

Kari Bern, Bjørg Herberg Gloppen
og Arild Sivertsen

Kollegaveiledning i en lærende organisasjon

Er LP-modellen et egnet verktøy
for å fremme kollegabasert veiledning?

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 21 – 2009

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

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

Forfatterne er selv ansvarlige for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark. (<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 21 – 2009
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-782-2
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Kollegaveiledning i en lærende organisasjon. Er LP-modellen et egnet verktøy for å fremme kollegabasert veiledning?			
Forfattere: Kari Bern, Bjørg Herberg Gloppen og Arild Sivertsen			
Nummer: 21	År: 2009	Sider: 85	ISBN: 978-82-7671-782-2 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgivere: Norges Forskningsråd og Høgskolen i Hedmark			
Emneord: LP-modellen, implementeringsstrategier, refleksjon og kollegaveiledning			
Sammendrag: I denne forskningsrapporten presenteres resultater fra delprosjektet <i>Kollegaveiledning som grunnlag for en lærende organisasjon</i> i hovedprosjektet: «Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis», som ble ledet av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. Prosjektet har fått midler fra Norsk Forskningsråds program <i>Praksis FoU</i> (praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning). Prosjektet har tatt sikte på å undersøke om LP-modellen er et egnet verktøy i kollegaveiledning for å utvikle en lærende organisasjonskultur i skolen. Rapporten presenterer kvalitative og kvantitative data fra tre skolars arbeid med LP modellen fra høsten 2006 til våren 2008. Høsten 2006 ble LP-modellen vedtatt innført som verktøy for pedagogisk analyse og bedring av læringsmiljøet på 105 skoler i 33 kommuner i Norge. Lillegården kompetansesenter har hatt ansvaret for implementeringen av LP-modellen. Høgskolen i Hedmark (Nordahl, Sunnevåg, Ottosen, 2009) har gjennomført en evaluering av dette arbeidet. I vår forskning under delprosjektet <i>Kollegaveiledning som grunnlag for en lærende organisasjon</i> har vi kunnet benytte de kvantitative data fra to kartlegginger, høsten 2006 og våren 2008, som er grunnlaget for evalueringen av LP-modellen. Resultatene fra vår forskning viser at det er en rekke forutsetninger som må være til stede for at modellen skal fungere i forhold til kollegabasert veiledning. Arbeidsprosessen med LP-modellen forløp ulikt ved de tre skolene. Våre data viser at måten modellen presenteres på i et kollegium ser ut til å ha stor betydning for det videre arbeidet. En top-down implementering, der lærerne får presentert modellen uten at de selv har vært delaktige i en prosess, skaper motstand. Denne motstanden kan være så sterk at den kan overskygge de positive sidene ved modellen som deltakerne oppdager etter hvert. Alle tre skolene framhevet at LP-modellens struktur og oppbygging gav muligheter til tid sammen, og tiden gav igjen rom for refleksjon.			

Når et problem eller utfordring ble løftet fram, fikk de muligheter til se på saken fra ulike perspektiver før tiltak ble iverksatt. På en av skolene var de særlig opptatt av faglig oppdatering relatert til de utfordringene som ble løftet fram. Dette ble fulgt opp av LP-koordinator på skolen.

LP-modellen er organisert i reflekterende lærergrupper med gruppeledere og en koordinator på hver skole. Gruppelederne og koordinator ser ut til å ha avgjørende innflytelse på hvorvidt LP-modellen fungerer som veiledningsverktøy eller ikke. I tillegg er skolens ledelse og forankring av prosjektet hos ledelsen et viktig element. På den skolen der kollegaveiledningen fungerte best sørget koordinator i nært samarbeid med ledelsen, hele tiden for oppfølging og faglig oppdatering. Der var de også svært nøye med å følge modellens implementeringsstrategier.

Rapporten viser at LP-modellen kan være et godt verktøy for å fremme kollegabasert veiledning dersom lærerne opplever innflytelse, aktiv medvirkning og støtte fra gruppeledere, koordinator og ledelse, og følges opp med veiledning og skolering underveis.



Hedmark University College

Title: Collegial Guidance in Learning Organizations			
Authors: Kari Bern, Bjørg Herberg Gloppen and Arild Sivertsen			
Number: 21	Year: 2009	Pages: 85	ISBN: 978-82-7671-782-2 ISSN: 1501-8563
Financed by: The Research Council of Norway and Hedmark University College			
Keywords: Collegial guidance, teachers' reflection, implementation process, teachers' selfesteem			
Summary: In this research report we present the results from the sub-project « <i>Collegial Guidance in Learning Organizations</i> » (<i>Kollegaveiledning som grunnlag for en lærende organisasjon</i>) in the main project «Adapted education and educational practice» («Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis»). The main project has been run by professor Thomas Nordahl at Hedmark University College and has also been funded by the Research Council of Norway's research programme Practical experience and development in Kindergardens, Schools and Teacher Training Colleges (Praksis FoU). The objective of this research project has been to find out if Nordahl's LP-model can assist collegial guidance in learning organizations. In this research report qualitative and quantitative results from the project are presented. During the fall of 2006, the LP-model was implemented in 105 schools in 33 municipalities in Norway. Lillegården Resource Center has been responsible for the implementation process, while Hedmark University College (Nordahl, Sunnevåg and Ottosen, 2009) has been responsible for its evaluation. In our research project we have had access to data-sets from two LP-model survey investigations, carried out in 2006 and 2008. We have also undertaken interview-based surveys and observations of all the participating teachers, coordinators, group-leaders and head-teachers. Result from our research project shows that the LP-model can be a well-functioned tool improving collegial guidance. At the same time the results also show that there are certain pre-conditions that need to be present in fulfilling the models intentions concerning this type of guidance. The results show that the way the model is introduced for the teacher is especially important. A top-down implementation seems to reinforce opposition against the model caused by the feeling of non-participation. This opposition			

seems to cover the positive effects that the participants working with the model discover when working with the model over time. In fact at all three schools the teachers agreed on the unique possibilities offered by the structure of the model, such that they might spend time to reflect about educational challenges. The LP-model gives opportunities to see problems from different perspectives before finding solutions. When different problems arose, the colleagues at one school grabbed the opportunity to receive more professional updating. The coordinator offered professional guidance and specialist literature.

The structure of the LP-model presupposes an organization in reflective teacher groups with a group leader for each group and a coordinator from each school. The group leaders and the coordinators seem to possess a decisive role with respect to the model functions. The head of the school and the staff's obligation towards the project is also of high importance.

The most successful implementation and colleague guidance was seen in the school where they were following the structure of the model in a strict fashion and combined this with professional updating, psychological and educational support.

The implementation of the LP-model was different at the three schools. The results from our project show that there are different circumstances that influence the implementation. We are presenting some of them in this report. The school that implemented according to the intentions in the LP-model was the most successful with respect to cooperation, job-satisfaction and attitudes against the pupils. This report highlights that there are relations between successful implementation, active support and involvement from school owner/head teacher and good guidance and leadership from the group leaders, coordinators and the educational and psychological counseling service.

FORORD

I denne forskningsrapporten presenteres resultater fra delprosjektet *Kollegaveiledning som grunnlag for en lærende organisasjon*. Prosjektet er et delprosjekt i hovedprosjektet: «Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis», som ble ledet av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. Prosjektet har fått midler fra Norsk Forskningsråds program *Praksis FoU* (praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning).

Forberedelsen til forskningsprosjektet startet høsten 2006. Kari Bern og Bjørg Herberg Gloppen kom inn i februar 2007 og har sammen med Arild Sivertsen gjennomført prosjektet. Prosjektet har tatt sikte på å undersøke om LP-modellen kan være et egnet verktøy i kollegaveiledning og bidra til å utvikle en lærende organisasjonskultur i skolen. Arbeidet har også hatt til hensikt å rette skolens oppmerksomhet mot kollegaveiledning som organisasjonsutvikling.

LP-modellen er organisert i reflekterende lærergrupper med gruppeledere og en koordinator på hver skole. Rapporten beskriver arbeidet og kommunikasjonen i disse lærergruppene. Videre inneholder rapporten lærernes egne erfaringer, opplevelser og vurderinger av LP-modellen som verktøy i kollegabasert veiledning.

Rapporten bygger på data fra intervju med lærere ved våre tre prosjektskoler og observasjon av lærergrupper fra våren 2007 til våren 2008. I tillegg har vi hatt tilgang til rådata fra kartleggingsundersøkelsen som ble utført i forbindelse med implementeringen av LP-modellen. Dette er data som skolene selv innrapporterte høsten 2006 og våren 2008 (Nordahl m.fl. 2009).

Vi vil rette en hjertelig takk til skoleledere, koordinatore, gruppeledere, lærere og representanter for PP-tjenesten for stor åpenhet og godt samarbeid gjennom hele prosjektperioden. Uten dere hadde ikke vårt delprosjekt vært mulig.

Hamar, november 2009

Kari Bern, Bjørg Herberg Gloppen og Arild Sivertsen

INNHold

Forord	7
1. Innledning	11
1.1 Oppbygging av rapporten	12
1.2 Bakgrunn	12
1.3 Mål for prosjektet	13
1.4 Læringsmiljø og pedagogisk analyse	14
2. Teorigrunnlag	19
2.1 Lærende organisasjoner. Et systemteoretisk perspektiv og utvikling av en kollektiv praksisteori	19
2.2 Implementering av ulike modeller i skolen	21
2.2.1 <i>Implementering av nye verktøy i skolen</i>	23
2.3 Ekte samarbeid og påtvunget kollegialitet	25
3. Metode	27
3.1 Observasjon som kildemateriale	29
3.2 Intervju som kilde	30
3.3 Validitet	31
4. Resultater	33
4.1 Data fra observasjon i lærergrupper	33
4.2 Resultater fra intervjuundersøkelsen.	35
4.2.1 <i>Oppstart og implementering av prosjektet</i>	36
4.2.2 <i>Bruk av modellen i lærerteam</i>	37
4.2.3 <i>Tema på gruppene</i>	42
4.2.4 <i>Veiledning og kommunikasjon i LP-gruppene</i>	43
4.2.5 <i>Ekstern veileders rolle</i>	46
4.2.6 <i>Prosjektets betydning for den enkelte lærer</i>	47
4.2.7 <i>Prosjektets framtid</i>	50
4.2.8 <i>Oppsummering av intervjuresultater</i>	51
4.3 Data fra spørreskjemaundersøkelse	52

5. Drøfting	57
5.1 Initiering og forberedelsesfasen	58
5.2 Implementering og gjennomføringsfasen	61
5.3 Internalisering – videreutvikling	66
6. Vurdering og konklusjon	69
Litteraturliste	83

1. INNLEDNING

Denne rapporten om «Kollegaveiledning i en lærende organisasjon» er et delprosjekt i hovedprosjektet: «Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis». Hovedprosjektet er blitt ledet av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark og har fått midler gjennom Norsk Forskningsråds program *Praksis FoU* (praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning). Prosjektet startet opp høsten 2006 og ble avsluttet høsten 2009.

Prosjektet har tatt sikte på å undersøke om **LP-modellen er et egnet verktøy for å fremme kollegabasert veiledning i skolen**. Kollegabasert veiledning er et vesentlig element i det å utvikle lærende organisasjoner (Handal og Lauvås, 2000, Argyris og Schön, 1996).

I evalueringen av Reform 97 pekes det på at det eksisterer store og ikke akseptable forskjeller mellom elevgrupper. Senere tids forskning viser at variasjonene i elevenes læringsutbytte henger sammen med og blir forklart av en rekke forhold eller faktorer i og omkring de ulike situasjonene i skolen. Disse faktorene dreier seg om relasjoner mellom jevnaldrene, forholdet mellom elev og lærer, undervisningen, klasseledelse og elevens trivsel (Nordahl, 2005, Nordenbo, Søgaard Larsen m.fl., 2008). Det trengs også veiledning og øvelse i å reflektere over egen praksis, hvordan egen væremåte påvirker og påvirkes av andre faktorer i systemet. Vi anser derfor vårt perspektiv på kollegaveiledning som relevant sett i relasjon til dagens samfunnsdiskurs om lærerens rolle og i utdanningen av nye lærere. LP-modell er et verktøy som er søkt implementert i mange skoler over hele landet for bedring av elevenes læringsmiljø. I LP-modellen er

læreren en meget sentral aktør, og hvordan kollegaer samhandler og veileder hverandre gjennom bruk av modellen er forskningsfokus i denne rapporten.

1.1 Oppbygging av rapporten

Det første kapittelet omhandler bakgrunnen og målet for delprosjektet. I tillegg gir vi en kort beskrivelse av LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse). I kapittel 2. presenterer vi det teorigrunnlaget vi bygger på. Det danner basis for tolkning og drøftinger av de funnene vi har gjort. I kapittel 3. er de forskningsmessige tilnærmingene beskrevet. I kapittel 4. gir vi en beskrivelse av de ulike metodene vi har benyttet oss av. Resultater og fortolkning av våre undersøkelser blir presentert. Dette gjelder både de kvalitative og kvantitative data vi har fått. Kapittel 5. har en drøfting av funn relatert til teori og vår problemstilling. Til slutt har kapittel 6. en kort vurdering og konklusjon i forhold til prosjektets problemstilling.

1.2 Bakgrunn

Skolen må stadig finne nye løsninger på de utfordringer den stilles ovenfor i et samfunn som er i raske endringer. Skolen skal være et sted der alle kan finne seg til rette, lære og utvikle seg. Denne inkluderende skolen stiller store krav til læringsmiljøet, og skolens aktører må være i stand til både å analysere dette miljøet og ha evne og vilje til å forandre det.

St.meld. nr. 30 (2003–2004) er opptatt av at det skapes en kultur for læring i skolen, en kultur som gjør at skolen kan være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Meldingen viser til forhold som fremmer og hemmer kultur for læring ved den enkelte skole. Manglende tradisjon for refleksjon over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider på en skole besitter, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles, er ett eksempel på hva som kan være en hemmende faktor i skolens læringskultur. LP-modellen er nettopp utviklet for å være en hjelp til å utvikle en analytisk og lærende skole.

Bergem (1994) har gjennom sin forskning satt søkelyset på lærerrollen. Han hevder at lærerutdanningen er kjennetegnet ved en klar praktisk-teknologisk orientering. Den gir studentene liten hjelp til å mestre de yrkesetiske utfordringene de blir konfrontert med i skolehverdagen. Studentene må få hjelp til å utvikle både en didaktisk og yrkesetisk rasjonalitet. Han hevder at begge former for rasjonalitet bør inngå i enhver lærers handlingsberedskap. Den profesjonelle lærer må være seg bevisst det etiske ansvar og de forpliktelser som er knyttet til yrkesutøvelsen. Læreren må i forlengelsen av dette kunne begrunne sine handlinger ut fra så vel et faglig som et verdimeslig ståsted. LP-modellen er i sin systembaserte struktur og utforming ment å være et verktøy for læreren i dette arbeidet. Læreren står til daglig i en rekke ulike relasjoner. De forholder seg løpende til elever, kolleger, ledelsen, til foreldre og andre i skolemiljøet. Lærerne er sentrale aktører i skolen og de forhold som konstituerer læringsmiljøet. Alle de ulike relasjonene lærerne er en del av og er en hovedaktør i, handler om grunnleggende ferdigheter i læreryrket. På denne måten vil utvikling av læringsmiljøer også handle om å videreutvikle lærerens profesjonsferdigheter (Nordahl 2006:40).

1.3 Mål for prosjektet

Vi har fulgt implementeringen og bruken av LP-modellen på tre ulike skoler. Denne følgeforskningen eller aksjonsforskningen, har gitt informasjon om hvilke suksess faktorer som gjør seg gjeldende i et lærerkollegium preget av en kollektiv veiledningskultur og analytisk holdning til sin egen lærerrolle. Samtidig har nærstudier av hvordan LP-modellen brukes i en travel skolehverdag også avdekket faktorer som hemmer utviklingen av en dynamisk og kunnskapsdrevet praksis.

