

Torunn Tinnesand og Sandra Val Flaatten

# Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper

*En casestudie*



**Lillegården  
kompetansesenter**

Statlig spesialpedagogisk støttesystem



Torunn Tinnesand og Sandra Val Flaatten

# **Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper**

***En casestudie***

© Lillegården Kompetansesenter, Porsgrunn 2006  
STATPED SKRIFTSERIE NR: 37

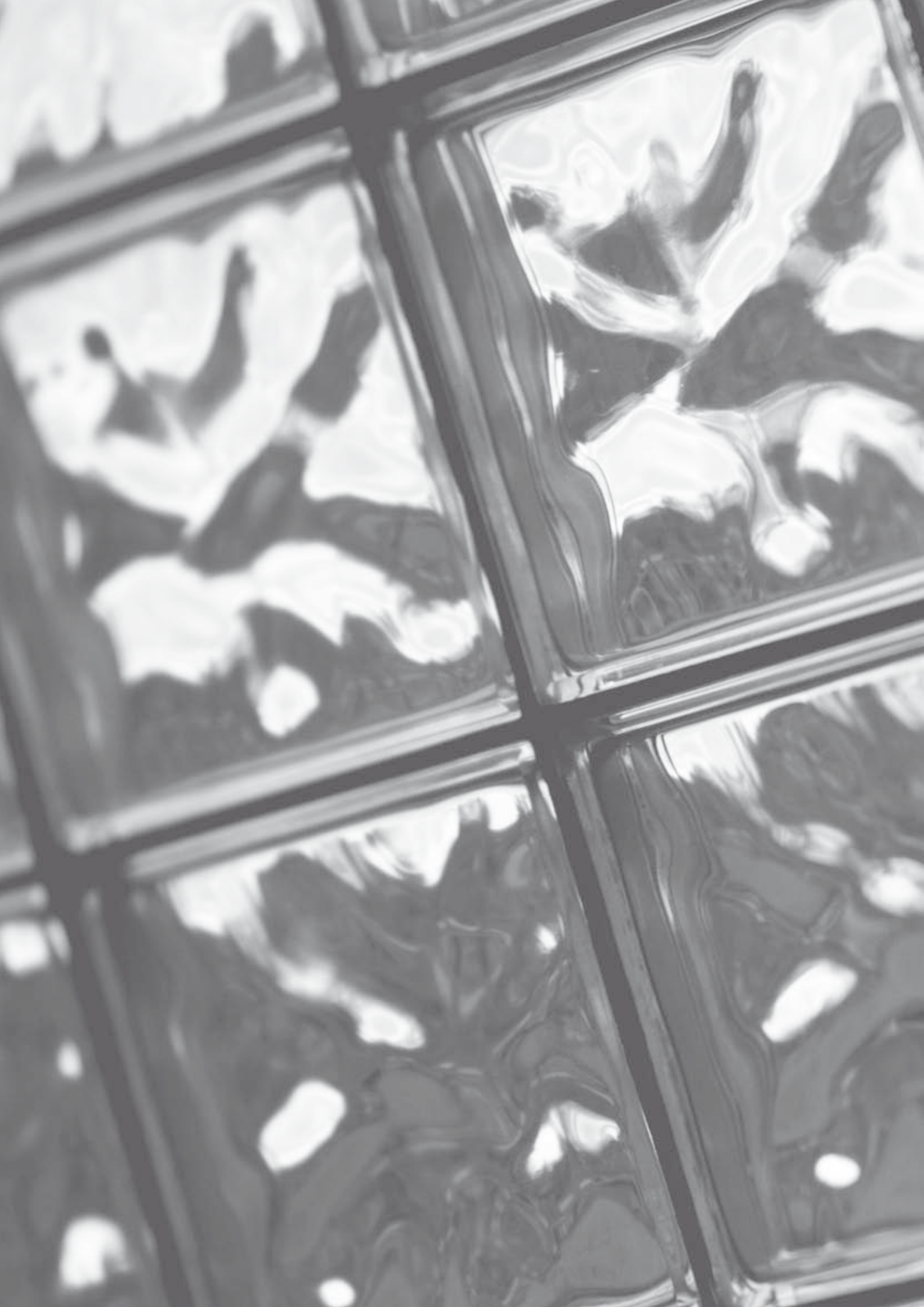
ISSN 1503-271X

Se [www.statped.no/bibliotek/skriftserie](http://www.statped.no/bibliotek/skriftserie) for oversikt over skriftserien og elektroniske utgaver.

Illustrasjonsfoto på forsiden/fotograf: Tom Riis

# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>5</b>
<b>2 KORT INTRODUKSJON TIL LP-PROSJEKTET OG TORSAND SKOLE.....</b>	<b>7</b>
2.1 LP-PROSJEKTET .....	7
2.2 TORSAND SKOLE.....	7
<b>3 HVA SYNES LÆRERNE OM Å DELTA I LP-PROSJEKTET? .....</b>	<b>9</b>
3.1 BLE LÆRERNES FORVENTNINGER INNFRIDD? .....	9
3.2 HAR DET VÆRT NYTTIG Å DELTA I PROSJEKTET?.....	9
3.3 ER DET AKTUELT Å VIDEREFØRE DENNE ARBEIDSFORMEN I LÆRERGRUPPENE? .....	10
<b>4 HVORDAN BLE LP-MODELLEN PRAKTISERT I LÆRERGRUPPENE? .....</b>	<b>11</b>
4.1 TEMAER SOM BLE TATT OPP .....	13
4.2 SAMARBEID OG KOMMUNIKASJON.....	15
4.3 STRUKTUR OG LEDELSE I GRUPPENE .....	19
4.4 ENDRING AV FORSTÅELSE OG HANDLING .....	22
<b>5 OPPSUMMERING.....</b>	<b>27</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>29</b>
<b>NETTADRESSER.....</b>	<b>29</b>
<b>VEDLEGG 1 METODE.....</b>	<b>31</b>
INTERVJU .....	31
SPØRRESKJEMA.....	32
OBSERVASJON .....	32
PRESENTASJON .....	32
<b>VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>33</b>
<b>VEDLEGG 3 SPØRRESKJEMA .....</b>	<b>35</b>
<b>VEDLEGG 4 EKSEMPELSAMLINGER FRA INTERVJUENE .....</b>	<b>37</b>
EKSEMPELSAMLING 1 Oppsummering fra intervjuer i lærergruppene.....	37
EKSEMPELSAMLING 2 Temabaserte sitater fra intervjuer i lærergruppene .....	40
EKSEMPELSAMLING 3 Lærernes svar i spørreskjemaets åpne svarkategorier .....	47



# 1 INNLEDNING

Denne rapporten er basert på en casestudie av arbeid i lærergrupper, hvor utgangspunktet vårt har vært en generell interesse for kollegaveiledning i pedagogisk utviklingsarbeid.

Vi har vært opptatt av hva som kjennetegner gode læreprosesser i kollegagrupper, og hva som bidrar til å oppfylle målene i det utviklingsarbeid de inngår i. Forskning har vist at dette blant annet har sammenheng med grad av forpliktelse og integritet i arbeidet (Nordahl 2005). De skolene hvor det har vært best effekt av deltakelse i pedagogisk utviklingsarbeid, har også i størst grad vært lojale mot prosjektets teori og metode.

Casestudien er gjennomført ved en av de fjorten skolene som i perioden 2002-2005 deltok i prosjektet Læringsmiljø og problematferd (LP-prosjektet). Skolen har vi kalt Torsand skole. I undersøkelsen har vi vært spesielt opptatt av i hvilken grad lærerne har vært lojale mot teori og metoder i gjennom LP-prosjektet.

Det blir ofte uttalt at kunnskap fra skoleforskning i liten grad blir omsatt til pedagogisk praksis i klasserommet. På en konferanse om FoU i lærerutdanningen våren 2005, holdt professor Peder Haug en forelesning under overskriften: ”Er det å forske på praksis viktig for praksis?” Han presenterte noen dilemmaer i feltet mellom teori og praksis, og hevdet blant annet at *”det er viktig at man i praksis gjør det som gjennom forskning har vist seg å virke, samtidig som man i praksis aldri vet hva som virker”*. I praksis blir de teoretiske idealene satt under press av de mange motstridende ønsker og målsettinger som finnes i klasserommet. Et annet dilemma som ble nevnt var at *”når vi bruker idealene som grunnlag for å tolke fortellingene om skole og barnehage, blir fortellingene ofte feil”* (Haug 2005). Dette utsagnet sier noe om at mange lærere føler at skoleforskning har lite med deres virkelighet å gjøre, og at kunnskap fra forskningen derfor i liten grad blir anvendt i skolens pedagogiske arbeid.

I LP-prosjektet er det lærernes egne utfordringer som er utgangspunktet, det vil si at arbeidet har et situasjonsbestemt utgangspunkt. Analyse av utfordringer skal være forankret i forskningsbasert kunnskap, og legge vekt på samspillet mellom elever og læringsmiljøet i skolen. Det er altså lærernes beskrivelser av egen virkelighet som står i sentrum. De teoretiske perspektivene som er presentert i et veiledningshefte for prosjektet representerer idealet, eller grunnlaget for å analysere og forstå disse beskrivelsene. I vår undersøkelse har vi vært opptatt av hvordan lærerne ved Torsand skole har praktisert arbeidsmodellen for LP-prosjektet, ved å sammenligne idealene som er definert i veiledningsheftet for prosjektet, og virkeligheten slik vi erfarte den i gruppenes arbeid.

Evalueringen av LP-prosjektet viser at arbeidet ved de fjorten pilotskolene har hatt god effekt på mange områder. I Rapport 19/05, som er en beskrivelse og evaluering av LP-modellen, går det fram at effekten generelt er veldig god, sammenlignet med kontrollskolene som har deltatt i undersøkelsen. Men det viser seg også at det er til dels store forskjeller på effekten mellom de enkelte skolene. Noen skoler har gjennomgående hatt en mer positiv utvikling enn andre innenfor de fleste variabelområdene. Forpliktelse og integritet ser ut til å være sentrale faktorer i implementeringsarbeidet ved de skolene som har hatt mest positiv utvikling (Nordahl 2005).

Det er mange varianter av kollegaveiledning som blir benyttet som strategi i kompetanseutvikling, men i vet ikke så mye om læringseffekt av disse. Arbeidet i gruppene kjennetegnes gjerne av bestemte prosedyrer og fast sammensetning av personer over tid, men veiledningsmodeller og teorigrunnlag som benyttes varierer. Hensikten med slike grupper er at kollegaer skal bidra til hverandres kompetanseutvikling. Å arbeide etter en bestemt modell er imidlertid ingen garanti for læring og endring av praksis. Modeller kan brukes som hjelp til analyse og refleksjon, med fokus på å finne ny forståelse og tilnærminger til problemer i praksis. Men modeller kan også benyttes som oppskrifter, med fokus på instruksjon og med preg av prestasjonsorienterte øvelser. Å søke etter og oppnå ny forståelse krever først og fremst en innstilling og vilje til forandring. Endring er krevende, blant annet fordi det innebærer at etablerte sannheter må utfordres. Jo mer instrumentelt en modell blir brukt, desto større sjanse er det for å at resultatet av prosessen blir at den etablerte sannhet bekreftes framfor at ny forståelse oppnås.

Et generelt og overordnet mål for denne casestudien har vært å utvikle kunnskap om arbeid i lærergrupper og deres funksjon i strategisk kompetanseutvikling. Når vi har undersøkt lærergruppene ved Torsand skole, har vi vært opptatt av lærernes egne oppfatninger av læring og nytte av arbeidet, samtidig som vi har hatt et eksternt og kritisk blick på hvordan prosjektets teori og arbeidsmodell har vært praktisert i gruppene.

I denne rapporten har vi valgt en tematisk presentasjon av informasjonen fra spørreskjemaundersøkelsen, gruppeintervjuene og observasjonene. Alle temaområdene er avgrenset til å gjelde noen utvalgte hovedtema. Strukturen i rapporten går ut på at vi først gir en beskrivelse og analyse på grunnlag av det datamaterialet vi har samlet inn. Deretter følger det noen anbefalinger som vi håper kan være til nytte og inspirasjon for de som arbeider med LP-modellen, eller andre former for kollegabasert veiledning.

For de av leserne som er interessert i utfyllende informasjon, så følger beskrivelse av metode, intervjuguide og spørreskjema, samt eksempelsamlinger med oppsummeringer fra intervjuene som vedlegg til rapporten.



## 2 KORT INTRODUKSJON TIL LP-PROSJEKTET OG TORSAND SKOLE

### 2.1 LP-PROSJEKTET

LP-prosjektets målsetting har vært å implementere kunnskap fra forskning om forebygging og håndtering av problematferd i skolen (Nordahl 2000). LP-modellen består av flere elementer, som alle er viktige for å oppnå endringseffekt. Alle lærerne blir organisert i lærergrupper som møtes regelmessig og arbeider etter en systemteoretisk analysemodell. Gruppene har en fast leder som får opplæring i gruppeledelse. Alle lærerne får opplæring i teori og metode gjennom egne fagdager. I LP-prosjektet fikk alle lærergruppene ekstern veiledning fra Lillegården kompetansesenter.

LP-modellen inneholder ikke prinsipper som beskriver hva som skal gjøres i bestemte situasjoner. Arbeidet i gruppene har et situasjonsbestemt utgangspunkt hvor lærernes opplevde utfordringer i egen skolehverdag står i sentrum. Et hovedelement i LP-modellen er den systemteoretiske analysemodellen, som består av en analysedel og en strategi- og tiltaksdel. Analysedelen skal være gjennomført før arbeidet med å utvikle tiltak og strategier starter (Nordahl 2005). I analysefasen skal det også anvendes andre modeller som gir hjelp til å se utfordringer ut fra ulike teoretiske perspektiver, samt hvilke faktorer som kan tenkes å utløse, påvirke eller opprettholde atferds- og læringsproblemer i skolen.

Evalueringen av LP-prosjektet har vist at det er avgjørende at de lærerne som anvender modellen er lojale i forhold til framgangsmåtene, og at de anvender den systematisk over tid. I vår casestudie har vi derfor vært særlig opptatt av å finne ut hvordan lærergruppene har brukt modellen i sitt arbeid.

### 2.2 TORSAND SKOLE

Torsand skole har 240 elever fordelt på 10 klassetrinn. Sammenslåing av barne- og ungdomsskole til en skole skjedde for ca 10 år siden. Skolen har 22 lærere, hvorav 7 har vært ved skolen over 10 år, det vil si at de har jobbet ved den tidligere barne- eller ungdomsskolen. Kun to lærere har vært ansatt mindre enn 5 år. Det er seks menn i det pedagogiske personalet, inkludert rektor.

Skolen er lokalisert i et lite industrisamfunn, som fungerer som et ganske lukket samfunn. Alle kjenner alle, og barn og ungdom som bor her oppsøker i liten grad venner og aktiviteter i nabosamfunn, selv om disse geografisk ligger nær.

På småskoletrinnet er det heldagsskole for elevene. Ungdomstrinnet har innført studietid og kurs i praktisk/estetiske fag. Større valgfrihet er med på å heve disse fagenes status.

I forkant av prosjektet var mange av skolens lærere slitne etter en periode hvor noen få elever hadde ”satt skolen på hodet”. Motivasjonen for å få hjelp var dermed stor, samtidig som forventningene til akutt hjelp i form av kortsiktige tiltak muligens var større enn det LP-prosjektet kunne innfri.

En innovasjon kan defineres som en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen og Sørli 1992). LP-prosjektet faller inn under denne definisjonen, fordi prosjektet har som mål å utvikle læringsmiljøet i skolene ved å skape gode betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elever (forbedre praksis) gjennom bruk av bestemte modeller for organisering og arbeidsmåte, slik de går frem i veilederen (planlagt endring).

En innovasjon handler altså om et forsøk på å endre praksis i en organisasjon. Dette kan ofte vise seg å være litt av en utfordring! Sannsynligvis har det sammenheng med det Gunnar Berg omtaler som den *mottakeligheten* som kjennetegner miljøet der endringen skal finne sted (Berg 1999). I hvilken grad skolen er mottakelig for en innovasjon, en endring, mener Berg har sammenheng med ledelsens og de ansattes *beredskap* for endringen. Er vi innstilt på å tenke og gjøre noe annerledes enn før, dersom vi blir utfordret til det? Denne "tilstanden" i en organisasjon blir også betegnet som *readiness* (Ackoff 1999, Nordahl 2005a).

En innstilling til noe har blant annet sammenheng med det å være motivert for noe. Motivasjon for å lære noe nytt henger ofte sammen med opplevelsen av mening og relevans, klart definerte mål for læringen, medbestemmelse og tilbakemeldinger.

I denne undersøkelsen har vi vært opptatt av noen forhold som kan tenkes å ha hatt betydning for lærernes innstilling til, og motivasjon for, LP-prosjektet. I de tre neste delkapitlene får vi et innblikk i lærernes forventninger til prosjektet, i hvilken grad de har opplevd prosjektdeltakelsen som nyttig, og om de ser det som aktuelt å videreføre prosjektet etter at det er avsluttet. Analysen i dette kapitlet er basert på lærernes egne synspunkt og oppfatninger, slik de kom frem gjennom spørreundersøkelsen.

## 3 HVA SYNES LÆRERNE OM Å DELTA I LP-PROSJEKTET?

### 3.1 BLE LÆRERNES FORVENTNINGER INNFRIDD?

En måte å beskrive en forventning på, er at man danner seg en forestilling, et indre bilde, av noe før det inntreffer (Teigen 1989). Ved oppstart av LP-prosjektet informerte kompetansesenteret lærerne ved deltakerskolene om innholdet i og organiseringen av LP-prosjektet. Dette ga et visst, men langt fra tilstrekkelig, informasjonsgrunnlag for å kunne skape seg et bilde av hva LP-prosjektet ville gå ut på. Til tross for dette, og den metodiske svakheten som er knyttet til det å stille hukommelsesspørsmål, lurte vi likevel på hvilke forventninger lærerne hadde da prosjekt ble startet opp, og i hvilken grad de opplevde at disse forventningene var blitt innfridd gjennom prosjektdeltakelsen.

Lærernes svar viste oss at fire av dem ikke hadde noen spesielle forventninger. En lærer husket ikke hva som var forventningen, og en lærer var ikke med i oppstarten. Resten av lærerne (11) svarte at de hadde positive forventninger til prosjektdeltakelsen, blant annet ved at de ønsket å lære mer om problematferd og få ideer til hvordan de kunne håndtere problematferd annerledes. Av disse elleve lærerne, svarte åtte at forventningene i noen grad hadde blitt innfridd underveis, og tre svarte at forventningene i høy grad hadde blitt innfridd.

Det at nesten 2/3 av lærerne hadde positive forventninger til LP-prosjektet, må kunne antas å ha hatt en positiv betydning for skolens mottakelighet for prosjektet. Lærernes beskrivelser av egne forventninger forteller oss at de blant annet ønsket å lære mer om problematferd blant elever, få ideer til håndtering av problematferd, kunne samarbeide på tvers av trinn og kunne løse saker i fellesskap. Prosjektet må derfor kunne sies å være ønsket blant et flertall av de ansatte ved skolen.

