



Lærergrupper, systemteori og relasjonskompetanse

Kristin Østvik

PED-3901

Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk

HSL-fakultetet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Universitetet i Tromsø

Høsten 2009

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess. Jeg ønsker med dette å takke alle som har vært til støtte og hjelp for meg underveis.

Takk til de fire positive lærerne som gjorde det mulig for meg å gjennomføre denne oppgaven!

Takk til min veileder professor Richard Haugen ved HSL-fakultetet ved Universitetet i Tromsø for kritiske og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg har fått raske tilbakemeldinger og er blitt loset stødig gjennom hele arbeidet.

Takk til Terje Agledahl, Lillegården Kompetansesenter, som tok seg tid i en travel hverdag til å lese oppgaven og komme med oppmuntrende tilbakemelding..

Takk til Torild for at du alltid brydde deg og var så interessert.

Til slutt en stor takk til Knut som laget mat, vasket hus, kom med gode innspill og var en stor støttespiller!

Kristin Østvik

Narvik, oktober 2009

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Innholdsfortegnelse	0
SAMMENDRAG	3
INNLEDNING TIL PROBLEMSTILLING.....	5
TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	9
Systemteori.....	9
Det kontekstuelle perspektivet	11
Aktørperspektivet.....	12
Individperspektivet.....	12
Veiledning i lærergrupper – en læreprosess mellom likeverdige	13
Systemteoretisk veiledning	13
Veiledning i grupper	15
Lærergrupper i LP-modellen	15
Opplæring av skolens personale.	17
Analysemodell	17
Begrepene refleksjon, analyse og modell.	17
Beskrivelse av analysemodellen og opprettholdende faktorer.	18
Evaluering av LP-modellen	22
Relasjoners betydning for læringsmiljøet.	23
Definisjon av begrepene relasjon og læringsmiljø	23
Relasjoners betydning for læring	25
Elev-elevrelasjonen	26
Lærer-elevrelasjonen	28
Relasjonskompetanse.....	29
Definisjoner	30
Kvaliteter i relasjonskompetanse	32
Tillit.....	32
Relasjonsbygging	34
Klasseledelse.....	35
Kommunikasjonsferdigheter	38
Tilbakemelding	39
Konflikthåndtering.....	41

Prestasjonshjelp	42
Oppsummering.....	43
METODE	45
Kvalitativ forskning	45
Kvalitativt intervju	46
Dokumentanalyse.....	47
Utvalg	48
Intervjuguide	48
Gjennomføring av datainnhenting.	50
Validitet og reliabilitet.....	51
Etiske vurderinger	52
Analysemetode	53
Bakgrunn for at skolene valgte å bli med i LP.	54
Forskningsspørsmål 1	55
Drøfting forskningsspørsmål 1	57
Oppsummering forskningsspørsmål 1.....	60
Forskningsspørsmål 2	60
Drøfting forskningsspørsmål 2	64
Oppsummering forskningsspørsmål 2.....	67
Forskningsspørsmål 3	68
Drøfting forskningsspørsmål 3	71
Oppsummering forskningsspørsmål 3.....	73
KONKLUSJON	75
Kritiske refleksjoner.....	76
Veien videre.....	77
Litteraturliste.....	78

Figurliste

- Fig. 1 Ulike teoretiske perspektiver
- Fig. 2 Analysemodellen i LP
- Fig. 3 Sammenhengsirkelen
- Fig. 4 Relasjoner
- Fig. 5 Klasseledelse
- Fig. 6 Skisse av analyse av opprettholdende faktorer i en lærergruppe

Vedlegg:

1. Intervjuguide
2. Svar fra Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

SAMMENDRAG

Tema for denne masteroppgaven er læreres arbeid med LP-modellen (LP står for læringsmiljø og pedagogisk analyse) og om dette arbeidet er med på å utvikle deres relasjonskompetanse. Sentralt i LP-modellen settes fokus på lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen som betydningsfulle faktorer for elevtrivsel og læringsmiljø. Ved bruk av en analysemodell skal lærerne vurdere disse faktorene samt andre, som mulige opprettholdende faktorer for uønsket elevatferd og læringsproblemer.

Jeg har formulert følgende problemstilling: Kan lærergruppers systematiske bruk av en systemteoretisk analysemodell med fokus på elevers læringsmiljø, bidra til utvikling av lærernes relasjonskompetanse? Formålet med oppgaven er å finne ut om lærerne har fått ny kunnskap om relasjoners betydning for læringsmiljøet, om arbeidet i lærergruppene har gitt større grad av refleksjon over egen klasseledelse i et relasjonelt perspektiv, og om dette gjenspeiler seg i utviklingen av strategier og tiltak. Forskningen tar utgangspunkt i to skoler på slutten av deres andre år med implementering av modellen.

I oppgaven presenteres systemteorien som ligger bak LP-modellen samt hvordan lærerne arbeider med modellen i lærergruppene. Sentralt i oppgaven er begrepet relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse defineres i oppgaven ved åtte dimensjoner. Jeg har valgt ulike metoder som intervju og dokument for innhenting av data. Med dette ønsker jeg å øke dataenes kvalitet. Analysen av materialet tematieres og deles inn i en beskrivende og en fortolkende fase for hvert tema. Den beskrivende fasen gir en første orden og oversikt over materialet. Data fra intervju og dokument fortolkes deretter opp mot sentrale funn som samlet trer fram i datagrunnlaget og ut fra teorien i oppgaven.

Jeg fant i undersøkelsen min at lærerne ved deltagelse i LP gjennom to år sier at de har fått ny kunnskap om relasjoners betydning for læringsmiljøet, og de er villige til å reflektere over egen ledelse i klassen. De sier også at det er vanskelig å sette fokus på seg selv. Lærerne viser i intervju og gjennom dokumenter at de har fokus på relasjonelle forhold i skolen. De sier at de er inne i en prosess og at ting tar tid. Utvalget i oppgaven er så pass lite at jeg ikke generaliserer, men viser til tendenser i materialet som sier at arbeidet med analysemodellen i lærergruppene har bidratt til utvikling av lærernes relasjonskompetanse.

INNLEDNING TIL PROBLEMSTILLING

Våren 2000 fikk en faggruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet i oppgave å gjennomgå program som i de senere årene er utviklet til bruk i skolen for å forebygge problematferd og utvikle sosial kompetanse. Gruppa fikk tilsendt i alt 56 program og tiltak. I rapporten ”Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse” KUF og BFD (2000) ble 25 av disse programmene gjennomgått og vurdert. Bare ett program ble anbefalt for bruk i skolen uten videre evaluering. Dette gjaldt Olweusprogrammet mot antisosial atferd og mobbing i skolen.

Høsten 2006 ble rapporten ”Forebyggende innsatser i skolen” lagt fram. 29 opplæringsprogram om problematferd og rusforebyggende arbeid ble vurdert. Programmene skulle bygge på empirisk og teoretisk kunnskap innenfor fagområdet. Videre burde programmene ha implementeringsstrategier som sikret en god gjennomføring, og det ble sett på som vesentlig at programmene hadde evalueringer som ga muligheter for å dokumentere resultater. Det ble vektlagt at programmene skulle anvendes i skoleverket og ha en pedagogisk forankring.

13 ulike program ble vurdert innenfor temaet problematferd. Av disse ble ni av programmene vurdert i gruppe 3: Program med dokumenterte resultater. Olweusprogrammet og LP-modellen (LP står for læringsmiljø og pedagogisk analyse) var blant disse ni programmene.

Fra og med 2001 har jeg hatt gleden av å være instruktør for seks skoler i deres arbeid med Olweus-programmet. Fra 2006 har jeg også arbeidet med LP-modellen. I arbeidet med begge disse programmene, og med bakgrunn i videreutdanning i sosialpedagogikk og spesialpedagogikk, har jeg blitt stadig mer opptatt av betydningen lærer- elev relasjonen og av elev-elev relasjonen som faktorer for utvikling av elevenes sosiale og faglige kompetanse og for utvikling av et godt læringsmiljø.

Denne masteroppgaven har fokus på LP-modellen. LP-modellen representerer en systematisk bruk av en systemteoretisk analysemodell i lærergrupper. LP-modellens hovedfokus er rettet mot den enkelte lærers pedagogiske praksis og de utfordringer som finnes der. Målet er å endre betingelser i læringsmiljøet som danner og opprettholder et problem, med henblikk på å

skape gode forhold for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever. Programmet er skolebasert. Dette innebærer at intervensjonen retter seg både mot skolenivå, klassenivå og individnivå. Det kreves at hele skolens pedagogiske personale er involvert.

LP-modellens hovedfokus er rettet mot den enkelte lærers pedagogiske praksis og de utfordringer som finnes der. Målet er å endre betingelser i læringsmiljøet som opprettholder et problem, med henblikk på å skape gode forhold for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever. Sentralt i LP-modellen settes fokus på lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen som betydningsfulle faktorer for elevtrivsel og læringsmiljø. Ved bruk av en analysemodell skal lærerne vurdere disse faktorene samt andre, som mulige opprettholdende faktorer for uønsket elevatferd og læringsproblemer. I den generelle delen av Kunnskapsløftet, fremheves det at elevenes framgang avhenger av hvordan læreren fungerer i forhold til hver enkelt elev og hvordan læreren får elevene til å fungere i forhold til hverandre (Kunnskapsløftet s. 32).

Jeg er opptatt av om det er vanskelig for lærerne som deltar i programmet, å flytte fokus fra et tradisjonelt individperspektiv, der det er eleven alene som ”eier” problemet, til et fokus som innebærer at de som fagpersoner i møte med læringsproblemer og atferdsproblematikk må vurdere, og kanskje forandre på, egen utøvelse av lærerrollen.

Jeg ønsker å få vite hvilken kunnskap lærerne, gjennom deltagelse i programmet, har utviklet om relasjonelle forhold som viktige faktorer for utvikling av et godt læringsmiljø og hvordan denne kunnskapen eventuelt gjenspeiler seg i iverksatte tiltak..

Problemstillingen i oppgaven er:

Kan lærergruppers systematiske bruk av en systemteoretisk analysemodell med fokus på elevers læringsmiljø, bidra til utvikling av lærernes relasjonskompetanse?

Formålet med oppgaven er å finne ut om lærerne har fått ny kunnskap om relasjoners betydning for læringsmiljøet og om arbeidet i lærergruppene har gitt større grad av refleksjon over egen klasseledelse i et relasjonelt perspektiv. Jeg er også interessert i å få vite om det relasjonelle perspektivet gjenspeiler seg i utviklingen av strategier og tiltak.

Dette uttrykkes gjennom følgende tre spørsmål:

- Har læreren, gjennom arbeidet med LP, fått større kunnskap om relasjoners betydning for læringsmiljøet?
- Har arbeidet i lærergruppene gitt større grad av refleksjon over egen klasseledelse i et relasjonelt perspektiv?
- I hvor stor grad tar læreren, som veisøker i lærergruppen, det relasjonelle perspektivet i bruk som utgangspunkt for utvikling av strategier og tiltak for endring av uønsket elevatferd og/eller læringsproblemer hos enkeltelever eller hos grupper av elever?

Oppgaven er todelt. Den første delen er en teoretisk gjennomgang av litteratur og forskning knyttet til systemteoretisk forståelse av atferd, til relasjoners betydning for et godt læringsmiljø og til forståelse av begrepet relasjonskompetanse. Den første delen omhandler også en beskrivelse av analysemodellen og veiledningsgruppene i LP.

Del to i oppgaven er metodedelen. I denne delen blir det redegjort for valg av metode.

Analysen tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Den er delt i en beskrivende del av datagrunnlaget for hver spørsmål, og en drøfting av resultatet opp mot teorien i oppgaven og annen relevant teori og forskning. Til slutt belyses oppgavens problemstilling opp mot funn i datagrunnlaget.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

Jeg ønsker i denne delen av oppgaven å sette fokus på teori og forskning som har en betydning for forståelsen av arbeidet med LP-modellen i lærergrupper og for forståelse av atferd i et systemteoretisk perspektiv. Jeg presenterer selve modellen og hvordan lærergruppene arbeider med denne. Jeg presenterer videre teori knyttet opp mot systemteoretisk veiledning, relasjoners betydning for læringsmiljøet og til forståelse av begrepet relasjonskompetanse.

Systemteori

Menneskers atferd utvikler seg ikke uavhengig av de omgivelsene de er omgitt av. En grunnleggende tanke i pedagogikken og psykologien er at en persons atferd både er påvirket av individets personlighet og situasjoner individet befinner seg i (Nordahl mfl 2005). Mennesker er i samspill med sine omgivelser. I dette samspillet inngår ikke bare barn og unge, men også familie, skole, arbeidsliv og fritid i et komplekst sosialt system, hvor en mengde ulike komponenter kan fremme eller hemme sunnhet og trivsel og gode oppvekstmuligheter (Skaalvik 1986:47). Samspill mellom individ og miljø kommer godt til uttrykk gjennom Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Skaalvik 1986:48).. Bronfenbrenner identifiserer fire ulike systemer som til sammen utgjør viktige arenaer i menneskers omgivelser. I følge modellen må et barns utvikling forstås på bakgrunn av egenskaper ved barnet, forhold knyttet til barnets mikrosystemer (familie, skole, venner, fritid, nærmiljø), mesosystemer (forhold mellom to eller flere mikrosystemer, f. eks samarbeid skole-hjem), eksosystemer (situasjoner barnet selv ikke deltar i, men som kan få direkte påvirkning på barnet, f. eks foreldres yrkesliv) og makrosystemer (politiske og kulturelle systemer barnet og familien er en del av). Nordahl mfl (2005) sier at systemtilnærmingen innenfor pedagogikk og psykologi trekker veksler på en rekke teorier og vitenskapelige tradisjoner, for eksempel innenfor filosofi, sosiologi og naturvitenskap. De sier videre at det i dag ikke finnes noen enhetlig systemteori. Systemteori er en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper der en bruker begrepene system og modell (Nordahl mfl 2005:57).

LP-modellen er forankret i sosial systemteori som forståelsesmodell for elevenes læringsstrategier, arbeidsinnsats og atferd i skolen. Med system menes et sosialt system.

Som individer forholder vi oss regelmessig til andre mennesker og blir deltakere i ulike sosiale systemer. Fellestrekket i sosial systemteori er at vi som aktører deltar i et sosialt system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten.

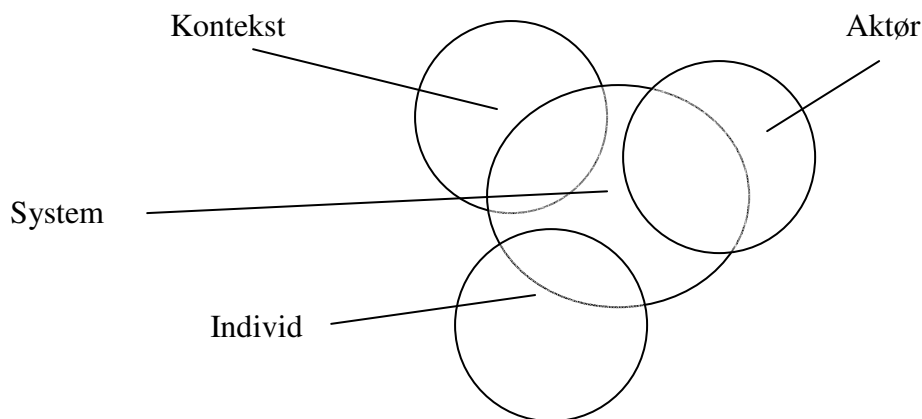
Som individer i et sosialt system er vi ikke underlagt de sosiale systemene. Det er ikke systemet som bestemmer våre handlinger. Vi kan selv velge. Samtidig blir vi hele tiden påvirket av de omgivelser vi til enhver tid befinner oss i, og omgivelsene blir påvirket av oss.

Overført på skole og forståelse av elevers atferd og læring vil et sentralt element i systemteorien være en helhetlig forståelse av eleven som individ og aktør samt konteksten som eleven befinner seg i. Elevenes handlinger forstås som tilpassning til de omgivelsene som finnes i skolen, og da i særlig grad den klassen eller basisgruppen elevene går i. Elevene og lærerne står i sosial samhandling og kommunikasjon med hverandre. Sammen skaper de den struktur og de mønstre som etablerer klassen som et sosialt system. Interaksjonene skaper systemet, og senere samhandling påvirkes av dette systemet (Nordahl 2005). I en systemteoretisk tilnærming til problemer, er man ikke så opptatt av å finne årsaken til problemer som innenfor den tradisjonelle årsak-virkning modellen. I en systemteoretisk tilnærming til problemer er det relasjonene mellom faktorer som er viktig og ikke enkeltfaktorene alene. Sosiale systemer som fungerer godt, vil være preget av harmoni og likevekt der alle elementer er avstemte i forhold til hverandre og samtidig inngår som integrerte deler av helheten. Forstår vi mønstrene og strukturen i et sosialt system, kan vi også bedre forstå handlingene til de aktørene som befinner seg i systemet. En slik forståelse gjør at vi har mulighet for å endre de samhandlingsmønstrene og strukturene som har dannet seg, f. eks i en klasse, og dermed påvirke til at også elevenes handlinger endre seg.

Det systemteoretiske utgangspunktet for LP-modellen handler altså om å forstå elevenes læring og atferd i lys av de samhandlingsmønstre de til enhver tid befinner seg i. Man er ikke opptatt av å finne årsak til atferd eller handlinger, men av å finne sammenhenger mellom omgivelsene og elevens handling eller atferd. Når en elev ikke har tilfredsstillende læringsutbytte, eller har en atferd som hindrer elevens læring både faglig og sosialt, vil et fokus på at det er eleven selv som skal endre atferd ikke ha særlige resultater hvis det er strukturer eller mønstre i det sosiale systemet som er en viktig grunn til problemene.

Det største potensialet for å endre eller utvikle barn og unges handlinger og læring i skolen, ligger i å påvirke de omgivelsene som finnes i skolen og i klassen. Dette har vært en forståelse som har vært helt avgjørende for utviklingen av LP-modellen (Nordahl, 2006 a:23).

Modellen nedenfor (fig.1) er en teoretisk konstruksjon. Den viser et analytisk skille mellom ulike måter å forstå individer og deres handlinger. Systemperspektivet utgjør her hver av de tre andre perspektivene (det kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet) og sammenhengen mellom disse tre.



Figur 1. Ulike teoretiske perspektiver (Tinnesand og Flaaten 2006:11)

Det kontekstuelle perspektivet

Resultater fra flere forskningsprosjekter viser at det er en sammenheng mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes handlinger eller atferd i skolen (Ogden 1998, Nordahl 2000).

Med kontekstuelle forhold menes det undervisningens organisering og innhold, sosiale relasjoner, grad av medbestemmelse, fysisk miljø osv. Om vi skal forstå og bidra til endring av elevenes oppførsel og læringsstrategier er det derfor nødvendig å undersøke og ta hensyn til omgivelsene eller den konteksten elevenes handlinger foregår innenfor (Nordahl 2005).

