

”Det skal skje noe...”

En kvalitativ studie om veileders forståelse og praksis av veilederrollen i arbeid med LP-modellen.

Kristine Aalde Bark



Høgskolen i **Hedmark**

Master i tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning og
naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Innhold

FORORD	5
NORSK SAMMENDRAG	6
ABSTRACT	8
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	11
1.2 STUDIENS RELEVANS I FORHOLD TIL TIDLIGERE FORSKNING	12
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	15
2. TEORI	17
2.1 ORGANISERING OG IMPLEMENTERING AV LP-MODELLEN	17
2.1.1 <i>Om arbeidet i lærergruppene</i>	20
2.1.2 <i>LP-modellen, - et systemteoretisk perspektiv på læring og utvikling</i>	23
2.2 LÆRING OG UTVIKLING GJENNOM KOMMUNIKASJON	25
2.2.1 <i>Ulike nivåer i kommunikasjonen</i>	27
2.3 VEILEDNING KNYTTET TIL BATESONS KOMMUNIKASJONSTEORI OG SAMTALEFORMEN I LÆRERGRUPPER	29
2.4 SYSTEMTEORETISK FORSTÅELSE AV KOMMUNIKASJON	31
2.5 VEILEDNING FOR BRUK AV ANALYSEMODELLEN.....	35
2.6 ETISKE SIDER VED LP-VEILEDNING.....	37
2.7 OPPSUMMERING	39
3. VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER OG METODER	41
3.1 HERMENEUTIKK	41
3.2 METODISK TILNÆRMING	43
3.2.1 <i>Observasjon som strategi for datainnsamling</i>	44
3.2.2 <i>Intervju som strategi for datainnsamling</i>	45
3.2.3 <i>Gruppeintervju som strategi for datainnsamling</i>	46
3.3 PRESENTASJON AV STUDIEN.....	47
3.3.1 <i>Utvalg</i>	48
3.3.2 <i>Gjennomføring av observasjon</i>	50
3.3.3 <i>Gjennomføring av intervju</i>	51
3.4 STUDIENS KVALITET	53

3.5	FORSKERENS ROLLE	55
3.6	ETISKE VURDERINGER.....	56
3.7	ANALYSE OG BEARBEIDING.....	58
4.	FUNN OG DRØFTING	60
4.1	KOMMUNIKASJONEN I LÆRERGRUPPER	60
4.1.1	<i>Relasjoner og nivåer i kommunikasjonen</i>	<i>62</i>
4.1.2	<i>Kommunikasjon om opprettholdende faktorområder.....</i>	<i>66</i>
4.1.3	<i>Drøfting av kommunikasjon i lærergrupper.....</i>	<i>67</i>
4.1.4	<i>Oppsummering av kommunikasjon i lærergrupper</i>	<i>69</i>
4.2	ROLLEN SOM VEILEDER I LP-MODELLEN.....	70
4.2.1	<i>Forståelsen veilederne har for sin egen veilederrolle.....</i>	<i>70</i>
4.2.2	<i>Analysemodellens betydning for veiledningen sett ut fra veiledernes perspektiv.....</i>	<i>72</i>
4.2.3	<i>Analysemodellens betydning for veiledningen sett ut i fra lærergruppens perspektiv</i>	<i>74</i>
4.2.4	<i>Veiledningens betydning for lærergruppene</i>	<i>75</i>
4.2.5	<i>Drøfting av funn i forhold til rollen som LP-veileder</i>	<i>75</i>
4.2.6	<i>Oppsummering av rollen som veileder i LP-modellen.....</i>	<i>78</i>
5.	AVSLUTNING	79
	LITTERATURLISTE	81
	VEDLEGG	85
	VEDLEGG 1 SAMMARBEIDSAVTALE MED LILLEGÅRDEN KOMPETANSESENTER.....	85
	VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE VEILEDERE	88
	VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE LÆRERGRUPPER	91
	VEDLEGG 4 INFORMASJONSBREV	94
	VEDLEGG 5 INFORMASJON OM PROSJEKTET	96
	VEDLEGG 6 GODKJENNING FRA NSD	98

FIGUR OG TABELLOVERSIKT

Figur 1: Organisering av LP-modellen.	18
Figur 2: Analysemodellen.....	21
Figur 3: Analyse av opprettholdende faktorer, sammenhengssirkelen	22
Figur 4: Lineær årsakssammenheng	32
Figur 5: Samspill må forstås sirkulært	33
Figur 6: Punkttering av opprettholdende faktorområder i analysefasen for å fremme framdrift og utvikling	35
Figur 7: Forholdet mellom veiledning, kommunikasjon - og utvikling og læring i lærergrupper.	36
Figur 8: Observasjonsprotokoll brukt i lærergrupper.....	50
Figur 9: Spørsmål fra den semistrukturerte intervjuguiden brukt i lærergrupper	52

Tabell 1: Plan for feltarbeidet	49
---------------------------------------	----

Antall ord: 23842

Forord

Denne masteroppgaven har gjort meg mange erfaringer rikere som jeg gleder meg til å ta med i det videre arbeidet med LP-modellen. Prosessen som har ført til ferdig masteroppgave har vært utfordrende. Utholdenheten har blitt satt på prøve, men målet har gjort at motivasjonen og engasjementet likevel det meste av tiden har vært til stede. Jeg har tidvis opplevd stor grad av mestring.

Det kontinuerlige arbeidet med LP-modellen i praksisfeltet har gitt meg inspirasjon underveis.

Det er mange som har stilt opp for meg og som fortjener en stor takk. Først takker jeg forskningsdeltakerne mine, uten dere hadde ikke studien vært mulig å gjennomføre.

Veilederen min, Dordy Wilson, har med sin tilgjengelighet, store fagkunnskap og konstruktive tilbakemeldinger motivert meg under hele prosessen. Biveileder Arne H. Nikolaisen Jordet har også kommet med innspill jeg har hatt nytte av.

Jeg takker videre kollega og medstudent Kjersti Fremstad, for god støtte og inspirasjon i hele studieperioden. Gro Narten Markestad og svoger Erland Flaterud takkes for hjelpen i oppgavens slutfase.

En ekstra stor takk rettes til min gode venn og mentor Ann Kristin Tverbeekmo, som har vært til uvurderlig hjelp og støtte under hele prosessen med masteroppgaven.

En spesiell takk går til familien min som har vært tålmodige, engasjerte, og gitt meg stort handlingsrom. Uten deres hjelp hadde jeg ikke klart å fullføre dette arbeidet.

Raufoss 14. mai 2013



Kristine Aalde Bark

Norsk sammendrag

”Det skal skje noe....” er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Bakgrunnen for studien er Kunnskapsløftet og andre sentrale styringsdokumenter som vektlegger kompetanse for utvikling i skolen. Forskning viser at LP-modellen er en skoleutviklingsmodell som fungerer for mange skoler som har tatt den i bruk. Målsettingen med modellen er å utvikle gode læringsmiljøer i skolene, der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. I LP-modellen er det flere viktige nøkkelpersoner: Skoleleder, LP-koordinator, kommunekoordinator, PPT-veileder og gruppeleder. Forskningsrapporter om LP-modellen sier at veilederrollen i LP-arbeidet er viktig. Rapportene setter imidlertid i liten grad fokus på hvordan LP-veilederne praktiserer veiledning i lærergrupper og hvordan veiledningen bidrar til framdrift og utvikling. Studien søker en forklaring på dette ved å se på hvordan tre veiledere praktiserer veiledning i lærergrupper og hvordan veilederne selv og fire lærergrupper opplever den veiledninga som finner sted. Det empiriske materialet bygger på observasjon av veiledning i lærergrupper, semistrukturerte individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. Resultatene analyseres og tolkes med vekt på Batesons kommunikasjons- og relasjonsteori, systemteori, teori om veiledning og teori om LP-modellen. Analysen samles under to hovedkategorier; kommunikasjon i lærergrupper og rollen som veileder i LP-modellen.

Studien bekrefter at veiledning er en viktig del av LP-arbeidet og av stor betydning for lærergruppene. Lærergruppene har klare mål med LP-arbeidet sitt, men oppfyller ikke alltid kriteriene som skal til for å nå målsettingen med modellen. Lærergruppene har vanskeligheter med systemisk tenkning og å sette utfordringene de jobber med inn i systemteoretisk perspektiv. Årsaken til at studien viser dette er trolig fordi lærere tradisjonelt er vant til å tenke ut i fra enkle lineære årsakssammenhenger. Veilederne beskriver at de hjelper lærerne å tenke systemisk og se sammenhenger i forhold til de utfordringene de jobber med. Veilederne kommuniserer med lærergruppemedlemmene og har til hensikt å komme i symmetriske relasjoner med lærergruppemedlemmene, slik at nye sider ved utfordringene det jobbes med kan bringes inn i lærergruppa. Lærergruppene bekrefter at veiledning hjelper dem videre og er vesentlig i LP-arbeidet for at utvikling skal fremmes.

Konklusjonen i studien er at veiledning i lærergrupper praktiseres på en slik måte at lærere som får veiledning etter analysemodellen, utvikler egen praksis. Veilederne gjør dette

gjennom kommunikasjon som fremmer lærernes systemiske refleksjon. Lærerne sier at veiledningen hjelper dem til å utvikle hensiktsmessige tiltak og å etablere bedre skolemiljøer.

Abstract

"Something should happen" is a master`s thesis in adapted education at Hedmark University College. The backdrop of the study is the Curriculum 2006 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006) and other key documents that emphasize skills development in schools. Research shows that the LP-model is a school development model that works well for many schools that have adopted it. The purpose of the model is to develop effective learning environments in schools, where appropriate conditions for both academic and social learning among pupils should exist. Within the LP-model, several key persons are important: the school administrator, the LP-coordinator, the community coordinator, the supervisor and the team leader. Research reports on the LP-model state that the role of the supervisor in LP work is important. However, the reports scarcely focus on how supervisors carry out their supervisory practices in teacher groups and how their advice contributes to progress and development. The study seeks an explanation for this by looking into how three supervisors practice supervision in teacher groups, and also how the supervisors themselves and four teacher groups experience the supervision. The empirical material is based on observations of tutorials in teacher groups, semi-structured individual interviews and group interviews. The results are analyzed and interpreted with emphasis on Bateson's communication and relational theory, system theory, theory of supervision and theory of the LP-model. The analysis is divided into two main categories; communication in teaching groups and the role of the supervisor in the LP-model.

The study confirms that supervision is an important part of the LP-model`s work approach, and of great importance to teacher groups. Teacher groups have well-defined intentions with their LP-work, but do not always fulfill the criteria needed to achieve the objectives of the model. Teacher groups experience difficulties with regard to both systems thinking and the ability to place the challenges they work with in a systems theory perspective. The cause of this finding is probably the traditional inclination of teachers to base their reasoning on simple linear causality. Supervisors describe that they help teachers with systems thinking and with discovering connections in relation to the challenges they are working with. Supervisors communicate with members of the teacher groups with the intent to establish symmetrical relationships with members. In that way new aspects of the challenges they are working with can be brought into the teacher group. Teacher groups confirm that the supervision they receive, help them further along and is significant in LP-work to advance development.

The conclusion of the study is that the supervisory practice in teacher groups enables teachers who receive supervision based on the analysis model, to develop their practice. Supervisors achieve this through communication that promotes teachers' systemic reflection. Teachers state that the supervision helps them to develop appropriate measures and to establish better school environments.

1. Innledning

“Det skal skje noe”, sier veilederne i studien min. I følge Tinnesand og Flaatten (2006) er veiledning av lærergrupper vesentlig når skolene tar i bruk LP-modellen (Tinnesand & Flaatten, 2006). Det er derimot flere skoler som ikke lykkes like bra som andre skoler (Aasen & Sjøby, 2011). Hensikten med denne studien er derfor å belyse og drøfte hvordan veiledere bidrar til et vellykket utviklingsarbeid, når skolene implementerer LP-modellen.

LP-modellen, står for læringsmiljø og pedagogisk analyse, og modellen er utviklet av professor Thomas Nordahl. Formålet med LP-modellen er å endre skolekulturer ved å utvikle gode læringsmiljøer i skolen. Det tas utgangspunkt i organisasjonens opplevde behov for endring og enkeltmenneskets iboende ressurser. Relasjoner og gruppeidentifikasjon er drivkraften i prosessen (Janhsen & Nordahl, 2010). Det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. En vesentlig del av modellens målsetting er å bidra til at skolene og lærerne utvikler kompetanse i å forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk. Et viktig virkemiddel for å realisere denne målsettingen er at lærerne arbeider systematisk med analysemodellen. Analysemodellen består av to deler, en analysedel og en tiltaksdel. Ved å ta i bruk modellen skal hver enkelt lærer, i samarbeid med andre lærere og veileder, utvikle kompetanse i å forstå sammenhenger mellom elevenes handlinger, læring og ulike forhold i læringsmiljøet og undervisningen. Ved å analysere disse sammenhengene skal lærerne finne tiltak for gode læringsprosesser, ved at de iverksetter ulike strategier i forhold til både å redusere og å forebygge problematisk atferd (Nordahl, 2006a, s. 7).

Fullan (2001) peker på at å endre skolekulturer og institusjonalisere en bestemt arbeidsmåte tar tid. Det tar normalt 3-5 år fra oppstart av et utviklingsprosjekt, til arbeidsmåter og prinsipper i utviklingsprosjektet er blitt en naturlig del av skolens praksis. For å få til en slik prosess forutsettes det nøye planlegging, god faglig forankring, samt evnen til å holde motivasjonen oppe hos alle de involverte (Fullan, 2001). Det er spesielt i forhold til å holde motivasjonen oppe, at veiledning blir sett på som en viktig del av implementeringsarbeidet. På bakgrunn av dette undersøker jeg i denne studien problemstillingen:

Hvordan praktiserer LP-veiledere veiledning i lærergrupper?

For å belyse problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan veileder veilederne i lærergruppene?
2. Hvordan bidrar veiledning til framdrift og utvikling i lærergruppene?

Med denne problemstillingen og forskningsspørsmålene ønsker jeg å belyse hvordan veiledere veileder i LP-lærergrupper, og hvilken betydning veiledningen har for framdriften og utviklingen i saker lærergruppene jobber med.

Jeg hentet materialet til studien ved å følge tre veiledere i fire ulike LP-lærergrupper. Jeg observerte veilederne under veiledning da de var i lærergruppene, og intervjuet dem i etterkant. Jeg gjennomførte i tillegg gruppeintervju med tre av lærergruppene. Metodene og gjennomføringen av studien vil bli gjort rede for i kapittel tre.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg er selv LP-koordinator ved egen skole. Ved arbeidsplassen min har vi snart arbeidet etter LP-modellen i 5 år. Erfaring viser at veiledning er viktig for å holde fokus på den overordnede målsettingen med LP-arbeidet, og også for å oppnå god utvikling i forhold til problemstillingene det jobbes med i lærergruppene.

LP-modellen har vist seg å fungere som et godt redskap for å analysere utfordringer i læringsmiljøet ved egen skole. Skolen får tilbakemeldinger fra samarbeidspartnere om at vi er en skole i god utvikling. LP-lærergruppene opplever at de ved å jobbe etter analysemodellen, greier å finne løsninger på flere atferds og læringsproblemer enn tidligere. Arbeidet har ført til et bedre læringsmiljø både faglig og sosialt for elever og ansatte. Antall henviste saker til PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) fra skolen er også redusert. Veiledningen i LP-lærergruppene er trolig en viktig del av dette. Årsaken kan være at veileder, som i hovedsak er

ansatte i PPT, jfr. samarbeidsavtalen (vedlegg 1), kommer inn i den enkelte lærergruppe uten den samme forforståelse for saker det jobbes med som den lærergruppemedlemmene har. Veileder får lærere til å reflektere på en annen måte ved å stille spørsmål som gjør at flere sider ved sakene det jobbes med synliggjøres. I veiledning får lærergrupper hjelp til å se på alle sider ved undervisningen. Med det menes at det fokuseres på relasjoner lærere har til elever og kollegaer, hvordan det kommuniseres, hva slags lederstil som utøves, samt andre viktige faktorer som preger hverdagen. Det handler om å se faktorer lærere kan endre i læringsmiljøet, for å hindre at negativ atferd oppstår eller at faglig utvikling uteblir. Veileder hjelper i tillegg lærergruppene til å implementere og følge alle leddene i analysemodellen.

Oppsummert kan måten det reflekteres over utfordringer i lærergrupper, under veiledning, danne et mønster for hvordan utfordringer møtes i skolen. Den metalæringen¹ som skjer under veiledning er av stor betydning, ved at lærergruppemedlemmer lærer å se forskjeller på hensiktsmessige og uhensiktsmessige tiltak i forhold til utfordringer som oppstår i skolen. Deltagerne i lærergrupper som mottar veiledning utvikler en refleksjon over egen praksis, der de undersøker sine ideer og sine relasjoner. Ulleberg (2004) sier at veiledning skal bidra til en mer profesjonell og reflektert praksis (Ulleberg, 2004). Dette samsvarer med LP-modellens målsetting. For at målet om en mer profesjonell og reflektert praksis skal oppnås, må veileder forstå samtaleformen og relasjonene som oppstår under arbeidet i LP-lærergrupper.

Inspirasjonen til studien fikk jeg ved å lese evalueringsrapportene som er skrevet om LP-modellen. Rapportene, som er listet opp i kapittel 1.2, fremhever veiledning som viktig. Til tross for dette undersøker rapportene i liten grad hvordan veiledning bidrar til å fremme, eller hemme skolens utviklingsarbeid. Rapportene viser derimot at flere skoler ikke lykkes like godt med implementeringen av LP-modellen, og de indikerer blant annet at måten LP-veiledningen praktiseres på kan være en av årsakene til dette.

1.2 Studiens relevans i forhold til tidligere forskning

Det er stadig et større fokus på å skape gode læringsmiljøer for alle elever i norsk skole. Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) og flere stortingsmeldinger tydeliggjør

¹ Metalæring: Betyr ”å lære og lære”, med det menes læring om egne læreprosesser (Ulleberg, 2004).

dette forholdet. St. meld. 30, *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) og St. meld. 18, *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2011) er blant de stortingsmeldingene som har bidratt til at bruken av LP-modellen har blitt utbredt og godt etablert.

Antallet skoler som velger å ta i bruk LP-modellen er økende. Siden 2002 er det ca. 300 skoler over hele landet som arbeider systematisk med læringsmiljøet, ved å bruke LP-modellen (Læringsmiljøsentret, 2013). I Danmark jobber ca. 550 skoler etter modellen (University College Nordjylland, 2013).

I samarbeid med kollegaer ved Høgskolen i Hedmark evaluerer Nordahl kontinuerlig arbeidet med LP-modellen. Modellen er i stadig endring i tråd med resultatene fra forskningen om det arbeidet skolene som implementerer modellen gjør, samt at det også tas hensyn til nasjonal og internasjonal forskning om liknende modeller (Jahnsen, 2013). Forskning om LP-modellen er dokumentert i følgende rapporter:

- Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen, *Utviklingsprosjektet* (Nordahl, 2005).
- Evaluering av LP-modellen 2006-2008, *LP-1* (Nordahl, Ottosen, & Sunnevåg, 2009).
- Implementering av LP-modellen: Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007-2009, *LP-2* (Sunnevåg & Aasen, 2010).
- ”Det gjelder å holde ut”: En kvalitativ og kvantitativ evaluering av LP-modellen i videregående opplæring 2008-2010, *LPVGO* (Aasen & Kostøl, 2011).
- ”Vi ser at det fungerer”: En kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2010, *LP-3* (Aasen & Sjøby, 2011).
- ”Utvikling av skolens miljø”. En kvantitativ spørreundersøkelse om arbeidet med læringsmiljøet ved bruk av LP-modellen 2009-2011, *LP-4* (Knudsmoen, 2012).

Jeg har studert rapportene nøye og undersøkt om de viser til funn vedrørende effekten av veiledning. I følgende tekst oppsummerer jeg kort funnene: Nordahl beskriver i den første rapporten fra 2005 at ekstern veiledning er nødvendig. Nordahl understreker at en veileder vil kunne bidra med nye perspektiver og tilnærminger, som kan være vanskelig å se for lærere som daglig møter elevene. Eksterne veiledere vil i liten grad ha forankring i den enkelte skole og vil dermed ikke ha behov for å fremme egne behov og interesser. Dette er med på å sikre et kvalitativt godt nivå på arbeidet i reflekterende grupper ved at det skjer en utvikling hos

gruppemedlemmene (Nordahl, 2005, s. 65). Funn fra Nordahls rapport fra 2005 viser at halvparten av 60 lærergruppemedlemmer opplever veiledning fra ekstern veileder som utviklende for lærergruppa. Videre påpeker lærergruppemedlemmene at god veiledning, er avhengig av om de på forhånd har gitt veileder veiledningsdokument. Det samme er også funn i *LP-1* og *LP-3*.

I den første implementeringsrunden av LP-modellen, rapportert i *LP-1*, ble det lagt stor vekt på opplæring av veiledere. En av grunnene til det var at ustabilitet blant veiledere i PPT har vist seg å være en sårbar faktor i LP-arbeidet, samtidig som det tar tid å lære opp veiledere. Veiledere fra PPT gjennomgår til sammen tre to - dagers samlinger med fokus på ekstern veiledning av lærergrupper. Opplæringen sees på som tidkrevende og dersom det blir for mye utskifting av PP-rådgivere, kan det resultere i dårlig implementering og dårlig arbeid med LP-modellen. Veilederne har trolig ikke fått den opplæringen som er sett på som nødvendig (Nordahl, et al., 2009, s. 26). Tilsvarende er også beskrevet i *LP-2* rapporten som i tillegg viser til at bruk av eksterne veiledere eller ressurspersoner har vist seg å være hensiktsmessig, i den grad dette innebærer systematisk oppfølging og veiledning over tid (Nordahl, et al., 2009; Sunnevåg & Aasen, 2010). I *LP-2* deltok 27 skoler, og 11 kommuner og 8 fylker var representert. I denne undersøkelsen var svarprosenten på over 80%. Det vil si at over 2000 kontaktlærere og nesten 500 lærere deltok i undersøkelsen. I forhold til svarprosenten fra PPT i *LP.2*, så svarte bare 30 % på undersøkelsen ved avslutning av prosjektet, høsten 2009. Dette er et tankekors fordi svarprosenten fra PPT er så lav at det ikke er mulig å si noe om hvordan PPT-veiledere i *LP-2* har arbeidet og opplevd implementeringen av LP-modellen (ibid.).

LPVGO-rapporten forkastet spørsmålet om veiledningsdokument. I denne rapporten blir det pekt på at veiledere har hjulpet gruppene med modellen i forhold til opprettholdende faktorer. Grunnen til dette er at mange lærergrupper har lett for å arbeide direkte med tiltak uten å jobbe med analyse først. I rapporten beskrives det at mange gruppemedlemmer føler at veiledere ikke kan mer enn dem selv. I *LPVGO* har veiledere en forståelse av at LP-modellen er velegnet for skoleutvikling i den videregående skole, men Aasen og Kostøl begrunner ikke hvorfor (Aasen & Kostøl, 2011, s. 95).

I *LP-3* har intervjuguiden en hel side om veileders rolle (Aasen & Sjøby, 2011, s. 47). I denne rapporten er det videre referert til en veileder som uttaler: ”Jeg har reflektert over hvorfor PPT skal prioritere dette arbeidet når samarbeidet om LP-prosjektet møter så mye motstand ute i skolene”(Aasen & Sjøby, 2011, s. 48). Til tross for dette er det i konklusjonen kun sett på

rammene rundt LP-arbeidet og funnene om veileders rolle belyses ikke (Aasen & Sjøby, 2011; Sunnevåg & Aasen, 2010).

LP-4 nevner ikke veiledning (Knudsmoen, 2012). Det er i tillegg skrevet flere masteroppgaver om LP-modellen, ingen av disse har dokumentert veiledningens viktighet og plass i LP-modellen.

I Danmark er det er gitt ut flere forskningsrapporter om LP-arbeidet. Det har heller ikke i Danmark vært stort fokus på veilederrollen. Fokus i rapportene har imidlertid vært på gruppelederrollen. I rapporten; "Billeder af situationen i den danske grundskole" er veiledning sett på som svært viktig i implementeringsprosessen (Nordahl, 2009). I den siste rapporten fra Danmark; "Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler", er veiledning kun blitt vektlagt i kapittel 2.2. I dette kapitlet beskrives PPR (pædagogisk-psykologisk rådgivningskontor) sin rolle i LP-modellen, og utdannelsen PPR-veiledere har i å utføre LP-veiledning (Nordahl, Aasen, Sunnevåg, & Qvortrup, 2012).

Oppsummert viser tidligere forskning og rapporter lite om veiledningens praktiske betydning for arbeidet med LP-modellen. Med bakgrunn i at veiledning blir sett på som en viktig del av LP-arbeidet, og til tross for dette er lite dokumentert i rapportene, håper jeg studien vil gi et svar på hvordan veiledere praktiserer veiledning i lærergrupper og hvordan veiledning bidrar til framdrift og utvikling. Jeg håper også at studien kan være til nytte for andre som arbeider etter LP-modellen, eller som ønsker å ta den i bruk.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av fem kapitler. Kapittel en redegjør for oppgavens bakgrunn, formål, problemstilling og aktuelle forhold knyttet til dette. I kapittel en presenteres også sentral forskning som danner bakgrunnen for studien. I kapittel to følger relevant teori ut i fra studiens problemstilling. Teoridelen starter med en innføring i hvordan LP-arbeidet organiseres og hvordan lærergrupper jobber etter modellen. Videre belyses sentrale trekk ved et systemteoretisk syn på læring og utvikling knyttet opp mot Batesons kommunikasjonsteori, veiledning og veiledning for bruk av analysemodellen. Ethiske sider ved veiledning presenteres også.

