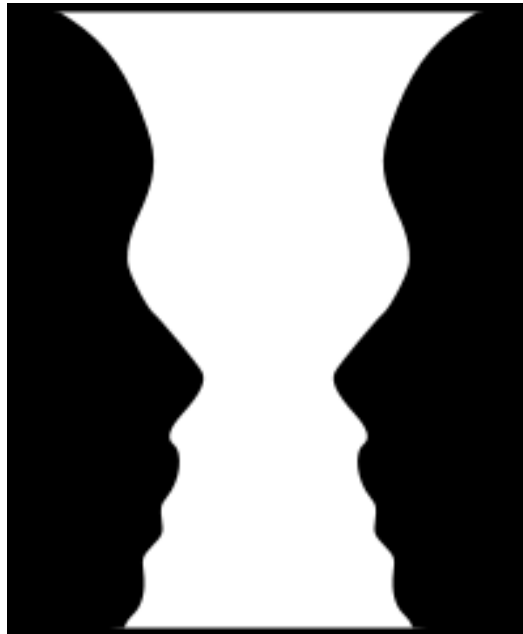


**PED-3901**

**MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK**

**UIT - NORGES ARKTISKE UNIVERSITET**



**LP-MODELLEN**

**- ERFARINGER MED FOKUS PÅ LÆRERGRUPPEARBEID,  
PROBLEMATFERD OG UTVIKLING AV EGEN PRAKSIS**

**VIGDIS A. TANGVIK**

**HØSTEN 2013**

## FORORD

Dette har vært en lang reise, fra jeg startet med friskt mot på Master-SPED-studiet ved UiT høsten 2007, og fram til i dag. I en hektisk hverdag med full jobb og Universitetet langt borte ble det vanskelig å prioritere studier. Prosjektet ble lagt på is, ja nærmest bunnfrosset. Men, heldig er jeg som har utrolig flotte kolleger, familie og venner som ikke har latt meg få lov å gi opp. Jeg vil derfor rette en stor takk til kollegene mine som har pushet på, til arbeidsgiver for velvillighet innenfor en stram ramme av tid og saker, og til venner for klapp på skuldra og gode innspill. Takk også til min veileder, dosent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, Jorun Høier. Vi har ikke sett hverandre mye, men dine konkrete innspill og kloke ord har satt meg på sporet. Du sa du ikke kunne så mye om LP-modellen, men du kan det med oppgaveskriving! Takk til mine tre informanter, uten dere hadde jeg ikke hatt noe stoff. Selv om starten var treg, og jeg har famlet en del underveis, så har arbeidet med oppgaven vært utrolig lærerik. Analyse og tolkning av datamateriale er spennende, så når jeg først kom dit skulle jeg ønske jeg hadde litt bedre tid.

Til Øystein, Tor Anders og Jon Martin, som ikke lenger bor hjemme: Takk for støtte, dette klarer du mamma! - og ikke minst TAKK til Kristin, Håkon og Gunnar, mine yngste barn og trofaste ektemake, som har holdt ut med meg og mine papirer over hele kjøkkenbordet disse månedene. Nå skal det ryddes, og jeg lover, det skal være ryddig – i hvert fall en stund☺

Alta, oktober 2013

Vigdis Abelvik Tangvik

Forsideillustrasjon: Rubins vase.

Kilde: Google.no

*Det handler om å se flere perspektiver!*

# Innhold

## Sammendrag

<b>FORORD</b> .....	<b>1</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	4
1.2 Problemstilling og avgrensing .....	5
1.3 Kort om LP-modellen .....	6
1.5 Oppgavens oppbygging .....	7
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>8</b>
2.1 Problematferd .....	8
2.1.1 <i>Problematferd i et individuelt/ kategorisk perspektiv</i> .....	9
2.1.2 <i>Problematferd i et relasjonelt perspektiv</i> .....	10
2.2 Systemteori .....	10
2.3 Læringsmiljø .....	12
2.4 LP-modellen - læringsmiljø og pedagogisk analyse .....	13
2.4.1 <i>Opprettholdende faktorer, beskyttelses-og risikofaktorer</i> .....	13
2.4.2 <i>Analysemodellen i LP</i> .....	15
2.5 Hvordan kan vi vite om det virker? Evaluering av LP-modellen. ....	18
2.6 Utviklingsarbeid og endringsprosesser .....	18
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>20</b>
3.1 Valg av metode .....	20
3.1.1 <i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i> .....	21
3.1.2 <i>Utarbeiding av intervjuguide</i> .....	22
3.2 Valg og rekruttering av informanter .....	22
3.3 Forforståelser og ståsted i forhold til feltet .....	23
3.5 Datainnsamling og transkribering.....	24
3.7 Analyse og tolkning av data .....	25
3.4 Pålitelighet, gyldighet og etikk.....	26
3.4.1 <i>Pålitelighet</i> .....	26
3.4.2 <i>Gyldighet</i> .....	27
3.4.3 <i>Etiske vurderinger</i> .....	27
<b>4.0 Presentasjon og drøfting</b> .....	<b>29</b>
4.1 Arbeidet i lærergruppene .....	29
4.1.1 <i>Oppsummering - drøfting</i> .....	35
4.2 Forståelse for og arbeid med problematferd i et LP-perspektiv.....	38
4.2.1 <i>Oppsummering - drøfting</i> .....	43
4.3 LP-modellens innvirkning på lærernes og skolens praksis.....	47
4.3.1 <i>Oppsummering – drøfting</i> .....	51
<b>5.0 Oppsummering og konklusjon</b> .....	<b>56</b>
5.1 Lærergrupper – utfordrende og lærerikt .....	57
5.2 Problematferd – tilpasning og trygge miljø .....	59
5.3 Praksis – egenrefleksjon og samarbeid .....	60
<b>6.0 Avslutning</b> .....	<b>62</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>64</b>

<b>VEDLEGG 1: Intervjuguide .....</b>	<b>66</b>
<b>VEDLEGG 2: Informasjon og forespørsel om deltakelse i masterprosjekt. ....</b>	<b>68</b>
<b>VEDLEGG 3: Samtykkeerklæring.....</b>	<b>69</b>

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne oppgaven er LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse). Jeg har som ansatt i PP-tjenesten i kommunen vært med, på sidelinjen og delvis inne, i implementeringsfasen av modellen ved flere skoler i kommunen. Fra PP-tjenestens synsvinkel har jeg erfart at forebygging og redusering av atferdsproblemer har vært et tema i skolen i flere år. Problemene omtales på ulike måter, som konsentrasjonsvansker, urolig eller utagerende atferd, sosiale og emosjonelle vansker osv (Ogden, 2009: 16) Forklaringen til problemene har ofte blitt lagt til eleven selv, eller til elevens foreldre/hjem. Temaet har også i stor grad vært gjenstand for forskning. Det er utarbeidet ulike tiltakspakker og programmer for hvordan man kan håndtere de såkalte ”urolige barna”. De fleste modeller har dreid seg om tiltak i forhold til den enkelte elev eller vanske, og har vært innrettet mot tilpasning og tilrettelegging for den enkelte. Mange skoler har jobbet med programmer som ”Det er mitt valg”, ”Steg for steg”, ”Zippys venner” osv for å bevisstgjøre elevene på hva som er akseptabel og god pro-sosial atferd. På tross av dette har mange skoler opplevd at atferdsproblemene øker.

Nyere tids forskning har vist at barn og unges atferd og læringsutbytte i stor grad har sammenheng med den konteksten de befinner seg i (Nordahl, Sørli et al. 2005) Denne forskningen har, sammen med resultatene fra PISA, TIMMS, o.l, (Kjærnsli, Lie et al. 2007 referert i Nordahl 2012:22) vært medvirkende til at læringsmiljøet har fått et stort fokus i norsk skolepolitikk. I 2009 startet Utdanningsdirektoratet (Udir) en femårig (2009-2014) nasjonal satsing på bedre læringsmiljø i skolen. Målet med satsingen er at *”alle elever skal oppleve et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer deres trygghet, helse, trivsel og læring”* (Udir.no) Målsettingen er hentet fra Opplæringslovens § 9a (2011) som omhandler elevers rett til å ha et godt psykososialt miljø. Skolen kan ikke kontrollere elevens atferd fullt ut, men skolen skal jobbe aktivt med å få et skolemiljø der destruktiv atferd ikke finnes. For å nå dette målet er det avgjørende at det jobbes helhetlig og systematisk, jfr. Opplæringsloven § 9a-4 (2011). Skolene må ha konkrete mål og klare rutiner for hvordan de skal arbeide med dette og Udir har utarbeidet materiell til hjelp i arbeidet. Skolering av lærere og skoleledere er også satt igang.

Med bakgrunn i Udir`s nasjonale satsing har det også blitt satt fokus på læringsmiljø i vår kommune. Kommunalleder for oppvekst har slått fast at alle skoler skal utarbeide planer for hvordan de vil jobbe med læringsmiljø i sine virksomheter. I løpet av skoleåret 2009/2010 ble det fra flere skoler fremmet ønske om skolering og implementering av LP-modellen som ledd i denne satsingen, og nå er flere skoler i kommunen i gang. De som startet først er inne i sitt tredje og siste år av implementeringsfasen, mens noen er i sitt andre. Meningene blant de ansatte har vært delte, både før oppstart og underveis i arbeidet. Dette arbeidet ble derfor tema og utgangspunkt for min masteroppgave.

## **1.2 Problemstilling og avgrensing**

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i det store utviklingsarbeidet som LP-modellen representerer ved noen skoler som arbeider med den, hvordan oppleves dette i praksis for den enkelte lærer og for skolen. Innenfor dette arbeidet har jeg også valgt å sette særlig fokus på problematferd. Det har ledet meg til følgende problemstilling:

***Hvordan opplever lærere arbeidet med LP-modellen, og har det hatt innvirkning på deres praksis?***

For å belyse problemstillingen har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærerne arbeidet i lærergruppene, med fokus på gruppens arbeid generelt, og i forhold til problemstillinger og tiltak?
- Hvordan er forståelsen for problematferd og hvordan arbeider de med det i et LP-perspektiv?
- På hvilken måte har LP-arbeidet hatt innvirkning på lærernes og skolens praksis?
- Hvordan var lærernes holdning til LP-modellen før oppstart, og hva tenker de om det framover, etter to års ”trening”?

Det finnes mange evalueringer og beskrivelser av tidligere LP-arbeid, bl.a gjort av Nordahl med flere (Nordahl, m.fl 2009) og Aasen og Sjøby (Aasen og Sjøby, 2011). Sannsynligheten for å bringe noe ekstraordinært eller nytt på bordet er derfor liten. Nå er ikke målet å si noe om

kvaliteten på LP-modellen, eller om dette er et program som virker eller ikke, det har andre tatt seg av, jeg vil gi en beskrivelse fra praksisfeltet i en implementeringsperiode. Det er mange forhold ved skolens liv og innhold som kunne vært tatt opp i forhold til LP, men omfanget av en masteroppgave gir en begrensning. Som det framgår av forskningsspørsmålene ovenfor så har jeg valgt å fokusere på arbeidet i lærergruppene, problematferd og lærernes egen og skolens praksis. Skole-hjem samarbeid og spesialundervisning blir kort omtalt, men ikke drøftet nærmere. PP-tjenesten har en sentral rolle som veiledere i LP, en rolle jeg sjøl innehar, det er derfor uaktuelt å diskutere denne i oppgaven.

### **1.3 Kort om LP-modellen**

LP-modellen er utviklet av dr.polit Thomas Nordahl, i samarbeid med Lillegården kompetansesenter. Det startet med et pilotprosjekt ved Lusetjern skole i Oslo fra 2000 til 2002, senere, i perioden 2002 – 2005, ble det et større utviklingsprosjekt der i alt 14 skoler i 3 kommuner deltok. Evaluering fra dette prosjektet forelå som en rapport fra NOVA i 2005 (ref i Nordahl 2006). Siden har LP-modellen blitt implementert i mange skoler i kommuner over hele landet, i tillegg er den tatt i bruk i Danmark. Det foregår også utprøvinger av LP-modellen i videregående skole og i barnehager (<http://lpmodellen.wordpress.com/>). En forutsetning for å ta i bruk LP-modellen er at den skal omfatte hele skolen, det vil si at både rektor og lærere skal være delaktige i prosessen (Jahnsen og Nordahl, 2011). Kompetanseheving for lærere, skoleledere og PP-tjenesten ligger også i implementeringsstrategien, det samme gjør prinsippet om at PP-tjenesten skal veilede skolene og lærergruppene. Det er i LP-modellen tatt utgangspunkt i både teoretisk og empirisk kunnskap om sammenhenger mellom lærings- og atferdsproblemer og kontekstuelle betingelser. Lærere trenes opp til å analysere faktorer som bidrar til å opprettholde utfordringer de står ovenfor. Fokus flyttes fra et individuelt til et relasjonelt perspektiv og rettes mot den pedagogiske praksisen og forhold ved læringsmiljøet. Målet er et bedre læringsmiljø både sosialt og faglig for alle elever.

Skolene har opp gjennom årene prøvd ulike program og tiltak uten at det har satt nevneverdige spor. Utfordringen og undringen ligger derfor i om LP-modellen kan bidra til å endre praksis, eller om den i likhet med mye annet ikke vil utgjøre en forskjell. I 2006 la en gruppe forskere fram rapporten "Forebyggende innsatser i skolen" etter oppdrag fra Sosial-og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet (Nordahl m.fl, 2006). Her ble flere programmer

for forebyggende arbeid med problematferd og utvikling av sosial kompetanse, og programmer for rusforebyggende arbeid vurdert. LP-modellen er et av dem, og vurderes av forskerne, i likhet med flere andre program, å tilhøre kategori 3, det vil si: Program med dokumenterte resultater (ibid:34). Begrunnelsen for vurderingen er at modellen bygger på forskningsbasert kunnskap som har vist positive resultater mht reduksjon av problematferd, det foreligger klare implementeringsstrategier, den skal gjennomføres over tid, ansvar for gjennomføring ligger hos alle ansatte i skolen, og arbeidet skal følges av evalueringer (Nordahl m.fl, 2006:34).

Hver implementeringsrunde av LP følges som nevnt av en evaluering, for eksempel LP 1 og LP 3 (Nordahl m.fl. 2009, Aasen og Sjøby, 2011). Denne evalueringen er det SePU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning) ved Høgskolen i Hedmark, på oppdrag fra Lillegården Kompetansesenter, som foretar. Evalueringsrapportene er basert på kvantitative og kvalitative data og målet med undersøkelsene er å finne ut hvilke resultater skolene har oppnådd, samt å presentere erfaringer fra utviklingsarbeidet. De kvantitative dataene er basert på vurderinger fra elever og lærere gjennom T1 og T2, der T1 er en spørreundersøkelse som gjennomføres i skolene ved oppstart av LP-arbeidet, mens T2 gjennomføres i løpet av det siste året med implementering. Retningslinjene for implementering er klare, analysemodellen må følges og det må jobbes systematisk. Resultatet avhenger likevel av gjennomføringen som foregår på den enkelte skole og i den enkelte kommune.

### **1.5 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første inneholder innledning med bakgrunn for valg av tema og formål med oppgaven, problemstilling, en kort redegjørelse for LP-modellen og hvordan oppgaven er bygd opp. LP-modellen vil beskrives grundig i teorikapitlet.

Det andre kapitlet er et teorikapittel, der jeg gjør rede for den teorien jeg vil benytte for å belyse min problemstilling. Jeg gir også en beskrivelse av LP-modellens ulike faser og en del begreper som er viktige i forhold til modellen.

Det tredje kapitlet omhandler metoden jeg har valgt for å finne svar på min problemstilling. Det blir redegjort for prosessen med valg av informanter og gjennomføring av intervju. Ethiske refleksjoner blir beskrevet, samt en beskrivelse av min egen tilnærming til feltet.



I kapittel fire presenteres empirien og drøftes opp mot teorien. Det femte kapitlet er en avsluttende drøfting, der resultatene oppsummeres. Kapittel seks er konklusjon og avslutning av oppgaven.

## **2.0 Teori**

Jeg vil i dette kapitlet først beskrive begrepet problematferd og vise til hvordan dette kan sees i lys av et individuelt/kategorisk perspektiv og et relasjonelt perspektiv. Jeg vil redegjøre for LP-modellens teoretiske og empiriske grunnlag, systemteori og forskning om læringsmiljøets betydning for barn og unges utvikling og læring. Videre vil jeg redegjøre for LP-modellen, de arbeidsmåter og viktige begrep som brukes der, jeg vil beskrive analysemodellen trinn for trinn og referere til tidligere evalueringer av modellen. Implementering av LP-modellen er å betrakte som et utviklingsarbeid i skolen. Når jeg skal drøfte lærernes erfaringer med dette arbeidet er det derfor også interessant å se det opp mot forskning på utviklingsarbeid og endringsprosesser.

### **2.1 Problematferd**

Atferdsvansker eller atferdsproblemer er en betegnelse som brukes i daglig tale både blant lærere og i fagkretser blant spesialpedagoger, psykologer og andre. Bak denne betegnelsen skjuler det seg et vidt spekter av vansker og diagnoser, så som tilpasningsvansker, samspillsvansker, konsentrasjonsvansker, utagering, sosiale og emosjonelle vansker osv. Atferden vises som bråk, uro og avbrytelser og fører ofte til manglende arbeidsro og liten arbeidsinnsats, både for eleven som utviser atferden, og for elever som blir påvirket og forstyrret av den. Det refereres her i hovedsak til brudd på normer for akseptabel atferd (Overland 2007):13). Dette må derfor sees på bakgrunn av normalitetsbegrepet, hva er det som er forventet, akseptert og ansett som normalt i den konteksten eleven befinner seg i (Nordahl, Sørli et al. 2005).

Det er ulike teorier som brukes for å forklare årsakene til problematferd. Overland beskriver i sin bok fem ulike perspektiver, som representerer måter å forstå dette på. (Overland 2007): 24-29) Atferdsproblemer kan for det første forstås ut fra et individperspektiv. Det vil si at vanskene blir lagt til individet og forklares med vansker og diagnoser hos eleven. Atferd kan også forstås ut fra et aktørperspektiv, her sees eleven som en aktiv deltaker. Eleven foretar handlinger ut fra sin egen virkelighetsoppfatning og med den hensikt å oppfylle sine ønsker, mål eller verdier. Ut fra dette perspektivet må handlingene sees på som rasjonelle. Ser man på

atferdsproblemer ut fra et mestringsperspektiv, knyttes problemene til elevenes kompetanse og i hvilken grad de har mulighet til å mestre de utfordringene de møter. I det sosialkonstruksjonistiske perspektivet forstås atferdsproblemer som at de voksne rundt eleven har oppfatninger og forventninger som eleven prøver å leve opp til. Det sosialøkologiske perspektiv omhandler samspillet mellom ulike systemer og at dette samspillet ikke fungerer. Problematferd kan vanskelig forstås bare ut fra et av disse perspektivene, til det er kompleksiteten i det som beskrives som problematferd for stor. For å få en helhetlig forståelse vil det være nødvendig å vurdere ulike perspektiver. I et systemperspektiv vil individet alltid være i et samspill med omgivelsene, individet påvirker og blir påvirket. Det vil derfor være nødvendig å se på samspillet, hva skjer mellom de ulike individene, samtidig som man også ser på forhold ved det enkelte individ (Overland 2007:29).

Jeg har ovenfor forsøkt å beskrive atferdsproblemer eller problematferd slik det fremkommer hos ulike forskere og i litteraturen. Det er et komplekst begrep, men en samlet og kortfattet sammenfatning av hva begrepet inneholder kan være Ogdens definisjon:

*” Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre”*  
(Ogden 2009:18).

Jeg vil i det videre bruke betegnelsen problematferd framfor atferdsproblemer i denne oppgaven, nettopp fordi jeg synes dette begrepet ivaretar det relasjonelle perspektivet. Atferden blir i denne definisjonen ikke festet til eleven som en egenskap, men refererer mer til elevens handlinger.

### ***2.1.1 Problematferd i et individuelt/ kategorisk perspektiv***

Forståelsen av problematferd sett ut fra det individuelle perspektivet har først og fremst blitt kritisert for å fokusere på at det er eleven eller barnet som HAR problemet (Sloth 2012: 14). Dette har i stor grad vært gjeldende i samfunnet, blant foreldre, skolefolk og ulike fagdisipliner. Når en elev oppleves å ikke oppfylle kriterier for det man tenker er i henhold til normalitetsbegrepet har utgangspunktet vært at det er noe ”galt” med eleven. Eleven blir henvist til videre utredning og jakten på en diagnose er i gang. Det kan i noen tilfeller være nyttig med diagnoser og beskrivelser i den forstand at det kan gi oss noen felles kjennetegn og si noe om hva vi kan forvente av bestemte egenskaper, og det kan hjelpe oss til å forstå en

elevs væremåte og handlinger. Samtidig er det også problematisk å plassere elever i kategorier, ved å gjøre det sender vi signaler om hvordan det er greit for andre å oppfatte denne eleven. Lærere har her stor definisjonsmakt, deres definisjoner av eleven deles med andre lærere, noe som igjen påvirker deres oppfatninger og vurderinger av eleven (Arnesen 2004). Det er derfor viktig at lærere er seg bevisst den definisjonsmakten de har.

Et individuelt perspektiv der fokus er elevens mangler og vansker kan komme i konflikt med skolens humanistiske verdigrunnlag, der hovedtanken er mangfold og inkludering.

Inkludering tar ikke utgangspunkt i det som er normalt, men i det faktum at ingen er like (Overland 2007:107). Normalitet og avvik er statistiske begrep som kan være med på å skjule at elever er forskjellige, og derfor må behandles ulikt. Problematferd forklart ut fra et individuelt perspektiv kan også føre til en praksis som er individfokusert. For mange elever blir spesialundervisning sett på som løsning, en undervisning som ofte medfører eksklusjon fra ordinær undervisning. Dette er kanskje ikke noe som først og fremst hjelper eleven, tvert imot er det skolen og lærerne som tilgodeses (Sloth 2012: 15).

