

Ja, visst gjør det vondt

**LP-modellen i videregående skole
– erfaringer og refleksjoner**

© Lillegården kompetansesenter 2011
Bergsbygdav. 8 3949 Porsgrunn
ISSN 1503-271X
Redaksjon: Torunn Tinnesand og Kirsti Tveitereid
Layout og trykk: Wera AS, Porsgrunn
Omslagsfoto: Elin Kragset Vold

Innhold

Forord	5
Systematisk utvikling av læringsmiljø i videregående skoler	7
Torunn Tinnesand	
Flere strenger å spille på – fokus på læring i LP-modellen	13
Frank Rafaelsen	
Læringsmiljøets betydning for motivasjon og innsats	18
Janne Støen	
Vurdering for læring. Hvordan forståelse påvirker handling	23
Torunn Tinnesand	
Det var bedre før. Fra lærergrupper på tvers til lærergrupper knyttet til avdelinger	32
Hanne Jahnsen	
Frafall eller frastøting – hvorfor slutter elevene?	36
Torunn Tinnesand, Janne Støen og Kirsti Tveitereid	
LP-modellen tar ikke jobben fra folk	39
Erik Nordgreen	

Ja visst gör det ont

Karin Boye (fra diktsamlingen «För trädets skull» (1935))

*Ja visst gör det ont när knoppar brister.
Varför skulle annars våren tveka?
Varför skulle all vår heta längtan
bindas i det frusna bitterbleka?
Höljet var ju knoppen hela vintern.
Vad är det för nytt, som tär och spränger?
Ja visst gör det ont när knoppar brister,
ont för det som växer
och det som stänger.*

*Ja nog är det svårt när droppar faller.
Skälvande av ängslan tungt de hänger,
klamrar sig vid kvisten, sväller, glider –
tyngden drar dem neråt, hur de klänger.
Svårt att vara oviss, rädd och delad,
svårt att känna djupet dra och kalla,
ändå sitta kvar och bara darra –
svårt att vilja stanna
och vilja falla.*

*Då, när det är värst och inget hjälper,
Brister som i jubel trädets knoppar.
Då, när ingen rädsla längre håller,
faller i ett glitter kvistens droppar
glömmer att de skrämdes av det nya
glömmer att de ängslades för färden –
känner en sekund sin största trygghet,
vilas i den tillit
som skapar världen.*

Forord

Sju videregående skoler i 4 fylkeskommuner har deltatt i et pilotprosjekt hvor hovedmålet har vært å utvikle et læringsmiljø som fremmer elevenes faglige og sosiale læring. LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse) er tidligere implementert i ca 200 grunnskoler i Norge og i ca 500 skoler i Danmark. Professor Thomas Nordahl ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) Høgskolen i Hedmark, har hatt ansvar for evaluering av implementeringen av LP-modellen både i Norge og Danmark. LP-modellen er utviklet i samarbeid mellom Lillegården kompetansesenter og Thomas Nordahl. Ann M. Aasen og Anne Kostøl ved SePU har gjennomført både den kvalitative og kvantitative evalueringen av pilotprosjektet i videregående skoler.

Gjennom dette pilotprosjektet ønsket Lillegården kompetansesenter å prøve ut og tilpasse LP-modellen som utviklingsstrategi i videregående skoler, samt å utvikle erfaring fra skoleomfattende og systematisk utviklingsarbeid innenfor videregående skoler. De sju skolene som har deltatt er forskjellige både med hensyn til størrelse, innhold og geografisk beliggenhet. Fem av skolene har hovedvekten av elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram, mens to skoler har hovedvekten av elevene på studiespesialiserende utdanningsprogram. Til sammen har alle programområder vært representert.

At skolene har vært så forskjellige har bidratt til bredde i erfaringer. Lærere og ledere i alle sju skolene har møtt oss med stor åpenhet, slik at vi har fått godt innblikk i noen av de utfordringene de opplever i sin praksis. Vi har også møtt motstand og konstruktiv kritikk. Samarbeidet med skolene har gitt oss innblikk i ulike kulturer, både innad i skoler og mellom skolene. Vi har ikke tilstrekkelig kjennskap til beslutningsprosesser og maktforhold i skolene, men vi har fornemmet at det finnes ulike formelle og uformelle hierarkier som gir status, makt og mening til lærernes oppfatninger og prioriteringer, og som i ulik grad fremmer eller hemmer utviklingsprosesser.

Ja, visst gjør det vondt! Tittelen på dette heftet illustrerer at endring i organisasjoner nødvendigvis må røre opp i selvforståelse og godt etablerte sannheter. Ikke alle liker det. Rektor ved en av skolene uttalte det slik:

“Selv om vi ikke har fått alle lærerne helt med på dette, så har det skjedd noe her. Dere har pirket i kulturen. Vi har fått ny forståelse av vår egen organisasjon.”

Tusen takk til alle lærere, gruppeledere, koordinatorene, ledere og veiledere som har deltatt i prosjektet:

- Buskerud fylkeskommune: Lier videregående skole, Rosthaug videregående skole, PPT/ OT.
- Hordaland fylkeskommune: Tertnes videregående skole, Voss jordbruksskule, OT/ PPT.
- Møre og Romsdal fylkeskommune: Borgund videregående skole, Ørsta videregående skole, PPT i Ålesund og PPT for Volda og Ørsta.
- Oslo kommune: Bjerke videregående skole.

Takk til rådgiverne fra Statped Vest som har bidratt som veiledere for skoler i Hordaland og Møre og Romsdal.

Takk også til rådgiverne ved Lillegården kompetansesenter som i tillegg til opplæring og veiledning i skolene, har bidratt til konstruktive faglige diskusjoner underveis. Mange takk til Kirsti Tveitereid for utmerket jobb som medredaktør og pådriver for denne artikkelsamlingen, og til dere som har bidratt til å oppsummere erfaringer og dilemmaer i artiklene.

Porsgrunn, januar 2011

*Torunn Tinnesand
Prosjektleder*



Torunn Tinnesand

Systematisk utvikling av læringsmiljø i videregående skoler

Av Torunn Tinnesand

Både norsk og internasjonal forskning viser at det er noen faktorer i læringsmiljøet som har sterk påvirkning på elevenes læringsresultater. Læreren er viktigst. Læreren må ha god fagkunnskap og fagdidaktisk kompetanse. I tillegg er det viktig med gode relasjoner til elevene og god evne til å lede klassens læringsarbeid (Hattie, J. 2009, Nordenbo, S.E. m.fl. 2008, Nordahl, T. 2005, Ogden, T. 2004). Det meste av denne forskningen er hentet fra grunnskoler.

Det har vært få skoleomfattende og evaluerte utviklingsprosjekter i videregående opplæring som har vært relatert til innholdet i opplæringen (kultur, undervisning, læringsmiljø o.l.). Det er gjennomført flere studier som har sett på bakgrunnsvariabler for de ulike elevgruppene som ikke gjennomfører utdanningen eller består kompetansekravene i videregående opplæring (Markussen, E., Lødding, B. og Sandberg, N og Vibe, N. 2006). Sosial bakgrunn, kjønn og etnisk tilhørighet er viktige individfaktorer når det gjelder å gjennomføre videregående opplæring. Videre har karakterer og fravær fra ungdomsskolen vist seg å ha stor betydning.

Regjeringens satsing Ny Giv er i stor grad rettet inn mot bestemte elevgrupper. Det legges opp til flere tiltak på ungdomsskolenivå for å gjøre elevene bedre rustet til videregående skolegang, blant annet gjennom bedre yrkesrådgiving og økt tilbud om praktisk tilrettelagt opplæring. Økt samarbeid mellom ungdomsskoler og videregående skoler blir også fremhevet som viktig. Videregående skoler må i større grad legge opplæringen til rette for de elevene de til enhver tid har. Dette krever kunnskap om den enkelte elev, riktig tilrettelegging og tilpasning av opplæringen, tett oppfølging av den enkelte og godt samarbeid mellom lærerne.

Skoleomfattende utviklingsarbeid i videregående skoler bør bygge på den enkelte skoles dokumenterte utfordringer (nasjonale prøver, statistikker over gjennomføring og frafall, elevundersøkelse, lærerundersøkelser osv). Samtidig er det viktig at endringsarbeidet tar utgangspunkt i lærernes opplevde utfordringer knyttet til undervisning og læring. Etablering av felles kunnskap og forståelse for hvordan de selv kan påvirke elevenes faglige og sosiale læring, vil bidra til å utvikle skolekulturen. God kompetanse i klasseledelse og relasjonsbygging med elever vil også ha betydning i videregående skole, i tillegg til god fag- og fagdidaktisk kompetanse.

Skoleomfattende utviklingsprosjekter bør ha god forankring på skolenivå og på fylkeskommunalt nivå. Det bør være tydelig at utviklingsstrategier eller modeller som velges, har til hensikt å møte behovene slik de er definert i skolens og fylkeskommunens utviklingsplaner. Det er ingen motsetning mellom utvikling av læringsmiljøet generelt og utvikling av tiltak relatert til enkeltelevers særlige behov for tilrettelegging. Et godt læringsmiljø kommer alle elever til gode. Det er derfor viktig at PP-tjenesten/ Oppfølgingstjenesten involveres i skolens utviklingsarbeid. Deres kompetanse og eksterne blikk vil være en ressurs som veiledere i prosessen.

Hvilke utfordringer finnes i videregående skoler?

Skolene i pilotprosjektet har vært ulike på mange måter, både med hensyn til størrelse, antall programfag, organisering og geografisk beliggenhet. Noen problemstillinger og utfordringer ser likevel ut til å være felles, uavhengig av kjennetegn ved skolene. Som veiledere i LP-grupper på alle skolene har vi sett at det er noen utfordringer som går igjen blant mange lærere:

- Uro og forstyrrelser som hindrer undervisning og læring
- Elever som kommer for sent til timer
- Elevers fravær fra undervisning og prøver
- Elevvurdering – læreres grunnlag for vurdering
- Yrkesfagelever som viser lav motivasjon for fellesfag
- Lav motivasjon og innsats blant elever
- Elever som bruker PC til annet enn skolefaglig arbeid
- Elever som viser liten respekt for lærere
- Elever som ikke leverer pålagt arbeid/oppgaver til fristen
- Fellesfaglærerne som underviser et stort antall elever fra mange klasser, få timer pr uke, med lite tid til samarbeid med andre lærere og vanskelige forutsetninger for å bli kjent med elevene
- Elever som samspiller dårlig med andre elever

Det er mange likhetstrekk i utfordringene som lærerne presenterer. Utfordringene i videregående skoler er heller ikke så annerledes enn hva lærere i grunnskolen opplever. Når det gjelder forståelse og håndtering av utfordringene kan det imidlertid vise seg forskjeller. Skolekulturer framstår forskjellig med hensyn til holdninger til og grunnoppfatninger av ulike problemer. I noen skoler finnes en kollektiv enighet om at utfordringer relatert til læring handler om elevenes innsats og forutsetninger, eller om skolens ressurser og organisering. Andre skoler har en mer utviklings- og løsningsorientert tilnærming, og er vant til å endre seg når nye utfordringer melder seg. Ved hjelp av LP-modellen kan lærerne få hjelp til å analysere, forstå og håndtere utfordringer på en mer hensiktsmessig måte.

Hva er LP-modellen?

LP-modellen er en *strategi* for å utvikle gode læringsmiljø i skoler, med hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. Gjennom opplæring, veiledning og systematisk arbeid med LP-modellen over tid, skal skolens lærere og ledere utvikle kompetanse i å forebygge og redusere problemer som hindrer et godt læringsutbytte.

LP-modellen byr også på en *arbeidsmåte*, hvor lærerne i LP-gruppene benytter en Analysemodell for å forstå egne utfordringer ut fra ulike teoretiske perspektiver. Målet er å utvikle mest mulig hensiktsmessige tiltak for å redusere de faktorer som bidrar til å opprettholde problemene. Analysemodellen blir beskrevet i et eget avsnitt i denne artikkelen.

LP-modellen er altså ikke en pedagogisk metode som kan anvendes direkte for å løse ulike problemer i opplæringen, men en modell som skal hjelpe lærerne til å utvikle en mer kunnskapsbasert praksis. Etter at LP-modellen er tatt i bruk i over 200 skoler i Norge, og nesten 500 skoler i Danmark, har det vist seg at arbeidet har en effekt på hele skolekulturen. Det som først og fremst påvirker elevenes læring, viser seg å være lærernes holdninger og problemforståelse. I en undersøkelse i 45 danske LP-skoler, kommer det fram at:

“LP-modellen stimulerer en mentalitetsendring, som gjør det mulig at bryde med pædagogisk vanetænkning og finde nyskabende løsninger på kendte problemer i skolens praksis og læringsmiljø”(Andresen, B. 2009).

Dette støttes av mange skoleledere i Norge, som har uttalt at arbeidet med LP-modellen har ført til at lærernes språk har endret seg. LP-modellen innfører noen nye begreper som kan gi grunnlag for ny forståelse og som kan bidra til å endre skolekulturen. Gjennom organisering av nye samarbeidsrelasjoner produseres ny kunnskap, forståelse og handlingsvaner. Ny organisering endrer kulturens form, og gjennom dette endres også innholdet i kulturen (Hargreaves, A. 1996).

Evalueringen av arbeidet med LP-modellen i grunnskoler viser at de skolene som i størst grad følger modellens teoretiske og organisatoriske prinsipper gjennom regelmessig og systematisk arbeid, oppnår best resultater.

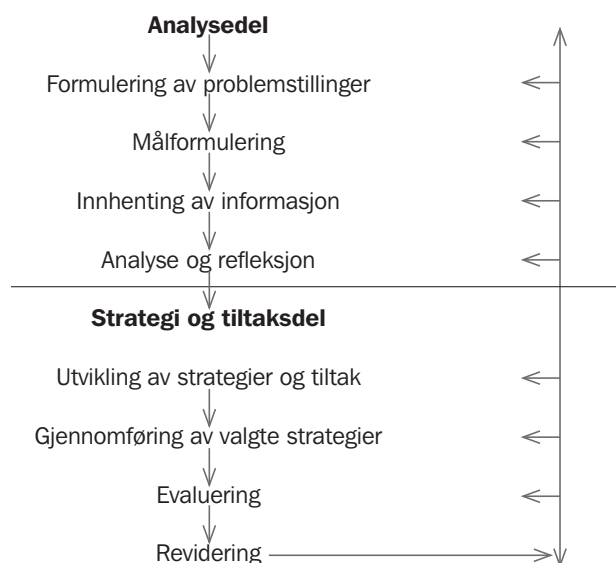
Ved oppstart av arbeid med LP-modellen får alle lærere, ledere og veiledere en grunnopplæring i modellens teoretiske og empiriske grunnlag. Det gis også opplæring i viktige prinsipper for arbeid i LP-grupper, og hvordan teori og empiri kan anvendes i arbeidet med lærernes definerte utfordringer og problemer.

Det er utviklet tre hefter som inngår i opplæringen; *Innovasjonsheftet* beskriver viktige faser i utviklingsprosessen (Jahnsen, H. og Nordahl, T. 2010). *Kunnskapsheftet* beskriver det teoretiske og empiriske grunnlaget for modellen, og gir et viktig grunnlag for å forstå læring og atferd i skolen ut fra et systemteoretisk perspektiv (Nordahl, T. 2008). *Modellheftet* gir en beskrivelse av Analysemodellen og hvordan denne kan anvendes i lærergruppene (Nordahl, T. og Tinnesand, T. 2008).

Analysemodellen

Ved hjelp av en modell for pedagogisk analyse og tiltaksutvikling, skal lærerne arbeide systematisk med å forbedre egen praksis. Lærerne blir delt inn i faste grupper på tvers av team/trinn/programområder, hvor de skal samarbeide om å utvikle en bedre forståelse og en mer hensiktsmessig håndtering av utfordringer de opplever i sin pedagogiske praksis. Hver gruppe består av 5–7 medlemmer.

Analyse og tiltaksutvikling skal bygge på kunnskap om hva som har vist å ha effekt i lignende tilfeller. Kunnskapen kan være erfaringsbasert, brukerbasert eller forskningsbasert. Informasjon som kommer fram gjennom Elevundersøkelsen, nasjonale prøver og direkte tilbakemelding fra elever og foreldre er nyttig for å identifisere forbedringsområder. I tillegg kan forskningsbasert kunnskap om skole og læring gi nye perspektiver på egen praksis.



Figur 1: Analysemodellen

Modellen har to adskilte deler, en analysedel og en strategi og tiltaksdel. For å få nye perspektiver på et problem er det viktig at en følger trinnene i analysedelen før en begynner å utvikle tiltak. Det er viktig å identifisere og avgrense et problem før en begynner å løse det. Det er også viktig å vite hva en ønsker å oppnå gjennom arbeidet. Målet må være realistisk og mulig å evaluere. Om en setter seg for høye og generelle mål, er det vanskelig å oppleve god effekt av arbeidet. Dersom en ikke opplever at arbeidet med LP-modellen gir resultater vil motivasjonen for arbeidet avta.

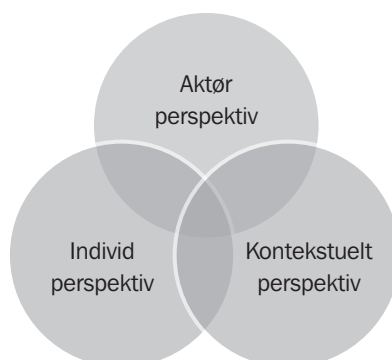
Analyse handler om å dele inn et sammensatt problem eller tema i ulike deler. Ved å oppsummere og systematisere hva en vet om problemet, vil en ofte avdekke at en også har behov for ny informasjon, blant annet om hvordan de involverte elevene opplever situasjonen.