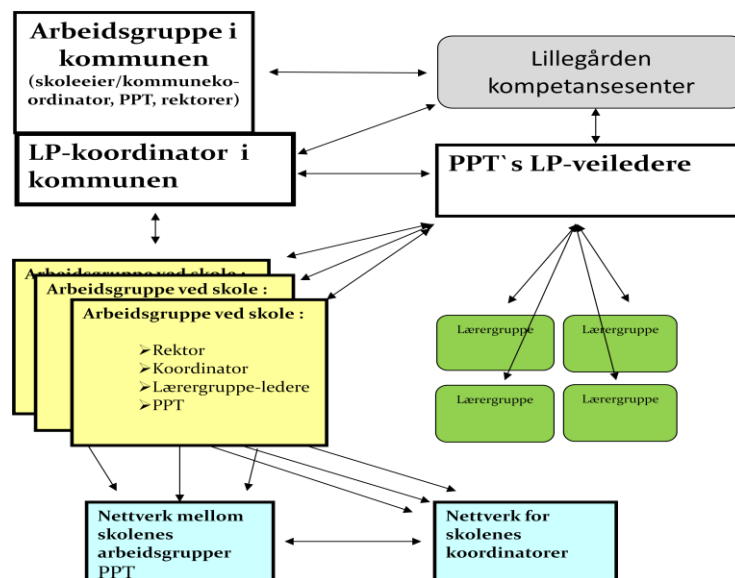
Den metodiske tilnærmingen gjøres rede for i kapittel tre. Her settes studien inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv hvor hermeneutikk belyses. Videre presenteres metodevalgene, observasjon, individuelt intervju og gruppeintervju. Studien består av en kombinasjon av disse tre metodene. I kapittel tre presenteres også gjennomføringen av studien, i form av utvalg, hvordan observasjonene og intervjuene er gjennomført, studiens kvalitet, forskerens rolle, etiske overveielser og til slutt analyse og bearbeiding. Kapittel fire presenterer funn og drøftninger av datamaterialet. Oppgaven avsluttes i kapittel fem.

2. Teori

Dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske bakgrunn. Fokuset i oppgaven dreier seg om å forstå hvordan LP-veiledere praktiserer veiledning i lærergrupper. Jeg vil først gjøre rede for organiseringen av arbeidet med LP-modellen og arbeidet med analysemodellen i lærergrupper. Nettopp fordi det er analysemodellen som danner grunnlaget for det praktiske arbeidet i lærergrupper. Veiledere skal bidra til at lærergruppene er lojale mot analysemodellen (Tinnesand & Flaatten, 2006). Videre belyses LP-modellen i et systemteoretisk perspektiv. Her kommer jeg inn på sentrale sider ved systemteori som er vektlagt i LP-modellens teorigrunnlag (Nordahl, 2012). Dette er viktig for å kunne forstå modellen. Etske sider ved LP-veiledning belyses før Gregory Batesons kommunikasjonsteori til slutt knyttes opp mot veiledning, veiledning i LP-lærergrupper og til analysemodellen. Bateson tilhører den retningen innenfor sosial systemteori som legger vekt på kommunikasjonsteori som forståelsesmodell (Bateson, 1991), den andre retningen kalles økologisk orientert pedagogikk, og kan spores tilbake til Kurt Lewin og Urie Bronfenbrenner (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010).

2.1 Organisering og implementering av LP-modellen

LP-modellen har en omfattende organisasjonsstruktur som strekker seg fra elev til rådmannsnivå i kommunen. Det er imidlertid lærerne som er de mest aktive i å bruke selve analysemodellen (Nordahl, 2006b). Fokuset er på ”den lærende lærer” (Tinnesand & Flaatten, 2006). Organisasjonsstrukturen til LP-modellen illustreres i figur 1.



Figur 1: Organisering av LP-modellen

Alle deltakerne i LP-modellen har mulighet til å uttrykke sin mening om hvorvidt de ønsker deltakelse eller ikke. Denne organiseringen kalles en "bottom-up" organisering, og den skal gjennom medbestemmelse sikre at lærerne har best mulig motivasjon, forpliktelse og eierforhold til modellen (Nordahl, 2006b). I teorigrunnet viser Nordahl til viktigheten av at tiltakene som iverksettes i LP-modellen er knyttet opp mot forskning og teori. Hensikten med dette er at lærere skal benytte seg av tiltak, som ut i fra forskning, har vist seg å fungere i skolen. Modellen har derfor også en "top-down" organisering.

I LP-modellen er det lagt vekt på å beskrive klare retningslinjer for hvordan modellen skal implementeres ved den enkelte skole. Innovasjonens mest kritiske fase er knyttet til når utviklingsprosjekter skal iverksettes i praksis (Skogen, 2004). I følge Fullan (2001) er årsaken til at mange utviklingsprosjekter mislykkes, nettopp at implementeringen neglisjeres. Det kreves hardt arbeid fra alle involverte aktører i implementeringsfasen og bare 25% av suksessen i en skole kan tilskrives modellen eller strategien som er valgt. Implementeringsstrategien i LP-modellen har tatt hensyn til dette ved å etablere positive sammenhenger mellom et program / modell, og resultater i skolen (Fullan, 2001; Sunnevåg, 2009). Noe som innebærer at det ikke bare er læreres konkrete arbeid med analysemodellen som er avgjørende for resultatene, men i like stor grad den opplæringen og tilpasningen som foregår i den enkelte skole (Janhsen & Nordahl, 2010). Dette gjelder også i forhold til hvordan veiledningen organiseres.

Læringsmiljøsentret, før 31.12.12 Lillegården kompetansesenter, inngår alltid en samarbeidsavtale med alle aktører som skal arbeide etter LP-modellen (vedlegg 1). Et ledd i implementeringen er at det skal gjennomføres en egen opplæring og kompetanseheving av alle lærere, skoleledere og eksterne veiledere som skal arbeide med LP-modellen. Læringsmiljøsentret har hovedansvaret for all opplæringen. Det er i samarbeidsavtalen satt opp en plan for dette arbeidet (ibid.), noe som er med på å sikre felles mål, avklare forventninger og skape kvalitet for gjennomføringen av LP-modellen. Samarbeidsavtalen forplikter både skolene, PP-tjenesten og kommunen til å sette seg inn i LP-modellens intensjoner og faglige forankring, samt å arbeide etter modellen i minimum tre år (Jahnsen, 2013). Med bakgrunn i tidsperioden på tre år peker Skogen (2004) på at forandring tar tid, og at realisering av en visjon bare er noe vi kan nærme oss gjennom kontinuerlig forbedringsarbeid. Hvor lang tid forandringen tar avhenger blant annet av følgende faktorer; hvor godt informasjon spres, hvor god tilgangen på fagekspertise er, hvor mye motstand som oppstår blant de som er involvert i utviklingsarbeidet, og hvor mye endringen vil påvirke enkeltpersoners eller grupperes posisjoner, rutiner eller makt (Skogen, 2004, s. 78).

Etter opplæringen, det som kalles initieringsfasen, er skolene selv ansvarlige for implementeringen av LP-modellen i egen skole, noe som trolig øker sjansen for å lykkes. Alle lærerne og ledelsen er forpliktet til å delta i arbeidet. På den enkelte skole deles organiseringen av LP-arbeidet inn i tre ulike nivåer. Øverst sitter skolens arbeidsgruppe, som består av en fra ledelsen, LP-koordinator og lærergruppeledere (Nordahl, 2006b). Skolens arbeidsgruppe har ansvaret for framdriften og koordinering av LP-arbeidet, drøfte ulike problemstillinger på skolenivå og legge til rette for tiltak på systemnivå. LP-koordinator har blant annet ansvaret for å følge opp lærergruppeledere og ha kontakt med veilederne.

Rektor har i følge samarbeidsavtalen en forpliktelse i forhold til å legge organisatorisk til rette for LP-arbeidet ved egen skole, dette skal skje i samsvar med skolens virksomhetsplan. Skolen er videre forpliktet til å arbeide med modellen på en systematisk og regelmessig måte. Alle lærerne skal arbeide sammen i lærergrupper og Læringsmiljøsentret anbefaler at lærergruppene møtes annenhver uke i en til to klokketimer. Dette for å opprettholde kvaliteten og kontinuiteten på analysearbeide (Nordahl, 2006b). Skolene blir anbefalt å sette sammen lærergrupper på tvers av allerede etablerte team. Organiseringen av lærergruppene er avgjørende for implementeringen av modellen, både i forhold til utviklingen av hele skolekulturen og i sikringen av forpliktelsen og integriteten i arbeidet med modellen.

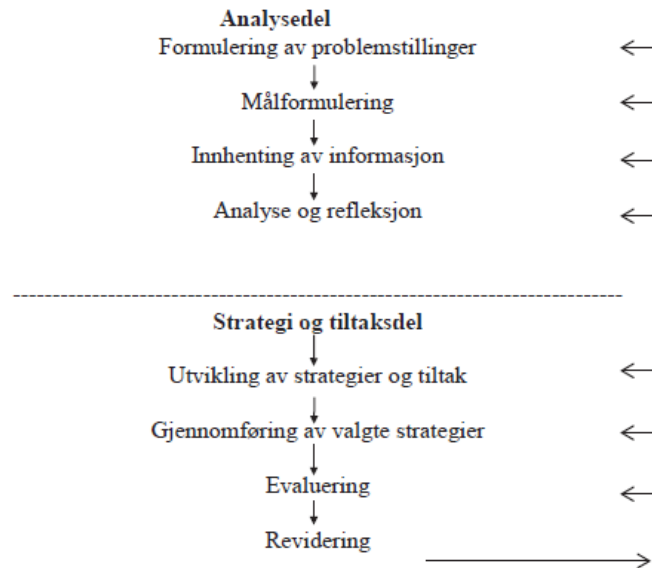
Lærergruppene er viktige i forhold til utvikling og gjennomføring av tiltak, samt i forhold til lokal tilpasning av modellen (ibid.)

I implementeringen av LP-modellen er ekstern veiledning et viktig element (Aasen & Søyby, 2011; Nordahl, 2005; Nordahl, et al., 2009). PP-tjenesten er forpliktet til å veilede alle lærergrupper hvert semester så lenge samarbeidsavtalen er gjeldende. PP-tjenesten skal også delta på arbeidsgruppemøter ved behov, og organisere og delta på andre nettverksmøter i LP-sammenheng (jfr. samarbeidsavtalen, vedlegg 1). PP-tjenesten er videre forpliktet til å sette av tid til internt samarbeid mellom møtene i lærergruppene slik at de kan samarbeide om utfordringer de møter i lærergruppene (Nordahl, 2006b).

LP-modellens systemteoretiske bakgrunn, beskrevet i kapittel. 2.1.2, representerer rammene og betingelsene for hvordan lærere kan forstå og forklare elevers læring og atferd i skolen.

2.1.1 Om arbeidet i lærergruppene

Lærergruppene implementerer LP-modellen i skolen ved å anvende analysemodellen. Analysemodellen skal sikre at praktiske utfordringer blir gjenstand for felles analyse og refleksjon. Analysemodellen er delt inn i to hoveddeler. Hver hoveddel har fire faser. De to hoveddelene er inndelt i en analysedel og en strategi- og tiltaksdel. Et overordnet prinsipp i LP-modellen er at analysedelen skal være gjennomført før tiltaksdelen kan startes på. I dette arbeidet er det svært viktig at lærerne er lojale mot modellen, og arbeider med alle fasene i modellen hver for seg (Jahnsen, 2013). Figur 2 viser en skjematisk framstilling av analysemodellen.



Figur 2: Analysemodellen (Nordahl, 2006b, s. 9)

Analysedelen i analysemodellen omfatter formulering av problemstilling og målformulering, innhenting av informasjon og analyse og refleksjon. Det er alltid et lærergruppemedlem som bringer en utfordring, det som i LP-modellen kalles *en LP-sak* eller *en lærergruppesak*, inn i lærergruppa. Læreren som bringer LP-saken inn i lærergruppa er *veisøker*. I arbeidet med LP-saken skal hele analysedelen gjennomføres før lærergruppa kan starte på strategi og tiltaksdelen. *Strategi og tiltaksdelen* er basert på de faktorene lærergruppa systematisk har funnet under fasene for innhenting av informasjon og analyse og refleksjon. En viktig del av dette arbeidet er å finne de faktorene som opprettholder problemet. De opprettholdende faktorene defineres ut i fra om de er knyttet til eleven som aktør (*aktørperspektivet*), om de handler om individuelle forutsetninger (*individperspektivet*) eller om de kan være kontekst eller situasjonsbetinget (*kontekstperspektivet*). Lærergruppa konkretiserer arbeidet sitt ved å bruke *sammenhengssirkelen*, og arbeidet skal føre til utvikling av egnete tiltak i forhold til problemstillingen *veisøker* har. I analyse- og refleksjonsfasen skal man avprivatisere problemstillingen *veisøker* har. Resultatet av arbeidet med sammenhengssirkelen kan se ut som i figur 3.



Figur 3: Analyse av opprettholdende faktorer, sammenhengssirkelen (Nordgreen, 2013)

Figuren viser at det er noen faktorer som er lettere å gjøre noe med enn andre, faktorene skal alltid representere alle de tre opprettholdende faktorene. Det vil likevel være faktorer som påvirker miljøet rundt eleven lærergruppene ser etter og fokuserer på. Årsaken til dette er at det i hovedsak vil være forhold tilknyttet aktør- og kontekstperspektivet lærere har anledning, og også mulighet til å endre. Lærergruppene må derfor stille seg spørsmål om hvilke faktorer som skal velges og deretter legge grunnlaget for tiltak, ut ifra to prioriteringer;

”1. Hvilke faktorer kan jeg gjøre noe med?

2. Hvilke faktorer har størst innflytelse på problemet?” (Nordgreen, 2013, s. 212)

Til slutt i analyseprosessen følger gjennomføring av valgte tiltak, evaluering og eventuelt revidering. Det er viktig at alle fasene i modellen arbeides med hver for seg.

I forhold til hovedmålsetningen med LP-modellen er målet at det på skolenivå skal etableres en kollektiv og endringsorientert kultur, som kjennetegnes ved godt samarbeid mellom lærere og felles målsettinger og retningslinjer for arbeidet (Nordahl, 2005). Dette betyr at lærerne trenger god innsikt og kunnskap om faktorer som må være til stede for å kunne etablere gode læringsmiljøer. Videre må lærerne være kompetente slik at de kan avdekke de faktorene, sammenhengene og mønstrene som skaper og opprettholder den uønskede atferden (ibid.). Oppsummert har lærere, ved å bruke analysemodellen et analyseredskap for å kunne analysere

de utfordringene som oppstår i skolen. Analysen skal være til hjelp for å redusere de faktorene som utløser og opprettholder de forhold som er uønsket i læringsmiljøet og gjenspeiler systemperspektivet (Nordahl, 2006b). Systemperspektivet skal prege alle fasene i analysemodellen og sikrer at tiltakene som iverksettes er basert på elevens forutsetninger, eleven som aktør, klassen som sosialt system og klasseledelse.

2.1.2 LP-modellen,- et systemteoretisk perspektiv på læring og utvikling

LP-modellen har basis i systemteori og er en forståelsesmodell der lærere skal arbeide systemteoretisk for å forstå elevers atferd og de handlinger elevene utfører i skolen. Med bakgrunn i at Nordahl har utviklet modellen, velger jeg blant annet å støtte meg til noe av det siste han har skrevet om systemteori, i LP-modellens kunnskapshefte fra 2012.

Nordahl (2012) bygger teorigrunnet til LP-modellen på Niklas Luhmanns teori om sosiale systemer. I følge Kneer og Nassehi (1997) sin forståelse av Luhmann, forstås det sosiale som handlinger som relateres til hverandre, og som avgrenser seg selv fra omverdenen (Kneer & Nassehi, 1997; Nordahl, 2012). Dette innebærer, slik jeg forstår det, at LP-lærergrupper kan sees på som et sosialt system som ved hjelp av det de kommuniserer, skaper og opprettholder seg selv. Endringer vil trolig skje med bakgrunn i press utenfra, men det er systemet selv som bestemmer hvordan de skal reagere på endringene. Luhmann benytter systemer for å konstruere sin forståelse. Et av disse systemene er det som betegnes som et sosialt system. Luhmann tenker ikke på individet som noe slags mål eller sentrum for det sosiale, for eksempel som bærer av ”mål eller mening”. Kommunikasjon er for Luhmann, i motsetning til det Bateson mener, ikke noe mål. Kommunikasjon er for Luhmann bare et middel for å oppnå noe som er nyttig i en bestemt sammenheng (Moe, 1994, s. 251).

Nordahl (2012) sier:

En systemisk forståelse av handling og atferd legger vekt på interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ, der individet kan velge og selv kan på virke omgivelsene. Kompleksiteten i de ulike systemene vi befinner oss i gjør at de kan framstå i ulike tilstander. (Nordahl, 2012, s. 7)

”I alle sosiale systemer skjer det en kontinuerlig kommunikasjon og interaksjon som individet er deltakere i” (Nordahl, 2012, s. 8). Systemteoriens vektlegging av interaksjonen og

kommunikasjonen innenfor teorier om sosiale systemer er viktig for å kunne forstå det som skjer (Nordahl, 2012). Fellestrekket i ulike sosiale systemteorier er at aktører deltar i et system der individet gjennom alle former for kommunikasjon, enten selv kan påvirke helheten, eller selv blir påvirket av den (Eide & Eide, 2007). Når det skjer noe i et system, for eksempel i en organisasjon, vil dette i prinsippet påvirke alle sider ved virksomheten. Vi påvirker miljøet rundt oss, samtidig som vi selv er en del av det. Dette skjer også i LP-lærergrupper, både med og uten veileder til stede.

I tradisjonell pedagogikk har problemer blitt løst ved å lete etter årsaker i det enkelte individ eller i individets bakgrunn. Å se utfordringene i et systemperspektiv innebærer at deltakerne i lærergruppa forstår at eleven bare utgjør en liten del av forklaringen på utfordringen som har oppstått. Kommunikasjonen i lærergruppa kjennetegnes ved at den er sammensatt og at det i liten grad er mulig å tenke årsak – virkning, det vil si enkel lineær årsakssammenheng. Det vil alltid være en rekke faktorer som spiller inn når vi er i interaksjon med hverandre i sosiale fellesskap. Slik vil det også være under veiledning i LP-lærergrupper.

Nordahl sitt systemteoretiske perspektiv sier at det er helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse av og forklaringer på problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap. For å vise kompleksiteten i en klasse eller gruppe benytter Rasmussen (2004), følgende formel for å vise hvordan sosiale relasjoner vokser fram i et sosialt system (Rasmussen, 2004).

$$\frac{n^2 - n}{2}$$

Formelen viser antall mulige sosiale relasjoner mellom individer i ulike gruppestørrelser:

- ”- En gruppe på 4 individer gir 6 mulige relasjoner.
- En gruppe på 10 individer gir 45 mulige relasjoner.
- En gruppe på 25 individer gir 300 mulige relasjoner” (Nordahl, 2012, s. 9).

I LP-lærergrupper foregår kommunikasjonen i grupper på mellom 4 og 10 personer, dermed vil det bli vanskelig å forstå hva som forgår ut ifra årsak – virkning forklaringer. Systemteorien kan gjøre det mulig å forstå kompleksiteten i interaksjonsmønstrene i klasser og grupper. Et sosiologisk systemteoretisk perspektiv på interaksjonsmønstre i lærergrupper, vil derfor bidra til å tydeliggjøre kompleksiteten på hvordan lærergruppedlemmer

samhandler og påvirker hverandre. Etter mitt syn er det derfor viktig at veiledere forstår denne kompleksiteten slik at lærergruppemedlemmene får hjelp til å samhandle og påvirke hverandre på en positiv måte, slik at de oppnår utvikling og framdrift i forhold til utfordringen de jobber med. Veileder må være klar over at hver enkelt person kan forstå det som kommuniseres på ulike måter. Det vil derfor være viktig for veilederen og få kunnskap om hvordan lærergruppemedlemmene forstår. Jeg har valgt å belyse interaksjonen mellom gruppemedlemmene og veileder ved hjelp av Batesons kommunikasjonsteori. Denne teorien kan forklare og forstå hendelser og fenomener som oppstår i LP-lærergrupper med veileder til stede. Grunnen til at jeg bruker Bateson er at ifølge hans kommunikasjonsteori kan alle sider ved utveksling av budskap sees på som kommunikasjon. Slik jeg forstår og tolker arbeidet i lærergrupper er det kommunikasjonen som skaper interaksjonen i lærergruppa og også framdriften. Bateson sier at vi forstår gjennom å tolke kommunikasjonen. Dette er i samsvar med studiens problemstilling, om å forstå hvordan veiledere praktiserer veiledning i lærergrupper.

2.2 Læring og utvikling gjennom kommunikasjon

Vi forbinder kommunikasjon med utveksling av informasjon, vi mottar og sender budskap. Læring er et kommunikasjonsfenomen (Bateson & Nake, 2005). Læring, forandring eller utvikling kan sees på som to sider av samme sak. Det handler om hvordan vi erfarer den verden vi lever i, men det handler også om hvordan vi opplever og skaper mønstre og forandrer vår oppfatning av virkeligheten. Bateson fremholder noen hovedideer enten han snakker om læring eller forandring, og det er at kommunikasjon og erkjennelse alltid skjer på flere nivåer samtidig. Relasjon vil være grunnleggende i all interaksjon, dette dreier seg om relasjonen til de vi møter, relasjonen vår til fenomener og gjenstander og relasjonen vi har til tidligere erfaringer og ideer (Ulleberg, 2004). Læring skjer i interaksjon med andre mennesker og med omgivelsene, forandringen kan være liten og nesten ikke merkbar eller den kan være omfattende og dramatisk. Faktorer kan plutselig falle på plass.

Bateson (1972) legger i sin læringsteori vekt på metalæring. Metalæring skjer i arbeidet med analysemodellen; modellen er et redskap som lærer oss å lære, samt å utvikle kunnskap på en systematisk måte.

Bateson sier ”*The world learning undoubtedly denotes change of some kind*” (Bateson, 1972, s. 283). Bateson har delt måten vi lærer på inn i læringsnivåer; *nullæring* er utgangspunktet der handlinger skjer ut ifra reflekser og ikke kan korrigeres gjennom forsøk og feiling. *Læring 1* er det å lære utenat, faktakunnskap og å lære regler. Alle meddelelser eller instruksjon som blir gitt på dette nivået foregår i en kontekst som gir enkeltmeddelelsene mening. *Læring 2* blir også kalt ”deuterolæring”, som er å lære og lære, eller det vi som nevnt kaller medlæring eller metalæring. Her kan vi revidere våre valg av handlinger innenfor samme mengde alternativer vi hadde i *Læring 1*. Dette betyr at vi oppdager forskjeller og hvilke konsekvenser det ene alternativet har framfor et annet. Bateson sier: ”*A difference which makes a difference is an idea*” (Bateson, 1972, s. 272). Informasjon er derfor ideer som skapes med bakgrunn i de forskjellene som finnes mellom handlinger og objekter, egenskaper osv. Dersom forskjellene ikke oppdages oppstår det ingen utvikling. Bateson sier at *Læring 2* kan sees på som etablerte *punktueringsvaner*. Dette er noe som vil være nært knyttet til den enkeltes kontekstforståelse eller de ”kart” vi benytter oss av. Når vi står fast i forhold til et problem kan det være at det er vår forståelse eller vår referanseramme for tolkning som hindrer oss i å finne løsninger. Vi har alle ulike kunnskaper om forskjellige temaer og ulike erfaringer, og det er dette som vil danne grunnlaget for informasjonen som utgjør forskjeller. Dette er vesentlig i forhold til å forstå Batesons kommunikasjonsteori.

Ulike kunnskaper om forskjellige temaer er noe vi finner igjen i LP-modellens informasjonsinnhentingsfase, når vi bruker sammenhengssirkelen til å finne de opprettholdende faktorene til en utfordring. Se figur 6, s. 35. Figuren synliggjør viktigheten av å finne de opprettholdende faktorområder som gjør seg gjeldende i forhold til den utfordringen lærergruppa arbeider med. Selve analysen av arbeidet kan ikke starte før tilstrekkelig informasjon om utfordringen er hentet inn. Uten tilstrekkelig informasjon har ikke lærergruppen nok å reflektere over i forhold til problemstillingen de jobber med. Her må læreren som har meldt utfordringen sin selv beskrive problemet utfyllende, samt observeres i ulike situasjoner. Det vil være behov for informasjon av utfordringen i ulike situasjoner, for å kunne finne fram til faktorer som kan være årsaken til at problemet oppstår. Dette må være både ut ifra individuelle forutsetninger, kontekstuelle betingelser og ut ifra aktørens virkelighetsopplevelse.

De opprettholdende faktorene til utfordringen må identifiseres i analysefasen. Det er i denne sammenhengen hensiktsmessig for lærergruppa å sette ”merkelapp” på perspektivene med kontekst-, individ- og aktørperspektivet, for å kunne avdekke mønstre i utfordringen det

arbeides med og også for å finne fram til egnede og gjennomførbare tiltak. Målet med analysemodellen er nettopp å gi lærere ny kunnskap om hva som opprettholder en uønsket situasjon i klasserommet. Batesons kommunikasjonsteori kan hjelpe veiledere til å forstå, slik at det kan foregå god veiledning som fører til at læreren / veisøkeren får ny erkjennelse, ny innsikt og ny kunnskap om utfordringen han har. I følge Batesons foregår kommunikasjon på flere nivåer samtidig. Disse nivåene kan være sammenfallende eller motstridende, noe det er viktig å ha kunnskap om når man går inn i en lærergruppe som veileder (Johannessen, et al., 2010, s. 115).