Det å diskutere forventninger i forkant av utviklings- og endringsarbeid er nyttig, og vil kunne hindre at det oppstår misnøye underveis. Forventningsavklaringer bør også foregå underveis, slik at eventuelle uoverensstemmelser kan oppklares og rettes opp. Sluttevaluering bør dessuten relateres til forventninger som var der innledningsvis. Dette vil øke bevisstheten om effekten av å ha deltatt i prosjekter, og motivere til overføring av ny kunnskap og arbeidsform inn i daglig praksis.

### 3.2 HAR DET VÆRT NYTTIG Å DELTA I PROSJEKTET?

Det å oppleve ny kunnskap eller nye ferdigheter som nyttig, er svært motiverende for læringsprosessen og for senere anvendelse av det som er lært. Vi spurte derfor lærerne om de hadde opplevd egen deltakelse i LP-prosjektet som nyttig. Seksten av sytten lærere svarte bekreftende på spørsmålet.

Lærerne ble bedt om å gi eksempler på hva de hadde opplevd som nyttig. Det var nokså stor variasjon i de eksemplene som ble gitt, men en tredjedel av lærerne hadde én ting felles: De hadde lært andre klassetrinn og lærerne der bedre å kjenne. Videre hadde tre lærere til felles at de

hadde blitt mer bevisst på seg selv som lærer, og to lærere mente det hadde vært nyttig for dem å få innsikt i dette med problematferd og hvordan de kunne takle utfordrende situasjoner bedre. Mange flere eksempler på hva de seksten lærerne hadde opplevd som nyttig ved å delta i prosjektet, finnes i Eksempelsamling 3.

Det at så mange av lærerne har opplevd prosjektet som nyttig, kan tenkes å ha sammenheng med at prosjektet har “truffet lærerne hjemme”, det vil si at arbeidsmåtene og det faglige innholdet har tilført dem noe nyttig nytt. Denne opplevelsen har i sin tur virket positivt sammen med endringsberedskapen deres. Tenke- og handlemåter har blitt endret fordi de har sett nytten av det.

Etter at et prosjekt er avsluttet, kan det være aktuelt å drøfte i personalgruppa hva det var ved prosjektet som gjorde det nyttig for hver enkelt, men også hva som kunne ha gjort det enda mer nyttig. Dette kan være bevisstgjørende i forhold til å ta ny kunnskap i bruk i det daglige arbeidet, og for vurdering av eventuell senere prosjektdeltakelse.

### **3.3 ER DET AKTUELT Å VIDEREFØRE DENNE ARBEIDSFORMEN I LÆRERGRUPPENE?**

Når LP-prosjektet nærmet seg sin avslutning våren 2005, var det naturlig både for kommunenivå, skoleledelse og lærere å ta stilling til om ordningen med lærergrupper skulle fortsette etter at prosjektet var avsluttet. Gjennom uformelle samtaler med koordinator, noen av lærerne og kompetansesenterets veileder ved skolen, fikk vi inntrykk av at det var ønskelig at ordningen med lærergrupper ble videreført skoleåret 2005/06. Men for å få tak i *alle* læreres oppfatning om dette, satte vi inn et spørsmål om videreføring av lærergrupper i spørreskjemaet. Seksten av sytten lærere svarte på spørsmålet, og svaret var unisont: Samtlige av dem ønsket at ordningen med lærergrupper skulle fortsette. Flesteparten av lærerne ønsket dessuten at lærergruppene også i fortsettelsen skulle settes sammen på tvers av team. Noen begrunnelser for hvorfor nettopp dette har vært opplevd som positivt, finnes i kapittel 4.3.

Tilbakemeldingen fra lærerne som svarte på spørreskjemaet taler sitt tydelige språk. Den gir et bidrag til å bekrefte antakelsen om en sammenheng mellom opplevd nytte av noe og motivasjon for å fortsette med dette.

## 4 HVORDAN BLE LP-MODELLEN PRAKTISERT I LÆRERGRUPPENE?

Hittil har vi fokusert på lærernes oppfatninger av LP-prosjektet. I dette kapitlet fokuserer vi på hvordan LP-modellen ble praktisert i de tre lærergruppene. Informasjonen som ligger til grunn er primært innhentet ved hjelp av observasjon i gruppene. Der det har vært naturlig har vi supplert analysen med data fra gruppeintervjuene og spørreskjemaet. Det er igjen verdt å minne om de begrensningene som ligger i tolkning av observasjoner. Vi har blant annet forholdt oss til begrepene individuelle og felles refleksjoner, samt ytre dialog og indre monolog, når vi har analysert observasjonsnotatene. Arbeidet i gruppene fører til mange individuelle refleksjoner og indre dialoger som vi ikke får tilgang til ved observasjon.

Praksis i de tre lærergruppene er analysert med utgangspunkt i LP-veilederen. I dette veiledningsheftet beskrives arbeidsmåte for gruppene, samt teorigrunnlag og modeller for analyse og refleksjon over problemer i praksis. Hvordan en slik veileder blir anvendt, og i hvilken grad teori og metoder fungerer som støtte til læring og endring av praksis, avhenger av flere forhold. Et slikt forhold kan være opplæring og veiledning. Andre viktige forhold kan være de enkelte gruppedlemmenes for forståelse, forventninger og engasjement. Gruppens fungering med hensyn til interesse og engasjement, trygghet og åpenhet til å støtte og utfordre hverandre, antas også å ha betydning for læring og endring av praksis.

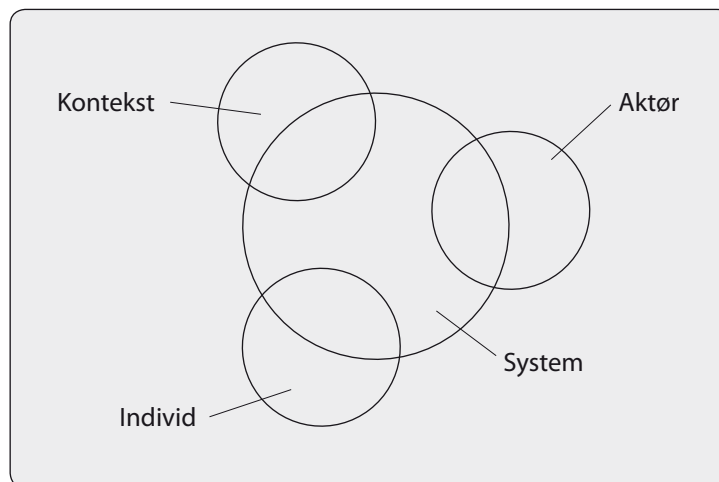
I presentasjonen nedenfor har vi tatt utgangspunkt i den systemteoretiske analysemodellen, som anbefaler følgende faser og trinn i arbeidsprosessen:

<b>Fase 1: Analyse</b>	<b>R</b>
Formulering av utfordringer, tema eller problem	<b>E</b>
Innhenting av informasjon	<b>V</b>
Analyse og refleksjon	<b>I</b>
	<b>D</b>
<b>Fase 2: Strategi og tiltaksutvikling</b>	<b>E</b>
Utvikling av strategier og tiltak	<b>R</b>
Gjennomføring av valgte strategier	<b>I</b>
Evaluerings	<b>N</b>
	<b>G</b>

Denne modellen er kjent fra flere sammenhenger, og er i prinsippet lik P-S modellen (Skogen og Sørli 1992). Det som særlig blir fremhevet i modellen over, er at analyse av utfordringen må finne sted før strategi og tiltaksutvikling. Strukturen i denne modellen er enkel, men det er krevende å anvende den på en måte som fører til ny forståelse av et problem, særlig om dette har vart en stund. Enda mer krevende er det å oppnå ny forståelse som overføres til lignende situasjoner, og som fører til at en endrer sin praksis generelt.

Som hjelp til å gjennomføre god analyse skal det anvendes en modell som gir hjelp til å se utfordringer i systemperspektiv. Systemperspektivet i LP-modellen består av individ-, aktør- og kontekstuelte perspektiv, og sammenhenger mellom disse.

Forholdet mellom systemperspektivet og de andre perspektivene kan illustreres på følgende måte:



I analysefasen skal det også anvendes en modell som bidrar til identifisering av ulike faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen. Denne modellen er i prinsippet lik et tankekart, og kalles for "sola". Problemstillingen eller utfordringen settes i midten, og som følge av en "brain storming" i gruppa skrives ulike opprettholdende faktorer opp som grener på tankekartet.



I den videre presentasjonen setter vi fokus på noen forhold som ser ut til å by på utfordringer i gruppens praktisering av modellen; temaer som blir tatt opp, samarbeid og kommunikasjon, struktur og ledelse, samt endring av forståelse og handling.

## 4.1 TEMAER SOM BLE TATT OPP

### Teori i LP-veilederen

I LP-veilederen står det at lærergruppene skal arbeide med tema, utfordringer eller problemer med utgangspunkt i lærernes egne behov. Det er presisert noen betingelser som må være oppfylt før noe kan kalles en utfordring eller et problem. Det første er at noen må ha et ønske eller et behov for å endre en situasjon. Videre må det være ukjent hvorfor det har oppstått avvik mellom nåværende og ønsket situasjon. Det vil si at i saker der en er sikker på at årsaken til problemene i klassen skyldes en bestemt elev og hans atferd, så er det ikke en egnet sak å ta opp etter denne modellen. Det er heller ikke et problem i denne sammenheng dersom en er sikker på at en enkelt elevs problem skyldes forhold i hjemmet. Selv om en i utgangspunktet opplever denne elevens atferd og hans hjemmeforhold som et problem, er det viktig å ha en åpen innstilling til at dette kan henge sammen med flere forskjellige forhold som en ikke fullt ut forstår. Dette innebærer at en *innstilling* om å søke ny forståelse for den uønskede situasjonen er helt sentral forutsetning for å få utbytte av analyseprosessen. I motsatt fall får anvendelse av modellen preg av teknikk og instrumentalisme, og vil neppe bidra til å endre verken forståelse eller praksis.

Det er ikke bare veisøker som må være innstilt på å søke ny forståelse. Hele gruppa må være åpen og reflekterende, og vise interesse for å forstå utfordringen fra ulike perspektiver. De teoretiske perspektivene som er beskrevet i LP-veilederen gir et godt grunnlag for å stille spørsmål som kan lede til å forstå utfordringen i nytt lys.

### Praktisering av LP-modellen

#### *Hvilke saker er mest aktuelle?*

I *gruppeintervjuene* fokuserte vi på hva lærerne mente hadde vært avgjørende for at noe ble lagt fram som en sak i lærergruppa, og for hvilke saker de faktisk hadde valgt å arbeide videre med.

Det varierte en del i svarene vi fikk på det første spørsmålet, både innad i gruppene og mellom dem. I fortsettelsen bringer vi et eksempel fra hver av gruppene, mens den samlede oversikten over begrunnelser står å lese i Eksempelsamling 1 bakerst i rapporten.

I **gruppe X** sa en av lærerne dette om hva som hadde vært avgjørende for at han fremmet en sak:

*"(...) Det med å ta frem bøkene og være klar når timen begynner. Det synes jeg i grunnen er et sånt generelt problem, men i noen klasser er det verre enn i andre. Og dét var i grunnen utgangspunktet for at jeg valgte det som sak... Jeg synes det passet som sak i flere situasjoner og klasser".*

Til dette utsagnet spurte vi om det også var mer personlige grunner til at valget falt på denne ene saken. Til det svarte læreren:

*"Ja, ja, ja. Det er noe jeg, i likhet med en annen lærer her i gruppa, opplever som irritasjon! At det går bort mye tid på å vente på elever, liksom"*

Deltakerne i **gruppe Y** hadde litt vanskelig for å sette ord på hva som faktisk hadde vært avgjørende for at hver av dem hadde fremmet en sak i gruppa. Men en lærer sa følgende:

*"Det at en elev ikke har det greit, er heller ikke greit for læreren!"*

I **gruppe Z** var søken etter løsninger i arbeidshverdagen et forhold som hadde vært avgjørende for flere av deltakerne. En av lærerne uttalte:

*”Det er det at jeg står fast. Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre med en bestemt elev. Jeg trenger noen råd”.*

En annen lærer fulgte opp, og sa:

*”Har prøvd å finne løsninger på problemet selv, men har ikke fått det til”.*

Et annet forhold som kom frem i denne gruppa, var hensynet til at saken skulle være overkommelig å arbeide med, noe gruppa kunne gjøre noe med.

Det ble også stilt spørsmål om hvilken type saker de mente egnet seg mindre bra for arbeid i lærergruppa. I alle tre lærergruppene kom det fram at tunge saker hvor barnevern og andre eksterne instanser var inne, personalsaker og saker som krevde hurtig saksbehandling kom i denne kategorien. En mer detaljert oversikt over svarene finnes i Eksempelsamling 1.

På spørsmålet om hva som hadde vært avgjørende for hvilke saker gruppa valgte å arbeide med, varierte også svarene en del. Det som i analysen viste seg å være felles for de tre gruppene, var hensynet til hvor alvorlig saken ble oppfattet å være og at ”liten sakstilgang” periodevis ikke hadde gjort det spesielt vanskelig å velge sak. Andre forhold som ble nevnt som avgjørende på tvers av lærergruppene, var a) at alle i gruppa skulle få anledning til å ta opp en sak, b) at det skulle være mulig å løse saken, og c) at resultatene av arbeidet skulle vise seg raskt.

### ***Hvordan blir saker presentert?***

Hvordan en utfordring eller problemstilling legges fram for gruppa er viktig som grunnlag for hvilke saker gruppa velger å arbeide med, og for selve arbeidsprosessen med saken. Derfor vil det å beskrive en sak slik at gruppa forstår hva utfordringen dreier seg om, være et viktig utgangspunkt for godt gruppearbeid. Med dette som bakgrunn, fokuserte vi i observasjonene på *hvordan* saker ble presentert og beskrevet.

Fra observasjonene erfarte vi at alle veisøkerne presenterte utfordringene svært kortfattet. Gruppemedlemmenes oppklarende spørsmål ble derfor viktig for å forstå hvordan problemet artet seg, og hva veisøkers utfordring handlet om. Det kunne se ut for oss som om gruppene raskt tok veisøkers beskrivelse for gitt. Spørsmålene var i stor grad preget av søken etter fakta og konkrete beskrivelser for å få et klarere bilde av det som allerede var beskrevet. Bare et fåtall av spørsmålene var preget av forsøk på å forstå utfordringen ut fra ulike perspektiver.

I møter med gruppene hvor observasjonsanalysene ble lagt fram og diskutert, ble det sagt at dette kunne skyldes at skolen er liten, og at ”alle kjenner alle elever”.

Måten saker blir presentert på, og hvordan dette blir oppfattet av gruppa, innvirker på spørsmålsstillingen. Når gruppa oppfatter veisøkers beskrivelse av problemet som ”fakta”, preges ofte spørsmålene av å få fram mer ”fakta”. Når problemstillingen er åpen og undrende (”hjelp meg til å forstå ...”), så inspirerer det til mer åpne og reflekterende spørsmål.

I et gruppeintervju uttalte en av lærerne at *”det å presentere en sak for gruppa er i seg selv en utfordring”*. Dette utsagnet er i tråd med erfaringer vi har fra kollegaveiledningsgrupper ved andre skoler. Det å forberede seg til å presentere en sak for gruppa, gjør at en må reflektere over hvordan problemet arter seg, noe som faktisk i seg selv ofte er starten på en endringsprosess. Derfor er veisøkers forberedelse og presentasjon av sak et svært viktig grunnlag for den analyseprosessen som gruppa skal i gang med.

En viktig hensikt med den systemteoretiske analysemodellen er å få hjelp til å komme løs fra forestillinger om hva som er ”rett” forståelse av elevenes atferd og fungering. Et viktig mål med denne



arbeidsformen er å utvikle en mer kunnskapsbasert forståelse av utfordringene en står overfor. Om en tar utgangspunkt i at ”alle kjenner alle elever”, kan dette være med på å sementere uheldige oppfatninger av årsaker til problemer i elevgruppa. Vi tror at lærergruppene vil kunne ha nytte av å fokusere på de aktuelle utfordringene ut fra flere perspektiver enn det vi så at de gjorde. Det å forsøke å se en sak ut fra henholdsvis et individ-, aktør- og kontekstuellet perspektiv gir ofte nyttige bidrag til ny forståelse av utfordringene.

I intervjuene ble det uttalt i alle gruppene at klimaet var trygt nok til å ta opp alle typer problemer, men det ble også uttalt at det oftest dreide seg om ”saker det var mulig å gjøre noe med”. Hva som oppfattes som ”mulig å gjøre noe med” vil delvis være basert på subjektive oppfatninger, men det vil også være påvirket av kulturen i gruppa. Oppfatninger om ”hva som er mulig å gjøre noe med” bør være gjenstand for refleksjon. Bruk av de tre teoretiske perspektivene og tankekart over hva som påvirker og opprettholder problemene (sola), sikrer at ulike forståelser av problemene blir belyst, og at tiltak blir utviklet på grunnlag av analyse og refleksjon. Å dvele ved problemformuleringer og reformuleringer kan være en god investering i forhold til å få best mulig utgangspunkt for videre arbeid i gruppa.

## 4.2 SAMARBEID OG KOMMUNIKASJON

### Teori i LP-veilederen

I veiledningsheftet fremheves betydningen av en kommunikasjon som får deltakerne til å oppleve trygghet, støtte og samhörighet. Det påpekes at kommunikasjonen er avgjørende for om nye perspektiver og nye handlingsalternativer vil komme fram.

Hvordan man formulerer og stiller spørsmål er viktig for arbeidet i gruppene. Spørsmålene skal være åpne og uten råd for å bidra til å få fram ulike perspektiver og ny kunnskap. Lukkede spørsmål kan lett gi sterke føring for hva det er mulig å svare. Å stille åpne spørsmål forutsetter en grunnleggende innstilling om at alt kan forstås på flere ulike måter. En bør unngå hvorfor-spørsmål, da dette lett kan lede fokus på årsaker og fortid, framfor sammenhenger og løsninger i nåtid og fremtid.

Kommunikasjonen i lærergruppene er vårt viktigste grunnlag for å fortolke lærergruppenes praksis ut fra ”objektive” eller teoretiske kriterier. Vi fant LP-veilederen noe mangelfull som teoretisk bakgrunn for fortolkning av kommunikasjon, og har derfor trukket inn flere kilder for å beskrive hva god kommunikasjon er.