Når en har tilstrekkelig informasjon om en sak, analyseres denne for å finne fram til hvilke forhold som i størst grad bidrar til å påvirke og opprettholde problemet. Tiltak skal utvikles for å redusere eller fjerne effekten av de faktorene som mest sannsynlig bidrar til å holde liv i problemet. Ved utvikling av tiltak benyttes teoretisk og empirisk kunnskap om hva som har vist seg å ha effekt på lignende områder. Dersom en finner ut at lav innsats blant elever påvirkes av mangel på struktur og lite støtte i undervisningen, så vet en ut fra forskning at god klasseledelse, strukturert undervisning og læringsstøttende tilbakemeldinger fører til gode relasjoner, bedre elevinvolvering og bedre resultater. Dette vil være et mer hensiktsmessig innsatsområde enn “eleven mangler motivasjon” eller “eleven får ingen oppfølging hjemme”. En oppnår best resultater ved å rette innsatsen på forhold en selv kan gjøre noe med som lærer.

I noen skoler er det liten tradisjon for å diskutere den enkelte lærers ansvar for utfordringer knyttet til elevenes innsats, motivasjon, fravær og uro i undervisningen. Det er etablert en felles forståelse av at dette ikke er lærerens ansvar. Lærerens jobb er å undervise de elevene som viser interesse for faget. Om en skole ønsker å oppnå bedre læringsresultater og redusere fravær blant elevene, er det nødvendig at den enkelte lærer gjør endringer i egen praksis. Hver enkelt må finne ut hvordan hun kan bli en bedre lærer på de områdene som har vist å ha størst effekt for elevenes læring.

Systemperspektivet

Systemperspektivet i LP-modellen innebærer å ha fokus på både individ, aktør og kontekst, samt sammenhenger mellom disse. Individperspektivet skal sikre at en har med nødvendig kunnskap om elevens forutsetninger og egenskaper (som har betydning for læring). Aktørperspektivet skal sikre at en setter seg inn i elevens intensjoner, virkelighetsoppfatning og mål. Kontekstuelt perspektiv handler om å fokusere på forhold i læringsmiljøet, som klasseledelse, tilpassing og differensiering av undervisningen, relasjoner mellom elever og mellom lærer og elever. Når lærerne analyserer utfordringer de selv opplever i sin undervisning, er det viktig å sikre at alle de tre perspektivene blir belyst.



Figur 2: Systemperspektivet (De tre perspektivene)

Videregående skoler er forskjellige med hensyn til utdanningstilbud, størrelse og organisering. Dette tilsier at organiseringen og gjennomføringen av LP-arbeidet på den enkelte skole må bli forskjellig. For å oppnå gode resultater er det imidlertid viktig at prinsippene for organisering og anvendelse av kunnskapsgrunnlaget blir fulgt. For å oppnå endringer i kulturen, må forståelse og handlingsvaner stadig videreutvikles. Ved å løse opp faste samarbeidsforhold og etablere nye sosiale strukturer har en større sjanse til å bryte med etablert forståelse og vaner.

I alle organisasjoner som skal gjennomføre større endringsprosesser, vil en møte ulik grad av motstand. I alle organisasjoner vil noen kunne si “dette passer ikke her hos oss”. Derfor er det viktig med en god initieringsprosess hvor det etableres en felles forståelse for at den valgte strategien er hensiktsmessig i forhold til skolens utviklingsmål, og at det er nødvendig å bruke tid på prosessen.

Endring tar tid og kan være smertefull. “Visst gör det ondt när knoppar brister”. LP-modellen bygger på kjente prinsipper for problemløsning og endringsledelse, og er sånn sett ikke så spesiell. Det som er spesielt er den skoleomfattende strategien som skal bidra til at et helt kollegium holder samlet fokus over tid. Alle ansatte får kjennskap til den samme kunnskapen, og de får trening i å bruke en analysemodell som skal hjelpe dem å utvikle en praksis basert på denne kunnskapen.

Referanser:

- Andresen, Bent B. (2009): *Billeder af en udviklingsorienteret folkeskole. LP-modellen, en forskningsbaseret viden – vi gør det, der virker*. University College Nordjylland
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal
- Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Jahnsen, Hanne (2010): *Innovasjonsheftet. Hvordan drive utviklingsarbeidet med LP-modellen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Markussen, Eifred, Lødding, Berit, Sandberg, Nina og Vibe, Nils (2006): *Forskjell på folk – hva gjør skolen*. Rapport 3/2006. Oslo: NIFU Step.
- Nordahl, Thomas (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: NOVA.
- Nordahl, Thomas (2006): *PP-tjenesten og endring av skolens kultur*. Forelesning på PP-konferanse 15. november 2006.
- Nordahl, Thomas (2006): *Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Tilrettelagt for videregående skole av Tinnesand, Torunn (2008). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, Thomas (2008): *Kunnskapsheftet. Forståelse av læring og atferd i skolen. Tilrettelagt for videregående skole*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordenbo, S.E. [et.al.] (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Ogden, Terje (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.



Frank Rafaelsen

Flere strenger å spille på – fokus på læring i LP-modellen

Av Frank Rafaelsen

Et viktig signal vi har fått i løpet av implementeringen av LP-modellen i videregående skole er at lærerne ønsker å bruke tid på fag: Faglig oppdatering og faglig forberedelse til undervisning. Dette burde ikke komme som en overraskelse på noen. Opplæringslovens § 3-3 slår fast at målet med den videregående opplæringen er at “opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse”. I dette perspektivet er det lett å forstå lærere som ønsker å bruke tid på å holde seg faglig oppdatert. Et sterkt fokus på fag og undervisning er både naturlig og selvfølgelig i skolen generelt og i videregående spesielt.

Mer utfordrende for oss som jobber med implementering av LP-modellen, er signaler om at lærere opplever LP som en tidstyv i forhold til slik faglig utvikling. Ikke gjennomgående og i alle tilfeller, men ofte nok til at det er et signal vi har merket oss. Det er en innvending som av og til uttales direkte ved at lærere forteller at de opplever at arbeid med LP-modellen stjeler tid de kunne ha brukt mer hensiktsmessig ved å forberede undervisning. Andre ganger uttrykkes det indirekte ved at lærerne uttaler at de ikke har læringsmiljøproblemer og derfor ikke ser nytten av arbeidet. Det underliggende premiss synes å være at arbeid med elevenes læringsmiljø er noe annet enn planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Mer spissformulert: utvikling av læringsmiljø oppleves som en ekstraoppgave som lærere ideelt sett burde slippe, for bedre å kunne konsentrere seg om formidling av fagstoff.

Tyven, tyven

Skolen er en institusjon som opplever å være under press. Lærerstanden rapporterer at stadig nye oppgaver og ansvarsområder tilfaller dem, oppgaver som oppleves som tidstyver i forhold til rollen som fagformidler. Vi har erfart at lærere noen ganger forteller at de opplever implementering av utviklingsprogram som en slik ekstraoppgave, som gjør jobben i klasserommet vanskeligere. Etter en utprøvsperiode er det naturlig at vi som er ansvarlige for implementeringen av LP-modellen vurderer slike innvendinger. Hensikten med gjennomføringen i videregående skoler har vært å samle erfaringer. Dette er derfor en tilbakemelding vi må ta på alvor.

Det er åpenbart at LP-modellen som skoleomfattende utviklingsstrategi griper bredt inn i skolens drift. Den krever at det settes av tid til opplæring og samarbeidsmøter på tvers av etablerte strukturer. Skoler som implementerer LP-modellen foretar derfor en klar prioritering av tilgjengelige ressurser. Samtidig er det ikke alltid slik at fokus på ett område nødvendigvis går på bekostning av andre. Noen ganger vil innsats på ett område også kunne løse problemer

på andre områder. Det spørsmålet jeg ønsker å reise er om det er hensiktsmessig å anse utvikling av læringsmiljøet som utenomfaglig for en profesjonell lærer. Er det slik at arbeid med læringsmiljø kan sies å gå på bekostning av lærernes oppgave med å formidle fag?

Svaret på spørsmålet avhenger av hvordan man tenker at læringsmiljø og undervisning henger sammen. Er det slik at prioritering av det ene utelukker det andre, eller er det to sider av samme sak? I denne artikkelen vil jeg argumentere for at det ikke er noen motsetning mellom arbeid med utvikling av læringsmiljø og sterkt fokus på fag og læring. Jeg vil tvert i mot forsøke å vise at det er nær sammenheng mellom disse to oppgavene.

Sammenhengen mellom undervisning og læringsmiljø

Et underliggende premiss for LP-modellen er at det ikke er mulig å skille mellom undervisning og læringsmiljø. Enhver undervisningssituasjon vil ha sitt opphav innenfor et bestemt læringsmiljø, og kvaliteten på læringsmiljøet vil ha betydning for den læringen som finner sted. Gode læringsmiljø vil fremme læring, mens et uhensiktsmessig læringsmiljø vil hemme den. Videre er ikke læringsmiljø noe på forhånd gitt som står utenfor lærerens påvirkning. Riktignok inngår fysisk miljø – som klasserom, inn klima og klassestørrelse som faktorer i læringsmiljøet – men det er andre variabler i læringsmiljøet som har større betydning for elevenes læring (Hattie 2009). Viktige tema her inkluderer relasjoner mellom lærer og elev, relasjoner mellom elever, klasseledelse, vurdering og tilbakemelding, regelhåndtering osv. Dette er alle faktorer som læreren har tilgang til og innflytelse over.

Undervisning og læring kan fremstilles gjennom den didaktiske trekant. Denne klassiske fremstillingen beskriver undervisning som samspill mellom elev, lærer og lærestoff. Den didaktiske situasjon kan beskrives mer detaljert, inngående og nyansert, men denne trekanten visualiserer kjernen i undervisning.



Like viktig som hjørnene i trekanten er forbindelseslinjene mellom dem. Forbindelsen mellom lærer og lærestoff rommer problemstillinger som angår valg av lærestoff, arbeidsmåter og presentasjonsform. Linjen mellom elev og lærestoff rommer elementer som motivasjon, arbeidsinnsats, evne til å tilegne seg stoffet og aktiv læring. Linjen som går mellom lærer og elev viser til aspekter ved relasjonen mellom lærer og elev, slik den blant annet fremkommer gjennom tilbakemelding, vurdering, klasseledelse, utøvelse av autoritet og medbestemmelse i klasserommet.

Vektlegging av ulike elementer i den didaktiske trekanten har variert gjennom historien, både med hensyn til utdanningspolitikk og fagtradisjoner. I norsk skole har vi vært innom dem alle! Vi har snakket om elevsentrert og fagsentrert undervisning, læreren som den viktigste enkeltfaktoren i skolen og økt fokus på læringsutbytte. I denne sammenhengen vil jeg argumentere for at ingen av punktene bør få forrang. Det er ikke hensiktsmessig å rangere

viktighet av lærer, lærestoff og elev. Trekanten anskueliggjør tvert i mot hvordan hjørnene henger sammen. Elevens læring oppstår i møte mellom elev, lærer og lærestoff. Det er gjennom dette samspillet at kompetanse, dannelse og læring oppstår.

Sett i dette perspektivet kan trekanten illustrere hvordan læringsmiljøet alltid vil være en uunnngåelig ramme rundt enhver undervisningssituasjon. Elevens læringsutbytte henger ikke bare sammen med lærerens fagkunnskaper eller undervisningsteknikk. Utfallet oppstår i mer komplekse sammenhenger, hvor ulike prioriteringer kan skape gode eller uhensiktsmessige mønstre. Det er slik at elevenes aksept av lærerens autoritet, både faglig og sosialt, vil ha betydning for utfallet av en undervisningssituasjon. Hvis eleven aksepterer læreren som en betydningsfull person, vil sjansene øke for at han lytter til det som blir formidlet og anstrenger seg for å forstå innholdet. Er læreren betydningsfull for eleven, blir faget også relevant. Dermed er lærerens mulighet til å engasjere eleven i stor grad påvirket av i hvilken grad det eksisterer en god relasjon mellom dem.

Denne sammenhengen mellom læringsutbytte og læringsmiljø blir bekreftet av forskning. Elevers læringsmiljø er ikke bare viktig på grunn av sin egenverdi. Det er også en viktig forutsetning for å øke elevenes faglige utbytte, samtidig som det er et grep for å unngå å forsterke sosiale forskjeller (Skaalvik og Skaalvik 2005).

“Pensum” i sentrum

Når lærere i videregående skole signaliserer at de opplever at arbeidet med læringsmiljøspørsmål går på bekostning av deres mulighet til løse sin oppgave som underviser, hva er det de signaliserer da? En mulig tolkning er at forbindelsen lærer–lærestoff oppleves som viktigst. “Pensum” står i sentrum, og fokuset rettes inn mot å formidle fagstoff til elevene. I et slikt perspektiv er god undervisning redusert til å være en klar, spennende og interessant presentasjon av fagstoffet. Men er dette nok? Er en lærers virtuose gjennomgang av faget en garanti for at elevene tilegner seg den kompetansen som faget skal gi dem?

Nå må det understrekes at det aldri er en ulempe å være en dyktig formidler. Utvikling av ferdighetene som ligger i forbindelsen mellom lærer og lærestoff vil alltid være ønskelig. Likevel kan et ensidig fokus på denne forbindelsen være problematisk. På en og samme tid vil det være å forvente for mye og for lite av læreren. Det er for mye forlangt av læreren at han egenhendig skal kunne plassere kunnskapen mellom ørene på elevene. Dette er å overse betydningen av elevenes egen læringsinnsats. Samtidig er det å forvente for lite av læreren hvis man setter likhetstegn mellom pensum og kompetanse. Lærebøker og lærerens presentasjon av fagstoff er ikke tilstrekkelig for at eleven skal nå kompetansemålene. Et ensidig fokus på formidling kan bety at de andre forbindelseslinjene i trekanten blir underkommunisert eller tatt for gitt. Dette kan ha uheldige konsekvenser både for lærerens undervisning og elevenes læring.

I følge nyere pedagogisk forskning er det nødvendig for lærere å reflektere rundt forbindelsen lærer–elev for å utvikle en god undervisningspraksis (Hattie 2009, Nordenbo m.fl. 2008). Her finner man variabler som både har stor betydning for elevenes læringsutbytte og som lar seg direkte påvirke av lærerne. Elevenes læringsutbytte blir påvirket av om deres relasjon til læreren er karakterisert av tillit eller mistillit, om læreren evner å gi tilbakemeldinger til eleven som fremmer læring, om elevene aksepterer skolens normer og om de forventninger elever og lærere har til hverandre er realistiske. Alt dette kan lærere iverksette tiltak i forhold til for å forbedre resultatene.

En vesentlig side ved forbindelsen lærer–elev er utøvelse av klasseledelse. I likhet med all annen ledelse er dette en pardans. Elevene må også akseptere ledelsen. De må overbevises om at læreren har legitim autoritet. En bør kunne forvente at elevene er i stand til å innordne seg skolens regler og normer og akseptere lærerens ledelse. Til en viss grad stemmer nok dette.

Lærer kan stort sett forvente en viss autoritet i kraft av sin posisjon som leder i klasserommet. Spørsmålet er likevel om denne autoriteten er noe en kan ta for gitt. Som alle andre må lærere gjøre seg fortjent til elevenes respekt. Autoritet er ikke noe man får, men noe også lærere må opparbeide seg, vedlikeholde og utvide. God klasseledelse kommer dermed heller ikke av seg selv gjennom bestemte ledelsesteknikker. Ledelse krever en målrettet innsats for å oppnå elevenes aksept.

På samme måte vil elevens motivasjon påvirkes av relasjoner i klasserommet. En forståelse av lærerrollen som i all hovedsak rommer ferdigheter knyttet til formidling og gjennomgang av fag ivaretar bare en side av læringsprosessen. Elevenes faglige ståsted og motivasjon for læring vil alltid utgjøre den andre siden. Effektiv undervisning forutsetter kjennskap til disse faktorene. For det er vel ei heller slik at lærere kan forvente at elevene uten unntak starter på skolen med motivasjon for faget, klare for å lære? En viss interesse er det naturlig å forvente av elever som har valgt utdanningsprogram og programområder, men det er kanskje ikke realistisk å gå ut fra at alle elever er like motiverte hver dag og for hvert fag? Derfor kan det diskuteres hvor god en undervisningssituasjon egentlig er hvis den forutsetter at elevene er høyt motiverte til enhver tid. Det som er sikkert er at noen elever vil ha problemer med å leve opp til en slik standard. Motivasjon er ikke en medfødt og uforanderlig egenskap ved elevene, men en pedagogisk oppgave.

Når læringsmiljøutvikling anses for å være en ekstraoppgave, legges ansvar for et vel-fungerende læringsmiljø over på elevene. Når elever ikke lever opp til det forventede nivå blir det naturlig å plassere årsaken hos dem. Kanskje er de ikke så motiverte som de burde ha vært? Kanskje tar de ikke i mot beskjeder eller korreksjon fra læreren? I slike situasjoner er det kort vei til å begynne å snakke om elever som ikke passer inn i skolen, eller som burde ha vært et annet sted. Spørsmålet er om dette er en hensiktsmessig forståelse av lærerrollen. Forskning om læringsmiljøets betydning for læring viser at dette langt på vei innebærer en ansvarsfraskrivelse. Etablering og vedlikehold av hensiktsmessige relasjoner til elevene har svært stor betydning for elevenes kompetanseutvikling. Gode relasjoner reduserer frafall og øker sjansen for at elevene skal være motiverte for å jobbe med faget.