2.2.1 Ulike nivåer i kommunikasjonen

I både symmetriske og komplemetære relasjoner, se kapittel 2.4, vil formen på budskapet som utveksles ha to nivåer, *analogt* og *digitalt* nivå. Bateson kaller det som formidles via informasjon uttrykt verbalt det digitale nivået. Det analoge nivået er måten vi uttrykker oss på via kroppsspråk, tonefall, gester og mimikk. Det digitale nivået vil alltid være avhengig av det analoge. Det analoge kan imidlertid stå alene og gi god informasjon til mottakeren. Digitalt budskap refererer til innholdet i ord. Ordets betydning må være kjent for å kunne forstå det. Budskapet blir overført av tegn, knyttet til bestemt koding (Bateson & Nake, 2005). ”Digit” betyr egentlig tegn eller siffer, og er den betegnelsen Bateson bruker på det entydige i kommunikasjonen. ”Analog” betyr ” i overensstemmelse med” eller ”tilsvarende”. I analog kommunikasjon er det noe likt i det som uttrykkes og måten man uttrykker det på. Hvis noen smiler, vil det oftest uttrykke glede. Det analoge nivået i kommunikasjonen vil alltid henvende seg til relasjonen vi har til den vi kommuniserer med, og vil derfor prøve å definere denne relasjonen. Det analoge nivået kan være mangetydig, og blir tolket av deltakerne i kommunikasjonen (Ulleberg, 2004, s. 59).

Mange av de framskrittene vi gjør som mennesker ville vært umulige om vi ikke hadde utviklet et digitalt språk. Kunnskaper om objekter blir delt via det digitale nivået i kommunikasjonen, men når det gjelder relasjonsområdet er det knyttet til det analoge nivået. Budskapet framtrer i relasjon mellom disse nivåene, vi kan derfor ikke omsette det analoge nivået til et entydig digitalt nivå, fordi viktig informasjon vil gå tapt. Hvilke mening vi tilegger noe uttrykt, det vil si hvilken tolkning vi har, vil være avhengig av relasjonen. Dette gjør at *dobbelkommunikasjon* kan forekomme, fordi budskapet i det analoge nivået ikke

samsvarer med det digitale. Det vil da være vanskelig å komme videre i kommunikasjonen. I slike sammenhenger vil det ifølge Paul Watzlawick (1980), være det analoge språket vi stoler på (referert i Børresen, 2005). I veiledning kan dette skje ved at veileder sier: *"Jeg kommer ikke som ekspert, det er dere som skal finne løsningen og vet best hvilke tiltak det er hensiktsmessig å sette inn!"*. Samtidig kan veileder likevel gi råd og lede samtalen, og i tillegg tydelig vise med kroppsspråk, mimikk og gester hva hun mener er den beste løsningen. To motstridende meldinger blir dermed gitt på to ulike nivåer.

Metakommunikasjonen, også ofte referert til i annen kommunikasjonsteori enn Bateson, viser tydelig at vi har to nivåer i kommunikasjonen å forholde oss til (det digitale og det analoge nivået). Metakommunikasjon forekommer under veiledning i lærergrupper. Denne måten å kommunisere på henvender seg til relasjonen, og definerer den slik vi opplever den ved at vi utvikler ulike former for mønstre og rutiner i ulike sosiale settinger. Handlingene styres implisitt og automatisk av de mønstrene som har utviklet seg. Metakommunikasjon kan defineres ved at den gjelder ulike forhold som i hovedsak ligger rundt en samtale og er for det meste nonverbal (Johannessen, et al., 2010). Metakommunikasjon kan også uttrykkes språklig der vi forklarer hva vi legger i ordene (Bateson, 1972). Et eksempel på metakommunikasjon er hvis enkelte gruppemedlemmer er tause og har et kroppsspråk som viser at det som kommuniseres er uinteressant for dem, under deler eller hele sekvensen med LP-veiledning, ved at de eks. gjesper, tegner eller taster på mobiltelefonen. På denne måten synliggjøres kommunikasjonen gjennom det analoge nivået ved at det kommuniseres noe til de andre gruppemedlemmene om at det som foregår ikke er interessant. Dette vil påvirke både veileder og gruppemedlemmene. Gjems (1995) bekrefter dette forholdet når hun sier at enhver handling på det analoge nivået, vil ha effekt på alle delene i systemet (Gjems, 1995, s. 23). Enkelte handlinger kan derfor føre til usikkerhet blant de andre gruppemedlemmene og føre til at prosessen i arbeidet med LP-saken stopper opp. Bateson sier: *"It is a correspondence between message and referent"* (Bateson, 1972, s. 414). I lærergrupper vil det være viktig å få det analoge budskapet til å framtre mer bevisst. Lærergrupper kan få hjelp gjennom veiledning, slik at budskapet framtrer tydelig for alle lærergruppemedlemmene, ved at det analoge og det digitale nivået i kommunikasjonen ubevisst samkjøres. Dette vil fremme framdrift og utvikling, mens dobbeltkommunikasjon vil virke hemmende på framdriften (Ulleberg, 2004).

"Timeout" kan benyttes i tilfeller der det ikke er samsvar mellom det analoge og det digitale nivået i kommunikasjonen. Veileder, lærergruppeleder eller gruppemedlemmer kan gå inn

med ”timeout”, å snakke om hvordan gruppa kommuniserer med hverandre. Det kan være lurt å stille direkte spørsmål til deltakere som analogt trekker seg fra fellesskapet for å finne ut om det er spesielle grunner til dette. Det er ofte avklarende og fruktbart og snakke om forhold som gjør at vanskeligheter oppstår (ibid.). Det er viktig å gjøre deltakerne bevisste på at denne typen atferd gjør noe med gruppedynamikken. Ved at veileder kommer inn og hjelper ei gruppe som sliter, kan det etableres en felles bevissthet om målet med LP-arbeidet, og gruppa kan da oppleve framdrift og utvikling.

2.3 Veiledning knyttet til Batesons kommunikasjonsteori og samtaleformen i lærergrupper

Veiledning i LP-modellen er knyttet opp mot sosiologisk systemteori, og veiledningen foregår etter en systemisk tradisjon. Handal og Lauvås (1990) kaller denne modellen ”handlings og refleksjonsmodellen” (Handal og Lauvås, 1990). Handal og Lauvås (1999) sin veiledningsmodell kan tilpasses mange bruksområder. Forfatterne definerer modellen sin på følgende måte:

Veiledning er en form for undervisning. Men mens undervisning i mange tilfelle blir en formidlingssituasjon, med læreren i hovedrollen, er veiledning en undervisningssituasjon der den som blir veiledet – en som skal lære – må stå i sentrum. Det betyr at veilederen ikke kan nøye seg med å formidle *sin* forståelse, men ta utgangspunkt i handling og forståelse hos den som blir veiledet. (Handal & Lauvås, 1999, s. 13)

Handal og Lauvås sier at veiledning har det kjennetegn at den i de fleste tilfeller forutsetter nær og direkte kontakt med mellom veileder og den - eller de få – som blir veiledet. Samtidig innebærer den også at deltakerne kommer hverandre nær innpå livet i drøfting av spørsmål som er personlig viktig for dem (Handal & Lauvås, 1983). Forfatterne har et hovedpoeng som påpeker at alle lærere har en egen ”praksisteori” om undervisning, og det er denne teorien som subjektivt er den sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis. Veiledning med lærere må derfor ta utgangspunkt i hver enkelt lærers særegne teori og forsøke å få læreren til bevisst å formulere sin egen teori og utvikle den, for så å gjøre læreren mottakelig for endring (Handal & Lauvås, 1999). Dette gjør seg også gjeldende i arbeidet en LP-lærergruppe har med en sak. Veileder skal komme inn i lærergruppa og hjelpe til med å finne mulige løsninger på utfordringen gruppa har, og peke på mulige opprettholdende faktorer. De opprettholdende faktorene kan være preget av at grupped medlemmene har ulik forforståelse for

en utfordring. Veileder skal få veisøker og resten av lærergruppa til å reflektere over egen praksis og også prøve å skape en felles forståelse for utfordringen det jobbes med.

Gjems (1995) har sitt utgangspunkt i systemteoretisk perspektiv på veiledning, og har mange likhetstrekk med ”handlings og refleksjonsmodellen”. Hovedfokus i systemteoretisk veiledning er å se og forstå en person eller situasjon i en sammenheng, dvs. i en kontekst. Veiledning ut fra systemperspektivet ser på helheten, ikke bare på enkeltsekvenser og ”spiller ball” mellom teoretisk kunnskap og praktisk arbeid (Gjems, 1995). Hovedmålene med veiledningen er at man skal kunne frigjøre og utvikle den kompetansen deltakerne i veiledningen har, videre skal man ta vare på og videreutvikle kvaliteten i arbeidet deltakerne er en del av. I denne veiledningsmodellen er det som nevnt en grunnleggende målsetting både teoretisk og metodisk at deltakerne utvikler et *helhetsperspektiv* på egen virksomhet. Helhetsperspektivet dreier seg om å kunne se seg selv utenfra, samtidig om man er midt i handlingens sentrum. Helhetsperspektivet skal bidra til å synliggjøre de relasjoner og sammenhenger som inngår i de handlinger man utfører eller har tenkt å utføre i sin virksomhet. Etliske og teoretiske valg som ligger til grunn for handlingene, bør også være med (Gjems, 1995).

I profesjoner hvor man jobber med mennesker, vil helhetsperspektivet på egen virksomhet innebære at man fokuserer på *relasjoner* og *gjensidig* påvirkning (ibid., s. 20). Oppsummert vil veiledning ut ifra det Gjems (1995) mener være:

En maktfri og deltakerstyrt samtale over tid, hvor enkeltsaker fra yrkesarenaen blir reflektert på en slik måte at de kan forstås i lys av minst to relasjoner. Målet med veiledning er å utvikle helhetsperspektiv på egen virksomhet, og dermed øke kvaliteten i arbeidet med målpersonene. (ibid., s. 21)

Ulleberg (2004) støtter opp om det Gjems (1995) med å si; at systemisk veiledning har fokus på relasjoner mellom mennesker, at all erfaring er subjektiv, og at mulige måter å forstå virkeligheten på er mangfoldige (Ulleberg, 2004). Både Gjems (1995) og Ulleberg (2004) knytter veiledning til Batesons kommunikasjonsteori. Ulleberg (2004) sier videre at det å veilede er å metakommunisere på mange nivåer (Ulleberg, 2004). Metakommunikasjon er beskrevet i kapittel 2.2.1.

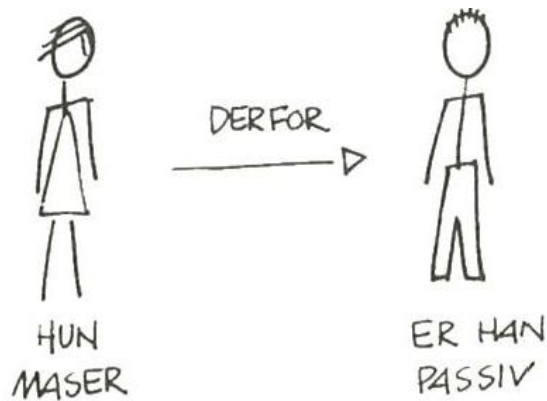
Ved systemisk forståelse av samhandling slik som i LP-modellen og hos Bateson, rettes også oppmerksomheten mot relasjonen mellom de som inngår i systemet. Dette er grunnlaget for å kunne forklare og forstå fenomener og hendelser som oppstår, noe som også vil gjøre seg

gjeldende i veiledning. Et hovedbudskap hos Bateson er at ”alt er kommunikasjon”. Det er umulig og ikke kommunisere (Ulleberg, 2004). Med det mener han at de skriftlige og muntlige ordene bare utgjør en liten del av kommunikasjonsbildet. Hvordan vi uttrykker ordene, med gester, kroppsspråk, tonefall, stemmestyrke osv., er en minst like viktig del av kommunikasjon en mellom mennesker. Kommunikasjon er ofte forbundet med ordene, men taushet er også kommunikasjon.

I veiledning snakkes det om praksis, det kommuniseres om lærernes opplevde utfordringer i læringsmiljøet. I veiledning utforsker man hvilke ”kart” folk har og hvilke ”kart” som kunne vært mulig, man utforsker ved hjelp av å finne ut hva folk legger i ord og uttrykk de benytter seg av. Et eksempel på dette kan være: ”Når du sier at du blir oppgitt, hvordan viser det seg, hva legger du i det?” Dette er det Bateson refererer til som digital kommunikasjon, altså betydningen av ord, se kapittel 2.2.1. Bateson benytter alltid det kommunikative systemet for å finne mønstre og sammenhenger i ulike system. Budskap vil alltid formidles i en kontekst (sammenheng), dette kan også gjelde fysiske rammer rundt kommunikasjonen (Johannessen, et al., 2010).

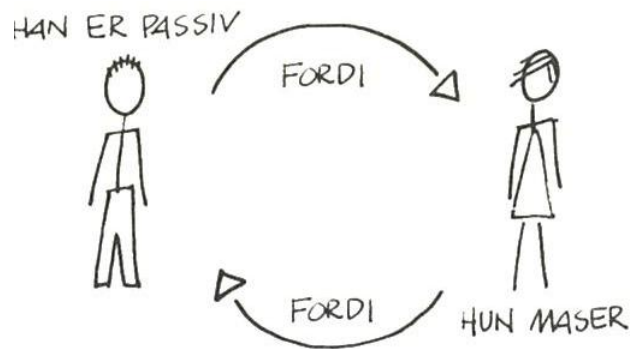
2.4 Systemteoretisk forståelse av kommunikasjon

Samspillet i kommunikasjonen må i følge Bateson forstås *sirkulært*, det vil si at samspillet mellom to mennesker har en sammenheng. Det betyr ikke nødvendigvis at det ene er årsaken til det andre. Sammenhengen er til stede, og begge er en like stor del av samspillet med bidrag og ansvar, og vi vil finne et mønster i kommunikasjonen (Ulleberg, 2004). Tradisjonelt tenker vi ofte ut ifra enkle lineære årsakssammenhenger; hun maser, derfor blir han passiv og stille. Dette kan illustreres i figur 4, der vi leter etter årsaken til den oppståtte atferden.



Figur 4: Lineær årsakssammenheng (Ulleberg, 2004, s. 19)

Ved å forstå kommunikasjon i en sirkulær sammenheng, vil det vi tidligere så på som egenskaper ved individet framstå på en annen måte. Hvis vi prøver å finne årsaken til at; *"han er så passiv når vi samarbeider"*, så sier vi noe om relasjonen mellom oss. Ved å se på samspill i et sirkulært lys blir vi selv en del av samspillet, og kan få en forståelse av at vi selv er en del av vår beskrivelse. Det dreier seg ikke om egenskaper i individet, men hvordan det opptrer i en bestemt relasjon eller i en bestemt kontekst. Bateson sier: *"But the word only exists as such – only has "meaning" in the larger context of the utterance, which again has meaning only in the relationship"* (Bateson, 1972, s. 408). Konteksten forstås ut i fra dette som at all erfaring er subjektiv og at all persepsjon er en tolkning. Sentralt prinsipp er at vi skaper den verden vi ser på ut i fra våre ideer, vår forståelse og vår persepsjon av virkeligheten (Ulleberg, 2004). Ut fra en slik forståelse vil mennesker har ulik oppfatning av virkeligheten. Bateson sier at vi har ulike "kart". Vi utvikler vår forståelse i møte med andre mennesker og i forhold til den konteksten vi er i. Hos Bateson brukes begrepet kontekst for å understreke hvilken betydning forforståelsen vår har for å gi fenomener, situasjoner og erfaringer vi er en del av mening (ibid.). Både samspillet og beskrivelsen vår av virkeligheten fører til at læring oppstår og ideer videreutvikles. I følge Bateson er ideer det vi oppfatter, det som gir oss forestillinger om virkeligheten og det som utgjør en forskjell fra tidligere oppfatning (Bateson, 1991). Figur 5 illustrerer hva Bateson mener:



Figur 5: Samspill må forstås sirkulært (Ulleberg, 2004)

Figuren prøver å vise at all erfaring er subjektiv, all persepsjon er en tolkning av noe, og på denne måten konstruerer vi vår egen virkelighetsoppfatning. Vi har alle vår subjektive oppfatning av virkeligheten og vil derfor aldri helt kunne forstå et annet menneske, og årsaken til handling blir en tolkning. Det er ut ifra vår subjektive oppfatning av virkeligheten vi handler, kommuniserer og skaper relasjoner til andre mennesker og til omgivelsene. Relasjoner er grunnleggende basis i kommunikasjonsteori. På alle nivåer er det nettopp relasjoner vi forholder oss til. Det vil være forskjell mellom oss selv og det vi kommuniserer, og det de vi kommuniserer med oppfatter. Vi forstår alltid noe i forhold til noe annet og ikke isolert. Ulleberg (2004), beskriver et utvidet relasjonsbegrep etter Bateson på følgende måte: Symmetriske relasjoner oppstår når deltakerne er likeverdige i samspillet med hverandre, og komplementære relasjoner oppstår når deltakerne utfyller hverandre. Relasjonsmåter er videreutviklet til sirkulære forståelsesmåter når det oppstår en gjensidig vekselvirkning der deltakerne vil påvirke hverandre ved å være anerkjennende og støttende, men også utfordrende hverandre. En sirkulær forståelsesmåte gjør deltakeren i stand til å ta nye perspektiv i forhold til utfordringen det jobbes med. Relasjonene er stadig i bevegelse, relasjonene er avgjørende for informasjonen. Dette betyr at to ulike måter å forstå menneskets ytring på kan utfylle hverandre (Ulleberg, 2004). Emosjonelle faktorer har også innvirkning på relasjonene vi er i og Bateson sier: *"These computations are concerned with matters which are vital to mammals, namely, matters of relationship, by which I mean love, hate respect, dependency, spectatorship, performance, dominance, and so one"* (Bateson, 1972, s. 470).

Kommunikasjon foregår på flere nivåer og vi må ha flere tanker i hodet samtidig. Vi definerer vår egen opplevelse av kommunikasjonen. Det interessante i det sirkulære samspillet i LP-

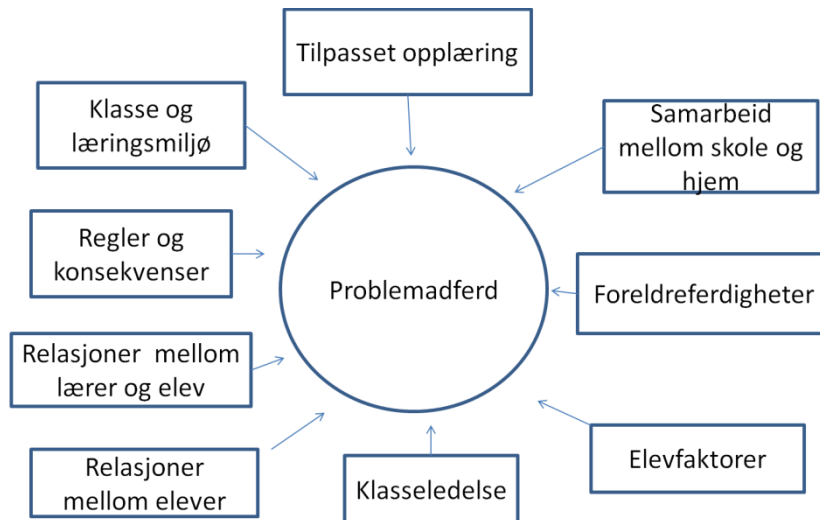
lærergrupper blir ikke å finne årsaken, men å finne ut hvordan vi kan knytte de ulike oppfatningene av virkeligheten sammen (helheten), slik at negative mønstre i samspillet kan brytes og vi kan tilføre situasjonen noe nytt. Bateson referer til dette, også nevnt i kapittel 2.2, som punktuering.

I arbeidet med LP-modellen utsettes lærergrupper for punktuering av situasjoner. Rent tankemessig organiserer vi forståelse av sammenheng ved å punktuere. Punktuering vil si å tegne ”et kart”, der vi forstår noe om årsaken til noe annet. I arbeidet i LP-lærergrupper opplever ofte læreren som har en utfordring i sin praksis, veisøker, at det er vanskelig å definere hva som er problemet og klarer ikke å se sammenhenger i forhold til utfordringen, før i analysefasen. For å skape oversikt for veisøker er det ofte nødvendig å prioritere hvilke faktorer det er viktigst å gjøre noe med i analysefasen. Noe som gjøres ved å analysere en og en av utfordringene i lærergruppa (Nordahl, 2005). Det er viktig at læreren som opplever utfordringen, selv definerer hva som er den grunnleggende utfordringen til problemet. Det vil si velge et utgangspunkt og problemstilling for videre arbeid. Utfordringen som velges punktueres. Ingen andre enn veisøkeren selv kan definere problemet, nettopp fordi vi har ulik oppfatning av virkeligheten. Hensikten er at veisøker skal få et eierforhold til problemet før saken arbeides videre med av lærergruppa og eventuelt veileder. Det vil være viktig med god informasjon, slik at veileder og lærergruppemedlemmer er i stand til å forstå veisøkers punktueringer (Børresen, 2005).

I arbeidet med analysemodellen utsettes lærergruppa ofte for punktuering når de jobber med sammenhengssirkelen i forhold til opprettholdende faktorer. Veileder hjelper her lærergruppa til å sørge for at alle perspektivene er med, slik at fokuset på problemet trekkes vekk fra individperspektivet, - eleven, og over på opprettholdende faktorer som tilhører kontekst- eller aktørperspektivet. Kontekst- og aktørperspektivet representerer, som beskrevet i kapittel 2.1.1, de faktorene som lærere har anledning til å gjøre noe med i skolen. Veileder kan punktuere ved å fokusere på hvilke perspektiver de ulike opprettholdende faktorene til problemet tilhører, og hjelper på denne måten lærergruppa til ”å tegne kart” over utfordringen, og dermed få ny kunnskap til å komme videre i saken. Lærergruppa vil også på denne måten oppleve utvikling i arbeidet sitt.

Figur 6 viser hvordan lærergrupper kan bruke sammenhengssirkelen til å punktuere i analysefasen i saker som handler om problematferd. Ulike faktorområder i forhold til utfordringen veisøker har kan tegnes ”kart” over, for på denne måten å skape en felles

forståelse for medlemmene i lærergruppa. Etter punkturing kan komplementære og også sirkulære relasjoner oppstå, og utvikling fremmes. Det vil ikke være mulig å punktuere alle faktorområdene i figuren, i forhold til en sak. Det blir for omfattende.



Figur 6: Punkturing av opprettholdende faktorområder i analysefasen for å fremme framdrift og utvikling (Agledahl, 2013)

I figuren er det satt inn ulike typer opprettholdende faktorområder veisøker, lærergruppa og veileder kan forholde seg til i analysefasen. Lærergrupped medlemmene må kommunisere med hverandre og med veileder for å få en felles forståelse av utfordringene, og finne ut hvilke opprettholdende faktorområde som skal prioriteres, før de kan jobbe videre med tiltaksdelen i LP-modellen.

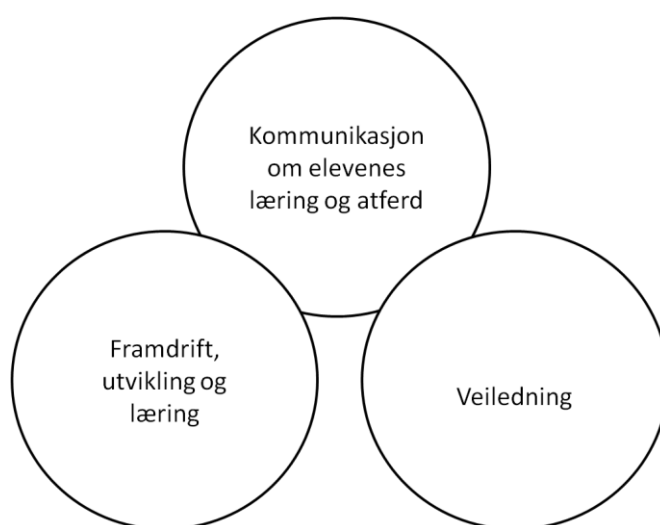
2.5 Veiledning for bruk av analysemodellen

Hensikten med veiledning i LP-modellen er å bidra til at lærergruppene følger prinsippene i modellen, stimulerer til bruk av forskningsbasert kunnskap og tilføre nye perspektiv på sakene lærerne tar opp (Janhsen & Nordahl, 2010). Veilederne i LP-modellen har fått en opplæring i å veilede lærergrupper, slik at veilederne sikrer at lærergrupper arbeider etter LP-modellen. Opplæringen inneholder både veiledningsteori og kommunikasjonsteori.

Veileder skal bidra til å kvalitetssikre lærergruppene arbeid, slik at de oppnår gode resultater som kommer elevene til gode. Veileder skal se til at sakene som tas opp i gruppene analyseres ut fra ulike forhold i de systemene som utfordringen viser seg. Veileder skal også bidra til at lærergruppene utvikler en kunnskaps- og forståelsesbasert praksis. Kunnskapen i kunnskapsheftet anvendes som bakgrunn for gruppene refleksjon og analyse når gruppene arbeider med saker, slik det er beskrevet i veilederheftet til LP-modellen (Tinnesand & Flaatten, 2006).

Ut ifra min forståelse av veiledning i LP-modellens veilederhefte (2006), handler veiledning i LP-modellen om å sikre at lærergruppene arbeider systematisk, at alle delene i analysemodellen blir fulgt, samt å sikre at LP-modellens teorigrunnlag og forskning anvendes. Å ha systemperspektiv på sakene lærergruppene arbeider med innebærer å være opptatt av elevenes læring og atferd, og ulike forhold i omgivelsene som påvirker denne (Tinnesand & Flaatten, 2006, s. 29). Med systematisk oppfølging og veiledning over tid vil veileder kunne bidra med spørsmål, nye perspektiver og tilnærminger som ikke alltid er lett å se i det daglige arbeidet (Nordahl, et al., 2009; Sunnevåg & Aasen, 2010).

Veiledning er en spesiell form for kommunikasjon. Kommunikasjonen mellom veileder og lærergruppemedlemmer danner grunnlaget for framdriften i saken lærergruppa arbeider med. Veiledning i saker skal bidra til å fremme refleksjoner slik at utvikling og læring skjer hos lærergruppemedlemmene. Forholdet mellom veiledning, kommunikasjon og utvikling og læring kan illustreres som vist i figur 7.



Figur 7: Forholdet mellom veiledning, kommunikasjon og utvikling og læring i lærergrupper.

