

HEGE KNUDSMOEN, HANNE JAHNSEN OG TORUNN TINNESAND

«Nå bruker vi tid på analyse»

En flermetodisk undersøkelse om læringsmiljøet
etter LP-modellen, LP 5 (2010–12)



Høgskolen i Hedmark



Læringsmiljøsentret
Universitetet i Stavanger

Hege Knudsmoen, Hanne Jahnsen og Torunn Tinnesand

«Nå bruker vi tid på analyse»

En flermetodisk undersøkelse om læringsmiljøet etter
LP-modellen, LP 5 (2010–12)

Høgskolen i Hedmark
Oppdragsrapport nr. 2 – 2013



Høgskolen i Hedmark

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I oppdragsserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger som er eksternt finansiert.

Oppdragsrapport nr. 2 – 2013
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-901-7
ISSN: 1501-8571



Høgskolen i Hedmark

Tittel: «Nå bruker vi tid på analyse». En flermetodisk undersøkelse om læringsmiljøet etter LP-modellen, LP 5 (2010–12)			
Forfatter: Hege Knudsmoen, Hanne Jahnsen og Torunn Tinnesand			
Nummer: 2	År: 2013	Sider: 105	ISBN: 978-82-7671-901-7 ISSN: 1501-8571
Oppdragsgivere: Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsenetret)			
Emneord: LP-modellen, læringsmiljø og pedagogisk analyse			
Sammendrag: <p>I denne forskningsrapporten presenteres resultater fra arbeidet med LP-modellen i perioden 2010–2012 (LP5). Høsten 2010 startet implementeringen av LP-modellen innført ved 44 skoler i 17 kommuner i 8 fylker, 6 skoler falt fra i evalueringen av modellen, så den samlede rapporten omfatter 38 skoler. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, forkortet «Læringsmiljøsenetret» (tidligere Lillegården kompetansesenter) har hatt ansvaret for opplæring og implementering av LP-modellen, videre har de foretatt en kvalitativ kasssstudie med fokus på praksis i lærergruppene og implementeringskvalitet i fire LP skoler. Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark har gjennomført de kvantitative spørreundersøkelsene, som før- (T1) og ettermålinger (T2). Læringsmiljøsenetrets kvalitative kasssstudie hadde fokus på praksisutøvelse i lærergruppene og implementeringskvalitet i to 1-7 skoler og to 1-10 skoler. Evalueringen av LP5 (2010–2012) er en flermetodisk studie.</p> <p>De kvantitative spørreundersøkelsene viser til at arbeidet på skolene gir bedre resultater når det gjelder kontekstuelle forhold i skolen. Lærerne opplever betydelig mer samarbeid og de vurderer sine relasjoner til elevene langt bedre ved andre måling enn ved første. Resultatene fra den kvalitative undersøkelsen bekreftes av lærernes opplevelser ved alle kasssskolene hadde stor framgang på områdene lærersamarbeid, lærertrivsel og kompetanseutvikling, samt relasjoner til elevene.</p> <p>Kasssskolene rapporterte om lite problematferd på T1 og LP5 skolene hadde generelt et godt utgangspunkt i arbeidet med læringsmiljøet ved den første kartleggingen før arbeidet med LP modellen startet. Observasjonene av timer gjennom kasssstudien bekreftet dette, elevene ble sjeldent korrigert på atferd og det ble observert solide timer med proaktive og autoritative voksne som ledet klassen sosialt og skolefaglig. De fleste lærergrupper sa at de var løsnings- og handlingsorienterte og hevdet de «nå bruker vi tid på analyse». Det er mulig denne orienteringen går på bekostning av refleksjon over erfaringer fra praksis og teoretisk kunnskap. Lærergruppelederne var imidlertid enige om at såkalte «hjertesaker» skapte diskusjon og refleksjon og at de var blitt gode på pedagogisk analyse.</p>			



Hedmark University College

Title: «Now we use the time on analysis». A mixed methodological study of the learning environment by LP model LP 5 (2010–12)			
Author: Hege Knudsmoen, Hanne Jahnsen and Torunn Tinnesand			
Number: 2	Year: 2013	Pages: 105	ISBN: 978-82-7671-901-7 ISSN: 1501-8571
Financed by: Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in Education (Learning Center)			
Keywords: LP-model, the learning environment and educational analysis			
Summary: <p>This research report presents the results of the work of the LP model in the period 2010-2012 (LP5). In the autumn of 2010 began the implementation of the LP model introduced at 44 schools in 17 municipalities in eight counties, six schools dropped out from the evaluation, so the overall report includes 38 schools. Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in Education, abbreviated «Learning Center» (formerly Lillegården competence centre) has been responsible for training and implementation of the LP model. They have conducted a qualitative case study focusing on the practice of teacher groups and implementing quality in four LP schools. Centre for Studies of Educational Practice (SePU) at Hedmark University College has conducted the quantitative surveys, as pre- (T1) and after measurements survey (T2). The Learning Center qualitative casus study rather focused upon the practical exercises in learning groups and implementing quality, two primary schools and two 1-10 schools is included. The evaluation of LP5 (2010-2012) is a multi-methodological study.</p> <p>The quantitative surveys indicate that the work of the schools perform well in terms of contextual factors in school. Teachers experienced significantly more cooperation and considering their relationships with students far better in the second measurement at first. The results of the quantitative survey confirmed the teachers' experiences in all cases the schools had great success in the areas of teacher collaboration, teacher satisfaction and skills development, and their relationships with students.</p> <p>The case school reported a small problem with student's conduct in the quantitative survey (T1) and LP5 schools in general had a good base to work with the learning environment at the initial survey (T1) before working on the LP model. The observations through the case study confirmed this, students were rarely corrected the conduct and the observed solid hours of proactive and authoritative teachers who led the class socially and academically. Most teacher groups said they were solving and action oriented and claimed they «spend time on analysis.» It is possible this orientation at the expense of reflection on experiences from practice and theoretical knowledge. Teacher group leaders were, however, agreed that the so-called «heart issues» created discussion and reflection and that they were good pedagogical analysis.</p>			

Innhold

Forord	9
1. Innledning	10
1.1 Mål for evalueringen av LP-modellen	10
1.2 Problemstillinger	11
1.3 En kort beskrivelse av LP-modellen og dens teorigrunnlag	11
1.4 Tidligere evalueringer av arbeidet med LP-modellen	14
2. Evalueringsdesign og metode	16
2.1 Flermetodisk design	16
2.1.1 Gjennomføring av kvantitative spørreundersøkelsene	16
2.1.4 Måleinstrumenter i spørreundersøkelsene	20
2.1.5 Måleinstrumenter og intervjuguider i kassstudien	21
2.2 Statistiske analyser i de to spørreundersøkelsene	23
2.2.1 Frekvensanalyser	24
2.2.2 Faktor og reliabilitetsanalyser	24
2.2.3 Variansanalyser	24
2.3 Analyse i kassstudien	27
2.4 Validitet og reliabilitet	28
2.4.1 Reliabilitet	28
2.4.2 Begrepsvaliditet	30
2.4.3 Indre validitet	31
2.4.4 Ytre validitet	32
2.5 Forskernes rolle og forforståelse	33
3. Resultater fra spørreundersøkelsene	35
3.1 Vurderinger av individuelle faktorer	35
3.2 Vurderinger av kontekstuelle faktorer	39
4. Presentasjon av implementeringsstudien	45
4.1 Lokal tilpasning i oppstarten	45
4.2 Tiltak og gjennomføring	47
4.2.1 Observasjon av undervisningstimer	48
4.2.2 Arbeid med relasjoner i klassen	49
4.2.3 Ros og anerkjennelse	53
4.2.4 Ro, orden og struktur på timen	55
4.3 Samarbeid og læring	57
4.3.1 Kollektiv forventning om mestring	57
4.3.2 Samarbeid og lærende organisasjoner	58
4.3.3 Vi har mange saker	59

4.3.4 Gruppesammensetning	60
4.3.5 Fokus på den voksne og det vi kan gjøre noe med	61
4.3.6 En kunnskapsbasert praksis	62
4.4 Analyse av kasesstudien	63
5. Oppsummerende betraktninger	68
Litteraturliste	73
Vedlegg	78
Vedlegg 1 Måleinstrument	78
Vedlegg 2 Reliabilitetsverdier	82
Vedlegg 3 Elevskjema	86
Vedlegg 4 Kontaktlærerskjema	91
Vedlegg 5 Lærerskjema	94
Vedlegg 6. Intervjuguider	99
Vedlegg 7. Observasjonsskjema	104
Vedlegg 8. Mestringskompetanse	105

Forord

43 grunnskoler i Norge startet implementeringen av LP-modellen i 2010, noen skoler falt imidlertid fra i spørreundersøkelsen gjennomført høsten 2012. Implementeringsperioden er tre år og skolene avslutter denne fasen i 2013. Målet med arbeidet er at skoler og lærere får mer kunnskap og flere ferdigheter i å utvikle et læringsmiljø med gode betingelser for læring for alle barn.

Denne rapporten presenterer resultatene fra den kvantitative evalueringen av arbeidet skolen og lærerne har gjort i perioden 2010–2012. Elever fra 5. til 10. trinn har svart på spørsmål om egen atferd på skolen, om relasjoner, trivsel og om ulike forhold i undervisningen. Alle lærere har svart på spørsmål om miljøet i skolen, undervisningen, elevenes motivasjon, arbeidsinnsats og atferd, og om spesialundervisning. Kontaktlærere har svart på spørsmål om elevers sosiale ferdigheter, motivasjon, arbeidsinnsats og skolefaglige prestasjoner.

Fire skoler har deltatt i en kasestudie hvor lærere, gruppeledere, koordinatore og rektorer har blitt intervjuet. Det er foretatt observasjoner av læregruppemøter og undervisningstimer. Fokus i denne studien har vært på praksis i lærergruppene og implementeringskvalitet.

Vi ønsket å bruke et flermetodisk design i evalueringen av skolens og lærernes arbeid med LP-modellen fordi vi ønsket en dypere kunnskap om det arbeidet lærerne gjør. Kasestudien gir et bilde av lærernes bruk av den pedagogiske analysemodellen, om de kommer til tiltak og om de gjennomfører tiltakene i praksis. Vi har som mål å anvende kunnskapen til å videreutvikle LP-modellen som en skolebasert utviklingsstrategi.

Vi vil takke alle elever, lærere, skoleledere, skoleeiere og PP-tjenester for deres bidrag til denne rapporten. Vi retter en spesiell takk til skolene og lærerne som deltok i kasestudien.

Hamar og Porsgrunn, juni 2013

Hege Knudsmoen, Hanne Jahnsen og Torunn Tinnesand

1. Innledning

1.1 Mål for evalueringen av LP-modellen

Målet for arbeidet med LP-modellen er å etablere gode læringsmiljø i skolen, der det skal etableres og opprettholdes hensiktsmessige strukturer og forutsetninger for både faglig og sosial læring for elevene. Etter utviklingsprosjektet som ble gjennomført i 14 skoler i 3 kommuner fra 2002–2005, har LP-modellen siden 2006 vært implementert i ca. 300 norske skoler. Høsten 2010 ble modellen innført ved 43 skoler i 17 kommuner, og resultatene sammenstilles i denne rapporten. Læringsmiljøsenderet har hatt ansvaret for opplæringen og implementeringen, samt foretatt en kassstudie i fire av skolene. Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SEPU) ved Høgskolen i Hedmark har gjennomført de kvantitative spørreundersøkelsene av dette utviklingsarbeidet. Den første ble gjennomført høsten 2010, der skolene fikk et bilde av sitt utgangspunkt, før implementeringen av LP-modellen. Den andre undersøkelsen, som er identisk med den første, ble gjennomført høsten 2012. Hver enkelt skole fikk da tilgang til dataene fra begge spørreundersøkelsene. Denne rapporten sammenstiller resultatene fra alle skolene.

Det er i de tidligere evalueringene av LP-modellen vist til at systematisk arbeid over tid gir resultater både i forhold til skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte (Nordahl 2005, Nordahl mfl. 2009, Sunnevåg og Aasen 2010, Aasen og Søby 2011). Tidligere kvalitative studier av skolers arbeid med LP-modellen har vist til at kvalitet i implementeringen er viktig for å få gode resultater. Lojalitet til LP-modellen på alle nivåer i organisasjonen har vært pekt på som viktig. Ledelse, både på kommune- og skolenivå, har betydning for at hele organisasjonen skal arbeide systematisk og lojalt med de prinsippene som modellen bygger på.

I denne evalueringen blir det rettet et spesielt fokus på kontekstuelle faktorer som har betydning for å utvikle læringsmiljøet, både i den kvantitative delen og i kassstudien. I kassstudien som er gjennomført i fire skoler, har vi hatt hovedfokus på lærernes samarbeid i LP-gruppene. Vi har sett etter lærernes læring i betydningen ny forståelse og endret praksis. Vi har også sett på lærernes arbeid i LP-gruppene og deres praksis i klasserommet, i lys av ledelse og lokale tilpasninger av modellen. I den kvantitative undersøkelsen har vi sett på kontekstuelle variabler som har betydning for elevenes faglige og sosiale læring, slik som lærernes samarbeidskultur, klassens klima, relasjoner og læreres forståelse av ulike forhold i skolen. Elever, kontaktlærere og lærere har vurdert ulike forhold i læringsmiljøet, både individuelle faktorer knyttet til enkeltelever og kontekstuelle faktorer knyttet til læringsmiljø og undervisning. Individuelle faktorer handler om vurderinger der de samme informantene vurderer den enkelte elevs sosiale kompetanse, atferd på

skolen, læring, lærevansker og læringsutbytte. Kontekstuelle forhold handler om relasjoner elever i mellom og mellom lærere og elever, og det handler om undervisningspraksis og samarbeid mellom lærere. Målet for denne evalueringen på et mer overordnet plan har vært å analysere og vurdere hvilke resultater LP-skolene oppnår, og eventuelt hvilken sammenheng disse resultatene har med skolens LP-arbeid i prosjektperioden.

1.2 Problemstillinger

Problemstillingene for denne evalueringen er primært relatert til de kontekstuelle forholdene i skolen, og de eventuelle resultatene skolene har oppnådd etter arbeid med LP-modellen på disse områdene. Det vil si at vi gjennom de kvantitative data fra oppstart til gjennomføring har analysert mulige endringer i både lærernes og elevenes vurdering av undervisningen, skolens samarbeidskultur og læringsmiljøet i skolene.

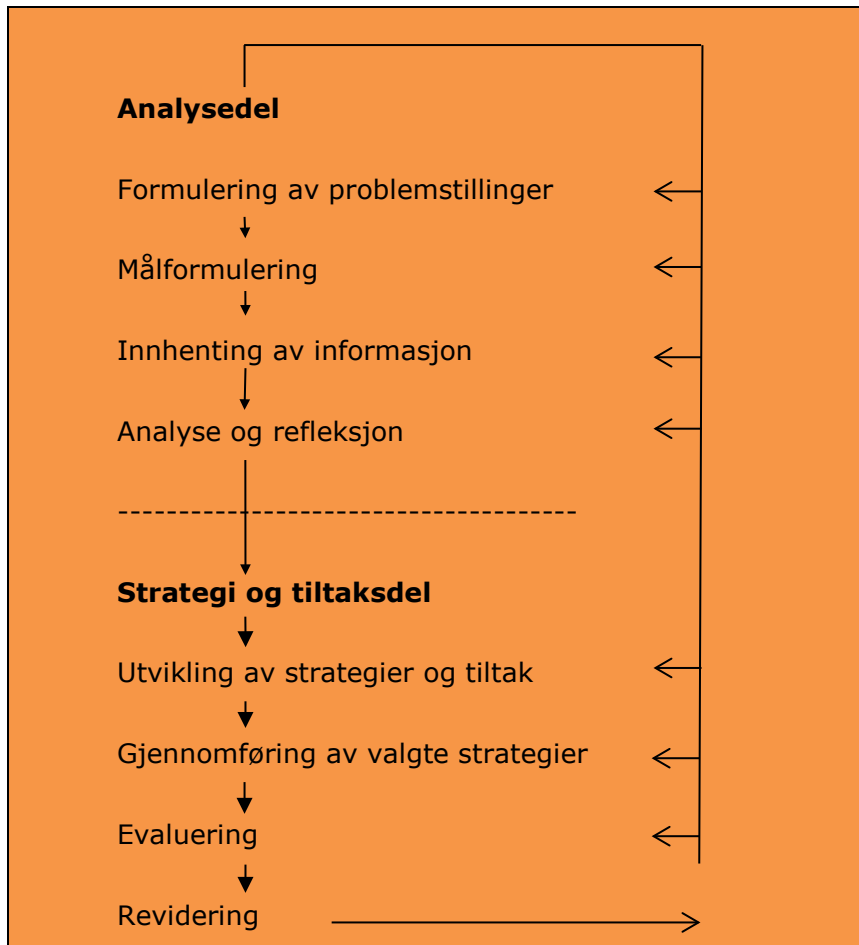
Målet med kasstudien er å utvikle kunnskap om hvordan lærernes arbeid med LP-modellen bidrar til lærernes læring på en måte som kommer til syne i deres arbeid i klasserommet. Hvilke elementer og faser i modellen er særlig nyttig eller særlig utfordrende? Hvordan forholder de ulike skolene og gruppene seg til analysemodellen? Hvordan er klimaet for refleksjon og ny forståelse?

Som utgangspunkt for undersøkelsen utviklet vi følgende overordnede problemstillinger:

- Hvilke resultater har skolene oppnådd i arbeidet med LP-modellen?
- Hva kjennetegner fire skolars arbeid med LP-modellen?

1.3 En kort beskrivelse av LP-modellen og dens teorigrunnlag

Lærere i grupper, sammensatt på tvers av team/trinn, foretar analyse og refleksjon av konkrete utfordringer i skolen eller klassen i et systemperspektiv. Felles for alle systemteorier er at alle aktører deltar i et system der det er gjensidig påvirkning mellom den enkelte aktør og helheten (Eide og Eide 2000). Skolens miljø eller læringsmiljøet kan omtales som en slik helhet. I LP-modellen skal lærerne i grupper analysere seg frem til de faktorene som opprettholder utfordringer for lærerne og elevene, og dermed det sosiale systemet for å endre lærings- og klassemiljøene i skolen. Hovedtema for læregruppemøtene er å drøfte hvordan man kan utvikle egen praksis. Lærerne skal anvende forskning og teori beskrevet i Kunnskapsheftet (Nordahl 2006b), annen litteratur og innholdet i fagdagene som går nærmere inn på ulike faktorer knyttet til elevenes læringsmiljø. Tiltakene skal settes inn mot 2–3 av de opprettholdende faktorene som er kommet frem i lærernes analyse- og refleksjonsarbeid. Det ligger en sterk føring i LP-modellen om at læreren skal ha fokus på seg selv som endringsaktør, både når det gjelder utvikling av egen undervisningspraksis og klasseledelse. Når man drøfter endringsarbeidet i lærergruppene arbeider de etter følgende analysemodell;

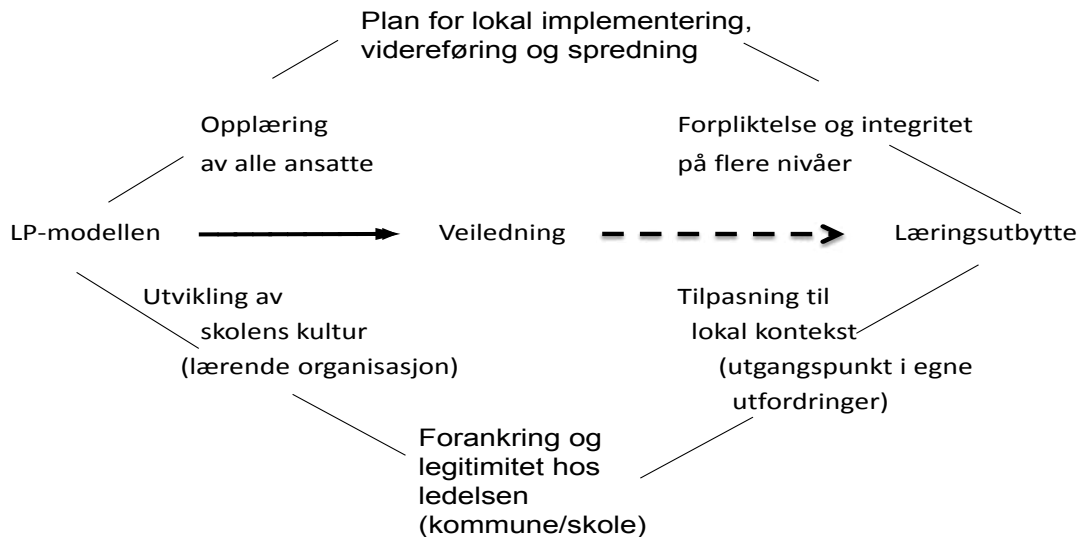


Figur 1.1: Analysemodellen i LP (Nordahl 2005:47).

Et av de viktige prinsippene for LP-modellen er at utviklingsprosjektet skal være skoleomfattende. Det vil si at alle lærerne og ledelsen ved den enkelte skole skal involveres i arbeidet. Det innebærer at det også skal være en egen organisering i skolene ved etablering av lærergrupper og en arbeidsgruppe på skolenivå, samt at det skal utvikles en implementerings- og aktivitetsplan ved hver enkelte skole (Jahnsen og Nordahl 2010).

Hver lærergruppe har en gruppeleder som er valgt av rektor og som får egen opplæring. Lærergruppene får veiledning fra PP-tjenesten 2–3 ganger pr. semester og lærergruppene har 2 møter pr. måned for å kunne arbeide systematisk over tid for å utvikle egen praksis i klasserommet. Alle lærere, skoleledere og veiledere mottar opplæring i LP-modellens grunnprinsipper og teori. Videre etablerer kommunekoordinator nettverksgrupper på tvers av skolene som deltar, disse skal kunne fungere som refleksjons- og samarbeidsarenaer (Jahnsen og Nordahl 2011:18). Hovedområder innenfor alle de tre fasene i innovasjonsprosessen, fra initiering til implementering og institusjonalisering er satt opp i figuren på neste side:

Implementeringsstrategien



Figur 1.2: Hovedområder i implementeringsprosessen (Nordahl mfl. 2009:22).

Problemformulering: Den i lærergruppa som har sak (veisøker) legger fram problemstillingen eller utfordringen for lærergruppa. Veisøker gir gruppemedlemmene et kort innblikk i situasjonen som ønskes endret. Det må være ukjent hvorfor det har oppstått et avvik mellom nåværende og ønsket situasjon. Gruppemedlemmene stiller spørsmål til veisøker og sammen reflekterer de over problemstillingen slik at alle i gruppen får et godt bilde av hva veisøker ønsker hjelp til. Hensikten er å få fram viktig informasjon som grunnlag for å formulere en problemstilling gruppa og veisøker skal arbeide med. Det er viktig å formulere problemstillingen konkret og tydelig slik at den blir lett å arbeide videre med.

Mål: Utvikling av læringsmiljø og endringer i klasserommet skal være en målrettet prosess. Derfor skal veisøker så tidlig i prosessen som mulig antyde eller stille opp et mål for endringsarbeidet. Målene kan være åpne eller lukkede avhengig av problemstilling og hva veisøker ønsker å oppnå.

Innhenting av ny informasjon: Bateson (1991) hevder at «Informasjon består av forskjeller som gjør en forskjell» (Bateson 1991: 95). Å hente inn ny informasjon er et avgjørende prinsipp i LP-modellen. Det er en forutsetning for gode analyser og tiltaksutvikling. Hensikten er å kunne se utfordringer i skolen fra ulike posisjoner og å få et bredt grunnlag for analyse og tiltaksutvikling. Informasjon kan hentes inn via samtaler med lærere, elever eller foresatte, gjennom observasjon, og kartlegginger (Modellheftet 2010). I denne fasen kan gruppemedlemmene også hente informasjon om utfordringen via teori og temaene som har vært i sentrum på de ulike fagdagene.

Analyse og refleksjon: Informasjonen som er kommet fram skal analyseres og reflekteres over. Sammenhengssirkelen brukes for å identifisere faktorer som bidrar til å opprettholde problemet. Det er informasjonen som er samlet inn i de foregående fasene som skal brukes for å identifisere de opprettholdende faktorene. Perspektivene aktør, kontekst og individ anvendes for å sikre at utfordringen blir undersøkt fra flere sider. I denne fasen skal relevant teori fra LP-modellens ulike hefter, artikler og fagbøker og temaer på fagdager også anvendes.

Tiltaksutvikling og valg av tiltak: De opprettholdende faktorer er utgangspunktet for tiltaksutvikling. Veisøker velger to til tre opprettholdende faktorer. Hensikten er å finne fram til områder veisøker kan sette inn tiltak mot for å redusere eller fjerne påvirkningen fra de opprettholdende faktorene i den aktuelle situasjonen veisøker ønsker å endre. Når faktorene er valgt utvikles det tiltak. Veisøker velger selv de tiltakene han/hun mener er mulige å gjennomføre og som han/hun har tro på vil endre situasjonen. Også i denne fasen anbefales det at gruppen støtter seg til relevant teori.

Gjennomføring: Den enkelte lærer (noen ganger alle lærerne på teamet) gjennomfører tiltakene i tre til seks uker. Det er viktig at den som gjennomfører tiltakene også registrer hva som blir gjort og noterer ned eventuelle forbedringer.

Evaluering og revidering: Etter tre til seks uker bringes saken på nytt inn i lærergruppa. Når gruppa evaluerer skal de gå gjennom alle fasene i modellen. Både grad av gjennomføring og effekt evalueres. Dersom tiltakene ikke har hatt ønsket effekt, foretas en revidering, og alle fasene i modellen gjennomgås på nytt.

1.4 Tidligere evalueringer av arbeidet med LP-modellen

Om lag 300 norske grunnskoler har deltatt eller er en del av utviklingsarbeidet med LP-modellen etter at de første skolene startet opp i 2002 (Nordahl 2005). Etter utprøvsperioden har nye LP-skoler startet opp hvert år som følger;

- LP1 (2006–2008) 105 skoler (Nordahl mfl. 2009),
- LP2 (2007–2009) 27 skoler (Sunnevåg og Aasen 2010),
- LP3 (2008–2010) 34 skoler (Aasen og Søby 2011),
- LP4 (2009–2011) 11 skoler (Knudsmoen 2012),
- LP5 (2010–2013) 44 skoler, der seks skoler falt fra på T2, så det er datamateriell fra 38 skoler som inngår i denne rapporten.

En av LP-5 skolene har gått over til LP6 (2011–2014) som opprinnelig var 25 skoler, i LP7 er det 41 (2012–2015) skoler. LP-modellen ble implementert i 7 norske videregående skoler i 2008–2010 (Aasen og Kostøl 2011) og fra 2013 blir LP modellen også implementert i norske barnehager. Fra 2010 har daginstitusjoner/barnehager i Danmark arbeidet med LP-modellen og om lag 180

dagtilbud har implementeringen av modellen. Når det gjelder skoler startet Danmark opp med tilsvarende implementering av LP-modellen i 2007. Det er i dag i overkant av 500 skoler som deltar i implementeringen av LP-modellen i Danmark. SePU evaluerer arbeidet i samarbeid med Profesjonshøgskolen Nordjylland (DPU). I evalueringen kommer det frem at den danske folkeskole støter på utfordringer i form av inkludering av forskjellige elevgrupper sosialt og faglig i læringsarbeidet. Denne evalueringen viser også at det er sammenheng mellom utfordringer knyttet til inkludering og systematiske forskjeller mellom elevene, blant annet ved at guttene skårer dårligere enn jentene (Nordahl mfl. 2010).

2. Evalueringsdesign og metode

Forskningsdesignet i evalueringen av arbeidet med LP-modellen 2010–2013 (LP5) består av en kvantitativ spørreundersøkelse og en kvalitativ kasusstudie. Et slikt design omtales som et flermetodisk design.

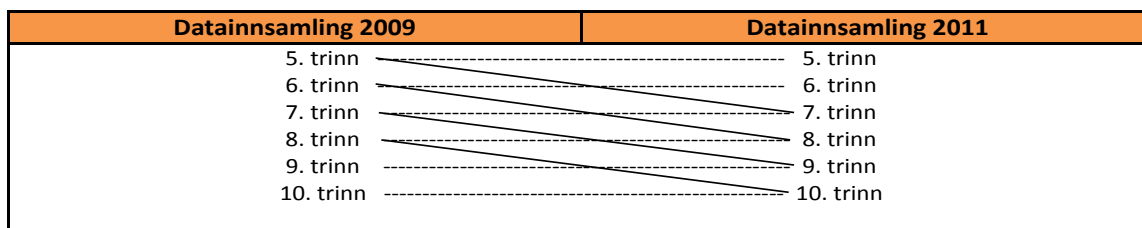
2.1 Flermetodisk design

Denne evalueringen av LP modellen er en flermetodisk design, som er utført forskjellige steder under ulike betingelser (Kruuse 1996: 58). Hovedfokuset i de kvantitative spørreundersøkelsene handler om hvilke områder av læringsmiljøet som er endret i kontaktlærernes, lærernes og elevenes vurdering mellom gjennomføringen av den første T1 (2010) og andre T2 (2012) undersøkelsene (se problemstillingene). Nærmere bestemt en før- og ettermåling for å se hvilken utvikling skolene har på ulike innsatsområdene når det gjelder skole-, lærings- og klassemiljøet i løpet av implementeringsperioden med LP-modellen. Fokuset i den kvalitative kasusstudie er praksisutøvelsen i lærergruppene og implementeringskvalitet. Også i kasusstudien er en flermetodisk design anvendt, og lærergruppene praksis er studert via intervjuer med lærergrupper, lærergruppeledere, rektor og skolekoordinator, og observasjon av undervisningstimer og møter i lærergruppene. Alle lærerne på de fire kassuskolene har dessuten besvart et spørreskjema om lærernes kollektive forventning om mestring (Teachers Collective Efficacy, Sørli og Torsheim 2011). Vi vil i det følgende beskrive de ulike metodene anvendt.

2.1.1 Gjennomføring av kvantitative spørreundersøkelsene

Den kvantitative delen av evalueringen er gjennomført ved gjennomføring av spørreundersøkelser ved bruk av en før- (T1) og etter- måling (T2) uten at det er anvendt en egen kontroll- eller sammenligningsgruppe, som for eksempel et randomisert utvalg. Nærmere bestemt er elevene på de ulike trinnene i evalueringsmaterialet sammenligningsgruppe for hverandre. Dette kalles en tidsseriell forskningsdesign.