Kommunikativ kompetanse er å vite *hva* en kan si til *hvem*, *hvor*, *når* og *hvordan*. Denne definisjonen knytter språkbruk til normer (Glomnes 1991). To viktige forutsetninger for god kommunikasjon er at deltakerne er likeverdige, og at de er ærlige og mener det de sier. I diskursetikk forutsettes at en hver uttalelse inneholder et gyldighetskrav som må innløses. Å uttale seg er ikke bare å tale, men også å handle sosialt. Når vi sier noe til noen, forutsetter vi den andres svar. En samtale inneholder således en gjensidig forpliktelse (Løvlie 1984:73).

Kommunikasjon i lærergruppene kan ikke bare vurderes i språknormativt perspektiv. Å kjenne til personlige verdier og uttrykksformer er viktig bakgrunnsinformasjon. Noen mennesker har som verdi og leveregel å si ting rett ut, og snakke ”rett fra levra”. Andre vil helst unngå å bli avvist, og unngå å krenke andre. De liker å føle seg litt forsiktig fram i samtalen. De kan pakke budskapet inn i humor, eller de kan snakke i generelle vendinger. Hvis noen etterspør nærmere begrunnelse for utsagnet kan en unnsnippe ved å føye til et utsagn om at ”det var ikke slik jeg mente det”.

Å kjenne reglene for god kommunikasjon gir mulighet for å uttrykke det vi vil, og større sjans for å bli forstått slik vi ønsker å bli forstått. Noen mennesker vil imidlertid oppfatte det å sette opp regler for kommunikasjon som hemmende og begrensende for fri flyt i samtalen. For noen vil kommunikasjonsregler vekke lysten til opposisjon, kverulering eller sabotering (Glomnes 1991). Noen vil kanskje oppleve manglende motivasjon til å delta i visse samtaler i visse sammenhenger. Kanskje føler de at de egentlig ikke har tid til å være der, eller de kan mangle tro på at det hjelper å sitte der å snakke. Mange vil også ha erfaring med at menn og kvinner har noe ulik språkkultur. Uten å generalisere for sterkt, vil nok mange mene at kvinner er mer glad i å ”prate om det”, mens menn er mer opptatt av ”å gjøre noe med det”. Dette kan være nyttig å ha som bakgrunn for å diskutere kommunikasjonsregler i gruppene.

I dagligtale er det mye vi tar for gitt. Våre ytringer er en del av en tankemessig helhet, eller virkelighetsoppfatning, som ligger underforstått i budskapet vårt. Vi har lett for å anta at andre deler virkelighetsoppfatning med oss. Som kommuniserende mennesker fører vi ytre dialoger med andre samtidig som vi har indre monologer med oss selv. Vi er ikke alltid bevisst at våre indre monologer ikke høres og oppfattes av andre. Dag Solstads romanperson Elias Rukla var en taus tilskuer til samtalene på lærerværelset, men selv oppfattet han seg som en ivrig deltaker.

*”Selv om man skulle sitte hele kvelden uten å si et ord, så hadde man vært glødende med, og sittet spent og ventet på neste replikk fra en av de dominerende deltakerne...”*

I blant ble også hans lyst til å uttale seg hemmet av angst for å dumme seg ut:

*... ”Men nå og da hendte det at også Elias Rukla hadde kommet fram til en klar oppfatning, eller i hvert fall noe som kunne bli en klar oppfatning, og som han verket etter å komme til orde med, samtidig som han hele tida satt og lurte på om han våget å gjøre det, for det kunne nok hende at det som nå, for hans indre, virket så klart, ville virke litt dumt når han ga sine meninger luft” ... (Solstad 1994:114).*

I veiledningsheftet er det også lagt vekt på metakommunikasjon i lærergruppene. Metakommunikasjon er en samtaleteknikk som har spesielt fokus på å kommunisere om kommunikasjonen. Dvs. at det er gruppe-medlemmenes opplevelser av kommunikasjon og prosesser i møtene som står i fokus. Ved hjelp av ”time out” kan en bryte ut av samtaler om sak og fokusere på utvikling i samspillet i gruppa, oppklare eventuelle misforståelser og sikre ivaretagelse av alle gruppedeltakerne. Ved hjelp av metakommunikasjon kan en undersøke om et gruppe-medlem er taus fordi hun ikke opplever å ha noe spesielt å tilføre saken, eller om hun sitter og tenker på noe som hun synes det er vanskelig å komme fram med.

### **Praktisering av LP-modellen**

God kommunikasjon i henhold til idealene i LP-veilederen og kommunikasjonsteori er vanskelig. Et slikt forstørret og nærgående fokus som vi her har foretatt vil alltid avdekke avstand mellom idealer og virkelighet. Vår analyse bør derfor forstås som et grunnlag for utvikling.

Som en introduksjon til temaet i dette kapitlet, viser vi et eksempel fra kommunikasjon i ett møte i en av gruppene. Det var sju lærere til stede på møtet, og kommunikasjonen dreide seg om en elevsak.

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5	Lærer 6	Lærer 7	Totalt
Totalt	14	8	5	5	3	2	1	38
Søker fakta	0	0	2	2	0	0	0	4
Søker forståelse	3	1	1	1	0	0	1	7
Uttrykker subjektive oppfatninger	5	2	1	1	2	1	0	12
Uttrykker løfter, forpliktelser	0	0	1	0	0	0	0	1
Uttrykker påstand	5	4	0	1	1	1	0	12
Gir direktiver	1	1	0	0	0	0	0	2

Antall ganger som de enkelte lærerne deltok i kommunikasjonen varierte fra fjorten til ett innlegg. Når vi ser nærmere på hvilken type ytringer de forskjellige deltakerne bidrar med, er det også forskjeller. Subjektive oppfatninger og påstander forekommer hyppigst. Den læreren som uttaler seg flest ganger har til sammen ti av fjorten uttalelser i form av subjektive oppfatninger og påstander, mens den ene læreren som kun uttaler seg én gang, søker forståelse.

Selv om det riktignok var forskjeller mellom gruppene, bar kommunikasjonen i hovedsak mer preg av subjektive oppfatninger og påstander, enn av åpen undring og søken etter ny forståelse. Det mest utfordrende og avgjørende i forhold til å stille åpne spørsmål som bidrar til nye perspektiver, er å kvitte seg med fordommer eller forforståelse av det en tror en vet om saken fra før. Vi så at gruppene fungerte noe forskjellig på dette området, noe som kan henge sammen med at gruppene befant seg på ulike stadier i arbeidet med sakene på de tidspunktene vi observerte. I ett tilfelle hadde saken vært oppe i gruppa tidligere, og kommunikasjonen bar preg av at alle mente å kjenne saken godt fra før. Det så ut til å være liten interesse for å finne ut hvordan problemene artet seg på møtetidspunktet, hva som hadde vært prøvd av tiltak, og hva som eventuelt hadde virket. Spørsmål og utsagn bar preg av at de mente å vite hva problemet handlet om, og lærerne i gruppa var mest fokusert på å gi råd ut fra dette.

I alle tre gruppene var spørsmålene generelt mer preget av søken etter fakta og utdypende beskrivelser av eleven og hjemmeforhold, enn søken etter forståelse av sammenhenger mellom ulike forhold rundt eleven. Spørsmålene hadde relativt lite fokus på lærer/elev-relasjoner og forhold i læringsmiljøet, som for eksempel klasseledelse, regler og regelhåndheving, tilpasset opplæring og lignende. Vi velger å illustrere dette med analyse av kommunikasjonen fra ett av møtene i en lærergruppe. Kommunikasjonen dreide seg om en elev som var urolig og hadde vansker med å konsentrere seg om skolearbeid.

Faktorer som kan ha betydning for problemet:	Spørsmål	Svar
Eleven (egenskaper, atferd, faglig)	5	11
Hjem/familie	6	6
Relasjon medelever	3	4
Relasjon lærer/elev	1	2
Læringsmiljø/klasse	1	0
Undervisning, klasseledelse	0	0

De faktorene som er benyttet i analysen har vi hentet fra forskning om hvilke faktorer som har størst sammenheng med atferd og læring i skolen (Nordahl 2000). Vi ser av analysen at ingen spørsmål dreier seg om undervisning og klasseledelse. Kun ett spørsmål (som ikke ble besvart) dreide seg om læringsmiljø. Flertallet av spørsmålene, og dermed naturlig nok også svarene, dreide seg om eleven og hans hjemmeforhold. Vi observerte at alle gruppene hadde enkelte medlemmer som var lite deltagende i kommunikasjonen. Vi registrerte at de som var lite aktive i kommunikasjonen verken ble støttet eller utfordret til å komme fram med sine oppfatninger. Vi kan ikke ut fra observasjoner alene si noe om dette uttrykker utrygghet. I gruppeintervjuene ga lærerne uttrykk for at de opplevde sin gruppe som trygg. Noen begrunnet dette med at det var trygt å komme frem med og snakke om personlige utfordringer i lærerrollen. To av lærerne satte ord på det å oppleve seg trygg på denne måten:

*"Dette er en veldig trygg gruppe. Vi konkurrerer ikke oss i mellom. Det gjør meg ikke noe å komme hit og si 'Dette klarer jeg ikke'".*

*"Det har i hvertfall vært sånn i denne gruppa at det har vært lett å ta opp en sak, fordi vi har ikke følt at vi har fått innspill tilbake som kritikk. Det har vært lett å ta opp noe, og samtidig si 'Dette synes jeg er vrient'. Da får du spørsmål og støtte og forslag og... du sitter ikke igjen med en følelse av at du ikke mestrer utfordringene".*

Selv om mange av lærerne ga uttrykk for at de opplevde seg trygg i gruppa, tyder et utsagn på at det ikke nødvendigvis hadde vært slik hele prosjektperioden:

*"Jeg merker stor forskjell i gruppa. Jeg synes vi har utviklet oss til å bli mer trygge på hverandre. I begynnelsen var det liksom sånn at ingen turte å ta opp en sak, fordi man måtte utlevere seg selv litt (...)"*

For alle tre lærergruppene viser analysen at kommunikasjonen var støttende, og preget av en humoristisk og lett tone. Som utenforstående lurte vi i noen tilfeller på om humor ble brukt til å påpeke eller "pakke inn" temaer som ellers var vanskelig å uttrykke direkte. Men humor og en holdning uttrykt gjennom "her kan vi fleipe med hverandre", kan selvsagt også være tegn på reell trygghet kolleger i mellom.

Det å si "Jeg har et problem, det er noe jeg ikke takler" kan sitte langt inne for noen og en hver. For mange kan det oppleves som avdekking av en svak side ved seg selv å si at det er noe en ikke mestrer. Derfor er det ofte viktig å føle seg sikker på at de(n) man sier dette til ikke er "ute etter å ta en", men viser respekt og forståelse. Dette kan imidlertid komme til å skape en konflikt mellom hensynet til "problemeier" på den ene siden ("Ja, jeg forstår deg godt") og det å skulle løse problemet på den andre ("Men hvordan kan du gå frem for å komme deg videre her?"). Et trygt klima innebærer, slik vi oppfatter det, både det å støtte og utfordre den som legger frem problemet sitt. Men det kan ta tid før man blir overbevist om at den eller de som utfordrer mener det godt og vil en vél. Dette kom også frem i et par utsagn i gruppeintervjuene:

*"... i hvilken grad vi utfordrer hverandre, det... jeg synes jo på en måte at vi utfordrer oss sjøl når vi bringer fram en sak og ønsker innspill på den. Vil vel ikke si at det er noen i gruppa som sier 'Nå synes jeg du burde begynne å tenke litt nytt!'. Vi er ikke der...".*

*"Generelt har vi vært snille med hverandre".*

En lærer uttalte følgende:

*"... Den tiden jeg har vært med, så har vi for det meste observert elever, og ikke så veldig mye samspillet mellom elever og lærer."*

Et trygt klima innebærer også å kunne utfordre hverandres utsagn og synspunkt. Vi observerte i liten grad at dette skjedde i lærergruppene.

Det kan oppleves trygt å få være i fred, og mange vil hevde at de sier noe hvis de har noe å si. Men det kan også være et tegn på uttrykkhet når noen sjelden uttrykker seg. I alle fall tenker vi at det er en verdi at alle gruppemedlemmene deltar aktivt i gruppas arbeid. Det er nettopp mangfoldet i erfaringer og kunnskap som kan bidra til endret perspektiv på fastlåste problemer. Og som tidligere referert fra kommunikasjonsteori: Kommunikasjon er også en sosial forpliktelse. Når noen sier noe, forventer de å få en reaksjon fra de andre involverte.

På slutten av hvert møte i lærergruppa inviterte gruppelederene til metakommunikasjon. Både utsagn i gruppeintervjuene og våre observasjoner indikerte at denne formen for oppsummering ikke ble benyttet til å belyse kommunikasjon og prosesser i gruppa slik det er beskrevet i LP-veilederen. Den ble foretatt som en runde hvor det var fritt fram til å si noe, og de fleste meldte tilbake at "det har vært OK". Å få til en god metakommunikasjon som kan bidra til å videreutvikle kommunikasjon og samspill er svært krevende. Det forutsetter bevissthet, trening og ikke minst, stor grad av trygghet og åpenhet. Det krever også tid. Når spørsmålet om hvordan deltakerne i gruppa har opplevd møtet kommer "på overtid", ligger det kort og godt dårlig til rette for at noen velger å komme med positive eller negative opplevelser.

### **4.3 STRUKTUR OG LEDELSE I GRUPPENE**

#### **Teori i LP-veilederen**

I veiledningsheftet er det anbefalt at man velger å danne grupper av lærere som ikke til daglig arbeider nært sammen om de samme elevene. Sammensetning på tvers av team skal sikre mest mulig bredde og mangfold i perspektiv på sakene som blir tatt opp. Som en kvalitetssikring av arbeidsmåten i LP-prosjektet, har gruppene jevnlig mottatt veiledning fra Lillegården kompetansesenter.

For hver lærergruppe skal det velges en som leder arbeidet, og som skal ha ansvar for å:

- sette arbeidet effektivt i gang
- disponere tid
- sørge for at arbeidet munner ut i konkrete tiltaksforslag
- sørge for at det blir laget en klar plan for gjennomføring og evaluering
- sørge for at det blir skrevet referat
- sette av 5 min. til metakommunikasjon på slutten av hvert møte
- se til at man følger prinsippene i arbeidsprosedyren  
(den systemteoretiske analysemodellen)
- stimulere til at utfordringer, tema eller problem blir belyst i ulike perspektiver
- ha fokus på hvilke faktorer som opprettholder utfordringer, tema eller problemstilling
- tilstrebe at alle i gruppa føler seg faglig og menneskelig likeverdige.
- bidra til analyse av prosessen i gruppa, og ha fokus på kommunikasjonen mellom deltakerne

#### **Praktisering av LP-modellen**

Gjennom utsagn i intervjuene og svar på spørreskjema, kommer det fram at mange lærere synes å være fornøyd med at gruppene er satt sammen på tvers av klassetrinn.

*"Jeg synes det er så bra at vi har vært satt sammen på tvers av team. Jeg synes det er veldig nyttig å treffe folk med forskjellige innfallsvinkler og som jeg ikke samarbeider tett med hele tiden. De ser på saken litt annerledes."*

I alle gruppene uttales at dette har gitt en fin gevinst i forhold til å bli bedre kjent med kollegaer på andre klassetrinn, som de tidligere ikke har hatt noe særlig samarbeid med. Det gjorde det blant annet lettere å se saker i et skoleperspektiv, trekke veksler på ulike typer erfaringer og være på besøk/observere på andre klassetrinn enn sitt eget. Det ble også uttalt av noen lærere at det ble opplevd som en slags trøst at også lærere på andre trinn strevde med det samme som de selv.

*”... det er mange ganger når du er i en klasse at du føler at du er veldig sliten etter en time, noe du egentlig ikke skulle ha vært. Da tenker du at nå har du bomma igjen! Dette var ikke noe som elevene synes var all right. Men når jeg hører at de andre også har det sånn i sine timer, så er det liksom ikke bare meg da. Det er ikke bare oppleggene mine som er helt dødfødte. ... Og det at vi er sammensatt på tvers av trinn, jeg synes det har vært veldig god hjelp til å tenke annerledes.”*

I løpet av prosjektperioden har det også vært arbeidet med fellessaker ved skolen. Flere av lærerne ga i gruppeintervju uttrykk for at dette hadde vært svært utbytterikt. Blant annet hadde dette bidratt til bedre samarbeid og rutiner i personalet. Gruppesammensetning på tvers av klassetrinn kan dessuten se ut til å ha hatt en positiv, men ikke spesielt tilsiktet effekt i form av bedre trivsel og trygghet i arbeidsmiljøet.

Til tross for positive uttalelser om gruppesammensetning på tvers av team, er vi likevel i tvil om effekten er oppnådd slik den opprinnelig var ment. En lærer fra barnetrinnet sa i intervjuet at det hadde vært utfordrende å komme med ”barnslige ideer” sammen med lærere på ungdomstrinnet. I en av gruppene ble det dessuten sagt at sakene som hadde vært tatt opp i gruppa for det meste hørte hjemme på barnetrinnet. Det kunne for oss virke som om mange mente det var ”for sent å gjøre noe” på ungdomstrinnet. Arbeidsmåter, organisering og samarbeid er ofte forskjellig på barne- og ungdomstrinnet. Vi var derfor interessert i om lærerne fra de ulike trinnene hadde lært noe av hverandre, med hensyn til måter å drive undervisning på. I en av gruppene ble dette spørsmålet benektet på en spøkefull måte.

*Lærer: ”Neida, nei. For vi vet godt hva de der på høyskolen mener” (latter i gruppa).*

*Intervjuer: ”Og dere har ingen tro på at de kan rikke seg?”*

*Lærer: ”Jo da. Men vi har liksom ikke vært oppi der og rota...”*

Det at ungdomstrinnet ble omtalt som høyskolen, var nok spøkefullt ment. Imidlertid blir vår felles virkelighetsoppfatning påvirket og opprettholdt av de ord og begreper vi bruker. Vi antar derfor at betegnelsen høyskolen kan bidra til å opprettholde forskjeller mellom trinnene.

Gruppesammensetning på tvers av trinn ble altså opplevd svært positivt. En viktig effekt er at lærerne ble kjent med flere kollegaer, og de opplevde å få mer bredde i synspunkter på saker. Men samtidig ser det ikke ut til at erfaringer fra de ulike trinnene er benyttet på en bevisst måte. Fra en upublisert rapport fra prosjektet ”Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid” i Telemark, kjenner vi til at det ble registrert store forskjeller mellom småskoletrinnet og mellomtrinnet på flere områder. Innenfor området ”Tilpasset opplæring” ble skolen blant annet vurdert i forhold til kvalitetsindikatoren ”At det i klassen er rom for at alle kan delta, individuelt og kollektivt.” Et av kjennetegnene på om dette finner sted var beskrevet slik: ”Det går ofte for seg flere aktiviteter samtidig”.