Veileder skal se til at sakene som tas opp i gruppa blir analysert ut ifra ulike forhold som utfordringene oppstår i. Veileder skal også bidra til at lærergruppene utvikler en kunnskaps- og forståelsesbasert praksis.

Veileders oppgave er videre å minne lærergruppa om at de skal lage tiltak som samsvarer med de viktigste opprettholdende faktorene til utfordringen det jobbes med. Tiltakene skal i tillegg være knyttet opp mot empirisk kunnskap om hva som virker, og må samtidig være gjennomførbare i praksis (Tinnesand & Flaatten, 2006).

Ut i fra det Tinnestad og Flaaten skriver i veilederheftet er det viktig at veileder holder fast ved *handling* og *refleksjon*. Hensikten med refleksjon og analyse i LP-modellen er at tiltakene skal være basert på kunnskapsbasert forståelse (teori og forskning).

I en veiledningssituasjon må veileder, uansett i hvilken sammenheng det veiledes i, holde fast ved å rettlede i kommunikativ kompetanse. Med det menes hva en kan si til hvem, hvor, når og hvordan (Glomnes, 1991). Dette gjelder både i kommunikasjon mellom gruppemedlemmer, mellom gruppemedlemmer og gruppeleder og mellom lærergruppemedlemmer og veileder. Denne typen kompetanse kan kobles opp mot de etiske sidene ved veiledningen.

2.6 Etiske sider ved LP-veiledning

Jeg velger å ta med noe om etiske sider ved LP-veiledning fordi veileder kommer inn i lærergruppa med et spesielt mandat, ved at hun ved siden av det vi ser på som ”tradisjonell” veiledning, skal veilede i bruk av analysemodellen og legge til rette for bruk av forskningsbasert kunnskap.

Det etiske grunnlaget for veiledning vil alltid være å hjelpe og ivareta veisøker. Dette får konsekvenser for hvordan en samtale i lærergruppa føres. For at veiledningen skal føre til en utviklingsprosess i lærergruppa, må det etableres et klima og en samtaleform der veisøker våger å la seg involvere og engasjere. Det blir avgjørende hvordan veileder bruker den makten hun har i et veiledningsforhold (Eide, Aasland, Grelland, & Kristiansen, 2008).

I veileder – lærergrupperelasjonen er det asymmetri. Veileder har større kunnskap om LP-modellens teorigrunnlag og annen forskningsbasert kunnskap, som kan knyttes opp til utfordringer lærergruppene jobber med, enn det de fleste lærergruppemedlemmene har. Makten i et kommunikasjonsforhold blir tydeligere når forholdet er asymmetrisk. Asymmetri i relasjonen, som det er i veileder – lærergruppe relasjonen kan i noen tilfeller bli en form for kamp. Bateson (1972) refererer til dette gjensidig dobbeltbinding hvor begge parter står på sitt, men som regel har den ene i forholdet makten og i veiledning blir det veileder (Bateson & Nake, 2005). Løgstrup (2008), mener at det er makt i all kommunikasjon og i alle forhold hvor man har med andre mennesker å gjøre, med det mener han at den ene har mer eller mindre lagt livet sitt i den andres makt (Løgstrup, 2008). I formelle situasjoner er makten ofte fåmælt eller taus. For å få tak i det mest mulig helhetlige bildet på hva som skjer under veiledning i lærergrupper er man derfor nødt til å gå utenfor og utover språket for å få tak i maktens stemme. Alt blir ikke sagt, men ofte bare antydnet (Skagen, 2001). Under veiledning i LP-arbeidet blir det hvordan makten brukes til det beste for veisøker som er avgjørende. Hvordan dette skal foregå må avgjøres i hver enkelt situasjon og veileder må ta i bruk sine erfaringer, sin fantasi og sine overbevisninger når det gjelder hvordan makten skal brukes slik at veisøker oppnår utvikling og ny innsikt i saken det jobbes med. Det vil alltid være viktig at veileder ikke opptrer på en måte som tar motet fra lærergruppemedlemmene hun veileder ved og for eksempel gi en oppvisning i egen dyktighet. Veileder bør også ta hensyn til at veisøker kan være sårbar i forhold til faktorer som kommer fram i analysen.

Etiske retningslinjer finnes ikke i LP-modellen, men dette ville trolig gjort situasjonen tryggere for den som veiledes. Veisøker er avhengig av å etablere tillit til veileder. En forpliktelse overfor retningslinjene vil om mulig gjøre samarbeidet enda mer seriøst, i den fasen som veiledningen pågår i lærergrupper, enn det er i dag. Det ville også kunne stilles noen krav til veilederens kompetanse, personlig integritet og den måten veiledningen utøves på, men metakommunikasjon, vil uansett være vanskelig å fange opp selv med etiske retningslinjer (Eide, et al., 2008). Veileders bevissthet og ansvar i forhold til metakommunikasjonen vil trolig utgjøre en del av veileders profesjonelle identitet.

2.7 Oppsummering

Ut ifra studiens problemstilling: Hvordan praktiserer LP-veiledere veiledning i lærergrupper? Og forskningsspørsmålene har jeg prøvd å gi oppgaven et relevant teoretisk fundament. Veiledning i LP-modellen og analysemodellen kan relateres til Batesons kommunikasjonsteori. Som Batesons teori vil også analysemodellen bidra til nye kunnskaper om kontekstuelle betingelser i læringsmiljøet som er med på å opprettholde uønskede situasjoner, for på denne måten å kunne endre praksis. Sammenlignet med Bateson innebærer dette at hvert enkelt lærergruppemedlem må oppdage forskjeller i det systemet de er en del av og innhente ulik informasjon. Veileder kommer jevnlig inn i lærergruppa og hjelper til med å sette fokus på alle delene i utfordringen det jobbes med. Informasjonen kan så transformeres til både ny kunnskap om virkeligheten, og også ny erkjennelse ved å ta ulike perspektiv og oppdage forskjeller og likheter i informasjonen. Ny kunnskap vil skape sammenheng og forståelse for hvilke faktorer som opprettholder utfordringene i læringsmiljøet. Den kommunikative prosessen lærergruppemedlemmene må ha for å kunne gjennomføre arbeidet med analysemodellen innebærer et felles ansvar, noe som oppnås gjennom symmetriske relasjoner.

I tillegg til symmetriske relasjoner preget av tillit, er det nødvendig med komplementære relasjoner slik at lærergruppemedlemmene utfordrer hverandre, og på denne måten får fram all nødvendig informasjon i en lærergruppesak. Symmetriske og komplementære relasjonsmåter vil kunne videreutvikles til sirkulære forståelsesmåter der deltakerne er i stand til å ta nye perspektiv på utfordringen det jobbes med, ved at lærergruppemedlemmene har et felles ansvar og tør å utfordre hverandre. Veiledning kan fremme denne utviklingen. Bateson legger vekt på at samspillsekvenser punktueres for å få fram ulike oppfatninger av virkeligheten fra gruppemedlemmene. Veileder hjelper lærergruppene til å få fram en felles bevissthet om målet for lærergruppa ved å drive prosessen framover.

Veileder vil kunne hjelpe gruppemedlemmene med å oppnå samsvar mellom det analoge og det digitale nivået i kommunikasjonen. For at kommunikasjonsprosessen skal bli symmetrisk må lærergruppemedlemmene støtte hverandre både på det analoge og det digitale nivået. Dette gjelder ikke bare i forhold til kommunikasjonen gruppemedlemmene imellom, men også i forhold til kommunikasjon med veileder. Først når det er samsvar mellom nivåene vil troverdighet og gjensidig tillit mellom alle de involverte finne sted. Om den analoge kommunikasjonen fra enten gruppemedlemmer eller fra veileder er negativ (uttrykker

misnøye eller likegyldighet), vil det skape mistillit og utrygghet og hemme prosessen som skal skape framdrift og utvikling i LP-saker. Det analoge som uttrykkes må hele tiden invitere til åpenhet og vise et ønske om å motta ny informasjon. Det digitale nivået må gjenspeile kunnskapsgrunnlaget for å sikre at alle har en felles forståelse slik at relasjonene kan utvikle seg fra symmetriske- til komplementære relasjoner og deretter videreutvikles til sirkulære forståelsesmåter. For at lærergruppene skal oppnå framdrift og utvikling må de være lojale mot prinsippene i analysemodellen, samtidig vil framdriften og utviklingen i lærergrupper ut ifra Batesons kommunikasjonsteori, være avhengig av relasjonene mellom hvert enkelt gruppemedlem og veileder. Veileder må under all LP-veiledning ta hensyn til det etiske aspektet.

3. Vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder

Dette kapitlet gjør rede for den vitenskapsteoretiske forankringen og de forskningsmetodiske sidene ved studien. Det argumenteres for de valgene som er gjort. Hvordan undersøkelsen er gjennomført er beskrevet i kapitlets siste del.

I vitenskapsteorien brukes mening om menneskelige aktiviteter og resultater av handling. Meningsfulle fenomener må forstås for å kunne fortolkes (Gilje & Grimen, 1995, s. 115). Undersøkelsen ønsker å få fram begrunnelser for at veiledning i lærergrupper sees på som en viktig del av LP-arbeidet.

3.1 Hermeneutikk

Et hovedtema for hermeneutikken er at meningen av en del kan forstås om den settes i sammenheng med helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 115). Det sentrale i hermeneutikken er å fortolke utsagn ved å fokusere på en dypere mening og forståelse enn det vi umiddelbart oppfatter (Dalen, 2011). Den hermeneutiske meningstolkningen er derfor sentral i oppgaven, siden ønsket er gyldig og allmenn forståelse av hva veiledning er og betyr i LP-arbeidet.

Studien undersøker hvordan veiledere praktiserer veiledning i LP-lærergrupper. For å utvikle kunnskap om veiledning i lærergrupper, må jeg som forsker forstå hvordan veiledere og lærergrupper forstår veilederrollen i LP-modellen.

Det å forstå hvordan andre forstår kan betraktes som dobbel hermeneutikk. Dette innebærer at kunnskap utvikles gjennom en dialogisk vekselvirkende prosess mellom lærere, veileder og forsker. Dette betyr at det er forsker som fortolker tekstens mening (Alvesson & Sköldberg, 2008; Postholm, 2010; Thagaard, 2003), der mening her vil referere til hva jeg finner meningsfullt ut i fra min forforståelse. Når vi skal fortolke en tekst eller et fenomen som betyr noe for oss har vi alltid med oss vår forforståelse, det vil si våre tanker, ideer og hva vi vet om det vi skal fortolke fra før. Forforståelsen vår blir en brobygger mellom forskeren og omgivelsene og mellom forskeren og andre mennesker (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002).

I den hermeneutiske læren er en vekselvirkning mellom del og helhet et sentralt prinsipp i forhold til hvordan vi forstår en tekst, og det refereres ofte til som den hermeneutiske sirkel eller spiral. Forståelse blir dermed en dynamisk erkjennelsesprosess (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Hjordemaal, et al., 2002). Gjennom den hermeneutiske spiralen skapes det ny mening, fordi vi ved å forstå en del av virkeligheten, endrer vår forståelse av helheten (Gilje & Grimen, 1995).

Sentrale hermeneutikere i Europa i nyere tid er Georg Gadamer og Paul Ricoeur (Gilje & Grimen, 1995, s. 143). De videreutviklet hermeneutikken til å bli en filosofisk teori om all forståelse. Grunnlaget er menneskets relasjon til sine omgivelser og hvordan mennesket fortolker verden (Ulleberg, 2004, s. 28). Gadamer mener at forforståelsen alltid vil ha en sammenheng med personlig, sosial, kulturell og historisk bakgrunn. Vår forforståelse gir kunnskapen vår en retning, og Gadamer framholder at vi mennesker er i en verden vi forstår oss på, når vi er i stand til å forklare det som møter oss. Datamaterialet i studien bærer preg av dette (Hjordemaal, et al., 2002, s. 43). Vi må til enhver tid vite forskjell hva som er meningsfullt og hva som er meningsløst for oss (Glomnes, 1991, s. 86). Meningsfulle fenomener er bare meningsfulle i den sammenhengen de forekommer i.

Den hermeneutiske forskertradisjonen kan settes i sammenheng med Gregory Batesons kommunikasjonsteori og hvordan han mener kunnskap utvikles (Ulleberg, 2004, s. 29). For å skape mening og utvikle kunnskap tar Bateson utgangspunkt i hvert enkelt individ og individets forforståelse og ser på læring som sammensatt av kognitive og sosiale prosesser. Bateson mener at å oppfatte er å tolke og kommunikasjonsperspektivet handler om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi persiperer og tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill. Vi tolker, avgrenser, tillegger mening, legger merke til og reagerer ut fra hvem vi er og hva vi har lært. Dette er en dialogisk prosess som fortolkes i samsvar med slik det gjøres innenfor en hermeneutisk filosofisk forskertradisjon.

Studien kan også knyttes opp mot postmodernismen / konstruktivismen. I følge postmodernismen er kunnskapen intersubjektiv, det vil si at kunnskapen utvikles i relasjoner mellom mennesker. Kunnskapen oppfattes som kontekstbundet, det vil si at den er avhengig av den sammenhengen den utvikles i (Thagaard, 2003). Det finnes derfor ingen objektiv, universell sannhet, men en personlig, subjektiv, lokal og kontekstuell sannhet som utvikles i et samarbeid med andre (Postholm, 2010). Innenfor postmodernismen har det konstruktivistiske perspektivet en sentral plass. Konstruktivismen oppfatter kunnskap som

konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. Både den russiske litteraturforskeren og filosofen Mikail Bakhtin og den russiske psykologen Lev Vygotsky støtter denne tankegangen. Disse to mener at ord ikke eksisterer annet enn i sammenheng med en person tilknyttet en sosial setting, og sier at konteksten folk lever i er med på å forme folks forståelse for ord, uttrykk og meninger. Ord kan ikke eksistere som et abstrakt system, da blir de meningsløse. I følge Bakhtin er hele eksistensen avhengig av en dialogisk prosess som avhenger av en interaksjon eller et samspill mellom mennesker og den sosiale, kulturelle og historiske verden de lever i (Postholm, 2010, s. 22). I studien velger jeg hermeneutikken, fordi jeg ønsker å fortolke tekstene i forskningsmaterialet mitt. Hensikten er selv å forstå ut ifra hvordan andre forstår (Hammersley & Atkinson, 1996).

3.2 Metodisk tilnærming

Den kvalitative forskningen i studien bygger på hermeneutisk vitenskapstradisjon hvor forskningsprosessen foregår i en dynamisk vekselvirkning mellom teori og empiri, forskeren og undersøkelsesenheten (Holme & Solvang, 1996, s. 91-96). Noe som gir forskeren mulighet til å forfølge interessant informasjon fra informantene ved at det er nærhet til undersøkelsesenhetene og et subjekt/subjekt forhold (ibid. s. 88). Kunnskapsutvikling i et hermeneutisk perspektiv stiller noen krav til hvordan jeg samler inn empiri og tolker data. Når jeg skal utvikle kunnskap om hvordan andre forstår, er jeg avhengig av nærhet til forskningsfeltet. For å skaffe empiri om virkeligheten, som i denne studien er veiledning i LP-lærergrupper, var det nødvendig å oppsøke praksisfeltet. Jeg observerte veiledning i fire lærergrupper, intervjuet tre veiledere og tre lærergrupper. Jeg var avhengig av å tolke underveis i datainnsamlingen for å få kunnskap om veilederes praksis.

Kvalitative forskning betinger at det må være nærhet mellom forsker og det som forskes på, noe som kvantitativ forskning ikke gir mulighet til. Jeg deltok som observatør, intervjuet veiledere og lærergrupper for å komme tett på dem. Dette er en konsekvens av at jeg ønsker å forstå hvordan veiledning i LP-lærergrupper foregår og hva den betyr for de som er involvert i den. Evalueringene av arbeidet med LP-modellen (jfr. Utviklingsprosjektet, LP-1, LPVGO, LP-2, LP-3 og LP-4, i kapittel 1.2), gjennomført av Høgskolen i Hedmark, bygger alle på kvantitative resultater, men LPVGO og LP-3 har i tillegg funn fra kvalitative undersøkelser. Veiledning er i liten grad vektlagt i rapportene. Det samme gjelder for LP-modellen i

Danmark. Jeg ønsker derfor å tilføre ny kunnskap i forhold til temaet veiledning i LP-lærergrupper.

Postholm (2010) beskriver kvalitativ forskning som en situert aktivitet, noe som betyr at forskeren er i dialog med forskningsfeltet og som også innebærer at forskeren er på forskningsfeltet og gjør denne virkeligheten synlig. Forskerne prøver ved å være til stede, å danne seg et helhetlig eller komplekst bilde av deltakernes perspektiv i forhold forskningsfokuset (Postholm, 2010, s. 35). Dette er i overensstemmelse med hensikten med studien.

Jeg ønsket å gå i dybden for å se nærmere på de erfaringer og kunnskaper som eksisterer i praksisfeltet. Datainnsamlings situasjonen i kvalitativ forskning kan gi større fleksibilitet enn i kvantitative metoder, ved at datainnsamlings situasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd, dette ville kunne gi meg kunnskap som det er vanskelig å få tak i i kvantitativ forskning (Hjardemaal, et al., 2002). Problemstillingen gir implisitte føringer for hvilke metoder jeg kan bruke (Postholm, 2010). Jeg leter etter begrunnelser og forklaringer. De mest hensiktsmessige metodene for meg i min undersøkelse var å bruke individuelt intervju, gruppeintervju og observasjon. Disse metodene er vanlig å kombinere i kvalitativ forskning. Metodene er kombinert for å sikre økt gyldighet i forskningen min, ved at observasjonen vil gi meg et mer nyansert bilde enn intervjuene alene. Ved å kombinere intervju og observasjon oppnår jeg også å få tilgang til empirien fra ulike perspektiver. Kleven (2002) kaller dette triangulering (Hjardemaal, et al., 2002, s. 136). I kvalitativ forskning er triangulering viktig for å forbedre gyldigheten. Videre i kapitlet vil jeg komme nærmere inn på strategiene jeg bruker for å innhente empiri. Jeg begrunner også valgene mine.

3.2.1 Observasjon som strategi for datainnsamling

Observasjon er en sentral datainnsamlingsstrategi i kvalitativ forskning. Jeg gjennomførte observasjon i forkant av intervju, noe jeg valgte for å studere hvordan forskningsdeltakerne lever sin livsverden (Postholm, 2010). Gjennom observasjonene kan profesjonsutøvernes handlinger beskrives og på bakgrunn av dette kan intensjonene deres tolkes. I de påfølgende intervjuene ville jeg få fram meninger og begrunnelser for handlingene som jeg observerte. Dette skaper en interaksjon mellom observasjon på den ene siden og intervju på den andre (ibid.).

I vitenskapelig sammenheng er det vanlig å skille mellom strukturert og ustrukturert observasjon. *Strukturert* eller *systematisk observasjon* kjennetegnes ved at det som skal observeres er spesifisert på forhånd og også hvordan det observerte skal registreres i et skjema. *Ustrukturert observasjon* kjennetegnes ved at man noterer så mye som mulig av det som blir registrert i løpet av en sekvens. Jeg benyttet meg av ustrukturert observasjon under veiledning i LP-lærergrupper. Grunnen til at jeg benyttet meg av ustrukturert observasjon var at jeg ønsket å øke min forståelse av interaksjonen som fant sted mellom alle de involverte i en LP-veiledning. Ved en slik type observasjon får en tilgang til mer nyansert informasjon enn det som er planlagt på forhånd i strukturert observasjon (Hjardemaal, et al., 2002). Svakheten med den strukturerte observasjonen er nettopp at interessante hendelser ikke blir notert fordi de ikke er spesifisert i de forhåndsbestemte kategoriene. Den fleksible og ustrukturerte observasjonen, som jeg benyttet meg av, har sin svakhet i at jeg ikke hadde mulighet til å følge et fenomen (veiledningene) nøye over tid. Dette på grunn av oppgavens tidsomfang og hyppigheten på veiledningene. Postholm (2010) sier om kvalitativ observasjon; "...at en kvalitativ forsker følger strømmen av naturlige handlinger i den settingen som han eller hun observerer" (Postholm, 2010, s. 56). Postholm sier videre at vi gjør alle observasjoner ut ifra vårt ståsted og at forskeren møter forskningsfeltet med sin teoretiske bakgrunn og sine antakelser. Teorien og antakelsene kan danne et filter som forskningsfeltet oppleves gjennom. Vår forforståelse, leste teorier og utledede undersøkelses spørsmål vil legge grunnlaget for møte med praksisfeltet (Postholm, 2010, s. 57). Tolkningen blir til ut i fra disse faktorene.

3.2.2 Intervju som strategi for datainnsamling

Ved siden av observasjon benyttet jeg meg av intervju og gruppeintervju. Intervjuene ville gi meg utfyllende og supplerende informasjon til observasjonene. Kvale og Brinkmann (2009) sier at intervju benyttes i søken om å forstå verden, her veiledning i LP-lærergrupper, sett fra intervjupersonenes side (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Eller som Thagaard (2003) sier det: "Et intervju kan komme i tillegg til observasjon når forskeren ønsker mer utførlige beskrivelser av hvordan enkelte informanter opplever sin situasjon" (Thagaard, 2003, s. 83). Observasjonene alene ville ikke kunne gi meg tilstrekkelig informasjon for å kunne få en dypere forståelse av veiledning i LP-lærergrupper.

Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju da jeg intervjuet LP-veilederne. Denne typen tilnærming så jeg som hensiktsmessig fordi den ville hjelpe meg som forsker å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Etterpå ville jeg også få muligheten til å sammenligne svarene jeg fikk. Et semistrukturert intervju brukes når temaer skal forstås ut ifra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonenes verden, og særlig i forhold til fortolkninger av meninger som er beskrevet. Et semistrukturert intervju ligger nær opptil en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Når et intervju er semistrukturert er det verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale, et al., 2009, s. 47), jfr. vedlegg 2 og 3. Jeg valgte å knytte temaene i intervjuguidene opp mot den teoretiske forankringen i studien.

Ved å bruke semistrukturert intervju operasjonaliseres i tillegg problemstillingen min, ved at den brytes ned til forsknings og intervju spørsmål. Dette medfører også økt gyldighet og pålitelighet fordi temaene i intervjuguiden kun er retningsgivende for intervjuet. Som forsker må jeg stille oppfølgings spørsmål underveis i forhold til temaene informantene ønsker å vektlegge i intervjuet.

3.2.3 Gruppeintervju som strategi for datainnsamling

Gruppeintervju er en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Brandth, 1996). Gruppeintervjuer kan bidra til å utdype de temaene som tas opp, fordi deltakerne kan følge opp hverandres svar og gi kommentarer i løpet av diskusjonen. Gruppeintervju passer best i situasjoner hvor medlemmene i gruppa har mest mulig lik bakgrunn. Metoden forutsetter i tillegg at medlemmene har et felles grunnlag å diskutere ut fra (Thagaard, 2003, s. 85).

Jeg valgte gruppeintervju fordi det ville oppleves som trygt for lærergruppene, siden de kunne svare i fellesskap og hjelpe hverandre til å komme med utdypende svar ut ifra en felles forståelse (Postholm, 2010).

I forhold til gruppeintervju i denne studien, er det tre lærergrupper som utgjør informantene. Lærergruppene har alle åtte medlemmer. Lærergruppemedlemmene er enige innad i gruppene

i forhold til målet de har med LP-arbeidet. De har fått felles opplæring i modellen, og jobber med en problemstilling medlemmene i gruppen har blitt enige om (Kvale, et al., 2009). Min oppfatning er derfor at lærergrupper har et felles mål for hva de ønsker skal foregå under veiledning i gruppa. Min forståelse vil likevel alltid ha et usikkerhetsaspekt, jeg kan ikke være sikker når det gjelder menneskelige handlinger.

Det ble tidsbesparende for meg å utføre gruppeintervju i tre av lærergruppene jeg hadde observert fordi jeg fikk tilgang til mange av forskningsdeltakernes meninger. Samtidig samsvarer antall informanter med det Kvale og Brinkmann (2009) sier om at antall intervjupersoner bør være ca. 15 (+/-10), for at man skal få utbytte av intervju som datainnsamlingsmetode (Kvale, et al., 2009, s. 129).

Til gjennomføring av gruppeintervjuet, benyttet jeg tilsvarende semistrukturerte intervjuguide, som jeg benyttet til individuelle intervju (vedlegg 3).

Som forsker må jeg være klar over at forskningsintervju alltid vil være intervju der kunnskap skapes i samspillet, eller interaksjonen mellom mennesker (Kvale, et al., 2009, s. 51). I dette samspillet vil det være et asymmetrisk maktforhold som kan påvirke intervjuets kvalitet og gyldighet. I gruppeintervju kan dynamikken mellom forskningsdeltakerne samt overvekt av deltakerne, redusere forskers rolle og definisjonsmakt. Forskningsdeltakernes subjektivitet kommer mer fram og datainnsamlingen blir mer deltakerstyrt. Det induktive aspektet i forskningsprosessen styrkes (Brandth, 1996).

3.3 Presentasjon av studien

Denne delen av oppgaven gjør rede for hvordan jeg har gjennomført studien. Jeg starter med hvordan jeg har foretatt utvalg av informanter, for så å beskrive hvordan selve gjennomføringen av studien har foregått. Under denne delen kommer jeg inn på kvaliteten ved forskningsarbeidet i form av gyldigheten og troverdigheten i arbeidet mitt. I kvantitativ forskning blir dette kalt validitet og reliabilitet. Videre sier jeg noe om min rolle som forsker og beskriver etiske sider jeg har vektlagt i studien. Til slutt beskriver jeg hvordan jeg har analysert studien min.

3.3.1 Utvalg

I en kvalitativ undersøkelse vil valg av- og antall informanter være et viktig tema, det er også viktig at utvalget er hensiktsmessig. Kvalitative studier har ikke et fast opplegg eller oppskrift på hvordan de skal gjennomføres, så det var viktig for meg å tenke gjennom hva og hvilke situasjoner jeg ville ha med i studien min (Postholm, 2010).