Norsk forskning viser at når undervisningen er lite engasjerende og oppleves som lite viktig og når relasjonene til lærerne og medelever er dårlige, så vises det relativt mye problematferd (Sørli og Nordahl 1998). Undervisning er en toveis og aktiv prosess som gjør at ikke alt kan planlegges detaljert. Det innebærer at mellommenneskelige forhold i opplærings situasjonen er av avgjørende betydning for de handlinger elevene viser. Det at elevene er aktive deltakere og at undervisningens organisering og innhold påvirker deres handlinger og atferd, ser ut til å

være en av de viktigste forklaringene på at undervisning har sammenheng med arten og omfanget av problematferd i klasserommet. Dette må ikke forstås dit hen at kontekstuelle betingelser kan betraktes som en ensidig årsak til problematferd, fordi problematferd alltid viser sammenheng med flere faktorer. Dessuten er elevene som viser problematferd også aktører som kan velge sine handlinger (Nordahl 2002).

Aktørperspektivet

Aktørperspektivet innebærer en grunnleggende forståelse av læring at det er elevene selv som lærer. Læring er en subjektiv prosess som foregår i den enkelte elev. Alle barn og unge forsøker å styre sitt eget liv og skape mening i sin tilværelse, også når de er elever i skolen. De er ikke kun formbare objekter, de former også seg selv. De konstruerer selv sine kunnskaper, erfaringer og meninger (Nordahl 2006 a).

I aktørperspektivet er det særlig to begreper som er vesentlig for å forstå elevens handlinger. Det ene er elevens virkelighetsopplevelse og forståelse av den situasjon eller virkelighet han/hun befinner seg i. Dette er en subjektiv oppfattelse. En og samme situasjon vil ofte oppleves ulikt av ulike elever. Elevens virkelighetsoppfattelse danner grunnlaget for elevens meninger og handlinger. Når vi handler prøver vi å oppnå noe i framtid. Det kan dreie seg om å oppnå materielle goder, eller være relatert til å oppnå noe innenfor sosiale relasjoner eller verdier (Nordahl 2006 a). Det andre forholdet er relatert til mål, ønsker eller verdier som styrer våre handlinger. Elevene i skolen må respekteres og forstås som tenkende og handlende individer. De er i besittelse av vesentlige erfaringer fra og oppfatninger av det som foregår i skolen. Kjennskap til disse opplevelsene og erfaringene er av avgjørende betydning for å forstå elevenes handlinger (Nordahl 2002).

Å ta aktørperspektivet betyr å prøve å se eleven innenfra, forsøke å forstå elevens virkelighetsoppfattelse og hans/hennes handlinger ut fra denne oppfattelsen, og ikke ut fra om de er i samsvar med lærerens og skolens virkelighetsoppfatninger.

Individperspektivet

Individperspektivet skiller seg fra aktørperspektivet ved at man ser på egenskaper og forutsetninger hos eleven som eleven ikke kan styre selv (Nordahl 2006). Dette kan dreie seg om vanskelige hjemmeforhold som får konsekvenser for eleven, slik som omsorgssvikt,

rusmisbruk, psykiske og somatiske sykdommer og dårlig økonomi. Andre individfaktorer kan være læreforutsetninger hos eleven og ulike diagnoser som for eksempel ADHD eller dysleksi. Tradisjonelt sett er det først og fremst individuelle årsaksforklaringer det er henvist til når elever har vist lærings- og eller atferdsproblemer i skolen. En slik vektlegging av individuelle årsaksforklaringer hindrer læreren i å se eleven som aktør i eget liv og hindrer også et fokus på mulige andre opprettholdende faktorer for atferden. Dette innebærer ikke at individuelle årsaksforklaringer skal forkastes (Nordahl 2006a). De har sin berettigelse, men gir alene ingen fullgod forståelse og forklaring på elevenes handlinger og resultater i skolen.

Veiledning i lærergrupper – en læreprosess mellom likeverdige

Veiledningen i læregruppene er en kollegaveiledning mellom likeverdige kolleger.

Lærergruppene møtes to ganger pr måned. Varighet på gruppemøtene er 1 1/2 – 2 timer.

Lærergruppene får ekstern veiledning fra PPT 2 ganger pr semester. Rollen for PPT er kun å kvalitetssikre lærergruppene arbeid ved å påse at trinnene i analysemodellen følges, at sakene blir analysert ut fra ulike forhold i de systemene utfordringene viser seg, og at de tiltakene man kommer frem til i gruppa er kunnskapsbaserte og i tråd med den systemteoretiske forståelsen.

Veiledning har en sterk tradisjon innenfor pedagogikken. Veiledning nærmer seg undervisning, men vekten ligger på å reflektere over egen praksis og forbindelser mellom den og teori, tenking og verdier (Vogt 2008:346). Veiledning har den fordel sammenlignet med andre former for kompetanseutvikling, at den tar utgangspunkt i det behovet for kunnskap som yrkesutøveren selv definerer. Innenfor veiledning finnes det ulike modeller og tradisjoner. LP-modellen er systemteoretisk forankret og veiledningen i lærergruppene bygger på en systemteoretisk forståelse av hvordan kompetanseutvikling skjer.

Systemteoretisk veiledning

Systemteoretisk veiledning bygger på sentrale begreper som helhet, relasjon og sirkularitet (Gjems 2005). Et helhetlig perspektiv bygger på forståelsen av at mange faktorer spiller sammen. Viktige momenter i veiledningen blir å få drøftet og analysert sin yrkesutøvelse som lærer, både i forhold til innhold og metoder. Det er en grunnleggende målsetting, både teoretisk og metodisk, at deltakerne kan se seg selv og det man holder på med, med en viss

distanse, samtidig som man er midt oppe i det. Man må betrakte seg selv som aktør blant andre aktører der man påvirker og påvirkes av andre. I samtale med de andre lærerne på gruppa kan den enkelte lærer få reflektert opplevelser og erfaringer fra egen praksis. Teorier og teoribegrep vil være et viktig redskap i å oppnå et helhetsperspektiv, men må i veiledning kombineres med opplevelser og erfaringer fra den praktiske hverdagen (Gjems 2005:20).

Systemteori retter oppmerksomheten på relasjoner mellom mennesker. I læreryrket jobber mennesker tett på hverandre. Lærerne jobber gjerne sammen i team og de jobber sammen med elever. Relasjoner går på kryss, og man påvirkes av de man jobber sammen med. F. eks vil elevene bli påvirket av om det er en engasjert eller likegyldig måte man som lærer underviser på, Og elever vil, enkeltvis eller som gruppe, påvirke det læreren gjør.

I systemisk veiledning er man opptatt av hvordan man selv som yrkesutøver blir påvirket og hvordan man er med på å påvirke andre. Interne relasjoner er som regel de viktigste temaene i veiledningen. Begrepet sirkularitet viser til at alt er elementer i en gjensidig påvirkningsprosess. Elever som til stadighet kommer for sent inn fra friminutt, påvirker læreres reaksjoner, som igjen påvirker elevenes handlinger, som igjen påvirker lærerne. Slik foregår endringer i en sirkulær prosess.

Målet med systemisk veiledning er å utvikle kvalitet i sin profesjonsutøvelse. I dette ligger hjelp til å få øye på ulike påvirkningsfaktorer, og bevissthet om hvordan man selv påvirker. Målet er endring av egen påvirkning for å starte en forandringsprosess (Gjems 2005).

Veiledning i et systemteoretisk perspektiv vil da være (Gjems 2005:21):

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

Veiledningen blir med et slikt utgangspunkt en prosess der fokus rettes *ut* mot relasjoner til kollegaer, elever, foreldre materiell med mer. Dette i motsetning til veiledningsmodeller som retter fokus *innover* mot årsaker til hvorfor man tenker og handler som man gjør.

Systemisk veiledning fokuserer mer på effekt av handling, enn på hvorfor man velger ulike handlinger (Gjems 2005).

Veiledning i grupper

Gjems (2005) uttrykker at veiledning bør foregå i gruppe. Gjems sier at fordeler ved gruppeveiledning framfor individuell veiledning, er at deltakerne lærer mye av hverandre. Kunnskapstilfanget blir større når flere er sammen. I veiledningsgruppene kan lærerne gi hverandre støtte og oppmuntring i vanskelige saker, komme med råd og utfordre hverandre. Og de kan utfylle hverandre ut fra faglig ståsted og erfaringer. Men Gjems understreker at for at lærerne skal kunne være gode veiledere for hverandre er det viktig at strukturen i veiledningssamtalen følges.

Ulike prosesser kan foregå parallelt i gruppeveiledning. Den læreren som får presentere sin sak for gruppa og får den behandlet der, får dekket sitt individuelle behov. Samtidig kan de andre lærerne i gruppa kjenne igjen problemet som blir behandlet og få nye tanker og ideer til å forstå en sak på en ny måte. På den måten får alle økte muligheter for å utvikle eller endre en sak. Slik foregår undervisnings- og læringsprosesser i gruppeveiledning som parallelle hendelser. De er gjensidig avhengig av hverandre og utfyller hverandre (Gjems 2005:33).

Sammensetning av deltakere i en veiledningsgruppe bør ha ulik organisasjons- eller avdelingstilknytning. Bakgrunnen for idealet om en slik sammensetning er bevisstheten om at den kunnskap ansatte i et system utvikler sammen, ofte ikke er synlig for dem. Når man møter i veiledningsgruppe med deltakere fra andre systemer, vil man både bli mer bevisst egen kunnskap og samtidig vil kunnskap de andre medlemmene bidrar med, være med på å forstå mer om påvirkninger en selv gir og blir utsatt for i eget system. Dessuten vil en slik sammensetning minimalisere kontroll eller manipulasjon fra formelle eller uformelle ledere i avdelingen eller organisasjonen (Gjems 2005).

Lærergrupper i LP-modellen

I LP – modellen deltar alle lærerne ved skolen i en lærergruppe. Lærergruppene er satt sammen av 5-8 lærere. Gruppene settes sammen på tvers av vel etablerte team på skolen. Dette gjøres for at eventuelle roller og sosiale mønstre, som lett kan dannes i faste samarbeidsgrupper, ikke overføres til veiledningsgruppen. Dessuten skal arbeidet med LP-modellen føre til at man ser problemer og utfordringer ut fra nye perspektiv. Hadde gruppene vært satt sammen av lærere i team, ville problematikken høyst sannsynlig vært kjent av lærerne på forhånd. Små skoler i en kommune, kan organisere lærergrupper på tvers av

skolene. Lærergруппene møtes hver 14. dag og veiledningsmøtene skal vare 1 ½ - 2 timer. Deltagerne i lærergруппene skal legge frem problemutfordringer fra egen praksis. Arbeidet i gruppene skal følge prinsippene i analysemodellen. Det skal brukes tid mellom møtene til informasjonsinnhenting og gjennomføring av tiltak. De pedagogiske tiltakene som velges skal være kunnskapsbaserte. Det skrives referat fra hvert møte, og møtene begynner med å lese referat fra forrige møte.

Arbeidet i lærergруппen ledes av en lærergруппeleder. Lærergруппeleder skal helst ikke ha en annen lederfunksjon ved skolen. Dette betyr at teamledere, ledere for spesialundervisningen ved skolen, tillitsvalgte eller rektor for den saks skyld, ikke kan være leder for en lærergруппe. Begrunnelsen for dette er at den "andre" lederoppgaven kan ta fokus vekk fra arbeidet med analysemodellen. For eksempel er fokus til leder for spesialundervisningen ved skolen, gjerne et individperspektiv med oppmerksomhet mot enkeltelevers forutsetninger og behov. Dette kan forstyrre oppmerksomheten mot å lede gruppaa i arbeidet med analysemodellen (Tinnesand og Flaaten 2006). Leder for lærergруппen har ansvaret for framdriften av arbeidet og for at strukturen i analysemodellen følges. Lærergруппeleder har ogsaa ansvaret for den interne kommunikasjonen i gruppaa. Han/hun skal påse at alle får komme til ordet, og at ingen dominerer kommunikasjonen i gruppaa.

Skolene som deltar i LP-modellen har en koordinator som skal være et bindeledd internt på skolen for arbeidet med LP-modellen. Koordinator har ansvar for gjennomføring av spørreundersøkelsen om elevenes læringsmiljø, som gjennomføres første gang i oppstartfasen av arbeidet ved skolen, og så etter ca 1 ½ år. Koordinator har ogsaa ansvar for arbeidet i det overordnede styringsorganet for LP-arbeidet ved skolen: Skolens arbeidsgruppe. Her møter rektor, lærergруппelederne og koordinator. Skolens arbeidsgruppe skal ha fokus på tema, utfordringer, problemstillinger som skolen bør løfte opp på et overordnet nivå. Hvis en av lærergруппene f. eks kommer frem til at et effektivt tiltak er å omorganisere inspeksjonen i friminuttene på en spesiell måte, så vil dette komme til å få innvirkning på hele skolesystemet. Da må dette tas opp i skolens arbeidsgruppe som vurderer om, og på hvilken måte, tiltaket er gjennomførbart. Skolens arbeidsgruppe kan ogsaa få ekstern veiledning fra PPT.

Opplæring av skolens personale.

Alle lærerne som deltar i LP, samt skolens rektor, har fått en innføring i programmet før skolen starter arbeidet med programmet. Denne opplæringen er gitt av Lillegården kompetansesenter. Opplæringen har gått over 1-2 dager . Lærerne har fått opplæring i systemteorien og bruk av analysemodellen. Thomas Nordahl har dessuten utarbeidet to hefter som alle lærerne får. Det ene heftet ”Kunnskapsheftet” (Nordahl 2006 a) omhandler den teoretiske bakgrunnen for Lp-modellen. Det andre heftet ”Analysemodellen” (Nordahl 2006 b) beskriver analysemodellen og anvendelsen av denne. Det er en forutsetning at lærere og rektorer utover den opplæring de har fått, setter seg godt inn i teorien og analysemodellen ved hjelp av disse heftene. Alle lærerne og rektorene har dessuten deltatt på to fagdager hvert år. Fagdage tar opp temaer som er sentrale i lærernes arbeid med LP som blant annet klasseledelse.

Analysemodell

Når lærergruppene møtes anvendes en analysemodell som ivaretar en systemteoretisk forståelse av hvordan ulike problemer kan dannes og opprettholdes i et sosialt system. Står man som lærer ovenfor et problem i klassen, i forhold til en elev eller en gruppe av elever, er det lett å starte opp ulike tiltak med en gang, uten å analysere og reflektere over hva problemet egentlig kan henge sammen med og hvilke faktorer som er med på å påvirke problemet. I LP-modellen søker man å skape en reflekterende praksis der en sentral fase i modellen er en refleksjons- og analysefase. I denne fasen er fokuset å analysere et problem fra ulike vinkler og perspektiver.

Begrepene refleksjon, analyse og modell.

Å reflektere brukes ofte synonymt med å tenke. Ordet kommer av refleks (latin) som betyr *gjenskinn, gjenspeiling, tilbakevirkning*. Verbet *reflektere* betyr å kaste tilbake, gjenspeile, stråle tilbake, tenke over, overveie, spekulere på (Bø mfl 2005). Refleksjon er knyttet til hermeneutikk, som betyr fortolkningskunst. En grunnleggende forutsetning for refleksjon er det hermeneutiske prinsippet ”å være åpen for å la seg bli fortalt noe nytt” (Hellesnes 1988 i Tinnesand og Flaaten 2006).

Refleksjon over egen praksis relatert til læreryrket, vil si at læreren ser tilbake til egne erfaringer i klasserommet og søker å videreutvikle egen yrkeskompetanse ved å reflektere

over hva som har fungert godt og hvorfor det har fungert godt, og selvfølgelig også hva som ikke har fungert og mulige årsaker til dette. En fare ved ensidig egenrefleksjon er at man stopper opp og ikke kommer videre. Refleksjonen kan ende i en speiling av det en alt vet fra før og stoppe med dette. Når man er deltager i en refleksjonsgruppe, slik som en lærergruppe i LP, er målsetningen at en som lærer skal få hjelp i refleksjonsprosessen. Det åpnes for at problemet belyses fra nye vinkler ved at de andre gruppedeltagerne kan stille utdypende spørsmål en selv kanskje ikke ville ha stilt, og kunnskapsgrunnlaget økes, fordi man kan dra veksler på de andre gruppedeltagernes kompetanse og erfaringer.

Begrepene refleksjon og analyse blir ofte brukt om en annen, men det er et skille i betydningen av disse to begrepene. En kan godt reflektere uten å analysere, men å analysere uten refleksjon vil være utenkelig (Tinnesand og Flaaten 2006). Analyse er en systematisk undersøkelse av en sak. Å foreta en analyse handler om å få tak på en mening som ikke ligger opp i dagen. Det handler om å fortolke de ulike delene for bedre å forstå helheten. Tinnesand og Flaaten sier at den helheten som delene skal analyseres ut i fra, må være avgrenset. Hvis den er for vid, blir det vanskelig å identifisere enkeltdelene og forholdene i mellom dem.

Betegnelsen modell er definert som en forenklet fremstilling av et fenomen, eller forhold mellom flere fenomener (Tinnesand og Flaaten 2006:9). Tinnesand og Flaaten sier videre at en modell kan sammenlignes med et stillas. Den skal fungere som en støtte i en endringsprosess. Ut fra dette kan betegnelsen modell også henseile på et mønster til forenkling av en sammensatt og uoversiktlig prosess. En modell kan således fungere som et kart som hjelper oss til å finne frem i ukjent eller uoversiktlig terreng.

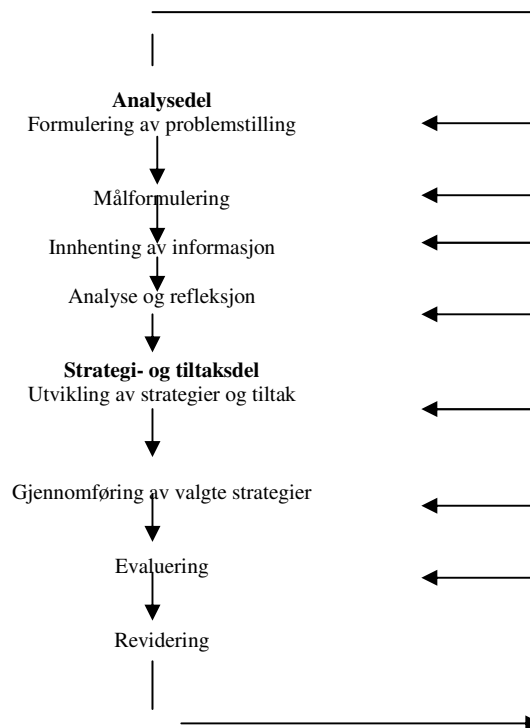
I LP er analyse-modellen lærernes verktøy til å analysere og reflektere over et gitt problem fra en av deltagerne i lærergruppa. Man får hjelp til å se et problem med ”nye” øyne, og man har en strukturert modell som hjelper en i å analysere de enkelte faktorene problemet kan være relatert til.

Beskrivelse av analysemodellen og opprettholdende faktorer.

I lærergruppene følger man, som tidligere sagt, en fast systemteoretisk analysemodell.

Hensikten med analysemodellen er å hjelpe lærerne til å se hvilke faktorer som påvirker og bidrar til å opprettholde adferds- og læringsproblemer i skolen. Modellen er inndelt i ulike

faser og deler. Den første delen kalles analysedelen og den andre delen strategi- og tiltaksdelen. Det er avgjørende at fasene gjennomføres i følgende rekkefølge som illustrert i fig.2.