Utvikling av forbindelsen mellom lærer og lærestoff vil ikke kunne løse alle utfordringene som lærere møter i hverdagen. Det innebærer et begrenset register for tiltak når undervisningen ikke fungerer optimalt. Når tilpasning, repetisjon og diverse teknikker for å anskueliggjøre faget ikke strekker til, er verktøykassa tom. I denne situasjonen er det lite annet å gjøre enn å legge skylden på eleven.

Et utvidet fagfokus

Sentralt i LP-modellen er begreper som læringsmiljø, klasseledelse og relasjoner. Dette er begreper som kanskje først og fremst gir assosiasjoner til problemstillinger i forhold til elevatferd. Dette har bidratt til at noen lærere har problemer med å se relevansen av LP-modellen for egen praksis. Arbeid i forhold til læringsmiljø oppleves ikke relevant i forhold til utfordringer innen faglig innlæring og progresjon. I den grad de opplever uønsket atferd i klasserommet er det ikke dramatisk nok til å tas opp i LP-gruppen. Dette kan skyldes et ønske om å avgrense lærerrollen til undervisning og fagformidling.

Hensikten med LP-modellen har alltid vært å fremme elevenes læring. I den grad modellen fokuserer på adferdsendring, er det hovedsakelig endring av læreradferd. Ansvaret for å endre uheldige situasjoner i klasserommet faller i stor grad på den profesjonelle part, ikke først og fremst fordi læreren kan tillegges skyld, men fordi læreren har best forutsetning for å se hva som kan skape utvikling. LP-modellen gir muligheter til å håndtere læreres utfordringer i hverdagen og utvikle en kunnskapsbasert pedagogisk praksis.

Utvikling av et godt læringsmiljø går ikke på tvers av et faglig fokus. Å jobbe med presentasjonen av fagstoffet er alltid en viktig oppgave for lærere, men det er likevel bare en av strengene man kan spille på for å skape motivasjon og læring hos elevene. En annen streng som lærere umiddelbart har tilgang til er deres relasjoner med elevene. Denne strengen er direkte relevant for at læreren skal kunne komme i posisjon til å lære bort. Elever lytter til lærere som de har forventninger til. Relasjonen er også indirekte betydningsfull ved at lærerens faglighet kan gjøre innholdet relevant for eleven. For å overbevise elever om fagets betydning, må elevene oppleve læreren som en betydningsfull fagperson.

Læringsresultater i norsk skole varierer mer mellom klasserom enn mellom skoler (Bakken 2009). Dette viser at utfordringer innen læringsmiljø og undervisning ikke kan fullt ut håndteres av et fellesskap. Felles verdier og tydelig ledelse er et godt utgangspunkt, men mye av jobben med å virkeliggjøre skolens mål vil alltid falle på den enkelte læreren. Intensjoner og planer er vel og bra, men jobben med å skape læringsmiljø som fremmer læring og utvikling må fremdeles gjøres i det enkelte klasserom; hver dag og hver time.

Referanser:

- Bakken, Anders (2010): *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Oslo: NOVA Rapport 9/10.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør – fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. [et al.](2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Teknisk Rapport. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Dansk Pædagogiske Universitetsskole. København.
- Skaalvik E.M. og S. Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget.



Janne Støen

Læringsmiljøets betydning for motivasjon og innsats

Av Janne Støen

En utfordring mange lærere i videregående skole tar opp er manglende motivasjon og innsats hos elever. Mange mener at elevene er så vant til å bli underholdt og stimulert at det er vanskelig å lage gode undervisningsopplegg som fanger deres interesse. Lærerne opplever at de hele tiden konkurrerer med sosiale medier som facebook og youtube. Noe som frustrerer mange lærere, er de elevene som de mener har gode evner men som allikevel ikke viser noen innsats på skolen. De elevene som ikke “gidder” og som det er veldig vanskelig å motivere og inspirere. De viser lite engasjement og interesse i timene og gjør ikke oppgaver selv om læreren mener at oppgavene er godt tilrettelagt og tilpasset.

Det kan være nærliggende å tenke at her er det elevene som må ta grep og endre sine holdninger til skole og utdanning. Problemet ligger hos elevene, det er de som ikke viser engasjement og interesse, dermed blir det vanskelig for læreren å finne gode tiltak. En slik holdning bidrar til at læreren fraskriver seg ansvar, utfordringen ligger utenfor lærerens påvirkningsområde. Både norsk og internasjonal skoleforskning vektlegger lærerens betydning for et godt sosialt læringsmiljø og for gode elevresultater (Hattie 2009, Ogden 2004).

Når man jobber med LP-modellen er man ikke opptatt av å finne årsaker til en utfordring, men å få en forståelse av hva utfordringen/problemet kan henge sammen med. Det er som regel flere faktorer som spiller inn og er med på å forsterke og opprettholde en utfordring (Ogden 2001). I systemteoretisk tenkning er man opptatt av å identifisere disse ulike faktorene, for så å kunne sette inn tiltak som reduserer eller fjerner den påvirkningen de har på utfordringen.

Dersom man bruker Analysemodellen og følger prinsippene i LP modellen, flytter man fokus fra årsak og skyld til å se på hvilke faktorer i læringsmiljøet utfordringen henger sammen med. Man fokuserer på hva som er med på å opprettholde problemer, framfor å lete etter årsaksforklaringer. Et verktøy i dette arbeidet er *sammenhengssirkelen*, som kan gi en oversikt over hvilke faktorer som er med på å opprettholde utfordringen (Se artikkelen “Systematisk utvikling av læringsmiljø i videregående skoler” for en nærmere beskrivelse av sammenhengssirkel og opprettholdende faktorer).

I lærergruppa

Et av medlemmene i en lærergruppe har tatt opp en sak som gjelder umotiverte elever, og gruppa arbeider nå med problemformuleringen: “Tre elever jobber lite og viser liten motivasjon i timene”. De analyserer utfordringen, diskuterer hva som kan være mulige opprettholdende

faktorer. De har ikke fokus på hva årsaken kan være, men samtalen dreier seg om hva en kan tenke seg at dette kan ha sammenheng med. For å få en bedre forståelse av hva elevene selv mener (aktørperspektivet), har læreren som legger fram utfordringen snakket med de tre elevene det gjelder. Spørsmålet ble tatt opp som en del av en ordinær elevsamtale.

Lærergruppa lager følgende sammenhengssirkel hvor de bruker informasjonen fra elevene og hva de selv vet og har erfart om denne og lignende situasjoner. I denne sammenheng kan det også være hensiktsmessig å lete fram og studere hva forskning sier om fenomen som motivasjon og mestring. Dette kan også gi viktig informasjon og være en god hjelp i utviklingen av tiltak.



Dette er noen av flere mulige faktorer som er med på å opprettholde denne utfordringen, man bør alltid være åpen for at det er sider ved saken man ikke får full oversikt over. Dette er imidlertid en god begynnelse, da man her har fjernet seg fra tanken om at årsaken og ansvaret for utfordringen ligger hos elevene og at det er de som må gjøre noe med det.

ILP-modellens teorigrunnlag er systemteoretisk forståelse et viktig prinsipp. Et systemteoretisk perspektiv innebærer også å analysere utfordringer i lys av tre andre perspektiver: kontekst, aktør og individ (Nordahl 2008). Det kontekstuelle perspektivet innebærer å se handlinger i sammenheng med den konteksten de foregår i, og i skolen vil det omfatte relasjon lærer–elev, relasjon elev–elev, normer og regler, lærernes ledelse av undervisningen osv. Kontekstuelle faktorer vil i stor grad være forhold som læreren har mulighet til å påvirke og endre.

I aktørperspektivet er det særlig to forhold som er viktige for å forstå elevens handlinger; elevens virkelighetsoppfatning og elevens mål og ønsker med handlingen (Nordahl 2002). Skal læreren ha noen mulighet til å påvirke og endre dette, er det avgjørende å få en forståelse av hvordan eleven selv vurderer sin situasjon.

Individperspektivet er knyttet til elevens individuelle forutsetninger og egenskaper som for eksempel læreforutsetninger, ulike diagnoser og personlige egenskaper. For mye fokus på individuelle forutsetninger kan føre til at en legger for mye av ansvaret på eleven og glemmer de andre opprettholdende faktorene. Det gir også mye mindre spillerom ved valg av tiltak.

I dette tilfellet velger den læreren som er veisøker å arbeide med disse opprettholdende faktorene:

“Klassemiljøet er dårlig”, “Elevenes image”, “Det er lite struktur på undervisningen”

Dette er faktorer som har fokus på kontekst og aktør, og som i følge forskningen har stor betydning for sosial og faglig læring.

Elevenes image og dårlig klassemiljø

I hver klasse/gruppe finnes et sett av koder eller regler som regulerer hva det er lov å si eller gjøre for å bli godtatt og akseptert i gruppa. Disse reglene er sjelden uttalte, men medlemmene i gruppa har en felles oppfatning av hva de bør gjøre, si eller mene i ulike situasjoner. En lærer i videregående skole som hadde brukt mye tid sammen med elevene på å lage felles regler, ble veldig frustrert da han opplevde at elevene ikke overholdt reglene de selv hadde laget. Dersom disse formulerte reglene bryter med den vedtatte uttalte klasseromsnormen er det ikke så rart at de brytes. Dette er særlig tydelig i klasser som har et negativt miljø eller hvor det er trusler om sanksjoner fra toneangivende personer i klassen (Marschhäuser 2007).

Læreren som har tatt opp utfordringen ser at dårlig klassemiljø kan være en viktig opprett- holdende faktor i hans gruppe. Det virker som det er et par elever som har mye makt og kontroll over de andre. Dette kommer bl.a. til uttrykk ved at de andre alltid anerkjenner det disse elevene sier og gjør, og at de sjelden blir motsagt, selv om de kommer med veldig kontroversielle utsagn. Det kan nesten se ut som om de andre er litt redde for dem.

Denne læreren mener også at miljøet i klassen ikke er godt. Han mener det har utviklet seg en kultur der det ikke er akseptert å være opptatt av skolearbeid, det som gir anerkjennelse er å være blant de som protesterer og utfordrer. Dette er selvfølgelig en stor utfordring for lærerne, og mange synes det kan være vanskelig å endre et slikt klassemiljø.

I Kunnskapsheftet, som beskriver det teoretiske grunnlaget for LP modellen, understrekes det at det er mange faktorer utenfor skolen som er med på å påvirke elevenes læringsresultater (Nordahl 2008). Disse faktorene har lærerne liten eller ingen mulighet til å påvirke, og det kan da være en fare at man lett tenker at her er det ikke mulig for skolen å gjøre noe. Som tidligere nevnt, kan det være fristende å fraskrive seg ansvar og si at dette har vi ingen mulighet til å gjøre noe med.

Det er imidlertid alltid slik at det er flere faktorer i læringsmiljøet som også har stor betydning, bl.a. relasjoner mellom elev og lærer. Et viktig tiltak for å bedre et klassemiljø kan være å se nærmere på sin egen relasjon til elevene, både de som utfordrer og de som ikke yter som man skulle ønske.

For å få en bedre forståelse av hva elevene mener, ønsket læreren å snakke med dem om hvordan de opplevde situasjonen. Siden elevsamtaler allerede var planlagt, var det lett å få gjennomført denne informasjonsinnhenting.

Aktørperspektivet

Vi konstruerer alle vår oppfatning av virkeligheten, derfor er det vi ser og opplever alltid en fortolkning og den er alltid subjektiv. To personer kan ha helt ulik oppfatning av den samme situasjonen, og det er ikke alltid mulig å si hvem som har "rett". Disse oppfatningene og konstruksjonene påvirkes av det fellesskapet vi er i og av våre egne erfaringer (Nordahl 2008). Det er ikke alltid så lett å forstå hva som ligger bak andres handlinger, men det er nødvendig å være åpen for at det kan være forhold man ikke forstår eller som ikke er så åpenbare.

Det er imidlertid ikke slik at vi alltid får innsikt i elevens perspektiv ved å ta en samtale med ham eller henne. En god samtale fordrer en god relasjon og gjensidig respekt og tillit (Spurkeland 2005). I en situasjon hvor eleven er usikker på lærerens intensjoner, og hvor de

ikke opplever en god relasjon er det lite sannsynlig at eleven vil åpne seg og si noe om hvordan verden ser ut fra hans/hennes ståsted.

Det kan allikevel være lurt av læreren å ta seg tid til en samtale med elevene, gjøre et forsøk på å få del i deres perspektiv. En slik samtale gir læreren en mulighet til å signalisere at han bryr seg, at det eleven mener er viktig for han, og at han ønsker å få vite mer om hva eleven tenker om sin skolesituasjon. Å sette av god tid til en samtale er en investering i relasjonen til eleven. Som tidligere nevnt er relasjonen lærer–elev en viktig faktor i læringsmiljøet, samtidig er dette noe læreren har mulighet til å påvirke. Kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever er nært knyttet til elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen (Hattie 2009).

I mange tilfeller vil også elevene kunne komme med oppfatninger som læreren ikke var klar over, og som det er viktig å få innsikt i. I en analyse vil det som regel være veldig nyttig å bringe inn elevenes perspektiv, det kan bidra til å nyansere problemstillingen og sette lærerne på sporet av områder hvor det kan være hensiktsmessig å sette inn tiltak.

I denne konkrete saken fikk læreren gjennom samtalene vite at flere av elevene syntes undervisningen var vanskelig. Dette gjaldt også de tre som viste lav motivasjon. Mange opplevde også undervisningen som kjedelig og lite inspirerende. På spørsmål om klassemiljøet svarte de fleste ganske unnvikende, men et par av elevene sa at de ikke trivdes så godt.

Struktur i undervisningen

En annen faktor som har vist seg å ha stor betydning for elevers læring og trivsel er lærerens evne til å lede klassen, og til å ha struktur på opplæringen. Dette er også et område læreren har stor mulighet til å påvirke. Det bør derfor være i fokus når en skal analysere utfordringer som oppstår i undervisningen.

God klasseledelse med tydelige og forutsigbare rammer er en viktig forutsetning for å skape et godt klassemiljø. Med klasseledelse menes bl.a. lærerens evne til å skape ro i klassen, til å motivere elevene til arbeidsinnsats og til å legge til rette for et positivt klima i klassen (Ogden 2001, Manger m.fl. 2009). Regler og forventninger må være tydelig kommunisert, og det er viktig at regler blir håndhevet. Samtidig er det viktig å gi positiv respons og ros til elever som følger reglene og gjør det som er forventet av dem.

Jeg har tidligere beskrevet læreren som var frustrert over at elevene ikke overholdt de reglene de selv hadde laget. Det var også slik at de konsekvensene læreren brukte ved regelbrudd hadde liten effekt. En konsekvens var å bli sendt ut av timen, noe elevene ikke tok spesielt alvorlig. Læreren opplevde at disse sanksjonene ikke hjalp og bestemte seg for å prøve en annen strategi.

Han ønsket å fokusere på den positive atferden og de elevene som overholdt reglene. Han diskuterte dette med klassen og tok elevene med på råd om hva slags belønningssystem de kunne ha. Dette engasjerte elevene veldig, og bare ved å ha denne diskusjonen opplevde læreren at flere av elevene nå overholdt reglene. Samtalen og diskusjonen i seg selv var nok til at noen begynte å korrigere negativ atferd.

Dette lille eksemplet viser at det ikke alltid er så omfattende tiltak som skal til, og at elever i videregående også har et stort behov for å bli sett og anerkjent. En annen lærer fortalte at hun et år hadde gitt sjokolademedaljer til den eleven i klassen som hadde hatt størst faglig framgang, lavest fravær, færrest anmerkninger osv. Dette ble veldig populært og som læreren sa: “Denne gangen var det også flere av de elevene som ikke har de beste karakterene som fikk premier”. Ved å gi ut disse “medaljene” fikk læreren sagt mye; hun fikk sagt at det er viktig for henne at de kommer på skolen, at de jobber med fagene og at de følger reglene skolen har. Dette er med på å gi elevene en følelse av tilhørighet og at de er betydningsfulle (Tveit 2009).

Valg av tiltak

Valg av strategier og tiltak gjøres når analysen av utfordringen er gjennomført. I skolen er det mange eksempler på at tiltak iverksettes uten at det er gjort en analyse i forkant. Sannsynligheten for at man finner gode, presise tiltak som reduserer utfordringen, er da mindre.

Når man skal velge tiltak er det viktig for læreren å ha fokus på det hun/han selv kan endre. Det er altså av stor betydning at læreren først og fremst går inn og ser på sin egen praksis for å redusere utfordringer.

Det er også slik at tiltakene ikke fokuser på den spesifikke utfordringen, men på de opprettholdende faktorene. I dette tilfellet vil altså tiltakene ikke rette seg mot å øke motivasjonen, men ha fokus på bedring av læringsmiljøet gjennom å etablere en tydeligere struktur og tydeligere rammer. Det kan være slik at krav og forventninger til elevene må uttales tydeligere, og det må være klare konsekvenser som gjennomføres ved f.eks. regelbrudd. I tillegg er det viktig å skape et godt miljø ved ros og positiv tilbakemelding. Opplevelsen av suksess og mestring er et viktig grunnlag for motivasjon.

Det er viktig at den læreren som opplever utfordringen også er den som utvikler og gjennomfører tiltakene. Det er mye lettere å gjennomføre noe man selv har utarbeidet og har tro på enn å forsøke å gjennomføre noen andres ideer og forslag.

Systematisk arbeid med LP-modellen innebærer en unik mulighet for lærere til å identifisere, håndtere og forebygge utfordringer i læringsmiljøet og dermed legge et godt grunnlag for økt læringsutbytte hos alle elever.