I undersøkelsene T1 (2010) og T2 (2012) ble det brukt spørreskjema som elever, kontaktlærere og lærere besvarte elektronisk. Det var stort sett de samme elevene som har svart på spørreundersøkelsen begge gangene. Det tidsserielle forskningsdesignet der elevgrupper er kontrollgruppe, som er skissert innledningsvis kan illustreres som følger;



Figur 2.1. Tidsseriell forskningsdesign.

Figuren viser til at elevene som var på 5. trinn på den første målingen i 2010 (T1) er kontrollgruppe for 5. trinn på den andre målingen (2012). Det vil si at datainnsamling fra 2010 brukes som kontroll for elever på de ulike trinnene i spørreundersøkelsen (T2) gjennomført, 2012. Elever på 10. trinn gjennomførte bare en måling (T1) fordi de ved den andre gjennomgangen (T2) hadde avsluttet sin skolegang. Det kom også til nye elever ved den andre undersøkelsen (T2) på 8. trinn, som tidligere ikke hadde gått på en LP-barneskole. Vi mistet også noen elever fra 7. trinn som startet på en ungdomsskole, som ikke deltok i implementeringen av LP-modellen.

Det betyr imidlertid at vi har data fra to målinger på de samme elever som har gått i 5., 6. og 9. trinn. Vi har data fra en og/eller to målinger på elever som har gått i 7. trinn, 8. trinn og data fra en måling på elever som har gått i 10. trinn. Uansett om det har blitt gjennomført vurderinger av ulike elever, vil det på skolenivå være representative data innenfor alle områdene som er målt og således kunne måle utvikling over tid. Begge undersøkelsene var gjennomført på høsten. Nedenfor er det satt opp en oversikt over den kvantitative datainnsamlingen foretatt gjennom de to elektroniske spørreundersøkelsene;

Tabell 2.1: Kvantitativt datainnsamlingsdesign.

Tidspunkt	Informanter	Metode	Evalueringsområder
Oktober/november 2010	Elever Kontaktlærere Alle lærere	Spørreskjema ved elektronisk registrering	Individuelle variabler Kontekstuelle variabler
Oktober/desember 2012	Elever Kontaktlærere Alle lærere	Spørreskjema ved elektronisk registrering	Individuelle variabler Kontekstuelle variabler

2.1.2 Kvalitativ flerkausstudie

Den kvalitative delen av evalueringen har fokus på praksis i lærergrupper og implementeringskvalitet i 4 skoler som implementerer LP-modellen 2010–2013. Undersøkelsen vil få fram forståelser, meninger og opplevelser hos sentrale aktører i utviklingsarbeidet knyttet til utvikling av læringsmiljø og pedagogisk analyse. Dette innebærer at studien både beskriver og utforsker de mange variablene som blir studert. For å utvikle kunnskap om prosesser i lærergruppene og i hvilken grad lærere gjennomfører de tiltakene de har valgt i praksis, mener vi at fenomenene må

studies i sin lokale kontekst. Vi har et ønske om å belyse fenomen studert gjennom ulike synsvinkler og har derfor valgt kasusstudie som metodisk tilnærming. Yin (1986) hevder at dersom det en ønsker å undersøke ikke kan løsrives fra konteksten er det svært hensiktsmessig å anvende en kasusstudie fordi: «*Et case-studium er en empirisk undersøgelse, som belyser et samtidig fenomen inden for det virkelige livs rammer, når grænsene mellom fænomenerne og rammene ikke er helt indlysende, og hvor der er mulighed for at anvende flere kilder til belysning at vidneudsagnet*» (Yin 1986 I Kruuse 1996:57).

Vi har fokusert på oppstartsfasen i fire skoler, relasjonsarbeidet i skolene, samarbeid mellom lærere og lærernes kollektive forventning om mestring. Intervju og observasjon bringer forskerne tett innpå aktørene og dette vil sammen med analyse av referater fra lærergruppemøtene og de kvantitative resultatene (de kvantitative spørreundersøkelsene) fra evalueringen kunne gi en mer helhetlig forståelse av praksis i lærergruppene og implementeringskvaliteten i skolene som er studert.

Lærergrupper i LP-modellen kan sies å være et begrenset system som er definert både med hensyn til tid, program, fysisk sted og ved at det består av mange ulike komponenter. Praksis i lærergruppene og implementeringskvalitet er komplekse fenomener og derved velegnet for kasusstudier. Studien er en flerkasusstudie som er utført forskjellige steder under ulike betingelser (Kruuse 1996: 58). Utvalget består av fire forskjellige skoler, to rene barneskoler og to kombinerte barne- og ungdomsskoler (1.–10.-klasse), med to lærergrupper på hver skole. På de kombinerte skolene er det lærergruppene knyttet til ungdomstrinnet vi har hatt fokus på. Hver enkelt skole blir i denne studien betraktet som et kasus. Lærergrupper, lærere, gruppeledere, koordinatore og skoleledere er underenheter som vil gi oss den informasjonen vi trenger til analysene. Det vil si at dataene fra underenhetene vil gi oss informasjon om kasus på et høyere nivå.

Gjennomføringen av kasusstudien: De ulike skolene fikk tilsendt informasjon om undersøkelsen via e-post til skoleeier (skolefaglig ansvarlig i kommunen) som er Læringsmiljøseneterets kontaktpunkt i kommuner med skoler som implementerer LP-modellen. Skoleeier formidlet forespørsel om deltakelse og informasjon om undersøkelsen til den enkelte skole. Forskerne hadde også telefonisk kontakt med hver enkelt skole.

Skolens ledelse satte opp tidspunkt for gjennomføringen av undersøkelsen og organiserte gjennomføringen på hver enkelt skole. Det var skoleledelsen som valgte ut undervisningsøkter for observasjon. Det ble lagt vekt på at det å bli observert skulle være frivillig. Undersøkelsen ble gjennomført i løpet av tre uker i desember 2012 og januar 2013.

Transkribering: For å få gjennomført en så stor undersøkelse på relativt kort tid valgte vi å være to forskere ved hvert intervju. Den ene intervjuet mens den andre gjorde notater. Disse notatene var svært nyttig under transkriberingen av lydfilene. Forskerne utførte selv transkriberingen. Dette ga forskerne god oversikt over innholdet i datamaterialet. Muntligheten i intervjuene ble i stor grad beholdt.

Tabell 2.2: Kvalitativt datainnsamlingsdesign.

Tidspunkt	Informanter	Metode	Evalueringsområder	Kilde
Desember 2012/ januar 2013	Ledere og LP- koordinator Lærergruppeledere Lærergrupper	Intervju	Arbeid med LP-modellen på skolenivå Arbeid med LP-modellen i lærergruppene	
Desember 2012/ januar 2013	Undervisningstimer Lærergruppemøter	Observasjon	Lærernes praksis i klasserommet Praksis i lærergruppene	Rivers (1995). Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009).
Desember 2012/ Januar 2013	Alle lærere	Spørreskjema	Teachers Collective Efficacy	Goodard (2000), Sørli og Thorsheim (2011).

2.1.3 Utvalg og svarprosent

I den kvantitative delen av undersøkelsen består utvalget av 38 skoler med elever fra 5.–10. trinn, deres kontaktlærere og alle lærere ved skolene. Det var 44 skoler som deltok i T1. En skole kom litt sent i gang med implementeringen og skal gjennomføre T2 høsten 2013 og T1 resultatene for denne skolen er tatt ut i denne presentasjonen i LP5 skolene. Videre er det fem andre skoler som ikke deltok i T2, slik at det reelle utvalget for denne rapporten utgjør 38 skoler. Det er både små og store skoler som er med i LP5, samt barneskoler, ungdomsskoler, og kombinerte barne- og ungdomsskoler. Nedenfor er det en tabell som viser utvalget av elever, kontaktlærere og lærere, som har vært med i de to spørreundersøkelsene, samt svarprosent.

Tabell 2.3: Utvalg og svarprosent i den kvantitative undersøkelsen.

Undersøkelse	Informanter	Inviterte	Besvarte	Svarprosent
T1 - 2010	Elever	3441	3163	91,91
T1 - 2010	Kontaktlærere	3441	3098	90,03
T1 - 2010	Lærere	782	652	83,34
T2 - 2012	Elever	2974	2496	83,93
T2 - 2012	Kontaktlærere	2974	2473	83,15
T2 - 2012	Lærere	690	547	79,28

En svarprosent på over 80 % anses som akseptabel. Når det gjelder lærerbesvarelsen er svarprosenten lavere på T2, vi kjenner imidlertid til at seks skoler har falt fra i T2. Ved en av disse skolene deltok kun lærerne, mens de øvrige fem skolene deltok i alle undersøkelsene. Det er

kontrollert for resultater når man tar ut disse skolene som har falt fra T1 til T2 uten at det har visst endring i resultatene. Utvalget er såpass stort at det ikke vil være avgjørende i de statistiske utregningene.

Utvalg og svarprosent i kausstudien består av fire skoler med to lærergrupper fra hver av disse skolene, samt skolens ledelse og skolens LP-koordinator. Det er to barneskoler og to 1–10 skoler. I studien har vi fokus på ungdomstrinnet i 1–10 skolene. Skolene er valgt med utgangspunkt i resultatene i den kvantitative undersøkelsen (T1). Vi ønsket å ha med skoler med ulikt utgangspunkt med hensyn til variablene på lærernivå. Dette handler om spørreskjemaet «Klimaet i skolen» med faktorene trivsel, samarbeid og relasjoner. Gjennomsnittet for alle skolene som var med i undersøkelsen var på sumskårenivå 48,03, vi har med skoler som skårer både under og over dette gjennomsnitt. To lærergrupper, en gruppe med alle gruppeledere og en gruppe med rektor og koordinator ved skolene ble intervjuet en gang. Ved to skoler ble to lærergrupper slått sammen til en gruppe, dette gir til sammen 14 intervjuer. Det ble observert 20 undervisningstimer i ulike fag på ulike trinn. Skolens ledelse hadde valgt ut hvilke undervisningstimer som skulle observeres. Dette innebar at vi observerte nærmere 20 forskjellige lærere i arbeid. Videre ble 6 lærergrupper observert i arbeid med analysemodellen og samtalene i gruppene ble tatt opp på bånd.

Tabellen nedenfor viser antall inviterte lærere og svarprosenten i kausstudien på spørreskjemaundersøkelsen om læreres kollektive forventning om mestring.

Tabell 2.4: Utvalg og svarprosent i spørreskjemaundersøkelsen i kausstudien.

Undersøkelse	Informanter	Inviterte	Besvarte	Svarprosent
2012/2013	Lærere	77	73	94,80

2.1.4 Måleinstrumenter i spørreundersøkelsene

Alle måleinstrumentene som er anvendt i den kvantitative undersøkelsen er tidligere brukt i en rekke undersøkelser både nasjonalt og internasjonalt (bl. a. Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000). SePU har i flere år gjennomført de samme spørreundersøkelsene i norske og danske skoler. Spørreskjemaene som er brukt i undersøkelsen er inndelt i to hovedområder. Det ene området er relatert til ulike *individvariabler* som er kontaktlærer og elevenes vurdering av elevatferd, sosial kompetanse, skolefaglige prestasjoner og elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.

Tabell 2.5: Måleinstrumenter for individ variabler.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Atferd på skolen	Elevskjema: «Hvordan jeg er på skolen»	Elev	Gresham og Elliott (1990), Ogden (1995)
Sosial kompetanse	Kontaktlærer: «Sosiale ferdigheter»	Kontaktlærer	Gresham og Elliott (1990)
Skolefaglig prestasjoner	Læringsutbytte	Kontaktlærer	Ogden 2004, Nordahl 2005, Hattie 2009
Motivasjon og arbeidsinnsats	Kontaktlærer	Kontaktlærer Lærer	Nordahl 2005, Manger 2010

Det andre området er knyttet til *kontekstuelle variabler* i skolen som undervisning, relasjoner mellom lærer og elev, trivsel, spesialundervisning, atferdsproblematikk og skolekultur.

Tabell 2.6: Måleinstrumenter for kontekstuelle variabler.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Undervisningens innhold og arbeidsmåter	Elevskjema: «Undervisningen» Lærerskjema: «Undervisningen»	Elever Lærer	Goodlad (1984), Eccles mfl. (1993), Nordahl (2000)
Relasjoner mellom elev og lærer	Elevskjema: «Lærerne»	Elever	Moos & Trickett (1974), Eccles (1989)
Elev-elev relasjoner	Elevskjema : «Basisgruppa/ klassa og klassekameratene mine»	Elever	Moos & Trickett (1974)
Miljøet i skolen /skolekultur	Elevskjema: «Hva jeg synes om å gå på skolen» Lærerskjema: «Miljøet i skolen»	Elever Lærer	Goodlad (1984), Ogden (1995), Rutter mfl. (1979)
Spesialundervisning		Lærer	

Lærernes vurdering av atferdsproblemer og spesialundervisning er tatt ut av denne kvantitative analysen, lav reliabilitet.

2.1.5 Måleinstrumenter og intervjuguider i kasusstudien

I studien ble det benyttet både strukturert observasjon med eget skjema, åpen observasjon av lærergrupper, intervjuer og et kvantitativt spørreskjema til alle lærere.

Tabell 2.3: Måleinstrumenter kvalitativ undersøkelse.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Observasjon av undervisning	Observasjonsskjema Øyeblikksbilde	Undervisningstimer Lærer	Rivers (1995), Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009).
Kollektiv forventning om mestring	Spørreskjema	Lærere	Goodard (2000), Sørli og Thorsheim (2011).

Observasjoner: Observasjonen av undervisningstimer ble rettet mot klassemiljøet, undervisningsledelse og læringsmiljøet i de fire skolene som deltok og baserer seg på et lukket, strukturert observasjonsskjema. Skjemaet er tidligere brukt av Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) som har oversatt og bearbeidet observasjonsskjemaet «Student Membership Snapshot» (Rivers 1995 I Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009). Formålet med observasjonsskjemaet er å få et raskt oversikt over opplærings situasjonen. Skjemaet inneholder hovedkategoriene «undervisning og interaksjon» og «deltakelse og samhandling» (ibid).

Observasjonsskjemaet er delt i fem kolonner. Første kolonne omhandler oppstart, så er det tre kolonner for ulike deler av undervisningsøkten og en kolonne for avslutning av økten. I enkelttimer ble skjemaet utvidet med fem i stedet for tre kolonner som omhandler undervisningsøkten. Dette ble gjort i de tilfellene undervisningen gikk over to ordinære undervisningsøkter.

Observasjonsskjemaet ble benyttet blant annet for å undersøke i hvilken grad tiltak som er utviklet i lærergruppene har satt spor i praksis. Derfor er skjemaet noe endret i tråd med fokusområder som på forhånd ble funnet i referatene fra møter i lærergruppene. Vi registrerte at tiltakene blant annet har handlet om oppstart av undervisningsøkter, overganger mellom aktiviteter, tydelige læringsmål, vurdering for læring og ros og positiv oppmerksomhet. Vi har derfor byttet ut enkeltspørsmål med nettopp, «tydelig oppstart», «tydelige læringsmål» og «tydelig overganger».

Grunnet økonomi og tid som var avsatt til studien hadde vi ikke anledning til å følge lærere fra problemformulering til utprøving av tiltakene i undervisningen. Når vi analyserer implementeringskvalitet må vi støtte oss til referatene og hva lærere sier om gjennomføringen av de tiltakene som er planlagt. Videre må vi støtte oss til hva lærerne sier om i hvilken grad de lærer av hverandre og setter i gang tiltak i egen klasse.

For å få et bilde av gjennomføringen av tiltak som har vært diskutert i lærergruppene valgte vi å observere 20 undervisningstimer fordelt likt på de fire skolene (jf. metode og validitet). De 20 timene ble gjennomført av 19 forskjellige lærere. Dette valget betyr at vi kunne komme til å observere timer med lærere som ikke hadde hatt egen sak i lærergruppene og at vi derfor ikke ville se spor av tiltak som over tid har vært bestemt i gruppene.

Observatøren satt bakerst i klasserommet og tilstrebet å være en «flue på veggen». Posisjonen tar liten oppmerksomhet. Det ble observert i fem minutter, notert i fem minutter, observert i fem minutter osv. gjennom hele timen. Observatørene skrev en kort logg i etterkant av observasjonene og noterte ned lærernes betraktninger om undervisningen fra samtalene som ble gjennomført med hver enkelt lærer i etterkant av observasjonene. Loggen har vært viktig for å utdype avkrysningen på det strukturerte skjemaet og for å fange opp fremtredende handlings- og atferdsmønstre hos læreren. Fokuset i observasjonene har vært på lærerens undervisning og klasseledelse.

Lærerne som ble observert hadde fått beskjed om å følge sine planer og gjennomføre timene på mest mulig vanlig måte. Det innebar at vi også observert i noen få timer som var avsatt til filmfremvisning, fremføring av prosjektarbeid og ulike elevarbeider. I disse timene var observasjonsskjemaet lite egnet.

Når lærergruppemøtet ble observert var to observatører til stede. Møtet ble tatt opp på bånd. Lærergruppene hadde fått beskjed om å gjennomføre et helt vanlig lærergruppemøte og fortsette det arbeidet de var i gang med. De ulike lærergruppene befant seg på ulike trinn i analysemodellen når observasjonene ble gjennomført. Observatørene gjorde notater underveis og skrev logg i etterkant.

Intervjuguider: Det ble utarbeidet 3 ulike intervjuguider. I lærergruppene skal lærerne bruke en analyse og problemløsningsmodell utviklet i LP-modellen. Denne modellen ble brukt som intervjuguide og det ble utviklet åpne spørsmål til hver fase i modellen. Til skoleledelsen og skolekoordinator ble det utviklet en egen intervjuguide, også den bygget rundt analysemodellen i LP-modellen. Fokuset i underspørsmålene var arbeid med LP-modellen på skolenivå og lærernes læring og mestring.

Dokumenter: For dokumentanalyser ble referatene fra alle lærergruppemøtene på de fire skolene høsten 2012 samlet inn. Hyppighetene på lærergruppemøtene på de enkelte skolene varierer slik at antall referater varierer fra skole til skole. Disse referatene danner utgangspunkt for å undersøke spor etter foreslåtte tiltak i undervisningen via observasjon av undervisningstimer.

2.2 Statistiske analyser i de to spørreundersøkelsene

De statistiske analysene som er foretatt for å sammenligne de to spørreundersøkelsene er frekvensanalyse, faktor- og reliabilitetsanalyse, samt variansanalyse og stianalyse som metodisk vil bli presentert her, mens datagrunnlaget ellers foreligger i vedleggene.

2.2.1 Frekvensanalyser

Frekvensfordeling er en del av den deskriptive statistikken og denne type fordeling gir en oversikt over variabelverdiene med deres frekvenser, sentral spredning og variasjon (Lund og Christophersen 1999). Frekvensfordeling kan brukes for å få en oversikt over spredningen og/eller fordelingen av svarene fra informantene på hver enkelt variabel i spørreundersøkelsene. Standardavviket er et statistisk spredningsmål og høye verdier viser til stor spredning. Det er gjennomført frekvensanalyser på spørsmålsnivå (item) for alle variablene.

2.2.2 Faktor og reliabilitetsanalyser

Det er gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser innenfor alle skalaområder i spørreundersøkelsene. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. Faktoranalysene danner grunnlag for de ulike del- skalaene eller faktorene i begge undersøkelsene. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil si summen av alle spørsmål innenfor et fokusområde eller hovedbegrep. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene.

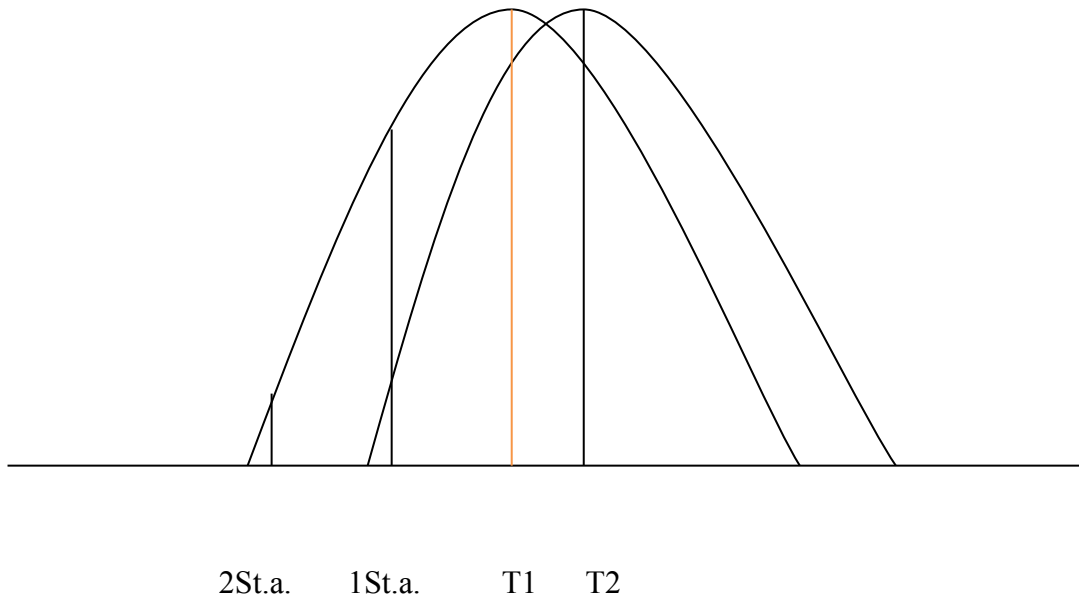
Det er i den kvantitative undersøkelsen tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Nordahl 2005). Basert på disse er det laget samme delskalaer eller faktorer av dataene i begge undersøkelsene. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil si summen av alle spørsmål innenfor et tema eller hovedbegrep. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, ble det foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha (vedlegg 2).

2.2.3 Variansanalyser

I den kvantitative analysen har det vært svært vesentlig å finne fram til den endringen som har skjedd fra første måling T1 i 2010 til den andre målingen T2 i 2012. Den relative størrelsen på endringen er vurdert ut fra standardavviket i målingene. Standardavviket er det variasjonsmålet som har størst relevans i statistisk metode. Her vil det si at variansen eller forskjellene mellom første og andre måling er angitt i en gjennomsnittlig standardavvik ($T1+T2:2$).

Alle skolene som arbeider med LP-modellen har tilgang til en elektronisk nettportal der man både gjennomfører spørreundersøkelsene og leser resultatene fra dem. Resultatene kan leses på to måter i nettportalen, enten gjennom gjennomsnittsverdier og standardavvik eller gjennom en 500-poengsskala. I den kvantitative analysen har det vært svært vesentlig å finne fram til den endringen som har skjedd fra første måling T1 høsten 2010 til den andre målingen T2 høsten 2012.

Beregningene er gjort på følgende måte:



Figur 2.2: Spredning og forskjeller i standardavvik.

Statistisk innebærer dette at den reelle endringen i skåre på en variabel ved to målinger (fra T1 til T2) er dividert med det gjennomsnittlige standardavviket.

Dette kan uttrykkes ut fra følgende formel:

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Resultat T2} - \text{resultat T1}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik (vektet ved T1+T2:2)}}$$

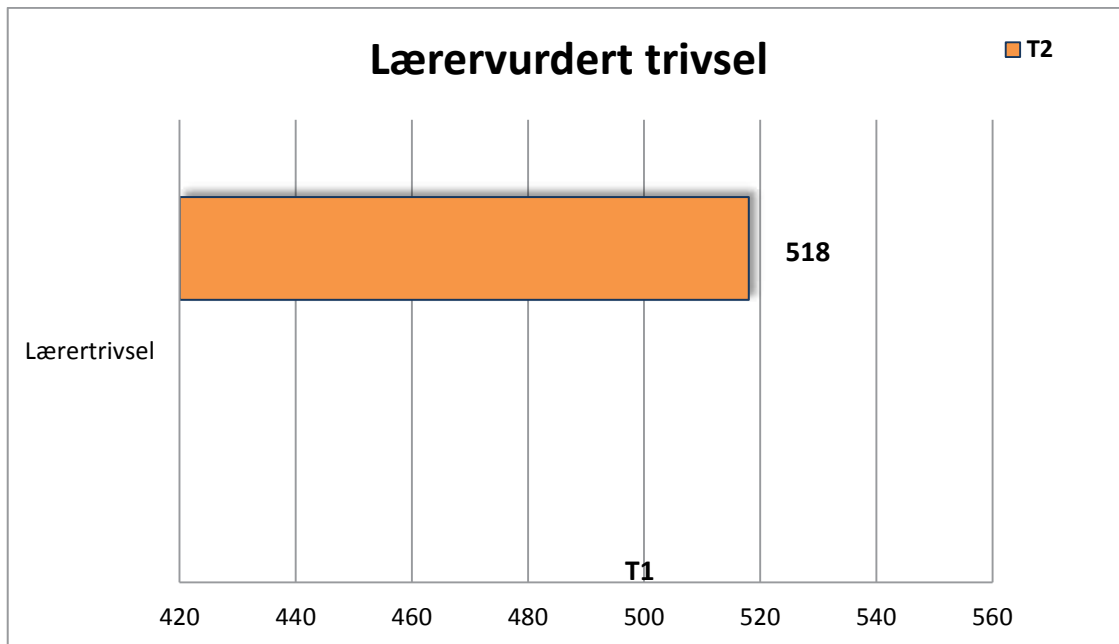
Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavvikene på målingene som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av elever og lærere. Størrelsen på standardavvik som uttrykk for et spredningsmål blir påvirket av målinger som gjennomføres. Dette gjelder særlig spredningen i materialet og forskjeller mellom middelerverdier på de ulike variablene. Fordelen med å uttrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller på ulike variabelområder kan vurderes i forhold til hverandre, og at en tar høyde for variasjoner i datamaterialet som sammenligner og beskrives som endringer fra T1 til T2. Svakheten med bruk av standardavvik er at det er et mer usikkert mål, dersom variansen i målingene ikke er normalfordelt. Dersom man på T2 får et resultat på 518, så betyr det at man har hatt en positiv utvikling på 18 poeng eller 0,49 målt etter standardavvik.

Beregningene er gjort på følgende måte (her brukes to andre eksempler):

Tabell 2.5: Eksempel på utregning av endring fra første til andre kartlegging, 500 poengskala.

<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomsnittlig skåre for alle LP5 skoler, T1: 3,03 • Gjennomsnittlig skåre for alle LP5 skoler, T2: 3,12 • Standardavvik (Snittet fra T1 og T2): 0,5145
Differanse Gjennomsnitt T2– Gjennomsnitt T1 = 3,12 – 3,03 = 0,09 reell differanse
Differansen uttrykt i standardavvik = reell differanse/standardavvik = 0,09/0,5145 = 0,175
Resultat fra T1, som er utgangspunktet for en endring, vil alltid være 500 poeng . Resultatet fra T2 i 500 poeng = 500 + (0,18 * 100) = 500 + 18 = 518 poeng

Denne type beregning er gjort innenfor alle faktorene som er målt for å vise den reelle endringen og det er på denne måten tatt hensyn til spredningen eller standardavviket. Selve framstillingen av resultater i en 500 poengskala kan ses i figuren under:



Figur 2.3: Eksempel på resultater gjengitt i en 500-poengskala.

Denne måten å framstille resultater på gir umiddelbart et godt visuelt bilde hvor gjennomsnittet fra T1 er 500 poeng og slik bilde viser så er det på T2 er skåre på 518 poeng, en endring på 18 poeng eller 0,49 uttrykt i standardavvik. Slik vil resultater fra T1 til T2 illustreres gjennomgående i denne evalueringsrapporten.

2.3 Analyse i kasusstudien

Dette er en flerkasusstudie og hver skole har blitt betraktet som et kasus i evalueringen av LP modellen. Kildene til hvert enkelt kasus er lærergruppene, lærere, lærergruppetledere, koordinatorene, skoleledere samt observasjon av undervisningstimer og referatene fra lærergruppemøtene. Det er gjennomført en kryss-kasus analyse i relasjon til forskningsspørsmålene i studien. Lærergruppene på skolene er et analysenivå og de minste enhetene i studien er informantene lærergruppetledere, skolelederne og skolens LP-koordinator. Vi diskuterer funnene i relasjon til teori og empiri og de studerte fenomenene.

I studien har vi tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Informasjon fra hvert kasus er lest og undersøkt med hensyn til utsagn og fortellinger som kan belyse forskningsspørsmålene. Alle uttalelsene ble først listet opp i forhold til de temaene som ble fokusert i intervjuene. Gjennomgående funn ble deretter kategorisert og hva som kan kalles naturlige meningsenheter ble diskutert og bestemt. Med gjennomgående funn menes sammenfallende funn på tvers av informantgrupper innenfor hvert kasus. Kategoriene som ble identifisert kunne anvendes på tvers av kasus. Dette betegnes ofte som en analytisk generalisering (Yin 1994) noe som innebærer at vi også bruker samme teori for å analysere data på tvers av kasus. Den samlede informasjonen er ytterligere kategorisert i lys av forskningsspørsmålene og operasjonaliseringen av disse. Kvale (1997) betegner denne delen av analyseprosessen som en fortetting av mening og de sentrale kategoriene kan betraktes som meningssamlinger på tvers av kasus og informanter. I det videre arbeidet er en komparativ analysemetode brukt konsekvent.

I skriveprosessen er deler av datamaterialet gjennomgått på nytt, med den hensikt å undersøke om kategoriene/meningssamlingene er dekkende i relasjon til forskningsspørsmålene, om de er felles for de 4 kasusene og om variasjonen i materialet er godt nok ivaretatt. Dette analysetrinnet resulterte i flere underkategorier eller subkategorier til hver hovedkategori. I denne prosessen synes lærernes læring å bli et viktig tema til fordel for det noe mer generelle fenomenet «endring i skolene». Derfor er funn i forhold lærernes læring inkludert i analysen av datamaterialet.

Fordelen med å bruke de på forhånd oppstilte teoriene og forskningsspørsmålene som analysestrategi er at den hjelper oss til å holde fokus og oppmerksomheten på en bestemt type data, og til å ignorere data som har mindre betydning. Denne måten å gjennomføre analysen på vil dessuten bidra til å strukturere analysen og rapporten, og til å finne alternative forklaringer til de funnene som er gjort.

En fare ved denne analysestrategien er at viktige funn som tilsynelatende ikke belyser forskningsspørsmålene blir oversett og at viktige nyanser mellom de ulike kasusene ikke blir godt nok ivaretatt. Man kan komme til å overse viktige kategorier som ikke er felles for alle kasusene, men som kan ha substansiell betydning.