Figur 2: Analysemodellen i LP (Nordahl 2006 a:6)

Arbeidet med modellen kan eksemplifiseres på følgende måte:

En lærer tar med seg en problemstilling til lærergruppen. Dette kan være en beskrivelse av et problem knyttet til en enkeltelev eller gruppe av elever i klassen, eventuelt et problem som gjelder hele klassen. Er problemstillingen for vid, hjelper lærergruppen med en konkretisering av problemstillingen slik at denne blir håndterbar, og det formuleres mål for hva læreren ønsker å oppnå. En lærer kan f. eks. levere følgende problemstilling: ” En av jentene i klassen er svært stille og hun har få eller ingen venner i klassen”. Ulike målformuleringer kan da bli:

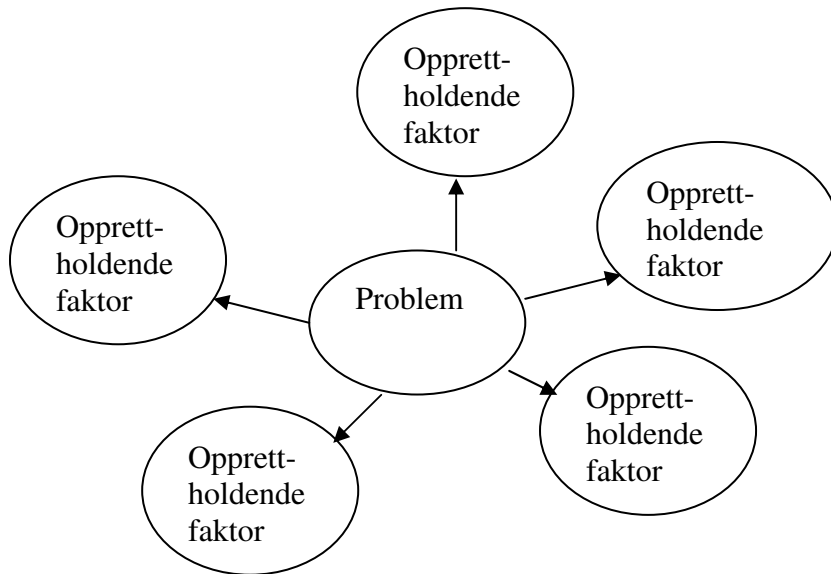
- At jenta skal kunne rekke opp handa og svare på spørsmål i timene.
- At jenta skal kunne be om hjelp i timene.
- At jenta skal bli integrert i klassemiljøet.

Når målformuleringen er klar, er neste fase i analysemodellen en informasjonsinnhenting. Informasjonsinnhenting er en svært vesentlig fase i anvendelsen av LP-modellen. Denne fasen er viktig for å forstå problemet i den konteksten den opptrer i. Nordahl sier: *”Det er en forutsetning for gode analyser og senere tiltaksutvikling at dette er basert på mest mulig relevant informasjon om de utfordringer en står ovenfor”* (2005:51). For å kunne analysere hvilke faktorer atferdsproblemer henger sammen med, er det avgjørende å innhente informasjon om de situasjoner der atferden vises.

I informasjonsinnhenting er hensikten å belyse problemet i ulike samhandlingssituasjoner og av ulike personer, i tillegg til den informasjonen som læreren selv besitter, slik at informasjonen blir bredest mulig. Det er i denne fasen også viktig å få så god oversikt som mulig over positive forhold i læringsmiljøet. Metoder for kartlegging og informasjonsinnhenting må tilpasses behovet man har for informasjon. Informasjon kan innhentes på ulike måter, alt fra observasjon i klassen og i friminutt, bruk av video med foresattes samtykke, elevsamtaler og foreldresamtaler og bruk av ulike spørreskjemaer.

Neste fase i modellen, analyse – og refleksjonsfasen, danner grunnlaget for de strategier og tiltak læreren velger for å bedre situasjonen og hindre problemet i å oppstå på nytt. Hensikten med analyse- og refleksjonsfasen er å komme fram til hvilke faktorer som opprettholder problemet.

En opprettholdende faktor er et avgrenset forhold i et sosialt system som har en sammenheng med at atferd og handlinger hos et eller flere individer gjentas over tid (Nordahl 2006 a). I LP-modellen vil opprettholdende faktorer være de faktorer i læringsmiljøet som bidrar til, eller har sammenheng med, at atferden varer ved over tid. I LP-skolenes lærergrupper skal et problem reflekteres over ved hjelp av sammenhengssirkelen, som vist i fig.3.



Figur 3: Sammenhengssirkelen (Nordahl 2006 b:21)

I problemformuleringen med jenta som var så stille i klassen kan noen mulige opprettholdende faktorer være: *Faglig tilkortkomning, lav selvtillit, engstelig for lærer, mobbing*. Tiltakene for å løse problemet vil være å analysere de mulige opprettholdende faktorer, identifisere de man mener er mest sentrale for problematferden og så fremme tiltak som reduserer eller fjerner de opprettholdende faktorene og etablerer nye faktorer som bidrar til at atferd endres.

De mest vanlige hovedtyper av opprettholdende faktorer er fremkommet gjennom forskning om læring og atferd i skolen og er knyttet til følgende forhold:

- Undervisningen
- Klasseledelse
- Relasjoner mellom lærer og elev
- Normer og verdier
- Relasjoner mellom elevene
- Kultur og klima i skolen
- Samarbeid mellom hjem og skole
- Elevens opplevelser og fortolkninger
- Individuelle vansker og egenskaper

Lærerne skal ha de mest vanlige opprettholdende faktorene med i ”tankene” når deres eget problem analyseres. Når de opprettholdende faktorene er beskrevet, skal lærerne reflektere over hvilke perspektiv disse representerer: Kontekst, aktør – eller individperspektivet. Refleksjon og diskusjon bør dreie seg om forhold som det er mulig å endre i skolen. Det skal altså ikke dveles ved f. eks hjemmeforholdenes betydning for elevens atferd på skolen (Nordahl 2006 a). I tilfelle med ”den stille jenta” kan tiltak være at lærer velger å arbeide for å få en god relasjon til jenta, samt at undervisningen tilpasses bedre, og at det jobbes bevisst med klassemiljøet og bevisstgjøring av klassekamerater om hvor vondt det er å være alene.

Arbeidet med analysemodellen kan bli en sirkulær prosess. Evaluering av tiltak som kanskje ikke har virket, kan medføre at lærergruppen ser at det må innhentes mer informasjon og at det må gjennomføres en ny runde med refleksjon og analyse av opprettholdende faktorer.

I oppgaven har jeg så langt fokusert på systemteorien som forståelsesmodell for LP og beskrevet lærergruppenes arbeid med analysemodellen. Jeg har også plassert lærergruppenes arbeid med analysemodellen inn i et systemisk veiledningsperspektiv. Før LP i 2006 ble lansert som et nasjonalt program til bruk i skolene for utvikling av elevs læringsmiljø, ble modellen prøvd ut i en prosjektperiode ved en rekke skoler i landet. Evalueringen av dette prosjektet er utgitt i en egen rapport: ”Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP- modellen”(Nordahl 2005).

Evaluering av LP-modellen

I en prosjektperiode på to og et halvt år (2002-2005) ble LP-modellen brukt i 14 skoler i tre kommuner i Norge. Lillegården kompetansesenter sto for utviklingsdelen i prosjektet, mens evalueringen ble gjennomført av NOVA (Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring). Evalueringen var et pre-post design med kartleggingsundersøkelser ved prosjektstart og i sluttfasen av prosjektet. Kartleggingsundersøkelsene ble gjennomført i prosjektskolene og i kontrollskoler. Ingen av prosjektskolene ble tilført ekstra ressurser i prosjektet. Resultatene av evalueringen viste at elevene i prosjektskolene forbedret sine skolefaglige prestasjoner betydelig i norsk, matematikk, engelsk og i natur- og miljøfag sett i forhold til elevene i kontrollskolene. Elevene i prosjektskolene utviklet bedre sosiale ferdigheter enn elevene i kontrollskolene og det ble mindre bråk og uro i undervisningen. Dessuten viste det seg at det

var mindre konflikter mellom elever i prosjektskolene og en klar nedgang i mobbing i forhold til kontrollskolene (Nordahl 2005:7).

Relasjoners betydning for læringsmiljøet.

I dette kapitlet ser jeg nærmere på begrepene relasjon og læringsmiljø, og går så til relevant litteratur for å se hvilken kunnskap som finnes vedrørende relasjoners betydning for elevers læring.

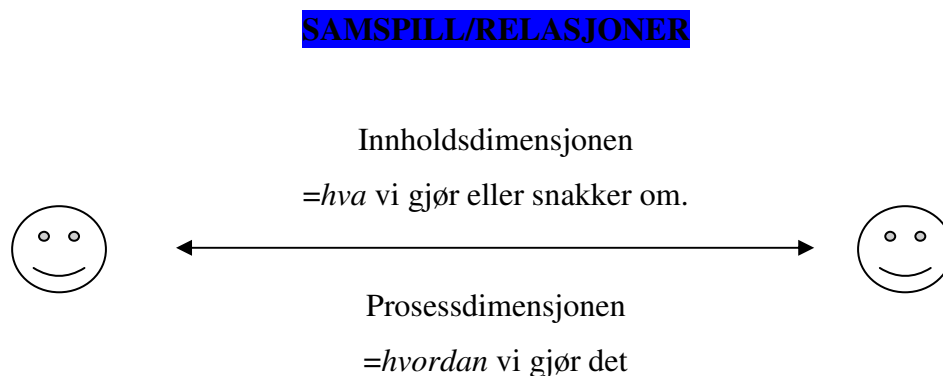
Definisjon av begrepene relasjon og læringsmiljø

Begrepet relasjon henviser til en forbindelse, eller et forhold, mellom to eller flere fenomen. I denne oppgaven handler relasjoner om forholdet mennesker i mellom. Fokuset er på det interpersonlige samspillet i skolen som påvirkningsfaktor for elevers læring og trivsel.

Nordahl (2002:112) beskriver begrepet relasjon slik:

”Med relasjoner menes hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker; i dette ligger implisitt også hva andre mennesker betyr for deg”. Nordahl presiserer videre at relasjonene også er påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg og hvordan de forholder seg til deg. Nordahl sier at kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre.

Juul og Jensen (2003:120) betegner relasjoner som interpersonelle prosesser og illustrerer begrepet på følgende måte i fig. 4:



Figur 4: "Relasjoner" (Juul og Jensen 2003:120)

Innholdsdimensjonen kan henseile til ulike aktiviteter i skolen, det man gjør sammen, snakker sammen om og underviser i. Først og fremst henseiles det på skolens faglige aktiviteter. Disse preges av ulik interesse, motivasjon og engasjement både hos elever og lærere.

Prosessdimensjonen handler om måten vi gjør tingene på. Det handler om den pedagogiske metoden, men også alle uttrykksformer som er med på å skape atmosfære og samvær: Kommunikasjon, kroppsspråk, holdninger og følelser. Innholdsdimensjonen påvirker prosessdimensjonen, i mindre grad skjer påvirkningen den motsatte veien. Hvis en tenker seg at en lærer har en mattetime hvor dagens tema er læring av brøkkregning vil innholdsdimensjonen i denne timen være faktastoffet knyttet til brøkkregning. Elevens interesse, engasjement og motivasjon både generelt og spesifikt i forhold til matematikk vil selvsagt også bety noe i denne sammenheng. Prosessdimensjonen derimot henseiler til det som skjer her og nå mellom elevene og mellom de enkelte elever og læreren.

Prosessdimensjonen preger både elevenes følelser og handlinger, og den generelle atmosfæren. For eksempel kan atmosfæren i klasserommet være spent, aggressiv eller angstfylt, etc., kanskje skapt av hendelser, konflikter, etc. i klassemiljøet tidligere. Dersom læreren ikke vier disse prosessene oppmerksomhet vil dette medføre at muligheten for å lære brøkkregning er små for enkeltelever, eller gruppe av elever.

Juul og Jensen gir uttrykk for at den faglige innholdsdimensjonen alltid har vært høyest prioritert i skolen, mens de interpersonelle prosessenes betydning i varierende grad har blitt oversett.

Øvreeide (2002) i Jahnsen m.fl (2008:36) definerer relasjon på følgende måte: "En relasjon betegner et foretrukket kommunikasjonsmønster, som fører til gjentakelse av bestemte kommunikasjonshandlinger, slik at mønsteret gjenskaper og bekrefter seg selv". Begrepet *foretrukket* i definisjonen henviser ikke til at kommunikasjonsmønsteret er ønsket, men til at kommunikasjonsprosesser mellom personer har lett for å gjenta seg. En relasjon vil bekrefte seg gjennom kommunikasjon. Er det en dårlig tone mellom lærer og elev, vil denne lett fortsette fordi det ligger en forventning hos begge om at "slik er det og slik kommer det til å bli". Gjennom denne kommunikasjonen bekreftes også relasjonen dem i mellom.

Relasjoner handler altså om kommunikasjon og samspill mennesker i mellom.

Kommunikasjonsmønsteret som danner seg mellom to personer, eller i en gruppe, bekrefter relasjonen mellom personene. Det er i samspill og relasjon med andre mennesker vi blir kjent

med oss selv og utvikler oss. Kommunikasjon er på den måten nøkkelen i menneskelig utvikling.

Begrepet ”*læringsmiljø*” referer til det fysiske og psykososiale miljøet i klassen og på skolen. Et godt læringsmiljø har lite problematferd som mobbing, bråk, uro, hærverk, rus, vold kriminalitet, rasisme og diskriminering (Utdanningsdirektoratet: Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen 2005-2008). Det sies videre at det gode læringsmiljøet har klar sammenheng med trivsel, sosial læring og god psykisk og fysisk helse. Det gode læringsmiljøet legger til rette for at alle elever får best mulige betingelser for læring og utvikling og det refereres til at det er godt dokumentert, både nasjonalt og internasjonalt, at læringsmiljøet har betydning for de resultater som oppnås i skolen.

Både i strategiplanen fra Utdanningsdirektoratet og i forskningslitteraturen fremheves læreren som den viktigste ressursen for å utvikle læringsmiljøet. Lærerens vektlegging av relasjoner, ledelse, normer og verdier er viktig for de resultater som oppnås i skolen.

Relasjoners betydning for læring

Den første skoledagen i 1. klasse er en stor dag. Spekteret av følelser hos alle impliserte parter er mangeartet. Der er barnet som møter opp i skolegården med stor selvtillit og trygt går alene frem og hilser på læreren. Der er barnet som er spent og gleder seg, men som er litt utrygg for alt dette nye, og synes det er godt å ha mamma eller pappa med seg når han eller hun skal hilse på læreren. Og der er barnet som er engstelig for dette nye det skal forholde seg til og som ikke har lyst til å begynne på skolen. Foreldrenes følelser er ikke så forskjellige fra barnas: ” Vil barnet mitt trives og få venner”? ”Vil barnet mitt klare de faglige utfordringene han eller hun vil møte”? Læreren som står der fremme og hilser på sine nye elever, er spent på hvordan året kommer til å bli: Klarer jeg å møte og støtte hver enkelt av disse barna faglig og sosialt? Vil jeg klare å skape et godt klasse – og læringsmiljø? Får foreldrene og jeg til et godt samarbeid? Som lærer føler man både ydmykhet og et stort ansvar for oppgaven i denne situasjonen. Barna, foreldrene og læreren har først og fremst blick på relasjonelle forhold i beskrivelsen ovenfor. Hvordan barnet vil trives og utvikle seg sosialt og faglig i samhandling med lærer, med elever og med skolen som system, står i fokus.

Elev-elevrelasjonen

Konsekvensen av å stå utenfor jevnalderfellesskapet kan for noen barn og unge være svært negativt. En doktorgradstudie ved NTNU i 2006, påviser at ca halvparten av pasientene som kom til en voksenpsykiatrisk poliklinikk var mobbet av og til eller ofte under oppveksten. I studien understrekes det at sammenhengen mellom mobbing og psykiske vansker viser hvor viktig det er å forebygge mobbing i skolen. Det sies at konkrete tiltak kan være å hjelpe ensomme, isolerte barn til å få venner, ettersom barn uten venner er mer utsatt for mobbing (Fosse 2006). I en norsk forskningsstudie våren 1995: *"Skole og samspillsvansker"*, rettes et særlig fokus på avdekking og forståelse av mistilpassning og tilkortkomning i skolen.

Studien ble gjennomført av Thomas Nordahl og Mari-Anne Sørli. Den omfatter en bredspektret kartleggingsundersøkelse av til sammen 1050 barn blant 10-11 åringer, 13-14 åringer og 16-17 åringer, deres lærere, foreldre og skoleledelsen. Elevene kom fra 16 vanlige grunn- og videregående skoler i to kommuner i sørøst Norge. Både i 4. og 7. klassingenes problematferdsvurderinger utkrystalliserte deres opplevelse av relasjonene mellom den enkelte elev og hans/hennes klassekamerater seg som en signifikant forklaringsvariabel (Sørli og Nordahl, 1998:205).

Hovedtendensen var at elever som opplevde at de hadde et lite tilfredsstillende og anstrengt forhold til medelevene, ofte rapporterte om høy forekomst av problematferd på skolen, mens de som ga uttrykk for at de hadde et godt forhold til medelevene, sjeldnere viste problematferd på skolen. Både høy forekomst av selvrapportert sosial isolasjon og anti-sosial atferd var koblet sammen med et utilfredsstillende og negativt opplevd elevmiljø (Sørli og Nordahl 1998:205).

Undersøkelsen ovenfor viser at kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og i klassene har en klar sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er. Nordahl 2002, hevder at for elevene ser skolen ut til å være minst like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena. Blant lærerne bør det derfor utvikles en sterkere bevissthet om skolen som sosial arena, og at den sosiale utviklingen til elevene i sterkere grad bør utnyttes og vektlegges i opplæringen. Videre påpeker Nordahl at i dagens samfunn tilbringer elevene lengre tid i pedagogiske institusjoner enn de noensinne har gjort tidligere. Derfor er konsekvensen av å stå utenfor jevnalderfellesskapet i skolen i dag sannsynligvis større enn tidligere. De elevene som opplever ensomhet og utestenging, mangler tilgang til det sosial miljøet som av elevene

selv betraktes som det viktigste i skolen. Disse elevene står i fare for å få en mangelfull sosialisering i oppveksten.

Hvordan elevene opplever sin sosiale situasjon på skolen ser også ut til å ha en klar sammenheng med andre viktige forhold ved skolen. Når læringsmiljøet er preget av elever som har gode sosiale ferdigheter, og det eksisterer positive jevnalderrelasjoner i skolen, har dette positive konsekvenser for skolens læringsmiljø og elevenes faglige prestasjoner. Elever som mestrer den sosial arenaen i skolen, og som også viser gode skolefaglige prestasjoner, vil oppleve trygghet i skolesituasjonen. De engster seg ikke for friminutt og for faglige nederlag i klassen. De får positive erfaringer som gir økt selvfølelse og positiv identitetsutvikling.