På småskoletrinnet ble dette registrert:

*” ... Generell god tilrettelegging av lærings situasjonen i alle de observerte klassene. Elevene kan arbeide med forskjellige oppgaver. Et godt eksempel her er fra en time hvor elevene skulle lære å strikke. Mens de ventet på tur hadde de ulike oppgaver å jobbe med (norsk, matte og stillelesing). Elevene kjenner rutinen og finner greit fram til aktiviteter selv.”*

På mellomtrinnet ble dette registrert:

*”Mye tradisjonell klasseromsundervisning. I en av klassene høres elevene i lekser og etterpå gjorde alle felles oppgaver. Foreldresamtalene konkluderte med at det var lite rom for variasjon i oppgaver for elevene. Elevene sier at det i prosjektarbeid forekommer ulike aktiviteter. Under observasjonen ble dette også dokumentert i en norsktime, hvor de arbeidet med ulike oppgaver og innfallsvinkler innenfor et tema (Prøysen). I musikk ble det foretatt gruppeinndeling, men i praksis ble nok to av tre grupper sittende passive, mens tredje gruppe ble instruert.”*

Vi synes disse eksemplene viser at lærere ved ulike trinn kan ha mye å lære av hverandre, både med hensyn til pedagogisk tenking, organisering og arbeidsmåter.

Når det gjaldt gruppeleders utvidede ansvar slik det er beskrevet i veilederen, registrerte vi at alle tre gruppelederne bidro til å sette arbeidet effektivt i gang, disponere tiden, sørge for at det ble skrevet referat og at de ulike trinnene i analysemodellen ble fulgt. De sørget også for metakommunikasjon, selv om dette som nevnt foran, hadde mer form av et pliktlop enn av oppriktige synspunkt på hvordan kommunikasjon og prosess hadde vært. I de møtene vi observerte ble det ikke laget plan for gjennomføring og evaluering av tiltak. Der dette var et tema ble denne oppgaven overlatt til veisøker. En gruppeleder oppsummerte prosessen i gruppa slik: *”Da har du fått mange ideer til å utvikle noen tiltak”*. I ett tilfelle så vi at gruppeleders tydelige oppsummering av temaene som gruppa hadde snakket om, ble et godt utgangspunkt for veisøkers valg av tiltak.

Ut fra observasjonene fant vi at alle tre gruppelederne er dyktige til å administrere gruppenes arbeid, i betydningen å følge en bestemt arbeidsmåte. De sørger for å ivareta gruppas lojalitet til metodikken i LP-prosjektet, de motiverer gruppa, de sørger for at alle møter opp når de skal og at avtaler blir fulgt opp.

I opplæringen av gruppelederne ble det sagt at hele gruppa skal ha et ansvar i forhold til arbeidsform og gruppeprosess. Vi mener imidlertid at det å få til gode refleksjonsprosesser og analyse av utfordringer er så krevende at en leder bør ha et særlig ansvar for dette. Gruppelederfunksjonen bør ivaretas av en bestemt lærer over en periode på minst et halvt år av gangen.

### **Ekstern veiledning**

Hver av gruppene ble observert én gang sammen med veileder fra Lillegården kompetansesenter. Vi så at gruppenes måte å bruke veileder på fungerte ulikt. I en gruppe ble det presisert at de sto fast i en sak, og at de ønsket at ekstern veileder skulle lede prosessen effektivt for å komme videre. I en annen gruppe var det uklart hva utfordringen besto av, slik at møtet kom til å dreie seg om å klargjøre problemstilling sammen med veilederen. I den tredje gruppa artet mye av møtet seg som dialog (spørsmål – svar) mellom veisøker og veileder. Resten av gruppa var ganske passive i dette møtet. Det at de tre gruppene fungerte så forskjellig sammen med ekstern veileder til stede, kan blant annet ha sammenheng med hvilken sak gruppa ønsket veiledning på, og hvor langt lærerne hadde kommet i eget selvstendig arbeid med saken.

Vi hadde en samtale med ekstern veileder, som uttalte at veiledningsgrunnlaget fra lærergruppene har stor betydning for effektivitet og utbytte av veiledningen. En vellykket veiledning henger sammen med i hvilken grad de som ønsker veiledning har klart for seg hva utfordringene består av, og er i stand til å formulere sitt ønske om hjelp så klart som mulig. Dette gjelder også for de vanlige møtene i lærergruppa. Jo bedre forberedt og klar over egen utfordring, desto bedre utbytte av veiledningen. I NOVAs intervjuer med lærere viste det seg at gruppenes tilfredshet med ekstern veileder varierte, særlig i starten av prosjektet (Nordahl 2005b). Underveis ble de fleste mer

tilfredse med utbyttet av veiledningen. Dette sier oss blant annet at det er viktig å avklare gjensidige forventninger til veileders funksjon og rolle. Ekstern veiledning vil kunne representere et verdifullt ”utenfrablikk”, noe som gjør det særlig viktig å avklare forventninger. Et slikt ”utenfrablikk” kan virke provoserende og framkalle forsvar, dersom det ikke er klart at veileder nettopp skal ha en slik rolle.

#### 4.4 ENDRING AV FORSTÅELSE OG HANDLING

##### Teori i LP-veilederen

I veiledningsheftet er det beskrevet et teoretisk grunnlag for forståelse av problematferd. Gjennom bruk av analysemodellen skal lærernes utfordringer i praksis belyses ut fra teori og gruppas bredde i erfaringer. Videre er det en forventning om at ny forståelse av ulike sammenhenger som påvirker og opprettholder problemet, skal gi bedre grunnlag for å planlegge og gjennomføre effektive tiltak.

##### Praktisering av LP-veilederen

I spørreskjemaet ba vi lærerne vurdere om de a) visste mer om problematferd nå enn før, b) håndterte problematferd annerledes nå enn før, c) om de hadde blitt mer bevisst på seg selv som lærer i forhold til elevene nå enn før og d) om de nå brukte nye måter å kartlegge/ undersøke utfordringer i læringsmiljøet på enn tidligere. På hvert av disse fire spørsmålene ble de også bedt om å konkretisere eventuell endring gjennom eksempler (se Eksempelsamling 3).

Blant de 17 lærerne som svarte på disse spørsmålene, viser analysen at det er stor spredning i svarene som ble gitt. Det er snakk om 14 forskjellige kombinasjoner av svar.

Lærergruppedeltaker	Vet mer om problematferd nå enn før	Håndterer problematferd annerledes enn før		Har blitt mer bevisst på meg selv i forhold til elevene	Bruker nye måter å kartlegge/undersøke utfordringer i læringsmiljøet på
	Ja (J)/Nei (N)	Ja (J)/ Nei (N)	Delvis (D)	Ja (J)/Nei (N)	Ja (J)/Nei (N)
A	J	J		J	J
B	J	J		N	N
C	J		D	J	J
D	J		D	J	J
E	J		D	J	J
F	J		D	J	J
G	J		D	J	N
H	J		D	N	J
I	N	J		J	J
J	N	J		J	J
K	N	J		N	N
L	N		D	N	N
M	N		D	J	N
N	N	N		J	N
O	N	N		N	J
P	N	N		N	J
Q	N	N		N	N



Tabellen ovenfor viser at ca halvparten av lærerne vet mer enn før om problematferd. Det framgår også at det ikke er noen direkte sammenheng mellom å vite mer om problematferd, å håndtere problematferd annerledes, og å bruke nye måter å kartlegge og undersøke utfordringer i læringsmiljøet på. Det ser ut til å være klareste sammenheng mellom det å vite mer, og det å være mer bevisst på seg selv i forhold til elevene. Relasjoner mellom lærer og elev har jo også vært et viktig tema i den teorien som er presentert om problematferd i prosjektet.

Tretten av de sytten lærerne oppgir at de helt eller delvis håndterer problematferd annerledes enn tidligere og/eller har blitt mer bevisst på seg selv som lærer i forhold til elevene. Vi ser også at to av lærerne håndterer problematferd annerledes og bruker nye måter å kartlegge utfordringene på, selv om de ikke vet mer enn før. En lærer håndterer problemer annerledes, uten å vite mer og uten å bruke nye måter å kartlegge utfordringene på. Denne lærerens svar kan forstås i lys av at det har foregått noen kollektive endringer ved skolen når det gjelder kunnskap og handlemåter. Handlemåter som en ser at andre bruker kan anvendes selv om en ikke har kunnskapen som ligger bak, eller har foretatt kartlegging av de problemene som handlingen er rettet mot. Når kulturen (helheten) endres, vil dette påvirke endring av de enkelte lærerne (delene), på samme måte som hver enkelt lærers endring vil påvirke at kulturen endres.

Med utgangspunkt i dette, har vi i analysen vår vært opptatt av å finne informasjon om *hva* det er som bidrar til endret forståelse og atferd. Som tidligere sagt kan det være vanskelig å observere endring av forståelse og handling, særlig når vi kun har observert lærerne i gruppene, og ikke i klasserommet. Endret handling vil vise seg i klasserommet, og vi måtte vært der over lengre tid for å kunne si noe om eventuelle endringer. Vårt fokus på endring er i denne sammenheng relatert til gruppas språklige uttrykk. Ut fra antagelsen om at språket uttrykker forståelse, søkte vi etter endring i språklige uttrykk som kan indikere endret forståelse og handling.

Ved hjelp av observasjon som metode kan det være vanskelig å avgjøre om en persons forståelse av noe er endret. Vi har derfor forsøkt å identifisere endring av forståelse ved å analysere kommunikasjonen i gruppene. Har det for eksempel vært slik at ord og begreper som brukes om problemer og utfordringer har endret seg i løpet av prosessen? Foregår gruppenes valg av og arbeid med saker i samsvar med idealene i veiledningsheftet? På alle trinn i den systemteoretisk analysemodellen kan en endre forståelse. På første trinn hvor problemet skal beskrives og presenteres av veisøker, kan ny forståelse oppnås dersom spørsmål og refleksjoner i gruppa bidrar til å belyse det presenterte problemet fra flere ulike perspektiver.

Observasjonene foregikk i starten av et nytt skoleår. To av gruppene ble observert i august – september, mens den siste gruppa ble observert i oktober – november. Gruppene var forskjellige med hensyn til hvor de befant seg i arbeidet sitt med saker. Den siste gruppa bar naturlig nok preg av å ha kommet lengre i sin arbeidsprosess enn de to andre. For å illustrere hva som ser ut til å fremme eller hemme at forståelsen av et problem eller en utfordring endres, beskriver vi her noen utdrag fra enkelte gruppemøter.

Nedenfor gir vi eksempler på en situasjoner hvor vi mener å kunne spore endret forståelse. Veisøker ønsket gruppas råd og tips for planlegging og gjennomføring av en konferansetime med foreldre, hvor det var oppstått konflikt mellom skole og hjem. I starten beskriver veisøker sin oppfatning av foreldrene: ”Far er sint, og mor føler hun mister kontrollen”, og hun beskriver hvilke arbeidsmåter og tilnærminger som er valgt i forhold til eleven. Mange i gruppa uttrykker støtte til hennes forståelse og tilnærming, og flere støtter opp om en oppfatning av at foreldrene i dette tilfellet er urimelige. Det som ser ut til å bidra til et nytt perspektiv på saken er når en av lærerne i gruppa uttrykker at:

(...) ”det hjelper ikke bare å fortelle foreldrene..., en må begrunne og komme med god argumentasjon ...”.

Dette var en ytring som brøt med en mer problemfokuset kommunikasjon som hadde foregått i gruppa så langt. Gruppeleder griper fatt i dette, og forsterker dette utsagnet:

”Det var veldig bra det du sa, kanskje lurt å diskutere litt konsekvenser for han? Hvordan det går for han?”

Etter dette sier veisøker:

”... tenkte litt på gap-analyse, å se på ønskesituasjon og realitet, og hvilke forutsetninger han har for å nå målene...”.

Ut fra denne kommunikasjonen oppfattet vi at veisøker fikk en endret eller klarere forståelse og et nytt grunnlag for å møte foreldrene. Fra å uttrykke at hun satt litt fast i en vanskelig relasjon og derfor gruet seg til denne konferansetimen, så virket det som om hun hadde funnet et faglig grunnlag å møte denne situasjonen på, som gjorde henne tryggere og mer kompetent.

Et annet eksempel som så ut til å fremme ny forståelse i en sak var når veileder etterspurte elevens reaksjon på lærers tiltak, i stedet for å fokusere på elevens problemer. Saken handlet om en elev som jobbet veldig seint og fikk gjort lite skolearbeid. Kommunikasjonen hadde veldig lenge dreid seg om at a) veileder stilte spørsmål om hvordan problemet artet seg, og b) veisøker hadde beskrevet, om igjen og om igjen, elevens problem og sine egne tiltak og tilnærminger.

Veisøker: ”Og så har jeg laget et slikt belønningssystem, som jeg ikke er så veldig flink til å følge opp. Det må jeg bare si. Jeg glemmer det til stadighet. Det er stadig vekk noe som skjer idet jeg skal ut, som jeg må gjøre for noen andre ...”.

Veileder: ”Synes han det er all right med de hjertene da?”

Veisøker: ”Ja, jeg tror han liker det”.

Veileder: ”Jeg bare tenkte at hvis du har mye å administrere, at du lager enda et litt enklere system, sånn at det blir lettere for deg å få gitt den tilbakemeldinga som skal gis.”

Veisøker: ”Ja, jeg tror nok det at jeg må prøve å begrense de belønningene mye mer enn det jeg har, ja. Det er nok lurt.”

Det som skjer her er at kommunikasjonen tilføres et nytt perspektiv. Veisøker har uttrykt dårlig samvittighet for tiltak som hun ikke får fulgt opp. Veileder støtter henne på at hun har mye å administrere. Dette ser ut til å gi veisøker et nytt perspektiv på saken; fra å stadig være opptatt av flere og bedre tiltak i forhold til elevens problem, ser hun at hun heller trenger færre og enklere tiltak som hun har mulighet til å følge opp.

I observasjonene så vi også eksempler på noen forhold som så ut til å hemme ny forståelse av et problem. Blant annet gjaldt dette i saker hvor gruppa lot til å kjenne problemet så godt at de hadde få eller ingen spørsmål om hvordan problemet artet seg. I slike tilfeller ble kommunikasjonen mer preget av rådgivning og fokus på tiltak, enn leting etter nye perspektiver på problemet. Trinnene i analysefasen blir ikke fulgt, og diskusjon om tiltak starter før en har sett saken i nye perspektiver. Dette vil hemme ny forståelse av saken.

I ett tilfelle så vi at gruppa unngikk å snakke om det som for oss virket som ”det egentlige problemet”. Utfordringen handlet om inkludering av elever som hadde et helt eget opplegg på skolen. Veisøker ønsket å diskutere hvordan alle lærerne på skolen i større grad kunne involvere seg

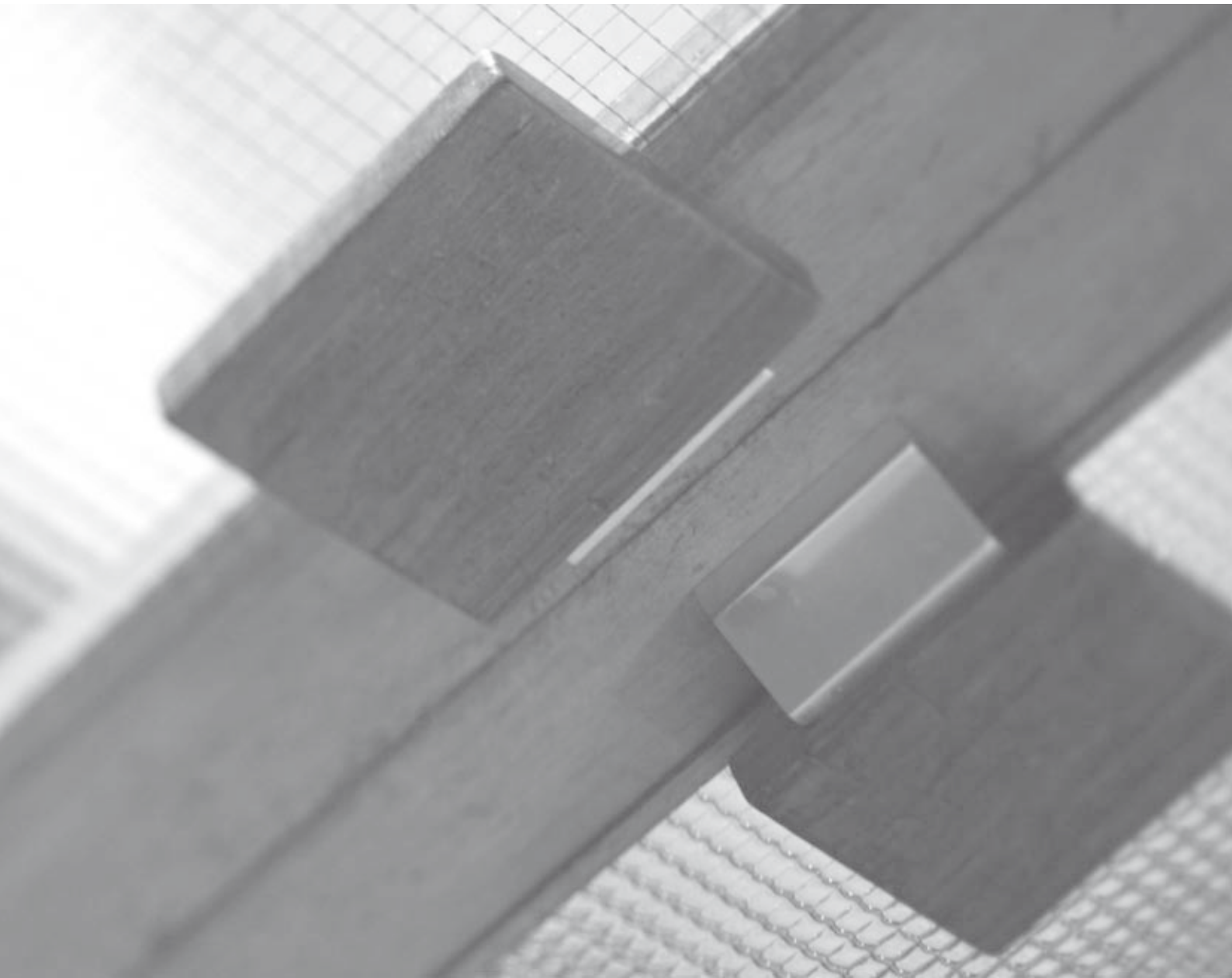
i forhold til disse elevene. I kommunikasjonen kom det fram at flere av lærerne var ganske utrygge i forhold til disse elevene. Denne utryggheten kom likevel aldri opp som tema i kommunikasjonen. I stedet ble det fokusert på at veisøker, som kjente disse elevene best, skulle gi råd til de andre lærerne om hvordan de skulle forholde seg til elevene.

I forhold til eksemplet ovenfor spør vi oss om det er mulig å bli mer trygg og endre handlinger uten at uttrykk blir et tema.