2.4 Validitet og reliabilitet

Innenfor designet med målinger på to tidspunkt bør det stilles krav til vurderinger av reliabilitet og validitet. Blant annet vil det være vesentlig å vurdere reliabilitetsverdiene på de to ulike måletidspunktene opp mot hverandre. Det finnes mange ulike tilnæringer til vurdering av validitet, her legges det vekt på begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Cook og Campell 1979).

2.4.1 Reliabilitet

I denne analysen anvendes reliabilitet for å finne hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument eller en måling, og betraktes som et uttrykk for målingens nøyaktighet. Med utgangspunkt i den totale variansen, den «sanne» variansen og feilvariansen i en måling vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. Slik kan reliabilitet forstås som forholdet mellom den sanne variansen og den totale variansen. Beregningen av reliabilitet forutsetter også at vi har mer enn et spørsmål eller et item for å måle det samme fenomenet, men antall spørsmål har ikke betydning for reliabiliteten. For å ta hensyn til målingenes nøyaktighet så anvendes det derfor i liten grad resultater fra enkelt- item i presentasjonen av det empiriske materialet i evalueringen. I tabellene nedenfor vises resultatene fra reliabilitetsanalysene;

Tabell 2.6: Reliabilitetsverdier, elev og kontaktlærerskjema.

Faktorer	Alpha T1	Alpha T2	Antall spørsmål
Trivsel	.655	.690	8
Atferd 1: Undervisnings- og læringshemmende atferd	.825	.828	13
Atferd 2: Sosial isolasjon	.521	.610	5
Atferd 3: Utagering	.676	.513	4
Atferd 4: Alvorlige atferdsproblemer	.757	.719	4
Relasjon lærer-elev	.875	.881	14
Relasjon elev-elev 1: Arbeidsmiljø	.680	.686	6
Relasjon elev-elev 2: Sosialt miljø	.763	.798	11
Undervisning 1: Variasjon	.639	.652	6
Undervisning 2: Struktur	.683	.688	6
Undervisning 3: Oppmerksomhet og åpenhet	.737	.768	3
Sosial kompetanse 1: Tilpasning	.944	.943	9
Sosial kompetanse 2: Selvkontroll	.909	.919	6
Sosial kompetanse 3: Selvhevdelse	.904	.904	8
Sosial kompetanse 4: Empati og rettferdighet	.814	.798	4
Sosial kompetanse 5: Innordning	.785	.712	3
Motivasjon / arbeidsinnsats	.918	.918	4
Skolefaglige prestasjoner	.918	.903	3
Karakterer	.823	.852	3
Sumskåre: Atferd	.861	.867	26
Sumskåre: Relasjon elev-elev	.822	.845	31
Sumskåre: Undervisning	.813	.829	15
Sumskåre: Sosial kompetanse	.957	.957	30

Når det gjelder elevens vurdering av atferd er reliabilitetsverdiene lave, bortsett fra faktoren undervisnings- og læringshemmende atferd. Det samme gjelder for elevens vurdering av undervisning.

Tabell 2.7: Reliabilitetsverdier, lærerskjema.

Faktorer	Alpha T1	Alpha T2	Antall spørsmål
Miljø 1: Lærertrivsel	.770	.795	5
Miljø 2: Lærersamarbeid	.769	.783	6
Miljø 3: Relasjon lærer-elev	.734	.650	5
Miljø 4: Fysisk miljø	.763	.774	2
Undervisning 1: Variasjon	.523	.485	7
Undervisning 2: Ro og orden	.598	.635	4
Motivasjon og arbeidsinnsats	.772	.774	4
Atferdsproblematikk	.440	.494	3
Spesialundervisning 1: Individfokus	.551	.544	4
Spesialundervisning 2: Klassemiljøet	.668	.684	2
Spesialundervisning 3: Lærevansker	.570	.579	3
Sumskåre: Miljø	.854	.857	18
Sumskåre: Undervisning	.603	.585	11
Sumskåre: Spesialundervisning	.620	.340	9

Som det kommer frem av tabellen ovenfor er reliabilitetsverdiene også lave når det gjelder lærerens vurdering av undervisning og elevenes atferd. Lærerne blir stilt spørsmål om spesialundervisningen er begrunnet i nivåddifferensiering eller individuelle behov, klassemiljøet eller elevens vansker, men også disse faktorene har relativt lave verdier og vil ikke bli videre analysert i rapporten. Reliabiliteten ved den kvantitative spørreundersøkelsen er lav, men vil bli supplert med en kvalitativ analyse av fire skoler.

Også i kasusstudier kan det være interessant å diskutere reliabilitet. Vurdering av reliabiliteten handler om muligheten for å gjenta den samme kasusstudien ved en senere anledning (Yin 1994) og få de samme resultatene. For å øke reliabiliteten i kasusstudier er det derfor nødvendig å operasjonalisere og konkretisere så mange steg som mulig i forskningsprosessen fra start til konklusjon er gjort. LP-modellen er en strategi for å kontinuerlig utvikle elevenes læringsmiljø ved den enkelte skole. Det innebærer at skolen er i en prosess hvor lærere endres og lærer. Dette innebærer at man mest sannsynlig ikke får samme resultat dersom man gjennomfører en ny kasusstudien med de samme åpne spørsmålene på et annet tidspunkt i samme skole eller i en annen skole. Med dette som bakgrunn er muligheten for gjentakelse av kasusstudien med den hensikt å få samme resultat, ikke vurdert.

Denne spørreskjemaundersøkelsen ble gjennomført i desember 2012 og januar 2013. Med utgangspunkt i foregående vurderinger om reliabilitet vurderes reliabiliteten (alpha .846) i forhold til denne delen av undersøkelsen som tilfredsstillende.

Tabell 2.8. Reliabilitetsverdier, lærerskala kollektiv forventning om mestring.

Faktorer	Alpha	Antall spørsmål
Sumskåre Kollektiv forventning om mestring	.846	12

2.4.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av om det teoretiske begrepet det tas sikte på å måle faktisk blir målt. De underbegreper og spørsmål som er valgt, skal på en best mulig måte dekke det begrepet som studeres. Dette har som konsekvens for analysene av datamaterialet at det må vurderes om den teoretiske begrepsmodellen som er utviklet får metodologisk og substansiell støtte i det konkrete materialet. Dette nødvendiggjør en avklaring av begrepet som skal måles, og en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (Cook og Campell 1979). Lave korrelasjoner mellom svarene på de enkelte spørsmålene og liten støtte til teoretiske faktorløsninger vil kunne indikere en lav begrepsvaliditet i materialet.

Innenfor enkelte begrepsområder er imidlertid validiteten lave, særlig innenfor de elevvurderte og lærervurderte skalaene. Faktorene som har lave reliabilitetsverdier skulle muligens vært tatt ut, men de er forskjellige i de ulike LP undersøkelsene, og det kan snarere handle om datagrunnlaget. Enkeltfaktorer, fremheves likevel, fordi funnene i denne studien samsvarer med funn i tidligere evalueringer av LP-modellen (konvergent validitet).

Både innholdet i og nytten av å anvende begrepet validitet er kontroversielt i kvalitativ metode og forskning (Yin 1994, Kleven 2007). Vi mener imidlertid at å være opptatt av validitet er en kvalitetssikring av arbeidet med kasusstudien. I arbeid med instrumentene og i analyse av det innsamlede materialet har vi erfart at spørsmålet om validitet eller gyldighet stadig kommer opp, om enn på en litt annen måte enn i kvantitativ forskning. Kleven (2007) skriver at relevansen av ulike aspekter ved validitet avhenger av hva slags slutninger som dras, ikke av hva slags data som blir brukt som basis for disse slutningene. Validitet i denne studien innebærer en rasjonell diskusjon av ulike fortolkninger av materialet/dataene som er samlet inn.

Begrepsvaliditet i kasusstudien handler om i hvilken grad vi har klart å operasjonalisere eller konkretisere våre forskningsspørsmål til indikatorer i intervjuguidene og de spørsmålene vi bruker i selve intervjuet. Når vi intervjuet lærergrupeledere og lærergruppene brukte vi fasene og delene i analysemodellen som utgangspunkt. Lærerne kjenner modellen godt så vi antok at ord og begreper fra analysemodellen ble forstått av informantene. I intervju med skolens ledere og koordinator forsøkte vi å finne fram til operasjonaliseringer som er gyldige i relasjon til hva vi ønsker å undersøke. Utfordringen er hvor godt undersøkelsens hovedfokus blir representert av våre indikatorer.

I kvalitativ forskning er faren for substansielle misforståelser til stede selv om forskerne har mulighet til å rette opp misforståelser underveis i intervjuet eller i etterkant av observasjoner. Selv om vi brukte analysemodellen i LP som intervjuguide vil ikke de valgte indikatorer gi oss

en komplett representasjon av det vi ønsket å undersøke. Det kan være at vi har fått for smalt innsyn i realiteten på noen områder og for vid representasjon på andre områder (systematiske målingsfeil). Indikatorene som er benyttet og operasjonaliseringene i intervjuguiden kan være preget av våre antagelser om hva vi ville komme til å få opplysninger om. Våre tolkninger av opplysningene vi fikk blir også preget av disse antagelsene. Det betyr at materialet kan være biased fordi indikatorene representerte et skjevt utvalg av alle mulige indikatorer for det vi ønsker å undersøke. Konsekvensen kan være en underrepresentasjon på noen områder. Dette kan bety at det også finnes tilfeldige målingsfeil i materialet.

Det strukturerte observasjonsskjema ble diskutert og endret i relasjon til hvilke type tiltak som var beskrevet i referatene fra lærergruppemøtene i de fire skolene. Forskernes forforståelse av fenomenet danner utgangspunkt for valg av det strukturerte instrumentet for bruk i observasjon av undervisningstimer.

I analysen av materialet er prosessen å gå fra innsamlet materiale til å lage begreper, en slutning fra observerte indikatorer til teoretiske begreper. Også denne prosessen blir berørt av diskusjoner om begrepsvaliditet. Det å benytte et flerinformantperspektiv og en flermetodisk tilnærming styrker begrepsvaliditeten og styrker den indre sammenhengen i våre operasjonaliseringer og våre indikatorer.

2.4.3 Indre validitet

I denne evalueringen er vi opptatt av å vurdere om skolens arbeid i implementeringsperioden av LP-modellen har ført til en positiv utvikling og endring i LP-skolene. Indre validitet referer til hvilke konklusjoner som kan trekkes om årsakssammenheng fra en variabel til en annen (Cook og Campell 1979). Grunnlaget for å utforme spørsmål (eller item som enkeltvariabel) skal legges til grunn hvordan sumskåren korrelerer spørsmålene.

Før- og etter- målinger og bruk av sammenligningsgrupper er på mange måter grunnlaget for at vi i evalueringen kan drøfte indre validitet. I prinsippet bør det i en evaluering som dette være en randomisering av deltagerne i kontrollgruppen og tiltaksgruppen. I denne evalueringen har det ikke vært mulig å randomisere LP-skoler eller elever, da det er en skoleomfattende modell og skolene har meldt seg på ut fra egeninteresse til å delta i implementeringen av LP-modellen. Tidspunktene mellom målingene i den kvantitative undersøkelsen kan være en trussel mot den indre validiteten. Det har gått 24 måneder mellom første og andre måling, og det vil i stor grad redusere faren for en type Hawthorne-effekt. Undersøkelsene handler ikke særlig om betydningen av det fysiske miljøet, men det vil snarere si at engasjementet knyttet til å delta i utviklingsmodellen vil være glemt etter utviklingsarbeidet og derfor ikke kunne ha en langvarig effekt. Den lange tidsavstanden mellom første og andre måling vil imidlertid redusere faren for at informantene husker måleinstrumentene og gjennom det kan påvirke resultatene.

En annen trussel mot den indre validiteten er svarprosent og frafall av informanter fra T1 til T2, at svarprosenten blant informantgruppene reduseres fra T1 til T2 er en svakhet, men det er flere informantgrupper i den kvantitative undersøkelsen og det kvalitative supplementet kan betraktes som en styrke for den indre validiteten.

Kausale tolkninger vil alltid være mer eller mindre sikre i ikke-eksperimentelle design (Kleven 2007). I kausstudien ble alle informantene spurt om arbeidet med LP-modellen hadde ført til endringer i klassen eller i personalet. I tilfeller hvor man har registrert endringer vil det være hensiktsmessig å vite om endring av atferd er virkelige endringer eller bare en vanlig svingning/variasjon. Alle gruppene fortalte at de evaluerte tiltakene og i den grad de ikke hadde den ønskede effekt i praksis ble tiltak revidert og nye tiltak ble prøvd ut. De positive resultatene av tiltakene i praksis ble beskrevet som reelle endringer som følge av arbeidet med LP-modellen. I den grad vi finner et mønster i resultatene som tilsier at noe som oppstår i en kontekst påvirker noe i en annen kontekst vil betraktninger om indre validitet være viktig. I kvalitativ forskning har man ikke mulighet til å teste ut dette statistisk, men fordi vi har mange fortellinger om endringer som følge av arbeidet med LP-modellen, er indre validitet også relevant i denne studien (Kleven 2007).

Dette er spesielt viktig i våre analyser av implementeringskvalitet, det vil si «*diskrepansen mellom planlagt intervensjon og faktisk gjennomført intervensjon*» (Roland 2011:25). Vi observerte 20 undervisningstimer en gang med 19 forskjellige lærere som rektorene ved skolene hadde valgt ut. Det er ikke sikkert at disse lærerne hadde vært direkte involvert i sakene som hadde vært oppe i gruppene høsten 2012, og derved ikke hadde forpliktet seg til å gjennomføre tiltakene beskrevet i referatene. Det er mulig at lærernes gjennomføring av timene ikke har vært påvirket av det LP-arbeidet som har vært gjort i gruppene de tilhørte.

Vi ønsker å utvikle LP-modellen og denne studien er et ledd i en slik prosess. Selv om studien viser en svakhet med hensyn til implementeringskvalitet blir det viktig å diskutere mulige kausale forståelser og forklaringer fordi det er viktig for utvikling av LP-modellen.

2.4.4 Ytre validitet

Mulighetene for å generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt vil som oftest innebære en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. Samtidig vil også generaliseringsspørsmålet dreie seg om eventuell utvikling fra T1 til T2 ved disse LP-skolene også kunne ha skjedd i de fleste andre grunnskoler vis de hadde satt inn tilsvarende innsats. Det er en jevn spredning i små og store skoler, skoler fra by- og landkommuner er jevnt representert. Dette betyr at det er liten grunn til å tro at skolene i materialet skiller seg veldig fra snittet av norske grunnskole.

Videre er alle elever med i den kvantitative kartleggingen. Det er ikke et utvalg av klasser, trinn eller lærere ved de enkelte skoler. Dette er viktig fordi forskjeller internt i skoler er minst like store som forskjeller mellom skoler. Her er alle klassene og elevene på alle de aktuelle klassetrinnene representert. Samlet understreker dette at det er liten grunn til å tro at dette utvalget av LP-skoler og de analyser som presenteres ikke skulle være representativt for norske grunnskoler.

I kasstudien vil vi ikke kunne generalisere ved å si at disse funnene om praksis i lærergruppene eller timene som er studert også vil være gjeldende i andre lærergrupper eller andre læreres undervisningstimer, i skoler som implementerer LP-modellen. Vi kan imidlertid gjøre analytiske generaliseringer fra funn til teori eller funnene kan bekrefte eksisterende teori eller bidra til å utvikle ny. Selv om våre funn og våre analyser er knyttet til de fire skolene studert, mener vi at tekstene kan få betydning utover sin kontekst for andre som er opptatt av å utvikle skolens læringsmiljø gjennom LP-modellen eller andre strukturerte kollegabaserte modeller. Tekstene kan fungere som tankeredit og dermed som et utgangspunkt for naturalistiske generaliseringer, ut fra egen forskning på egen praksis (Postholm 2013:131).

2.5 Forskernes rolle og forforståelse

I kvalitative studier er forskere i større eller mindre grad en del av den konteksten det forskes på. I denne studien oppfatter vi oss selv i stor grad som en del av den konteksten som omhandler LP-modellen som implementeringsstrategi, men i mindre grad oppfatter vi oss som en del av den konteksten som den enkelte skoles kultur utgjør. Som ansvarlige for implementeringsstrategien og opplæringen i LP-modellen, har ansatte ved Læringsmiljøsentret et eierforhold til prosjektet og en viss egen interesse av at skolene oppnår gode resultater. Forskerne er imidlertid ikke en del av den kulturelle konteksten som implementeringen foregår innenfor, og har ikke vært en del av implementeringsprosessen på den enkelte skole.

Som ansvarlige for implementering og opplæring vil forskernes forforståelse til en viss grad være kjent for deltakerne. LP-modellens teorigrunnlag, organisering og arbeidsmåte er en viktig del av forforståelsen. En systemteoretisk forståelse av atferd eller oppførsel i skolen og forståelse av skolen, klasser og grupper som sosiale systemer, er sentralt i teorigrunnlaget for implementeringen av modellen. Vår forforståelse har påvirket forskningsspørsmålene, arbeidet med intervjuguider, gjennomføringen av intervjuene, fokus i observasjonene og gjennomføringen av observasjonene, samtidig som disse har vært relativt strukturerte etter andres forskningsdesign.

Forforståelsen har også påvirket strukturering av all informasjonen fra intervjuer og observasjoner, og den har påvirket våre tolkninger og konklusjoner. En slik tydeliggjøring og avklaring av vår forforståelse og vårt faglige utgangspunkt er viktig både ut fra et forskningsetisk synspunkt og for å skape tillit til det vi legger fram av drøftinger, konklusjoner og forslag til endringer. En hensikt med denne studien har vært å lære av praksisfeltet for å forbedre LP-modellen som innovasjonsstrategi. En annen hensikt har vært å kunne komme med forslag til praksisendringer for kasskolene og utvikling av pedagogisk praksis generelt.

Kasusstudien har hatt en hermeneutisk tilnærming. Referater og utskrifter fra intervjuer og observasjoner har vært utgangspunkt for fortolking av deltakernes handling, gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard 2002:37). Tolkningen av transkriberte intervjuer kan sees på som en dialog mellom forsker og tekst hvor språket som brukes er avgjørende i tolkningsprosessen. I intervjuene har vi tatt utgangspunkt i LP-modellens prinsipper og fasene i analysemodellen. Vår for forståelse var at lærere og ledere vi intervjuet kjente godt til begreper i LP-modellen, slik at dialogen ville bli enklere, både dialogen i selve intervjuene, men også dialogen mellom tekst og forsker. Felles språk og begreper er med på å skape fellesskap, men kan også gi et uriktig bilde av felles virkelighetsoppfatninger. I dette ligger det en fare for at vi som forskere er for raske til å fortolke lærernes bruk av «LP-begreper» som ensbetydende med deres handling i praksis. Ved hjelp av pedagogisk teori og begreper kan en forstå utfordringer i praksis på en ny måte. Ny forståelse kan føre til at en begynner å handle på en ny måte, og en lærer noe nytt. Men verken handling eller læring er en selvfølgelig konsekvens av å ta i bruk nye begreper. Flere lærere uttalte at «det er de små tingene som hjelper». Ny handling kan føre til ny forståelse og læring. Men heller ikke dette er sikkert. Refleksjon over handling og erfaring er sentralt for at læring skal finne sted. Refleksjon kan være vanskelig å fange i intervjuer og observasjoner, derfor må vi holde oss til informantens ord og uttrykk, og vår tolkning av disse.

Fra tidligere evalueringer av LP-implementering (Sunnevåg og Aasen 2010, Aasen og Kostøl 2011) visste vi at gruppenes lojale bruk av prinsippene i modellen og bruk av teori i arbeidet med refleksjon og analyse, er en faktor som påvirker resultater av arbeidet. Et prinsipp er å anvende teori til å analysere egen praksis. Vi antok derfor at lærerne i LP-gruppene diskuterer sine problemer fra praksis i relasjon til relevant teori og at de samarbeider om å utvikle kunnskapsbaserte tiltak. Vi antok også at lærerne fikk ideer til egen praksisendring når gruppa utveksler erfaringer og foreslår tiltak.

3. Resultater fra spørreundersøkelsene

I dette kapitlet vil resultatene fra de to kvantitative undersøkelsene bli presentert. Den første ble gjennomført høsten 2010 (T1) mens de andre spørreundersøkelsene ble gjennomført høsten 2012 (T2). Resultatene vil bli fremstilt gjennom to sett av variabler, henholdsvis individvariabler og kontekstuelle variabler, og de tar utgangspunkt i de områdene som er vurdert av elevene, lærerne og kontaktlærerne i de to undersøkelsene. Nærmere bestemt vil de kvantitative dataene bli presentert med vekt på endring og utvikling i perioden mellom de to spørreundersøkelsene. Fremstillingen av datamaterialet tar utgangspunkt i de samlede gjennomsnittsresultatene for skolene. Vi har tidligere nevnt at vi gjennom problemstillingene og rapporten som helhet legger vekt på å analysere de kontekstuelle variablene i spørreundersøkelsene. I den følgende presentasjonen vil vi imidlertid skissere individvariablene, før de kontekstuelle faktorene beskrives.

3.1 Vurderinger av individuelle faktorer

I spørreundersøkelsene har elevene vurdert sin egen atferd, mens det er kontaktlæreren som vurderer den enkelte elevs sosiale kompetanse. Elevene har tatt stilling til 26 utsagn om hvor ofte de viser ulike typer elevatferd i skolen etter skalaen, 1=aldri, 2= sjelden, 3=av og til, 4=ofte, 5=svært ofte. På denne måten er det elevene selv som vurderer sin atferd. Faktoranalysen ga en firedelt faktorløsning av sumskåren. Dette er i samsvar med tidligere bruk av måleinstrumentet (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000).

Den første faktoren er satt sammen av 12 spørsmål og har fått betegnelsen *undervisnings- og læringshemmende atferd*. Dette er en atferd som kjennetegnes av å drømme seg bort og tenke på andre ting i timene, bli lett distraheret, være urolig og bråkete i timene, og forstyrre andre elever i timene. Sosial isolasjon dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være lei seg eller deprimert og å være alene i friminuttene. *Utagerende atferd* handler om å bli fort sint på skolen, svare tilbake på lærerens irettesettelser, krangle med andre elever eller sloss med medelever. *Alvorlige atferdsproblemer* er norm og regelbrytende atferd der man med vilje ødelegger ting som tilhører skolen, truer eller plager medelever, stjeler ting som tilhører skolen eller medelever, eller har med kniv/slagvåpen på skolen. På bakgrunn av reliabilitetsverdiene kunne man trukket frem elevenes vurdering av undervisnings- og læringsfremmende atferd og alvorlige atferdsproblemer, men her er det ingen endring fra T1 til T2. Når det gjelder lærerens vurdering av atferd er også reliabilitetsverdiene lave, så disse spørsmålene er ikke behandlet i denne rapporten.

Vurdering av den enkelte elevs sosiale kompetanse er foretatt av elevens kontaktlærer. Skalaen for vurdering av elevenes sosiale kompetanse (Gresham og Elliot 1990) inneholder 30 utsagn som elevene er vurdert ut fra. Denne skalaen er brukt i en rekke studier både nasjonalt og internasjonalt. Faktoranalysen gir en inndeling i fem faktorer, som i hovedsak samsvarer med faktorløsninger i andre nasjonale studier (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Nordahl 2005). Kontaktlærerne har svart på spørsmål knyttet til den enkelte elev om hvordan elevene handler og opptrer i ulike sosiale situasjoner. Denne kompetansen betraktes som en individvariabel og forholdet mellom vurderingene på T1 og T2 kan være ett uttrykk for om lærerne mener det har skjedd en utvikling i elevenes sosiale oppførsel gjennom elevenes handlinger i lærings- og klassemiljøet.

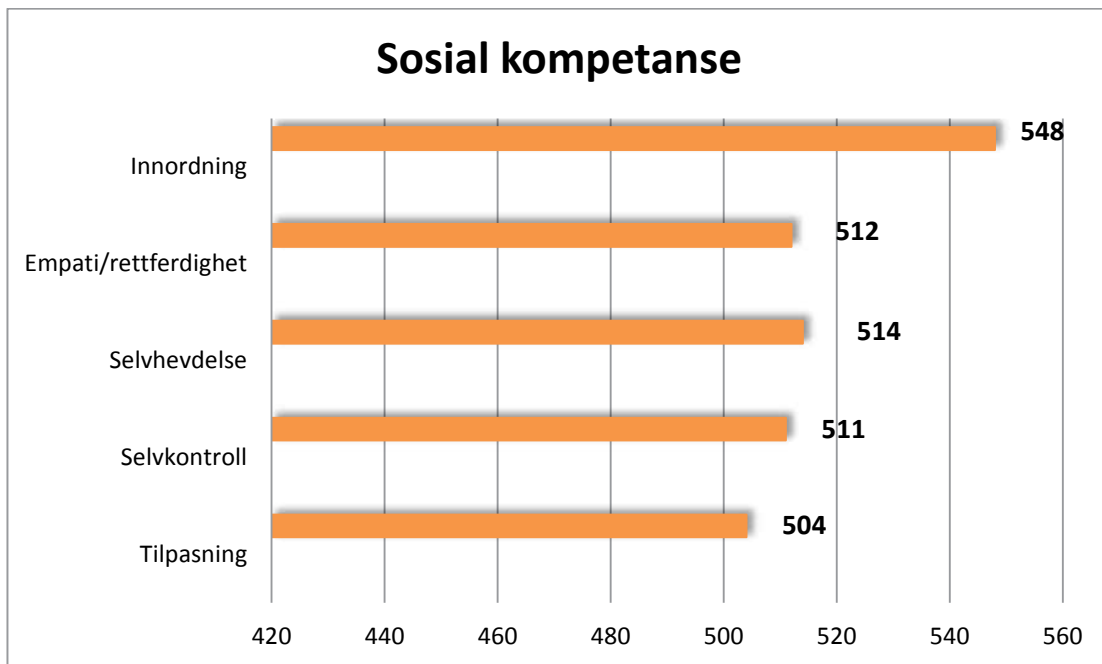
Den første faktoren *tilpasning til skolens regler* dreier seg om elevene fullfører oppgaver i tide, om de rydder etter seg, holder orden, følger instruksjoner og lignende. *Selvkontroll* omhandler blant annet hvordan de reagerer på press fra andre og hvordan elevene kontrollerer sinnet sitt. *Selvhevdelse* er knyttet til hvordan elevene forholder seg til andre, om de tar sosiale initiativ, kan ta i mot ros og lignende. *Empati og rettferdighet* er knyttet til å forsvare andre og selv gi uttrykk for urettferdig behandling. *Innordning* dreier seg om å kunne akseptere forslag fra andre elever og å kunne skifte aktiviteter uten å protestere.

Alle elever er vurdert av sin kontaktlærer ut i fra en firedeelt skala der 1=aldri/sjelden, 2=av og til, 3=ofte, 4=svært ofte. Nedenfor er gjennomsnittresultatene fra T1 til T2.

Tabell 3.1: Gjennomsnittresultater sosial kompetanse, vurdert av kontaktlærer.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Tilpasning	3,09	3,12	0,68	0,04
Selvkontroll	3,00	3,07	0,65	0,11
Selvhevdelse	2,90	2,99	0,63	0,14
Empati/rettferdighet	2,79	2,87	0,66	0,12
Innordning	3,28	3,56	0,58	0,48

Endringen fra første til andre spørreundersøkelse, der kontaktlærerne har vurdert elevenes sosiale kompetanse illustreres ved følgende figur:



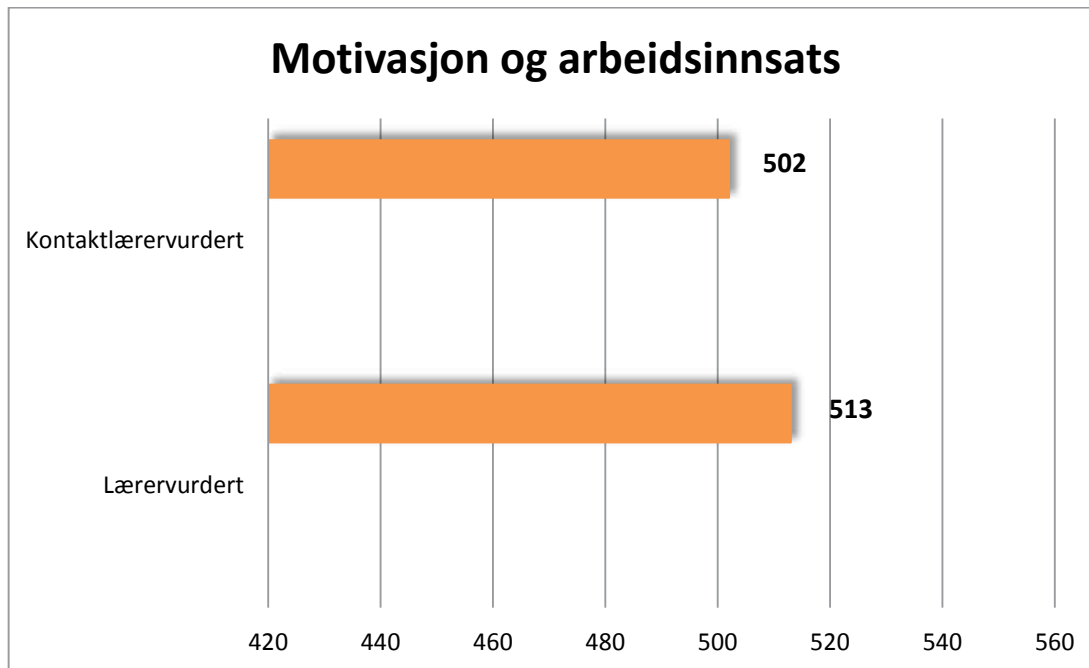
Figur 3.1: Oversikt over endringer i sosial kompetanse, vurdert av kontaktlærer.

500 poeng er status ved første undersøkelse (T1) og endringen er målt etter andre undersøkelse (T2). Endringen som kommer fram er små med unntak av faktoren innordning. Faktoren innordning må behandles med forsiktighet fordi reliabilitetsverdien var lav. Både tilpasning og innordning handler om å følge opp læringsaktiviteter, regler og rutiner i skolen.

