PPT.

Christine M. Kollenberg

© Christine M. Kollenberg

År: 2013

Tittel: ”En strategi for analytisk klasseledelse. Aksjonsforskning i skolen i samarbeid med PPT”

Forfatter: Christine M. Kollenberg

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Dette forskningsprosjektet beskriver et eksempel på et endrings- og utviklingssamarbeid mellom lærer og Pedagogisk-Psykologisk rådgiver (PP-rådgiver) ved hjelp av Marte Meo-metoden. Eksemplet skisserer en strategi for endringsarbeid i forhold til en lærers pedagogiske utfordringer. Jeg har valgt aksjonsforskning for å kunne beskrive et pedagogisk endringsarbeid der fokus er satt på elevers lærings- og utviklingsprosesser. Endringsarbeidet dokumenteres gjennom et eksempel på kontekstuell analyse i utvikling av kompetanse i forhold som kan føre til positive relasjoner og trygg klasseledelse. Jeg har valgt teori om klasseledelse og kommunikasjonsprinsipper fra Marte Meo-metoden som basis for gjennomføre arbeidet. Teori fra Daniel Sterns (1934-2012) forståelse av utvikling av selvet og John Bowlby (1907-1990) forståelse av barn og unges behov for trygg tilknytning knytter jeg til forståelsen min av Marte Meos kommunikative prinsipper. Prosjektet beskriver en strategi der lærer og PP-rådgiver samarbeider om å analysere videoopptak fra klasserommet av hvordan de kontekstuelle interaksjoner, altså av hvordan elevenes handlinger påvirkes av lærerens klasseledelse. Ny informasjon og forståelse av hvordan elever uttrykker behov for utviklingsstøtte, kan føre frem til mer spesifikke tiltak gjennom lærers relasjons- og læringsledelse. Endringer i lærers læringsledelse kan i sin tur føre til økt læringsutbytte for flere elever. Problemstillingen tar utgangspunkt i pedagogiske spørsmål rundt erfarte utfordringer i undervisningspraksis. Strategien har som mål å tilføre læreren og meg selv en systematisk og analytisk refleksjon over mulige måter å møte utfordringene når det gjelder tilpasset opplæring. Sentralt for endrings- og utviklingsarbeidet i strategien er at eventuelle endringer skal komme elevene til gode i form av et trygt og positivt læringsmiljø.

Avhandlingens problemstilling settes således opp som to forskningsspørsmål: 1) *”Hvilke pedagogiske utfordringer møter lærer med hensyn til uro i undervisningstimen?”*. Dette spørsmålet utkrystalliserte seg etter første intervju med lærer. Det oppfølgende spørsmålet ble deretter: 2) *”Hvilke endringer i min (lærerens) undervisningshandling kan føre frem til at elevene oppnår økt fokus når jeg introduserer nytt fagstoff?”*. Oppfølgingsspørsmålet er ment å åpne for en samtale om visjoner, ønsker og muligheter i forhold til hvordan de erfarte utfordringene kan møtes. Forskningsprosessen er ment å komme til nytte for begge partene som deltar, slik at ny kunnskap eller bevissthet om undervisningshandlingene kan føre til kompetanseutvikling både innenfor lærerens og min egen praksis.

Jeg har valgt en kvalitativ metodisk tilnærming for denne avhandlingen. Forskningsarbeidet gjennomføres som en singlekasusstudie, og har en tydelig prosessorientert tilnærming. Prosessen har fokus på pedagogisk praksis og refleksjoner over hvilke undervisningshandlinger som kan føre til økt læringsutbytte for elevene som en enhetlig gruppe. Aksjonsforskningsstrategien bygger på Marte Moe-metodens metodiske løp og dens kommunikasjons- og samspillselementer tilpasset skolen. Videoopptak anvendes i alle faser av prosjektet og opptak fra undervisningssituasjon anvendes som et kontekstuel grunnlag for refleksjon over pedagogiske og demokratiske prosesser.

Erfaringen min fra pedagogisk aksjonsforskning tilsier at strategien kan fremme utvikling av en reflekterende og demokratisk praksis, der lærers reaksjon kan snus til en refleksiv og forebyggende intervensjon. Endrings- og utviklingsprosessen har dreid seg om å knytte kunnskap om verdien av alle deltageres opplevelse av inkludering og anerkjennelse i et felleskap. Marte Meo-metoden som innovasjonsverktøy i utvikling av kommunikative ferdigheter opplever jeg kan anvendes samarbeidet mellom skole og PPT om forebyggende intervensjoner for bedring av elevers læringsmiljø. Metoden fremmer en demokratisk forhandlingsprosess mellom lærer og meg om hvordan vi tolker hvilke behov elevene uttrykker. Metoden fordrer at PP-rådgiveren også har en kritisk tilnærming til sin egen kommunikative rolle og søker utviklingsmuligheter i egen kommunikasjonskompetanse parallelt i samarbeidet. På den måten ivaretas lærerens utviklingsprosess slik at endring av kommunikasjon i hennes undervisningshandlinger komme av eget initiativ og egen kraft.

*" Når du faller ned på noen så holder det ikke å si at du ikke kunne hjelpe noe for det, for når alt kommer til alt så kunne han formodentlig heller ikke hjelpe noe for at han havnet under deg. "*

*A.A. Milner*





# Forord

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Bjørn Damsgaard som delte opp alt i håndterbare deler, og som har bidratt raust med sin kunnskap, humor og varme. Jeg har vært ualminnelig opptatt av måten vi kommuniserer på i relasjoner jeg inngår, og jeg kunne ikke vært heldigere med veileder!

Takk til min aller nærmeste familie og min plussfamilie som har holdt ut og støttet meg på alle måter. Takk til alle dere som har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne avhandlingen, dere vet selv hvem dere er. Prosessen har handlet om å våge meg ut i en utviklingszone noe utenfor komfortsonen, og å finne vilje og stryke til å fullføre mot mange odds og fristelser.

Nå er jeg ferdig med avhandlingen, og jeg ser frem til å fortsette arbeidet omkring de komplekse fenomener som fører til demokratiske og positive endrings- og utviklingsprosesser til det beste for individer og felleskapet.

Notodden, mai 2013

Christine Kollenberg



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning og problemstilling</b> .....	<b>2</b>
1.1	Valg av forskningsfelt.....	2
1.2	Bakgrunn for prosjektet .....	3
1.3	Endringsprosesser for bedring av elevers læringsutbytte.....	3
1.4	Bakgrunn for aksjonsforskning.....	6
1.5	Marte Meo-metoden i aksjonsforskning.....	6
1.6	Avhandlingens forskningsspørsmål .....	7
1.7	Presisering og avgrensninger .....	8
1.8	Oppgavens oppbygging.....	9
<b>2</b>	<b>Definisjon av sentrale begrep og deres plass i min aksjonsforskningsstrategi</b> .....	<b>11</b>
2.1	Kommunikasjon.....	11
2.2	Læring og utvikling.....	13
2.2.1	Utviklingsstøtte er transaksjonell.....	14
2.2.2	Læringsmiljø .....	16
2.2.3	Forebygging.....	18
2.2.1	Læringsutbytte.....	19
2.3	Den profesjonelle læreren .....	21
2.3.1	Pedagogiske utfordringer.....	24
2.4	Endringsarbeid og innovasjon .....	25
2.5	Kunnskapssyn i aksjonsforskningen .....	30
<b>3</b>	<b>Prosjektets konkrete pedagogisk-teoretiske utgangspunkt for arbeid med utviklingsstøttende klasseledelse</b> .....	<b>32</b>
3.1	Klasseledelse.....	32
3.2	Barn og unges behov for trygg tilknytning .....	35
3.3	Barn og unges utvikling av selvet .....	37
3.4	Den proksimale utviklingssonen .....	40
3.5	Marte Meo-metodens elementer tilpasset skolen.....	41
3.6	Oppsummering.....	49
<b>4</b>	<b>Metode</b> .....	<b>51</b>
4.1	Vitenskapsteoretiske valg .....	51
4.2	Ulike metoder .....	53
4.3	Aksjonsbasert produksjon (AP) .....	53
4.4	Single kasusstudie.....	55
4.5	Videobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i aksjonsforskning.....	56
4.5.1	Teknisk anvendelse av videobservasjon .....	58
4.5.2	Etisk avveining ved bruk av videoopptak .....	59
4.6	Analyse og bearbeiding av videoopptak.....	61
4.6.1	Bearbeiding og analyse av videosamtaler med læreren .....	62
4.6.2	Bearbeiding og analyse av videoopptak i klassen .....	62
4.6.3	Deskriptiv analyse .....	63
4.7	Design for strategiens metodologiske faser.....	63
4.8	Krav til utvalg .....	67
4.9	Metodiske refleksjoner over aksjonsforskning .....	68
4.10	Reliabilitet og validitet.....	68
4.11	Etiske refleksjoner omkring aksjonsforskningsprosessen .....	70

<b>5</b>	<b>Refleksjoner omkring strategiens faser.....</b>	<b>72</b>
5.1	Forhold som kan føre til felles oppmerksomhet for denne konteksten.....	80
<b>6</b>	<b>Oppsummering og veien videre .....</b>	<b>83</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>85</b>
	<b>Oversikt over vedlegg.....</b>	<b>93</b>

# 1 Innledning og problemstilling

Denne avhandlingen bygger på et aksjonsforskningsprosjekt der hensikten er å studere og dokumentere et , på et endrings- utviklingsarbeid omkring forhold som kan bidra til økt læringsutbytte for elever. I det første kapittelet introduseres bakgrunn for valg av tema etterfulgt av en introduksjon av aktuelle tilnæringer til tema og bakgrunnen for valg av aksjonsforskning som metode. Avhandlingens forskningsspørsmål etterfølges av presiseringer og avgrensninger omkring tema som undersøkes. Tilslutt beskrives hele oppgavens struktur og oppbygning.

## 1.1 Valg av forskningsfelt

I denne avhandlingen ønsker jeg å undersøke hvordan PPT kan delta i utviklingsarbeid som kunnskapsdepartementet stiller krav til skoleeiere i ungdomsskolen om å utarbeide. *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2012) definerer ikke en klar rolle eller ansvarsområder for PPT. Derimot stilles det forventninger til mange aktører der i blant skoleeier, skoleleder og lærere. I forventningene fra *Strategi for ungdomstrinnet* skal skoleledelsen blant annet: *-analysere skolens behov og legge til rette for den skolebaserte kompetanseutviklingen*. Skoleleder skal blant annet *-etablere gode arenaer for erfaringsdeling og legge til rette for å utnytte tilgjengelig støtte og veiledningsmateriell*. Av lærere forventes det blant annet at de skal *samarbeide med kolleger og dele erfaringer med sikte på å øke egen og kollegiets kompetanse*. Som vist til innledningsvis, er PPTs todelte mandat hjemlet i Opplæringslova §5-6 (Stette, 2012). PPT skal arbeide mot enkeltindivid med særlige behov (utredning og sakkyndig vurdering), men tjenesten skal også arbeide på systemnivå med å bistå skoler (og barnehager) i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Formålet med det systemrettede mandatet for PPT er å bistå skole og skoleeier med å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. PPT ”skal være tilgjengelig for de gruppene ho skal stå til tjeneste for, det vil si barn, unge og voksne med særlige opplæringsbehov” (Opplæringslova §5-6, første led). Med en slik bakgrunn anser jeg at PPT har mandat og mulighet for å kunne bidra med og være en likeverdig aktør i erfaringsutveksling og kompetanseutvikling i *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er i tillegg naturlig i dette prosjektet å definere valget for forskningsfeltet til de skoler der jeg er kontaktperson fra tjenesten. Et slikt valg innebærer at min rolle, involvering og relasjon allerede er kjent for skolens personale.

Aksjonsforskningens prosess vil påvirke ytterligere den allerede etablerte relasjonen, men også fellesforståelsen vår for hvordan bedre elevers læringsmiljø. Å velge en skole der jeg er kontaktperson har et mer langsiktig perspektiv og målsetting om å gjøre hverandre gode. Tiller (2013) kaller et slikt fenomen å ”gagge”. GAG står for ”gjør andre god”.

## **1.2 Bakgrunn for prosjektet**

Bakgrunn for denne avhandlingen ligger den praktiske hverdagsaktiviteten knyttet til mitt yrke som pedagogisk-pedagogisk rådgiver (PP-rådgiver). Jeg ønsker å forstå, reflektere og analysere samarbeid og utviklingsprosesser mellom skole og Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) i samarbeidet omkring vurderingen og utviklingen av elevers læringsutbytte. Lærere står ofte i pedagogiske og spesialpedagogiske dilemmaer. I møte med elevers varierende behov og læreforutsetninger kan forskjellige aktører stille opp ulike kriterier for kvalitet i elevens lærings- og utviklingskontekst. Dilemmaer i arbeidet med pedagogiske analyser av elevers læringsutbytte når elever viser læringshemmende atferd, danner bakgrunn for et ønske om å komme inn i endringsprosesser i samarbeidet mellom skole og PPT. Prosjektets ambisjoner handler i grunnen om å skape møtepunkter mellom lærer og PP-rådgiver, der pedagogiske refleksjoner som har sitt utspring i kontekstuelle pedagogiske utfordringer er møtenes tema.

## **1.3 Endringsprosesser for bedring av elevers læringsutbytte**

I forskningsprosjektet som denne avhandlingen beskriver, anvender jeg Marte Meo-metoden som en innovativ og forebyggende tilnærming for å oppnå felles refleksjon over pedagogiske utfordringer i forhold til elevers læringsutbytte. Med utgangspunkt i lærerens opplevelse av en pedagogisk utfordring, samt et ønske hos læreren om å finne hensiktsmessige pedagogiske løsninger, skisserer avhandlingen en ide om en mulig strategi for skole og PPT. Det er altså snakk om en innovasjonsstrategi med utgangspunkt i et følt behov hos læreren, som skal føre til kompetanseheving. En ”bottom-up-strategi” for kompetanseutvikling (Samuelsen, 2008). Strategiens formål er å sette analytisk samtale og refleksjoner over forhold som kan føre til trygg klasseledelse, og som kan føre til økt læringsutbytte for elever på dagsorden. Med utgangspunkt i teori om utviklingsstøtte i klasseledelse og videoopptak fra læringssituasjonen, drøftes hvilke undervisningshandlinger i klasseledelse som kan utvikles.

Gjennom refleksjoner over trygg, støttende og forutsigbar læringsledelse undersøkes og drøftes om samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver kan føre til økt læringsutbytte for elever. I det neste avsnittet presenteres aktuelle problemstillinger i vurderingen av elevens læringsutbytte og en aktuell forskningsbasert tilnærming for å dokumentere nytteverdien av slike endringsprosesser i skolen.

”Livet i klasserommet” er sammensatt og stiller store krav til læreren som skal lede elevenes lærings- og utviklingsprosesser. Elevers deltakelse og medbestemmelse i sin egen lærings situasjon fører ofte til en utfordring i balansen mellom makt og medbestemmelse for læreren. Balansen mellom det faglige og det sosiale, samt mellom tradisjon og fornyelse er også overveielser som kan dveles ved i elevens læringsmiljø. Elever, foreldre, lærere og øvrige skoleaktører kan i tillegg ha motstridende interesser ut fra individets behov for å kunne delta i fellesskapet på en best mulig måte (Ogden, 2004).

Synet på spesialundervisning er i endring, og ideologien om enhetsskolen og et inkluderende fellesskap har solid feste i skolesystemet i dag (NOU, 2009; Meld. St. 18, 2010-2011).

Forventinger om at tilpasset opplæring (TPO) og inkludering praktiseres forankres i et humanistisk/kristent og sosialdemokratisk verdisyn. Viktige forutsetninger for å oppnå TPO og inkludering for alle er utvikling av ny kompetanse og endringer av roller for alle som arbeider i skolen. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning rapport fra 2008, er utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Undersøkelsen søker å finne svar på ”*Hvilken kompetanse hos personalet som bidrar til læring hos barn og unge?*”. Svaret er delvis gitt ved å gjennomføre en forskningskartlegging og en narrativ syntese på bakgrunn av de siste 10 års pedagogiske, empiriske forskning. Svaret er at følgende tre kompetanser bidrar mest til læring hos barn og unge: relasjonskompetanse, klasseledelseskompetanse og didaktisk kompetanse.

Skogen og Holmberg (2002) sier at ”...*alle som arbeider i skolen har et felles ansvar for at alle elevene får utnyttet sitt læringspotensiale*”. De argumenterer for noen ”enkle”, men viktige forutsetninger for å lykkes med utviklingen av tilpasset opplæring og inkludering (ibid, s. 19). For det første må alle aktører samarbeide og ikke omtale hverandre som barrierer. For å oppnå TPO og inkludering for alle kreves det av alle skoleaktører et gradvis og kontinuerlig forbedringsarbeid (Skogen & Holmberg, 2002; Hattie, 2009). Endring og utvikling av ny kompetanse, nye arbeidsformer eller nye prosesser impliserer også kunnskap om innovasjon og innovasjonsprosesser (Skogen & Holmberg, 2002).

Samarbeidsfokuset for denne oppgaven vil være rettet mot klasselederen og PP-rådgiveren. På bakgrunn av Opplæringslovas §5-2, skal PPT bidra til økt kompetanse for å tilrettelegge opplæringen etter elevenes forutsetninger og behov. Læreren som deltar i dette prosjektet har i utgangspunktet et følt behov relatert til tema, i tillegg er samarbeidet frivillig og aktivt samtykke er innhentet.

Den andre faktoren for å lykkes med endringsarbeid når det gjelder TPO og inkludering er å ta i bruk evidensbasert kunnskap (Skogen & Holmberg, 2002). Rørnes (2010) debatterer og utfordrer bruken og forståelsen av begrepet evidensbasert kunnskap. Hun påpeker at begrepet anvendes av det pedagogiske forskningsmiljøet som en formell status og tolkes som "sann kunnskap" og at dette skaper en utfordring for samfunnsforskning som legger vekt på erfaringsbasert kunnskap i skolemiljøer. Skoleutvikling forutsetter en strategi som er i pakt med den enkelte skoles kontekst, som anerkjenner den erfaringsbaserte kunnskapen og som legger til rette for lærers erfaringslæring. Dette prosjektet handler blant annet om å finne mulige koplinger mellom lærerens utvikling av kunnskap om elevens læringsutbytte og hennes tilsvarende videreutvikling av kompetanseområder som klasseledelse, relasjoner og didaktikk. Dette representerer en utvidelse av perspektivet en ser pedagogiske prosesser i. Det at det kan finnes en vei, eller i alle fall en sti fra de tre kompetanseområder tas nærmest for gitt. Jeg ønsker med denne avhandlingen å styrke bevisstheten om hvordan kunnskap om og analyse av elevens læringsutbytte kan bidra til å styrke de tre kompetanseområder hos læreren.

Den siste forutsetningen for å lykkes med utviklingsarbeid, handler om å sette eleven i fokus før faget (Skogen & Holmberg, 2002). For at læreren skal kunne sette eleven i fokus og at de skal oppleve inkludering og mestring, er det viktig å forstå hvordan barn og unge utvikler seg. Dette prosjektet legger vekt på den voksnes kunnskap, oppmerksomhet og utvikling i forhold til barn og unges behov for sosiale aktiviteter og samhandling i lærings- og utviklingsprosesser. Det innebærer ikke at satsningsområdene i Strategi for ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2012) om lesing og skriving eller regning ikke er viktig, men at klasseledelse og relasjoner må fungere og kunne støtte i elevens læringsprosess. For mange elever kan god klasseledelse og opplevelsen av en god relasjon til sin lærer være et premiss for økt læringsutbytte. Nordahl peker på dette som den enkeltfaktoren som har sterkest sammenheng med godt læringsutbytte og motsvarende omfanget av lærings- og undervisningshemmende atferd (2012).



## 1.4 Bakgrunn for aksjonsforskning

For å få en reell innsikt i og forståelse av hva som skjer i en klasseromskontekst, er det nødvendig med et relevant langvarig feltarbeid der man følger undervisningen nøye. Min interesse sirkler omkring komplekse fenomener som forbedring, endrings- og utviklingsmuligheter innen klasseledelse, relasjoner og didaktikk. Arbeidet med denne avhandlingen er en anledning til å utforske med feltet, noe som appellerer til og motiverer meg. Ettersom alle ungdomsskoler skal utvikle en strategi for blant annet klasseledelse ønsker jeg å definere en strategi der PPT kan bidra og støtte det arbeidet som skolene gjør. Tiller (2006) beskriver aksjonslæring som et forskende samarbeid med og i praksisfeltet for å utvikle og dokumentere resultatene som genereres, og samtidig sikre at resultatene kan komme til gode for andre. I dette prosjektet er det jeg som forskerstudent som dokumenterer og utvikler en strategi for trygg klasseledelse gjennom et aksjonsforskningsprosjekt. Strategien vil kunne utvides eller videreutvikles slik at den kan oppleves som nyttig for skoleeier og lærere som arbeider med Strategi for ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2012). Utgangspunktet mitt for å velge aksjonsforskningsarbeid i skolen er også et eget ønske om å skape endring i forståelsen av hvilke drivere som fører frem til økt spesialundervisning. For å kunne bidra med råd om tiltak som fører frem til reelle endringer til beste for elevene, opplever jeg behov for endringsprosesser som legger til rette for felles refleksjoner og kunnskapsdeling. Jeg oppfatter anvendelsen av Marte Meo metoden som velegnet i denne sammenheng.

## 1.5 Marte Meo-metoden i aksjonsforskning

Jeg vil her kort beskrive essensen i Marte Meo veiledningsmetoden. Dette for å gi et bilde av bakgrunnen for valg av aksjonsforskning som metode for å oppnå endring. ”Marte Meo” er av latinsk opprinnelse og betyr ”av egen kraft” eller ”av egen stryke”. Begrepet speiler flere lag med betydninger knyttet til menneskets iboende og medfødte kraft til utvikling, tilknytning og mestring. Marte Meo-metoden er utviklet i Nederland av Maria Aarts i 1978. Hun arbeidet på Orion Dagbehandlingssenter der teamet tok videoopptak av samtaler med foreldre og barn. Videoopptakene ble så anvendt i veiledningsarbeidet (Aarts, 2005). Veiledningsmetoden baserer seg på utviklingspsykologi, og på studier av ”velfungerende” og naturlig kommunikasjon mellom barn og omsorgspersoner. Bruk av metoden fordrer at en har en tro på at alle barn er i stand til å inngå i positive relasjoner og at ved hjelp av videoopptak kan voksne og profesjonelle oppdage hvordan barn gir uttrykk for at de selv er i stand til å

være aktive i sin egen utviklingsprosess. Marte Meo-veiledning er relativt ny i Norge og brukes i arbeid med familier, i barnehager, habilitering, barne- og ungdomspsykiatri, barnevern og skoler, og også i demensomsorgen (Hafstad og Øvreeide, 2011; Holten, 2011; Hafstad, 2008; Narvestad, 2000). Veiledningsmetoden baserer seg på utviklingspsykologi og på studier av momenter som er ”velfungerende” og naturlig kommunikasjon mellom barn og omsorgspersoner eller profesjonelle omsorgspersoner. Veiledningen suppleres med praktiske råd som gir grunnlag for en felles refleksjon. Videoopptak som observasjons- og veiledningsverktøy er valgt for å kunne ta utgangspunkt i lærers opplevde utfordring, og for å kunne lage rammer som gir lærer muligheter til reflektere over egen praksis. Fordi metoden legger vekt på at læreren selv skal finne løsninger ”av egen kraft” på de opplevde pedagogiske utfordringene, samsvarer metoden med hensikten med aksjonsforskning om å ha en nytteverdi for læreren. Videoobservasjonen tar utgangspunkt i lærers opplevde utfordringer i forhold til elevers læringsutbytte og har fokus på positive samspillsmønstre mellom lærer-elev og elev-elev i deres relasjoner. Med metoden åpnes for metakommunikative og demokratiske prosesser omkring elevers læringsutbytte.

Min rolle som forsker og PP-rådgiver i intervensjonen er å bidra til en kunnskapsbasert pedagogisk analyse av elevens læringsutbytte, og å oppmuntre og støtte læreren i hennes endrings- og læringsprosess. Gjennom personlige og profesjonelle erfaringer fra kollegaveiledning med Marte Meo-metoden i skolen, har endringsprosesser og refleksjon i relasjonelle prosesser vekket en sentral interesse hos meg. Nærheten til feltet og egne endringsprosesser har styrket denne interessen. Med aksjonsforskning som metodisk tilnærming er hovedanliggendet forbedring og endring av praksis for partene som deltar. Aksjonsforskning er holistisk og konstruktiv av karakter, og den er målbevisst. Arbeidet handler om å reflektere sammen om fenomener, forhold og prosesser som styrker elevers læringsmuligheter. En slik arbeidsmetode vil først og fremst påvirke relasjoner som aktørene inngår i. Disse kjennetegn samsvarer med sentrale kjennetegn for aksjonsforskning som her er nevnt (Bøe & Thoresen, 2012).

## **1.6 Avhandlingens forskningsspørsmål**

Undersøkelsen vil ta utgangspunkt i pedagogiske spørsmål rundt erfarte utfordringer i undervisningspraksis. Den har som mål å tilføre læreren en analytisk og systematisk tilnærming gjennom en innovativ og forebyggende strategi. I samarbeid mellom læreren og

meg (PP-rådgiver) samarbeider vi om mulige måter å møte utfordringene knyttet til tilpasset opplæring. Det konkrete utgangspunktet er følgende spørsmål:

**1) Hvilke pedagogiske utfordringer møter lærer med hensyn til uro i undervisningstimen?"**

Dette spørsmålet utkrystalliserte seg etter første intervju med lærer. Det oppfølgende spørsmålet ble deretter:

**2) "Hvilke endringer i min (lærerens) undervisningshandling kan føre frem til at elevene oppnår økt oppmerksomhet når jeg introduserer nytt fagstoff?"**

Oppfølgingsspørsmålet er ment å åpne for en samtale om visjoner, ønsker og muligheter i forhold til å *hvordan* de erfarte utfordringene kan møtes. Forskningsprosessen er ment å komme til nytte for begge partene som deltar, slik at ny kunnskap eller bevissthet om undervisningshandlinger kan føre til kompetanseutvikling både innenfor lærerens og min egen praksis.

## **1.7 Presisering og avgrensninger**

Det finnes mange utviklingspsykologiske perspektiver som kan beskrive og forklare hva barn kan, har behov for, føler, tenker og gjør på ulike utviklingsstadier og på ulike måter. Barn, unge og voksnes utviklingsprosess er mangesidet og svært kompleks. Ingen av teoretiske utviklingspsykologiske kan sies å favner alle områder (Tetzchner, 2012). Det finnes mange begreper og definisjoner som er knyttet til dette feltet, som blant annet atferdsvansker, tilpasningsvansker, disiplinvansker, sosiale og emosjonelle vansker, antisosial atferd mm. I problemstillingen anvender jeg et diffust begrep som "uro". Synonymer for uro er blant annet bevegelse, bråk, forstyrrelse, forvirring, engstelse osv (Kunnskapsforlagets blå ordbøker, 1992). Fellesnevneren for disse synonymene kan speile en indre sinnstilstand og men kan også være en ytre atferdsbeskrivelse knyttet til en kontekst. Valget av uro som begrep i problemstillingen er for å ikke å avgrense hvilken type forstyrrende atferd som fører til at læringsprosesser har kommunikativ brudd.

Jeg har i dette prosjektet valgt en egen skole som jeg allerede som PP-rådgiver har ansvar for, som arena for denne oppgaven. Jeg er selv skoleaktør og har en rolle som en potensiell driver for økning eller reduksjon av spesialpedagogisk opplæring gjennom systemarbeid og sakkyndige vurderinger (Mathiesen & Vedøy, 2012/017). Spesialundervisningsprosenten

tildelt elever øker jo eldre elvene blir (Meld. St. 18, 2010-2011). Ønsket om å fordype egen innsikt i og å videreutvikle kunnskaper om skolens utfordringer i denne sammenheng, er knyttet til egen rolle i samarbeidet med skoleaktører og foresatte til elever på ungdomstrinnet. Ved å velge en skole jeg allerede samarbeider med er formålet over tid, å bidra til å utvikle et analytisk refleksjonsmiljø omkring pedagogiske utfordringer. Felles erfaringer og kunnskapsspredning om en systematisk og analytiske metode håper jeg kan skape samarbeidsprosesser som kan føre til positive endringer i elevenes læringssituasjon. Sentralt i aksjonsforskningsprosjektet står min veiledning i form av dialog med læreren. Veiledningen som sådan er ikke et spesielt tema utover den nødvendige refleksjonen over de prosesser som inngår i prosjektet. Veiledningen er mitt redskap og skal granskes og kritiseres, men ikke utover det som vanligvis faller inn under metodekritikk og validitets- og reliabilitetsdrøftinger (se kapittel 4).

Foreldrebakgrunn og foreldresamarbeid er ikke tatt med som tema selv om disse også har en betydning for elevens læring. Oppgaven konsentrerer seg om skolen som den viktigste arena for forebygging i samfunnet. Skolen har som oppgave å blant annet ha fokus på utskilling og frafall ved å opprettholde dynamiske beskyttelsesfaktorer som tilpasses barn og unges behov. Både elevs rett til spesialundervisning og elevs rett til et trygt læringsmiljø er lovfestet i opplæringslova, henholdsvis gjennom § 5-1 og § 9a (Stette, 2012). Aktørene på forskjellige forvaltningsnivåer har ansvar for å legge til rette slik at læreren kan følge nasjonale lover og retningslinjer. I forbindelse med elever som har spesielle behov, er det skolens ledelse som har plikt til å melde fra til kommunen om elever som trenger særskilt hjelp. Skolens ledelse har et særskilt ansvar for å tilrettelegge for at læringsmiljø og skoleutvikling skaper gode forhold for alle elever (Holmberg & Lyster, 2009). Skoleledelsens på en hver skole fortar prioriteringer i forhold til å oppnå ønskede resultater i virksomheten også når det gjelder kompetanseutvikling hos de ansatte. Skolens arbeid og forståelse for spesialundervisning og kompetanseheving hos personalet er integrerende i samarbeidet med PPT, men vil ikke vektes utover den nødvendige refleksjonen underveis.

## **1.8 Oppgavens oppbygging**

I kapittel 1 introduseres bakgrunnen for valget av temaet. I avsnitt 1.2 aktualiseres valg av prosjektets tema. I avsnitt 1.3 begrunnes aksjonsforsknings samarbeidet om endringsprosesser. I avsnitt 1.4 beskriver jeg bakgrunn for valg av Marte Meo-metoden som

verktøy for endrings og utviklingsprosesser. I avsnitt 1.5 presenteres avhandlingens problemstilling nedfelt i to forskningsspørsmål. Kapittel 1 avrundes med presiseringer og avgrensninger for oppgaven og oversikten over hele avhandlingens oppbygging i avsnitt 1.7. I kapittel 2 presenterer jeg sentrale begreper som omfatter temaet for avhandlingen. Følgende begreper er de viktigste ”kommunikasjon” i avsnitt 2.1, ”læring og utvikling” i avsnitt 2.2 og ”den profesjonelle læreren” i avsnitt 2.3. I avsnitt 2.4 definerer jeg ”endringsarbeid og innovasjon”. Avsnitt 2.5 avsluttes kapittelet med en presentasjon av mitt kunnskapssynet gjennom en kort drøfting av aksjonsforskning som pedagogisk prosess.

I kapittel 3 beskriver jeg avhandlingens teoretiske ramme for utviklingsstøttende klasseledelse. Avsnitt 3.1 gjengir utdrag fra Kunnskapsdepartementets teoretiske bakgrunnsmateriale om klasseledelse. Avsnitt 3.2 beskrives barn og unges behov for trygg tilknytning, i avsnitt 3.3 beskrives utvikling av selvet. I avsnitt 3.4 beskrives Vygotskjis teori om den proksimale utviklingszone. I avsnitt 3.4 beskrives Marte Meo-metodens elementer kan tilpasses skolen. Avsnitt 3.5 avrunder hele kapittel 3 med en oppsummering.

I kapittel 4 fremstiller jeg aksjonsforsknings-prosjektets metode. Avsnitt 4.1 inneholder oppgavens vitenskapsfilosofiske ståsted. I avsnitt 4.2 begrunnes en kvalitativ tilnærming, og i avsnitt 4.3 beskrives den aktuelle aksjonsforskningstype. Prosjektets empiri består av et single-kasusstudie, dette gjøres rede for i avsnitt 4.4. I avsnitt 4.5 beskrives anvendelsen av videoobservasjon for prosjektet. I avsnitt 4.6 redegjør jeg for analyse og bearbeiding av videoempirien. I avsnitt 4.7 beskriver jeg en metodologisk design av strategien for analytisk klasseledelse i samarbeide mellom skole og PPT. I avsnitt 4.8 klargjør jeg valg av forskningsfelt og det etterfølges av krav til utvalg i avsnitt 4.9. I avsnitt 4.10 redegjør jeg for metodiske refleksjoner omkring aksjonsforskningen. I avsnitt 4.11 reflekterer jeg over avhandlingens reliabilitet og validitet. Hele kapittel 4 avsluttes i avsnitt 4.12 med refleksjoner omkring etiske avveininger og konsekvenser for prosjektet.

I kapittel 5 drøfter og reflekterer jeg over funn fra gjennomføringen av prosjektets empiriske faser oppimot den utvalgte teorien.

I kapittel 6 presenterer jeg en oppsummering av prosjektet og peker på veien videre.