### ***2.1.2 Problematferd i et relasjonelt perspektiv***

Et alternativ til det individuelle perspektivet er det relasjonelle perspektivet (Persson referert i (Sloth 2012:16). Her er det ikke vanskene og manglene ved eleven som er i fokus, men elevens problemer sees i lys av strukturer i samfunnet og relasjoner mellom menneskene som er deltakere der. Dette understøttes også av flere forskere, bl.a Nordahl som viser til nyere forskning som klart viser at faktorer i skolens læringsmiljø og undervisning har sammenheng med den problematferden som vises i skolen (Nordahl, Sørli et al. 2005). Problematferd må derfor forstås ut fra denne sammenhengen, og ikke ut fra at eleven eier eller har problemet. I dette perspektivet settes lyset mot prosesser som foregår i det sosiale systemet eleven er en del av, mer enn mot eleven som individ (Sloth 2012: 16). Jeg vil i det i det videre bruke systemteori som forståelsesramme for det relasjonelle perspektivet, samtidig representerer det også det teoretiske grunnlaget for LP-modellen.

## **2.2 Systemteori**

Systemteori er en fellesbetegnelse innenfor ulike vitenskaper og brukes om måter å tenke og forstå sosiale systemer på, begrepene system og modell er sentrale. Fellestrekk for disse teoriene er at individet er deltaker i ulike sosiale systemer, og det er kommunikasjonen og samhandlingen mellom de ulike aktørene som er interessante. Det foregår en gjensidig

påvirkning mellom individet og de sosiale systemene, der det enkelte individ i stor grad er med på å påvirke det sosiale systemet det er en del av, samtidig som det sosiale systemet kan påvirke individet (Eide and Eide 2007).

LP-modellen er en teori og kunnskapsbasert modell der teorigrunnlaget blant annet er basert på systemteori, og da særlig den tradisjonen Niklas Luhmann er representant for. (Kneer and Nassehi 2002; I Nordahl 2012,2.utg) Et sosialt system er i denne tradisjonen å forstå som en meningssammenheng av sosiale handlinger, som henviser til hverandre og som avgrenser seg fra en omverden (Kneer and Nassehi 2002). Luhmann anser sosiale systemer som lukkede, det vil si at det er enheter som regulerer og skaper seg selv, systemets indre liv blir bestemt av systemet selv. Men systemene er ikke selvoppholdende i den forstand, de kan ikke eksistere uten bidrag fra omverdenen, forskjellen er at systemet bestemmer og styrer den utvekslingen som skjer. Bidrag fra omverdenen blir derfor ikke automatisk gjenspeilet i systemet, men systemet konstruerer sin egen versjon ut fra det systemet har fra før. Endringer kan på denne måten skje ved at det oppstår et press utenfra, men systemet regulerer likevel selv hvordan det skal reagere. Overført til skolen vil det si at klassen som system blir påvirket av utenforliggende faktorer, men det er deltakerne innenfor systemet som skaper og opprettholder systemet, og det er de som kan bidra til endring.

En annen teori om sosiale systemer er Bronfenbrenners sosialøkologiske utviklingsmodell (Overland 2007:49f). Hans teori anser sosiale systemer for å være åpne, og han beskriver ulike systemer eller nivåer som griper inn i hverandre og gjensidig påvirker hverandre i et økologisk samspill. Hans modell er vel kjent blant pedagoger, og brukes for å forklare sammenhenger mellom de ulike arenaer barn og unge tilhører og deres sosialisering. Han understreker at det er sammenhenger og overganger mellom de ulike arenaene, slik at det som skjer på en arena vil få konsekvenser også på en annen arena. Det vil si at om noe skjer i barnets hjemmemiljø, vil det virke inn på hvordan barnet har det på skolen. Barnet påvirker og påvirkes innen alle arenaer og de utvikler ulik kompetanse på disse arenaene, noe som medfører at de kan fremstå med en type kompetanse et sted, men de viser den ikke et annet sted. De tar i bruk kompetansen ulikt i forhold til hva de opplever at omgivelsene forventer av dem. Et godt eksempel på dette er forskjell mellom skole og hjem, der skolen melder om et urolig og til tider utagerende barn, mens foreldrene ikke kan se denne atferden hjemme. Bronfenbrenner framhever også at forholdene de ulike arenaene har til hverandre vil prege barnets atferd positivt eller negativt. Et dårlig skole-hjem- samarbeid kan ut fra dette

medvirke til at barns atferd blir uakseptabel, men det kan ikke alene forklare problematferd i skolen (Overland 2007:50).

### **2.3 Læringsmiljø**

Utdanningsdirektoratet benytter følgende definisjon på læringsmiljø: ”Med ”læringsmiljø” mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel” (Udir.no). I følge Nordahl relateres læringsmiljøet til følgende områder i skolen: Undervisning, elevforutsetninger, læringsutbytte og ytre rammefaktorer (Nordahl 2012,2.utg) :29) Ytre rammefaktorer handler om materielle forhold, som økonomi, skolebøker, lærernes kompetanse osv og er en faktor som lærerne kan gjøre lite med. Det samme gjelder elevenes forutsetninger. Dette er faktorer som i stor grad har innvirkning på læringsmiljøet, men de er ikke direkte en del av det. Undervisning handler om metodikk og fagdidaktikk, om hvordan mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer brukes i de enkelte fag.

For å utvikle elevenes psykososiale miljø må skolen også være en læringsarena. I Stortingsmelding nr 30 heter det at ”en god kultur for læring i skolen er en forutsetning for at den skal kunne gi elevene et godt læringsmiljø og læringsutbytte” (2003-2005:29). Gunn Imsen skriver i en artikkel i Tidsskriftet Bedre Skole, at mange studier beskriver læringsutbytte i betydningen ”learning outcom”, slik at læring i denne sammenhengen blir identisk med kompetanse (Imsen, 2011:24). En motsatt betydning mener hun er at læring blir sett på som en ”åpen prosess som aldri tar slutt” (ibid). Innenfor dette synet vil kunnskaper variere avhengig av konteksten og den kan være noe eleven får til med litt hjelp, de er ”underveis”. Det er mange forskere de senere årene som har sagt noe om hvilke faktorer som har størst betydning for elevenes læringsutbytte, John Hattie (2009) peker i sin bok ”Visible Learning” på at det er kvalitet og struktur i undervisningen og relasjon til lærer som har størst betydning (Hattie, 2009:244). Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning gjennomførte en undersøkelse på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (2008). De fant fram til tre faktorer som særlig fremmer elevens læring; Læreren må ha relasjonskompetanse, fagdidaktisk kompetanse og klasseledelse (Nordenbo m.fl, referert i Vold (red), 2013:72). Her knyttes også læringsmiljøet inn som betydningsfullt for elevenes læringsutbytte.

Professor Einar M. Skaalvik ved NTNU har definert begrepet læringsmiljø på bakgrunn av den nettbaserte elevundersøkelsen som Utdanningsdirektoratet foretok i 2008 (Skaar,

Viblemo & Skaalvik 2008, I Bergkastet, Dahl m.fl 2009). Her beskrives læringsmiljø som nokså komplekst, det er ” *totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. I tillegg kommer hjemmeforhold, holdninger til læring hos elevens foresatte og samarbeidet mellom skole og hjem.* ” Sammenfattet kan læringsmiljø betraktes som ” *det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisningen og veiledningen som elevene erfarer eller opplever på skolen* ” (Bergkastet, Dahl, m.fl 2009:14). Disse måtene å definere læringsmiljø på omfatter stort sett de samme elementene, men Skaalviks definisjon har lagt mer vekt på elevens opplevelse av læringsmiljøet. Faktoren som omhandler lærer-elev-relasjon er viktige i alle definisjoner.

## **2.4 LP-modellen - læringsmiljø og pedagogisk analyse**

Implementeringsstrategien og arbeidsmåten som brukes i LP er arbeid i lærergrupper (Nordahl, 2006b:36). Gruppene skal settes sammen på tvers av allerede etablerte team og klassetrinn. Denne organiseringsmåten har vist seg å være hensiktsmessig fordi den bryter etablerte konstellasjoner og definerte roller lærerne har seg imellom, og er med på å gi en åpnere refleksjon og en friere dialog i gruppene (ibid). Målet med arbeidet i gruppene er faglig refleksjon og ny forståelse (Jahnsen og Nordahl, 2011:25). Kommunikasjonen i gruppa bør derfor være god og være preget av balanse mellom støtte og utfordring. En symmetrisk kommunikasjonsform er støttende og vil være med på å opprettholde den forståelsen som allerede finnes. En komplementær kommunikasjonsform innebærer at nye perspektiver bringes inn, flere perspektiver og nye elementer er med på å bringe analysen framover og hjelper deltakerne til å oppdage nye sider som igjen kan gi ny forståelse (ibid).

### **2.4.1 Opprettholdende faktorer, beskyttelses-og risikofaktorer.**

Hensikten med LP-modellen er at lærere gjennom bruk av analysemodellen skal lære seg å forstå sammenhenger mellom det som skjer i læringsmiljø og undervisning og de handlinger elevene gjør. Denne forståelsen blir synliggjort gjennom begrepet opprettholdende faktor, som Nordahl definerer som ” *et avgrenset forhold i et sosialt system som har en sammenheng med at atferd og handlinger hos et eller flere individer gjentas* ” (Nordahl, 2006:41). Disse faktorene kan være vanskelig å avdekke fordi vi ser med ulike briller og opplever situasjonene ulikt, et forhold som er opprettholdende for et problem i en situasjon trenger ikke være det i en annen. Eksempelvis kan bråk og uro i en klasse opprettholdes av dårlige samarbeidsforhold

mellom hjem og skole, i en annen kan samarbeidet være godt, men det kan likevel være bråk og uro i klassen. Det innebærer at det er den enkelte situasjon som må analyseres.

Gjennom mange år har det vært forskning som har prøvd å avdekke hvorfor det går bra med noen barn, mens andre har en problematisk utvikling som vedvarer inn i voksenlivet (Nordahl, 2006:57). I denne sammenhengen brukes begrepene risiko- og beskyttelsesfaktorer. Faktorene er knyttet til ulike nivåer i et barns liv, som individuelle forhold, familien, jevnaldrende og skole. En risikofaktor omhandler forhold som ”*øker sannsynligheten for en negativ utvikling i fremtiden*” (ibid), og faren for en skjevutvikling øker i takt med antall risikofaktorer barnet utsettes for. Risikofaktorer knyttet til skolen kan for eksempel være dårlig relasjon mellom elev og lærer, dårlig klasseledelse, lite struktur i undervisningen og dårlige relasjoner mellom elevene. En beskyttelsesfaktor har motsatt fortegn, og er en faktor som ”*fremmer kompetanse og positiv utvikling, og har slik en forebyggende innvirkning på barn og unge*” (Nordahl, 2006:59). Barn som opplever stor grad av utrygghet eller blir utsatt for andre risikofaktorer i barndommen, kan likevel utvikle seg godt dersom det finnes sterke beskyttelsesfaktorer i barnets liv. Beskyttende faktorer i skolen kan være at barnet har gode relasjoner til minst en lærer, det er god og strukturert undervisning og rike muligheter for opplevelse av mestring for å nevne noen (ibid:60).

I LP-modellens analyse er det særlig tre perspektiver som er viktige å ta hensyn til: Det kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet (Nordahl 2006b:19). Det kontekstuelle perspektivet omhandler forhold i og omkring eleven, så som læringsmiljø, undervisning og relasjoner, og det er her de fleste opprettholdende faktorene i forhold til utfordringene finnes. Aktørperspektivet handler om eleven som aktør, hvordan ser verden ut gjennom elevens øyne. Elevens virkelighetsoppfatning, selvoppfatning og mestringsstrategier. Individperspektivet tar for seg elevens individuelle forutsetninger, som diagnoser, fysiske eller psykiske forhold som har betydning for elevens funksjonsevne, hjemmeforhold etc.

Skolen må i lys av dette være opptatt av å skape et godt og beskyttende læringsmiljø som kan sikre barn og unge en god og positiv utvikling. Arbeidet med LP-modellen skal hjelpe lærerne til å identifisere forhold som er med på å opprettholde problemer i skolen. Deres fokus bør derfor i stor grad være på forhold som har med læringsmiljø og undervisning å gjøre, fordi det er der de har sin påvirkningskraft, og mulighet til å sette inn tiltak slik at effekten av de opprettholdende faktorene reduseres eller fjernes.

### 2.4.2 Analysemodellen i LP

Analysemodellen er på en måte oppskriften på hvordan analyse- og refleksjonsarbeidet i LP skal foregå.

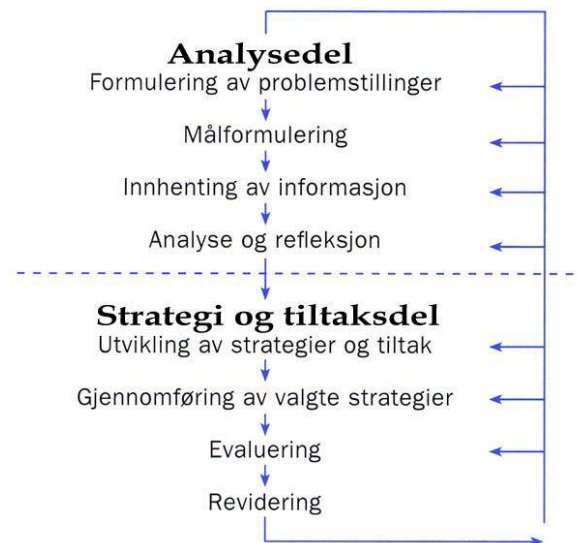


Fig. 1 Analysemodellen

Modellen er todelt, med en analysedel og en strategi- og tiltaksdel. Det er viktig at trinnene i modellen følges i den rekkefølgen de kommer, og at analysedelen er grundig gjennomgått før tiltak utarbeides. Det er imidlertid også viktig å poengtere at modellen er dynamisk, pilenes retning går oppover og nedover i modellen, slik at man hele tiden må vurdere hvorvidt det vil være nødvendig å evt gå tilbake for å gjøre endringer i en annen fase.

Jeg vil i det følgende kort redegjøre for de ulike trinnene i modellen slik de er beskrevet i Modellheftet (Nordahl, 2006b).

#### **Formulering av problemstilling og mål**

Utgangspunktet for en problemformulering skal være i forhold til lærernes egen pedagogiske praksis. Dette er med på å sikre at lærerne får et eierforhold til problemet, og lettere kan se nytteverdien i arbeidet (Nordahl, 2006b:10). Kriteriet for utfordringen / problemet, er at det er en uønsket situasjon som har vedvart over tid og at en ikke vet hvorfor den har oppstått. Den bør være en beskrivende setning, som er konkret og tydelig slik at det gir et godt utgangspunkt for videre analyse.

Målformuleringen i modellen henger sammen med utfordringen/problemet, og vil gjenspeile hvordan vi ønsker at situasjonen skal være, hvordan det vil være etter at tiltak er gjennomført.



Målformuleringer kan være lukkede eller åpne. En lukket målformulering er kort, konkret og klar, og vil være klart styrende for det videre arbeidet. En åpen målformulering vil være mer retningsgivende for arbeidet. I arbeid med problematferd og læringsmiljø vil utvikling av holdninger hos elevene stå sentralt. *”Det er gjennom kommunikasjon og annen interaksjon med andre at vi utvikler holdninger, identitet og selvstendighet”* (Nordahl, 2006b:14). På bakgrunn av denne tanken og i tråd med aktørperspektivet i LP vil en åpen målformulering være mest hensiktsmessig. Barn og unge som skal utvikle sin identitet og selvstendighet kan ikke bare styres utenfra. Det har vært reist kritikk mot for stor grad av målstyring, dette har vært brukt i skolen i lang tid og bærer preg av instrumentell læring (Jahnsen, Støen og Tinnesand, 2012:22). Det er lite i tråd med det synet på barns læring og utvikling som LP-modellen bygger på.

### **Informasjonsinnhenting, analyse og refleksjon**

For å få innsikt i og forståelse for hva en utfordring / et problem handler om, vil det være avgjørende å innhente informasjon om forhold som er relevante. Hensikten med denne delen av modellen er å samle informasjon så bredt som mulig for å kunne se problemet fra ulike perspektiver, og for å forstå utfordringen eller problemet i den konteksten det opptrer i. Informasjon må hentes inn fra flere kilder, for å få belyst problemet godt nok. Ulike metoder kan brukes i dette arbeidet, som observasjon, samtale med foresatte og eleven sjøl, video kan også brukes (etter samtykke).

Med bakgrunn i den informasjonen lærergruppen nå har om problemet, skal de i analysefasen av modellen forsøke å identifisere hvilke faktorer som er med på å opprettholde problemet, fig 2 Sammenhengssirkelen (se fig 2 under) illustrerer dette.

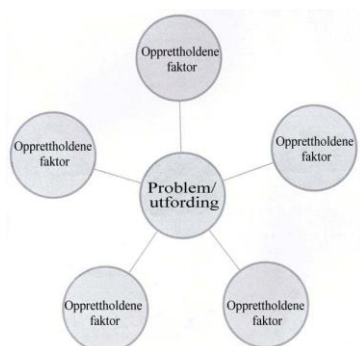


Fig. 2 Sammenhengssirkel

Gjennom analysemodellen må det identifiseres opprettholdende faktorer som er tilstede i læringsmiljøet ut fra de nevnte perspektivene, kontekst, aktør og individ, og det er viktig å

sette søkelyset på opprettholdende faktorer som man ut fra forskning vet har betydning for elevens læring og atferd.

I denne delen foregår også en refleksjon. Det kan noen ganger være vanskelig å skille analyse og refleksjon fordi disse går over i hverandre. Refleksjon er å gjenspeile, eller kaste tilbake, og i motsetning til diskusjon handler det ikke om å bli enige, men om å få fram ulike perspektiver og forstå noe nytt (Jahnsen, Støen et al. 2012 :30). Dette krever at gruppene klarer å ta i bruk spørsmål som utfordrer og åpner for refleksjon.

### **Strategi, tiltak og evaluering**

Ved hjelp av refleksjon og analyse søker gruppen å komme fram til opprettholdende faktorer som nå skal danne grunnlag for hensiktsmessige tiltak. Det er veisøker som skal velge hvilke faktorer hun/han vil satse på å jobbe med, og gruppen skal i fellesskap utarbeide strategier og tiltak. Strategier referer her til framgangsmåte, mens tiltak referer til de aktiviteter og metoder som skal brukes ( Nordahl,2006b:24). Tiltakene skal bidra til å fjerne eller redusere effekten av de opprettholdende faktorene for problemet. Nordahl understreker at valg av tiltak skal baseres på ”*forskningsbasert kunnskap om hva som kan gi resultater*” (Nordahl, 2006b:26), det er ikke nok at lærerne bruker sine egne erfaringer i dette arbeidet. Arbeid med LP-modellen skal dermed bidra til at den pedagogiske praksisen i skolen blir mer kunnskapsbasert.

Neste fase, som kanskje kan være den vanskeligste er gjennomføring av tiltak. ”*Det er nødvendig at de lærerne som tiltakene angår gjennomfører de ulike strategiene på en systematisk måte.*” (Nordahl, 2006b:29). Dersom resultatet skal bli bra, er det avhengig av integritet og lojalitet i forhold til gjennomføringen fra alle involverte parter.

Siste fase i modellen er evaluering og evt revidering. Lærerguppen kan på forhånd bli enige om hvor lenge tiltak skal prøves ut før de evalueres. Evaluering må ses i sammenheng med måloppnåelse, det må også vurderes i hvilken grad tiltak har vært gjennomført etter intensjonene. Dersom tiltak ikke har virket etter hensikten kan de revideres. Dersom et dårlig resultat ikke kan forklares med manglende gjennomføring av tiltak, må gruppen foreta en ny analyse for å se hvor i modellen det kan ha gått galt, og nye tiltak kan utarbeides.

## **2.5 Hvordan kan vi vite om det virker? Evaluering av LP-modellen.**

De kvantitative resultatene fra LP 1 viser en positiv tendens hos de fleste LP-skolene, men gjennomsnittresultatene viser få områder med effekt, dvs at standardavviket er mer enn 0,20 mellom første og andre måling, T1 og T2. Resultatet fra LP1 (2006-2008) viser at lærervurderingene uttrykker størst effekt. Lærerne opplever at de ”samarbeider bedre, har et mer positivt elevsyn og de opplever at de takler atferdsproblemer på en mer hensiktsmessig måte” (Nordahl, m.fl 2009:144). De opplever også at de har mer struktur på den pedagogiske praksisen. Elevvurderingen viser at elevene i mindre grad opplever endring, men i forhold til egen atferd på skolen er det en positiv effekt. Det kan se ut til at arbeidet med LP-modellen har hatt størst betydning i forhold til arbeidet i lærergruppene og den refleksjonen som har foregått der, og at det ikke vises i særlig grad i praksis i klasserommet (ibid).

Resultatene fra LP 3 viser at det er få områder med særlig effekt av LP-arbeidet. I forhold til individuelle variabler, vises en liten effekt (0,23) på undervisnings-og læringshemmende atferd. Det samme gjelder de kontekstuelle variablene, her ser det bare ut til at lærerne vurderer at de håndterer atferdsproblemer på en bedre måte,( 0,22) fra T1 til T2 (Aasen og Sjøby, 2011:107-108). Det er imidlertid flere variabler som viser en positiv tendens, men de kommer ikke opp i effektstørrelser over 0,20.