Prosjektets hovedformål har vært å undersøke om LP-modellen er et egnet verktøy for å fremme kollegabasert veiledning i skolen. For å kunne gi svar på dette spørsmålet har prosjektet hatt følgende delmål:

Delmål:

1. Undersøke hvilken effekt bruk av LP-modellen har på den enkelte lærers didaktiske refleksjon, og om denne formen for kollegaveiledning er med på å fremme en lærende organisasjonskultur.
2. Undersøke hvordan LP-modellen brukes i lærerteamene, om analyse-, strategi- og tiltaksdel brukes slik det er forutsatt, eller om eventuelle varianter blir brukt.
3. Kartlegge hvilke problemstillinger og temaer som tas opp til analyse i lærergruppene.
4. Undersøke hvordan veiledningen foregår mellom ekstern veileder og lærergruppa.
5. Undersøke hvordan veiledningen mellom medlemmene i gruppa fungerer, og hvordan gruppeleder fungerer.

1.4 Læringsmiljø og pedagogisk analyse

LP-modellen ble utviklet av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. Modellen ble brukt i 14 skoler fra 2002 til 2005. Erfaringene med modellen gjorde at Lillegården Kompetansesenter ville undersøke modellens effekt i en større målestokk. Modellen er nå i bruk i ytterligere 170 skoler i Norge og 263 i Danmark. Intensjonen er at anvendelsen av LP-modellen skal bidra til en utvikling av en kollektiv og endringsorientert kultur i skolen. Denne kulturen har som mål at lærerne skal samarbeide og opparbeide felles retningslinjer for pedagogisk praksis (Nordahl: 2002 og 2006).

Utgangspunktet for utarbeidelse av LP-modellen er et ønske om å skape et godt og hensiktsmessig læringsmiljø for elevene. Det finnes relativt god dokumentasjon på at det er en sammenheng mellom lærings- og atferdsproblemer og andre pedagogiske utfordringer og kontekstuelle faktorer knyttet til relasjoner i skolemiljøet. I tillegg til relasjoner, har undervisningens struktur og innhold betydning (Ogden, 2005, Nordahl m.fl., 2004).

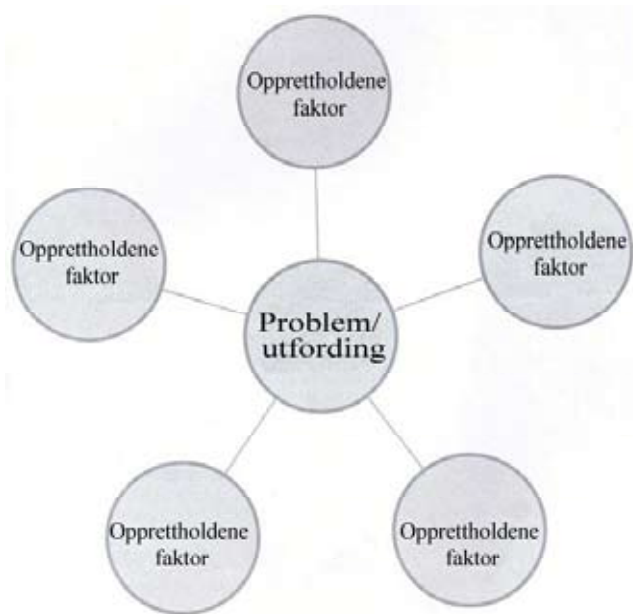
Modellen er delt inn i ulike faser og deler og består av en analysedel og refleksjonsdel, en strategi og tiltaksdel (fig.1).



Figur 1: Modell for analyse av pedagogiske utfordringer!¹

¹ Nordahl Thomas (2006: 9) Modellheftet, Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen. Lillegården Kompetansesenter. Porsgrunn.

LP-modellen tar utgangspunkt i et eksisterende problem, og dette problemet analyseres ut fra det man kan tenke seg er årsaker til at problemet forsetter, de såkalte «oppretholdende faktorene» (fig.2).



Figur 2: Modell for Oppretholdende faktorer:²

Det ligger eksplisitte føringer for arbeidet med modellen og måten dette skal gjennomføres på (Nordahl, 2006:33). Det inngås en forpliktende kontrakt mellom kommunen og Lillegården kompetansesenter. Kontrakten går i utgangspunktet ut på en bindingstid på 2 år. For å bidra til måloppnåelse, kreves det systematisk arbeid og lojalitet i forhold til modellens strategi. Det er utarbeidet følgende strategier for hvordan modellen skal implementeres på skolene (Sos. og Helse dir./Utdanningsdir. 2006):

² Nordahl, Tomas (2006: 23) Modellheftet.

1. *Regelmessig opplæring av lærere og skoleledere både før og underveis i prosjektperioden.*
2. *Lærerne bør ha et ønske om å samarbeide etter prinsippene i LP-modellen.*
3. *Det innebærer en forpliktelse til å bruke modellen.*
4. *Modellen skal tilpasses en lokal kontekst.*

Dette innebærer at det ikke bare er selve modellen som er avgjørende for resultatene, men like mye den opplæringen som blir gitt, skolens kultur, personalets forpliktelse og tilpasning. På de skolene der vi fulgte implementeringen skjedde følgende: Før modellen ble tatt i bruk ved de tre skolene ble det gjennomført fire fagdager for alle lærere og skoleledere. Den ene av dagene var en gjennomgang av modellens teoretiske og empiriske grunnlag. De resterende tre fagdage var knyttet til lærergruppenes arbeid med kommunikasjon og refleksjon. I tillegg fikk gruppeledere og eksterne veiledere opplæring.

Arbeidet med modellen følger bestemte retningslinjer (Nordahl, 2006 a: 33). Modellens strategi bygger på systematisk arbeid og lojalitet i lærergrupper. Arbeid i lærergrupper er en vesentlig implementeringsstrategi. Gruppene skal ha møte hver 14 dag og skal fungere som *reflekterende lærergrupper* (Nordahl, 2006 a:36). Lærergruppene er satt sammen på tvers av trinn, og hver gruppe har en gruppeleder. Gruppelederen har ansvar for at alle i gruppa bidrar og får komme til orde. Gruppeleder skal også sørge for progresjon i de sakene som tas opp, og at det skrives referat fra møtene. På hver skole skal det være en arbeidsgruppe bestående av ledelsen på skolen, LP-koordinator og en leder fra lærergruppene. Disse har ansvaret for arbeidets framdrift.

2. TEORIGRUNNLAG

2.1 Lærende organisasjoner. Et systemteoretisk perspektiv og utvikling av en kollektiv praksisteori

Vårt hovedspørsmål er om LP-modellen kan være et egnet verktøy for å drive kollegabasert veiledning og dermed skape læring i organisasjoner. Chris Argyris og Donald Schön (1996) har vært opptatt av organisasjonslæring siden begrepet kom inn vår teoretiske begrepsverden tidlig på 1970 tallet. Kan organisasjoner lære? Er det bare individer som kan lære? Argyris og Schön hevder at kunnskapen som individene i organisasjoner har i mange situasjoner blir værende hos individene, og dermed er organisasjonens totale kompetanse lavere enn hos de enkelte individene. Utfordringen blir dermed å skape systemer som kan få individenes kunnskaper fram og dermed styrke organisasjonens samlede kompetanse. I situasjoner der feil som blir begått blir påpekt og deretter rettet, snakker man om *enkelt-krets læring*. Verdiene og teoriene som ligger bak en handling blir ikke evaluert og eventuelt endret. For at det skal skje en varig endring i medlemmenes måte å handle på i organisasjoner må det til en endring i den praksisen som skjer. Det er dette Argyris og Schön (1996) kaller *bruksteorier* (ibid: 21). For å endre bruksteoriene må det foregå en analyse av det medlemmene hevder ligger bak handlingene, nemlig de *forfektede* teoriene. Når analysen er foretatt og endringer gjort på bakgrunn av ny innsikt, kan vi snakke om *dobbelt-kretslæring*. LP-modellen med sin analysedel gjør det mulig å gå bakenfor handlingene og det som skjer i klasserommet. Hendelsen må analyseres for så å kunne sette inn tiltak.

LP-modellen er bygget rundt et systemteoretisk perspektiv. Systemteori er en noe upresis betegnelse på en tverrvitenskapelig tenkemåte som gjør bruk av begrepene *modell* og *system* (Eide og Eide, 2007:91). Systemteoretisk forståelse vil si at den enkelte er aktør i et system. Den enkeltes handlinger eller aktiviteter virker inn på det andre gjør, samtidig virker systemet inn på individenes handlinger. Systemisk tenkning betyr å forstå systemet og hvorfor det fungerer som det gjør (Eide og Eide, 2007). En vesentlig bidragsyter til systemisk tenkning er psykologen Uri Bronfenbrenner (1976). Han hevder at for å forstå barns utvikling må man forsøke å forstå hvordan barn handler i ulike miljøer. Utgangspunktet er at barn (og voksne) er i nært samspill med de miljøene de ferdes i og påvirker og påvirkes av dem.

I vår sammenheng har vi sett på hvordan skolens ledelse og koordinatører la til rette for at det skal kunne foregå kollegaveiledning. Vi så også på lærernes respons og samhandling. Dette er igjen sett i relasjon til lærerens opplevelse av sin rolle i elevenes læringsmiljø.

En annen bidragsyter til systemisk forståelse, og da særlig relasjonell kommunikasjonsteori, er sosialantropologen Gregory Bateson (1958). Batesons teori bygger på antakelsen om at kommunikasjon består av samhandling, og at mønstre for samhandling konstruerer systemets struktur (Eide og Eide, 2007:91). Bateson hevder videre at utveksling av informasjon alltid har to budskap i seg, et innholdsbudskap (a report) og et relasjonsbudskap (a command). Det første sier noe om hva det snakkes om, mens det andre sier noe om selve forholdet. For oss er dette interessant i forhold til kommunikasjonen i lærergruppene; mellom gruppenes medlemmer, gruppeledere, eksterne veiledere, og skolens ledelse. Bateson (1972) opererer også med det han betegner som *symmetriske* og *komplementære* relasjoner. I symmetriske relasjoner bekrefter medlemmene hverandres utsagn og oppfatninger, og kommunikasjonen er preget av stor grad av støtte. Medlemmene kan synes engstelige for å si noe som kan såre hverandre. Det kan gjøre det problematisk å få fram ny informasjon. I komplementære relasjoner utfordrer medlemmene hverandre, stiller spørsmål og er kritisk støttende. Det gir muligheter for at ny informasjon slipper fram, og ny kunnskap kan utvikles. Bateson er altså opptatt av relasjonene i gruppene og hevder at det er budskapet som skaper rela-

sjonene (1972:278). Hvorvidt innholdet i det som blir sagt når inn hos de andre avhenger av konteksten. Med kontekst menes fysiske rammer (tid, rom, tilstedeværelse) og den mentale kapasitet som foreligger hos medlemmene. Herunder også gruppemedlemmenes «lærte» oppfatning av hverandre. Eksempler kan være oppfatninger som «han er alltid så tøysete» (og kan dermed si mye mer enn hun som alltid er seriøs), og «hun er alltid opptatt av å gjøre som ledelsen sier» (og tar aldri til motmæle mot noe). I LP-modellen er det kommunikasjonen mellom gruppemedlemmene som bærer gruppeprosessen, og den er dermed særdeles viktig i forhold til at veiledning kan skje i gruppene. Kommunikasjonens verbale og non-verbale elementer kan forsterke eller motvirke hverandre.

Handal og Lauvås (2000) sitt perspektiv på praksisteori som individuelt og kollektiv fenomen er relevant for forståelsen av våre funn. Intensjonen med LP-modellen er blant annet endring av pedagogisk praksis i den hensikt å bedre elevenes læringsmiljø. Handal og Lauvås sitt begrep «praksisteori» innebærer at det er den enkelte lærers, teoretiske ballast, erfaringer og etiske refleksjoner som vedkommende baserer sin praksis på. Når lærere skal samarbeide, enten det er selvvalgt samarbeid eller de blir «tvunget» til samarbeid, vil det innebære at de får innsikt i hverandres praksisteori. For at det i det hele tatt skal være mulig å utvikle et samarbeid, i følge Handal og Lauvås, *må et kollegium bygge opp en kollektiv praksisteori* (Handal og Lauvås, 2000:25). Et slikt arbeid forutsetter dialog og et språk å kommunisere i. LP-gruppens struktur legger i utgangspunktet opp til en dialogisk drøfting av ulike problemer i skolemiljøet. Spørsmålet er om det fører til kunnskapsoverføring og veiledning av hverandre i forhold til praksis. En forutsetning for en konstruktiv dialog er at det er en god tone i gruppa. Det har igjen sammenheng med skolens klima eller kultur. Vi belyser dette ut fra Andy Hargreaves' (2004) analyse av ulike kulturer i skolen (se kap.2.3.).

2.2 Implementering av ulike modeller i skolen

Ved innføringen av nye planer eller programmer i organisasjoner handler det ikke bare om å gripe de mulighetene disse verktøyene gir, men også om å forstå den begrepsbruken som det nye verktøyet bringer med seg

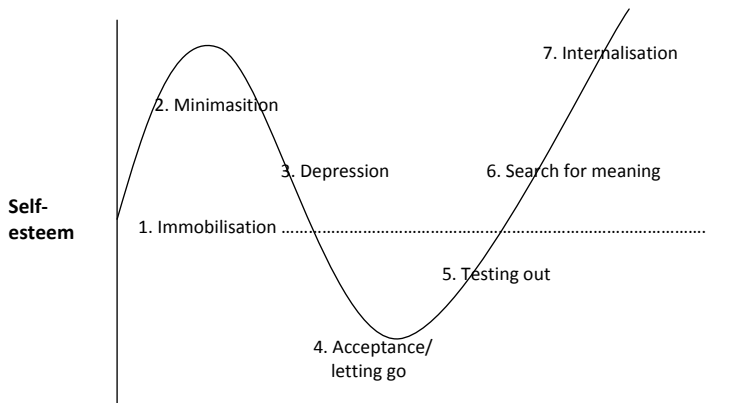
(Levin og Klev, 2002). Lærerne må derfor få kjennskap til systemteori og begrepsbruk knyttet til slik teori for å kunne nyttiggjøre seg modellen fullt ut (Nordahl, 2006a:34, 2006b). Forskning viser at dersom lærerne selv ikke føler behov for bistand i arbeidet, vil alle forsøk på å innføre noe utenfra møte motstand (Kallestad og Olweus, 2003, Bogsnes Larsen mfl.2006). Det kan tyde på at om det skal skje en vellykket implementering, må det være et visst nivå av forståelse for hva det nye går ut på, før man er villig til å legge arbeid i å lære noe nytt. Det blir derfor viktig at lærerne ser behovet for og nytten av det nye (Midthassel & Ertesvåg, 2008).

Michael Fullan har gjort flere studier av implementering av ulike verktøy for bedring av pedagogisk praksis. Han ser implementeringsprosessen som et kollektivt fenomen der det må ligge en felles innstilling om å lykkes (1992, 2001,2007). Vi har sett på hvordan LP-modellens strategi for implementering (Nordahl, 2006) sammen med kollegiets innstilling, slår forskjellig ut på de tre skolene vi har fulgt.

Fullan viser også til at det ikke er nok bare å se behovet, men også *føle* et behov for forandring. Han mener at det nye som introduseres må berøre organisasjonenes medlemmer (Fullan, 2007). Vellykket implementering vil gjerne henge sammen med i hvilken grad skolen har analysert sine behov for ulike tiltak (Bogsnes Larsen mfl. 2006). Et annet moment som spiller en vesentlig rolle for vellykket implementering er hvorvidt lærerne opplever at de behersker bruken av verktøyet og har kontroll (Bandura 1986, Larsen 2005). Torill Larsen og Oddrun Samdal trekker fram ledelsens betydning som tilrettelegger og motivator når endringsprosesser settes i gang. En viktig lederoppgave blir å forberede skolen for nye tiltak gjennom diskusjoner i personalet. Ledelsen må også legge forholdene til rette ved å gi tid til gjennomføring (Larsen og Samdal, 2007). Ledelsens betydning blir ytterligere understreket i Midthassel og Ertesvågs artikkel om implementeringen av programmet Zero. De hevder at implementering av ulike programmer fordrer både administrativ og transformerende ledelse. Det betyr en ledelse som ser de langsiktige verdiene av prosjektet og gjør nødvendige organisatoriske og pedagogiske grep. «Hvis rektor hadde planen, men manglet tillit i kollegiet, ble ikke planen gjennomført» (Midthassel og Ertesvåg, 2008:10).