## 2 Definisjon av sentrale begrep og deres plass i min aksjonsforskningsstrategi

I dette kapittelet defineres sentrale begrep i avhandlingen. Følgende begrep som klargjøres er kommunikasjon, læring, læringsmiljø, læringsutbytte, læringshemmende atferd, pedagogiske utfordringer, innovasjon og kunnskapssyn. Disse begrepene vil være viktige bidrag til å avgrense tema og gjøre problemstillingen håndterbar og de får således en sentral plass i aksjonsforskningsprosjektet.

### 2.1 Kommunikasjon

Kommunikasjonsteori er tverrfaglig og flerfaglig og et svært omfattende og sammensatt fenomen som er vanskelig å få en fullstendig oversikt over. Ordets opprinnelse er fra latin, og betyr "gjøre felles". Kommunikasjonsteori er sammenvevd og integrert i de aller fleste profesjoner der samarbeid forekommer. En grunnleggende teoretisk forutsetning for denne oppgaven er at det ikke er mulig for mennesker å ikke kommunisere. Denne forutsetningen bygger på Gregory Batesons kommunikasjonsteori. Den britiske sosialantropolog, biolog og kommunikasjonsteoretikeren Gregory Bateson (1904-1980) sammen med den østerriksk-amerikanske psykolog og filosof Paul Watzlawick (1921-2007) videreutviklet kybernetikkens første fase fra Norbert Wiener (1884-1964). Kybernetikk er læren om styremekanismer og styringsproblemer i informasjonsbehandling (Rasmussen, 2003). I følge Wiener er ikke informasjon noe som overføres, men noe som sirkulerer i mer eller mindre organisert form. Bateson og Watzlawick ville utvikle en egen kommunikasjonsforståelse for sosiale systemer. Batesons kommunikasjonsteori har en systemteoretisk forståelse av kommunikasjon. En systemisk forståelse av handlinger og atferd innebærer at det foregår en interaksjon mellom individer og omgivelsene. Hvert enkelt individ velger og har mulighet selv for å påvirke omgivelsene. Begrepet springer ut fra familierapi i 70-årene, der prinsippet for behandling henter informasjon fra miljøene klientene er i berøring med, deres relasjoner og kommunikasjon i arbeidet for å skape endring. I korte trekk er Batesons underlag for systemteoretisk kommunikasjon slik: Det er umulig å ikke kommunisere; Vi kommuniserer alltid om både innhold og forhold; Vi kommuniserer alltid på flere nivåer samtidig; Samspill må forstås sirkulært; Relasjonsperspektivet er grunnleggende; Kommunikasjon er mønstre som binder forskjellige deler av naturen sammen (Jensen & Ulleberg, 2011 s. 21).

Kommunikasjon handler om bearbeiding av en mengde informasjon som vi oppfatter med våre sanser utfra en gitt kontekst. Vi foretar naturlige seleksjoner og utelater informasjon hele tiden. I alle situasjoner og relasjoner har mennesker sin personlige observasjonsramme eller psykologiske forståelsesramme. Bateson sier at informasjon er en forskjell som gjør en forskjell og at informasjon kan bare erfares gjennom meningsskapende forskjeller. Bateson skiller ikke bare mellom informasjon og seleksjon, men fremholder at vi koder informasjonen. Han gjør også et poeng av å skille ut kommunikasjon og kommunikasjon om kommunikasjon (det vil si bestemte seleksjoner eller kodifiseringer) som to sider av all kommunikasjon (Rasmussen, 2003, s. 55-57), altså metakommunikasjon. Kommunikasjon handler altså ikke bare om overføring men om sirkularitet, feedback og kompleksitet. Det er feedback-systemene som er det kybernetiske innslaget hentet fra Norbert Wiener (ibid).

Denne oppgaven bygger altså på at all menneskelig atferd har kommunikativ verdi. Alle fødes inn i en relasjon og er prisgitt sine relasjonelle omgivelser. Menneskelig atferd bør alltid betraktes som et kommunikasjonssystem. Kommunikasjon handler stadig om flere nivåer av kommunikasjonssekvenser mellom elementer i et system, og mellom system og omverden (Rasmussen, 2003). Teori om atferd og atferdsforståelse med et systemblikk er oppgavens fordypningsområde. For at lærere skal kunne oppnå endringer i pedagogiske utfordringer i tilknytning til uro i elevgruppen, er det viktig å ha grunnleggende kunnskap om problematferd som fenomen. Også problematferd som fenomen må sees i et systemisk og kommunikasjonsteoretisk perspektiv. Et slik syn innebærer at klassen som læreren og elever er en del av, er å forstå som et sosialt system. Med hensyn til barn og unges læring i dagens mediasamfunn og mangfold av sosiale systemer, konfronteres vi med hyppige, komplekse og fragmenterte mengder med informasjon. Denne kompleksiteten mener Rasmussen (2003) endrer pedagogikkens og læringens kontekst. Utfordringer som lærere står overfor, har ofte ikke én enkel årsaksforklaring. Med en systemteoretisk forståelse på kommunikasjon og læring, der relasjonens betydning står i sentrum, er det hensiktsmessig å finne framtidsrettede pedagogiske løsninger også i forhold til uro og læringsforstyrrende atferd. Dialog i kommunikasjon er integrerende for denne oppgaven der dialog forstås som en kapasitet som individer har for å inngå i et sosialt, rytmisk og turtakende "meg-deg"-mønster (Hafstad & Øvreeide, 2011). Dialogens kapasitet kan formes og utvikles og dens primære mål er å dele oppmerksomhet, oppnå intersubjektivitet og opplevelse av gjensidighet. Barn og unges søker medopplevelse gjennom dialogsmønstre og velfungerende dialog. Den velfungerende dialogen er avgjørende for psykologiske prosesser og gir selvbevissthet og grunnlag for

selvfølelsen gjennom den samtidige oppmerksomheten på og reaksjonen fra ”den andre”. Dialogen skaper individets ”selv-andre-bilder” (Hundeide, 2003; Hafstad & Øvreeide, 2011).

## 2.2 Læring og utvikling

Som beskrevet over, fremhever denne oppgaven kommunikasjon og dialog gjennom relasjoner og interaksjoner mellom mennesker som grunnleggende, og at vi er grunnleggende sosiale. Mange forhold fører til læring, men språk og språkets betydning i kommunikasjon og læring i relasjoner er en sentral dimensjon. Med hensyn til å forstå hva som fører til menneskers læring og læringsprosesser velges en sosiokulturell teoritradisjon om læring der språk og interaksjon i relasjoner er grunnpilarer (Witteck, 2004). En slik tilnærming og erkjennelse har noen sentrale kjennetegn som blant annet beskrives av Dyste (2001). Læring betraktes for det første som situert. Det innebærer at kunnskap som mennesker tilegner seg har en sammenheng med de aktuelle omgivelsene de befinner seg i. Et annet kjennetegn på sosiokulturell læringsteori er at læring ansees som grunnleggende sosial. Med sosial holdes her fokus på to områder. Den første er sosial i en historisk og kulturell sammenheng og den andre er sosiale relasjoner og interaksjoner mellom mennesker. Læring er distribuert mellom personer innenfor et felleskap. Det vi ser at kunnskap og læring blir forstått som et resultat av kontinuerlig forhandling om mening og at læring foregår mellom mennesker.

Et slikt læringssyn utfordrer en tradisjonell opplæring der det er lagt vekt på individuell kompetanse og dekontekstualiserte ferdigheter. For eksempel sees dette i visse eksamenssammenhenger der man uten hjelpemidler, uten samtale osv. skal svare riktig på utvalgte deler av et større fagfelt. Opplevelsen for eleven kan være svært fjernt fra læringsprosessen og den situasjonen kvalifikasjonen skal brukes i. Et fjerde kjennetegn er en erkjennelse av at læring er mediert. Dette begrepet har sin bakgrunn i russisk kulturhistoriske tradisjon fra blant annet Vygotskji (1978, s 53). ”Mediering ” kan sees på som forskjellige redskaper i en vid forstand, som kan anvendes for å formidle tanker og ideer. Mennesker har muligheter for å lære gjennom fysiske, semiotiske (sosialt betingede tegnsystemer) og tekniske redskaper. Den viktigste av redskaper for mediering i en sosiokulturell læringsteori er språket, eller det Vygotskji kalte ”psykologisk mediering”. Læring og læringsprosesser forutsetter deltagelse i kulturelle og sosiale felleskap (ibid, s.85). Et sosiokulturell læringssyn for denne oppgaven impliserer at strukturer for deltagelse i opplæring og måter å samhandle



på er av stor betydning. Måten lærere velger å legge opp barn og unges opplærings situasjon på blir dermed av stor betydning for elevers læringsprosess og deres læringsmiljø.

Dette prosjektet bygger også på aksjonsforskning, noe som innebærer at deltakeres læringsprosess også har en sentral plass. Lærers og min egen kunnskapsdeling, refleksjon og læringsprosess om klasseledelse vil ha et dialogisk perspektiv, et relasjonelt perspektiv og et strukturelt perspektiv. Med dialogisk perspektiv menes at klasseledelse som utøves av læreren utspiller seg i en konkret sammenheng med elever. Det innebærer at de som deltar i denne situasjonen har ulike erfaringer. I sosiokulturell læringsteori er språk og mening tillagt stor betydning, og språkets mening utvikles i dialogen (Rommetveit, 1996). Med relasjonell betydning for prosjektets kunnskapsdeling menes at refleksjon og læringsprosess vil påvirke lærers og min relasjon. Det strukturelle perspektivet for læringen innebærer her at en undervisningstime har en oppstart, en aktivitet og en avslutning. Å velge aksjonsforskning innebærer at arbeidsformen skal ha en ønsket læringseffekt, både med tanke på læring i samarbeid til beste for eleven der og da, men også for et helhetlig læringsmiljø, altså i klassen og skolen.

Ogden (2009) underbygger i en undersøkelse om at det er de moderate, men høyfrekvente atferdsvanskene som oppleves som mest problematisk i skolen. For å kunne utvikle spesifikke tiltak knyttet til elevers læringsutbytte og læringsmiljø rettet mot elevers læringshemmende atferd, er det viktig å ha kunnskap om og innsikt i problemfeltet (Damsgaard, 2001). Med uro i klassen som problemområde for prosjektundersøkelsen, er det sentralt å ha kunnskap om utviklingspsykologiske aspekter og om kommunikasjon som fenomen. Også tilknytnings- og utviklingsperspektivet i læringsprosesser har en sentral plass i grunnlaget for dette prosjektet. I tilknytningsrelasjonen utvikler barn og unge kapasiteten til emosjonsregulering og oppmerksomhetsfunksjonen (Hafstad, 2008; Hart, 2011). Barn og unge kan ha behov for spesifikk utviklingsstøtte fra læreren for videre positiv utvikling av kapasiteten til emosjonsregulering og oppmerksomhet (Hafstad & Øvreeide, 2011).

### **2.2.1 Utviklingsstøtte er transaksjonell**

Denne avhandlingen undersøker og anvender utviklingsstøttende elementer i samspill (Hafstad & Øvreeide, 2011). Teoriperspektivet baserer seg på en sosialkonstruktivistisk utviklingspsykologitradisjon. De utviklingsstøttende elementene i Marte Meo-metoden sees i

lys av tilknytningsteorier om barn og unges behov for trygg og forutsigbar tilknytning til sine omsorgsgivere. Lærere ses på som den viktigste omsorgsgiveren for elevene når de er på skolen (Hattie, 2009). Forståelsen av tilknytning innebærer en dypere erkjennelse av at mennesker er grunnleggende sosiale og avhengig av omsorg og trygge rutiner i sin utvikling. Barns medfødte signaler har som formål å knytte barnet til voksne og utløse omsorgsatferden hos dem (Hart, 2011). Trygg tilknytning fremmer ikke bare tilpasning og stressregulering, men også sosial utvikling (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011).

Barn og unge utvikler og utfolder sine egenskaper gjennom en selv-andre-forståelse som Hafstad og Øvreeide (2011) kaller transaksjonell utvikling. De forstår utvikling som en utfolding, og dermed en stadig utvikling av barn og unges egenskaper i en transaksjonell prosess med omgivelsene, og først og fremst med foreldre, andre sentrale voksne og jevnaldrende. Den transaksjonelle utviklingsmodellen forstås som et metaperspektiv på barns nærmeste utviklingszone (Vygotskji, 1978). I modellen legger Hafstad og Øvreeide (2011) til grunn tre hovedfaktorer: 1) Første faktor: Barnets egenskaper – temperament osv. På ethvert utviklingsnivå vil barnet på ulike psykososiale områder ha trekk, egenskaper, behov, innsikt og tolkninger som det utfolder og prøver ut på omgivelsene. 2) Andre faktor: Voksne møter barn og unges initiativ og reaksjoner ut fra sine egenskaper, innstilling, sosialiseringssintensjoner, tolkninger/forståelse av barnet, og med egne behov. 3) Tredje faktor: Interaksjonens mønster/karakter som påvirker og organiserer atferden i neste sosiale episode, eller neste sammenlignbare sosiale læringssituasjon. Alle tre faktorer i den transaksjonelle utviklingsforståelsen kan være gjenstand for påvirkning og bidra til å reorganisere den tredje faktoren. Det er særlig den tredje faktoren som er det hovedområdet som oppmerksomheten for denne oppgaven rettes mot: hvordan læreren påvirker og organiserer transaksjonsmønsteret som fremmer barn og unges utvikling. For å forstå det transaksjonelle perspektivet er subjektposisjon og samregulering sentrale begrep.

Subjektposisjon er alltid definert i relasjonen og viser til individets forhold til egne handlinger og opplevelse av egenkontroll innenfor en sosial sammenheng. Å være i subjektposisjonen kan assosieres nært til autonomi og integritet. Den står sentralt i den «eksistensielle» opplevelsen av kontroll og sammenheng mellom intensjon, handling og mål, samtidig som det innebærer å være inkludert i relasjoner. Objektposisjonen står i opposisjon til subjektposisjonen når ens egne handlinger og reaksjoner i hovedsak synes å bli bestemt av andre. I lys av at oppgavens mål med å beskrive en strategi for å utvikle

klasseledelseskompetanse er subjekt/objekt-bevegelser i kommunikasjon nært knyttet til lærerens ansvar for å bygge dialog og handling som fremmer autonomi og integritet hos barn og unge. Subjekt som begrep er svært sentralt i begrepet Hafstad og Øvreeide kaller utviklingsstøttende dialog (ibid., s.31-32). Hafstad og Øvreeide beskriver begrepet *samregulering* som nært knyttet til subjektposisjonen og at fungerende dialoger eller samspill må oppleves som regulert og valgt av begge parter, av to subjekter: *Jeg gir plass til deg og venter at du gir plass til meg, eller når jeg opplever at det er plass til meg, vil jeg gi plass til deg*. Dialog og utvikling er et spørsmål om kooperasjon mellom to subjekter. Ved konstruktiv samregulering vil initiativ og reaksjoner være gjensidig akseptert, selv om partene kan ha motstridende perspektiver i en aktuell sak. Mangel på samregulering ut fra en utrygg eller en avvisende for-forståelse av den andre kan føre til gjentagende kommunikasjonsbrudd eller tomme repetisjoner om partene avviser hverandre. I en undervisningssammenheng er partene bundet opp og avhengige av hverandre i det mønstret som er dannet og det er den voksne som har ansvar for å forebygge ved å stoppe negative kommunikasjonsbrudd. Når barn og unge er på skolen har de voksne et klart ansvar for barn og unges positive utvikling. Med begrepene ”utviklingsstøttende kommunikasjon” og ”utviklingsdialog”, er ”avhengighet” og ”ansvar”, som er beskrevet over sentrale begrep i forståelsen av barn og unges utvikling.

### **2.2.2 Læringsmiljø**

Elevers læringsmiljø er en viktig forutsetning for å øke elevers faglige utbytte. Læringsmiljøet er den viktigste faktoren som beskytter effektivt mot problemutvikling hos barn og unge (Nordahl, 2009). Gjennom opplæringslovas §9a reguleres retten for alle elever i 13-årige skoleløp: ”...rett til godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Stette, 2012). Forskning, sentrale føringer og læreplanverket fremhever skolens aktive og integrerende rolle og ansvar med etablering av forbyggende arbeid og et inkluderende læringsmiljø (Meld. St. 22, 2010-2011). Elevers rammebetingelser i eget læringsmiljø skal kunne kjennetegnes med beskyttelsesfaktorer både på individnivå og på gruppenivå (Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet, 2006). Begrepet læringsmiljø og forståelsen av læringsmiljøets betydning er utviklet over flere år gjennom et mangfold av internasjonale pedagogiske forskningsmodeller for effektive skoler og effektiv undervisning (Ogden, 2004). Pedagogisk forskning på læringsmiljø har vært og er skiftende i tyngdepunkter for hva som menes å ha en påvirkning i læringsmiljøet og på elevers læringsutbytte. Det er ulike forskningstradisjoner som har utviklet seg parallelt med varierte

teoretiske, forskningsmetodologiske og praktiske tilnærminger. Sammons mfl (1995 i Ogden, 2004) har i sin forskningsoversikt identifisert 11 kjerneindikatorer på effektive skoler: 1) profesjonelt lederskap, 2) felles visjoner og mål, 3) læringsfremmende miljø, 4) konsentrasjon om undervining og læring, 5) hensiktsmessig undervisning 6) høye forventninger, 7) positiv bekreftelse, 8) løpende evaluering av fremskritt, 9) elevenes rettigheter og ansvar, 10) hjem-skole-partnerskap, 11) lærende organisasjon (ibid., s72-73). I stor grad enes forskning om at det er et mangfold av faktorer utover undervisningskonteksten alene som kan bidra til gode resultater. Men trender i hvilke faktorer som er av betydning for læring og læringsutbytte som rammes inn i modeller sier ikke noe om relasjoner og prosesser i virksomheten (Jensen R., 2012). Nyere pedagogisk forskning fremhever enkelte betingelser som har liten eller har blitt tillagt overdreven betydning for læringsmiljøet, særlig forhold som klassestørrelse, skolebygninger, og organisering. De faktorer som er betydningsfulle for elevers sosiale og faglige læringsutbytte som er knyttet til læreren er: 1) relasjoner mellom elev og lærer, 2) klasseledelse, 3) relasjoner mellom elevene, 4) bruk av og håndhevelse av regler, 5) forventninger til elevene og 6) samarbeid mellom skole og hjem. Det fremheves også faktorer som er av betydning for elevers lærings- og utviklingsprosesser, men som ikke er knyttet til læreren. Relasjoner mellom elever og læringskulturen blant barn og unge og foreldrenes støtte og forventninger til egne barns skolegang er de vanligste (Nordenbo m.fl., 2008; Hattie, 2009). I Melding til Storting nr. 22 (2010-2011) ser vi tydelig samsvar med nyere forskning i forventninger til skoleaktører. Det påpekes at i et godt læringsmiljø fremheves positive relasjoner mellom elev og lærer, positive relasjoner og kultur for læring blant elevene, lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, godt samarbeid mellom skole og hjem, og god ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen (ibid.). Stortingsmeldingen legger også vekt på betydningen av kvaliteten og ansvar hos skoleledelsen som en viktig forutsetning for å kunne oppnå et trygt læringsmiljø.

Ogden (2012, s. 47) fremhever verdier som demokrati, likestilling, respekt, toleranse, inkludering og likeverdig opplæring som kvalitative kriterier for et godt læringsmiljø. Kvaliteten bygger videre på gode relasjoner mellom lærere og elever. Kriteriene som Ogden legger til grunn for kvalitet er mer ustabile variabler og mer utfordrende med hensyn til målbarhet og forskning. Disse kriterier tar form eller synliggjøres av enkelte handlinger gjennom enkeltpersoner, og er uavhengig av hvilke faktorer som undersøkes. Kvaliteten på det profesjonelle lederskap fra sentralt til lokalt hold, er også viktige faktorer i arbeidet med å oppnå positive læringsmiljø. Ledelsen bør inspirere og påvirke kollektive mål for skolen

(Ogden, 2004). Utover eleven selv og hjemmene deres fremheves læreren som en faktor med avgjørende betydning (Nordahl, 2012). Lærerens evner og helhetlige kompetanse for å etablere et godt læringsmiljø gjennom sine handlinger i klasserommet setter en standard for ”klimaet”. Fordi læreren har så stor betydning for elevers læring og læringsmiljø, vil hennes profesjonelle evner og helhetlige kompetanse kunne bidra med beskyttelsesfaktorer. Lærerens som evner å formidle høye forventninger til elevene, som synliggjør klare læringsmål, er god til å planlegge, evner å etablere gode relasjoner til elever, foreldre og kollegaer, som formidler positive bekreftelser, som har løpende evalueringer av fremskritt, og er sensitiv til elevers individuelle læringsfaktorer vil ha en kvalitativ betydning som en egen faktor. Lærerens evner til og erfaringer med også å delta og samarbeide i fagteam, å holde seg oppdatert, å møte utfordringer med nye øyne, og å være i stand til å endre seg selv og å reflektere over hvem man ønsker å bli i møte med elevene er også svært viktige faktorer (Ogden, 2004).

Også bakgrunnsfaktorer for barn og unges muligheter for økt læringsutbytte er viktige forutsetninger som virker inn på elevers læringsmiljø. Barn som kan være utsatt for belastende bakgrunnsfaktorer risikerer å komme inn i marginaliseringsprosesser i utdanningsinstitusjonene. Foreldrenes inntekt, deres utdanningsnivå, arbeidsledighet og familiestatus kan være hovedårsaker til at barn kommer i risikoutsatte posisjoner (Linder, 2012). Elever kan også reagere og oppleve det samme skolemiljøet forskjellig og de kan utvikle seg forskjellig gjennom skolegangen. Mange faktorer kan ha en potensiell direkte eller indirekte innvirkning på hvordan barn og unge opplever sin lærings- og utviklingsprosess. Faktorene kan være på flere i nivåer i barn og unges liv, og de kan virke som beskyttelsesfaktorer eller som risikofaktorer. Denne oppgaven inntar en vid forståelse av hva som betegnes som et positivt læringsmiljø for elever, men det er ikke mulig for denne undersøkelsen å inkludere alle faktorer som kan være av betydning. For å avgrense oppgaven velges en tilnærming som undersøker de kvalitative prosesser som foregår i klasserommet (Ogden, 2004). Jeg skal i denne oppgaven avgrense meg til å undersøke endringer i observerbare handlingsferdigheter.

### **2.2.3 Forebygging**

Begrepet forebygging i denne oppgaven er nært knyttet til en kvalitativ vurdering av elevers læringsutbytte innenfor skolens ordinære virksomhet for tilpasset opplæring, når elever viser

uro eller vansker med å innordne seg gruppen. Innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk har Befring (2008) definert forebygging som å iverksette tiltak med en forventning om å komme en uheldig utvikling i forkjøpet eller å motvirke en forverring av en tilstand. Befring todeler begrepet knyttet opp mot psykososial forebygging 1) allmenn og 2) målspesifikk forebygging. Både allmenn forebygging og målspesifikk forebygging kan skje på individnivå, institusjonsnivå og samfunnsnivå. Allmennforebygging refererer til primærforebygging hvor skolen eller hjemmet har til hensikt å motvirke utviklingen av uønsket atferd og svak kompetanse på sentrale utviklingsområder. Samtidig er det nødvendig å tilføre nye impulser som vil forsterke positive og utviklingsfremmende faktorer. Målspesifikk forebygging handler om tiltak inn mot en situasjon hvor en risikosituasjon allerede har oppstått. Intervensjon vil da handle om å styrke det positive i situasjonen og samtidig svekke faktorer som kan opprettholde eller forsterke problemtilstanden. Dette har paralleller til sekundær forebygging. I denne oppgaven vil forebygging omhandle tiltak rettet mot utvikling av atferdsvansker og mistriivsel i gruppen elevene tilhører. Forebyggende innsatser innen den ordinære opplæringen omfavner både allmenn forebygging og spesifikk forebygging for elever som viser atferdsvansker eller som er i risiko for å utvikle mistriivsel på skolen. Problemstillingen for denne oppgaven handler om lærerens handlingsmuligheter og endringer av egen praksis i denne sammenheng.

### **2.2.1 Læringsutbytte**

Begrepet læringsutbytte brukes i ulike sammenhenger og er et relativt nytt begrep i norsk sammenheng. Begrepene anvendes mye i Meldinger til Stortinget de senere årene (St.meld. nr 11, 2008-2009; St.meld. nr. 16, 2006-2007; St. meld. nr. 31, 2007-2008; NOU, 2009; Meld. St. 18, 2010-2011; Meld. St. 22, 2010-2011; Meld. St. 20, 2012-2013). Begrepet defineres ikke i meldingene og er heller ikke å finne i norske ordbøker. I meldinger til Stortinget brukes begrepet som utgangspunkt for å beskrive hva som forutsettes at barn og unge skal lære og kunne. Slik begrepet anvendes i denne oppgaven oppfattes den som uløselig knyttet til begreper som kvalifikasjoner eller kompetanse. Dette fordi begrepet uttrykker hva en person med bestemte kvalifikasjoner kan forventes å kunne, forstå og være i stand til å gjøre (Aamodt, Prøitz, Hovdhaugen, & Stensaker, 2007). Læringsutbytte deles vanligvis inn i to hovedgrupper: kunnskaper og ferdigheter som er fagspesifikke og kunnskaper og ferdigheter som er generelle og overførbare. De generelle kunnskaper og ferdigheter er læringsutbytte som kan utvikles på tvers av disipliner og som er viktige i

arbeidslivet (ibid.). Begrepet brukes også ofte i tilknytning til begreper om inkludering. Samfunnsmessig fremholdes skolen som, ideelt sett, et kompenserende miljø for barn og unge i forhold til risikofaktorer i hjemmet (Meld. St. 16, 2006-2007; Meld. St. 31, 2007-2008; Meld. St. 18, 2010-2011). Idealer om inkludering av alle elever har implikasjoner for tilpassing av blant annet lekser, arbeidsplaner og bevisstheten om elevers læreforutsetninger. Den viktigste aktøren i denne sammenheng, foruten eleven selv, er den profesjonelle læreren. Idealer om inkludering ligger både prinsipielt og funksjonelt tett opp til begrepet og bestemmelsene om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er regulert gjennom §1.3 i Opplæringslova slik: *"Opplæringa skal tilpassast evnene og foresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten"* (Stette, 2012). Dette prinsippet gjelder for alle elever og for all opplæring. Et viktig redskap og hjelpemiddel i opplæringen er den individuelle vurderingen. Lærere som jobber systematisk med undervisningsvurdering kan avgjøre om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen i forhold til kompetansemålene i læreplanen. St.meld. nr. 16 (2006-2007) legger vekt på at tilpasset opplæring er et virkemiddel for læring og det kjennetegnes ved en variasjon i arbeidsmåter, læremidler og organisering. Disse tre enkelte komponentene har undervisningspersonalet et ansvar for gjennomføringen av. Kvaliteten av disse kan ha en viktig påvirkningskraft for elevers læringsutbytte.

I henhold til §5.1 i Opplæringslova rett til spesialundervisning (Stette, 2012) er vilkåret knyttet til hvem som har en slik rett, utformet slik: *"Elever som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervining"* (ibid. s.162). Veileder til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2009) gir en klar oversikt over ansvar og oppgaver for de ulike aktørene med hensyn til vurderingen av et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. *"I tilfeller hvor undervisningspersonalet får mistanke om at en elev trenger spesialundervisning, skal de melde fra til rektor. Rektor plikter da å sette i gang de nødvendige undersøkelser for å avklare om eleven har rett til spesialundervisning etter § 5-1. Rektor kan ikke avvise henvendelsen fra undervisningspersonalet."* (ibid. s.46). Veilederen tydeliggjør en pedagogisk tiltakskjede gjennom tre faser: 1) før tilmelding og utredning, 2) tilmelding til PPT, 3) sakkyndig vurdering av elevens behov. Veilederen tydeliggjør at skolen er forpliktet til å kartlegge elevens vansker, iverksette tiltak i vurderingen av elevens læringsutbytte før det foretas en eventuell tilmelding til PPT. Kartleggingen bør vurdere individfaktorer og systemfaktorer og tiltak som utprøves kan varieres og tilpasses med arbeidsmåter, organisering, materiell, læremidler og hjelpemidler. Tiltak og løsningsforslag som iverksettes

har som målsetting å øke elevens læringsutbytte, blant annen gjennom at eleven trives, lærer og utvikler seg utfra egne evner og forutsetninger.

Begrepet spesialundervisning får et konkret innhold først når undervisningen utformes med tanke på én bestemt elev. Om spesialundervisningen overholder elevens rett til tilpasset opplæring, henger sammen med om undervisningen hjelper på en måte som gjør at eleven får et bedre læringsutbytte i forhold til sine forutsetninger. En elev som har særskilte opplæringsbehov er ikke ensbetydende med et undervisningstilbud på siden av det de andre får. Tilpassing som læreren iverksetter i klasserommet for den enkelte eleven med særskilte behov, kan være et berikende læringsfellesskap for alle (Håstein & Werner, 2008). Dersom en elev har større behov for justeringer i rutiner eller organiseringen gjennom opplæringen, kan tiltakene komme alle til gode. Dette er en sentral forståelse av ”landskapet” mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning også i denne oppgaven. Det er særlig fase 1, før tilmelding til PPT, denne oppgaven retter blikket mot, altså et forebyggende fokus. Lærerens arbeidsmåter i vurderingen av elevers læringsutbytte er i denne sammenhengen det viktigste å studere. Denne oppgaven har ikke som mål å diskutere begrepet læringsutbytte i sin dybde og heller ikke hvordan begrepet forstås i praksis innenfor grunnskolen. Primært ønsker jeg å løfte frem hvordan ulike skoleaktører kan legge ulike meninger i begrepet og i vurderingen av hva som menes som et godt nok tilbud for elever. Det er grunn til å tro at ”gode lærere” er sterkt utslagsgivende for barn og unges læringsutbytte (Grøgaard, Helland, & Lauglo, 2008). For å kunne bidra til et tilfredsstillende læringsutbytte er det viktig med en skole som kan vise fleksibilitet overfor individuelle behov. Med denne oppgaven utforskes et forebyggende samarbeid mellom skole og PPT. Samarbeidet handler om endringer og kompetanseheving hos læreren knyttet til den gruppen elever som ansees å ha behov for forbyggende tiltak i sitt læringsmiljø.

## **2.3 Den profesjonelle læreren**

Lærerrollen defineres i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) som ”*summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket*”(s.12). Kravene konkretiseres gjennom de daglige oppgaver, og reguleres gjennom bestemmelser i loven og forskrifter og i læreplaner (ibid, s.12). Begrepet kompetanse har sin opprinnelse fra den latinske betegnelsen ”*competentia*” og betyr sammentreff eller sikkerhet (Skau, 2008). Læreren forventes og forutsettes å ha og å videreutvikle et sett med kvalifikasjoner eller kompetanser gjennom sitt



yrkesaktive liv (St.meld. nr. 11, 2008-2009). Damsgaard (2010) fremstiller den helhetlige lærerkompetansen gjennom fem delkompetanser:

1. Fagkompetanse: Lærere må ha en faglig trygghet i fagene de underviser i. De må i tillegg ha annen faglig og teoretisk kunnskap innen for eksempel pedagogikk, psykologi eller lærings- og utviklingsprosesser i møtet med elever. En lærer bør i tillegg ha kunnskap om organisasjonen, kulturen, samfunnsutviklingen og om hva som fremmer positiv utvikling for barn og unge.

2. Didaktisk kompetanse: Lærerens didaktiske kunnskap ligger i et spenningsområde mellom teori og praksis og handler om undervisning og formidling. Den didaktiske kompetanse kan innebære å ha kunnskap om ulike læringsstrategier og å kunne planlegge opplæringen. Didaktikk handler også om å analysere og reflektere over om skolens og undervisningens innhold og arbeidsformer ble slik som det var planlagt.

3. Sosial kompetanse: Lærerens evner til å lede en gruppe elever, evner til å kommunisere med elever, samarbeide med foresatte, lærerkolleger og hjelpetjenester, forutsetter at læreren er imøtekommende, viser omsorg og respekt. Lærerens evner til å se, oppdage, iaktta samspill i klasserommet inngår i en slik kompetanse.

4. Endrings- og utviklingskompetanse: Lærerens evne og vilje til videreutvikling og kreativ nytenkning i sin pedagogiske virksomhet er avgjørende med hensyn til å møte pedagogiske utfordringer. Å kunne vurdere sitt arbeid på en kritisk måte og å innta en profesjonell tilnærming til egen praksis kan være avgjørende for å bedre elevers lærings- og utviklingsprosesser.

5. Yrkesetisk kompetanse: Lærerens evner til å reflektere over sammenhengen mellom allmenn moral og de spesifikke kravene til etikk i sin profesjon. En bevisst holdning til sin maktposisjon i relasjoner, og konsekvenser av egen praksis og handlinger som ikke krenker andre mennesker, uansett forskjeller, er også viktige anliggende i det å være profesjonell. Hovedmålet for lærerens arbeid i møte med et mangfold og en sammensatt elevgruppe, er å ivareta samfunnets grunnleggende verdier ”...*respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet*”, jf. Opplæringsloven § 1-1 Formålet med opplæringa (Stette, 2012). Læreren har ansvar for at elever lærer innhold i fagene, samtidig som fagene skal bidra til en dannelse av grunnleggende demokratiske verdier og sosial allmenndannelse som samfunnet er tuftet på. Lærere skal bidra til at elevene utvikler en integrert og helhetlig kompetanse slik at de skal kunne delta og være velfungerende i læringsmiljøet.