Eksemplet i denne artikkelen viser hvordan analyse og bruk av de tre perspektivene bidrar til endret forståelse og ny tilnærming. Det er ikke uvanlig at problemer knyttet til lav motivasjon og innsats blir forstått som elevens problem. Motivasjon blir da forstått ut fra et psykologisk perspektiv, som en indre egenskap ved eleven. Om en forstår motivasjon ut fra et pedagogisk perspektiv, blir en nødt til å se på hvilke forhold i læringsmiljøet som kan fremme motivasjon. Dermed overføres ansvaret for motiverende tiltak til læreren.

Attribusjon er et tema innenfor motivasjonspsykologi (Wormnes og Manger 2005). Dette handler om hvordan individet attribuerer egne resultater og forhold i eget liv. Om en elev får dårlig karakter på en prøve, kan han tenke at dette handler om dårlig undervisning, at han selv er dum, eller at han hadde forberedt seg dårlig. Å få fram elevens attribuering om egen innsats og læring, er å ta inn aktørperspektivet, og starte et reelt samarbeid med eleven om å oppnå gode læringsresultater.

Referanser:

- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. Helland, T. (2009): *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget
- Marschäuser, P. (2007): *Motivasjon og læringsmiljø*. Statped's skriftserie nr.55. Trøndelag kompetansesenter.
- Nordahl, T. (2002) *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nordahl, T. (2008): *Kunnskapsheftet. Forståelse av læring og atferd i skolen*. Tilrettelagt for videregående skole av Torunn Tinnesand. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Spurkeland, J. (2006): *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Tveit, A. (2009): *Roser vi barn for mye?* I: *Spesialpedagogikk* nr 10, side 4–13
- Wormnes, B. og Manger, T. (2005): *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget



Torunn Tinnesand

Vurdering for læring Hvordan forståelse påvirker handling

Av Torunn Tinnesand

Elevvurdering er et tema som har vært presentert og analysert i LP-grupper ved flere av pilotskolene. Planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning må sees i sammenheng. Pedagogiske diskusjoner om disse temaene i et kollegium kan bidra til å utvikle felles forståelse og praksis. I denne artikkelen ønsker jeg å vise hvordan Analysemodellen kan bidra til dette. Ved å ta utgangspunkt i to LP-gruppers ulike tilnærming til ett og samme problem, reflekterer jeg over hvordan læreres grunnleggende forståelse av lærerrollen kan påvirke faglige prioriteringer og tilnærminger i praksis.

Endret forskrift til Opplæringslovens kapittel 3: Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring, trådte i kraft 1.8.2009. Noen viktige endringer handler om elevens rett til både underveis- og sluttvurdering, og at både lærer og elev har vurderingsplikt. Formålet med vurderingen er å fremme læring underveis og uttrykke oppnådd kompetanse i forhold til de samlede kompetansemålene. Eleven skal vite hva som må til for å få et bedre resultat. Elevens plikt til å delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglige utvikling, er en viktig del av underveisvurderingen.

Endringene har skapt diskusjoner og usikkerhet blant lærere. Tvilen har til dels handlet om hvorvidt elevene har tilstrekkelige forutsetninger for å vurdere sin egen læring. Det har også vært knyttet stor usikkerhet til betydningen av lærerens plikt til å skaffe tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Mange opplever det som en stor utfordring å ha ansvar for at elevens rett til vurdering blir oppfylt, når elevens forutsetninger, fravær og forhold knyttet til orden og oppførsel ikke skal trekkes inn (§ 3.3).

I Aftenposten 5. desember 2010 svarer Petter Skarheim og Ida Large i Utdanningsdirektoratet på debatten om karaktersetning i skolen ved å avlive fire seiglivede myter:

1. Elevens innsats teller ikke lenger
2. Det er bare prøver som gir grunnlag for å sette karakterer
3. Innsats gjennom året teller ikke lenger, bare karakteren ved slutten av året
4. Elevene kan være borte så mye de vil fra timene og likevel kreve standpunkt-karakter

Lærernes usikkerhet knyttet til elevvurdering kan handle om manglende kunnskap om forskriften. Usikkerhet og ulike oppfatninger om hvordan forskriften skal tolkes og praktiseres kan også henge sammen med ulike syn på lærer- og elevrollen, og ulike syn på kunnskap og læring. Både den enkelte lærers grunnleggende oppfatninger og de holdninger, verdier og grunnoppfatninger som kommuniseres i skolekulturen vil ha betydning for lærernes fagdidaktiske begrunnelser og prioriteringer i praksis.

Grunnlag for vurdering av kompetanse

På en av skolene var utfordringene som lærerne presenterte særlig knyttet til hvordan de kunne skaffe tilstrekkelig grunnlag for å vurdere oppnådd kompetanse for elever med høyt fravær. Skriftlige prøver ble benyttet som det viktigste grunnlaget for å vurdere elevenes kompetanse i fagene. En felles utfordring og bekymring var at mange elever var borte fra skolen de dagene som prøvene ble gjennomført. Lærerne oppfattet at skriftlige prøver ga det beste (eller eneste?) vurderingsgrunnlaget (myte nr. 2). Når elever ikke møtte til prøvene, oppfattet lærerne at de var nødt til å organisere nye prøver. Dette opplevde de som en merbelastning, og når elevene heller ikke møtte til nye prøver medførte dette store frustrasjoner. I diskusjonene kom det fram at de mente at elevens fravær ikke kunne påvirke vurderingen i fag (myte nr. 3). De mente at elevenes innsats ikke kunne telle når de skulle vurdere faglig kompetanse (myte nr. 1).

Bruk av Analysemodellen gir et godt grunnlag for å arbeide systematisk med dette problemområdet.

Hva er det som påvirker og opprettholder dette problemet?

To grupper brukte Analysemodellen på utfordringer knyttet til *fravær ved prøver*. De to gruppens forslag til mulige opprettholdende faktorer var ganske sammenfallende: (Les om opprettholdende faktorer i den første artikkelen i dette heftet).

- Uklare retningslinjer fra ledelsen
- Mangel på tydelige sanksjoner fra ledelsen i forhold til fravær
- Ulik praktisering av anmerkninger for fravær blant lærere
- Elevene forstår ikke hensikten med prøvene
- Elevene har svak kunnskap om både kompetansemål, lokale læringsmål og vurderingskriterier
- Lærere mangler kunnskap om vurderingsforskriften
- Mangel på organisert samarbeid om lokale læringsmål og vurderingskriterier
- Det er i liten grad lagt til rette for elevenes egenvurdering

Det var interessant å følge de to gruppens videre arbeid. Selv om de opprettholdende faktorene de hadde kommet fram til i utgangspunktet var ganske like, så ble diskusjonen i de to gruppene ganske forskjellig, avhengig av hvilke faktorer de valgte å ha fokus på. Forståelse av utfordringen og valg av tiltak ble svært forskjellig.

I gruppe A hadde de jobbet med vurdering som tema på flere møter. På forrige møte hadde de blant annet diskutert hva det betyr at elevene skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglige utvikling. Alle var enige om at de måtte forbedre sin praksis på dette området.

På neste møte var det en lærer som presenterte en konkret utfordring knyttet til en bestemt klasse som hun underviste i engelsk og norsk:

Jeg har et mangelfullt vurderingsgrunnlag i norsk og engelsk i forhold til 8 elever på Vg 2, studiespesialiserende. De har et høyt fravær generelt, og de møter sjelden til prøver. De fleste av disse elevene oppnådde middels karakterer i begge fagene fra Vg 1. To av dem fikk 2 i engelsk, men resten fikk 3'ere og 4'ere i begge fag. Jeg er ikke så bekymret for at de ikke skal bestå og gjennomføre. De er middels flinke elever, men de kunne fått langt bedre resultater om de hadde vært mer aktive og jobbet mer jevnt gjennom året, i stedet for skippertak før eksamen.

Problemformulering:

Åtte elever deltar så lite i undervisning og på prøver at grunnlag for vurdering mangler.

I diskusjonen om hva som skulle være målet for arbeidet, så ble det først foreslått en speilvending av problemet: Alle elever deltar aktivt i undervisning og på prøver.

En lærer i gruppa minnet om diskusjonen de hadde hatt på forrige møte om betydningen av elevenes aktive deltakelse i vurdering av eget arbeid og egen kompetanse. Han mente at dette er en viktig faktor i forhold til problemstillingen, og at det bør være en del av målsettingen for arbeidet. Etter dette innspillet ble målet endret til:

Målformulering:

Alle elever deltar aktivt i undervisningen og i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling.

Et mål kan være konkret og avgrenset, eller det kan være mer åpent og angi retning for arbeidet. Den målformuleringen som her ble valgt er omfattende og vid, noe som kan gjøre at det kan bli vanskelig å måle effekten av tiltak. Jo mer presist og avgrenset en problem- og målformulering er, desto enklere blir det å vite om det en gjør har ønsket effekt. Men som vi vil se nedenfor, skal tiltak rettes inn mot forhold som opprettholder problemet, og ikke mot definert problem eller mål.

Analyse

Analyse handler i denne sammenhengen om å skaffe seg oversikt over et komplisert og sammensatt problem ved å se nærmere på hvilke forhold som har særlig betydning for saken, og ikke minst: hva en har størst mulighet til å påvirke og endre. De opprettholdende faktorene må betraktes som deler i en helhet. Ut fra systemteoretisk forståelse så henger disse delene sammen, og ved å starte endring i forhold til en del, så vil det påvirke andre deler. Det er derfor viktig å vurdere hvilke faktorer som har størst innflytelse på utfordringen, men samtidig velge ut de faktorene som en selv har størst mulighet til å påvirke.

Læreren som hadde lagt fram problemet var åpen og ga inntrykk av at hun ønsket hjelp til å få et bedre samarbeid med elevene. Kommunikasjonen i gruppa var preget av åpenhet og engasjement. Alle bidro aktivt i forhold til å trekke inn nye perspektiver på utfordringen og finne fram til gode tiltak.

Gruppas diskusjoner dreide seg mest om følgende opprettholdende faktorer:

- Elevene kjenner ikke kompetansemålene i læreplanen
- Elevene forstår ikke hensikten med prøvene
- Elevene tenker at det er sluttresultatet som teller og at det er nok å møte til eksamen
- Elevene kjenner ikke vurderingskriteriene

I hvilken grad elever kjenner til kompetansemål, vurderingskriterier og hensikt med prøver, får en først vite når en snakker med elevene. I dette tilfellet er de foreslåtte faktorene å betrakte som hypoteser fra lærerne, og kan uttrykke både aktørperspektiv og kontekstuellt perspektiv. Aktørperspektiv kan uttrykke informasjon en har fra eleven om saken, eller lærerens antagelse om hvordan problemet oppleves fra elevens side. Kontekstuellt perspektiv gjelder ulike forhold i læringsmiljøet som har betydning for saken. Dette illustrerer hvordan forhold knyttet til de tre perspektivene ofte henger nøye sammen og er flere sider av samme sak. Igjen er det tiltakene som er viktigst. Om lærer erkjenner at det har vært gjort lite for å klargjøre kompetansemål og vurderingskriterier, så er det naturlig å starte med å gjøre dette klarere for

alle elevene. Samtidig kan det være enkelte elever som har en virkelighetsoppfatning om at faget ikke er viktig eller interessant, og at målet er å stå til eksamen. Da kreves det i tillegg tiltak rettet mot enkelteleven. Ved hjelp av samtaler og utvikling av god elev/lærer-relasjon kan elevers virkelighetsoppfatning og mål endres.

Selv om utgangspunktet for denne saken var en lærers utfordringer med åtte elever, så ble det tydelig at alle i gruppa kjente problemet fra egen praksis. Ønske om å finne nye perspektiver og nye tilnærminger ble derfor et felles anliggende.

Strategi og tiltaksutvikling

Som beskrevet i den første artikkelen så skal tiltak rettes inn mot forhold som opprettholder problemet, og ikke mot det formulerte problemet. Etter analysen av hvilke faktorer de mente hadde størst betydning, kom lærerne fram til følgende tiltak:

- Informere elevene om de viktigste punktene i vurderingsforskriften
- Diskutere konsekvenser av bestemmelsen om elevmedvirkning og underveisvurdering med elevene
- Utvikle en plan for elevmedvirkning i underveisvurdering
- Tydeliggjøre kompetansemålene i fagene
- Utarbeide kriterier for vurdering av fagkompetanse på ulike nivåer som skal være kjent av elevene
- Informere elevene om hensikt med prøvene, i forhold til kompetansemålene
- Kriterier for vurdering på ulike nivåer skal være kjent av elevene
- Innkalle de åtte elevene til elevsamtaler

I denne gruppa fulgte de et viktig prinsipp i LP-modellen: å fokusere på faktorer de selv har mulighet til å gjøre noe med. Lista over tiltak er mange og omfattende, og vil kreve tid å få innarbeidet som ny praksis. Imidlertid viser det seg ofte at ny forståelse fører til nye handlinger. Det er vanskelig å fortsette som før, om en har forstått at det en har pleid å gjøre ikke er hensiktsmessig. Den ene endringen fører en annen med seg. Det er dette systemteoretisk forståelse handler om i praksis.

Evaluering

Evalueringen av arbeidet i **gruppe A** viste at elevenes tilstedeværelse og engasjement i undervisningen økte, frammøtet på prøvene økte betraktelig og de fleste elevene oppnådde bedre resultater på prøvene. Gjennom elevsamtalene mente lærer at hun hadde oppnådd et bedre samarbeid med de åtte elevene som har økt sin tilstedeværelse og engasjement betraktelig. Elevene har reagert positivt på å delta i vurderingen av egen innsats, kompetanse og faglige utvikling.

Læreren ble spurt om hva hun hadde gjort som var viktig for endringene? Hun ble altså utfordret til å se nærmere på sine egne endringer i praksis. Etter å ha tenkt seg om, mente hun at det viktigste var at hun var blitt mer oppmerksom på å gi positiv oppmerksomhet til elevene. Hun var også blitt mer klar over at tilbakemeldingene skulle være konkrete og peke på hva som kunne bli bedre.

Hun påpekte at diskusjoner og samarbeid med andre lærere om dette temaet hadde gjort henne mye tryggere. Den økte tryggheten mente hun førte til at hun framsto mer tydelig, og at dette igjen så ut til å ha en effekt på relasjoner til elevene. Hun følte seg mer profesjonell og med en større autoritet.

Refleksjoner rundt hva en selv har gjort og endret i egen praksis som har ført til ønsket effekt, er en viktig del av endringsprosessen. Bevisstheten om hva en gjør som har positiv effekt, fører til at en utvider og viderefører en positiv praksis.

I **gruppe B** hadde de også hatt temaet vurdering oppe på flere møter, men diskusjonen var preget av et generelt problemfokus. I denne gruppa hadde de bestemt at de ikke ønsket å ta utgangspunkt i en lærers utfordring. De mente det var mer meningsfullt å diskutere felles utfordringer.

Analyse

Uten å ha noen konkret problemstilling og mål for arbeidet foretok de en analyse av mulige opprettholdende faktorer. Som nevnt tidligere hadde gruppe B kommet fram til omtrent de samme faktorene som gruppe A (se avsnittet: Hva er det som opprettholder dette problemet?)

Diskusjonen i gruppe B dreide seg i fortsettelsen om følgende faktorer:

- Ledelsens ansvar for å utarbeide retningslinjer og sanksjoner for fravær.
- Ledelsens ansvar for at lærerne får opplæring i nye vurderingskriterier.
- Ledelsens ansvar for å organisere tid til samarbeid om å utarbeide lokale læringsmål og vurderingskriterier for hvert fag.
- Elevenes ansvar for å delta i undervisningen og møte til prøver.

Kommunikasjon

I denne gruppa var kommunikasjonen preget av motstand mot å knytte diskusjonen til sine egne utfordringer. Et par av lærerne uttrykte tydelig motstand mot å bruke tid til å jobbe med LP-modellen i det hele tatt. Det var stadig noen som hevdet at modellen var rigid og hemmet gode diskusjoner. Gruppelederen hadde en vanskelig jobb i forhold til å få gruppa med på å anvende Analysemodellen til å se problemer ut fra de tre perspektivene; kontekst, aktør og individ. Kulturen og kommunikasjonen i denne gruppa gjorde det vanskelig for enkeltlærere å presentere et problem eller et område som en ønsker å bli flinkere til å håndtere. De opprettholdende faktorene som ble fokusert på ble ofte knyttet til elevers egenskaper og forutsetninger eller til ledelsens tilrettelegging, ressursdisponering og oppfølging.

Denne gruppa fulgte ikke prinsippet om å fokusere på faktorer de selv har mulighet til å gjøre noe med. De kom ikke fram til noen tiltak de selv kunne ta fatt i. Det sterke fokuset på ledelsen bidro til å fjerne fokus helt fra temaer de selv kunne ha mulighet for å gjøre noe med. Møtet bidro ikke til ny forståelse eller nye tilnærminger, kun til økt frustrasjon over et problem de oppfattet som økende.

Forståelse og handling

De to gruppenes ulike tilnærming til ett og samme problem er interessant, og krever en nærmere analyse. En begrunnelse for at denne skolen ønsket å delta i pilotprosjektet LP-modellen i videregående skole, var at de hadde et stort antall elever som ikke besto eksamen etter tre år. Skolen skåret også under landsgjennomsnittet på flere områder i elevundersøkelsen. Ledelsen ved skolen hadde altså en intensjon om at en skoleomfattende strategi og modell for utvikling av felles forståelse og tilnærminger til utfordringer i læringsmiljøet, ville være en god måte å jobbe med skolens utfordringer på. Et viktig spørsmål er i hvilken grad lærerne delte denne oppfatningen og i hvilken grad de var villige til å ta ansvar for utfordringer som de mener ikke har direkte relevans for deres egen undervisning.