Begrepet ”sosial kompetanse” er blitt et kjent begrep i skolen. Ulike program for utvikling av sosial kompetanse hos elever blir stadig presentert for skolene. Begrepet er blitt definert på forskjellige måter, men primært dekker ordet ”sosial” barnets evne til å samhandle, ta hensyn til andre, etablere vennskap osv. Men det enkelte barn stiller ikke med fullt utviklet sosial kompetanse når det kommer til barnehagen eller skolen. Barnets sosiale kompetanse utvikles i samspill med andre barn og i samspill med de voksne som omgir det . Hvordan de voksne reagerer i ulike samspillsituasjoner, er med å påvirke barnets sosiale utvikling. Skole (og barnehage) når sine intensjoner best når læreres og førskolelæreres omsorg for relasjonene får utgjøre grunnlaget og er integrert i all aktivitet (Juul og Jensen 2003). Juul og Jensen er opptatt av relasjonskompetanse som begrep og hevder at denne kompetansen er det manglende mellomleddet i skolen og barnehagens hverdag i forhold til den omsorg, lydhørhet og respekt som alle parter, både voksne og barn/unge har krav på. Skillet mellom relasjonskompetanse og sosial kompetanse er i praksis ikke skarpt. De voksne utvikler sin relasjonskompetanse i samspillet med barna, som på sin side utvikler blant annet sosial kompetanse.

Oppbygging av gode relasjoner elevene i mellom i en klasse er avhengig av læreren som klasseleder og lærerens egne relasjoner til elevene. Utvikling av læringsmiljøkvaliteter som demokrati, likestilling, respekt, toleranse, samt en inkluderende skole og et likeverdig opplæringstilbud bygger på grunnleggende gode relasjoner mellom lærer og elever, og lærerrollen blir derfor sentral (Ogden 2004).

Lærer-elevrelasjonen

Når en 6-åring begynner på skolen får han/hun mer eller mindre "tildelt" sine klassekamerater og sine lærere. Verken lærer eller elev har valgt hverandre som relasjonspartnere. De går inn i relasjonen i kraft av sin rolle som nettopp lærer og elev. De må være i relasjonen, uansett om den er god eller dårlig. De påvirker relasjonen og blir selv påvirket av den. Dette fører til læring for begge parter. I et samspill mellom likestilte, jevnbyrdige voksne er begge parter like ansvarlig for relasjonens kvalitet og de konsekvensene den har for den enkelte og for fellesskapet. I samspillet mellom barn og voksne er samspillet kvalitet og dets konsekvenser utelukkende den voksnes ansvar, altså lærerens ansvar. Det er to årsaker til det. For det første er barn rett og slett ikke i stand til å påta seg ansvaret for kvaliteten på sine relasjoner til voksne. De kan ha meninger og forslag om endringer, men de kan ikke ha ansvaret. For det andre har de voksne større makt i relasjonen i forhold til at de har større erfaring og større overblikk. Barn er medskapende i relasjonen, ikke medansvarlige (Juil og Jensen 2003).

I boka "*Atferdsproblemer blant barn og unge*" (Nordahl mfl 2005) fremkommer det at en grunnleggende god kontakt mellom læreren og klassen, er en forutsetning for at samarbeidet dem i mellom skal fungere. Det innebærer at elevene må vite hvem læreren er, og at de må kunne være trygge på vedkommende både i rollen som fagformidler og i rollen som voksen. I det ligger det også at de forstår hvorfor læreren reagerer som han gjør, når han eller hun markerer de grensene som gjelder. Opplevelsen av tilknytning til skolen er avgjørende både for faglig mestring, utvikling av sosial kompetanse og med tanke på å unngå antisosial atferd (Nordahl mfl 2005)

Anne Harriet Berger har gjort en undersøkelse blant ungdomsskoleelever i Tromsø om hva som får elevene til å bråke eller til å lære (Berger 2000). Det viktigste enkeltfunnet hennes, ut fra det elevene svarer i undersøkelsen, er elevenes sterke betoning av de menneskelige relasjonene som en forutsetning for læring. Elevene mener det er lærerens væremåte som er mest avgjørende for elevenes atferd og for deres læring. Elevene ser læreren slik han/hun fremstår i klasserommet og de er opptatt av om læreren *ser* dem, *bryr seg* om dem, er til å *stole* på og om vedkommende lærer *kommuniserer* godt. Elevene mener at gode lærere kjennetegnes av at de ønsker å ha, og har god kontakt med elevene. Det handler om å bry seg både med og om, og å vise elevene omsorg. De ser det som viktig å kunne snakke med lærerne sine, også om vanskelige ting. For at de skal kunne det, må de ha en følelse av at

læreren er interessert i dem og har tid til dem. Det handler også om at læreren må fremstå som et menneske som vil bli kjent med elevene og som lar elevene bli kjent med seg. De samme elevene gir uttrykk for at enkeltlærere og lærerkollegiet er krumtappen i å utvikle eller hindre gode sosiale relasjoner elevene i mellom. De er opptatt av mobbing som problem, og sier at lærere må bry seg og gripe inn, de må aktivt ta kontakt med utsatte elever og de må være til stede i friminuttene.

Studien ” *Skole og samspillsvansker* ” viste at selvrapportert problematferd i 7. klasse, og da i særdeleshet lærings- og undervisningshemmende atferd, var signifikant relatert til elevenes relasjonelle forhold til sine klassestyrere. Elevene ga tilbakemelding om at lærerne ga dem lite individuell støtte og de hadde en følelse av å bli lite verdsatt og aktet som person. På motsatt side ga de elevene som viste liten problematferd uttrykk for at læreren så dem og brydde seg om dem (Sørli og Nordahl, 1998:205).

I arbeidslivet har man vært opptatt av lederrollen. Man har snakket om ”situasjonsbestemt ledelse” og ”strategisk ledelse”. De siste årene har det mer og mer vært vektlagt de mellommenneskelige faktorene i ledelse, og begrepene relasjonskompetanse og relasjonsledelse har dukket opp. Dette er begreper som jeg synes passer veldig godt inn også med tanke på klasselederrollen. Tom Tiller sier i sin anmeldelse av boka ” *Fra lydighet til ansvarlighet* ” (Juul og Jensen 2003), at relasjonskompetanse er et like viktig redskap i møte mellom profesjonelle voksne og barn, som hammeren er viktig for snekkeren. Tillers syn støttes av Killén, (2007). Hun sier at relasjonskompetanse er av grunnleggende betydning for alle profesjoner som har hjelpende og pedagogiske funksjoner.

Relasjonskompetanse

I litteraturen foran, understrekes det hvor viktig lærerens rolle er som leder for bygging av gode mellommenneskelige relasjoner i klasserommet og som en forutsetning for læring. Læreren er den viktigste faktoren i etablering og vedlikehold av et godt læringsmiljø. Læreren må ikke bare kunne sitt fag, men må også ha kompetanse om relasjoner og hvordan man bygger relasjoner og vedlikeholder dem. Det er derfor naturlig å se på ulike aspekter ved begrepet relasjonskompetanse. Hvordan defineres det i litteraturen? Hva sier litteraturen om

kvaliteter en relasjonskompetent leder må inneha? Og hvilke konsekvenser får begrepet for utøvelsen av lærerrollen?

Definisjoner

Begrepet *relasjonskompetanse* er sammensatt av begrepene ”relasjon” og ”kompetanse”.

Begrepet ”relasjon” har jeg definert tidligere i oppgaven. Begrepet omhandler evnen til å etablere kontakt med andre mennesker og evne til å vedlikeholde kontakten. Det handler om kommunikasjon og samspill mennesker i mellom.

Terje Ogden (2001:187) sier at selv om kompetansebegrepet er mye brukt, er det vanskelig å presisere hva som ligger i begrepet. Han sier at det finnes en rekke forskjellige definisjoner i faglitteraturen, men at ingen så langt har fått den nødvendige samlende gjennomslagskraft på fagfeltet. Ogden henter frem ulike definisjoner. En av dem er representert ved Masterpasqua (i Ogden 2001:189). Han har en definisjon som innbefatter viktige momenter i forhold til den kompetanse en lærer må ha i klasserommet. Masterpasqua definerer kompetanse på følgende måte: *”kognitive, emosjonelle, atferdsmessige og sosiale kjennetegn kombinert med tro på og forventninger om at en er i stand til å ta i bruk disse egenskapene”*.

Definisjonen bygger på en forståelse av kompetansebegrepet som en kombinasjon av lærte kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Masterpasqua setter et skille mellom observert kompetanse og selvoppfattet kompetanse. Det er ikke nok å være kompetent. Man må også ha en tro på at man er i stand til å bruke denne kompetansen for å mestre utfordringer og stress. Relatert til mitt forskerspørsmål er dette en god definisjon. Jeg er opptatt av om lærere gjennom deltagelse i LP får ny kunnskap om relasjoners betydning for læring og om de klarer å iverksette kunnskapen til gode tiltak i klasserommet.

Profesjonell relasjonskompetanse defineres av Juul og Jensen (2003:145) som:

Pedagogens evne til å ”se” det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten = det pedagogiske håndverk. Med autensitet menes lærerens evne til å være ekte og nærværende som fagperson i relasjonen. Juul og Jensen utvider definisjonen til å påpeke at det er læreren som har det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet.

Pedagogens evne til å "se" barnet avhenger av fire forhold som kombineres med hverandre. For det første handler det om den voksnes vilje til å "se" barnet. For det andre handler det om den voksnes egne opplevelser av å ha blitt "sett" eller ikke "sett" i oppveksten og voksenlivet. For det tredje er summen av de voksnes erfaringer med barn og det menneskesyn de organiserer seg til, viktige faktorer. Forfatterne referer til ordtaket "Vi ser det vi vil se". I det ligger det at vi tolker andres atferd ut fra egne erfaringer og menneskesyn. Det fjerde forholdet relateres til den voksnes fagpersonlige utvikling. Jo mer personlig vi tar andre menneskers atferd, jo mindre kan vi se av de andre. Juul og Jensen understreker at å bli "sett" handler om noe helt annet enn å bli iaktatt. Det å "se" et barn handler om å se mer enn barnets iøynefallende atferd. Det handler om å "se bak" atferden. Når den voksne makter å "se" barnet, vil barnets selvfølelse styrkes. Det å "se" det enkelte barn handler om å anerkjenne det.

Jan Spurkeland (2005:17) definerer relasjonskompetanse på følgende måte: "*Ferdigheter, evner, kunnskaper som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*". Spurkeland hevder at en leders relasjonskompetanse er utslagsgivende for en leders mulighet til å påvirke.

Med utgangspunkt i definisjonene ovenfor vil en lærers relasjonskompetanse handle om følgende: En lærer må ha kunnskap om relasjoners betydning for utvikling av et godt læringsmiljø. Men kunnskap alene er ikke nok. Læreren må også ha ferdigheter til å sette kunnskapen ut i praksis. Læreren må ha vilje til å "se" eleven på elevens premisser, og vise eleven at læreren anerkjenner han/henne. Det betyr at læreren må bli kjent med eleven. Å bli kjent med en elev handler om å vite noe om elevens interesser, om sterke og svake sider og om å forstå elevens handlinger i gitte situasjoner. Skal en lærer få slik kunnskap om en elev, må læreren make å skape en god kontakt med eleven. Det betyr at læreren må fremstå som en trygg og tillitsvekkende voksenperson for eleven. Verktøyet en lærer har for å utvikle gode relasjoner til elevene, er kommunikasjon og samhandling. Å bygge gode relasjoner til sine elever handler ikke om å gi fra seg lederrollen i klasserommet. Tvert om: Læreren som tydelig leder er viktig for å skape en trygg atmosfære, for å kunne håndtere konflikter som oppstår/reparere relasjoner, for å kunne fremstå som fagperson og samtidig være en god rollemodell for elevene.

Skal man som lærer makte dette, må man analysere og reflektere over eget ståsted i forhold til verdier og holdninger, menneskesyn og syn på læring. Relasjonskompetanse innebærer bevissthet om egne holdninger og verdier og bevissthet om hvilken betydning personlig væremåte og egne erfaringer har for måten man går inn i en yrkesrolle på (Røkenes og Hansen 2006).

Kvaliteter i relasjonskompetanse

Jan Spurkeland definerer 14 ulike dimensjoner som utgjør relasjonskompetanse (Spurkeland 2005:17). Jeg har valgt å fokusere på 8 av disse dimensjonene. De jeg har utelatt er dimensjoner som er vanskelig å måle i min oppgave: humor, kreativitet, utvikling, følelsesmessig modenhet, resultatorientering og generell atferd. Alle dimensjonene handler om lederens evne til å oppnå kontakt og skape relasjoner til sine medarbeidere. Overført til klasserommet vil det si lærerens evne til å skape relasjoner til sine elever. Dimensjonen jeg velger å ha et hovedfokus på i min oppgave er nettopp ledelse. I oppgaven er dette definert til klasseledelse. Viktige dimensjoner i lederens evne til å skape relasjoner er kommunikasjon, tilbakemelding, konflikthåndtering, prestasjonshjelp, tillit og relasjonsbygging. Innenfor hver dimensjon trekkes det linjer til hvilken betydning dimensjonen har for utøvelse av lærerrollen. Spurkeland omtaler kommunikasjon som to ferdighetsdimensjoner: Evne til dialog ovenfor gruppe og evne til dialog på individnivå. Jeg har valgt å slå disse dimensjonene sammen til en dimensjon: Kommunikasjon. Evne til å skape tillit og evne til relasjonsbygging velger jeg å se på som overordnede kvaliteter i relasjonskompetansen. Disse beskrives først. Deretter vektlegger jeg lederrollen og viktige dimensjoner knyttet til klasseledelse.

Tillit

En grunnleggende komponent i en god relasjon er tillit. Har man ikke tillit til en person har man heller ikke en god relasjon til vedkommende. Spurkeland sier at tillit er bærebjelken i alle relasjoner. Den gir grunnlag for forutsigbarhet, og for en grunnleggende tro på at motparten har gode hensikter med sine handlinger. Tillit er en følelse som utvikles over tid, og gjennom ulike erfaringer i relasjon med andre. Tillit er alltid i bevegelse, og derfor trenger den stadig bekreftelse og næring. Dette betyr at tillit trenger kontinuerlig pleie. Tillit i en relasjon er ikke god før begge parter opplever omtrent det samme (Spurkeland 2005).

Ifølge Schindler og Thomas (1995) referert i Spurkeland (2005) kan tillit splittes opp i fem dimensjoner:

1. Integritet: Det må være et samsvar mellom det en person sier og det vedkommende gjør.
2. Kompetanse: Både faglig kompetanse og kunnskap om mellommenneskelige forhold er viktig.
3. Konsistens: Forutsigbarhet ved kjent, tydelig og konsekvent opptreden.
4. Lojalitet: Det er viktig i et tillitsforhold at man er villig til å stille opp for den andre personen og støtte vedkommende.
5. Åpenhet: At man har en ærlig og troverdig opptreden.

For lærerrollen vil vektlegging av disse komponentene innebære at elevene skal kunne kjenne læreren så godt at de føler seg trygge og kan forutsi reaksjonsmåter. Elevene må forstå hvorfor læreren reagerer slik han/hun gjør. Læreren må fremstå faglig flink og må kunne se den enkelte elev og kunne imøtekomme sentrale behov eleven har.

Å ha tillit til noen betyr at man stoler på vedkommende. I en lærer-elev relasjon er det å kunne stole på hverandre sentralt. Da betyr det at eleven er trygg på at læreren holder avtaler, at han/hun ikke henger eleven ut, at eleven blir sett og forstått ut fra personlig egenart: At eleven behandles med respekt. Ordet respekt betyr å "se igjen": Å se en gang til. En elev med ADHD kan lett bli sett og vurdert ut fra handlinger som passer inn i symptomlista for ADHD. Å behandle eleven med respekt betyr å se eleven og ikke diagnosen.

Å møte elever med respekt kan handle om å fokusere på det eleven mestrer, se dem som mennesker med muligheter og ressurser (Damsgaard 2007).

Det er lærerens væremåte ovenfor elevene som avgjør om læreren får tillit hos elevene eller ikke. Hvis eleven føler at læreren er til å stole på, vil eleven også lettere kunne ta opp egne problemer. Det tilkjenner en gjensidighet og trygghet i relasjonen mellom lærer og elev som har stor betydning for begge parter i muligheten for å oppnå best mulig faglig og sosial fremgang hos eleven. Thomas Nordahl kaller dette for å være i posisjon til eleven (Nordahl 2002:121).

I følge Spurkeland vil grunnlaget for tillit oppstå i skjebnesvangre sekunder av det første møte mellom mennesker (Spurkeland 2005). Vi føler intuitivt tillit eller mange på tillit ut fra holdning og kroppsspråk hos den andre.

Tillit bygges opp over tid, og blir sterkere etter hvert som man blir bedre kjent, og ser at den andre er til å stole på. Tillit kan også lett ødelegges. I klasserommet kan tillit knekkes ved en enkel hendelse som f. eks når en elev henges ut foran resten av klassen. Hvor stor knekk tillitsforholdet får er avhengig av hvor sterkt tillitsforholdet i utgangspunktet har vært, hvor sårbar eleven er, og om læreren ber om unnskyldning eller ikke (Overland 2007).

Spurkeland visualiserer begrepet tillit ved å si at det kan sammenlignes med en bro som skal bygges i relasjonen. Det må gjøres skikkelig arbeid med brofestet for at broen skal tåle belastninger og at broens videre byggeelementer er handlinger som bekrefter pålitelighet og respekt. Han understreker at ledere/lærere er avhengig av *broer som bærer* og at det å lede noen er å arbeide med tillit hver dag. Det vil si at en som lærer ikke kan lene seg tilbake og tenke at nå er arbeidet gjort, nå er miljøet godt og vi har gode læringsbetingelser i klassen. Det må hele veien arbeides aktivt med å skape og vedlikeholde relasjoner i klasserommet.

Relasjonsbygging

Relasjonsbygging beskrives av Spurkeland som en kombinasjon av holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Det handler om en mental bevissthet om betydningen av å etablere, utvikle og pleie relasjoner (Spurkeland 2005:129).

Spurkeland deler området relasjonsbygging inn i fire faser: Etableringsfasen, testfasen, tillitsfasen og vedlikeholdsfasen.

Etableringsfasen defineres til de første kontaktene mellom ukjente personer. Målet med etableringsfasen er å gi et minimum av forutsigbarhet og trygghet på hverandre. Læreren skal vise hvem han/hun "er", hva læreren står for. Etableringsfasen skal legge grunnlaget for en åpen og trygg kommunikasjon og den skal danne forutsigbarhet om hvilke regler og normer som gjelder i klassen.

I testfasen søker partene å teste ut hva som egentlig gjelder i relasjonen. Gjelder reglene i klassen? Hvilke konsekvenser får eventuelle brudd på reglene? Er læreren til å stole på? Liker læreren meg? I denne fasen får relasjonene prøvelser som må takles. Dette er en vanskelig

fase fordi relasjonene ennå ikke er skikkelig etablert og dermed svært sårbare for de konfliktene som oppstår og måten de takles på.

Tillitsfasen betegner en relasjon som er testet ut av begge parter. Eleven opplever læreren som forutsigbar og troverdig. Eleven vet hvilke normer som gjelder og hva som forventes.

Spurkeland sier at tillitsfasen er målet med enhver relasjon der hensikten er å skape noe sammen over tid (Spurkeland 2005:140). Spurkeland sier videre at kortvarige samarbeidsforhold ikke oppnår den kvalitet på relasjonen som tillitsfasen innebærer.