Det stilles med andre ord store krav til grunnkompetanse på mange områder for å kunne fungere profesjonelt i lærerrollen. Lærerens kompetanse innenfor klasseledelse, relasjonskompetanse, didaktisk kompetanse er de tre kompetanser som Nordenbo (Nordenbo, Larsen, Tiftiçi, Wendt, & Østergaard, 2008) hevder har betydning for elevens læring:

1) Relasjonskompetanse: Lærerens positive interaksjonsegenskaper med elevene øker elevlæring. Læreren utøver elevstøttende ledelse som fremmer elevaktivering og elevmotivering, mulighet for å oppøve selvstyre og hvor det tas hensyn til forskjellige elevforutsetninger. En slik tilnærming øker elevens motivasjon og autonomi. Det gode forholdet mellom lærer og elev er basert på at læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Lærerens syn på elevene er preget av at alle har et potensial for å lære.

2) Regelledelesekompetanse: Læreren evne til å etablere regler for klassens arbeid øker elevlæringen. Regler for ønsket atferd formuleres eksplisitt når undervisningen starter, og gradvis overlates det til elevene å selv formulere regler og å overholde dem. Læreren trekker inn elevene i strukturering og valg av aktiviteter i klassen for å øke elevmedvirkning, er tilstede etter planen og skifter hensiktsmessig og forutsigbart mellom læringsaktiviteter. Læreren er årvåken på at elevene har mest mulig effektive læringsøkter og minst mulig tid til administrative oppgaver. Læreren gjentar tidligere stoff, og knytter elevs oppmerksomhet mot de sentrale deler av pensumet.

3) Didaktisk kompetanse: Her brukes begrepet lærerens *undervisningshandlinger* som har sin bakgrunn i en didaktisk kompetanse. Kompetansen forutsetter et høyt faglig nivå, fagkompetansen bakes inn i didaktikken ved at kvaliteten på lærerens fagkompetanse kommer frem av handlingskompetansen. Kvalitetspreget handlingskompetanse fører til økt elevlæring. Lærerens faglige trygghet fører til tiltro til egen evner og er av den grunn mindre bundet til faget i undervisningen. Den frigjøringen fører videre til å kunne anvende forskjellige arbeidsmetoder og konkretiseringsmidler. Læreren anvender med andre ord mest mulig tid og resurser på å overvåke en effektiv læring hos elevene og mindre tid på administrative rutiner.

Med hensyn til kompetanseområder anvender dette prosjektet Nordenbos (2008) beskrivelser av tre kompetanser som har betydning for elevs læring: relasjon, klasseledelse og didaktikk. Min erfaring med Marte Meo-metoden som veiledningsredskap peker mot at disse tre kompetanseområder kan være en utfordring å skille fra hverandre. Strategien som dokumenteres i dette prosjektet har til hensikt å utvikle og å dokumentere kunnskap og

erfaringer hos deltakerne hovedsakelig på klasseledelse, men jeg ser at trygg, strukturert og forutsigbar klasseledelse ikke kan adskilles kategorisk fra relasjonskompetanse og didaktisk kompetanse. At jeg tenker slik begrunner jeg med at det er et skille i hvilken type kompetanseutviklingen PPT kan bidra med i skolen og den grunnkompetansen det er krav om at lærere skal ha for å kunne besitte en stilling som kvalifisert lærer. Læreren skal ha en solid grunnleggende kompetanse i det faget han/hun underviser i. Dermed handler ikke veiledning fra PPT om å tilføre mer fagkompetanse, men kan med hjelp av for eksempel Marte Meo-veiledning og videoobservasjon tilføre mer spesifikk kunnskap om hvordan lærerens handlinger virker på elevene. Videoopptak kan tilføre læreren mer spesifikk informasjon og kunnskap om eleven, mer informasjon om elevene kan i sin tur føre til endringer i de profesjonelles praksis.

### **2.3.1 Pedagogiske utfordringer**

”Pedagogiske utfordringer” er et svært omfattende begrep. Spenningsforholdet og dilemmaer i tilknytning til inkludering, likeverd og felleskap er noe av det som opptar spesialpedagogikken som fag. Begrepene er både politiske og ideologiske fagbegreper. Alle elever har rett til likeverdig og tilpasset opplæring, og ideelt sett hører ikke skillet mellom normalitet og avvik til i et samfunn som anerkjenner alle og inkluderer alle (Morken, 2006). I lærerens praksis og i hektiske hverdager kan ideologier og holdninger stå i kontrast til hverandre. Pedagogiske utfordringer som lærere kan oppleve kan variere i omfang og vektning, og de kan variere med hensyn til rammer, kultur og vilkår i skolene de arbeider. Med begrepet pedagogiske utfordringer i denne oppgaven menes at lærer kan stå overfor mange forskjellige typer pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer som dreier seg om organiseringer og prioriteringer av inkludering og tilpassing av elever som viser problematferd. Prinsippene og virkemidlene for realisering av tilpasset opplæring støttes i Opplæringslovas § 1.3, og i LK06 (Knudsmoen, 2012). Utdanningsdirektoratet fremhever at tilpasset opplæring skal ”*kjennetegnes av variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering og intensitet i opplæringen*”. Spesialundervisning er i første rekke knyttet til den enkelte elevs læringsutbytte. Opplæringslova § 5-1 Rett til spesialundervisning gir, som nevnt foran, elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet rett til spesialundervisning (Stette, 2012). Spesialundervisningen i Norge øker på tross av tydelige politiske målsettinger om at den må reduseres (Meld. St. 22, 2010-2011). Forskning viser at det er en markant økning av

spesialundervisning og ressursfordeling etter innføring av Kunnskapsløftet (Knudsmoen, 2012). I tillegg viser tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) at antall elever som mottar spesialundervisning er økende med alderen og at 67,5 % av elevene som mottar spesialundervisning er gutter (Utanningsdirektoratet, 2011).

Persson (1998) hevder at vi kan finne ulike perspektiver i spesialpedagogikken som kan ha betydning for forståelsen av tilpasset opplæring og spesialundervingen. Han deler inn perspektivene i to ytterligheter som han kaller ”kategorisk og relasjonelt perspektiv”, der det kategoriske perspektivet er individsentrert. Det innebærer at problemer eller vansker med atferd og læring knyttes til eleven ut fra medisinske eller psykologiske tilnærminger. I en kategorisk eller individorientert spesialpedagogisk praksis ligger en tro på at spesialundervisning er et hensiktsmessig og rasjonelt virkemiddel. Identifisering av elevens vanske i et kategorisk perspektiv følger den spesialpedagogiske tiltakskjeden fra å henvise til PPT til skolens vedtak om spesialundervisning (Knudsmoen m.fl, 2012). I den andre enden finnes det relasjonelle perspektivet på spesialpedagogisk praksis. I det relasjonelle perspektivet er man opptatt av å analysere elevens problemer i lys av læringsmiljøet eleven tilhører. Her er troen på at flere av de individuelle vanskene har årsak i mellommenneskelige relasjoner og samfunnets strukturer. Elevers behov for å delta i det sosiale felleskapet og betydningen av en inkluderende praksis i skolen er sterkt vektlagt i det relasjonelle perspektivet (Persson, 1998). Denne oppgaven legger til grunn en systemisk og analytisk tilnærming og refleksjon om hvordan øke elever læringsutbytte, og legger vekt på en forebyggende tilnærming. Dette betyr konkret at lærere og skoleaktører bør så tidlig som mulig stoppe eller redusere unødige skader. Ikke alt lar seg forebygge, men med hensyn til problematferd er de to skisserte perspektiver nevnt foran viktige å nevne. Dette fordi begge perspektiver kan inneholde momenter det er verd å ta i betraktning når tiltak skal i iverksettes.

## **2.4 Endringsarbeid og innovasjon**

Skoler som ønsker å satse på endringsprosesser for å lykkes med å oppnå et positivt læringsmiljø, kan fort oppleve et forvirrende informasjonslandskap. Schancke (2012), fremhever at det kan være meget effektivt å systematisk arbeide etter et knippe anerkjente prinsipper og strategier. I samme resonnement poengterer han at i godt forskningsbaserte og forebyggende tiltak eller programmer, har implementeringspraksis en helt avgjørende rolle

for hvilke resultater en kan forvente å oppnå. De ulike definisjoner som finnes av begrepet innovasjon, fokuserer på endringer i praksis. Skogen og Sørli i Skogen og Holmberg (2002) legger frem følgende definisjon som også denne oppgaven støtter seg til: *"En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis"* (ibid. s. 91). Skogen og Holmberg (2002) anfører læreren som den mest sentrale leder og veileder i skolen, og læreren trenger derfor den aller beste skoling for å kunne mestre sine vanskelige oppgaver. De har et sterkt fokus på at kunnskap om og trening i innovasjonsarbeid hører hjemme både i lærernes grunnutdanning og videreutdanning (ibid.). For å lykkes med et innovativt arbeid må de involverte oppleve et eierforhold til en innovativ idé. I tillegg er det viktig for de involverte i innovasjon at de er forberedt på å være tolerante for turbulens. Det vil si at en er mentalt forberedt på at det kan komme endringer i egen arbeidssituasjon, og at endringer ikke må tas som et personlig angrep eller en fornærmelse.

I tillegg er det særlig to områder som er sentrale å ha basiskunnskap om ved innovasjonsarbeid, i følge Skogen og Holmberg. Disse to områdene danner grunnlag for utvikling av innovasjonsstrategier. Det første dreier seg om teorier om barrierer og motstand. Disse kan dreie seg om psykologiske-, praktiske-, verdi- og maktbarrierer som kan oppstå i forskjellige faser i en endringsprosess. Den andre er teorier om endring av praksis. Innen disse teoritradisjoner snakker en om kunnskapsendringer eller teknologiendringer. Det vil si at ny teknologi eller ny kunnskap tvinger frem endringer ved sin eksistens (Skogen & Holmberg, 2002). Denne oppgaven tar ikke for seg kompetanseutvikling hos læreren gjennom teorier om innovasjon. Derimot er det viktig at jeg som forskerstudent og leder av de innovative prosesser innehar forståelse og kunnskap om fenomenet. Slik kunnskap kan hjelpe meg å forstå egne og andres holdninger, følelser og reaksjoner i forhold til endringer og endringsprosesser, både i og utenfor prosjektet. Dette innovasjonsprosjektet tar sikte på endringsprosesser knyttet til lærerens muligheter i møtet med atferdsproblemer. Man bør som tidligere nevnt, ha omfattende kunnskap og innsikt i det fenomenet en ønsker å forbedre praksis i. For å arbeide funksjonelt og profesjonelt rundt en utfordring, er det sentralt å sette refleksjon og analyse i fokus (Damsgaard, 2001). Å utvikle evne og vilje til å stille nye spørsmål, nye undringer, imøtekomme uvante perspektiver om et gjentakende problem, handler i stor grad om å utvikle en profesjonell kompetanse. Kompetanseutvikling krever i tillegg en bevisstgjøring om hvilke kompetanseområder som kan føre til reelle endringer (ibid). Berg og Sørli i Damsgaard (2001) opererer med følgende kategorier: Kunnskap, trening, ferdigheter og bevissthet/refleksjon om prosess og egenutvikling. De presiserer at ny

kunnskap fører ikke nødvendigvis eller automatisk til utvikling av ferdigheter. Trening er en viktig del før etablering av ny ferdighet finner sted (ibid). Sist, men svært sentralt er teorien om sosial interaksjon (Skogen & Holmberg, 2002). Basistanken er at kunnskapen som får konsekvens for vår praksis, lærer vi ved å observere og å lytte til personer som vi har tillit til. Kunnskap flyter i andre ord i et sosialt nettverk, fra og mellom personer som opplever gjensidig tillit. En slik tillit fra deltakere er dette prosjektet helt avhengig av for å lykkes.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en innovasjonsstrategi kalt P-S-strategien (Problem Solving) for å gjennomføre aksjon i skolen. Med innovasjonsstrategi menes systematiske fremgangsmåter for å løse utfordringer (Skogen & Holmberg, 2002). P-S-strategien blir oversatt til norsk med ”problemløsningsstrategien” (ibid., s. 110). Den tar utgangspunkt i brukersystemets opplevde behov for endringer. Det innebærer at lærer som tar del i denne undersøkelsen kommer tidligst mulig inn i utviklingen og vil delta og påvirke utviklingsprosessen. Her følger en skjematisk oppstilling av forløpet i en slik innovasjonsprosess:

Fase 1: Følt behov. Læreren definerer behovet og behovet er ofte upresist, uspesifisert og lite konkret.

Fase 2: Problemdiagnose. Med utgangspunkt i noe diffus problemstilling, forsøkes å konkretisere, avgrense og beskrive hva problemstillingen består i.

Fase 3: Ideer, erfaringer, informasjon. Her hentes inn mer informasjon om den mer konkrete problemstillingen. Metoder som anvendes for å hente inn informasjon kan variere.

Fase 4: Løsningsforslag. Fra ny informasjon, analyse og refleksjon springer det ut ny kunnskap fra fase 3 og et svar på problem fra fase 2.

Fase 5: Anvendelse. Løsningsforslaget prøves ut i livet og vil vise i praksis hvor relevant og god løsningen er.

Endrings og utviklingsfaser for dette prosjektet tar utgangspunkt i P-S-modellen men den tilpasses og justeres slik at innovasjons- og endringsarbeidet oppleves som nyttig og pragmatisk for partene (Tiller, 2006). Det er intet i veien for å tenke en sirkularitet her, altså helt tilbake til fase 1. Det hender at en god løsning fører til bevissthet om nye problemområder. Strategien er tilpasset slik at Marte Meo-metodens metodiske faser kan anvendes på en hensiktsmessig måte. Strategien dokumenterer 8 faser og registrer empiri ved hjelp av videoopptak. Prosessens formål er å undersøke og verifisere om lærer og jeg

opplever aksjonen som nyttig og at vi har oppnådd ønsket effekt med hensyn til økt læringsutbytte for elevene. Ved hjelp av videoobservasjon samtales og reflekteres over prinsipper som virker utviklingsstøttende i elevers læringsmiljø:

Fase 1: Forarbeid. Planlegging av aksjonsforskning og søknad til NSD

Fase 2: Følt behov og problemdiagnose. (Videoopptak) Jeg kommer i kontakt med læreren og definerer behovet frem mot en problemstilling og sammen avklarer vi forventninger til veien videre. Med utgangspunkt i problemstilling, forsøkes å konkretisere, avgrense og beskrive problemstillingen sett opp mot klasseledelse (beskrivelser av rutiner, struktur for timen). Læreren øver på den måten vi sammen er blitt enige om før jeg gjennomfører første videoopptak.

Fase 3: Ideer, erfaringer, informasjon. (Videoopptak) Her hentes inn mer informasjon om den mer konkrete problemstillingen i klasserommet. Tidspunkt og tema er avtalt og lærer har forberedt elevene om rutinen og at de skal bli filmet.

Fase 4: Interaksjonsanalyse. (Analyse av videoopptak) Studentforskeren gjennomfører og forbereder en interaksjonsanalyse, i samsvar med Marte Meo-metodens samspillsprinsipper, av videoopptaket fra fase 3. Anvendelse av metoden gir et verktøy for analyse for å identifisere og stadfeste elevenes kommunikasjonskompetanser. Jeg velger ut arbeidspunkter og løsningsbilder fra videoopptaket som kan knyttes til den konkrete problemstillingen som er formulert fra fase 2.

Fase 5: Tilbakemelding. (Videoopptak) Denne fasen har to deler (a: drøfting av løsningsforslag og b) Ny avklaring av neste tema for klasseledelse.

a) Løsningsforslag. Med utgangspunkt i de utvalgte arbeidspunkter fra videoopptaket fra fase 3 foretar lærer og jeg en diskurs, analyse og refleksjon som springer ut av mulighetsbilder. Med fokus på interaksjonen og kvalitet på kontakten tilføres ny kunnskap fra fase 5 og et svar på problem fra fase 2.

b) Ny avklaring av neste tema for klasseledelse: Slik som fra fase 3 drøftes det neste tema i klasseledelsen. Lærer øver og vi avtaler nytt tidspunkt for å gjennomføre et nytt opptak på det neste temaet.

Fase 6: Anvendelse og øving. (Videoopptak) Løsningsforslaget prøves ut i livet og vil vise i praksis hvor relevant og god løsningen er. Jeg gjennomfører videoopptak til avtalt tid i klassen og læreren forbereder klassen. Her hentes inn mer informasjon relevant for den neste fasen av klasseledelse.

Fase 7: Interaksjonsanalyse. (Analyse av videoopptak) Studentforskeren gjennomfører og forbereder en interaksjonsanalyse i samsvar med Marte Meo-metodens samspillsprinsipper av videoopptaket fra fase 3. Anvendelse av metoden gir et verktøy for analyse for å identifisere samspillsprinsipper og å stadfeste elevenes kommunikasjonskompetanser. Studentforsker velger ut arbeidspunkter og løsningsbilder fra videoopptaket.

Fase 8: Tilbakemelding: (Videoopptak) Denne fasen har to deler (a: drøfting av løsningsforslag og b) Drøfting om nytteverdien av strategien.

a) Løsningsforslag. Med utgangspunkt i de utvalgte arbeidspunkter fra videoopptaket fra fase 3 foretar lærer og jeg en analyse og refleksjon som springer ut av mulighetsbilder. Med fokus på interaksjonen og kvalitet på kontakten tilføres ny kunnskap fra fase 5 og et svar på problem fra fase 2.

b) Drøfting om nytteverdien av strategien: Her avsluttes samarbeidsprosjektet og sammen drøfter vi nytteverdien av samarbeidet og læringsutbytte for elevene.

Disse 8 fasene eksemplifiserer det sykliske forløp i en innovasjonsprosess som i prinsippet kan gå i flere uker eller måneder. Utviklingsarbeidet for dette prosjektet har som formål å stille spørsmål på grunnlag av egne observasjoner i praksisfeltet og søker å oppnå en åpen refleksjon og dialog på grunnlag av systematisk videoobservasjon fra en lærers hverdag. Refleksjon og observasjon er sentralt i endrings- og utviklingsprosessen for aksjonsforskningsprosjektet. Ordet refleksjon kommer fra latin ”re-flectio”, der ”re” er å ”vende” og ”flectio” betyr ”bøye” eller ”tilbake”. Begrepet refleksjon i denne sammenheng forstår jeg som å stille seg spørsmål og å undre seg over egen praksis gjennom videoobservasjon. Videoopptak fra egen praksis kan fremme en metakommunikasjon over en ”her og nå” situasjon som fremmer bevisste refleksjoner. Dersom man ønsker å få flere perspektiver frem i refleksjon over egen praksis er det imidlertid viktig med samarbeid og systematikk. Aksjonsforskningsprosjektet tar i bruk Marte Meo-metoden som verktøy for å fremme refleksjon i samarbeidet mellom skole og PPT. Arbeidet i utvikling- og endringsprosjektet undersøker hvordan skole og PPT kan utvikle forskende samarbeid som kommer begge parter til gode, men det viktigste formålet med et samarbeidende partnerskap er at det skal føre frem til økt læringsutbytte og trivsel for elevene. Dette kompetanseutviklingsprosjektet i klasseledelse anvender anbefalinger fra Kunnskapsdepartementets *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017* på et individuelt nivå (lærer) i samarbeid med eksternt kompetansemiljø (PPT). Rammeverket forutsetter kompetanseutvikling over tid og i et



forpliktende arbeid. Ved å dokumentere forskningsprosjektet som en strategi for analytisk klasseledelse kan dette arbeidet forankres i egen kommunes planer og målsettinger for skoleutvikling av klasseledelsekompetanse på individnivå. Samtidig kan det forstås som begynnelsen på en prosess som kan føre frem til at skoler i samarbeid med PPT, og vice versa, blir innovasjonsvirksomheter også utad.

## **2.5 Kunnskapssyn i aksjonsforskningen**

I kapittel 4 Metode reflekterer jeg over avhandlingens ontologiske og epistemologiske utgangspunkt for å redegjøre for valg av metode. Selv om kapittel 4 redegjør for det vitenskapsfilosofiske ståstedet, ønsker jeg til slutt i inneværende kapittel å klargjøre og å redegjøre kortfattet for tanker om debatten om ”*evidensbasert kunnskap*” i skoleutvikling. Det er for tiden stor fokus på rangeringer, standarder og effektivitet i skoler gjennom store nasjonale kartlegginger fra Utdanningsdirektoratet og internasjonale undersøkelser som blant annet Program for International Student Assessment ([www.pisa.no](http://www.pisa.no)) og The Organisation for Economic Co-operation and Development ([www.oecd.org](http://www.oecd.org)). Forskningsbasert kunnskap og særlig evidensbasert kunnskap er blitt et mye debattert begrep i skoleutviklingens domene (Tiller, 2006; Rørnes, 2010; Ogden, 2012). Evidens betyr blant annet det som er synlig, tydelig og innlysende. I en vitenskapelig sammenheng er begrepet importert fra ”New Public Management” og handler i korte trekk om ”bevis” på hva som virker godt og hva som virker dårlig fra næringslivet (Tiller, 2006). I et globalt samfunn der effektivitet og produktivitet synes å være styrende også for omsorgssektorer, vil politikere vite hva som virker for så å kunne målstyre og kvalitetssikre virksomhetene. Forskere undersøker på bestilling for å finne ”svaret” eller ”sannheten”. I debatten knyttet til evidensbasert kunnskapsutvikling i utdanningssystemet reises viktige ontologiske spørsmål (hva er kunnskap i sitt vesen) og kritikk rettet mot bruken av evidensbasert forskning i skoleutvikling. Kritikken handler om at en ukritisk bruk av evidenskunnskap i skoleutvikling er udemokratisk og en politisk rettet prosess fordi ”evidenskunnskap” er basert på et hierarkisk kunnskapssyn, og et hierarkisk ”apparat” for å fastslå hva som er riktig, sant og verdifullt. Som Rørnes (2010) påpeker er ikke forskning verdinøytral. I skolesammenheng vil det innebære at et tiltak som virker godt i en kontekst ikke nødvendigvis vil virke godt i den neste.

Kunnskaps- og verdisynet for min aksjonsforskning anerkjenner utdanningspersonalets erfaringsbaserte kunnskap og faglige skjønn. I samarbeidet utforskers hvordan evidensbasert

kunnskap og tiltak kan være nyttig, men strategien som utvikles og dokumenteres må være i pakt med den enkeltes skole, lærer, elever og PP-rådgivers kontekst. Som nevnt ovenfor, er deltakernes individuelle og kollektive refleksjoner og erfaringslæring lagt vekt på i utviklingen av strategien. Forarbeidet før igangsetting av prosjektet med skolen og læreren er forberedt grundig gjennom et utvalg av litteratur og forskning som rammer inn tema. Teoriutvalget eller kunnskapsgrunnlaget som jeg velger ut påvirker og inngår i et samspill med mine egne personlige og profesjonelle erfaringer. I møte med den profesjonelle læreren vil utgangspunktene våre fra egne evner og forutsetninger, våre utgangspunkter i forhold til kunnskap om klasseledelse, samt utgangspunktet for egne erfaringer omkring tema være forskjellige, men allikevel likeverdige.

Med utgangspunkt i videoopptak og Marte Meo-metoden skapes og utveksles kunnskap som baseres på demokratiske prinsipper ved at vi kooperer gjennom felles refleksjon over tema. Elevers, lærerens og min autonomi og integritet gjennom hele utviklingsprosessen skal i varetas til beste for individ og felleskapet. Nødvendigheten av respekt for selvstendige løsninger er sentralt i mitt kunnskaps- og verdisyn og derfor et grunnlag i dette aksjonsforskningsprosjektet. Kunnskapssynet mitt utvikles underveis med denne oppgaven og jeg ser ikke etter generelle lovmessigheter. Jeg undersøker kunnskap og henter erfaringer gjennom det spesifikke eller det unike som ikke er verdinøytralt eller uavhengig av deltakernes erkjennelsesteoretiske og ontologiske ståsted i pedagogisk sammenheng.

# 3 Prosjektets konkrete pedagogisk-teoretiske utgangspunkt for arbeid med utviklingsstøttende klasseledelse

I dette kapitlet presenteres den pedagogisk-teoretiske forankringen for aksjonens strategi. Teorier er intellektuelle verktøykasser med redskaper for å betrakte og forstå verden (Tetzchner, 2012). Pedagogisk teori vil da være en verktøykasse med innhold som kan brukes til å betrakte og forstå en pedagogisk verden – altså her; klasserommet. Formålet med aksjonen er å øke elevenes utbytte innenfor den ordinære tilpassede opplæringen ved hjelp av utviklingsstøttende klasseledelse. I delkapittel 3.1 begynner jeg derfor med å definere begrepet klasseledelse. Avhandlingen viser til Kunnskapsdepartementets teoretiske bakgrunnsmateriale (2012) for hva som kjennetegner god klasseledelse. Bakgrunns materialet ligger til grunn for *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2012) som er retningsgivende for den skolebaserte kompetanseutvikling som alle skoler med ungdomstrinn skal utvikle og være i gang med innen 2017. I avsnittet 3.2 behandles barn og unges behov for trygg emosjonell tilknytning. Det er viktig i det følgende å presisere at tilknytning ikke er det samme som avhengighet, da barn som er trygt tilknyttet til sine nære omsorgspersoner er særlig opptatt av å undersøke og å utforske sine omgivelser (Drugli, 2012). I avsnitt 3.3 beskriver jeg utviklingen av selvpoppfattelsen. I avsnitt 3.4 beskriver jeg Vygotskjis (1978) proksimale utviklingssone som prinsipp for å arbeide med barn og unges læringsprosesser. I avsnitt 3.5 forklarer jeg hvordan Marte Meo-metoden kan egne seg som et verktøy for å støtte læreren i sitt arbeid som klasseleder med å rehabilitere og vedlikeholde positive relasjoner i klassen.

## 3.1 Klasseledelse

Klasseledelse er et begrep som er mye anvendt i pedagogisk forskning og er satsningsområder fra kunnskapsdepartementet og i nyere forskning (Nordenbo m.fl, 2008; Hattie, 2009; Meld. St. 22, 2010-2011; Kunnskapsdepartementet, 2012). Begrepet knyttes i stor grad til organisering av undervisning i større eller mindre grupper av elever – i klasser. Læreren må kunne lede aktiviteten på en måte som fører til at elevene er motivert til læring. Klasseledelse er en kritisk faktor for effektiv læring og hva som blir sett på som nyttig ledelse av læringsaktiviteter har endret seg gjennom tidene (Kunnskapsdepartementet, 2012). Jeg

trekker frem Ogdens (2012) definisjon da bakgrunns materialet fra kunnskapsdepartementet anvender bland annet hans definisjon av klasseledelse : ” *Klasseledelse er kunnskap og ferdigheter i å skape produktiv arbeidsro i undervisningen, blant annet gjennom å fremme og skjerme læringsaktivitetene. Klasseledelse påvirker primært elevenes klasseromsatferd og læringsmiljøet, men dette har igjen konsekvenser for deres læringsutbytte. Lærerne som ledere må ta hensyn til elevenes personlige og kulturelle behov, og de må kunne skape positive lærer-elev-, elev-elev- og lærerforeldre-relasjoner. Videre må de beherske undervisningsmetoder som motiverer og sikrer at alle elever opplever å lykkes i skolen, og de må kunne hjelpe elevene til å forstå og forplikte seg på regler og rutiner som sikrer et trygt og støttende klassemiljø. Sist, men ikke minst, må de vite hvordan en implementerer metoder for å reagere på elever som forstyrrer, eller som skaper et utrygt læringsmiljø*” (ibid., s.47). Begrepets definisjoner åpner for en forståelse av klasseledelse som omfattende og vid, at den er kontekstuell ved at ”noe skjer” i et klasserom og at den innebærer en ”styring” av det som skjer i klasserommet. I forventninger til læreren om å motivere elevene til medbestemmelse, og dermed kritisk tenkning, trekkes sentrale spørsmål frem som kan oppleves som paradoksale eller motsetningsfulle. I arbeidet med å lede læringsaktiviteter skal læreren etterstrebe å finne en balanse i sitt asymmetriske forhold til elevene. De fire sentrale og grunnleggende premisser som ligger til grunn for bakgrunns materialet fra kunnskapsdepartementet (2012) nevnes som 1) en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, 2) etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap, 3) etablering av struktur, regler og rutiner og 4) tydelige forventninger og motivering av elevene. Det kan antas at ungdomstrinnene i min egen kommune har arbeidet med eller vil komme til å arbeide utfra disse premisene. De beskrives kortfattet i det følgende.

1) En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev: En forutsetning for at elever skal oppleve en positiv og støttende relasjon til sin lærer, er hennes bevissthet om at asymmetrien i relasjonen ikke forveksles med eller misbrukes som grunnlag for å utøve en autoritær lederstil (Damsgaard, 2003). Relasjonen elev-lærer er ikke en relasjon mellom likestilte, men den bør oppleves som preget av likeverdighet, aksept og trygghet for eleven (Ogden, 2012). Erfaringer fra positive relasjoner er hjørnesteinen i god klasseledelse (Marzano, 2003). Læreren vilje til å bry seg om alle, vise interesse for den enkelte og hans/hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling (Hattie, 2009). Når elever selv i liten grad evner å bidra i relasjonen kreves det målrettet tiltak og innsats fra læreren for å etablere og

utvikle en slik kompetanse hos elevene (Drugli, 2012). En støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte.

2) Etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap: I en god læringskultur eller godt læringsklima eksisterer en kultur og vilje til læringsaktiviteter. Læreren med sine valg er med på å etablere og utvikle normer for hva som er viktig og hvordan deltakerne skal forholde seg til fellesskapet. I dette kulturelle fellesskapet ligger et psykisk og fysisk læringsmiljø som lovfestes i opplæringslova kapittel 9a (Stette, 2012). En god klasseleder leter etter anledninger som gir muligheter for å ta valg som ivaretar elevenes interesser og fellesskapets interesser. Som leder for læringsaktiviteter har læreren et ansvar for å utvise en balanse mellom styring og samtidig justere seg etter elevenes læringsprosesser. En god læringskultur og læringsfellesskap krever altså en lærer med legitimitet, men som evner å motivere og anerkjenne elevene der de står i sin læringsprosess.

3) Etablering av struktur, regler og rutiner : Med struktur menes organisering av skoledagen gjennom strategier som gir elevene oversikt og forutsigbarhet. For at elever skal oppleve gode skolefaglige læringsprosesser er det et hovedpoeng at de skal ha klare mål for læringen, positive tilbakemeldinger, klare introduksjoner, overganger, oppsummeringer og avrundinger og at læringen blir satt i kontekst (Meld. St. 18, 2010-2011). Marzano (2003) skiller regler fra rutiner. Regler uttrykker standarder for hvordan fellesskapet skal forholde seg til normer, og er derfor helst en beskrivelse av forventet atferd, for eksempel ”*rekke opp hånda når du lurert på noe eller vil delta i en felles diskusjon*”. Selve handlingen med å rekke opp hånda når elevene har spørsmål eller ønsker å delta i en felles diskusjon blir da rutinen knyttet til den reglen. Regler bør med andre ord være noe som elevene relaterer til som *nødvendig* for å fungere godt sammen i fellesskapet. I tillegg er det for mange elever viktig med innlæring av rutinen på en konkret måte og å øve til alle kan den. Læreren bør utvise årvåkenhet, tålmodighet, konsistens og tydelighet på en måte som fører til at elevene opplever mestring av den forventede atferden. Det er også slik at den må være tilpasset situasjonen. Rutiner kan være knyttet til forskjellige tidspunkter eller aktiviteter. Nordenbo (Nordenbo, Larsen, Tiftçi, Wendt, & Østergaard, 2008) peker på at elevers selvregulering øker når elevene trekkes med i arbeidet med å formulere reglene og ved at oppfølging skjer gjennom positiv oppfordring fremfor straff. Nordahl (2012) fremhever at *måten* læreren korrigerer atferd på vil påvirke utviklingen av relasjonen og elevens syn på læreren. Enkeltepisoder kan med andre ord ha en betydelig påvirkning av det sosiale systemet.

4) Tydelige forventninger og motivering av elevene: Forventninger og motivasjon er viktige faktorer som setter elevene i stand til å realisere sitt potensiale for læring. Hattie (2009) peker på at lærerens evne til å formidle og tydeliggjøre hensikten med læringsaktivitetene er av stor betydning for elevenes læringsutbytte. Ved å vise hensikten og samtidig klargjøre og konkretisere forventninger til elevene, hjelpes elevene til å få et metablick på sin egen læring. Med en oppsummering av hva som er lært styrkes deres metakognitive strategier. Læringsforventningene til elevene skal være høye men realistiske og tilpasset mestringsnivået for hver enkelt elev (Marzano, 2003).

## **3.2 Barn og unges behov for trygg tilknytning**

Resultater fra en undersøkelse av Barrett og Trevitts (1991) kan sees på som en invitasjon til lærere til å tenke over hvilke implikasjoner tilknytningserfaringer hos barn og unge kan ha for undervisningssituasjoner og for deres læringsutbytte. I deres undersøkelse om barns reaksjonsmønstre i læringssituasjoner, hevder de at barn og unges tidligere tilknytningserfaringer er en predikativ indikator for elevens atferd i skolen. Hart og Schwartz (2012) hevder at forskere innenfor tilknytningsteori har fått en økende interesse for barn og unges utviklingsprosesser da mennesker anses å være biologisk disponert for å etablere følelsesmessige tilknyttinger. Tilknytningsteori er teori om det psykologiske båndet mellom barnet og den primære omsorgspersonen. Den beskriver hvordan tilknytningen fører til indre representasjoner (indre arbeidsmodeller) i barnets bevissthet både av barnet selv, av viktige nærstående personer og av samspillet mellom disse. Mønstrene blir lagret i hjernens hukommelsesnettverk og strukturerer barnets framtidige møter med omverdenen. Tilknytningserfaringene kan sees på som et fleksibelt og formende samspill mellom medfødte disposisjoner og miljøpåvirkninger. Dermed får tilknytningserfaringene betydning gjennom hele livsløpet. Utviklingen foregår altså i en relasjonell kontekst og ulike forhold vil kunne bidra til individuelle forskjeller i tilknytningsatferd ved at barn reagerer forskjellig i ukjente og uoversiktlige situasjoner. Utviklingspsykologiske teorier har ulike syn på spørsmålet om hvilke prosesser som ligger til grunn når barn begynner å ha en opplevelse av seg selv. (Tetzchner, 2012).