Hva styrer læreres praksis?

At læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læringsresultater har vært kjent lenge. Hattie (2009) dokumenterer hva det er i lærernes praksis som har størst betydning for elevenes læring. God fagdidaktisk kompetanse er en av de viktigste faktorene. God fagdidaktikk forutsetter selvsagt gode fagkunnskaper, men like viktig er god kunnskap om elevenes forutsetninger, faglige ståsted og utviklingspotensialer. Konkrete tilbakemeldinger til elevene, med tydelige forventninger om forbedret innsats og prestasjoner er altså en viktig side av god fagdidaktikk.

I følge TALIS-undersøkelsen (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009) er dette et svakt punkt i det norske skolesystemet. Konkret tilbakemelding om innsats som bidrar til videreutvikling ser ut til å mangle på alle nivåer i skolesystemet. Skoleledere får lite konkret tilbakemelding fra skoleeier, lærere får lite konkret tilbakemelding fra skoleledere og elever får lite konkret tilbakemelding fra lærere.

Utvikling av lærere som profesjonelle yrkesutøvere krever at en erkjenner og identifiserer behov for ny innsikt og nye tilnærminger til utfordringer som en møter i yrket. Å finne fram til relevant kunnskap som kan belyse de aktuelle problemstillingene, krever også kompetanse. TALIS-undersøkelsen viser at læreres praksis i liten grad henger sammen med hvilken utdanning de har. Lærernes egne erfaringer med lærere fra egen skoletid, og kollegaer og ledere i de skolene de arbeider innenfor, er det som i størst grad preger lærernes pedagogiske praksis. Den skolekulturen du kommer inn i som nyutdannet lærer er i stor grad med på å forme hvordan du blir som lærer.

Kulturer i skolen

“Hvis vi ønsker å forstå hva læreren gjør, og hvorfor han gjør det, må vi også forstå lærermiljøet, den yrkeskulturen som læreren er en del av.” (Hargreaves, 1996, s.173).

De forskjellige kulturene som lærerne inngår i, danner en kontekst for valg, prioriteringer og begrunnelser som foretas i praksis. Kulturen gir mening til lærerens arbeid i klasserommet.

Skolekultur har to viktige dimensjoner: innhold og form. Kulturens innhold består blant annet av holdninger, verdier og grunnleggende oppfatninger om læring, elev- og lærerrolle, blant de lærerne og lederne som er i den enkelte skole. Kulturens form består av de karakteristiske relasjonsmønstre og samværsformer mellom medlemmene i kulturen. Hargreaves sier at det er gjennom kulturformene at kulturinnholdet blir realisert, reproduisert og redefinert. Mange begrensninger og muligheter for endringer i skolen finnes i kulturens ulike former for samarbeid og organisering.

Gunnar Berg (1999) hevder at skolekultur er den mest kritiske faktor i utviklingsarbeid. Det som gjør skolekulturen til en kritisk faktor, er at innholdet i kulturen kjennetegnes av en rekke “usynlige” forhold som ofte er underkommunisert i skoler. Hvis en lærer uttrykker at “jeg får ikke tid til å være lærer på grunn av stadige krav om å delta på all verdens samarbeidsmøter”, så er det ikke så vanlig å etterspørre hva han da mener lærerens jobb egentlig består av. Alle som inngår i den samme kulturen vet hva han mener om dette, og velger enten å støtte utsagnet eller å holde seg tause. På den måten opprettholdes og reproduseres oppfatninger om lærerrollen i denne kulturen.

I videregående skoler hører lærere gjerne hjemme i flere kulturer. Hver lærer har formelle og uformelle samarbeidsrelasjoner til kollegaer på fagseksjon, avdeling, trinn, samt ledelsen og skolen som helhet. Det kan oppstå konflikter og maktkamp mellom de forskjellige kulturene. Hvilken kultur som har høyest status og makt vil variere fra skole til skole.

For å få til endringer i skolen, er det hensiktsmessig å endre etablerte relasjonsmønstre og samarbeidsformer. Ved å sette sammen kollegaveiledningsgrupper på tvers av etablerte team, avdelinger eller fagseksjoner, kan en endre etablerte holdninger, ideologi og grunnleggende antakelser om hvordan ting henger sammen og påvirker hverandre.

Ulike syn på lærerrollen

Som nevnt tidligere så er det lærerens fagdidaktiske kompetanse, relasjonskompetanse og klasseledelse som har størst betydning for elevenes læring. Det er summen av og samspillet mellom disse faktorene som har betydning, ikke enten eller. I diskusjoner mellom lærere, og av ulike debattinnlegg om lærerrollen, blir dette ofte framstilt som motsetninger. Læreren må beherske fagene han underviser i – satt opp mot arbeid med læringsmiljø og relasjoner. Disse ulike oppfatningene, som også vil vise seg i den enkelte lærers prioriteringer i praksis, vil avhenge av hvilke grunnleggende oppfatning han har av det å være lærer.

I St.meld. nr. 11 (2008–2009) Læreren, Rollen og utdanningen, siteres den finske forskeren Hannele Niemis (1999) som beskriver to tradisjoner i synet på lærerrollen. Den ene karakteriserer lærerne ut fra en instrumentell mål-middel-tenking, der lærerne i møtet med elevene følger oppskrifter for å nå læreplanens mål. Kvaliteten på læring og lærernes kompetanse defineres av smale, målbare kriterier. Med dette utgangspunktet kan det være ønskelig for lærere å “rydde av veien” problemstillinger som ikke direkte gjelder undervisning i faget. Det kan også være fristende å avgrense elevgruppa til “dem som viser interesse for å motta undervisningen”, og tenke at fravær og frafall er ledelsens eller elevens eget problem.

Den andre tradisjonen karakteriserer lærerne som aktører i et profesjonelt fellesskap. Den etiske og samfunnsmessige betydningen av læreryrket tillegges større vekt. Lærerne må delta aktivt i arbeid med å forbedre sin egen og skolens praksis. Kollegialt samarbeid anses som vesentlig. For å utøve lærerrollen må lærerne ha en profesjonell autonomi. Med dette utgangspunktet er det naturlig at lærere ser det som sin oppgave å endre eller utvide undervisningen når de ser at det er mange elever de ikke når fram til. Framfor å avgrense elevgruppa i forhold til sitt eget ansvarsområde, vil de være opptatt av å utvide forståelse av og tilnærming til de utfordringene som faktisk viser seg blant de elevene som er der.

Pedagogisk profesjonalitet i lærende organisasjoner

Et vesentlig kjennetegn ved lærende organisasjoner er at de lærer av sine erfaringer og greier å endre og omstille seg i takt med endrede krav fra omgivelsene. For at alle organisasjonens ansatte skal lære og utvikle seg, er det vesentlig at ledelsen oppretter ulike arenaer for kollegial refleksjon og læring. Evaluering av aktiviteter og analyse av resultater er et nødvendig utgangspunkt for endring.

Ledelsens begrunnelse for å implementere LP-modellen ved den omtalte skolen, var å utvikle felles kunnskap, forståelse og handling i personalet relatert til dokumenterte utfordringer. LP-modellens strategi legger til rette for en skoleomfattende utviklingsprosess som bidrar til å utvikle pedagogisk profesjonalitet i en lærende organisasjon.

Pedagogisk profesjonalitet handler i stor grad om å kunne gi faglige begrunnelser for de valg og prioriteringer som gjøres i praksis. Lærernes hverdag består av utallige dilemmaer som krever raske beslutninger. Hvilke grunnleggende oppfatninger den enkelte lærer har om kunnskap, læring, elev- og lærerrolle, vil være avgjørende for de valgene læreren gjør i sin praksis. Utvikling av skolen som profesjonell organisasjon vil derfor handle om å utvikle lærernes kompetanse i å analysere utfordringer i egen praksis, og utvikle tiltak og strategier som er i større grad er kunnskapsbasert. Lærernes arbeid i LP-gruppene legger til rette for dette.

Både kunnskapsgrunnlaget og organiseringen av arbeidet med LP-modellen, bidrar til å skape en læringskultur som gir mulighet for utvikling av pedagogisk profesjonalitet. Gjennom arbeidet i LP-gruppene utvikler lærerne et felles språk og forståelse, som bidrar til kollektiv læring. Gode erfaringer fra enkeltlæreres endringer blir gjort synlig og tilgjengelig for andre lærere.

Ledelse i utviklingsprosesser

Eksempelet med de to lærergruppene ulike fokus viser at kultur og kommunikasjon i gruppene har betydning for hvordan de anvender mulighetene som ligger i LP-modellen. Det er de enkelte gruppe-medlemmenes holdninger, verdier og grunnantagelser som utgjør innholdet i ulike kulturer og som bidrar til å opprettholde og reprodusere holdninger, oppfatninger og praksis. Gjennom å etablere nye samarbeidsrelasjoner og nye arenaer for læring, kan en bidra til å løse opp fastlåste kulturelle sannheter.

For å utvikle lærende organisasjoner basert på pedagogisk profesjonalitet er det nødvendig å diskutere pedagogisk grunnsyn og hvilke konsekvenser ulike oppfatninger har for felles utviklingsmål og praksis. Ledelsens begrunnelse for å starte en utviklingsprosess er viktig, men det er like viktig å holde seg oppdatert og følge opp prosessene i gruppene underveis. I dette tilfellet vil det være nyttig å dele de gode erfaringene fra gruppe A med resten av personalet. Gode eksempler på effekt i praksis kan bidra til å øke motivasjon og opplevelse av nytte.

Når en starter skoleomfattende utviklingsprosjekter må en regne med at ikke alt ”går på skinner”. Motstand og motivasjonssvikt vil melde seg i faser av prosessen, i ulik styrke og omfang. Det er et lederansvar å være oppmerksom på dette og gripe inn når det er nødvendig. Eksempelet fra Gruppe B viser at det er nødvendig å gjøre noe for å hindre at den negative stemningen i denne gruppa sprer seg. Analysemodellen er også et redskap for ledelsen og prosjektgruppa for å identifisere og håndtere ulike utfordringer underveis i prosessen. Det er flere forhold som kan tenkes å hindre konstruktivt arbeid i Gruppe B:

- Opplæringen har ikke vært god nok
- Gruppeleder har ikke tilstrekkelig kunnskap og autoritet
- Gruppeleder får ikke nok støtte fra ledelsen
- Lærerne forstår ikke hensikten med arbeidet
- Gruppa har ikke fått adekvat veiledning
- Flertallet i gruppa mener at deres praksis er bra nok
- Uheldig sammensetning av lærere i gruppa

Avhengig av hvilke faktorer som antas å ha størst betydning for gruppas framdrift, må det settes i gang tiltak på ett eller flere områder. Ny opplæring og bedre veiledning kan være et godt tiltak, men effekten vil avhenge av om det var mangel på kunnskap som primært hindret gruppas arbeid. Dersom den viktigste hindringsfaktoren var sammensetningen i gruppa eller at troen på nytte manglet hos flertallet, vil det neppe hjelpe med ny opplæring. Da må en inn å utfordre gruppas grunnleggende oppfatninger og kommunikasjon. Dette krever en sterk gruppeleder og dyktig veileder, i tillegg til tydelig kommuniserte forventninger fra ledelsen. Dersom de andre gruppene fungerer bra, kan det være en idé å løse opp gruppe B og fordele medlemmene på velfungerende grupper.

Referanser:

- Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Nordahl, Thomas (2006): *Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen. Tilrettelagt for videregående skole av Tinnesand, Torunn* (2008). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Vibe, N., Aamodt, P.O. og Carlsten, T.C. (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECD internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Rapport 23/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Offentlige publikasjoner:
- Kunnskapsdepartementet (2009): *St.meld.nr. 11 (2008–2009). Læreren, Rollen og Utdanningen*.
- Kunnskapsdepartementet (2009): *Forskrift til Opplæringslova, Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring*.
- Udir-1-2010: *Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*.

Utdanningsdirektoratets hjemmesider: Fire myter om karakterer i skolen.
http://www.udir.no/Artikler/_toppmeny/_Presse/Fire-myter-om-karakterer-i-skolen/

[Publisert i Aftenposten 5. desember 2010]



Hanne Jahnsen

Det var bedre før

Fra lærergrupper på tvers til lærergrupper knyttet til avdelinger

Av Hanne Jahnsen

Skoleutvikling handler blant annet om å tenke nytt om kjente problemer i skolen (Andresen 2010). Regelmessig og systematisk samarbeid mellom lærere kan være et virkningsfullt bidrag i en slik prosess. Lærergruppene i LP-modellen skal bidra til at lærere løfter hverandres praksis gjennom arbeid med analysemodellen, rundt den enkelte lærers utfordring. Når lærere får anerkjennelse for det de gjør bra blir de mer bevisst, de blir gladere og får mer overskudd. Anerkjennelsen setter i gang en slags snøballeffekt.

Evalueringen av LP-modellen (Andresen 2010) viste at gruppesammensetning på tvers av etablerte samarbeidskonstellasjoner i større grad sikret at tiden i lærergruppene ikke ble brukt til generell planlegging. Dette prinsippet har ført til en del støy i noen av pilotskolene. Noen har ønsket grupper på fagseksjon, noen på avdeling og andre på trinn. På en skole startet de på tvers av alt dette, men gikk over til avdelingsvise grupper etter at piloten var avsluttet. En av lærerne på denne skolen uttalte:

“Det var mye bedre før. Vi skulle ha fortsatt med grupper på tvers av avdelinger. Da dreiv vi skikkelig LP-arbeid. Nå gjør vi mer eller mindre som før LP-modellen.”

Dette kan tyde på at om en bruker allerede etablerte team på skolen som LP-lærergrupper, så risikerer en at det ikke blir nok tid til å drøfte problemstillinger slik systematikken i LP-modellen foreskriver. Teamets faste arbeidsoppgaver får høyest prioritet. I grunn- og videregående skole er det vanlig at lærere samarbeider i team for eksempel knyttet til klassetrinn eller avdelinger. I team som samarbeider bevisst mot et mål utvikles det over tid felles holdninger og forståelse av deltakernes roller. I et team drar alle medlemmene sammen for å nå et mål. I grupper vil ulike kompetanser møtes for å utdype og utfordre hverandre, og sannsynligheten for at deltakerne lærer av hverandre øker.

Mange lærere har erfart at det nettopp var gruppesammensetningen på tvers av etablerte samarbeids- og kommunikasjonsmønstre som gjorde arbeidet med LP-modellen interessant og lærerikt i videregående skole. I en yrkesfaglig videregående skole som erfaringene i denne artikkelen er hentet fra, har lærerne ofte en svært variert erfarings- og kunnskapsbakgrunn. Det gir god bakgrunn for pedagogiske diskusjoner om elev-, lærings- og kunnskapssyn og ulike utfordringer i hverdagen. En lærer som hadde erfaring fra en lærergruppe som var godt blandet uttalte:

“Vi hadde noen spenstige pedagogiske diskusjoner, nettopp fordi vi som lærere hadde så ulikt utgangspunkt med hensyn til pedagogisk utdanning”.

Pedagogiske diskusjoner kan føre til større bevissthet og innsikt i egen skolehverdag og økt kunnskap om pedagogikk. I slike dialoger bringes ofte begrunnelser for handling fram og dette fører mest sannsynlig til justeringer av begrunnelser og handlinger i praksis.

Forskning om lærergrupper og kommunikasjon (Tinnesand og Flaatten 2006, Wilson 2007) viser at lærerne i liten grad utfordrer hverandre og at gruppene er preget av symmetrisk kommunikasjon. En slik støttende kommunikasjonsform gir få muligheter for å tenke nytt om den situasjonen man er oppe i. Komplementær kommunikasjon derimot handler om å utfordre den andre på innholdet i kommunikasjonen og å være kritisk støttende til veisøkers forståelse av utfordringene. En slik kommunikasjonsform vil gi den enkelte lærer mulighet til å se og tenke nytt om egen praksis. En lærer i videregående skole uttrykte det slik:

“Når jeg la fram en sak, var det jo nettopp det at de andre lærerne ikke kjente min hverdag som gjorde at jeg måtte tenke nytt etter lærergruppearbeid med refleksjon og analysen av opprettholdende faktorer. De stilte helt andre spørsmål”.

Om situasjonen etter omorganiseringen av grupper sier en annen lærer:

“Nå går vi ofte i ring, vi kjenner hverandre, elevene og gruppen. Vi blir ofte sittende fast i de gamle forståelsene og vi gjør mer av det vi gjorde før. Analysemodellens faser og trinn blir ofte ikke fulgt”.

En måte å forstå fenomenet som denne læreren tar opp er blant annet at man i implementeringsfasen ikke har internalisert LP-modellens prinsipper og arbeidsmåter godt nok. Når omorganiseringen fører til at lærere med lange samarbeidstradisjoner kommer i samme gruppe, faller man raskt tilbake i etablerte holdninger, kommunikasjonsmønstre og forståelse av hverandres roller. I dette tilfellet kan det tyde på at lojaliteten i gruppa er høy og at kommunikasjonsmønsteret har vært bekreftende og støttende. Slik symmetrisk kommunikasjon gir få muligheter for å slippe til ny informasjon.

I teori om utviklingsarbeid i skolen (Fullan 1992 og 2002) og i LP-modellens innovasjonsstrategi blir lojalitet til skolens bestemmelse og valgte program fremhevet som en viktig suksessfaktor (Jahnsen og Nordahl 2009). Forskning om implementering av LP-modellen (Sunnevig og Aasen 2010) bekrefter dette og viser at skoler som følger modellen lojalt gjør det noe bedre enn andre skoler. Det kan se ut som om lærerne som det blir vist til i denne artikkelen opplevde større lojalitet til prinsipper og arbeidsmetoder i LP-modellen når de satt i grupper på tvers enn de gjør i dag når gruppene er satt sammen av lærere som har lang tradisjon i sitt samarbeid.