Den kvalitative evalueringen hadde som hensikt å samle erfaringer fra prosjektet. Erfaringene på dette området ser ut til å være svært varierende, noen har opplevd å ha stort utbytte, mens andre har slitt med å finne ut av modellen og å finne problemstillinger. Alle de intervjuede skolene har valgt å videreføre arbeidet med LP.

Jeg har her referert bare kort til tidligere evaluering av LP, det vil imidlertid være aktuelt å gå tilbake til disse når jeg skal drøfte mine egne funn.

## **2.6 Utviklingsarbeid og endringsprosesser**

Utviklingsarbeid innebærer en endring. Kjell Skogen bruker begrepet innovasjon om denne prosessen og definerer det slik: ”En innovasjon er en PLANLAGT ENDRING som har til hensikt å FORBEDRE PRAKSIS”. s.15 (Skogen and Sørli 1992). Innovasjoner dreier seg om endringer i organisasjoner eller systemer, og selv om dette er skrevet lenge før LP-modellen ble en realitet er den høyst gyldig også med tanke på den. Implementering av LP-modellen i

en skole er også en prosess som har til hensikt å endre praksis i den organisasjonen(skolen) som tar den i bruk. En innovasjon er målrettet, det planlegges hva det er som skal endres, og prosessen kan sies å være vellykket når en ny praksis er etablert (ibid.). I LP-skolene er det lærerens pedagogiske praksis som er i søkelyset, og målet er å etablere en ny praksis, basert på den forskning som viser at læreren er den mest betydningsfulle faktoren for elevens læringsutbytte, dette gjelder relasjon, klasseledelse, faglig feedback osv. (Hattie 2009). Det handler om å se eleven i et relasjonelt perspektiv og ikke i et individuelt/kategorisk perspektiv. En innovasjon vil aldri gå knirkefritt, prosessen vil bli møtt med motstand eller barrierer som Skogen kaller det (Skogen and Sørli 1992). Motstand kan ha sammenheng med hvor dyptgripende endringen er, det kan også være avhengig av systemets evne og vilje til å møte forandring i forhold til at det kan kreve nye arbeidsmåter og oppgaver.

Noen skoler jobber planmessig over år for å skape endringer, mens andre er langt mindre systematiske. Sunnevåg og Andersen bruker Erstads inndeling når de har beskrevet fire typer av skoler i forhold til endringsvillighet (Erstad 2004 I (Andersen and Sunnevåg 2012): Den ene typen er ”Pendelskolen”, de har ingen faste planer for utviklingsarbeid, men prøver ulike ting etter som de dukker opp og ser interessante ut, Tom Tiller kaller slike skoler ”kenguruskoler” (Tiller 1990 i (Andersen and Sunnevåg 2012). Den andre typen er ”Konfliktskolene”, disse kjennetegnes av høyt konfliktnivå innad på skolen, ledelsen er utydelig og det er lite systematikk i arbeidet. Utvikling og endring møtes av stor grad av motstand. Den tredje typen skole er ”Tradisjonstroskolen”. Her foregår et systematisk arbeid, men de er ikke særlig åpne for ny-tenkning og endringer, her gjør vi som vi alltid har gjort. Den siste typen skole er ”Nye handlingsrom skolen”, denne preges av stor grad av endringsvilje og de har en pro-aktiv ledelse som både leder og administrerer.

Innovasjon, eller endrings- og utviklingsprosesser er avhengig av at alle aktører i et system er involvert. For at slike prosesser skal lykkes vil det særlig avhenge av tre faser: Initierting, implementering og videreføring. I Skogens definisjon av innovasjon er planlegging en viktig del (Skogen and Sørli 1992). Det som skjer i planleggingsfasen vil i stor grad være med på å styre hvordan det videre arbeidet blir. Dersom et lærerkollegium ved en skole er motivert og godt forberedt på det utviklingsarbeidet som skal starte vil det øke sjansen for å lykkes. De tre fasene i innovasjonsprosessen henger nøye sammen og kan beskrives som sirkulære i forhold til hverandre, de er ikke atskilt i et lineært forhold. Det vil si at fasene glir over i hverandre, slik at planlegging av neste fase sannsynligvis starter allerede før den ene fasen er

gjennomført. Initieringsfasen, som er første fase omhandler forberedelse. Skolen og lærerkollegiet må finne fram til en felles forståelse for hva de har behov for, hva de ønsker å endre og hvordan de skal gjøre det. Arbeidet må forankres i alle ledd; lærere, rektor og skoleeier, og det må utarbeides en plan for gjennomføring. Implementeringsfasen omhandler gjennomføringen av utviklingsarbeidet, noe som krever systematisk arbeid over tid (Andersen and Sunnevåg 2012). Engasjement blant lærere og ledelse er av stor betydning dersom dette skal lykkes, noe som igjen er avhengig av skolens kultur. Skolens kultur kan forstås som verdier, holdninger og handlingsmønstre som er felles for de ansatte. Relasjoner mellom dem og den måten de er sammen på er også en del av skolekulturen (Andersen and Sunnevåg 2012). Hargreaves (Hargreaves 2000, sitert i (Andersen and Sunnevåg 2012) snakker om arbeidsfellesskap og kollegialitet som viktige faktorer for samarbeidskulturen på den enkelte skole. Den kan være preget av gode samarbeidsrelasjoner eller det kan være stor grad av individualitet. Det siste kan medføre at utviklingsarbeid som felles oppgave oppleves som en trussel mot den enkeltes forståelse og praksis og dermed kommer tilsyne som motstand mot utviklingsarbeidet. Endring av en skolekultur tar tid, både fordi det tar tid å etablere ny praksis, men også fordi det stadig er utskiftninger i skolens personale. Den siste fasen i et utviklingsarbeid er videreføring eller institusjonaliseringsfasen. Her skal utviklingsarbeidet forankres, resultatet skal bli den daglige praksisen. Denne fasen er helt avhengig av det grunnlaget som er lagt i de to første fasene.

## **3.0 Metode**

### **3.1 Valg av metode**

Når en ønsker å få fram ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen, er en kvalitativ metode godt egnet. Jeg har derfor valgt å benytte et kvalitativt forskningsdesign i mitt arbeid nettopp fordi det gir gode muligheter for å ”oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om de personer og situasjoner vi studerer.” (Thagaard, 2009:11-12) En kvalitativ metode vektlegger også nærhet som et viktig element for å få tak i andre menneskers oppfatning og for å få en god forståelse for deres virkelighet, nærheten vil på den andre side også representere etiske utfordringer for forskeren (2009: 14). Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om etiske vurderinger.

Jeg skal utforske og beskrive lærernes egne erfaringer med og forståelse for dette temaet, og da vil en fenomenologisk tilnærming være naturlig å bruke. Et fenomenologisk perspektiv

fokuserer i stor grad på opplevelsesdimensjonen og gir ikke bare en beskrivelse av fenomenet som studeres. (Johannesen m.fl, 2010:82) Dette passer godt i forhold til min problemstilling fordi jeg er interessert i å få fram hvilke erfaringer lærerne har med LP-arbeid og problematferd. Utgangspunktet er å få fram forskjeller og individuelle variasjoner som finnes i lærernes måte å oppfatte og håndtere temaet på, den enkeltes forståelse og fortolkning vil være sentral, samtidig ønsker jeg også å få fram likheter i måten de håndterer temaet på, særlig med tanke på at de har jobbet etter samme modell. Dette kalles i kvalitativ forskning for et hermeneutisk perspektiv. Denne tilnærmingen bygger på at det "ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer" (Thagaard, 2009:39). Hermeneutikken har fokus på meningsinnhold og det er store rom for det relative og subjektive (Befring, 2007:226-227.) Jeg har derfor, i intervjusituasjonen og i bearbeiding av materialet, forsøkt å være åpen i forhold til informantenes opplevelser, samtidig som jeg er bevisst på at det jeg registrerer er min fortolkning.

### ***3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet***

Som metode for innsamling av empiri har jeg valgt å benytte intervju. Et kvalitativt forskningsintervju er "*et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener*" (Kvale, 1997:21) Det samme sier Monica Dalen om formålet med et intervju, det er å "*framskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon.*" (Dalen, 2004:15). Det finnes ulike måter å utforme et slikt intervju på. På den ene siden kan det være som en samtale mellom forsker og informant, hvor hovedtema er bestemt på forhånd, men det vil være informantens tema som styrer samtalen. På den andre siden er det stramt strukturerte intervjuet, der både spørsmål og rekkefølge er bestemt på forhånd. En tredje variant karakteriseres av å være delvis strukturert eller semi-strukturert. Thagaard beskriver dette kvalitative forskningsintervjuet som "*en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om*" (Thagaard, 2009:89). I min oppgave har jeg valgt denne varianten både fordi jeg ønsket informasjon om bestemte tema, og fordi jeg ønsket å kunne sammenligne lærernes opplevelser. Det ble på denne måten en delvis styrt samtale, det ga meg muligheten til å ha kontroll på de temaene jeg følte at jeg måtte ha svar på, men samtidig var det fleksibelt nok til at informantene fikk anledning til å komme opp med tema som var viktig for dem.

### **3.1.2 Utarbeiding av intervjuguide**

Ved bruk av semi-strukturerte intervju er det vanlig å utarbeide en intervjuguide, og som nevnt ovenfor vil temaene for intervjuet i stor grad være fastlagt på forhånd (Thagaard, 2009:89). Jeg laget en intervjuguide (**Vedlegg 2**) med utgangspunkt i min problemstilling og de forskerspørsmålene jeg ønsket svar på. Hovedtema er lærernes erfaringer med og opplevelse av arbeid med LP-modellen. Temaene ble delt i tre ihht mine forskerspørsmål og omhandler LP-arbeid generelt, problematferd og praksis i klasserommet. Hvert tema har flere spørsmål, og med mulige oppfølgingsspørsmål. Gjennom spørsmålene og temaene ville jeg også få svar på spørsmål knyttet til temaene jeg tar opp i teorikapitlet. I utforming av spørsmål har jeg lagt vekt på *”å stille spørsmålene på en måte som inviterer informanten til å reflektere over temaene det blir spurt om, og gi fylldige svar”* slik Thagaard beskriver (Thagaard, 2009:91). Jeg har valgt å gjøre lydopptak av intervjuene, de ble umiddelbart etterpå transkribert for å få et skriftlig materiell som utgangspunkt og grunnlag for analysearbeidet. I intervjusituasjonen er det ikke bare informantens svar, men også den kommunikasjonen som skjer i øyeblikket, gjennom kroppsspråk, mimikk o.l som er viktige. Dette er imidlertid ikke nedskrevet, men har vært viktige elementer ved vurdering av oppfølgingsspørsmål underveis i det enkelte intervju.

Før jeg startet intervjuene foretok jeg en ”prøve-runde” for å sjekke hvordan spørsmålene ville fungere. Jeg fant da ut at det ville være lurt å endre rekkefølge på noen spørsmål, i tillegg ble noen spørsmål strøket. Prøverunden avslørte også at ordlyden i noen spørsmål ble vanskelig i forhold til min dialekt, disse ble tilpasset i forhold til det muntlige språket.

### **3.2 Valg og rekruttering av informanter**

I henhold til oppgavens tema ønsket jeg å komme i kontakt med lærere som hadde jobbet med LP-modellen en stund. I denne kommunen vil det si at de skolene som har jobbet lengst med LP-modellen, har gjort det i to år. Aktuelle informanter ville da befinne seg innenfor disse skolene. Jeg måtte derfor basere min undersøkelse på et såkalt strategisk utvalg. Det vil si at *”vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen eller undersøkelsens teoretiske perspektiver”* (Thagaard, 2009:55). Jeg hadde tidlig i prosessen med oppgaven sendt brev til rektorene ved to skoler hvor jeg informerte om oppgaven min og at jeg ønsket å kunne få bruke lærere som informanter når den tid kom. Dette var begge rektorer positive til. Nå har dette vært en lang prosess hvor

problemstilling og metode har endret seg flere ganger underveis og det har tatt tid før undersøkelsen ble et faktum. På tross av brev til skolene med oppfordring til lærere om å melde seg og positive rektorer, viste det seg at det var vanskelig å rekruttere lærere som var interessert. Jeg valgte derfor å ta direkte kontakt med enkelte lærere, med rektors velsignelse vel og merke, fordi den direkte kontakten gjorde det lettere å nå fram med informasjon om prosjektet og på denne måten ”ufarliggjøre” deltakelse, noe som førte meg til mine tre informanter. Dette betegnes som et såkalt tilgjengelighetsutvalg. Dette er informanter som er valgt ut fordi de har vært tilgjengelige for forskeren (Thagaard 2009:56). Det er et strategisk utvalg fordi de besitter den kunnskapen jeg er ute etter, samtidig er det et tilgjengelighetsutvalg fordi det er basert på informanter som var villige til å stille opp. En svakhet ved dette er at jeg kun kan ha fått informanter som er sterke og føler at de mestrer sin livssituasjon (Thagaard, 2009: 57). Det er en mulighet for at de lærerne som er villige til å snakke om sin praksis opplever at de besitter de ressursene og den kunnskapen som skal til for å håndtere skolehverdagen, mens de som ikke opplever den samme følelsen av mestring helst ikke vil utlevere seg til en fremmed. Når det gjelder denne studien, så anser jeg ikke det som et stort problem. Målet har ikke vært å beskrive lærere med spesielle utfordringer, eller å få et representativt utvalg for å få et stort bilde. Min intensjon har vært å få en forståelse for hvilke erfaringer den enkelte lærer sitter med, samtidig som jeg ønsker å se om det er likheter eller forskjeller i måten de opplever situasjonen på.

Mine tre informanter er kvinner som alle jobber full stilling som lærer. De jobber på ulike trinn; småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, en er forholdsvis ny i gamet, mens de andre to har en fartstid på drøye tyve år i skolen. De har alle jobbet med LP-modellen i to år, det vil si at de fortsatt er i en implementeringsfase.

### ***3.3 Forforståelser og ståsted i forhold til feltet***

Jeg har mitt daglige virke i PP-tjenesten i min kommune. Gjennom min jobb er jeg også med som ekstern veileder til skolene i LP, og opplever på nært hold hvordan arbeidet med modellen fungerer. Jeg ser på LP-modellen som et godt redskap for å skape gode læringsmiljø. Jeg har stor tro på at bruk av analysemodellen og sammenhengssirkelen kan være med på å skape refleksjon og gi ny innsikt som i sin tur vil medføre endringer i praksis.

Sentralt for meg i denne oppgaven har vært å få fram lærernes erfaringer, kunnskap og oppfatninger på bakgrunn av den teksten jeg sitter med etter å ha gjennomført intervjuene. I



dette arbeidet er det viktig at jeg tar hensyn til og forstår min egen måte å fortolke på, dvs den forforståelsen jeg møter temaet med og som vil være avgjørende for min forståelse for og tolkning av teksten (Johannesen, m,fl, 2010: 38, 83). Mitt syn og holdning til LP-modellen vil naturlig nok påvirke meg både i analysearbeidet og i tilnærmingen til feltet. Samtidig er min kjennskap til LP-modellen og arbeidet viktig og nødvendig for at jeg skal kunne forstå fenomenet og det som beskrives.

Thagaard sier at det er ”*viktig at forskeren reflekterer over relasjonene til dem som studeres, og vurderer hvilken betydning disse relasjonene kan ha for den informasjonen forskeren får*” (Thagaard, 2009:82). Jeg er gjennom jobben min godt kjent på de skolene informantene representerer og har dermed en relasjon til dem fra før. Det kan være en mulighet for at mine informanter kan ha vansker med å skille mellom min rolle som forsker og rollen som PP-rådgiver/LP-veileder, og dermed har avgitt svar som de tenker at jeg helst vil ha eller svar som passer best (Thagaard, 2009:105). Denne muligheten anser jeg som liten, jeg tenker at deres forhåndskjennskap til meg heller har vært med på å skape en tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen, noe som kan bidra til at de på en friere måte har fortalt om sine egne erfaringer. Dette øker intervjuets kvalitet og reduserer faren for feilkilder (Thagaard, 2009:103).

### **3.5 Datainnsamling og transkribering**

To av intervjuene ble gjennomført i arbeidstiden på skolen der lærerne jobber, det tredje ble av praktiske grunner og etter ønske fra informanten, gjennomført på et møterom på min arbeidsplass. Som nevnt over er ikke informantene og jeg ukjente for hverandre, det var derfor ikke vanskelig å skape en avslappet og god situasjon rundt intervjuet. Før selve intervjuet og lydopptaket startet oppsummerte jeg den skriftlige informasjonen de hadde fått om prosjektet. Jeg spurte også om deres alder og om hvor mange år de hadde jobbet i skolen. Intervjuene varte i 40 – 50 minutter. Jeg fulgte i stor grad intervjuguiden, og gjorde noen notater underveis. Notatene ble gjort i forhold til nødvendige justeringer av intervjuguiden der jeg opplevde at informantene gjennom sine svar også favnet om noe jeg hadde som eget spørsmål på et senere tidspunkt.

Underveis i intervjuet var jeg oppmerksom på min egen rolle i forhold til ikke å skulle kommentere det informanten sa, men jeg fulgte hele tiden opp med små nikk, uhm..., ja, osv, såkalte prober (Thagaard, 2009: 91), for å oppmuntre informanten til å fortelle. Der jeg ønsket utdyping stilte jeg oppfølgings spørsmål som ”er det sånn å forstå...”, ”tenker du at...” Når

jeg så har lyttet gjennom intervjuene i ettertid kan jeg tydelig høre at jeg burde ha stilt oppfølgings spørsmål, eller utfordret informanten til å utdype mer ved flere anledninger enn jeg faktisk gjorde.

Jeg har valgt å transkribere intervjuene over til tekstmateriale i bokmålsform og til et mer skriftlig språk for lettere å kunne bearbeide det i ettertid. Mange av de muntlige setningsoppbyggingene er beholdt, men for å ivareta anonymisering på en god måte valgte jeg å forkorte noen setninger og utelate enkelte ord som kunne være med på å vise til skole eller klasse. Jeg mener likevel at meningsinnholdet er bevart, det vil selvsagt være min vurdering av hva som er meningsinnholdet. Hensikten med en transkribering er å få den muntlige samtalen over til skriftlig form slik at den blir bedre egnet for analyse (Kvale, 2001:105). Materialet blir på denne måten bedre strukturert og denne struktureringen er i følge Kvale ” *i seg selv en begynnelse på analysen*” (ibid). For å gjøre teksten mer lesbar i analysearbeidet har jeg også valgt å utelate små ord som *hm, eh, uhm* osv. Jeg har av samme grunn heller ikke tatt med mine egne støttekommentarer og tilbakemeldinger. Utdrag av intervjuene som er brukt i oppgaven vil være både i referats form og i form av sitater. Et referat vil i noen tilfeller gjøre teksten mer leservennlig samtidig som det kan gi et bedre bilde av hva informanten har ment. Et sitat er med på å tydeliggjøre hva informanten faktisk har sagt. Informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkriberingen når den var ferdig, men ingen av dem ønsket å gjøre det.

### **3.7 Analyse og tolkning av data**

Analyse og tolkning er en del av samme sak, og denne prosessen starter allerede ved kontakten med informantene (Thagaard, 2009:110). Et naturlig skille mellom disse to vil gå der hvor forskeren forlater feltet og starter analyse og fortolkning av det materialet som er samlet inn (ibid.). Analyse av kvalitative data kan gjøres på flere måter. I følge Johannessen, Tufte og Kristoffersen er det i fenomenologiske studier vanlig å analysere meningsinnhold (2006:162). Jeg er i min studie nettopp interessert i lærernes erfaringer og deres meninger, derfor vil en slik analysemodell passe godt for mitt prosjekt. Jeg vil søke å fortolke og forstå hva mine informanter mener ut fra det materialet jeg har fått, jfr det hermeneutiske perspektivet som jeg har beskrevet tidligere (s. ). I tråd med dette perspektivet bør det være en kontinuerlig prosess som går mellom deler og helhet. For stort fokus på detaljer eller enkeltheter gir ikke nødvendigvis forståelse for helheten, og omvendt. En bør derfor veksle

mellom disse nivåene for å få en helhetlig og nyansert forståelse sier Thagaard (Thagaard, 2009:165). Jeg har underveis i dette arbeidet gått noen runder for å finne en måte å analysere og skrive ut data på. Med utgangspunkt i min problemstilling, forskerspørsmålene mine og måten intervjuguiden er bygd opp på har jeg valgt å analysere mine data gjennom en temasentrert tilnærming. For meg har det interessante med denne studien vært, som nevnt ovenfor, å finne ut hva de ulike lærerne har sagt om de temaene jeg har spurt om.

Temasentrert tilnærming vil si at jeg sammenligner informasjon fra alle lærerne om et tema eller et forskningsspørsmål, og så går i dybden på de enkelte temaene. Utfordringen med en slik tilnærming er å ivareta et helhetlig perspektiv samtidig som en trekker ut deler av informasjon en sitter inne med (Thagaard, 2009: 171-172). Jeg har i min analyse først søkt å få en helhetlig oversikt ved å lese gjennom transkripsjonene og lytte gjennom alle intervjuene. Jeg har så tatt for meg de tre hovedtemaene som intervjuguiden var bygd opp etter, nemlig: LP-arbeidet generelt, problematferd og praksis i klasserommet/ på skolen. Jeg har så funnet fram til en rekke analytiske enheter fra teksten som kunne belyse temaene, disse har jeg da valgt å analysere nærmere for så tilslutt igjen å gå tilbake til helheten.

I drøftingsdelen vil jeg ta for meg det empiriske materialet jeg har presentert og drøfte det opp mot den teorien jeg har lagt til grunn i kapittel 2.