Det er kontaktlærerne som vurderer elevenes motivasjon og arbeidsinnsats gjennom 4 spørsmål. Lærerne besvarer spørsmål knyttet til den enkelte elevs motivasjon for å lykkes på skolen, elevs evnenivå sammenliknet med resten av klassen, arbeidsinnsats og interesse for å lære i timene. Svaralternativene er 5=svært høy, 4=høy, 3=middels, 2=lav, 1=svært lav. Tabellen under viser gjennomsnittsverdiene for dette området, både kontaktlærer og lærervurdert.

Tabell 3.2: Gjennomsnittresultater elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, kontakt-/lærervurdert.

Vurdering av elevenes motivasjon	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Motivasjon og arbeidsinnsats (lærervurdert)	3,11	3,17	0,48	0,13
Motivasjon og arbeidsinnsats (kontaktlærervurdert)	3,65	3,67	0,85	0,02



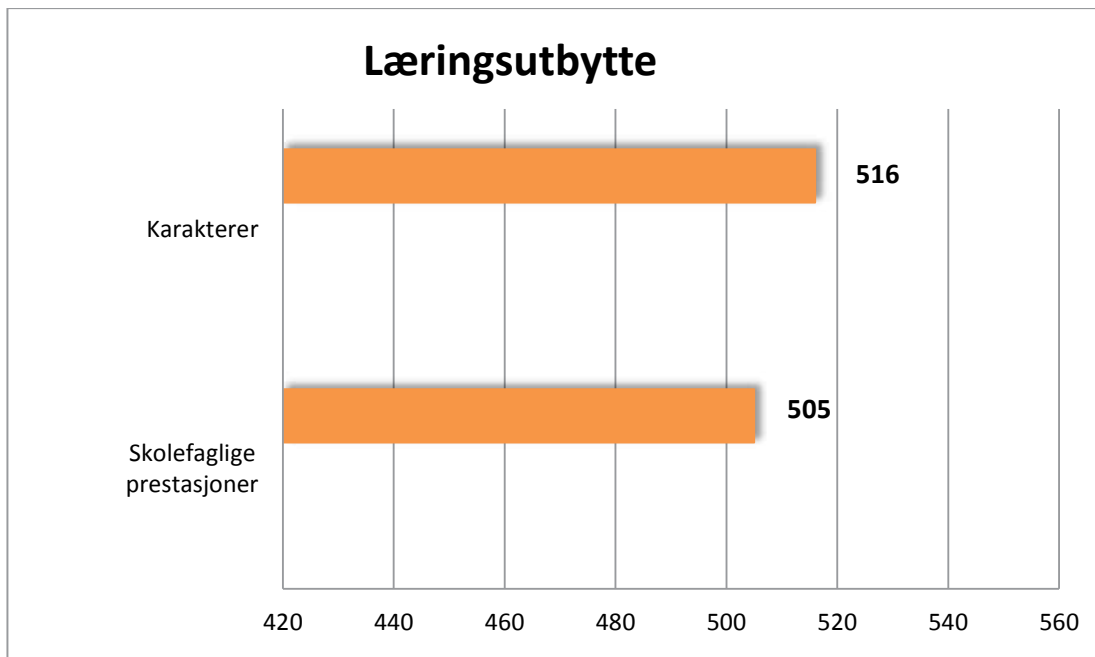
Figur 3.2: Oversikt over elevenes endring i motivasjon og arbeidsinnsats, kontakt-/lærervurdert.

Det er en liten endring, mens kontaktlærerens vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner er relativt stabil fra T1 til T2.

Tabell 3.3: Gjennomsnittresultater elevenes skolefaglige prestasjoner, kontaktlærervurdert.

Vurdering av skolefaglige prestasjoner	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/ st. avvik)
Skolefaglige (barnetrinnet)	3,32	3,36	0,85	0,05
Karakterer (ungdomstrinnet)	3,64	3,80	1,03	0,16

Når det gjelder vurderingene i forhold til karakterer er antallet informanter økt fra 299 til 720 fra T1 til T2 så endringen må behandles med noe usikkerhet.



Figur 3.3: Oversikt over elevenes av skolefaglige prestasjoner, kontaktærervurdert.

Kontaktlærerne vurderer en svak positiv endring når det gjelder elevenes skolefaglige prestasjoner. Har dette sammenheng med fokuset i Kunnskapsløftet om å fremme elevenes læringsutbytte? Resultatene er ikke entydige, men denne dreiningen mot elevens motivasjon og prestasjoner er interessant til sammenligning om elevatferd i denne undersøkelsen. Basert på de to siste Ung i Norge-undersøkelsene (fra 2002 og 2010) har Øia (2011) studert utviklingen i problematferd som forgår på skolen. Analysene viser en klar reduksjon i skolerelaterte atferdsproblemer mellom de to undersøkelsestidspunktene (siteret fra Frøyland og Sletten 2012:47).

3.2 Vurderinger av kontekstuelle faktorer

De kontekstuelle variablene dreier seg om forholdene rundt elevene, som undervisning, læringsmiljø og skolekultur. Et godt og inkluderende læringsmiljø er å forstå som de betingelser i skolen som fremmer elevenes helse, trivsel, sosial og faglig læring. Kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever henger nøye sammen med elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen (Nordahl mfl. 2009, Nordenbo 2008, Hattie 2009).

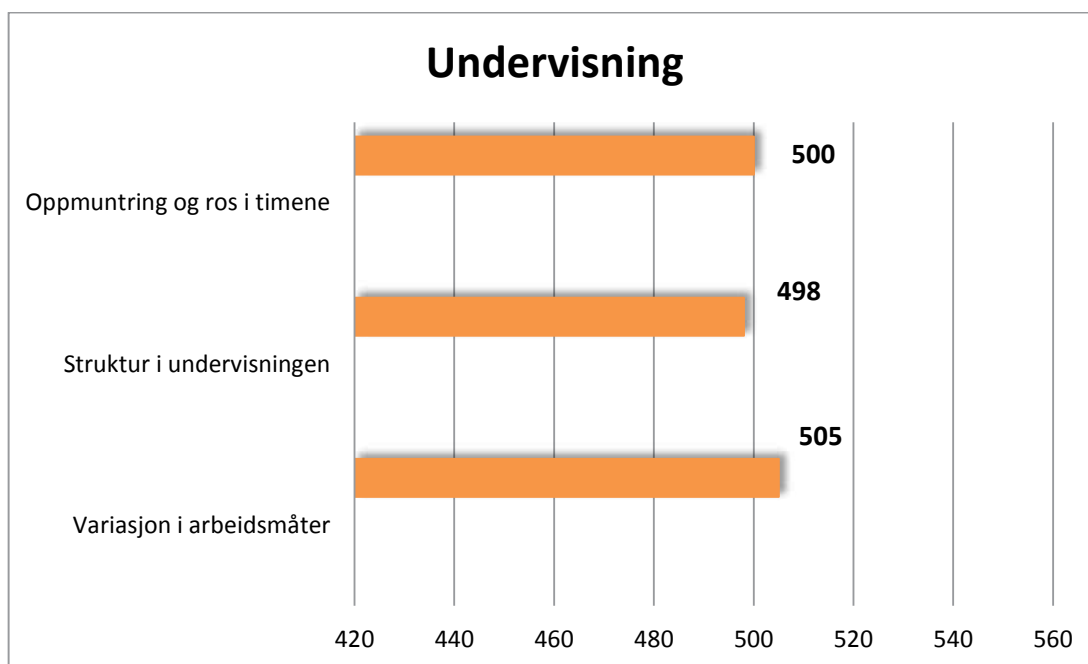
Innenfor undervisning har både undervisningens innhold og arbeidsmåter blitt undersøkt. Elevene har tatt stilling til 15 utsagn, mens lærerne har vurdert sin egen undervisning gjennom 11 utsagn. Den første faktoren i elevvurderingen er knyttet til *variasjon i arbeidsmåter og innhold* i undervisningen. Den andre faktoren omhandler *struktur i undervisningen*. Undervisning som viser høy grad av struktur, vil være preget av at undervisningen kan starte med en gang timene begynner, at elevene er punktlig og at mesteparten av tiden i timene brukes til undervisning

og læring, ikke til å holde ro og orden. Den tredje faktoren, kalt *ros og oppmuntring*, er knyttet til vurdering av lærerens bruk av positive tilbakemeldinger i undervisningen og om elevene spør læreren når det er noe de ikke forstår. Elevenes vurderinger viser imidlertid ingen store endringer fra T1 til T2.

I den elevvurdert undervisningen er det tre faktorer med fem svaralternativer: 5=ja, alltid, 4=ofte, 3=av og til, 2=sjelden, 1=nei, aldri. Den første faktoren er knyttet til *variasjon i arbeidsmåter*, den andre faktoren er *struktur i undervisningen* og den tredje er *oppmuntring og ros i timene*.

Tabell 3.4: Gjennomsnittsverdier, elevvurdert undervisning.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/ st. avvik)
Variasjon i arbeidsmåter	3,25	3,28	0,58	0,05
Struktur i undervisningen	3,84	3,83	0,57	-0,02
Oppmuntring og ros i timene	4,10	4,10	0,78	0



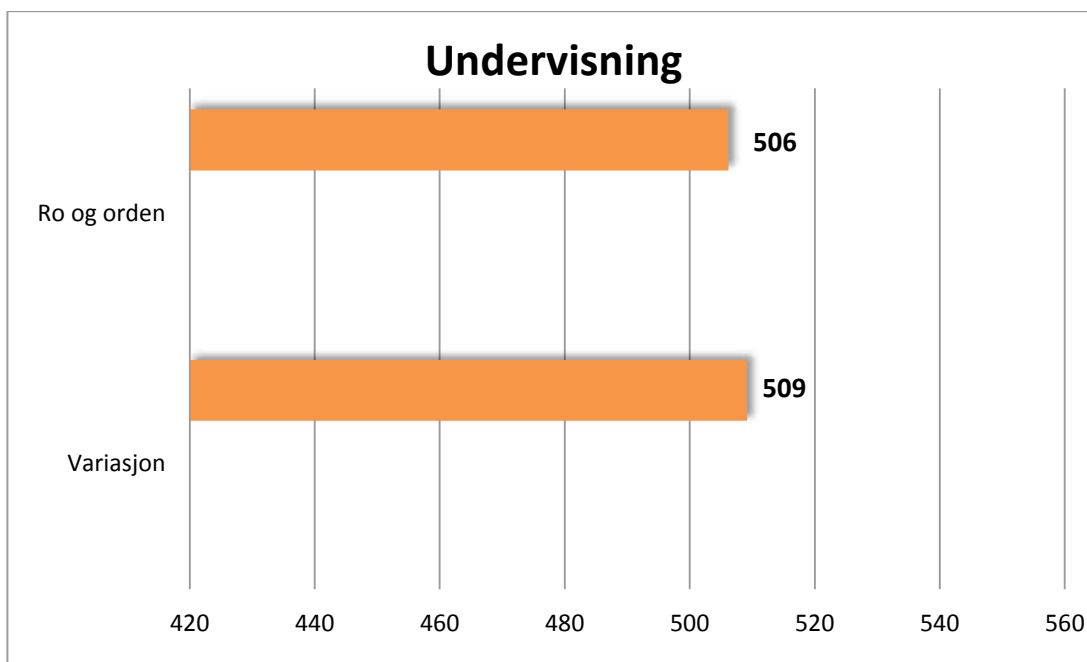
Figur 3.4: Oversikt over endringer i undervisning, lærervurdert.

Elevene vurderer liten endring i undervisningen. I den lærervurderte undervisningen handler de to faktorene *variasjon* og *ro og orden* i stor grad de strukturelle områdene i undervisning. I lærervurderingene er det som i elevvurderingene av undervisning fem svaralternativer: 5=ja, alltid, 4=ofte, 3=av og til, 2=sjelden, 1=nei, aldri.

I tabellen under vises gjennomsnittsverdiene for spørreundersøkelsene;

Tabell 3.5: Gjennomsnittsverdier, lærervurdert undervisning.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/ st. avvik)
Variasjon i arbeidsmåter	3,44	3,47	0,34	0,09
Ro og orden i undervisningen	3,90	3,93	0,49	0,06



Figur 3.5: Oversikt over endringer i undervisning, lærervurdert.

Lærerne vurderer også lite endringer i gjennomføring av undervisningen fra T1 til T2. Undervisning og endring av den er vanskelig å måle statistisk. I LP7 har vi endret spørsmålene både til lærere og elevene innenfor tre faktorer; *struktur på undervisningen*, *tilbakemeldinger i undervisning*, samt *støtte og oppmuntring*. Etter T1 ga dette bedre reliabilitetsverdier, men verdien av endring kjenner vi ikke til før etter T2, som gjennomføres i 2014.

Spørreundersøkelsen har et område knyttet til relasjoner mellom elev og lærer både vurdert av elever og lærerne, vi kommer tilbake til lærerskjemaet også under overskriften «skolens miljø.» I elevskjemaet er det 15 utsagn om læreren som elevene skal ta stilling til. Ut fra faktoranalyser av datamaterialet er det kun valgt å fremstille resultatene på sumskårenivå. Det indikerer at disse utsagnene samlet gir et godt uttrykk for hvordan elevene opplever sitt forhold til sine lærere. Elevene skulle vurdere sitt forhold til sine lærere ved hjelp av en firedelt skala: 4=helt enig, 3=litt enig, 2=litt uenig, 1=helt uenig.

Tabellen under viser gjennomsnittresultatene ved de to undersøkelsene.

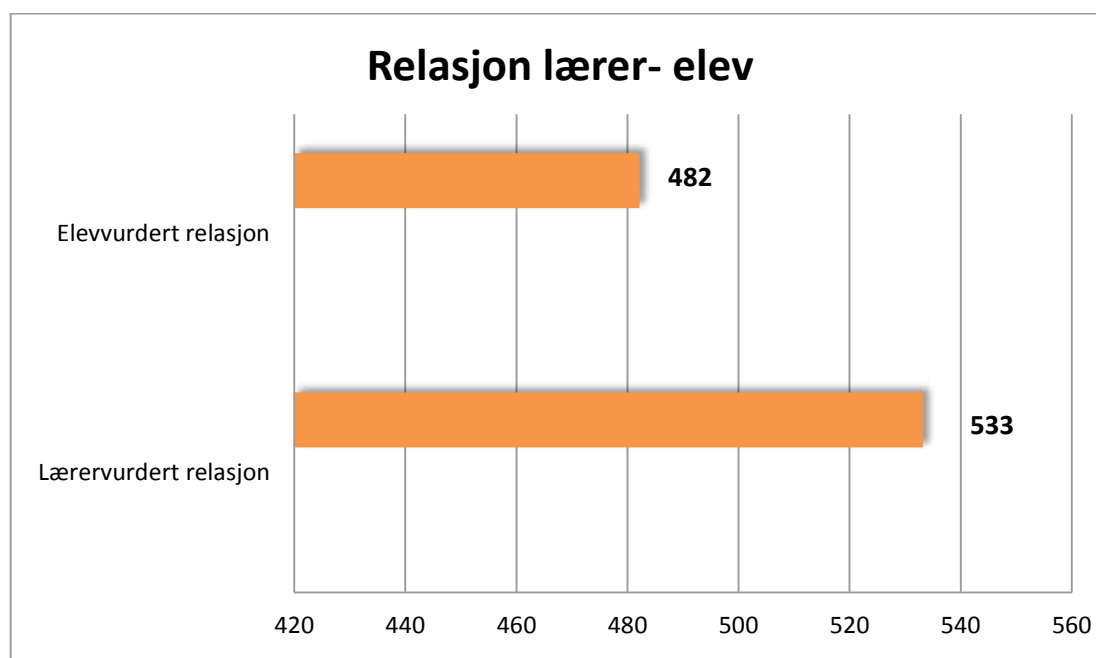
Tabell 3.6: Gjennomsnittresultater på relasjon mellom lærer og elev, elevvurdert.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/ st. avvik)
Relasjon mellom lærer og elev	3,40	3,30	0,56	-0,18

Tabell 3.7: Gjennomsnittresultater på relasjon mellom lærer og elev, lærervurdert.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/ st. avvik)
Relasjon mellom lærer og elev	2,56	2,74	0,54	0,33

Nedenfor illustreres utviklingen av lærernes og elevenes vurdering av relasjonen mellom dem, fra den første til den andre undersøkelsen.



Figur 3.6: Oversikt over endring av elev- og lærervurdert område: relasjoner lærer og elev.

Resultatene viser at læreren vurderer at det har vært en positiv utvikling på dette området, mens elevene viser til en svak negativ vurdering av relasjonen til læreren. *Elevenes trivsel og syn på skolen* dekker både elevenes forhold og innstilling til skole, samt hvordan de trives i skolen. Området kartlegges gjennom at elevene vurderer 8 spørsmål som dreier seg om deres syn på undervisningen i skolen, skolens betydning, den sosiale trivselen og forholdet til jevnaldrende. Dette er gjort med utgangspunkt i et skille mellom undervisningen og elevenes sosiale forhold til hverandre. Spørsmål om elevene blir mobbet inngår også i denne sumskåren på 8 spørsmål.

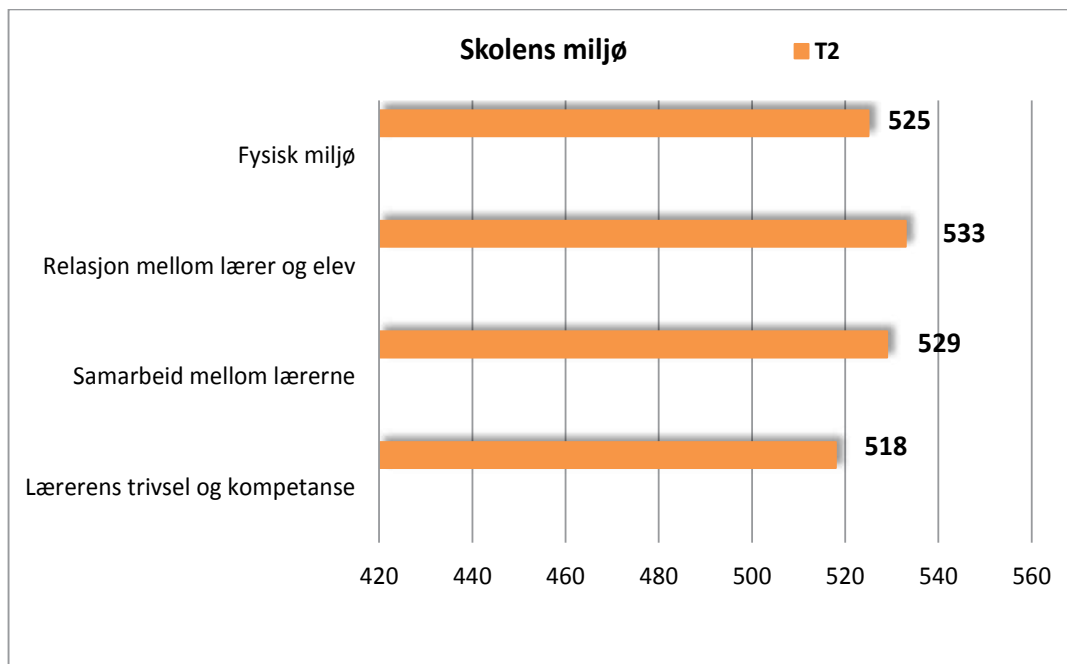
De 8 spørsmålene som er knyttet til området elevenes trivsel og syn på skolen, vurderes ut i fra en firedelt skala: 1=NEI (Helt uenig), 2=nei (litt uenig), 3=ja (litt enig), 4=JA (helt enig). Det er ingen endring i elevenes trivsel og syn på skolen fra T1 til T2 målingene. Det viser seg imidlertid at lærerne vurderer at skolens miljø har utviklet seg i i den perioden de har arbeidet etter LP-modellen, mens elevenes ikke har opplevd de samme endringene. Vi vil derfor se nærmere på hvordan lærerne vurderer at skolens miljø har vært i en positiv utvikling gjennom implementeringsperioden.

I lærerskjemaet, som alle skolens lærere besvarer, presenteres de for 18 utsagn innenfor området skolens miljø som de skal vurdere. Faktoranalysen av disse spørsmålene ga fire faktorer. Den første faktoren er knyttet til *lærernes trivsel og kompetanse*, og består av 5 spørsmål om hvordan lærerne utvikler seg som lærere i skolen og hvilken tillit de har til egen kompetanse i undervisningen. *Samarbeid mellom lærere* fremstår som neste faktor med 6 spørsmål innenfor samarbeid og forpliktelse mellom lærerne i skolen. Den tredje faktoren, *relasjon mellom lærer og elev*, som tidligere er presentert inneholder 5 spørsmål om lærernes syn på elevene og deres relasjon til dem. To spørsmål er knyttet til den siste faktoren, fysisk miljø, og handler om vedlikehold av skolen.

Innenfor miljøet i skolen har lærerne vurdert alle utsagnene ut fra en firedelt skal: 1=passer ikke så bra, 2=passer nokså bra, 3=passer bra, 4=passer meget bra. Lærerne har vurdert hvert utsagn ut fra hvordan det passet i forhold til situasjonen på egen skole. Høye verdier vil indikere et positivt skolemiljø i form av å være støttende, utviklende, samarbeidsorientert, i tillegg til at lærerne er oppmerksomme på relasjonene til elevene. Et lite positivt miljø, med lave verdier, vil motsatt uttrykke et mer privatiserende og lite enhetlig lærerkollegium.

Tabell 3.8: Gjennomsnittresultater skolens miljø, lærervurdert.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Fysisk miljø	2,32	2,54	0,89	0,25
Relasjon mellom lærer og elev	2,56	2,74	0,54	0,33
Samarbeid mellom lærerne	2,58	2,74	0,56	0,29
Lærerens trivsel og kompetanse	3,03	3,12	0,49	0,18



Figur 3.7: Oversikt over endring av skolens miljø, lærervurdert.

Ved begge undersøkelsene kan skolekulturen sies å bære preg av at lærerne trives på arbeidsplassen sin og at de er relativt tilfredse med sin egen rolle og situasjon som lærer. Videre kan det også se ut til at de støtter og hjelper hverandre kollegialt, og opplever at de arbeider i et entusiastisk pedagogisk miljø. De vurderer også at de har forholdsvis gode relasjoner til sine elever.

Sumskåren viser at lærerne vurderer at det er en positiv utvikling av skolens miljø fra den første til den andre spørreundersøkelsen, på alle områdene bortsett fra det fysiske miljøet. Nærmere er det en positiv utvikling på alle de kontekstuelle faktorene som læreren kan gjøre noe med.

4. Presentasjon av implementeringsstudien

I kasstudien har vi hatt fokus på lærernes arbeid i lærergruppene med et spesielt blikk på tiltaksutvikling og gjennomføring i praksis. Fasene i analysemodellen danner utgangspunkt for intervjuguiden. Intervjuer, observasjoner og referater fra lærergruppene ga informasjon om hvilke saker de arbeidet med, hvilke opprettholdende faktorer de kom fram til, hvilke tiltak som ble bestemt og hvordan tiltakene ble evaluert. Når det gjelder gjennomføring og effekt av tiltakene må vi støtte oss til referater og lærernes uttalelser om fenomenet. Ut fra erfaringer og tidligere evalueringer fra implementeringen av LP-modellen i skoler, antok vi også at vi ville kunne se spor av tiltakene som var bestemt i lærergruppene i de undervisningstimene vi observerte. Vi antok at lærere gjorde endringer i egen praksis som følge av saker og temaer som gruppene hadde arbeidet med, selv om den enkelte lærer vi observerte ikke selv hadde lagt fram sak i gruppa.

Analysen av det innsamlede materialet førte til at følgende temaer pekte seg ut som underkategorier som vi valgte å ha hovedfokus på: *samarbeid og læring, arbeid med relasjoner og tilpasning til lokal kontekst*. Den siste kategori er et bærende prinsipp i LP-modellen som utviklingsstrategi og handler i første rekke at det er lærernes individuelle behov for endring av praksis som er utgangspunkt for læring og endring i praksis. Men endringene den enkelte lærer gjør i sin praksis må ha legitimitet i skolens kultur og må forankres i skolens strukturer for å ha varig effekt. Analysene av materialet viste at skolene gjør tilpasninger på flere nivåer i modellen og disse tilpasningene synes å innvirke på det videre arbeidet i gruppene og på skolen.

4.1 Lokal tilpasning i oppstarten

De fire skolene som var informanter i kasstudien har alle hatt som utgangspunkt at skoleeier har initiert utviklingsarbeid med læringsmiljøet. Skolene fikk presentert flere modeller, men skoleeier ønsket at kommunens skoler skulle velge samme strategi. Selv om utgangspunktet var likt, har skoleledernes tilnærming og lokale tilpasning vært forskjellig.

Skole A: Rektor forteller at de fikk informasjon om ulike modeller for å arbeide med problemferd i sin kommune. Skole A ønsket en strategi for å jobbe systematisk med læringsmiljøet. Valget falt på LP-modellen fordi de oppfattet at LP-modellen «---var noe mer enn problemferd. (---) Det ga oss et redskap til å jobbe med læringsmiljøet. Dette kunne føre til en økning i kompetansen til lærere og assistenter. (---) Det var ikke så vanskelig å se at LP-modellen ville gi oss mer».

Gruppene på denne skolen ble organisert på tvers av trinn, og de har fortsatt med denne organiseringen. I starten hadde skolen en egen skolekoordinator for LP-arbeidet, men på grunn av at dette er en liten skole, bestemte de å legge denne funksjonen til rektor, fordi det ellers ville bli for mange ulike møtepunkter med de samme personene involvert.

Lærerne uttrykker entusiasme for LP-modellen og lærergruppene. Det ble ikke snakket spesielt om oppstarten i noen av fokusgruppene under intervjuene. En gruppeleder sier: *«Ja, dette er nyttig (LP-arbeid) (...) vi har god tid til å snakke om egne utfordringer»*. På denne skolen er alle assistenter deltakere i lærergruppene. Assistentene følger den gruppa som den hovedlæreren de er assistent for deltar i. Skolen har lagt vekt på at assistentene skal oppleve seg inkludert og som viktige samarbeidspartnere. En assistent sier følgende: *«For oss som er assistenter, LP-gruppene har vært lærerrikt (---) jeg gleder meg til LP-grupper»*. Gruppeleder sier: *«Vi får tid til å prate sammen. At assistentene er med er veldig bra»*.

Skole B: Rektor og koordinator forteller om oppstarten på denne måten: *«Oppstarten var (...) veldig tung. (...) lærerne følte at det kom utenfra og opp på alt det andre»*. Lærerne opplevde at det var kommunen som hadde bestemt. *«Det ble ikke godt tatt i mot av lærerne (...) det har vi slitt med siden. Fremdeles noen i personalet som ikke er motivert for denne arbeidsformen. Vi prøvde, men kom ikke langt i denne fasen»*.

I fokusgruppeintervjuene var også lærerne opptatt av selve oppstarten og konsekvenser av denne, de uttrykte det slik: *«Arbeidet er veldig varierende fra gruppe til gruppe. Min gruppe har jobbet seg opp fra «tredd nedover hodene»(...) det går greit i år, tidligere var det mye motstand»*. En gruppeleder sier: *«Det er noe med holdningene. Litt mye negativ innstilling. I hele fjor var det bare klaging på min gruppe. Ikke en eneste sak. Gruppen var uten leder i hele fjor. Ingen ville være leder. (...) det er veldig dårlig holdning til LP (...) mange ser ikke nytten av det»*. Ledelsen på denne skolen forteller at de relativt fort oppdaget at skolen var delt i tre ulike kulturer. *«I LP skulle de jobbe med veisøker og sånn. Vi gjorde jo oppgaven vår (...) med tiltak og alt det der. Det kom fram tre kulturer på skolen (...) vi gjorde noen grep»*.

Disse grepene innebar at skolens ledergruppe bestemte at hele skolen skulle bruke LP-modellen til å arbeide med grunnverdier og felles visjon, felles plattform og skolekultur. Samtidig ble gruppene reorganisert til å følge klassetrinn, med egen gruppeleder.

I intervjuene i fokusgruppene forteller lærerne om en positiv periode når de jobbet med felles visjon og grunnverdier. De jobbet med ro og orden, hilse, struktur, rydding, og med standarder for lærere. En lærer sier: *«Vi jobbet med felles forståelse (...) da var mange engasjerte»*. Noen lærere var mer fornøyd over å jobbe sammen på klassetrinn, mens andre gir uttrykk for at de synes det var bedre å være organisert på tvers av klassetrinn. Noen peker på at *«gruppesammensetningen er viktig. Har du noen sterke personer der, kan det bli veldig vanskelig»*.

Skole C: Rektor og koordinator forteller at de ønsket seg et utviklingsarbeid for « (...) *hverdagen, klasseledelse og sånt*». «*Vi fikk beskjed fra kommunen om at vi kunne velge mellom Respekt eller LP*». Lederne fikk informasjon om disse på et møte. Diskusjoner på skolen mener de foregikk på et tynt grunnlag. Rektor sier: «*Tror ikke lærere hadde så mye peiling på hva det var. Det ble litt faglende (...). Litt uklare forventninger. Første halve året litt frustrasjon og misnøye*».

Lærerne i fokusgruppene på denne skolen er ikke opptatt av starten på utviklingsarbeidet. De snakker om hvordan de bruker LP-modellen og lærer av hverandre og hvordan de kan utvikle lærergruppene. «*Det har vært kjekt (å være gruppeleder) (...) det er stort engasjement i gruppa (...) Jeg savner litt mer gøts (...) Vi må se mer på de voksne*». På denne skolen var lærerne i starten satt sammen i grupper med lærere fra tre andre skoler. «*I disse gruppene måtte vi gi litt mer av oss selv enn vi er vant til*». Etter ett år reorganiserte de gruppene til to skolegrupper på tvers av trinn på egen skole, på grunn av at mye tid hadde gått med til reising. Gruppeleder sier: «*Vi angrer litt på det*». De synes det var lettere å se sakene ut fra nye perspektiver når de satt i grupper med lærere fra andre skoler.

Skole D: Rektor og koordinator sier dette om oppstarten. «*Her følte nok lærerne at det var tredd ned over hodet. Dette var bestemt ovenfra. Vi i ledelsen har vinklet det positivt. Vi kom kjapt på banen*». Gruppelederne sier: «*Det var litt brå start eller sein opplæring*». «*Det var en dobbelt utfordring, vi var lite forberedt og de (lærerne) følte at det bare var presset på dem*». Likevel sier alle gruppelederne at: «*Det er god tone i gruppene. Ikke så store vansker med negative lærere*».