Det er særlig John Bowlby (1907-1990) som har beskrevet utviklingen av de tidlige relasjonene (Tetzchner, 2012). Bowlby var barnepsykiater og psykoanalytiker, han var forsker og teoribygger. I stedet for å legge vekt på instinktive drifter og intrapsyriske konflikter understreket Bowlby betydningen av de erfaringene som barnet gjør når det befinner seg i nære relasjoner, og hvordan disse erfaringene er med på å forme dets forventninger til andre og seg selv (Hart & Schwartz, 2012). Det grunnleggende i Bowlbys tilknytningsteori er at menneskets tilknytningsatferd har biologiske røtter som bare kan forstås ut fra evolusjonære darwinistiske prinsipper (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011). Det vil si at mennesker har et medfødt atferdssystem som regulerer barnets atferd i samspill med omsorgspersonen. Den voksnes mer integrerte og modne struktur er essensiell med hensyn til å kunne stabilisere barnet og gi det en trygghet og beskyttelse som øker dets overlevelsesmuligheter. Lignende forventninger danner grunnlaget for handlingsmønstre for hvordan barnet kan oppnå trygghet, nærhet og kontakt i forhold til de primære tilknytningssystemene. Det er først og fremst i truende situasjoner at barn aktiverer slike forventninger og planer, som kan forstås som bevisste eller ubevisste fremgangsmåter eller strategier for å mestre omsorgsrelaterede følelser. Hvis et barn er trygg på at tilknytningssystemet er tilgjengelig når det er nødvendig, har det tilegnet seg en viktig stressregulerende emosjon (Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011).

Bowlby (1988) lånte tanker fra systemteori for å tydeliggjøre at tilknytning er basert både på instinktive tendenser og målrettet atferd. Tilknytningsatferd definerer han som *"enhver atferd som fører til at en person oppnår eller opprettholder nærhet til en annen klart identifisert person som blir oppfattet som bedre i stand til å hankses med verden"* (ibid.)

Tilknytningssystemet, hevder Bowlby, utgjør et svært vesentlig atferdssystem, men han snakker også om en rekke andre atferdssystemer som regulerer menneskelig atferd. Bowlby antok at tilknytningssystemet og en rekke andre atferdssystemer, særlig de som er relatert til utforskning og frykt, påvirker hverandre gjensidig. Han mener at tilknytningsatferden er ordnet på en hierarkisk måte og at den overordnede tilknytningsatferden er styrt av innstilte mål, som i hovedsak går ut på at en tilknytningssystemperson skal fungere som en trygg havn for trøst og en trygg base for utforskning (Bowlby, 1998). Tilknytningssystemene dreier seg i et naturlig forløp om foreldrene. Deres binding til barnet er det sentrale i det hierarkiske atferdssystemet, det vil si omsorgssystemet. Andre atferdssystemer som angår utforskningsatferd er for eksempel spising, seksuell aktivitet, sosial atferd og frykt/engstelighet. Atferdssystemene kommer til på forskjellige tidspunkter i barnets liv, men

tilknytningen mener han er medfødt (Hart & Schwartz, 2012). Bowlby skiller på er to former for slik tilknytningsatferd: 1) signalatferd som ansiktsuttrykk, smil, gråt, gester eller kroppsholdning som får andre til å nærme seg. 2) tilnærmingsatferd er bevegelse som fører til at barnet nærmer seg tilknytningspersoner. Omsorgssystemet er det motsvarende av tilknytningsatferden, som innebærer at moren eller en annen tilknytningsperson reagerer sensitivt og passende i forhold til barnets signaler om sine behov. Omsorgssystemet utvikles gradvis, der ungdomsalderen begynner overgangen til et mer modent omsorgssystem. Tilknytningen blir mindre tydelig og atferden mer variert. Tilknytningen til foreldre og andre viktige personer blir likevel ikke borte. I følge Bowlby fyller tilknytning den samme funksjonen gjennom hele livet: å søke og opprettholde nærhet (Tetzchner, 2012).

### **3.3 Barn og unges utvikling av selvet**

Daniel Sterns (1934-2012) bidrag til tilknytningsteorien er en arbeidsmodell bestående av fire delmodeller for forståelse av spedbarnets utvikling av fornemmelsen av selvet. Han knytter menneskers en slik utvikling til en relasjonell kontekst. Stern har den klassiske psykoanalyse som akademisk bakgrunn og har viet store deler av sin forskning til viktige og nytenkende spebarnsforskning. Hans bidrag omkring selvets utvikling bygger på en oppfatning om at barnet er en personlighet helt fra fødselen av. Sterns teori om selvfølelser og intersubjektivitet skal forstås som en teori om alle uansett alder og diagnose. Derfor handler det følgende ikke kun om barns og unges utvikling, men om utviklingen av kommunikativ og sosioemosjonelle kompetanser generelt. Således blir det relevant i forhold til prosesser som handler om relasjoner og samspill i pedagogiske sammenhenger. Sterns arbeidshypoteser om barn og unges subjektive opplevelser av sitt eget sosiale liv, er at de kan forstås som fire fornemmelse i et livsløpstema som operer på samme nivå hele livet. Han ser ikke på utvikling av det subjektive selvet som utviklingsfaser, men som gjentakende temaer i relasjoner gjennom hele utviklingen (Stern, 2003). Omsorgspersoners oppgaver blir dermed ikke å forme barnet, men å oppdage, møte og bekrefte barnet for den personen det er. Gjennom et slikt bekreftende samspill oppdager barnet sin selvopplevelse. Felleskap og individualitet fungerer i samspill med hverandre og påvirker hverandre gjennom relasjoner. Barn er fra fødselen av aktive og deltagende i relasjonen, men er avhengige av voksne for at det skal skje. Fornemmelser av selvet definerer et eget område av selvopplevelse og sosial sammenheng. De fire arbeidsmodellene i Sterns forståelse av spedbarnets utvikling av selvet er: 1) Fornemmelsen av et *gryende selv*, som dannes fra fødselen til tomånedersalderen, 2)



Fornemmelsen av et *kjerne-selv*, som dannes fra to- til seksmånedersalderen, 3)

Fornemmelsen av et *kjerne-selv sammen med en annen (subjektivt selv)*, som dannes fra sju til sytten måneders alderen, og 4) Fornemmelsen av et *intersubjektivt selv, verbale selv* (Stern, 2003). Disse beskrives i det følgende.

1) Fornemmelsen av gryende selv: Stern mener at barn fra 0-2 måneders alderen har evnen til å oppleve en følelse av oppvåkenhet og at de allerede da er i gang med et gryende selv. Han skiller på tre kjennetegn i utviklingsprosessen av det gryende selvet: Amodal persepsjon, fysiognomisk persepsjon og vitalitetseffekter. Amodal persepsjon gjør barnet i stand til å oppfatte helhet og sammenheng sansemessig (lukt, syn, hørsel og taktilt). Spedbarn synes i å ha en medfødt generell evne til å ta informasjon som er mottatt i én sensorisk modalitet, og på en eller annen måte oversette den til en annen sensorisk modalitet. Stern mener at visse typer lærevansker kan skyldes svikt i amodal persepsjon, og at dette kan få implikasjoner for pedagogikken. For barn og unge med amodal persepsjonssvikt bør man være opptatt av å aktivere og kommunisere via flere sansmodaliteter. Fysiognomisk persepsjon låner Stern fra Heinz Werners (1890-1968) oppfatning av de amodale kvaliteter som spedbarnet direkte opplever. Han hevder at de heller er kategoriske affekter enn perseptuelle kvaliteter som form, intensitet eller antall. For eksempel blir en enkel, todimensjonal linje, en farge eller en lyd oppfattet som glad, trist eller sint. Affekter fungerer som supramodale enheter som stimuli i enhver modalitet kan oversettes til. Med vitalitetseffekter mener Stern mobilisering, aktivitet og kvalitet ved følelsene. Følelsene er en hjelp til å orientere seg i forhold til omverden. Hver opplevelse har sin egen følelstone, og både voksne og barn påvirkes hele tiden av vitalitetsaffekter. Vitalitetseffekter med bevegelsesfaktorer som eksplosive, synkende, stormende, stige frem, bølge, ro... osv. Altså ikke kategoriale affekter som sinne, glede, forvirring osv. Det gryende selvet muliggjør en helhetsopplevelse. Barns sosiale atferd dreier seg om kommunikasjon som har direkte innvirkning på deres egen tilstandsregulering omkring fysiologiske behov (sulten-mett, våken-søvn, gråt og rolig). Trøst og roing er sentralt ved det tidlige samspillet.

2) Fornemmelsen av et kjerne-selvet (subjektivt selv): Fra ca 2 til 6 måneders alderen begynner barn å gi inntrykk av å ha en integrert opplevelse av seg selv som fysisk adskilt fra andre. Barnet har egne handlinger og følelser og det er engasjert i sosial interaksjon. Stern beskriver fire grunnleggende opplevelser eller erfaringer som danner fornemmelsen av kjerne-selvet. I) Selv-handling: barnet opplever selv at det er i stand til å handle og påvirke,

fa ting til å skje. II) Selv-sammenheng: (self-coherens) barnets opplevelse av at det ikke er fragmentert, men opplever fysisk helhet og sammenheng, både i bevegelse og i rolig tilstand. III) Selv-affektivitet: barnets opplevelse av at affektene (følelses kvalitetene) er bestående mønstre som tilhører oppfatningen av selvet. IV) Selv-historie: barnets opplevelse av kontinuitet i tid, som forutsetter kapasitet til hukommelse.

For barnet handler dette om en hukommelse om motorikk, persepsjon og affektivitet. De sosiale interaksjonene involverer i hovedsak reguleringen av affekter og spenning. Handlinger som har med persepsjon, kognitiv utvikling og hukommelse å gjøre, spiller en betydelig rolle i dette reguleringssamspillet, men det handler egentlig om affekter og spenning. Interaksjon som skjer ansikt-til-ansikt er en av de viktigste formene for mellommenneskelig samspill. De betydeligste følelsesmessige «topper og bunner» i det skjer sosiale livet gjennom disse møtene. Disse sosiale tilstandene berører både barns kognitive og affektive opplevelse. Barn begynner å internalisere interaksjonserfaringer som Stern kaller den nære sosiale verdenen, disse internaliserte interaksjonserfaringer danner det Stern kaller episodisk minne. Det episodiske minnet muliggjør integrering og dermed erfaringen ”å henge sammen” (self-coherens), det vil si at barn blir en agent i sitt eget liv med hensyn til sammenheng mellom sted, å være i bevegelse og i tidsmessig struktur. På grunnlag av forskjellige konkrete samspillsperioder med omsorgsperson vil barnet konstruere et gjennomsnitt av disse erfaringene. En slik gjennomsnittserfaring er en indre representasjon som danner arbeidsmodeller. Disse arbeidsmodellene gir utgangspunkt for relasjonelle forventninger og handlinger. Stern kaller dette for Representasjoner for interaksjonserfaringer som er Generalisert (RIG).

3) Fornemmelsen av et kjerne-selv sammen med en annen: Til nå har barnet utviklet en fornemmelse av selvet kontra en annen, men fra ca. 7-9 til 15 måneders alderen utvikles evnen til å oppfatte selvet med annen. Et nytt opplevelses- og relasjonsområde blir mulig som Stern kaller følelsen av et subjektivt selv. Nå viser barnet intuitiv følelse for andre mennesker, og det har en indre verden som kan formidles til andre. Nå deles felles oppmerksomhet, deling av intensjoner og deling av affektive tilstander blir mulig. Det er det som i denne sammenheng menes med intersubjektivitet. Stern bruker begrepet affektiv inntoning. Affektiv inntoning kan minne om imitering men innebærer omsorgspersonens evner til å reflektere egne følelser i sin atferd. Altså barn som ikke opplever at egen glede, tristhet, initiativer, eller forventninger får en respons, vil kunne få et uklart forhold til sine egne følelser og betydningen av dem. Stern mener at følgende prosesser må være tilstede for

at en skal kunne snakke om intersubjektiv utveksling av affekt: 1) Omsorgspersonen må være i stand til å lese barnets følelsestilstander fra dets ytre atferd. 2) Omsorgspersonen må respondere med en atferd som ikke er streng imitasjon, men som korresponderer med barnets ytre atferd. 3) Spedbarnet må være i stand til å lese den korresponderende imitasjon fra omsorgspersonen. Her er det spedbarnets egne opprinnelige følelsesopplevelse som blir bekreftet, ikke bare en imitasjon.

4) Fornemmelsen av det verbale selvet: Til nå har barnet utviklet en fornemmelse av seg selv, og seg selv med andre som relateres til en indre følelsesverden. Fra 15 til 18 måneders alderen når barnet begynner å utvikle et språk dannes en fornemmelse av et verbalt selv som et kvalitativt nytt område. Språket blir et nytt medium som tilfører fornemmelsene av selv og annen nye og utvidede egenskaper. Språket muliggjør at deler av vår bevisste opplevelse i høyere grad kan deles med andre, og den setter to mennesker i stand til å skape felles opplevelser som er av betydning. Men det er også slik at språket i virkeligheten er et tveegget sverd, mener Stern. Billedlig kan det sammenlignes med en kile mellom to helt samtidige opplevelser: slik opplevelsen leves og slik opplevelsen representeres. Barnet blir i stand til å konstruere en fortelling om sitt eget liv som Stern kaller det narrative selvet, således har barnet utviklet evnen til å betrakte seg selv objektivt. Det er også fra omkring dette tidspunktet barn utvikler empatiske handlinger. For at barn skal kunne opptre empatisk, må det være i stand til både å forestille seg selv som et objekt som kan oppleves av en annen, og den objektive annens subjektive tilstand. Barn utvikler i tillegg i denne perioden noe Stern kaller evnen til symbolsk lek. Dette innebærer at barn er i stand til å objektivere selvet og koordinere forskjellige mentale skjemaer og handlingsskjemaer som er noe utenfor og forbi den umiddelbare opplevelsen.

### **3.4 Den proksimale utviklingssonen**

I det følgende vil jeg i korte trekk redegjøre for Vygotskjis (1978) teori om sonen for nærmeste utvikling, kjent som den proksimale utviklingssonen. Vygotskji (1896-1934) var en jødisk-hvitrusisk pedagog og filosof. Hans arbeid danner kilder for den sosialkonstruktivistisk teoritradisjon, også omtalt som kulturell-historisk teoritradisjon (Tetzchner, 2012). Han var opptatt av de erkjennelsesmessige aspektene ved utviklingen og av hvordan barn og unge lærer begreper og løser intellektuelle problemer. Vygotskjis forståelse av konstruksjonen av læringsprosesser skiller seg radikalt fra Jean Piagets (1896-

1980) forståelse ved at læring er sosialt mediert. Det vil si at læring oppstår gjennom samhandling med andre mennesker og gjennom internalisering av kulturens redskaper og tenkemåter (Vygoskji, 1978). Med internalisering menes at ytre læringsprosesser i form av dialoger og problemløsninger i samarbeid omgjøres til indre modeller i barn og unges sinn. Med kulturens redskaper eller kulturalisering menes at artefakter som mennesker har utviklet over generasjoner fungerer som redskaper for egen tenkning og refleksjoner. Symboler i bilder og språk, kalender, matematiske regler er eksempler på kulturelle redskaper som letter læringsprosesser. Språk er et nødvendig kulturelt redskap for å utvikle høyere mentale funksjoner (ibid.). Vygoskjis skiller på det sosiale eller mellommenneskelige (interpsykisk) og det individuelle psykologiske plan (intrapsykologisk). En slik forståelse innebærer at barns mestring handler om hva de kan klare alene og hva de kan klare med hjelp av en som er mer kompetent. Vygoskji erkjenner den etablerte forståelsen at barns læringsprosesser skal ”matches” på deres utviklingsnivå, noe han kaller ”*the actual development level*”. På dette nivået er barnet innenfor sin mestringssone og kunnskaper og ferdigheter er en integrert syklus, ”*completed development cycles*”. Det neste nivået i relasjonen mellom læring og utvikling, er det barn kan utføre sammen med en mer kompetent annen, utover det han/hun ville klare alene. Dette kaller Vygoskji den proksimale utviklingssonen. ”...*the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*” (Vygosky, 1978, s. 86). Barn har forskjellige nære utviklingssoner noe som Vygoskji kaller læringspotensiale. Det barn klarer på forskjellige områder med hjelp, mener han er et bedre mål på kognitiv utvikling enn å måle det barnet klarer alene. Barn har forskjellige forutsetninger for læring av ulike kunnskaper og ferdigheter. Når barn lærer seg nye ferdigheter øker deres selvstendige kompetanse. Ny internalisert selvstendig kompetanse endrer den proksimale utviklingssonen (ibid.).

### **3.5 Marte Meo-metodens elementer tilpasset skolen**

I dette avsnitt vil viktige elementer fra de foregående 3 avsnitt finne sin anvendelse i forhold til utvikling av klasseledelse gjennom Marte Meo-metoden.

Nå-levende og nederlandske Maria Artes, metodens grunnlegger, er mer opptatt av videobildets kraft som verktøy til å kunne se og oppdage hvordan særlig non-verbal kommunikasjon og samspill foregår i praksis, enn å knytte teorier og begreper til metoden da

hun mener dette ofte begrenser kreativiteten (Aarts, 2005). Marte meo-metoden er fundert på en oppfattelse av at uhensiktsmessig samspill kan endres, og at endringene implisitt vil medføre en endret oppfattelse av spillet. Når spillet endres medfører dette endringer i selvpoppfattelsen. En slik oppfattelse av kommunikasjons- og spillinteraksjoner mener Sørensen (2002-2003) åpner for muligheter i observasjon og analyse av spill. Spillets form og kvalitet kan forbedres og relasjonen kan bli mer konstruktiv og følelsesmessig utviklende for de involverte (Sørensen, 1999). Opprinnelig har Marte Meo-programmet utviklet 7 spillselementer i Meo-Metoden som tar utgangspunkt i en positiv og naturlig kommunikasjonssirkel (Aarts, 2005). Disse elementene er: 1) Den voksne søker barnets oppmerksomhetsfokus, 2) Den voksne bekrefter barnets oppmerksomhetsfokus, 3) Den voksne forventer en reaksjon på sin handling, 4) Den voksne benevner de aktuelle og kommende handlinger og henvisninger, opplevelser og følelser og den forventede opplevelse, 5) Den voksne bekrefter ønskelig atferd med anerkjennelse, 6) Den voksne triangulerer barnet i forhold til "virkeligheten" ved å presentere barnet for personer, gjenstander og fenomener, 7) Den voksne påtar seg ansvaret for en tilpasset og gjensidige avslutningsmarkeringen som kalles triangulering.

Før jeg beskriver Marte Meo-elementer tilpasset skolen, ønsker jeg å presisere tre vesentlige forskjeller i anvendelsen og forståelse av spillselementene. Når Marte Meo-metoden anvendes i utvikling av klasseledelse i skolen er det tre viktige skiller mellom spillinteraksjoner i barn-foreldre-kontekst og i skole- og barnehagekontekst (Narvestad, 2000). Det første skillet er læreren som den profesjonelle omsorgsgiveren. Læreren har naturlig nok ikke den samme følelsesmessige nærheten som foreldre har til sine barn. Damsgaard (2007) skiller mellom en profesjonell, en personlig og en privat tilnærming til problemsituasjon i skolen. En profesjonell vil etterstrebe å reagere med holdninger og ferdigheter som er basert på faglig kompetanse. Kompetansen vil handle om innsikt, å beherske ulike metoder, å være redelig, å undersøke, å vise respekt og å kunne samarbeide. Den personlige reaksjonen er en balansert reaksjon ved å bruke empati, anerkjennelse, engasjement og å være i situasjonen. Den private tilnærmingen består i å synes synd på, generalisere, undervurdere språkets betydning, bortforklare og fortsette med det som ikke virker, selv om en har erfart kommunikasjonsbrudd over tid.

Det andre skillet mellom hjem og skole er antallet deltakere i gruppen. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2011) viser at gjennomsnittlig husholdningsstørrelsen per 1. januar 2011 er på

2.2 personer. Det er svært vanlig å bo i en husholdning med to personer, men også mange personer bor alene. Til sammenligning med tall fra 1920, kan nevnes at det var vanlig å bo i store husholdninger der over halvparten av befolkningen i en husholdning besto av 6 personer eller mer. Denne andelen har sunket til i underkant av 5 prosent i dag.

Soria Moria-erklæringen (2005) har målsettinger om at regjeringen skal i 2013 *«legge til rette for flere lærere gjennom styrket kommuneøkonomi og ved å endre opplæringsloven for å sikre en maksimumsgrense for tallet på elever per lærer på hver skole»*. Antall elever i klasser varierer mye og i skrivende stund er ikke en maksimumsgrense for tallet på elever per lærer lovfestet. I den private grunnskolen var det per 2011 gjennomsnittlig 16.8 elever per klasse, mens antallet i den offentlige skolen er 20.3 (Jørgensen, 2011). Det stilles andre krav i å lede få barn og unge fremfor en større gruppe med barn og unge. For å lede en variert gruppe med barn og unge som har ulike forutsetninger og behov, har lærerens individuelle lederstil og kapasitet stor betydning (Damsgaard, 2010). Deres bevissthet om den positive måten de kommuniserer både verbalt og non-verbalt med elevene på blir svært sentral (Holten, 2011).

Det tredje skillet mellom hjem og skole er formålet for aktiviteten. Barn og unge har rett og plikt til ti-årig grunnskole og som oftest tilhører de faste grupper gjennom flere år. Skolen som institusjon har et formelt samfunnsmandat som er demokratisk fastsatt gjennom lover og læreplaner. I et mangfoldig læringsfelleskap har den profesjonelle lærer ansvar for at gruppen med elever utvikler seg etter evner og forutsetninger henimot læreplanmål fra LK06 og den generelle del av L97. Elevene skal sosialiseres gjennom å delta i styrte og målrettede fellesaktiviteter slik at de har mulighet for å forstå, beherske og delta som likeverdige i aktivitetene.

Med hensyn til at strategien for denne oppgaven har fokus på klasseledelse er det viktig å dele inn fellesaktiviteter som læreren kjenner seg igjen i. Dette for å skape en forutsigbar struktur for elevene, men også for at samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver blir trygg og oversiktlig. Hver hverdagslige og gjenkjennelige fellesaktivitet kan være en anledning for læren til å styrke elevens opplevelse av tilhørighet (Holten, 2011). For at elevene skal gjøre det som er ventet av dem må lærere forberede på og gi informasjon om hva som forventes under hver aktivitet. For at elevene skal føle seg trygge er det viktig at de har mulighet for å øve seg til ferdigheten (ibid). Marte Meo-elementene som benyttes her er tilpasset skolen slik at de kan være nyttige med hensyn til å lede trygge og forutsigbare lærings situasjoner for alle

elever. Beskrivelsene vil anvendes både på gruppenivå og på individnivå avhengig av situasjonen i aktiviteten. En dialog og refleksjon over balansen mellom det å handle på gruppenivå og/eller individnivå er et sentralt tema i videoobservasjon i samarbeid med læreren. Samspill- og kommunikasjonselementene i relasjoner kan være vanskelig å ta tak i og kan gå om hverandre i en stor gruppe. Det er av den grunn av særlig betydning å ta for seg hvilke kommunikasjonselementer som skal prøves ut før videoopptak (Holten, 2011). En slik avklaring setter rammer for hva som skal observeres og legges til grunn for tema for felles refleksjon i samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver. Marte Meo-elementene tilpasset skolen som jeg presenterer her er dels hentet fra Narvestads hovedfagsoppgave (2000) og fra Hafstad og Øvreeide (2011). Hafstad og Øvreeide kaller en slik modell "den transaksjonelle utviklingsmodellen".

1) Observasjon: *"Blir elevene sett i sitt fokus eller sin tilstand, slik at lærer får informasjon om hvor elevene har plassert sin energi?"* Dette er det grunnleggende spørsmål for pedagogiske observasjoner. Observasjon er grunnleggende i utviklingsstøtte. Observasjon som den første faktoren i den transaksjonelle utviklingsmodellen fra Hafstad og Øvreeide (2011) samsvarer med Vygotskjis tanker om at det er viktig å registrere barn og unges forutsetninger og evner (1978; Brandtzæg, Smith, & Torsteinson, 2011). Lærer bør alltid begynne med å undersøke elevenes fysiske og psykologiske tilstand (elevenes ytre og indre verden). Oppmerksomhet er noe vi lærer oss og kan trene på. Ofte er elevenes fokus utenfor klasserommet. Når lærer begynner med å innhente informasjon om hvor elevene har sitt fokus og hvordan klimaet i gangen eller klasserommet er, er læreren vendt mot elevene fysisk og med vennlig øyekontakt. Dette gir signaler til elevene om at læreren søker kontakt. *"Jeg er hos dere, jeg ser dere og jeg venter på at dere skal dele fokus med meg"*. Ved at læreren tydelig viser elevene at hun er oppmerksom på dem kan observasjonsatferden utløse sosiale initiativer og reaksjoner fra eleven, men også føre til forsterket konsentrasjon om hva de allerede er opptatt av. I likhet med beskrivelsen av den første faktoren i den transaksjonelle utviklingsmodellen fra Hafstad og Øvreeide (2011) beskriver også Vygotskji at det er viktig å registrere barn og unges forutsetninger og evner, men mer interessant er å undersøke det kommande nivået i utviklingen. Avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået eleven allerede har oppnådd og det neste nivået hun eller han har potensiale til å være på vei mot er definisjon av den proksimale utviklingssonen. Denne tankegangen vil også være sentral i veiledningsprosessene som springer ut av dette innovasjonsprosjektet.

2) Anerkjennelse: *"Får elevene erfare seg selv og sin relevans ved at læreren reagerer med anerkjennende inntoning, tilpasset rytme og intensitet til elevenes initiativ, oppmerksomhetsfokus og følelser?"* Det er avgjørende at elevene erfarer lærerens interesse og anerkjennelse via ulike positive utsagn, gester, ansiktsuttrykk og lyder. Stemmeleiet og tempo er tilpasset elevenes tilstand eller antatte stemning. Ved at den voksne viser aksept dannes grunnlag for intersubjektivitet eller kooperasjon av felles opplevelse og erfaring (Øvereide & Hafstad, 1998). Omsorgspersonens positive affektive inntoning i barn og unges utvikling av selvopplevelse er svært sentral. Affektiv inntoning beskrives av Stern (1934-2012) som en videreutvikling av imitasjonsatferden og de ikke verbale dialogene (Stern, 2003). Hart (2011) påpeker at følelsesmessig inntoning innebærer at vi kan leve oss inn i andres følelsesliv og utvikle empati. Også i Bowlbys utviklingsteori har emosjoner stor betydning for prosesseringen av informasjon (Smith, 2002). I Bowlbys trygghets sirkel fra "trygg havn" til "utforsking" kan affektinntoning bekrefte, trygge og å klargjøre elev (og lærer) før deres ferd mot utforsking. Emosjonell aksept og inntoning fra lærer overfor elevens tilstand synes å være et grunnleggende kjennetegn i naturlig utviklingsstøttende relasjoner. Dialogen og handlingen modelleres ved at lærerens reaksjon på elevenes fokus gir elevene noe positivt å reagere på, som i sin tur kan danne en rytmisk veksling mellom dem. *"Ja...mhm...jeg ser at det er noe spennende på Facebook'en. Det er fint hvis du kan legge mobilen ned i sekken. Alt er sikkert der etter skolen også..."*. Læreren bekrefter elevene, og det styrker elevene i deres konsentrasjon om det de erfarer i øyeblikket (Hafstad & Øvreeide, 2011). Initiativ fra elevene som passer inn kan forsterkes anerkjennende for eksempel slik: *"Flott Per! Ser at du er klar for timen! Bra!"*

3) Tid og rom til å reagere: *"Får elevene tid og rom til å reagere, slik at de kan oppleve sin reaksjon som relevant, interessant, og at rytme mellom «deg» og «meg» kan oppstå?"* Barn og unge har individuelle forskjeller når det gjelder hvor mye informasjon de kan ta inn av gangen. For å fremme felles oppmerksomhet, og at det skal oppstå en likeverdig dialog må elevene få tid og rom til å reagere på lærerens initiativ og handling. Læreren inntar en avventende og inviterende posisjon overfor elevene, slik at de får tid til å forstå og reagere tilbake på det læreren har gjort eller sagt. Ved å gi tid og rom til å reagere hjelpes elevene til å handle sammenhengende ut fra sine egne prosesser og samtidig være i en dialogrytme eller handlingsrytme med læreren. At læreren avventer og er inviterende i kommunikasjonen er helt avgjørende for at rytme skal oppstå. Å avvente og invitere elevene til å ta initiativ og



respondere ut fra sine evner og forutsetninger, kan føre til at de opplever og erfarer at deres deltagelse og meninger er viktige og relevante for læreren (Hafstad & Øvreeide, 2011).

4) Opprettholdelse av rytme: *"Får elevene hjelp til å fastholde rytmen ved at læreren tilfører noe nytt eller varierer sine handlinger?"*. For at dialogen skal fortsette er det avgjørende at elevene får svar og anerkjennelse på sitt bidrag i relasjon. «Timing» i turtaking er rytmen i dialogen som skal opprettholdes der to subjekter anerkjennes. Elevene trenger noe nytt som det kan reagere videre på. En annen forutsetning for at en dialog skal vedvare er at elevene får en relasjonell anerkjennelse på sin reaksjon. Denne utviklingsstøttende rytmen blir en dialogisk sirkel som bygger relasjonen og danner grunnlag for støtte videre for elevene (Hafstad & Øvreeide, 2011).

5) Selvregistrering og konsentrasjon: *"Får elevene hjelp til å registrere seg selv og til å opprettholde sin interesse ved at læreren snakker om det elevene gjør og opplever?"*. Elevers handlinger, følelser, tilstand, opplevelse, behov og intensjon i øyeblikket kan være en helhet som må forberedes og støttes av læreren. Beskrivelser av det levde øyeblikket kan virke relasjonsåpnende og øke vitaliteten til elevene. Beskrivelsen fra kan læreren hjelpe eleven til å registrere seg selv og hva de holder på med. Å høre fra læreren *"Nå kan det se ut som du ikke forstod det jeg forklarte, og det gjør at du kanskje har vansker med å henge med? ..."* Mange elever kan ha behov for slikt støtte gjennom sin utvikling. For elever som er urolige, som har høyt eller lavt aktivitetsnivå, eller som er mer opptatt av hva andre gjør enn hva de selv gjør, vil slik oppmerksomhet hjelpe til med å gjøre elevene vandt til å registrere seg selv og å holde fokus for å bli ferdig med aktiviteten. Gjennom at læreren beskriver elevers fokus, handling, følelser, tilstand, opplevelse av behov og intensjon mens de opplever det, vil læreren være med på å støtte elevene i forhold til selvregistrering, språklig, relasjon og sosial kompetanse. Omtale og støtte av elevers fokus kan føre til en emosjonell inntoning dersom læreren har "truffet" elevers opplevelser. Hafstad og Øvreeide (2011) skiller mellom selvregistrering og selvoppfatning, hvor det siste gjelder særlig spørsmålet om egenverdi. Hvordan vi blir beskrevet og fortolket er avgjørende for hvordan vi oppfatter oss. Når lærer tolker intensjoner med positive hensikter vil det bli tatt opp hos elever som en positiv selvforståelse. Et eksempel på dette kan være at en elev knuffer bort i en annen elev : *"Nei- det er ikke lov å dytte- han kan få vondt. Du kan hjelpe ham med å gi ham plass i rekken. Se du kan! Når var du hjelpsom mot ham! Så flott!"*.

6) Hjelp til struktur og forutsigbarhet: *"Får elevene hjelp til struktur og forutsigbarhet i det som skal skje (for dagen, timen, aktiviteten osv.)?"*. For at elever skal orientere seg gjennom skolens fellesaktiviteter er det viktig at læreren snakker og viser hva som skjer, har skjedd og hva som skal skje og oppleves. Hendelser og erfaringer legges i tid og tilpasses elevenes evner, forutsetninger og må tilpasses deres behov i øyeblikket. Når handlingsrekker blir beskrevet, både i samhandling og individuelt, lages en struktur som gjør at elevene kan skape seg sosiale og praktiske forventninger. De kan oppleve forutsigbarhet og sammenheng i tid, sosiale relasjoner og reaksjoner. Læreren omtale av elevene og elevens kontekst gir dem et utvidet, desentrert perspektiv. Omtale blir et kognitivt og emosjonelt stimulerende element. Struktur og forutsigbarhet bidrar til å bygge opp daglige rutiner med gjenkjennelse, trygghet og erfaring av å mestre, noe elevene vil knytte gode og gjensidige følelser til (Hafstad & Øvreide, 2011). For elever med for høyt eller for lavt aktivitetsnivå vil repetisjoner, øvelse og rammer hjelpe med å skape forutsigbarhet både sosialt og fysisk. Eksempler kan være å forberede elevene på en endring av rutiner: *"Fra i morgen skal vi stille opp i gangen før vi går inn i klasserommet. Grunnen til at vi skal stille opp er at vi skal være klare til å gå rolig inn i klasserommet. Da får vi bedre arbeidsro alle sammen. Det er viktig at dere ikke dytter hverandre for da blir det ikke en rolig inngang til klasserommet. Vi går inn i klasserommet når alle står klare, har tatt av seg yttertøy og tatt ut mappen fra sekken sin. Ryggsekken skal være på ryggen. Vi skal bruke litt tid på å øve oss. Dere skal få hjelp i begynnelsen til dere alle klarer det selv. Jeg kommer til å stå her. Jeg gleder meg til å starte dagen på denne måten. Er det noe dere lurer på?"* (Holten, 2011).