2.2.1 Implementering av nye verktøy i skolen

Den britiske skoleforskeren Viv Garret hevder at det å innføre noe nytt i skolen ofte møter motstand (Garret, 1997). Slik motstand oppstår ikke nødvendigvis fordi man er imot det nye, men fordi det krever forandring, og forandring kan rukke ved tryggheten og berøre den enkelte lærers selvtillit. Ytre krav om forandring kan tolkes som signaler om at noe ikke er godt nok slik det er. Derfor er det vesentlig at skolen vurderer sin egen parathet («readiness») for å kunne implementere nye planer, program eller tiltak (Bogsnes Larsen m.fl, 2006). Garret trekker fram de følelsesmessige aspektene som trer i funksjon i en organisasjon ved varsel om endringer. Hun redegjør for sju ulike faser som *selvtilliten* hos medlemmene i en organisasjon i forandring går gjennom. Garret hevder at disse sju fasene generelt tar mye lengre tid enn man tror, og at fasene varierer i tid og intensitet fra person til person.



Figur 3. Faser som selvtilliten går gjennom (Kilde: Garret, 1997: 97).

De sju fasene er:

1. Stillstand (*Immobilisation*): Personalet setter sammen bruddstykker av informasjon om hva det nye verktøyet vil innebære, ofte basert på rykter. Den første reaksjonen er preget av motstand, og de foretar seg ingenting.
2. Bagatellisering (*Minimization*): Etter hvert som det dannes et bilde av det nye som skal skje, forsøker medlemmene i organisasjonen å plassere seg selv i landskapet og bagatelliserer den effekten endringene vil få for dem selv som individer eller gruppe. I denne fasen kan til og med bortforklaring av eventuelle konsekvenser finne sted.
3. Oppgitthet (*Depression*): Realiteten trer fram, og en periode med forvirring, irritabilitet, utilfredshet, usikkerhet og depressive reaksjoner kan følge. Personalet prøver å finne meningen og hensikten med denne modellen, sammenligner endringer dette vil føre med seg med egne verdier og holdninger og prøver hvordan de vil passe inn.
4. Aksept (*Acceptance/letting go*): Det er ingen vei tilbake. Uansett hvilke reaksjoner personalet gir uttrykk for blir modellen innført.
5. Utprøving (*Testing out*): Dette er en fase da medlemmene tester ut mulige konsekvenser, og spørsmålet er hvor de selv er i dette og hvilke konsekvenser dette får.
6. Ser etter mening/verdien av (*Search for meaning*): Selvtilliten begynner å vende tilbake, og man begynner å tenke over aspektene i den nye modellen og tar dem opp i seg selv. Utprøvningsfasen fortsetter trolig enda, men man er klar for neste fase.
7. Internalisering (*Internalisation*): Det nye er forstått, og man kan for alvor begynne å bygge sin videre utvikling på ny kunnskap (Garret, 1997: 97–99, Gloppen, 2009:345–346).

Vi har brukt disse fasene for å underbygge og forstå observasjoner vi gjorde på de tre utvalgte skolene. Kulturen ved den enkelte skole vil også medvirke til hvordan prosessen går.

2.3 Ekte samarbeid og påtvunget kollegialitet

I sin forskning på skolekultur anlegger Andy Hargreaves to ulike perspektiver på samarbeid, det *kulturelle* og det *mikropolitiske*. Disse to perspektivene bidrar til å belyse våre resultater. Det kulturelle perspektivet handler om samarbeid som har sin basis i «felles menneskelig relasjoner – verdier, vaner, normer og overbevisning, kort sagt, innholdet i lærerkulturene» (Hargreaves, 1996:198). I en skole som er preget av samarbeid og samhandling, må ikke alle være enige i alt. Men arbeidet er preget av at alle søker en felles basis i arbeidet, og at ledelsen er aktivt deltagende og legger til rette for det kollegiale arbeidet. I det kulturelle perspektivet er samarbeid noe som springer ut innenfra og oppleves av den enkelte lærer som en naturlig del skolekulturen. Dette kaller Hargreaves for «en ekte samarbeidskultur», og er preget av følgende:

- *spontanitet*
- *frivillighet*
- *utviklingsorientering*
- *omfattende i tid og rom*
- *uforutsigbarhet*

I det mikropolitiske perspektivet er samarbeid og kollegialitet noe som er resultat av en ledelse som ønsker kontroll og makt. Da oppleves kollegialiteten som pålegg fra ledelsen, et pålegg som gjør lærerne medansvarlige for at administrative målsettinger og krav utenfra blir fulgt opp. Hargreaves kaller denne formen for samarbeid «påtvunget kollegialitet», og den er preget av følgende:

- *administrativ regulering*
- *obligatorisk deltagelse*
- *implementeringsorientering*
- *binding til fast tid og sted*
- *forutsigbarhet*

Det blir et poeng å få tak i de underliggende strukturene som former individenes handlinger og skaper betingelser for de forskjellige typer begivenheter som skjer (Senge, 1999). Her er det snakk om å få tak i organi-

sasjonskulturen eller kulturene som preger skolen. Gunnar Berg hevder at skolekulturen er nøkkelen til skolens utvikling (Berg, 1995). Bergs kulturforståelse rommer de uformelle regler, vaner, maktsystemer og vurderinger som råder i skolen på aktørnivå. Studier kan vise om vi har det vi kaller *samarbeidskultur* eller *individualistisk kultur* (Hargreaves 2004:174). Vi kommer tilbake til dette i kap. 5. under drøfting av våre funn.

3. METODE

Vi har i vårt prosjekt begrenset oss til case-studier på tre ulike skoler i to forskjellige kommuner. Prosjektet har vært en del av et større aksjonsforskningprogram, og flere premisser ble lagt før vi kom inn i bildet. På alle tre skolene hadde kollegiene arbeidet med LP-modellen et halvt år før vi begynte vårt arbeid. Vi har vært på to ungdomsskoler og en kombinert barne- og ungdomsskole.

Case-studier gir ikke generell og kontekstfri kunnskap, men gir en dypdekunnskap om det som skjer på den aktuelle skolen, som sammen med liknende kunnskap fra annen forskning i noen grad kan generaliseres. Case-studier har den fordel at man observerer og får forståelse for aktørenes tenkning og handlinger i sin naturlige sammenheng.

Carr og Kemmis skiller mellom tre former for aksjonsforskning, *teknisk aksjonsforskning*, *praktisk aksjonsforskning* og *frigjørende aksjonsforskning*. Forskjellen på disse tre formene handler om i hvor stor grad prosjektet blir styrt utenfra, eller hvor mye personalet selv skal få bestemme. I den tekniske aksjonsforskningen bestemmes retningen og utforming av prosjektet utenfra. Personalet blir sett på som medløpere og gir fra seg kunnskap om det som skjer og hvorfor det skjer til forskere som kommer utenfra. Hos aktørene er det en svak eller fraværende kritisk refleksjon i forhold til å utvikle prosjektet. Carr og Kemmis påpeker at denne formen for aksjonsforskning har liten overføringsverdi til praksis (Carr og Kemmis 1986).

I den praktiske aksjonsforskningen vil personalet på skolen være mer aktivt, og det utvikles et gjensidig samarbeid mellom forskeren og deltakerne. Målet er at deltakerne skal utvikle en bedre forståelse for egen

praksis og kunne endre denne etter egne overlegninger og drøftinger. Forskeren vil i den praktiske aksjonsforning ha en sokratisk rolle, og målet er å øve opp refleksjon og dømmekraft hos deltakerne som bidrar til å utvikle en lærende organisasjon. Denne formen for aksjonsforskning blir også kalt forskende partnerskap og har ofte stor overføringsverdi til praksis.

I den frigjørende aksjonsforskningen skal personalet og skoler selv ta ansvar for det som skjer, og de bør ha et eierforhold til det de arbeider med. Personalet må konstruere problemstillingen. I denne formen for aksjonsforskning får forskeren en slags konsulentrolle og har i følge Carr og Kemmis (1986) ikke ansvar for å utgi noen forskningsrapporter eller lignende.

Vi har som forskere blitt trukket inn i samtaler og drøftinger omkring faglige og pedagogiske spørsmål som har kommet fram i prosessen. Det må imidlertid presiseres at vi ikke har hatt noen rolle som veiledere i implementeringen av LP-modellen.

Vår metode har vært en blanding av *teknisk aksjonsforskning* og *praktisk aksjonsforskning*. Det vil si at på skole C kan vi større grad snakke om praktisk aksjonsforskning enn på skolene A og B. Dette har sammenheng med hvordan prosjektet utviklet seg ulikt på de forskjellige skolene. I alle tre tilfellene dreier det seg om en hermeneutisk tilnærming i forhold til de data vi har framskaffet. Vi forsøker å beskrive det vi ser ut fra en forståelse av både prosessen og det kjennskapet vi har fått av grunnlaget for innføringen av LP-modellen.

Vi bruker også kvantitative data fra hovedprosjektet «Tilpasset opplæring og pedagogisk analyse» til å utfylle og utdype våre funn.

I vårt delprosjekt har vi brukt tre ulike kilder for innsamling av data.

1. Observasjon.
2. Intervju.
3. Data fra spørreskjemaundersøkelser.

På skole C hadde vi også tilgang til lærerlogger, men siden det ikke var logger fra de to andre skolene, har vi ikke tatt data fra loggene med i denne rapporten.

3.1 Observasjon som kildemateriale

Vår systematiske observasjon har primært vært knyttet til samtalene i LP-lærergruppene. Vi har vært til stede som observatører i noen utvalgte lærergrupper på hver av skole 10–16 ganger i tre semestre f.o.m. våren 2007 t.o.m. våren 2008. Ved å sammenholde disse observasjonene med analyse av spørreskjemaundersøkelser og intervju har vi fått en relativt bred innsikt i lærernes og ledelsens erfaringer med LP-modellen.

Gjennom observasjon av lærergruppene kan vi gi en tolkning av kommunikasjon og veiledning i gruppene, og ut fra enkeltgrupper danne oss et bilde av helheten. I tillegg har vi fått et innblikk i hvordan lærerne oppfattet modellen, og hvordan de opplevde det faktum at de skulle arbeide etter modellens retningslinjer. På bakgrunn av dette kan vi danne oss et bilde av hvordan disse opplevelsene virket inn på kommunikasjonen i de enkelte gruppene.

Det er grunn til å være kritisk til observasjon som metode, ikke minst fordi observasjonen kan preges av observatørens subjektive syn. Videre er det viktig å være klar over den såkalte Hawthorne-effekten, dvs. at de mellommenneskelige relasjonene påvirkes, og det sosialpsykologiske klima endres nettopp fordi aktørene observeres (Vanebo og Busch, 1991). På skolene vi observerte hadde alle gitt sitt samtykke til at vi kunne komme å observere, de hadde signert en avtale om at vi kunne være tilstede som forskere, og alle var villige til å bidra med informasjon. Til å begynne med var nok noen av lærerne skeptiske til en forsker fra høyskolen skulle observere, men vi opplevde raskt at vi ble akseptert. En lærer sa det slik i et intervju: «Følgeforsker er usynlig når hun skal og trer fram når hun skal det. Blitt en del av kollegiet og bidrar med faglig påfyll. Flink til å ufarliggjøre.» Etter hvert som vi følte oss aksepterte, ble det nødvendig å være bevisst den forskerrollen vi hadde og ikke bli for personlig engasjert. I og med at vi fulgte gruppene over en så lang periode som halv-

net år, er det store muligheter for at personalet ikke endret sin væremåte fordi en forsker utenfra var til stede. Koordinator mente at personalet ikke oppførte seg annerledes da vi var der.

3.2 Intervju som kilde

Vi har foretatt intervju av deltagerne i de lærergruppene vi observert. Videre har vi intervjuet gruppeleder, koordinator og skoleleder. Intervjuene ble fortatt i vårsemesteret 2008, altså etter at deltagerne hadde erfaring med LP-modellen gjennom tre semestre. De fleste av intervjuene ble foretatt som enkeltintervju. Noen av intervjuene ble dessuten fortatt som gruppeintervju. Vi hadde på forhånd laget intervjuguider med hovedspørsmål og underspørsmål (vedlegg 2). Hovedspørsmålene ga vi til deltagerne da vi avtalte intervjuet, slik at de kunne tenke gjennom sine erfaringer og opplevelser på forhånd. Vi fulgte ikke intervjuguiden slavisk. Vi la vekt på å få den som ble intervjuet til å reflektere og fortelle mest mulig fritt om sine erfaringer. Derfor er våre intervjuer å betrakte som semi-strukturerte intervjuer (Kvale 1997). Vi satte av ca en time til hvert intervju og tok opp alle intervjuene på diktafon. De er lagret elektronisk, og vi har god mulighet til etterkontroll. Senere i rapporten gjengir vi en del sitater fra intervjuene som forteller om de erfaringer deltagerne har gjort med LP-modellen. Hovedmålet med intervjuet var å få tak i den enkelte lærers subjektive erfaringer med LP-modellen. Vi fokuserte på seks hovedspørsmål:

1. Om oppstarten.
2. Hvordan ble modellen brukt? (erfaringer med selve metodikken i gruppesamtalene).
3. Hvilke problemstillinger og tema ble tatt opp til analyse i lærergruppene?
4. Hvordan fungerte kommunikasjonen i gruppa og hvordan ble den ledet?
5. Hvordan foregikk veiledningen mellom ekstern veileder og lærergruppa?

6. Hvilke personlige erfaringer den enkelte lærer hadde høstet i form av økt didaktisk refleksjon, og om prosjektet hadde fremmet en lærende organisasjonskultur.

I intervjuene opplevde vi å komme tett inn på den enkelte prosjektdeltaker, og intervjuene er hovedkilden i det totale kildetilfanget vårt.

Individuelle intervju, gruppeintervju. Disse to intervjumåtene har hver sine fordeler og ulemper. Det å intervjuer hver enkelt deltaker gjør at den enkeltes erfaringer og opplevelser får komme fram. Det gir mulighet til å gå mer i dybden på enkeltspørsmål. Denne formen er imidlertid tidkrevende, og en mister den dynamikken som oppstår hvis en intervjuer flere samtidig. Når flere deltar i en intervjusamtale, kan dette virke bevisstgjørende og føre til konkretisering av erfaringer. Når en hører andre formidle sine tanker og erfaringer, så kan en selv få klargjort sine egne (Brandt 1996).

3.3 Validitet

For å kunne oppnå størst mulig validitet i vårt arbeid valgte vi å bruke tre ulike kilder (observasjon, intervju og data fra spørreskjemaundersøkelser). Ved å sammenholde disse informasjonene vil få et så komplett bilde som mulig av erfaringene og opplevelsene på hver enkelt skole. Videre er vi tre forskere som har samarbeidet og fulgt de samme prosessene på tre ulike skoler. Vi har fulgt den samme intervjuguiden og basert oss på samme typer kilder på hver av skolene. Vi har utvekslet erfaringer underveis og skrevet ut erfaringsnotater fra hver av skolene. Til slutt har vi sammenholdt våre funn, og i presentasjonen av resultatene peker vi på det som har vært særegent for skolene, og det som ser ut til å være felles for alle skolene. Vi mener på denne måten å oppnå stor grad av validitet i vår undersøkelse. Likevel er det viktig å bemerke at en viss grad av forforståelse og subjektivitet alltid vil gjøre seg gjeldende. Det gjelder i analyse av dokumenter, observasjoner, intervju og tolkning av data fra spørreskjemaundersøkelser. Det at vi har samarbeidet i et forskerteam, og at vi har brukt ulike typer kilder, sikrer en relativt stor grad av validitet.

4. RESULTATER

4.1 Data fra observasjon i lærergrupper

I vårt arbeid med å få svar på om LP-modellen er et egnet verktøy for å fremme kollegabasert veiledning brukte vi et observasjonsskjema (vedlegg 1). Vårt hovedfokus har vært på samhandling, veiledning og de ulike prosessene i lærergruppene. Skjemaet hadde fire hovedområder.

1. Fokus på kollegaveiledning under modellens analyse, strategi og tiltaksdel. Brukes modellen?
2. Hvordan er kommunikasjonen i lærergruppa under analysen av de såkalte «oppretholdende faktorene»?
3. Hvordan foregår veiledningen mellom ekstern veileder og lærerne?
4. Hvordan foregår veiledningen mellom medlemmene i lærergruppene og hvordan fungerer gruppelederne?

Gruppene hadde en tendens til å ville gå svært raskt fra analyse og over til tiltaksdelen. Etter hvert som modellen ble mer kjent for deltakerne og gruppelederne mer bevisste på modellens ulike faser, brukte de mer tid på analysedelen.