Også på denne skolen har de reorganisert gruppene, fra å være satt sammen på tvers av klassetrinn til team. Rektor og koordinator sier: «*Noen følte at det var bortkastet tid å snakke om elever de ikke kjente*». Lærere sier i fokusgruppeintervju: «*Vi følte oss mer engasjert når gruppene ble reorganisert til team*». Teamlederne ble LP-gruppeledere, noe de begrunner med å spare tid. Gruppelederne sier at: «*Nå har vi gjort LP til vårt. Når vi jobber med tiltak nå, så tar det helt av*».

4.2 Tiltak og gjennomføring

Denne delen av presentasjonen beskriver tiltak som er bestemt i lærergruppene (referater) og hva informantene skriver og sier om gjennomføring og evaluering av tiltakene. Analysemodellen er delt inn i to ulike faser: 1. Analysefasen og 2. Tiltaksfasen, som handler om utvikling og gjennomføring av tiltak. Referater, intervjuer og observasjon i lærergruppene, samt observasjoner av lærere i ulike undervisningstimer vil gi informasjon om tiltakene som er planlagt har satt spor i praksis. Sammen vil dette kunne gi en indikasjon på implementeringskvaliteten, det vil si diskrepansen mellom planlagte og gjennomførte tiltak. Analysen av tiltakene på tvers av kasus resulterte i følgende tre underkategorier: 1. Relasjonsarbeid, 2. Ros og anerkjennelse og 3. Struktur, ro og orden.

Informantene forteller at de har jobbet med mange saker, og referatene og intervjuene gir et bilde av svært aktive lærere også på tiltakssiden. Analysene av datamaterialet viste at det mest vanlige var å arbeide med saker som tok utgangspunkt i den enkelte lærers behov. På en skole hadde de arbeidet mest med fellessaker, men også her hadde de i perioder arbeidet med såkalte «hjertesaker». I analysene av implementeringskvalitet må vi støtte oss til det lærerne sier om gjennomføring og evaluering av tiltak, slik det er beskrevet i referater og uttalt i intervjuer. Observasjoner av undervisningstimer vil kunne gi et bilde av om lærerne har praktisert det som har vært planlagt i møtene. Vi antar at vi kan finne spor av tiltakene som er beskrevet i referatene høsten 2012. Antakelsen bygger på erfaring og teori om lærernes læring «skulder ved skulder» (Opfer og Pedder 2011, Timperley 2010) og teori om utvikling av lærende organisasjoner (Senge 1999). Dette innebærer en antakelse om at lærere i samme lærergruppe i noen grad prøver ut tiltak i egen klasse, selv om saken ble fremmet av en kollega. Vi antar at lærere lærer av hverandres erfaringer og prøver ut tiltak som ligger nært opp til egen opplevelse av praksis og som de selv tror at de kan gjennomføre. I lærergruppene diskuteres erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap om læringsmiljø, også i forhold til tiltaksutviklingen. Dette sikrer relevans i arbeidet, noe som påvirker lærernes tro på at kunnskapsbaserte tiltak vil endre praksis. Det synes som om lærere raskere adopterer eller tar i bruk en utviklingsstrategi og tiltak de har tillit til (Timperley 2010).

Lærere i alle lærergrupper vi undersøkte bekrefter dette og sa at de fikk mange gode tips av hverandre: *«Når en har en sak så kjenner vi oss igjen og trekker våre egne erfaringer inn og kan lære litt av det og bruke det i egen undervisning»(lærer).*

«Selv om jeg ikke har egen sak har jeg god nytte av de andres saker. Jeg kan ofte bruke det. Mye jeg kan relatere til egen jobb»(lærer).

Det blir ofte sagt at det vanskeligste er å gjennomføre tiltak i praksis. Det er lettere å snakke om det enn å gjøre det. Overgangen fra teori til praksis er utfordrende. Hverdagen er full av uforutsette hendelser som må håndteres der og da. Gjennomføring av planlagte tiltak krever at en har tid og ro til å holde oppmerksomheten på det en ønsker å endre. En lærergruppeleder påpeker dette og sier: *«Men, når vi skulle ut i virkeligheten, så ble det ikke veldig lett».*

4.2.1 Observasjon av undervisningstimer

I observasjonene ble klasseledelse, forekomst og håndtering av problematferd, relasjoner, organisering, elevenes deltakelse, bruk av læringsmål, oppstart, overganger, og grad av emosjonell og faglig støtte til enkeltelever, grupper og klassen registrert. Vi registrerte også tilbakemeldingene som ble gitt til elever både individuelt og kollektivt.

De observerte undervisningstimene ble på bakgrunn av klasseromsobservasjonene gitt en karakter mellom 1–6, slik det ble gjort i studien av «Skoler med liten og stor forekomst av problematferd (Nordahl, Mausethagen og Kostøl 2009). Nordahl mfl. (2009) beskriver følgende kjennetegn på svake (1–3) og solide timer (4–6):

Svake timer	Solide timer
Klasseledelse og relasjoner <ul style="list-style-type: none"> · Ettergivende ledelse · Utydelige beskjeder · Svak didaktisk kompetanse · Dårlig relasjon lærer-elev 	Klasseledelse og relasjoner <ul style="list-style-type: none"> · Gode relasjoner · Autoritativ ledelse · Mange positive tilbakemeldinger · Høye forventninger til eleven · Tydelige grenser, håndhevelse av regler
Organisering og arbeidsmåter <ul style="list-style-type: none"> · Svak fagdidaktisk kompetanse · Mer ansvar for egen læring · Ikke planlagt undervisning · Mye bevegelser (elev-lærer) · Lærer ikke til stede 	Organisering og arbeidsmåter <ul style="list-style-type: none"> · Alle elever er aktive · Lærer har oversikt · Variasjon, men framdrift · Høyt læringstrykk · Tilpasset undervisning innenfor fellesskapet
Lærings- og undervisningshemmende atferd <ul style="list-style-type: none"> · Passive elever · Elever som bedriver annen aktivitet · Elever som vandrer · Diskusjoner lærer og elev · Utagerende atferd 	Lærings- og undervisningshemmende atferd <ul style="list-style-type: none"> · Fravær av problematferd · Positiv og hyggelig stemning

Tabell 4.1. Måleinstrument over observasjoner.

Analysene av materialet fra observasjonene viste at vi ikke har grunnlag for å karakterisere noen timer som svake timer. Variasjonene mellom timer og skoler på de ulike variablene var små og samlet sett ble alle observerte timer definert som solide timer. Lærerne som ble observert var valgt ut av rektor på frivillig basis. Vi vet dermed ikke hvor representativt bilde observasjonene gir av skolens undervisningspraksis som helhet, men på to av skolene utgjorde 5 lærere halvparten av personalet, på en skole utgjorde de en tredjedel av personalet, og på en skole en fjerdedel av personalet.

4.2.2 Arbeid med relasjoner i klassen

Roland (2012) skriver at «forpliktelsen for gjennomføringen av et program påvirker graden av suksess» (Roland 2012:29). Dette kan også gjelde for planlagte tiltak i en lærergruppe og forpliktelsen den enkelte lærer opplever å ha i forhold til sine kollegaer om gjennomføringen av tiltak som blir planlagt i fellesskapet. I en lærergruppe snakket de om denne forpliktelsen og en av lærerne sa: «*Det er sjelden noen kommer og sier at de ikke har gjennomført tiltakene*». De antydte at det ville være helt spesielt hvis man ikke gjennomførte det man var blitt enige om. I det følgende vil vi legge fram funnene angående implementeringskvalitet i kasusstudien.

I arbeidet med elevenes læringsmiljø framstår relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere som en av de viktigste faktorene som fremmer elevs læring (Hattie 2009). Det kan synes som om lærerne i de fire studerte skoler var innforstått med dette og alle gruppens referater inneholdt minst ett punkt som handlet om å bygge relasjoner. De handlet både om lærer–elev, skole–hjem og å legge til rette for at elever kan bygge gode relasjoner seg i mellom.

Gruppene på barneskolene skilte seg positivt ut med et høyere konkretiseringsnivå innenfor området relasjonsbygging og antall tiltak på området. Barnetrinnet beskrev på hvilken måte de ville bygge relasjoner gjennom samtaler, positivt fokus, interessere seg for eleven, bruke elevenes kunnskaper i undervisningen o.l.. På ungdomstrinnet var tiltakene oftere beskrevet i generelle vendinger som for eksempel «vi må bygge relasjoner til eleven eller foreldre».

På begge barneskolene hadde de hatt fokus på sosial kompetanse. På den ene skolen hadde alle ansatte lest «*Utvikling av sosial kompetanse. En veileder for skolen*» (Utdanningsdirektoratet 2003). De hadde veiledning fra PP-tjenesten når tekstene skulle analyseres. I tillegg hadde flere lærere deltatt på ART-kurs (Aggression Replacement Training – et program for trening av sosial kompetanse). Eksempel fra referatene: «*Lese kapittel 7 i veilederen for Utvikling av sosial kompetanse. (...) Vi ønsker veiledning på konkrete eksempler på hvordan jobbe med sosial kompetanse i klasserommet, særlig rundt empati og samarbeidsferdigheter*». Denne saken kan følges gjennom flere gruppemøter og diskusjonene synes å ha ført til konkrete tiltak i forhold til saker om enkelt elever og klasser i gruppens senere arbeider. Tiltakene er også evaluert og lærerne mente de hadde hatt god effekt.

Et eksempel fra observasjon i 2. klasse på denne skolen: «*Stasjonsundervisning, elevene arbeider i grupper. En elev mister alle arkene sine på gulvet. En elev fra en annen gruppe reiser seg uoppfordret og hjelper til med å samle sammen arkene*». Episoden skjer stille og rolig og læreren ga positiv tilbakemelding til begge elevene som var involvert. Det ble observert flere lignende episoder og det kunne se ut som om elevene i klassen hjalp hverandre uoppfordret både med rydding, å finne bøker og det faglige innholdet. Læreren fortalte i etterkant: «*Vi jobber med sosial kompetanse med et spesielt fokus på empati, samarbeid og å hjelpe hverandre*».

Den andre barneskolen har også sosial kompetanse som et utviklingsområde innenfor relasjonsbygging. Tiltakene i referatene er beskrevet i stikkordsform og handler om å bruke «*Steg for Steg, kurstimer, utvikle lekaktiviteter og lekegrupper, spillekvelder, samarbeid med foreldre om kontakt mellom elever på ettermiddagen, klasselunsj, uteskole med mer*». I lærergruppemøtet som ble observert ble begrunnelsene for ulike valg av denne type relasjonsbyggende tiltak knyttet til tidligere erfaringer og individuelle særtrekk ved elevene. En lærer sier for eksempel: «*Eleven har god kompetanse på områdene mat og helse og uteskole. Eleven blir i større grad inkludert i jevnaldersgruppen på disse arenaene*». Læreren mener at eleven må få «*oppleve mestring sammen med jevnaldrende*» og at eleven kan utvikle kunnskap og kompetanse på disse arenaene som kan overføres til andre situasjoner. Også denne saken kan følges i referatene inkludert evaluering og videre satsning på området. Et observasjonsnotat fra en dobbelttime i matematikk i 4. klasse på denne skolen beskriver det slik:

«Det er 20 minutter igjen av dobbeltøkten og elevene får beskjed om å pakke sammen. Elevene visste hva som skulle skje. De uttrykte glede og den positive stemningen i klassen steg. I samlet tropp gikk de til gymsalen. Elevene satte i gang med kanonball nesten uten instruksjon fra læreren. Etter økten satte alle elevene seg i ring. Læreren skryter av klassen og berømmer dem for god innsats både i matematikktimen og i forhold til kanonball». I samtale med læreren fortalte han: «Et av tiltakene i denne klassen er lekaktiviteter. Det er innholdet i «pakkene» i adventskalenderen. I dag sto det kanonball på lappen».

I de fleste grupper var lærerne opptatt av foreldre som kunnskapskilde i spesielle saker og av å ha gode relasjoner til foreldrene. På et gruppemøte på ungdomstrinnet blir lærerne enige om følgende tiltak: «Bedre samarbeid med hjemmet. Relasjonsbygging først, deretter krav» og i en annen gruppe «passe på å gi positive tilbakemeldinger til mor om ting som går bra på skolen».

Relasjoner og relasjonsbygging handler ikke bare om konkrete handlinger som skal gjennomføres i en viss periode. En annen lærer på ungdomstrinnet sier følgende: «Det handler også om språket vi lærere bruker gjennom timen». Dette har vært et tiltak i en sak denne gruppa har jobbet med.

Lærerens forventninger til elevers arbeidsinnsats og mestring av oppgaver kan være vanskelig å observere dersom forventningene ikke blir uttalt verbalt. Å vise elevene at du som lærer har høye positive forventninger både til sosial atferd og skolefaglig innsats gir mest sannsynlig et klima i klassen som fremmer relasjoner både mellom elever og mellom lærere og elever (Nordahl 2002, 2009, Hattie 2009). Vårt hovedinntrykk var at elevene i de fleste timer arbeidet aktivt, at de hadde nok å gjøre og at lærere var på tilbudssiden med hensyn til faglig hjelp og støtte. Enkelt timer skilte seg ut med hensyn til uttalte forventninger. Følgende eksempel illustrerer dette. I observasjon av en naturfagstime i 9. klasse ble følgene notert: «Svært positiv og engasjert lærer. Han uttrykte klare positive forventninger til elevene og hentet elevene inn ved å si «Dette klarer dere! Følg med nå! Dette er spennende og viktig», gjennom hele timene. Elevene var svært aktive og i dialog med læreren». Observatøren skriver på observasjonsskjemaet. «God dialog. Aktive elever. Ingen forstyrrelser. Morsomt. En supertime». Under observasjonen av en time i samfunnsfag på 8. trinn noterte observatøren i marginen: «Meget blid lærer med god kontakt med elevene, bruker mye humor, har tydelige og uttalte forventninger om elevenes mestring. Skryter ofte av enkeltelever og av hele klassen».

Klasseromsobservasjonene viser at alle timene ble gjennomført av tydelige og konsekvente klasseledere. Tonen og samtalene mellom elever og mellom lærer og elever var lavmælt og hyggelig. Lærerne var blide både i stemmen og i mimikk. Begrepet «warm demander» (Postholm 2013) synes å være dekkende for de aller fleste lærerne som ble observert. De var observante, i forkant og de brukte tydelige gester og mimikk i ledelsen av undervisningen. I all hovedsak ble det ikke gitt negative tilbakemeldinger til elever. Det ble gitt få korreksjoner på atferd (ikke behov). Vi registrerte ingen diskusjoner med negativt fokus mellom lærer og elev.

Et eksempel fra en norsktime i 8. klasse illustrerer dette: «Elevene skal arbeide med oppgaver individuelt. To og to sitter sammen. Etter instruksjonen beveger læreren seg sakte mot to elever som er litt urolige. Læreren visker til elevene: «Er det noe jeg kan hjelpe dere med?» Etter en lavmælt dialog

starter elevene opp. Dette gjentar seg noen ganger i timen. Samtalene er stille og lærer og elever ler litt sammen hver gang. Elevene arbeider videre når læreren går». I samtalen etter timen sier læreren: «Jeg må jo være der litt før. (...) de to har så mye å prate om».

Området *emosjonell og faglig støtte* i observasjonsskjemaet var vanskelig å skille fra hverandre og fra positive tilbakemeldinger og lærerens bruk av humor. Skaalvik og Federici (2013) har sett på betydningen av lærer–elev relasjoner for elevenes motivasjon for læring. De antar at den optimale lærer–elev-relasjonen er preget av kombinasjonen mellom emosjonelle og faglig støtte (instrumentelle støtte). De skriver at fravær av instrumentell støtte i verste fall kan bidra til at den emosjonelle støtten oppfattes som at læreren aksepterer fravær av engasjement og innsats.

Fordi dialogene mellom aktørene i klassene var lavmælte var det til tider vanskelig å registrere om lærerne ga emosjonell eller faglig støtte. I samtalene etter intervjuene sa lærerne at de ofte ga begge deler i disse små samtalene med enkeltelever eller grupper av elever. I registreringsskjemaet kan det se ut som om lærerne generelt gir mer faglig enn emosjonell støtte til elevene. Lærerne i barneskolen skåret høyere enn lærere i ungdomsskolen gjorde det, på begge variabler. Det var store forskjeller mellom timer på ulike klassetrinn, men forskjellene hadde ikke innvirkning på den helhetlige vurderingen av timene som solide. På 1. og 2. trinn ble det registrert størst forekomst av både emosjonell – og faglig støtte.

I 2. klassen som hadde stasjonsundervisning leste en og en elev lavt for læreren. De startet med å se litt i boka mens de pratet sammen. I observatørens notater står det blant annet: «*Eleven leser stille. Elev og lærer snakker lavt sammen. De ler*» (observasjonsnotat). Læreren fortalte etterpå at hun snakket om dagen i går, hjemmelekser, om lesingen osv. Elevene fortalte ofte små historier fra hverdagen. Hun ga både faglig og sosial støtte til elevene i disse lesestundene.

I en fransktid i 8. klasse ble følgende observert. «*En og en elev leste en tekst høyt (6 stk.). Alle elevene fikk først en positiv tilbakemelding, deretter hadde lærer og elev en dialog som kunne handle om grammatikk, semantikk, fonologi, pragmatikk, det vil si ulike sider ved språket. Deretter fikk eleven en kort veiledning i forhold til å utvikle sine muntlige ferdigheter og alle dialogene ble avsluttet med enda en positiv tilbakemelding. Læreren tok seg god tid, snakket tydelig og positivt med hver enkelt elev som leste*» (observasjonsnotat).

Lærerne på ungdomstrinnet som var gode på å uttrykke høye positive forventninger til elevene ga på denne måten både emosjonell og faglig støtte til elevene.

På spørsmål om evaluering sier lærere i alle grupper at de evaluerer etter at tiltakene er gjennomført: «*Selvfolgelig evaluerer vi*» eller «*Vi må jo evaluere (...) da ser man jo hva som har vært bra og fungert (...) fikk vi det ikke til må vi bare prøve mer*». Likevel var det på området evaluering at referatene viste størst mangler. De referatene som inneholder evalueringer er imidlertid detaljerte og de går gjennom tiltak for tiltak og det står blant annet om tiltakene knyttet til relasjoner (fra barnetrinnet om kurs og lekaktiviteter): «*Er kommet i gang med kurstilbud. Det fungerer veldig*

bra, gruppen fungerer godt sammen. Jeg er også kommet i gang med hemmelig venn. Kontaktlærer er blitt mer bevisst og roser eleven for å få et mer positivt forhold til eleven. De andre lærerne bruker bevisst «bestemors lov» overfor eleven».

I denne gruppa startet gruppemøtet som ble observert med å evaluere tiltakene som var satt i gang siden siste lærergruppemøte, og læreren evaluerer tiltakene slik: *«Lekaktiviteten i adventskalenderen fungerer veldig bra. Det samme gjorde det med klasselunsj. Eleven er veldig flink på kjøkenet og jeg opplever at vi har en god relasjon der. Alle elevene fungerte godt i forbindelse med det. Men jeg ønsker flere tips om hvordan jeg skal bygge relasjoner til elever som strever. Jeg vil at noen skal komme å observere meg».*

I et referat fra den andre barneskolen står det i forbindelse med evaluering: *«Samtalene en til en er svært positive»* og i en underviseevaluering står det at tiltakene er satt i gang, men at det ikke er store endringen enda. Det står skrevet: *«Ting skjer ikke over natten. Læreren fortsetter med tiltakene han har ønsket å ta tak i».* I sluttevalueringen noen møter senere, står det om denne saken *«Noe har skjedd i klassen. Elevene er roligere, de er flinkere til å ta imot beskjeder og læreren er blitt tydeligere og mer konkret».* Lærer som har planlagt disse tiltakene forteller på et gruppemøte senere at tiltaket elevsamtaler er veldig bra: *«Jeg bruker god tid på hver elev. Gjør det grundig. Fint å få roa ned og bli kjent med hver elev».*

Fem av de observerte lærergruppemøtene startet med evaluering av tiltak gjennomført i forbindelse med en eller flere saker. Den sjettede gruppa var kommet til analyse av innsamlet observasjon og startet med å identifisere opprettholdende faktorer i relasjon til saken som var oppe. Evalueringene av tiltakene ble ledet av gruppeleder og strukturen på denne delen av møtene varierte fra gruppe til gruppe. I all hovedsak startet gruppeleder med å oppsummere de planlagte tiltakene, for så å be den som hadde prøvd ut tiltakene i praksis om å evaluere gjennomføring og effekt.

4.2.3 Ros og anerkjennelse

Motivasjon og anerkjennelse av elever gjennom konkret ros og oppmuntring er et sentralt prinsipp for god klasseledelse (Arnesen, Ogden og Sørlie 2006; Nordahl, Sørlie, Manger, Tveit 2005; Webster-Stratton 2005). «Ros er ett av flere proaktive pedagogiske virkemidler som legger til rette for at elevene skal lykkes og mestre» (Tveit 2009:1010). Det kan se ut som om skolene er seg bevisst dette fenomenet. *«Mer oppmerksomhet på positive atferd», «positive tilbakemeldinger» og «fokus på elevenes mestring»* er tiltak som går igjen i de fleste referatene, og i samtaler om tiltak i de lærergruppemøtene vi observerte.

Skolen som arbeidet med sosial kompetanse skilte seg positivt ut også på områdene *positive tilbakemeldinger og anerkjennelse av elever*. I referatene fra begge gruppene på denne skolen viser de til tiltak om å sette seg inn i teori og forskning på området. De hadde veiledning fra PP-tjenesten i diskusjonen om teori og praksis på feltet. Tiltakene i disse gruppene handlet om *«å bli kjent med eleven, vise interesse for elevenes interesser, belønning for positiv atferd, spørre mer,*

elevsamtaler, rollespill, overse negativ atferd, spørre foreldre» osv. Selv om temaet har vært felles så har arbeidet i gruppene hatt en individuell tilnærming, og det var den enkelte lærers ansvar å gjennomføre tiltakene i praksis. I referatene har lærerne skrevet ned begrunnelser for å øke ros og anerkjennelse i klassene: «Ros fungerer som: 1. Motivator, 2. Forsterker og 3. Relasjonsbygger». De skriver videre at: «Ros fra medelever er viktig» og gruppen blir enige om å: «Rose de som gjør det de skal, ikke oppmerksomhet til de som ikke gjør som de skal».

På en annen skole er tiltakene mer stikkordspreget og er som følger: «*Mye positiv oppmerksomhet, overse enkelte ting, eleven må oppleve mestring, jevnlig gladmeldinger hjem, positive meldinger, skryte mye av ham, smilefjes på pulten, skryte så andre barn hører det, få lov å hjelpe andre som belønning for godt arbeid*». På en av ungdomsskolene vil de prøve ut et belønningssystem, først individuelt og senere for hele klassen. På den andre ungdomsskolen vil de «*bruke positiv forsterkning og i stor grad rose positiv atferd*».

Fra observasjonene i timer fokuseres områdene reaksjoner på *regelbrudd, positive tilbakemeldinger individuelt og kollektivt og lærerens bruk av humor*. Det ble gjennomgående observert rolig, hyggelig og positiv stemning i alle timer. Der tonen var spesielt god, ga lærere ofte positiv tilbakemelding, de uttrykte positive forventninger til elevenes innsats, de brukte humor i undervisningen og i disse timene lo lærere og elever sammen flere ganger. Disse observasjonsnotatene fra to ulike undervisningstimer illustrer hva dette innebærer i praksis:

«Lærer hadde god tid til å hilse på alle, ventet på en som trengte ekstra tid i garderoben. Veldig blid lærer, både i ansikt og stemme» (observasjonsnotat fra 4. klasse).

«Stor variasjon i undervisningsmetodikk som gjorde det mulig for læreren å gi hver enkelt positiv tilbakemelding, faglig- og emosjonell støtte. Alle elever hadde positiv kontakt med lærer minst to ganger hver. Lærer har god relasjon til alle i klassen» (observasjonsnotat 9 klasse).

Det var på enkeltfaktorene «*positiv tilbakemelding individuelt*» og «*positiv tilbakemelding kollektivt*» det var størst forskjeller mellom skoler og mellom timer på hver enkelt skole. Bruk av positiv tilbakemelding til enkeltelever var det mest vanlige. Ofte gikk lærerne rundt til elevene når de arbeidet individuelt eller i gruppe og ga positiv tilbakemelding. Noen lærere ga elevene minst en positiv tilbakemelding høyt i klassen, når elevene deltok aktivt i faglige dialoger. I 1.- og 2. klasse ble det gitt betydelig flere individuelle og kollektive positive tilbakemeldinger til elever enn det vi observerte på de høyere klassetrinnene. I 3 timer ble det ikke registrert individuelle positive tilbakemeldinger. I 5 av de 20 timene ble positiv kollektiv tilbakemelding ikke registrert. I en av disse timene så elevene film hele timen.

Det ble registrert lite bruk av humor i de 20 timene vi observerte. Det var først og fremst lærere på barnetrinnet som brukte humor i undervisningen og noen få lærere på en ungdomsskole. Om dette sa de fleste lærere at de var litt tilbakeholdne fordi de ble observert. De fleste opplevde å ha en litt annerledes time.

På skolen som hadde arbeidet mest med fellessaker fortalte lærere at når de arbeidet med grunnleggende verdier, standarder for læreratferd, ro, orden og struktur hadde de ulike former for positiv forsterking. De arrangerte klassekonkurranser med premier, ga mye positiv tilbakemelding når elever fulgte opp de «nye» reglene, rengjøringspersonalet ble engasjert med mer. Om dette sier en lærer: *«Nå ligger det i veggene. (...) Vi gjorde mye».*

I referatene fra to grupper vises det stadig til underveisevaluering og et sted står det følgende om tiltaket om å gi *positive tilbakemeldinger*: *«Å gi positive tilbakemeldinger på det sosiale har fungert godt. Merker positive forandringer allerede».* I sluttevalueringen av dette tiltaket har referenten skrevet: *«Gode kommentarer har blitt smittsomt i klassen. De to som var verst er blitt mye bedre. Vil fortsette med ros og tydelige arbeidsoppgaver. (---) Det er mange gode endringer».*

I en annen sak på samme skole er belønning med stjerner et tiltak som var satt i gang. I undervisvurderingen står det blant annet: *«Elevene klarer ikke å oppnå stjerner over en arbeidsøkt».* Læreren vil derfor endre litt på betingelsene og ha kortere bolker mellom utdeling av stjerner. Om en elev som meldte seg ut har de skrevet: *«Eleven som melder seg ut har stor fremgang. Ros og positiv oppmerksomhet virker!»*

En lærer sier i intervjuet med lærergruppen: *Tiltakene er gjennomført med positiv effekt, det har vært kjekt. Elevene har begynt å etterspørre ros og belønning.* I en annen gruppe blir det sagt: *«Vi har hatt framgang, men det er mye igjen – ikke nådd målet. Kanskje målet er for diffust?»*

I et fokusintervju utdyper en lærer hvordan hun har endret praksis innenfor temaet positive tilbakemeldinger, og hvilken effekt hun har observert: *«Jeg valgte ut noen tiltak, fokuserte på det positive overfor en elev som kommenterte mye negativt. Det hjalp veldig mye. Jeg er veldig fornøyd. Det hjalp med en gang. Eleven er veldig positiv og er først ute med å komme med komplimenter til de andre».*

4.2.4 Ro, orden og struktur på timen

I observasjonsskjemaet er ro, orden og struktur knyttet til variabler som handler om oppstart, læringsmål, overganger, organisering av undervisningen, læringsaktiviteter og elevatferd. Ingen av referatene fra lærergruppene inneholder egne saker som omhandler ro, orden og struktur i timen. Tiltakene på området er spredt på flere saker. De fleste gruppene oppga at de hadde jobbet med faktorer knyttet til disse områdene det første året.

Eksempler på tiltak i referatene fra en gruppe på barnetrinnet var: *«Stasjonsundervisningen bør ha en praktisk stasjon og en hvor elevene må følge med»*, *«rigge til musikkrommet dagen før musikk-timen, slik at alt står klart»*, *«skape tydeligere strukturer ved forflytning»* og *«ha oppgavene klare for neste aktivitet».* På ungdomstrinnet står det i et referat om tiltak: *«Tydeligere regler, tydelige beskjeder, melding hjem ved regelbrudd».* En skole har dessuten arbeidet med regler rundt bruken av digitalt utstyr på skolen.

I de aller fleste timene var elevene i gang med faglige aktiviteter før det var gått 4 minutter og i mange timer var elevene i gang etter 2 minutter. I en gymtime observerte vi imidlertid at kun seks elever var ferdig skiftet og på plass etter 10 minutter. Disse måtte vente på de andre elevene som kom sent på plass. Læreren startet timen først når alle var kommet inn, det tok 15 minutter. Det ble ikke kommentert at det tok lang tid å komme i gang. Timen hadde god struktur og alle elevene var aktive resten av timen.

Læringsmålene i de observerte timene ble i all hovedsak kommunisert i oppstart, de fleste ganger både skriftlig og muntlig. I alle de observerte timene ble gode didaktiske ferdigheter demonstrert. Tydelige læringsmål, læringsaktiviteter, god oversikt og framdrift i timene var felles for nesten alle timer. På dette området var forskjellene små mellom timer og skoler. Alle timer ble skåret høyt på variablene som beskrev ro, orden og struktur på timen.

I notatene fra observasjon i 4. klasse har observatøren skrevet om læreren: *«Har tydelige læringsmål, tydelige oppgaver på tavla, viser stadig til dem. Er i dialog med elevene. Flott time og flott lærerferd. Gode overganger og tydelig avslutning.»*

I den grad lærere varierte aktiviteter og organiseringen av læring i klasserommet synes overgangene tydelige og godt forberedt. De tok ikke særlig mye tid. Her er et eksempel fra en samfunnsfagtime i 9. klasse og elevene skal skifte aktivitet:

«Lærer sier noen navn og at disse elevene skal hente pc'er. Resten skal organisere seg i grupper. Lærer går ut. De andre elevene setter sammen pultene to og to. Elevene (de 5) kommer inn med PC'er og skjoteledninger. Oppgaven samt en nettadresse er tydelig kommunisert både verbalt og visuelt. Elevene deler ut PC'er og kobler dem opp. Ny blir hentet og oppkoblet av en elev fra gruppen på 5. Alle er i gang med oppgaven etter 4 minutter» (observasjonsnotat). Videre står det i observasjonsnotatet: Læreren er blid og hjelpsom i hele prosessen. Elevene som har hentet PC'er hjelper andre elever, uoppfordret».