7) Positiv ledelse: *"Får elevene hjelp til mestring og retning for sin energi ved at den voksne forteller barnet hva det kan gjøre og skal være opptatt av i handlingsøyeblikket?"* Støtte til mestring skjer ved at elevene får tilpasset, trinnvis informasjon om hva de skal gjøre og så anerkjennelse når de er i gang. Det innebærer at når læreren har mål for aktiviteten som elevene skal klare, følger hun nøye med på hva elevene faktisk trenger i øyeblikket. Lærer leder positivt med støttende og konstruktiv informasjon til elevens neste mestringsnivå. For noen elever må elevene få trinnvis hjelp til mestring og fullføring. Her skilles det på ros som kan føre til flytting av oppmerksomheten fra handlingen til relasjonen. En tilpasset anerkjennelse på fullført delmål støtter elevens konsentrasjon om handling og fullføring. Et eksempel på dette kan være at lærer venter og gir mer tid til elever som trenger mer tid og hjelper til neste handlingsnivå: *"Flytter du sekken din bort vil du få plass til å sitte nærmere. Da kan det bli lettere for deg å se hva jeg viser dere på tavla "*.

8) Stoppsignaler: *"Blir elevene sett og respektert i sine stoppsignaler?"* Å være anerkjent som deltaker i samhandling innebærer å kunne regulere, begrense og å stoppe prosessen. Elevene som subjekt kan oppleve at dere egne grenser blir forstått og respektert. Opplevelse av å bli forstått i forhold til hvor egne grenser går har mye å si for samarbeidsmuligheter. Lærere kan være svært opptatt av å hjelpe elever med å fullføre oppgaver og det kan være en utfordring å lese elevens stoppsignaler eller eventuelle pausebehov. Negative følelser oppstår når slike grenser ikke oppfattes og kan føre til motstand, forsvar eller kamp. Grenseoverskridelser kan føre til brudd i handlinger og relasjoner eller dysfunksjonell underkastelse. Frustrasjoner og brudd i relasjoner kan føre til negative avslutninger. Slike brudd kan gjerne elever ta med seg til neste situasjon og relasjoner og kan være svært viktig for før-forståelsen for hva som kan komme til å skje i neste situasjon. Når elever viser aggresjon, utagering, tilbaketrekking, plutselige endringer i atferd, kollaps av kompetanse eller motivasjon, kan det være nyttig å hjelpe læreren til å følge med på hva som skjer før slike reaksjoner finner sted. Ved at læreren kan oppdage stoppsignaler hos elever tidlig vil hun være bedre i stand til å kunne hjelpe eleven videre på en positiv måte for å unngå sammenbrudd.

9) Overganger og avslutninger: *"Får elevene hjelp til fullføring og derved mestring?"* Avslutninger av pågående aktiviteter, handlingsrekker og dialoger er avgjørende for elevens mulighet til å registrere fullføring og realistisk selvforståelse. Elever som ikke opplever markerte avslutninger har en tendens til å streve med nye oppgaver. Lærere som ikke er tydelige på avslutninger kan medvirke til at elevene blir ukonsentrert og viser hyperaktive mønstre som i sin tur fører til frustrasjoner for elevene og for læreren. For å hjelpe elevene til fullføring og avslutning av aktiviteten er det viktig at læreren forbereder på at avslutningen nærmer seg. Læreren hjelper elevene ved å forklare og konkretisere hva de skal gjøre for å avslutte sin aktivitet. Et eksempel kan være *"Godt jobbet alle sammen! Nå skal vi straks avslutte norsktimen. Når jeg er ferdig med å snakke kan dere rydde bort bøkene deres og komme tilbake til pultene før vi sier ha det. Husk at dere skal gå rolig."*

10) Hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner: *"Får elevene hjelp til å overkomme nødvendig ubehag ved at læreren snakker om elevens aktuelle følelser og tilstander, og hvordan elevene kan forholde seg skritt for skritt?"* Å regulere og å tåle negative følelser er et sentralt utviklingsområde, ikke minst for å fungere sosialt. Elevens signaler for hva de tåler og klarer blir retningsgivende for den støtten de trenger fra læreren.

Når elever uttrykker ubehag eller negativitet kan det være et signal om et behov som ikke kan reguleres gjennom egen mestring. Ved grensene for egen mestring kan elevene ha behov for at læreren er tilgjengelig og kan være med å tåle elevens ubehag. Noen lærere kan leve seg for sterkt inn i elevens problemer og utfordringer og noen lærere kan komme til å dvele ved elevens uttrykk for ubehag. Det er viktig at læreren viser at hun forstår elevens fortvilelse og ubehag, men bør etter hvert støtte mot optimisme og pågangsmot og ikke bekymring og usikkerhet. Et eksempel kan være en elev som ikke rekker å gjøre seg ferdig med oppgaver: *”Det var leit, jeg ser at du synes det var trassig at du ikke har skrevet ferdig. Det var vondt, du vil så gjerne få det til ser jeg! Skal vi snakke om hva som gjorde at det stoppet opp for deg?... Hva tenker du at du kan gjøre når du ikke husket den formelen? Neste gang husker du å finne frem og bruke formeloversikten?... ”*

11) Sosial kompetanse og empati: *”Får elevene støtte på sitt nivå til å reagere adekvat på andres initiativ og presentere seg sosialt adekvat?”* Det er allerede i flere punkter beskrevet handlinger som støtter elever sosialt. Med dette 11. punktet beskrives støtten mer direkte ved hjelp av begrepet triangulering (Hafstad & Øvreeide, 2011). Med basis i relasjonen til eleven kan læreren, på elevens nivå, presentere andre personer, deres initiativ, reaksjoner, fokus, opplevelser og intensjoner, slik at elevene får hjelp til å se og forstå andre personers motiv og til å reagere adekvat på disse. For eksempel kan læreren hjelpe ved å si: *”Ola ble litt lei, han kan oppleve noen ganger at du kommer litt for ofte for nær ham. Han blir sikkert fornøyd hvis du gir ham litt mer tid og kanskje venter til han kommer til deg neste gang.”* Særlig ved at læreren omtaler elevens følelser, tilstander, behov og intensjoner og gjør følelsene relevante for de andre medelevene, hjelpes eleven til å forstå seg selv og til å kunne se andre innenfra. Da utvikles både evnen til å presentere seg og til å forstå og regulere seg selv i forhold til andres intensjoner og behov. Dette er hva som omtales som triangulering av elevens sosiale utviklingsfaser (Hafstad & Øvreeide, 2011).

### **3.6 Oppsummering**

Ved å vise til det teoretiske bakgrunns materialet fra Kunnskapsdepartementet om klasseledelse ønsker jeg å åpne for at forståelsen, erfaringen og praksisen for hva skolen i felleskap og enkelte lærere legger vekt på kan variere. I samarbeidsmøtet om forebyggende intervensjon fremhever denne strategien å sette fokus på barn og unges tilknytningserfaringer og –kompetanse. Elevers emosjoner og emosjonserfaringer fremholdes som et viktig

grunnlag for å videreutvikle og å arbeide forbyggende med positive tilknytningsrelasjoner til den profesjonelle læreren. Ved å anerkjenne elevers sosiale og emosjonelle erfaringer som et premiss for deres handlinger i interaksjonsmønstre, blir kontekstuell informasjon om eleven i sitt læringsmiljø av betydning for å utvikle komplementerende og kompenserende tilknytninger i læringsmiljøet (Killén, 2000). Barn og unges opplevelser og utviklingsprosesser, i deres omgivelser, er stadig i bevegelse og i endring.

En rød tråd for lærerens klasseledelsekompetanse handler om leve med komplekse vekslinger mellom skolehverdagens subjektive og intersubjektive dimensjoner. Det er når læreren opplever en bekymring, det ikke lengre holder med mer av det samme. Behovet for å undersøke bekymringen med andre briller bør melde seg. Hyppige og regelmessige brudd i kommunikasjonsmønstre i klasserommet har betydning for felleskapet og bør ikke være langvarig. Det er elevenes funksjon i samspillet spesifikt, og i øyeblikket, som denne avhandlingen henter informasjon fra. Sammen med læreren søker jeg å finne løsninger for den kommunikative måten læreren kan tilpasse sin undervisning, på grunnlag av den nye informasjonen om elevene fra videoobservasjon. Utviklingsstøttende klasseledelse er dynamisk og analytisk og den støtter seg til informasjon om elevenes tilstand i hverdagssituasjoner. Perspektiver som her er presentert blir grunnlaget for videoobservasjon, analyse og refleksjon i samarbeidet med læreren og meg som PP-rådgiver.

## 4 Metode

Metode er en måte å gå frem på for å samle, bearbeide og presentere empiri. I dette kapitlet redegjør jeg for prosjektets ontologiske og epistemologiske grunnlag, altså forståelsen av hva som menes med ”virkelighet” og ”sannhet”. Jeg redegjør også for valg av et kvalitativt forskningsdesign og aksjonsforskning som tilnærming til problemstillingen. Grunnsynet i samarbeidsprosjektet preges av en triangulering mellom læring, praksis og bruk av dialog og refleksjon som nøkkel til kompetanseutvikling. Aksjonen omfatter kvalitativt videointervju av lærer og videoobservasjon av lærers handlinger i klassen. Anvendelse av video er av den grunn beskrevet grundig. Fordi analysen av videomaterialet anvender en tilnærming som er i tråd med Marte Meo-metodens veilednings- og analyseidealer beskrives hvordan analysen gjennomføres i dette kapitlet. Avslutningsvis i dette kapitlet er det naturlig å omtale aktuelle dilemmaer knyttet til rollen som aksjonsforsker og profesjonelle aktører i skolens hjelpetjeneste, samt å vise til kritiske sider ved aksjonsforskning som forskningsmetode. Drøfting av reliabilitet og validitet i prosjektets empiri avslutter dette kapitlet.

### 4.1 Vitenskapsteoretiske valg

Det er forskjellige standpunkter og mange pågående debatter innenfor vitenskapelig forskningsfilosofi både historisk og i dag. Man kan nærme seg forskningsfeltet fra flere ulike ståsteder, og valg av forskningsperspektiv påvirker fasene i arbeidet og dermed også resultater av det (Kvale & Brinkman, 2009). Vurderingen av validitet og reliabilitet avhenger av at forskningsundersøkelsen som presenteres har et vitenskapelig grunnlag som resonnementene bygger på. Teorier er ikke virkelighet, men en systematisk konstruksjon av hvordan forhold i det virkelig livet kan være (Postholm, 2005), eller modeller for den uoversiktlige virkeligheten vi søker å gjøre mer oversiktlig ved hjelp av forenklinger. Kart og globus kan tjene som eksempel; et kart i naturlig og virkelig avbildning kan ikke hjelpe oss, og en globus i en naturlig størrelse blir parodisk å tenke seg. Begrepet *ontologi* har gresk opprinnelse og betyr ”*slik ting faktisk er*”. Ontologi er læren om hvordan verden eller virkeligheten i sitt vesen er. Ontologien er i seg selv en utfordring dersom alle mennesker skulle måtte enes om et felles syn på hvordan verden er. Jacobsen (2005) beskriver debatten om sosiale systemer (mennesker i samspill) som hovedsakelig en diskusjon om disse systemene består av lovmessigheter eller om alt vi studerer er unikt. For forskningen får dette en betydning når en undersøkelse med mennesker i samspill skal gjennomføres. Spørsmålet

kan bestå i å forsøke å forstå sosialt samspill gjennom modeller av generelle lovmessigheter eller gjennom ”uendelig” mange beskrivelser av det spesielle. Det som setter studiet av mennesker i en særstilling sammenlignet med ”døde” ting, er at mennesker lærer, handler etter ny kunnskap, og endrer atferd (ibid.). De kan velge å si ”ja” eller ”nei” og de kan ombestemme seg eller de kan glemme. I dette prosjektet søker jeg etter spesifikke tiltak for utviklingsstøttende klasseledelse. Vesensbestemmelsen for dette prosjektet beskrives gjennom felles dialog og refleksjon mellom partene som deltar, basert på videoopptak fra samspill og interaksjon i klasseromssituasjon. På den ene siden beskrives en strategi for klasseledelse som kan anvendes mer generelt som en vei mot endring og utvikling. På den andre siden viser strategien til mer dyptliggende forståelse av det unike og komplekse behovet for anerkjennelse og tilhørighet hos mennesker. Av den grunn vil de spesifikke tiltak og kunnskap kunne bli unike, tidsavgrenset og avhengig av kontekst.

Epistemologien som også kalles erkjennelsesteorien, er læren om hvordan vi kan vite noe om virkeligheten. Hvor vidt eller i hvor stor grad det er mulig å samle inn ”sann” kunnskap om denne verden finnes det også mange uenigheter om (Jacobsen, 2005). Positivismen har tre hovedteser: 1) at det finnes en objektiv verden uten for oss, 2) at den objektive virkelighet kan studeres på en objektiv måte og 3) at vi kan opparbeide en kumulativ kunnskap om den objektive verden. Som en motsetning og kritikk til positivismen finnes en retning som er blitt samlet under overskriften fortolkningsbasert tilnærming, et annet mye brukt begrep er hermeneutikken. Den fortolkningsbaserte tilnærmingen hevder at 1) det finnes ikke en objektiv social virkelighet, det finnes bare ulike forståelser av virkeligheten, 2) virkeligheten kan bare kartlegges ved at forskerne setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener, 3) det er antakeligvis ikke mulig å opparbeide særlig mye kumulativ kunnskap fordi det finnes så mange forskjellige måter å fortolke og forstå sosiale fenomener på, 4) det finnes ikke lovmessigheter som vil gjelde på tvers av tid og rom, alt må forstås i sin spesifikke sammenheng eller kontekst (ibid., s. 27). Fokuset flyttes altså fra den objektive til den subjektive virkelighet ved å studere hvordan mennesker fortolker og lager mening om og eventuelt i virkeligheten. Mattsson (2013) hevder at aksjonsforskning og postmodernismen har utviklet seg med støtte av og i konflikt med andre forskningstradisjoner. Aksjonsforskere samarbeider med andre deltagere i det feltet man i utgangspunktet ønsker å forandre. Man velger miljøer og samarbeidspartnere etter å ha overveid hvor man kan medvirke til viktige forandringer. Man engasjerer seg i aksjoner som kan forandre virkeligheten og samtidig bidra til relevant kunnskap som kommer partene til

nytte. Kunnskapssynet anser handlinger, prosesser, omstendigheter, bevegelser og kritiske hendelser (critical incidents) som viktige momenter som kan påvirke mennesker og strukturer. Aksjonsforskeren kan ikke alene avgjøre hva som er verdifull erfaringer. Forandringsarbeidets resultat må bli gjenstand for enighet gjennom felles refleksjoner for så på neste steg å kunne fungere som handlingsrelevant kunnskap. Forskningsgrunnlaget er med andre ord dynamisk og foranderlig, og empiri skapes i en dialektisk prosess som omfatter mennesker, handlinger og bevisstgjørende dialoger (ibid.).

## 4.2 Ulike metoder

Kvantitativ og kvalitativ samfunnsforskning har forskjellige metodetradisjoner og til dels rivaliserer de med hverandre, historisk sett. For å svare på avhandlingens problemstilling velges en kvalitativ forskningstilnærming. En kvalitativ forskningstilnærming inkluderer deltakerens perspektiv i sin naturlige kontekst, og de er en viktig del av det som bæres frem i denne avhandlingen (Postholm, 2005). Den eksisterende og komplekse virkeligheten som fenomenet er, er det som ønskes tilgang til for å kunne beskrive det på en nyansert måte, med først og fremst respekt for de involverte. For å få tilgang til fenomenet i praksisfeltet kreves det et nært samarbeidsforhold mellom forskerdeltaker og forskerstudenten (ibid), altså mellom lærer og meg. Lærers undervisningshandlinger som fører frem til positive relasjoner og trygg klasseledelse gjennom refleksjoner og diskurs over egen praksis, er som nevnt fokus for denne oppgaven. Med målsetting og problemstilling om endring og innovasjon i sosiale prosesser som det sentrale; samt det faktum at informanten er aktivt deltagende, og at forskerstudenten er aktivt deltagende og en pådriver av endringsprosesser hos læreren; velges aksjonsforskning som metodisk tilnærming. Den refleksive, verbale informasjon innsamles gjennom kvalitative intervju, altså samtaler med utgangspunkt i felles markerte elementer i observerte handlinger.

## 4.3 Aksjonsbasert produksjon (AP)

Pedagogisk aksjonsforskning kan drives på mange måter og det finnes en rekke modeller som har ulikt fokus og kunnskapssyn (Bøe & Thoresen, 2012). Hovedtanken i pedagogisk aksjonsforskning er at ny kunnskap kan oppnås når erfarne lærere identifiserer vesentlige utfordringer i sin utdanningsvirksomhet, og systematisk gjennomfører og dokumenterer endringsprosesser. Hiim (2010, p. 18) definerer pedagogisk aksjonsforskning slik :

*«Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering*



*og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv».* Gotvassli & Tiltnes (2011) skiller mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. I skolesammenheng kan det være et poeng å bruke aksjonslæring om det lærere og skoleledere gjør i sin hverdag. Aksjonsforskning benyttes når forskere driver utviklingsarbeid sammen med lærere og ledere i skolen. Det er skiller mellom begrepene, selv om det er klare overlappinger og mange overganger. Vektlegging av grundighet og systematikk er felles kjennetegn for begge begrepene. Gotvassli & Tiltnes (2011) viser til Rennemo (2006) der han skisserer fire varianter av aksjonsforskningen som har ulike bidrag: 1) AU: Innenfor aksjonsbasert utforskning er verdien i å tenke nytt, finne nye innfallsvinkler og forståelse og det å reflektere sammen med andre. 2) AK: Aksjonsbasert kunnskap relateres til verdien i å skape ny kunnskap for individer og organisasjoner. 3) AF: Aksjonsbasert formidling ivaretar verdien i å gjøre bruk av og å utvikle generaliserbar kunnskap, samt å formidle resultatene av kunnskapsutviklingen til andre miljøer – særlig de akademiske. 4) AP: Aksjonsbasert produksjon peker på at en av hensiktene med AF vil være å få til forbedringer av eksisterende praksis slik at en kan oppnå bedre resultater. Altså har AP-modellen har referanser til målsettinger for innovasjon.

Et grunnprinsipp for pedagogisk aksjonsforskning er å vise og å dokumentere demokratiske refleksjons- og utviklingsprosesser knyttet til eksempler på lærerarbeid. Felles for de ulike tilnærmingene til pedagogisk aksjonsforskning er at de framhever nødvendigheten av at lærere selv forsker i sin profesjonelle praksis. Det er gjennom å integrere utdanningsarbeid og forskning aksjonslæring utvikles. Ideen er at læreres forskning er en forutsetning for å utvikle profesjonskunnskap med forankring i profesjonell erfaring. De ulike tilnærmingene har også til felles at det blir lagt vekt på behovet for å klargjøre det epistemologiske fundamentet i lærerforskningen (Hiim, 2010). Det epistemologiske eller erkjennelsesteoretiske fundamentet som denne avhandlingen legger til grunn er som nevnt basert på et sosiokulturelt lærings syn. Dette innebærer at aksjonsforskningen som gjennomføres tar hensyn til prosessers som omfatter mennesker, handlinger og bevisstgjørende dialoger. I sammenheng med denne undersøkelsen tar jeg initiativ til endringer i samarbeidet med læreren. Læreren er kjent med meg i rollen som skolens PP-rådgiver. Sammen skal vi som deltakere undersøke endringsmuligheter i det daglige pedagogiske arbeidet til beste for elevene. Min rolle som studentforsker skal dokumentere et utvalg av prosessen og endringsarbeidet i denne avhandlingen. Prosessen vil derfor ligge nærmere aksjonsforskning enn aksjonslæring.

Innfallsvinkelen for aksjonsforskningen i denne oppgaven er å belyse hvordan deltakerne kan oppnå forbedring av eksisterende praksis til beste for elevene. Praksis som endres i denne aksjonen er knyttet til lærerens klasseledelseskompetanse. Av den grunn velges en aksjonsbasert produksjon (AP).

## 4.4 Single kasusstudie

I forskningsmiljøer er det gjennom de siste ti-år økende anerkjennelse for kasusstudier. Metoden eller strategien kan sees på som en planlagt måte å belyse et fenomen eller en konkret hendelse på. Det komplekse fenomenet eller hendelsen som velges ut vil være utgangspunktet for forskerens arbeid med å beskrive både ytre og indre atferd (Kruuse, 2007). En kasusstudie kan anvende alle typer forskjellige medier for å innhente data og datakilder, og kasusstudie kan like gjerne være aktuell i en kvantitativt- som i en kvalitativtmetodisk tilnærming. Yin (2009) definerer kasusstudier på følgende måte: *”Et case-studium er en empirisk undersøgelse, som belyser et samtidigt fænomen inden for det virkelige livs rammer, når grænserne mellem fænomenerne og rammerne ikke er helt indlysende, og hvor der er mulighed for at anvende flere kilder til belysning af vidneudsagnet.”* Den første delen av Yins definisjon handler om et fenomen i sin virkelige kontekst (den virkelig verden i motsetning til et laboratorium). Den neste delen i Yins definisjon handler om at fenomenet og kontekstene ikke alltid lar seg skille i de virkelige livssituasjoner. Kasusstudier forholder seg til mange variabler med hensyn til datainnsamling og analysestrategier, noe som kan føre til metodiske utfordringer med å omgjøre en stor mengde data til meningsfulle og signifikante funn. Kruuse (2007) argumenterer for at Yins definisjon muliggjør et skille mellom kasusstudier fra eksperimenter og historiske beskrivelser. I denne avhandlingen anvender jeg en single-kasusstudie, det vil si at utvalget og prosessen representeres kun av én person (Yin, 2009). Typen single-kasusdesign er holistisk dvs. at jeg anvender én enkel analyseenhet for dette prosjektet for å utvikle en strategi for analytisk klasseledelse med én lærer med hennes gruppe elever som hun kjenner godt. Yin (2009) skiller på forskningsstrategiens forskjellige anvendelsesmulighet ved single-kasusstudie. Et single-kasusstudie kan anvendes 1) eksplanatorisk (eller induktivt) som innebærer at man innhenter empiri for å forklare eller bevise teorier med utgangspunkt i et fenomen, 2) eksploratorisk (eller deduktivt) innebærer at man utforsker ulike teorier med utgangspunkt i et fenomen og 3) deskriptiv innebærer en beskrivende tilnærming til det unike i fenomener. Studier som er prosessorientert eller foregår over tid kan være deskriptive. For

dette studiet er det naturlig å velge en deskriptiv type kasusstudie da den er prosessorientert over noe tid. I tillegg vil dette kasusstudiet være eksploratorisk ved at jeg beskriver og dokumenterer en strategi for analytisk klasseledelse i et samarbeid mellom læreren og meg. Hvorvidt dette kasusstudiet kan være eksplanatorisk avhenger av om studiet kan underbygge eller svekke det utvalgte teorien for oppgaven. Et single-kasusstudie er valgt for denne oppgaven fordi jeg ønsker å studere utdypende og beskrive et spesifikt samarbeidsfenomen mellom læreren og meg, i lærerens og elevens naturlige omgivelser (Gall, P.Gall, & Borg, 2007). Fenomenet i seg selv dreier seg om et forebyggende endringssamarbeid mellom skole og PPT som kan komme elevene til gode. Fenomenet er unikt i seg selv, i form av at tidsrommet ikke kan gjentas. Jeg velger en single-kasusstudie for å utforske om strategien som beskrives kan fremme et arena for systematikk og refleksjon i samarbeidet om spesifikk kompetanseutvikling. Ut fra et single-kasusstudie kan erfaringer fra prosjektet bidra til økt kunnskap som kan oppleves som håndterlig, og ligge til grunn for å kunne vurdere avhandlingens formålsopnåelse (Gall, P.Gall, & Borg, 2007).

## **4.5 Videoobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i aksjonsforskning**

Endrings- og utviklingsarbeid er et hovedanliggende for denne undersøkelsen og jeg anvender videoobservasjon som grunnlag for felles forståelse og refleksjonsgrunnlag i samarbeidet med lærer. Av den grunn blir en kritisk vurderende holdning til egne og andres observasjoner svært sentral i spørsmål om reliabilitet og validitet. Jeg vil her først gjøre rede for hvordan jeg forstår og anvender begrepet observasjon generelt. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg anvender kriterier for analyse i videoobservasjon for denne undersøkelsen. Begrepet observasjon stammer opprinnelig fra latin og betyr å iaktta eller å undersøke. I pedagogisk sammenheng mener Bjørndalen (2011) at det er naturlig å forstå observasjon som oppmerksom iakttagelse. For pedagogen er evnen til observasjon en integrerende profesjonell ferdighet som knyttes til et mangfold av oppgaver. For å være en god observatør må man være bevisst på hvor komplekse observasjonsprosesser er. Det å innta en objektiv erfaring fra en observasjonskontekst vil være umulig. Videoopptak muliggjør registrering av mengder informasjon som overskrider en observatørs hukommelse og evne til å registrere. I tillegg kan man redusere feilkilder ved å se gjennom opptakene mange ganger. Bjørndal (2011) skiller på observasjon i egen praksis (observasjon av annen orden) og observasjon av andres praksis (observasjon av første orden) og at det er et poeng å se egen praksis på en bedre måte.

Allikevel vil videoopptak ha sine begrensinger ved at vi har en begrenset bevissthet om vår egen kommunikasjon og den interaksjonen vi inngår i. I tillegg til at vi har begrenset kapasitet til å bevisst ta inn og huske informasjon fra vårt sanse- og fortolkningsapparat, vil det vi observerer avhenge av våre tidligere erfaringer. Vi ser ofte det vi vil se, våre følelser og oppfatninger påvirker det vi velger ut og husker fra observasjonen. Vi føyer til og trekker fra mer eller mindre bevisst, ting vi ikke har sett eller hørt i forholdet mellom bevissthet og kommunikasjon (ibid.). Bjørndalen trekker frem ytterligere utfordringer knyttet til observasjon ved at mennesker ofte har en ”overdreven” (men ærlig) tiltro til sine egne observasjoner.

For å fastholde mest mulig informasjon kan videoopptaket bli et instrument som bidrar til en avgrensning av informasjonen og anvendes som grunnlag for diskusjon mellom deltakeren. Videoopptaket er avgrenset i tid med hensyn til når det er tatt og hvor lenge opptaket varer, og det avgrenses ved utsnittet og vinkling ut i fra hvor i rommet kamera er plassert. Med utgangspunkt i innsamlet informasjon fra videoopptak skal deltakerne enes om en pedagogisk vurdering eller evaluering. Med begrepene vurdere eller evaluere mener jeg å bestemme verdien eller kvaliteten av fenomenet vi har valgt ut. Bjørndalen (2011) trekker frem tre sentrale forhold i arbeidet med å vurdere pedagogiske fenomener: kriterier, konstatering og at vurdering er en kontinuerlig prosess. I sammenheng med dette prosjektet innebærer det at læreren i samarbeid med meg finner frem til konkrete kriterier som observasjonen og tilbakemeldingen skal ha fokus på. Konstatering i denne sammenheng betyr at videoopptakene skal systematisk innhente relevant informasjon som omhandler fenomenet vi har enes om. Informasjonen konstateres av begge parter ved gjennomgang av opptaket før vi er i stand til å vurdere. Misforståelser blir ofte oppklart i konstateringsfasen og fra konstatering kan partene vurdere verdien eller kvaliteten i fenomenet vi studerer. Vurderingen må forstås som en kontinuerlig prosess. I vurderingen av fenomenets kvalitet kan partene vurdere situasjonen som forskjellig. Disse tre evalueringsfasene griper over i hverandre i pedagogisk praksis. I denne undersøkelsen skilles delene for å kunne fremme en bevisst forståelse av lærerens pedagogiske handlingspraksis knyttet til klasseledelseskompetanse. Jeg har valgt å anvende videoobservasjon da den er et hovedverktøy i Marte Meo-metoden og jeg har erfaring med å bruke teknisk utstyr i veiledning i skolen. Videoobservasjon har stadig økende aktualitet som forsknings- og utviklingsredskap i utdanningssektoren (Bjørndalen, 2013). Jeg vil her redegjøre for mediets forskjellige anvendelser for denne undersøkelsen.

### 4.5.1 Teknisk anvendelse av videoobservasjon

Omfang av opptak, avgrensninger og aksjonsprosjektets grunnleggende design beskrives mer inngående i avsnitt 4.7 om strategiens metodologiske faser. I alle faser av prosjektet tar jeg i bruk videoopptak, sett bort fra min første kontakt med læreren. Marte Meo-metoden stiller krav til å kunne håndtere teknikken, noe jeg opplever jeg kan godt. Jeg anvender iPad med magnetisk vidvinkel som opptaksgrunnlag. Kvaliteten på lyd og bilde er godt nok til at vi klarer å bli enige om handlinger og dialoger i samspill på opptaket. Ved tilbakemeldinger anvender jeg iPad-skjermen. Med et slikt lesebrett kan jeg på forhånd lage utsnitt av de løsningsbilder jeg vil vise ved hjelp av iMovie redigeringsprogram. Under visning av filmen er det mulig å pause og å forstørre et utsnitt. Det er to hovedskiller i de tekniske valgene jeg står overfor; 1) videoopptak med lærer og studentforsker og 2) videoopptak av lærers praksis i klasserommet.

1) Videoopptak av samtaler med lærer: I de fasene som innebærer kun læreren og meg benytter vi et lite uforstyrret rom på skolen. I forkant av samtalene er iPad satt opp på et stativ, eller ved hjelp av en sugekopp inntil et vindu. Den er plassert på en måte som fanger begge parter fra hofte til over hoder, og slik at ansiktsuttrykk og lyd kommer godt frem av opptakene. Verdien av videoopptak i observasjon, utdanning og profesjonell utviklingsarbeid har etter hvert bred dokumentasjon av bidrag til å styrke refleksivitet, problemløsning, interaksjonsferdigheter og praksis (Bjørndalen, 2013). Samtidig er det vesentlig å være seg bevisst at det ikke er likegyldig hvordan redskapet brukes. Uten omtanke for de involverte kan et slikt redskap ha en rekke uheldige virkninger. Formålet med å anvende videoopptak med læreren for dette prosjektet er å fremme åpne refleksjoner over egen praksis og utvikling av mer holistisk kompetanse. I begrepet holistisk ligger en forståelse av at egenskapene i det sosiale fenomenet som velges ut fra opptakene ikke kan forklares eller bestemmes ut fra de enkelte utsnittene på filmene. Det er det sosiale systemet som en helhet som vil ha en betydning i anvendelsen av videoopptak. Ettersom opptakene for dette prosjektet er flere og går over en bestemt tidsperiode, kan refleksjoner og læring vekselvis og gradvis utvikles gjennom sine faser. Refleksjonsprosessen for læreren og meg er altså et formål i seg selv for dette prosjektet. Bjørndalen (2013) fremhever at forholdet mellom læring og forskning kan fremstå som mindre strengt fordi våre læringsprosesser inngår i hverandre i større grad. Det vil si at læringsforholdet mellom læreren og meg som forskerstudent, og videre som kontaktperson for PPT vil fortsette å påvirke våre læringsprosesser selv etter levering av

denne avhandlingen. Denne formen for anvendelse av video i aksjonsforskning kaller Bjørndalen praktikerdrevet. Jeg anvender således videoopptak i en praksisdrevet aksjonsforskning (Tiller, 2006).

2) Videoopptak av interaksjon i klasserommet: Det er interaksjon og samtalen som har fokus for registreringen. I faser som impliserer opptak av lærerens praksis i klasserommet anvender jeg håndholdt iPad, med stabilt støtte som kan beveges fra side til side i rolige bevegelser. Målet er å fange flest mulige i bildet for å få et helhetsinntrykk av interaksjonen, dette kaller Bjørndalen (2013) totalbilde. Da fokuset er klasseledelse er det en fordel å fange flest mulig inn i bildet. Videoopptak vil alltid påvirke en pedagogisk situasjon på flere måter, som for eksempel min og opptakerens synlighet, hvor sensitiv interaksjonen er, hvilken tillit deltakerne har til meg som observatør (ibid.). For å gjøre påvirkningen så minimal som mulig vil læreren og jeg sammen ha gitt informasjon til elevene slik at de vet når, hvorfor, hvor lang tid opptaket planlegges å vare og hva opptakene skal brukes til. At jeg har presentert meg på forhånd kan være med på å normalisere eller vende elevene til at en relativt fremmed person er inne i klasserommet. Når jeg sier relativt er det fordi at de aller fleste elevene mest sannsynlig har sett meg på skolen før. Selv forsøker jeg å ha en bevisst holdning til måten jeg fremstiller meg selv på ved å være forberedt, vennlig men tilbaketrukket, nøytral og å opptre rolig. Ved å registrere interaksjon ved hjelp av video har jeg mulighet for å registrere en mengde med informasjon og kan redusere feilkilder. Opptak av samtale med læreren gir meg en mulighet for å systematisk kunne gjennomgå materialet fra klasserommet underveis i prosessen og etterstrebe å kvalitetssikre avgrensninger for fokuset. En fordel ved et slikt samarbeid i aksjonsforskningen kan være at jeg kan ivareta interessen for utviklingen av forskningsopptak og lærerens interesse for praktisk utvikling.