Forholdet må ha en varighet på en måned eller to for at tillitsfasen skal oppnås.

Begrensninger i kvaliteten på tillitsfasen ligger også i individuelle forskjeller hos partene.

Noen mennesker er mer tilbakeholdne enn andre og setter grenser for hvor mye de vil vise av sine emosjonelle sider. Dette begrenser dialogen mellom lærer og elev og vanskeliggjør ”bli-kjent” prosessen. Slike relasjoner kan forbli i etableringsfasen.

En relasjon er så god som hver av partene i relasjonen tillater den å bli. Tilliten er så god som den minst tillitsfulle i relasjonen våger og velger. (Spurkeland 2005:140).

Hvis en elev er spesielt tilbakeholden, betyr ikke det at læreren skal ”gi opp” relasjonen. Det er lærerens ansvar å prøve å overvinne barrierene og jobbe for at relasjonen skal komme til tillitsfasen. Man må som lærer søke å finne den rette ”kanalen” inn til eleven.

Alle relasjoner trenger fornying og vedlikehold. Hos læreren ligger mange muligheter for pleie og vedlikehold av relasjonen til eleven i den daglige kontakten, blant annet ved: Å hilse på eleven om morgenen, smil og øyekontakt i løpet av timene, spørsmål om hvordan det gikk med fotballkampen i går og ved konstruktiv tilbakemelding på skolearbeid. Elevsamtalen er den gode muligheten til å befeste og forsterke relasjonen til eleven. Denne samtalen bør ha dialogen som form, der læreren er opptatt av eleven og hans/hennes tanker og mening om sosiale og faglige forhold i skolehverdagen.

Klasseledelse

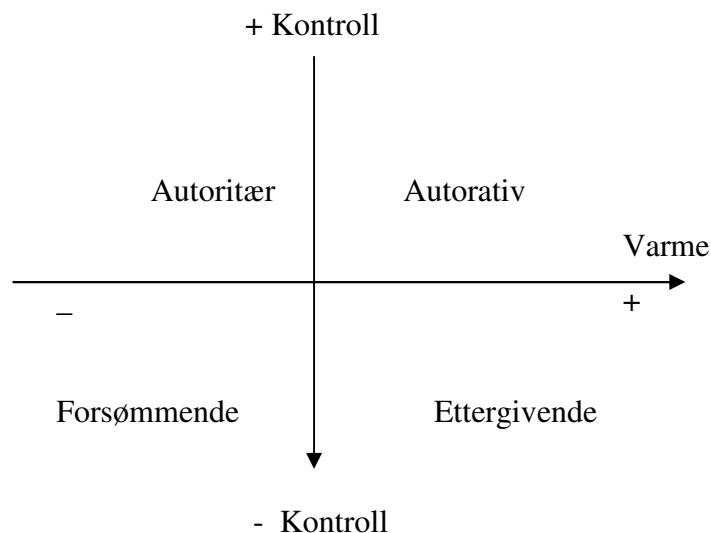
Både Juul og Jensens og Spurkelands definisjon av relasjonskompetanse omhandler lederskap. Juul og Jensen referer til at det handler om evnen til å planlegge og gjennomføre de pedagogiske prosessene som er bestemt, uten å krenke elevens personlige integritet (Juul og Jensen 2003). Spurkeland sier at ledelse er å gjøre andre god, og da må man investere i

relasjoner til dem man skal lede (Spurkeland, 2005). I det å være en synlig leder vektlegger Spurkeland kvaliteter som tilgjengelighet, oppsøkende kontakt og tid til samtale.

Thomas Nordahl definerer klasseledelse på følgende måte:

Klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats (Nordahl 2002:125).

Denne definisjonen vektlegger at ledelse av klasser i betydelig grad angår relasjonen mellom lærer og elev, og at etablering av et godt læringsmiljø for elevene er en sentral lederoppgave. I dette ligger også lærerens evne til å skape et positivt klassemiljø med gode relasjoner elevene i mellom. Klasseledelse vil ofte dreie seg om en balansegang mellom å kontrollere eller ha struktur på den ene siden, og evnen til å gi varme eller være nær elevene på den andre siden. Slik blir relasjonen mellom lærer og elev også nært knyttet til ledelse. Dette kan settes opp som to akser (dimensjoner) som vist i fig. 5:



Figur 5: Klasseledelse (Nordahl 2002:127)

Gjennom figur 5 illustreres fire ulike hovedformer for klasseledelse. Klasseledelse dreier seg om en balansegang mellom å kontrollere eller ha struktur på den ene siden, og evne til å gi varme eller være nær eleven på den andre siden. Slik blir relasjonen mellom elev og lærer

også nært knyttet til ledelse. En autorativ klasseledelse er en fordel. Autorativ klasseledelse innebærer å gi elevene mye varme slik at læreren har en god relasjon til elevene, samtidig som læreren har kontroll og struktur i situasjonen. Den autorative læreren uttrykker sine forventninger til elevene klart og tydelig, og ulike regler håndheves på en måte som aksepteres av elevene. Læreren fremstår som en tydelig voksenperson som samtidig anerkjenner og respekterer elevene. Å respektere og verdsette det elevene står for, betyr ikke det samme som at læreren ikke skal stå for noe selv. Læreren er en voksenperson som det forventes skal stå for noe annet enn elevene, men uten å avvise det elevene står for.

Kaufmann og Kaufmann (1998) referert i Overland (2007) viser til at en leder må skaffe seg sosial innflytelse og arbeide for at organisasjonens mål nås. Overført på ledelse av klasser, vil dette si at læreren som leder påvirker elevene slik at skolens mål nås. Kaufmann og Kaufmann referer til at ledelse er en prosess. Legitimitet som klasseleder bygges opp i møte med elever og også i møte med foreldre. Et sentralt forhold ved lærerens legitimitet, er om elevene har innflytelse på undervisningen eller ikke. Lærere som gir elevene innflytelse, oppnår større legitimitet enn lærere som vil bestemme alt selv.

Laursen (2004), en dansk professor, har gjennomført en undersøkelse blant 30 dyktige lærere i Danmark. Laursen var på jakt etter lærere som var kjent for å gjøre et sterkt inntrykk på elevene sine, for å ha gjennomslagskraft, for å være lærere med "hud og hår". Laursen referer til at det er kjent fra mange undersøkelser at lærernes personlige kvaliteter har stor betydning, ikke bare for hvordan lærere og elever trives i skolen, men også for hvor mye elever lærer. Det har imidlertid ikke vært særlig klart hva disse kvalitetene eller disse kompetansene består i. Dette ønsket Laursen å finne et svar på. Han intervjuet de 30 lærerne og observerte dem mens de underviste. Han analyserte undervisningens viktigste personlige kvaliteter som han kalte *autensiteter*. Viktige kvaliteter han fant var: At læreren er engasjert, at læreren ser det som viktig og meningsfullt å lære elevene noe, at læreren har et respektfullt og åpent forhold til elevene, at læreren liker å arbeide sammen med elevene og at læreren kan se mening og verdi i sitt eget arbeid og realisere sine verdier i klasserommet. Lærerne betraktet og behandlet elevene primært som medmennesker og bare sekundært som barn og elever, og de respekterte deres interesser og prioriteringer. Denne respekten for at elever er selvstendige mennesker med egne erfaringer og synsvinkler, uttrykkes som en viktig del av læreres personlige forhold til undervisningen (s. st). I alle disse eksemplene på hva som representerer god klasseledelse, står samhandling og interaksjon sentralt.

I Nordahl (2002) pekes det på at lærere som ikke er i dialog med andre om sine problemer i klasserommet, vil ha tilgang til få strategier og de vil ta færre sjanser enn andre lærere. Gjennom å utveksle erfaringer vil lærere kunne se nye muligheter og alternativer. Hargreaves (1994) i Nordahl (2002:135) mener at en samarbeidskultur i skolen øker evne til refleksjon hos lærerne og gir dem nye læringsmuligheter. Det vil også gi lærerne en positiv trygghet og en moralsk støtte. Hargreaves sier at dette generelt bidrar til en kvalitetsøkning i elevenes prestasjoner og utvikling.

Kommunikasjonsferdigheter

Kommunikasjon betyr å dele og å gjøre felles. Måten vi snakker til hverandre og med hverandre på, er avgjørende i en relasjon. Hvordan vi forholder oss til hverandre handler ikke bare om kvaliteten på relasjonen, men om det vil være en relasjon eller ikke (Kokkersvold og Mjelve 2003, referert i Damsgaard 2007). En lærer skal kunne kommunisere med enkeltelever og med grupper av elever. Skal en lærer bygge gode relasjoner og opparbeide seg tillit hos elevene som gruppe og i forhold til enkeltelever, må læreren beherske samtaleferdigheter både på individnivå og ovenfor klassen som helhet.

Dialog på individnivå har som formål å bedre kontakt og forståelse mellom to personer (Spurkeland 2005:47). Spurkeland referer til to viktige begreper som må respekteres og forstås i dialogen: Balanse og likeverdighet. Man skal gi rom og åpning for den andre parten i samtalen og vise aksept, respekt og genuin interesse for samtalepartneren. En god dialog har større fokus på vilje til å forstå, enn på å forklare. Tradisjonelt er lærer-elev relasjonen preget av at det er eleven som skal vise læreren respekt og av at det er eleven som skal lytte til læreren. Noen ganger spør kanskje læreren, men er ikke nødvendigvis åpen for eller interessert i elevens svar. Ofte har læreren dannet seg et bilde av hva en sak handler om, og dette vil prege samtalen med eleven. Å gi rom for den andre parten i samtalen, betyr at læreren må gi slipp på makten til å definere virkeligheten og åpne opp for elevens virkelighetsoppfatning. I likeverdighetsbegrepet ligger at begge parter i relasjonen skal tilegnes den samme menneskelige verdien (Juul og Jensen 2003).

Ingen ferdighet er mer kontaktskapende enn evnen til å etablere en fortrolig samtale. (Spurkeland 2005). For å oppnå kontakt, er det viktig med refleksjonsevne, en undersøkende holdning og vilje til å bygge videre på de svarene en får. Samtalens viktigste verktøy er

”spørsmålet. Men samtaler mellom voksne og barn kan ofte bli preget av for mange spørsmål. Disse kan føles mer som et forhør fra barnets side enn en likeverdig samtale. Slike ”forhør” preges gjerne av lukkede spørsmål der barnet kjenner seg som objekt for den voksnes utspørring (Spurkeland 2005 og Juul og Jensen 2003).

Juul og Jensen (2003) bruker begrepet anerkjennende kommunikasjon. De sier at barn som gjennom kommunikasjon føler seg anerkjent, utvikler en personlig/emosjonell kompetanse som Juul og Jensen igjen mener er en forutsetning for sosial kompetanse.

Opplevelsen barn har av hvordan fellesskapet behandler dem, er avgjørende for hvordan barn inngår i og behandler fellesskapene (Juul og Jensen 2003).

Som lærer må man prøve å få alle elevene engasjert. I gruppesammenheng er det lett at noen dominerer, og at mange er passive. Men det er i gruppen at lagfølelsen og klassetilhørigheten dannes. Lærerens evne til å skape en ”vi-følelse” i klasserommet, der elevene får erfare at alle er viktige medspillere på sine ulike måter, har stor betydning for utvikling av elevenes selvfølelse og den sosiale og faglige utviklingen til elevene.

Tilbakemelding

Alle mennesker har behov for oppmerksomhet, positiv tilbakemelding og anerkjennelse. Dette bekrefter oss som individ, og styrker selvfølelsen. I skolen har man tradisjonelt ikke viet den anerkjennende kommunikasjonen stor plass. Men det brukes mye tid på den mer vurderende kommunikasjonen. I skolens verden forholder man seg til læreplaner med ganske presise krav og faglige kriterier som elevene skal oppnå. Elevenes prestasjoner vurderes av læreren, som gode eller mindre god. Dette skjer gjennom fortløpende tilbakemeldinger muntlig og skriftlig, det gis poeng på prøver langt ned i barneskolen, og etter hvert i skolesystemet gis tilbakemeldingene også i form av karakterer.

En lærers jobb i klasserommet handler om å hjelpe, lede og veilede eleven i læreprosessen mot både faglige og sosiale mål. Som lærer ønsker man en positiv utvikling med faglig og sosial vekst hos elevene. Dette samsvarer med forventninger fra foreldre og fra samfunnet som sådan. Problemet oppstår når den voksnes ansvarlighet i forhold til målene dominerer i en grad som kan hemme sunne barns selvfølelse i å utvikle seg optimalt og kanskje ødelegge det lille av selvfølelse som svake elever har. I slike tilfeller hemmes også læringsprosessen

(Juul og Jensen 2003). Juul og Jensen referer til at barn ikke kan skjelve opplevelsesmessig mellom de tilbakemeldingene de får på sine prestasjoner og handlinger, og de tilbakemeldingene de får på seg selv personlig. Er en lærer for vurderende og moraliserende i sin tilbakemelding, kan barnet bli i tvil om sin egenverdi som menneske.

Spurkeland (2005) definerer tre former for tilbakemelding: Positiv tilbakemelding, negativ tilbakemelding og ingen tilbakemelding (neglisjering). I et klasserom gis både positive og negative tilbakemeldinger, og dessverre vet man at det også sitter elever i klasserom som blir mer eller mindre oversett. Spurkeland sier at forholdet mellom positiv og negativ feedback kan anvendes i forholdet 9:1. Det betyr at for hver negativ tilbakemelding en lærer gir en elev, bør vedkommende lærer gi eleven 9 positive. Neglisjering skal være forbudt, sier Spurkeland.

Effektiv ros og oppmuntring kan sammenfattes i åtte punkter (Webster-Stratton 2000, referert i Nordahl m fl 2005:238). Første punkt er at rosen må være spesifikk og konkret. Det vil si at læreren må være helt konkret på hva læreren syntes var bra. Andre punkt er at effekten av rosen øker når læreren framsier den med entusiasme og varme. Som tredje punkt fremheves det at det er viktig at rosen kommer raskt. Fjerde punkt understreker at barn har behov for ros og oppmuntring underveis. Spesielt barn med konsentrasjonsproblemer og lav motivasjon er avhengig av "underveis-oppmuntring". Som et femte punkt sier Webster Stratton at man må lære barnet å rose seg selv. Barnet må lære seg til å bli bevisst på hva det faktisk mestrer og lykkes med. Sjette punkt påpeker at voksne ikke må blande ros og kritikk som: "Du har kommet tidsnok hver morgen, men du er fortsatt alt for sent inn til timene når det har vært friminutt". Slike utsagn minsker effekten av det som er positivt. Å rose både faglig og sosial atferd er det syvende punktet. Det refereres til at observasjoner av læreres bruk av ros, viser at de roser mest faglig atferd og i mindre grad elevens sosiale atferd. Det åttende og siste punktet er å bruke grupperos. Ved å anvende prinsippene ovenfor på elever som er delt i grupper, vil rosen kunne nå flere og kunne stimulere og motivere hele gruppen. Som lærer skal man motivere elevene til læring. Ros regnes som det viktigste verktøyet for motivasjon. Derfor bør en lærer ikke nøle med å bruke det. Svikter en leder på å gi ros, mister vedkommende grepet på ledelse (Spurkeland 2005). Et viktig aspekt ved å gi ros er at mottakeren opplever rosen som fortjent. Ros som virker som overdreven skryt på mottakeren gjør lite, eller ikke noe inntrykk.

Den vanskeligste tilbakemeldingen å gi er den korrigerende og negative. Et viktig virkemiddel for å unngå devaluering av elever, er å skille mellom hva en elev gjør og hva en elev er. Man må som lærer formidle at man ikke aksepterer det eleven har gjort samtidig som man klarer å vise eleven at man verdsetter han/henne som person (Nordahl 2002).

Nøkkelordet i tilbakemelding er ”anerkjennelse”. Ved bruk av anerkjennende kommunikasjon kan elever møte voksne i skolen som bekrefter og verdsetter det de kan, det de gjør og den de er. Det å legge til rette for læringssituasjoner der eleven kan oppleve mestring og få vise hva han/hun kan, blir derfor viktig. Da skapes det situasjoner der det vil være naturlig for læreren å gi eleven oppmuntring, anerkjennelse og ros (Nordahl 2002).

Konflikthåndtering

I konflikter settes relasjoner på prøve. En uheldig konsekvens av en konflikt kan være at relasjonen mellom partene ødelegges, men det kan også være at en relasjon styrkes gjennom løsning på en konflikt. Spurkland (2005) definerer tre hovedkategorier av konflikter: Personkonflikter, interessekonflikter og verdikonflikter. Grensegangene mellom de tre ulike kategoriene kan være utydelige og ofte gå over i hverandre. Verdikonflikter og interessekonflikter kan ende opp som personkonflikter. Alle tre kategoriene er gjeldende i skolen. I skolen er det elever fra ulik kultur og sosial bakgrunn. Dette kan skape spenninger i skolen og være kilde til motsetninger og konfliktsituasjoner. Lærere må stadig løse opp i konflikter elevene i mellom, og de kan oppleve personkonflikt mellom seg selv og elever, med foresatte, eller mellom seg selv og andre lærere. Noen situasjoner er akutte, og krever direkte inngripen fra lærerens side, f. eks når to elever sloss. Slike situasjoner krever stor grad av selvkontroll. Stor grad av selvkontroll kreves også av læreren når vedkommende blir utfordret av en eller flere elever i klasserommet. Ens egen integritet og følelser rokkes ved i slike situasjoner. Selv om man i skolen ikke liker å snakke om det, så er det uten tvil slik at konflikter mellom lærere og elever av og til kommer ut av kontroll, og fører til uheldige reaksjoner både hos lærere og elever.

Uløste konflikter har ofte en negativ virkning på læringsmiljøet, men en konflikt kan også være kimen til ny vekst og utvikling. Det som avgjør om en konflikt blir ødeleggende for miljøet eller om den fører til positive forandringer, er hvordan konflikten håndteres (Bjørvik og Haukedal (2001) referert i Overland (2007)). Man bør søke veiledning fra utenforstående

for å se nye løsninger før konflikten blir for følelsesbundet og fastlåst (Spurkeland 2005). I lærerutdanningen er det lite, eller ingen, fokus på konflikthåndtering. Og i en travel skolehverdag gis det lite rom for refleksjon over hva som virker konfliktløsende, og hva som ikke gjør det. Mange lærere står alene i konfliktfylte situasjoner både når det gjelder enkeltelever, elevgrupper og foreldre. Med rom for refleksjon i lærerkollegiet kunne det vært mulig å løfte frem kloke grep om hva som kan være nyttig å gjøre i ulike situasjoner.

Prestasjonshjelp

Spurkeland (2005) innfører et nytt begrep som han kaller for prestasjonshjelp. Det handler om at man som leder skal klare å få frem det beste i enkeltindividene man leder. Prestasjonshjelp er en sammensatt kompetanse. Å få andre til å yte og mestre innebærer emosjonell kompetanse så vel som ferdigheter og teknikker. Spurkeland understreker at prestasjonshjelp har en sterk emosjonell komponent i bunnen av ferdigheten og evnen. Spurkeland definerer prestasjonshjelp slik: *”Enhver personlig relasjonell påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, mer kompetent og i stand til å ta i bruk det beste i seg selv”*. (Spurkeland 2005:280).