Søkelyset måtte rettes på informanter som kunne gi meg svar på det jeg skulle undersøke, det vil si at jeg måtte sikre meg at de fenomenene jeg ville studere faktisk fantes i utvalget mitt. Studiens problemstilling var styrende. Dette kaller Myklebust (2002) et målrettet utvalg (Myklebust, 2002). Kvale og Brinkmann (2009) sier at man skal intervju så mange personer som trengs for å få svar på det som undersøkes. Dersom antallet er for lite er det vanskelig å generalisere og umulig å teste hypoteser om forskjeller mellom grupper. Er antallet for stort vil det tidsmessig skape utfordringer i forhold til en dyptgående analyse av intervjuene (Kvale, et al., 2009).

I studien var jeg avhengig av å få innpass hos kommunens LP-veiledere, som i hovedsak også er PP-rådgivere, i tillegg måtte jeg ha innpass i LP-lærergrupper. Jeg startet derfor prosjektet med å informere de 6 LP-veilederne i kommunen, i et møte om studien. Møtet fant sted i god tid før planlagt gjennomføring. På dette tidspunktet hadde jeg ikke bestemt hvilke datainnsamlingsstrategier jeg skulle bruke, problemstillingen var heller ikke fullstendig. Dette var trolig med på å skape usikkerhet blant LP-veilederne i kommunen. Jeg hadde likevel tro på at jeg ville få innpass. Etter dette møte var det to veiledere som sa at de ikke ønsket å være med i studien. En veileder sa at hun kunne stille til intervju, men hun måtte tenke på om hun kunne la seg observere i veiledning. Dette var uventet for meg, men understreker at en forsker ikke har kontroll på de variablene som inngår i forskning. Thagaard (2003) sier: "Forskeren må være forberedt på å finne en alternativ setting for undersøkelsen dersom det viser seg å være vanskelig å få adgang til de miljøene som er planlagt i utgangspunktet" (Thagaard, 2003, s. 57).

Etter møtet jobbet jeg videre med problemstillingen min og fant også fram til hensiktsmessige forskningsmetoder i forhold til denne. Jeg skrev så et brev om prosjektet (vedlegg 4) og et informasjonsskriv til de fire veilederne som ønsket å være informanter (vedlegg 5). Informasjonsskrivet sendte jeg også til kommunens LP-koordinator og

grunnskolesjef. Brevet og informasjonsskrivet ble i etterkant sendt til lærergruppene og de 3 veilederne som hadde samtykket til å bli med i studien.

Av etiske hensyn kunne bare lærergrupper, som hadde veiledere som hadde samtykket til å være informanter, delta i studien. Andre begrensinger for studien var at veiledning i lærergrupper foregår etter en oppsatt tidsplan fra kommunens LP-koordinator. Det er henholdsvis veiledning en eller to ganger pr. halvår i gruppene. Veilederne er også i lærergruppene samtidig.

Jeg utarbeidet videre en plan over feltarbeidet mitt. Planen besto av observasjon av tre veiledere i til sammen fire veiledninger, to av disse veiledningene foregikk i samme gruppe, intervju av tre veiledere og gruppeintervju i tre lærergrupper. Planen for feltarbeidet er vist i tabell 1.

Aktivitet	Lærergr. 1	Lærergr. 2	Lærergr. 3	Lærergr. 4		Egen lærergr.
Observasjon i lærergruppe	8 medl. 1,5t	8 medl. 1t	8 medl. 1,5t	8 medl. 1 t	Tils.32medl. 5t.obs.	
Gruppeintervju	X	X	X			PILOT
Intervju veileder	1 X	2 X	3 X	1	4 PILOT	

Tabell 1: Plan for feltarbeidet

Tabell 1 viser planen for feltarbeidet og gjenspeiler også utvalget. Utvalget mitt ble i følge Kvale (2009) tilstrekkelig (Kvale, et al., 2009). Ved å bruke flere forskningsmetoder håpet jeg å finne samsvar med det jeg skulle undersøke og beskrive. Samtidig håpet jeg også å utvikle en forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i dataene mine, forforståelse og teoretisk forankring (Thagaard, 2003, s. 143).

3.3.2 Gjennomføring av observasjon

Under gjennomføringen av observasjonene kom både veileder og jeg inn som ”nye” personer på lærergruppemøter. Veileder har sine definerte oppgaver med tanke på hva hun skal gjøre i lærergruppemøtet, mens jeg satt og observerte og noterte fortløpende ned det som foregikk i observasjonsskjemaet mitt. Jeg prøvde å få med meg så mye som mulig av det som skjedde. Hovedfokuset mitt var likevel på veileder og hennes i rolle lærergruppearbeidet. Jeg noterte det som ble sagt og registrerte samtidig annen kommunikasjon som foregikk. Dette kan referere både til det digitale og det analoge nivået i kommunikasjonen. Jeg noterte også det jeg observerte i forhold til interaksjonsmønstret som fant sted mellom veileder og gruppemedlemmene, og også det som foregikk gruppemedlemmene imellom. Jeg hadde som mål at jeg ville prøve å skape en distanse fra min forforståelse, som alltid vil være til stede, ved å skaffe meg flest mulig opplysninger om interaksjonen og samhandlingen i gruppene jeg observerte.

Felles for alle lærergruppene var at de holdt samtale i gang under hele lærergruppemøtet. Gruppelederne var strukturerte og holdt fokus på sakene de jobbet med ved å være tro mot analysemodellen. De fleste gruppemedlemmene var aktive og veileder kom med veiledning underveis. Dette stadfester at det i arbeid i profesjonsgrupper alltid vil være noen som bidrar mer enn andre. Gruppene virket lite influert av at jeg var til stede.

Etter observasjonene transkriberte jeg feltnotatene til forskningstekst i observasjonsprotokollen, vist i figur 8.

Dato: __ Veileder: _____ Gr: __ Medl:	
Situasjon: Plassering rundt bordet, Hva sies? Kommunikasjon, metakommunikasjon Veiledning på perspektivene,- Sammenhengssirkelen/sola <ul style="list-style-type: none">• Levert inn veiledningsdokument?• Har veileder med seg noe?	Mine tentative tolkninger og vurderinger

Figur 8: Observasjonsprotokoll brukt i lærergrupper

3.3.3 Gjennomføring av intervju

I kvalitative intervjustudier må det alltid foretas prøveintervju (pilotintervju), både for å øve seg som intervjuer og for å teste intervjuguiden (Dalen, 2011). Før jeg startet med gruppeintervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju i egen lærergruppe. Informantene i pilotintervjuene ga meg gode tilbakemeldinger på intervjuguiden. Jeg valgte derfor å beholde den som den var i utgangspunktet.

Som forsker erfarte jeg at ved å ha et semistrukturert intervju var det lettere å holde en intervjusamtale i gang, det var også lettere for de som ble intervjuet å svare på spørsmålene mine.

Under gruppeintervjuene er min oppfatning at alle var aktive og supplerte hverandre. Gruppemedlemmene virket trygge i situasjonen. Jeg hadde på forhånd informert om at anonymiteten ville bli ivaretatt. Der gruppemedlemmene var usikre på hvordan de skulle forstå enkelte spørsmål, spurte de meg som forsker om dette for å få avklaringer. Gruppemedlemmene i den ene lærergruppa hadde ikke fått intervjuguiden på forhånd, dette oppfattet jeg som positivt. Dette var et valg denne lærergruppen tok fordi gruppeleder og koordinator på denne skolen var av den oppfatningen at spørsmålene kunne virke overveldende og vanskelige i en hektisk skoledag, og de mente at den belastningen skulle lærergruppemedlemmene få slippe. Gruppeintervjuet ble en positiv opplevelse for alle de involverte ved at det var en god, trygg og avslappet stemning under intervjuet både for gruppemedlemmene og meg. Figur 9 viser noen spørsmål fra den semistrukturerte intervjuguiden jeg brukte i gruppeintervjuene.

Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<ul style="list-style-type: none"> Hva tenker dere om veiledning? 	<ul style="list-style-type: none"> Hvorfor tenker dere dette er viktig i forhold til veiledning?
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan opplever dere veiledningen dere har mottatt? 	<ul style="list-style-type: none"> Hva er grunnen til dette? Hvordan gir veileder uttrykk for å anerkjenne arbeidet i lærergruppa? Hva er den største utfordringen for dere med å motta veiledning?
<ul style="list-style-type: none"> Hva er utfordringene i å bruke analysemodellen? 	<ul style="list-style-type: none"> Hvilke deler av analysemodellene er enkle å jobbe med? Hvilke deler av analysemodellen er vanskelig å jobbe med? Hvordan hjelper veileder dere med de delene som er vanskelig å gjennomføre?

Figur 9: Spørsmål fra den semistrukturerte intervjuguiden brukt i lærergrupper

Før jeg intervjuet de tre veilederne, gjennomførte jeg et pilotintervju av en veileder som ikke er blant informantene i studien. Det var god flyt i intervjuet og jeg fikk mange interessante svar. Veilederen opplevde spørsmålene som gode, så jeg valgte også å beholde denne intervjuguiden som den var i utgangspunktet. Den semistrukturerte intervjuguiden førte til at samtalen i pilotintervjuet ble strukturert og lett å følge. Jeg valgte av den grunn og ikke bruke teknisk opptaksutstyr. Denne avgjørelsen kan ha vært årsak til at jeg har gått glipp av viktig informasjon, men samtidig en medvirkende faktor til at jeg oppfattet intervjusituasjonene som trygge.

Under intervjuene av veilederne foregikk det en løpende dialog mellom den enkelte veileder og meg. Jeg noterte det meste av det som ble sagt underveis, og intervjuguiden ble fulgt. Jeg var i alle intervjuene opptatt av å skape en god atmosfære. Alle intervjuene ble transkriberte fortløpende etter at jeg hadde gjennomført dem. Jeg skrev inn alle svarene jeg hadde fått så nøyaktig som mulig i intervjuguidene.

3.4 Studiens kvalitet

Kvaliteten på forskningsarbeidet vil være avhengig av hvordan funnene jeg har kommet fram til presenteres, problematiseres og argumenteres for i forhold til gyldighet og relevans. Howe og Eisenhardt (1990) sier at forskningsspørsmålene skal drive fram datainnsamlingen og analysene av disse dataene (referert i Postholm, 2010, s. 134).

Gyldigheten (validiteten) i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I følge Pervin (1984) vil det si i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene vi ønsker å vite noe om (referert i Kvale, et al., 2009, s. 251).

Når det gjelder gyldigheten i studien er det viktig å stille spørsmål om oppgaven gir svar på den er ment å svare på, og om forskningen jeg har gjort er relevant i forhold til annen forskning på området. I den forbindelse er det viktig å operasjonalisere problemstillingen for å sikre begrepsgyldigheten.

Funn fra forskningsarbeidet mitt vil nødvendigvis ikke samsvarer med tidligere forskning på feltet, noe som også vil gjøre seg gjeldene hvis den samme undersøkelsen prøves på en annen populasjon. Dette handler i kvantitative studier om *ytre gyldighet*. Dersom de resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante ut i fra undersøkelsens problemstilling, sier vi at undersøkelsen har god ytre gyldighet. Postholm (2010) sier derimot at det i kvalitative studier alltid vil finnes en lokal ”sannhet” (Postholm, 2010). Jeg vil derfor være svært forsiktig med å generalisere eller overføre resultater fra denne studien til andre personer enn dem som er informanter i den, dette fordi jeg ikke uten videre kan gå ut ifra at et forskningsresultat kan ha gyldighet for andre enn dem som har deltatt i studien (Hjardemaal, et al., 2002).

Påliteligheten (reliabiliteten) refererer til hvor pålitelig målingene er og hvor troverdig jeg har gjennomført studien. Det handler om min rolle som forsker og også etiske refleksjoner rundt forskerrollen. Påliteligheten behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (ibid., s. 250). Pålitelighet er i følge Kleven (2002) ikke noe mål i seg selv, men viktig fordi dårlig pålitelighet svekker *begrepsgyldigheten* (Hjardemaal, et al., 2002, s. 137). Begrepsgyldighet betyr samsvar mellom det teoretiske begrep og det begrep vi har lyktes i å operasjonalisere (ibid., s. 63). Dette innebærer at det må være et samsvar mellom troverdighet og gyldighet, disse påvirker

hverandre gjensidig. I en kvalitativ studie vil det som sagt aldri være mulig å gjennomføre to identisk like studier, konsistensen, stabiliteten og nøyaktigheten vil alltid variere.

I forhold til påliteligheten presenteres et utdrag av funnene i studien. Jeg ønsker å få fram troverdige resultater gjennom klargjøring av metodebruk og gjennom argumentasjonene ved å sammenlikne likheter og ulikheter i datamaterialet i analysen. Jeg har også studert tidligere forskning i forhold til LP-modellen.

Hensikten med studien er ikke å generalisere. Det vil ikke være mulig å komme fram til en sannhet i forhold til problemstillingen. I studien har jeg derimot registrert og tolket funn ut ifra mine subjektive vurderinger og ikke ut ifra objektive funn. I følge Hammersley og Atkinson (1996) kan ikke menneskelig atferd ansees som forutsigbar og man vil derfor ikke kunne få de samme resultatene ved nye målinger (Hammersley & Atkinson, 1996).

Jeg har forsøkt å få svar på problemstillingen ved å operasjonalisere den gjennom spørsmålene i de semistrukturerte intervjuguidene mine. På denne måten sikret jeg meg at informantene i undersøkelsen svarte på det jeg ønsker å få svar på, samtidig som informantene selv var med å påvirke intervjuet, slik at de la vekt på det de anser som mest viktig.

Triangulering betyr å sjekke ut gyldigheten ved at ulike forskningsmetoder benyttes. Jeg benyttet meg av observasjon, individuelle intervju og gruppeintervju, og hadde ulike intervjuguider, med samsvarende spørsmål for de individuelle intervjuene og gruppeintervjuene. Flere datainnsamlingsstrategier understøtter funnene. Dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre vil dette være med på å støtte studien (Postholm, 2010, s. 132). Det er viktig at operasjonaliseringene er så forskjellig som mulig for å forbedre gyldigheten. Individuelle intervju, gruppeintervju og observasjon har alle klare svakheter, men det er ikke de samme svakhetene som går igjen i alle metodene. Ulike metoder førte til at jeg kan svare bedre på problemstillingen min, enn med en metode alene. Jeg fant samtidig ut noe om hvilken grad tilnæringsmåten påvirket resultatet (Hjardemaal, et al., 2002). Kritikere til triangulering peker på at man kan få funn som peker i svært ulike retninger, fordi metodene fanger inn ulike aspekter ved det som undersøkes. Av den grunn blir det vanskelig å få et klart resultat på det man undersøker (Alvesson & Sköldberg, 2008). Jeg ser imidlertid dette som en fordel fordi studien blir mer fullstendig. Tilliten til funnene øker i tillegg ved trianguleringen. I kvalitativ forskning vil det likevel, som Postholm (2010) sier, til tross for triangulering være en sannhet som er lokal og i stadig endring (Postholm, 2010).

3.5 Forskerens rolle

Studien skulle gjennomføres ved siden av en jobbsituasjon, over en tidsbegrensning på et halvt år. For meg var det derfor vesentlig å kunne gjennomføre forskningsarbeidet i egen kommune. Dette medførte noe reising og noe fravær fra egen arbeidsplass. Dette var imidlertid avklarte tidlig i arbeidet med oppgaven.

Lærergrupper som blir gjenstand for intervju og observasjon er i en krevende situasjon. Det er krevende både for undersøkelsesenheten og forskeren. Dette kan føre til endring av atferd (Holme & Solvang, 1996). Det ble derfor svært viktig for meg som forsker å etablere trygghet og tillit til både veiledere og lærergrupper før jeg skulle gjennomføre undersøkelsen min.

Under observasjonene valgte å ha en tilbaketrukket rolle og være en mest mulig fullstendig observatør (Postholm, 2010). Jeg noterte så mye som mulig av kommunikasjonen og handlingssekvensene jeg observerte. Jeg var på forhånd klar over at dette kunne virke utrygt på lærergruppene i og med at jeg kom inn som ”ny”, i en på forhånd trygg situasjon for lærergruppemedlemmene. Gruppedynamikken ville kanskje derfor bli utfordret. Jeg tenkte i denne sammenhengen spesielt på at gruppemedlemmer ville kunne føle seg uttrygge i forhold til å uttrykke meningene sine når jeg observerte og noterte. En annen faktor som kunne være med på å skape trygghet var at jeg kom fra en annen skole i kommunen. Dette gjaldt for alle gruppene, bortsett fra en observasjon som jeg foretok på egen arbeidsplass. Alle jeg observerte har kjennskap til at jeg er LP-skolekoordinator. I forhold til de ustrukturerte observasjonene var likevel den største utfordringen at jeg som forsker kunne stå i fare for å gå glipp av viktig informasjon (ibid.). Det er ikke mulig å notere ned alt som skjer.

Den største utfordringen min ved gjennomføring av intervjuene ble at veilederne har svært ulik fartstid i å veilede etter LP-modellen. En av veilederne hadde bare veiledet i LP $\frac{3}{4}$ år, en annen hadde veiledet i litt over ett år, og den tredje av veilederne hadde vært med fra starten. Veilederne hadde også ulik utdanning i forhold til systemteori og veiledning, og en av veilederne var i permisjon da opplæringen fra Læringsmiljøsentret fant sted. Svarene jeg fikk ble derfor preget av at veilederne har ulikt ståsted og ulik praksiserfaring i forhold til LP-arbeidet, men likevel skal utføre de samme oppgavene, jfr. veilederheftet (Tinneland & Flaatten, 2006).

Dialogene jeg hadde i intervjuene med både veiledere og lærergrupper bar preg av de relasjonene jeg hadde til informantene i forkant av studien. Noen av informantene kjente jeg, andre ikke. Jeg kjente litt på egen engstelse i forkant av intervjuene i forhold til ikke å strekke til i vanskelige og forpliktende situasjoner som kan oppstå (Dalen, 2011). Årsaken til dette var trolig at studien som på grunn av masterarbeidets omfang og begrensninger, ble gjennomført med kollegaer i egen kommune som informanter.

Som forsker var jeg avhengig av å beherske flere metoder, noe som var utfordrende for meg som student siden jeg ikke hadde noen erfaring knyttet til metodebruk, annet enn som informant i noen prosjekter. Dette gjorde at jeg søkte hjelp fra veilederen min ved Høgskolen i Hedmark.

3.6 Ethiske vurderinger

Kvale og Brinkmann (2009), presiserer at etiske spørsmål ikke bare er knyttet til intervjusituasjonen, men til alle fasene ved forskningsprosessen. De ser på etiske problemstillinger ved sju forskningsstadier i forholdt til intervju som metode. Disse er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. Disse problemstillingene har vært viktige for meg å ta hensyn til under hele forskningsprosessen, også i forhold til observasjon som metode for datainnsamling (Kvale, et al., 2009).

Tematisering er det første punktet Kvale og Brinkmann (2009) berører. Dette var noe jeg diskuterte med informantene mine i det første møtet jeg hadde med dem. I møtet tok vi opp både hvilken kunnskap jeg søkte og hva slags verdi den kunne ha for veiledere og lærergrupper. Disse temaene ble også med som en del av informasjonsskrivet om prosjektet (vedlegg 5) Informasjonsskrivet utgjorde også en viktig del av det andre punktet til Kvale og Brinkmann (2009) om *planlegging*.

Selve *intervjusituasjonen* eller *observasjonssituasjonen* tok alle informantene mine alvorlig. Noen av forskningsdeltakerne kjente jeg fra før og dette bidro til å trygge situasjonen. Jeg poengterte likevel konfidensialiteten. Jeg valgte en positivt vinklet problemstilling for studien, noe som trolig bidro til å skape trygghet.

I *transkriberingen* av forskningsmaterialet mitt har jeg vært opptatt av å ivareta så autentiske beskrivelser som mulig. Dette gjelder både i transkriberingen av forskningsdeltakernes kommunikasjon under observasjonene i LP-lærergrupper og også i transkriberingen av forskningsdeltakernes utsagn i intervjuene. Alle forskningsdeltakerne mine fikk mulighet til å lese de ferdig transkriberte forskningstekstene i observasjonsprotokollene og intervjuguidene, noe forsker bør sørge for at informanter gjør for å hindre at informantene skal komme til skade. Etter gjennomlesning hadde alle forskningsdeltakerne mulighet til å komme med tilføyelser og å peke på faktorer i de transkriberte tekstene som de eventuelt ikke var fortrolige med.

I *analysedelen* skal det tas hensyn til intervjupersonene. Informantene fikk lese mine tolkninger og refleksjoner i det transkriberte materialet mitt, slik at de kunne supplere tekstene med eventuelle feil og mangler. En svakhet er at de ikke fikk lese de ferdige analysene. Årsaken til dette var tidsomfanget på masterprosjektet. Jeg tok kontakt med enkelte av informantene underveis i analysearbeidet, for å være helt sikker på at jeg hadde oppfattet dem riktig.

Det er mitt ansvar som forsker og rapportere kunnskap som er så sikker *verifiserbar* som mulig. Noe jeg har forsøkt å få til ved hjelp av triangulering.

Gjennom pilotintervjuene sjekket jeg ut at spørsmålene mine ikke var for kritiske.

Det siste punktet Kvale og Brinkmann (2009) beskriver er *rapportering*. Søknad om tillatelse til å gjennomføre studien, ble tidlig i prosessen sendt til NSD, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS. Tilbakemeldingen fra NSD var at studien ikke var meldepliktig i henhold til personvern (vedlegg 6). Dette førte til at jeg ikke trengte skriftlig samtykkeerklæring fra informantene i studien. Jeg behandler alle opplysninger som kan rettes mot skoler, veiledere og lærergrupper anonymt i samsvar med retningslinjene til NSD. Det er likevel slik at siden studien ble gjennomført i en forholdsvis liten kommune, så vil noen kunne kjenne seg igjen. Jeg tok opp dette aspektet ved studien med informantene, tidlig i forskningsprosessen (Kvale, et al., 2009). Under forskningsprosessen ble materialet oppbevart på sikkert sted og PC`n som ble benyttet er passordbeskyttet.

3.7 Analyse og bearbeiding

Etter hvert som jeg gjennomførte observasjonene, intervjuene og gruppeintervjuene transkriberte jeg alle notatene mine. Jeg valgte i store trekk å skrive ned alle uttalelsene i intervjuene. Dette er ikke bare en enkel teknisk prosess, det dreier seg også om en tolkningsprosess. Underveis i denne prosessen medfølger det en rekke vurderinger og beslutninger. Jeg tenkte hele tiden på hva som kunne være nyttig forskningen av det som hadde kommet fram i feltarbeidet (Kvale, et al., 2009). Jeg analyserte gjennom hele forskningsprosessen og viser slik at forskningen har vært en refleksiv prosess i samsvar med hermeneutisk forankring.

Kvale og Brinkmann (2009) sier at å analysere er det samme som å dele opp noe i biter eller elementer (ibid.). Noe av målet med analysen og bearbeidelsen ble derfor å finne kategorier i materialet som ville gi mening i forhold til det jeg skulle undersøke. Informasjon om det samme temaet ble samlet i en kategori (Thagaard, 2003). Målet med selve undersøkelsen var å finne likhetstrekk og forskjeller for så å kunne se mønstre eller sammenhenger, og dermed få svar på både problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Etter transkriberingen, for å finne fram til kategorier, valgte jeg å benytte meg av det Kvale og Brinkmann (2009) kaller *meningsfortetting*. Meningsfortetting betyr å redusere tekster til korte, meningsfulle, formuleringer (Kvale, et al., 2009). Dette gjør analysen enklere og lettere tilgjengelig. Jeg leste igjennom de transkriberte intervjuene mine mange ganger, markerte viktige uttalelser og noterte i marginen. Dette bidro til at jeg fikk en følelse av helhet og meningskategorier for studien ble bestemt til følgende; *kommunikasjon i lærergrupper og rollen som veileder i LP-modellen*. Videre fant jeg tema som dominerte disse meningskategoriene. De viktigste temaene ble satt sammen til deskriptive utsagn.

I den transkriberte teksten i observasjonsprotokollen, brukte jeg ulike farger på veileder, gruppelemmer og gruppeleder. Noe jeg gjorde for å få forståelse for kommunikasjonsmønstrene og kommunikasjonen i de ulike lærergruppene. Visualisering med forskjellige fargene gjorde det lettere for meg å se hvordan veileders kommunikasjon påvirket lærergruppedlemmenes refleksjoner i det arbeidet de var midt oppi. Refleksjoner og begrunnelser av valg ble på denne måten synliggjort. Til tross for fargebruken kan jeg likevel ikke være sikker på at jeg fikk med meg alle handlingsmønstrene som skjedde i gruppene eller hvorfor de skjedde.

I analysen av de transkriberte intervjuene brukte jeg også ulike farger på forskjellige avsnitt og nummererte de ulike forskningsdeltakerne i den transkriberte teksten. Avsnitt og utsagn som omhandlet det samme temaet fikk samme farge, og ble plassert under en av hovedkategoriene.

Jeg hadde både før, under og etter forskningsprosessen lest teori knyttet til problemstillingen min. Denne teorien ble til god hjelp for meg i analysearbeidet, ved at jeg greide å distansere meg fra det kjente, som veiledning i LP-lærergrupper er for meg. Jeg kunne derfor analysere de ulike handlingsmønstrene så godt det lot seg gjennomføre, ut i fra teorien. Teorien hjalp meg også til å forstå materialet mitt og ga forskningsarbeidet retning (Postholm, 2010).

4. Funn og drøfting

Dette kapitlet presenterer funn fra analysen og det svares på forskningsspørsmålene i studien:

1. Hvordan veileder LP-veilederne i lærergrupper?
2. Hvordan bidrar veiledning til framdrift og utvikling i lærergruppene?