Lærergruppene i skoler som implementerer LP-modellen er anbefalt etablert på tvers av etablerte samarbeidskonstellasjoner og kommunikative, sosiale og relasjonelle mønstre i personalet. Begrunnelsen er blant annet at man i etablerte team implisitt gir lærere og teamledere bestemte roller som kan vanskeliggjøre en åpen faglig refleksjon. Stabile team vil også ofte ha utviklet en felles forståelse av årsakene til problemene, noe som gjør utvikling av nye perspektiver mer utfordrende (Skogen 2004 og Dalin 1995). En annen begrunnelse for “på tvers-tenkingen” er at LP-modellen skal bidra til å endre skolens kultur, blant annet gjennom å bidra til endret forståelse av hverandres roller, kunnskap og kompetanse. For å skape endring og ny forståelse av kjente problemer må man tilføre noe nytt og nye samarbeidskonstellasjoner øker sannsynligheten for at dette skjer. Vanetenkningen i etablerte grupper blir utfordret gjennom andre typer innspill og spørsmål, noe som igjen kan gi nye innfallsvinkler til den enkeltes utfordring i skolehverdagen.

Både Skogen (ibid) og Dalin (ibid) påpeker betydningen av personlig kontakt på tvers av hierarkier og eksisterende team, for å lykkes i alle faser av et utviklingsarbeid. Det er videre lettere for lærerne å prøve ut egen virkelighetsforståelse i samspill med kollegaer enn for eksempel med eksterne veiledere (Dalin 1995). I hvilken grad lærerne samarbeider, har vist seg å ha signifikant

betydning for utviklingen av nye meninger, ferdigheter, forståelse og atferd (Fullan 1991). Forskning om LP-modellen viser også at samarbeidet som skjer i LP-gruppene bidrar til å skape et felles grunnlag og en mer enhetlig forståelse av den oppgaven de er satt til å løse (Andresen 2009).

Systematikken i LP-modellen forutsetter ikke bestemte innsatsområder eller at alle lærere skal arbeide med samme sak eller tema. Den innebærer heller ikke at ulike saker må behandles i en bestemt rekkefølge. Det er den enkelte lærer som bestemmer hva saken skal dreie seg om, og det er lærergruppa som bestemmer rekkefølgen dersom det er flere lærere som ønsker å ta opp utfordringer fra skolehverdagen (Nordahl 2005). Dette medfører at de ulike gruppene på en skole kan arbeide med svært ulike tema, og dermed blir arbeidet i hver gruppe mangfoldig og variert. Lærerne vil på denne måten ta del i hverandres opplevelser, erfaringer og kunnskap og utvide eget erfarings- og kunnskapsgrunnlag. Dette øker lærernes felles grunnlag og bidrar til en mer felles orientert utvikling av skolen. I grupper som fungerer godt vil dette også føre til at lærere lærer av hverandre.

Andresen (2010) påpeker at lærergrupper satt sammen på tvers av team, klasser og trinn kan skape støy i forhold til arbeidet med ulike saker etter LP-modellens prinsipper og arbeidsmåter. Logistikken i forhold til å hente inn ny informasjon kan være utfordrende og tidkrevende. Dette kan føre til at det tar lang tid før man kommer til tiltak. Lærere er opptatt av at utviklingsarbeid skal være meningsfullt, relevant og motiverende og det skal føre til at lærere kan handle mer informert og adekvat i undervisningssituasjonen (Lillejord 2006). I noen tilfeller kan diskusjoner om organiseringen av grupper ta plassen fra diskusjoner om den enkelte sak som er fremmet, og slik sett tar det lang tid før lærere opplever å kunne håndtere utfordringer på en bedre måte. Videre kan lærere oppleve at saker som blir tatt opp ikke angår dem fordi de ikke kjenner konteksten og at de ikke arbeider i den til daglig. Det kan også være slik at enkeltlærere ikke tar opp saker fordi de er usikre på om andre lærere opplever problemstillingen som relevant og noe de kan lære av. En lærer sa blant annet:

“Jeg trodde at de andre lærerne ikke kunne hjelpe meg eller var interessert, fordi jeg hadde så spesielle elever og spesiell gruppe”.

I grupper på tvers vil noen lærere oppleve at de blir forstyrret av kollegaer som ikke kjenner klassen, gruppen eller eleven fordi de kan stille spørsmål knyttet til fasene og delene i analysemodellen som en selv ikke har tenkt på og som kan oppleves som irrelevante. Disse ulike formene for støy kan ha bidratt til at lærere opplever selve organiseringen som en belastning og ikke noe som fremmer arbeidet med elevenes læringsmiljø. Det kan i noen grad også forklare hvorfor noen lærere i perioder opplever arbeidet med LP-modellen som lite meningsfullt og sløsing med skolens ressurser.

Lærere knytter ofte begrepet relevans opp til arbeidet med elever, og de spør ofte: Er dette arbeidet viktig for mitt arbeid med elevene? Midtbø og Moen (2002) sier at lærere har behov for praksisnær og handlingsrelevant kunnskap. Til tross for noe støy i lærergruppene som handler om “grupper på tvers” og i hvilken grad lærere som ikke kjenner klassen og elevene har noe å bidra med i bestemte situasjoner, opplevde mange lærere å ha lært av kollegaer fra andre avdelinger og fagseksjoner. I pedagogiske diskusjoner opplevde de at hver og ens pedagogiske praksis var både forsknings- og erfaringsbasert. De opplevde at det kollegiale fellesskapet fungerte som en støtte selv om de var knyttet til ulike avdelinger og hadde svært ulike roller. Lærernes utsagn kan også forstås dithen at de har fått hjelp til å forstå kjente problemer på en ny måte, nettopp fordi de har samarbeidet med nye pedagoger med ulike erfaring og kunnskap. Det kan se ut som om lærere opplevde analysemodellen som et viktig redskap for å strukturere arbeidet og for å sikre at man ikke “går i ring”. Videre kan utsagnene over tyde på at lærere har fått en utvidet forståelse av skolen som helhet, og arbeid med LP-modellen kan ha bidratt til at skolen er nærmere sitt mål om en felles forståelse av “hvordan vi gjør det her”. Det hadde vært utrolig bra om arbeidet i grupper på tvers også har bidratt til endring av pedagogisk praksis og dermed økt læringsutbyttet for elevene på skolen?

Referanser:

- Andresen, Bent B. (2010): *Skoler i utvikling – undersøgelse af brugen af LP-modellen. En kvalitativ analyse af 112 skolars implementering af LP-modellen*. 2010: University College Nordjylland
- Andresen, Bent B. (2009): *Billeder af en utviklingsorienteret skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Dalin, P. (1995): *Skoleutvikling: strategier og praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Fullan, M. G. (1991): *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. G. (1992): *Successful school improvement*. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. (2001): *The New Meaning of Educational Change. 3rd.ed.* New York: Teacher College Press.
- Jahnsen, Hanne og Nordahl, Thomas (2009): *LP-modellen. Innovasjonsheftet. Hvordan drive utviklingsarbeidet med LP-modellen*. Porsgrunn og Hamar 2010.
- Lillejord, Sølvi (2006): *Hvordan fremmer vi god læring i skolen? I: Bedre skole 2006 s. 56–78*
- Midtbø, Ragnhild og Moen, Ester (2002): *Forsøk, utvikling og evaluering. I: Bedre skole. 2002 s. 2–4*
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: NOVA
- Skogen, Kjell (2004): *Innovasjon I skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Universitetsforlaget.
- Sunnevåg, Anne Karin og Aasen, Ann Margareth (2010): *Implementering av LP-modellen. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP2)*. Hamar: Høgskolen i Hedmark (Rapport nr. 3 – 2010)
- Tinnesand, Torunn og Flaatten Sandra Val (2006): *LP-modellen. Veilederheftet. Beskrivelser av rollen som ekstern veileder med eksempler fra arbeidet i lærergrupper*. Lillegården kompetansesenter. Porsgrunn 2006.
- Wilson, Dordy (2007): *Implementering av LP-modellen*. En casestudie. Masteroppgave ved avdeling for Lærerutdanning og Naturvitenskap. Høgskolen i Hedmark



Janne Støen



Torunn
Tinnesand



Kirsti Tveitereid

Frafall eller frastøting – hvorfor slutter elevene?

Av Janne Støen, Torunn Tinnesand og Kirsti Tveitereid

Da Gudmund Hernes i et seminar la fram rapporten *Gull av gråstein* våren 2010, sa han metaforisk: “Man kan ikke løfte et teppe fra bare ett hjørne”. Denne FaFo-rapporten gir en oversikt over forskning og tiltak for å få ned det store og bekymringsfulle frafallet i den videregående skolen. Tiltakene i regjeringens ”Ny GIV” mot frafall, bygger på forskning om hva som kjennetegner elever som ikke gjennomfører videregående opplæring. Det er imidlertid lite forskning som kan vise hvilke faktorer i skolesystemet som bidrar til at elever slutter i videregående skole. Det er altså lite kunnskap om hva som er feiet under teppet i videregående skolars læringsmiljø og kultur, som også kan tenkes å ha betydning for frafallet.

Dersom intensjonen om å få en vesentlig større andel av ungdomskullene til å fullføre videregående opplæring skal realiseres, er det ikke nok å løfte ett hjørne av gangen. Det er behov for et felles løft, men kanskje det også er behov for å se nærmere på mønstre og strukturer i de teppene vi ønsker å løfte? Er det noen forhold i de videregående skolene som bidrar til å ekskludere altfor mange elever?

Forskning om frafall i videregående skole

Frafallsforskningen fra forskningsinstitusjonen NIFU STEP gir mye kunnskap om hvilke elevgrupper en bør ha særlig fokus på for at flere skal gjennomføre kompetansegivende opplæring. Lave skoleprestasjoner og karakterer fra grunnskolen er en av de viktigste faktorene som regjeringen nå setter inn tiltak i forhold til. Søkelyset i forskningen er i hovedsak rettet mot elever og elevers prestasjoner. Mestring og motivasjon henger nøye sammen, og for mange elever kan slike tiltak være til god hjelp for å bli bedre i stand til å møte kravene i videregående skoler. Men kanskje er det behov for bedre forståelse for hvilke mekanismer i skolesystemet som kan virke ekskluderende? Fra annen skoleforskning vet vi mye om hva som påvirker elevers trivsel og motivasjon, og som bidrar til gode læringsresultater. Den viktigste faktoren er læreren. Lærerens relasjoner til elevene, tydelig klasseledelse, klare læringsmål og vurderingskriterier samt konkret og læringsstøttende vurdering og tilbakemelding, er det som påvirker elevenes læring mest.

St.meld. nr. 11 (2008–2009) om Læreren, rollen og utdanningen, beskriver ulike tradisjoner i synet på lærerrollen. Den ene lærerrollen karakteriseres av en instrumentell mål-middel-tenkning, lærerne følger “oppskrifter” for å nå læreplanens mål. Lærerens rolle innenfor denne tradisjonen er, litt enkelt sagt, å undervise i skolefag og komme gjennom pensum. Den andre lærerrollen karakteriseres av at lærerne er aktører i et profesjonelt fellesskap, hvor lærerrollen sees i sammenheng med et videre samfunnsmandat. Læreren må delta aktivt i arbeid med å

forbedre sin egen og skolens praksis, i forhold til de elevene som til enhver tid kommer til skolen. Lærerens rolle innenfor denne tradisjonen er å bidra til at alle elever lærer og utvikler seg både faglig og sosialt, innenfor et inkluderende fellesskap. Kan den vanskelige overgangen fra grunnskole til videregående skole som mange elever opplever, ha sammenheng med at lærerrollen forstås og praktiseres ulikt i de to skoleslagene? Kan det være slik at læreren som aktør i et profesjonelt fellesskap har en mer inkluderende effekt på elevene, mens mål-middel-tenkingen virker ekskluderende for mange elever? Det er selvsagt en forutsetning at det profesjonelle fellesskapet har høyt fokus på læring, og på fagkunnskap. Framfor alt blir det vesentlig å samarbeide om å anvende kunnskap fra forskning om hva som påvirker læring, både for elever og lærere. Samarbeid på tvers av faggruppene i en videregående skole må handle mer om læringsmiljøet og skolekulturen enn om fagene og pensumet.

Fra teori til praksisen i klassen – kan LP-modellen brukes?

Kunnskap fra skoleforskning blir i for liten grad blir anvendt i læreres arbeid mener vi. Å sende enkeltlærere på kurs er ikke tilstrekkelig for å endre praksis, fordi de enkelte lærernes praksis er sterkt påvirket av den skolekulturen de inngår i og kommer fra. Implementering av forskningsbasert kunnskap i klasserommet må derfor inkludere hele skolens pedagogiske personale og ledelse. Med basis i teorier om endringsledelse og lærende organisasjoner er det satt i verk mange skoleomfattende utviklingsprosjekter for å implementere kunnskap fra skoleforskning. Slike skoleomfattende utviklingsprosjekter er nok mindre vanlig i videregående skoler enn i grunnskoler. En forklaring på dette kan være at videregående skoler ofte består av store, komplekse organisasjoner, hvor det er flere kulturer innenfor samme skole. Men desto viktigere er det å starte et felles teppeløft som har blikk for verdien av både gull og gråstein.

I grunnskoler er det blitt stadig mer vanlig å satse på utviklingsprosjekter med såkalt “helskoletilnærming”. Det vil si at målet så vel som den valgte strategien tar utgangspunkt i en felles forståelse av skolens utfordringer. Det må legges til rette for nye samarbeidsrelasjoner som involverer hele skolens personale og ledelse. Endring av innhold i skolekulturer krever nye strukturer, da det er strukturene som opprettholder og viderefører holdninger, verdier og “sannheter”. En slik strategi vil høyst sannsynlig også ha effekt på læringsmiljø og læringsresultater i videregående skoler. Dette har vi erfart gjennom den toårige utprøvingen av LP-modellen i 7 videregående skoler.

Lærerne øker sin egen kompetanse, samtidig som grupper av lærere utvikler et felles språk og begreper for analyse og forståelse av utfordringer, og skolen som system videreutvikler felles strategier og rutiner. Et syn på lærerrollen som medfører oppfatninger om at enkelte elever og elevgrupper ikke hører hjemme på deres skole, at elevene er så svake at det er ingenting lærerne kan gjøre, eller at det er ledelsens ansvar å arbeide for økt gjennomføring og mindre fravær, kan kun endres ved å inkludere hele skolens personale i en felles utviklingsprosess.

Det er god grunn til å tro at bedre relasjoner, klasseledelse, tilbakemelding og samarbeid også vil ha effekt på læring og trivsel i videregående opplæring, og at elever som lærer og trives vil fullføre og bestå utdanningen i større grad. Utdanningsmyndigheter og skoleledere har lenge vært oppmerksomme på den høye andelen av ungdom som ikke gjennomfører og består videregående opplæring. I Statsbudsjettet for 2011 satses det 175 mill. kroner på Ny GIV. Ifølge SSB har 68 prosent av de som begynner på videregående utdanning gjennomført med full studiekompetanse eller yrkeskompetanse i løpet av fem år. På yrkesfag gjennomfører bare 55 prosent.

Regjeringen har satt seg som mål å øke gjennomstrømmingen fra 70% til 80 % gjennom NyGIV.

Men en ny giv bør omfatte alle nivåer i utdanningssystemet, for å øke den felles forståelsen for hva som ligger under teppet som det stadig snubles i. Vi må begynne å løfte teppet sammen!

Referanser:

- Hernes, Gudmund (2010): Gull av gråstein : tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring / Gudmund Hernes; Oslo, Fafo (*FAFO-rapport 2010:03*)
- Markussen, Eifred...[et al] (2008): Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter / Eifred Markussen, Sandberg, Nina, Lødding, Berit og Frøseth, Mari Wigum; Oslo, NIFU STEP. (*Rapport NIFU STEP nr 13/2008*)
- St.meld. nr. 11 (2008–2009) Læreren : rollen og utdanningen / Kunnskapsdepartementet. Oslo; 2009

Fakta om frafall 2010:

- Siden 1994 har andelen som fullfører videregående skole ligget på mellom 68 og 72 %
- Frafallet er betydelig høyere på yrkesfag enn på studieforbereende: 50 % på yrkesfag, 20 % på studieforbereende
- Flere jenter enn gutter fullfører
- Sosial bakgrunn er en indikator for frafall: Jo høyere utdanning foreldrene har, jo bedre gjør barna det.
- Stort fravær i grunnskolen predikerer frafall tidlig i videregående.
- De som klarer seg best i arbeidsmarkedet er de som gjennomfører hele løpet – også de som ikke består i alle fag. Den dårligst stilte gruppen er de som slutter.

Fra NIFU-STEP rapport nr 46/2008: Tre år etter videregående opplæring



Erik Nordgreen

LP-modellen tar ikke jobben fra folk!

Av Erik Nordgreen

Fremragende praksis

Fremragende praksis i videregående skole fører til at elever lærer, trives og gjennomfører utdanningen. Slik praksis etablerer en ikke en gang for alltid. Kontinuerlig vedlikeholdsarbeid og utvikling er nødvendig. En trenger å ta vare på strukturer som viderefører hensiktsmessige måter arbeide på, samtidig som strukturene legger til rette for å skape ny utvikling. Lærerne er de viktigste bidragsyterne til elevers utvikling. De lykkes først og fremst der de etablerer gjensidig tillitt mellom seg og sine elever. Paulus snakker om “dem som har iver, men mangler forstand.” Dette bildet kan dras for langt. Like fullt trenger elever engasjerte lærere, og de trenger faglig dyktige pedagoger.