Lærergruppene organiserte seg ulikt på de tre skolene. På skolene A og C fulgte de modellens anvisninger og organiserte seg på tvers av team. På skole B arbeidet de med LP-modellen i eksisterende team. Skole C hadde til å begynne med tre LP-grupper, men slo de sammen til to.

Når de oppretholdende faktorene ble løftet fram i gruppene kan vi se at det var en utvikling på alle tre skolene. I begynnelsen hadde de fleste utelukkende fokus på den aktuelle eleven og dennes situasjon. Etter hvert

dreide samtalene seg mer om årsaker til at elevens situasjon var slik den ble beskrevet, og flere lærere rettet oppmerksomheten mot organisering av undervisningen, klasserommets orden eller mangel på orden, oppfølging av vedtak som var fattet i plenum og egen væremåte. Samtalene foregikk relativt utvungent, og gruppemedlemmene virket trygge på hverandre. Vi kunne likevel observere at det var uenighet i måten å takle elevene på. En lærer uttrykte seg slik når det var snakk om reaksjoner på elevenes språkbruk både inne og i friminutt:

Jeg reagerer sikkert på færre ord enn flere av mine kolleger gjør (skole C).

Andre mente at løsning lå i skjerpet atferd blant lærerne:

Vi må være gode rollemodeller og observere hverandre hvordan vi reagerer (skole C).

Dette viser at LP-modellen førte til refleksjon hos lærerne, og at de ble tidvis veldig nærgående overfor egen atferd. Den viktigste gevinsten ved bruken av modellen relatert til opprettholdende faktorer er kanskje den systematiske gjennomgangen av hele læringsmiljøet, der veldig mange «steiner ble snudd». På skole C ble de enige om et hovedfokus for LP-arbeidet: Et skolemiljø som kjennetegnes av «en bedre kameratånd, bedre orden og bedre disiplin». Det var særlig tre områder hvor personalet skulle ha fokus: språkbruk, fysisk atferd og inspeksjonen. Eksempler på problemformuleringer som ble tatt opp i gruppene er: Hvordan øke vår forståelse for elever som utfordrer oss mest i klasserommet? Observasjon i klasserommet. Hvordan få elevene til å gå ut i friminuttet? Hvordan få fokus på lærelyst?

Temaene som ble tatt opp i gruppene ble drøftet, og der det viste seg at personalet manglet kunnskaper fulgte koordinator og gruppeledere opp med henvisning til litteratur om det aktuelle temaet. Både PP-tjenesten og følgeforsker ble brukt til å holde «miniforelesninger» om ulike emner.

Forholdet mellom eksterne veiledere (PP-tjenesten) og lærerne viste seg å være variabelt. På skolene A og B fungerte PP-tjenestens representanter som observatører, mens på skole C fungerte PP-tjenesten mer som rådgivere enn som veiledere i enkelte saker. I andre saker bidro de med faglig påfyll og stilte spørsmål til refleksjon relatert til de aktuelle problemstillingene.

Samtalene i gruppene fungerte uanstrengt, og det ble ikke registrert store uenigheter eller konflikter på noen av skolene. Det virket som lærerne kjente hverandre godt og turte å si hva de mente. Gruppelederne gjorde en meget god jobb. Enkelte ganger kunne det virke som forberedelsen kunne vært bedre, men lærerne gav til kjenne stor tilfredshet med sine gruppeledere i intervjusammenheng. Fra et observatørståsted var det tydelig å merke at de led under tidspress. Det å skulle gå gjennom modellens faser hver gang førte til at det gikk litt fort enkelte ganger. En gruppeleder uttrykte blant annet at det var vanskelig å få nok tid til en skikkelig evaluering.

4.2 Resultater fra intervjuundersøkelsen.

Intervjuundersøkelsen har hatt som hovedmål å undersøke om LP-modellen bidrar til kollegabasert veiledning og felles kunnskapsutvikling i skolen. Den har også hatt til hensikt å bringe fram lærerkollegiets erfaringer med bruk av de ulike strategiene og begrepene i modellen, og hvordan dette har påvirket praksis.

Redegjørelse, analyse og drøfting av intervjuene er disponert i samsvar med tema i intervjuguiden. I behandlingen av intervjureultatene fra informantene skiller vi mellom skole *A*, *B* og *C* der det er avvikende svar, mens vi bare bruker betegnelsen *informantene eller lærerne* der svarene er sammenfallende. Intervjuguiden følger som vedlegg 2

4.2.1 Oppstart og implementering av prosjektet

Informantene ble spurt om hva som var bakgrunn og begrunnelse for at den skolen de arbeidet ved deltok i prosjektet. Alle informantene ga uttrykk for at dette ble vedtatt på kommunenivå. De opplevde ikke at det var noen prosess i skolen på forhånd. En av lærerne sa at skolen trengte noe i forhold til å håndtere problematferd. Informantene anga som grunn at kommunen nettopp hadde avsluttet et prosjekt og nå ville ha et nytt.

Det var kommunens satsingsområde (skole A, B, C).

Vi skulle starte med noe etter Olweus (skole C).

Informantene ved skole A og B ble kjent med modellen på en felles samling i kommunen ved oppstart av skoleåret etter at vedtaket var gjort. Teorigrunnlaget ble ikke drøftet i plenum ved skolene. Lærerne fikk avsatt tid til å lese heftene som følger modellen på egen hånd. I hvilken grad heftene er studert har vært opp til den enkelte lærer.

Jeg har prøvd å lese de tre heftene, men det blir bare overfladisk skumlesing. På skolen har vi ikke tid, og når jeg kommer hjem er det annet som må gjøres (skole C).

I følge lærerne ved skole A og B foregikk drøfting av teorigrunnlaget og modellens metodikk gjennom bruk av modellen i LP-gruppene og i liten grad i plenum.

På Skole C var modellen på forhånd blitt introdusert av LP-koordinator og rektor, og disse gikk gjennom deler av teorigrunnlaget i plenum. Likevel var reaksjonene delte:

Vi fikk vite om modellen av koordinator. Kunne kanskje fått mer informasjon i forkant. Jeg var ikke udelt positiv i starten. Har sett mange reformer, og nye kommer før vi er ferdige med de gamle. Slikt blir det litt motstand og «bratt nakke» av (skole C).

4.2.2 Bruk av modellen i lærerteam

Organisering

Arbeidet i LP-grupper ble organisert litt forskjellig på de ulike skolene. I skole A har LP-gruppene vært organisert på tvers av faste team. Det første året med prosjektet var gruppene organisert i småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, mens gruppene det andre året ble inndelt i barnskoletrinn og ungdomstrinn. Skolens plangruppe fungerte som styringsgruppe med tre gruppeledere som medlemmer. Koordinator, som også er undervisningsinspektør, hadde møte med gruppelederne etter hver LP-økt. Det var avsatt en og en halv time annenhver uke til arbeid i LP-grupper det første året. Det var ordinært plenumsmøte for kollegiet i forkant av LP-arbeidet. Dette medførte at LP-arbeidet kunne få noe redusert tid i gruppene. Det andre året ble det organisert LP-grupper i to påfølgende uker over en periode med et opphold der de hadde andre samarbeidsoppgaver. Denne periodiseringen ble gjort for å oppnå større kontinuitet i arbeidet.

På skole B ble LP-gruppene organisert slik at de eksisterende lærerteamene på de ulike klassetrinn utgjorde LP-gruppene. Skolen valgte dette bevisst for å unngå å måtte etablere en ny gruppestruktur på skolen. De mente at dette var en god form for rasjonalisering og effektivisering av den knappe tiden de opplevde å ha til rådighet i skolehverdagen.

Skole B startet LP-samlingene hver 14. dag med felles plenumsmøte for å ta opp aktuelle og påtrengende saker i skoledriften. Mange av LP-møtene i lærergruppene ble av denne grunn forkortet, og noen ganger gikk hele LP-tida med til plenumsmøte for lærerne. Da ble LP-gruppemøtene avlyst. Det var skolens ledelse som ledet disse fellesmøtene, og møtene hadde som regel ikke direkte med LP-prosjektet å gjøre.

På skole C var det LP-møter hver 14. dag med varighet på ca. en og en halv time. I oppstarten ble lærerne organisert i tre lærergrupper, men gikk etter hvert over til to grupper på tvers av team.

Deltakelse

De fleste informantene har meldt saker til LP-gruppa. Gruppene har hatt en ordning med å melde saker etter tur. Alle ga uttrykk for at det mot slutten av prosjektet ble tungt å finne saker.

Vi har meldt saker etter tur, og det har fungert greit. Gruppeleder har passet på oss, og vi har fulgt modellen (skole A).

Noen saker har vært konstruerte (skole A).

Informantene opplevde at det ofte tok for lang tid å følge en sak gjennom LP-prosedyren på grunn av avstanden mellom hvert møte. LP-gruppene ble også sårbare m.h.t. fravær av medlemmer. Noen grupper varierte ofte fordi man måtte omorganisere i forhold til fravær. Dette gikk da utover framdriften i saker.

Interessen for arbeidet med LP-modellen tok seg veldig opp ved skole C da fokus ble flyttet fra saker den enkelte lærer tok opp, til saker som gjaldt hele kollegiet. Slike saker var: Språkbruk, fysisk atferd, ro, orden, komme tidsnok til timen, rydde etter timen, følge opp vedtak og inspeksjonsrutiner.

Det så altså ut til at saker som angikk hele miljøet gav flere resultater enn da fokus var på enkeltsaker. Dette kan ha sammenheng med at temaer som angår hele kollegiet ikke har samme sårbarhet i forhold til variasjon i gruppesammenhengen.

Erfaringer med fasene i modellen

LP-gruppene har fulgt prosedyrene i modellen. Informantene fortalte at beskrivelsen av modellen lå på bordet foran dem på hvert gruppemøte, og at de var blitt fortrolige med de ulike fasene etter hvert.

Den har vært et nyttig redskap, og vi har fulgt den trinn for trinn (lærer skole A).

Utgangspunktet for bruk av LP-modellen er et problem som en eller flere lærere vil ha gjort noe med. Alle informantene mener at de ulike fasene gjør at fokus på problemet blir opprettholdt. Den som er veisøker må formulere utfordringene eller problemene tydelig. De andre deltakerne stiller spørsmål for å få tydeliggjort og definert problemet. Flere informanter framhevet denne prosessen som klargjørende og nyttig.

Blir bevisst på mange sider og gjør at en må se på ulike forhold (skole C).

Runden kan bli en slags kollegaveiledning. Gir nye perspektiv (skole A).

Informasjonsinnhenting er et viktig prinsipp i anvendelsen av LP-modellen. Problemet eller utfordringen skal kartlegges på ulike måter for å få et helhetlig bilde av situasjonen. Informantene mente at observasjon av hverandres undervisning var nyttig, men det var svært vanskelig å få dette til i praksis. Informantene opplevde at det ikke ble satt av ressurser til dette. Veisøker skal innhente informasjon om saken og formidle denne til gruppe medlemmene i neste LP-møte. Mange erfarte at dette ble mangelfullt.

Mye innhenter deg – du glemmer det til neste møte. Det stopper opp litt her (skole A).

Det ble ikke mulig med observasjon. Det er sykefravær på trinnet (skole A).

Men det er også eksempler på andre erfaringer i begynnelsen av prosjektiden:

Forpliktende å innhente informasjon. Spennende i begynnelsen. Vi fikk en del saker på gli. Gjorde solid arbeid (skole A).

Analysefasen skal i følge modellen være klart avgrenset. Dette arbeidet skal være utgangspunktet for å utarbeide strategier og pedagogiske tiltak. Et viktig arbeidsredskap i denne fasen er «oppretholdende faktorer» (sammenhengssirkelen). Informantene ga uttrykk for at begrepet «oppretholdende faktorer» ble svært nyttig i forhold til å få et bredt perspektiv på saken. De opplevde at prosessen med å finne faktorer som er med å opprettholde og forsterke uheldige forhold i læringsmiljøet for enkeltelever, grupper eller klasser, bidro til refleksjon.

Proessen er belysende. Jeg får en bredere tenkning – kan se meg selv som oppretholdende faktor (lærer skole A).

Innspill gjennom oppretholdende faktorer får fram ting du ikke har tenkt på (lærer skole A).

Sirkelen har vært nyttig. Den har vært konkret og det er jo elever det dreier seg om... (Lærer skole B).

De ulike fasene ble opplevd forskjellig av informantene. Noen mente at analysedelen tok for lang tid. Andre opplevde at de gikk for raskt over til tiltaksdelen. Informanter uttalte også at modellen nettopp gjorde at det ble gjort en grundigere og bedre analyse før tiltak ble satt i verk. Svarene viser også en utvikling i bruken av modellen ettersom deltakerne får erfaring i å bruke den

Vi bruker fasene, men har hatt tendens til å bruke veldig lang tid på analysefasen (lærer skole C).

Vi var litt for raske til å gå over i tiltaksfasen til å begynne med. God struktur etter hvert (skole A).

Brukte altfor lang tid på analysedelen til å begynne med, men så etter hvert at det var nødvendig (lærer skole C).

Flere av informantene syntes det var vanskelig å plassere utfordringene under de ulike perspektivene (aktør, kontekst, individ). Men drøftingen rundt dette opplevdes som meningsfull og som en hjelp til en mer hel-

hetlig forståelse av problemer. Informantene pekte også på at prosedyrene fikk dem til å reflektere bedre over situasjonen før de gjorde tiltak. Samtidig sa samtlige at prosessen tok for lang tid, men at det var nødvendig for å se sammenhenger. Det ble lenge mellom hvert møte, og det gjorde at informantene syntes at sakene blir vanskelige å følge opp.

En sak har bare gått og gått. Saker blir tværet ut (lærer skole A).

Ja, vi bruker modellen som en mal, men noen ganger blir ting litt vel detaljert (lærer skole C).

I min gruppe første året var vi nøye med å følge modellen, – men vi skulle ikke finne noen løsning. Vi bare rota i saker (lærer skole B).

Det var ulike oppfatninger om hvordan tiltaksdelen fungerte. De fleste sa at noen enkelte, konkrete tiltak ble satt i verk og fungerte. Men de mente at saker på elevnivå ofte løste seg uten prosedyrer, eller en kom fram til at det var behov for ekstern hjelp.

Mange opplevde det som problematisk å gjennomføre tiltak på trinnet når ikke alle som skulle gjennomføre tiltakene hadde deltatt i drøftingene og prosessen fram til vedtak. Dette ble av flere brukt som et argument mot å organisere modellen på tvers av trinn.

Når en kommer fram til tiltak i LP-gruppa, kan det være et problem å få det videre til teamet (lærer skole A).

Vanskelig med elevsaker. LP-medlemmene er fordelt på flere trinnteam. Er det saker med tilbake fra flere LP-grupper gjør det at teamene kan få mye å ta tak i (lærer skole A).

Mange erfarte at det var enklere å få iverksatt tiltak som gjaldt på skolenivå. I disse sakene opplevde lærerne at tiltak fikk tilslutning og oppfølging fra alle på en mer forpliktende måte. Evalueringsdelen har vist seg å være utfordrende å få til for mange.

Når ting har løst seg har vi vært ferdige med det (skole A).

Evalueringen av tiltakene kan bli bedre. Vi er ikke så flinke til å følge opp (skole C).

Felles for alle skolene var at evaluering av tiltakene ble sett på som et svakt punkt. Deltakerne var ivrige etter å ta tak i neste sak og dvelte lite ved det som var gjort.

4.2.3 Tema på gruppene

Ved skole A var det ofte problematferd knyttet til enkeltelever som ble tatt opp. Andre type saker som var forholdsvis hyppig oppe: underyttere og dårlig arbeidsinnsats hos elevene, elever som aldri sier noe i klassen, klikkdannelser i elevmiljø. Rot og uorden i klasserommet og i elevenes arbeid er også et tema. På skolenivå har følgende tema vært behandlet: Trivselstiltak i klasserommene, ryddesystem for skolen, struktur på skoledagen i klasserommet, ordensregler, klasseledelse, proaktive handlinger for godt læringsmiljø, tilpasset opplæring, fysisk miljø.

På skole B var det i hovedsak elevsaker som ble tatt opp. Det ble ofte reist spørsmål om hva den enkelte lærer i lærerteamet kunne gjøre for å hjelpe eleven. Noen ganger har forholdet til hjemmet vært tatt opp, men kun i mindre grad.