Forskningsspørsmålene belyses gjennom kategoriene; *kommunikasjon i lærergrupper* og *rollen som veileder i LP-modellen*. Hver kategori har underkategorier. Jeg vil i denne delen av oppgaven presenterer funn fra analysen av materialet mitt, samt drøfte resultatene mot relevant teori.

4.1 Kommunikasjonen i lærergrupper

Det første forskningsspørsmålet; *hvordan veileder veilederen i lærergruppene*, svares på ved å presentere fremskaffede funn fra kategorien kommunikasjon i lærergrupper. Jeg vil presentere et representativt utvalg av veilederes og lærergruppemedlemmers handlinger i forhold til kommunikasjonen som foregår under veiledning i lærergruppene. Jeg ønsker med dette å vise framdriften i lærergrupper under veiledning, slik at det er lettere å forstå hva som skjer. Framdriften kan måles gjennom veileders evne til å stille spørsmål og kommentere utsagn, for på denne måten å få fram mest mulig informasjon i forhold til problemstillingen lærergruppa jobber med. For å tydeliggjøre dette vil jeg gi et bilde av hvordan kommunikasjon i lærergrupper under veiledning kan foregå.

En av lærergruppene arbeider med temaet tilpasset opplæring. Grappa har stor utfordring med å finne en realistisk målsetting for arbeidet og får hjelp av veileder. For å konkretisere temaet for lærergruppa sier veileder:

Hvor ligger den største utfordringen i forhold til tilpasset opplæring?

Etter dette spørsmålet blir det stille i lærergruppa. Lærergruppemedlemmene ser ned og etter hvert forsiktig på hverandre. Veileder fortsetter med:

Jeg synes det er spennende og interessant, men vanskelig å "kjøre LP" på en så stor sak...., men jeg tenker dette kan dere reflektere over....

Dette utsagnet fører til at lærergruppa bestemmer seg for å dele opp problemstillingen og jobbe med deler av den tilpassete opplæringa. Gruppa kommer videre i arbeidet sitt ved å reflektere over veileders utsagn. Etter først å ha vært i støttende og *symmetrisk relasjon* kommer de i *komplementær relasjon* ved at veileder utfordrer dem. De oppnår dermed framdrift i saken de jobber med.

En annen veileder sier følgende i en sak hvor lærergruppa jobber med å finne gode tiltak, etter at hun først har fått grundig informasjon om saken, fordi hun ikke har veiledningsutkast tilgjengelig:

Spennende, det vil jeg gjerne høre mer om....

Dette utsagnet viser at veileder er interessert og motivert. Hun åpner for videre kommunikasjon. Veileder ser på veisøker under hele sekvensen, nikker og smiler bekreftende. Hun følger opp med et råd til veisøker:

Det blir viktig for deg å tenke ut en strategi der du kan se framgangen, med det mener jeg registrere framgangen.

Veisøker er først stille og hun ser litt ned og litt opp. Etter en liten stund sier hun at hun synes det er vanskelig å registrere framgang hos eleven. Veileder ser på henne og hjelper henne videre på denne måten:

Et tiltak i seg selv er observasjon av de faktiske forhold....

Dette tiltaket er konkret for veisøker, og gjennomføring av observasjon avtales i lærergruppa. Teksten ovenfor viser at veileder er støttende, symmetriske og til slutt komplementær i relasjonene sine til veisøker. Den *analoge* kommunikasjonen støtter den *digitale* kommunikasjonen, ved at veileders verbale utsagn bekreftes for mottaker ved at hun smiler, nikker og ser på veisøker. Veileder har under denne sekvensen også blikk kontakt med lærergruppedlemmene etter tur. Noen nikker bekreftende til det veisøker uttrykker. Veileder oppsummerer denne veiledningssekvensen og sier følgende til veisøker i et vennlig tonefall, samtidig som de har blikkontakt:

Du må bestemme deg for to ting: Du må ha mål for tiltakene og du må sette opp hvor lenge du skal jobbe med dem, så kan du registrere om det er framgang hos gutten.

I lærergruppene viser dialogen seg ofte å være mer støttende enn utfordrende (Janhsen & Nordahl, 2010). Støttende kommunikasjon er ikke perspektivutviklende og bidrar heller ikke til ny forståelse av utfordringen det jobbes med. Dette bekreftes ytterligere i funn fra

datamaterialet, satt i sammenheng med relasjoner og nivåer i kommunikasjonen i lærergruppene.

Jeg observerte at alle veilederne stilte spørsmål og kom med utsagn, der målet var å fremme refleksjon hos lærergruppemedlemmene. Det *analoge nivået* i samhandlingssekvensene bekrefter dette forholdet i form av *nikk*, *blikkontakt* og at noen sier stille *mmm*. Veilederne ga tydelig uttrykk for, både *digitalt* og *analogt* at de ser det som sin viktigste oppgave å få lærergruppemedlemmene til å oppnå økt refleksjonen og økt forståelse i sakene de jobber med, og dermed gjøre en forskjell for lærergruppene de veileder.

4.1.1 Relasjoner og nivåer i kommunikasjonen

Funn viser at når lærergrupper og veileder har en felles bevissthet om målet med arbeidet oppstår det samsvar mellom det *analoge* og det *digitale* nivået i kommunikasjonen. Uten samsvar mellom det digitale og det analoge nivået blir det vanskelig å komme i posisjon til komplementær relasjon, som er en forutsetning for å øke framdriften i forhold til måloppnåelse i lærergruppesaker.

Det vil alltid være flere forhold i kommunikasjonen som påvirker en gruppemedlemmers interaksjon med hverandre og med veileder under veiledning. Bateson skiller mellom *symmetriske* og *komplementære* relasjoner, samt *analogt* og *digitalt* nivå i kommunikasjonen. *Digitalt nivå* er verbalt språk, mens det *analoge nivået* representerer kroppsspråket. Dette kommer til uttrykk i følgende samhandlingssekvens:

- A:** Noen elever er misfornøyde fordi det er mye uro og bråk og sterke personligheter preger klasserommet....
- B:** Ja, særlig overganger mellom aktiviteter er preget av lite struktur, elevene gjør det de vil....
- A:** Stille elever kommer ikke til ordet....

I denne samspillsekvensen støtter og bekrefter lærergruppemedlemmene hverandre, og er i en symmetrisk relasjon. Når det analoge nivået legges til, kommer samsvaret mellom nivåene til uttrykk. Det er tydelig oppgitthet i lærergruppa som jobber med denne saken. Under gjennomføringen av saksframleggingen nikker lærergruppemedlemmene som ikke har ordet bekræftende, sukker lavt, klør seg i hodet og rister oppgitt på hodet. Veileder kommer også inn i samtalen på det analoge nivået ved å nikke bekræftende til det som blir sagt. Hun noterer og

ser på det gruppemedlemmet som til enhver tid har ordet. Hun sier også ofte *mmmm*. Dette fører til at veisøker får sagt det hun har på hjertet, og dermed støtter det analoge nivået i kommunikasjonen det digitale. Veileder stiller etter noen minutter et komplementært spørsmål for å komme videre i saken:

Hva henger det sammen med at bare få får tatt ordet?

Dette spørsmålet gjør saken mer konkret for lærergruppa, og de kommer fram til flere opprettholdende faktorer i forhold til problemstillingen sin som de setter inn i sammenhengssirkelen. Spørsmålet fra veileder understreker at informasjonstilgangen er en viktig faktor for å oppnå fremdrift i arbeidet. Veiledningen i denne saken avsluttes med at veileder har øyekontakt med veisøker og sier følgende på en klar og tydelig måte:

Husk at alt virker på alt...noen som jobber på et trinn gjør nye, kanskje nye grep, da blir handlingsmønstrer hos elevene forandret....

I en annen lærergruppe registreres nivåene i kommunikasjonen, mens lærergruppa jobber med å komme fram til en konkret problemstillingen i forhold til tilpasset opplæring. Følgende samhandlingssekvens viser dette:

- A:** Et eksempel er lesing, noen mestrer andre ikke.
- B:** Alt sånt er så vanskelig og individuelt,...vanskelig med konkrete mål og konkrete tiltak.
- C:** Det er jo naturlig å være forskjellig....

Veileder lar også i denne saken gruppemedlemmene få uttale seg uten at hun bryter inn. I forhold til det analoge nivået ser veileder hele tiden på den som prater og nikker bekreftende. To av gruppemedlemmene i denne gruppa sitter tilbaketilt på stolen, ser litt på hverandre, ser ned og et gruppemedlem forsøker å skjule en gjesp med hånda. Disse to uttaler ikke noe verbalt i løpet av hele møtet, men bruker et tydelig kroppsspråk. Dette kan komme av usikkerhet i forhold til at veileder er til stede, men også være et tegn på at de syntes saken er uinteressant. Veileder kommer litt lenger ut i møte inn med et komplementært, direkte spørsmål, med en litt streng undertone:

Hva tenker dere i forhold til at tiltak skal være forskningsbasert, har dere gjort dere noen tanker rundt dette?

Flere av medlemmene blir tause, ser på hverandre og unngår å møte veileders blikk. Bateson sier: *"It's a correspondence between message and referent"* (Bateson, 1972, s. 414). Veileder tar her en sjanse på å bringe noe nytt inn i veiledningen ved å utfordre gruppa, noe funnene

viser at hun ikke er i posisjon til. Lærergruppa synes å oppleve at det ikke er samsvar mellom det analoge, og det digitale nivået i kommunikasjonen. Istedenfor kommunikasjon på det digitale nivået setter utsagnet fra veileder i gang omfattende kommunikasjon på det analoge nivået i form av taushet, mimikk og gester, noe som kan indikere usikkerhet. Dette bekreftes ved at et av lærergruppemedlemmene, i gruppeintervjuet, svarer følgende på spørsmål om det er utfordringer i forhold til den veiledningen de mottar:

.... når veileder legger fram det hun har på "hertet" på en god måte, slik at vi ikke går i forsvar....blir det god kommunikasjon....Måten ting blir sagt på er avgjørende,... må føle oss trygge. Vi må være på lag med veileder, slik at veileder hjelper oss framover, lærergruppa må ikke bli redd veileder....Når jeg er utrygg vil jeg ikke uttale meg,.... da blir jeg taus....

Lærergruppemedlemmet peker her på at trygghet er noe av det viktigste for å kunne kommunisere, og dermed også avgjørende for å fremme utvikling. I forhold til trygghet uttaler lærergruppene seg om hvilken betydning relasjonen til veileder har for veiledningen:

....tillit er viktig, uansett....det asymmetriske maktforholdet påvirker....veileder kan mye om LP-modellen og tanken bak....

....dynamikken forandres i forhold til hvordan veileder prater til oss,....om det er kvasse kommentarer blir vi utrygge. Veileder må være støttende, ikke stille kritiske spørsmål med undertone....

Dette viser også at det må være samsvar mellom det digitale og det analoge nivået i kommunikasjonen for at det skal være mulig å oppnå framdrift i LP-saker.

Funn i forskningsmaterialet i forhold til *metakommunikasjon* (kommunikasjon om kommunikasjonen) under veiledning, viser at lærergrupper trenger hjelp av veileder til språklig å forklare betydningen av begrepene de benytter seg av under arbeid med analysemodellen. Både lærergruppene og veilederne sier det fokuseres mye på begrepsavklaringer i veiledningen. Det er spesielt når lærergruppene tar i bruk sammenhengssirkelen at metakommunikasjon oppstår. Lærergruppene trenger hjelp av veileder til å definere hvilke perspektiver de ulike opprettholdende faktorene til en utfordring tilhører, for å være i stand til å komme i komplementære relasjoner. Både gruppeledere og veiledere oppleves som svært fokuserte på at alle perspektivene på opprettholdende faktorer skal være representert i analysearbeidet, noe som også legges stor vekt på i Nordahls beskrivelse av arbeidet med modellen (Nordahl, 2006b). Utsagnene som følger viser dette, og er representative funn for hele datamaterialet:

Gruppeleder sier:	Vi skal nå gå gjennom de opprettholdende faktorene og finne perspektivet på hver enkelt faktor, her trenger vi hjelp,...dette er vanskelig.
Veileder gjennomgår:	<p>Kontekst: Læringsmiljø, undervisning, relasjoner....</p> <p>Individ: Individuelle forutsetninger, vansker og skader....</p> <p>Aktør: Hvordan elevene tenker, føler og handler, altså selvoppfattet mestringsstrategi....</p> <p>System: Går på elevenes samspill med de ulike perspektivene</p>

De opprettholdende faktorene er vesentlig for analysearbeidet. Både lærergruppedlemmer og veiledere har hatt opplæringen i at alle saker må analyseres ut ifra disse perspektivene og har tydelig utviklet en forståelse for at dette er viktig.

Funn i datamaterialet viser at ”Time-out” ikke blir benyttet av lærergruppedlemmer i noen av lærergruppene. ”Time-out” kan brukes i lærergrupper når det ikke er samsvar mellom det analoge og det digitale nivået i kommunikasjonen, eller når relasjonene i gruppa må gå fra symmetriske relasjoner til komplementær relasjoner, for å skape framdrift. Veilederne benytter av og til dette, uten at ”Time-out” blir markert. Dette oppstår i sammenhenger hvor veilederne søker en annen retning på kommunikasjonsformen med for eksempel å spørre: ”Hvor er vi nå?”, trolig for å fremme utvikling ved å utfordre lærergruppedlemmene til å reflektere over situasjonen de er i. En veileder sier at ”Time-out” er noe veilederne bør bruke oftere, og begrunner dette med at ”Time-out” er et fint virkemiddel når relasjonsmåtene i kommunikasjonen går fra *komplementære relasjoner*, der deltakerne er i stand til å ta nye perspektiv i forhold til utfordringen det jobbes med, til *symmetriske relasjoner* istedenfor *sirkulære forståelsesmåter*. Om deltakerne i lærergruppa forblir i symmetriske relasjoner vil det hindre utvikling.

Forskningsmaterialet viser at lærergruppene blir utsatt for *punktuering* i arbeidet sitt. Dette er viktig i LP-arbeidet. Bateson refererer til punktuering ved at vi rent tankemessig organiserer vår forståelse av et samspill. Vi sier at noe er årsaken til noe annet (Ulleberg, 2004). I punktuering av kommunikasjonen i lærergrupper utfordrer veileder og lærergruppedlemmer veisøker til å tegne ”kart”, ved at veisøker forklarer sin forståelse av utfordringen det jobbes med. ”Kartet” hjelper til med å definere problemet veisøker har både for lærergruppedlemmene og veileder. På denne måten blir det mulig for alle de involverte å forstå problemet og å se sammenhenger i utfordringene. Veilederne er opptatte av å ta vare på

veisøker og sørge for at veisøker opprettholder sitt eierforhold til saken. Følgende uttalelser fra veileder til veisøker er representativt i forhold til dette:

Ser du noe nytt, eller noen forandring fra når gruppa startet med saken?

Hvordan har prosessen vært for deg som veisøker?

”Kartet” videreutvikles ved at lærergruppene holder sin oppmerksomhet rettet mot veisøkers utgangspunkt i analysefasen. I dette arbeidet benytter lærergruppene seg av sammenhengssirkelen. Lærergruppemedlemmene og veileder er i denne sekvensen, når de finner de opprettholdende faktorene, symmetriske i relasjonene til hverandre. De får en felles forståelse for utfordringen. Nye faktorer bringes etter hvert inn i saken de jobber med og lærergruppemedlemmene vil komme i komplementære relasjoner. Funn viser at punktuering er nødvendig for å komme i posisjon til komplementære relasjoner, slik at framdrift oppnås.

4.1.2 Kommunikasjon om opprettholdende faktorområder

Funn viser at alle veilederne er opptatt av å stille spørsmål som skal fremkalle refleksjoner i *kontekst-, individ- og aktørperspektivet*. Noe som viktig for at lærergruppemedlemmene skal mestre å reflektere over alle sider ved den utfordringen de jobber med. Dette kommer spesielt til uttrykk i materialet fra en veiledning der lærergruppa har problemer med å finne andre opprettholdende faktorer enn de som tilhører individperspektivet. Veileder jobber med å øke forståelsen for at det er flere perspektiver som inngår i de opprettholdende faktorene:

Veisøker:	Hun skylder på andre, hun ser ikke at hun har ansvar for egne handlinger....
Veileder:	Tenk dere at en elev føler hun ikke mestrer, har lite hensiktsmessige mestringsstrategier, får lite oppmuntring og det er for liten vekt på mestring....
Gruppemedlem:	Denne eleven har kanskje lav selvfølelse og må bli forstått på det....?
Veisøker:	Eleven må inn i positive relasjoner med andre elever....

Her fremkaller veileder tydelig refleksjoner som gjør at lærergruppa kommer bort fra å tenke i forhold til individperspektivet og over til kontekst- og aktørperspektivet. Det er forhold som omhandler kontekst og aktørperspektivet lærere kan gjøres noe med. Veileder jobber med å få

lærergruppa til å forstå ut i fra de opprettholdende faktorene og tenke systemisk. Veilederne er opptatt av at ”*alt virker på alt*”.

4.1.3 Drøfting av kommunikasjon i lærergrupper

Veiledning i lærergrupper har som formål å kvalitetssikre lærergruppens arbeid, slik at de oppnår gode resultater som kommer elevene til gode (Tinnesand & Flaatten, 2006). For at gode resultater skal oppnås må lærergruppemedlemmene erkjenne og forstå ved å kommunisere med både hverandre og med veileder. Funn viser at det er flere forhold i kommunikasjonen mellom LP-lærergruppemedlemmer og veileder som viser hvordan veiledere veileder i LP-lærergrupper. Dette er funn som peker på avgjørende faktorer i forhold til hvordan veiledere veileder i lærergrupper for at sirkulære forståelsesmåter oppnås, slik at det skjer framdrift og utvikling i det arbeidet lærergruppene gjør. Jeg refererer her til det Bateson betegner som *digitalt* og *analogt* nivå i kommunikasjon og *symmetriske* og *komplementære* relasjoner. Funn viser at kommunikasjonen under veiledning i lærergrupper består av både digitalt og analogt nivå i kommunikasjonen og at samsvar mellom disse to nivåene er avgjørende.

Det *digitale nivået* i kommunikasjonen mellom veileder og lærergrupper refererer til ordvalg, setningsbygning, avklaring av ordenes betydning og om det snakkes om forholdet mellom lærergruppemedlemmer og veileder. Det handler også om hvem som har tatt initiativet til samtalen. I forhold til det siste så er det ikke opp til lærergruppene om det skal være veiledning, det er bestemt via samarbeidsavtalen med Læringsmiljøsentret (vedlegg 1). Til tross for at veiledningen er pålagt i LP-arbeidet, viser veilederne ingen motstand mot dette. Det henger trolig sammen med de relasjonene lærergruppene har til veilederne sine, samt at veilederne ønsker å bidra til å gjøre en forskjell for lærergruppemedlemmene. Gode relasjoner er en avgjørende faktor for gjennomføring av veiledning i LP-arbeidet. Dette kan kort begrunnes med at vi i alle relasjoner lærer noe om oss selv, om verden og om andre.

Det *analoge nivået* i kommunikasjonen mellom veileder og lærergrupper refererer til kroppsspråk, tonefall, blikk, rytme, og hvor veiledningen i lærergrupper finner sted (Ulleberg, 2004). Funn i datamaterialet viser at det ikke alltid er samsvar, mellom analog og digital kommunikasjon under veiledning i lærergrupper, noe som skaper uttrykkhet i lærergruppene.

Framdrift kan kun oppnås om det er samsvar mellom analogt og digitalt nivå dvs. at det analoge hjelper oss til å tolke det digitale (Bateson, 1972).

De *symmetriske relasjonene* mellom lærergruppemedlemmer og veileder må være godt etablerte og preget av tillit og trygghet, for at kommunikasjonen skal føre til *komplementære* relasjoner slik at ny informasjon får innpass i lærergruppa. Dette samspillet kan videreutvikles til *sirkulære* forståelsesmåter om deltakerne både er støttende, utfyller hverandre og også er anerkjennende. Det er gjennom relasjonene lærergruppemedlemmene og veileder har etablert de kommer i posisjon til å utfordre hverandre, og dermed bryter den symmetriske relasjonen. En betingelse for denne utviklingen er at veileder og lærergruppa har et felles mål med kommunikasjonen. Dersom det ikke er noe felles mål om å komme videre, kan kommunikasjonen forbli sirkulære og kan betegnes som en ”ond sirkel”. Når slike situasjoner oppstår er det vanskelig å komme i posisjon til komplementære relasjoner for gruppemedlemmene og veileder fordi de symmetriske relasjonene blir preget av utrygghet.

Forskningsmaterialet indikerer at lærergruppemedlemmene og veilederne ofte benytter seg av det Bateson kaller *punktivering* for å komme i komplementære relasjoner. Å punktuere en samspillsekvens vil si å tegne et ”kart” der vi forstår noe om årsaken til noe annet. Alle lærergruppemedlemmene har sin egen forståelse, og ved punktivering kommuniseres forståelsen et lærergruppemedlem har i forhold til en utfordring for de andre i lærergruppa. I dette arbeidet benytter lærergruppene seg av *sammenhengssirkelen*, vist i figur 3, slik at lærergruppemedlemmene, sammen med veileder på denne måten kommuniserer fram en felles forståelse for utfordringen veisøker har. Uten punktivering vil det trolig være vanskelig å forstå utfordringen det jobbes med, både for gruppemedlemmene og veileder, og dermed vil det også bli utfordrende å se nye muligheter for handling (Ulleberg, 2004).

Funn viser videre at veiledere har utfordringer i å få lærergrupper til å finne og reflektere over opprettholdende faktorer som kan knyttes til kontekst og aktørperspektivet i arbeidet med analysemodellen. Dette er avgjørende for at lærergruppemedlemmene skal komme i komplementære relasjoner slik at nye perspektiv på saken det jobbes med kan bringes inn i lærergruppa. Dette kan henge sammen med erfaringer de har i arbeidet med analysemodellen, men også med en lang tradisjon i norsk skole med å tenke ut ifra enkle lineære årsakssammenhenger. Lærere har liten erfaring med å reflektere over praksis i grupper der fokuset er interaksjon med elevene i læringsmiljøet (Nordahl, 2005). I tillegg kan manglende perspektiver på refleksjonene være et hinder i å se sammenhenger for hvilke faktorer som

oppretholder utfordringen. Funn viser videre at lærergruppene reflekterer over den informasjonen de har tilgjengelig i fasen for problemstilling og målformulering.

Veilederne veileder lærergrupper ved å bruke analysemodellen og ved å være lojale mot den. Veilederne er bevisste på at de skal komme i posisjon til komplementære relasjoner og videreutvikle denne til sirkulære forståelsesmåter under veiledning. Denne målsettingen jobber de med ved at de prøver å få til samsvar mellom digitalt og analogt nivå i kommunikasjonen og å oppnå symmetriske relasjoner som videreutvikles til komplementære relasjoner og sirkulære forståelsesmåter. Slik ønsker veilederne å oppnå en gjensidig vekselvirkning der lærergruppemedlemmer og veileder påvirker hverandre ved å være anerkjennende og støttende, men også utfordrer hverandre. Til tross for bevisst og systematisk arbeid er det ikke alltid de lykkes med dette.

4.1.4 Oppsummering av kommunikasjon i lærergrupper

Veiledere har fokus på å gjøre en forskjell, slik at kommunikasjonen fører til framdrift og utvikling i lærergruppene. Lærergruppemedlemmer og veiledere er i de fleste veiledningene *symmetriske* i sin relasjon til hverandre og er derfor i stand til å komme i posisjon til *komplementær relasjon*. Dette fører *sirkulære forståelsesmåter* og til framdrift og utvikling i lærergruppene. Studien viser at det i hovedsak er samsvar mellom det *digitale* og det *analoge* nivået i kommunikasjonen. Dette observerte jeg blant annet ved at veilederne har øyekontakt med lærergruppemedlemmet som har ordet, nikker bekreftende, smiler og sier *mmm*. I forhold til arbeidet med analysemodellen benytter lærergruppene og veiledere seg av *punktivering*, noe som er nødvendig for å kunne forstå veisøkers ”kart” i forhold til en utfordring det jobbes med og også for å oppnå komplementære relasjoner under veiledning. Veilederne kommuniserer med alle lærergruppene om de ulike opprettholdende faktorene i sammenhengssirkelen, de punkterer ofte dette arbeidet for å få fram god refleksjon og god forståelse rundt utfordringene lærergruppene jobber med.

4.2 Rollen som veileder i LP-modellen

For å besvare det andre forskningsspørsmålet i studien; *hvordan bidrar veiledning til framdrift og utvikling i lærergrupper*, presenteres fremskaffede funn fra kategorien; rollen som veileder i LP-modellen.

4.2.1 Forståelsen veilederne har for sin egen veilederrolle

Funn fra forskningsmaterialet bekrefter at ekstern veiledning til lærergruppene i implementeringen av LP-modellen er et viktig element. Veileder skal bidra til å kvalitetssikre lærergruppens arbeid, slik at de oppnår ønskede resultater ut i fra målsettingen sin. Tinnesand og Flaaten (2006) beskriver at veilederes oppgave er å sikre gruppenes systematiske arbeid med analysemodellen, og å sørge for at det systemteoretiske og empiriske kunnskapsgrunnlaget anvendes (Tinnesand & Flaatten, 2006). En av forskningsdeltakerne bekrefter med at hun starter veiledning med følgende:

Forventninger til min veilederrolle fra Lillegården er at jeg skal påse at modellen følges....

LP-modellen har en ”bottom-up” struktur. Veilederne ble derfor spurt om årsaken er til at de veileder i LP-lærergrupper, dette for å få kunnskap om veiledernes motivasjon for jobben som veileder. En av veilederne sier:

....pålagt å veilede gjennom jobben i PPT, men LP øker muligheten for å skape felles forståelse blant lærerne.

Veilederne sier alle at de er motiverte for å veilede i LP-lærergrupper. Spørsmålet ble fulgt opp ved at de ble spurt om hvilke endringer de ønsker å bidra til for lærergruppene. To av veilederne sier:

Gjøre en forskjell....