Mennesker henter ikke all kraft i seg selv. Vi får kraft og energi gjennom samspill med nære andre personer som er viktig for oss. Gode prestasjonshjelpere gjennom livet kan være foreldre, lærere, venner og kollegaer. De samme kan også fungere motsatt og ta fra oss all kraft. Faktorer som tilfører den andre energi, definerer Spurkeland som støttende tilstedeværelse eller positiv interesse, å ville den andre vel. Lærerens prestasjonshjelp har betydning for elevens motivasjon, selvfølelse, pågangsmot og utholdenhet. Lærere skal hver dag gi energi og være emosjonelle støttespillere ovenfor sine elever. Skal lærerne kunne dette, må de stå i et emosjonelt positivt forhold til sine elever. Derfor handler relasjonsledelse i skolen om å finne den individuelle og gode relasjonen til hver elev. Eleven må vite at prestasjonshjelperen, læreren, vil han/henne vel om mottaket skal virke. Mottakeren må kjenne seg akseptert og verdsatt i læringsøyeblikket. Spurkeland hevder at den emosjonelle komponenten i læring er utrolig undervurdert (Spurkeland 2005:287).

Oppsummering

Jeg har i den første delen av oppgaven foretatt en teoretisk gjennomgang av litteratur og forskning knyttet til systemteoretisk forståelse av atferd, til relasjoners betydning for et godt læringsmiljø og til forståelse av begrepet relasjonskompetanse. Jeg har også beskrevet hvordan det arbeides med analysemodellen i lærergruppene.

I teorien understrekes det hvor viktig læreren er for barn og unges faglige og sosiale læring. Det er læreren som har ansvaret for å utvikle et godt læringsmiljø. Det pekes på at i spenningsfeltet mellom elever og mellom lærer og elever påvirkes man av hverandre. Ledelse av klasser angår i betydelig grad relasjonen mellom lærer og elev, og etablering av et godt læringsmiljø for elevene er en sentral lederoppgave. I dette ligger også lærerens evne til å skape et positivt klassemiljø med gode relasjoner elevene i mellom. Klasseledelse vil ofte dreie seg om en balansegang mellom å kontrollere eller ha struktur på den ene siden, og evnen til å gi varme eller være nær elevene på den andre siden.

Det skisseres ulike kompetanseområder for læreren i arbeidet med å skape et relasjonelt godt læringsmiljø. Tillit og relasjonsbygging er overordnede dimensjoner i relasjonskompetansen. Læreren må skape et tillitsforhold til sine elever. Tillitsforholdet danner grunnlaget for relasjonsbyggingen mellom læreren og elevene. Tillit og gode relasjoner skaper læreren ved å bli kjent med sine elever, vise elevene respekt, bry seg om dem, se deres sterke sider og deres muligheter. I dette ligger det at man som lærer ser, bekrefter og verdsetter eleven, gir rask og positiv tilbakemelding, anerkjenner og lar seg begeistre av elevens faglige og sosiale væremåter, og har klar og tydelig kommunikasjon av forventninger til faglig og sosial aktivitet.

METODE

I den opprinnelige greske betydningen, betydde begrepet metode ”*et veivalg som fører til målet*” (Kvale, 2001: 20). Design, metode og generell vitenskapsfilosofi henger nøye sammen (Fugleseth og Skogen, 2006:257). Ulike vitenskapsfilosofiske perspektiv vil gi ulik innsikt eller forståelse ut fra det ståsted vi har valgt. Ståstedet vårt bestemmer hva vi ser og ikke ser.

I mitt arbeid med denne oppgaven, har jeg vært interessert i å finne ut om lærere som deltar i LP, flytter fokus fra en tradisjonell individorientert tenking knyttet til problematferd i skolen, til et større fokus på relasjonelle forhold som viktige faktorer i utvikling av et godt læringsmiljø, og der relasjoner mellom lærer og elev er den viktigste faktoren. Dette innebærer at lærere som deltar i LP skal omgjøre økt teoretisk kunnskap om relasjoners betydning for læringsmiljøet til praktiske handlinger i klasserommet. Allerede da problemstillingen min var klar, hadde jeg bestemt meg for at jeg ville bruke kvalitativ metode. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt bare å bruke et kvalitativt intervju. Underveis i prosessen fant jeg ut at jeg også ville benytte meg av referatene fra lærergruppemøtene til de fire lærergruppene. Ved å kombinere intervju og analyse av referatene ville jeg ha et dypere materiale å studere i, og en større mulighet for å kvalitetssikre funnene mine.

Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning definerer seg inn under hermeneutiske forskningstradisjoner. Ordet hermeneutikk er avledet av det greske ordet hermeneus. Det betyr tolk eller fortolker (Hjardemaal 2002:40). Kvale (2001:40) sier: ”*I følge en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale... Begrepene samtale og tekst er essensielle, og det legges vekt på tolkerens forforståelse av tekstens emne*”. Et viktig begrep i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel refererer til at det er en forbindelse mellom det jeg som forsker fortolker, min forforståelse av det tema jeg forsker på, og den sammenhengen eller konteksten det fortolkes i. Fortolkningen består i stadige vekselvirkninger mellom helhet og del, mellom det jeg skal fortolke og den kontekst det fortolkes i, og mellom det jeg skal fortolke og min egen forforståelse (Hjardemaal, 2002). Relatert til min undersøkelse vil det si at jeg fortolker tekstene i intervjuene og referatene fra lærergruppene ut fra min forforståelse av helheten i det temaet jeg studerer og konteksten fortolkningen foregår i. Forståelsen av delene i intervjuene og referatene påvirker igjen min

oppfattelse av helheten. Denne vekselvirkningen mellom del og helhet gjør at jeg stadig forstår mer av det jeg studerer, det hele blir en dynamisk prosess.

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). I min undersøkelse skal jeg tolke og forstå læreres beskrivelser av om de har fått ny kunnskap om relasjoners betydning for utvikling av et godt læringsmiljø og om de opplever at denne kunnskapen har ført til endret handling i klasserommet. Jeg har valgt to tilnærminger for å søke å få svar på mine spørsmål. Den ene tilnærmingen er intervju. Den andre er dokumentanalyse. Dokumentene er representert ved referater fra lærergruppemøtene i deres andre år med LP.

Kvalitativt intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale, men det er en *faglig* samtale (Kvale, 2001). Gjennom kommunikasjon blir vi kjent med andre menneskers erfaringer og tanker, og lærer om den verden de lever i og hvordan de forholder seg til denne. *”Det faglige forskningsinterview forsøker at forstå verden fra intervjupersonenes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsverden, forend der gives videnskapelige forklaringer”* (Kvale, 2002 i Dalen 2004:17).

Som tilnærming valgte jeg det semistrukturerte intervjuet. Et semistrukturert intervju har en plan for intervjuet. Planen er strukturert gjennom intervjuguiden der forskeren har planlagt intervjuet nøye for å få belyst tema og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2004). Men samtalen mellom intervjuer og informant foregår ikke på en standardisert måte. Dette muliggjør en fleksibilitet der informanten selv kan velge hvordan spørsmålene skal besvares. Det semistrukturerte intervjuet gir også forskeren en mulighet til å følge informanten videre i vedkommendes historie, hvis informantens fortelling gir viktig kunnskap for forskeren, som forskeren ikke hadde tenkt på ved utarbeidelsen av intervjuguiden (Postholm 2005). Nettopp dette var et viktig utgangspunkt for meg i intervjuene. Jeg ønsket at mine informanter skulle fortelle så fritt som mulig om sine erfaringer med LP-modellen. I alle de fire intervjuene ble det slik at jeg ikke stilte alle spørsmålene i intervjuguiden, fordi informantene fortalte fritt, og ga meg svar før jeg hadde stilt spørsmålet.

Forskerens forforståelse er viktig i det kvalitative forskningsintervjuet. Kjennskap til en undersøkelses innhold får man ikke bare gjennom litteratur og teoretiske studier (Kvale 2001). Det er viktig å ha kunnskap om miljøet intervjuene skal foregå i, kjenne språklige begreper, rutiner og maktstrukturer. Jeg har gjennom mitt arbeid på PPT vært nødt til å sette meg godt inn i LP-modellen. Ved å ha veiledet to veiledningsgrupper i et år, samt selv hatt veiledning fra Lillegården kompetansesenter, følte jeg at jeg hadde gode forkunnskaper om det emnet jeg ønsket å studere.

Dokumentanalyse

Analyse av dokumenter har en lang tradisjon i kvalitativ forskning (Thagaard 2009). Dokumentanalyser skiller seg fra data forskeren har samlet inn i felten, ved at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til (Thagaard 2009:62). Referatene fra lærergruppene er skrevet for at medlemmene i lærergruppene skal ha en skriftlig dokumentasjon over sakene de arbeider med, og for at de skal klare å holde tråden i arbeidet.

Analyser av *foreliggende tekster* benyttes ofte som supplement til andre kvalitative datainnsamlingsmetoder Thagaard (2009:13). Allerede da jeg gjennomførte det første intervjuet ble jeg klar over at det ville være vanskelig for mine informanter å huske detaljer om opprettholdende faktorer og tiltak i hver sak som var behandlet i lærergruppene det siste året. For å styrke kvaliteten på datamaterialet fant jeg det ønskelig å benytte meg av det allerede skrevne materialet fra lærergruppene. I lærergruppene skal hver sak dokumenteres på denne måten: I tillegg til referater fra hvert møte, skal det i hver sak skrives ned hvilke opprettholdende faktorer gruppa kom fram til, hvilke faktorer som ble valgt av veisøker, hvilke tiltak gruppa kom fram til og hvilke tiltak veisøker valgte. Disse tiltakene skal også dokumenteres i en evaluering, og i forhold til om veisøker mener at tiltakene har hatt effekt.

Jeg fikk tillatelse fra rektor og personalet ved begge skolene til å benytte referatene fra begge lærergruppene på hver skole. Hver gruppe hadde gjennomført fra ti til tolv møter i løpet av året.

Utvalg

Jeg er i min oppgave opptatt av begrepet relasjonskompetanse. I LP har alle lærerne fått teoretisk kunnskap om systemteori og relasjoners betydning for elevenes læring. De har vært på opplæring før de begynte med modellen, og de deltar på to fagdager hvert år. I opplæringa har relasjoners betydning for læringsmiljøet gått igjen som en rød tråd, og med spesiell fokus på lærer-elev relasjonen. En viktig kunnskapstilførsel ligger også i den praktiske anvendelsen av analysemodellen gjennom to år.

Jeg har intervjuet fire lærergrupeledere ved to barneskoler. Referatene jeg bruker i dokumentanalysen er fra møtene i de respektives lærergrupper. På denne måten styrker de to tilnærmingene hverandre. Det lærerne forteller kan utdypes videre gjennom referatene. Jeg var interessert i å få kunnskap om hvordan arbeidet med LP hadde fungert på skolene i forhold til min problemstilling, og hvilke erfaringer de hadde ervervet. Da måtte jeg velge skoler som hadde arbeidet over tid med modellen. Implementeringstiden for LP er satt til 2 år og det var derfor naturlig å velge skoler som snart var ferdig med implementeringstiden. Jeg valgte skoler som jeg kunne ha kontakt med uten for lang reisetid. Et par av disse skolene hadde hatt utskiftninger av gruppeledere i perioden. Dette opplevde jeg som et sett variabler som ville påvirke resultatet av datamaterialet. Jeg ønsket å få kunnskap fra mest mulig stabile personer og systemer. Da sto jeg igjen med to skoler. Jeg hadde personlig kontakt med rektorene ved de to utvalgte skolene og orienterte om undersøkelsen min. De var begge positive til at jeg skulle få intervjuere lærere ved skolen. Det samme var lærergrupelederne som ble spurt.

Intervjuguide

I alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide. Jeg valgte et semistrukturert intervju. De faglige samtalerne ble fokusert mot temaer som var bestemt av meg på forhånd. Jeg ønsket at mine informanter skulle fortelle fritt om sine erfaringer. Derfor fulgte jeg ikke intervjuguiden slavisk, men varierte spørsmålene naturlig etter samtalens forløp. Jeg var trygg på at jeg kunne klare å holde fokus på problemstillingen min underveis i intervjuet, i forhold til å kunne stille oppfølgingsspørsmål, og til å få samtalen inn på rett spor hvis informantene kom inn på temaer som var helt irrelevant for problemstillingen min.

Dalen (2004:99) sier at kvalitative intervju ofte omfatter personlige temaer som krever fortrolighet for at informanten skal åpne seg. Derfor kan rekkefølgen av temaer være avgjørende for hvordan intervjuet forløper. Intervjuguiden min var firedelt (se vedlegg 1). Jeg startet med innledningsspørsmål som ikke var personlig, men som gikk på skolen som organisasjon. Jeg ønsket å få vite bakgrunnen for at skolene meldte seg på programmet. I dette lå et ønske fra meg om å få vite noe om beslutningen var tatt av skolens ledelse alene, eller om personalet ved skolen hadde vært delaktig i prosessen. Arnesen mfl (2006) sier at 80 % av personalet ved en skole bør være positiv når en skole initierer en større endringsprosess. Hvis personalet ønsker tiltaket, vil det ikke føles som pålagt og belastende. For meg var derfor dette spørsmålet viktig. Hvis lærerne hadde følt at LP var pålagt dem av rektor, eventuelt av kommunen, ville dette kunne også kunne påvirke forhold knyttet til min problemstilling. I første del av intervjuet var jeg også opptatt av lærernes definisjon av begrepet læringsmiljø. Dette er et sentralt begrep i LP-modellen, og i min problemstilling.

I den andre delen av intervjuet ønsket jeg at de skulle fortelle så fritt som mulig om arbeidet i lærergruppene knyttet til erfaringer med analysemodellen og de ulike perspektivene. Det er arbeidet i lærergruppa som reflekterer lærernes utvikling i forhold til relasjonelle forhold. Jeg ønsket å vite om arbeidet med analysemodellen hadde påvirket lærerne i tenking om måter å forstå lærings- og atferdsproblemer i skolen, og om det ble fokusert på relasjonelle forhold i analysen og i tiltak. Spørsmål om engasjement i gruppa, og om alle hadde vært veisøker, ville si meg noe om aktivitet og mulighet for spredningseffekt.

Fokus på relasjonelle forhold i skolen ble i den tredje delen av intervjuet videreført med spesifikke spørsmål knyttet til begrepet relasjonskompetanse slik det ble definert i teorikapittelet. Jeg vektla i denne delen av intervjuet relasjon lære–elev med fokus på klasseledelse, men berørte også elev-elev relasjonen som en naturlig del av klasseledelse. Jeg var opptatt av å få vite om lærerne mente de hadde fått ny kompetanse om relasjoners betydning for læringsmiljøet, og om denne kunnskapen ble overført til strategier og tiltak i klasserommet.

I den siste delen av intervjuet stilte jeg igjen spørsmål som etter hvert ”fjernet” seg fra personlige erfaringer og endte opp med spørsmål som gikk på skolen som organisasjon. Dette

var spørsmål som omhandlet erfaringer med LP-modellen, både for dem personlig i sin lærerutøvelse og for skolen som helhet.

Gjennomføring av datainnhenting.

Jeg informerte rektorene ved de to skolene muntlig om min undersøkelse og ba om tillatelse til å intervju lærergruppeledere. Begge to stilte seg positive til dette. Det samme gjorde lærergruppelederne ved begge skolene. Ved den ene skolen ville rektor at jeg skulle spørre lærergruppelederne, ved den andre skolen var det rektor som spurte. Da jeg senere hadde behov for kopi av referatene, var det rektor som ga tillatelsen til dette. Alt i referatene ble anonymisert.

Intervjuene ble tatt innenfor en periode på to uker. De ble tatt opp gjennom eget lydopptaksprogram på en PC. Jeg startet intervjuene med å repetere formålet med undersøkelsen min, og fortalte at intervjuet skulle tas opp på eget program på datamaskinen jeg hadde med. De fikk vite at de skulle få lese igjennom transkriberingen av intervjuet, og at de kunne komme med endringer eller utdypinger av tema de hadde snakket om, og at de også hadde rett til å si at de ikke ville bli sitert. De fikk også vite at de skulle få lese igjennom sider av oppgaven der de var sitert. Tre av intervjuene ble foretatt på den enkeltes arbeidsplass. Vi satt på avskjermet rom, og ble kun ved et tilfelle avbrutt ved at døren ble åpnet, men dette hadde liten påvirkning på fortsettelsen av intervjuet. Det fjerde intervjuet ble avholdt på et grupperom på et hotell fordi dette passet best for informanten ut fra dag og tidsressursen vedkommende hadde til rådighet. Tiden intervjuene tok varierte fra en time til en time og et kvarter. Alle informantene ble avslutningsvis spurt om hvordan de hadde følt intervjusituasjonen, og alle ga uttrykk for at de syntes det hadde gått greit. Ingen lot seg påvirke av at samtalen ble tatt opp.

Jeg transkriberte intervjuene selv. Det var en prosess som tok tid, men som samtidig hjalp meg til å få en stadig dypere forståelse av dataene og det intervjupersonene fortalte. For å bevare den personlige egenarten i intervjuene, skrev jeg på dialekt og så ordrett som mulig. Jeg laget så en ny versjon av hvert intervju, der avsnitt jeg mente ikke hadde betydning for min problemstilling, ble fjernet. Det var denne utgaven intervjupersonene fikk lese.

Jeg hadde tilgang på referater fra 42 møter i lærergrupper. I referatene var det 14 saker som var godt dokumentert fra problemstilling til tiltak og 4 saker som var dokumentert med problemstilling og opprettholdende faktorer, men ikke tiltak.

Validitet og reliabilitet

Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer fram til i forhold til den virkelighet forskeren har studert (Thagaard 2009). Validitet er en egenskap ved slutninger, ikke ved metoder, data eller resultater. Det er slutningene som trekkes på grunnlag av metodene som har validitet, ikke metodene i seg selv (Lund og Haugen 2006). I pedagogisk forskning er man ofte interessert i å studere teoretiske begrep som ikke er direkte observerbare. I tilfeller hvor det ikke foreligger noe klart definert kriterium å vurdere målingen opp mot, drøfter man begrepsvaliditet (Kleven 2002). Man kan finne empiriske indikatorer på begrepene, men man kan ikke regne med å finne observerbare indikatorer som fullt ut dekker et teoretisk begrep. Det blir da viktig å se på hvordan begrepene er operasjonalisert. Kleven definerer begrepsvaliditet til *grad av samsvar mellom* begrepet slik det er definert teoretisk *og begrepet slik vi klarer å operasjonalisere* det (s.st:122). Ved begrepsvaliditet er man opptatt av hva som måles, hvilke begreper indikatorene representerer (Lund og Haugen 2006). Begrepsvaliditet handler da om i hvilken grad jeg har klart å operasjonalisere eller konkretisere fra teori til indikatorer som er benyttet i intervjuguiden og de spørsmålene jeg bruker i selve intervjuet.