Timene vi observerte ble ledet av proaktive og autoritative voksne som med bruk av tydelige nonverbale gester regulerte klassens atferd både faglig og sosialt. Følgende observasjonsnotat beskriver det slik: *I 7. klasse holdt en elev foredrag for klassen. Læreren står lent opp mot en søyle. Midt ute i foredraget begynner noen elever å småprate og le. Læreren tar ett skritt bort fra søylen, legger armene i kors, retter blikket mot de urolige elevene og legger ansiktet i alvorlige folder. Elevene blir stille umiddelbart.* Hver gang det var antydning til uro gjorde læreren det samme og elevene tok seg raskt inn.

Det var sjelden elever ble direkte irettesatt. Det var heller ikke behov for dette. Atferd ble korrigeret på en positiv og ofte spørrende eller en undrende måte, eller med innøvde prosedyrer. En prosedyre var slik: *«En - to - arbeidsro»*. Det fungerte godt. Det ble videre registrert svært lite vandring i timene. Referatet fra en gruppe som viser til en sak om fenomenet, beskriver følgende tiltak: *«Å bevisstgjøre eleven, ha en samtale med eleven når det skjer»*. Læreren som hadde fremmet saken ble observert og følgende hendelse utspant seg i klassen (observasjonsnotat): *«En elev reiser*

seg og vandrer rundt i klassen. Lærer registrerer atferden, men kommenterer den ikke. Eleven går bort til læreren og visker. Læreren er rolig, blid, gir lavmalte positive og støttende kommentarer. Eleven går og setter seg, og begynner å arbeide. Episoden har tatt 2–3 minutter».

Fordi de ulike lærergruppene ikke har hatt saker som omhandler ro, orden og struktur spesifikt høsten 2012, er det også få evalueringer om temaet i referatene. Tiltakene var ofte knyttet til andre utfordringer enn ro og orden. En lærer på skolen som hadde hatt dette som et fellestema for alle lærergruppene sier det slik om situasjonen i desember 2012: *«Det ligger i veggene. Det med å hilse, lærestandarder, orden i klasserommet. Vi jobber generelt med god struktur og ro i timene (---) premier til beste klasse osv».* Gruppelederen supplerer lista ved å si: *«Da ble det utarbeidet mange tiltak som handlet om felles standarder for læringsmiljøet, som struktur, oppstart av timer, hilse og ro og orden i timene osv».*

I klassen med eleven som vandret ble det bestemt at læreren skulle gi tydeligere beskjeder i overgangen fra en aktivitet til en annen. Både underveisevalueringen og sluttevalueringen viser til at lærer er blitt: *«Mer tydelig og konkret når han gir beskjeder og det er blir bedre arbeidsro i timene slik at elevene får gjort mer faglig arbeid».* Læreren som jobbet med tydelige strukturer ved forflytning, og å ha oppgaver klare for neste aktivitet evaluerer tiltakene slik: *«Vi har redigert klassereglene, fire stykker med fire konsekvenser. Elevene har vært delaktige. Alle tiltakene er gjennomført. Fått god struktur og rutine i timen».* Skolen som arbeidet med regler rundt digitale hjelpemidler har laget et sett regler med tilhørende konsekvenser og sendt saken videre til FAU. De venter på at saken skal behandles der.

4.3 Samarbeid og læring

Et av hovedmålene for arbeidet med LP-modellen er lærernes læring og endring av skolens kultur. LP-modellen legger til rette for samarbeidslæring, bruk av teori og systematisk og strukturert arbeid over tid. Disse fenomenene var i fokus i intervjuene med lærer, gruppeleder, skolekoordinatorer og skoleledere.

4.3.1 Kollektiv forventning om mestring

Læreres samarbeid og læring så vel som deres undervisningspraksis, påvirkes av i hvilken grad de tror på sin egen og organisasjonens evne til å påvirke elevenes læringsutbytte og håndtere ulike utfordringer i læringsmiljøet. Lærernes kollektive forventning påvirker og former skolens kultur og innhold. Vi undersøkte lærernes kollektive forventning om mestring ved hjelp av Goddards skala (Goddard 2000). Dette er en måte å operasjonalisere det normative miljøet på en skole og dets påvirkning på den enkelte lærers og organisasjonens atferd. Lærerne som gruppe og deres tro på organisasjonens evne til å påvirke elevenes utbytte av den undervisningen som gis blir kartlagt. Skalaen under har 6 svaralternativer hvor 6 indikerer høy kollektiv forventning om mestring.

Tabell 4.2: Kollektiv forventning om mestring.

Skoler	N	Sumskåre	St. avvik	Gjennomsnitt pr ledd	Ledd
Alle	57	57.05	6.49	4.75	12
A	11	62.00	5.27	5.17	12
B	10	56.19	5.97	4.68	12
C	21	57.30	7.66	4.78	12
D	16	54.63	5.77	4.55	12

Av tabellen ser vi at skolene samlet sett har relativt høye forventninger til at skolen mestrer både klasseledelse og undervisning i fag. De har relativt høye forventninger om at de som skole påvirker elevenes læring i positiv retning.

Når vi ser på sumskåren kan det se ut som om det var noen forskjeller mellom skoler. En enveis variansanalyse viste imidlertid at kun skole A skilte seg systematisk og signifikant fra to andre skoler, skole B ($F = 9.447$ sig. $= .014$) og skole D ($F = 9.196$, sig. $= .003$). Forskjellene mellom skole A og C var ikke systematiske og signifikante.

4.3.2 Samarbeid og lærende organisasjoner

«Vi ser at det funker» er tittelen på evalueringsrapporten for LP 3 (Aasen og Søby 2011). Tittelen er et sitat fra en informant i en lærergruppe og viser til at når alle deltakere i et utviklingsprosjekt er lojale og prioriterer arbeidet, så gir det resultater. Utvikling av felles forståelse og praksis gjennom samarbeid er et bærende prinsipp i teori om lærende organisasjoner (Senge 1999), om læreres læring (Postholm 2012), og i LP-modellen som innovasjonsstrategi (Jahnsen og Nordahl 2010).

Et viktig prinsipp i LP-modellen er at utgangspunktet for lærernes læring og praksisendring ligger i deres egne opplevelser og erfaringer og deres ønske om å utvikle en bedre praksis. LP-modellen bygger på et sosiokulturelt læringssyn, som blant annet innebærer at den enkeltes kunnskap, forståelse og læring etableres og utvikles i relasjon til de fellesskapene vi lever i.

Med dette utgangspunktet, i teori og erfaring, hadde vi en forforståelse om at det tette samarbeidet i lærergruppene ville føre til læring både på individ, gruppe og organisasjonsnivå. Sentralt i analyser av dette temaet har vært å finne ut i hvilken grad er lærerne villige til å legge fram egne utfordringer, og i hvilken grad de er villige til å se på sin egen praksis som en del av både problem og løsning.

På en av skolene uttrykte både gruppeledere og lærere overraskelse over hvor fort det hadde gått å endre fokus. Gruppeleder sier: «Det var jeg overrasket over i gruppa mi, hvor fort de kom på at det er deg som voksen som må gjøre noe.---- Alle sammen fikk fort inn under huden at her er det jeg som voksen som må gjøre noe. Det nytter ikke å skyldte på besteforeldre eller ungen eller manglende utstyr. Det er jeg mest fornøyd med». En lærer sier: «Vi vrir fokus mot den voksne. Har blitt mer åpne».--- «Spørsmål bringer fram refleksjon». En får bekreftet eller avkreftet ting.»

På skolen hvor de hadde jobbet mest med fellessaker spurte vi om lærerne opplevde å få hjelp til å forstå noe nytt, og til å reflektere over egen praksis. En lærer sier: *«Når vi hadde de andre sakene var det kanskje litt mer. Dette temaet har vært så stort, har ikke sett så mye på egen praksis i denne saken. Har ikke vært veisøker, har ikke tenkt så mye over det i forhold til den saken vi har hatt i høst».*

På denne skolen snakker de om at de bruker en forenklet modell. Vi lurte på hva forenklingen innebærer i praksis og spurte blant annet om: Er den forenklete modellen mer handlingsrettet? Var det mer refleksjon over egen praksis da dere jobbet med lærernes individuelle saker?

En lærer sier: *«Ikke forenklinga som gjør det, men saken. Når vi jobba med enkeltsaker hadde vi refleksjoner. Men når vi starta forenklinga hadde vi også refleksjoner. Det var temaet som var veldig handlingsretta, ikke mye å reflektere over».*

4.3.3 Vi har mange saker

I opplæringen av LP-modellen heter det at *«et problem er noe du ikke vet hvordan har oppstått, og som du ønsker å forandre på.»* Et opplevd misforhold mellom en ønsket og reell situasjon, slik lærer selv opplever det i sin klasse, med sine elever, er et viktig utgangspunkt for endring. Arbeid med alle trinnene i analysemodellen er omfattende og krever vilje til endring. Det er ikke nødvendig å bruke analysemodellen når en på en raskere måte kan finne ut hva en bør gjøre. Men om de tiltakene en kommer fram til på den raske måten ikke har ønsket effekt, kan det være grunn til å ta fram analysemodellen.

I lærergruppene på alle skolene gir de uttrykk for at de har hatt nok av saker å jobbe med i gruppene. En lærer sier: *«Alle er med på alle sakene og vi jobber like mye med alle. Når en har en sak så kjenner vi oss igjen og trekker våre erfaringer inn og kan lære litt av det og bruke det i egen undervisning».* En annen lærer sier: *«Det er stor forskjell fra møte til møte. Det er stor aksept for alt. I starten var det vanskelig å komme på sak, det er enklere nå. Vi tenkte litt for vanskelig og litt for stort (i starten), derfor det er blitt sånn».*

Enkelte lærere opplever at det etter hvert kan være vanskelig å finne fram til nye saker. Hva er egentlig en LP-sak som både den enkelte lærer og gruppa kan lære noe av? *«De samme sakene kommer opp igjen, men med andre elever. En er jo litt forskjellig. Så derfor kan det være vanskelig å finne på noe nytt. En skal jo ikke bare lage seg saker. Det må være noe en har lyst til å jobbe med».* Et tegn på om det har skjedd læring, er om den nye forståelsen er overførbar til andre situasjoner. Fører *«refleksjonen over handling»* til at lærerne blir bedre til *«å reflektere i handling?»* (Schön 1983). Fører arbeidet i lærergruppa, med analyse og refleksjon relatert til teori, til at lærere blir tryggere i forhold til å ta kunnskapsbaserte valg i sin daglige praksis?

I en lærergruppe snakker de om hvordan læring og erfaring fra LP-gruppa overføres til andre sammenhenger: *«Vi har opplevd at vi bruker den LP-tankegangen i mange sammenhenger. Ordensmannsak, det samme i forkant av 1. klasse, i overganger i arbeidssituasjoner. ---- Det er lettere for oss å ta det med fra LP til andre sammenhenger. --- Det er blitt en del av oss. Vi minner jo hverandre på ting også».*

På en skole forteller de om hvordan arbeidet med økt positivt fokus og oppmerksomhet til elevene også er overført til kollegiet: *«Alle føler på at det er noe en ikke får til, det er sikkert minst fem ting. Men en må på en måte fokusere på det positive hos hverandre. En jul følte alle seg litt dårlige og følte at de ikke fikk ting til. Alle skrev positive ting på julekort. Det var litt artig, å skulle skrive om seg selv var vanskelig. Den lista som dere bruker nå (observasjonsskjemaet) kunne vi brukt og sett etter, hva som er viktig, da kunne vi sett hva vi fikk til».*

4.3.4 Gruppesammensetning

Følgende spørsmål er interessante i forhold til individuell og kollektiv læring: Har organisering og sammensetning av grupper noen betydning for læreres læring og endring? Hvor viktig er det at sakene som behandles oppleves relevante for den enkelte lærer? Hva skal til for at enkeltlærere skal føle ansvar og forpliktelser i et felles utviklingsprosjekt?

Om organisering av grupper på klassetrinn, team eller på tvers sier en lærer: *«Slik som det var i begynnelsen, blanda, ungdomstrinns lærere syntes ikke de hadde noe å lære av småtrinnet. Rektor måtte ta et valg».* En annen lærer sier: *«Jeg syntes det var morsomt å være blanda».* På en annen skole som reorganiserte gruppene fra på tvers av klasser til trinn sier en lærer: *«Det ble bedre når gruppene ble endra, fikk de på trinn. Følte oss mer engasjert når det var elever vi kjente, og de fleste kjente til sakene rundt dem».* På skolen som hadde jobbet mest med fellessaker synes flere av lærerne å mene at det fungerte bedre med såkalte hjertesaker. *«Når vi hadde hjertesaker, og jobbet på tvers, var det lettere å stille spørsmål».* *«Når vi hadde enkeltsaker hadde vi mer refleksjon i gruppene. Fellessaken er handlingsretta».*

I en gruppe på en annen skole hvor de har jobbet mest med individuelle saker kom det fram en oppfatning av at arbeidet med elevsaker går utover fellessaker. *«Vi føler på at det går utover andre ting. --- Det pedagogiske felles arbeidet skorter det på».*

Disse ulike oppfatningene om gruppesammensetning så vel som utgangspunkt i individuelle eller felles saker er nok representative for mange skoler. Det er en viktig lederoppgave å sørge for at det gis tid til å prøve ut en valgt utviklingsstrategi. Tilpasninger og endringer av modellen bør være basert på evalueringer og ikke enkeltlæreres motstand. Håndtering av motstand og motivasjon i utviklingsprosesser er en sentral lederoppgave, som i LP-modellens organisering er lagt til både gruppeledere, koordinatorene og rektor.

En utfordring knyttet til arbeid med fellessaker, er i hvilken grad den enkelte lærer føler seg forpliktet til å følge opp med endringer i egen praksis. Dette er en utfordring for implementeringskvalitet og læring. Gruppeleder på en skole sier: «Plan, vi skulle lage en plan, ---, så skulle 2. klasse overta. Jeg vet ikke hva som har skjedd». En annen sa: «Litt varierende. Plutselig kommer tester og prøver i veien, så får vi ikke gjort det. Vi planlegger, så kommer vikarer, sykdom, så får vi ikke gjennomført». Som observatører i fem ulike timer på denne skolen hadde vi erfart lite uro og forstyrrelser i undervisningen. Vi lurte derfor på om de hadde jobbet spesielt med ro og orden som tema. En gruppeleder sier det slik: «Det ligger i veggene. Vi jobber generelt med at det skal være ro i timene og struktur. Vi har jobbet med det på ungdomstrinnet. På trinnmøter osv.». Det kom fram en oppfatning om at handlingspresset for lærere øker med klassetrinn, eksamener og karakterer. En lærer sier: «På 8. og 9. trinn har alle prøvd noe, men det er ikke evaluert ennå. På 10. trinn har det blitt mindre, på grunn av dårlig tid».

Følgende uttalelse viser en barneskolelærers oppfatning av kolleger på ungdomstrinnet: «Jeg synes det var morsomt å være blandet, men mange, særlig de på ungdomstrinnet, synes ikke det var så nyttig. --- På ungdomstrinnet, de går inn og tar timen sin, bing, bing, bing, veldig faglærerfokusert, kunne sikkert vært interessant å diskutere mer...».

4.3.5 Fokus på den voksne og det vi kan gjøre noe med

En nøkkel til å endre egen praksis er å være villig til å se kritisk på seg selv som lærer og sin egen praksis, og også være villig til å få spørsmål fra kolleger. En lærer sier: «Vi har ikke vært så flinke til å ta opp ting som angår oss selv. Det kjenner jeg på hadde vært vanskelig. Det går mest på elevsaker». Flere mener at de kunne ha god nytte av observasjon for å få fram nye perspektiver i saker, men de erkjenner at de ikke har fått til dette. En gruppeleder sier: «Men tiltak på lærere har vi ikke. Vi er dårligere på det. Vi må ha noen til å observere, vi må bli bedre på det, men vi har ikke tid». Hun sier om tiltakene i denne gruppa: «lite spenstige, lav gjennomføringsgrad. Ja, rett og slett for lite flinke til å stille krav og spørre har du gjort det og hvordan gikk det. Jeg som gruppeleder og, burde vært tøffere».

Når lærere samarbeider i gruppene skal analysemodellen anvendes systematisk, med et særlig fokus på analyse og refleksjon. Lærerne skal finne faktorer som bidrar til å opprettholde den uønskede situasjonen gjennom å reflektere over erfaringer og forskningsbasert kunnskap. En gruppeleder sier: «Det er viktig å gå litt dypt inn på opprettholdende faktorer. Det er ikke bare eleven det er noe galt med, men ok, kanskje det er meg som må gjøre noe annet? Hva gjør jeg som jeg kan gjøre annerledes? Det er noe med at vi må endre praksis. Ikke elevene som må forandre seg. Da tenker mange (lærere) at det blir en veldig stor jobb».

Mange av lærerne vi har snakket med har en oppfatning av at LP-arbeidet er nyttig og at det fører til endringer i praksis. «Det detter inn aha-ting, jeg føler nok det mange ganger før vi kommer til gruppene at jeg har fått noen ideer». --- «Det går ei stund før jeg ser miljøet for eksempel, men jeg kan spørre andre lærere. Å få inn mange perspektiver fra kollegaer. Det synes jeg er fint med dette opplegget, å høre andres syn».

I intervju med gruppelederne på en skole ble det blant annet sagt: *«Vi har også noen store saker med omfattende problem. Da tar vi utgangspunktet i hva vi kan gjøre noe med». -- «Vi kan ikke fikse hele eleven. Vi må snevre inn utfordringen og det har vært bra. Da ser vi suksess og kan fortsette». En lærer forteller at læringsprosessen starter allerede når hun har meldt en sak til gruppa. «Når jeg har meldt en sak får jeg selv ideer før jeg kommer til gruppa». «Jeg får inn mange nye perspektiver fra andre lærere». --- «Noen saker er store og omfattende, som blir tatt videre i andre sammenhenger».*

I en gruppe forteller de at de har brukt litt teori for å fylle ut bildet, men erkjenner at teori brukes litt for lite. De har prøvd observasjoner som kilde til ny informasjon, og omtaler dette som nyttig. De har også benyttet elevsamtaler, foreldresamtaler og informasjon fra ansvarsgrupper, helsesøster og andre som informasjonsinnhenting.

Grupperferater viser en tendens til at lærere på ungdomstrinnet har jobbet med mer fagrelaterte temaer, som tilpasset opplæring, opplegg for fremmedspråklige, testing og veiledning fra PPT, og tilrettelegging i gymtimer.

På en skole forteller lærere at de har gjennomført mange tiltak. Effekten av tiltakene er det ulike meninger om: *«Vi går meget grundig gjennom analysemodellen. En sak i fjor tok lang tid, ikke så stor effekt. Tre team satt inn ulike tiltak. Mange satt i gang tiltak på tvers av hverandre. Den gang førte det ikke til forandring. Likevel, synes vi jobber godt med LP. Usikker på om det fører til store forandringer for elevene. Vi har fått til veldig mye. Vi er åpne, vi åpner opp, hele gjengen. Vet ikke om det fører til endringer». --- «De små tingene som kan ha stor effekt. Ikke så flinke til å fokusere på suksess. Vi har fått til avtaler med foreldre, små ting i klassen osv. Komme til skolen, være inne i timene».*

4.3.6 En kunnskapsbasert praksis

Arbeid med LP-modellen skal bidra til å utvikle en mer kunnskapsbasert praksis. Analyse og refleksjon skal føre til at lærere utvikler en mer profesjonell tilnærming til utfordringer de opplever. Subjektive oppfatninger og personlige synsinger skal utfordres av kollegene ved å etterspørre hva teori og forskning viser om de sakene som er tema i gruppene. De tre perspektivene (aktør, individ og kontekst) skal bidra til at lærerne dreier fokus fra vansker og mangler ved eleven til seg selv som lærer og klassen/skolen som sosialt system.

Vi var interessert i hvordan gruppene brukte LP-modellens kunnskapsgrunnlag når de analyserte saker. En av skolene skiller seg positivt ut på dette området: *«Jeg tror det har noe med opplæringen vi fikk. Både opplæringen og modellen, med fokus på tiltak og prosess. Alle sammen fikk ganske fort inn under huden at her er det jeg som voksen som må gjøre noe. Det nytter ikke å skyldte på besteforeldre, eller ungen eller manglende utstyr.» --- «Heftene hjalp oss veldig i første halvannet året. Vi var veldig ofte tilbake i de heftene og så hva som egentlig sto. Og så hadde vi litt lekse, og så en runde og diskuterte.» --- «Sammenhengssirkelen, veldig bra. Mest Modellheftet første året. Nå er det mer Kunnskapsheftet det andre året. Da var vi tryggere på modellen. Nå ser vi også andre steder, i annen litteratur»- -- «Språk og begreper hjelper oss til å se ting utenfra».*

På denne skolen opplevde vi en tydelig forskjell fra de andre skolene i forhold til hvordan lærerne snakket om det å se på seg selv. En erkjennelse av at det er lærerne selv som er nøkkelen til forandring, gikk igjen i alle intervjuene. Vi vet ikke om dette skyldes at opplæringen har hatt sterkere fokus på dette på denne skolen. Det har vært ulike personer fra Læringsmiljøsentret som har hatt opplæring på skolene. Forskjellen kan også skyldes at lærerne på forhånd var mer klare til å ta inn denne erkjennelsen.

På skolen hvor de har jobbet mest med felles temaer sier en lærer: *«Vi brukte andre kunnskapskilder mer når vi hadde hjertesaker. Nå bruker vi kun oss selv som kunnskapskilde. Noen bruker PPT».*

En gruppeleder forteller at de får fram mange opprettholdende faktorer, men at de i mindre grad bruker kunnskapsgrunnet i analysefasen. *«Vi reflekterer ikke over perspektivene, litt for lite fokus på oss selv og konteksten og systemene rundt. Vi lander alltid på det vi kan gjøre noe med. Generelt litt for flinke til å si ting vi har sagt ti ganger før».* Denne gruppelederen forteller at heftene ble brukt mye i starten, men ikke nå lenger. På spørsmål om de tre perspektivene ble brukt i analysearbeidet sier hun: *«Nei, dessverre, men det var et tips».* En annen gruppeleder sier: *«Vi bruker ikke teori eller fagspråk. Men vi får mange tips og råd til å se noe nytt og reflektere over egen praksis».* En lærer ser ut til å være litt uenig i dette: *«Vi spør ikke så mye om undervisningspraksis».*

Det synes å være stor enighet om at sammenhengssirkelen er nyttig i analysefasen. *«Ja, den brukes mye. Veldig nyttig. Vi er veldig løsningsorientert, ser på hva vi kan gjøre noe med. ... Vi må være realistiske og helst ta små steg... Vi sorterer problemene ved hjelp av sammenhengssirkelen».* En lærer mener foreldre burde vært mer med i LP-arbeidet. *«Vi kunne hatt en foreldrekveld med tema, det kunne vi gjort. Kunne hatt foreldre med i diskusjonen, men det er litt vanskelig. Men vi bruker sammenhengssirkelen med foreldre».*

På spørsmål om de bruker teori i analysefasen sier en lærer: *«Det beste er å høre andres syn på saken».* En annen lærer sier: *«Vi bør ha mer teori om sosiale systemer».* En tredje lærer sier: *«Vi mistet litt når vi gikk fra grupper på tvers til grupper på team. Vi mistet litt nye perspektiver».*

4.4 Analyse av kasesstudien

Arbeidet med analysemodellen i LP-gruppene er ment å skulle ta utgangspunkt i den enkelte lærers opplevde utfordringer i egen praksis. Læring og atferd er komplekse fenomen og standardiserte løsninger har sjelden effekt. En lærers opplevelse av en elev som ikke innordner seg klassens regler, er ulik en annen lærers opplevelse av den samme eleven, og denne samme eleven opptrer sannsynligvis også forskjellig i relasjon til de to lærerne.

LP-modellen har hele organisasjonen som målgruppe og krever læring av ny kunnskap både på individ, gruppe og organisasjonsnivå (Senge 2006, Jahnsen og Nordahl 2010). For å oppnå dette må alle deltakerne inn i en læreprosess over tid (Stoll, Bolam, McMahan, Wallace og Thomas

2006). Organisasjonslæring og skoleomfattende endringer er et komplekst felt og det medfører ofte uro i organisasjonen (Roland 2012). Skolen som rapporterte om mye motstand både i starten og underveis i implementeringen av LP-modellen er eksempel på dette fenomenet.

Fullan (2001) skriver at endring i skolen er avhengig av hva læreren gjør og tenker og derfor blir den enkelte lærer en sentral aktør i endringsprosessen. Han hevder videre at skolekulturen påvirker den enkelte lærers holdning til endringsorienteringen i skolen. Rektor og koordinator på en skole fortalte at LP-modellens organisering av lærere i grupper på tvers av eksisterende samarbeidsrelasjoner avdekket en skolekultur preget av tre undergrupper. På denne skolen sier en av lærergruppelederne at: «*Det handler om holdninger, dårlige holdninger til LP-modellen*». Hargreaves (1996) bruker begrepet balkanisert skolekultur som viser til at skoler kan organisere seg i uformelle undergrupper som er stabile over tid. Medlemmene i undergruppene identifiserer seg til gruppens verdier og holdninger mer enn til hovedgruppa, og de forholder seg lojalt til undergruppas verdier. Slike grupperinger i skolen virker hemmende på utviklings- og endringsprosesser som omfatter hele kollegiet. Det er mulig skoleledelsens valg om å reorganisere gruppene og starte med fellestema om skolens verdigrunnlag og felles pedagogisk plattform var et viktig grep så tidlig i prosessen, på denne skolen.

De 20 timene vi observerte ble alle karakterisert som solide timer. Nordahl mfl. (2009) fant at 29 % av timer de observerte måtte karakteriseres som svake, utvalget var 3 skoler med høy og 3 med lav forekomst av problematferd, valgt ut fra statistiske analyser i et kvantitativt datamateriale fra 78 skoler. I skoler med relativt mye problematferd, var det størst forekomst av svake timer. Våre kvantitative resultater (T1) viste lav forekomst av problematferd i alle kassuskolene. Når vi i denne studien fant bare solide timer, så bekrefter dette funn fra tidligere undersøkelser; nemlig at problematferd har sterk sammenheng med klasseledelse.

Lærerne synes å gjennomføre de fleste tiltakene som blir bestemt i gruppene. Videre kan det synes som om gjennomføringen av tiltakene blir evaluert og revidert. På området evaluering, var forskjellene mellom skoler mer synlig enn på området gjennomføring av planlagte tiltak. Dette kan tyde på at implementeringskvaliteten slik den er definert i studien, i disse fire skolene var relativt høy.

Implementeringskvalitet er imidlertid et komplekst fenomen og handler ikke kun om å gjennomføre ulike tiltak i praksis. Det handler også om støtte fra systemene rundt intervensjonen. De fleste lærere opplevde høy grad av støtte fra lærergruppa og de påpekte at åpenheten om egen undervisning var blitt større i løpet av de to årene de hadde arbeidet med implementeringen av LP-modellen. En gruppe var spesielt opptatt av dette og mente at de var betydelig tryggere i LP-gruppa enn i hele personalgruppen. På en annen skole sa de også at de var tryggere i LP-gruppa enn i hele kollegiet, men påpekte at det var uproblematisk å samarbeide med alle ansatte ved skolen. De mente at tryggheten i hele personalet var endret positivt i perioden de hadde arbeidet med LP-modellen. I LP-modellen er koordinator, skoleledelsen og skolens arbeidsgruppe å støtte både lærergruppene og den enkelte lærer både på det faglige innholdet og i forhold til å gjennomføre intervensjoner og aktiviteter som blir bestemt i lærergruppa. På to

av skolene ble både ledelsen, koordinator og arbeidsgruppa fremhevet som viktige støttespillere og det ble fremhevet at dette var arenaene hvor gruppeledere får hjelp til å drive utviklingen framover.

Alle skolene opplevde støtte fra skoleeier. Gruppelederne opplevde nettverkene mellom arbeidsgruppene fra alle skolene som implementerer LP-modellen i kommunen som god støtte i arbeidet. De sa også at deltakerne i nettverkene hadde brukt litt tid for å finne sin form, og at de var blitt mer nyttige og kunnskapsutvidende etter hvert.

Opplæringen som gruppeledere og lærere får påvirker også implementeringskvaliteten. Skolene var i all hovedsak fornøyd med opplæringen de fikk med hensyn til bruk av analysemodellen og systemteori. På en skole mente de imidlertid at opplæringen kom for sent og at lærergruppelederne derfor var lite forberedt på rollen som gruppeleder i oppstart. På to av skolene var de kritiske til enkelte fagdager enten fordi de opplevde at det faglige innholdet ikke ble knyttet til LP-modellen eller fordi de opplevde at det faglige innholdet på enkeltfagdager var for svakt.

Et annet fenomen som påvirker implementeringskvaliteten er bruk av utviklingsstrategiens kjerneelementer. I LP-gruppene er analysemodellen et slikt kjerneelement. Bruk av sammenhengssirkelen, ny forskning og de tre perspektivene individ, aktør og kontekst er tre andre kjerneelementer utviklingsstrategien. Lærergruppene var forskjellig med hensyn til bruk av analysemodellen, forskning og perspektivene. En gruppe hadde for eksempel forenklet analysemodellen og i tre grupper brukte de ikke perspektivene i sin analyse av utfordringene som ble lagt fram. Videre var det flere grupper som i liten grad bruket innspillene de fikk på fagdagene eller annen teori i forhold til arbeidet med saker. De fleste gruppene sa at de var svært løsnings- og/eller handlingsorientert og at de brukte analysefasen til å skille ut hva de kunne gjøre noe med og hva de ikke kunne gjøre noe med. Alle gruppene brukte sammenhengssirkelen og de var godt fornøyd med arbeidet med å finne opprettholdende faktorer. En skole skilte seg ut både med hensyn til refleksjon, bruk av perspektivene individ, aktør og kontekst og med hensyn til refleksjon. Både referatene og observasjon av lærergruppemøtene viset at de brukte alle elementene i utviklingsstrategien i relasjon til alle sakene de hadde arbeidet med.

Implementeringskvalitet blir også påvirket av lærernes kapasitet eller lærernes kraft til å engasjere seg i og opprettholde kontinuerlig læring (Roland 2012). I alle lærergrupper bortsett fra en fortalte de at alle lærerne engasjerte seg i utfordringene som ble tatt opp. På skolen som hadde fellessak rapporterte de om mindre engasjement rundt disse enn de såkalte «hjertesakene».