#### **4.5.2 Etisk avveining ved bruk av videoopptak**

Selv om min intensjon om bruk av videoopptak fra hverdagslige detaljer i klasserommet har bakgrunn i å ønske å hjelpe, er ikke min intensjon automatisk ensbetydende med at det er rett å gjøre og det legitimerer heller ikke en god intensjon av min handling automatisk. Mitt uttalte ønske om å forsøke å se og forstå deler av den pedagogiske situasjonen, er en intervensjon i seg selv. Intervensjon og behandling av de registrerte opplysningene handler i største grad om respekt for de involverte. Av den grunn er det viktig å overveie

konsekvensetiske hensyn før prosjektet starter. For å ivareta alle involverte har jeg nøye planlagt alle deler av prosjektet og hatt fokus på åpenhet i forkant og underveis.

For å kunne ta videoopptak i klassen og i samtaler med læreren ble det sendt skriftlig informasjon til alle nivåer av virksomheten. Da en lærer deltok frivillig, gjennomgikk vi har prosedyrer og rutiner av informasjonsskrivet og sendte med elevene et aktivt samtykkeskjema til foresatte. Samtykkeskjema ble signert og returnert før prosjektstart. Dersom noen foresatte ikke ønsket at deres barn skulle være med på filmen, ble dette tatt hensyn til. I brevet ble læreren og foreldre informert om at videoopptakene ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert, og at deltakerne hadde mulighet trekke seg når som helst uten å måtte redegjøre for årsaken. Brevet opplyste videre om at ingen personopplysninger om deltakere skal kunne relateres direkte til denne undersøkelsen. Alt digitalt materiell av innsamlet empiri vil jeg slette etter at avhandlingen er godkjent. Opplysninger lagres lokalt på min private Mac og alle data anonymiseres og kodes i teksten. Alt elektronisk utstyr jeg anvender er passordbeskyttet, i tillegg lagres all data i et låsbart skap når data ikke er i bruk. I henhold til lovverket har jeg taushetsplikt. Prosjektet har vært meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS. Det er opplyst at avhandlingen vil senere bli publisert på UiOs hjemmesider og resultater fra undersøkelsen kan være utgangspunkt for artikkelpublikasjoner presentert i tidsskrifter (NESH, 2006).

Det er et krav å anvende videoopptak fra samspillsituasjoner som grunnlag og verktøy for refleksjon og utvikling i Marte Meo-metoden. Formålet med å anvende videoopptak er å samle detaljer i positivt samspill og interaksjon. Det er sentralt at bilder som vises i tilbakemeldinger med lærer vises på en måte som gir henne en sjanse til å se sitt eget potensiale. Det er mitt ansvar som Marte Meo-kollegaveileder å se etter og fokusere på de situasjoner der lærer er i god samhandling med elevene, der lærer får til felles fokus, der lærer gir utviklingsstøtte til elevers handlinger osv (Aarts, 2005). I tillegg er det et krav at veilederen har godt kjennskap og erfaring med de grunnleggende utviklingsstøttende handlinger i interaksjon og samspill, og klare å formidle disse til læreren på en oppbyggende, trygg og forutsigbar måte. I tilbakemeldingssamtalene med lærer følges kommunikasjonsprinsippene som er beskrevet i avsnitt 3.5 om Marte Meo-elementer. I avsnitt 1.6 om presiseringer og avgrensninger for prosjektet, avgrenser jeg prosjektet ved ikke å utdype veiledningen jeg gjennomfører utover det nødvendige for problemstillingen.

## 4.6 Analyse og bearbeiding av videoopptak

For å bli godt kjent med materialet analyserer jeg alle videoopptak (Dalen, 2004).

Analysearbeid kan i hovedsak foretas ut fra to prinsipielle utgangspunkter. Det kan arbeides med et mer åpent og eksplorerende utgangspunkt i videomaterialet og det kan arbeides med det motsatte utgangspunkt gjennom bruk av en bestemt teori eller forutbestemte kodesystemer. Fordelen med videoopptak er at mediet tillater å arbeide kombinert (Bjørndalen, 2013). Det sentrale er at kodesystemet som velges er avhengig av hva prosjektet søker. Alle opptak ser jeg på flere ganger og analyserer med utgangspunkt i først og fremst Marte Meo-metodens samspillselementer som er grundig presentert i avsnitt 3.5 og derfor bare listes opp her.

1. Observasjon: *"Blir elevene sett i sitt fokus eller sin tilstand, slik at lærer får informasjon om hvor elevene har plassert sin energi?"*
2. Anerkjennelse: *"Får elevene erfare seg selv og sin relevans ved at læreren reagerer med anerkjennende inntonning, tilpasset rytme og intensitet til elevenes initiativ, oppmerksomhetsfokus og følelser?"*
3. Tid og rom til å reagere: *"Får elevene tid og rom til å reagere, slik at de kan oppleve sin reaksjon som relevant, interessant, og at rytme mellom «deg» og «meg» kan oppstå?"*
4. Opprettholdelse av rytme: *"Får elevene hjelp til å fastholde rytmen ved at læreren tilfører noe nytt eller varierer sine handlinger?"*
5. Selvregistrering og konsentrasjon: *"Får elevene hjelp til å registrere seg selv og til å opprettholde sin interesse ved at læreren snakker om det elevene gjør og opplever?"*
6. Hjelp til struktur og forutsigbarhet: *"Får elevene hjelp til struktur og forutsigbarhet i det som skal skje (for dagen, timen, aktiviteten osv.)?"*
7. Positiv ledelse: *"Får elevene hjelp til mestring og retning for sin energi ved at læreren forteller eleven hva det kan gjøre og skal være opptatt av i handlingsøyeblikket?"*
8. Stoppsignaler: *"Blir elevene sett og respektert i sine stoppsignaler?"*
9. Overganger og avslutninger: *"Får elevene hjelp til fullføring og derved mestring?"*
10. Hjelp til å håndtere ubehag, vanskelige hendelser og situasjoner: *"Får elevene hjelp til å overkomme nødvendig ubehag ved at læreren snakker om elevens aktuelle følelser og tilstander, og hvordan elevene kan forholde seg skritt for skritt?"*
11. Sosial kompetanse og empati: *Får elevene støtte på sitt nivå til å reagere adekvat på andres initiativ og presentere seg sosialt adekvat?"*



Jeg skiller og beskriver forskjellene i 1) videoopptak av samtale med lærer og 2) videoopptak fra klasserommet nedenfor.

#### **4.6.1 Bearbeiding og analyse av videosamtaler med læreren**

Alle tre faser med videoopptak av samtale med læreren ble transkribert. Jeg har gjennomgått og kritisk vurdert om betingelser, struktur og informasjon er tilpasset lærerens behov og at hun er ivaretatt i forsvarlig grad. I en slik analyse vil jeg nødvendigvis finne momenter ved egne innspill og handlinger som kanskje ikke lever opp til idealer, eller som jeg opplever kan forårsake forstyrrelser eller brudd i lærerens utviklingsprosess. ”Av egen kraft” er kjernen i Marte Meo-metodens erkjennelse av positive endringsprosesser hos veisøker. Læreren skal selv få tid og rom til å finne løsninger knyttet til de utfordringer hun oppdager. Samtidig er hensikten med å samtale med læreren om ledelsesspørsmål i undervisningskontekster å skape rom for demokratiske og kritiske prosesser (Hiim, 2010). Dette innebærer at vi påvirker hverandres forståelser og at vi sammen danner gyldighetskravene for våre pedagogiske analyser av en spesifikk kontekstuell situasjon som hun og elevene er en del av. Analysen av videoopptak i samtale med læreren søker etter å oppdage nærmere forbindelser mellom fasene og teorien som er beskrevet i kapittel 3. De refleksive prosessene har tre nivåer: Elevens behov og utviklingsmuligheter, lærerens behov og utviklingsmuligheter og et kritisk blikk på mine egne behov og utviklingsmuligheter. De refleksive prosessene blir et bevisst forsøk på å oppdage forbindelser eller forhold mellom det som gjøres og sies, slik at det dannes en meningsfull sammenheng på alle tre nivåer.

#### **4.6.2 Bearbeiding og analyse av videoopptak i klassen**

I analyse av video fra klasserommet er det kontekstuelle utgangspunktet for de pedagogiske analyser i samarbeidet. Jeg velger ut et positivt løsningsbilde som jeg transkriberer og bruker som grunnlaget for veiledningen med lærer. Dette gjør jeg for at innholdet i kommunikasjonen skal bli oversiktlig (Bjørndalen, 2013), i tillegg blir jeg godt kjent med innholdet før første tilbakemelding med læreren (Aarts, 2005). Løsningsbildet varer som regel veldig kort. Opptak fra klassen 1 er på 1.48 min. og opptak 2 fra klassen har en varighet på 1,44 min. Utsnittene skal samsvare med tema og utviklingsmålet som læreren og jeg har blitt enige om. Ut fra en kort bildesekvens søker jeg observasjonskriteriene fra Marte Meo-elementene med fokus på lærers handlinger. Ikke alle elementer vil finne sted hver gang, men der kriteriene er tilstede beskriver jeg disse først på en objektiv måte i én kolonne og deretter

deskriptive detaljer for hvordan interaksjonen samsvarer med elementet. Altså beskrives i en kolonne handlingene og i neste kolonne refleksjoner over kompetanser i samspillselementet fra interaksjonen. Deretter tegner jeg et klassekart hvor hver elev kodes med J for jente og G for gutt. Alle elevene har altså en unik kode med enten bokstaven G eller J og et tall: J1, J2, J3, G1 G2, G3 osv. For hver elev tilstede i klassen ser jeg gjennom hele sekvensen med fokus på den ene eleven og lager en objektiv beskrivelse hans/hennes interaksjoner.

### **4.6.3 Deskriptiv analyse**

Etter transkribering og analyse av interaksjoner av de to forskjellige videoopptakstypene slik det her er beskrevet, forsøker jeg å finne en aksial forbindelse mellom fasene for å komme frem til mer presise og fullstendige forklaringer av komplekse fenomener (Postholm, 2005). Interaksjonsanalysen veksler fra mikrosamspill til å trekke linjer til et mer overordnet metaperspektiv. At jeg anvender aksial kodingsprosess innebærer at analysen for dette prosjektet åpner for flere kategorier enn kommunikasjonselementene i Marte Meo-metoden som jeg har laget under innsamlingsfasen. Gjennom fasene søker jeg forklaringer på hvordan eller hvilke forhold som kan henge sammen for elevene, for læreren og meg. ”Felles oppmerksomhet” har vært en målsetting for utviklingssamarbeidet. I prosessen og samarbeidet har vi hatt fokus på underkategorier for forhold som fremmer ”felles oppmerksomhet”. På tvers av fasene i datainnsamlingen ser jeg etter elementer som danner mønster eller som skiller seg ut som betydningsfulle for den samlede undersøkelsens formål og som jeg kan relatere til teoriutvalget for prosjektet.

## **4.7 Design for strategiens metodologiske faser**

Med design for strategiens metodologiske faser menes den løypen som prosessen systematisk følger. Her vil jeg gjøre rede for hvordan Marte Meo-metodens metodiske faser kan anvendes som en innovativ strategi for analytisk klasseledelse i samarbeid mellom skole og PPT. I alle faser av prosjektet har PPT (jeg) ansvaret for å lede og strukturere prosessen slik at den kan oppleves som trygg, forutsigbar og oppbyggelig særlig for læreren, men også elevene (Gjems, 1995).

Fase 1: Forarbeid og planlegging i endringsarbeidet: I forarbeidet til et samarbeid om endring- og utvikling bør deltakerne gjøre en analyse av den etablerte praksis, undersøke hvorvidt det er grunnlag for å forankre eventuelle målsettinger om utviklingsarbeid på alle

nivå i opplæringssystemet i kommunen. Endrings- og utviklingsarbeidet bør ha en god planlegging og initiering fra starten med tanke på et ønske om at en ny praksis skal oppleves som vellykket og velfungerende. På lang sikt bør en strategi for endringsarbeid forankres og integreres i de impliserte virksomheters utviklingsplaner (Jahnsen & Nordahl, 2010). Dette er et prosjekt som har til hensikt å undersøke om strategien kan være en god modell i samarbeidet mellom skole og PPT. Av den grunn er ikke prosedyrer for en vellykket initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsprosess behandlet like omfattende som den bør. For dette prosjektet er det sendt ut brev til kommunens skolesjef, deretter til rektorer på ungdomsskolene. I brevet ble det gitt informasjon om min rolle som studentforsker, bakgrunn for prosjektet, tema for den empiriske undersøkelsen, formål med prosjektet, problemstilling for prosjektet, gjennomføring av de metodologiske faser for aksjonsprosjektet, kriterier for utvalget, opplysninger om behandling av konfidensielle opplysninger; taushetsplikt og at deltakelse er frivillig. Jeg har i tillegg hatt samtaler med de involverte parter for å informere om prosjektet og etterlyse en lærer om ønsker å delta. Læreren som deltok i undersøkelsen ble kontaktet av meg via telefon.

På første informasjonsmøte med læreren ble skriftlig informasjon i brevet gjennomgått muntlig og jeg åpnet for spørsmål. Skolens satsningsområder ble også undersøkt i denne fasen. På denne skolen har vurdering for læring, læringsmiljø og klasseledelse hatt fokus de siste årene og de har utarbeidet en plan for trivsel for skolen. Hvert trinn har en teamleder og de arbeider på tvers av trinnene ca. månedlig. Videre undersøker vi hverandres forståelser omkring hva vi legger i utvikling av profesjonskunnskap. Vi samtalte også omkring hva vi legger i klasseledelse og hva hun opplever som viktige handlinger som fremmer et positivt klassemiljøet. Det forhold at strategien anvender video som informasjonsinnsamling i klassen og i veiledningens faser, er forberedelser om ytre og indre struktur for situasjonen et sentralt tema avklare (Gjems, 1995). Mange synes det er uvant og kan kjenne ubehag av å se seg selv på video. Min erfaring er at lærers fokus på å finne feil hos seg selv skifter fort over til heller å bli opptatt av samspillet og interaksjonen mellom seg og elevene og elevene seg i mellom. Veiledningens ytre struktur gjennomgås punktvis og vi lager en avtale for veiledningstidspunkter og videoopptak i klasserommet slik som prosjektets faser er beskrevet. Vi avklarer et fast opptakssted for veiledningen, og enes om at avtalene som gjøres bør prioriteres høyt. I tillegg avtaler vi hvor mye tid mellom fasene som passer for lærerens timeplan, læringsprosess og tid nok til å øve på løsningsbilder. Disse momenter i ytre struktur gir trygge rammer og forutsigbarhet for alle deltakere (Gjems, 1995). Marte Meo-metodens

teoretiske grunnlag og samspillselementer forklarer jeg på en enkel måte. Metoden har fokus på løsningsbilder i tilbakemeldingene og tema for videoopptak som er snakket om i detalj og avtalt slik at det oppleves forutsigbart for læreren og klassen. Avklaring av samtykkeskjema og informasjon til foresatte er også momenter vi samtaler om i dette første møtet.

Fase 2: Følt behov og problemdiagnose: (Videoopptak) Den enkelte lærers oppfatning og forståelse for tema som skal utvikles er vesentlig å avklare før problemet belyses. Sentrale begreper og erfaringer læreren opplever at fremmer et positivt læringsmiljø drøftes og klargjøres (Gjems, 1995). Dialogen skal oppleves som naturlig for begge parter, men det er som beskrevet i avsnitt 4.5.2 mitt ansvar å følge en trygg, forutsigbar og strukturert ramme for veiledningsprosessen. Lærer og studentforsker skal i denne fasen ha en prosess for å definere en konkret problemstilling og å avklare forventninger til veien videre.

Problemstilling defineres her som en løsningsmulighet. Med utgangspunkt i problemstilling, forsøkes å konkretisere, avgrense og beskrive problemstillingen sett opp mot klasseledelse (beskrivelser av rutiner, struktur for timen og hvordan læreren går frem skritt for skritt). Det er svært viktig å konkretisere og presisere hvilken kompetanse lærer ønsker å knytte til den pedagogiske utfordringen hun beskriver.

Fase 3: Ideer, erfaringer, informasjon: (Videoopptak) Her hentes inn mer informasjon om den mer konkrete problemstillingen i klasserommet. Tidspunkt og tema er avtalt og lærer har forberedt elevene om at de skal være filmet. Før timen begynner har jeg vist meg for elevene og gir beskjed om hvor jeg vil komme til å stå og spør om alle er komfortable med situasjonen. Jeg tar videoopptak med en håndholdt iPad med magnetisk vidvinkel (fish eye). Timen som filmes er i engelskfaget, i 4. time. Elevene har hatt læreren som vikar timen før.

Fase 4: Interaksjonsanalyse: Jeg velger ut løsningsbilder ut fra videoopptaket i klasserommet fra fase 3. som varer 1.48 minutter. Felles oppstart er temaet og interaksjonsanalysen søker etter kommunikasjonsprinsipper i samsvar med Marte Meo-metoden slik de beskrevet avsnitt 4.6. Anvendelse av metoden gir et verktøy for analyse av elevenes kommunikasjonskompetanser og hvordan de responderer på lærers handlinger for å oppnå felles oppmerksomhet. Samspillselementene er sirkulære ved at jeg grovt sett ser etter en åpning fra lærer og hvordan hun justerer seg etter gruppen og omvendt, og hvordan hun avslutter eller lukker/følger opp den informasjonen hun har gitt elevene.

Fase 5: Tilbakemelding: (Videoopptak) Denne fasen har to deler (a: drøfting om løsningsforslag og b) Ny avklaring av neste tema for klasseledelse. Veiledningspunkter i Marte Meo-metoden følger en struktur som er beskrevet i avsnitt 4.5.4.

a) Løsningsforslag. Med utgangspunkt de utvalgte arbeidspunkter fra videoopptaket fra fase 3 viser jeg lærer utsnittet jeg har valgt ut som viser positiv kommunikasjon i felles oppstart (Holten, 2011). Jeg viser først hele utsnittet slik at læreren ser hva jeg har valgt ut. Der etter spoler vi tilbake til start, kjører filmen på nytt og stopper der jeg kan vise læreren de kvaliteter jeg har sett. Læreren kan også stoppe hvor som helst og jeg forsøker å være sensitiv i forhold til reaksjoner. Der jeg stopper gir jeg en kort og objektiv beskrivelse av handlingene. Sammen, analyser og reflekterer vi over pedagogiske implikasjoner som springer ut fra dette utvalgte mulighetsbildet. Med fokus på interaksjonen og kvalitet på kontakten tilføres ny kunnskap fra fase 5 og et svar på problem fra fase 2.

b) Ny avklaring av neste tema for klasseledelse: Slik som fra fase 3 drøftes tema felles oppstart i lys av læringsledelse. Vi enes om hva og hvordan læreren kan øve på kommunikasjonsprisen før neste opptak. Lærer gis nok tid til å øve på det vi har enes om og vi avtaler ny tid for å gjennomføre et nytt opptak i klassen.

Fase 6: Anvendelse og øving og fase 7: Interaksjonsanalyse: (Videoopptak)

Løsningsforslaget prøves ut i livet og vil vise i praksis hvor relevant og god løsningen er. Jeg gjennomfører videoopptak til avtalt tid og klassen er forberedt. For dette prosjektet valgte vi samme tidspunkt og fag som i fase 3: engelsk i 4. time. I fase 7 (loggskrivning fra videoopptak) gjennomføres interaksjonsanalysen på samme måte som beskrevet i fase 4.

Fase 8: Tilbakemelding: (Videoopptak) Denne fasen har to deler (a: drøfting av løsningsforslag og b) Drøfting av nytteverdien av strategien.

a) Løsningsforslag. Jeg gjentar de samme momentene som er beskrevet i fase 5 a).

b) Drøfting av nytteverdien av strategien: Fokuset for samarbeidet har vært felles oppstart. Det er læreren som skal avgjøre ut fra eget følt behov om samarbeidet skal avsluttes, eller å åpne for ytterligere refleksjoner over samme tema. Svar på pedagogiske utfordringer kan også åpne for nye utfordringer eller spørsmål som læreren ønsker å utforske i samarbeidet med meg. Fasene gjentas sirkulært ved videre samarbeid. Med hensyn til dette prosjektet avsluttes samarbeidet i denne fasen og jeg undersøker lærerens opplevelse av endringsprosessen, metoden og samarbeidet.

Strategien skisserer prosjektets metodologiske faser i endrings- og utviklingsarbeid med Marte Meo-metoden i skole. I en veiledningsprosess i samarbeid med læreren vil fasene ha en sirkulær utvikling. Det vil si at vi gjentar fasene enten et avtalt antall ganger eller til læreren opplever å mestre utfordringen som hun ønsket å utforske. Måten vi samhandler og kommuniserer i vår samarbeidsrelasjonen er svært sentral med hensyn til å ivareta lærerens og elevers integritet og verdighet og kan ha stor betydning for om veiledningen lykkes eller ikke. Hovedhensikten med å beskrive Marte Meo-metodens metodologiske faser handler å om synliggjøre struktur og systematikk i utviklingsarbeidet. Fasene sikrer møtepunkter der samarbeid og felles refleksjonen finner sted. I samarbeidet og møtepunktene sikres i tillegg at den pedagogiske refleksjonen springer ut fra en konkret kontekstuell hendelsesforløp. Altså kan de metodologiske faser for dette prosjektet sees på som muligheter for å iscenesette en praktisk-pedagogisk samtale på grunnlag av den spesifikke virksomheten (Løvlie, 1992).

## **4.8 Krav til utvalg**

Aksjonsforskningsprosjektet stiller noen spesifikke krav til utvalget for at gjennomføringen av single-kasusstudiet skal kunne betegnes som valid og reliabelt. I kraft av å velge aksjonsforskning og en single-kasusstudie som tilnærming til utviklingsarbeid er det vesentlig at læreren som deltar i prosjektet er frivillig og at hun opplever formålet for prosjektet som meningsfullt og nyttig i egen praksis. Hele prosjektet tar utgangspunkt i og utvikler seg fra et følt behov hos læreren. Læreren som deltar ønsker å se sine elever og å reflektere over deres læringsprosesser. Hun er i tillegg åpen for å reflektere over bevisste handlingsvalg knyttet til sin klasseledelsekompetanse. For å ivareta aksjonsforskningsprosjektets validitet er det også utslagsgivende at læreren som deltar har noen års erfaringer som lærer. Dette for å skille på behov for veiledning etter endt kvalifiserende lærerutdanning og endrings- og utviklingskompetanse for en lærer som har en grunnleggende kvalifisert lærerutdannelse. Det første kan ikke defineres som PPTs mandat eller ansvarsområde. En forutsetning for at vi skal lykkes i et pedagogisk endrings- og utviklingsarbeid er at vi har en gjensidig respekt for hverandres kunnskaper og roller (Furu, 2013). For å gjennomføre et kvalifisert forskningsarbeid trengs det imidlertid faglig og metodisk kompetanse, som kan oppnås gjennom utdanning på masternivå. Denne strategien anvender Marte Meo-metoden som redskap for å gjennomføre endrings og utviklingsprosesser med fokus på klasseledelse. For å kunne veilede med metoden kreves en sertifisering. Sertifisering foretas av Licenced supervisor i Norge og registrering skjer i Marte

Meo International Network i Holland (Marte Meo foreningen, 2001-2009) og det kreves en kyndig eller kompetent person som kan være en støtte for læreren. Ved å skrive denne avhandlingen og gjennomføre prosjektet ligger en personlig målsetting om egen endrings- og utviklingskompetanse. Min fordypningsprosess kan tilføre meg mer kunnskap og erfaringer om forhold mellom skole og PPT, som i sin tur kan bidra til positive endrings- og utviklingsprosesser omkring elever læringsmiljø.

## **4.9 Metodiske refleksjoner over aksjonsforskning**

Mattsson (2013) peker på en risiko for å bli fanget og påvirket av de dominerende kulturelle forestillingene når man har tilhørt et miljø over en viss tid. Ved å forske på sitt eget miljø kan man risikere å ikke kunne nærme seg feltet på en kritisk måte med et ”uten i fra” blick eller som uttrykket fra sosialantropologien anvender ”go native”. Som hjelpetjeneste for skolen har jeg regelmessig og tett tilgang på skolekulturen samtidig som jeg ikke er en del av den i hverdagen. Feltforskerrollen i aksjonsforskningsprosjektet handler i stor grad om å delta i lærerens refleksjoner og analyser over egen praksis. Slik jeg opplever samarbeidet, har prosjektet tilført positive opplevelser til den allerede etablerte relasjonen til læreren som har deltatt. Andre ved skolen har tatt kontakt under prosjektet og uttrykket et ønske om å prøve ut utfordringer knyttet til integrering av elever med enkeltvedtak inn i klassens ordinære undervisning. Når utgangspunktet mitt har vært en opplevelse av at det kan være vanskelig å komme til med videoveiledning i ungdomsskolen, ser jeg nå at prosjektet kanskje kan virke som en åpning. Et slikt prosjekt dersom den oppleves som nyttig og meningsfull, kan muligens så en liten gryende nyfikenhet hos andre lærere på skolen? I forbindelse med gjennomføring av intervju opplever jeg at det ble en bedre situasjon for lærer og meg selv å ha noen dager mellom tilbakemeldingssituasjonen og videoopptaket i klasserommet. Å ha tid til å la samtalene og målsetningene synke i bevisstheten, men samtidig ikke vente for lenge, kan virke strukturert, trygt og forutsigbart for alle deltakere.

## **4.10 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet handler om hvor pålitelig informasjonen fra empirien er. Jeg har gjennom hele prosessen hatt stor fokus på åpenhet og troverdighet over for deltakere. Observasjonskategoriene og målemetoder som oppgaven anvender vil ikke gi et likt resultat ved å gjenta samme prosjekt på nytt i ny klasse, og ny kontaktlærer. Reliabiliteten for denne avhandlingen vil handle om subjektive opplevelser for lærer og meg. Eventuelt måtte

reliabiliteten i refleksjonsprosessene i samarbeidet vårt resultere i at elever, foreldre eller andre lærere rapporterer lignende positive endringer i elevenes læringsmiljø. Det vi si at spørsmålet om reliabilitet, validitet og undersøkelsens resultater vil være knyttet til eksempler på praksis (Hiim, 2010). Et hovedkrav til empiri vil være å beskrive relevante og tilstrekkelig konkrete eksempler som viser handlinger og hendelser, opplevelser og synspunkter med hensyn til sentrale læreroppgaver som er fokusert i problemstillingen.

Validitet eller gyldighet sier noe om data som er samlet inn og de konklusjoner som er trukket gjelder det det er prosjektets hensikt å belyse eller produsere. Validitet handler om kunnskapens gyldighet (Jacobsen, 2005). Nøyaktig gjentagbarhet er ikke mulig med en slik undersøkelse. Strategien og prinsippene kan gjennomføres på nytt, men det er ikke sikkert at man vil komme frem til samme resultater. Hvor vidt metoden som anvendes måler det den blir antatt å måle og at resultatene gir et gyldig svar på de spørsmålene som stilles i problemstillingen er det jeg vil drøfte. Ved å velge aksjonsforskning som undersøkelsesprosess skapes møteplasser mellom læreren og meg, der vi sammen i møtene skaper demokratiske dialoger og enes om pedagogiske forhold som vi tror eller antar fremmer elevers læring og trivsel. Det er to sentrale momenter som jeg opplever er av særlig betydning for å besvare spørsmålet om gyldighet. Det første er jeg strevde med å finne en frivillig deltager til prosjektet. For å få en deltaker til å være med på prosjektet måtte jeg selv ta direkte kontakt med en lærer. Jeg valgte denne læreren fordi jeg opplever at vi har en god kontakt og et godt samarbeid. Dette innebærer at det i første rekke er mitt behov for en deltaker som er deltakerens motivasjon. Et annet moment opplever jeg kommer tydelig frem i prosjektets faser der lærer og jeg møtes for å drøfte og reflektere opptak fra klassen. I tråd med Marte Meo-metodens veiledningsprinsipper legges det stor vekt på at Marte Meo-veileder slipper veisøker til med egne refleksjoner og løsninger til utfordringer. I min selvgranskning av den veiledningen jeg gir til lærer, kan jeg registrere at jeg ikke alltid er tålmodig nok til å gi læreren tid. Som veileder kan jeg være for rask med å komme med råd eller løsninger på utfordringer som lærer står i. Siden jeg har studert videoopptaket grundig, ser jeg at jeg kan være for snar med å fortelle læreren hva som skjer på video i stedet for å la henne beskrive med egne ord. En slik veiledning har mye å si for lærers opplevelse og selvregistrering av egen praksis og setter spørsmål om validitet med hensyn til endrings- og utviklingsprosesser hos læreren.



## 4.11 Etiske refleksjoner omkring aksjonsforskningsprosessen

Etiske avveininger handler om refleksjoner over moralske problemstillinger. Kversøy (2005) beskriver ytterpunkter i etiske refleksjoner ved hjelp av begrepene relativisme og moralisme, og kaller det ”det spennende” som er i mellom disse posisjonene som ”det fruktbare”. Enkelt fortalt har relativisten en forståelse av at ”det som er rett for meg, ikke trenger være rett for deg”. Moralisten vil si at ”jeg har rett og alle andre tar feil”. Det spennende potensialet finnes gjennom refleksjonsprosess der verdier utfordres og forankres i erfaringer og personlige verdivalg. Valgene og handlingene vi tar i hverdagen er ikke likegyldige og de dreier seg ofte om fornuft, følelser og handling. Makt, avhengighet og nærhet er faktorer som spiller en viktig rolle i våre etiske vurderinger. Lover, regler, bud, tradisjoner og innarbeidede vaner er også faktorer utenfra som kan forklare handlinger (ibid.). Refleksjoner omkring etiske vurderinger kan ha flere perspektiver. Jeg har beskrevet i avsnitt 4.5.2 en etisk refleksjon over hvordan jeg ivaretar deltakernes personvern med hensyn til å anvende videoopptak i prosjektet. Her vil jeg beskrive noen etiske refleksjoner knyttet til mitt ønske om å intervenere i klasserommet og å være initiativtaker i lærers endringsprosesser. ”Tettere på” er et av begrepene i Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011) om samarbeidet mellom PPT og skole. PPT har et mandat og forventninger fra Stortinget om å bistå skolen med hensyn til pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer og læringsmiljø. Det er viktig å sette fokuset på at skoleeier som arbeidsgiver har et overordnet ansvar for å sørge for nødvendig pedagogisk kompetanse. Det ligger etiske problemstillinger for PPT dersom veiledning og kompetanseheving har utspring i en konflikt der lærer ikke ønsker veiledning, men er pålagt det av skoleeier. Slike situasjoner er ikke en strategi som her er skissert egnet til. Både fordi en sentral forutsetning for å lykkes i veiledning krever at læreren ønsker endringsprosesser, men også av hensyn til de relasjonelle roller og oppgaver som vil svekke tillitt til PPT som ekstern faglig hjelpetjeneste.

Strategien for analytisk klasseledelse, slik den er beskrevet i denne avhandlingen, skisserer en systematisk og strukturert måte å bistå lærerens egne løsninger ved hjelp av refleksjoner og analyser med utgangspunkt i egen problemsituasjon. Med en målsetting om å beskrive en strategi for analytisk og reflekterende klasseledelse, er det jeg som initierer endringer i samarbeidet mellom skole og PPT. I endringsprosesser er det sentralt å vurdere de etiske ytterligpunkter for en slik endring. På den ene siden kan endring i arbeidsoppgaver, rutiner og

samarbeid være rett for meg i PP-rådgiverrollen, og på den annen side kan endringen også være rett for noen lærere i skolen. En strategi for endringsarbeid kan være kjærkommen og oppleves som et kvalitativt tilbud fra PPT som virker forstrekende på de etablerte relasjoner mellom skolen og PPT. Systematisk, og kontekstuell analysearbeid om læreres pedagogiske utfordringer kan sees på som svært tilfredsstillende og oppbyggende. På en annen side kan en slik endringsmodell implisere en skeivfordeling i arbeidsoppgaver og være en krevende måte å samarbeide på. Endring av vanearbeid er tidkrevende og kan oppleves som utfordrende i en travel hverdag. At initiativet kommer fra PPT kan oppleves som et signal om at skolene ikke arbeider godt nok og at andre løser utfordringer på en bedre måte enn de selv gjør. Det kan være vanskelig for en lærer å snakke om sine pedagogiske utfordringer, fordi det kan oppleves som å sees i sammenheng med å ikke strekke til som klasseleder. Ytterpunktene kan være fra å anvende endringsstrategier i ens egen praksis som en regel, til å velge å alltid utføre den samme klasseledelsesstilen på alle grupper elever hvert år. Begge alternativer kan være ekstreme ytterpunkter som vanskeliggjør samarbeid. Fra et etisk perspektiv vil spørsmålet dreie seg om rettferdighet og likeverdig opplæring for elevene. Av den grunn er det sentralt at samarbeidet handler om å analysere de kontekstuelle forhold rundt elevene på deres premisser, i større grad enn premisser som settes av pedagogisk personale eller hjelpetjenester.