I de møtene vi observerte var det følgende forhold som så ut til å stimulere endring:

- Bruk av ”sola” bidro til å sortere faktorer og sammenhenger, slik at tiltak på flere nivåer ble planlagt.
- Veileders fokus på mulige tiltak og strategier i forhold til et noe uklart problem, bidro til gruppas erkjennelse av at dette var en sak som de ikke kunne gjøre noe med, men som hørte hjemme på skolenivå. Dette illustrerer betydningen av at problemene som tas opp er reelle problemer som veisøker eller gruppa ønsker å gjøre noe med.
- Veileders spørsmål om hvordan en elev reagerer på lærers tiltak, bidro til en forståelse av at tiltakene måtte forenkles for at lærer skulle greie å følge opp og vurdere om tiltakene virket.
- Gruppeleders tydelige oppsummering av temaer gruppa hadde diskutert, bidro til at veisøker klarere så valgmulighetene med hensyn til tiltak.

En svakhet i forhold til å bruke kommunikasjonsanalyse for å identifisere endring, er selvsagt at vi ikke har kjennskap til tanker som ikke blir uttalt. Vi har derfor svakt grunnlag for å trekke konklusjoner med hensyn til endring av forståelse blant lærerne. Likevel mener vi at ord og uttrykk som blir brukt, kan si oss noe om hvilket fokus en har på temaer. Det kan derfor virke bevisstgjørende å bli klar over hvilke faktorer i gruppeprosesser som påvirker endring av fokus.



## 5 OPPSUMMERING

Veiledning i kollegagrupper er det overordnede interesseområdet i denne undersøkelsen, og hovedmålet vårt har vært å bidra til kunnskapsutvikling på dette området. Vi har ønsket å få kunnskap om hvilke forhold som har betydning for at kollegabasert veiledning kan sies å være en nyttig strategi i kompetanse- og organisasjonsutvikling. Undersøkelsen kan også betraktes som en studie av hvordan LP-prosjektets implementeringsstrategi har virket, med hensyn til arbeidsform, organisering og innhold.

Lærernes svar i spørreundersøkelsen om hvorvidt de vet mer om problematferd og om de handler annerledes enn før, viser at oppfatningene varierer. Omtrent halvparten vet mer, og omtrent halvparten gjør ting annerledes enn før. Svarene viser ingen klare sammenhenger mellom å vite mer og å handle annerledes enn før. Det lærerne er mest enige om, er at det har vært nyttig å delta i prosjektet. Den største nytteverdien er relatert til å bli bedre kjent på tvers av klassetrinn, og det å kunne løfte saker opp på skolenivå. Det kan også se ut som om organiseringen og arbeidsmåten i prosjektet har styrket fellesskap og samhold i kollegiet. Lærerne opplever i større grad enn før å jobbe på en ”vi-skole”. Ut fra en forståelse om at helhet og deler påvirker hverandre gjensidig, har vi tro på at dette kan gi gode læringsmessige ringvirkninger. Når flere saker løses på skolenivå, vil dette skape bedre sammenheng mellom tiltak på skole- og klassenivå. Dette vil i neste omgang gi effekter på individnivå. Når noen lærere begynner å handle annerledes overfor enkeltelever, og dette viser seg å ha bra effekt, vil dette igjen påvirke andre læreres handlingsmåter, fordi de får råd og tips av hverandre om handlinger som i neste omgang blir til egne erfaringer.

Organisering og struktur i LP-prosjektet (skoleomfattende utviklingsarbeid og bottom up-strategi) ser ut til å ha hatt god effekt i forhold til å styrke fellesskapet og holdninger til utfordringer i skolen. Både lærernes svar om innstilling til å delta i prosjektet, og veileders beskrivelse av en noe tung prosess ved skolen i den første fase av prosjektet, kan tyde på at det kunne vært satset mer på å etablere motivasjon og eierforhold til prosjektet i starten. I forskning om implementering, viser det seg at organisasjonens ”readiness” er en svært viktig faktor for å lykkes med å ta i bruk ny kunnskap og nye arbeidsmåter.

Når det gjelder selve arbeidet i gruppene, så har vi gjennom intervjuene fått vite at lærerne har opplevd nytte av å få støtte, råd og tips i saker der de har stått fast. Det å kunne hente støtte, råd og tips hos kollegaer er selvsagt viktig, og det at lærerne har blitt tryggere på hverandre vil kunne senke terskelen for å be om slik hjelp når en står fast. De har imidlertid i liten grad utfordret hverandres forståelse og oppfatning av sakene som har vært behandlet. Observasjonene viser at de har vist lojalitet til selve strukturen i arbeidsmåten (systemteoretisk analysemodell), men de har i mindre grad benyttet de teoretiske perspektivene i analyse av sakene som har vært tatt opp.

Målsettingen med en innovasjon er ikke bare forbedret praksis under prosjektperioden, men også en *varig* forbedret praksis. I LP-prosjektet har Lillegården kompetansesenter hatt sterkt fokus på hvordan det på best mulig måte kan bli lagt til rette for varig endring av praksis i deltakerskolene. Et viktig utgangspunkt i forhold til dette har vært forskningsresultater som viser noen sentrale forutsetninger for varig endring (basert på Nordahl 2005a og b):

- Kompetanseheving som omfatter alle ansatte i skolen
- Systematisk arbeid med modellen i lærergrupper
- Forpliktelse og integritet, det vil si at alle hovedprinsippene i LP-modellen anvendes
- Forankring og legitimering av arbeidet i hele organisasjonen
- Tilpasning av arbeidet til lokal kontekst

Spørsmålet om varig endring vil være knyttet til spørsmålet om ny forståelse er så godt etablert hos den enkelte lærer og i skoleledelsen at det i framtida blir naturlig å analysere utfordringer ut fra ulike perspektiver, før en velger tiltak og løsningsstrategier. Et kritisk punkt i denne forbindelse er hvorvidt skolens ledelse sørger for å *videreføre* kunnskap og arbeidsmåte fra prosjektet i den daglige drift. For eksempel vil det å etterspørre bruk av teori og analysemodell når problemer dukker opp, være avgjørende i forhold til om prosjektet fører til varige endringer ved skolen som organisasjon, hos den enkelte lærer, i samarbeidet mellom lærerne, og ikke minst for elevene.

Varig endring vil avhenge av i hvilken grad skolen og lærerne fortsetter å være tro mot LP-modellens teori og metode, ikke bare i lærergrupper slik de hittil er praktisert, men også i teamarbeid, ledergruppe, tverrfaglig arbeid med mer. Dette vil i stor grad henge sammen med om denne arbeidsmåten blir opplevd så nyttig at lærerne vil finne det naturlig å anvende den når de støter på vanskelige utfordringer og ønsker veiledning fra kollegaer. Et annet kritisk punkt vil være fortsatt prioritering av tid til slikt arbeid.

Avslutningsvis kan vi oppsummere hovedfunnene i undersøkelsen slik:

- Det at alle lærere ved en skole deltar i veiledningsgrupper over tid, er en god strategi for å utvikle en fellesskapskultur, med felles kunnskapsbasert forståelse av utfordringer og større grad av skolebaserte tiltak.
- Veiledning i grupper fører til økt trygghet og sikkerhet for den enkelte lærer i håndtering av utfordringer i hverdagen.
- Implementeringsstrategier som omfatter alle lærerne gir en ekstragevinst i form av å bli bedre kjent, bli tryggere på flere, samt det å dra i samme retning (vi-skole).
- Implementering av ny kunnskap og etablering av ny forståelse som fører til nye handlingsmønstre i en kultur er svært krevende. Veiledningsgrupper som får opplæring og ekstern veiledning er viktig i forhold til å kvalitetssikre at teori og metode blir anvendt i tråd med intensjonene.

I det siste punktet ligger en forståelse av kompetanseutvikling som en prosess i en lærende organisasjon. Det er flere viktige stadier i en slik prosess, som ikke nødvendigvis har noen fast rekkefølge. På Torsand skole fremhevet lærerne særlig at det var utviklet en kollegial trygghet og trivsel, som ga et godt grunnlag for felles forståelse og håndtering av felles utfordringer.

Gjennom denne studien har vi blitt særlig opptatt av forholdet mellom støtte og utfordring som et pedagogisk prinsipp i læring og utvikling. Vi ser trygghet og trivsel som et viktig fundament for læring. Men de gode og varige endringsprosessene krever en type trygghet som gir grunnlag for å praktisere en kritisk og utfordrende kollegial rolle. Først når det er trygt å utfordre hverandre og være åpent uenige er det vel virkelig trygt?

# Litteraturliste

Ackoff, Russel L (1999): *Re-creating the corporation: a design of organizations for the 21<sup>st</sup> century*, Oxford University Press.

Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur – nøkkelen til skoleutvikling*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Bø, Ivar [m.fl.] [2003]: *Læringsmiljø og problematferd : et forskningsbasert samarbeidsprosjekt/ Ivar Bø, Hanne Jahnsen, Svein Nergaard og Thomas Nordahl*. NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring ; Porsgrunn, Lillegården kompetansesenter.

Glomnes, Eli (1991): *Noen sier noe! : kommunikasjonsteori / LNUs skriftserie : Landslaget for norskundervisning* : Oslo, Cappelen.

Hargreaves, Andy (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet : utdanning i en utrygg tid* . Oslo, Abstrakt forlag.

Hellevik, Ottar (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* . - 7. utg. Oslo, Universitetsforlaget

Løvlie, Lars (1984): *Det pedagogiske argument : moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo : Cappelen.

Midthassel, Unni Vere (2003): Kollegaveiledning – er det verd å bruke tid på? I: Norsk pedagogisk tidsskrift. Årg. 87, nr 3/4 (2003) Side: 168-174

Nordahl, Thomas (2000): *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* : NOVA rapport ; 11/2000 Oslo : NOVA.

Nordahl, Thomas (2005a): Kunnskapsløftet og implementering, kronikk i Utdanning, 14.06.05

Nordahl, Thomas (2005b): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse* : en beskrivelse og evaluering av LP-modellen . Rapport ; 2005:19 Oslo : NOVA.

Skogen, Kjell og Mari-Anne Sørli (1992): *Innføring i innovasjonsarbeid*, Oslo, Universitetsforlaget.

Solstad, Dag (1994): *Genanse og verdighet*: roman, Oslo : Oktober forlag.

Teigen, Karl Halvor (1989): Persepsjon. I: Kjell Raaheim (red.): *Psykologi. En grunnbok*. Oslo, Cappelen.

Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. 2. utg. Bergen : Fagbokforlaget.

Åfoss skole (2000): *Ekstern deltaking i lokalt vurderingsarbeid*; et pilotprosjekt i samarbeid mellom KUF, SU i Telemark, kommunene/fylkesmannen i Telemark. [Upublisert rapport pr. 19. desember, 2000]. Skien kommune.

## NETTADRESSER

[www.eldhusetfagforum.no/lp-prosjektet](http://www.eldhusetfagforum.no/lp-prosjektet)  
[www.lp-modellen.no](http://www.lp-modellen.no)





# VEDLEGG 1 METODE

## INNHEMING, ANALYSE OG PRESENTASJON AV DATAMATERIALE

Problemstillinger for undersøkelsen er formulert slik:

- Hvilken verdi har veiledning i kollegagrupper som strategi for kompetanseutvikling?
- Har lærerne ved Torsand skole opplevd læring og nytte ved å delta i prosjektet? (Læring er sett i forhold til både kunnskaper, holdninger og handlinger).
- Hvordan har LP-prosjektet blitt praktisert i lærergruppene? I hvilken grad anvendes det teoretiske og metodiske innholdet i gruppens arbeid?

For å finne svar på disse spørsmålene valgte vi å benytte et kvalitativt design. Det vil si at vi har benyttet en hermeneutisk tilnærming i tolkning av data fra intervjuer og observasjoner. Vi har tolket gruppenes kommunikasjon og samhandling som deler i en helhet. Helheten er her å forstå som lærernes deltakelse i LP-prosjektet, både med hensyn til prosjektets målsetting og utforming, og lærernes egne opplevelser av deltakelsen slik de ble presentert i gruppeintervjuer og spørreundersøkelse. For innhenting av informasjon benyttet vi intervju, spørreskjema og observasjon. Vi ønsket å få fram lærernes egne vurderinger og synspunkt knyttet til det å være deltaker i lærergrupper i LP-prosjektet, og sammenholde dette med informasjon fra observasjon av gruppenes arbeid.

Opprinnelig hadde vi ønske om å ha to til tre prosjektskoler med i utvalget, men på grunn av begrenset tidsressurs til arbeidet med undersøkelsen, valgte vi å avgrense til én skole og de tre lærergruppene der. Undersøkelsen, som er en casestudie, har begrenset verdi som grunnlag for generaliseringer. Vi mener likevel at våre funn har verdi som eksempler på viktige faktorer som påvirker endring av forståelse og handling gjennom arbeid i lærergrupper. I forhold til den planlagte videreføringen av LP-prosjektet på nasjonalt nivå (lp-modellen), gir denne undersøkelsen verdifull kunnskap om forhold som direkte og indirekte har betydning for grad av måloppnåelse ved den enkelte skole.

## INTERVJU

Med utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 1) gjennomførte vi gruppeintervju med hver av de tre lærergruppene i løpet av november 2004. Tidsrammen for intervjuet var ca.

1 ½ time i hver gruppe. Intervjuene ble, med informantens samtykke, tatt opp på kassett. Dette gjorde det lettere for oss å være aktive deltakere i selve intervjusituasjonen. Spørsmålene i intervjuguiden bidro til en tematisk avgrensning av informantens svar. Temaene ble besvart i tilfeldig rekkefølge, avhengig av hvilke behov vi hadde for å stille oppfølgingsspørsmål. Opptakene fra intervjuene ble skrevet ut som løpende protokoller, som dannet grunnlag for videre bearbeiding og analyse. Spørsmålene i intervjuguiden ble definert som fem temaområder: Saker som tas opp i lærergruppene, gruppas funksjon når saker tas opp, sosialt klima i lærergruppene, lærergruppas funksjon – generelt og personlig nytte av deltakelse i lærergruppe. Med utgangspunkt i et intervjumateriale som innholdsmessig ”tok mange retninger”, måtte det til mange gjennomlesninger av intervjuutskriftene. Underveis ble utsagn sortert under de ulike temaområdene. Utsagn som ikke naturlig kunne knyttes til ett av de fem områdene, ble satt inn i et eget skjema for videre analyse.

Et gruppeintervju kan defineres som en samtale om bestemte temaer, hvor en gruppe mennesker diskuterer med forskeren (Thagaard 2002:85). Våre intervjuer fikk etter hvert preg av samtaler. Svar som ble gitt av enkeltmedlemmer i gruppa inspirerte i blant til videre spørsmål om utdyping. Samtalene utviklet seg dermed forskjellig i de tre gruppene. Vi erfarte at gruppeintervju har en del svakheter. Blant annet har vi neppe fått fram alle gruppemedlemmenes personlige oppfatninger. Den samhandlingen og kommunikasjonen som vanligvis preger gruppa, vil også være gjeldende i intervjuene. Enkelte gruppemedlemmer er mer aktive enn andre, og vil prege meningene som kommer fram. Et gruppeintervju gir derfor også et visst inntrykk av gruppas identitet. Dersom en gruppe til vanlig har rom for alle individenes oppfatninger, vil dette gjerne komme til uttrykk i et gruppeintervju.

Er gruppekulturen derimot preget av ”den sterkeste stemme”, vil individuelle oppfatninger i mindre grad komme fram (ibid s. 85)

## SPØRRESKJEMA

Intervjuguiden som ble benyttet i undersøkelsen, rommet bare et utvalg av spørsmål vi ønsket svar på. Derfor benyttet vi også en spørreskjemaundersøkelse for innhenting av mer informasjon. Etter at intervjuene hadde funnet sted, ble det delt ut spørreskjema (se vedlegg 2) til 19 lærere, hvorav 17 av disse besvarte skjemaet.

Spørsmålene i spørreskjemaet var relatert til fem temaområder:

- 1) individuell læring
- 2) forventninger til prosjektet
- 3) opplevd nytte og læringsutbytte av prosjektet
- 4) hvordan læringsutbyttet ble anvendt i praksis
- 5) tanker om videreføring av prosjektet.

De aller fleste spørsmålene utfordret lærernes hukommelse, fordi vi ba dem vurdere nåværende kunnskap, holdning og atferd i forhold til hvordan dette var ved prosjektstart. Det er vanligvis knyttet en viss metodisk svakhet ved bruken av såkalte hukommelsesspørsmål. Selv om svarene på disse spørsmålene ville variere med hensyn til pålitelighet, valgte vi likevel å sette dem inn i skjemaet, fordi de kunne gi oss en verdifull pekepinn på hva lærerne mente om ulike sider ved egen prosjektdeltakelse. Den metodiske svakheten ved bruk av denne typen spørsmål, er knyttet til at det skjer forskyvninger i hukommelsen til de som svarer på dem, slik at svarene gjenspeiler større grad av sammenheng mellom atferd, holdninger og kunnskap i for- og nåtid enn det som faktisk har vært tilfelle (Hellevik 2002).

## OBSERVASJON

Vi benyttet en ikke-deltakende og usystematisk observasjonsform for å stille oss mest mulig åpne når vi senere skulle fortolke det vi observerte. Objektiv fortolkning er en umulighet, da vi som observatører alltid vil ha vår egen forforståelse med i det vi ser og det vi tolker. Vi vil heller ikke ha full oversikt over denne forforståelsen. Våre analyser og tolkninger kan derfor ikke på noen måte betraktes som fakta om forhold ved lærergruppens arbeid. Snarere har vi som observatører, i samspill med de lærerne vi har observert, bidratt til å konstruere ny kunnskap om arbeid i lærergrupper.

I løpet av høsten 2004 gjennomførte vi observasjoner i hver av de tre lærergruppene 3 ganger à 1 time. Vi hadde i utgangspunktet tenkt å være to observatører i hver av gruppene, men av praktiske grunner måtte vi dele gruppene mellom oss. Analysen av observasjonsnotatene utførte vi imidlertid i fellesskap.

I observasjonsprotokollene la vi vekt på å skrive ned utsagn og uttrykk så nøyaktig som mulig. Notater fra ni timers observasjon utgjorde til sammen ca 40 sider med tekst, og vi var derfor nødt til å velge fokus for fortolkning av materialet. Vi var blant annet opptatt av hva som var i fokus for spørsmål, svar og ytringer. I hvilken grad hadde veisøker og gruppe-medlemmer fokus på elev, foreldre, medelever, læringsmiljø og undervisning? Vi var også opptatt av kommunikasjon og ulike måter å uttrykke seg på. Var spørsmål og svar åpne, undrende og søkende etter ny forståelse? Eller var de søkende etter fakta og konkrete beskrivelser?

Var ytringene uttrykk for en reflekterende innstilling og forsøk på å se saker fra ulike perspektiver, eller uttrykte de følelser, subjektive oppfatninger og påstander? I tillegg til LP-veilederen støttet vi oss til kommunikasjonsteori i analysearbeidet (Glomnes 1991, Løvlie 1984).