Scherp (2009) har forsket på og skrevet om problembasert skoleutvikling (PBS), problemer og dilemmaer som lærere og skoleledere møter i hverdagen er utgangspunkt for utviklingsarbeid. Når ledelsen ved skole B har bestemt at lærerne skal jobbe med såkalte fellessaker, så kan dette være et godt utgangspunkt for utvikling. Men det forutsetter at den enkelte lærer er innforstått med og selv opplever at temaet er et problem eller dilemma. Lærerne uttrykte positivt engasjement når de jobbet med felles visjon og grunnverdier. Det var tydelig at lærerne hadde et eierforhold til disse temaene. I den neste fellessaken som ble bestemt så det ut som om eierforholdet var mer variert og forpliktelsen til å gjennomføre tiltak i egen praksis var mindre. Arbeid

med fellessaker kan virke positivt i forhold til å styrke samhold mellom lærerne. Imidlertid gis det ingen garanti for at dette fører til endringer i den enkelte lærers praksis. Å jobbe med felles standarder og forventninger til lærer- og elevatferd er viktig i skoleutvikling. Erfaringer viser imidlertid at det er lettere å bli enige verbalt enn i handling. Lærere vil ofte tolke og praktisere standardene forskjellig. Om dialog og tilbakemelding på ulik praksis fra ledere og kolleger uteblir, så fortsetter lærernes ulike praksis å blomstre.

LP-modellens organisering bygger på prinsipper om lærende organisasjoner. Det er individer som lærer, men gjennom samarbeid i grupper utvikles felles kunnskap, begreper og handlingsalternativer. Lærergруппene gir anledning til refleksjon over handling (Schön 1983). Når flere kolleger bidrar med ulike perspektiver på en lærers utfordring, så vil den læreren som eier utfordringen i større grad kunne utvide og endre sitt perspektiv på saken.

Skolens ledelse er viktig i forhold til tilrettelegging, støtte og legitimering av arbeidet. Lederne på alle fire skolene har vært aktive i forhold til å tilrettelegge for arbeidet med LP-modellen, hver på sin måte. På skole A og C hadde ledelsen i forkant et ønske om en felles strategi for å jobbe med læringsmiljø og klasseledelse. På begge skolene så lederne at LP-modellen kunne være godt egnet for dette arbeidet. Her har lokale tilpasninger vært små, og de har opplevd lite motstand i personalet.

Scherp (2007) påpeker at det er nødvendig med en egen utviklingsorganisasjon ved siden av organiseringen av skolens ordinære drift. Dette handler om å sette av nødvendig tid, ha definerte mål og begrunnelser som er kjent for personalet. Personer som har definerte roller og ansvarsområder spesielt knyttet til utviklingsarbeidet er også nyttig, for å bidra til å holde fokus og støtte opp om prosessene.

LP-modellen anbefaler å sette sammen grupper på tvers av etablerte grupper og team. Dette er begrunnet i systemteoretisk tenking. Som medlem i et sosialt system er en med på å produsere og reprodusere forståelse av og begrunnelser for praksis. Det er lettere å se noe nytt når en kommer ny inn i et system. Referanserammer og erfaringer er forskjellige for en lærer fra småskoletrinnet og en fra ungdomstrinnet.

En fare ved å legge LP-gruppene til team eller trinn kan være at utviklings- og endringsfokuset drukner i handlings- og tidspress i forhold til ulike oppgaver relatert til undervisningen. Når rektor på skole D sier at noen lærere opplevde det som bortkastet tid å snakke om elever de ikke kjente, så er dette forståelig sett ut fra en travel lærers hverdag. Lærerne i gruppene som var reorganisert til team opplevde omorganiseringen som positiv og påpekte at de var løsningsorientert og handlingsorientert. De brukte analysemodellen til å sortere ut ting de kunne gjøre noe med og satte i gang en rekke tiltak. Denne måten å bruke analysemodellen på skapte stor begeistring blant lærerne på denne skolen. Faren ved en slik handlings- og løsningsorientert måte å bruke analysemodellen på, er at det kan gå på bekostning av refleksjon og ny læring.

Gruppene på alle skolene uttrykte at sammenhengssirkelen var svært nyttig. Når det gjelder skoleutvikling, og utvikling av felles kunnskap og praksis for en hel skole, så er det ikke like hensiktsmessig å kun ta utgangspunkt i hva som oppleves nyttig for den enkelte lærer på kort sikt. Hva som er bra for skolen og elevene på sikt må stå i fokus om en ønsker å ha et skoleutviklingsperspektiv.

Ut fra intervjuene med lærergrupeledere og grupper ser det ikke ut som om LP-modellens kunnskapsgrunnlag er særlig aktivt i bruk i analysearbeidet. En av skolene har lest teori om sosial kompetanse, anerkjennelse og ros, og alle lærere har jobbet aktivt med å utvikle praksis på dette området. På alle skolene trekkes sammenhengssirkelen, eller modellen for analyse av opprettholdende faktorer fram som nyttig i analysearbeidet. Flere nevner synspunkter fra andre lærere som særlig nyttig for at de selv får nytt perspektiv på saken. Et problem ved kun å bruke erfaringsbasert kunnskap fra kolleger kan være at det er vanskelig å forstå og lære noe nytt om en aldri forsøker å se problemene ut fra mer overordnede og teoretiske perspektiver.

Teoretiske begreper fungerer som medierende redskaper når vi skal lære noe nytt. I følge Vygotskij (1978) er de fleste handlinger medierte, det vil si at vi benytter oss av ulike redskaper når vi utfører handlinger. Å diskutere utfordringer med kolleger er en handling. Begrepene som brukes for å beskrive utfordringen former gruppas forståelse. Likeledes vil begrepene som anvendes i analyseprosessen påvirke gruppas læring. Begreper som fokuserer på individuelle forhold påvirker forståelsen i en annen retning enn begreper som fokuserer på kontekstuelle forhold. Analysemodellen kan forstås som et medierende redskap i en læreprosess.

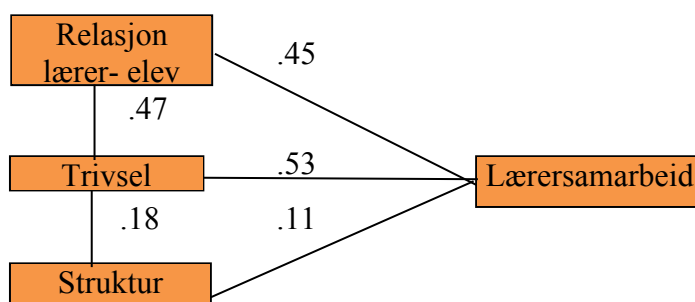
Junge (2012) finner i sin studie av kollegagrupper at lærere i liten grad brukte teori i sine diskusjoner om problemer de opplever. Når lærere kun bruker sitt hverdagspråk i samtaler om faglige utfordringer, så er det vanskelig å få ny forståelse, og endringer i praksis uteblir. Når lærere og gruppeledere i intervjuene trekker fram sammenhengssirkelen som særlig bra, så er dette et eksempel på et medierende redskap som hjelper lærerne til å få øye på nye perspektiver i saken. Aktiv bruk av heftene i arbeidet med LP-modellen fører til at gruppa tar i bruk nye begreper, og endret forståelse og handling.

Lærernes kollektive forventning og mestring og tiltak som var rettet mot relasjoner, ros og anerkjennelse og ro orden og struktur blir kommentert avslutningsvis i rapporten.

5. Oppsummerende betraktninger

Analyser av det kvantitative materialet, av de 38 skolene inkludert de fire kasskolene, viser at det er lærernes vurdering av skolens miljø som har hatt størst positiv endring fra T1 til T2. Samarbeid mellom lærerne har hatt en gjennomsnittlig økning på + 0.29, og lærernes vurdering av relasjoner til elevene har økt med + 0.33. For kasskolene er lærernes vurdering av samarbeid økt med henholdsvis +0.14, + 0.34, + 0.95 og + 1.18. Lærernes vurdering av relasjoner til elevene er økt med henholdsvis + 0.53, + 0.69, + 1.02 og + 1,11.

Det er foretatt en stianalyse som viser at det er klar sammenheng mellom lærersamarbeid og lærerens relasjon til elevene (0.45), og mellom lærersamarbeid og lærernes egen trivsel (0.53). Det er lavere korrelasjon mellom lærersamarbeid og lærervurdert «struktur» i undervisningen (0.11). Lærerne opplever generelt en forbedring av disse sidene av skolemiljøet ved bruk av LP modellen.



Figur 5.1. Stianalyse av lærersamarbeid lærervurdert

Utvikling av samarbeid i en lærende organisasjon er et viktig mål for arbeid med LP-modellen. Gjennom arbeidet i LP-gruppene utvikler lærerne felles kunnskap og begreper som grunnlag for å forstå utfordringer i klasserommet, og de utvikler felles standarder for praksis. Organiseringen av samarbeid i grupper på tvers av team er et viktig prinsipp for å utvikle ny forståelse og handling. Med utgangspunkt i enkeltlæreres egne opplevde utfordringer skal de få hjelp av kolleger til å utvikle en kunnskapsbasert praksis basert på analyse og refleksjon. I gruppene trener lærere på å reflektere *over praksis*, og ved å prøve ut og evaluere tiltakene, utvikles også evnen til økt *refleksjon i praksis* (Schön 1983).

«I LP-gruppene er vi trygge på hverandre. Der tør vi å ta opp saker».

Gjennom kasusstudien finner vi at samarbeidet i LP-gruppene førte til at lærerne utviklet større trygghet i egen praksis. På dette området så vi forskjeller i gruppenes praksis. Analyse av egne utfordringer i lys av teori og reflektert erfaring, gir mulighet til å utvikle felles pedagogiske begreper og begrunnelser. Utvikling av felles begrunnelser gir trygghet i praksis. Noen grupper var veldig handlingsrettet og løsningsorientert, og opplevde at gruppa ga støtte til handling. Det kan se ut som om begge tilnærmingene gjør at lærerne opplever seg selv mer kompetente i møte med elevene. De relativt høye gjennomsnittene på skalaen for kollektiv forventning om mestring for hver skole viser at de fleste lærerne har tro på at de i fellesskap mestrer utfordringene skolehverdagen byr på.

Ved at alle kollegene etter tur la fram sine egne utfordringer i gruppa, opplevde lærerne aksept for å være usikker og ikke mestre alt. Munthe (2005) bruker begrepet *profesjonell usikkerhet* og knytter dette til erkjennelse av at du som lærer hver time står overfor en rekke valg og avgjørelser, og at du aldri helt vet hvilke konsekvenser valgene får. Selv om valgene er godt begrunnet, kan du aldri helt vite hvilken effekt de får i *den* bestemte klassen, eller overfor *de* bestemte elevene i *den* bestemte konteksten. Når samarbeidet fungerer godt utvikles altså både en positiv profesjonell usikkerhet og en større åpenhet for å erkjenne at det er noe en ikke får til. En skal være ganske trygg i fellesskapet for å tørre å vise sin usikkerhet og være åpen for å bli utfordret av kolleger. En slik trygghet er nødvendig for å våge å vende blikket mot seg selv som lærer når praksis ikke svarer til forventningene. Dette handler om å utvikle en profesjonalitet som for mange enkeltlærere og skolekulturer innebærer et nytt elevsyn og et nytt syn på lærerrollen. Alle gruppemedlemmene uttrykte trygghet og trivsel i lærergruppa, dette kan ha bidratt til økt opplevelse av samarbeid i kollegiet (jfr. stianalysen).

«Det er viktig å komme fort i gang med tiltak for å oppleve mestring».

Både intervjuer, observasjoner og referater fra gruppemøter viser at mange tiltak er gjennomført og evaluert. Ros og anerkjennelse av elever, og ro, orden og struktur i klassene, var noe alle hadde jobbet med i større og mindre grad. Noen hadde hatt hovedvekt på ros og anerkjennelse mens andre hadde hatt hovedvekt på ro og orden. Når en lærer gjennomfører konkrete tiltak på et område hvor hun ønsker å få til en endring, og både læreren selv og hennes kolleger ser at det virker, utvikles mestringsopplevelser, både individuelt og kollektivt. Gjennom å erfare at tiltakene har god effekt utvikles også troen på individuell og kollektiv mestring (Goddard, Hoy og Hoy 2000). Vi ser at det som skjer i praksis stemmer med systemteorien. Endring på et område fører til endring på andre områder, det utvikles positive sirkler; bedre samarbeid gir økt trygghet, som gir økt vilje til å se på seg selv som lærer og prøve ut endringer i egen praksis. Bedre struktur i undervisningen gir bedre forutsigbarhet og trygghet for elevene, og relasjoner mellom lærer og elever blir bedre (Nordahl 2012).

«Relasjonsbygging kommer først, før vi kan begynne å stille krav»

Som nevnt innledningsvis viser de kvantitative analysene fra alle skolene en positiv utvikling på + 0.33 når det gjelder læreres vurdering av relasjoner til elevene. Det var innenfor området relasjoner mellom lærer og elev at kassuskolene hadde flest tiltak med resultater som varierte fra +0.53 til + 1.61 på den kvantitative evalueringen. Imidlertid viser ikke elevenes vurdering av sine relasjoner til lærere noen positiv utvikling. Analyse av alle de 38 skolene viser en svak negativ utvikling på dette området, elevvurdert. På tre av kassuskolene vises også en svak negativ utvikling, mens den fjerde er uendret (+ 0.02). At lærere i større grad enn elever vurderer positiv endring av relasjoner, kan underbygge antagelsen om at bedre kollegastøtte og bedre mestringsopplevelse som følge av igangsatte tiltak som virker, kan ha betydning for lærerens opplevde relasjon til eleven. Det er mulig at læreres positive forventning om mestring, individuelt og kollektivt, fører til et mer positivt syn på elevene. Innovasjonsforskning viser at endring på elevnivå tar lengre tid. Det må systematisk og langsiktig arbeid til før elevene opplever endring. Den skolen som skårer best på elevvurderte relasjoner til lærere har også jobbet mest systematisk med ros og anerkjennelse.

En annen interessant faktor som kan forklare læreres syn på relasjoner til elever, er kontaktlæreres vurdering av elevenes innordning til skolens regler. Analyser av alle skolene viser at kontaktlærere vurderer positiv framgang på dette området på + 0.28. Analyser av kassuskolene viser at kontaktlærere på tre av skolene vurderer positiv utvikling på enkelte områder innenfor faktoren sosial kompetanse. Den skolen som har jobbet mest med ros og anerkjennelse viser en framgang på empati og rettferdighet (+ 0.29). En av skolene som særlig har jobbet med struktur, ro og orden har positive endringer på tilpasning og innordning (+0.54 og + 0.53). På en skole som har jobbet mye med felles pedagogisk plattform og standarder for læreres praksis, vurderer kontaktlærere positiv framgang for elevenes selvkontroll (+ 0.53).

Analysene viser ingen framgang på kontaktlæreres vurdering av elevenes selvhverdelse, og heller ikke på elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Når lærere og elever vurderer viktigheten av ulike sosiale kompetanseområder viser det seg at de har svært ulike meninger om fenomenet. Elevene mener at empati overfor jevnaldrende og samarbeid med medelever er det aller viktigste, mens lærere prioriterer tilpasning og innordning til skolens regler og normer (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2002). Dette kan være en forklaring på at elevene ikke opplever endringer i sine relasjoner til lærere.

«Språk og begreper hjelper oss til å se ting utenfra»

I analyser av kasusstudien så vi at det var forskjeller mellom gruppene når det gjaldt å bruke teori og pedagogiske begreper i analyser av utfordringene. Alle gruppene på de fire skolene brukte sammenhengssirkelen for å finne fram til opprettholdende faktorer. De fleste nevnte denne modellen som et nyttig verktøy for å avgrense problemet og sortere ut faktorer de som lærere kunne gjøre noe med. «Vi er veldig løsningsorientert, og sorterer problemene ved hjelp av sammenhengssirkelen». Analysemodellen er delt i to faser, analyse- og tiltaksfase. I analysefasen skal lærerne hjelpe hverandre til å tenke nytt om problemer ved hjelp av kunnskap og refleksjon. For sterkt løsningsfokus, kan hindre lærerne i å forstå noe nytt.

Junge (2012) fant i sine observasjoner av studiegrupper for lærere at «*Samtalene var praksisnære og beskrivende, det var lite bruk av faglige begrep*». Madsen (2007) studerte læreres læring gjennom et utviklingsprosjekt, og fant blant annet at læring i kollegagrupper forutsetter utvikling av et felles pedagogisk begrepsapparat. Lærere har også behov for å lære om samarbeid og samhandling, og dette læres best ved kombinasjon av teori og praksis. Ekstern veiledning og en modell for å strukturere samarbeidsmøtene er også sentralt. Styrken til skoleutvikling og læring på arbeidsplassen oppstår i samhandling, påpeker Madsen.

Tinnesand og Flaatten (2006) studerte lærergrupper i arbeid med LP-modellen, og fant at lærerne var gode til å støtte hverandre, men de i liten grad utfordret hverandre. Kommunikasjonen i gruppene var preget av symmetri. Støtten besto av å forstå og speile læreren som snakket om et problem. «*Det har jeg også opplevd med den eleven. Det er akkurat det samme i mine timer*». Elevrelaterte problemer var mer i fokus enn lærernes egen praksis. I disse gruppene hadde de lite fokus på seg selv som lærer.

LP-modellens kunnskapsgrunnlag og strukturen i analysemodellen er ment å skulle hjelpe lærere til å utvikle en mer kunnskapsbasert praksis. Det vil si at teoretisk og forskningsbasert kunnskap skal anvendes for å forstå og håndtere utfordringer i klasserommet. Kunnskapen kan ikke forstås som en oppskrift på praksis, men som et grunnlag for å reflektere over praksis.

«Lærerne får tid til å reflektere, de tenker ikke tiltak med en gang».

Refleksjon er et vanskelig tema. Læreres forståelse av hva det innebærer å reflektere varierer. Noen grupper oppfatter refleksjon synonymt med å snakke sammen. Når de har sortert informasjon ved hjelp av sammenhengssirkelen, velges tiltaksområder. Relasjon mellom lærer og elev er identifisert som en faktor som opprettholder problemet, og et område som må forbedres. Altså må de ha et tiltak som handler om bedre relasjon. Men dersom refleksjonen ikke går mer i dybden er det vanskelig å tenke seg at tiltaket vil ha særlig effekt. Det er viktig å reflektere over hva teori og forskning viser om å skape gode relasjoner. Det bør også reflekteres over hva som gjør at den enkelte lærer reagerer negativt på bestemte elever. Den voksnes egne verdier og sårbarheter vil utfordres av enkelte elever. Å erkjenne sin egen rolle og påvirkning i relasjon til elevene er et nødvendig utgangspunkt for endring av relasjonen. «*Om du ønsker å endre en relasjon, kan du selv sørge for å legge noe nytt inn i den*» (Bateson 1991). Lærer må forstå seg selv og sine reaksjoner, og ha et reelt ønske om å bidra til at relasjonen blir bedre. I dette arbeidet er det viktig med gode kolleger som kan hjelpe en til å se seg selv i relasjon til bestemte elever. Observasjon i klasser er nyttig i denne sammenhengen.

Refleksjon i fysisk forstand, betyr gjenskin, å kaste tilbake. I pedagogisk sammenheng handler det om det samme, om å belyse et fenomen ut fra ulike perspektiver. En elev som slår andre kan forstås ut fra psykologiske og sosiale teorier, eller hans handling kan forstås ut fra systemteori og sosiokulturelt læringssyn. Det er et viktig utgangspunkt i arbeid med LP-modellen at enhver handling må forstås som en av mange handlinger i et sosialt system, og at en handling påvirker andre handlinger.

«Vi opplever synlige endringer i klasserommet».

Temaet for kasusstudien var «*Praksis i lærergrupper og implementeringskvalitet*». Vår forforståelse av implementeringskvalitet handlet om at lærere anvender LP-modellens teori og modeller på en måte som fører til læring og endring i praksis. Vi så at gruppene arbeidet med mange saker, de brukte sammenhengssirkelen og fant fram til tiltaksområder som de gjennomførte og evaluerte. «*Det er de små tingene som hjelper og fører til store forandringer*», var en oppfatning som gikk igjen blant lærerne. Et viktig spørsmål er om disse små tingene fører til læring på et nivå som fører til en bedre praksis på sikt. Læring kan defineres som endring i kognisjon/tenking og praksis. Det er flere veier som kan føre til læring: begynner du å prøve ut nye tiltak, så kan du utvikle ny forståelse, eller: får du ny kunnskap og oppnår ny forståelse, så er det sannsynlig at du endrer handling.

Flere forskere har vært opptatt av forskjeller mellom læreres handlingsteori og deres handling i praksis. Handal og Lauvås (2000) omtaler læreres praktisk yrkesteori som taus kunnskap basert på summen av erfaring og teori, og som i liten grad fungerer som begrunnelser for praksis. Senge (1999) hevder at endring av mentale modeller er en viktig faktor når det gjelder kollektiv læring i organisasjoner. Mentale modeller kan forstås som våre grunnleggende antagelser og forforståelse om undervisning og læring, om elev- og lærerrolle, om verdier og skolens samfunnsmessige oppdrag. Bevissthet om hvordan ulike mentale modeller påvirker kommunikasjon og samarbeid i et kollegium, er et viktig utgangspunkt i forhold til individuell og felles læring i en lærende organisasjon.

Kasusstudien tyder på at det i ulik grad har skjedd endring i lærernes kognisjon/tenking av en slik karakter at vi kan si at det har ført til varig endring av praksis. En av skolene formidler dette tydeligere enn de andre. Rektor sier: «*Jeg tror faktisk at lærerne har fått en felles forståelse av inkludering. Mange ser nå at elevene har det best i fellesskapet.--- Jeg synes vi har fått vridt fokuset etter hvert, det gikk overraskende fort. For eksempel når vi lærte at det er vi som voksne rundt barna som må gjøre noe*». På denne skolen hører vi det samme fra gruppeledere og lærere i gruppene. Både lærere og ledere synes å være enige om at her har det skjedd en stor endring i hvordan personalet snakker om og forstår utfordringer i egen praksis.

Litteraturliste

- Andresen, B. B. (2010): *Skoler i udvikling – undersøgelse af brugen af LP-modellen*. Aalborg: University College Nordjylland.
- Arfwedson, G. (1985): *Schools Codes and Teachers Work. Three studies in Teachers Work Context*. Malmø: Liber forlag/CWK Gleerup.
- Bateson, G. (1991): *Ånd og natur: en nødvendig enhed*. København: Rosinante.
- Burner, T. (2011): Skolebasert fellesskap for læring og forskning. I *FoU i praksis*, 5/2011 s. 29-45.
- Eccles, J.C. (1989): *Evolution of the brain: creation of the self*. London: Routledge.
- Eccles, J. S. Midgley, C. Wigfield, A. Buchanan, C.M. Reuman, D. Flanagan, C. og Douglas, I. (1993): Development during adolexcents. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. I *American Psychologist* 1.
- Eide, H. og Eide, T. (2000): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendals akademiske.
- Frøyland, L. A. og Sletten, M. A. (2012): Mindre problematferd for de fleste, større problemer for de få? En studie av tidstrender i problematferd: 1992, 2002 og 2010. I *Ungdomsforskning*, 12 (2)/2012, s. 43-66.
- Fullan, M. (2011): *Change leader: learning to do what matters most*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Fullan, M. (1992): *Successful school improvement*. Toronto: OISE Press.
- Goddard, R.D. Hoy, W.K. og Hoy, A (2000): Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*. Summer 2000, Vol.37, No.2, pp 479 – 507.
- Goodlad, J.I. (1984): *A place Called School. Prospects for the future*. New York: McGraw Hill Book Company.

- Gresham, F.M. og Elliott, S.N. (1990): *Social skills rating system*. Manual. Circle Pines, American Guidance Service.
- Grimsæth, G. (2013): Undervisningspraksisens muligheter. Kan lærerens undervisningspraksis redusere relasjons- og atferdsproblemer. I *Spesialpedagogikk* 1/2013.
- Grosin, H. (1990): *Skolans klima*. Stensil.
- Handal, P. og Lauvås, G. (2010): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Jahnsen, H. og Nordahl, T. (2011): *Innovasjonsheftet. Hvordan drive utviklingsarbeidet med LP-modellen*. Porsgrunn: Læringsmiljøsentret.
- Junge, J. (2012): Kjennetegn ved lærernes kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalerne. I *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 5/2012 s. 373-385.
- Knudsmoen, H. (2012): «Utvikling av skolens miljø». *En kvantitativ spørreundersøkelse om arbeid med læringsmiljøet ved bruk av LP-modellen 2009–2011*. Hamar: Oppdragsrapport 4/2012.
- Kleven, T. A. (2008): Validity and validation in qualitative and quantitative research. I *Nordisk pedagogikk*, 3/2008, s. 219-233.
- Kruuse, E. (1996): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslektede fag*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Lillegården kompetansesenter (2010): *Kom i gang med utviklingsarbeid*. Porsgrunn: Læringsmiljøsentret.
- Lund, T. og Christophersen, K.-A. (1999): *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, J. (2007): «Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det». *Forpliktende, forskende samarbeid i skoleutvikling*. Tromsø: Avhandling for Ph.d.graden. Universitetet i Tromsø.

- Marzano, R. J. (2009): Setting the record straight on "High Yield" strategies. I *Kappan*, s. 30–37. Tilgjengelig fra Internett: <http://www.marzanoresearch.com/documents/Marzano9-09.pdf>
- Mausethagen, S. og Kostøl, A. (2009): *Relasjoner mellom lærer og elev og lærernes undervisningspraksis. En casestudie av lærernes forståelser, klasseromsdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapportnr. 18/2009.
- Moos, R. H. og Trickett, E. J. (1974): *The classroom Environment Scale*. California: Consulting Psychology Press.
- Munthe, E. (2005): Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6/2012, s. 431–445.
- Nielsen, J. (2013): Utredning i kontekst. Utredninger i vor tid. I *Psykologi i kommunen*. 1/2013, s. 39–48.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, rapport nr. 11/2000.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, rapport nr. 19/2005.
- Nordahl, T. (2006a): *Modellheftet: beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2006b): *Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Læringsmiljøseneteret.
- Nordahl, T. (2010): *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. Gravrok, Ø. Knudsmoen, H. Larsen, T. og Rørnes, K (red.) (2006): *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 9/2009.
- Nordahl, T. Sunnevåg, A.-K. og Ottosen, A.L. (2009): *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006–2008*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 5/2009.

- Nordahl, T. Sunnevåg, A.-K. Aasen, A.M. og Kostøl, A.K. (2010): *Uligheder og variationer, danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og social kompetence*. Fredrskhavn: Dafolo.
- Nordahl, T. Aasen, A.- M. og Sunnevåg, A-K. (2011): *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2011*. Fredrskhavn: Dafolo.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N, Wendt, R. E. og Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.
- Opfer, V., D and Pedder D. (2011): Conceptualizing Teacher professional Learning. I *Review of Educational Research*, vol.81, No. 3, pp. 376-407
- Roland, E. (2012): Mobbing og tidlig innsats – har programmer mot mobbing best effekt på barnetrinnet? I Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rutter, M. Maughan, B. Mortimore, P. Ouston, J. og Smith, A. (1979): *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Senge, P. M. (2006): *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Scherp, H.-Å. og Scherp, G.-B. (2007): *Lärande och skolutveckling: ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Universitet, bind-/heftenr. 2007:3.
- Scherp, H.-Å. (2009): *Att leda lärprocesser*. Karlstad: Karlstad universitet, Utbildningsvetenskap.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books
- Sloth, B. (2012): Inklusion finnes i relasjonen mellom lærer og elev. I *Specialpædagogikk* 1, s. 11-19.
- Sunnevåg, A-K. og Aasen, A.M. (2010): *Implementering av LP-modellen, evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP2)*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 3/2010.
- Sørli, M-A. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, rapport nr. 12a/1998.

- Tinnesand, T. (2008): *Veilederheftet. Beskrivelse av rollen som ekstern veileder med eksempler fra arbeid i lærergrupper*. Porsgrunn: Læringsmiljøseneteret.
- Tinnesand, T. og Flaaten, S.V. (2006): *Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper. En case-studie*. Porsgrunn: Statped skriftserie nr: 37.
- Timperly, S. (2010): Teacher professional learning and development. I *International Academy of Education*. International Bureau of Education, educational practices series-18.
- Yin, R. K. (1994): *Case study research : design and methods*. Los Angeles, California: Sage. Applied Social research methods series, vol. 5.
- Øia, T. (2011): *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, rapport nr. 9/2011.
- Aasen, A. M. og Søby, K. (2011): "Vi ser at det fungerer". *En kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2010 (LP3)*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 5/2011.
- Aasen, A.M. og Kostøl, A. K. (2011): "Det gjelder å holde ut": *En kvalitativ og kvantitativ evaluering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 12/2011.
- Aasen, A. M. (2012): E-learning as an important component in "blended learning" in school development projects in Norway. I *The International Conference on E-learning in the Workplace 2012*, www.icelw.org.

Vedlegg

Vedlegg 1 Måleinstrument

INDIVIDVARIABLER

I denne evalueringen er resultatene kartlagt gjennom to individuelle variabelområder. Den første handler om problematferd er vesentlig i arbeid med LP-modellen. Den andre variabelen er sosial kompetanse. Sosial kompetanse defineres som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og opprettholde sosiale relasjoner og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes (Ogden 1995). Slik kan sosial kompetanse sees som en individuell variabel knyttet til både kunnskaper og holdninger som den enkelte har, og de ferdighetene som den enkelte tar i bruk. Individvariablene vil ut fra denne gjennomgangen bli operasjonalisert gjennom følgende forhold:

- Elevenes atferd i skolen
- Elevenes sosiale kompetanse

Atferd på skolen

Spørsmålene knyttet til vurdering av elevenes atferd på skolen er noe problematisk. Atferden kan ofte være situasjonsspesifikk og dermed vil målingene muligens være preget av vurderinger om enkeltepisoder under kartleggingstidspunktet. Videre vil som oftest vurderingene dreie seg om en relativ forekomst, og ikke bære preg av nøyaktige kvantitative målinger. Dette er forsøkt tatt hensyn til gjennom utarbeidelse av målinstrumentet. Skalaen som benyttes er en bearbejdet utgave av Gresham og Elliott (1990) og Ogden (1995), utviklet av Sørli og Nordahl (1998) og videreutviklet av Nordahl (2000).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Atferd på skolen	«Hvordan jeg er på skolen»	Elev	Gresham og Elliott (1990), Ogden (1995), Sørli og Nordahl (1998), Nordahl (2000)

Sosial kompetanse

I flere studier er det påvist en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og elevenes skolefaglige læringsutbytte (Ogden 2001, Nordahl 2005). Sosial kompetanse innebærer å foreta ulike vurderinger ut fra kunnskaper og holdninger i bestemte kontekstuelle situasjoner. I dette måleinstrumentet brukes elevversjonen av Gresham og Elliot (1990) «Social skills rating system».