## 5 Refleksjoner omkring strategiens faser

I dette kapittelet presenteres et utvalg av aksjonsforskningens empiriske resultater som trekkes frem som eksempler i en strategi for analytisk klasseledelse. Tilknytning til teori fra kapittel 3 ( Prosjektets konkrete pedagogisk-teoretisk utgangspunkt for arbeid med utviklingsstøttende klasseledelse) reflekteres over og drøftes der det er relevant. Refleksjoner som presenteres her er min tolkning av lærers endrings- og utviklingsprosess som resultat av måten jeg analyserer og kommenterer videoopptakene på. De valgene jeg har foretatt underveis har som mål å støtte en systematisk fremgangsmåte og å svare på lærers utviklingsmål. Utgangspunkt for aksjonsforskning stiller jeg spørsmålet om *”Hvilke pedagogiske utfordringer møter lærer med hensyn til uro i undervisningstimen?”* Svarene gis som pedagogiske eksempler innenfor tilpasset opplæring gjennom strategiens 8 faser. I samarbeidet med læreren som har deltatt i aksjonsforskningsprosjektet, formuleres en presisering og konkretisering for lærerens utviklingsmål i fase 2.

### Fase 1: Forberedelser:

Erfaringer og refleksjoner omkring forberedelsesfasen har dreid seg om hvordan informasjonen jeg har gitt er mottatt av skolen. Informasjonsbrevet tilsvarende beskrivelsen i avsnitt 4.7. (se også vedlegg 1). Det var ingen lærere som meldte seg frivillig innen fristen som var satt. Jeg tok selv kontakt med en lærer som har deltatt i prosjektet. Årsakene til at ingen meldte seg frivillig innen fristen kan være flere. Den ene grunnen er at fristen på en uke ikke var tilstrekkelig. En annen årsak kan være at tidspunktet for gjennomføring av prosjektet sammenfaller med en hektisk periode for skolen. Jeg kan i tillegg tenke at 12 sider informasjon virket omfattende og kan i seg selv være et moment som ikke tiltaler lærere. Begrepet aksjonsforskning er ikke et kjent begrep selv om denne var forsøksvis forklart i informasjonsbrevet. Kanskje er det slik at videoopptak er den viktigste faktoren for hvorfor det var vanskelig å finne en frivillig deltaker for prosjektet. Tradisjonelt er lærere vant med å være alene med sine elever, og det kan oppleves som invaderende og skremmende å ta i bruk video for å samle informasjon om egen praksis. Med hensyn til utvalg av teori for dette prosjektet kan en forberedende fase ha mer fokus på forhold som synliggjør og eksemplifiserer endrings- og utviklingsarbeid med Marte Meo-metoden. En måte å forberede skolen på kan være å delta i skolens personalmøte og presentere metoden, eventuelt vise konkrete og positive eksempler av videoveiledning. En slik tilnærming kan bidra til at

personalet kan stille spørsmål og at definisjonen og refleksjonen over skolens verdier omkring klasseledelse gjennomgås i en demokratisk og kommunikativ prosess.

Fase 2: Følt behov og problemdiagnose: Lærer som deltok i denne undersøkelsen har i utgangspunktet en klasse som hun opplever fungerer godt og hun opplever å ha gode relasjoner til elevene sine, til kollegaer, godt samarbeid med foreldre og at elevene seg i mellom ser ut til å ha gode relasjoner. Hennes utgangspunkt for å delta har vært knyttet til å hjelpe meg med å gjennomføre oppgaven (se kapittel 4.11). Lærer opplevde allikevel at endring og utvikling er positivt og nyttig. Hun var i tillegg vant med å arbeide utviklende med video som utviklingsredskap fra idrett. Elevundersøkelsene som måler elevers trivsel på skolen har hatt gode resultater og hun opplever et slikt målingsverktøy som viktig pekepinn for læringsmiljøet i skolen. I samtaler om hva hun opplever som sentrale punkter i positiv klasseledelse understrekte hun gode relasjoner til elevene som svært sentralt og at hun arbeider kontinuerlig med samtaler og ved å ha fokus på at hun virker forutsigbar for elevene. Hun var i tillegg opptatt av at elevene skal oppleve at de blir sett og anerkjent. Positive tilbakemeldinger og positiv oppmerksomhet var også svært viktig momenter for læreren. Med hensyn til daglige rutiner var hun opptatt av at elevene og lærer skal hilse på hverandre om morgenen, og at dette etterfølges av en felles oppstart før læringsaktiviteten. Så avsluttes timen eller dagen med en oppsummering og å forberede elevene på hva som skal skje fremover. Elever har mulighet for å ta kontakt med henne utenom undervisningstidene også hvis det er spørsmål de trenger å snakke med læreren om. Denne læreren meddelte at hun opplever høy grad av positive relasjoner i sin klasse, men at det kan være flere elever som ikke klarer å holde fokus, eller å få med seg innholdet i introduksjon av et nytt tema. Det er en gruppe elever som har behov for mer tid i flere sammenhenger. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålets problemstilling om hvilke pedagogiske utfordringer møter lærer med hensyn til uto i undervisningstimen formulerer lærer sin problemstilling slik: *”Hvilke endringer i min undervisningshandling kan føre frem til at elevene oppnår økt fokus når jeg introduserer nytt fagstoff?”*. På grunnlag av lærers følte behov og formulering av problemstilling enes vi om å innhente informasjon om felles oppstart og forhold som fører til felles oppmerksomhet. I en skolehverdag finnes felles oppstart hver gang elevene har et nytt fag eller en ny time eller dersom en bytter læringsaktivitet i en time. Holten (2011) beskriver felles oppstart som et av tre arbeidspunkter i samarbeid med lærere om kompetanseheving av kommunikasjonsferdigheter. Felles oppmerksomhet krever at læreren handler på en måte som gjør at elevene vender fokuset mot

læreren og har sin oppmerksomhet mot budskapet som læreren formidler. Lærer forteller at hun begynner med å få et overblikk og prøver å ha fokus på å være en tydelig leder med hensyn til hva hun forventer at de skal utføre.

Fase 3: Ideer, erfaringer og informasjon: Lærer observerer og registrer elevenes tilstand ved å stå oppreist og vendt mot elevene. Hun åpner ved å benevne en elev av to som fortsatt står og hun sier at de ikke behøver å reise seg siden de allerede har hilst i dag. Hun er raskt i gang med å gi informasjon om forventet atferd ”mobiler og slikt må av”. Hun gir videre informasjon om hvilken time det er og at de skal fortsette å jobbe med det samme som forrige uke på engelsk. Hun oversetter informasjonen til norsk. Hun gir en kortfattet repetisjon av tema de arbeidet med sist som de skal fortsette å arbeide med i denne timen. Læreren registrerer prat mellom elever bakerst og sier navnet til eleven som snakker. Eleven retter seg mot læreren. Eleven fortsetter å snakke med naboeleven når læreren flytter fokuset. Læreren henvender seg mot hele klassen og spør om alle er klare. Læreren sier at nesten alle sier at neste alle er klare. Flere elever drikker fra flaskene sine. Hun forteller at de skal begynne med litt repetisjon og ber elevene om å finne frem til bøkene sine. Alle elever finner frem til bøkene sine i sekken og en elev går fra plassen sin bakerst i klasserommet og henter sekken sin fra en pult langt fremme i klasserommet. På vei ned, tilbake til pulten sin, snakker hun høyt ut og henvender seg til heleklassen. Noen elever ser på henne, smiler og noen elever svarer henne. Mens elevene finner frem til bøkene sine står læreren med ryggen til klassen for å hjelpe en elev som sitter foran med å komme i gang med en egen oppgave. Lærer har ryggen mot klassen og ansiktet vendt mot den eleven som hun hjelper. Samtidig gir hun beskjed til resten av klassen om å si i fra til henne når de er klare og at hun venter på dem. Opptaket varer 1.48 minutter.

Fase 4: Interaksjonsanalyse: Læreren har i fase 2 uttrykt at gruppen har behov for mer tid på flere områder og jeg ønsker å legge opp til at vi skal fundere over om hun opplever at hun observerer elevene, om hun bruker informasjonen for å justere og å tone seg inn etter elevene, og om hun gir elevene nok tid til å registrere seg selv eller til å fullføre gitt instruksjoner. Altså ser jeg etter mikrosirkler som er åpninger og hvordan hun følger disse opp og avslutter dem positivt slik at elevene klargjøres til felles oppmerksomhet. Det er momenter som kan defineres som små brudd i kommunikasjon. Det vil si at når det gjelder de kommunikative elementene i Marte Meo-metoden finner jeg ikke at læreren fullfører alle deler av en mikro-kommunikativ sirkel. For eksempel kan det ha vært gitt beskjeder som ikke er fulgt opp og

som står igjen som åpne for elevene. Eller at beskjeden er gitt før alles oppmerksomhet er rettet mot læreren. Etter analysen av elementene velger jeg et positivt løsningsbilde som viser en vennlig og klar lærer. Jeg planlegger å styrke læreren ved å vise hvor effektive pausene hun tar er når hun observerer. På dette løsningsbildet står hun vendt mot klassen og henter informasjon om elevenes tilstand. Hun pauser, smiler og har åpne armer som hun samler når hun hilser på elevene. En slik pause gir læreren tid til å innhente informasjon om elevenes tilstand. Ved å smile har hun en affektinntoning som kan tilføre elevene en opplevelse eller erfaringer om at læreren er interessert i dem. Pausen kan i tillegg brukes for å gi elevene tid og rom til å reagere og utføre rutiner omkring oppstart som de er kjent med å at læreren forventer. Ved å gi tid og rom hjelpes elevene til å oppleve at de kan reagere sammenhengene ut fra sine prosesser og samtidig være i en dialogrytme med læreren. På et annet løsningsbilde har hun et vennlig blikk på en elev som står. Eleven justerer seg samtidig mot en ønsket atferd som forventes. En slik inntoning vil jeg beskrive som en positiv ledelse. Det er elevens reaksjoner til hennes handlinger jeg vil hente undring og refleksjoner over sammen med læreren. Læreren tilfører elevene hjelp til struktur og forutsigbarhet ved å gi informasjon om det som har skjedd og det som skal skje for timen og hun hjelper elevene med å forberede seg til felles læringsaktivitet ved å gi trinnvis instruksjoner om å rydde bort mobiler og å finne frem bøker. Utviklingspotensialer i de kommunikative handlinger som kommer frem i analysen, kan finnes gjennom refleksjon over opprettholdelse av lærerens dialogrytme og non-verbale kommunikative signaler når hun gir instruksjoner.

Fase 5: Tilbakemelding: Vi så først gjennom hele 1.48 minutter av filmen fra fase 3. Før filmen var kommet mot slutten lo læreren og hadde fokus på noe hun oppdaget på filmen. *"Jeg bare venter på dere"* sa hun og lo. *"Jeg må bare le, dette er bra for meg å se."* sa læreren når hun så seg selv gi den siste beskjeden mot slutten av filmen. Læreren beskrev at hun ser at hun gav en beskjed men sto med ryggen til. Hun erkjente at hun sa noe med ord som ikke samsvarte med kroppsspråket hennes. *"Jeg har jo egentlig blitt borte for dem nå, de ser at jeg er opptatt med noe annet."* En slik erkjennelse kan knyttes til at elevene kan oppleve motstridene eller tvetydige signaler. Beskjeden kan misoppfattes av elevene. Når vi så på elevens reaksjoner og aktiviteter var klassen preget av noe uro og støy. Med uro mener jeg at flere hadde hentet opp boken slik læreren ba om, men at de allerede hadde vendt fokuset tilbake til hverandre. Andre var fortsatt opptatt av å finne frem til bøkene sine. Når vi startet filmen på nytt, tok læreren selv initiativ og kommenterte egne handlinger ved oppstarten. Hun opplevde den som en *"kunstig oppstart"* og hun reflekterte over

årsakssammenhenger for hvorfor hun opplevde det slik. Vi vendte fokuset tilbake til videoopptaket å forsøke å se hvem som er klare for å ta i mot ny informasjon eller å komme i gang med felles oppstart. Jeg tilførte informasjon om hvordan jeg opplevde at når hun gav en klar, tydelig instruksjon på en vennlig måte, og vendte fokuset mot elevene, kunne vi se på videoopptaket at beskjeden hennes hadde en virkning på elevene. Vi undersøkte hver elevs tilstand og kunne enes om at de aller fleste elevene hadde fokuset og blikket sitt rettet mot læreren og noen rettet seg i ryggen eller lente seg fremover. I refleksjonen skilte vi på hvem som hadde fokuset sitt mot læreren og gjorde det som var ventet av dem. Vi så på og beskrev kroppsspråket til elevene. Lærer rettet oppmerksomheten sin mot noen elever som fulgte med, men uten å smile eller vise glede. Altså kunne læreren som kjenner elevene prøve å lese den ytre atferden og forsøke å antyde med ord elevens indre følelsetilstand. Hun knyttet deres indre tilstand til manglende motivasjon eller lite engasjement og undret seg over oppdagelsen. En slik tilstand, dersom den er tolket riktig kan være en viktig faktor med hensyn til hvorvidt eleven er i stand til å realisere sitt potensiale for læring.

Videre reflekterte hun over hva hun kan gjøre for å "tune" seg inn på hvordan elevene har det. *"Dette er viktig for meg å se, det er mye ekstra informasjon ved å se på elevene slik"* sier læreren. Jeg opplever at læreren viste med innlevelse en genuin interesse for elevene og hun uttrykket et ønske om å oppnå en god førstekontakt på veien mot å oppnå felles oppmerksomhet. En slik affektiv inntoning som lærer uttrykker handler om et ønske om å bekrefte elevene i deres emosjonelle tilstand. Eleven kan utføre små signaler som kan gi uttrykk for opplevelsen av seg selv i sin egen lærings situasjon. Å fange opp disse små signalene og klare å gi eleven en opplevelse av at han/hun er sett kan gi en ny sjanse for eleven, eller en hjelp til å kunne påvirke og være deltagende i dialogrytmen. Lærerens interesse for elevenes tilstand kan anvendes til en bevisstgjøring på de muligheter som ligger i observasjonen for å finne mulige naturlige momenter for å speile elevene på en positiv måte. Ønsket atferd kan bekreftes positivt med ørsmå kommunikasjonselementer som et smil, et vennlig blikk, bekreftelser til elever som er kommet på plass og har fokuset sitt mot læreren. Som videre utviklingsmål og fokus for øvelse til neste opptak enes vi om at læreren utforsker mulighetene i å bruke mer tid på observasjon før hun begynner med å gi informasjon og at hun gir elevene nok tid til å fullføre en instruksjon. Når elevene har fullført forventet instruksjon kan lærer bekrefte elevene positivt. På den måten hjelper hun elevene med å registrere fullføring og fremme en mulighet for realistisk selvforståelse i et felleskap.

Ved gjennomgang av dette videoopptaket fra fase 5, satt jeg eget utviklingsmål om å gi læreren mer tid til å finne løsninger av egen kraft på neste tilbakemelding i fase 8.

Fase 6: Anvendelse og øving: Neste opptak er tidspunkt på dagen, fag, og klasse de samme, men en uke senere. Elevene organiserer seg ved pultene sine. Noen står og snakker, noen sitter og snakker og noen elever sitter klare og har fokuset sitt rettet mot læreren. Lærer står der hun pleier foran klassen, klapper hender sammen og sier høyt og tydelig at de skal sette pulter på plass, mobil og lyder ned. En elev slår med hendene sine på to pulter han har foran og bak seg og lager en høy rytmisk lyd som konkurrerer med lærerens stemme. Når lærer har gitt beskjedene om det hun forventer de skal gjøre står hun stille vendt mot elevene og smiler. Hun vender blikket mot eleven som trommer. Trommelyden som eleven lager blir gradvis svakere. Flere elever flytter på pultene sine og det er naturlig støy som følge av dette. Læreren forflytter seg til bakerst i klassen setter seg på huk ved pulten til en elev. De har en kort og lavmælt dialog som varer ca 15 sekunder. Flere elever har nå funnet plassene sine, noen elever har dialogiske interaksjoner, og noen har fokuset rettet fremover. Lærer går tilbake foran i klassen der hun pleier å stå. Hun stiller seg smilende og med blikket vendt mot alle. Hun krysser armene sine. En elev kommer inn i klasserommet, læreren vender hodet mot eleven, ser på henne, smiler og vender blikket tilbake til klassen. Støynivå i klassen blir merkbart og gradvis lavere jo lengre læreren står stille og er vendt mot elevene. Når det har gått 20 sekunder fra hun stilte seg foran igjen, sier læreren høyt og tydelig: *"Veldig bra! Dere har funne plassene og vi er i gang. Jeg begynner først med noen beskjeder om morgendagen..."* Hele opptaket varer 1,44 minutter.

Fase 7: Interaksjonsanalyse: Fra fase 5 ble vi enige om å øve på å gi elevene nok tid når de har fått instruksjoner og sørge for at de kan rekke å fullføre det læreren forventer. I analysen finner jeg at læreren står på samme stedet som ved første opptak når hun henvender seg til klassen. Hun har i tillegg en lignende kroppssignal om at noe vil komme til å skje. Hun har en lik personlig styrke i stemmeleiet ved å hilse på en vennlig måte (smil) om første signal til elevene om at noe skal skje. Læreren bruker kroppsspråk, og språket et volum som samsvarer med at hun signaliserer til elevene at noe skal skje. Hun virker av den grunn tydelig til å få frem at elevene snart skal begynne en ny aktivitet og må avslutte pausen. Læreren velger å ikke kommentere en elevs tromming mens hun gir første signal og beskjed. Isteden ser hun på eleven, og det tar ikke lang tid etter dette blikket fra læreren at eleven slutter med trommingen. Hvilket behov uttrykker eleven? Denne eleven har et høyt aktivitetsnivå og



atferden kan virke forstyrrende, og kanskje til og med irriterende for lærer. Atferden kan i tillegg virke forstyrrende for de elevene som allerede sitter og er vendt fremover. Med hensyn til at det er læreren som søker felles oppmerksomhet fra elevene blir en slik atferd konkurrerende. Ved at læreren står stille, ser på eleven og venter, kan lærerens inntoning gi eleven hjelp til struktur og tid til å regulere sin følelsesmessig tilstand. Læreren bruker kanskje den informasjonen hun får tilført når hun observerer eleven, kanskje hun leser hans følelsesmessig tilstand fra den ytre atferd han viser? Blikket fra læreren på eleven gir et signal om at *"jeg venter på deg, jeg er her for deg"*. Kan et slikt blick være nok for at eleven opplever å bli sett og at elevens fornemmelse av seg selv blir ivaretatt på en positiv måte? Kan et vennlig blick være et lite signal, men en effektiv kommunikatív handlingsmåte som virker positivt for denne eleven? Trommelyden blir i alle fall gradvis avsluttet. Jeg velger dette som et av løsningsbildene for å vise hvordan jeg opplever at læreren er tydelig og bestemt, samtidig trygg og vennlig for en elev som viser et behov for oppmerksomhet. På dette videoopptaket opplever jeg at lærer har gitt et tydelig signal om at elevene skal gjøre seg klare og håndterer en atferd som er vanskelig forenelig med felles fokus, noe som hun håndterer med positiv ledelse. Læreren beveger seg bort fra "beskjedplassen" mens elevene setter pulter på plass. Til sammenligning fra første opptak kommer læreren raskt tilbake til "beskjedplassen". Hun venter tålmodig og vennlig på at elevene skal sitte og være stille. På dette opptaket gir læreren elevene mer tid å fullføre, i tillegg til at hun følger opp eller avslutter og rammer inn situasjonen når alle elevene er på plass. Hun gjør dette ved å vente til alle sitter og er vendt mot henne, først da tar hun initiativ og roser elevene for å har gjort en bra jobb. Her gir hun positiv oppmerksomhet til elevene, noe som kan hjelpe elevene med å forstå at de har mestret den forventede oppgaven og blir ledet mot hva de skal være opptatt av i og for felleskapet. På dette opptaket finner jeg at læreren formidler en klar målsetting for hva elevene skal klare for å komme til felles oppmerksomhet og at hun bruker observasjon og tid for å følge nøye med på hva elevene uttrykker som behov i øyeblikket. Når hun roser elevene positivt er hun støttende overfor alle elevene før hun går over til ny informasjon og neste mestringsnivå for elevene. Som enda et løsningsbilde velger jeg bildet der lærer gir ros til elevene når de har fullført instruksjoner fra læreren. Siden prosjektet avsluttes etter fase 8, dvs andre tilbakemelding, beskriver jeg ikke refleksjoner over neste mulige utviklingsmål for læreren.

Fase 8: Tilbakemelding: Læreren gjengav de utviklingsmålene hun skulle øve på og som vi skulle ha fokus på før jeg startet filmen. Fokuset vårt for å oppnå felles oppmerksomhet var å

se på kommunikative forhold som hjelper elevene til å mestre instruksjoner for det som ventes av dem. *"Jeg har hatt i bakhodet mitt at jeg skal gi elevene nok tid, gi de en sjanse til å fullføre og 'Catch them being good' i stedet for å rope ut navn på elever som ikke gjør det de skal..."* Ved å la læreren gjengi utviklingsmålene for kommunikasjonspunkter som hun opplever vi er blitt enige om, har jeg mulighet for å justere meg etter begrepene det er naturlig for læreren å anvende. Da vi stoppet ved løsningsbildet sa læreren: *"Jeg kunne sagt at eleven måtte slutte med trommingen. Men så tenkte jeg, nei! Nå skal jeg gi ham litt mer tid. Jeg tenkte at kanskje det ville forsterke den negative atferden siden jeg tolket at eleven ønsket å bli sett. Jeg valgte heller å finne noe positivt jeg kunne bekrefte alle på ved å si "BRA!" når alle var klare"*. Når lærer omtaler og fremhever de gode eksemplene konkretiseres ønsket atferd. Elevers opplevelser av mestring kan føre til etablering eller vedlikehold av tillitt til elevene. En lærers vennlig fremtoning og hennes evne til inntoning i elevers mestringssituasjoner formidler en genuin interesse til elevene.

Kan elevenes smil tilbake til læreren og deres handlinger som følger lærers instruksjoner måles på opptakene? Tydelige "gjøreoppgaver" til elevene og å gi elevene nok tid til å fullføre slik at de kan oppleve mestring, kan virke forsterkende på anerkjennelse og samlande til tross for at de kan ha ulike behov, evner og forutsetninger. Læreren synliggjør støtte til elevene ved kroppsspråk og med ord og at de opplever at læreren er involvert og interessert. Vennlig smil, gi nok tid og rose *"så bra, nå sitter alle!"*. Elevenes forutsetninger for å lære styrkes når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, når de får positiv og konstruktiv tilbakemelding. Slik får elevene støtte til å organisere sine emosjoner og å lære hvordan de skal justere seg etter gruppen og felleskapet. Vi drøftet for hvem en slik atferd kan være forstyrrende og enes om at lignende atferd bør stoppes. Denne gangen så vi at kanskje blikket fra læreren var nok, men vi tar oss tid til å reflektere over hvilke handlingsmuligheter læreren kunne benytte for å stoppe en uønsket atferd ved hjelp av en positiv intervensjon. Hva ville være en positiv intervensjon for akkurat denne eleven i en slik situasjon der alle skal klargjøres for felles oppstart? *"Jeg kunne også vandret forsiktig ned mot eleven, eventuelt si noe om å spare trommene til litt senere. Egentlig er et blikk og oppmerksomhet nok, jeg husker det at jeg så det skjedde noe med ham"*. På neste løsningsbilde der læren roste elevene for å ha fullført og mestret gjøremålet, kommenterte hun: *"Jeg ser en endring ved at flere har samlet oppmerksomhet mot meg. Nå er jeg jo tydelig! Jeg er her, jeg ser dere og venter på dere"*. Her fant jeg en anledning til å bekrefte det læreren så og opplevde om sin kommunikative handlingseffekt, og jeg tilførte min opplevelse av at hun ble tydeligere fordi hun fulgte opp den beskjeden hun hadde gitt ved å

rose dem for utført oppdrag, før hun gikk videre eller gav ny informasjon om neste utviklingszone. Når lærer omtaler og fremhever de gode eksemplene konkretiseres ønsket atferd. Elevers opplevelser av mestring kan føre til etablering eller vedlikehold av tillitt til elevene. En lærers vennlig fremtoning og hennes evne til inntoning i elevers mestringssituasjoner formidler en genuin interesse til elevene. Kan elevenes smil tilbake til læreren og deres handlinger som følger lærers instruksjoner måles på opptakene? Tydelige ”gjøreoppgaver” til elevene og å gi elevene nok til å fullføre slik at de kan oppleve mestring, kan virke forsterkende på anerkjennelse og samlende til tross for at de kan ha ulike behov, evner og forutsetninger. Læreren synliggjør støtte til elevene ved kroppsspråk og med ord og at de opplever at læreren er involvert og interessert. Vennlig smil, gi nok tid og rose ”så bra, nå sitter alle!”. Elevenes forutsetninger for å lære styrkes når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, når de får positiv og konstruktiv tilbakemelding. Slik får elevene støtte til å organisere sine emosjoner og å lære hvordan de skal justere seg etter gruppen og felleskapet. Med hensyn til utviklingsmål jeg satte for meg selv, opplever jeg å registrere at jeg denne gangen har klart å gi læreren mer tid slik at hun selv kan registrere det som er viktig for henne.

## **5.1 Forhold som kan føre til felles oppmerksomhet for denne konteksten**

Som fremhold i avsnitt 1.5 handler forskningsspørsmålet om hvilke pedagogiske utfordringer som møter lærer med hensyn til uro i undervisningstimene. I samarbeidet mellom lærer og meg (pp-rådgiver) følges en strategi for å analysere de kontekstuelle betingelser av utfordringen på en systematisk måte og med en relasjonell tilnærming. I samarbeidet med lærer blir problemstillingen avgrenset og konkretisert: *Hvilke endringer i lærerens undervisningshandlinger fører til at elevene oppnår felles oppmerksomhet før introduksjon av nytt fagstoff?* Lærer og jeg enes om at felles oppmerksomhet er en god forutsetning for at elever skal klargjøres til læringsaktiviteter. Det er valgt teori om klasseledelse, tilknytning, elevers neste mestringssone og elevers opplevelse av selvet som jeg knytter opp mot refleksjonen av de empiriske fasene i aksjonsforskningsprosjektet. Gjennom samarbeidet har utviklingsmålet blitt konkretisert ytterligere ved å dreie seg om konkrete kommunikative handlingskompetanser som læreren kan prøve ut og øve på, for å se om hennes nye kommunikative handler fører frem til en ønsket effekt. Den ønskede effekten er at elevene skal oppnå felles oppmerksomhet og klargjøres til læringsaktivitet. I fase 8 enes lærer og jeg

at lærerens kommunikative handlinger fører til at elevene oppnår felles oppmerksomhet (se side 79). I min seleksjon fra empirien finner jeg å kunne registrere deler av den utvalgte teorien, men kan ikke beskrive alle deler av teorien gjennom prosjektfasene. Klasseregler er et eksempel som kunne vært et sentralt tema å undersøke, men som er utelatt da det ikke var tema under samarbeidsprosessen. Læreren har lagt stor vekt på relasjon og anerkjennelse av elevene, og jeg har av den grunn forsøkt å støtte hennes verdier ved å trekke frem og å knytte hennes handlinger til Marte Meo-metodens kommunikative elementer. Også i analysen har fokuset mitt først og fremst støttet seg til Marte Meos kommunikasjonselementer. Heller ikke alle kommunikasjonselementene som er beskrevet i teorien og analysen er anvendt. Dette kan skyldes at fasene i endrings- og utviklingsstrategien for dette prosjektet er kortere enn den normalt ville vært dersom initiativet for endringsprosessen var initiert av læreren selv. En annen grunn kan være at det ikke er mulig i samarbeidet å ha fokus på alle kommunikative handlingsmuligheter på så få tilbakemeldinger. En tredje grunn som jeg anser som sentral, er at denne læreren opplever i utgangspunktet ingen store utfordringer i relasjonene til elevene, heller ikke opplever hun store utfordringer i relasjonene elev-elev. Marte Meo-metoden anvendes ofte som veiledningsmetode i skolen der læreren eller lærerne opplever kommunikasjonsbrudd (Holten, 2011).

Sterns teori om barn og unges utvikling av opplevelsen av selvet finner jeg relevant og underliggende for kommunikasjonsprinsippene i Marte Meo-metodens kommunikasjonsprinsipper. Kunnskap om barn og unges utvikling av opplevelsen av seg selv som deltaker sammen med andre i et felleskap, trekker jeg frem i fasene når vi ser på elevens uttrykk og reaksjoner på forhold i interaksjoner eller samspill. Teorien gir ikke et svar på elevens tilstand, men den gir et grunnlag for å stille spørsmål om og til å undre oss over hva elevene uttrykker når vi ser på videoopptaket. Hvilket behov har den eleven når han/hun reagerer slik, hvilke forhold er tilstede akkurat i dette øyeblikket? Hvilke forhold kan føre eleven at oppnår en opplevelse av å mestre en slik situasjon? En slik refleksjon og tilnærming betyr at læreren som har en stor handlingskontroll, har anledning til å undersøke om hennes undervisningshandling og lederstil gjør eleven i stand til å oppleve egen handlingskontroll over sin egen læringssituasjon.

I det andre videoopptaket fra klasserommet oppdaget jeg i analysearbeidet at lærer bruker å stå på samme stedet når hun gir beskjeder. Her fikk jeg assosiasjoner til Bowlbys trygghetssirkel. Hvilken effekt har det på elevene når læreren står på et fast og bestemt sted

når hun skal gi beskjeder? Kan en fast beskjedplass virke forutsigbart for elevene? Blir læreren oppfattet som ”en trygg havn” når læreren står på beskjedplassen? Kan en ”trygg havn” være når hun står på observasjonsposten? En slik fast plass kan gi en mulighet for å undersøke om elevene er trygge, om de er klare for utforskning eller om noen kan trenge noe mer tid eller hjelp før felleskapet går videre til neste utviklingsmål. Fra observasjonsposten kan læren oppdage om noen elever uttrykker ”jeg trenger mer hjelp eller mer tid”. Når lærer intoner seg til et slik behov formilder læreren at de er lov å trenge mer tid og å be om mer hjelp. Elevens opplevelse av å få lov til å trenge mer hjelp eller få lov til å få mer tid kan aktivere vitalitets effekter. Vitalitets effekter i følge Stern er følelsetoner som påvirkes av hverandre i interaksjonen, og inntoning av en slik følelsetone kan hjelpe eleven med å organisere seg i og med omverden.

Vygotskjis teori om elevens nærmeste utviklingszone anvendes her som et ledd i forhold som fører til felles oppmerksomhet. Instruksjoner og imitasjon spiller en viktig rolle i utviklingssonen. Når læreren gir en instruksjon på en vennlig måte, blir medelevenes interaksjoners konkrete eksempler som kan imiteres. Lærer undersøker om elevene mestrer den beskjeden som er gitt, hun må sikre seg at alle har kommet trygt i havn. Ved å rose elevene når de har mestret instruksjonen markerer hun en avslutning og en positiv ledelse. Først da kan læreren ta en vurdering om elevene er klare for å mestre mer, noe nytt og den neste utviklingszone.

Samlet sett opplever jeg at det utvalgte teorigrunnlaget kan anvendes for å reflektere sammen over elevens utviklingskompetanser. Selv om ikke alle deler er anvendt i drøftingen av eksemplene som skisseres for denne undersøkelsen, opplever jeg at kunnskap om barn og unges utviklingspsykologiske prosesser har vært svært relevant og til dels anvendt i samarbeidet med læreren om vurderingen elevens læringsutbytte. Ved å anvende utviklingspsykologisk teori som jeg legger til grunn for Marte Meo-metoden, rettes oppmerksomheten for innovasjonssamarbeidet til et fokus på pedagogiske vurderingen i forhold som kan ha betydning i elevens læringsmiljø. Det er først i møtepunktene, som strategien skisserer og eksemplifiserer, at samarbeidet om endrings- og utviklingsprosesser oppstår. I møtepunktene oppstår et subjekt- objektsamarbeid mellom læreren og meg. Her åpnes et rom der vi velger ut erfaringer fra praksis, kunnskaper om hver enkelt elev, felles interesse for elevenes lærings- og utviklingsprosesser, og ikke minst begge ønske om bedring av egen praksis. Hennes og mine tanker og erfaringer, samreguleres og påvirkes av hverandre til beste for elevenes læringsmiljø.

## 6 Oppsummering og veien videre

Avhandlingens undersøkelse har sitt tatt utgangspunkt i pedagogiske spørsmål rundt erfarte utfordringer i en lærers undervisningspraksis. Det konkrete utgangspunktet for spørsmålet om hvilke pedagogiske utfordringer som møter lærer med hensyn til uro i undervisningstimen, er utforsket gjennom de 8 fasene i analytisk og systematisk strategi for utvikling av kompetanse om klasseledelse. I strategiens faser konkretiseres forskningsspørsmålet som utviklingsmål for læreren: Hvilke endringer i lærers undervisningshandlinger kan føre frem til at elevene oppnår økt oppmerksomhet når nytt fagstoff skal introduseres? Gjennom prosjektets faser har kommunikative handlingsmuligheter vært drøftet og utprøvd. Det er grunn til å forstå at der er oppstått en endring i lærers kommunikative handlinger i fase 6, ved å gi elevene mer tid og å følge opp beskjeden som er gitt (se side 77). Det er også grunn til å tro at læreren har en økt bevissthet om verdien av å gi elevene mer tid til å fullføre og å følge opp den beskjeden hun har gitt (se side 80). Spørsmålet om prosjektet har ført at læren har endret sin praksis og bevissthet over tid kan jeg ikke svare på. Det jeg kan oppleve å finne er at lærer viser en genuin interesse om elevene og anvender informasjonen om elevers tilstand som hun oppdager på videoopptaket. Spørsmålet om elever oppnår økt oppmerksomhet besvares gjennom samarbeidsprosessen mellom læreren og meg (se side 80). Vår felles opplevelse om hva elevene har behov for i klargjøringsprosessen mot felles oppmerksomhet, snus i vår dialog til diskusjoner om hvordan læreren kan anvende mulige positive kommunikative virkemidler for hjelpe elevene å mestre et felles mål. Når oppfølgingsspørsmålet er ment å åpne for en samtale om visjoner, ønsker og muligheter i forhold til å hvordan de erfarte utfordringene kan møtes, opplever jeg at strategien kan anvendes og at avhandlingen eksemplifiserer forskningsspørsmålet gjennom fasene.