Hovedmålsettinga er at lærere skal tenke i system, systemteori, sosial og relasjonelle handlinger sett i sammenheng. Alt henger sammen med alt.

Funn viser at veilederne er opptatt av at de skal bidra til at det skal skje endringer ved at lærergruppene skal fokusere på *systemteori*. Dette kan henge sammen med veiledernes oppfatning av intensjonen med modellen, som er å få lærere til å reflektere og endre praksis ut ifra systemisk forståelse av handlinger og atferd. Systemisk forståelse av handlinger og atferd legger videre vekt på interaksjonen mellom det enkelte individ og det sosiale fellesskapet

individet deltar i. Individet kan selv velge og også selv påvirke omgivelsene (Nordahl, 2012). Ønsket var ut i fra dette å finne ut noe om veiledernes syn på den opplæringa som er gitt i implementeringa, om LP-modellens systemteorisystemteoretiske kunnskapsgrunnlag. Veilederne responderer slik:

Opplæring i systemisk tenkning må bli bedre for lærere og veiledere....

Lillegården kan ikke svare for hvilken systemteori modellen bygger på. De tenker ofte systemisk tenkning.....

Alle veilederne sier at å veilede i systemteori er en viktig del av veiledningen i LP-modellen. Dette for at lærere skal reflektere over kompleksiteten ved en utfordring og bli kompetente i å se sammenhenger.

Veiledere ble videre spurt om hva som skal til for å gi god veiledning i lærergrupper. Følgende to utsagn er representative for svarene:

Jeg må bidra til økt refleksjon i grupper slik at eierskapet av hele saken blir hos lærergruppa. Kan ikke bruke vanlig definisjon på veiledning fordi modellen må følges.

Veiledningskompetanse må til, jeg må lede ann....og spørre! Stille flere typer spørsmål, spørsmål som skaper framdrift og gir ny refleksjon.

Forskningsdeltakernes sier at de er bevisste på rollen sin som LP-veiledere. De skal bidra til økt refleksjon i lærergruppene ved å bruke systemteori, og stille spørsmål ut ifra systemisk tenkning som skaper framdrift. I ett av svarene fokuseres det på at det i LP-arbeidet ikke kan brukes vanlig definisjon på veiledning. Dette henger sammen med at veilederne skal sørge for at lærergruppene er lojale i forhold til å anvende analysemodellen. Spørsmålet om hva som skal til for å gi god veiledning, ble fulgt opp ved at veilederne ble spurt direkte om hvordan de opplever at veiledningen de gir blir mottatt i forhold til anerkjennelse og utfordringer. Veilederne svarer følgende:

Jeg merker at det skjer noe, hvis det ikke skjer noe er det bortkastet tid....,både for meg og lærergruppa....

Utfordringen er å stille gode spørsmål, slik at en ikke overstyrer, jeg skal bidra til å få nye perspektiver inn i gruppa.

Jeg gir ingen råd, stiller spørsmål, som ”åpner” for nytt syn på saken.

Den ene veilederne sier her at det må skje noe under veiledning. Dette samsvarer med det en av de andre informantene sier, nemlig at det er viktig å få nye perspektiver inn i gruppa. For å kunne oppnå framdrift og utvikling er det i tillegg viktig for veilederne å skape trygghet i veiledningssituasjonene. Dette er viktig for å klare å opprettholde symmetriske relasjoner og

på denne måten etablere mulighet til å komme i komplementære relasjoner. Lærergруппemedlemmene kan føle på et asymmetrisk forhold under veiledning ved at de i enkelte sammenhenger ikke er trygge i veiledningssituasjonen.

Veilederne opplever at de hjelper lærergруппer videre i det arbeidet de gjør, noe som kan vises med følgende uttalelse:

....opplever at veiledning gjør en forskjell. Veiledning bidrar til refleksjon og fremmer utvikling. Det tas nye perspektiv når jeg er til stede....Jeg spør HVORFOR....”hvorfør opplever du det sånn?”. Jeg kan fint veilede uten veiledningsutkast, men veiledningsutkast gjør veiledninga mer effektiv.

Veilederne har en positiv følelse av at de hjelper lærergруппene videre i arbeidet. De har en forståelse av at de fremmer refleksjon og åpner for ny forståelse under veiledning i lærergруппer,- *det skjer noe....*

4.2.2 Analysemodellens betydning for veiledningen sett ut fra veilederens perspektiv

Forskningsmaterialet viser at veilederne peker på noen utfordringer lærergруппer har i å bruke analysemodellen. Nordahl uttaler i sin beskrivelse av implementeringsstrategiene for LP-modellen at lojalitet til analysemodellene er et viktig kriterium. Det vil si at lærergруппemøtene skal følge en bestemt form, analysemodellens faser og i tillegg være lojale mot prinsippene og retningslinjene for modellen. Veilederne skal være med på å kvalitetssikre dette (Tinnesand & Flaatten, 2006). Lærergруппenes utfordringer attales av veilederne på følgende måte:

Lærergруппer kommer fort over på tiltak,... ofte skjulte erfaringsbaserte tiltak. De trenger hjelp til å finne enkle, beskrivende problemstillinger og målformuleringer som er målbare. Tiltakene er ofte knyttet opp mot en behavioristisk tankegang; med mer av det samme. Jeg må sørge for å stille gode og ufarlige spørsmål. Lærergруппene har heller ikke nok forståelse for perspektivene i sammenhengssirkelen, så jeg hjelper til med dette.

Lærergруппene er flinke, men de har ikke alltid realistiske målformuleringer Lærergруппene trenger fortsatt å ha fokus på modellen slik at den får større plass i arbeidet. Ellers er det vanskelig med opprettholdende faktorer i forhold til analysen, spesielt i forhold til kontekstperspektivet. Klasseledelse og elev/lærerrelasjon blir sjelden valgt som tiltak. Det er under analyse og refleksjon veiledning må inn....det er her hele greia ligger. Det må være åpenhet og stilles spørsmål i forhold til opprettholdende faktorer og reflekteres mer rundt disse....

Største utfordring er å forstå systemisk tenkning at alt henger sammen med alt. Det er problemer med å finne kontekstperspektivet, erkjenne for seg selv,... det handler om trygghet....Dette fører lett til tiltak som ikke er en del av oss selv....Lærere må forstå systemet og at alt henger sammen med alt....

Veilederne mener at lærergruppene har utfordringer i forhold til systemisk tenkning og systemteori, og også i forhold til de ulike opprettholdende faktorene i sammenhengssirkelen. Veilederne bekrefter dette ytterligere ved at de beskriver hvorfor de opplever at lærergruppene har utfordringer med å analysere ut fra kontekst-, individ og aktørperspektivet:

Lærergrupper har problemer med å finne aktørperspektivet og skjønne det...skjønne hvordan elever tenker...kan henge sammen med systemteori....alt virker på alt....

Opprettholdende faktorer der lærere er en del av konteksten som må endres er vanskelig å finne. Lærere må selv se at de har mulighet til endring.....mulighet til å endre seg. Tro på egen evne til å endre seg og andre ved å endre betingelser i miljøet.

Det gjennomgående i studien er at veilederne må hjelpe lærergrupper med tiltak i forhold til det kontekstuelle perspektivet. Lærergruppene kan også ha problemer med sette seg inn i aktørperspektivet (hvordan elever tenker). Videre viser funn fra studien noe om hvordan veiledere legger til rette for forskningsbasert kunnskap. Målet for tiltak i saker er at de er forskningsbasert, i samsvar LP-modellens målsetting for arbeidet, og også knyttet opp mot det kontekstuelle perspektivet. Veilederne sier:

Jeg har med meg teori som passer til mange type saker og formidler dette og låner bort.

Jeg er ydmyk som veileder, og sier at erfaringsbaserte tiltak må begrunnes og refererer til s. 26 i Modellheftet....Ellers hjelper jeg til med å skaffe til veie teori....

Jeg viser til LP-teori, systemteori og teori om systemisk tenkning og relasjonsbygging. Jeg har ikke med litteratur, men hjelper gruppene etter ønske og jeg er tydelig på hva jeg kan hjelpe med....

Funn viser at veilederne i forhold til å knytte forskningsbasert kunnskap til tiltak i saker, er opptatte av at de skal hindre at lærergruppene iverksettes tiltak som har vist seg å være lite effektive. Lærergruppene hadde i startfasen av LP-arbeidet fått avsatt tid til å tilegne seg teoretisk og empirisk kunnskap om LP-modellen. Til tross for dette viser funn fra materialet at iverksetting av forskningsbaserte tiltak er utfordrende for lærergruppene. Dette er trolig utslagsgivende faktor når tiltak i saker skal evalueres og revideres i lærergruppene. Alle veilederne i studien gir uttrykk for at de ikke har anledning til å følge opp lærergruppene i evaluerings- og revideringsfasen av analysemodellen. Veilederne begrunner dette med at det er for sjelden veiledninger. Unntaket er at en veileder av og til spør: *"Hvor er dere i den saken nå...."* Denne veilederen sier at veiledning hver 14. dag er optimalt i forhold til endringsarbeid og stiller spørsmål ved hvordan lærere skal oppnå læring og utvikling om de ikke får kontinuerlig veiledning.

4.2.3 Analysemodellens betydning for veiledningen sett ut i fra lærergruppenes perspektiv

Forskningsmaterialet indikerer at lærergruppene har noen utfordringer med å implementere og å bruke analysemodellen. I forhold til hovedmålsettingen med LP-modellen er målet at det på skolenivå skal etableres en kollektiv endringskultur. Ved å bruke analysemodellen har lærere et redskap for å analysere de utfordringene som oppstår i skolen, og veiledning i lærergrupper er sett på som en vesenlig faktor for å lykkes med dette arbeidet. I forhold til veiledning etter analysemodellen uttaler lærergruppemedlemmer følgende:

....tar tid, vil løse ting fort....med modellen må vi tenke først....så svare....K, I, A (kontekst-, individ- og aktørperspektivet) får oss til å tenke over hva vi kan gjøre noe med....Veileder hjelper oss med de ulike perspektivene....utfordrende å bruke tid på å presisere problemstillingene....også å holde seg til rett fase i modellen...

....Mest utfordrende å ikke hoppe rett på tiltak....veileder gjør at vi følger modellen slavisk. Veileder ga oss et observasjonskurs i det 2. året. Det var nyttig, ble flinkere til å lage gjennomførbare mål.

....Sliter med aktørperspektivet....vanskelig å vite hvordan barn tenker når de ikke har uttalt seg. Vanskelig å ha klart fokus på hva vi kan gjøre noe med. Modellen hjelper oss med dette. Problemstillinger og mål er lett. Tiltak er ofte erfaringsbaserte,....det er ikke bra....Veileder hjelper oss.

Spørsmålet om forståelse og utfordringer i forhold til analysemodellen blir fulgt opp med et direkte spørsmål om hvordan gruppene arbeider med å finne de opprettholdende faktorene i saker. Alle gruppene svarer at de bruker sammenhengssirkelen, og at veiledning er en viktig del av dette arbeidet. En av gruppene peker på at aktørperspektivet er vanskelig å finne. Årsaken denne lærergruppa oppgir, er at det er utfordrende å sette seg inn i hva elevene tenker. I denne sammenhengen fokuserer veileder på at lærergruppa skal spørre elevene for å finne ut noe om dette.

Funn viser at lærergruppene ser på veiledning som en viktig del av LP-arbeidet for at lærere skal mestre å endre praksis. Dette forutsetter at lærergruppene kommer fram til gode, gjennomførbare tiltak i de sakene det arbeides med. Noen forskningsdeltakere ser på veileder som viktige i denne fasen av analysemodellen og uttrykker:

Veileder setter oss på sporet og ”sporer” oss fram.....veileder er god til å komme med teori som kan kobles opp mot sakene vi jobber med...

.....Veileder har minnet oss om at tiltakene skal være forskningsbaserte, mange av tiltakene er basert på egne erfaringer,flere med samme erfaring.....da må det jo være riktig....?

Veileder setter fokus på hva som kan være lurt,..det må være noe vi ikke vet svaret på på forhånd....Veileder legger ikke så stor vekt på at tiltakene skal være forskningsbaserte....Ingen etterspør dette....

4.2.4 Veiledningens betydning for lærergruppene

Uttalelser i forskningsmaterialet viser at lærergruppene opplever den veiledningen de får som viktig. Tinnesand og Flaaten (2006) sier at veileder har en viktig rolle i forhold til å bistå grupper i hvilken grad kommunikasjonen hemmer eller fremmer læring. Kommunikasjonen i lærergruppene er også veilederens viktigste grunnlag for å vurdere hvor lojalt gruppene følger prinsippene i LP-modellen. Det er denne kommunikasjonen veileder er en del av. Kommunikasjonen kan si mye om hvordan analysemodellen hjelper til med å forstå egne utfordringer i nye perspektiver (Tinnesand & Flaatten, 2006). En av forskningsdeltakerne uttaler følgende:

....bra, veileder stiller spørsmål vi ikke har tenkt på før....Veileder oppsummerer og fører oss videre. Veileder får oss til å føle oss trygge. Veiledningen har to plan: LP-modellen og gruppeprosessen, som dreier seg blant annet om kommunikasjonen i gruppa.

Det pekes her på at veiledere får lærergruppemedlemmene til å tenke framover og at veiledning dreier seg om kommunikasjon.

Det ble stilt spørsmål om lærergruppene kunne beskrive hvordan veiledning hjelper dem videre i arbeidet med en sak og lærergruppene mener dette:

Veisøker får spørsmål fra veileder og det oppleves som positivt, vinklingen snus....hjelper oss å utvide horisonten og gir oss nye ideer....

Setter fokus på saker slik at vi kommer videre i arbeidet....

Vinkler problemstillingen på en annen måte og ser ting mer objektivt....vi kan være låst i en sak. Veilederen vår stiller kritiske spørsmål....

Lærergruppene mener at veileder får dem til å se nye sider ved en sak og også at de setter fokus på sakens kjerne. Forskningsmaterialet viser at alle lærergruppene har en klar målsetting for LP-arbeidet og de mener de har klare mål i alle saker. Likevel peker de på at veilederne hjelper til med å holde fokus i sakene, og at veiledernes veiledning i analysemodellen er en viktig faktor.

4.2.5 Drøfting av funn i forhold til rollen som LP-veileder

I implementeringen av LP-modellen er veiledning sett på som svært viktig. Veilederne og lærergruppene i studien ga alle uttrykk for at de ser jobben veilederne gjør som en viktig del

av skolens arbeid med å implementere LP-modellen. LP-modellen er et skolebasert utviklingsarbeid hvor alle deltakerne har mulighet til å uttrykke sin mening om deltakelse eller ikke. En slik ”bottom-up” organisering skal sikre best mulig motivasjon, eierforhold og forpliktelse til modellen. Til tross for at veiledning blir sett på som en viktig del av LP-arbeidet og at LP-arbeidet har en ”bottom-up” organisering, viser funn fra forskningsmaterialet at to av veilederne uttrykker at de ikke er spurt om å veilede i LP-modellen. Dette er en pålagt oppgave fra grunnskolesjefen noe som kunne blitt møtt med motstand. Veilederne kunne følt seg neglisjert i oppstartsfasen ved at informasjonen om LP-arbeidet muligens ikke var godt nok spredt, i tillegg ble arbeidsoppgavene til PPT endret (Skogen, 2004). Grunnen til at veilederne i studien oppfatter sin rolle som viktig, er trolig et eget ønske om å gjøre en forskjell, i tillegg til lærergruppemedlemmers ønske om å endre skolekulturen.

Lærere skal ved å bruke LP-modellen lære seg å reflektere og mestre å løse utfordringer de har ut i fra *systemisk tankegang*, og knytte dette opp mot *systemteori*. Funn fra materialet mitt viser at en av veilederne sier følgende;”....*alt henger sammen med alt og påvirker hverandre gjensidig....*”. Gjems (1995, s. 23) forstår dette som at en persons handlinger alltid må forstås i lys av hva de andre menneskene i systemet gjør. Veilederne har en tydelig målsetting med arbeidet sitt som er å få lærere bort fra å tenke tradisjonelt ut i fra enkle lineære årsakssammenhenger, noe lærergruppemedlemmene i studien også bekrefter at veilederne gjør. Dette er trolig også grunnen til at veilederne ønsker en bedre opplæring i systemteori for lærere og veiledere. Systemteorien gjør det mulig for lærere å kunne forstå kompleksiteten i klasser og grupper bedre. Systemisk tankegang gjør det også mulig for lærere å sette inn gode, gjennomførbare tiltak i forhold til utfordringer som oppstår i skolen. Lærergruppemedlemmene bekrefter at veilederne får dem til å reflektere på en ny måte ved å finne alle typer opprettholdende faktorer til utfordringer de jobber med. Nordahl og Lillegården kompetansesenter ga i juni 2012 ut et revidert og omarbeidet Kunnskapshefte. I dette heftet er systemisk tenkning og sosial systemteori er godt beskrevet. Utgivelsen av ”det nye” Kunnskapshefte er muligens en konsekvens av at det kan ha vært en mangelfull opplæring innenfor disse områdene i implementeringen av modellen (Nordahl, 2012).

Uttalelser i materialet viser at veilederne fokuserer på hva som skal til for å gi god veiledning i lærergruppene. Veilederrollen i LP-modellen ligger nært opp mot det Lauvås og Handal (1990) kaller *handling og refleksjonsmodellen*. Dette betyr at lærergruppene må reflektere over utfordringen de jobber med for å kunne forstå den og på denne måten komme videre og

oppnå utvikling (Lauvås & Handal, 1990). Veileder kommer inn i lærergruppa og spør ulike typer spørsmål for å fremme refleksjon, Målet for veilederne er at lærergruppemedlemmene skal komme ut av veiledningen med en annen forståelse enn da de gikk inn i veiledningen. Veilederne i studien sier at utfordringen ligger i å stille gode spørsmål slik at det skjer noe. Under arbeid i lærergrupper kan kommunikasjonen stoppe opp fordi det ikke er samsvar mellom det digitale og det analoge nivået i kommunikasjonen. Det kan også oppstå en asymmetri i relasjonen mellom veileder og lærergruppemedlemmer. Bateson (1972) kaller dette *gjensidig dobbeltbinding*, hvor begge parter står på sitt i kommunikasjonen. I denne sammenhengen har som regel den ene i forholdet makten, og i LP-veiledning vil det være veileder (Bateson & Nake, 2005). Dette vil føre til usikkerhet og prosessen med LP-arbeidet i lærergrupper kan stoppe opp. Veileder må i slike sammenhenger avgjøre hvordan makten kan brukes slik at tausheten brytes og veisøker igjen føler seg trygg. Det må alltid tas hensyn til at veisøker kan være sårbar i forhold til faktorer som kommer fram i analysen. Forskningsdeltakeren er opptatt av dette, og en veileder nevner spesielt at hun er ydmyk som veileder.

Veiledning i LP-modellen skiller seg fra annen veiledning, ved at veiledere som en viktig tilleggsfaktor til tradisjonell veiledning, skal sørge for at lærergrupper er lojale mot analysemodellen. I denne sammenhengen sier veilederne at lærergruppemedlemmene har problemer med å lage beskrivende problemstillinger og realistiske mål for arbeidet. På den andre siden har lærergruppemedlemmene forståelse for at de har gode mål og problemstillinger for arbeidet sitt. Dette kan henge sammen med lærergruppemedlemmenes kjennskap til analysemodellens teori og empiri, og at den enkelte ikke har nok kunnskap om hvilke utfordringer fra praksis som kan tas med inn i LP-arbeidet. Manglende kunnskap om dette kan komme av svakheter i implementeringsarbeidet, ved at opplæringen ikke har vært tilstrekkelig for å kunne ta i bruk analysemodellen hensiktsmessig. Dette kan også gjenspeile uttrykk for å blottlegge egen praksis og å bli utfordret i forhold til denne. Ved siden av at lærergruppene trenger hjelp til å komme fram til hensiktsmessige problemstillinger, beskriver veilederne at lærergruppene ofte må veiledes i forhold til de opprettholdende faktorene til utfordringen i analysen, og hvilke perspektiv de ulike faktorene hører til. Dette kan henge sammen med lærergruppemedlemmenes systemteoretiske forståelse. Tiltakene som iverksettes er ofte preget av behavioristisk tankegang, med dette menes læring ved betingning. Den grunnleggende ideen bak dette er at læring skjer gjennom assosiasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Fellestrekk i systemteorien er vektlegging av kommunikasjon og interaksjon

mellom alle aktørene i systemet, og Nordahl sitt systemteoretiske perspektiv sier at det er helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse av og forklaringer knyttet til enkeltindividers læring og sosiale fellesskap (Nordahl, 2012). Materialet viser at veiledere jobber med å få lærergruppemedlemmer til å tilegne seg kunnskap om dette, slik at framdrift og utvikling kan skje. Mange lærergruppemedlemmene har ikke nok kjennskap til kunnskapsgrunnlaget for LP-modellen og annen relevant teori, til tross for at lærergruppemedlemmene har tilgang til teori både på egen arbeidsplass og ved at veilederne legger til rette for dette i de gruppene de veileder.

4.2.6 Oppsummering av rollen som veileder i LP-modellen

Datamaterialet viser at veilederne har fokus på å oppnå framdrift og utvikling i lærergruppene, ved å veilede lærergruppene ut i fra systemteoretisk tankegang og samtidig være lojale mot analysemodellen. Det er også viktig for veilederne at de veileder lærergruppene i å sette seg realistiske og målbare mål for sakene de jobber med. Lærergruppene mener selv de er flinke i dette arbeidet. Arbeidet med opprettholdende faktorer i forhold til *kontekst-, individ- og aktørperspektivet* sees på som en annen vesentlig del av LP-arbeidet lærergruppene trenger veiledning i. Uten evnen til å mestre å se alle faktorer som opprettholder en utfordring i skolen, er det ikke mulig å iverksette tiltak som fungerer og fører til endring av praksis. Lærergruppene bekrefter dette forholdet. Ingen av veilederne eller lærergruppene vektlegger det asymmetriske forholdet i veiledning som spesielt utfordrende, selv om funn i studien viser at dette forholdet kan virke hemmende på kommunikasjonen ved at lærergruppemedlemmer for eksempel ble tause (jfr. kap. 4.1.1). Veilederne føler seg godt mottatt og anerkjente. De er alle opptatte av å opprettholde symmetriske relasjoner slik at de kan komme i posisjon til komplementære relasjoner, ved å stille spørsmål som fremmer refleksjon og bringer inn noe nytt i lærergruppa. Lærergruppene vektlegger spesielt at trygghet i forhold til veileder er en viktig faktor når de mottar veiledning. Uten trygghet er det vanskelig å komme i komplementære relasjoner, noe som er en forutsetning for å kunne oppnå framdrift og utvikling i LP-saker. Uttalelser viser videre at det har betydning at veilederne mottar veiledningsutkast fra lærergruppene. Dette er imidlertid i hovedsak for å spare tid, det er ikke avgjørende for selve veiledningsprosessen.

5. Avslutning

Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), og andre politiske føringer pålegger skolene å arbeide med skoleutvikling. I St. meld. 30, *Kultur for læring* står det: ”Lærerne må ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over, og hvis nødvendig, endre egen undervisningspraksis” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 94). Gjennom LP-modellen skal veilederne nettopp hjelpe lærere i dette arbeidet. Veilederne oppfyller i tillegg et av målene som er presisert i St.meld. 18 (*Læring og fellesskap*), som sier at PPT skal arbeide systemrettet ved å være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Tidligere forskningsrapporter om LP-modellen, beskrevet i kapittel 1.2, beskriver at veiledning i LP-arbeidet er viktig og hvorfor det skal veiledes, men det legges liten vekt på hvordan veiledningen foregår for at hensikten skal oppnås. I denne studien har jeg derfor undersøkt problemstillingen: *Hvordan praktiserer LP-veiledere veiledning i lærergrupper?* Hensikten med studien var å belyse og drøfte hvordan veiledere bidrar til et vellykket utviklingsarbeid, når skolene implementerer LP-modellen.

I denne studien har veilederne vært i fokus, da det er de som legger føringene for hvordan veiledning praktiseres i lærergruppene. Jahnsen og Nordahl (2010) forklarer hensikten med veiledning slik: ”Hensikten med ekstern veiledning i LP-modellen er å bidra til at lærergruppene følger prinsippene i modellen, stimulerer til bruk av forskningsbasert kunnskap og bringe inn nye perspektiv på sakene lærerne tar opp” (Janhsen & Nordahl, 2010, s. 31). PPT har som oppgave å bidra med kompetanseheving og organisasjonsutvikling i skolen.

Studien viser at veilederne gjør nettopp det som er beskrevet ovenfor i arbeidet med LP-modellen. Veiledning ser ut til å bidra til at lærernes tenkning dreies fra individ til systemperspektiv. Veileders kommunikasjon med lærergruppemedlemmene fører til at de symmetriske relasjonene forstyrres med komplementære bidrag i form av at ny kunnskap tilføres og nye perspektiver i sakene det jobbes med undersøkes. Nivåene i kommunikasjonen lærergruppemedlemmene har med veileder samsvarer i de fleste sammenhenger, men når det *analoge nivået* ikke støtter det *digitale nivået* blir framdriften i lærergruppesaker hemmet. Relasjonene lærergruppemedlemmene har til veileder viser seg også å være avgjørende, lærergruppemedlemmene må være i *symmetrisk relasjoner* med veileder for å kunne komme i posisjon til *komplementære relasjoner* og videre til *sirkulære forståelsesmåter*.

Gruppemedlemmene er i en dialogisk prosess og forholder seg fortolkende til verden, og veileder hjelper gruppene med å finne forklaringer på hvorfor ting opptrer som de gjør. Veilederne spør blant annet; *Hva mener du med det? Hvorfor er det slik?* Eller; *Hva kan det henge sammen med?* På denne måten *punktuerer* de utfordringene lærergruppene jobber med, og det brukes tid på refleksjon ut i fra opprettholdende faktorområder, noe som får lærere bort fra å tenke i lineære årsakssammenhenger. ”Time-out” benyttes sjelden, men en veileder mener ”time-out” burde brukes oftere.