Vi har hatt følgende områder i fokus for analysen av observasjonene i lærergruppene:

- Temaer som blir tatt opp
- Samarbeid og kommunikasjon
- Struktur og gruppeledelse
- Endring av forståelse

## PRESENTASJON

Resultatene fra spørreundersøkelsen og gruppeintervjuene ble presentert for de ansatte ved Torsand skole 16. mars 2005. I tillegg har vi gitt hver lærergruppe en muntlig og skriftlig tilbakemelding på analysen av observasjoner av kommunikasjon og samhandling i deres gruppe. Med utgangspunkt i konkrete eksempler fra observasjoner og gruppeintervjuer, reflekterte vi sammen med gruppene over om våre tolkninger var representative for deres egen opplevelse av arbeidet i gruppa. I den muntlige tilbakemeldingen fokuserte vi særlig på hvilke utfordringer gruppene står overfor i forhold til forbedring av praksis. Et hovedinntrykk var at lærerne kjente seg godt igjen i våre analyser, og at de fikk noen erkjennelser om egen praksis gjennom et så detaljert og skjerpet fokus som de her fikk del i.

# VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE

## TEMAER FOR INTERVJU I LÆRERGRUPPENE

### 1. Valg av sak

Hva har vært avgjørende for at du har lagt fram noe som en sak i gruppa?

Hva har vært avgjørende for hvilke saker gruppa har valgt?

Hvilken type saker egner seg mindre bra i lærergruppa?

### 2. Gruppas funksjon

På hvilken måte har gruppa vært til hjelp i forhold til sak(er) du har tatt opp? Gi eksempler.

Kan du si noe om hvilken funksjon lærergruppa har hatt – sånn generelt?

### 3. Samarbeid i gruppa

Tror du gruppa har forstått hva dine utfordringer handler om for deg? Gi eksempler på positive/negative erfaringer.

Har gruppa utfordret deg i forhold til å forstå saker på nye måter? Gi eksempler.

Hvordan er det sosiale klimaet i gruppa?

### 4. Personlig nytte

Kan du si noe om personlig nytte av å ha deltatt i lærergruppa?



## VEDLEGG 3 SPØRRESKJEMA

**1** Min deltakelse i LP-prosjektet har bidratt til at jeg ...

**a** ... vet mer om problematferd enn før

- Ja  Nei

**aa** Hvis du har svart ja; hva vet du nå som du ikke visste før?

**b** ... håndterer problematferd annerledes enn før

- Ja  Nei  Delvis

**bb** Hvis du har svart ja eller delvis; på hvilken måte håndterer du problematferd annerledes enn før?

**c** ... har blitt mer bevisst på meg selv som lærer i forhold til elevene

- Ja  Nei

**cc** Hvis du har svart ja; på hvilken måte er du mer bevisst på deg selv som lærer?

**d** ... bruker nye måter å kartlegge/undersøke utfordringer i læringsmiljøet på

- Ja  Nei

**dd** Hvis du har svart ja; hvilke metoder, modeller eller tenkemåter er det snakk om?

**2** Kan du huske om du hadde positive eller negative forventninger til LP-prosjektet da det startet opp? Beskriv disse nedenfor.

**2a** I hvilken grad opplever du at forventningene dine har blitt bekreftet gjennom din deltakelse i LP-prosjektet?

- Ikke i det hele tatt  I høy grad  
 I noen grad  I svært høy grad

**3** Har deltakelsen i LP-prosjektet har vært nyttig for deg?

- Ja  Nei

Hvis ja; på hvilken måte har prosjektdeltakelsen vært nyttig?

**4** Kommer du til å anvende noe av det du har lært i LP-prosjektet i arbeidet ditt?

Hvis ja; hva er det du kommer til å anvende?

**5** Ønsker du at ordningen med lærergrupper skal fortsette?

- Ja  
 Nei

Hvis ja;

- På tvers av team  
 Samme sammensetning som team



## VEDLEGG 4 EKSEMPELSAMLINGER FRA INTERVJUENE

### EKSEMPELSAMLING 1

#### Oppsummering fra intervjuer i lærergruppene

Svar på spørsmål basert på stikkord og hele setninger

#### Spørsmål 1a

Hva har vært avgjørende for at du har lagt fram noe som en sak i gruppa?

- at jeg har følt noe som et problem for meg selv, en elev eller de andre elevene
- at saken er håndterlig – relativt klart definert begynnelse og slutt
- frustrasjon
- klarte å overbevise de andre i gruppa om at dette var en sak for oss
- det er at jeg står fast. Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre med denne eleven. Jeg trenger noen råd
- har prøvd å finne løsninger på problemet selv, men har ikke fått det til
- det skulle være noe vi kunne gape over, noe vi kunne gjøre noe med

#### Spørsmål 1b

Hva har vært avgjørende for hvilke saker gruppa har valgt?

- saker tas opp etter tur. Ingen systematikk i det, men likevel har det blitt slik
- prinsipp i gruppa om at det alltid skal være saker på vent
- kombinasjon av to forhold – vurdering av viktighet og hensynet til at alle skal få anledning til å ta opp en sak
- til å begynne med var det praktiske saker som ble tatt opp (for å øve på modellen). Deltakerne i gruppa ville se resultat raskt. Deretter elevsaker.
- graden av alvor har vært avgjørende
- tatt hensyn til om det er mulig å gjøre noe med saken
- saker som har er under utredning hos PPT, BUPA eller lignende har ikke blitt prioritert (vi avventer resultater av utredninger m.m. før vi går videre)
- som regel har det ikke vært så mange saker av gangen. Det har vært lett å velge sak

#### Tilleggsspørsmål fra intervjuerne:

Hvilken type saker egner seg mindre bra i lærergruppa?

- saker som krever hurtig saksbehandling
- ”krav” om anvendelse av analysemodellen har lagt visse føringer for hvilke saker som har vært tatt opp (kompliserte og akutte saker egner seg ikke)
- tunge saker hvor barnevern og andre eksterne instanser er inne. Saker hvor det er vanskelig å definere en begynnelse og en slutt.
- saker som har er under utredning hos PPT, BUPA eller lignende
- personalsaker

#### Tilleggsspørsmål fra intervjuerne:

Fravær i gruppa

- fravær i gruppa bidrar til at arbeidet med en sak går tregere enn ønskelig
- når gruppa først har kommet i gang med en sak, har det vært sykdom, et eller annet med elever eller lærere. Deltakere som arbeider deltid har også vært en utfordring. Har tapt tid i arbeid med saker på grunn av dette

#### Spørsmål 2a

På hvilken måte har gruppa vært til hjelp i forhold til sak(er) du har tatt opp?

*Merk at der flere lærere har svart det samme, står antall lærere i parentes.*

- hjelp til observasjon
- hjelp til å se saker i nye perspektiv (2)
- konkrete tips/ideer til hva en kan gjøre (4)
- gir et positivt trykk i forhold til oppgaver som bør gjøres (det gjøres avtaler i gruppa som må følges opp). Forpliktende
- engasjement
- erfaringsdeling
- det å få andres syn på en sak (forskjellen mellom barnetrinn og ungdomsskoletrinn)
- blir utfordret i en trygg atmosfære
- det at noen stiller seg til disposisjon i forhold til elevaktiviteter på tvers av trinn

- det at andre har opplevd det samme, gjør at man slipper å oppleve seg alene om problemet
- lære av hverandres saker/erfaringer

### **Tilleggsspørsmål fra intervjuerne:**

#### **Gruppas funksjon**

- et forum som gir mulighet for å "lette på trykket" rent mentalt
- forum for drøfting av pedagogikk (systematikk og bedre tid enn ellers)
- gir mulighet for å arbeide mer grundig med saker enn hva en selv ville ha gjort på egen hånd (for eksempel at de andre i gruppa observerer)
- læringsarena (trekke ut ting som du tenker at du kan få bruk for selv)
- sammensetning på tvers av team (har blitt bedre kjent med hverandres elever og arbeidssituasjon, og hverandre som personer)
- medlemmene i gruppa kan bruke hverandre (flere aktiviteter på tvers av trinn enn før)
- det har blitt stuerent å snakke pedagogikk
- diskusjonsforum
- det å være deltaker i ei lita gruppe, gjør det enklere å tørre å ta ordet (vs. fellesmøter)

#### **Spørsmål 3b**

##### **Tror du gruppa har forstått hva dine utfordringer handler om for deg?**

- Ja, det tror jeg. De klarte også å få meg til å se på saken på forskjellige måter. Jeg synes jeg hadde veldig god støtte
- Ja, jeg føler virkelig det (...) opplever at noen på gruppa spør meg noen dager etterpå spør om hvordan det går. Det opplever jeg som veldig positivt, selv om de ikke får gjort noe for meg
- Når jeg hadde den saken, så ble det snakket rundt saken og jeg fikk masse spørsmål. Det opplevde jeg ikke som noe problem. Jeg synes at alle har vært flinke til å bidra, uavhengig av trinn
- Ja, jeg føler jo det at jeg får tilbakemelding når du stiller et spørsmål. Det føler jeg absolutt at jeg har fått. Det er jo til hjelp, og hvis du da blir lurt til å se ting i et annet lys eller en annen vinkel i tillegg, så begynner det absolutt å hjelpe seg

#### **Spørsmål 3c**

##### **Har gruppa utfordret deg i forhold til å forstå saker på nye måter?**

#### **JA**

- med utfordring forstår jeg det å se ting fra ulike vinkler, men ikke stille spørsmålstegn ved hverandres roller

- for meg har utfordringen vært å bruke modellene – det å sette ord på ting og få noe ned på papiret i forhold til hva som kan gjøres

- utfordring er for meg det å prøve ut noe nytt/tips og ideer i praksis ("stå til regnskap overfor gruppa")

- utfordringen ligger i det at man forplikter seg til å komme igjen og gi tilbakemelding på hvordan det gikk. Forpliktelsen overfor gruppa er et spark bak for å komme i gang

- jeg føler at jeg både har blitt støttet og utfordret. Det er jo en utfordring bare det å følge de trinnene i modellen noen ganger! Det å bli observert for eksempel, det er jo litt rart. Ikke sant? Det står noen rundt hjørnet og skriver ned alt du gjør og sier

- jeg synes vi har vært veldig flinke til å spørre. En må jo reflektere over egen praksis da, og det har vært utfordrende i seg sjøl. Jeg synes at de gangene jeg har lagt fram min sak, så har jeg fått mange gode spørsmål som jeg må tenke godt på (3)

- (...) altså, lærere er jo ikke veldig kritiske mot hverandre, men her sitter jo lærere som fungerer bra. Det er en snill, liten skole, så det er ingen som kommer grinende på møter "Nå klarer jeg ikke mer" eller noe sånt. Men vi har jo forhåpentligvis fått folk til å tenke over ting ved å stille de spørsmål

- Det har vært veldig ålreit å ta i mot spørsmål fra de andre. Du får gjerne litt andre spørsmål fra de på de andre trinnene

#### **NEI**

- håper det kommer flere kritiske utfordringer
- generelt har vi vært snille med hverandre
- har ikke diskutert læringssyn
- (...) vil vel ikke si at det er noen i gruppa som sier at "Nå synes jeg du burde tenke litt nytt". Vi er ikke der.
- gruppa har ikke utfordret meg i forhold til å forstå saker på en ny måte, fordi at... det eneste som er, er den der (peker på analysemodellen). Det er veldig lett å gå på tiltak. Det er vanskelig å gå gjennom hele systemet først. Det er mye lettere å finne tiltak, og så får du inn litt informasjon og så klasker du til med noen nye tiltak, liksom
- jeg vet ikke helt om jeg har hatt de store utfordringene. Jeg savner dem litt. Altså, nå har jo ikke jeg vært med så mye, men den tiden jeg har vært med, så har vi for det meste observert elever, og ikke så veldig mye samspillet mellom elever og lærer. Og så tenker jeg at hvis man skulle gjort det, så måtte man observert mye mer enn det vi har gjort



## **Tilleggsspørsmål fra intervjuerne:**

### **Klima i gruppa**

- praten sitter løst, men den er likevel konstruktiv
- trygg gruppe å være i
- jevnt over bra deltakelse
- løst og ledig, og rom for andre innspill også. Det tror jeg er veldig viktig, at vi ikke har vært sånn veldig kjempestrukturert og ikke kan gå litt ut av den analyse modellen som vi skulle følge
- jeg tror alle sier det de mener og spør om det de lurer på
- det virker sånn i alle fall
- jeg er enig med de andre i at tonen i gruppa er lett og ledig. Det er rom for en fleip og en spøk, og at lederen vår er en romslig fyr. Sånn at en har kunnet snakke om hva som helst
- det har i hvert fall vært sånn i denne gruppa at det har vært lett å ta opp en sak, fordi at vi ikke har følt at vi har fått innspill tilbake som kritikk. Det har vært lett å ta opp noe, og si at ”dette syns jeg er vrient”. Da får du spørsmål og forslag og støtte og... du sitter ikke igjen med en følelse av at du ikke mestrer det
- en veldig trygg gruppe. Konkurrerer ikke seg i mellom. Det gjør meg ikke noe å komme hit og si ”Dette klarer jeg ikke”. For jeg føler ikke ”Å, klarer du ikke det igjen”, liksom
- (...) jeg merker veldig stor forskjell i gruppa. Jeg syns vi har utviklet oss til å bli mer trygg på hverandre. På begynnelsen var det liksom sånn at ingen turte å ta opp en sak, fordi man måtte utlevere seg selv litt

### **Spørsmål 4**

#### **Kan du si noe om personlig nytte av å ha deltatt i gruppa?**

*Svarene på dette spørsmålet er sortert inn i ulike samle kategorier*

### **DET Å SE EN SAK FRA FLERE SIDER**

- det å se en sak fra flere sider
- kan ta flere perspektiver enn før og se seg selv inn i en sammenheng
- ser saker i et større perspektiv (trinn/skole)
- tenker helhet mer enn deler

### **TEORI**

- nyttig å bli kjent med teorien i prosjektet (systemtenkning)
- OK med en mer teoretisk innfallsvinkel til det å løse problem

### **METODE**

- har lært ulike metoder (bruk av belønning, være tålmodig osv.)

- observasjon på tvers av trinn har vært lærerikt
- bruk av sosiogram (tidligere oppfatninger av elevene i klassen måtte endres)

### **TIPS, IDEER OG ERFARINGER**

- tips til egen undervisning
- mye nytt å hente av ideer
- erfaringene til de andre gruppe medlemmene

### **BEVISSTGJØRING**

- bli bevisstgjort på eget endringspotensiale
- mer bevisst på konsekvenser av egne handlinger i en situasjon
- mer bevisst på årsaker enn før

### **FERDIGHETER**

- bedre i stand til å håndtere situasjoner som oppstår

### **KOLLEGARELASJONER**

- flere å spørre til råds enn før
- sammensetning på tvers av team. Nyttig å treffe folk med forskjellige innfallsvinkler og som man ikke samarbeider tett med hele tiden
- lærer å kjenne kollegaene på en annen (bedre) måte enn ellers
- får innsikt i hva andre strir med (både på trinn og i klasser)

### **VEKKER NYSGJERRIGHET**

- har blitt mer nysgjerrig enn før. Har skjont at det er viktig å samle inn informasjon, gjøre seg godt kjent med elevene

### **LØSNINGSFOKUS**

- løsningsfokus heller enn problemfokus
- blir bevisstgjort på at et problem kan ha mange løsninger

### **ENDRET ORGANISERING**

- hverdagen i forhold til et helt trinn er positivt forandret (annen måte å organisere på)

### **FORANDRING**

- ser lettere hva som kan forandres og hva som ikke kan forandres

### **TID TIL DISKUSJON**

- OK å ha et forum hvor det er tid til å diskutere saker


### **LÆRING I ORGANISASJONEN**

- det som har gitt meg mest, er den felles saken vi har hatt (felles problem ⇒ felles strategi)

## EKSEMPELSAMLING 2

### Temabaserte sitater fra intervjuer i lærergruppene

#### En temabasert presentasjon av lærernes synspunkt på ulike sider ved LP-prosjektet (11 tema)

Informasjon til leseren: Symbolet  er brukt når det er dialog mellom a) intervjuer og informant eller b) deltakere i lærergruppa.

## 1 TEORI OG MODELLER

### MODELLENE

Men det jeg har lært mest av er... vet ikke om jeg skal kalle det sol eller ballong... men disse faktorene. En ser ting i klassen og reagerer kanskje der og da. Men når du begynner å sette opp sirkler med hva som er årsak og sann, så tar en kanskje tak i noe helt annet enn det man ville til å begynne med. Det syns jeg har vært veldig lærerikt

Intervjuer: Er det noen deler av modellen dere har jobbet etter her som har vært til hjelp? I hvilken grad har dere brukt de forskjellige... nå tenker jeg på sola og...

Informant: Ja, for der har vi greid å konkretisere mer. For vi lærte jo å se på hva vi kan gjøre noe med. Du kan skrive opp masse ting og gå inn å se "hva kan vi gjøre noe med?". Da fikk vi på en måte litt mer frem at vi kunne gå inn og gjøre noe, og "det er hjemmet og foreldrene, og vi må bare ta det som det er". Jeg syns den har vært nyttig, den.

Jeg syns det er greit å ha modellen. Det er lettere å stramme inn litt når det er nødvendig. Vi er veldig glad i prat, alle sammen!

### ULIKE PERSPEKTIVER

Intervjuer: Det skjer læring av hverandre?



Informant: Læring og læring... ulike måter å se ting på vil jeg heller si. Selvfølgelig kan du lære, men først og fremst er det ulike perspektiver på en sak som jeg syns har vært nyttig.

### OM DET Å FLYTTE FOKUS

Det har bestandig vært sånn, fra gammelt

av, at når det skjer noe i klassen så er det eleven som må forandre seg! Det har jeg blitt flinkere til å se, at "kanskje jeg kan gjøre noe?". At til tross for mange år i skolen er lettere å forandre meg enn elever – i første omgang i alle fall. Det har jeg lært her.

Jeg tror at gruppene har utviklet seg. I begynnelsen ble veldig mange saker lagt fram som "Elev X er fryktelig sint"... at du tenkte veldig med utgangspunkt i at den eleven hadde problemer med et eller annet. Ikke sant? At fokuset var veldig der. Men så tror jeg at de ble flinke på gruppene til å se "Vi har en situasjon i min klasse som jeg gjerne vil gjøre noe med". At de fleste har blitt vant til å tenke ut fra: Hva kan jeg gjøre? For det å forandre personlighetene til en elev, det har vi på en måte funnet ut at det er ikke så lett. Det å gjøre noe med jenterollene er kanskje heller ikke så lett. Det som vi kan gjøre noe med, og som er størst sjanse for å lykkes med, er at jeg gjør noe med hvordan jeg organiserer ting og at jeg gjør noe med hvordan jeg samarbeider. Og det er noe derfor vi ikke har snakket noe særlig om det på den runden nå, for vi har blitt så vant til å fokusere på "Hvordan kan jeg organisere annerledes?" i stedet for "Hvordan kan jeg forandre eleven?"