Den pedagogiske aksjonsforskningsmetoden beskrevet som et single-kasusstudiet i denne avhandlingen, åpner for å i vareta og eksemplifisere tre parters (elevers, lærers og mitt) perspektiver gjennom en demokratisk prosess. Erfaringen min med å anvende en single-kasusstudie i pedagogisk aksjonsforskning ( se side 54), opplever jeg som en spennende måte å utforske møtepunkter mellom teori og praksis. Metoden har åpnet et grunnlag og en mulighet for å beskrive en kollektiv bevissthetsprosess som sier ”slik har vi valgt å gjøre det hos oss”. Arbeidsmåten krever gjennomgripende bevisgjøringsprosesser om etikk, ansvar og sosial rettferdighet og har vært viktige momenter å vurdere omkring hvordan skolen og PPT kan samarbeide om pedagogiske utfordringer. Marte Meo-metoden opplever jeg som et inspirerende redskap for å fremme positive kommunikative endrings- og utviklingsprosesser i

et forebyggende samarbeid mellom skole og PPT. Metoden anvender videoopptak fra kontekstuelle situasjoner og kan føre til utvikling av en analytisk, reflekterende og demokratisk praksis, der lærers reaksjon kan snus til en refleksiv og forebyggende intervensjon. Jeg opplever at metoden har et stort potensiale og at det er en inspirerende tanke å kunne videreutvikle metoden tilpasset skolen. Gjennomføringen av prosjektet har allerede vekket nysgjerrighet hos andre lærere ved skolen, noe som jeg opplever som en indirekte, men positiv konsekvens av prosjektet. Metoden har tilført meg en økt bevissthet og kritisk tilnærming til egen kommunikative rolle i samarbeidet med skolen (se side . I det videre samarbeidet vil jeg legge mer vekt på lærers tenkning og løsninger til egne pedagogiske utfordringer, altså av lærers egen kraft i god ”Marte Meo-ånd”.

# Litteraturliste

- Aarts, M. (2005). *Marte Meo grundbog* (2. utgave. utg.). Steenwijk, Holland: Aarts productions.
- Aamodt, P. O., Prøitz, T. S., Hovdhaugen, E., & Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. Oslo: NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Barrett, M., & Trevitt, J. (1991). *Attachment behavior and the schoolchild*. London: Routledge.
- Befring, E. (2008). Forebygging i en psykososial kontekst. I E. Befring, & E. Befring (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utgave. utg., ss. 170-192). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjørndal, C. R. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo, Norge: Gyldendal Forlag AS.
- Bjørndalen, C. R. (2013). Videoobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i skolen. I M. B. Tiller, & M. B. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (ss. 157-172). Oslo.
- Bowlby, J. (1988). *En sikker base. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. (B. Nake, Overs.) Fredriksberg: Det Lille Forlag.
- Bowlby, J. (1998). *En trygg bas. Kliniska tillämpningar av anknytningsteorin*. (1994, 2010. utg.). (P. W. Mothander), Overs.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparatorer . Tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøe, M., & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2001). pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I Kverbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofejonalitet*. Oslo, Norge.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode -En kvalitativ tilnærming* (3. opplag 2010. utg.). Oslo, Norge: Univeristetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappel Dam AS.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne - Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd* (5. opplag. utg.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.



- Damsgaard, H. L. (2001). *Med blikk for muligheter - Observasjon og analyse av problematferd i skolen*. Porsgrunn, Norge: Lillegården kompetansesenter.
- Damsgaard, H. L. (2007). *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Dyste, O. (2001). Sosiokulturell teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dyste, & O. Dyste (Red.), *Dialog, Sampel og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. innføring i forskningsarbeid i skolen*. (ss. 45-59). Oslo: Universitetsforlaget .
- Gall, M. D., P.Gall, J., & Borg, W. R. (2007). *Educational research. An introduction*. (Eight edition. utg.). USA: Pearson International Edition.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i proffesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å., & Tiltnes, K. (2011). Aksjonsforskning som strategi for endring. I M. S. Marnburg, & M. S. Marnburg (Red.), *Forskning Trønderlag* (ss. 143-164). Torndheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Grøgaard, J. B., Helland, H., & Lauglo, J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående* . Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning .
- Hafstad, R. (2008). Utviklingsstøttende dialoger i skolen. I I. m. (red), & I. m. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. (2. utgave. utg., s. 279). Oslo, Norge: Kommuneforlaget AS.
- Hafstad, R., & Øvreeide, H. (2011). *Utviklingsstøtte - Foreldrefokusert arbeid med barn*. Oslo, Norge: Høyskoleforlaget AS Norwegian Academic Press.
- Hart, S. (2011). *Den Følsomme hjernen*. Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2012). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott Bowlby, Stern, Schore & Fonagy* (1.utgave, 3 opplag.. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, New York, USA: Routledge.

- Håstein, H., & Werner, S. (2008). *Spesialpedagogikk i en inkluderende skole*. I E. B. Tangen, & E. B. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 477-508). Oslo: Cappelen Damm as.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning -Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag.
- Holmberg, J. B., & Lyster, S. A. (2009). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter. Mugheter for alle*. (2. utgave 2000, 4 opplag. utg.). Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.
- Holten, S. (2004, 01 30). *Marte meo-metoden i skolen*. (T. brøyn, Red.) *Spesialpedagogikk*, s. 55.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse - i dialog med elevene. Erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden*. Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling* (6. opplag 2010. utg.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (1. utgave 2000. 2. utgave 2005 4. opplag 2012. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jahnsen, H., & Nordahl, T. (2010). *Lp-modellen. Innovasjonsheftet. Hvordan drive utviklingsarbeidet med LP-modellen*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.
- Jørgensen, T. (2011, 08 15). *ssb.no*. Hentet 01 15, 2013 fra Statistikkområder: valgaktuelt: <http://www.ssb.no/vis/emner/00/01/10/valgaktuelt/2001/art-2001-08-15-01.html>
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis* (1. utgave, 2. opplag.. utg.). Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jensen, R. (2012). *Om å sette læring i system. Om læring og kvalitet i skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag og forfatteren.
- Killén, K. (2000). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Knudsmoen, H., Myhr, L., Vigmostad, I., Aasen, A., Nordahl, T., & Håland, K. S. (2012). *Det må være rom for begge deler. Forskningsarbeid - med rom for alle og blick for den enkelte*. Høyskolen i Hedemark . Hedemark: Høyskolen i Hedemark.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder -i psykologi og beslektede fag*. (6. utgave. utg.). København, Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- KUF. (2006). *LK06 Kunnskapsløftet Læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsning på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Oslo, Norge: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012, 08 16). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. (H. Lund, Red.) Hentet 02 01, 2013 fra Udir.no Ungdomstrinn i utvikling: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Oversikt-over-tilgjengelige-ressurser/>
- Kunnskapsforlagets blå ordbøker. (1992). *Norske synonymer* (2. utgave, 6. opplag. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave, 2.opplag 2010. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kversøy, K. S. (2005). *Etikk - en praktisk vinkling. En verktøykasse med ni perspektiver*. (2.utgave 20013. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvlie, L. (1992). Pedagogisk filosofi. I E. L. Dale, *Pedagogisk filosofi* (4, opplag 2004. utg., ss. 11-34). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .
- Marte Meo foreningen. (2001-2009). *www.martemeo.no*. (M. M. 2001-2009, Redaktør) Hentet 04 19, 2013 fra <http://www.martemeo.no/hva-er-marte-meo/terapeutkrav>: <http://www.martemeo.no/hva-er-marte-meo/terapeutkrav-.aspx>
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works - research based strategies for every teacher*. . Alexandria, USA: ASCD Learn, Teach, Lead.
- Mathiesen, I. H., & Vedøy, G. (2012/017). *Spesialundervining - drivere og dilemma*. IRIS, Stavanger. KS .
- Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiska vagval . I M. B. Tiller, & M. B. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (ss. 79-108). Oslo: Universitetsforlaget .
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og felleskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: KUF.
- Meld. St. 20. (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: [www.regjering.no](http://www.regjering.no).
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

- Narvestad, T. O. (2000). *Forandringen skjer i mitt hode, - jeg tenger annerledes nå*. Det utdanningsvitenskapelig fakultet, institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo, ISP.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2.opplag 2004. utg.). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl, & T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer med skolen*. (ss. 11-31). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. (2006). *Modellheftet - Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Porsgrunn: Statped Lillegården kompetansesenter og Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. (2011, Mai). Reduksjon i andel elever som mottar spesialundervisning. (O. Hansen, Red.) *Paideia -Todsskrift for profesjonell pedagogisk praksis* (01), ss. 6-16.
- Nordahl, T. (2009). *www.udir.no*. (H. Lund, Red.) Hentet 08 10, 2012 fra Utdanningsdirektoratet:  
[http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre\\_laringsmiljo\\_materiell.pdf](http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf)
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftiçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (1.utgave, 2.opplag. utg.). Danmark: Danmarks Pedagogiske Universitetsforlag.
- NOU. (2009). *Rett til Læring*. Oslo: KUF.
- OECD. (2010, 09 22). *www.udir.no*. Hentet 03 11, 2012 fra Tall og statistikk-Forskningsrapporter- Tre råd til norske skoler:  
[http://www.udir.no/Upload/5/OECD\\_evaluering.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/5/OECD_evaluering.pdf?epslanguage=no)
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

- Ogden, T. (2009). *Sosialkompetanse og problematferd i skolen* (2. utgave. utg.). Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Persson, B. (1998). *Den motsagelsefulle spesialpedagogikken. Motiveringer, gjennomforande og konsekvenser*. Goteborgs universitet, Institutionen for pedagogikk. Molndal: Goteborgs universitet.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ Metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T. (2003). *Luhmann. Kommunikasjon, medier og samfunn*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rørnes, K. (2010). <http://www.forebygging.no>. (B. Steinkjer, Redaktør) Hentet 01 26, 2013 fra <http://www.forebygging.no/en/Metode/Forebygging--hva-og-hvordan/Skolen-mellom-telling-og-fortelling/>: <http://www.forebygging.no/en/Metode/Forebygging--hva-og-hvordan/Skolen-mellom-telling-og-fortelling/Debatten-knyttet-til-evidens-i-utdanningssystemet/>
- Rennemo, Ø. (2006). *Lever og lær*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1996). *Læring gjennom dialog*. I O. Dyste, *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Samuelsen, A. S. (2008). *Lærende skoler Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*. Levanger: Trøndelag kompetansesenter .
- Sørensen, J. B. (2002-2003). *Marte Meo metodens teori og praksis*. Gylling, Danmark: Jytte Birk Sørensen og Systime A/S .
- Sørensen, J. B. (1999). *Ser man det. Marte Meo-metoden i et utviklingspsykologisk perpektiv* (1.utgave, 3. opplag. utg.). Fredrshavn, Danmark: Dalfo forlag .
- Schancke, V. A. (2012). [www.forebygging.no](http://www.forebygging.no). (B. Steinkjer, Red.) Hentet 08 10, 2012 fra *Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid - sentrale byggesteiner i en lokal skolestrategi*: [http://www.forebygging.no/Global/Schancke\\_2012.pdf](http://www.forebygging.no/Global/Schancke_2012.pdf)
- Skau, G. M. (2008). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (6. opplag 2010. utg.). Oslo, Norge: Cappelen Damm AS.
- Skogen, K., & Holmberg, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring* (2. opplag 2005. utg.). Oslo: Universitetsforlaget .
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- SNF-rapport 20/08. (2008, 11 01). [www.ks.no](http://www.ks.no). (J. Legaard, Redaktør) Hentet 01 28, 2012 fra *Arbeidsmiljø*: <http://www.ks.no/tema/Arbeidsgiver/Arbeidsmiljo/Kompetanse--begrep-og-definisjon/>

- Soria Moria: Politisk plattform for en flertallsregjering. (2005, 12 20). *regjeringen.no*. (T. Måseide, Red.) Hentet 01 05, 2013 fra Statsministers kontor:  
[http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2005/regjeringsplattform\\_SoriaMoria.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2005/regjeringsplattform_SoriaMoria.pdf)
- Statistisk sentralbyrå. (2011, 04 07). *www.ssb.no*. Hentet 01 05, 2013 fra Familie:  
<http://www.ssb.no/familie/>
- St.meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden* (1. utgave, 3. opplag 2010 . utg.). (Ø. Randers-Pehrson, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS .
- Stette, Ø. (2012). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer 2012*. (Ø. Slette, Red.) Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative research*,. USA: SAGE Publications.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring -forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. (2. utgave 2006. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2013). Å forske i skolen hverdag. I M. B. Tiller, & M. B. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget .
- UDIR. (2009, 12 03). *www.udir.no* (H. Lund, Red.) Hentet 03 11, 2012 fra Læringsmiljø:  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/>
- Udir.no. (2012, 07 24). Prinsipp for opplæringa : Læringsplakaten. Oslo, Norge.
- Utanningsdirektoratet. (2011, 12 15). *www.udir.no*. (H. Lund, Redaktør) Hentet 10 13, 2012 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/GSI-tall-2011-2012/>: [http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI\\_2011\\_2012\\_notat.pdf](http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI_2011_2012_notat.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Utdanningsdirektoratet. (2011, 06 08). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 01 10, 2012 fra Klasseledelse, om klasseledelse: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Klasseledelse/Om-klasseledelse/>
- Vygotskji, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. (E. S. Verajohn-Steiner, Red.) USA: President and Fellows of Harvard College.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker -en innføring i sosiokulturelle perspekriver* (4. opplag 2008. utg.). Oslo, Norge: J.W. Cappelens forlag AS.
- Wormnæs, O. (2010). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I I. UiO, *Blandingskompendium i spesialpedagogikk SPED4010 -Vitenskapsteori og forskningsmetode Master* (s. 232). Oslo, Norge: ISP UiO.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Desing and Methods*. (4. utgave. utg.). California, USA: SAGE Publications.

# Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon til skolen og informanten

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring for lærer

Vedlegg 3: Informasjon og aktiv samtykkeerklæring for foreldre

Vedlegg 4: Kvittering fra SND



## **Vedlegg 1: Spørsmål om å delta i et aksjonsforskningsprosjekt**

Dette brevet er en skriftlig forespørsel til rektor og som sendes til de utvalgte skolene der en aksjonsforskning ønskes gjennomført. I dette brevet vil dere finne informasjon om min undersøkelse og om formål for undersøkelsen. Et samtykkeskjema for intervju kandidat, et samtykkeskjema og informasjonsskriv til foresatte, samt godkjenning fra NSD er vedlagt til slutt.

### **Studentforskners bakgrunn:**

Jeg er PP-rådgiver ved Notodden og Hjartdal PPT og tar en mastergrad i spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo, ved Institutt for Spesialpedagogikk. Som bakgrunn er jeg utdannet faglærer i kunst og håndverk og har 3 års formell fordypning i spesialpedagogikk. De siste to årene har jeg utdannet meg som Marte meo-kollegaveileder parallelt med masterstudiet. Jeg har arbeidserfaring fra undervisning på ungdomstrinnet, videregående og Internasjonal skole. I rådgiverrollen har jeg 6 års erfaring fra skole, oppfølgingstjenesten og PPT.

### **Bakgrunn for undersøkelsen**

Som led i Masterprogrammet ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, ønsker jeg å gjennomføre en aksjonsforskning som knytter seg til ”Strategi for ungdomstrinnet 2012-2017” med vekt på kompetanseutvikling av klasseledelse. Jeg anvender Hiim (2010, p. 18) definisjon av aksjonsforskning: «Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv».

### **Tema for undersøkelsen:**

Læreren er den enkeltfaktoren som har mest å si for hva elevene lærer. Pedagogisk forskningenes i stor grad om at lærerens kompetanseområder som bidrar til læring hos barn og unge er

følgende tre kompetanser: relasjonskompetanse, klasseledelsekompetanse og didaktisk kompetanse (Nordenbo, Larsen, Tiftçi, Wendt, & Østergaard, 2008). På bakgrunn av Melding til Stortinget 22 om ungdomstrinnet (2010-2011) har kunnskapsdepartementet gjennom *”Strategi for ungdomstrinnet 2012-2014”* (Kunnskapsdepartementet, 2012) lagt forventninger til alle ungdomsskoler i landet i å utvikle strategier for endringsarbeid. Strategiene skal utvikles lokalt og skal bidra til blant annet at *”...elever skal få økt motivasjon og læringsutbytte på ungdomsskolen...”*. *”Lærere skal gjøre undervisningen mer praktisk og variert gjennom bedre klasseledelse og ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid...”* (ibid., s.4). Strategiutviklingsperioden gjelder for fem år fra skoleåret 2012/2013 til 2016/2017 og alle skoler med ungdomstrinn skal nås i løpet av strategiperioden. Strategien som utvikles lokalt skal være et varig utviklingsarbeid på områdene 1) Klasseledelse, 2) Les og skriv og 3) Regning. PPT er ikke direkte definert inn som aktør i utviklingen av strategien, men defineres fra skoleeier som en lokal bidragsyter med rett kompetanse på alle tre kompetanseområder, men også i endrings og utviklingsarbeid.

Denne undersøkelsen skisserer en strategi for utvikling av klasseledelseskompetanse hos læreren ved hjelp av Marte meo-metodens samspillselementer tilpasset skolen. Undersøkelsen dokumenterer gjennom en aksjonsforskning en utviklingsstrategi for lærers kompetanseutvikling innen klasseledelse. Undersøkelsen anvender og tar hensyn til bakgrunnsmateriell i *”Strategi for ungdomstrinnet 2012-2014”*.

### **Bakgrunn og formål**

Utgangspunktet for aksjonsforskningsarbeid i skolen dreier seg om et eget ønske som PP-rådgiver om å skape endring i forståelsen av hvilke drivere som fører frem til reduksjon av spesialundervisning. Å komme til en skole og snakke med læreren opplevde utfordringer, er ofte subjekt til å ende med en situasjon med *”tomme”* råd fra meg som PP-rådgiver om tiltak som ikke treffer godt nok lærerens opplevde utfordring. Lærers handlingsforklaringer kan ha et individfokus, fremfor et økologisk systemfokus. For å kunne bidra med råd om tiltak som fører frem til reelle endringer til beste for elevene, opplever jeg behov for endringsprosesser som legger til rette for refleksjoner og kunnskapsdeling.

Aksjonsforskningens formål er å oppnå en bedre forståelse om Marte meo-metoden kan anvendes som verktøy for å utvikle klasseledelsekompetanse hos læreren i en førhenvisningsfase. Fokuset for undersøkelsen har, slik som Marte meo-metoden, en positiv tilnærming, dvs at empirisk innhenting av data søker etter det læreren gjør i klasserommet som virker positiv på elevenes sosiale utvikling i gruppen. Metoden støtter læreren i arbeidet mot en bevisstgjøring om hvilke undervisningshandlinger som kan bidra til å øke elevens læringsutbytte. Med aksjonsforskning som metodisk tilnærming er hovedanliggendet forbedring og endring av praksis både for læreren og for PP-rådgiveren. Aksjonsforskning er holistisk og konstruktiv av karakter, og den er målbevisst. Arbeidet vil handle om å *reflektere sammen* om fenomener som styrker elevens læringsmiljø. Konsekvenser for en slik arbeidsmetode vil påvirke relasjoner som aktørene inngår og prosessen har som mål å bidra til å skape ny og nyttig kunnskap om praksis for aktørene som deltar.

### **Problemstilling**

Aksjonsforskningen vil ta utgangspunkt i pedagogiske spørsmål rundt erfarte utfordringer i undervisningspraksis. Den har som mål å tilføre læreren en systematisk tilnærming og refleksjon over *hvordan* møte utfordringene knyttet til tilpasset opplæring og uro i klassen. Det konkrete utgangspunktet i begrunnelsen av forskningsprosjektet er følgende spørsmål:

***”Hvilke pedagogiske utfordringer møter lærer med hensyn til uro i undervisningstimen?”***

Etter samtale med læreren kan det utkrystallisere seg et oppfølgende spørsmål som kan lyde slik:

***”Hvilke endringer i den profesjonelle lærers undervisningshandlinger kan føre frem til at elevene oppnår økt læringsutbytte?”***

Oppfølgingsspørsmålet er ment å åpne for en samtale om visjoner, ønsker og muligheter i forhold til *hvordan* de erfarte utfordringene knyttet til uro i klassen kan møtes.

Forskningsprosessen er ment å komme til nytte for begge parter som deltar slik at ny kunnskap eller bevissthet om undervisningshandlinger kan føre til kompetanseutvikling både

innenfor lærerens og PP-rådgivers praksis. Sentralt for undersøkelsen er at endringene skal komme elevene til gode ved at de opplever et trygt og forutsigbart læringsmiljø.

### **Gjennomføring av og faser i aksjonsforskningen**

Aksjonsforskningen er inspirert av en innovasjonsstrategi kalt P-S-strategien (*Problem Solving*) for å gjennomføre aksjon i skolen. Med innovasjonsstrategi menes systematiske fremgangsmåter for å løse utfordringer (Skogen & Holmberg, 2002). P-S-Strategien blir oversatt til norsk med ”problemløsningsstrategien”. Den tar utgangspunkt i brukersystemets *opplevde behov for endringer*. Det innebærer at lærer som tar del i denne undersøkelsen kommer tidligst mulig inn i utviklingen og vil delta og påvirke utviklingsprosessen. Strategien har 5 opprinnelig faser, men jeg legger til en 6. fase for å evaluere nytteverdien av strategien for deltakerne. Alle faser i aksjonen beskrevet herunder vil være filmet dvs. 4 videoopptak av samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver og 2 videoopptak i klasseromsituasjon:

#### *Forarbeid og planlegging av aksjonsforskning:*

I forarbeidet har jeg gjennomført en samtale med skoleeier for å avklare utviklingsarbeidet. Det er gjort et grundig planleggingsarbeid i prosjektet der jeg argumenterer for å kunne knytte Marte Meo-metoden i endringsarbeid med skolen. Metoden anvendes som et kompetansehevings fokus om klasseledelse og relasjoner. Søknad og godkjenning fra NSD er gjennomført i denne fasen. Slik har jeg planlagt utviklingsarbeidet.

#### *Fase 1: Følt behov*

(Videoopptak) Studentforsker kommer i kontakt med læreren og definerer behovet mot en konkret problemstilling og avklarer forventninger til veien videre.

#### *Fase 2: Problemdiagnose*

(Videoopptak) Med utgangspunkt i problemstilling, forsøkes å konkretisere, avgrense og beskrive problemstillingen sett opp mot klasseledelse (beskrivelser av rutiner, struktur for timen og hvordan dette ser ut). Læreren øver en uke på den måten vi sammen er blitt enige om for forskerstudent gjennomfører første videoopptak.

### *Fase 3: Ideer, erfaringer, informasjon*

(Videoopptak) Her hentes inn mer informasjon om den mer konkrete problemstillingen i klasserommet. Tidspunkt og tema er avtalt og lærer har forberedt elevene om rutinen og at de skal være filmet.

### *Fase 4: Interaksjonsanalyse*

(loggskriving fra videoopptak) Studentforskeren gjennomfører og forbereder en interaksjonsanalyse i samsvar med Marte Meo-metodens samspillsprinsipper av videoopptaket fra fase 3. Anvendelse av metoden gir et verktøy for analyse for å anta elevenes kommunikasjonskompetanser. Studentforsker velger ut *arbeidspunkter* fra videoopptaket.

### *Fase 5: Tilbakemelding*

(Videoopptak) Denne fasen har to deler (a: drøfting om løsningsforslag og b) Ny avklaring av neste tema for klasseledelse.

*a) Løsningsforslag.* Med utgangspunkt de utvalgte arbeidspunkter fra videoopptaket fra fase 3 foretar lærer og forskerstudent en diskurs, analyse og refleksjon som springer fra mulighetsbilder. Med fokus på interaksjonen og kvalitet på kontakten tilføres ny kunnskap fra fase 5 og et svar på problem fra fase 2.

*b) Ny avklaring av neste tema for klasseledelse:* Slik som fra fase 3 drøftes det neste tema i klasseledelsen. Lærer øver en uke og avtales ny tid for å gjennomføre et nytt opptak på det neste temaet.

### *Fase 6: Anvendelse og øving*

(Videoopptak) Løsningsforslaget prøves ut i livet og vil vise i praksis hvor relevant og godt løsning er. Studentforsker gjennomfører videoopptak til avtalt tid og klassen er forberedt. Her hentes inn mer informasjon relevant for den neste fasen av klasseledelse.

### *Fase 7: Interaksjonsanalyse*

(loggskriving fra videoopptak) Studentforskeren gjennomfører og forbereder en interaksjonsanalyse i samsvar med Marte Meo-metodens samspillsprinsipper av videoopptaket fra fase 3. Anvendelse av metoden gir et verktøy for analyse for å anta elevenes kommunikasjonskompetanser. Studentforsker velger ut *arbeidspunkter* fra videoopptaket.

### *Fase 8: Tilbakemelding*

(Videoopptak) Denne fasen har to deler (a: drøfting om løsningsforslag og b) Drøfting om nytteverdien av strategien.

*a) Løsningsforslag.* Med utgangspunkt de utvalgte arbeidspunkter fra videoopptaket fra fase 3 foretar lærer og forskerstudent en diskurs, analyse og refleksjon som springer fra mulighetsbilder. Med fokus på interaksjonen og kvalitet på kontakten tilføres ny kunnskap fra fase 5 og et svar på problem fra fase 2.

*b) Drøfting om nytteverdien av strategien:* Slik som fra fase 3 drøftes det neste tema i klasseledelsen. Lærer øver en uke og avtales ny tid for å gjennomføre et nytt opptak på det neste temaet.

### **Kriterier for utvalget:**

For å løse problemstillingen er det sentralt at den frivillige læreren oppfyller disse kriterier:

1. Lærer opplever en pedagogisk utfordring knyttet til læringsmiljøet.
2. Utfordringen er i form av uro eller uhensiktsmessig atferd i elevenes læringsmiljø.
3. Lærer må ønske å komme inn i en utforskende, reflekterende og analyserende prosess med formål utvikle egen profesjonskunnskap om klasseledelse.
4. Lærer bør ha en mastergrad og noen års erfaring fra læreryrket.

### **Samtykke**

Tema og tidspunkt for opptak avtales nærmere sammen med læreren som ønsker å delta i aksjonsforskningsprosjektet. For å kunne ta videoopptak i klassen vil det gis et informasjonsskriv og samtykkeskjema som elevene tar hjem til foresatte. Disse må returneres før prosjektstart. Dersom noen foresatte ikke ønsker at deres barn skal være med på filmen, tas dette hensyn til.

### **Behandlings av konfidensielle opplysninger:**

Videoopptakene vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Videoopptakene vil bli transkribert og kategorisert i tråd med en kvalitativ tradisjon. Analyse og tolkning gjennomføres etter en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig tradisjon. Opplysningene skal ikke kunne relateres direkte til deltakere i denne undersøkelsen. Alt digitalt materiell av innsamlet empiri vil slettes etter at masteroppgaven er godkjent, det vil si sommeren 2013. Opplysning lagres på studentens private PC og alle data anonymiseres og kodes. Studentens PC er passord beskyttet og lagres i et låsbart skap.

## **Taushetsplikt**

I henhold til lovverket har jeg taushetsplikt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS. Denne masteroppgaven vil senere bli publisert på UiOs hjemmesider og resultater fra undersøkelsen kan være utgangspunkt for artikkelpublikasjoner presentert i tidsskrifter.

## **Frivillighet**

Intervjuet frivillig og læreren vil ha mulighet for å trekke deg når som helst uten nærmere begrunnelse. Dersom om en lærer har gjennomført intervjuet, kan de allikevel på et hvert tidspunkt trekke seg fra videre deltakelse før masteroppgaven ferdigstilles. Dersom læreren trekker seg vil det innsamlede data slettes umiddelbart.

Læreren som ønsker å delta i undersøkelsen vil bli kontaktet av meg via telefon eller e-post. Det vil lages en avtale om prosjektets faser og prosess videre.

Dersom noen har ytterligere spørsmål setter jeg pris på om du/dere kan ta kontakt direkte med meg. Jeg vil være svært takknemlig for at du/noen vil ønske å delta i min undersøkelse. I så fall er det fint om du signerer den vedlagte samtykkeerklæringen.

Navn: Christine Kollenberg

e-post: [christine@kollenberg.biz](mailto:christine@kollenberg.biz)

Mobiltelefon: +47 412 00 142

Ansvarlig ved UiO: Erling Kokkersvold



## Vedlegg 2: Informert samtykke for lærer

Samtykke til å delta i masteroppgaveprosjektet til Christine M. Kollenberg.

Jeg har lest informasjonsskrivet og gir på de gitte betingelsene mitt samtykke til å delta i prosjektet.

Sted: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

### **Vedlegg 3: Samtykke fra elevenes foreldre.**

#### **Informasjon om filming i klasserommet i forbindelse med masteroppgave.**

I forbindelse med gjennomføring av en masteroppgave ønsker jeg å filme læreren i samspill med elevene. Masterstudenten ønsker å foreta et opptak i dagligdagse klasseromsituasjoner. Filmopptakene vil gjøre mellom 2-3 opptak av deler i undervisningstimen. Opptakene vil vare fra omkring 3 til 10 minutter. Formålet med undersøkelsen er å få mer kunnskap om utvikling av klasseledelsekompetanse i samarbeidet mellom lærer og PP-rådgiver. Videoopptakene benyttes til felles refleksjon ved hjelp av Marte Meo-metoden. Situasjonen som skal filmes ønskes gjennomført i løpet av ukene \_\_ 2013.

Det er læreren som er fokuset for undersøkelsen, men opptakene vil fange samspill mellom læreren og elevene. Dette innebærer at elevene er synlige på filmen. Dersom noen foreldre ikke ønsker at deres barn skal være med på filmen. Jeg vil ta hensyn til dette ønske og sørge for at ditt barn ikke er med i filmbildet.

Opplysningene som samles inn i undersøkelsesprosjektet og som senere vil bli publisert, skal ikke kunne relateres direkte til noen deltakerne på filmopptaket. Filmopptakene slettes etter at masteroppgaven er godkjent, det vil si sommeren 2013. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD). Denne masteroppgaven vil senere bli publisert på UiOs hjemmesider og resultater fra undersøkelsen kan være utgangspunkt for artikkelpublikasjoner presentert i tidsskrifter.

#### **Litt om studentforskers bakgrunn:**

Jeg er PP-rådgiver ved Notodden og Hjartdal PPT og tar en mastergrad i spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo, ved Institutt for Spesialpedagogikk. Jeg er faglærerutdannet og er sertifisert Marte meo-kollegaveileder. Dersom du har ytterligere

spørsmål kan du gjerne ta kontakt. Jeg vil sette stor pris på at dere svarer på henvendelsen så raskt som mulig. Vennligst kryss av på det som er aktuelt for deres barn og signerer den vedlagte samtykkeerklæringen.

Med vennlig hilsen,

*Christine Kollenberg*

[c@kollenberg.biz](mailto:c@kollenberg.biz)

Mobil: 412 00 142

---

Jeg ønsker ikke at mitt barn skal filmes ifm denne masteroppgaven slik som beskrevet over.

Jeg samtykker i at mitt barn kan bli filmet ifm denne masteroppgaven slik det er beskrevet over.

Sted og dato: \_\_\_\_\_

Signatur foresatte: \_\_\_\_\_

Gjelder mitt barn: \_\_\_\_\_



## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Erling Kokkersvold  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 21.01.2013

Vår ref: 30599 AH/LR

Deres dato:

Deres ref:

### GODKJENNING AV ENDRINGSMELDING

Vi viser til godkjenning 04.06.2012 for prosjektet:

*30599 Den profesjonelle lærers klassedelseskompetanse*

Personvernombudet mottok 14.01.2013 endringsmelding angående prosjektet. Av endringsmeldingen og korrespondanse knyttet til den går det fram at datamaterialet samlet inn i prosjektets første runde nå er slettet. Prosjektet skal imidlertid gjennomføre intervju og videoobservasjon i klasserom på nytt.

Personvernombudet forstår det slik at masterstudent skal benytte samme prosjektopplegg som tidligere. De samme informasjons- og samtykkeskrivene skal benyttes, og vi har mottatt kopi av disse (for foresatte/elever og lærere). Dato for prosjektslutt er imidlertid oppdatert til 31.08.2013 ("sommer 2013") i skrивene. Senest innen denne datoen skal datamaterialet anonymiseres og lyd/videopptak slettes.

Personvernombudet vil til orientering kontakte student og veileder igjen ved ny dato for prosjektslutt for å få en tilbakemelding på prosjektets status og hvorvidt datamaterialet er anonymisert/slettet.

Personvernombudet har for øvrig ingen merknader til endringen i prosjektet. Vi legger til grunn at prosjektet gjennomføres i tråd med opprinnelig innmeldt meldeskjema, korrespondanse med personvernombudet og eventuelle kommentarer i prosjektvurderingen.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26  
Kopi: Christine Kollenberg, Sauheradv 80, 3683 NOTODDEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no