### **3.4 Pålitelighet, gyldighet og etikk**

All forskning må kvalitetssikres og i denne sammenheng brukes begrepene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet). De er først og fremst knyttet til kvantitativ forskning, men brukes også i forhold til kvalitative studier (Thagaard,2009:22). Thagaard beskriver at man i kvalitativ sammenheng i stor grad benytter begrepene pålitelighet og gyldighet om dette, og jeg har valgt å benytte disse i det videre (ibid: 209). Kort sagt handler det om i hvilken grad forskningen er troverdig og om resultatene er gyldige. Etikk omhandler god forskningsskikk, hvordan data skal behandles og forholdet mellom forsker og informanter.

#### **3.4.1 Pålitelighet**

Thaagard sier at reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thaagard 2009:190). Det sentrale spørsmålet vil være hvorvidt forskningen er utført på en tillitvekkende måte. Det innebærer at det skal være mulig for andre å etterprøve det forskningsarbeidet som er gjort, for å sjekke arbeidets pålitelighet. I kvalitativ forskning er det forskeren sjøl som er hovedinstrumentet, og en intervjusituasjon vil aldri kunne bli konsistent selv om samme

forsker gjennomfører det flere ganger. Forskeren må derfor ”argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen” (Thagaard, 2009:198). Det er undersøkelsens data som er det sentrale, både ”hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides” (Johannessen m.fl, 2010: 229) Jeg har forsøkt å ivareta dette gjennom å beskrive den metoden jeg har brukt for innsamling av data og de spørsmålene jeg har stilt. Jeg har valgt å bruke et semistrukturert intervju, noe som er med på å redusere feilfaktorer, og dermed styrker påliteligheten. Jeg har også gjort rede for utvelgelse av informanter, deres bakgrunn, og mitt eget ståsted i forhold til feltet og det tema jeg undersøker. Videre har jeg beskrevet prosessen ved innsamlingen av data, hvordan materialet er behandlet og videre analysert. Jeg har lagt vekt på å synliggjøre hva som er min egen tolkning og hva som er informantenes stemmer.

### **3.4.2 Gyldighet**

”Validitetet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen m.fl, 2010:230). Spørsmålet om undersøkelsen er gyldig handler derfor om hvorvidt jeg faktisk har fått svar på det jeg har spurt om og om det vil være svar på mine forskningsspørsmål. Det handler også om hvor gyldige tolkningene mine er i forhold til det jeg undersøker (Thagaard, 2009:201). For å sikre gyldigheten er det sentralt at forskeren har et kritisk blikk på sin egen tolkning og sin egen prosess. Forskeren må kunne beskrive sin egen framgangsmåte og sin relasjon til informantene (Thagaard, 2009:202). Dette er nødvendig for at andre skal kunne følge prosessen trinn for trinn og kunne vurdere de tolkningene man har gjort. Jeg har derfor søkt å dokumentere alle ledd i min forskningsprosess og begrunne mine valg for å sikre gyldigheten i denne oppgaven. Dette er også med på å synliggjøre det grunnlaget jeg har foretatt mine tolkninger på. På denne måten blir forskningsprosessen gjennomsiktig for leseren (Thagaard, 2009:201). Jeg har vurdert min posisjon i forhold til mine informanter og de konsekvenser det kan ha for de dataene jeg har fått. Jeg har også vurdert mine resultater opp mot andre studier og evalueringer som er gjort av arbeid med LP-modellen.

### **3.4.3 Etiske vurderinger**

Det finnes etiske prinsipper og juridiske retningslinjer som all forskning må underordnes (Johannessen, m.fl 2009:89). Det handler om at forskeren skal vise redelighet og nøyaktighet i sitt arbeid, både i forhold til hvordan egne resultater presenteres, men også ved bruk av andres

arbeid. Thagaard (2009:25) framhever særlig tre prinsipper ved etiske retningslinjer som viktige, det gjelder prinsippet om informert samtykke, kravet om konfidensialitet og at informantene skal vite konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet.

Jeg sendte en forespørsel til skolene der jeg redegjorde for prosjektet mitt og at jeg ønsket å intervju noen lærere. Deretter sendte jeg en forespørsel med en mer inngående beskrivelse av prosjektet til de aktuelle lærerne (vedlegg 2). Før intervjuet startet ble de i tillegg bedt om å gi et skriftlig samtykke (vedlegg 3). Konfidensialiteten er sikret ved at informantene er anonymisert, det samme er uttalelser som kunne være med på å identifisere dem.

I forhold til personopplysninger og meldeplikt skriver Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, 2012) på sine hjemmesider at:

*Dersom du utelukkende skal registrere anonyme opplysninger er prosjektet ikke meldepliktig. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte, indirekte, eller via koblingsnøkkel.*

Mitt forskningsarbeid vil i følge Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) ikke være meldepliktig. Jeg har ikke tatt med opplysninger som kan referere til skole eller informant verken i intervjuopptak eller skriftlig. Intervjuene er videre transkribert i anonymisert form, det vil derfor ikke være noen koblingsnøkkel som kan identifisere enkeltpersoner. For øvrig har jeg forsøkt etter beste evne å forhold meg til de etiske retningslinjer som gjelder for forskning.

## 4.0 Presentasjon og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte de funn jeg har gjort gjennom min intervjuundersøkelse. Utgangspunktet for oppgaven er en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg forsøker å finne svar knyttet til følgende problemstilling: *Hvordan opplever lærere arbeidet med LP-modellen, og har det hatt innvirkning på deres praksis?*

De temaene jeg mener er med på å belyse problemstillingen er:

- Hvordan opplever lærerne arbeidet i lærergruppene, med fokus på gruppens arbeid generelt, og i forhold til problemstillinger og tiltak?
- Hvordan er forståelsen for og arbeid med problematferd i et LP-perspektiv?
- På hvilken måte har LP-arbeidet hatt innvirkning på lærernes og skolens praksis?
- Hvordan var lærernes holdning til LP-modellen før oppstart, og hva tenker de om det framover, etter to års ”trening”?

Jeg velger å presentere funn under hvert av de temaene som er beskrevet ovenfor, de to sistnevnte vil bli tatt under ett. Drøfting skjer i lys av teorien som er beskrevet i teoridelen og vil bli gjort i tilknytning til hvert tema. Det er lærernes egne erfaringer og oppfatning som danner grunnlag for svarene.

### 4.1 Arbeidet i lærergruppene

Arbeid i lærergrupper er den viktigste arbeidsmåten som brukes i LP. For at dette arbeidet skal fungere er det viktig at gruppen samarbeider godt, har god kommunikasjon, er trygge på hverandre og løfter inn saker til drøfting. For å få en forståelse av erfaringene mine lærere hadde med arbeidet i lærergruppene, spurte jeg derfor først om hvordan dette arbeidet hadde vært. De svarer:

*Det har fungert veldig godt, .... det varierer fra gruppe til gruppe, fra gang til gang. ... mange utfordringer, men det løser man jo etter hvert og det viktigste er at man ser at man hever seg litt og tar tak i ting og gjør noe med det.*

*Vi har en fast struktur i forhold til hvem som skal gjøre hva i gruppa og avtaler fra gang til gang hvem som skal være veisøker og vi prøver å følge modellen trinn for trinn. Det har gått greit.*

*Det fungerte fint det første året, vi ble sammenspleisa og jobba godt, men så ble det omrokking på gruppene det andre året, ...det ble mange negative reaksjoner i kollegiet på det og vi brukte lang tid på å komme i gang og fungere igjen. ...siste del av året var kjempebra når vi fikk snakka ut og rydda opp og avklart misforståelser.*

Her er det brukt mange positive formuleringer, de sier at det har fungert godt, det har gått greit og at det fungerte fint første året, og siste del kjempebra. Men erfaringene ser også ut til å være noe delte, betegnelsen ”utfordringer” gir indikasjon på at det er forhold på flere plan som ikke har fungert tilfredsstillende, det kan dreie seg om forhold innad i gruppen eller i forhold til arbeidet med modellen. En lærer framhever strukturen som en suksessfaktor, en annen beskriver omrokking som en årsak til at arbeidet i en periode ble vanskelig. Trygghet kan være et viktig moment her, noe informantene også sier noe direkte om:

*....man får snakka om det i små grupper, trygge grupper hvor alle saker som er en utfordring for deg kan tas opp og det er greit, vi får en litt sånn mer åpenhet.*

*...nå begynner vi å bli trygg på hverandre og man tør å ta opp litt vanskelige saker.*

Små grupper anses som trygge, samtidig sier utsagnet ”begynner å bli..” noe om at dette har tatt tid, og når trygghet er etablert, kan man etter hvert begynne å ta opp også vanskelige saker. En ”vanskelig sak” tolker jeg som at det er saker som går direkte på lærernes egen praksis, noe som kan være utfordrende, særlig i starten.

Hensikten med lærergruppene er at de skal være faglig, reflekterende grupper (Nordahl, 2009b:36), der en veisøker løfter inn en utfordring som så blir gjenstand for analyse og refleksjon i gruppen. Oppstart av LP representerer en ny måte å arbeide og analysere/drøfte saker på. Det vil være naturlig at det i starten knyttes usikkerhet til hvordan gangen i arbeidet skal være, knyttet til de ulike trinn i modellen, hvilke saker man kan bringe inn, hvordan analysere/drøfte osv. De utfordringene som kom tydeligst fram i mine intervju er ikke nødvendigvis informantenes egne, men de utfordringene de opplever at gruppen har:

*Man har kanskje vært litt redd for at det en har er en litt for enkel sak, hvis jeg har problemer med det vil de andre synes jeg er en dårlig eller ikke flink lærer...man ønsker jo å verne om det man holder på med..*

*Det er vanskelig å stille de rette reflekterende spørsmålene uten at det blir sånn revolverforhør, nesten sånn, vi har vært på kurs om kommunikasjon og lært at vi ikke bare må bevege oss i det symmetriske, men prøve å være kritisk støttende, stille komplementære spørsmål...*

Disse utsagnene peker på to ulike utfordringer. Den ene går på det å snakke om forhold ved sin egen praksis, det å blottlegge at en sjøl har problemer i sin klasse kan være en terskel for mange. Den andre utfordringen går på kommunikasjonen i gruppa, det å komme i posisjon til å kunne utfordre hverandre. Begge deler er forhold som kan bunne i det som er nevnt ovenfor, manglende trygghet. I løpet av de to årene lærerne har jobbet med LP ser det imidlertid ut til å ha skjedd en endring, også i forhold til dette:

*...vi har kanskje blitt tøffere til å ta opp saker ikke sant, det har blitt mer åpenhet*

*...man har ikke turt å gå helt inn dit kjernen ligger, at læreren faktisk må endre sin egen praksis, men der føler jeg mer at vi er nå, og tør å ta litt vanskelige samtaler og diskusjoner rundt det.*

Uttalelsene her tyder på at det har skjedd en endring underveis i arbeidet med LP-modellen. Fokus har i større grad vendt seg mot den pedagogiske praksisen, og begrepet mer åpenhet kan tilsi at det også oppleves lettere å løfte saker inn i LP-gruppen.

Grupper på tvers av etablerte team og trinn er den arbeidsmåten som brukes i LP, alle har noen tanker om det:

*Vanligvis drøfter man utfordringer med de nærmeste på team, men nå har vi en gruppering på tvers av alle trinn og fag, og du får sett, du får helt andre impulser, helt andre tanker, .... en annen drøftingskanal enn det man er vant med.*

*Det positive er jo at vi kan dra nytte av hverandre som kollegium, vi får andre synspunkter, vi får innspill fra andre. Det sitter folk med lang erfaring i gruppa og noen som er helt nyutdannet, det blir nye erfaringer for alle, en vinn-vinn situasjon egentlig.*

*Det er fint å få den tida til egenrefleksjon i lag med kollegiet...*

Uttalelsene lærerne her har gitt tyder på at arbeidet i lærergruppene oppleves som positivt, både i forhold til at de er satt sammen på tvers av team og trinn og det å være i et mindre drøftingsfora generelt. En annen drøftingskanal og tid til egenrefleksjon er uttalelser som kan henseile på at lærerne opplever dette som en mulighet til pedagogiske drøftinger og refleksjoner de ikke har hatt. De fleste skoler opererer med samarbeidstid på team og fellesmøter, men her utveksles i stor grad praktisk informasjon og det drives kanskje lite



drøfting og refleksjon. Egenrefleksjon handler også om det å se på sin egen praksis, noe som tydeligvis oppleves som positivt.

Drøfting og analyse i lærergruppene gjøres på bakgrunn av problemstillinger som lærerne løfter inn i gruppen. Dette skal være utfordringer de opplever i sin egen hverdag. Jeg ønsket å vite noe om hvilke type problemstillinger som hadde vært aktuelle for de lærerne jeg intervjuet, og om det var noen som gikk igjen i gruppene. Utsagnene viser at alle har hatt mange ulike problemstillinger på bordet gjennom disse to årene:

*Ja, egentlig alle slags problemstillinger, alt i fra elever som er urolig i skolehverdagen og til elever som har utfordringer faglig, så det favner om mange ting ja.*

*Vi har jobba med grensesetting, også barn-barn relasjon, altså elevrelasjon, vi har jobba med det å bli inkludert, mobbeproblematikk, vi har hatt utfordringer på SFO, hvordan få til dette med vurdering for læring, og ja pedagogisk analyse av hele skolen og drifta her, ja skole og sfo-hverdagen, det har vært hele spekteret.*

*Det har gått mest i elevatferd, uromomenter, og så har vi prøvd å se på systemet rundt og organiseringen.*

Felles for gruppene er at de har hatt problemstillinger som går på utfordrende atferd. Lærerne bruker litt ulike begreper om det, men elever som er urolige, elevrelasjoner og elevatferd eller uromomenter, tolker jeg inn under dette begrepet. Den ulike begrepsbruken kan handle om at utfordringene oppleves forskjellig og at graden av atferd er ulik, men det er et uttrykk for at dette er problemstillinger som oppleves som reelle ved alle skoler som er representert i denne undersøkelsen. Den ene av lærerne nevner ikke problematferd direkte, men begrepet grensesetting kan forstås som at dette handler om lærere som har behov for å regulere en type atferd, og da er det naturlig at det handler om en atferd som oppleves vanskelig.

Et trinn i analysemodellen handler om tiltak. Jeg ønsket å finne ut i hvilken grad lærergruppene klarte å komme fram til konkrete tiltak i forhold til sine problemstillinger og utfordringer. Dette viser seg å være et av de trinnene i modellen som har gitt gruppene størst utfordringer.

Den ene av lærerne beskriver at de er inne i en prosess der de tenker at de må bli bedre på akkurat dette. De har jobbet mye på det med informasjonsinnhenting, og de har ikke kommet til det med konkrete tiltak så ofte som de skulle ønske. Nå har de kommet fram til at dette er

noe de vil ha mer fokus på framover og at de vil dreie over på siste del av modellen og bruke mer tid der.

En beskriver at de har blitt bedre på det. I starten satte de av alt for lite tid til tiltaksdelen, de ser nå at de må kjøre strammere, ”*det kan ikke bli så mye utenomsnakk*”. Men gruppen har blitt bedre og bedre på dette med strategi og tiltak, og da har det vært konkrete ting som veisøker skal jobbe med til neste gruppemøte.

Den tredje av lærerne sier at dette er noe hennes gruppe har sett at de har vært dårlige på, de har vært gode på refleksjonsbiten og informasjonsinnhenting, men når det har kommet til tiltak så har det blitt litt svevende. Erfaringene med det er at mange tiltak ikke har fungert. Men på slutten av fjoråret hadde de fått hjelp/veiledning på hvordan de kunne sette konkrete tiltak, og det hadde gått stadig bedre med de siste sakene. Så de opplever at de ”*kommer seg*”.

Skolene er fortsatt i en implementeringsfase, og de skal lære å bruke modellen, det kan her se ut som at de har en felles utfordring i forhold til dette med å disponere tid i gruppemøtene, de har brukt for mye tid på første del av modellen og da særlig på informasjonsinnhenting, noe som har gått på bekostning av den delen som handler om utvikling av strategier og tiltak.

På tross av at de opplever seg selv som dårlige eller mindre gode på dette området, så har de kommet fram til noen tiltak, og jeg ønsket å vite hvilken erfaring de hadde med tiltak som var satt i verk:

*Det har vært saker der vi har hatt konkrete tiltak der vi ser at det har hjulpet og saken har blitt avsluttet, så der har vi hatt gode erfaringer, ja, det er veldig gode erfaringer.*

*Ja, vi har hadde for eksempel en sak om logistikken på SFO, der fikk veisøker hjelp til hvordan de skulle lage gode rutiner, der ble alle tiltakene brukt og det hadde ført til en stor endring.*

*.....vi hadde noen konkrete tiltak som har virket fra middels til godt, så vi ser det at vi må være litt nøye på hvordan vi setter tiltak og bruke litt tid på det.*

Når det refereres til konkrete tiltak som informantene gjør i denne sammenheng, så innebærer det at både tiltak og strategi er beskrevet, altså både hva som skal gjøres og hvordan. Svarene her forteller at det er en sammenheng mellom konkrete tiltak og resultat. Når en av lærerne beskriver at tiltak virket fra middels til godt, og at de må være nøye med hvordan de setter

tiltak, så kan det indikere at det også handler om gjennomføringen av tiltaket like mye som i hvilken grad det var konkret.

I avsnittene ovenfor har informantene fortalt om de problemstillingene som har vært oppe i deres respektive grupper. Jeg ønsket også å vite litt om hvilke utfordringer de selv hadde tatt opp i gruppen, og på spørsmål om dette svarte de:

*Det er jo atferd, det er helt klart elever som er urolig på skolen.*

*Jeg har hatt en utfordring i forhold til hvordan jeg skulle utvikle dette med vurdering for læring i klassen min.*

*Jeg hadde en sak der jeg tok opp en time som fungerte bra, jeg ønsket å finne ut hva det var som gjorde at den fungerte bra. Vi fikk mange gode refleksjoner rundt det. Så hadde jeg en sak som gikk på atferd også, hele klassen var kaos egentlig.*

LP-modellens modellhefte (Nordahl, 2006b:10) beskriver at modellen skal brukes i forhold til lærerens egen pedagogiske praksis, og at utfordringer er situasjoner læreren ønsker å endre. De utfordringene lærerne her nevner viser at de står i ulike praksissituasjoner. To av dem bringer problematferd på bane, mens en har en utfordring som mer går på hennes undervisning. Lærerne sier bare noe om det temaet de brakte på bane, og ikke hva den enkelte problemstillingen inneholdt. Jeg ønsket likevel å vite noe om det ble utarbeidet tiltak til utfordringene og hvilke erfaringer de hadde med disse. På spørsmål om dette sa den ene av lærerne:

*Jo, det ble jo satt tiltak, men de var ikke konkrete nok, så når jeg kom fra møtet måtte jeg begynne å finne tiltak sjøl, og da har det bare kopt bort egentlig. Man har vel kanskje bare prøvd sånn halvhjerta, eller om det er det at man har vært for lite konsekvent med de tiltakene, jeg vet ikke. ....Vi har jo sett nå at konkrete tiltak er viktig, uten det blir det veldig vanskelig.*

Denne læreren berører noe vesentlig i sin betraktning. Tiltakene var ikke konkrete, og dermed vanskelig å ta tak i. Hun reflekterer videre over hvorfor de ikke virket, og har selv muligens løsningen, de ble ikke gjennomført konsekvent. En av de andre lærerne svarte følgende på hvilken erfaring hun hadde med tiltak:

*Ja, jeg fikk tiltak som jeg kunne bruke, og det aller største tiltaket jeg kan se er at jeg har vært nødt til å gjøre endringer på meg sjøl, ja for å komme fram til noe som fungerer bedre, så må jeg først se på hva er det jeg gjør.*

Dette er en erkjennelse som går rett inn i det som er kjernen av LP-modellen, hun har sett at hun må endre sin egen pedagogiske praksis og se på hva det er hun selv gjør. Her beskrives at fokus er snudd. Den tredje læreren svarte følgende på spørsmålet om tiltak:

*Ja, nei, egentlig ikke noen konkrete tiltak. Jeg tror det er noen saker som egner seg bedre enn andre i LP, kanskje mer elevrelaterte saker. Der har flere mye erfaring, mens i min sak, vurdering for læring, der er de fleste bare i startgropa, så jeg synes vi famlet litt mer der.*

Læreren sier hun tror at noen saker egner seg bedre til drøfting i LP-gruppa enn andre. I forhold til den problemstillingen det refereres til her, begrunnes det ut fra at de ikke har erfaring med temaet. Dette kan også være uttrykk for at lærerne i stor grad benytter sine egne erfaringer i utarbeiding av tiltak og at de kanskje foreløpig i liten grad støtter seg på forskning om de tema som blir drøftet.

#### **4.1.1 Oppsummering - drøfting**

Uttalelsene lærerne har gitt om arbeidet i lærergruppene viser at de vektlegger trygghet som en forutsetning for at gruppa skal fungere. Stabilitet er et moment for trygghet, en av lærerne opplevde at gruppen fungerte bra det første året, men så ble alle gruppene satt sammen på nytt året etter. Dette var ikke lærerne enige i, de brukte derfor lang tid på å finne ut av det med hverandre og få til et godt samarbeid. To av gruppene har vært relativt stabile. Jahnsen og Nordahl framhever også at trygghet og tillit er en forutsetning for å skape godt samarbeidsklima og en god prosess i lærergruppene (Jahnsen og Nordahl, 2011:26). Det tar tid å bygge opp denne tryggheten og grupper som har opplevd ustabile forhold eller omrokninger bruker lenger tid på å etablere den samme dialogen som godt etablerte og stabile grupper. En skole vil sjelden oppleve at personalgruppen vil være stabil over lang tid, nye vil komme til, fravær og sykemeldinger kan også være en medvirkende årsak til at stabiliteten rokkes.