For å få til et godt utviklingsarbeid er det noen veier som er mer farbare enn andre.

Dette er hensiktsmessig:

- Å holde fokuset på endringer over tid – de er ikke virkelige før de har slått røtter.
- Å fortelle historier om hva man har fått til.
- Å fokusere på i hvilken grad ny praksis gjenspeiles i kulturen.
- Å vise nyansatte hvilke gode kvaliteter organisasjonen står for.

Innføring av nye arbeidsmåter i en organisasjon opplever noen som å gå fra å flytte pennen fra høyrehånden til venstrehånden når en skriver – om det da er høyrehånden man er vant til å skrive med. En som har lært å spille med feil grep på bordtennisracketen vil nok tape de første matchene når han skal spille med riktig grep på racketen. Over tid vil likevel det beste racketgrepet skape best resultater. Dette kan også gjelde for utviklingsarbeid. Det første som skjer ved trening er nedbryting av muskulatur før den bygger seg opp og blir mer robust enn den i utgangspunktet var. En parallell kan trekkes til skoler som har arbeidet med LP-modellen. Dette er et håndverk man oppøver ferdigheter i ved å praktisere over tid.

I en prosess der en innarbeider endringer i en skole går de ansatte fra bevissthet, via aksept og til eierskap. Eierskap preges av at ny praksis er i ferd med å bli en del av organisasjonskulturen. En oppnår internalisering og forpliktelse:

1. Dette gjelder her hos oss.
2. Dette gjelder for meg.

Kultur og praksisendring påvirker hverandre gjensidig. Når et flertall av lærerne har endret forståelse og håndterer ting på nye måter, så endres kulturen.

Fra systemer til konkret praksis

Noen ganger speiler praksis hvilke planer og systemer en arbeider ut fra. Ikke alltid. Man risikerer å fokusere så mye på modell og nye arbeidsmåter at det blir vanskelig å se hvordan arbeidet tjener elevene. I et endringsarbeid må det være stort rom for å feile, og det er nødvendig å utvikle en kultur der det er tillatt å løpe noen risikoer. Det er ikke mulig å planlegge seg bort fra muligheten til å trække feil. Men det bør være en klar beskrivelse av hvor en er, hvor en skal og hvordan en skal komme dit.

Denne artikkelen fokuserer på sammenhengen mellom planlagt utviklingsarbeid og den enkelte lærer sitt pedagogiske arbeid i møte med elever i videregående skole. Overgangen fra strategier og teori til konkret praksis er ofte utfordrende. LP-arbeidet er et solid stykke håndverk. Modellen tar ikke jobben fra folk. Det viser seg å kreve mye av den enkelte medarbeider for at systematiske og planlagte endringer skal gjenspeile seg i det enkelte klasserom. Jeg vil presentere noen erfaringer knyttet til en slik prosess.

Ny praksis og tydelig ledelse

I to år veiledet jeg primært en videregående skole som implementerte LP-modellen. I noen grad var jeg også innom andre skoler i pilotprosjektet. Veiledningen skjedde i samarbeid med OT/PPT. Mange skoler er flinke til å iverksette flere tiltak for å bedre læringsmiljøet. Samtidig bidrar ikke alle tiltak nødvendigvis til å skape god læring.

Ønske om å sikre elever best mulig læringsutbytte er ofte en uttalt målsetting når rektorer ønsker å initiere et systematisk utviklingsarbeid. Skoler trenger ledere som går foran og peker ut en retning i god dialog med sine ansatte.

I juli 2007 gjorde det brasilianske tidsskriftet *Veja* et intervju med Howard Gardner. Ofte tas han til inntekt for en finmasket tilrettelegging av undervisning i klasserommet basert på hans teori om "mange intelligenser" (Gardner 1999). I dette intervjuet etterlyser han særlig visjonære skoleledere. Noen må gå i front og inspirere skolens personale. Det er en utfordring å skape en felles kultur samtidig som hver enkelt ansatt får farge det faglige arbeidet med sin særegne kompetanse og personlighet. Gardner tas ofte til inntekt for et noe snevert fokus på en detaljert tilrettelegging for hver enkelt elev. Men her peker han på behov for visjonær ledelse og en tydelig kurs.

Iverksettelse av et målrettet og strukturert innovasjonsarbeid forutsetter konstruktiv involvering av alle ansatte både i beslutninger og i gjennomføring. Tydelig ledelse er avgjørende. En leder trenger å legge til rette, stimulere og korrigere. Det tar tid å skape legitimitet for nye arbeidsmåter. En utfordring vil være å minimere muligheten til å velge bort planlagte møter. God tilbakemelding og synliggjøring av suksesser står sentralt for å skape og opprettholde motivasjon.

Personalet har ofte en forventning om å skape en bedre pedagogisk plattform for hele skolen. Ledelsen ønsker gjerne å relatere arbeidet til teori og forskning om hva som virker. Lærerne skal samarbeide bedre og en håper å se en mer felles praksis ta form. "Endelig skal vi gjøre ting mer likt" kan være én måte å formulere forventningen på. "Endelig skal jeg få bedre gjennomslag for min måte å gjøre ting på" er en annen innfallsvinkel. Begge tenkemåter kan være til stede i ulik grad, selv om få, offisielt, vil vedkjenne seg den siste.

Felles satsing – differensiert praksis

Som veileder har jeg ambulert i samtlige lærergrupper ved en skole. Flere av sakene lærergruppene arbeidet med beskrev felles utfordringer. Eksempler på slike er:

- Lav motivasjon blant elevene
- Manglende innleveringer
- Fravær i timene
- Elevene har ikke med seg nødvendig utstyr
- Uhensiktsmessig bruk av PC i timene
- Urolige elever

Det er nærliggende å tenke at felles satsing i forhold til utfordringer skolen har slitt med over tid løses ved felles fokus og samarbeid. I hvert fall er det motsatte en komplisert tanke. Erfaringene fra flere skoler som har arbeidet med LP-modellen viser at utgangspunkt i fellessaker ikke alltid legger til rette for god praksisendring.

Der mange lærere måtte informeres og involveres for å gjennomføre et tiltak, endte en ofte opp med at lite ble gjort. Det er også en tendens til at slike saker blir sendt til skolens ledelse med etterspørsel av direktiver, regler eller ressurser. Lærerne hadde et godt eierforhold til problemstillingene. I mindre grad fikk de et eierforhold til løsningene. Det kan henge sammen med at tiltakene bar lite preg av å spille på den enkelte lærers personlighet og spesifikke kompetanse. En klarte ikke å skape en god nok balanse mellom felles retning og den nødvendige frihet til å gjennomføre tiltak ut fra egne forutsetninger. Paulo Freire kommer fra Brasil, skrev boken *De undertryktes pedagogikk* (1969) sterkt influert av erfaringer fra fattige menneskers oppvekstvilkår. Han understreker viktigheten av at mennesker blir genuint involvert og engasjert i sin egen utvikling. Da oppstår det et spørsmål om hvor stor den enkelte lærers handlingsfrihet skal være når skolen har til hensikt å utvikle en mer felles praksis.

Der det særlig var mulig å se endringer på elevnivå var der lærerne bevisst oppsøkte og fremelsket elevenes synspunkter, opplevelser og erfaringer. Lærere la i noen grad bort etablerte oppfatninger av enkeltelever. De ga tydelige tilbakemeldinger på hva elevene gjorde bra. Samtidig spurte lærerne elevene; "hvordan kan jeg bidra til at du trives bedre og lærer mer i mine timer?" Freire er grunnleggende opptatt av at mennesker er subjekter i egne liv. Taus lydighet skaper hverken verdighet eller læring. Til en viss grad visker Freire bort et distinkt skille mellom lærer og elev. Han fremhever en gjensidig og kreativ prosess der både elev og lærer har læringsutbytte. John Hattie (2009) peker på et viktig kvalitetstegn hos lærere. Det er de som skaper en trygghet som fører til at elever våger å spørre om ting de ikke forstår. Paulo Freire skriver om å skape mot hos elever. Mot til å frigjøre egne ressurser og til å verdsette egne kvalifikasjoner. Lærerne fortalte under veiledning at elevene satte pris på tydelige og positive tilbakemeldinger, viste tegn på økt trivsel og arbeidet bedre med fag. Flere etterlyser mer disiplin i skolen. Paulo Freire snakker om frykten for frihet. De lærere som var modige nok til å reflektere kritisk over sin praksis opplevde det frigjørende å gå fra fokus på elevens egenskaper til å endre egne måter å gjøre ting på. Endringer som kom elever til nytte. Faglig utvikling er en annen mulig beskrivelse. Her fremstår lærere som dyktige pedagogiske klasseledere, håndverkere og reflekterte praktikere.

I en slik sammenheng bør en moderere troen på at lik praksis alltid skaper ønsket endring. Å blåkopiere en kollegas vellykkede tiltak i én klasse vil nødvendigvis måtte gi andre resultater hos en annen lærer i en annen klasse. Selv i møte med de samme elevene vil lik praksis gi ulike resultater. Satt på spissen så forutsetter like resultater ulik praksis. Augustin snakker om enighet i det sentrale, frihet i det perifere og kjærlighet i alt. Friheten her dreier seg om å bevege seg mot samme mål samtidig som det er tilstrekkelig rom for differensierte tiltak der hver enkelt lærer spiller på egen kompetanse. Dette er nødvendig for å skape engasjement.

Erfaringsdeling stimulerer en skolekultur

Gjennom erfaringsdeling i lærergruppene blir lærere oppmerksomme på at det som i én klasse var et problem for én lærer ikke nødvendigvis er det for en annen lærer i den samme klassen. Denne kunnskapen bidrar til å øke fokuset på den enkeltes pedagogiske praksis. I mindre grad blir en opptatt av å forklare utfordringer ut fra egenskaper ved eleven. Lærergruppene går i større grad over til å knytte problemstillinger opp mot den enkelte lærer sine opplevde utfordringer. Flere erfarer at de evner å skape positive endringer i klasserommet og overfor elever, også i de tilfeller der deres kollegaer ikke modifierer sin egen praksis. Slik sett fremstår klasserommet som et delvis lukket system der lærer har store påvirkningsmuligheter (Luhmann 2000).

Et spørsmål som ofte melder seg er hvordan en kan lære av hverandres praksis uten å kopiere det den enkelte gjør i sine timer. Klasseledelse kan være et eksempel. Det man ved en videregående skole ble enige om å gjøre likt var å være til stede i klasserommet før timen skulle starte. En så også nytten av å få en rask og effektiv start på timene. Dette var et felles utgangspunkt. Hvordan en markerte tydelig start på undervisningsøkten varierte imidlertid fra lærer til lærer. Noen markerte oppstart med ferdigskrevne læringsmål på tavlen og enkle, tydelige beskjeder mens de sto vendt mot klassen Andre startet timer med en kort youtube-film. Håndhilse på elever første time var en annen vinkling. Felles mål, men ulik fremgangsmåte. Samtidig ble utveksling av erfaringer fra kreative arbeidsmåter en læringsarena til å plukke med seg noe som en så kunne gjøre til sitt eget.

Lærerne får dermed bedre innsikt i og forståelse for sine kollegaers arbeidsmåter. Samtidig kan en gjøre flere justeringer i sin egen undervisning som kan skape bedre arbeidsinnsats blant elevene. LP-modellens organisering av lærere på tvers av trinn og team ble opplevd gjennomgående som et viktig bidrag til hensiktsmessig praksisendring.

Skal en endre innhold må en endre strukturer

Strukturendringer må opprettholdes over tid for at innholdet skal endres og stabiliseres. Noen videregående skoler gjør lærergruppene teambasert. Det innebærer at de samme lærerne som i flere år hadde snakket om de samme elevene på samme måte, i stor grad fortsetter å gjøre nettopp det. En grunntanke kan være at jo mer en har felles jo lettere blir det å samarbeide. En perspektivrik analysemodell er nyttig, men ikke tilstrekkelig til å bringe inn ny forståelse. Ny forståelse er ofte en forutsetning for ny praksis. Likevel begynte lærerne ved flere skoler i større grad å omtale egen pedagogisk praksis istedenfor å fokusere på egenskaper ved elevene når de sto overfor ulike utfordringer.

Der lærergruppene i pilotprosjektet ble satt sammen på tvers av team og trinn rapporterte lærerne om bedre dynamikk i refleksjonene og større kreativitet i forhold til tiltak som ble iverksatt. I gruppene ble det spilt inn en større variasjon av forslag til endringer. De så også tydeligere endringer på elevnivå. De møtte mer presis, opprådte mer hensiktsmessig og var mer faglig engasjerte. Forut for disse endringene var det mulig å identifisere konkret endring i pedagogisk praksis. I stedet for å vente på at elevene skulle ta seg sammen og endre seg, var flere lærere pro-aktive og tok selv første skritt til endring. Særlig tilbakemeldte lærerne at god relasjonsbygging var avgjørende. De etterspurte og anerkjente elevenes synspunkt. De ga større oppmerksomhet til, og tilbakemelding på, det elevene gjorde bra. Samtidig ble elevene aktivt involvert i løsningene på utfordringer som viste seg i den enkelte klasse. Ved å vise interesse for elevenes opplevelse ble det bygget et mer robust tillitsforhold mellom lærer og elev. Der elever oppfatter at lærere liker dem og ønsker at de skal lykkes lar de seg også lettere korrigere når det blir nødvendig.

“Vi har så mye annet vi skulle ha gjort” er en setning som uttales på flere skoler. I de perioder der andre aktiviteter førte til utsettelse av møter og manglende fremmøte ble LP-arbeidet mindre effektivt. Engasjementet blant lærerne har da også en tendens til å avta. Det er vanskelig å skape kontinuitet i et utviklingsarbeid når det går lang tid mellom hver gang en møtes. Uteblir kontinuitet og fremdrift, ser en heller ikke noen særlig nytteverdi. Dette kan ende i en negativ selvforsterkende sirkulær prosess. Det så ut til at god kontinuitet og iverksettelse av mange små praksisendringer bidro til å internalisere en bedre pedagogisk praksis.

God legitimitet for et utviklingsarbeid er ikke noe som foreligger, men som skapes. Samtidig er kontinuitet og en tilstrekkelig høy frekvens på arbeidsøkter nødvendig for å innarbeide nye arbeidsmåter. En av skolene i pilotprosjektet lyktes med i å redusere frafallet fra 17 % til 7 % i løpet av prosjektperioden. Parallelt oppnådde skolen sitt høyeste karaktersnitt noensinne etter første år med LP-implementering. Det andre året steg karaktersnittet ytterligere.

Praksis er mer komplisert og krevende enn teori

Teori inneholder bestemte begreper og noen ganger er fremstillingen komplisert. Teori vil aldri kunne gi en eksakt beskrivelse av virkeligheten. Presentasjon av teori tar samtidig utgangspunkt i praksis og kan brukes til å forstå praksis bedre. Systemteori henleder oppmerksomheten på flere ulike arenaer og kan gjøre innfallsvinklene til å forstå hva som foregår i en klasse mer perspektivrike. Analysemodellen i LP knytter systemteoretisk forståelse opp mot den enkelte lærers arbeid med læringsmiljøet. Lærere ved skolene som arbeidet med LP-modellen viste en større interesse for å forstå sammenhengene mellom elevenes relasjoner seg i mellom, deres fritid, hjemmeforhold og det som foregikk i det enkelte klasserom.

LP-modellen er mer avhengig av lærere enn lærere er av modellen. Det er først og fremst maleren, ikke pensel, maling og lerret, som skaper god kunst. En håndverker utvikler og internaliserer ferdigheter over tid. Det samme gjelder for pedagogisk håndverk.

To forhold bidrar til å bedre ferdigheter. En trenger konstruktiv feedback på det en gjør bra. En trenger også positivt kritiske innspill til hva en kan gjøre bedre. Det tok lærerne tid å komme i posisjon til å utfordre hverandre. Særlig var det krevende å utfordre uten å såre en kollega. Flere lærere sto etter hvert tydelig fram og ba om konkrete tilbakemeldinger på hva de kunne gjøre bedre. Disse bidro til at andre også våget å gjøre det samme. Slik utviklet man gradvis en kultur som bidro til at en både forsto noe nytt og handlet med bakgrunn i ny forståelse. Dette forutsetter at enkeltlærere eksponerer seg for kritiske innspill og ikke bare søker positiv bekreftelse på det de allerede gjør.

“Not everything that is faced can be changed, but nothing can be changed until it is faced” skrev James Baldwin.

Når et samlet kollegium av enkeltpersoner foretar konkrete justeringer i sin praksis basert på refleksjon og analyse kan en se en organisasjon utvikle seg. Organisasjonsutvikling manifesterer seg bl.a. i ny forståelse og i nye måter å håndtere arbeidsoppgaver på. Slik sett er det en nær sammenheng mellom konkret praksisendring og utvikling av felles skolekultur. Holdninger påvirker praksis. Praksis påvirker også holdninger.

De små suksesser

Quick wins, synliggjøring av suksesser er et viktig bidrag til vellykket utviklingsarbeid. Her påviser en sammenheng mellom systematiske planer og konkret praksis. Det er forskjell på å si at “gruppene jobber med LP-modellen” og at “gruppene jobber med å bedre elevenes læring og trivsel.” Det vil være hensiktsmessig at det er det siste lærerne oppfatter at de holder på

med. Modellen er kun et nyttig hjelpemiddel til å systematisere arbeidet for å oppnå bedre resultater. Den er ikke et mål i seg selv.