Jeg har forsøkt å finne fram til operasjonaliseringer som er gyldig i relasjon til det jeg ønsket å studere. Utfordringen er hvor godt undersøkelsens hovedfokus blir representert av mine indikatorer. Her handler det altså om kvaliteten på mine indikatorer i forhold til de spørsmål jeg vil ha besvart, og til kvaliteten på tolkningen av dataene jeg får ut fra kontekst, forståelse av tekstene fra intervju, referater og forståelse av teori og sammenheng mellom teori og data.

Selv om jeg i en kvalitativ undersøkelse, har mulighet til å rette opp misforståelser underveis i intervjuet, eller etterpå, vil det være en fare for at jeg ikke får et helt bilde av det fenomenet jeg vil undersøke. Indikatorene og operasjonaliseringene i intervjuguiden kan være preget av min forforståelse, som igjen vil påvirke min tolking av opplysningene jeg fikk. Det betyr at de indikatorene jeg valgte kan representere et skjevt utvalg av alle de indikatorene som kunne

vært mulig for det jeg ønsket å undersøke. Andre indikatorer ville kunne gitt andre resultater. Dette gir åpning for at det kan være en underrepresentasjon på noen områder.

Generalisering er et begrep som benyttes for å beskrive om resultatene er overførbare. I denne oppgaven vil det bety om man kan finne samme empiri ved andre skoler som har brukt LP-modellen i to år ved bruk av samme type verktøy. Jeg mener det er vanskelig å generalisere konklusjonene til en annen kontekst. For eksempel ligger de to utvalgte skolene begge i kommuner der det har vært bred beslutning om deltagelse i programmet. Hvilken betydning dette har for utfallet i positiv eller negativ retning er vanskelig å si. Thagaard (2009) referer imidlertid til overførbarhet som gjenkjennelse. I det ligger en betydning av at personer med erfaring fra de fenomener som studeres kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles i teksten. I en slik forståelse mener jeg oppgaven er overførbart.

Uttrykket *reliabilitet* betyr pålitelighet. I forskning vil begrepet relatere seg til hvor pålitelige resultatene av forskningen er (Kvale 2001). Det vanlige kriteriet for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas (Postholm 2005). Dette er vanskelig i kvalitative studier fordi man ikke kan reprodusere en kontekst mellom forsker og informant. Undersøkelsens data kan derfor bare si noe om en bestemt situasjon, med et sett av informanter under betingelser i den kontekst undersøkelsen foregikk. Kleven (2002) sier at reliabilitet ikke er noe mål i seg selv. Men at reliabilitet er viktig fordi dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten. Jeg har forsøkt å oppnå troverdige resultater gjennom klargjøring av metodebruk, mulige feilkilder og argumentasjon av det jeg finner i undersøkelsen.

For å søke å styrke reliabiliteten så godt som mulig brukte jeg to ulike metoder for innsamling av data: Intervju og referater. Det var vanskelig for lærerne som ble intervjuet å huske konkret fra alle saker forhold knyttet til opprettholdende faktorer som var mest fokusert og tiltak i et relasjonelt perspektiv som var igangsatte. Ved hjelp av referat fra lærergruppene ble sammenhengen mellom operasjonalisering og indikatorer styrket.

Etiske vurderinger

Forskning og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd i forskningsforløpet (Postholm 2005). Det betyr at forskeren må foreta etiske overveielser hele veien. For å sikre best mulig de etiske sidene ved forskningen min foretok jeg følgende grep underveis i prosessen:

Rektor og lærere var godt informert muntlig av meg om formålet med undersøkelsen. De hadde mulighet til å stille spørsmål hele veien i prosessen. Informantene ble informert om frivillighet, anonymitet, at de skulle få lese transkriberingen av intervjuet, samt lese hvor i oppgaven de var sitert. Alle informantene er omtalt som "hun" der det er referert til kjønn. Lydopptakene av intervjuene var merket med tall, ikke navn, og utvalget var så lite at det ikke var ikke nødvendig å oppbevar noen navneliste. Alle referater er anonymisert.

Forskningsprosjektet ble meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS for godkjenning. Personvernombudet har i brev form slått fast at prosjektet er meldepliktig. Kopi av svar fra Personvernombudet ligger vedlagt.

Analysemetode

Kvale (2001:118) sier at intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren og den endelige historien som forskeren forteller for et publikum. Han sier videre at å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer. Thagaard (2009) beskriver tre forskjellige analysemetoder: Diskursanalysen fremhever hvordan personer skaper mening til det de beskriver gjennom måten de uttrykker seg på. Man er opptatt av hvordan oppfatninger som kommer til uttrykk i en samtale er preget av den konteksten de personer som deltar i samtalen etablerer seg i mellom. Den andre metoden, den personsentrerte tilnærmingen, knyttes til fremstillinger av materiale hvor personer er i fokus. Man er opptatt av å tolke personens utsagn og retter fokus mot innholdet i tekster som kan være utskrifter fra intervju eller notater fra observasjoner. Den tredje tilnærmingen er den temasentrerte analytiske tilnærmingen. Temasentrerte tilnærminger setter temaene i datagrunnlaget i fokus. Forskeren retter fokus mot utvalgte temaer, og sammenligner informasjon fra alle informantene om disse temaene. Thagaard (2009:172) sier at en helhetlig forståelse av hvert tema innebærer å analysere utsnitt av teksten i forhold til sammenhengen teksten er en del av. Analysen av materialet kan deles inn i en beskrivende og en tolkende fase. Den beskrivende fasen gir en første orden og oversikt over materiale.

I denne undersøkelsen har jeg valgt en temasentrert tilnærming. I tematiseringen har jeg valgt å ta utgangspunkt i de tre underspørsmålene til problemstillingen min. Hvert intervju er lest

inngående og undersøkt med hensyn til utsagn og fortellinger som kan belyse disse spørsmålene. Jeg har sammenlignet informasjon fra hver av informantene, og fra referat, innenfor hvert spørsmål. Disse dataene presenteres under hvert spørsmål og fortolkes deretter opp mot sentrale funn som samlet trer fram i datagrunnlaget og ut fra teorien i oppgaven. Til slutt drøfter og konkluderer jeg funnene mine i forhold til problemstillingen min.

Jeg innleder analysen med en beskrivelse av begrunnelsen for hvorfor skolene ville delta i LP. Dette representerer en bakgrunnsforståelse og sier noe om eierforhold til programmet, engasjement for deltagelse og ønske om å starte en endringsprosess.

Bakgrunn for at skolene valgte å bli med i LP.

I oppstarten av intervjuene ble lærerne bedt om å fortelle hvorfor skolen meldte seg på programmet. Dette spørsmålet regnet jeg som et ”oppvarmingsspørsmål”. Det var ufarlig for gruppelederne å svare på, og gjorde at samtalen kom i gang på en lett måte. Jeg ønsket samtidig å få vite om det bare var skoleledelsen som ønsket deltagelse i LP, eller om bestemmelse om deltagelsen var forankret i personalet ved skolen.

Alle de fire informantene fortalte at bakgrunnen for at skolen meldte seg ”på” LP, var at skolen hadde vansker i forhold til atferdsproblematikk. En av informantene fortalte at personalet samlet hadde gitt uttrykk ovenfor rektor at de var slitne av elever med atferdsproblematikk. Når lærerne sto oppradd, ble ofte eleven sendt til rektor, uten at det ga en endelig løsning på problemet. Hun uttrykte det slik:

Vi (personalet) sa til rektor at det som ”tar” oss mest, er unger med atferdsproblemer. For en unge med store atferdsvansker mister jo ikke de atferdsvanskene selv om han går opp til rektor. Det blir en ond sirkel.

Hun fortalte videre at for rektor ved denne skolen ble LP et godt alternativ for skolens arbeid med atferdsproblematikk. En av lærerne på den andre skolen fortalte at de hadde fått informasjon fra PPT om LP. Lærerens refleksjoner etter denne informasjonen ble uttrykt slik:

(...) på en måte så følte jeg ...her er noe som kan hjelpe oss til å ta tak i de problemene som kommer hele tiden, men nå kan vi gjøre det i lag(...)

På denne skolen var beslutningen om deltagelse i LP tatt i personalet ved skolen, og rektor bestemte ut fra dette at skolen skulle delta. Det lærerne gjennom sine utsagn forteller, er at de fikk en forståelse av at LP var et redskap, et verktøy, som kunne hjelpe dem i å ta tak i problemer de slet med i hverdagen, og at de så at modellen kunne hjelpe dem med nye innfallsvinkler. Og det var viktig for dem at dette var noe de som lærere kunne gjøre sammen, noe de kunne hjelpe hverandre med.

Forskningsspørsmål 1

Har læreren, gjennom arbeidet med LP, fått større kunnskap om relasjoners betydning for læringsmiljøet?

Lærerne ble først spurt om hva de la i begrepet et godt læringsmiljø. Lærerne er entydig i sine svar om at for å få et godt læringsmiljø så må det arbeides med relasjonsbygging. De fremhever at det er viktig å se den enkelte elev, rose elevene og la elevene oppleve mestring. En av informantene sier det slik:

For å få et godt læringsmiljø så tror jeg man må gi mye ros. Så må det være gode relasjoner....et godt miljø rundt oss, vi må på en måte være glade i hverandre. Hvis jeg tillater meg å ikke like en unge, så får jeg aldri noen god relasjon til den ungen, og da får jeg det ikke til.

Lærerne ble også utfordret underveis i intervjuet til å si om de mente at læringsmiljøet ved skolen var blitt bedre etter to års arbeid med LP. De svarer at de er spent på spørreundersøkelsen de nettopp har tatt. Alle elever og lærere på skoler som deltar i LP, svarer på en spørreundersøkelse som skal måle forhold knyttet til læringsmiljøet. Skolene svarer på denne undersøkelsen to ganger: Den første gangen i oppstarten av LP-arbeidet. Den andre gangen på slutten av det andre året med LP. Men alle de fire lærerne gir uttrykk for at de mener læringsmiljøet på skolen er blitt bedre. En av dem sier det slik:

(...)så har vi gjort en del fremskritt, vi har begynt å tenke på en annen måte, og jeg tror at for skolen som system så har det blitt bedre. Det har jeg kjempetro på!

De beskriver en opplevelse av en holdningsendring i personalet, der man ikke går så lett i forsvar, men lytter mer og reflekterer over opprettholdende faktorer for å forstå atferds- og læringsproblemer. En av dem sier det slik:

(...) vi har hatt tilbakemelding på gruppa, at når man har vært igjennom det her (analysemodellen) noen ganger, så begynner man å tenke i nye baner, man får et videre perspektiv, og så gjør man forhåpentligvis ting på en bedre måte enn før.

Begge lærerne fra en skole forteller at rektor sier at det er helt slutt på at elever blir sendt på rektors kontor fordi lærerne er helt opprådd og ikke vet hvordan de skal takle situasjonen i klasserommet. Lærerne på den andre skolen gir uttrykk for at de har en formening om at rektor opplever slike situasjoner i mindre grad nå enn tidligere. De forteller at LP-arbeidet har vært evaluert ved skolen, og begge skolene ser arbeidet som så verdifullt at de fortsetter med samme intensitet i LP-arbeidet også neste skoleår.

Jeg var interessert i informantenes syn på det å analysere et problem ut fra ulike perspektiv og ut fra opprettholdende faktorer. Jeg var også opptatt av hvilket perspektiv som ble mest brukt. Det er når lærerne vurderer et problem ut fra et aktør- eller et kontekstuellt perspektiv, at relasjonelle forhold berøres. Det er ved bruk av disse perspektivene at læreren søker å "se" eleven og forstå elevens handlinger.

Alle de fire informantene er udelt positive til arbeidet med analysemodellen og til det å analysere et problem ut fra ulike perspektiv og opprettholdende faktorer. Informantene fremhever at det å måtte analysere et problem før man tenker tiltak, har vært nyttig for dem, og noe de ser på som verdifullt å måtte gjøre. Gruppelederne gir uttrykk for at i arbeidet med analysemodellen har de etter hvert klart å flytte fokus fra individperspektivet og mer over til de to andre perspektivene, aktørperspektivet og konteksten. En av gruppelederne sier det på denne måten:

Etter hvert som vi har jobbet med modellen så gror den fast en eller annen plass i nakken på en!

Vedkommende lærer utdyper dette videre med at de etter hvert har fått et fokus på at handlinger hos elevene kan ha sitt grunnlag i flere forhold, og ikke alltid i den mest nærliggende handling som for læreren der og da er mest iøynefallende. Dette fokuset har læreren med inn i klasserommet og under inspeksjon i friminuttene. Det er altså ingen "øvelse" som bare foregår i lærergruppene. Den samme læreren sier videre:

(...) vi har elever med ADHD på skolen. Det ble en helt annen forståelse av ting, det å se det fra den andres (elevens) perspektiv.

Hun gir med dette uttrykk for at når man som lærer skifter perspektiv, så skaper det en ny forståelse av eleven. Ved ny forståelse skapes mulighet for relasjonsbygging og nye handlingsalternativer for lærer og elev.

På spørsmål om hva som har vært mest positivt med LP, sier en av lærerne:

En ny refleksjon (...)

Hun gir uttrykk for at tiden som er avsatt til arbeidet i lærergruppene, samarbeidet med de andre lærerne, kurs og lesing i teoriheftene, har vært med på å gi henne ny kunnskap. Når jeg spør om lærerne gjennom deltagelse i LP har fått ny kunnskap om hvordan relasjonelle forhold påvirker læringsmiljøet svarer alle ja på dette. En av dem uttrykker det slik:

Ja. Det har jeg fått gjennom kurs og fagdager. Det har jeg fått ved å høre på andre og lytte til andre. Jeg har tenkt sånn: Oi, der har jeg dummet meg ut, dette må jeg skjerpe meg på. Og en del sånne aha-opplevelser: Hvorfor i all verdens land har ikke jeg gjort det slik?

Lærerne omtaler den nye kunnskapen som en ”bredere” kunnskap. De sier de har fått denne kunnskapen gjennom teoriheftene de har lest, gjennom opplæring før de startet med programmet, på fagdager og gjennom praktisk bruk av analysemodellen. De refererer den nye kunnskapen til endring i tankemåte ut fra hvilke perspektiv et problem forstås ut ifra. De forteller også at engasjementet i gruppene har vært bra. I to grupper har alle vært veisøker. I de to andre gruppene forteller lærergruppelederne at nesten alle i gruppa har vært veisøker.

Drøfting forskningsspørsmål 1

I LP-modellen søker man å skape en reflekterende praksis der en sentral fase i modellen er en refleksjons- og analysefase. I teoridelen (s. 17) kom det fram at en grunnleggende forutsetning for refleksjon er det hermeneutiske prinsippet ”å være åpen for å la seg bli fortalt noe nytt”. I teoridelen henviste jeg også til Røkenes og Hansen (2002) som sier at relasjonskompetanse innebærer bevissthet om egne holdninger og verdier, og bevissthet om hvilken betydning personlig væremåte og egne erfaringer har for måten man går inn i en yrkesrolle på. Skal man oppnå bevissthet om egen yrkesrolle og praksis, må man også reflektere over denne.

Mine informanter forteller at refleksjon i arbeidet med analysemodellen har medført at de har endret tankegang. De sier de har fått ny kunnskap. Kompetanseutvikling innebærer at man integrerer kunnskapen i seg selv. Å integrere kunnskapen i seg selv innebærer at man kan være profesjonell på sin egen personlige måte.

Juul og Jensen (2003) sier at kollegial refleksjon er et konkret verktøy for å utvikle fagpersonlig relasjonskompetanse. I forhold til denne oppgaven vil det si lærerens relasjonskompetanse. Videre vil kollegiale refleksjonsgrupper, så fremt de tar opp forhold som angår deltakernes arbeid med de mennesker som de skal betjene i sin yrkespraksis, være med på å øke relasjonskompetansen i hele lærerkollegiet. I arbeidet med LP tar lærerne opp utfordringer de står midt oppe i med sine elever, og skulle ut fra Juul og Jensen ha et godt utgangspunkt for å øke relasjonskompetansen i skolens lærerpersonale.

Informantene mine forteller at det har vært en egenutvikling i det å skulle reflektere sammen med kolleger. De sier at engasjementet i lærergruppa stort sett har vært bra, og de fleste har vært veisøker. Det betyr at i disse lærergruppene har lærerne både vært med på å reflektere over andres utfordringer, og de har hørt kolleger reflektere over den utfordringen de selv har lagt fram for gruppa. Lærerne er samstemte i at de har begynt å tenke på en annen måte. De har fått nye perspektiv å se et problem ut fra. De forteller at de har skiftet fokus fra et tradisjonelt individperspektiv, og forstår mer atferdsproblemer ut fra eleven som aktør og ut fra et kontekstuellt perspektiv. Å skulle analysere en problemstilling i opprettholdende faktorer, tvinger lærerne til å ta det relasjonelle perspektivet. De må reflektere over om de opprettholdende faktorene de har valgt, er faktorer som forskning sier er viktig å endre for at atferd skal endres. Da må de også forholde seg til at forskning sier at den viktigste faktoren for elevers læring og trivsel er relasjonen mellom lærer og elev.

Et av referatene forteller om en elev som til stadighet kommer i konflikter med andre elever. Eleven er sint på læreren og mener at læreren ikke forstår ham, og bare hører på de andre elevene. Eleven er en populær gutt, men kommer altså likevel ofte i konflikter, også med sine venner. Eleven er faglig flink. Læreren opplever gutten som frekk og uhøflig. Dette er et godt eksempel fra klasserommet som mange lærere vil kjenne seg igjen i. Når læreren tar opp en slik sak i lærergruppa, søker denne læreren etter nye perspektiver og en ny forståelse av problemet. Allerede da, sier mine informanter, skjer det en forandring i tenkingen til læreren.

Denne ”forandringen” i tenking, forsterkes ved refleksjonen i lærergruppen, og medfører endringer i lærerens forståelse av eleven. I denne konkrete saken blir lærerens tiltak å ta samtaler med eleven for å søke å finne mer ut av hvordan eleven ser på egen situasjon, og for å hjelpe eleven til en bedre strategi når han blir sint. Læreren skal også gi eleven mye ros på ting eleven får til, ut fra en forståelse av at læreren først og fremst har gitt tilbakemelding på det negative, og ikke markert det eleven har mestret.

Eksempelet over er et godt eksempel på at en lærer gjennom refleksjon, endrer egen atferd i forhold til en elev. Det gjør læreren ved å søke ny forståelse sammen med kolleger, ved å samtale med eleven for å forstå, og ved å ha fokus på det eleven mestrer og fremheve dette. Når læreren gjennomfører slike tiltak, er det stor sannsynlighet for at en heller tynnslitt relasjon mellom lærer og elev, repareres og blir mer positivt ladet. Lærerens relasjonskompetanse øker, og relasjonskompetansen i lærergruppa øker. I datagrunnlaget mitt kommer det fram at lærerne sier at problemer løses i lærergruppene. De har ervervet seg en ”større” bank” av tiltak og løsningsstrategier. De sier at lærerne i lærergruppa sier at saker de har tenkt å melde inn i gruppa, løste seg før de kom så langt. Bateson (1991) sier det på følgende måte: ”Problemer løses ikke, de løser seg opp når vi gir dem en ny forståelse” (Bateson 1991 referert i Vold, 2007:23).