Studien indikerer videre at LP-veiledning bidrar til utvikling av skolens kultur, god implementering av analysemodellen og utvikling av hensiktsmessige tiltak. Tiltakene har oftest forankring i forskning og er også godt tilpasset konteksten de skal brukes i. Studien indikerer at veiledning er viktig for at lærergruppene skal mestre å holde fokus i arbeidet med LP-modellen, noe som viser til veiledningens funksjon i implementeringen av modellen. Det kommer også fram i studien, at det til tross for flere års arbeid med LP-modellen, fortsatt er nødvendig med veiledning i lærergruppene for å oppnå framdrift og utvikling i LP-arbeidet. Veiledning hjelper skolene til å holde fokus på å være en lærende organisasjon.

Konklusjonen i studien er at veiledning i lærergrupper praktiseres på en slik måte at lærere som får veiledning etter analysemodellen, utvikler egen praksis. Veilederne gjør dette gjennom kommunikasjon som fremmer lærernes systemiske refleksjon. Lærerne sier at veiledningen hjelper dem til å utvikles hensiktsmessige tiltak og å etablere bedre skolemiljøer.

Kommunen studien er gjennomført i går spennende tider i møte. Samarbeidsavtalen med Læringsmiljøsentret går ut 31.07.13, og dermed avsluttes også oppfølgingen fra Læringsmiljøsentret og forpliktelsene til de involverte partene. Det blir spennende å se hvordan veiledning i lærergruppene blir prioritert i det videre arbeidet. Grunnskolesjefen skal i samarbeid med leder for PPT og skolelederne legge føringer for hvordan det videre arbeidet med LP-modellen skal gjennomføres. Veiledningen i lærergruppene må, slik jeg ser det, være en del av videreføringen, slik at lojaliteten til modellen opprettholdes og at *det skjer noe....* Veiledning kan også sikre at det langsiktige målet til en av rektorene i kommunen består: ”*En gang LP-skole, alltid LP-skole....!*”

Litteraturliste

- Aasen, A. M. & Kostøl, A. K. (2011). *"Det gjelder å holde ut": En kvalitativ og kvantitativ evaluering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring 2008-2010 (LPVGO)*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 12, 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Aasen, A. M. & Sjøby, K. E. (2011). *"Vi ser at det funker": En kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2010 (LP3)*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 5, 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Agledahl, T. (2013). *Hvordan få til god analyse og refleksjonsprosess i lærergruppa?* I E. K. Vold (Red.), *Rom for læring* (s. 120-139). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Bateson, G. (1991). *Ånd og natur: en nødvendig enhed*. København: Rosinante.
- Bateson, G., & Nake, B. (2005). *Mentale systemers økologi: Skridt i en utvikling*. København: Akademisk Forlag.
- Brandth, B. (1996). *Gruppeintervju : Perspektiv, relasjoner og kontekst*. I H. Holther og R. Kalleberg (Red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, M. B. (2005). *Veiledning i barnehage og skole: Vekst eller frustrasjon?* Vallset: Oplandske bokforlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eide, S. B., Aasland, D. G., Grelland, H. H. & Kristiansen, A. (2008). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glomnes, E. (1991). *Noen sier noe! : Kommunikasjonsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hjardemaal, F., Tveit, K. & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Jahnsen, H. (2013). LP-modellen en innovasjonsstrategi. I E. K. Vold (Red.), *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogisk analyse* (s. 199-206). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Janhsen, H. & Nordahl, T. (2010). *Innovasjonshefte: Hvordan drive utviklingsarbeid med LP-modellen*. Porsgrunn og Hamar: Lillegården kompetansesenter.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kneer, G. & Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann*. København: Hans Reitzel.
- Knudsmoen, H. (2012). *"Utvikling av skolens miljø" : En kvantitativ spørreundersøkelse om arbeid med læringsmiljøet ved bruk av LP-modellen 2009-2011*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 4, 2012). Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Kunnskapsdepartement. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, midlertidig utgave*. Lokalisert på http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (St.meld. nr. 18, 2010-2011). Oslo: Departementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Læringsmiljøsentret. (2013). *Lp-modellen*. Lokalisert på <http://lpmodellen.wordpress.com/>
- Løgstrup, K. E. (2008). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Moe, S. (1994). *Sosiologi i hundre år*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Myklebust, J. O. (2002). *Utveljing og generalisering i kassstudiar*. I Norsk pedagogisk tidsskrift, 86(5), (s. 423-438).
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA Rapport 19, 2005). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2006a). *Kunnskapsheftet: Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T. (2006b). *Modellheftet: Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T. (2009). *Billeder af situationen i den danske grundskole: LP-modellen, forskningsbaseret viden - vi gør det, der virker : Udvalgte resultater fra den første kortlægningsundersøgelse i LP-modellen*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. (2012). *Kunnskapsheftet: LP-modellens teoretiske og empiriske grunnlag*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T., Ottosen, A. L. & Sunnevåg, A.-K. (2009). *LP-modellen: Evaluering av LP-modellen 2006-2008 (LP-1)*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 5, 2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Aasen, A. M., Sunnevåg, A.-K. & Qvortrup, L. (2012). *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Nordgreen, E. (2013). *Analyseverktøyet i LP-modellen*. I E. K. Vold (Red.), *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogisk analyse* (s. 209-215). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det reflektivt moderne*. København: Reitzel.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: Selvpfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.
- Skagen, K. (2001). *Veiledningssamtaler i bakhtinsk perspektiv*. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 197-218). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sunnvåg, A.-K. (2009). *Kunnskap om implementering - en forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen? Skolen og elevenes forutsetninger: Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 145-158). Vallset: Oplandske bokforlag.

- Sunnevåg, A.-K. & Aasen, A. M. (2010). *Implementering av LP-modellen: Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007-2009 (LP-2)*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 3, 2010). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tinnesand, T. & Flaatten, S. V. (2006). *Veilederheftet: Beskrivelse av rollen som ekstern veileder med eksempler fra arbeid i lærergrupper*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - medhistorier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- University College Nordjylland (2013). *LP-modellen.dk* Lokalisert på <http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Landkort.aspx>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. 30. 2003-2004). Oslo: Departementet.

Vedlegg

Vedlegg 1 Sammarbeidsavtale med Lillegården kompetansesenter



Samarbeidsavtale

1. Avtalen inngås mellom

Lillegården kompetansesenter og xxxx ved opplæringsansvarlig.

2. Skoler som skal delta i arbeidet med LP-modellen

navn på skolen	adresse	e-post	telefon	ant. Elever	ant. lærere
				127	14
				338	33
				170	16-17
				139	15

3. Formålet med avtalen

Avtalen angår bruk av LP-modellen i kommunen og regulerer det gjensidige og forpliktende samarbeidet mellom avtalepartene i avtaleperioden. Avtalen skal sikre felles mål, avklare forventninger og skape kvalitet for gjennomføringen av LP-arbeidet.

4. Hensikten med samarbeidet

LP-modellen er en skoleomfattende strategi som skal bidra til bedre sosialt og skolefaglig læringsutbytte hos elevene. Alle lærerne i de aktuelle skolene anvender modellen regelmessig og systematisk, noe som bidrar til å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Lærerne skal gjennom arbeidet med LP-modellen utvikle kompetanse i kartlegging og analyse av læringsmiljøet. På dette grunnlaget skal de utvikle sin kompetanse til å forstå og håndtere ulike pedagogiske utfordringer relatert til enkeltelever, grupper og klasser.

Lillegården kompetansesenter skal gjennom samarbeidet bidra til at PP-tjenesten får nødvendig kompetanse til å kunne veilede lærerne i bruk av modellen. Videre skal Lillegården kompetansesenter ha ansvar for kompetansheving av lærerne ved de aktuelle skolene i kommunen.

PP-tjenesten skal gjennom veiledning bidra til å sikre at lærergruppene anvender teorigrunnlaget og arbeidsmåten i LP-modellen relatert til egne utfordringer i læringsmiljøet.

5. Forpliktelser

Avtalepartene forplikter seg til å gjennomføre samarbeidet i henhold til denne avtalen og i henhold til prinsippene for arbeid med LP-modellen slik det er beskrevet i Opplæringsplanen og de fire veiledningsheftene: Innovasjonsheftet, Kunnskapsheftet, Modellheftet og Veilederheftet for PP-tjenesten. Innholdet i heftene skal være kjent for alle involverte i LP-modellen.

6. Ansvar for utviklingsprosessen

Skoleeier undertegner Samarbeidsavtalen og har et overordnet ansvar for at arbeidet organiseres og gjennomføres i henhold til prinsippene for LP-modellen. Skoleeier er aktiv pådriver i utviklingsprosessen og forankrer arbeidet i kommunens plan for skoleutvikling.

Rektor har ansvar for utviklingsprosessen på egen skole, utarbeider en plan for LP-arbeidet i tråd med skolens handlingsplaner. Rektor er en aktiv pådriver og inspirator i prosessen og legger praktisk til rette for arbeidet i lærergruppene.

Vedlegg 1 side 2

Leder for PP-tjenesten har ansvar for å forankre LP-arbeidet i egen utviklingsplan og bidrar til at deltakelsen i kommunens LP-arbeid blir en integrert del av tjenestens arbeid.

Lillegården kompetansesenter har det faglige ansvaret for opplæring og veiledning i henhold til opplæringsplanen.

7. Roller og oppgaver

Skoleeier utnevner en kommunekoordinator som er hovedkontakt i samarbeidet med Lillegården kompetansesenter, PPT og skolene som deltar i samarbeidet.

Kommunekoordinator innkaller til nettmøter for sentrale aktører som beskrevet i Innovasjonsheftet.

Rektor sørger for at det blir utnevnt en LP-koordinator på egen skole. Videre sørger rektor for at det blir satt sammen lærergrupper og valgt gruppeledere. Rektor etablerer en arbeidsgruppe for koordinering av skolens LP-arbeid.

Leder for PP-tjenesten har et overordnet ansvar for at lærergruppene får veiledning og sørger for å sette av tilstrekkelig ressurser til denne oppgaven som nedtegnes i en egen aktivitetsplan. Det er viktig at veiledningen og samarbeidet med skolene om LP-arbeidet er godt forankret i PP-tjenestens helhetlige arbeid.

Det henvises til Innovasjonsheftet for nærmere beskrivelse av ansvar og oppgaver knyttet til de ulike rollene.

Lillegården kompetansesenter vil bistå kommunen med evaluering av LP-arbeidet. Design for en slik evaluering vil bli utarbeidet.

8. Samarbeidspartnere

Koordinatorer ved LP-skolene			
navn på skolen	navn på skolens koordinator	e-post	telefon
Rektorer ved LP-skolene			
navn på skolen	navn på skolens rektor	e-post	telefon
PP-tjenestens kontaktpersoner			
navn	e-post	telefon	
Kommunens koordinator:			
funksjon / etat	navn	e-post	telefon
Lillegården kompetansesenters kontaktperson:			
navn	e-post	telefon	

Vedlegg 1 side 3

8. Kostnader

Hver skole betaler kr. 20.000,- pr. år i avtaleperioden til Lillegården kompetansesenter. Dette dekker all opplæring, veiledning og deltakelse i nettverk og andre samarbeidsmøter. Heftene til hver enkelt lære kjøpes enten fra Lillegården kompetansesenter eller kommunen kan få oversendt heftene i pdf-utgave og selv besørge opptrykk.

Deltakerkommunene dekker selv utgifter for egne deltakere på eksterne og interne arrangementer (for eksempel servering, leie av lokaler, reise/diett, vikar, osv).

Denne type egenandeler er unntatt for merverdiavgift, jf. merverdiavgiftsloven § 5 b første ledd nr. 3 – unntaket for undervisningstjenester

9. Varighet

Avtalens varighet er satt til tre år, fra 01.08. 2010 til 31.07. 2013

10. Videre arbeid med implementering utover avtaleperioden

LP-modellen er en skoleomfattende strategi. Det innebærer at samtlige lærere deltar i arbeidet

Veiledning gis av PP-tjenesten, evt. andre. Med "andre" menes i denne sammenheng personer med veiledningskompetanse som er ansatt i institusjoner. Det kan være ansatte i pedagogisk veiledningstjeneste, spesialpedagogiske kompetansesentra eller høyskoler, evt. fra andre kompetansemiljøer.

Videre implementering av LP-modellen til andre institusjoner i kommunen kan gjennomføres etter skriftlig avtale med Lillegården kompetansesenter.

Materiell produsert av Lillegården kompetansesenter til bruk i implementering av LP-modellen, kan kopieres eller videreformidles til andre institusjoner i kommunen (barnehager og skoler) etter skriftlig avtale med Lillegården kompetansesenter.

Sted:.....	Sted:.....
Dato:.....	Dato:.....
.....
For (skoleeier)	Leder for Lillegården kompetansesenter
.....	
Rektor	
.....	
Rektor	
.....	
Leder PP-tjenesten	

Vedlegg 2 Intervjuguide veiledere

Hvordan praktiserer LP-veiledere veiledning i lærergrupper

Dato: _____

Veileder: _____

Veileder: _____ (ant.) gr. i LP-3 skoler _____ og (ant.) i LP-5 skoler

Kategori	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Bakgrunn, forforståelse	1. Hva er årsaken til at du er veileder i LP-lærergrupper?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kjennetegnes læringsmiljøet i skolene du er veileder? - Har dere veiledere hatt felles drøftinger omkring læringsmiljøet ute i skolene i forhold til å skape en felles forståelse for ønskede endringer? - hvilke endringer ønsker du som veileder?
Lp-modellens teorigrunnlag	2. Dere har hatt opplæring i veiledning etter LP-modellen, føler du at denne opplæringa har vært grundig nok?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan legges det til rette for videre faglig fordypning, felles for alle veilederne i kommunen etter tips og råd fra Lillegården kompetansesenter, eller er det opp til hver enkelt veileder? - Føler du at du har nok tid til faglig fordypning ift. LP-arbeidet?
Veiledning	3. Hva tenker du skal til for å gi god veiledning i lærergrupper?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke kunnskaper bør veileder ha for å gi god veiledning? - Hva slags kunnskap tenker du viktig å vektlegge i LP-veiledning, er det kunnskap om LP-modellen eller kunnskap om veiledning? - Hvorfor tenker du dette? - Betyr gruppesammensetningen noe for å kunne gi god veiledning? - Hvorfor?
	4. Hvordan opplever du at den veiledningen du har gitt i lærergrupper har blitt mottatt?	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er grunnen til dette? - Hvordan gir lærergruppa uttrykk for å anerkjenne arbeidet du gjør som veileder? - Hva er den største utfordringen med å gi veiledning til lærergrupper?

Vedlegg 2 side 2

Hvordan praktiserer LP-veiledere veiledning i læregrupper

Kategori	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Veiledning	5. På hvilken måte kan relasjonene du har til læregrupper ha betydning for veiledninga?	<ul style="list-style-type: none"> - Har din tilknytning til læregruppa/skolen i andre sammenhenger betydning for de forventningene læregruppa har til deg? - Hvordan kan det assymetriske forholdet mellom deg som veileder og læregruppa påvirke veiledninga? - Hvordan tror du dynamikken i læregrupper kan forandre seg med deg som veileder tilstede på læregruppemøter?
	6. Hvordan har du som veileder deltatt i læregrupper?	- Hvordan kan hyppigheten på veiledningen ha betydning for din rolle som veileder i læregrupper?
	7. Hvordan opplever du at din veiledning hjelper læregrupper videre i arbeidet de gjør?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor opplever du det på denne måten? - Hva kan dette henge sammen med? - På hvilken måte kan informasjonen du har fått i forkant av gruppeleder i form av veiledningsdokument være av betydning for utvikling og framdrift i arbeidet?
	8. Opplever du som veileder at læregrupper har en klar målsetting med arbeidet sitt?	<ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte? - På hvilken måte bidrar du som veileder med å hjelpe læregrupper med å holde fokus på og nå målsettinga de har satt seg?

Vedlegg 2 side 3

Hvordan praktiserer LP-veiledere veiledning i læregrupper

Kategori	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Analysemodellen	9. Hvilke utfordringer ser du lærergrupper har i å bruke analysemodellen?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke deler av analysemodellen er enkle for lærergrupper å jobbe med? - Hvilke deler av analysemodellen er vanskelig for lærergrupper å jobbe med? - Hvordan hjelper du som veileder lærergrupper med de delene av analysemodellen som er vanskelig å gjennomføre?
	10. Hvordan jobber lærergrupper med å finne opprettholdende faktorer i forhold til problemstillinga veisøker på lærergruppa har?	<ul style="list-style-type: none"> - Har lærergrupper nytte av å bruke sammenhengssirkelen? Hvorfor? - Hvilke perspektiver på opprettholdende faktorer ser du som veileder at lærergrupper kan ha problemer med å finne? - Hva tror du dette kan henge sammen med og hvorfor kan veiledning være positivt i denne delen av arbeidet med analysemodellen?
	11. Hvordan bidrar du som veileder til å finne gode, gjennomførbare tiltak i saker?	<ul style="list-style-type: none"> - Benytter du deg av erfaringsbaserte tiltak? - Hjelper du til med å skaffe til veie forskningsbasert kunnskap i form av teori? - Hvordan formidler du dette?
	12. Hvordan følger du som veileder opp i evaluerings og revideringsfasen?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan innhenter du som veileder kunnskap fra - Hvordan hjelper du lærergruppa i refleksjonsarbeidet for å kunne fullføre og avslutte en sak?

Vedlegg 3 Intervjuguide lærergrupper

Hvordan praktiserer LP-veiledere veiledning i læregrupper

Dato: _____

Veileder: _____

Kategori	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Bakgrunn, for forståelse	1. Hva er årsaken til at dere har valgt å arbeide med LP-modellen?	- Hvordan kjennetegnes læringsmiljøet ved skolen?
		- Har dere hatt felles drøftinger omkring læringsmiljøet i forhold til å skape en felles forståelse for ønskede endringer? - Hvilke endringer ønsket dere?
Lp-modellens teorigrunnlag	2. Dere har deltatt på fagdager og fått en innføring i teori, har dere fått avsatt tid til å lese teori utover dette?	- Hvordan legges det til rette for faglig fordypning, felles, opp til hver enkelt eller etter litteraturtips fra veileder? - Føler dere at dere har fått tid til å lese?
Veiledning	3. Hva tenker dere om veiledning?	- Hvorfor tenker dere dette er viktig i forhold til veiledning?
	4. Hvordan opplever dere veiledningen dere har mottatt?	- Hva er grunnen til dette?
		- Hvordan gir veileder uttrykk for å anerkjenne - Hva er den største utfordringen for dere med å motta veiledning?

Vedlegg 3 side 2

Hvordan praktiserer LP-veiledere veiledning i læregrupper

Kategori	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Veiledning	5. På hvilken måte kan relasjonene til veileder ha betydning for veiledningen?	<ul style="list-style-type: none"> - Har veileders tilknytning til skolen i andre sammenhenger betydning for de forventningene dere har til veiledninga? - Hvordan kan det assymetriske forholdet mellom veileder og dere som lærergruppe påvirke veiledninga? - Hvordan kan dynamikken i gruppa forandre seg med veileder til stede?
	6. Hvordan har veileder deltatt i lærergruppa?	- Hvordan kan hyppigheten på veiledningene ha betydning for veileders rolle i gruppa?
	7. Hvordan opplever du at veiledning hjelper dere videre i arbeidet?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor opplever dere det på denne måten? - Hva kan dette henge sammen med? - På hvilken måte kan informasjonen veileder har fått av gruppeleder i forkant i form av veiledningsgrunnlag være av betydning for utvikling og framdrift i arbeidet?
	8. Opplever dere at dere har en klar målsetting med arbeidet i lærergruppa?	<ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte? - På hvilken måte bidrar veileder med å hjelpe -(gruppelederrollen)

Vedlegg 3 side 3

Hvordan praktiserer LP-veiledere veiledning i læregrupper

Kategori	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Analysemodellen	9. Hva er utfordringene i å bruke analysemodellen?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke deler av analysemodellen er enkle å jobbe med? - Hvilke deler av analysemodellen er vanskelig å jobbe med? - Hvordan hjelper veileder dere med de delene av analysemodellen som er vanskelige å gjennomføre?
	10. Hvordan jobber dere med å finne opprettholdende faktorer i forhold til problemstillinga veisøker har?	<ul style="list-style-type: none"> - Har dere nytte av å bruke sammenhengssirkelen? Hvorfor? - Hvilke perspektiver på opprettholdende faktorer kan være utfordrende å finne? - Hva kan dette henge sammen med, og hvorfor kan veiledning vært positiv i denne delen av arbeidet med analysemodellen?
	11. Hvordan bidrar veileder til å finne gode, gjennomførbare tiltak i saker?	<ul style="list-style-type: none"> - Benytter dere dere av erfaringsbaserte tiltak? - Hjelper veileder til med å skaffe til veie forskningsbasert kunnskap i form av teori. - Hvordan formidler veileder dette?
	12. Hvordan følger veileder opp i evaluerings og revideringsfasen?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan innhenter veileder kunnskap fra lærergruppa om hvordan analyse og tiltaksarbeidet har fungert?

Vedlegg 4 Informasjonsbrev

Kristine Aalde Bark

Raufoss, 01.februar, 2012

Til LP-veiledere.

Lp-koordinatorer, lærergruppelødere og lærergruppemedlemmer.

Forespørsel om tilgang til data i forbindelse med masterstudiet.

Jeg, Kristine Aalde Bark, er masterstudent ved Høgskolen i Hedmark, og tar en mastergrad i tilpasset opplæring.

Jeg har tidligere hatt kontakt på kontormøte i PP-tjenesten og i LP-skolekoordinatormøte, der jeg delte mine tanker i forhold til å undersøke hvordan veiledere bidrar til framdrift og utvikling i LP-lærergruppene.

Informasjon om prosjektet er vedlagt.

For å gjennomføre prosjektet ber jeg om tilgang til å følge veiledere for å observere under veiledning i LP-lærergruppemøter. I disse møtene vil jeg registrere kommunikasjonsmønstret i lærergruppene. Jeg kommer til å notere fortløpende under møtene.

I tillegg ber jeg om et intervju med hver veileder, på ca. en times varighet og et gruppeintervju av like lang varighet med lærergruppene. Dette for å verifisere mine tolkninger av kommunikasjonsmønstret i lærergruppene og for å få lærergruppemedlemmers opplevelse av hvordan veiledning hjelper dem i LP-arbeidet. I intervju med veileder ønsker jeg å få en forståelse av hvordan veilederrollen betraktes av veileder.

Prosjektet er meldt til NSD.

All informasjon vil anonymiseres. Jeg som observatør og intervjuer har taushetsplikt. Data vil bli slettet ved prosjektets slutt, våren 2013.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og det vil være anledning til å trekke seg fra prosjektet under hele perioden.

Vedlegg 4 side 2

På grunn av oppgavens tidsbegrensing vil det være nødvendig å gjennomføre datainnsamlingen i løpet av våren 2012.

Vennlig hilsen

Kristine Aalde Bark

Vedlegg 5 Informasjon om prosjektet

Informasjon om prosjektet

Tema for masteroppgaven er veiledning i LP-lærergrupper

Hovedproblemstilling: Hvordan bidrar LP- veiledere til framdrift og utvikling i lærergrupper?

1. Hvordan opplever lærergrupper at den eksterne veiledninga bidrar til framdrift og utvikling?
2. Hvordan opplever veileder at hun bidrar til framdrift og utvikling i gruppene hun veileder?

Formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan den eksterne veiledninga foregår i LP-lærergrupper.

Hensikten med prosjektet er å finne fram til kvaliteter ved den eksterne veiledningen som gjør at den er med på å bidra til framdrift og utvikling i LP-lærergruppene.

Metode

For å løse denne problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, der jeg benytter både intervju og observasjon for å framskaffe empiriske data.

Observasjonene vil være av veiledere i reelt arbeid i lærergrupper etter analysemodellen. Dette er observasjon, som en ”løpende protokoll”.

Jeg vil også intervju LP-veiledere og foreta gruppeintervju av LP-lærergrupper.

Faglig ansvarlig

Faglig ansvarlig er student ved Masterstudiet i tilpasset opplæring, Kristine Aalde Bark. Studiested er Høgskolen i Hedmark.

Veiledere er førsteamanuensis Arne Jordet og Phd stipendiat Dordy Wilson, ved Høgskolen i Hedmark.

Vedlegg 5 side 2

Lagring av data

Data som blir innhentet i forbindelse med oppgaven blir slettet umiddelbart etter prosjektets slutt. Alt datamateriale blir behandlet konfidensielt. Jeg vil lagre data på min interne pc, som er passordbeskyttet.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i prosjektet er frivillig og det vil være anledning til å trekke seg fra prosjektet under hele perioden.

Prosjektsslutt

Prosjektet er planlagt avsluttet i juni 2013.

Personvernombudet for forskning

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning.

Raufoss 1. februar 2012

Kristine Aalde Bark

Vedlegg 6 Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Arne H. Nikolaisen Jordet
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark - Hamar
Holsetgata 31
2318 HAMAR

Vår dato: 12.03.2012

Vår ref:29630 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.02.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 12.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

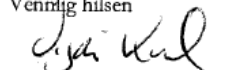
29630	<i>Hvordan bidrar Lp-veiledere til framdrift og utvikling i lærergrupper?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Arne H. Nikolaisen Jordet</i>
<i>Student</i>	<i>Kristine Aalde Bark</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvallheim


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristine Aalde Bark, Idrettsvegen 8, 2830 RAUFOSS

Vedlegg 6 side 2

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29630

Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Prosjektleder opplyser at datamaterialet kun registreres i form av notater (ikke lydopptak). Data samles inn ved intervju og observasjon. Materialet vil ikke være knyttet til navn, og prosjektleder opplyser at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes ut fra de få bakgrunnsopplysningene som registreres. Veileders initialer skal ikke registreres, jf. telefonsamtale 12.03.12.

Personvernombudet legger til grunn at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom kode og koblingsnøkkel.