Jens Bjørneboe hevdet at “behov foreligger ikke, de skapes” (Dongerie, 1976). Det samme gjelder kultur for å dele suksesshistorier. Jeg foreleste ved en videregående skole der de ansatte først samtalte om situasjoner de hadde mestret bra. Deretter ba jeg dem om å dele noen av disse historiene i plenum. Det ble taust, inntil en lærer rakte armen i været og gjorde meg oppmerksom på at de ved denne skolen ikke hadde noen kultur for å snakke pent om sin egen pedagogiske praksis. Janteloven stimulerer ikke god utvikling. Når lærerne derimot ble bedt om å gi gode eksempler fra sine kollegaers praksis, kom flere historier frem.

“Jeg har jo ikke gjort noe annet enn at nå ser jeg ham inn i øynene, bruker navnet hans og sier hei hver gang jeg treffer ham,” fortalte en lærer. Han fortalte også at eleven opptrådte mer ryddig nå.

Det ligger et spenningsfelt mellom god refleksjon og kontinuerlig gjennomføring av effektive tiltak. Det er ikke sikkert at det er et entydig proporsjonalt forhold som tilsier at jo mer en reflekterer og analyserer jo bedre blir tiltakene. En systemteoretisk forståelse tilsier at en aldri kan predikere med sikkerhet hva som skjer når et system blir “irritert.” En må være villig til å løpe en viss risiko. Lojalitet mot modellen er ett av flere suksesskriterium for vellykket implementering av LP-modellen. Kortfattet betyr det at har en først bestemt å gjøre noe så bør man gjøre det ordentlig for å oppnå gode resultater. Det innebærer ingen garanti for denne modellens eventuelle fortreffelighet.

En kan stille spørsmål ved hvor hensiktsmessig det er å bruke begrepet “iverksettelse av tiltak.” Kanskje assosierer en tiltak med en handling som er avgrenset til tid og sted, og som skal løse et bestemt problem. Det kan tenkes at “utvikling av ny pedagogisk praksis” i større grad beskriver intensjonen med LP-arbeidet. Lærere bør foreta konkrete praksisendringer som er mulig å gjennomføre daglig og vedlikeholde over tid. Stavangerensemblen ga ut en melodi som heter “Smått e godt; Det som e’ smått, kan ver’ liga så godt.” Og sangen er hentet fra LP’en “Ta ein kjangs.” Gjennomføring bør planlegges og trouble-shootes, prøve å forutse hva som kan svikte, men en viss sjans må en alltid ta. Dette er lettest å få til i en kultur hvor det er rom for å gjøre feil uten at en opplever seg som mislykket. I musikalsk sammenheng står LP for “Long Play.” I likhet med musikalske utgivelser kan også den pedagogiske LP vinne på flere gjennomspillinger over tid. Både musikk og pedagogikk lider der det blir hakk i plata.

Kritisk refleksjon over praksis motvirker hakk i plata. “De undertryktes pedagogikk” heter, som tidligere nevnt, Paulo Freire sin mest kjente bok. I denne appellerer han ikke først og fremst til omsorg og støtte. I stedet peker han på behovet for et læringsmiljø som gir kraft til forandring. Han har vært en inspirator for både protestsangere, frigjøringssteologer og marginaliserte mennesker.

Videregående skoler trenger lærere som mobiliserer kraft hos sine elever. Kraft til å se muligheter og egne ressurser der de tidligere så stengte dører og ingen nøkler. Kraft til å gjennomføre videregående skole.

Referanser:

- Freire, Paulo (2003): *De undertryktes pedagogikk* / Paulo Freire ; oversatt av Sissel Lie ; med et innledende essay av Odd Are Berkaak , 1. norske utg. Oslo : Gyldendal, 1974
- Gardner, Howard (1999): *Den intelligente skole : Gardner i praksis*. København : Gyldendal
- Luhmann, Niklas (2000): *Sociale systemer : grundrids til en almen teori*. København : Hans Reitzel

Tidligere utgivelser i Statped skriftserie

Se www.statped.no/bibliotek/skriftserie for mer utfyllende informasjon

- Nr. 1 Skavlan, Sigvald: *Thronhjems Døvstumme-Institut Program utgivet i anledning av institutets 50-årsjubileum*. 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 lærings-utbyttet 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 Tinnestad, Torunn og Sandra Val Flatten: *Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper – en casestudie*, Lillegården kompetansesenter, 2006
- Nr. 38 Syn 2005, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 39 Dalin, Roar: *Nettkontakten. Nettverksgrupper i et intranett som redskap til motiverende undervisning av voksne elever med ervervet hjerneskade*, Øverby kompetansesenter, 2006
- Nr. 40 Ursin, Espen, Svein Lillestølen og Knut Slåtta: *"Mer" "Ja" "Få". Eksempelsamling med fokus på opplæring i enkle ekspressive uttrykk hos barn, unge og voksne med alvorlig og dyp utviklingshemming*, Torshov kompetansesenter, 2006
- Nr. 41 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med leselist i grunnskolen – for skjermleseren Jaws 5.10*, Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2006
- Nr. 42 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med leselist i grunnskolen – for skjermleseren Supernova/Hal 6.51*, Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2006
- Nr. 43 *Matematikk på leselist : matematisk veiledning for lærere til blinde elever 5.–7. trinn / Oddvar Øyan, Ole Erik Jevne, Hilde Havsjømoen, Randi Kvåle*, Tambartun og Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 44 Østerlie, Tove Leinum: *Hørselstap – nyfødte – oppfølging. Sluttrapport*, Møller kompetansesenter, 2006
- Nr. 45 Munthe-Kaas, Bitten: *Nytter det? Erfaringer fra prosjektet "Barn og unge med Asperger syndrom i skolen"*, Statped Nord, 2006
- Nr. 46 Wetaas Kettler, Bente, Edle Marri Jessen og Marit Kolstad: *Vi lager hus. Et praktisk opplegg for gruppe hvor en elev er blind*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 47 Ulland, Tor: *Internet Explorer med skjermleseren Jaws 6.2*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 48 Hasli, Elinor og Egil Larsen: *Tilbake til skolen etter en hodeskade : viktig å huske på ... : sjekklister for PPT og lærere*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 49 Johansen, Ketil, Grete, Hoven, Grete og Anne Lise Angen Rye: *Sammen er vi best*, Trøndelag kompetansesenter, 2007

- Nr. 50 Gunleik Bergrud: *Punktskrift i dagliglivet PDL*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 51 Bartlett, Ingalill: *Ledsaging av synshemmede skiløpere*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 52 Engenes, Eva: *Fra vegring til mestring : hvordan hjelpe den voksne eleven med lese- og skrivevansker i utdanning og arbeid*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 53 Johannessen, Terje, Svein Erik Jensen og Sidsel Germeten: *Fra klasserom til base – fra refleksjon til handling : en organisasjon i utvikling*, Statped Nord, 2007
- Nr. 54 Larssen, Tone: *En historisk oversikt over skole-tilbudene i Norge for elever med synshemming : fokus på videregående opplæring og utviklingen fram mot endelig avvikling av spesialskoletilbudene i slutten av 1900-tallet*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 55 *Vi HAR PRØVD ALT : refleksjon, samhandling og spesialpedagogiske utfordringer. En artikkelsamling fra Bredtvet, Trøndelag og Lillegården kompetansesentra i samarbeid med Fylkesmannen i Sør-Trøndelag*. Redaktør: Elin Kragset Vold, Lillegården kompetansesenter, 2007
- Nr. 56 Samuelsen, Anne Sofie Salber: «At vi har vært moderskole har gått oss et skikkelig dytt...». *Organisering av kompetanseressurser og innovasjonsarbeid i Trondheim kommune*, Trøndelag kompetansesenter, 2007
- Nr. 57 Killi, Eli Marie: *Prosjektrapport «Eleven med ervervet hjerneskade» : – kunnskaps- og kompetansebygging for en mer desentralisert og lokal tjenesteyting*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 58 A Aanstad, Monica og Arne Kjeldstad: *Synsuka : temauke om syn og det å være blind*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 59 Samuelsen, Anne Sofie Salber: «Lærende skoler – innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid», Trøndelag kompetansesenter, 2008
- Nr. 60 Olsen, Walther: *Økt forståelse! For hvem? : "Barn og unge med Asperger syndrom i skolen". Prosjektrapport fra delprosjekt i Vest-Norge 2006–07*, Statped Vest, 2008
- Nr. 61 Hoven, Grete: *Det é no bærrer leik, sjø*, Trøndelag kompetansesenter, 2008
- Nr. 62 Kjemsaa, Ann Kristin, Svein Erik Jensen og Bjørg Ravnevand: *Om akutt hjelp til hjem, skole og barnehage når situasjonen blir opplevd som krise*, Statped Nord, 2008
- Nr. 63 Akselsdotter, Marianne, Eva Engenes og Britt Grimstad: *Elever med vansker i matematikk : en veileder i utredning og tiltak*, Øverby kompetansesenter, 2008
- Nr. 64 Langlo, Ragna m. fl.: *TAST LURT : en lærerveiledning i praktisk og pedagogisk bruk av funksjoner i MS-Word 2003*, Samarbeidsprosjekt mellom Statped Vest og Bredtvet kompetansesenter, 2008
- Nr. 65 Bergrud, Gunvald: *Ser'n kleint? : Barndomsminner fra 1940–50-tallet*. Huseby kompetansesenter, 2008
- Nr. 66 Bergrud, Gunvald: *Enkelt kurs i punktskrift : LITE, MEN NOK*. Huseby kompetansesenter, 2008
- Nr. 67 *Syn 2008 – artikkelsamling*, Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2008
- Nr. 68 Munthe-Kaas, Bitten: *Fagtorget 2007 – Læring i fellesskap*, Statped Nord, 2008
- Nr. 69 Havsjømoen, Hilde: *De fire regneartene på Huseby-abakus*, Huseby kompetansesenter, 2008
- Nr. 70 *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*, Aase Lyngvær Hansen, Ninna Garm og Ellinor Hjelmervik (red.), Møller kompetansesenter, 2009
- Nr. 71 Akselsdotter, Marianne og Britt Wenche Grimstad: *ADHD – fra undring til handling : utredning – tiltak : en veileder*, Øverby kompetansesenter, 2009
- Nr. 72 Havsjømoen, Hilde og Randi Kvåle: *Matematikk på PC : ideer og forslag til hvordan elever med synsvansker kan bruke PC i matematikk*, Huseby kompetansesenter, 2009
- Nr. 73 *Kristin og de andre : et eksempelhefte til filmen om Kristin*, Statped Vest, 2009
- Nr. 74 Bergrud, Gunleik: *INTRATA : innføring i punktskriftnoter. Del 1*, Huseby kompetansesenter, 2009
- Nr. 75 Janitz, Eva og Randi Ballari: *Eventyr og drama som metode for å fremme inkludering, samspill og språklig utvikling*, Statped Nord, 2009

- Nr. 76 Fiksdal, Bodil og Eli Nervik: *Lese- og skriveopplæring for elever med hørselstap*, Møller kompetansesenter, 2009
- Nr. 77 Hellerud, Ingvild: *Begynneropplæring i klaver for barn som er blinde eller sterkt svaksynte*, Huseby kompetansesenter 2009
- Nr. 78 Kettler, Bente W.: *Precane – et hjelpemiddel i mobilitetsundervisningen*, Huseby kompetansesenter 2009
- Nr. 79 Ekstrøm, Hedda m. fl.: *TAST LURT praktisk og pedagogisk bruk av funksjoner i MS-Word 2007. En lærerveiledning*, Bredtvet kompetansesenter, 2009
- Nr. 80 *Læring i samspill. En samling artikler og tekster fra Øverby kompetansesenter*. Redaksjon: Torbjørn Gundersen (redaktør) og Eli Marie Killi, Øverby kompetansesenter, 2009
- Nr. 81 Bergrud, Gunleik: *Metodiske prinsipper i punktskriftopplæring*, Huseby kompetansesenter, 2009
- Nr. 82 *Læringsplattformen Fronter – tilgjengelighet for leselistbrukere som benytter JAWS*, Ada Blomsø, Tore Johnny Bråtveit, Ole Erik Jevne, Berit Lilleberg, Oddvar Øyan (prosjektleder) og Arne Aarrestad, Tambartun kompetansesenter, 2009
- Nr. 83 *Lytt og Lær : en artikkelsamling om bruk av lydbøker og lyd støtte i undervisningen*, Bredtvet kompetansesenter, 2009
- Nr. 84 Ulland, Tor: *Windows Vista med skjermleser*, Huseby kompetansesenter, 2009
- Nr. 85 Ursin, Espen og Knut Slåtta: *Støttmaterieell for god praksis*, Torshov kompetansesenter, 2010
- Nr. 86 Pritchard, Patricia og Torill Solbø Zahl: *Veiene til en god bimodal tospråklig utvikling hos døve og sterkt tunghørte barn og unge*, Statped Vest, 2010
- Nr. 87 Ryen, Hilde Tvedt og Kari Gommæs: *Lappbehandling – et idéhefte*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 88 Øyen, Bjørn: *Se muligheter med optikk*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 89 Benonisen, Silje: *Internet Explorer med ZoomText*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 90 Hellerud, Ingvild: *Musikk i klasse med elev som er synshemmet*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 91 Ulland, Tor: *Internet Explorer og JAWS 10 og 11*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 92 Havsjømoen, Hilde m. fl.: *Matematikk med leselist*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 93 Kvalvik, Nelly: *Internet Explorer med skjermleseren Supernova 11*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 94 Blomsø, Ada m.fl.: *Læringsplattformen It's learning : tilgjengelighet for leselistbrukere som benytter JAWS*, Tambartun kompetansesenter, 2010
- Nr. 95 Benonisen, Silje: *Undervisning i bruk av PC for sterkt svaksynte. Skrevet for Windows 7, Word 2007 kombinert med bruk av ZoomText 9*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 96 Kvalvik, Nelly: *Undervisning i bruk av PC med leselist i grunnskolen. Skrevet for skjermleseren Jaws 10*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 97 Kvalvik, Nelly: *Undervisning i bruk av PC med leselist i grunnskolen. Skrevet for skjermleseren Supernova 11*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 98 *Utfordringer og undringer. En samling spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest*, Statped Vest, 2010
- Nr. 99 Ulland, Tor: *GPS og synshemmede*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 100 Bergrud, Gunleik: *INTRATA : innføring i punktskriftnoter. Del 2*, Huseby kompetansesenter, 2010
- Nr. 101 Berg, Karianne, Haaland-Johansen, Line & Ingvaldsen, Sissel: *Afasi og livskvalitet. Ideer til praktisk-logopedisk arbeid*, Statped Nord, 2010
- Nr. 102 Tinnesand, Torunn et.al.: *Ja, visst gjør det vondt. LP-modellen i videregående skole – erfaringer og refleksjoner*, Lillegården kompetansesenter, 2011

Kort presentasjon av forfatterne og artiklene

Å publisere erfaringer fra pilotprosjektet i Statpeds skriftserie har vært ett av flere mål, og her foreligger en smakebit på det. Artiklene spenner fra å vise problemstillinger vi møtte i lærergruppene til å være mer reflekterende rundt temaet læringsmiljø i den videregående skolen. Forfatterne, som alle har vært med i pilotprosjektet som veiledere ute i skolene, og som alle er rådgivere ved Lillegården kompetansesenter, har valgt ulike former og vinklinger på temaene som tas opp:

Torunn Tinnesand har vært prosjektleder. Hun beskriver i sin innledende artikkel *Systematisk utvikling av læringsmiljø i videregående skoler*, hovedprinsippene i LP-modellen.

Frank Rafaelsen tar utgangspunkt i den didaktiske trekanten og spør om det er noen motsetning mellom formidling av fag og utvikling av et godt læringsmiljø – finnes det *Flere strenger å spille på?*

I de to artiklene *Læringsmiljøets betydning for motivasjon og mestring* av **Janne Støen** og *Vurdering for læring* av **Torunn Tinnesand** gis eksempler på hvordan lærergrupper har tatt i bruk LP-modellen for å analysere og håndtere sentrale utfordringer i lærernes egen praksis. Hvordan takle manglende motivasjon hos elevene? Hvordan vurdere elever som ikke møter til prøver? **Hanne Jahnsen** diskuterer selve gruppesammensetningen i artikkelen *Det var bedre før – fra lærergrupper på tvers til lærergrupper knyttet til avdelinger*. Etablerte team kan stivne i evnen til å se nye vinklinger på utfordringer.

LP-modellen er ingen verktøykasse, men byr på en analysemodell som oppfordrer lærerne til å finne fram profesjonalitet i lærerrollen. Problemer er til for å løses! Kan frafallsdebatten ha noe å gjøre med læringsmiljøutvikling? Utvilsomt, hevdes det i det korte innspillet *Frafall – eller frastøting – hvorfor slutter elevene?* **Torunn Tinnesand**, **Janne Støen** og **Kirsti Tveitereid** stiller spørsmålet. Her er det duket for videre diskusjoner. *LP-modellen tar ikke jobben fra folk* skriver **Erik Nordgreen** i sin artikkel basert på positive erfaringer i pilotprosjektet. Han beskriver arbeidet med LP-modellen som et solid håndverk der øvelse og engasjement skaper mester.

Oppdatert informasjon og dialog om problemstillinger i arbeidet med LP-modellen finnes på LP-bloggen: www.lp-modellen.no

Grunnleggende informasjon om LP på Lillegården kompetansesenters hjemmesider: www.statped.no/lillegarden



Statped

Lillegården kompetansesenter

Bergsbygdaveien 8, 3949 Porsgrunn
Telefon 35 93 17 50