Manglende trygghet kan også ha sammenheng med at noen i gruppen kan uttrykke og signalisere stor motstand mot dette arbeidet. I en innovasjonsprosess, som LP-arbeidet er, vil det være naturlig. I prosesser som krever endring i forhold til en etablert praksis eller arbeidsmåte vil det oppstå barrierer eller motstand sier Skogen (Skogen og Sørli, 1992). Motstanden kan igjen være et uttrykk for utrygghet. Her er det nettopp lærernes egen praksis og arbeidsmåter som settes under lupen, noe som kan oppleves utfordrende og truende for

noen. Tradisjonelt har det vært enkeltelever som har vært drøftet når det har vært snakk om dårlige læringsmiljø, og tiltak har hatt fokus på å endre disse elevenes atferd. Når fokuset nå snus mot læreren og forhold ved undervisningen kan det oppleves utfordrende.

Trygghet kan også handle om forhold innad i gruppen, et sentralt tema her er kommunikasjon. I et lærerkollegium vil noen være mer talføre enn andre, disse kan dominere gruppa, og bli styrende i kommunikasjonen. Dette kan føre til at andre som er mer tilbaketrukket blir passive. Kommunikasjon i gruppa handler også om i hvilken grad lærerne klarer å stille gode spørsmål og utfordre hverandre på refleksjon. En lærer nevner eksplisitt dette med komplementære og symmetriske relasjoner. Det er utfordrende å stille gode spørsmål, gruppa blir mest i det symmetriske, støttende, noe som igjen vil medføre at det blir lite refleksjon. Det er den komplementære kommunikasjonen som bringer nye perspektiver inn og driver analysen framover (Jahnsen og Nordahl, 2011:25). Spørsmålene gruppemedlemmene stiller skal bidra til at veisøker får økt sin egen forståelse av problemet, samtidig som at gruppen skal få en felles forståelse (Jahnsen m.fl, 2012:15). Dette er avhengig av hvordan relasjonen i gruppa er. Det er nærliggende å anta at kommunikasjon også har vært en utfordring i de andre gruppene selv om de ikke nevner det direkte. Jeg tenker at denne formen for refleksjon, og særlig rundt egen praksis, er forholdsvis nytt for lærerne, og av den grunn vil det være utfordrende. Nordahl hevder at trygghet og tillit ikke er nok til at gruppene skal utvikle seg til reflekterende grupper, kommunikasjonen må også utfordre, det vil si ”å utfordre etablerte oppfatninger, å utfordre etablerte rutiner, å utfordre forventninger og å utfordre roller” (Nordahl, Ottosen og Sunnevåg, 2009:149). Uttalelser som ”vi har blitt tøffere til å ta opp saker” og ”vi tør å ta litt vanskelige samtaler” kan tolkes dit at gruppene er på vei mot en komplementær kommunikasjonsform, de har nå blitt tryggere på hverandre og da tør de også å utfordre hverandre på en annen måte. Evalueringen av LP 3 viser at dette er et punkt som går igjen. Lærere oppgir å være ”snille” mot hverandre (Aasen m.fl, 2011:53), de er mest støttende, men samtidig understrekes det at de har fått hverandre til å reflektere. Dette kan tyde på at den samtalen som foregår i lærergruppene kan være med på å bringe fram nye tanker og refleksjon selv om spørsmålene som stilles ikke er av merket ”utfordrende”.

Lærerne uttrykker at de har vansker med å disponere tiden på gruppemøtene. De bruker for lang tid på informasjonsinnhenting og første del av modellen totalt, salderingsposten blir den delen som har med strategier og tiltak å gjøre, dermed har heller ikke tiltak blitt beskrevet godt nok. Dette samsvarer med evaluering av LP-modellen bl.a fra 2006-2008 (Nordahl m.fl

2009:112-113) som også viste at lærerne arbeidet godt med informasjonsinnhenting og analyse, men at de i liten grad opplevde å komme til pedagogiske tiltak. For mine informanter har det også en klar sammenheng med hvor de er i prosessen, de har bare arbeidet med LP-modellen i to år, og har enda et år igjen av implementeringsfasen. Det kan også henge sammen med at de synes det er vanskelig å stille gode spørsmål, som nevnt overfor. En konsekvens av dette kan bli at gruppemedlemmene i liten grad stiller spørsmål som bringer inn nye perspektiver. De blir støttende og bidrar heller til å fylle ut et ”elendighetsbilde” framfor at saken blir belyst i flere perspektiver, det blir vanskeligere å komme videre til neste fase. Lærerne erfarer at de har brukt for lite tid på siste del av modellen, dette er imidlertid noe de ønsker å bli bedre på framover. Uttalelser som ”*vi må kjøre stramt*” og at de vil ha ”*mer fokus... på siste del av modellen*” er eksempler på at det. Resultatet på dette området kan kanskje bli annerledes dersom spørsmålene stilles om et år.

En problemstilling eller utfordring i LP skal, som beskrevet i teorikapitlet (s. 14) være en utfordring som en eller flere lærere ønsker å gjøre noe med. Det bør være reelle problemer/utfordringer som lærerne opplever i sin hverdag og som de ikke vet årsaken til. LP er imidlertid ikke innrettet mot spesifikke utfordringer i skolen, men kan brukes i forhold til mange ting, som læringsutbytte, motivasjon og arbeidsinnsats, læringsmiljø, reduksjon av atferdsproblemer osv (Nordahl, 2006:7). Lærerne i min undersøkelse har selv tatt opp utfordringer som handler om atferd og vurdering for læring. Tema i lærergruppene som helhet har også vært reelle problemstillinger i forhold til lærernes egen praksis, noe som er en forutsetning i LP (Nordahl, 2006b:10). Problemstillinger som faglige utfordringer, urolige elever og elevrelasjoner er alle eksempler på at de har fokus på læringsmiljø og undervisning.

Erfaringene med tiltak er noe ulik. En har god erfaring, en syntes ikke hun hadde fått særlig hjelp, og den tredje syntes ikke at tiltakene i hennes sak var konkrete nok. Forsøket på å gjennomføre tiltakene hadde også blitt tilfeldig og dermed ikke gitt noe synlig resultat. Et viktig spørsmål å stille ved evaluering av tiltak er nettopp om tiltaket er gjennomført kontinuerlig og på en systematisk måte (Nordahl, 2006b:30). Et fellestrekk som ser ut til å tre fram for mine informanter er vansker med å trekke forskning inn i drøfting og refleksjon og ved utarbeidingen av tiltak. Dette vil jeg drøfte nærmere i neste kapittel.

Det ser ut til at lærerne i min undersøkelse opplever arbeidet i lærergruppene som positivt, selv om de også melder om utfordringer. Utfordringene kan være knyttet til selve modellen og

arbeidet med den, men det kan også ha sammenheng med at gruppene er satt sammen på tvers av kjente konstellasjoner, kjemi mellom gruppe-medlemmer, ledelse av gruppa osv. Muligheten til å drøfte i mindre grupper, og særlig gruppering på tvers ser ut til å være suksesskriterium for at arbeidet med LP-modellen likevel oppleves positivt.

#### **4.2 Forståelse for og arbeid med problematferd i et LP-perspektiv**

LP-modellen har fokus på skolens læringsmiljø, og en av de faktorene som har vært med på å definere hvorvidt et læringsmiljø oppfattes som utfordrende eller ikke er elever med problematferd. Jeg har i dette avsnittet satt søkelyset på hva lærerne forstår med problematferd, hvilken erfaring de har med det i sin egen klasse, i hvilken grad læringsmiljøets betydning kommer fram og hvilke tiltak som blir iverksatt.

Problematferd er som beskrevet i teorikapitlet (s....) et komplekst begrep og det lar seg ikke enkelt definere. De fleste har likevel en forståelse av hva dette innebærer og på spørsmål om hva de forstår med problematferd svarte lærerne:

*Ja, det er jo atferd som oppleves som problematisk i skolehverdagen, det er jo mange ting, det er utfordringer du møter som gjør at du må tenke annerledes.*

*Jeg forstår det sånn at det er det som avviker fra normaleleven.*

*Ja, jeg tenker at det er en atferd som oppfattes som problematisk eller utfordrende fra medelever og voksne, ja kanskje til og med fra eleven sjøl. ...snakking, mobbing,..ekle kommentarer til medelever...ignorerer læreren.*

Uttrykk som ”problematisk i skolehverdagen” og ”oppfattes som problematisk” kan indikere at lærerne her tenker en sammenheng mellom individ og system, et relasjonelt perspektiv. Betegnelsen ”avvik”, sammen med øvrige begrep som brukes til å beskrive problematferden, som det å være urolig i timen, språkbruk, fysisk, mobbing, overser læreren, støy, snakking i timen, ekle kommentarer til medelever osv. henspiller på forhold ved eleven, og at problematferd også ses i et individuelt perspektiv. Når lærerne skal uttale seg om hva de tenker om årsaken til problematferd, svarer de følgende:

*Nei, altså det er sikkert sammensatt av flere ting, årsaker kan ligge her på skolen, det kan ligge på tilpasning, at vi ikke treffer eleven godt nok, det kan ligge på motivasjon og det kan ligge delvis litt sånn i eleven sjøl, at de har med seg ting som gjør at det blir utfordrende.*

*Årsaken, ja foruten at det kanskje er noe fysiologisk med eleven, så tror jeg problematferd kan oppstå hvis eleven føler nederlag på nederlag, at ikke de voksne leter etter elevens styrke og bygger på det..*

I disse uttalelsene vektlegges forhold ved eleven, ”noe fysiologisk..” eller ..”de har med seg ting”, som viser et individuelt perspektiv. Samtidig er fokuset tydelig på at faktorer i læringsmiljøet og forhold ved undervisningen, et relasjonelt perspektiv, også har en sammenheng med den atferden de ser. Tilpasning er et stikkord som synes å tre fram her, at de ikke treffer eleven godt nok, og opplevelse av nederlag er eksempler på dette.

Atferdsproblematikk er et kjent fenomen på de fleste skoler, uansett hvordan man definerer det. Jeg ønsket å vite om disse lærerne har erfaring med problematferd i sin egen klasse:

*Ja, jeg har jo problem, ja det er store utfordringer, jeg vil kalle det for det, veldig store utfordringer i forhold til flere elever.*

*Ja, da det har det jo vært, men ikke sånn veldig, ikke mer enn at det er innenfor det jeg kan håndtere. Jeg synes det går veldig greit, jeg pleier å vise til de som gjør riktig og da kommer de andre etter.*

*Ja, nå er det rimelig greit, men forrige år, ja da var det nærmest fullstendig kaos. Det var snakking, elevene overså lærerne, ekle kommentarer til medelever, uro og vandring i klasserommet, man klarte ikke å roe dem ned.*

Her er erfaringene ulike, en opplever svært lite av det de definerer som problematferd, mens de andre to gir uttrykk for til dels store utfordringer i sine klasser. Det kan synes som om den ene har utfordringer i forhold til noen enkeltelever, mens den andre hadde en opplevelse av totalt kaos i sin klasse. Denne læreren beskriver videre at skolen valgte å gjøre organisatoriske grep i forhold til det som for lærerne opplevdes som kaos, klasser ble delt og lærere omplassert i et forsøk på å få endringer. Skolen mottok også systemrettet veiledning fra PPT i en periode.

LP-modellen er tenkt som et verktøy for å kunne identifisere hvilke faktorer som er med på å opprettholde problematferd, og ut fra det kunne sette inn forebyggende og atferdsreducerende tiltak. I forlengelsen av erfaringer med problematferd er det derfor naturlig å spørre om hvordan lærerne opplever sin egen kompetanse i forhold til strategier og tiltak for forebygging



eller redusering av denne atferden. På spørsmål om hvordan de opplever sin egen kompetanse svarer de:

*Jeg har lært vanvittig mye de siste årene. Fordi jeg har så mye problematferd i klassen har jeg fått kurs og veiledning, fått være med på tverrfaglige møter...jeg føler meg mye tryggere.*

*Jeg har kompetanse til å ivareta det jeg har nå, men hvis det blir veldig smalt, sånn med diagnoser eller sånn, så må man jo lese seg opp.*

*Jeg følte at den var veldig lav, ja visste ikke hva jeg skulle gjøre. Jeg vet jo at jeg hadde noe med meg fra skolebenken, men.....LP har gjort at jeg har fått en mye større ryggsekk, i forhold til både tiltak og forebygging.*

En opplever å ha fått økt kompetanse gjennom flere år uten at det relateres til LP. Den andre føler at hun har tilstrekkelig i forhold til de utfordringer hun har, her nevnes heller ikke LP som medvirkende årsak til det. Den tredje linker derimot helt klart sin kompetanse til arbeid med LP-modellen. Uttrykket hun bruker om at hun har fått en ”større ryggsekk” kan tyde på at både kvalitet og kvantitet av denne kompetansen er bedret. Uttalelsen sier imidlertid ikke noe om denne kompetansen har kommet gjennom bruk av analysemodellen og refleksjon rundt opprettholdende faktorer, eller om det er kurs i regi av LP som har bidratt til dette. Sannsynligvis kan det være et resultat av begge deler.

Nyere forskning viser at læringsmiljøet, faktorer i og omkring eleven, har stor betydning for problematferd (Nordahl, 2006:14). På bakgrunn av dette vil det være interessant å etterspørre i hvilken grad spørsmål knyttet til læringsmiljøet problematiseres i forhold til temaet problematferd, og hva lærerne tenker om samspeillet mellom læringsmiljø og problematferd i sin klasse. To av lærerne svarer slik:

*Ja, vi snakker jo om læringsmiljøet hele tida, hvordan skape best mulig læringsmiljø for alle. Vi snakker om hva vi gjør og hva vi fokuserer på, alt fra relasjoner, oppstart av timer, klasseledelse, ja det er mange ting vi berører.*

*Ja, i de sakene som har vært så tenker vi at kanskje ikke læringsmiljøet er så bra. Har det dannet seg mønster, er det uromomenter, vi etterspør elev-elev relasjon, lærer-elev relasjon, det er på en måte en naturlig faktor i drøftingene, ting som foregår i læringsmiljøet, vi pleier å etterspørre det.*

Begge disse uttalelsene viser at vesentlige faktorer knyttet til læringsmiljø er med i drøftingene. Strukturelle forhold som oppstart av timer, klasseledelse og relasjoner er eksempler på dette. Det ser her ut til at lærerne også klarer å holde fram det kontekstuelle

perspektivet. For den tredje læreren, som opplevde kaos i sin klasse, har ikke spørsmål knyttet til læringsmiljøet vært like enkelt:

*Vi snakka jo om læringsmiljø hele tida, at det ikke var trygt, men arbeidet med læringsmiljøet mista veldig fokus. Vi hadde en periode hvor fokuset hele tida lå på hvordan få roet elevene ned, så vi kan begynne med noe faglig. Sånn sett kan fokuset vårt ha vært helt feil, men det er enkelt å si det i ettertid.*

LP-modellen skal være et verktøy til å analysere nettopp denne typen problematikk, men det ser ikke alltid ut til å virke i praksis. På spørsmål om hvordan de opplever klassemiljøet og samspillet mellom problematferd og læringsmiljø i sin egen klasse nå, svarer lærerne:

*Jeg opplever det generelle miljøet i klassen som veldig godt. Vi har fokusert mye på det, hvordan skape et best mulig læringsmiljø, også for de som vi opplever ikke har problemer, men som sitter og må ta del i andres uro. Vi har gjort mange positive ting i lag, vært på turer, prøver å flire litt i lag, ha en god tone i klassen. Ellers snakker vi mye om tilpasning, at vi skal treffe alle elevene.*

*Miljøet i klassen opplever jeg som godt, ja. Vi jobber mye med det å ta vare på hverandre, ja forstå hvordan man må være mot hverandre, tåle at vi er forskjellige og det er greit. Med samhold kan selv den svakeste vinne. .... Jeg tror det bidrar til et trygt klassemiljø, og da ser vi ikke så mye problematferd.*

*I år er det et helt annet klassemiljø, i fjor var det mye kaos, elevene er tryggere på hverandre, de trenger ikke spille skuespill, de trenger ikke være tøffe, de tør mer å vise hva de er god for, og det har sammenheng med tryggheten, så at det er sammenheng mellom læringsmiljøet og atferd er jeg ikke i tvil om.*

Lærerne har her særlig pekt på det sosiale miljøet og forholdet mellom elevene som viktige faktorer. De har fokus på å bygge gode relasjoner, ikke bare mellom elevene, men også mellom lærer og elev. Samhold og respekt for forskjellighet er andre stikkord, det samme er trygghet og faglig tilpasning.

Hensikten med LP-modellen er å analysere for å finne hvilke forhold som er med på å opprettholde for eksempel problematferd. I forrige avsnitt (4.1) spurte jeg om i hvilken grad lærergruppene klarte å utarbeide konkrete tiltak, i denne runden ønsker jeg å vite *hvilke typer* av tiltak lærergruppene har kommet fram til i forhold til problematferd og læringsmiljø. De svarer slik:

*Det aller første er jo tilpasning, i en klasse med store nivåforskjeller så er tilpasning kjempeviktig, at elevene skal oppleve at de lykkes, at de føler at de får til, de opplever*

*at de blir ferdig med en ting, det blir en positiv greie som gjør at de får lyst til å lære, de blir mer motivert.*

*Det er jo ofte at det er læreren som må se på sin egen praksis, det kan være elev-lærer-relasjon, læreren ønsker å finne mer ut av det gjennom hyppige elevsamtaler.*

*Det er egentlig veldig forskjellig, alt i fra hvordan læreren tar i mot klassen etter friminutt, ser på strukturer, hvordan beskjeder blir gitt, tilpassede arbeidsplaner der en mistenker at de ikke mestrer, har eleven forstått hva de skal gjøre, kanskje mer en-til-en undervisning.*

Uttalelsene viser at tiltak går på strukturelle forhold, som tilpasninger, beskjeder osv. Det ser ut til at lærerne har et fokus på læringsmiljøet og de kontekstuelle forholdene, og at de ser på faktorer ved sin egen undervisning og forhold rundt eleven, de går ikke direkte på tiltak som handler om å endre eleven. Elevsamtaler og en-til-en undervisning kan tyde på at det individuelle perspektivet også er tilstede.

Ingen av lærerne nevner spesialundervisning som tiltak i forhold til problematikken, men på spørsmål om hvilke elever som mottar spesialundervisning på deres skole beskriver lærerne flere ulike årsaker: faglige, sosiale eller atferd. En nevner at det kan være språkproblemer, sent utviklet språk eller ADHD. Den tredje beskriver at det stort sett er elever med lese-og skrivevansker, samt elever med ADHD eller diagnoser. Oppfølging i forhold til dette spørsmålet fra min side går på hvordan denne undervisningen organiseres. Her sier en at de tidligere har hatt grupper ute av klassen, og litt en til en i forhold til lesing. De har nå vært inne i en diskusjon om inkludering, og hva det gjør med elever å bli tatt ut av klassen. De har forsøkt å få all spesialundervisningen inne i klasserommet, noe som har vist seg å være en stor suksess. Det krever stort fokus på tilpasninger og at alle skal få jobbe med oppgaver på sitt nivå, selv om det kan være innenfor samme tema. Læreren sier at hun opplever at elever er mye mer fornøyd og opplever seg sjøl som del av klassen i større grad. En av de andre lærerne sier at elever tidligere i stor grad har blitt tatt ut til enetimer, men at de gjennom grundige drøftinger har kommet fram til at det ikke bør skje. De er enige om at det må være høyde for at alle skal få være i klassen, i fellesskapet og få sin undervisning der ut fra sitt nivå. Hun har ikke helt oversikt over skolen, men i hennes klasse fungerer det på denne måten. En lærer beskriver at spesialundervisning oftest skjer i mindre grupper, gjerne på to-tre elever, og noen ganger en til en. Det organiseres også som støtte i klassen ved at en ekstra lærer er inne.

Hovedtendensen synes å være at spesialundervisning så langt det er mulig gis i klassen der eleven tilhører, og at dette også gjelder elever med problematferd.

LP-modellen er et verktøy som skal brukes for å forebygge og redusere problematferd i skolen, et interessant spørsmål vil derfor være om arbeidet med LP-modellen har hatt innvirkning på måten å tenke om problematferd på. Til det svarer lærerne:

*..ja, det handler mer om at det er ting jeg ikke har sett, at det er jeg som må gjøre noe annerledes.*

*.. i høyeste grad, for jeg tenker at det som har snudd meg er at jeg ser at det er systemet som gjør at mange faller utenfor, vi gjør det for vanskelig for dem...*

*..jeg tror jeg har blitt mer bevisst på at det ikke er eleven, men man er nødt til å endre noe med seg sjøl eller med systemet rundt.*

Uttalelsene her viser at lærerne ser mer på seg sjøl, de sier at de tenker annerledes og de ser i større grad etter faktorer i systemet når det gjelder problematferd.