Vi har tatt opp elevsaker som vi må løse i lærerteamet i klassen (skole B).

Det har vært saker fra den ene klassen spesielt, der er det flest elever med spesielle behov (skole B).

Etter en innkjøringsperiode besluttet skole C å konsentrere seg om saker på skolenivå. Etter dette vedtaket var det fortsatt noen enkeltsaker, mens det på skolenivå var tre områder personalet ønsket å satse spesielt på:

1. språkbruk
2. fysisk atferd
3. det som skjer rundt inspeksjonen

Lærergruppene ønsket også å ha tema «Hvordan få fokus på lærelyst?» Det ble arrangert møte med foreldrene i denne sammenheng. Her ble følgeforsker leid inn som foredragsholder. Det ble også holdt kurs i observasjon og delt ut artikler med blant annet temaet «Læreren som klasseleder».

Fokusområder var struktur i klasserommet, orden i i klasserommet, skolens fellesarealer og uteområder, klasseledelse, relasjoner, undervisningsopplegg, samarbeid hjem–skole.

4.2.4 Veiledning og kommunikasjon i LP-gruppene

Alle informantene ga en beskrivelse av klima i LP-gruppa som åpent og inkluderende. Medlemmene ga uttrykk for trygghet og stor tillit til kollegaer i gruppa. Andres innspill og råd ble tatt i mot på en positiv måte.

Alle kunne komme med det de ville. Veiledningen mellom oss har gått fint. Får råd fra alle (skole A).

Alle deltar. Tør å komme med det en vil (skole C).

Informantene sa at kommunikasjonen er preget av at de støtter hverandre. De har i liten grad utfordret hverandre med kritiske spørsmål.

Av og til kunne vi satt litt mer fokus på lærer (skole A).

Vanskelig å stille de spørsmålene. Vil ikke bli oppfattet som kritiserende (skole A).

Det har ikke vært noen konflikter (skole C).

Svarene viser tydelig at kommunikasjonen er preget av symmetriske relasjoner. Innholdet i møtene bærer preg av gjensidig informasjon og samtale.

Det har vært erfaringsdeling som veiledning (skole A).

Vi har tenkt som så, vi må jo drive med dette her, og da er det litt lurt av oss å bruke tida litt fornuftig, og prøve å diskutere litte grann (skole B).

Informantene opplevde størst engasjement og aktiv deltakelse i LP-gruppene det første året av prosjektperioden. Dette har fått konsekvenser for aktiviteten og samspillet i gruppa.

Vi holdt oss mer til saker og modellen i fjor. Kommer av dalende interesse (skole A).

Folk er gått trøtt. Blitt lei. Det oppleves kunstig (skole A).

Noen lærere sa at de har opplevd LP-møtene og LP-modellen helt unødvendige i forhold til kommunikasjon og samarbeid mellom kollegaer:

Dette opplever vi ikke som nytt. Dette gjør vi hver dag (skole B).

Du behøver ikke avsette annen hver tirsdag... Det er løpende hele tiden (skole B).

Vi samarbeidet mye før også, så slik sett er ikke dette noe nytt (skole C).

Vi ser altså at det ved alle skolene blir gitt uttrykk for at LP-modellen ikke har ført til mer samarbeid enn tidligere. Noen har også opplevd at arbeidet med modellen har vært til hinder for samarbeid rundt daglig planlegging i forhold elevenes læringsprosesser.

Det er så mange ting vi trenger å snakke om... Så sånn sett har dette vært en tvangstrøye (skole B).

Gruppeleders rolle

Lederen av gruppa har ansvaret for at prosedyrer og prinsipper i modellen blir fulgt i arbeidet på gruppa. Han skal også bidra til at gruppa utvikler et trygt miljø der alle deltar, og samtidig skal leder sørge for framdrift i arbeidet. Gruppelederne i prosjektet har fått svært positiv omtale av sine kollegaer:

Gruppeleder er strukturert. Trekker i trådene. Jeg trenger den ledelsen (skole A).

Gruppeleder må bære mer enn han burde (skole B).

Gruppeleder er godt forberedt, vet hva som skal gjøres, kjenner prosessen (skole C).

Alle uttalelser bekreftet at gruppeleder har gjort jobben sin i samsvar med forventningene. Gruppeleder har hatt stor betydning for dynamikken og deltakelsen mellom gruppemedlemmene.

Vi har vært heldig med gruppeleder (skole A).

Veldig saklig, veldig dempet og rolig, ikke sånn stressende. Kunnskaper bak det og hun har satt seg skikkelig inn i modellen (skole C).

Gruppelederne synes gruppene har fungert godt, og at gruppemedlemmene, selv om motivasjonene hos flere til tider var laber, har vært positive.

Veldig heldig med gruppe, ... om ikke engasjert, så har alle bidratt konstruktivt. Men når det nå nærmer seg slutten, blir det tyngre (skole A).

4.2.5 Ekstern veileders rolle

Lærerne gav uttrykk for ulik grad av tilfredshet i forhold til samarbeidet med PP-tjenesten. Noen mente det fungerte dårlig, mens andre var med moderate i sitt syn. Gruppene har i liten grad utarbeidet veiledningsdokument til ekstern veileder. Mange opplevde dette som lite meningsfylt fordi de ikke synes de fikk konkret og konstruktiv respons på veiledningsdokumenter. De gangene PP-tjenesten var til stede opplevde gruppemedlemmene representanten hovedsaklig som en observatør.

Ekstern veileder har vært fraværende, ikke særlig med bidrag. Vi har trukket veksler på koordinator, gruppeleder og kollegaer (skole C).

Samarbeider bra med dem ellers, men ikke med LP (skole C).

Har ikke bidratt med noe som helst. Bare observert (skole B).

Det er en gjennomgående oppfatning at PP-tjenestens rolle har vært diffus. Her kan det ligge noe i selve strukturen og manglende presisering av forventninger til hverandre.

Kanskje er det vanskelig å være veileder når en vanligvis er rådgiver? (Skole C)

Har ikke skjønt rollen sin (skole A).

Ved skole C mente lærerne at forholdet mellom LP-gruppene og ekstern veileder endret seg noe i løpet av prosjektet. De opplevde et tettere samarbeid etter hvert. Dette hadde med organisering av de møtepunktene som modellen legger opp til. To ganger hvert semester var for lite mente lærerne ved skole C. De besluttet i samråd med PPT, å legge alle fire møtene til vårhalvåret for å få bedre kontinuitet.

PPT gir klare råd og retningslinjer. Klare råd i forhold til enkeltelever (skole C).

Denne uttalelsen tyder likevel på at PP-tjenesten har utøvet en mer tradisjonell rådgiverfunksjon.

Følgforskners rolle

Informantene har opplevd følgforskners rolle som positiv. Følgforskning har for mange virket motiverende fordi en utenfra bryr seg om det som foregår.

Følge forskning er bare sunt. Faglig styrke. Bra å få inn noen til å belyse saken fra flere sider. Ikke forstyrrende, vi trenger nye syn på ting (informanter fra alle tre skolene).

Virker skjerpene med følgforsker (skole A).

Bidrar med faglig påfyll (skole C).

4.2.6 Prosjektets betydning for den enkelte lærer

Et flertall av informantene uttrykte at tiden som har vært avsatt til arbeid i LP-grupper har gitt muligheter til pedagogiske drøftinger og refleksjon som de ellers får liten tid til i en travel hverdag.

Har hatt god tid til å utveksle pedagogiske tanker, noe vi ellers ikke får gjort (skole C).

Tid til å prate om det som opptar oss i hverdagen (skole A).

Fokus på kollegaveiledning. Et fora for å snakke om ting vi sliter med (skole A).

Mange av informantene framhevet at det var til hjelp å ha en modell å arbeide uti fra. De opplevde at det hjalp dem å holde fokus i kommunikasjonen og ga systematikk i arbeidet. Flere sa at den systematiske måten

å analysere problemer på gjorde at flere sider ved en sak ble avdekket. På den måten mente mange at de hadde økt sin innsikt og forståelse for kompleksiteten i problemområder.

Diskuterer pedagogiske løsninger. Ser systemet rundt problemer (skole A).

Det er en trygghet at vi arbeider med de samme problemstillingene og får felles plattform(skole C).

Ser systemet, løser flere saker ved å se på systemet framfor på enkeltindividet (skole A).

Et flertall av informantene har opplevd at de har fått en bredere forståelse for hva som kan være årsaksfaktorer. Det er blitt en økt bevissthet i forhold til å belyse en sak ut fra flere synsvinkler. Modellens struktur og organiseringen av lærere i LP-grupper har bidratt til dette. Det har i større grad fått et systemteoretisk blikk på hele læringsmiljøet.

Trekke ikke så raske slutninger. Bevisst på å forstå sammenhenger (skole A).

Jeg er mye mer bevisst på hva jeg gjør og hvorfor jeg gjør det jeg gjør (skole C).

Nyttig å snakke om sakene. Refleksjonsnivå er høynet (skole C).

Jeg strekker meg lenger som person og er mer bevisst på at min måte å være på har betydning (skole C).

Informantene var også samstemmige i at modellen har gitt et begrepsapparat å kommunisere gjennom. Det gjør kommunikasjonen mer presis og effektiv.

Man har fått et begrepsapparat som ligger under huden hos alle, så man har en felles referanseramme når man snakker om ting. Det ser jeg på som positivt (skole C).

Men når en har et felles begrepsapparat, så går det an å ta med seg det videre...(skole B).

I følge informantene gjør den faste strukturen på møtene at fokus blir opprettholdt. Men samtidig sa mange informanter at de er usikre på om økt handlingsberedskap og bevisst refleksjon skyldes selve LP-modellen. De ga uttrykk for at det heller skyldes den muligheten de har fått gjennom avsatt tid til felles pedagogiske drøftinger. Utsagn om styrken i modellens struktur og systematikk står i motsetning til mange av svarene på spørsmålet om hva prosjektet hadde betydd for den enkelte lærer og kollegiet.

Lærerne ved skole A og B mente at deres erfaring med å bruke LP-modellen ikke har endret mye verken på samarbeidet mellom lærerne eller på undervisningen.

LP-modellen har ikke forandret samarbeidet og samtaleklimaet. Vi har så mange års erfaring at den har bidratt med lite nytt. (skole B).

Vi har mange gode samtaler som team, men det har vært liten endring (skole B).

Vi har alltid hatt et nært samarbeid rundt elever og planlegging (skole A).

Intervjuene gav ingen klare utsagn om at personalet opplever mer kollegaveiledning enn før. Noen mente at LP-modellen hadde vært i funksjon på skolen i flere år. *Vi har bare ikke visst at det het det*, sa en lærer

På skole C svarte også flere at de hadde samarbeidet bra før også. LP-modellen gav på mange måter en bekreftelse på at de hadde jobbet riktig tidligere også.

På spørsmål om LP-prosjektet har fremmet en lærende organisasjonskultur svarte flere av respondentene at de heller var blitt slitne av alle prosjekter som skal inn i skolen.

Vi får bare bekreftet at ting bare fyker forbi. Dette gjør oss reformlei. Det hemmer utviklingen av skolen (skole B).

Flere lærere ved skole ved skole C formidlet en annen oppfatning gjennom uttalelser:

LP-prosjektet gjør meg mer bevisst på både egne holdninger og praksis. Arbeidet har bedret både min og elevenes hverdag.

LP-arbeidet har endret min måte å agere/handle på. Jeg er mer i dialog med elevene enn tidligere.

Vi bruker masse tid på LP, men det blir en bedre hverdag av det.

4.2.7 Prosjektets framtid

Ved skole A sa samtlige informanter at de opplevde størst utbytte av prosjektet det første året. Den siste tiden begynte lærerne å oppleve prosessene rundt saker som for lange og tidkrevende. Flere mente at LP-arbeidet nå kan legges til team ved saker vedrørende trinn og enkeltelever. Saker som gjelder hele skolen, mente de kunne belyses gjennom LP-prosedyre i kollegiet.

På skole B var lærerne tydelige på at LP-prosjektet bare var et prosjekt i rekken av opplegg som de opplevde var initiert ovenfra i systemet uten mulighet til medbestemmelse. De syntes at prosjektet hadde bidratt til liten endring i skolehverdagen, og var ikke innstilt på å forsette. De mente at arbeidet hadde bidratt lite med tanke på skolen som en lærende organisasjon. Informantene følte at de i denne sammenheng var overstyrt. En informant uttrykker det på denne måten:

Men sett fra en politikers synsvinkel, så er det ikke vi som skal bestemme, det er politikerne som skal styre Norge, og derfor skal lærerne være funksjonærer og gjøre det de blir befalt ovenfra. Sånn har det også fungert i denne gruppa her. Vi har beskjed om at vi skal sitte her å jobbe fra 14.30 til 16.00, – vi gjør det samvittighetsfullt, og vi gjør det vi får beskjed om, og vi prøver så godt vi kan å følge de instruksjer vi får, og skolen har ikke blitt verdens beste skole har jeg forstått (skole B).

Skole C har besluttet å fortsette med modellen også etter prosjektperioden. Ved denne skolen ga de fleste lærerne uttrykk for positive erfaringer ved bruk av modellen m.h.t. læring i et kollegafellesskap:

Dette er bra for skolen og for den enkelte lærer. Fagprat blir det for lite av. Enkelte faglærere blir overlatt for mye til seg selv.

LP-modellen er nyttig som refleksjonsverktøy, men tar mye tid.

Refleksjonsnivået er blitt høyere og noe av resultatet er kommet gjennom kollegaveiledning. Positivt med tid.

Modellen bør brukes videre, men med vår egen vri.

4.2.8 Oppsummering av intervjuresultater

Resultatene fra intervjuundersøkelsen viser at det er et sprik mellom svarene på de ulike spørsmålene som ikke umiddelbart har en forklaring. Det er også en forskjell mellom svarene som de tre deltakerskolene gir.

Informantene er samstemmige i forhold til at modellen gir en god struktur og styring i analyse og drøfting av aktuelle problemområder. Det blir av mange informanter sagt at de ser kontekst og systemet rundt hendelser og handlinger på en mer bevisst måte. Gjennom drøfting i lærergrupper mener de å se saker fra flere synsvinkler. Lærerne framhever også at

arbeidet med modellen har gitt et felles begrepsapparat som styrker og høyner refleksjonsnivået og kommunikasjonen i lærergruppa. Men samtidig sier mange av de samme informantene at modellen ikke har skapt endring i skolehverdagen. Prosjektet har i følge intervjuvarene ikke ført til mer samarbeid ved skolene. Dette er resultater som er spesielt fremtredende ved skole A og B. Disse skolene er også diffuse i forhold til hvordan prosjektet skal vedlikeholdes og leve videre i hverdagen. Skole C representerer mer nyanserte synspunkter, der flere gir uttrykk for at skolehverdagen og skolekulturen preges positivt av kunnskap og utvikling gjennom bruk av LP-modellen. Skole C har også klare planer for videreføring av prosjektet.

Det kan være ulike forklaringer og tolkninger med hensyn til årsakene til disse resultatene. Bildet er komplekst og sammensatt av både ytre og indre faktorer. Forklaringer kan finnes både hos den enkelte deltager og i skolekulturen generelt. Videre vet vi at prosjekters suksessfaktorer også er avhengig av implementeringsprosessen (Fullan, 1992, 2001 og 2007). I kap. 5 drøfter vi disse resultatene på bakgrunn av det teorifundamentet vi har presentert i kap. 2.

4.3 Data fra spørreskjemaundersøkelse

I forbindelse med evaluering av LP-prosjektet i perioden 2006–2008 ble det foretatt en kartleggingsundersøkelse ved 105 skoler i 33 kommuner i Norge. Undersøkelsen er todelt. Den første er gjort ved oppstarten av prosjektet i oktober/november 2006, og den andre er gjort ved avslutningen i april 2008. Undersøkelsen er foretatt av Høgskolen i Hedmark og ledet av professor Thomas Nordahl. Skolene er selv ansvarlige for å fylle inn data. Vi har i vårt prosjekt fått anledning til å hente data fra denne undersøkelsen. Rådata som vi presenterer, er fra de tre skolene der vi har foretatt våre casestudier. En nærmere beskrivelse av denne store undersøkelsen finnes i Nordahl, Sunnevåg og Ottosen: LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006–2008. Rapport nr.5 2009. Både lærere og elever har deltatt i undersøkelsen, men vi har begrenset oss til å se på de spørsmålene som lærerne svarte på og som er relevante for vår problemstilling. Det er 16 spørsmål som etter en faktoranalyse gir tre faktorer. Den

første faktoren består av 5 spørsmål og handler om lærernes trivsel og kompetanse, om hvordan de selv opplever at de utvikler seg som lærere, og hvilken tillit de har til egen kompetanse. Den andre faktoren består av 6 spørsmål og handler om hvordan lærerne samarbeider og forpliktelser mellom lærerne på skolen. Den tredje faktoren består av 5 spørsmål og dreier seg om lærernes syn på elevene og deres relasjoner til dem.