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Sosial kompetanse	«Sosial ferdigheter»	Kontaktlærer	Gresham og Elliott (1990)

KONTEKSTUELLE VARIABLER

Skolens miljø (kultur) betraktes som en del av læringsmiljøet i den kvantitative spørreundersøkelsen. Relasjonene i skolen antas å være viktige betingelser for elevenes deltakelse og handlinger i skolen. Disse relasjonene betraktes her som en del av skolens læringsmiljø. Elevenes trivsel i skolen betraktes her som et mål på elevens erfaringer av læringsmiljøet og er kartlagt gjennom et eget måleinstrument. Den viktigste virksomheten i skolen er den undervisningen som til enhver tid gjennomføres. Denne undervisningen er kartlagt gjennom spørreskjemaer både til lærere og elever. Ut fra dette er de kontekstuelle variablene operasjonalisert og kartlagt ut fra følgende områder:

- Undervisning
- Relasjoner mellom elev og lærer
- Elevenes trivsel
- Skolens miljø (kultur)

Undervisningens innhold og arbeidsmåter

Innenfor undervisning rettes det søkelys på hva som formidles i skolen og hvilke arbeidsmåter som tas i bruk i formidlingen. Det er tatt i bruk to hovedsakelig identiske måleinstrument til lærere og elever for å vurdere undervisningen. Måleinstrumentet bygger på skaler utviklet av Goodlad (1984), Eccles mfl. (1991), Nordahl (2000).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Undervisningens innhold og arbeidsmåter	«Undervisningen»	Elever	Goodlad (1984), Eccles mfl. (1991), Nordahl (2000)
	«Undervisningen»	Kontaktlærer og lærere	---- « ----

Relasjoner mellom elev og lærer

Relasjonen mellom elevene og lærerne betraktes som en viktig del av læringsmiljøet, og disse relasjonene viser i ulike studier sterk sammenheng med elevenes læringsutbytte og oppførsel i skolen (Hattie 2009, Nordahl mfl. 2005). Skalaen er tatt ut fra «Classroom Environment Scale» (Moos og Trickett 1974) og Eccles mfl. (1991). Informantene i denne skalaen er elevene.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Relasjoner mellom elev og lærer	«Lærerne»	Elever	Moos & Trickett (1974), Eccles (1989)
Relasjoner mellom elev og lærer		Lærerne	Moos & Trickett (1974), Eccles (1989)

Trivsel

Trivsel er her operasjonalisert gjennom hva elevene synes er viktig i skolen, og hva de synes om å gå på skolen. Skalaen er utviklet med bakgrunn i Rutter mfl. (1979), Goodlad (1984), Ogden (1995):

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Trivsel	«Hva jeg synes om å gå på skolen»	Elever	Goodlad (1984), Ogden (1995), Rutter mfl.(1979)

Miljø i skolen

Lærernes trivsel er vurdert etter skalaen for miljø i skolen, lærerens trivsel og kompetanse, samarbeid mellom lærerne, relasjoner mellom lærer og elev og fysisk miljø. I studier av variasjoner og likheter mellom skoler brukes ofte begrepet skolekultur for å fange eller beskrive miljøet og kulturen i den enkelte skole. Arfwedson (1985) bruker begrepet skolekode for å karakterisere de normer og tradisjoner som eksisterer ved den enkelte skole og viser at skolekode bidrar til store forskjeller mellom skoler. Informanter er her alle lærere på skolene. Innenfor lærernes vurdering av miljø i skolen er følgende måleinstrument brukt i evalueringen.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Samarbeid og klima i skolen	«Samarbeid og klima i skolen»	Timelærere og kontaktlærere	Grosin (1990) Rutter mfl. (1979) Arfwedson (1985)

Spesialundervisning

Innenfor vurderingene av spesialundervisningen i skolene er det utviklet noen spørsmål for å få informasjon om lærernes innstillinger til og realisering av spesialundervisning. Dette gjelder særlig for å kunne avdekke forholdet mellom en individualisert forståelse av spesialpedagogisk praksis og en mer relasjonell og kontekstuelle forståelse av tilpasset opplæring (Nordahl og Hausstätter 2009).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Spesialundervisning	«Spesialundervisning»	Lærere	Nordahl og Hausstätter (2009)

Disse dataene innhentet er ikke analysert i denne evalueringsrapporten, da reliabilitetsskårene var svake.

Vedlegg 2 Reliabilitetsverdier

INDIVIDUELLE VARIABLER

Elevers vurdering av atferd i skolen

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Elevers atferd i skolen	.861	.867	26
Faktor 1	Undervisnings og læringshemmende atferd	.825	.828	13
Faktor 2	Sosial isolasjon	.521	.610	5
Faktor 3	Utagerende atferd	.676	.513	4
Faktor 4	Alvorlige atferdsproblemer	.757	.719	4

Reliabilitetsverdier problematferd

Reliabilitetsanalysen ga tilfredsstillende verdier på sumskårene og tre av faktorene. Sosial isolasjon som faktor har en noe lavere reliabilitet og resultatene her inneholder sannsynligvis en del feilvarians. Når det gjelder sosial isolasjon kan spørsmål 14, 15 og 16 gi en bedre reliabilitetsskår. Resultatene om elevenes vurdering av atferd, når det gjelder sosial isolasjon og utagerende atferd må tolkes med noe forsiktighet, men elevene vurderer ingen endring i denne kartleggingen av variabelområdet.

Kontaktlærerens vurdering av elevenes sosiale kompetanse

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Elevenes sosiale kompetanse	.957	.957	26
Faktor 1	Tilpasning	.944	.943	9
Faktor 2	Selvkontroll	.909	.919	6
Faktor 3	Selvheldelse	.904	.904	8
Faktor 4	Empati/rettferdighet	.814	.798	4
Faktor 5	Innordning	.785	.712	3

Reliabilitetsanalyser sosial kompetanse

Reliabilitetsanalysene er tilfredsstillende på begge kartleggingstidspunktene. Når det gjelder faktor 5 om innordning har den en noe svakere reliabilitetsskår.

Elevenes skolefaglige prestasjoner:

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Elevenes skolefaglige prestasjoner		.918	.903	3
Karakterer		.823	.852	3

Reliabilitetsanalyser elevenes skolefaglige prestasjoner

Reliabilitetsverdiene betraktes som svært tilfredsstillende.

Lærersyn på elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Lærer om motivasjon og arbeidsinnsats	.772	.774	4

Reliabilitetsverdier i lærervurdering om elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

Reliabilitetsverdiene betraktes som tilfredsstillende.

Lærersyn på atferdsproblematikk

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Atferdsproblematikk	.440	.494	3

Reliabilitetsverdier i lærervurdering om atferdsproblematikk

Reliabilitetsverdiene betraktes ikke som tilfredsstillende og dataene er tatt ut av denne evalueringen.

Kontaktlærersyn på elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Kontaktlærer om motivasjon og arbeidsinnsats	.918	.918	4

Reliabilitetsverdier i kontaktlærervurdering om elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

Reliabilitetsverdiene betraktes som svært tilfredsstillende.

KONTEKSTUELLE VARIABLER

Elevvurdert undervisning

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Undervisning	.813	.829	15
Faktor 1	Variasjon i arbeidsmåter	.639	.652	6
Faktor 2	Struktur i undervisningen	.683	.688	6
Faktor 3	Ros og oppmuntring	.737	.768	3

Reliabilitetsanalyse av faktoren undervisning

Reliabilitetsverdien på sumskåren kan betraktes som god, men de tre faktorene har lavere verdi. Verdiene er i samsvar med reliabilitetsverdier i andre undersøkelser om undervisning (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2005). Undervisning er en svært komplisert virksomhet som det er vanskelig å måle empirisk. Likevel beholdes faktorene fordi de gir substansiell god mening, og dekker vesentlige forhold tilknyttet denne evalueringen.

Lærervurdert undervisning

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Undervisning	.603	.585	11
Faktor 1	Variasjon i arbeidsmåter	.523	.485	7
Faktor 2	Ro og orden i undervisningen	.589	.635	4

Reliabilitetsverdier i lærervurdert undervisning

Reliabilitetsanalysene her er ikke tilfredsstillende, undervisning er en svært komplisert virksomhet som det er vanskelig å måle empirisk.

Elevvurdert relasjoner mellom lærer og elev

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Relasjoner	.822	.845	31
Faktor 1	Relasjon mellom lærer og elev	.875	.881	14
Faktor 2	Relasjon mellom elevrelasjoner, arbeidsmiljø	.680	.686	6
Faktor 3	Relasjon mellom elevrelasjoner, sosialt miljø	.763	.798	11

Reliabilitetsanalyse av elevvurdert relasjon mellom lærer og elev og elevene imellom

Reliabilitetsverdiene betraktes som tilfredsstillende, særlig når det gjelder sumskåren, mens elevrelasjoner har en noe lav verdi.

Lærervurdert relasjoner mellom lærer og elev

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Relasjon mellom lærer og elev (som miljø 3)		.734	.650	5

Reliabilitetsanalyse av lærervurdert relasjon mellom lærer og elev

Reliabilitetsverdiene betraktes ikke som tilfredsstillende, men relasjonsarbeidet er sentralt i LP modellen så er analysert, men må tolkes med forsiktighet.

Elevenes syn og trivsel på skolen

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Elevenes trivsel og syn på skolen		.655	.690	8

Reliabilitetsverdier elevenes trivsel og syn på skolen, elevvurdert

Sumskårens reliabilitetsverdi betraktes som relativt lav, men den gir relativt god innholdsmessig mening i samsvar med utformingen av måleinstrumentet. Med denne bakgrunnen betraktes reliabilitetsverdiene som tilfredsstillende for denne evalueringen.

Læreren vurdering av skolemiljøet

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Miljø i skolen	.854	.857	17
Faktor 1	Læreren trivsel og kompetanse	.770	.795	4
Faktor 2	Samarbeid mellom lærerne	.769	.783	6
Faktor 3	Relasjon mellom lærer og elev	.734	.650	5
Faktor 4	Fysisk miljø	.763	.774	2

Reliabilitetsverdier skolekultur

Tabellen over viser at sumskåren på læreren vurdering av miljøet i skolen er god, men at verdiene er lavere på de ulike faktorene. Den gode samlede skåren kan være at batteriet inneholder mange spørsmål som gjør det lettere å oppnå høye alphaverdier. De øvrige reliabilitetsverdiene er imidlertid å betrakte som tilfredsstillende på begge målingene, foruten relasjon lærer og elev.

Spesialundervisning

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Spesialundervisning	.620	.340	9
Faktor 1	Individfokus og differensiering	.551	.544	4
Faktor 2	Gis av hensyn til medelever og lærer	.668	.684	2
Faktor 3	Gis ut fra elevens vanske	.570	.579	3

Reliabilitetsverdier spesialundervisning, lærervurdert

Reliabilitetsverdiene er ikke tilfredsstillende, og faktorene analyseres ikke videre.

Vedlegg 3 Elevskjema

Elev barnetrinn. Kartleggingsundersøkelse LP-modellen

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken basisgruppe/klasse du går i:

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
7. klasse								

HVA JEG SYNES OM Å GÅ PÅ SKOLEN

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

Nr.	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene				
6	Jeg liker meg godt i basisgruppa/klassa				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				

HVORDAN JEG ER PÅ SKOLEN

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det.
Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.
Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.
Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.
Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					
14	Jeg er lei meg og deprimert på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene.					
17	Jeg blir lett genert og rødmer.					
18	Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til.					
19	Jeg krangler med andre elever på skolen.					
20	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
21	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
22	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
23	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
24	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
25	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
26	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

LÆRERNE

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Læreren er mer som en venn for meg.				
2	Jeg har god kontakt med læreren.				
3	Læreren liker meg.				
4	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
5	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
6	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
7	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
8	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
9	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
10	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
11	Læreren tåler en spøk.				
12	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
13	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
14	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i gruppa/klassa.				
15	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

BASISGRUPPA/KLASSA OG KLASSEKAMERATENE MINE

Her kommer det noen setninger som handler om basisgruppa eller klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i basisgruppa/klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: ”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne basisgruppa/klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Det er en eller noen elever som hver time får hjelp av lærerne fordi de har problemer med skolearbeidet.				
6	Hvis noen i basisgruppa/klassa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne basisgruppa/klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i basisgruppa/klassa er gode venner.				
10	Elevene i denne basisgruppa/klassa er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever.				
11	Det er noen elever i denne basisgruppa/ klassa som ikke går så godt sammen.				
12	Jeg har blitt venner med mange i denne basisgruppa/ klassa.				
13	I denne basisgruppa/klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink eller litt annerledes enn andre.				
14	Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner.				
15	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
16	Klassekameratene mine liker meg.				
17	Det er elever i basisgruppa/klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

UNDERVISNING

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene
- Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene
- Av og til – hvis det skjer av og til i timene
- Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
- Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Snakker læreren i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller er interessert i?					
2	Snakker dere om ting som har vært på TV eller har stått i avisene i timene?					
3	Får dere elever lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?					
4	Får dere elever ulike arbeidsoppgaver slik at dere ikke driver med det samme i timene?					
5	Prøver læreren stadig noe nytt i undervisningen?					
6	Kommer læreren presis til timene?					
7	Kan læreren starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?					
8	Kommer elevene i denne basisgruppa/klassa presis til timene?					
9	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?					
10	Snakker læreren i timene slik at du forstår hva de sier og mener?					
11	Får du spørsmål fra læreren i timene som du svarer på?					
12	Får dere som elever ros av læreren i timene når dere arbeider hardt?					
13	Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?					
14	Underviser og forklarer læreren mye for hele basisgruppa/klassa?					
15	Roser læreren de elevene som er flinke på skolen?					

Takk for at du svarte på alle spørsmålene

Vedlegg 4 Kontaktlærerskjema

Kontaktlærerskjema grunnskole

Bakgrunnsopplysninger:

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

Ingen spesialundervisning	1-4 timer i uka	Mer enn 4 timer i uka
---------------------------	-----------------	-----------------------

Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD-diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
Spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkuli)	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	
Samisk	

SOSIALE FERDIGHETER

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
4	Tar initiativ til samtaler med medelever				
5	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
6	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
7	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
8	Reagerer egnet på erting fra kamerater				
9	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
10	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
11	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
12	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
13	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
14	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
15	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
16	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
17	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
18	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
19	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tid				
20	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
21	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
22	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
23	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med Voksne				
24	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
25	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
26	Rydder opp etter seg				
27	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
28	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
29	Følger dine instruksjoner				
30	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

Nr.	Utsagn	Svært høy	Høy	Middels	Lav	Svært lav
1	Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i basisgruppa/klassa er:					
3	Elevens arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevens interesse for å lære i timene er:					

ELEVENS SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER

Nr.	Utsagn	Svært høy	Høy	Middels	Lav	Svært lav
1	Elevens skolefaglige prestasjoner i norsk er:					
2	Elevens skolefaglige prestasjoner i matematikk er:					
3	Elevens skolefaglige prestasjoner i engelsk er:					

FRAVÆR FRA SKOLEN

1. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende fra skolen med gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 - 2 dager	3 - 5 dager	6 - 8 dager	Mer enn 8 dager

2. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 - 2 dager	3 - 5 dager	6 - 8 dager	Mer enn 8 dager

3. Kryss av for hvor mange timer har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå (ulovlig fravær som er mindre enn hele dager):

0 timer	1 - 3 timer	4 - 8 timer	9 - 15 timer	Mer enn 15 timer

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene.

Vedlegg 5 Lærerskjema

Lærerskjema grunnskole

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilket klassetrinn du underviser mest på:

1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.

MILJØET I SKOLEN

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Dette dreier seg om samarbeid mellom lærere, engasjement hos lærere, forhold til elevene og det fysiske miljøet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole.

Nr.	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	De fleste lærerne ved denne skolen har stor tillit til seg selv som pedagoger.				
2	De fleste lærerne ved denne skolen har tillit til at de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet.				
3	Det store flertallet av lærere på denne skolen er entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid.				
4	For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være lærer på denne skolen.				
5	I denne skolen utvikler jeg meg som lærer.				
6	I denne skolen samarbeider vi lærere i stor grad om innhold og metoder i undervisningen.				
7	I denne skolen støtter og hjelper lærerne hverandre for å forstå og løse problemer i klassa eller med elever som forstyrrer undervisningen.				
8	Det er vanlig at lærere som har den samme klassa planlegger undervisningen i fellesskap.				
9	Lærerne er enige om hva som er uakseptabel elevatferd.				
10	Den enkelte lærer må i sin egen undervisning ta hensyn til andre læreres undervisning.				
11	På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen.				
12	Det fysiske miljøet i denne skolen er pent og ordentlig og vedlikeholdet ved skolen er godt.				
13	Når noe går i stykker eller blir ødelagt på denne skolen repareres det med en gang.				
14	I denne skolen har lærerne et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen.				
15	I denne skolen tar lærerne også ansvar for de elevene som de selv ikke underviser.				
16	Skolehverdagen er ikke travlere enn at lærerne har tid til å snakke med elevene om andre ting enn undervisningen.				
17	Vår skole og undervisningen er i stor grad tilpasset de ulike elevenes evner og forutsetninger.				
18	Det hender ofte at elevene vil diskutere og snakke med lærerne om interesser de har og ting som opptar dem utenfor skolen.				

UNDERVISNING

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal ta stilling til disse spørsmålene ut fra hvordan du generelt mener du underviser. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ.

- Ja, alltid – hvis du mener du alltid driver med dette i undervisningen
- Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i din undervisning
- Av og til – hvis det skjer av og til i din undervisning
- Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri i din undervisning
- Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i undervisningen

Nr.	Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Bruker du lokalmiljøet eller nærmiljøet omkring skolen aktivt i undervisningen?					
2	Tar du aktivt i bruk interesser som du vet dine elever har i undervisningen?					
3	Er din undervisning sterkt preget av regelmessig variasjon i aktiviteter og arbeidsmåter som individuelt arbeid i klassa, prosjektarbeid, temaorganisert undervisning, o.l.?					
4	Organiserer du undervisningen slik at elevene må samarbeide for å løse oppgaver i timene?					
5	Deltar du i aktiviteter sammen med elevene som å spise sammen, aktiviteter i friminutt og lignende?					
6	Bruker du den formidlende og lærerstyrte undervisningsformen når du underviser?					
7	Deltar elevene aktivt i undervisningen gjennom diskusjoner og elevrelaterte aktiviteter?					
8	Må du bruke mye av undervisningstiden til å holde ro og orden?					
9	Kan du starte med undervisningen med en gang timene begynner uten at du trenger å løse konflikter eller bruke mye tid på å få ro i klassa?					
10	Er du på plass i klasserommet når timen begynner?					
11	Kommer elevene presis til timene?					
12	Avviker du fra læreboka i faget slik at du presenterer helt egne opplegg for undervisningen?					
13	Er det læreboka som er mest bestemmende for hva du driver med i undervisningen?					

MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra den klassa/basisgruppa du har flest timer i.

Nr.	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Elevne viser gjennomgående stor interesse for å lære i mine timer.				
2	Elevne på denne skolen er lavt motiverte.				
3	Elevne viser stor arbeidsinnsats i mine timer.				
4	Jeg lykkes godt med å motivere elevne.				

ATFERDSPROBLEMATIKK

Nr.	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Jeg opplever i svært liten grad atferdsproblemer i min undervisning.				
2	Jeg opplever atferdsproblematikk som en av de største utfordringene i læreryrket.				
3	Jeg har god kunnskap om ulike strategier jeg kan bruke for å både forebygge og redusere atferdsproblemer.				
4	Jeg samarbeider alltid med foreldre om å redusere og forebygge atferdsproblematikk.				

SPESIALUNDERVISNING

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra din generelle oppfattelse av situasjonen på skolen.

- Ja alltid – hvis du mener at skolen alltid står for dette
- Ofte – hvis du mener skolen ofte eller nesten alltid står for dette
- Av og til – hvis du mener skolen av og til står for dette
- Sjelden – hvis du mener skolen sjelden står for dette
- Aldri – hvis du mener skolen aldri står for dette.

Nr.	Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei aldri
1	Kvaliteten på spesialundervisningen ville vært bedre om den hadde blitt organisert gjennom å samle elevene med særskilte behov i egne klasser.					
2	Nivådifferensiert undervisning blir gjennomført ved skolen.					
3	Spesialundervisningen er en viktig del av nivå-differensieringen ved skolen.					
4	Spesialundervisningen blir planlagt av spesialpedagogen i samarbeid med de øvrige lærerne i klassa.					
5	Spesialundervisningen blir spesifikt organisert rundt eleven som har en konkret diagnose eller et tydelig læringsproblem.					
6	Det blir satt inn vikar når lærere som har spesialundervisning er borte.					
7	Lærere som har spesialundervisning blir brukt som vikar når klasselærere er borte.					

BEHOV FOR SPESIALUNDERVISNING

I hvilken grad brukes ulike kriterier for å vurdere om en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen og dermed behov for spesialundervisning:

Nr.	Kriterier	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
8	Tester som viser svakheter og utilfredsstillende utvikling hos eleven.					
9	Elevens faglig nivå ligger minst to år etter snittet av de andre elevene i enkelte fag.					
10	Eleven har fått diagnoser som dysleksi, ADHD, Aspergers syndrom, hørselsvansker og lignende.					
11	Eleven ødelegger for klassen eller basisgruppa i ordinære timer.					
12	Spesifikke behov hos eleven som ikke er knyttet til diagnoser og/eller tester.					
13	Klasselærers behov for ekstra hjelp og avlastning for å kunne ivareta de andre elevene.					

Takk for at du svarte på disse spørsmålene

Vedlegg 6. Intervjuguider

INTERVJUGUIDE LP-GRUPPE

Kode: _____

Innledning:

Vi ønsker å undersøke hvordan ulike grupper og skoler jobber med analysemodellen i lærergruppene. Vi vil gå gjennom modellen steg for steg og stille noen spørsmål om erfaringer og utfordringer. Til slutt vil vi stille noen spørsmål om erfaringer med LP-arbeidet generelt.

1. Modellen – steg for steg

- a. Problem- og målformulering: Hvordan jobber dere i denne fasen?
 - Lett å legge fram saker i gruppa?
 - Har skolekulturen åpenhet for å ha problemer og søke hjelp?
 - Opplevelse av gruppas interesse for saken?
 - Opplevelse av fellesskap og vilje til hjelp og støtte?
- b. Informasjon:
 - Hvordan har informasjonen om saken kommet fram? (presentasjon, spørsmål, innhenting av ny informasjon?)
- c. Analyse:
 - Bruk av ulike kunnskapskilder
 - Bruk av de tre perspektivene
 - Identifisering av opprettholdende faktorer
 - Bruk av begreper/hverdagsspråk?
 - Hjelp til å forstå noe nytt?
 - Refleksjon over egen praksis
- d. Tiltak:
 - Typer av tiltak
 - Intensjoner og forventninger til resultater
 - Gjennomføringen
 - Vilje til å endre praksis
 - Varighet for utprøving
 - Samarbeid om utprøving
- e. Evaluering:
 - Dokumentasjon under utprøvingen
 - Hvordan evalueres det?
 - Eksempel på effekt?
 - Hva gjøres om tiltak ikke har hatt effekt?
 - Endring av egen praksis utenom egne saker (lært av andres saker?)

2. Opplevelse av arbeidet i LP-gruppa:

- a. Nytte, relevans
- b. Kommunikasjon, samhandling
- c. Effektivitet, framdrift
- d. Troen på læring og mestring ved hjelp av LP-arbeid? Egen og organisasjonens.
- e. Opplevelse av støtte og tilrettelegging fra leder og koordinator?
- f. Nytte av veiledning fra PPT?

3. Noe annet dere vil ta opp?

INTERVJUGUIDE GRUPPELEDERE

KODE: _____

Vi ønsker å få mer innblikk i gruppelederes erfaringer med LP-arbeidet. Først litt generelt om erfaring som gruppeleder og om prosesser i gruppene. Deretter vil vi vite litt om erfaringer og utfordringer relatert til analysemodellen.

1. Arbeidet i LP-gruppa:

- a. Hvordan er det å være gruppeleder?
- b. Støtte til funksjonen; arbeidsgruppe, nettverk, oppfølging fra leder/koordinator, veiledning fra PPT?
- c. Engasjement og deltakelse i gruppa?
- d. Utvikling i gruppa – fra starten til nå – mht tenking om utfordringer og endringer i praksis?
- e. Særlige utfordringer?

2. Modellen – steg for steg:

Hvordan er det å arbeide etter analysemodellen? Særlige utfordringer?

- a. Problem- og målformulering
 - Vilje til å legge fram saker i gruppa?
 - Hvordan velges saker?
 - Type saker?
- b. Informasjon:
 - Interesse og åpenhet for ny informasjon?
 - Gruppemedlemmenes bidrag til nye perspektiver?
 - Praktisering av ulike metoder for informasjonsinnhenting?
- c. Analyse:
 - Bruk og nytte av ulike kunnskapskilder
 - Bruk av de tre perspektivene
 - Identifisering av opprettholdende faktorer
 - Vilje til å se på egen praksis
- d. Tiltak:
 - Fører arbeidet til tiltak?
 - Vilje til å endre praksis?
 - Blir tiltak gjennomført?
 - Bestemmes utprøvningsfase og evaluering?
- e. Evaluering:
 - Blir saker evaluert?
 - Fører arbeidet til endring av praksis?

3. Kommunikasjon i gruppa?

- a. Aktiv deltakelse fra alle?
- b. Trygghet og tillit?
- c. Støtte/utfordre?

4. Noe annet dere vil ta opp?

INTERVJUGUIDE REKTOR OG SKOLEKOORDINATOR

KODE: _____

Innledning: Vi ønsker å vite mer om arbeid med LP-modellen i forhold til skolens utviklingsarbeid og øvrige virksomhet.

1. Visjon og mål:

- a. Hva ønsker skolens ledelse å oppnå ved hjelp av LP-modellen?
- b. Felles forståelse i personalet for endringsbehov og mål?
- c. Tanker om lærernes forståelse av et inkluderende klassemiljø? (Inkludere alle

2. Mestring

- a. Troen på endring i lærernes praksis som kommer elevene til gode?
- b. Tanker om lærernes selvtillit og mestring som klasseledere?
- c. Tanker om lærernes innstilling til kollektive endringsprosesser?
- d. Kunnskapsgrunnlaget i LP – relevant for praksis?

3. Lærende organisasjon

- a. Utviklingsorientering i personalet?
- b. Vilje til å lære av hverandre – delingskultur?
- c. Læring/deling i Kommunale nettverk?
- d. Skolekoordinator som støttefunksjon – hvordan?
- e. Skolens arbeidsgruppe – nytte, eksempel på praksis?
- f. Støtte fra skoleeier/kommunekoordinator?

4. Ledelse

- a. Det er mange lederfunksjoner i LP-modellen; rektor, koordinator, gruppeledere ; hvordan fungerer denne form for ledelse i utviklingsarbeidet?
- b. Hvordan fungerer LP-strukturen i forhold til skolens vanlige organisering og virksomhet? (Drift og utvikling)

5. Endring

- a. LP-modellen som utviklingsstrategi?
- b. Er noe endret som følge av LP-arbeidet? (kultur, språk, holdninger, selvstendighet, mestring...)

6. Andre ting?

Vedlegg 7. Observasjonsskjema

Øyeblikksbilde over elever og lærere i en gruppesituasjon (observasjonsskjema)

Dato: Sted: Tid: Fag: Observatør:

Tema/område	oppstart	1.	2.	3.	Sum
Ressurser					
Kontaktlærer					
Timelærer					
Assistent					
Spesialpedagog					
Undervisning og interaksjon					
Kollektiv undervisning					
Demonstrasjon					
Instruksjon					
Lærer observerer					
Formidling m/ dialog					
Formidling					
En og en elev aktiv					
Individuelt arbeid					
Veiledning fra medelev					
Samarbeid mellom elever					
Alle skal delta i samme aktivitet					
Lærer differensierer aktivitet					
Deltakelse og samhandling					
Tydelige læringsmål					
Etablere kontakt/hilse					
Tydelige læringsaktiviteter					
Tydelige overganger mellom aktiviteter					
Lærer oppfordrer til deltakelse					
Lærerstøtte - emosjonell					
Lærerstøtte - faglig					
Elevatferd					
Diskusjon elev - elev					
Elev avbryter					
Fysisk utagering					
Verbal utagering					
Sosial isolasjon					
Regelbrudd og konsekvenser					
Henvisning til regel					
Korreksjon					
Konkret beskjed					
Ikke kommenterer regelbrudd					
Utydelig beskjed					
Negativ tilbakemelding individuelt					
Kollektiv negativ tilbakemelding					
Diskusjon lærer - elev					
Positiv tilbakemelding individuelt					
Positiv tilbakemelding kollektivt					
Taktil berøring					
Bruk av humor					

Vedlegg 8. Mestringskompetanse

Kode				
------	--	--	--	--

Skolens mestringskompetanse

Nedenfor har vi listet opp noen påstander om skolens/lærernes muligheter og evne til å gi alle elever gode læringsbetingelser. Vi ber deg vurdere hvordan påstandene passer for din skole. For hver påstand markerer du den verdien (Helt uenig–Helt enig) som du synes passer best.

	Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
1. Lærerne på denne skolen er i stand til å nå frem til vanskelige elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Lærerne her har tro på at de klarer å motivere elevene sine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lærerne på denne skolen tror virkelig på at alle elever kan lære	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hvis en elev ikke vil lære, gir lærerne her opp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lærerne her har ikke de nødvendige ferdighetene til å gjøre undervisningen meningsfull for elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Elevene her kommer på skolen klare for (med ønske om) å lære	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elevene ved denne skolen har et hjemmemiljø som gir dem mange læringsmuligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Elevene ved denne skolen er ikke motiverte for å lære	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Forholdene i dette lokalsamfunnet legger et godt grunnlag for å sikre elevenes læringsutbytte på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Læring er vanskeligere ved denne skolen enn ved andre skoler, fordi elevene er utrygge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sosiale problemer (eks. stoff-/alkoholmisbruk) i dette området gjør at læring blir vanskelig for elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Lærerne ved denne skolen har ikke de ferdighetene som skal til for å takle problematferd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>