#### **4.2.1 Oppsummering - drøfting**

I intervjuets del om forståelse for og årsaker til problematferd finner jeg at lærerne både kommer med uttalelser som sikter mot at eleven eier problemet, men at de også leter etter årsaker i systemet. Dette gjenspeiler både et individuelt og et relasjonelt perspektiv. Det individuelle perspektivet på problematferd har tradisjonelt vært sterkt representert i skolen. Elever som ikke oppfyller kriteriene for det man tenker i henhold til normalitetsbegrepet, har raskt blitt identifisert og kategorisert. Beskrivelse av elever i dette perspektivet handler i stor grad om hvem eleven er, på bakgrunn av det han eller hun gjør og hva en kan forvente videre. Beskrivelsene gjøres uten at det er tatt høyde for forhold ved undervisningen, skolemiljøet eller vurderingsformene. Enkelte betegnelser av elever fungerer slik sett som en kode for alle i skolen. Eksempel på dette kan være s-time elev, i dette ligger et implisitt budskap om at dette er en svak elev (Arnesen 2004). En slik rangering og kategorisering kan også få sosiale konsekvenser fordi elever også rangerer hverandre. Elever i en klasse har i stor grad oversikt over hverandre og har plassert hverandre ikke bare i forhold til faglige prestasjoner, men også sosialt. Det er derfor viktig at lærere er seg bevisst den definisjonsmakten de har. Videre kan et møte med elever som har fått en bestemt diagnose vekke assosiasjoner og forventninger som vil være med på å legge føringer for problemforståelsen og hvilke tiltak som settes i verk. På denne måten kan en diagnose utgjøre en risiko for stigmatisering, og man klarer ikke å se

eleven som en helhet med de muligheter og styrker hun ellers har. Det vil samtidig være nødvendig å identifisere behov og ulike problemer for å kunne finne arbeidsmåter og tiltak som kan gjøre skolehverdagen bedre for enkelteleven og for omgivelsene rundt. Tidlig identifisering og hjelp kan også være et forebyggende tiltak, noe som fører skolen inn i et dilemma. På den ene siden risiko for å usynliggjøre behov og muligheter og den andre risiko for å stigmatisere eleven.

For mange elever og foreldre kan imidlertid en diagnose medføre et gode, fordi problemene da ikke blir sett på som ”vrang vilje” eller ” manglende oppdragelse”. Faglige beskrivelser og diagnoser kan være positivt for eleven. Det kan være klargjørende for hvilke behov og læreforutsetninger eleven har, og om det er noen læremessige funksjoner som ikke fungerer optimalt. På denne måten kan problematferd bedre forstås uten at eleven blir problemet, men Overland understreker at helheten likevel er viktig både for forståelsen av atferden og for hva som skal til for å skape endring (Overland 2007). LP-modellen fremhever også at kunnskaper om individuelle forhold er viktig for å kunne tilpasse undervisning best mulig (Nordahl, 2006:55). Men individuelle forhold alene kan ikke forklare årsaken til problemene.

I det relasjonelle perspektivet er eleven i problemet, og man må søke løsninger i den konteksten eleven befinner seg i (Sloth, 2012:16). Informantene i min undersøkelse viser her at fokus i større grad er flyttet til det relasjonelle perspektivet, de snur fokus mot forhold i skolens læringsmiljø og seg sjøl, og ser at elevers atferd har sammenheng med flere ting. Denne forståelsen er også sentral i systemteorien, der individets handlinger og atferd blir forstått på bakgrunn av samspillet med de omgivelsene og den helheten de er en del av (Eide og Eide, 2007). I utgangspunktet er systemtenkning helhetlig, og det er den interne dynamikken som utgjør systemet (ibid). Individets atferd og handlinger blir her forstått på bakgrunn av samspillet med de omgivelsene og den helheten de er en del av. Det vil innebære at vi opptrer ulikt i forhold til hvilket system vi oppholder oss i. Det er altså interaksjonen mellom omgivelsene og det enkelte individ som vektlegges i en systemisk forståelse av atferd og handlinger. Et sosialt system kan på denne måten framstå som komplekst, fordi et og samme system kan oppleves forskjellig fra dag til dag, eller fra time til time, hvis det er snakk om en skoleklasse (Nordahl 2012,2.utg). Det kan være forskjeller i ulike fag, det kan være forskjellige lærere, dette bidrar til at den kommunikasjonen og samhandlingen som foregår i systemet kan endre seg. Denne forståelsen kan også brukes for å forstå elevenes ulike handlinger i systemet, de vil søke å tilpasse seg de systemene de er en del av. En elev kan ha

stor innflytelse på en klasse dersom denne eleven har stor definisjonsmakt i forhold til hvilke regler som gjelder i det sosiale systemet/klassen. Slik kan en hel klasse endres ved at en ny elev kommer til, eller ved at en elev slutter. Det medfører endringer i det sosiale systemet som igjen fører til endringer hos elevene.

To av lærerne i min undersøkelse opplever problematferd i sin egen klasse, mens en ikke opplever det i særlig grad. De gir uttrykk for at læringsmiljøet er viktig og de prøver å se etter sammenhenger mellom problematferd og forhold i læringsmiljøet, men de har i ulik grad jobbet med tiltak rettet mot slike forhold. En av lærerne oppgir at gruppen snakket om læringsmiljøet, men at *”arbeidet med det mistet fokus”*. Utfordringene i klassen opplevdes store og de prøvde å jobbe med tiltak for *”å roe elevene ned”*. Dette tolker jeg som at refleksjonen rundt hva det er som opprettholder uønsket atferd, som det var snakk om i dette tilfellet, ikke har vært særlig grundig. Det foreligger mye kunnskap om faktorer som kan forklare problematferd (Nordahl, 2006:13). Mer erfaring med analyse og refleksjon kunne nok ha hjulpet denne gruppen. Nå klarte de ikke å identifisere hva som opprettholdt problemet, dermed ble heller ikke tiltak satt inn mot mulige opprettholdende faktorer. Det ble heller en *”kamp om å overleve”* som læreren uttrykte det. En sannsynlig sammenheng her er også at de tiltak som ble foreslått ikke ble gjennomført systematisk, man klarte ikke å *”stå i det”*. Lærerne i min undersøkelse ser tydelig sammenheng mellom læringsmiljø og problematferd. De har derfor et sterkt fokus på å bygge gode relasjoner i klassen sin, de vektlegger sosiale aktiviteter som styrker samhold, både mellom elevene, og mellom lærer og elev. Forskning sier også noe om hvilke faktorer som påvirker atferd og har sammenheng med læringsmiljøet, Thomas Nordahl sier blant annet at *” et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og en prososial atferd, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø”* (Nordahl, 2006:38). Klassemiljøene i denne undersøkelsen, slik de framstår i dag, skulle på bakgrunn av dette gi gode forutsetninger for læring for elevene.

Et trinn i analysemodellen handler om tiltak. I LP-modellens Modellhefte står det om tiltakene at de bør være basert på forskningsbasert kunnskap om hva som kan gi resultater, dette fordi bruk av modellen skal være med på å bidra til en kunnskapsbasert pedagogisk praksis i skolen (Nordahl, 2006b:26). Dette er et område informantene gir uttrykk for at de ikke har jobbet godt nok med. Utfordringen har først og fremst vært at gruppene har brukt for lang tid på første del av modellen, men de sier at de er på vei til å bli bedre og at de ønsker å ha mer fokus på dette framover. Begrunnelsen fra en av lærerne for hvorfor det ikke ble

konkrete tiltak i hennes sak var at lærerne ikke hadde erfaring med den typen sak. Det kan tyde på at lærerne i stor grad bruker sin egen erfaring i utarbeidelse av tiltak, framfor å etterspørre hva forskning sier om temaet. I forhold til saker som vedrører elevene har lærere mye erfaring. De tiltakene lærerne i denne undersøkelsen for øvrig beskriver er tiltak som retter seg mot kontekstuelle forhold; regler, beskjeder, tilpasninger av arbeidsplaner osv. Tiltakene ser slik sett ut til å rette seg mot områder som er nevnt under tiltaksområder i LP (Nordahl, 2006:43), og som forskning sier er mest effektive, så her finner jeg spor av LP-modellen.

Det vanskelige perspektivet for mange lærere ser ut til å være aktørperspektivet. Hvordan ser verden ut gjennom elevens øyne? Alle elever søker å mestre sin tilværelse ut fra hva de oppfatter som hensiktsmessig og mest fornuftig i situasjonen (Nordahl, 2006:27ff). Slik sett kan det som for læreren ser ut som en meningsløs handling være rasjonelt i elevens øyne. Et eksempel kan være en elev som ikke gjør de arbeidsoppgaver hun blir bedt om, hun utviser i stedet en problematferd og får dermed lærerens fokus bort fra oppgavene. Atferden oppfattes som uakseptabel fra læreren, mens elevens intensjon kan være å unnsnippe et nederlag. Det vil derfor være svært viktig at vi som voksne og lærere alltid bør etterspørre meningen bak elevens handlinger for å kunne forstå fenomenet problematferd. I min undersøkelse er aktørperspektivet også tilstede gjennom at lærerne ønsker å finne tiltak som kan gjøre at elevene opplever å lykkes på skolen og blir mer motivert for læring. De har også et stort fokus på relasjonen mellom lærer og elev, noe som i følge forskning er en betydningsfull faktor i forhold til elevens læringsutbytte (Nordahl, 2006, Nordenbo et.al 2008 i Vold, 2013). For å få tak i aktørperspektivet vil en god relasjon være avgjørende, læreren vil da lettere være i posisjon til å kunne forstå elevens handlinger.

Lærerne har variert erfaring med effekten av tiltakene. En av lærerne begrunner det med at tiltakene ikke var konkrete nok, hun sier videre at det kan skyldes at de ikke ble gjennomført på en god måte. Evaluering og revidering ser ut til å være det området i analysemodellen lærergruppene har brukt minst tid på. Flere tiltak er imidlertid evaluert, noen oppleves som at de har virket godt, andre ser ikke ut til å ha hatt effekt. Dersom tiltak ikke virker vil det være naturlig å etterspørre om tiltak og strategier er gjennomført på en hensiktsmessig måte, hvis så ikke er tilfelle vil spørsmålet være hvorfor de ikke er det (Nordahl, 2006b:30). Hvis tiltak og strategier er gjennomført som planlagt og effekten ser ut til å være positiv, vil det være et svar på om tiltakene var hensiktsmessige i forhold til de opprettholdende faktorene som var valgt

(ibid:31). Resultatene for lærerne her kan bli annerledes ettersom dette er et område de ønsker å ha mer fokus på i fortsettelsen. Dette sier også noe om at det tar tid å ”lære” LP-modellen. Tidligere evaluering av LP (Aasen m.fl 2011) viser at evaluering av tiltak også har vært en utfordring for andre grupper, tiltak har i liten grad blitt evaluert, begrunnelsen for dette oppgir lærerne å være knapphet på tid og at det rett og slett er glemt.

Spesialundervisning er sterkt knyttet til elever med problematferd, og problemområdet har i stor grad vært forbeholdt det spesialpedagogiske fagfeltet. Her kunne det vært interessant å gå videre i en drøfting av organisering, innhold og arbeidsmåter i denne undervisningen, særlig i forhold til de elevene det her er snakk om, de med problematferd, men det er ikke fokusområde i denne oppgaven og jeg lar dermed videre drøfting rundt det ligge.

### **4.3 LP-modellens innvirkning på lærernes og skolens praksis**

Et relevant tema som kan belyse lærernes egen praksis er klasseledelse og læreren som leder. Jeg spurte derfor mine informanter om hvordan de så på seg selv som klasseledere:

*Jeg tenker at jeg er en veldig bra klasseleder, jeg prøver å ha struktur og være tydelig, det fungerer i hvert fall.*

*Jeg tenker at jeg er en tydelig klasseleder, jeg vet at ungene trives, og jeg prøver å behandle alle likt og gi alle tid. De er forskjellige så de trenger ulikt med tid.*

*Jeg tror at jeg har blitt mer strukturert, jeg føler at det er en rolle jeg behersker godt. Jeg er rettferdig og er tydelig på hva jeg forventer av elevene mine.*

Alle nevner her faktorer som struktur og tydelighet. I tillegg nevnes forventninger til elevene og det å være rettferdig. En har fokus på å behandle alle likt, men sier samtidig at det betyr ulikt fordi elevene er forskjellige. Klasseledelse er et tema det har vært jobbet med i skolen i flere år, og de fleste lærere har hatt fokus på det. Uttalelsene tyder også på at de har klare oppfatninger om seg sjøl som klasseledere. Et tema som også handler om læreren som leder er hvilke tilbakemeldinger de gir til elevene. I forhold til det svarte lærerne følgende:

*Ja, faglige tilbakemeldinger, konkrete ting som ”kjempflott lest”, men også rose dem fordi at de ønsker å bidra muntlig i klassen. Jeg prøver å komme med positive tilbakemeldinger til alle, jeg går rundt og prater med dem når de spiser og gjennom samtaler ellers.*



*Jeg gir positiv respons, bare ute etter det positive, det må være berettiget ros, jeg gir ros og oppmuntring i tråd med det de står i tur for å lære.*

*I år har jeg ikke gitt noen negative tilbakemeldinger, de har blitt rost opp i skyene, kanskje litt for mye....de er flinke, jeg tror også det er med på å bygge dem opp at de vet at jeg har forventninger om at de leverer.*

Informantene er ikke veldig konkrete på hva slags tilbakemeldinger de gir, men alle har en oppfatning om og opplever sjøl at de gir mye positiv respons. Det de har nevnt går særlig på relasjonelle forhold, bygge gode relasjoner til elevene, men også ros for å skape motivasjon for læring. En nevner faglige tilbakemeldinger, og en gir oppmuntring i forhold til det de skal lære, framovermelding.

I forhold til den systemteoretiske forståelsen som ligger til grunn for LP-modellen, om at alle systemer gjensidig påvirker hverandre, er det interessant å etterspørre hvordan samarbeid med hjemmet er. På spørsmål om dette svarer lærerne:

*Vi har jevnlig kontakt, prøver å gi tilbakemeldinger om det som fungerer bra, ..kontaktmøter,.. ressursmøter der vi tar opp ting vi må jobbe mer med og finne tiltak.*

*Samarbeidet fungerer fint, jeg har god kontakt med foreldrene, ...de er aktive og lager sosiale arrangementer for klassen.*

*Vi har telefonkontakt og møter. I fjor ble det mye aktivitet og mye negativt, men vi er flinke til å involvere dem og bruke dem som ressurser også.*

Foreldremedvirkning og samarbeid med hjemmet er viktige faktorer som også vil påvirke elevenes hverdag i skolen.

På direkte spørsmål om hvordan LP-modellen har påvirket deres praksis svarer en av lærerne:

*Jeg må se på det jeg holder på med...hvis jeg ser at ting ikke fungerer, at elevene ikke får til da tenker jeg at jeg har bomma, treffer jeg dem ikke? Altså det går jo på meg hele tida.*

Her beskriver læreren måten å tenke på, jeg spør derfor om det er endringer i praksis også:

*Ja, helt fra jeg begynner å planlegge timen, jeg er mye mer på tilpasning på nivå, at de får oppgaver innenfor samme tema, men tilpasset det de har mulighet til å mestre. Jeg har også blitt flinkere med tydelige læringsmål, de får mål og kriterier før vi starter, det er motiverende for dem, de utvikler seg...jeg ser en endring hos elevene også og det er veldig artig.*

Den andre læreren svarer følgende på om LP har påvirket henne:

*Ja, det er mange ting, men å gå i sin egen praksis og tenke over hva det er som kan fungere bedre, stille spørsmål, hvorfor noen faller utenfor, hva er årsaken til det? Det har gjort noe med min måte å møte eleven på, jeg tenker mer aktørperspektivet.*

-og på oppfølging om det er noe som har endret seg i praksisen svarer hun:

*Jeg prøver å gjøre organiseringen av hverdagen så enkel som mulig, lage gode rutiner for hvordan det skal være i garderoben o.l, så det blir greit for dem, så har jeg nok mer fokus på elevrelasjonene, lære positiv respons og det å ta vare på hverandre.*

Den tredje læreren svarer følgende på spørsmål om påvirkning fra LP synes i praksis:

*Jeg har blitt mer fokusert på hvordan jeg er som klasseleder, hvordan gir jeg beskjeder, ja jeg har fått veldig fokus på meg sjøl egentlig, hvordan jeg er i møte med elevene.*

Alle lærerne beskriver at fokuset i større grad er snudd mot deres egen pedagogiske praksis; ”jeg må se på det jeg holder på med”, ”..å gå i sin egen praksis” og ”jeg har blitt mer fokusert på hvordan jeg er...”, er uttalelser som tyder på at så er tilfelle. De gir også eksempler som kan vise at det har skjedd endringer i praksis, selv om det er vanskeligere å være konkret på det, men ”jeg tilpasser mer...”, ”lager gode rutiner..” og ” hvordan jeg gir beskjeder ..” kan alle stå som eksempel på dette. Det kan se ut til at de opplever at de har en mer bevisst holdning til det de selv gjør, eller en sterkere bevissthet på hvorfor de gjør ting.

I tillegg til å bidra til en mer kunnskapsbasert praksis for den enkelte lærer, er også hensikten med LP at det skal gi ringvirkninger i hele organisasjonen. Det er et skoleomfattende arbeid, og alle jobber på tvers av etablerte grupperinger (Nordahl, 2006:6). Jeg synes det vil være interessant å se om det er mulig å se spor av LP-arbeidet i skolen som helhet, og har stilt spørsmål rundt samarbeid og om LP brukes/snakkes om i det store rommet utenom LP-gruppene.

På spørsmål om de tenker at LP-modellen har hatt innvirkning på skolen som helhet svarer lærerne :

*Vi har blitt flinkere til å se på oss sjøl, vi deler mer med andre og tar opp utfordringer, når jeg tenker meg om så er det nok flere som stiller spørsmål, men jeg vil kanskje ikke si det er veldig merkbart.*

*Vi har hatt LP langt opp i vrangstrupen, men etter som møtene har blitt bedre og bedre så sier lærerne at de har nytte av det, teori og praksis går liksom hånd i hånd, vi klarer mer å knytte opp tiltak og strategier og refleksjon rundt forskning.*

*Det er en mer positiv stemning. Før var det mer sånn at den er sønn av den og broren var sånn, nå opplever jeg nesten at det er borte. Vi tenker at vi må gjøre jobben her og nå. Så jeg oppfatter at det har vært en endring på skolen.*

Et godt utviklingsarbeid i en organisasjon er avhengig av høy grad av kollegialt samarbeid (Andersen og Sunnevåg, 2012:10). Jeg ønsket derfor å vite hvordan mine informanter opplevde samarbeidet på sine skoler:

*Jeg opplever at alle er behjelpelig og ønsker å bidra, det var mer før at man gikk til de man var trygg på, nå har vi jo LP-gruppa i tillegg....samarbeid er et tema vi har hatt mye fokus på og jobba med i kollegiet, det har blitt bedre, flere sier at det har blitt lettere og greiere å ta opp ting.*

*I forhold til elever med problematferd så er noen åpen om det og andre ikke, men jeg tror de fleste opplever at de kan gå til andre kolleger å få tips.*

*Vi har vært flink til å støtte hverandre, men jeg skulle ønske vi var flinkere til å følge opp det vi har blitt enige om.. ..Men det har blitt et mer åpent forhold, og alle er positive til å bidra såfremt de har tid, jeg har en opplevelse av at det var mer sånn at du må takle det der sjøl tidligere, på enkelte områder, men nå prøver folk å hjelpe.*

Svarene lærerne her gir kan fortelle oss at LP har medført større grad av åpenhet mellom kollegene, de kan snakke om utfordringer eller problemer og de kan få tips hos andre, ut over sine egne team. Tidligere var det helst de man kjente og jobbet nærmest med de drøftet saker med, men nå ser det ut til at det også er lettere å ta opp ting med andre kolleger eller i større fora. Den ene av informantene tar også fram dette at flere har blitt flinkere til å snakke om egen praksis, de tør mer å la andre se på sine undervisningsmetoder, og er villige til å gjøre endringer dersom det kan være bedre for en sjøl og eleven.

På mitt spørsmål om det har blitt vanlig å snakke om LP ut over lærergruppemøtene, svarer informantene at det synes de ikke. Det er fortsatt sånn på skolene at LP-modellen brukes og snakkes om i lærergruppene, de opplever heller ikke at analysemodellen i særlig grad blir tatt i bruk utenom møtene. I den grad det snakkes om LP utenom er det for å gi felles beskjeder i forhold til organiseringen av arbeidet, om endringer i møtetider osv. De er enige om at det enda er et stykke til LP blir en naturlig del av diskusjonen rundt bordet.

Arbeid med LP-modellen er et utviklingsarbeid som gjelder hele skolen, den enkelte lærer har ikke anledning til å melde seg ut av det. For å få en forståelse for lærernes erfaringer med LP-arbeidet, ønsket jeg derfor å finne ut hvordan holdningen deres til LP-modellen var før oppstart av arbeidet. Den ene av lærerne, som for øvrig er relativt nyutdannet, hadde ikke vært med på forberedelser på sin skole. Hun begynte ved skolen den høsten skolen startet implementeringsfasen. Da hun fikk informasjon om at skolen skulle jobbe med LP-modellen, og hun fikk litt informasjon om den, syntes hun ”det var superspennende”, og tenkte at dette virkelig var en måte for henne som ny lærer å kunne forme sin egen praksis på. En annen følte egentlig at hun stilte helt med blanke ark, og hadde egentlig ingen holdning i det hele tatt, fordi hun ikke visste noe særlig om modellen før kursingen startet. Da de første kursdagene var over, og hun fikk et innblikk i hva dette skulle være, tenkte hun at det ville være et verktøy som var greit å få i skolen. En sa at hun hadde vært positiv hele veien. Hun tenker at læringsmiljøet har mye å si for læringsutbyttet til elevene og LP handler om pedagogisk analyse av skolehverdagen. Hun så på det som en mulighet til å kunne snu en organisasjon, selv om hun trodde at det ville ta tid.

Mine tre informanter har vært gjennom to år av implementeringsperioden, det vil si at de er i gang med det siste året av ”treningstiden”. Avslutningsvis i intervjuet spurte jeg derfor om hvilke tanker mine informanter hadde om LP-arbeidet framover:

*...det må være et system, faste tider til LP-arbeid, ...ikke nødvendigvis samme organisering, ..et par år til på egen hånd, så berges vi.*

*...ledelsen må styre det, ....faste tider, ...kanskje ikke sånn organisering, vi må bli så drevne på modellen at vi kan bruke den i team og fellestid, øve oss på å trekke inn forskning, ....det må bli en del av hverdagen.*

*...må ikke gi slipp på det, ...fokus fra ledelsen, ...kan være en eller annen diskusjonsgruppe, ...bruke verktøyet LP-modellen i team eller alene, ...faste møter noen år til, tre år er for kort tid.*

Det ser ikke ut til at noen av mine informanter ønsker å gi slipp på LP. De er enige om at det må være en fast struktur og faste møter for at det skal gå, to av dem nevner også ledelsens holdning og medvirkning som viktig.