Svarkategoriene som lærerne skulle vurdere utsagnene ut fra, var en fire-delt skala; 1 = passer ikke så bra, 2 = passer nokså bra, 3 = passer bra og 4 = passer meget bra. Lærerne vurderte hvert enkelt utsagn ut fra hvor bra de syntes utsagnet passet i forhold til egen vurdering og for situasjonen på egen skole. Et positivt miljø i skolen vil ut fra disse utsagnene kunne betegnes som støttende og samarbeidsorientert og innebærer at lærerne ser elevenes behov. Dette vil være å skåre i nærheten av verdi 1 = passer meget bra. Et lite positivt miljø i skolen vil motsatt uttrykke et lite enhetlig lærerkollegium, der lærerne i mindre grad samarbeider. (Svarverdiene på enkelte av spørsmålene er i denne skalaen snudd for å kunne beregne en sumskåre.)

Vi har nedenfor satt opp lærernes svar på de tre skolene i vår undersøkelse i tre tabeller, skole A, skole B og skole C. Videre har vi en tabell som viser lærersvarene på alle LP-skolene i hele landet. Kartleggingsundersøkelsene er designet slik at en har kunnet måle endringer fra høsten 2006 (t1), da LP-arbeidet startet, til våren 2008 (t2), da prosjektet ble avsluttet på skolene. Hensikten har vært å måle effekten av arbeidet med LP-prosjektet på skolene. Denne effekten er presentert i tredje kolonne og er statistisk uttrykt i endring av standardavvik. I alle tabellene er t1 og t2 gjennomsnittsverdiene av lærernes svar, og den høyeste verdien er den mest positive. Endring i standardavvik, det som altså er kalt «Effekt» i tabellene, kan tolkes slik at en endring i standardavvik på over 0,40 er en markant forskjell. En endring på mellom 0.40 og 0.15 er en moderat forskjell og en endring på under 0.15 er en ubetydelig forskjell.

Skole A

	t1	t2	Effekt
1. Lærernes trivsel og kompetanse	3.02	2.86	- 0.33
2. Samarbeid mellom lærerne	2.71	2.55	- 0.32
3. Syn på elevene	2.20	2.24	0.10

Vi ser at på skole A var lærernes trivsel og kompetanse på linje med landsgjennomsnittet da prosjektet startet, men har hatt en negativ utvikling i prosjektperioden og ender opp med en endring i standardavvik på minus 0.33, dvs. en moderat forverring av trivsel og kompetanse. Den samme tendensen ser vi i hvordan lærerne opplever samarbeidsklimaet, effekten er her på minus 0.32 i endring i standardavvik. Når det gjelder lærernes syn på elevene er det registrert en ubetydelig positiv effekt i prosjektperioden.

Skole B

	t1	t2	Effekt
1. Lærernes trivsel og kompetanse	3.00	2.90	- 0.25
2. Samarbeid mellom lærerne	2.49	2.46	- 0.07
3. Syn på elevene	2.36	2.33	- 0.07

På skole B ser vi også en negativ utvikling i lærernes trivsel og kompetanse uttrykt med en endring i standardavvik på minus 0.25, som altså er en moderat forskjell. På skole B ser vi en ubetydelig forskjell i prosjektperioden når det gjelder lærernes samarbeidskultur og synet på elevene.

Skole C

	t1	t2	Effekt
1. Lærernes trivsel og kompetanse	3.05	3.25	0.49
2. Samarbeid mellom lærerne	2.74	2.74	0.0
3. Syn på elevene	2.48	2.81	0.85

Skole C skiller seg tydelig fra skole A og B når det gjelder endring i lærernes trivsel og kompetanse. Her har vi en endring i standardavvik på 0,49, som er en markant forskjell.

I samarbeidsklimaet mellom lærerne derimot er det ikke målt noen endring. Når det gjelder syn på elevene er det i prosjektperioden målt en endring i standardavvik på hele 0.85, som er en betydelig forskjell.

Landsgjennomsnitt

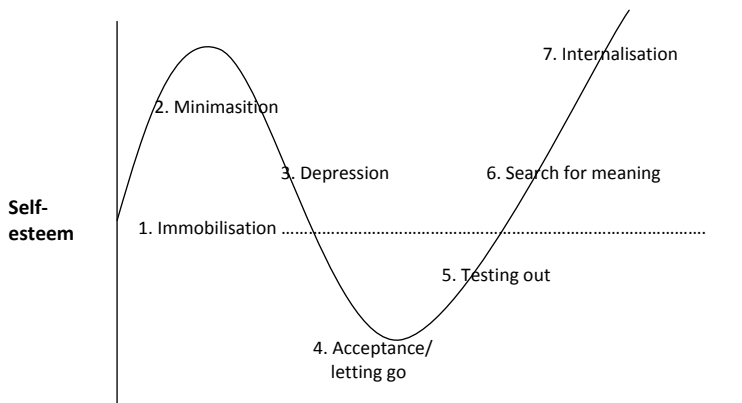
	t1	t2	Effekt
1. Lærernes trivsel og kompetanse	3.01	3.04	0.06
2. Samarbeid mellom lærerne	2.71	2.79	0.16
3. Syn på elevene	2.49	2.65	0.32

Vi ser altså at skole A og B skiller seg klart fra skole C ved at de har hatt en negativ utvikling på nær sagt alle faktorene i prosjektperioden. Skole C har hatt en markant positiv utvikling både når det gjelder lærernes trivsel og kompetanse og synet på elevene. Dette samsvarer godt med våre observasjoner på disse skolene og med de svarene lærerne gav i intervjuene på de respektive skolene. På skole A og B opplevde lærerne LP-arbeidet som påtvunget samarbeid. På skole C utviklet LP-arbeidet seg på en mye mer positiv måte, selv om implementeringen ikke opplevdes positiv i starten.

5. DRØFTING

Vårt hovedformål har vært å undersøke om LP-modellen er et egnet verktøy for å fremme kollegabasert veiledning. For å nærme oss svar har vi sett på hvordan LP-modellen er blitt oppfattet, mottatt og brukt på tre ulike skoler. Resultatene fra våre undersøkelser viser at det er en rekke forutsetninger som må være til stede for at LP-modellen skal være et nyttig verktøy i kollegaveiledning. Vi har fått resultater som spriker i ulike retninger. Resultatene i seg selv kan ikke gi en fullgod forklaring på hvorfor modellen i noen sammenhenger fungerer som et godt verktøy, mens den i andre sammenhenger ikke fungerer slik.

En drøfting og analyse av de ulike periodene som prosjektet har vært igjennom ved skolene: initiering, implementering og gjennomføring, internalisering og videreføring, kan bidra til å belyse problemstillingen. Vi bruker her teorigrunnlaget fra kap.2 som basis for analysen (drøftingen), blant annet vil Viv Garrets modell, der lærernes selvtillit går gjennom ulike faser, danne et bakteppe.



Figur 4 (også gjengitt i kap.2.2.1): Faser som selvtilliten går gjennom.
(Kilde: Garret, 1997: 97, Gloppen, 2009.)

5.1 Initiering og forberedelsesfasen

For å følge implementeringen av LP-modellen på skolene observerte vi LP-gruppene hver fjortende dag i halvannet år. Det viste seg at reaksjonene på innføringen av LP-modellen ved de tre skolene var forskjellige. Skolene så ut til ha forskjellig «readiness» (beredsskapsnivå) i forhold til å ta i mot modellen som verktøy (Bogsnes Larsen m.fl.2006). Data fra intervju og observasjoner viser at da LP-modellen ble presentert, reagerte flere av deltakerne med motstand, usikkerhet og noe forvirring i starten. Vi fant en noe mer avventende holdning hos dem som hadde kjennskap til modellen fra før. Lærersitatene fra observasjon og intervju viser at enkelte medlemmer i organisasjonen uttrykte til dels sterk motstand, «Jeg er ikke så 100 % positiv til LP-modellen. Jeg har ikke lyst til å forandre meg (skole C)». Andre var mer positive, men flere gav uttrykk for at det var mye nytt å sette seg inn i, selv om de hadde et visst kjennskap til modellen fra før: «Jeg har prøvd å lese de tre heftene, men det blir bare overfladisk skumlesing. På skolen har vi ikke tid, og når jeg kommer hjem, er det annet som må gjøres (skole C)».

Enkelte hevdet i begynnelsen at de ikke hadde behov for eller orket enda et nytt verktøy og foretok seg ingenting. Dette korresponderer med fase 1, stillstand, i Garret sin modell. Dette er interessant også i forhold til Fullans perspektiv som hevder at et kollegium må være innstilt på utvikling dersom de skal lykkes, og medlemmene i organisasjonen må føle behov for forandring (se kap.2.2). Det var kort tid siden skolene avsluttet det såkalte Olweus-programmet, og flere gav uttrykk for at dette «sikkert var omtrent det samme» (fase 2, bagatellisering) (Gloppen, 2009). En lærer svarte følgende på spørsmål om hvordan de fikk kjennskap til modellen:

Jeg fikk vite om LP da jeg begynte på skolen her. Hadde ikke fått med meg at kommunen skulle satse så stort. Vi hadde akkurat avslutta Olweus og kunne godt ha fortsatt på det. Mye likt. Iallfall er det viktig at vi tas med på råd om hva tida vår skal brukes til. Slikt må diskuteres på forhånd (skole C).

Alle prosjektskolene hadde nylig avsluttet et Olweus-prosjekt. En mulig forklaring på hvorfor LP-modellen var vanskelig å få iverksatt ved to av skolene kan være en form for reformtrøtthet. Lærerne var tydelige på at de opplevde prosjektet som innført av skoleeier uten informasjon og drøfting på forhånd. Dette kan ses på som en form for påtvungen kollegialitet. Det som skulle være en mulighet til å analysere læringsmiljøet og i felleskap drøfte mulige tiltak og forbedringer, opplevdes av mange i stedet som heft og unyttig tidsbruk. I denne sammenheng vil kulturen ved den enkelte skole ha innvirkning på hvordan prosjektet blir mottatt av den enkelte lærer. Hver lærer utøver sin yrkespraksis i en kontekst og påvirkes og påvirker selv systemet. Tidligere erfaringer med prosjekter, hvordan ledelsen opptrer og samhandler, hvilke lærere/grupper som dominerer er faktorer som er avgjørende i forhold til hvordan nye verktøy og modeller blir oppfattet og tatt i bruk. Det kan ut fra våre data se ut til at selve innføringsmåten av LP-modellen ved de tre skolene bidro til at arbeidet fikk en vanskelig start. For noen av deltakerne kom dette til å prege det videre arbeidet med modellen.

Etter hvert som det gikk opp for personalet at LP-modellen skulle gjennomføres på skolen, var det enkelte som kunne sies å vise tegn på oppgitthet (fase 3) eller en form for aksept (fase 4): «Modellen kommer på toppen av alt det andre vi skal bruke tida til, og ikke noe ble tatt vekk. Etter hvert skjønnte vi at dette var noe vi **skulle** bruke». Slike utsagn kan tyde på at skolen ikke hadde forberedt lærerne grundig nok i forkant, en faktor som er avgjørende for vellykket implementering (Fullan, 2007, Kallestad og Olweus, 2003, Larsen 2005). Det var likevel få som gav uttrykk for denne følelsen på skole C, og de fleste endret raskt holdning her. Det skyldes nok ikke minst en dyktig og iherdig koordinator og et nært samarbeid mellom skolens ledelse og koordinator/gruppeledere. Data fra våre observasjoner og intervjuer der medlemmene ved skole C fremhever koordinator som inspirator og motor i prosjektet, viser dette tydelig.

Dette korresponderer med Larsen og Samdals understreking av ledelsens betydning som tilrettelegger i en implementeringsprosess (2007). Ved skole A og B ble modellens teorigrunnlag og metodikk lite diskutert i plenum. Skolene fikk besøk av Thomas Nordahl i løpet av prosjektperioden. Ved skole A mente noen informanter at dette møtet kom for sent inn i prosessen. De etterlyste et større engasjement og grundigere innføring på fagdagene i tilknytning til oppstarten av prosjektet. I skole C mente den ene lærergruppa at dette møtet var inspirerende for videre arbeid. Men her poengterte lærerne igjen koordinators engasjement og kjennskap til modellen som betydningsfull.

Våre data viser at ulike faktorer i initieringsfasen har hatt betydning for anvendelsen av LP-modellen som kollegabasert veiledning. I vår undersøkelse finner vi en forskjell mellom skole C og de to andre med hensyn til ledelsens engasjement, involvering og samarbeid med koordinator i presentasjon av modellen. Videre kommer det fram at lærerne ved skole C var bedre rustet til å ta imot programmet, da modellen her var kjent på forhånd. Ved denne skolen mener lærerne at arbeidet med LP-modellen har gitt et høyere refleksjonsnivå og økt kollegaveiledning.

5.2 Implementering og gjennomføringsfasen

Det framgår av intervjuresultatene at informantene har forskjellige erfaringer med modellens ulike komponenter. Resultatene tilsier at noen av elementene bringer kollegiet videre, mens andre deler av modellen ikke gjør det i samme grad. Alle informantene fremhevet at tiden som gjennom modellen var avsatt til refleksjon, var positiv. Videre ble den systemteoretiske tilnærmingen opplevd som en hjelp til å se nye perspektiver, på samme måte som modellens begrepsapparat ble sett på som nyttig for faglig felles forståelse.

På skole A ble mange av medlemmene positive til modellen da de var kommet over i den fasen som Garret betegner som *testing out*. Interessen og engasjementet dabbet likevel etter hvert av da de opplevde at arbeidet med LP-modellen tok uforholdsmessig lang tid, og at kommunikasjonen egentlig ikke brakte dem videre. Det var i denne perioden de opplevde at det ble kunstig å finne saker som kunne meldes i LP-gruppa. De uttalte at saker ble løst på teamnivå av alle lærere som var involvert i saken. Organisering på tvers av team kan være en utfordring i forhold til at de som skal gjennomføre tiltak bør ha et eierforhold til det de selv skal gjennomføre. Dette er kjent problematikk og en viktig dimensjon i forhold til utviklingsarbeid (Skogen, 2004). Opplevelsen av å måtte følge pålegg uten egen innflytelse, kan gi deltakerne en følelse av umyndiggjøring som profesjonelle yrkesutøvere (Hargreaves, 2000). Det vil antakelig få betydning for hvordan et verktøy blir verdsatt. Det å bli fortalt hvordan du skal handle i forhold til enkeltelever fremmer ikke kollegaveiledning. En grunn kan være at det mangler dialog mellom de som utvikler strategiplanen og de som iverksetter den.

På skole B var kollegiet mer negative gjennom hele prosjektet og kom stadig tilbake til måten modellen ble introdusert for dem på. Dette preget hele gjennomføringsfasen.