### TING TAR TID!

For det er klart at i starten... lærerne er vant til å lese fra side 1 til side 50 og så er det prøve og så ser du et resultat. Og når vi skulle begynne med disse greiene her, så skulle en gjerne se resultatet fort. Men etter hvert så ble det litt kulere i gruppa, og det tror jeg er generelt også, at alt kan liksom ikke løses herfra til dit. Men bare i det at du reflekterer over ting, at du lissom... så er det med på å endre forskjellige måter å... sånn at... fra å være veldig sånn "hurtige resultater", og det kan du jo ikke med alle de sakene som vi har tatt opp. Ting og teknikk tar egentlig veldig lang tid hvis det er problemer med elever og så videre.

## 2 DRIFT AV LÆRERGRUPPENE

### OM DET Å JOBBE MED SAKER MELLOM MØTENE

Det med å bruke tid utenom gruppa, det har variert litt. Vi har jo gitt hverandre litt lekser i perioder. Særlig når semesteret begynner, så har vi prøvd å oppmuntre til å ta opp saker sånn at vi har noe liggende på vent. Men... det er litt der på den tematikken der, altså. At det arbeidet som gjøres, nå skal "leve i oss" til vi møtes neste gang – og kanskje vi til og med har kommet videre. Det er ikke bare, bare altså!

### MØTEHYPPIGHET

Informant X: Men jeg syns at vi heller kunne ha hatt hyppigere møter i perioder i forhold til en sak, og så er det vi sjøl som holder regning med hvor ofte vi møtes. Når man er oppi en sak som oppleves prekær, og det går to uker til neste gang den skal opp! Da har du nesten løst det sjøl noen ganger!



Informant Y: Og det var det vi gjorde i fjor, omtrent midtveis i semesteret. Da tok vi en lang periode hvor vi hadde møte hver uke. Det var veldig fint, for da opplevde jeg at vi hadde gått i et par måneder hvor det sprikte litt i alle retninger. Da fikk vi noen måneder hvor vi fikk samla oss skikkelig.



Innformant X: Det er nesten bedre. Og så la det ligge i en periode igjen.



Informant Y: Kanskje det er en modell å tenke på hvis vi skal fortsette?



Informant X: Ja, det tror jeg. Og så heller konse litt på de periodene når det normalt er ganske stabilt og det ikke skjer så mange ting.



Informant Y: Det er klart at mange av sakene trenger en løsning. Om da kan selv en uke være lenge! Sju dager, og så sitter vi sammen ei stund, og så er det sju dager til neste gang! De sakene er egentlig mye viktigere enn det vi bruker kontortida til! Litt sånn dilldall på teammøter og sånn... i hvert fall når det er sånne prekære saker, følelsesladde og... bruke litt mer tid over en periode for å få disse sakene i godt gjenge!

### GRUPPER PÅ TVERS AV TRINN

Intervjuer: Men er det rett og slett det at man har litt avstand til elevene ved å ikke være på samme..?



Informant: Ja, jeg syns det. Og så det som de andre har presentert, det har liksom angått meg, men på en annen måte. Du får et litt mer utvendig ståsted til å kunne betrakte noe. Og så si noe ut fra det, og trekke tanker til noe man har vært gjennom selv som ligner. Så jeg syns at nettopp det at vi ikke står midt oppi det og baler med de samme problemene alle sammen, gjør at vi får en mer bredspektret diskusjon og flere forslag til løsninger.

## 3 RELASJONER I LÆRERGRUPPA

### LÆRERGRUPPA = STAMME

Personlig nytte må jo være de relasjonene! Det har ikke vært vanskelig før, men det å gå til X og snakke og diskutere hva det enn måtte være! Altså, vi har fått en liten sånn stammegreie... så vi føler oss tryggere på hverandre (flere i gruppa bekrefter dette utsagnet – sier mmm). Det føler jeg har vært nyttig.

### GRUPPEDYNAMIKK

Vi har jo vært en sammensveiset gjeng fra første stund, liksom "en for alle, alle for en" hele tida.

### TRYGGHET

Jeg syns det var så deilig å få snakket med disse folka her om det! Det må jeg si! Vet ikke om jeg har sagt det til dem, men jeg syns det! Jeg har følt det veldig trygt og godt å snakke med dem. Og når jeg hører fra andre skoler at de ikke har noen å snakke med, de må gå til rektor eller inspektør, så... jeg har sagt til Øyvind at jeg håper at vi kan fortsette med disse læringsgruppene i en eller annen form.

Det som er deilig med denne gruppa, er at du kan få lov til å ta opp det du trenger, uten at du sitter og føler at "Å ja, der nede ja!". At du blir sett på som noe mindreverdig av den grunn. Du kan ta opp ting du sliter

med, andre støtter deg, og det er liksom ikke sånn” Å jasså, fikser du ikke dette?”. For det å plutselig få fokuset på seg i en sammenheng der du ikke mestrer, er i utgangspunktet forferdelig ekkelt. Da er det veldig den måten det gjøres på som kommer til å være utslagsgivende for om du noen gang fremmer en sak til. For har du dårlig erfaring med det, så gjør du det ikke. Men... sånn har det ikke vært. Man har fått hjelp og støtte, og i det hele tatt blitt tatt vare på og ikke uthengt.

#### IKKE LETT Å ”KRITISERE” EN KOLLEGA

Og så er vi litt på likefot, vet du. Det er liksom ikke sånn at en er mentor for en annen. Jeg husker da jeg gikk på lærerskolen, var det helt ålreit når du fikk kritikk av en veileder. For da var det hele tiden ting du fikk i oppgave å forbedre deg på, liksom. Det blir litt annerledes når vi skal si det til en kollega. Dømmes blant likemenn (ler litt)

Intervjuer: (...) Ja, men jeg tenker på samme måte som i modellen – prøve å se – i første omgang så er det et problem som man beskriver, knyttet til eleven. Og ved hjelp av modeller, så ser man at det handler om relasjoner mellom elever og mellom lærer og elever. Og det samme tenker jeg for de voksne. Det man tror at ”den kollegaen gjør det ikke sånn og sånn”, men kanskje det kan være sånn både i systemet og relasjoner og samarbeid som gjør at det kan beskrives på en annen måte?

Informant X: Jo, men jeg skjønner ikke helt hva du mener. For jeg har ikke turt å ta opp sånne problemer. Det har vært i hodet mitt, men...

Intervjuer: Jeg tenker ut fra teori om lærende organisasjoner. Der er det et viktig punkt om at man skal gjøre hverandre bedre. Og da er det om å gjøre å finne ut hvordan: Hvis jeg finner ut at min kollega funker mye dårligere enn meg – hva kan jeg gjøre for å gjøre min kollega bedre?

Informant X: Eller hvis min kollega gjør meg veldig

dårlig.

Intervjuer: Ja, ikke sant?

Informant X: Ja.

Intervjuer: Det handler jo om kommunikasjon og samspill, og...

Informant X: Ja, jeg skjønner det. Men jeg har ikke turt å ta det opp. Jeg må si at det er så... (puster tungt - liten pause)

Informant Y: Touchy

Informant X: Ja! Jeg føler at det er det!

Intervjuer: Ja, det er jo touchy – det er jo det

Informant Y: Og så i særlighet i et kollegium som ikke er så kjempedigert. Om det hadde vært en bedrift på 1 500 så hadde det vært noe annet. Men her... i det øyeblikk du sier første setning, så vet alle hvem du snakker om

Flere av de andre i gruppa bekrefter dette (sier mmm)

## 4 PROBLEMLØSNING I LÆRERGRUPPA

### PRØVE SELV FØRST!

Intervjuer: Så det er en sak hvor du tenker at gruppa kan bidra?

Informant: Ja, for jeg kommer ikke noen vei med det aleine. Jeg har prøvd på mange måter, men jeg føler ikke at jeg kommer fram. Og det er ikke noe... Det er ikke noen disiplinsak, så det kan jo være hva som helst.

Intervjuer: Er terskelen for å legge det frem her i gruppa høy?

Informant: Nei, nei. Overhodet ikke! Men du gjør jo gjerne det, i hvert fall av gammel vane, du prøver jo litt sjøl først. Ofte så klarer en jo å løse mange ting sjøl også, men nå føler jeg at jeg ikke kommer videre med den saken. Så da... vil jeg ha litt hjelp.

## 5 ERFARINGSUTVEKSLING I LÆRERGRUPPA

### HELDIGVIS IKKE ALENE!

Og så er det i forhold til de sakene som vi har oppe nå, at det er mange ganger når du er i en klasse at du føler at du er veldig sliten etter en time, noe du egentlig ikke skulle ha vært. Da tenker du at ”nå har jeg bomma igjen! Dette var ikke noe som elevene syns var ålreit”. Men når jeg hører at de andre også har det sånn i sine timer, så er det liksom ikke bare meg, da. Det er ikke bare oppleggene mine som er helt dødfødte.

Og så syns jeg det er litt ålreit å se at ikke de andre heller alltid har alt som bare går slag i slag, at de får prosjektene i havn og... (noen i gruppa ler litt) men at andre også opplever at hverdagen er vrien å få til å henge godt sammen. Selv om du planlegger og har det som du mener skal være grunnlaget, så er det så fryktelig mange ting som kommer inn fra siden som du ikke er herre over, og som gjør at det du har planlagt plutselig ikke fungerer!

## 6 OM DET Å UTFORDRE HVERANDRE

For det er jo for så vidt veldig kreativt å få kritiske innspill som en måte å bli litt utfordra på. At du kanskje må gjøre ting som du kvier deg litt for, at du blir pushet til å teste ut nye ting. Det tror jeg må være nyttig. Vi har vel gitt hverandre utfordringer på å teste ut ting i saker og sånt? Vil vel si det. At vi har kommet på løsningsstrategier eller forslag til metoder som du kan prøve ut for å se om det hjelper i saker, som vi har prøvd ut – med varierende lykke. Det er ikke alltid at det ene som du kommer fram til fungerer i praksis

Jeg tenker på det du sa om å utfordre (henvender seg til intervjuer), det går veldig an å utfordre på en bra måte! På en positiv måte. Og det syns jeg de folka her har vært flink til å gjøre med meg. Det å si ”kanskje du burde gjøre sånn?” og... ikke være så restriktive og ”kjøre hverandre”, men de sier ting på en veldig OK måte – sånn at jeg tenker ”det fikk jeg lyst til å gjøre”, liksom.

Intervjuer: Det er noen som har hevdet at det vanskeligste ikke er å bli observert, men å være den kollegaen som skal komme med noe kritisk tilbake. Lærere har litt lite trening i det å være ”kritiske venner” overfor hverandre. Har dere...?



Informant: Nei, jeg vet ikke. Jeg syns... det er rart begge deler. For det er det med at du ikke er så vant til det å skulle sitte og systematisere deler av en time ”Nå skal jeg se hva den sier til den, og den svarer til den”. Ikke sant? Eller kikke etter en ting og så gi tilbakemelding på det. Det er rart både at noen sitter og skriver ned det du sier, men det er også rart å skulle gjengi. Jeg husker jeg skulle observere i en time hvor eleven bare kalte læreren for en dust. Det er ikke så veldig moro å skulle kommentere det etterpå. Jeg skjønner godt den der... ikke sant? At det kan være litt vanskelig å ha den rollen også. Jeg var i en annen gruppe når jeg hadde den saken, men... jeg følte at vi kjente hverandre så godt at det var ikke noe stort problem, verken å... men man ha godt av den treningen, det var det som var poenget. For jeg ble utfordret i den situasjonen, for det er ikke noe du gjør hver dag. Du har ofte lærere inne mens du underviser, men det er ikke noe systematikk i det. Det er ikke noen som skriver ned. Da jobber man mer sammen, ikke sant?

Intervjuer: Men har noen observert deg?



Informant: Ja!



Intervjuer: Har du blitt utfordret litt da, da?



Informant: Ikke noe! Neida, de har ikke det. De har vært veldig forståelsesfulle.

## 7 OBSERVASJON

Det er vel ikke tvil om at når vi har observert, så har vi fokusert... altså for det første: Det å observere er ganske vanskelig i seg selv, og det å begrense observasjonen er vanskelig. Så vi har prøvd å finne begrensninger i forhold til hva vi faktisk

skal observere. Det er ikke til å legge skjul på at vi har fokusert på eleven når vi har observert. Men jeg vet ikke om det er den læreren som skal observeres som føler det vanskeligst eller om det er den som skal observere – at det nesten er vanskeligere for den! For det klart at da går man inn på et ganske ømt punkt for hver og en. Men det kan vel hende at vi hadde vært ganske klare for det på gruppa her nå?

Intervjuer: I forhold til dette med observasjon, har dere også greid å ha fokus på relasjoner og hva læreren gjør, eller er det eleven dere er mest opptatt av å observere?

Informant: Nei det har vært... når jeg ble observert, så var det på kommunikasjon. Så... nei, det var greit det. Men det er jo... veldig greit å bli trent på det. Trent på at noen ser på deg, trent på at noen vurderer og gir råd. Det å kunne ha døra oppe, det at man ikke skal være for seg sjøl i undervisningssituasjonen – det er jo noe noen kan ha godt av å bli mer vant til.

Informant: Når jeg skal inn til noen for å observere, så... jeg føler meg veldig nøytral. Jeg vet ikke hvem det er engang, så jeg føler at jeg begynner på scratch. Hadde jeg vært inne i en klasse hvor jeg hadde visst hvem eleven var, så hadde jeg nok.. ”han typen der, ja”. Så du blir på en måte... så det tror jeg er litt ålreit at du går på som en nøytral person. Du er ikke forutinntatt.

Intervjuer: Litt lettere å tenke klart når man ikke er emosjonelt klistret fast

Informant: Ja!

Intervjuer: Så de har observert og sett det du har beskrevet?

Informant X: Ja, de har sett akkurat det samme som meg! I alle fall Trond. Men det er jo sånn at når det kommer inn en voksen til i en gruppe på tjue 6-og 7-åringer, så blir de veldig synlige. Og da er det ikke alltid at det funker sånn som det gjorde i går, eller timen etter.

Intervjuer: Men når dere har observert hverandre, har dere prøvd å se fra andre vinkler eller har dere prøvd å se det som har blitt forklart?

Informant Y: Jeg tror det siste

Intervjuer: Du tror det siste?

Informant Z: Vi er nok farget av det. Eller, vi vet jo hva vi har snakket om på gruppa. Nei, du har jo det i bakhodet. Du har jo det.

Intervjuer: Så observasjonen har mer hatt et preg av å bekrefte det som har...

Informant Z: Selv om jeg, som jeg sa i sted, ikke har noen sånne forutinntatte meninger om vedkommende... for ingen av de jeg har vært og sett har jeg kjent... så jeg har jo ikke noen sånne... men jeg har jo hørt litt. Så du vet hva du skal se etter.

## 8 LÆRERGRUPPER I KONTEKST - HVERDAGEN SOM LÆRER

### MANGEL PÅ TID

Informant: På teamene er det et kappløp uten like i forhold til tiden vi har å jobbe i forhold til. Sånn som arbeidsdagen vår er – og det er å fly fra det ene møtet til det andre. Du stuper fra undervisning inn i et møte, og ut i undervisning igjen. Jeg tenker at sånn som metoden er her, så er det tidkrevende. Jeg føler ikke det, sånn sett, at vi har tid til å jobbe på den måten til vanlig. Det føler jeg ikke. At vi burde hatt tid til det – det er helt klart at det burde vi nok. Men jeg føler at det er et jag uten like.

Intervjuer: Også er vel den modellen ment som en, ja når man skal jobbe ekstra grundig, men også som en sånn ”bli mer bevisst på en reflektert praksis”?

Informant: Ja, det kan jeg være enig i. Noe av dét sitter jo i hodet. Det er jo på en måte...

Intervjuer: Det er mer inngrodd, det å leite etter flere betydninger når en støter på problemer?



Informant: Det tror jeg nok er riktig. Men å jobbe så systematisk som det vi gjør nå, det føler jeg ikke at vi har mulighet til. Det er folk ut og inn, folk er syke og det er syke barn. Det er veldig sånn spesiell hverdag som vi føler at vi er i. Vi vikarierer for hverandre og... vi stuper inn, liksom. Jeg føler at tida vi lever i nå er veldig hektisk. Mer hektisk enn noen gang.

#### MANGE FORVENTNINGER

Intervjuer: Gjør det at du kan senke forventningene litt og slippe... ikke ha så høye forventninger i alle sammenhenger – i forhold til det du sa nå?



Informant: Ja, noe blir det jo. Men på den annen side må jeg jo si at jeg opplever at det er mange forventninger til meg i den jobben jeg har, fra de rundt meg – fra ledelsen, fra foreldrene og elevene – som jeg ikke ser at jeg kan parkere og si at ”Ja, ja de får nå bare forvente det...”. Det skjer ikke, for det er ikke mulig. Du står på for å prøve å få til ting, og at det... det føles ikke så komfortabelt at det er så mange krav. Jeg opplever at den jobben vi har, den utvikler seg til å bli stadig mer krevende. Til tross for at man jo egentlig jo skulle kunne mer ved å ha så lang erfaring. Men sånn oppleves det ikke. Tvert i mot.

#### ALLE UNDERSØKELSENE...

De stadige undersøkelsene i klassene... Det går jo undersøkelser til foreldre, til elever... og stadig tilbakemeldinger i forhold til hvordan det går i *den* klassen og hva elevene synes om *den* læreren og i *det* faget, og så videre.

#### ALENE OM PROBLEMENE

Det er veldig mange lærere som går rundt og har problem. Og så går de der, dag inn og dag ut, og har ingen... de lurer på hvem de skal snakke med. Spesielt hvis du kommer som helt ny til en skole!

## 9 NYTTE AV Å DELTA I PROSJEKTET

### FORSTÅR HVERANDRE BEDRE

Nei, sånn som jeg har opplevd det har det blitt bedre kommunikasjon – at vi har blitt bedre kjent med hverandre, rett og slett. At vi forstår mer av hverdagen til hverandre, noe jeg tror kan være med på å gi mer toleranse i forhold til hvorfor ungdomsskolelærerne har færre timer og... litt sånne ting som man kanskje har stilt spørsmålstegn ved, uten at... ja, ikke sant? Hvorfor småskolen alltid er på tur, og... (latter). Ja, sånne ting som egentlig ikke stemmer, men som på en måte ligger baki der. Så bildet får flere nyanser. Og så er det det med å kjenne de du forholder deg til, at du vet hva de tenker og mener – at du kan ha en god diskusjon. Det tror jeg har vært ålreit.

### ”STUERENT” Å SNAKKE PEDAGOGIKK

En annen ting som jeg også synes er viktig, er at det har blitt mer sturent å snakke pedagogikk. Det er ikke så farlig å bruke noen termer som du kanskje var litt tilbakeholden med før. Det er også veldig bra

## 10 FRA GRUPPE TIL ORGANISASJONSNIVÅ

### VI-SKOLE?

Intervjuer: Betyr det at dere har blitt en mer sånn ”vi-skole”? At dere tar felles ansvar for elevene ved å ha forstått hverandre bedre?