#### **4.3.1 Oppsummering – drøfting**

Skolen har opp gjennom årene vært gjenstand for utallige reformer. Nye ideer, pedagogiske tilnærminger og ulike programmer har kommet og gått, uten at det har satt nevneverdige spor

i den pedagogiske praksisen i skolehverdagen. LP-modellen er også en slik programpakke som har blitt solgt inn i skolen, forskjellen fra en del andre programmer er at dette er forankret i forskning på læringsmiljø, der sammenhenger mellom lærings- og atferdsproblemer og kontekstuelle forhold har vært det sentrale (Nordahl, 2006:5). Innføring av nye arbeidsmåter eller nye måter å organisere arbeid på vil alltid være en krevende prosess, og det vil møte motstand sier Skogen (Skogen og Sørli, 1992:23). En suksessfaktor for at endringsarbeid skal lykkes er i følge Andersen og Sunnevåg at lærerkollegiet ved skolen er motivert og godt forberedt på det utviklingsarbeidet som skal starte (Andersen og Sunnevåg, 2012:21). Det foreligger klare retningslinjer for både initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfasen i LP. Initieringsfasen består av informasjon, forberedelser, motivasjon og planarbeid, og det som skjer her er av avgjørende betydning for kvaliteten på det senere arbeidet i gjennomførings- og videreføringsfasen (Jahnsen og Nordahl, 2010:11). På spørsmål om deres holdning til LP før oppstart sa en av mine informanter at hun var ny ved skolen ved oppstart av LP-modellen, hun har dermed av naturlige årsaker ikke deltatt i informasjons- og planleggingsrunder. En annen sier hun egentlig ikke visste hva det dreide seg om før kursingen var i gang, og da har man allerede kommet til implementeringsfasen. Dette er en lærer som har jobbet ved skolen i mange år, og dersom hennes uttalelse er representativ kan det se ut til at initieringsfasen på denne skolen ikke har vært særlig god. Den tredje læreren uttaler at hun har vært ”positiv hele veien”, jeg forstår det som at hun også har vært informert om hva LP-modellen dreide seg om. Holdningene deres til oppstart av LP-arbeidet ser imidlertid samlet ut til å være positiv, noe jeg tolker som at motivasjonen tross alt er god, de vil dermed være medvirkende til at deres skoler skal lykkes med LP-arbeidet. Gjennomføring av utviklingsprosjekter er også avhengig av at lærerne har et eierforhold til arbeidet (Jahnsen og Nordahl, 2010:13). Dette eierforholdet vil lærerne få i LP-modellen ved å ta utgangspunkt i sin egen praksis, de skal selv definere hva utfordringene deres består i. Forarbeidet som skolene har gjort i forhold til LP vil også være viktig i forhold til dette punktet. Spørsmål om informantenes holdning til oppstart av LP-arbeid er i denne oppgaven bare ment som en forståelsesramme for deres erfaringer, informantenes svar gir derfor ikke et fullstendig bilde av hvordan initieringsfasen eller forberedelsene har vært på deres respektive skoler, men de ga meg informasjon om at deres utgangspunkt for arbeid med LP-modellen var positivt. Det etterlater imidlertid et lite spørsmålstegn i forhold til skoleledelsens rolle i initieringsfasen.

Intensjonen med LP-modellen er at lærerne skal utvikle en kunnskapsbasert pedagogisk praksis (Nordahl, 2006b:26). For mange innebærer dette en endring av praksis, fra å bygge på egne og andres erfaringer skal praksisen nå bygges på forskningsbasert kunnskap. For å fornye praksis er det i følge Skogen (2004) nødvendig å innføre ny kunnskap. Han hevder videre at for å få dette til er det ”nødvendig å utvikle en forståelse for nødvendigheten av å bruke teori aktivt i forbedringen av praksis” (Skogen, 2004:38, referert i Jahnsen og Nordahl, 2011:37). Denne oppgaven er ingen evaluering av LP-arbeidet i sin helhet, intensjonen er derfor heller ikke å slå fast om det har skjedd en *endring* med lærernes eller skolens praksis. Lærerne vil likevel kunne si noe om de erfaringene de har så langt har hatt innvirkning på hvordan de tenker om sin egen praksis, og om de er i stand til å identifisere hvorvidt det har hatt innvirkning på arbeidet i klasserommet. Alle tre beskriver at deres fokus er snudd, og henviser til faktorer som forskning sier har betydning for barn og unges utvikling og læring, f.eks klasseledelse, lærerens undervisning og å bygge gode relasjoner.

Jeg har i teorikapitlet (s.11) beskrevet flere faktorer som har innvirkning på læringsmiljøet og for elevens læringsutbytte. John Hattie (2009) har i sin bok ”Visible Learning” samlet omfattende forskning om hvilke faktorer som påvirker barns læring. Blant de faktorene som er rangert til å ha størst effekt er lærerens tydelighet og struktur i undervisningen og feedback der læreren vektlegger det som gir læring (Hattie,2009, referert i Nordahl, 2012:23). Klasseledelse er også et tema og en opprettholdende faktor som stadig blir løftet inn i drøfting og refleksjon i LP-gruppene. Hattie sier at klasseledelse handler om å kunne skape gode betingelser for både sosial og faglig læring i skolen (Hattie, 2009:25). Han sier: ”*It is critical that the teaching and the learning are visible*” (ibid). Derav begrepet ”visible learning”, det handler slik jeg forstår det om at lærerens undervisning må være tydelig, og at elevens læring må være synlig for eleven. Det kan gjøres gjennom å kommunisere hva som er mål for undervisningen og synliggjøre kriterier for måloppnåelse.

Det kan se ut til at lærerne ”mine” har tatt inn over seg begrepet ”visible learning”. De har et stort fokus på tilpasning av fagstoff, og de er opptatt av at elevene skal mestre. Den ene av lærerne beskriver at hun ser denne endringen i sin egen praksis gjennom at hun allerede i planleggingen tenker på hvordan hun skal tilpasse fagstoffet til den enkelte. Hun gjør også læringen synlig for elevene gjennom å gi dem tydelige mål og kriterier for hvordan de skal nå målene. Det er dermed ikke sagt at denne endringen eller økte fokus på tilpasning er et

resultat av arbeid med LP-modellen. Det kan også være et resultat av mange års fokus på tilpasset opplæring i skolen, noe elevene har rett til jfr Opplæringslovens §1-3 (2011). En annen av John Hatties faktorer (Hattie,2009, referert i Nordahl, 2012:23) handler om feedback eller tilbakemeldinger, og han sier at det er faglige tilbakemeldinger, eller tilbakemelding på det som gir læring, som har størst effekt. Felles for lærerne i min undersøkelse er at de gir mange positive tilbakemeldinger, dette handler om ros og oppmuntring. En sier også at hun gir faglige tilbakemeldinger, og en annen at hun gir ros i forhold til det ”de står for tur til å lære”, noe jeg tolker som tilbakemeldinger som gir læring. Lærerne gir imidlertid ikke konkrete eksempler på hvordan de gir faglige tilbakemeldinger, dette er kanskje et område de fleste trenger å bli bedre på. Hvis tilbakemeldingene skal bli forståelig eller ”visible” for eleven, må de være nøyaktige og presise, slik at elevene vet hvordan de skal jobbe videre for å lære mer.

Samarbeid med hjemmet og medvirkning fra foreldre er også faktorer som har stor betydning i barns liv. I en systemteoretisk forståelse slik Bronfenbrenner beskriver (Overland 2007:29) vil det som skjer på en arena også ha stor innvirkning på andre arenaer. Årsaken til barns negative atferd kan ha sin årsak i et annet system, det er derfor svært viktig at systemene kommuniserer med hverandre, for på den måten å kunne legge til rette for gode betingelser for utvikling og læring. Mine informanter beskriver et godt samarbeid og god kontakt med hjemmet. De har en åpen dialog, og de har som prosedyre at de tar kontakt med foreldrene dersom det oppstår bekymring rundt en elevs atferd. De beskriver også delaktige foreldre. Skole – hjem samarbeid er et stort tema, men det vil ikke behandles nærmere i denne oppgaven.

LP-modellen er et skoleomfattende utviklingsarbeid. Det vil si at alle som arbeider i skolen er deltakere. I tillegg til at den enkelte lærer har fokus på sin egen pedagogiske praksis, er det også et mål at det skal skje en utvikling i organisasjonen som helhet. I følge Luhmann er det deltakerne innenfor et system som skaper og opprettholder systemet, og det er de som kan bidra til endring (Kneer og Nassehi, 2002). Arbeidet med LP-modellen representerer det nødvendige presset utenfra som skal til for at systemet skal påvirkes og etter hvert endres. På samme måte kan man også bruke Bronfenbrenners sosialøkologiske modell for å beskrive det som skjer i skolen (Overland,2007:29), han beskriver at ulike systemer griper inn i hverandre og gjensidig påvirker hverandre. En lærergruppe vil på en skole kunne representere et sosialt system, endringer og utvikling som skjer her påvirker ikke bare den enkelte deltaker i dette

systemet, men det vil også påvirke det store systemet som er hele kollegiet på en skole, og videre utover til elevene som også er en del av skolesystemet. Når mine informanter ser etter tegn på endring i skolen som helhet bruker de ord som at det har blitt en mer positiv stemning, mer åpenhet, lettere å ta opp ting osv. De sier at de tenker at de kan dra nytte av hverandre som kollegium mer nå enn tidligere, dessuten har de mer fokus på hvilke tiltak skolen selv kan sette i verk før andre hjelpeinstanser blir koblet inn. En av informantene uttrykker at det er flere som stiller spørsmål enn tidligere, men ut over det er det vanskelig å spore særlig endring. Dette kan være en positiv tendens til at noe er i ferd med å skje. Analyse og refleksjon i lærergruppene, der man har øvd seg på å stille spørsmål, kan ha medført at flere tør å komme på banen også i større fora som et kollegium er. Dette fører igjen til større åpenhet slik at flere tør å ta opp utfordringer. Den tryggheten de har opparbeidet i lærergruppen kan slik også se ut til å være flyttet til den store gruppen.

På spørsmål om samarbeid i skolen svarer en av lærerne at dette er noe de har hatt stort fokus på i kollegiet, og de erfarer sjøl at det har blitt bedre. Arbeid i mindre grupper på tvers med utfordringer fra hverdagen kan ha ført til at lærerne kjenner på økt grad av samarbeid, det er en ny setting, de har ikke vært vant til å dele utfordringer på samme måte tidligere. Om det har blitt mer samarbeid i praksis vil kanskje vises på et senere tidspunkt. I hvilken grad det er mulig eller hvor lang tid det tar før et system eller en organisasjon, i dette tilfellet skolen, endres er avhengig av skolens kultur (Andersen og Sunnevåg, 2012:30). Skolens kultur kan forstås som holdninger, handlingsmønstre og relasjoner mellom de ansatte. En skolekultur preget av åpenhet og samarbeid vil være mer utviklingsorientert enn en kultur som preges av individualitet (ibid.). Mine informanter representerer ulike skolekulturer og det som preger disse skolekulturene vil ha betydning for i hvilken grad arbeid med LP-modellen vil ha innvirkning på organisasjonen. En av informantene beskriver en kultur som har vært preget av individualitet, ” du må takle det der sjøl”, kan være en indikasjon på det. Hun beskriver nå at det har blitt et mer åpent forhold og en mer positiv holdning til fellesskapet og hverandre. Her kan det være tendenser til at LP-modellen har hatt innvirkning. Andersen og Sunnevåg sier at det tar tid å utvikle en skolekultur, det vil være resultatet av en prosess der ansatte gjennom refleksjon og samarbeid jobber mot et felles mål (Andersen og Sunnevåg, 2012:32). Utviklingen av en skolekultur preget av samarbeid vil heller ikke være en engangshendelse, arbeidet må hele tiden holdes vedlike.



Fullan (2001) hevder at ” *det tar 3-5 år fra oppstart i et utviklingsprosjekt til arbeidsmåter og prinsipper i utviklingsprosjektet er blitt en naturlig del av skolens praksis* ” (referert i Jahnsen og Nordahl, 2010:8). Lærerne i denne undersøkelsen beskriver at de er i en opplæringsfase, de har brukt tid på å bli trygg på hverandre i gruppene og trygge på å bruke modellen. De har nå begynt på sitt tredje år. Dette året ønsker de å bruke til å jobbe mer med siste del av modellen og øve seg på å trekke forskning inn i utarbeidelsen av tiltak i større grad enn de har klart til nå. Men til tross for at de har dette året igjen av implementeringsperioden, ser de at dette er for kort tid til å få arbeidet inn i ryggmargen. De ser på LP-modellen som et nyttig verktøy og ønsker at det skal bli en naturlig del av deres arbeidsmetoder og pedagogiske drøftinger. I løpet av dette året må skolene tenke noen tanker og lage noen planer for hvordan arbeidet skal drives videre, de skal så over i institusjonaliseringsfasen der arbeidet skal etableres som del av skolens praksis. Mine informanter ser for seg flere måter å benytte modellen på uavhengig av lærergruppene, de er imidlertid helt klare på at det må være et system på arbeidet, og at ledelsen må styre det dersom LP fortsatt skal være en del av praksis. I evalueringen fra LP 1 (2005-2008) kommer det fram at skoleleders rolle er avgjørende for et godt resultat av utviklingsarbeidet (Nordahl m.fl, 2009:150). Det vil si at det er viktig at rektor er informert om LP-arbeidet, og ikke minst at rektor er aktiv, støttende og viser at hun prioriterer arbeidet gjennom å gi nødvendig tid til disposisjon. Den kvalitative evalueringen av LP 3 viser det samme, skoler som har rektorer som har tatt lederansvar og styrt prosjektet har oppnådd best resultat (Aasen m.fl, 2011:65). Mine informanter representerer ulike skoler, de har ikke uttalt seg om rektors rolle i prosjektet på skolen i implementeringsfasen, men de fremhever ledelsens rolle som avgjørende i forhold til videreføringen av LP.

## **5.0 Oppsummering og konklusjon**

Målet med denne masteroppgaven har vært å gjøre en beskrivelse av noen læreres erfaringer med LP-modellen. Informantene som har bidratt i undersøkelsen er tre lærere som alle har arbeidet med modellen i to år. Dette er en omfattende modell som det tar tid å lære, det vil etter såpass kort tid være vanskelig for lærerne å se de store effektene av modellen på dette tidspunktet, det vil også være for kort tid til å se en eventuell endring i egen eller skolens praksis. Min hensikt har da heller ikke vært å etterspørre dette. Jeg har vært interessert i å høre deres erfaringer med arbeidet i lærergruppene, i forhold til problematferd og om de opplever at arbeidet har hatt innvirkning på deres egen eller skolens praksis. I dette avsnittet vil jeg

oppsummere de funn jeg har gjort i min undersøkelse, og gjennom det kommer også svar på de forskningsspørsmålene jeg har stilt.

### **5.1 Lærergrupper – utfordrende og lærerikt**

Når det gjelder arbeidet i lærergruppene viser uttalelser lærerne har gitt at alle ser trygghet som en forutsetning for at gruppene skal fungere. Dette har betydning i forhold til å tørre å ta opp saker og for kommunikasjonen i gruppa, manglende trygghet medfører stor grad av asymmetrisk kommunikasjon og liten grad av utfordring. Stabilitet er et moment for trygghet, to av lærerne har opplevd at deres grupper har vært relativt stabile, mens en har opplevd full omrokking på sin gruppe. Full stabilitet i en gruppe gjennom tre år i en skole vil være vanskelig og nokså urealistisk å få til. De fleste skoler opplever en viss grad av gjennomtrekk i personalet i løpet av et år. Når man vet at trygghet er viktig vil det derfor påligge skolens ledelse å påse at endringene i forhold til gruppesammensetning blir så skånsom som mulig. Det vil også være viktig at nye lærere får god opplæring i LP-modellen. For grupper som ikke fungerer godt kan en omstokking være et nødvendig grep for å bedre kommunikasjonen og relasjonene i gruppa, alle omrokkinger trenger derfor ikke være negative.

Alle lærerne opplever vansker med å disponere tiden på gruppemøtene. De bruker for lang tid på informasjonsinnhenting og første del av modellen totalt, noe som går på bekostning av modellens andre del, som omhandler strategier, tiltak og evaluering. Dette funnet er sammenfallende med tidligere evalueringer av LP, og ser dermed ut til å være en vedvarende utfordring. En mulig forklaring kan være at opplæringen som forgår i oppstarten av implementeringsperioden ikke er god nok. Modellheftet (Nordahl, 2006b, Jahnsen m.fl, 2012) gir gode beskrivelser av de ulike fasene i modellen, men det kan se ut til at større vekt på praktiske øvinger kunne vært nyttig. Tidsbruken på denne delen kan også ha sammenheng med at lærergruppen ikke klarer å holde fokus og jobbe målrettet i forhold til det temaet som er tatt opp i gruppa. Det kan også være at de i denne fasen har vansker med å avgrense mengden av informasjon i tillegg til at det er vanskelig å innhente nødvendig informasjon for å kunne gå videre til analysefasen. Lærerne vurderer imidlertid at det har skjedd en utvikling gjennom de to årene de har jobbet med LP, uttalelser som ”*vi har blitt bedre*” og ”*vi kommer oss*” er indikasjoner på det.

Lærerne har selv tatt opp utfordringer som handler om atferd og vurdering for læring. En av lærerne har god erfaring med tiltak i forhold til sine saker, en hadde fått noen tips, men ikke gode tiltak. Den tredje syntes ikke tiltakene i hennes sak var konkrete nok, men forsøket på å gjennomføre dem hadde også blitt tilfeldig og dermed ikke gitt noe synlig resultat. Dersom tiltak skal kunne gjennomføres må de være konkrete. Det må være klart hva tiltaket går ut på, det må være en klar strategi på hvordan det skal gjennomføres og hvem som skal gjøre det. I tillegg bør det ligge en avtale om hvor lenge et tiltak skal prøves ut. Dette er også viktig med tanke på evaluering. Jo tidligere i fasen gruppene klarer å komme fram til gjennomførbare tiltak, og de blir gjennomført, jo tidligere får de evalueringer som kan vise effekt. Det vil kunne ha avgjørende betydning for motivasjonen til å jobbe med LP videre. Evaluering er også et viktig punkt. Hvis et tiltak ikke virker, må det avdekkes hva som kan ligge til grunn for det, slik at gruppen om nødvendig kan foreta en ny analyse og finne nye tiltak.

Et fellestrekk som ser ut til å tre fram er vansker med å trekke forskning inn i drøfting og refleksjon og ved utarbeidingen av tiltak. Dette kan henge sammen med at de bruker for lang tid på første del, slik at refleksjonen rundt strategier og tiltak derfor har fått lite fokus. Lærere har, slik jeg oppfatter det, nok av forslag til tiltak, de har en stor bank med egne erfaringer å ta av. Utfordringen ligger i å etterspørre hva forskning sier om de temaene og utfordringene de tar opp. Lærerne i denne undersøkelsen har et felles ønske om å bli bedre på det. Mer erfaring med analyse og refleksjon, samt økt grad av komplementær kommunikasjon, vil kunne hjelpe lærerne til i større grad å få andre perspektiver på utfordringene, og kanskje oppleve et større behov for å etterspørre forskning på det aktuelle området. Til nå har gruppene vært lite flinke til å utfordre hverandre, noe som er en forutsetning for å utfordre roller og endre etablerte oppfatninger (Nordahl m.fl 2009: 149). Lærergruppene har snakket om kommunikasjonen i gruppa, og de øver seg, men for at dette skal bli effektivt vil det være viktig at de tør å ta i bruk metakommunikasjon underveis i gruppemøtene. De kan ta en time-out og snakke om sin egen kommunikasjonsform, dette handler også om refleksjon. De må reflektere over hvordan de kommuniserer. De har nå etablert en rimelig trygghet, det skulle dermed ikke være et hinder for å få dette til.

## **5.2 Problematferd – tilpasning og trygge miljø**

Når det gjelder temaet problematferd viser svarene at problematferd ses både i et relasjonelt og et individuelt perspektiv, det settes både i sammenheng med kontekstuelle forhold og forhold knyttet til individet. To av lærerne opplever problematferd i sin egen klasse, mens en ikke opplever det i særlig grad. En av lærerne sier at hun har fått økt sin kompetanse om problematferd gjennom de siste årene, hun relaterer imidlertid ikke denne kompetanseøkningen direkte til LP-arbeidet. En lærer sier hun har tilstrekkelig med kompetanse i forhold til de utfordringene hun har, mens den tredje sier klart at hun har fått økt kompetanse om problematferd gjennom LP-arbeidet.

Alle lærerne gir uttrykk for at læringsmiljøet er noe de har fokus på, de prøver å se etter sammenhenger mellom problematferd og forhold i læringsmiljøet, og det etterspørres i analysen når de jobber med opprettholdende faktorer. En av lærerne sier de har fokus på faktorer som relasjoner, oppstart av timer og klasseledelse. De prøver å skape gode relasjoner gjennom positive felles aktiviteter og de snakker mye om tilpasning av undervisning. En av de andre sier at de etterspør elev-elev-relasjon og relasjonen mellom lærer og elev. Hun jobber i sin klasse med å utvikle et godt samhold, der respekt for forskjellighet er et viktig punkt. Trygghet og samhold gjør at det ikke blir så mye problematferd. Den tredje læreren beskriver et læringsmiljø som var preget av utrygghet og stor grad av uro. I forhold til denne klassen ble det tatt organisatoriske grep fra skolens side, noe som medførte endringer og et klassemiljø som fremstår som trygt, der elever nå i større grad har faglig fokus.