På skole C opplevde de en tett oppfølging fra koordinators side, og LP møtene hadde førsteprioritet. Koordinator ved skole C tok ofte opp ulik tema i relasjon til LP-modellen i felles pedagogiske drøftinger for hele skolen. Dette gjorde at lærerne hele tida fikk se «sine» saker i et større

perspektiv, og de viste etter hvert større interesse for å bruke LP-modellen (fase 5, utprøving, Garrets modell). Dette kan understreke betydningen av at hver enkelt lærer blir aktiv deltaker. I likhet med skole A og B, praktiserte også skole C at *hver lærer etter tur tok opp problemer i lærergruppene*. Dette fungerte bare delvis: Da gruppeledere og koordinator sammen med ledelsen tok beslutningen om å konsentrere LP-arbeidet mot *felles utfordringer* i skolemiljøet, ble interessen og engasjementet i personalet mye sterkere. *Den enkelte lærers utfordringer* kom i fokus som *en del av det kollektive ansvaret*. Flere mente at arbeidet etter denne endringen virket mer meningsfylt (fase 6, se verdien av). Det kan synes som det skjedde en forandring i kulturen. Det var ikke lenger den privatpraktiserende lærerens problemer som skulle drøftes, men hvordan kollegiet sammen kunne møte utfordringer i læringsmiljøet. Lærerne var ikke bare opptatt av å rette på problemer som ble tatt opp, det Argyris og Schön (1996) kaller enkelt-krets-læring. Men i arbeidet med skolens felles problemer i lys av LP-modellens analyse og tiltaksdel kom individuelle kunnskaper til nytte, og sakene ble belyst fra flere sider. Den enkeltes kompetanse bidro til heving av fellesskapets kompetanse. Denne prosessen bidro til at lærerne analyserte hva som lå til grunn for egne og kollegaers handlinger og skapte et behov for økt kunnskap. Vi kan snakke om dobbel-krets læring (ibid:21). Dette kan også føre til utvikling av det Handal og Lauvås kaller en kollektiv praksisteori (Handal og Lauvås, 2000:25). PPT-veileder kommenterte i et plenumsmøte på slutten av skoleåret 2007 at det hadde skjedd en liten revolusjon ved skole C. Da de begynte var det motstand i kollegiet. Etter hvert ble det både engasjement, glød og god struktur.

En viktig forutsetning for vellykket implementering er blant annet at skolene har mulighet for eksterne veiledere (Nordahl, 2006a, Bogsnes Larsen mfl. 2006). Denne rollen skal i følge LP-modellens strategi, ivaretas av PPT. PPT's rolle i skolen er tradisjonelt forbundet med rådgiving, så deres rolle som *veiledere* opplevdes nok for mange som uvant. Våre data sier at ekstern veiledning hadde liten eller ingen betydning i begynnelsen av prosjektet. Ved skole C ble det tatt noen organisatoriske grep som skapte større kontinuitet og mulighet for reell veiledning etter hvert.

PPT's kommentar på skole C ble langt på vei bekreftet av flere i intervju. Observasjoner sammenholdt med intervju kan tyde på at kollegiet har gjennomgått en utvikling i løpet av de 18 månedene de ble fulgt: Fra først å gi uttrykk for motstand (jan-07), til å gi uttrykk for at verktøyet har bidratt til økt refleksjon og endring av praksis (mai-08). Det kan synes som om innføringen av LP-modellen gjorde noe med holdningen eller beredskapen i personalet. På denne skolen var personalet relativt godt informerte om modellen, og flere hadde et visst engasjement før modellen ble vedtatt innført. Eksemplene ovenfor kan likevel tyde på at *den enkelte lærer* må se mening med et nytt verktøy, før det får fotfeste i organisasjonene.

På både skole A og B var det mye fravær, og kontinuiteten av arbeidet i gruppene led under dette. På skole A var LP-gruppene organisert på tvers av trinn. Høyt fravær gjorde at gruppene til tider måtte omorganiseres. Dette medførte at det ble vanskelig å følge saker, medlemmene skiftet grupper og dermed fikk de ikke fulgt den enkelte saken. På denne måten ble det vanskelig for medlemmene å kommunisere og reflektere sammen over problemer, årsakssammenhenger og tiltak. Slik sett kunne organiseringen oppleves som et hinder for å drive kompetent kollegaveiledning. LP-møter ble også utsatt, og en informant uttrykte at det skjedde så mye annet i perioden fram til neste møte at «saken» ble glemte. Da stoppet prosessen opp. De beklaget også at bemanningssituasjonen gjorde det vanskelig med observasjon.

LP-modellens struktur med sammenhengssirkelen fordrer faste møter og kontinuitet i møtene. Begge disse faktorene var trolig medvirkende til at deltakerne følte en form for oppgitthet (fase 3). Dersom det fra ledelsen side hadde vært lagt tilstrekkelig til rette for støtte i denne fasen, kan det hende at interessen hadde tatt seg opp igjen. På alle tre skolene var de flinke til å følge modellens faser. Deltakerne mente at forpliktelsen i det å innhente informasjon førte til at sakene ble fulgt opp. Dynamikken som da oppstod gjorde arbeidet spennende i begynnelsen. Når det likevel etter hvert stoppet litt opp ved to av skolene, har det kanskje med oppfølging av gruppene å gjøre. I denne fasen er det også viktig med faglig støtte og påfyll for deltakerne. Skole C hadde her en koordinator som i nært samar-

beid med ledelsen la til rette for faglig påfyll og plenumsdrøftinger. Ved skole A og B ble sykefravær, omorganisering og manglende muligheter til å observere hverandres undervisning vesentlige hemmende faktorer.

Lærerne var i utgangspunktet positive både til å bli observert og å være observatører. Observasjon er et viktig verktøy med hensyn til å drive kollegabasert veiledning. En annen viktig forutsetning er kommunikasjon.

Kommunikasjon i lærergruppene

Kommunikasjonen i gruppene var preget av lite konflikter og uoverensstemmelser. De bekreftet og forsterket hverandres utsagn. Bateson (1958) beskriver slike relasjoner som symmetriske. Medlemmene kan synes engstelige for å såre hverandre. På alle tre skolene sa de fleste at de ikke var redde for å ta opp saker, men sa samtidig i intervju at det ikke var alle saker som egnet seg å drøfte i lærergruppene. I komplementære relasjoner utfordres medlemmene i større grad ved at det stilles kritiske spørsmål. Både på skole A og C gav deltakerne uttrykk for at de hadde endret seg gjennom egen refleksjon utløst av spørsmål fra andre gruppemedlemmer. Ved skole A mente lærerne at dette først og fremst hadde sin årsak i at de hadde tid til å snakke sammen og ikke LP-modellen i seg selv. Det at medlemmene i en organisasjon blir gitt anledning til refleksjon og faktisk gjennomfører et refleksjonsarbeid sammen, gjør at de får løftet fram det de faktisk gjør i ulike situasjoner, og deres forfektede teorier kan sammenholdes med deres bruksteorier (Argyris og Schön, 1996:21). På den måten kan kommunikasjon i lærergruppene føre til organisasjonslæring.

En av årsakene til at LP arbeidet fungerte bedre som kollegaveiledning på skole C enn de to andre, er antakelig den tette oppfølgingen av koordinator. Hun utfordret lærerne ved flere anledninger gjennom spørsmål om de hadde gjort det de var blitt enige om eller hadde utført ting som var vedtatt. Koordinator ved denne skolen bidro til at kommunikasjonen i større grad ble komplementær. Dette fikk ganske sikkert betydning for hvordan modellen ble et verktøy for kollegaveiledning ved denne skolen.

I den kvantitative undersøkelsen (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen, 2009) viser målingen fra høsten 2006 sammenliknet med målinger fra våren 2008 at samarbeidet mellom lærerne hadde blitt mindre på skole A og

B, mens på skole C var det stabilt. I intervju uttalte flere av lærerne fra alle tre skolene at LP-modellen bekreftet egen måte å jobbe på, og at de hadde samarbeidet godt tidligere også. Det at undersøkelsen ikke viser en styrket samarbeidsrelasjon kan skyldes forventninger om mer faglig samarbeid enn det faktisk ble. Ved skole C så vi eksempel på utvikling av en ekte samarbeidskultur i tilknytning til prosjektet. Gjennom felles definerede problemområder ble lærerne som til å begynne med både var skeptiske og hadde uttrykt en del motstand mot å bindes opp til en spesiell struktur å jobbe etter, etter hvert svært flinke til å nærme seg problemer fra et systemperspektiv. Fra å ha fokus på «umulige og lite tilpasningsdyktige elever» begynte de å spørre om de kunne gjøre ting annerledes i undervisningen eller i møtet med enkelteleven. Fokus dreide i større grad mot en refleksjon over det som virkelig skjedde i den aktuelle situasjonen, og refleksjon over egne valg og handlinger var et tema i disse møtene. En lærer på skole C uttrykte at han snakket med kollegaer om egen måte å respondere på i klassen. Kollegaenes tilbakemeldinger førte etter hvert til at han endret væremåte og i følge eget utsagn «ble mer demokratisk».

Samarbeidet på skoler kan arte seg på svært ulike måter. Ideelt sett skulle en ekte samarbeidskultur være det som preget skoler og læringsinstitusjoner. Men i iveren etter å gjennomføre prosjekter, nå fastsatte mål og være effektive, kan skoleledelsen i mange sammenhenger skape en skolekultur preget av påtvunget kollegialitet. Informantenes svar og beskrivelser av arbeidet med LP-modellen sier oss at mange nettopp opplevde prosjektet som påtvunget, og at de ikke så nytteverdien i verktøyet. Når informantene samtidig påpekte flere faktorer ved modellen som de så på som både nyttige og som et virkemiddel for å høyne refleksjon, kan det se ut til at opplevelsen av tvang og å miste styring av egen tid påvirker hvordan et verktøy oppfattes og mottas. Istedenfor å oppleve mer tid til samarbeid og gjensidig veiledning, følte mange at de ble fratatt tid som før kunne disponeres nettopp til samarbeid om elever, fag og undervisning. Dette er interessant fordi lærerne på den andre siden framhever at tiden de fikk til disposisjon er noe av det viktigste ved LP-modellen.

Ved skole A og B var arbeidet i LP-gruppene i større grad preget av saker med fokus på problematferd hos enkeltelever enn ved skole C. Ut fra funn ved disse tre skolene kan det se ut til at modellen i første omgang gene-

rerer kollegaveiledning bedre gjennom saker som oppleves som felles anliggende for alle lærerne, framfor å ha fokus på enkeltelever. Ved saker som er felles for alle lærere vil ikke variasjoner i gruppens sammensetning få samme konsekvenser for oppfølging av saker slik som vi så ved skole A. Det er også mulig at verktøyet innarbeides lettere i et kollegium ved at det er et felles fokus. Vi har sett at alle informantene opplevde modellen som et godt utgangspunkt for å utvikle et felles begrepsapparat og språk å kommunisere og samhandle gjennom. Dette er et vesentlig grunnlag for å skape en kultur for kollegabasert veiledning. Utfordringen blir å ivareta og videreutvikle denne felles basisen.

5.3 Internalisering – videreutvikling

Planene for videreføring og eventuell videreutvikling av LP-arbeidet er ulike på de tre skolene. Viv Garrets (1997) modell beskriver ulike faser som selvtilliten til lærerne går gjennom før en internalisering eventuelt skjer. I begynnelsen var reaksjonen omtrent den samme på alle skolene og tilsvarer Garrets fase 1 (stillstand). På skolene A og B kan det se ut for at medlemmene gikk gjennom de ulike fasene, men stoppet opp før de kom til fase 6, der selvtilliten begynner å vende tilbake. I denne fasen ser man verdien ved det nye og åpner for at internalisering (fase 7) kan skje. For at lærerne skal komme videre fra denne fasen og over i neste, trengs støtte og tett oppfølging. En slik støtte fikk lærerne ved skole C. Koordinator var absolutt en pådriver i arbeidet og satte i gang opplæringstiltak der det var ønskelig.

Med LP-modellens fokus på «oppretholdende faktorer» fordres det at lærere reflekterer over egen måte å håndtere både elever og situasjoner på. Kollegaene må bistå hverandre ved å komme med spørsmål til refleksjon, uten å være dømmende. Dersom medlemmene i skoleorganisasjonen ikke får tilstrekkelig hjelp og støtte i denne fasen hvor oppgittethet er nærliggende, er det fare for at de ikke vil bruke det nye verktøyet eller forblir i en resignasjonsfase. Munthes forskning viser at lærere må lære å takle en stadig økende usikkerhet i skolehverdagen (Munthe, 2003). En form for trygghet oppnås dersom deltakerne får støtte og ser at det aktuelle verktøyet kan bedre praksis og dermed læringsmiljøet (fase 4,

aksept). LP-modellen med sitt kontekst- og aktørperspektiv, viser til at aktørene i en situasjon utgjør forutsetninger for hverandres handlinger og reaksjoner. Det å drøfte reaksjoner og handlinger med kollegaer kan gi større innsikt og en kollektiv praksisteori kan bygges (Handal og Lauvås,1999). Når skole A og B ikke oppnådde å utvikle større grad av kollegaveiledning gjennom LP-modellen, kan det skyldes forhold i tilrettelegging og struktur i prosjektet ved skolene. De kom ikke videre på grunn av mangel på faglig påfyll og kontinuitet i sakene. Dette førte til oppgittethet og resignasjon (fase 3 og 4 i Garrets modell).

For å se det positive ved LP-modellen, må modellen utprøves der deltakerne føler lojalitet og forpliktelse til modellen (fase 5,utprøving). Modellen skal følges trinn for trinn. Dette kan oppleves som innblanding og styring som går på lærernes autonomi løs (Dale, 1993 og Hargreaves, 2004). Dersom modellen oppleves som funksjonell i en praktisk skolevirkelighet, vil medlemmene i organisasjonen kunne oppleve at de har fått et hensiktsmessig verktøy (fase 6, finne verdi), og de får tilbake troen på at de kan lykkes. På skole C kan det se ut til at dette skjedde. Personalet på skole C mente å ha høynet sitt refleksjons- og bevissthetsnivå i forhold til sin pedagogiske praksis gjennom kollegaveiledning. I følge lærernes egne oppsummeringer gav dette seg utslag i: Bedring i lærernes relasjon til elevene, større variasjon i undervisningen og mer ro og orden og bedre struktur.

Etter hvert ble deltakerne på skole C fortrolige med modellen, og de brukte den uten å tenke i detalj på hva de skulle gjøre (fase 7, internalisering). En gruppeleder uttalte: «Arbeidsformen begynner å sette seg, og vi bruker ikke lang tid på å gå gjennom modellen». Helt på slutten av prosjektperioden fikk lærerne spørsmål om de ønsket å fortsette med modellen. Skole C var klare i sine svar: «Vi bør vel fortsette? Det er jo først nå at vi begynner å få tak på modellen».

Som vi ser var holdningene til videreføring av LP-arbeidet ulike på de tre skolene. Personalet på skole A og B uttalte også at det var veldig mye positivt ved modellen, blant annet ble det framhevet at modellen førte til kompetanseheving og høyere refleksjonsnivå. Men våre data viser at mot slutten av prosjektperioden mente disse skolene at modellen ikke

hadde gitt høyere kompetanse, mer samarbeid eller kollegaveiledning. Dette resultatet samsvarer med de kvantitative målingene av lærernes trivsel, kompetanse og samarbeid på skole A og B (se kap.4.2) som viser negativ utvikling fra høsten 2006 til våren 2008. På skole C var det en positiv utvikling.

6. VURDERING OG KONKLUSJON

Alle skolene hadde i utgangspunktet bundet seg til en to års kontrakt med LP-arbeidet. Samtidig hadde skolene erfaring med liknende prosjekt (Olweus-prosjektet). Denne erfaringen skulle kanskje ha ført til en større grad av tilrettelegging og forberedelse i forkant av innføringen av et nytt verktøy? Det er en kjent sak at implementering av planer og nye tiltak har en vesentlig større sjanse for å lykkes dersom skolen er forberedt på tiltaket (Fullan, 2001 og Larsen og Samdal, 2008). For å sikre at lærerne blir fortrolige med et verktøy og at en arbeidsform blir internalisert, fordres det at LP-arbeidet innarbeides i skolens planer og mål fra første stund. Først da kan det være mulig å oppnå en felles forståelse, med felles ansvar for måloppnåelse og læring mellom kollegaene.

På skole C var kollegiet fast bestemt på å fortsette med LP-modellen etter prosjektperioden var over. På skole A ville de fortsette med en lokal tilpasning, mens skole B ville avslutte prosjektet når kontraktperioden var omme.

Ved innføringen av noe nytt skapes ubalanse i organisasjonen, og dermed kan opplevelsen av trygghet rokkes hos den enkelte. Uforutsigbarhet kan være en beskrivelse av en lærers hverdag. Eller som Elaine Munthe hevder i sin doktorgradsavhandling: «Uncertainty is endemic to teaching» (Munthe, 2003:72). Det er derfor svært viktig at et lærerkollegium er åpne for det nye som kommer, og at de gjennom grundige drøftinger har kommet fram til at et nytt verktøy kan fylle et behov de har avdekket. Når beslutningen om å avslutte arbeidet med LP-modellen etter to år ble tatt på skole B, kan det ha sammenheng med manglende forberedelse å gjøre. Det kan også ha sammenheng med mangel på struktur og oppfølging i tunge perioder. Dersom Viv Garret (1997) har rett i sin forskning der hun

peker på at lærernes selvtillit gjennomgår ulike faser når de står overfor reformer eller lignende, er det svært vesentlig med skolering, støtte og oppfølging underveis. Det fordres også en beredskap som kan fange opp det som både skole A og B opplevde, nemlig stort fravær og liten kontinuitet på LP-møtene.