Informant: Det er jo å håpe på det da. Og jeg føler at mitt syn har blitt videre og bedre forståelse. Og så er det veldig ålreit å arbeid på tvers, for det gjør vi ikke så ofte. Det er greit å kunne ha flere å spille på for å få fram flere syn på en sak.

Intervjuer: Du jobber på ungdomstrinnet?



Informant: Ja, det gjør jeg. Og der blir det jo veldig lett låst i systemet med eksamen og de samme lærerne år etter år. For å få fram det ”vi-skole” aspektet, så er det jo ålreit å jobbe på den måten her.

Intervjuer: Føler du at det har blitt mer sånn ”vi-skole”?



Informant: Ja (etterfulgt av bekreftelser også fra de andre i gruppa). Ja, det har det vært. Men jeg vet ikke om det bare har vært Lillegården, eller... jeg tror nok at det henger sammen med flere ting, kanskje... at vi er mer obs på at det ikke er ”din” unge. Altså, det er våre barn.

#### FELLESSAK

Informant: Det som har gitt meg mest, er den felles saken vi har hatt. For det har skapt en trygghet i forhold til reaksjoner. I forhold til at det er et felles problem, og vi har blitt enige om en felles strategi. Og at man skal være trygg på at det jeg sier som lærer i øyeblikket, ute for eksempel, det gjelder. Da kan ikke en kollega komme og si at ”nei, det var galt”. Det den voksne håndterer i øyeblikket, det er det riktige i forhold til elevene



Intervjuer: Og det fungerer også?



Informant: Det har i alle fall skapt en trygghet til å foreta seg en del ting, reaksjoner, i møte med elever du ikke kjenner selv

I forhold til sånne fellessaker på regler og konsekvenser, så har vi jo hatt en del sånne samtaler. Vi har det! Og det må jeg si, det hadde vi også en del av før vi satte i gang med Lillegårdsprosjektet også. Med ”Hvilke regler har vi på skolen?” og ”Hvilke konsekvenser skal brudd få”, og hvor det helt klart kom frem at vi ikke ser likt på tingene og at vi ikke håndhever reglene likt, at vi ikke går inn med de samme konsekvensene. Ehh... og at folk ikke opplever tingene som problem på samme sted. Og dét syns jeg likevel at Lillegårdsprosjektet har ført et skritt videre. For jeg syns at de fellessakene vi har hatt her, med de gruppene som har gått på tvers av teamene, de har gjort at vi har fått snakket om en del ting som har med alle å gjøre, som har skapt en felles forståelse. Så jeg syns vi har kommet litt videre der, altså. At det kanskje nå vil være lettere å få gehør for at ”Nå gjør vi sånn på den

måten”, og så vil vi si ”OK, da skal jeg... selv om det ikke er helt min vinkel. Det har vi blitt enige om sammen”. Og så gjør vi det for at vi har fått en større forståelse av hva det er, det at vi skal gjøre likt. Jeg tror det, altså!

## 11 VIDEREFØRING AV LÆRERGRUPPENE

### BETYDNINGEN AV Å BLI PÅLAGT NOE

Intervjuer: Kommer dere til å fortsette med noe, helt eller delvis?



Informant: Jeg håper det, egentlig. Jeg og X var på sånn kollegaveiledning, og vi var så begeistret for det den gangen ”Vet du hva – så fint! Dette må vi holde å med!”. Men jeg vet ikke... det må stå på planen at vi må gjøre det! Ellers er det lett å si ”Det er så mye å gjøre”. Vi må nesten bli pålagt å ha dette her hvis det skal fortsette. Jeg er litt redd for det.



### EKSEMPELSAMLING 3

#### Lærernes svar i spørreskjemaets åpne svarkategorier

Tema for spørreundersøkelsen er "Resultat av LP-prosjektet ved Torsand skole". Målsettingen har vært å kartlegge i hvilken grad og på hvilken måte LP-prosjektet har bidratt til endringer på individ- og organisasjonsnivå.

#### Spørsmål 1

##### Min deltakelse i LP-prosjektet har bidratt til at jeg...

###### a) ... vet mer om problematferd nå enn før

**Hvis svaret er ja, hva vet du nå som du ikke visste før?**

- Prøver å være mer oppmerksom på det som er "rundt" eleven. Opprettholdende faktorer. Fått økt kompetanse når det gjelder analyse og kartlegging
- Planlegger mer på forhånd. Føler at jeg har et større register. Stiller tydelige krav. Bestemmer meg for "satsingsområder", tar ikke alt på en gang
- Diskusjon, konkrete tiltak
- I mange tilfeller leter jeg etter bakenforliggende faktorer/årsaker, og responderer på problematferd annerledes enn hva "ryggmargsrefleksjonen" tilsier
- Reflekterer mer, spør i større grad andre lærere til råds. Er mindre redd for å prøve og feile
- Har kanskje blitt mer bevisst på hvordan jeg skal opptre når det er problematferd
- Prøver å finne ut mer om systemet rundt, opprettholdende faktorer
- Mer bruk av kollegaer som samtalepartnere. Mer bruk av elever/klassen til å klargjøre problemer og foreslå tiltak
- Ved å bruke tips som jeg har fått i gruppa tidligere
- Tenker på "solen"
- Er roligere. Venter med å ta opp atferd til eleven er rolig(ere). Prøver å komme til enighet med eleven om løsninger
- Er mer observant på å være i forkant av situasjoner som kan oppstå – forebygge i stedet for å slukke branner

###### c) ... har blitt mer bevisst på meg selv som lærer i forhold til elevene

**Hvis svaret er ja, på hvilken måte er du mer bevisst på deg selv som lærer?**

- Økt kompetanse i det å evaluere egen praksis. Sterkere bevissthet om egen praksis
- Jeg ser meg selv som en del av en helhet, og mine reaksjoner/min opptreden vil være avgjørende for utfallet. Jeg må også være kritisk til hva jeg som lærer driver med
- Det er en sammenheng mellom mine ord og handlinger og elevens ord og handlinger. Det er lettere å forandre egen praksis enn elevens atferd direkte
- Tenke over på forhånd hvilke konflikter som kan oppstå. Være litt "føre var"
- Har fått mer erfaring. Blitt stilt overfor mange ulike problemstillinger
- Bruk av fleip og ironi. Bruk av ros. Ansvar som fortrolig voksen for elever i vanskelige livssituasjoner. Tidsbruk pr. elev øker hele tiden
- Ved at jeg bruker ulike metoder som jeg har fått tips om
- At jeg er leder i klassen, og at en leder skal være leder for alle: Da er det viktig med respekt for elevene. Prøver å være på lag med alle. Må det reageres, er det på en sak og ikke en person i første rekke
- Er mer observant på å være i forkant av situasjoner som kan oppstå – forebygge i stedet for å slukke branner

###### d) ... bruker nye måter å kartlegge/undersøke utfordringer i læringsmiljøet på

**Hvis svaret er ja, hvilke modeller, metoder eller tenkemåter er det snakk om?**

- Sju av ti lærere har svart at de fokuserer på opprettholdende faktorer ("sola")
- Modellering
- Tankekart (systematisering av informasjon)
- Mer observasjon fra kollegaer
- Mer grundig avklaring på forhånd – hva kan jeg gjøre noe med?
- Sosiogram
- Bruker med tid på informasjonsinnhenting
- Større grad av samarbeid med andre (foreldre, klasselærere)

*Svar på spørsmål 2 (forventninger til LP-prosjektet) er ikke tatt med i denne oversikten*

### Spørsmål 3

#### Har deltakelsen i LP-prosjektet vært nyttig for deg?

Hvis svaret er ja, på hvilken måte har prosjektdeltakelsen vært nyttig?

- Ønsket å lære mer om å takle problematferd
- Få avkrefte eller bekrefte om det en gjorde var brukbart eller ikke
- Få ideer til hvordan en kunne håndtere problematferd annerledes
- Løse fellessaker ved skolen
- Prosjektet skulle bidra til å skape felles holdninger
- Hjelp til problemløsning
- Samarbeide på tvers av trinn
- Metoden
- Oppstartsmøtet for lærergrupeledere skapte positive forventninger
- Håpet at innholdet i prosjektet skulle bli et nyttig verktøy for å bearbeide ting en strever med i hverdagen

### Spørsmål 4

Kommer du til å anvende noe av det du har lært i LP-prosjektet i arbeidet ditt?

Hvis svaret er ja, hva kommer du til å anvende?

- Ser på relasjoner lærer-elev og elev-elev
- Mer bevisst på meg selv som lærer (3)
- Har fått diskutere problematferd med kollegaer
- Lært å kjenne andre trinn og lærerne der bedre (5)
- Blitt mer bevisst på problemene og det å finne løsninger på dem
- Et nyttig verktøy for å bearbeide ting en strever med i hverdagen
- Få bekrefte/avkrefte om det en gjorde var brukbart eller ikke, samt å få ideer til hvordan en kunne håndtere dette annerledes
- Personalet snakker sammen på en annen måte – flere faglige samtaler
- Føler meg mindre alene i en problematisk situasjon
- Har fått litt ny innsikt i forhold til problematferd og hvordan man kan takle situasjoner bedre (2)
- Gir mulighet til å dele problemer med andre lærere
- Flere syn på en sak kommer fram
- Høre andres erfaringer
- Bedre kjennskap til kollegaers tenkemåte
- Enklere å be om råd fordi vi har felles erfaringsbakgrunn fra prosjektet
- Har lært metoder som kan brukes i arbeidet med problematferd

- Det hele er satt i et system som det er greit å forholde seg til
- Fint å diskutere problemer innad i gruppa

### Spørsmål 5

Kommer du til å anvende noe av det du har lært i LP-prosjektet i arbeidet ditt?

Hvis svaret er ja, hva kommer du til å anvende?

- Lage grundige analysemodeller, bruke ulike belønningssystemer, samarbeide med og lage planer for tiltak sammen med foreldre, skrive logg
- Vil fortsette å bruke "sola" for å analysere opprettholdende faktorer
- Tilpasse – legge hverdagen til rette for eleven
- Bruke "sola" (kartlegge og analysere opprettholdende faktorer (6)
- Helhetsperspektivet
- Analysemodellen
- Deltakelse i lærergruppe
- Bedre rutiner for kartlegging av problemer
- Mer tverrfaglig arbeid og på tvers av teamsamarbeid
- Vil se om bruk av belønning kan benyttes. Bedre samarbeid med andre (lærere, foreldre og andre)

## Tidligere utgivelser i Statped skriftserie

Se [www.statped.no/bibliotek/skriftserie](http://www.statped.no/bibliotek/skriftserie) for mer utfyllende informasjon

- Nr. 1 Skavlan, Sigvald: *Thronhjems Døvstumme-Institut Program utgivet i anledning af institutets 50-aarige bestaaen*. Møller kompetansesenter, 2002
- Nr. 2 Hoven, Grete: *Veiledning til KALA*. Trøndelag kompetansesenter, 2002
- Nr. 3 Hoven, Grete: *Leik og leik, fru Blom En studie av AD/HD-barns leikatferd*. Trøndelag kompetansesenter, 2002
- Nr. 4 Nordtvedt, Trine og Øvrelid, Marit: *Synlig men blir vi sett - hørt og tatt på alvor?* Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 5 Skogseth, Olav: *Datamaskiner formidlet gjennom folketrygden*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 6 Østvik, Jørn, Aagård, Mia, Myklebust, Arne: *Taleteknologi - en bro til samhandling* Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 7 Onsøyen, Ragnhild, Øvrelid, Marit, Hoelgaard, Liv Margrete: *Synlig - men ikke sett*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 8 Vetrhus, Bjarne: *Matematikk og AD/HD - En kartlegging av vansker og tiltak*. Sørlandet kompetansesenter, 2003
- Nr. 9 Rolandsen, Wenche: *Bedre utnyttelse av IKT-hjelpemidler*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 10 Samuelsen, Anne Sofie Salberg: *Læring i skolenettverk - En studie av læringsutbyttet i en skolebasert nettverksmodell*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 11 Falsen, Lise, Lindeberg, Tove Bjørner: *Hørselshemmede i norsk litteratur*. Møller kompetansesenter, 2003
- Nr. 12 Aas, Berit: *Word 2000, Tastaturhefte*. Huseby kompetansesenter, 2003
- Nr. 13 Bjelland, Terje: *Noen norske barn med AD/HD med påvist nytte av sentralstimulerende medikamenter*. Sørlandet kompetansesenter, 2003
- Nr. 14 Holten, Mali, Nordskog, Åsmund, Sorkmo, Jørgen: *"(...) Samla sett det beste opplæringstilbudet (...)"*. Øverby kompetansesenter, 2003
- Nr. 15 Skogseth, Olav: *Rapport fra prosjektet Samspill via skjerm*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 16 Bartlett, Ingalill: *Kroppøving i klasse med elev som er synshemmet*. Huseby kompetansesenter, 2003
- Nr. 17 Brevik, Kari, Grøstad, Kjersti, Jessen, Edle, Qvale, Annelise, Torgersen, Sissel: *Kunst og håndverk i klasse med elev som er synshemmet*. Huseby kompetansesenter, 2003

- Nr. 18 Øvrelid, Marit, Hoelgaard, Liv Margrete: *Dialogens kraft - en mulighet til utvikling*. Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 19 Eric, Maia: *"Jeg er ikke så flink til å snakke - men har mye å fortelle!"*. Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 20 Eckhoff, Gro, Handorff, Jan Arne: *Nonverbale lærevansker (NLD)*. Torshov kompetansesenter, 2004
- Nr. 21 *FOM felles oppmerksomhet*, Huseby og Tambartun kompetansesentra, 2004
- Nr. 22 Østvik, Jørn, Lauvsnes, Frode: *Bilder til dialog og opplevelse*, Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 23 Ulland, Tor: *Bruke Windows XP med skjermleser*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 24 Slåtta, Knut: *VEILEDER, Bruk av individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) for elever med multifunksjonshemming*, Torshov kompetansesenter, 2004
- Nr. 25 Bergrud, Gunleik: *Lær blindeskrift punkt for punkt*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 26 Hagemoen, Marit Kval, Kari Opsal, Kerstin Hellberg, Sissel Krabbe, Arve K. Borøy, Stephen von Tetzchner: *"Jeg har noe å si - strategisk språkbruk hos barn som utvikler alternativ og supplerende kommunikasjon"*, Berg gård skole, 2004
- Nr. 27 Fauske kommune, Spesialpedagogisk senter i Nordland, Møller kompetansesenter: *Sluttrapport fra prosjektet "Overgang barnehage-skole for hørselshemmede"*, Møller kompetansesenter, 2004
- Nr. 28 Agledahl, Liv Astrid, Svein Erik Jensen, Ann Kristin Kjemsaa, Svein Størksen: *Atferds/samspillsproblematikk - forståelse og kompetanseheving i et systemperspektiv*, Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk, 2004
- Nr. 29 Brevik, Kari og Annelise Qvale: *Punktvis Kurs i punktskrift for ungdom og voksne - del 1*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 30 Hoven, Grete og Anne Lise Angen Rye: *"Flere hoder tenker bedre enn ett" Læringsstrategier for elever med AD/HD. En kasusstudie av læringsprosesser i to klasserom*, Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 31 Krafft, Henny Oppedal: *Lek og bevegelse - Bevegelsesutvikling hos små barn som er blinde og sterkt svaksynte CD med barnesanger*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 32 *Usher syndrom - en kort beskrivelse*, Det statlige kompetansesystemet for døvblinde, 2004
- Nr. 33 Johnsen, Fritz: *Spesifikke matematikkvansker*, Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk, 2004
- Nr. 34 *Håndbok for FiN STIL Framework i Norge - System for tidlig intervensjon i Læringsmiljøet*, Lillegården kompetansesenter, 2004
- Nr. 35 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med med leselist i grunnskolen*, Huseby kompetansesenter, 2004

Nr. 36 Corneliussen, Margit: *Afasi og spesialundervisning*, Bredtvet kompetansesenter, 2005

Nr. 37 Tinnesand, Torunn og Sandra Val Flatten: *Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper - en casestudie*, Lillegården kompetansesenter, 2006





Er kollegaveiledning i grupper egnet til å utvikle felles forståelse og håndtering av utfordringer i skoler? Kan en analysere seg fram til løsninger på problemer i klasserommet? Kan lærere tilføre hverandre kunnskap og erfaring gjennom systematisk kollegaveiledning? Dette var noen spørsmål som lå til grunn for undersøkelsen som denne rapporten bygger på.

Mange varianter av kollegaveiledning i grupper benyttes som strategi i kompetanseutvikling.

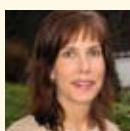
Teorigrunnlag og arbeidsmodeller kan variere, men arbeidet kjennetegnes gjerne av bestemte prosedyrer og fast sammensetning av personer over tid.

Denne rapporten bygger på en casestudie av tre lærergrupper ved en skole som har deltatt i prosjektet *Læringsmiljø og problematferd (LP-prosjektet)*. En sentral arbeidsmåte i prosjektet har vært kollegabasert veiledning med fokusering på refleksjon, analyse og problemløsning i læreres arbeidshverdag. Med utgangspunkt i egne utfordringer, har lærere i samarbeid med kollegaer analysert seg frem til hva det er som bidrar til at utfordringene finnes. På bakgrunn av dette, har lærerne utviklet strategier og tiltak for å løse utfordringene.

Gjennom intervjuer, spørreskjema og observasjoner er det hentet inn kunnskap om forhold som både fremmer og hemmer gode prosesser i lærergruppene. Disse forholdene vil i neste rekke kunne sies å være av betydning også for en utvikling av skolen som en lærende organisasjon. En casestudie som denne gir ingen fasitsvar på spørsmål om læring og endring gjennom veiledning i grupper. For lesere som er nysgjerrige på temaet kan den imidlertid fungere som en bakgrunn for egne refleksjoner og videre kunnskapsutvikling.



*Torunn Tinneland* er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Hun har hovedfag i sosialpedagogikk, sosionomutdanning, samt utdanning i personal-/organisasjonsutvikling og prosjektledelse.



*Sandra Val Flaatten* er rådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Hun har hovedfag henholdsvis i sosiologi og pedagogikk, samt praktisk-pedagogisk utdanning, voksenpedagogikk og prosjektstyring.

De har begge læring, endring og utvikling i organisasjoner som faglig interesseområde. I arbeidet med å utvikle skoler og PP-tjenester som lærende organisasjoner, har de erfaring med refleksjon og analyse i kollegagrupper som arbeidsform.

Bestilles fra:

 **Lillegården  
kompetansesenter**  
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Bergsbygdavn. 8, 3949 Porsgrunn  
Tlf.: 35 93 02 50 – [www.statped.no/lillegarden](http://www.statped.no/lillegarden)