En av lærerne beskriver at det viktigste tiltaket i forhold til problematferd er tilpasning, hun mener det er kjempeviktig å sikre at alle elever skal oppleve at de lykkes, og dermed få mer motivasjon til å jobbe. I denne klassen får elevene også spesialundervisning i klasserommet, alle elever jobber med oppgaver på sitt nivå. Klassetilhørigheten er styrket og motivasjonen for læring er økt. En av de andre lærerne sier at flere tiltak går på lærerens egen praksis, læreren bruker blant annet elevsamtaler for å finne mer ut om hvordan elevene har det. I denne klassen får også elever spesialundervisning i klassen, begrunnelsen for dette er at alle elever skal få være del av fellesskapet. Den tredje læreren sier at de har hatt fokus på strukturer i sine tiltak. Hvordan læreren tar imot klassen etter friminutt, hvordan beskjeder blir gitt osv. De har også lagt vekt på tilpasning, både av elevens arbeidsplaner og av undervisning, og hvis eleven ikke mestrer nevner hun også en-til-en undervisning. I forhold til spesialundervisning gis det både i mindre gruppe, noe som eneundervisning og som

tilpasning i klassen. Tiltak som beskrives i undersøkelsen er i hovedtrekk rettet mot kontekstuelle forhold, de blir satt inn mot forhold rundt eleven og i forhold til lærerens undervisning. Det er her lærerne har størst mulighet til påvirkning, samtidig er det viktige beskyttelsesfaktorer i elevenes liv som styrkes.

Samtlige av lærerne uttrykker at LP-modellen har hatt innvirkning på måten de tenker om problematferd på. Fra å se etter feil og mangler ved eleven, ser de nå etter hva de kan endre i sin undervisning. Det har blitt en større bevissthet på at elevenes atferd kan ha sammenheng med det de som lærere gjør eller måten de møter elevene på, det kan også være andre faktorer i læringsmiljøet som opprettholder en negativ atferd. Uttalelser som at *”det er ikke eleven”* eller det er *”systemet som gjør at noen faller utenfor”* kan tyde på at det relasjonelle perspektivet på atferd er styrket og at lærerne har fått en mer positiv holdning til elevene. Arbeid med LP-modellens sammenhengssirkel, der man skal reflektere over opprettholdende faktorer i forhold til de tre perspektivene; aktør-, individ- og kontekst, har også gjort lærerne mer bevisst på sammenhengene i skolen og læringsmiljøet, og særlig aktørperspektivet som tidligere i liten grad har vært fokusert. Lærerne har flere ganger snakket om å bygge relasjoner, en god relasjon mellom lærer og elev vil også være medvirkende til at aktørperspektivet kommer sterkere fram, og som nevnt ovenfor være med på å styrke en viktig beskyttelsesfaktor rundt eleven.

### **5.3 Praksis – egenrefleksjon og samarbeid**

Temaet om arbeid i lærergruppene og problematferd handler også i stor grad om lærernes praksis. Denne siste delen er likevel mer rettet mot det som skjer i klasserommet, og i skolen som helhet.

Lærerne i min undersøkelse ser på LP-modellen som et utviklingsverktøy for seg sjøl og de har blitt mer bevisst i forhold til sin egen praksis. De sier at de opplever at blikket mer er snudd mot hva de sjøl kan endre, de har blitt bevisst sin egen rolle som klasseleder, og prøver mer å se etter aktørperspektivet. Hvis ting ikke fungerer i klassen er fokuset nå mer på hva de som lærere kan gjøre annerledes for å få ting til å fungere bedre. En sier at hun nå ser mer etter årsaker til at elever faller utenfor, og at hun tenker mer på hvordan eleven opplever situasjonene, aktørperspektivet. Alle opplever seg sjøl som gode klasseledere, de er tydelige og vektlegger struktur i klassen. De har også stort fokus på å skape gode relasjoner både

mellom seg sjøl og elevene, og elevene imellom. Det har de senere årene vært stort fokus på klasseledelse i skolen og lærere har gjennomgått kursing og kompetanseheving på området, uavhengig av LP-modellen. Lærerne skal derfor ha en høy basiskunnskap om fenomenet. Når lærerne i denne undersøkelsen likevel oppgir at de har fått et større fokus på seg sjøl, og på hva de kan gjøre, indikerer det at mye av kunnskapen om klasseledelse kanskje ikke har blitt satt ut i praksis. Den relasjonelle delen av lærerens kompetanse har kanskje ikke vært så vektlagt. Når lærerne her beskriver at dette er noe de jobber mye med, og mer enn før, så kan det indikere at arbeid med LP-modellen har begynt å sette spor. Samlet sett viser dette at lærerne utøver en klasseledelse i tråd med det forskning påpeker er viktig. Sammen med tydelig feedback, som faglige tilbakemeldinger, ros og oppmuntring, er det faktorer som har vist seg å ha stor betydning for elevers læringsutbytte.

Lærerne har her beskrevet at LP-modellen har påvirket dem i form av at de har blitt mer bevisst på forhold som har med deres egen praksisutøvelse å gjøre. De kan i noen grad også se resultater av dette i det daglige. En beskriver at hun tenker tilpasning helt fra hun begynner planlegging, og at hun nå gir elevene tydelige mål og målkriterier. Hun har sett at elevene er mer fornøyd og har større motivasjon for å jobbe. En annen beskriver at hun har begynt å tenke aktørperspektiv, at hun alltid stiller spørsmål om hvorfor hvis noen faller utenfor, og at hun har fokus på å møte elevene positivt hver dag. En lærer sier at hun har blitt mer fokusert på hvordan hun er som klasseleder, fokuset er snudd mer mot henne selv og hvordan hun er i møte med elevene.

Når det gjelder skolen som helhet sier en av lærerne at de deler mer med hverandre, og tar opp utfordringer. Det har blitt mer åpenhet i kollegiet. En annen sier at lærerne har blitt mer positive etter som de har sett at de har hatt nytte av arbeidet. De hadde LP-modellen i vrangstrupen en periode. En annen sier årsaken til problematferd tidligere i større grad ble lagt på hjemmet, nå høres det nesten ikke, fokuset er snudd inn mot dem selv. Det har også blitt en mer positiv stemning i personalgruppa. LP-modellen er et skoleomfattende utviklingsarbeid, med den hensikt å påvirke læringsmiljøet, ikke bare i den enkelte klasse, men også det totale læringsmiljøet på skolen. Denne undersøkelsen viser ikke om det faktisk har skjedd en endring i verken lærernes egen praksis eller i skolens, men når lærerne tenker seg om kan de beskrive flere områder der LP-modellen har hatt innvirkning. Denne beskrivelsen og ”oppdagelsen” bør det snakkes om og reflekteres over i LP-gruppene. Det kan bli til inspirasjon for andre gruppemedlemmer, det kan også vise seg at flere har samme erfaring.

Det ser ikke ut til at dette har vært tema i LP-gruppene, men det burde det kunne bli. I forhold til den systemteorien LP-modellen bygger på, vil det ikke være tilstrekkelig at et system berøres, det må skje faktiske endringer innenfor et av systemene før det kan skje endring i et annet (Nordahl, 2009:145). Her tenker jeg at det ene systemet er lærergruppen, det andre er skolen som helhet og et tredje system i skoleverdenen er elevene. Endringen hos lærerne må være tydelige før det vises blant elevene. Skolene som er representert i denne undersøkelsen ser ut til å være i den fasen der et system er berørt, det neste året vil vise om det kan berøres så sterkt at det gir ringvirkninger.

I utgangspunktet var alle mine tre informanter positive til LP, hovedinntrykket etter denne analysen er at de fortsatt ser på LP som et positivt virkemiddel. Drøftinger i mindre grupper, lærergruppene, og særlig gruppering på tvers ser ut til å være et suksesskriterium for dette. To år er for kort tid til å lære LP-modellen godt, men lærerne og skolene får en god treningsperiode før de skal klare seg sjøl. Utfordringen blir hvordan de skal organisere arbeidet etter endt implementering. Mine informanter er klar på at modellen ikke sitter i ryggmargen enda. De uttrykker at de vil være avhengig av å kunne jobbe systematisk med dette også noen år til, om den skal bli et arbeidsredskap de naturlig griper til. De har alle et ønske om at analysemodellen skal forbli et verktøy og etableres som en arbeidsmåte i skolen. De har en klar oppfatning av hva som skal til; skolens ledelse må prioritere arbeidet, gi rom og tid og være tydelig drivkraft.

## **6.0 Avslutning**

Jeg har i denne masteroppgaven etterspurt noen læreres erfaringer med LP-modellen. Jeg har funnet at alle mine tre informanter opplever LP-modellen som et nyttig verktøy, de fremhever drøfting og refleksjon i mindre grupper, og særlig grupper på tvers av vanlige team som positivt. Det har vært tatt opp mange ulike problemstillinger i gruppene, atferd er imidlertid et tema som går igjen. I forhold til hvordan de opplever analysemodellen oppgir alle lærerne at de har hatt vansker med å disponere tiden på gruppemøtene. De har brukt lang tid på første del av modellen, noe som har gått på bekostning av strategier og tiltak. Erfaringene med tiltak er noe variert, fra god til dårlig effekt. Alle uttrykker at de ønsker å ha mer fokus på siste del av modellen det siste året av implementeringsfasen, da vil de også forsøke å trekke inn forskning i større grad enn de har klart til nå. Alle beskriver at arbeidet med LP-modellen har hatt innvirkning på deres måte å tenke om problematferd på, fokus er mer snudd mot deres

egen praksis, at det er de som må endre sin måte å gjøre ting på framfor å tenke at det er eleven som må endres.

Jeg har intervjuet tre lærere, de er alle kvinner, ulik i alder og har litt ulik fartstid i skolen. De representerer to ulike skoler og hver sin lærergruppe. Utvalget er imidlertid ikke stort nok til å kunne være representativt for alle lærergruppene som jobber med LP i denne kommunen, men de har delt av sine egne erfaringer. Underveis har jeg sett at det kunne vært interessant å få tak i mer informasjon om for eksempel kommunikasjonen i gruppene deres. Min egen intervjuguide kunne kanskje vært mer fleksibel eller inneholdt flere konkrete spørsmål mot det. I tillegg kunne observasjon vært en metode å bruke for å innhente informasjon, noe tidsperspektivet for oppgaven satte en begrensning for. Det hadde også vært interessant å høre mer om veiledningen de har fått fra PP-tjenesten. Det må imidlertid noen andre spørre om. Oppgaven har heller ikke gitt svar på om elevene ser noe resultat av lærernes arbeid, dette vil resultatene fra T2, evalueringen som SePu gjennomfører, gi noen pekepinner på.

LP-modellen har hatt innvirkning på lærernes egen praksis, det ser også ut til at LP har hatt innvirkning på skolen som helhet. Større åpenhet, bedre samarbeid og flere som tør å stille spørsmål er eksempler på det. Men LP-modellen er fortsatt forbeholdt LP-gruppene, det er ikke tema i felles fora og brukes ikke utenom gruppemøtene. Sånn sett er ikke LP så merkbar i skolen. I et spesialpedagogisk perspektiv ser jeg lyst på framtiden i forhold til elever med problematferd. Dersom tendensen i denne undersøkelsen fortsetter, vil det kunne bety at antall henvisninger til PP-tjenesten vil gå ned, skolene vil i langt større grad håndtere denne problematikken selv, elevene vil bli bedre inkludert og de vil få sin undervisning i klassen.



## Litteraturliste

- Aasen, Ann Margareth og Søby, Kristin, 2011: ”Vi ser at det fungerer”. En kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen, 2008-2010 (LP 3), Rapport nr. 5 – Høgskolen i Hedmark.  
[http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2011/05/rapp05\\_2011.pdf](http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2011/05/rapp05_2011.pdf) Lastet opp: 20.06.2011
- Andersen, Pia Guttorm og Sunnevåg, Anne-Karin (2012). Dette vet vi om – Utviklingsarbeid og endringsprosesser. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Arnesen, A.-L (2004). Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold. Oslo, Abstract Forlag
- Befring, Edvard. (2007) Forskningsmetode med etikk og statistikk. Oslo, Det Norske Samlaget
- Bergkastet, I., L. Dahl et al (2009) Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse. Oslo, Universitetsforlaget.
- Eide, H og Eide, T. (2007) Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Hattie, John (2009) Visible learning, A synthesis of 800 meta-analysis to achievement. New York, Routeledge.
- Jahnsen, Hanne og Nordahl, Thomas (2010). Innovasjonssheftet. Hvordan drive utviklingsarbeidet med LP-modellen. Lillegården Kompetansesenter, Porsgrunn.
- Jahnsen, Hanne, Støen, Janne og Tinnesand, Torunn. (2012) Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og arbeid i klærergrupper. Lillegården Kompetansesenter, Porsgrunn. (Revidert og omarbeidet utgave av Thomas Nordahl, 2006b)
- Johannesen, Asbjørn, Tuft, Per Arne og Christoffersen, Line (2010) Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo, Abstract forlag.
- Kneer, G. og Nassehi, A (2002). Luhmanns systemteori. København, Hans Reitzels forlag.
- Kostøl, Anne og Mausestaden, Sølvi, (2009): Relasjonen mellom lærer og elev og lærernes undervisningspraksis, en case-studie. Rapport nr 18-2009, Høgskolen i Hedmark.  
[http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_11016/1/rapp18\\_2009.pdf](http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_11016/1/rapp18_2009.pdf) Lastet opp 03.10.11
- Kvale, Steinar. (1997). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Nordahl Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje og Tveit, Arne, (2005). Atferdsproblemer blant barn og unge. Bergen, Fagbokforlaget

- Nordahl, Thomas (2006). Kunnskapsheftet. Forståelse av elevens læring og atferd i skolen. Porsgrunn, Lillegården Kompetansesenter.
- Nordahl, Thomas (2006b). Modellheftet – Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen. Porsgrunn, Lillegården Kompetansesenter.
- Nordahl, Thomas, Gravrok, Øystein, Knudsmoen, Hege, Larsen, Toril, M.B. og Karin Rørnes (red) (2006c) Forebyggende innsatser i skolen. Rapport. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, Thomas (2012) Kunnskapsheftet. LP-modellens teoretiske og empiriske grunnlag. (Revidert utgave) Porsgrunn, Lillegården Kompetansesenter.
- Nordahl, Thomas, Ottosen, Anna L og Sunnevåg, Anne-Karin, 2009: LP-modellen, Evaluering av LP-modellen 2006 – 2008. Rapport nr 5-2009, Høgskolen i Hedmark  
[http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_11879/1/rapp05\\_2009.pdf](http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_11879/1/rapp05_2009.pdf) Lastet opp 03.02.12
- Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste  
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/> Lastet opp 12.02.13
- Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste  
[http://www.nsd.uib.no/personvern/doc/brosjyre\\_v10.pdf](http://www.nsd.uib.no/personvern/doc/brosjyre_v10.pdf)  
 Lastet opp 12.02.13
- Ogden, Terje. (2004) Kvalitetsskolen, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ogden, Terje. (2009) Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo, Norsk Forlag AS.
- Overland, Terje (2007). Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd. Bergen, Fagbokforlaget
- Skogen, Kjell og Sørli, Mari-Anne (1992) Innføring i innovasjonsarbeid. Oslo, Universitetsforlaget.
- Sloth, Bente (2012) ”Inklusion findes i relationen mellom lærer og elev”. Tidsskriftet Spæcialpædagogik, nr 1, 2012 s.11-20. København.
- Stette, Øystein. (2011) Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer. Pedlex, Norsk skoleinformasjon.
- Thagaard, Tove (2009) Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen, Fagbokforlaget
- Vold, Elin Kragset (red) (2013). Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogisk analyse. Bergen, Fagbokforlaget
- <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>  
 Lastet opp 12.02.13  
<http://lpmodellen.wordpress.com/> Lastet opp 12.02.13

## VEDLEGG 1: Intervjuguide

Forskerspørsmålene:

- Hvordan opplever lærerne arbeidet i lærergruppene, med fokus på gruppens arbeid generelt, og i forhold til problemstillinger og tiltak?
- Hvordan er forståelsen for og arbeid med problematferd i et LP-perspektiv?
- På hvilken måte har LP-arbeidet hatt innvirkning på lærernes og skolens praksis?
- Hvordan var lærernes holdning til LP-modellen før oppstart, og hva tenker de om det framover, etter to års ”trening”?

### **Innledning:**

Alder, antall år i skolen, hvor lenge jobbet med LP

Hvordan var din holdning til oppstart av LP-arbeid?

### **Lp-arbeid, generelt**

- Hvordan har arbeidet i LP-gruppen vært? Tilleggsspørsmål kan være: Aktivitet i gruppa, mange saker, konstruktive innspill, kommunikasjon, modellen....
- Hvilke problemstillinger har dere jobbet med? Noen som går igjen? Ofte forekommer? (hele gruppa)
- I hvilken grad kommer gruppa fram til konkrete tiltak?
- Hvilke utfordringer har du tatt opp i LP-gruppa?
- Hva er erfaringene med tiltak i forhold til utfordringene?
- Hvordan har resultatet vært? Bedring, uendret, ingen endring...?
- Hva tenker du alt i alt om LP-arbeidet?
- Hva har vært positivt med LP-arbeidet?

### **Problematferd**

- Hva forstår du med problematferd?
- Hva tenker du om årsaken til problematferd?
- Hvilken erfaring har du med problematferd i din klasse?
- I hvilken grad problematiseres spørsmål knyttet til læringsmiljø hos elever som viser problematferd?
- Hvordan opplever du klassemiljøet i din klasse?

- Hvilke tanker har du om samspillet mellom problematferd og læringsmiljøet i din klasse / gruppe?
- Hvordan opplever du at kompetansen din om strategier/tiltak for forebygging eller redusering av problematferd er?
- Når atferd er tema i LP-gruppa, Hvilke tiltak har blitt foreslått? Hva er dine erfaringer med resultatet av de tiltakene?
- Hvilke elever er det som får spesialundervisning? Fagvansker/atferd..
- Hvordan organiseres spesialundervisning?
- Hvis du ser tilbake, før LP-modellen, På hvilken måte har LP-modellen hatt innvirkning på måten å tenke på?

### **Praksis i klasserommet / skolen**

- Hvordan tenker du om deg selv som klasseleder?
- Hvordan er forventningene dine til elevene?
- Hvilke tilbakemeldinger gir du gjennom en dag? Særlig elever med problematferd?
- Hvordan opplever du at samarbeidet mellom lærerne på skolen er i forhold til elever med problematferd? Mine/dine elever el våre?
- Hvilke planer/strategier har skolen for forebygging?
- På hvilken måte er hjemmet involvert?
- Kan du si noe om tiltak før og etter LP-modellen, er det mulig å se en endring? Endring i forhold til hva?
- Hvordan har LP-modellen påvirket din praksis?
- Hvordan har LP-arbeid hatt innvirkning på skolen?
- Hva tenker du om LP-arbeidet framover, etter endt implementering?

### **Til slutt:**

Er det noe dere vil tilføye? Er det noe du tenker jeg burde ha spurt om?

## VEDLEGG 2: Informasjon og forespørsel om deltakelse i masterprosjekt.

### Forespørsel om deltakelse i prosjektet " LP-modellen og problematferd"

Som del av masterstudiet i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø skal jeg skrive en masteroppgave med tema »LP-modellen og problematferd«. Min veileder i prosjektet er dosent i pedagogikk, Jorun Høier, UiT, tlf. 77660415. Jeg ønsker å få et innblikk i og beskrive hvordan lærere opplever arbeidet med LP-modellen, særlig i møte med problematferd og i hvilken grad LP-modellen har hatt innvirkning på deres og skolens praksis i løpet av de årene de har jobbet med modellen.

I prosjektet skal jeg benytte intervju som metode. Intervjuet vil ta omtrent en time. For lettere å kunne bruke informasjonen fra intervjuene i etterkant vil jeg bruke lydopptaker, samt gjøre notater underveis. All informasjon jeg får gjennom samtalene vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres i det skriftlige masterprosjektet. Lydpptak og notater fra intervju vil bli slettet når prosjektet er avsluttet, og senest to måneder etter innlevert prosjekt.

Jeg vil derfor spørre deg om du kan tenke deg å stille opp til en samtale med meg vedr dette. Dersom du underveis i prosjektet ønsker å trekke deg er dette fullt mulig og du trenger ikke begrunne valget ditt.

Som du ser så er det din opplevelse og erfaring jeg søker å få tak i og ønsker å beskrive. Det er ikke noe du trenger spesielle kunnskaper om på forhånd, forberede deg til eller tenke at dette kan du ikke. Det vil ikke være riktige eller gale svar her.

Jeg ville bli svært glad om du ville dele dine erfaringer med meg. Jeg er klar over at dere nå er inne i en hektisk oppstart, men om vi kunne få til et intervju i løpet av ganske kort tid hadde det vært fint for meg.

Jeg vil ta kontakt med deg på telefon i løpet av noen dager for videre avtale.

Med vennlig hilsen

Vigdis A. Tangvik

[Vigdis.tangvik@alta.kommune.no](mailto:Vigdis.tangvik@alta.kommune.no)

Tlf 45 39 69 40

## **VEDLEGG 3: Samtykkeerklæring**

### **Erklæring om samtykke til deltakelse i prosjektet ” LP-modellen og problematferd”.**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet og bekrefter med dette at jeg er villig til å delta som informant i masterstudent Vigdis A. Tangviks prosjekt.

Sted og dato: .....

Signatur informant: .....