Vi mener å kunne se en sammenheng mellom den støtten lærerne fikk underveis og hvordan verktøyet ble implementert i de respektive skolene. LP-modellen som et egnet verktøy for å fremme kollegaveiledning henger i vesentlig grad sammen med lærernes engasjement i bruken av modellen. I Nordahl, Sunnevåg og Ottosens evalueringsrapport om LP-modellen kan vi lese at det positivt signifikant av utviklingen i prosjektskolenes læringsmiljø sett i forhold til kontrollskolenes. Dette viser seg blant annet i relasjonen mellom lærere og elever og i samarbeidet mellom lærerne (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen, 2009:152). Vi har i vår undersøkelse sett at den skolen som ble mest fortrolig med LP-modellen som arbeidsredskap og brukte den etter intensjonene, hadde et stabilt samarbeid før og etter innføringen av modellen. Men flere uttalte ved denne skolen at de hadde et høyere refleksjonsnivå og hadde fått et endret forhold til elevene gjennom arbeidet i reflekterende lærergrupper. Det kan se ut som at det er lettere å utvikle en kollegaveiledning dersom man klarer å løfte enkelt-saker opp på felles skolenivå, slik det ble gjort ved skole C.

Det er ikke uten videre gitt at LP-modellen er et redskap som fremmer kollegaveiledning. Data fra intervju og observasjon av lærergrupper sammen med de kvantitative dataene gir et tydelig signal om at det er en viktig forutsetning at implementeringen skjer slik at deltakerne får tydelig kjennskap til modellen, blir tatt med i beslutningsprosessen og blir motivert for å bruke modellen. Videre viser våre undersøkelser at det er viktig med oppfølging og skolering av deltakerne underveis og med forpliktelse i alle ledd, hos ledere, lærere og PPT. Dersom slike forutsetninger er til stede, vil LP-modellen kunne være et godt redskap til kollegaveiledning i en lærende organisasjon.

VEDLEGG

Vedlegg 1 Observasjonsskjema	72
Vedlegg 2 Intervjuguide – LP-prosjektet	75
Vedlegg 3 Til LP-skoler i Hedmark	78
Vedlegg 4 Samtykke	80
Vedlegg 5 Samtykke	81

Vedlegg 1

Observasjonsskjema

Skole:..... Gruppe:..... Dato:.....

Mal for observasjon i forbindelse med LP-modellen og kollegaveiledning som strategi for å utvikle lærende organisasjoner

Vårt fokus i dette forskningsarbeidet skal være på kollegaveiledning under bruk og ved hjelp av LP modellen. Vi vil se på om kollegaveiledning i denne sammenhengen, fungerer som et verktøy for å utvikle en lærende organisasjon. Vi vil ha vårt hovedfokus på samhandling, veiledning og prosessene i gruppa.

1) Fokus på kollegaveiledning under LP-modellens analyse, strategi og tiltaksdel? (brukes modellen?)

2) Hvordan er kommunikasjonen i lærergruppa under analysen av de såkalte «opprettholdende faktorene»?

3a) Hvordan foregår veiledningen mellom ekstern veileder og skolen?

3b) Hvordan foregår veiledningen mellom medlemmene i lærergruppa? (Hvordan fungerer gruppeleder?)

1. Fokus på kollegaveiledning under LP-modellens analyse, strategi og tiltaksdel? (brukes modellen?)	
<p>Analyse delen: Hvor er gruppas fokus? (Er den på interaksjonen mellom elevene og omgivelsene? Følger fasene hverandre)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulering av problemstilling (kommer gruppa fram til ett og ett problem?) • Målformulering Innhenting av informasjon (Hvordan er kvaliteten på informasjonen? Innhenting, beskrivelser, normative vurderinger..) • Analyse og refleksjon (fokus på om medl. i gruppa klarer å se på seg selv som aktører) 	Våre observasjoner

1.b Fokus på kollegaveiledning under LP-modellens strategi og tiltaksdel? (brukes modellen?)

Tiltaksområder og strategier som ofte brukes iflg. Thomas Nordahl (Modellheftet, 2006, s. 24–26) er innenfor relasjoner, klasseledelse, undervisning, sosial kompetanse, motiverende tiltak, samarbeid med foreldrene, tilpasset opplæring, korrigerende tiltak og holdninger, verdier, skolens handlingsplaner og arbeid med skolens ute- og innemiljø.

<p>Strategi og tiltaksdelen (Hvordan foregår drøftingene i forhold til strategi og tiltak? Progresjon og kvalitet i kommunikasjonen? Framdrift?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utvikling av strategi og tiltak • Gjennomføring av valgte strategier (integritet og lojalitet, følger medlemmene opp tiltakene, loggføring) • Evaluering • Revidering 	Hvor tydelig er gruppeleder i denne fasen?
--	---

2. Hvordan er kommunikasjonen i lærergruppa under analysen av de såkalte «oppretholdende faktorene»? (Hvordan foregår drøftingen og hvordan kommer gruppa fram til de «riktige» faktorene – konsensus.)

Iflg. Nordahl er de oppretholdende faktorene situasjonsbestemte og knyttet til den adferden og det læringsmiljøet man ønsker å endre (Modellheftet, 2006: 21) Faktorer som kan være nyttige å bruke i denne fasen er:

- Dårlig relasjon mellom elev og lærer
- Liten struktur på undervisningen, mange aktivitetsskifter
- Liten grad av pro-aktiv klasseledelse
- Manglende differensiering og tilpasset opplæring
- Lite vektlegging av mestring og oppmuntring
- Uklare regler og mye negative konsekvenser
- Konflikter mellom elever
- Lite inkluderende elevmiljøer
- Manglende samarbeid mellom hjem og skole
- Lite hensiktsmessige mestringsstrategier hos elevene
- Lite vektlegging av sosial kompetanse
- Uhensiktsmessig organisering av skoledagen
- Andre

Observasjonsnotater:

Vedlegg 2

Intervjuguide – LP-prosjektet

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Alder:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?

1.) Hvordan var oppstarten av prosjektet?

Hva var bakgrunnen og begrunnelsen for at din skole kom med i prosjektet?

Hvordan fikk dere kjennskap til modellen?

Hvordan opplevde du oppstarten med arbeidet med LP på din skole?

Hvordan har opplæringsprogrammet fungert for gruppelederne?

Hvordan ble teorigrunnet presentert for dere i kollegiet?

Har dere lest de tre heftene?

Har dere drøftet og studert teoriene som presenteres?

I hvilken «setting» leste du bakgrunnsstoffet?

Hvordan har du opplevd skoleleders involvering i prosjektet?

2.) Hvordan brukes metoden?

(2. hovedtema: Undersøke hvordan LP-modellen brukes i lærerteamene, – om analysedel, strategi og tiltaksdel brukes slik det er forutsatt eller om eventuelle varianter blir brukt).

a) Hvordan blir saker meldt til LP-gruppa?

b) Hvilke saker synes du egner seg i forhold til bruk av metoden?

c) Hvordan opplever du de ulike fasene i modellen?

Hvordan foregår analysen av de såkalte «oppretholdende faktorene»?

Hvordan er målformuleringsprosessen?

Hvordan innhentes informasjon?

Hvordan håndteres tiltaksdelen?

- d) Brukes modellen slik det er sagt den skal brukes eller har dere gjort tilpasninger?
 - Er det faser som oppleves spesielt vanskelige?
 - Er det faser som oppleves spesielt nyttige?
- e) Hvordan har framdriften i saker vært?
 - Hvordan følges foreslåtte tiltak opp?
 - Hvordan blir effekten av tiltakene vurdert?

3.) Hva blir tatt opp i gruppene?

(4. hovedtema: Kartlegge hvilke problemstillinger og temaer som tas opp til analyse i lærergruppene.)

- a) Hvilke problemstillinger tas opp, og hvem bestemmer hva som skal drøftes videre?
- b) Kan du si noe om fordeling av type tema i forhold til opprettholdende faktorer?

4.) Hvordan fungerer LP-gruppa?

(5. hovedtema: Undersøke hvordan veiledningen mellom medlemmene i gruppa fungerer, og hvordan gruppeleder fungerer.)

- a) Hvordan er kommunikasjonen i gruppa?
- b) Hvordan opplever du det å uttrykke egne meninger?
- c) Hvordan opplever du å få tilbakemeldinger?
- d) Hvordan er tonen dere i mellom (åpen/lukket/preget av respekt/humor)?
- e) Hvordan er medlemmenes engasjement?
- f) Hvordan foregår veiledningen mellom gruppas medlemmer?
- g) Føler du at det er tema som ikke *kan* tas opp?
- h) Hvordan takler dere uenighet?

Ledelse av gruppa

- a) Hvordan opplever du å være gruppeleder?
- b) Hvordan forbereder du deg til møtene?
- c) Hvordan er medlemmenes deltakelse?

5.) Hvordan foregår veiledning med PPT?

(3. hovedtema: Undersøke hvordan veiledningen foregår mellom ekstern veileder og lærergruppa).

- a) Hvordan opplever du veiledningen fra PPT?
- b) Hvordan har samarbeidet med PPT vært?
- c) Hvordan opplever du følgeforskers rolle?

6.) Hva betyr prosjektet for deg som lærer?

(1. hovedtema: Hvilken effekt mener du bruk av modellen har på den enkelte lærers didaktiske refleksjon, og om denne formen for kollega-veiledning er med på å fremme en lærende organisasjonskultur)

- a) Diskuterer dere valg av pedagogiske løsninger?
- b) Er det noen som bidrar med ped.teori eller annet?
- c) Tenker du annerledes om problemer/ utfordringer nå enn hva du gjorde før? Hvordan?
- d) Har bruk av modellen gjort noe med din måte å forstå og håndtere problemer på?
- e) Har det å delta i prosjektet påvirket din undervisning?
- f) Drøfter du oftere skolehverdagen med kollegaer nå enn før?
- g) Har prosjektet påvirket måten du samhandler med elever / kollegaer?

18. jan. 2008 (forskergruppa)

Vedlegg 3

Til LP-skoler i Hedmark

Hamar, 24.10.2006

Forespørsmål om samarbeid om forskningsprosjektet

«Kollegaveiledning i en lærende organisasjon»

Vi viser til brev av 14.09.06 som ble sendt fra Høgskolen i Hedmark ved Thomas Nordahl til skoler som deltar i prosjektet «Tilpasset opplæring og pedagogisk analyse». Høgskolen i Hedmark har fått midler til å gjennomføre fem ulike delprosjekter i tillegg til hovedprosjektet og ønsker å anvende LP-skoler også til delprosjektene. Dette er avklart med Lillegården kompetansesenter.

Denne henvendelsen gjelder ønske om samarbeid om gjennomføring av ett av de fem delprosjektene. Vi er tre høgskolelektorer som har et felles delprosjekt som handler om utvikling og læring i en organisasjon ved hjelp av kollegaveiledning. Vi har vært i kontakt med PPT-nettverket i Hedmark fylke og innledet et samarbeid med nettverket. Videre ønsker vi et samarbeid med noen utvalgte skoler som følgeforskere i implementeringen av LP-modellen.

Delprosjektet skal bidra til mer kunnskap om hvilke faktorer som bidrar til å utvikle gode veiledningsprosesser og hvilke faktorer som virker hindrende i veiledningsprosessene. Det er også ønskelig å undersøke hva PPT-veilederne og lærerne oppfatter som god veiledning og hva som ikke gjør det. Videre tar prosjektet sikte på å undersøke hvilke spørsmål og dilemmaer som knyttes til lærerens utfordringer i arbeidet med tilpasset opplæring, og om LP-modellen, som en form for kollegaveiledning, kan hjelpe lærerne til økt faglig, pedagogisk og yrkesetisk refleksjon.

Vår oppgave som forskere vil i første rekke være å studere veiledningen som foregår mellom PPT-veilederne og lærergruppene, i noen utvalgte lærergrupper. Hvilke spørsmål tar lærerne opp i veiledningstimene og

hvordan foregår selve veiledningsprosessene i gruppene? Vi vil undersøke hvilke problemstillinger og prosesser som fremmer eller hemmer faglig, pedagogisk og yrkesetisk refleksjon.

I prosjektperioden som går fra 2006 til 2009 ønsker vi å følge PPT og noen lærergrupper i det løpende arbeid med LP-modellen. Vi ønsker å komme i kontakt med noen lærergrupper så snart som mulig for å avklare og planlegge den videre oppfølgingen. Innsamling av dataene er planlagt å starte våren 2007.

Ta gjerne kontakt for eventuell mer informasjon om prosjektet.

Vennlig hilsen

Marit Bjorvand Børresen Arild Sivertsen Solveig F. Aasen

Førstelektor i
pedagogikk

Høgskolelektor i
pedagogikk

Høgskolelektor i
pedagogikk

Vedlegg 4

Samtykke

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig og bygger på lærergruppens og PPT-veiledernes samtykke til å delta. De innsamlede dataene fra undersøkelsen skal ikke på noe tidspunkt utlevers til andre. De prosjektansvarlige har taushetsplikt, og dataene blir behandlet konfidensielt og i tråd med etiske krav for forskning.

Undersøkelsen blir sendt Datatilsynet til godkjenning.

Hamar, medio februar 2007.

Kari Bern

Björg Herberg Gloppen

Arild Sivertsen

Høgskolelektor i
pedagogikk

Høgskolelektor i
pedagogikk

Høgskolelektor i
pedagogikk

Vedlegg 5

Samtykke

Ad prosjektet «Kollegaveiledning i en lærende organisasjon»

Ja, jeg ønsker å delta i prosjektet «Kollegaveiledning i en lærende organisasjon» og gir med dette tillatelse til innsamling av data som framkommer i dokumentet «Informasjon om delprosjektet «Kollegaveiledning i en lærende organisasjon.»».

.....

.....

Sted og dato

Underskrift.

LITTERATURLISTE

- Bateson, G. (1972). *Mentale systemers økologi. Steps. Skridt i en utvikling*. Danmark: Akademisk forlag.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fullan, M. G. (1992). *Successful School Improvement*. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. Fourth Edition.
- Fullan, M. G. (2001). *Leading in the culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1995). *What's Worth fighting For? Working Together For Your School*. Oslo: Gamlebyen Grafiske A/S.
- Gloppen, B. H. (2009). *Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen. Kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 5, 341–355. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. (1996). At stimulera till reflekterad praktik. Om handledningens roll i utveckling av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. I C. Brusling & G. Strömqvist (red), *Refleksjon och praktik i læreryrket*. Studentlitteratur, Lund.

- Hargreaves, A. (2004). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E.L. Dale (red), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Det Utdanningsvitenskapelige bibliotek. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring. Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program*. Oslo: PFI, UiO/HiO.
- Johnsen, U. (2008). *Lærersamarbeid – fremmende eller hemmende for læreres undervisningspraksis*. HiO-rapport 2008 nr.12.
- Jordfall, B., Nyen, T., & Arup Seip, Å. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. Fafo-rapport 2009:23.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995). *Reformledelse. Skoleledelse mot år 2000*. Oslo: Departementet.
- Lillejord, S. (1997). Målstyring, skoleutvikling og skoleledelse. I L. Fuglestad & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nilssen, F. H. (1999). *Rapport om nasjonal skolevurdering i Sverige*. Norsk skoleblad nr. 5/99.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M. m.fl. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks pedagogiske Universitetsskole. Teknisk rapport: København.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. USA: Basic Books Inc.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: En utfordring for skoleledere. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (red), *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Steinsholt, K. (2009). *Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? Bedre skole*, 1. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Stortingsmelding 37 (1990–91). *Om organisering og styring av utdanningssektoren*. Oslo: Departementet.
- Stortingsmelding 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding 11 (2008–2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Skjervheim, H. (1989). *Målstyring av mange slag*. Kronikk i Aftenposten, 05.05.89.
- Trippestad, T. A. (2009). *Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. Avhandling for graden philosophiae doctor (phD). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning. En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, S. L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammepålegg for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Vallset: Oplandske bokforlag.