Ogden (2001:67) sier at endringer i skolens praksis først og fremst er en endring i lærernes kognitive oppfatning og fortolkning av praksis. Han sier at hvis lærerne skal endre atferd, må de være overbevist om at det er hensiktsmessig å gjøre det. Han sier videre at endringene avhenger av hvilket utbytte lærerne opplever at de har av dette og hvilke kostnader de mener endringen har. Datagrunnlaget mitt forteller at lærerne i stor grad har vært endringsvillige. De har vært villig til å forstå elevers atferd på ny måte, og de har vært villig til å endre egen praksis. De har opplevd refleksjon i lærergrupper som verdifull for egen utøvelse av lærerrollen. Dette har medført at de har valgt å fortsette med refleksjonsgrupper på skolen etter at de to årene med implementering av LP er over. Lærergruppene skal bruke like mye tid sammen i sitt tredje år, som de har gjort de to første årene. Datagrunnlaget mitt forteller at lærerne er i en prosess som er viktig for dem. De har startet en utvikling som øker egen relasjonskompetanse og de ønsker å fortsette utviklingen.

Oppsummering forskningsspørsmål 1

Mine informanter sier entydig at de gjennom LP-arbeidet har fått ny kunnskap om relasjoners betydning for elevenes læringsmiljø, og de mener læringsmiljøet ved skolen er blitt bedre. De omtaler den nye kunnskapen som en ”bredere” kunnskap. Lærerne refererer den nye kunnskapen til endring i tankemåte ut fra hvilke perspektiv et problem forstås ut ifra. Og de sier de lærer av hverandre. De sier de har fått denne kunnskapen gjennom teoriheftene de har lest, gjennom opplæring før de startet med programmet og opplæring på fagdager, og de sier de har fått den gjennom arbeidet med analysemodellen. Det er i den praktiske bruken av analysemodellen i lærergruppene at den teoretiske kunnskapen kombineres med holdninger og ferdigheter.

Forskningsspørsmål 2

Har arbeidet i lærergruppene gitt større grad av refleksjon over egen klasseledelse i et relasjonelt perspektiv?

Alle informantene sier at arbeidet med LP har påvirket dem i lærerrollen. De har endret tankegang i forhold til årsak/virkning til utfordringer i klasserommet. En av lærerne sier:

Det å jobbe med å ”se” eleven, det å jobbe for å finne elevens egenart og fremheve den.. det føler jeg at vi får tatt tak i gjennom denne måten å jobbe på.

De gir uttrykk for at de gjennom arbeidet i lærergruppene har fått et redskap og et samarbeidsforum for å kunne klare en endringsprosess i utøvelsen som lærer. En av dem uttrykker det slik:

(...) jeg har lært å stille meg selv litt til veggs. Jeg har gjort en jobb i meg selv for å bedre kunne ivareta elevene sine problem...

Når mine informanter snakker om klasseledelse og egen relasjonsbygging ovenfor elevene, så er de samstemt i at det er viktig å se den enkelte elev. De bruker uttrykk som å ha et åpent blikk, bry seg om elevens interesser, ha respekt for eleven, møte eleven der han/hun er, få en god kommunikasjon, få tid til en prat, høre på eleven, ta eleven på alvor, gi eleven ros. Og de snakker om at de må være forutsigbare for elevene i sine reaksjoner. De må gi klare beskjeder og de må kunne skape arbeidsro. I alt det lærerne her nevner som viktige momenter i begrepet klasseledelse, er relasjonsdimensjonen til stede som en overordnet dimensjon. De fire lærerne

gir alle uttrykk for at en god relasjon mellom lærer og elev er viktig for å få et godt læringsmiljø. En av dem uttrykker det slik:

Du må ha en god relasjon til de du skal forholde deg til i en så viktig sak, som at de faktisk skal lære seg noe nytt.

I referatene kommer det tydelig frem at de fleste tiltakene omfatter klasseledelse. Tiltakene omfatter forhold knyttet til undervisningsorganisering, forberedelser av aktivitetsskifter, ros og belønning, samtaler med elev, samtaler med hjemmet og samtaler med kolleger. Tiltak går også på tilpassning av lærestoff og tydeliggjøring av forventninger. Svært mange referater viser at når en lærergruppe har fastsatt tiltak, og disse skal iverksettes, så diskuteres det også i lærergruppa hvem andre på skolen som må informeres om tiltakene. På denne måten sikres det at alle lærere som er i klassen, eller har aktiviteter sammen med eleven(e), får vite om det som skal prøves ut, og har dermed mulighet til å kunne støtte opp om tiltakene.

Lærerne sier at de i lærergruppene har fokus på relasjon ”lærer-elev” som opprettholdende faktor. Men at dette er en vanskelig faktor når de arbeider med analysemodellen i lærergruppene. Mine informanter sier at det er vanskelig å velge ”relasjon mellom lærer og elev” som en opprettholdende faktor. Informantene forteller om dette på ulike måter:

(...) det kan være en vanskelig bit. Særlig synes jeg det var sånn i starten - det første året. Det er vanskelig! For du blir så naken!

(...) Det har vært fokusert mye på det på fagdagene, men jeg tror nok kanskje at det er den vanskelige biten (...)

(...) det er en prosess, og det er søren meg en tøff prosess, for i utgangspunktet så er vi jo feilfri alle sammen!

Mine informanter gir klart uttrykk for at de velger opprettholdende faktorer som berører lærer-elev relasjonen, men på en mer ufarlig måte. Det kan være forhold som går på klasseledelse, der tiltak kan være at læreren må rose eleven mer, at læreren må endre organiseringen sin av oppstart av timen, at læreren må tilpasse lærestoffet bedre og lignende:

(...) slike ting har lærerne mer turt å ta tak i, enn akkurat den alvorlige biten som er dårlig relasjon mellom elev og lærer. Nei, den tør vi ikke. Men så føler man jo ikke at man har det heller. Så det blir til mer små og ofte konkrete ting. For det er jo sånn:

Det er en stor ting og si at det er en dårlig relasjon mellom elev og lærer, men i enkelte...og på små områder, ja da kan det være det.

En annen lærer uttrykker det samme slik:

(...) Når en lærer har fokus på seg selv og jobben han eller hun gjør, da er det enklere å endre på seg selv...men når det går på måten du er sammen med andre, ja da er det vanskelig.

De sier altså ikke at det er en dårlig relasjon mellom lærer og elev, men de "tar tak i" egen rolle som leder av klassen og analyserer hva som må til for å endre en mer eller mindre fastlåst situasjon. Referatene viser at de setter seg selv som hovedpersoner i problemstillingen i mange saker. Her er noen eksempler på slike problemstillinger:

- Hvordan kan lærer gi nyttig tilbakemelding på elevarbeid?
- Hvordan kan lærer legge til rette for at eleven ikke skal forstyrre de andre?
- Hvordan kan lærer få bedre oversikt over elevene når de arbeider på ulike grupperom?
- Hva kan lærer gjøre for å hjelpe eleven når eleven kommer i konflikt med andre?
- Hva kan lærer gjøre for at eleven skal få innpass hos de andre elevene?

Alle disse problemstillingene har en positiv innfallsvinkel for læreren: "Nyttig tilbakemelding" "legge til rette for", "bedre oversikt", "hjelpe eleven", "gjøre for eleven".

Alle problemstillingene, utenom en, handler om relasjonelle forhold mellom elever og mellom lærer og elev. Og det er læreren som søker endring, og det er læreren som tar ansvaret for å begynne en endring.

Når det gjelder elev-elev relasjonen så forteller læregruppelederne at dette har vært tema i lærergruppene, men det har variert fra gruppe til gruppe. Tema som har gått igjen er mobbing og konflikt mellom elever og grupper av elever. Elever som er alene, eller har få eller ingen venner har ikke vært tema ut fra det lærergruppelederne kunne huske. Men referatene viser at dette har vært tema i flere saker. Når det gjelder klasse miljø og relasjoner mellom elevene, forteller de at de gjennom arbeidet med LP er blitt mer bevisst på at de må få elevene til å akseptere at ikke alle elever skal behandles helt likt. En av lærerne forteller at de gjennom spørreundersøkelsen, som ble tatt ved oppstart av programmet, fikk tilbakemelding på elevsvarene at elevene syntes de voksne var urettferdig som behandlet elever ulikt. Dette

hadde fått personalet til å sette seg sammen. De brukte analysemodellen og utformet tiltak på hvordan de skulle arbeide helhetlig ovenfor elevene i det å oppøve forståelse for at de som elever er ulike individer og derfor også møtes på ulik måte. Læreren fortalte at de så hadde tatt temaet opp i alle klassene på mellomtrinnet, og utfordret elevene i dialog med lærerne sine om denne ”urettferdigheten”. Målet for tiltaket var, fortalte læreren:

(...) å godta at vi er forskjellige. Ha respekt og forståelse for hverandres likheter og ulikheter.

En annen av lærerne sier det slik:

(...) altså det å gjøre forskjell på elevene, det er ganske viktig. Jeg lærer elevene at slik skal det være, det er ikke urettferdig!

Fokus på ros som tiltak går igjen i lærergruppene. En av lærerne ga klart uttrykk for at hun gjennom arbeidet med LP var blitt mye mer fokusert på å bruke ros ovenfor sine elever.

Læreren uttrykker det slik:

(...) jeg er blitt klar over at jeg ikke behøver å kjefta når jeg bare roser.... når jeg poengterer det de får til og det de behersker.....når de kommer ”opp de små stegene”, og da si: ”Å ja! Se hva du fikk til nu!”

Hun forteller om en elev i klassen som var intens i sin oppmerksomhets søken ovenfor henne som lærer. Hun meldte det som sak i lærergruppa. Tiltaket hun valgte, var å bruke mer ros og samtidig overse det enorme behovet for oppmerksomhet eleven hadde. Hun kunne f.eks si til eleven: ”Så flott at du er på tur til å sette deg på plassen din, for det er jo det vi skal nu”. Etter hvert ble eleven bare fokusert på det de skulle gjøre i klassen, og problemet løste seg.

Et par av lærerne forteller at analysemodellen har vært brukt som løsningsmodell i konfliktsituasjoner, eller for å forebygge konflikt. En av lærerne har hatt svært god erfaring med å bruke analysemodellen som hjelp i konflikthåndtering mellom elever i klasser på mellomtrinnet. Når det har vært uenigheter mellom mange elever i klassen, så har læreren tegnet sammenhengssirkelen på tavla, og elevene har kommet med opprettholdende faktorer og forslag til tiltak, og konflikten har løst seg. En annen lærer forteller at hun har brukt modellen som analysemodell i samarbeid med foreldre. Den har vært nyttig spesielt i samarbeidsrelasjoner som har vært konfliktfylt. Og det har hjulpet å se på opprettholdende

faktorer sammen med foreldrene. Det har gjort at hun som lærer ikke så lett har gått i forsvarsposisjon, men har klart å lytte bedre til de foresattes syn på saken.

En av informantene refererer til en sak de har hatt oppe i gruppa. Dette gjaldt en elev som hadde spesialundervisning og der utgangspunktet for saken var at foreldre og elev ikke fulgte opp leksearbeid. Informanten ga uttrykk for at tidligere, før de begynte med LP, så var dette en situasjon som kunne skapt irritasjon ovenfor elev og foreldre. Det kunne fort blitt en konklusjon om at: ”Når foreldrene ikke følger opp, så nytter jo ikke noe!”. Men etter at de begynte med LP, så er tankegangen annerledes. De tenker i opprettholdende faktorer og knytter det til faktorer de selv har innvirkning på. Hun sier at nå må de analysere mer, tenke i opprettholdende faktorer som:

Kan det være at eleven får for vanskelige lekser? Eller kan forventningene fra lærer være uklare?

Denne læreren gir altså uttrykk for at en situasjon som tidligere kunne endt opp som en stadig gjentagende negativ kommunikasjon mellom lærer, elev og foreldre om manglende leksearbeid, nå blir analysert og sett ut fra ulike perspektiv, der læreren vurderer om det er han/hun som må gjøre endringer for at eleven skal lykkes.

Informantene mine gir uttrykk for at de er inne i en prosess i det å se på egen utøvelse av lærerrollen og klasseledelsen i forhold til utfordringer de har i klasserommet. Og de sier at de klarer å ha mer fokus på at det er de som lærere som har ansvaret for å endre situasjonen, ikke elevene.

Drøfting forskningsspørsmål 2

Hovedoppgaven for lærere er å medvirke til læring hos elevene gjennom tilrettelegging av læringsaktiviteter og ved veiledning av elevene i læringsprosessen. I kapittelet om klasseledelse, ble det vektlagt at ledelse av klasser i betydelig grad angår relasjonen mellom lærer og elev, og at etableringen av et godt læringsmiljø for elevene er en sentral lederoppgave. I dette ligger også lærerens evne til å skape et positivt klassemiljø med gode relasjoner elevene i mellom. Gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev er også

en forutsetning for at kommunikasjonen skal fungere. God klasseledelse handler ikke bare om metoder og organisering, men også om å etablere kontakt og skape tillit.

Når mine informanter snakker om klasseledelse og egen relasjonsbygging ovenfor elevene, ser jeg, i det de sier, at de har et syn på klasseledelse som samsvarer med ledelsesaspektet i relasjonskompetansebegrepet som framkom i teorikapittelet. I alt det lærerne her nevner som viktige momenter i begrepet klasseledelse, er relasjonsdimensjonen til stede som en overordnet dimensjon. Samtidig sier mine informanter at det er vanskelig å velge ”relasjon mellom lærer og elev” som en opprettholdende faktor i analysearbeidet. Når dette blir vanskelig for dem, så begrunner de det i en forståelse av at det å skape en god relasjon til elevene handler om en personlig egenskap hos læreren. De sier det er en alvorlig sak å si at det er en dårlig relasjon mellom lærer og elev. Jeg tolker det slik at de i denne sammenhengen får et individfokus på læreren, og da blir det vanskelig å berøre temaet. Informantene sier at hvis de kan fokusere på egen yrkesutøvelse som opprettholdende faktor, så er det mye enklere for dem. I praktisk yrkesutøvelse ser de seg selv som aktør i samhandlingen med elevene. Og de sier at ved å endre på små, enkle ting ved egen ledelse, så endrer situasjonen seg. Og det er jo nettopp dette LP handler om: Å flytte fokus fra et individperspektiv der man tilegner individet visse iboende egenskaper, og over til å se at i klasserommet er både lærer og elev aktør. Med fokus på aktør – og det kontekstuelle perspektivet, tones det emosjonelle aspektet i et uharmonisk samspill ned. I stedet er det fokus på handlingsalternativer, på hva aktørene kan gjøre på nye måter for å endre situasjonen. Og da først og fremst på hva læreren kan gjøre på en annen måte. Det er læreren som har ansvaret for å starte en endringsprosess. Ogden (2001) sier at erfaringer viser at små og enkle tiltak kan gi store resultater. Små justeringer av undervisningsopplegg eller i lærerens væremåte, kan ha store og positive konsekvenser for elevenes atferd. En lærer som framstår og opptre som aktør i klassen, vil ha muligheter til å påvirke både egen ledelse og egen rolle som lærer (Nordahl 2002).

Klasseledelse og etablering av relasjoner kan utvikles, påvirkes og læres. Å være en god lærer er ikke bare noe som er medfødt, noe som noen lærere er, og andre ikke er (Nordahl 2002:111). Pedagogisk yrkesutøvelse er en mellommenneskelig aktivitet, og kjernen i læreryrket vil dreie seg om hvordan læreren er i stand til å samhandle med elevene.

Datagrunnlaget mitt viser at lærerne i lærergruppene tar aktørperspektivet og vurderer seg selv. De sier ikke at det er en dårlig relasjon mellom lærer og elev, men de søker forståelse for hva som må til for å endre en mer eller mindre fastlåst situasjon. De setter seg selv som

hovedpersoner i problemstillingen i mange saker. Nordahl (2002) sier at lærere som vil ha en god relasjon til sine elever, må tillate seg å være mennesker og legge av seg noen av de rollene de spiller. I problemstillingene fra lærergruppene, som det refereres til på s. 62, mener jeg det er nettopp det som skjer. Tradisjonelt i skolen er klasseledere alene om sine utfordringer, og det er lett å ikle seg en rolle der man skal takle alle utfordringer på strak arm. Det makter man ikke alltid, men prøver kanskje å takle situasjonen ved å være enda mer bestemt. Det kan utvikle seg til et eskalerende samspill, der reaksjonene fra læreren blir stadig kraftigere. Datagrunnlaget mitt viser at når en lærer har støtte i lærergruppen, og tør å vise seg litt sårbar, som en av mine informanter uttrykte, så er læreren en aktør som ønsker å videreutvikle seg selv i sin yrkesutøvelse og i sin rolle som klasseleder.

Språket har en viktig funksjon i utøvelsen av ledelsesrollen. Det handler om kommunikasjon og språk som forutsetning for å bygge relasjoner. Når jeg ser helheten i det som kommer fram i datagrunnlaget mitt, både fra intervju og fra referater, ser jeg at lærerne er opptatt av kommunikasjonen med elevene. I referatene fra lærergruppemøtene skisseres det tiltak som omhandler både gruppesamtaler og individuelle samtaler. Slike samtaler brukes både i forhold til konfliktløsning, til å samtale om normer og regler i klassen og på skolen, og til samtaler med elevene for å få en bedre forståelse av læringssituasjonen deres.

Systemteorien er opptatt av relasjoner mellom mennesker, og man søker å se den enkelte som et helt menneske. Man er mer opptatt av elevens sterke sider enn å fokusere på svakheter. Når en lærer som veisøker skal reflektere over styrkesider hos eleven, vil forståelsen av eleven endre seg. Det handler om måten man tenker om eleven på, hvordan man som lærer velger å se eleven. Å lete etter elevens styrkesider kan også handle om at læreren må engasjere seg i eleven for å bli bedre kjent med eleven. Et fokus på elevens sterke sider øker muligheten for læreren til å få en god relasjon til eleven. Lærerne uttrykker at de føler at de gjennom arbeidet med LP har fått et mer positivt elevsyn. De sier at de tidligere hadde lett for å tenke negativt om elever med problemer. To av dem ga konkrete eksempler på at de tidligere kunne tenkt at det ikke ville være noen vits i å gjøre noen ting, fordi foreldrene var som de var. Nå er perspektivet snudd. De er på jakt etter det positive ved eleven. De er på jakt etter løsninger.

Når lærerne reflekterer i lærergruppene, stiller de spørsmål om elevenes forståelse av gitte situasjoner. De sier de etter hvert er blitt så bevisst en slik refleksjon, at de tar den med seg

inn i jobben som klasseleder. De lytter på en annen måte til det som blir sagt av elevene. Og en av lærerne nevner også at det har vært til hjelp i vanskelige samtaler med foresatte. Fokuset i samtalen har skiftet fra et forsvar fra lærerens side og over til å lytte mer til det de foresatte sier for å søke å forstå budskapet deres.

Det kan altså se ut til at kommunikasjonsformen i lærergruppene har overføringsverdi til lærernes kommunikasjon som klasseleder i andre sammenhenger. Lærerne sier også at de ikke lenger bare bekrefter hverandres elendighet i samtalen, men de tør mer å utfordre hverandre ved å stille spørsmål. En av lærerne sier at dette er noe av det hun har lært mest av i arbeidet med LP-modellen.

Oppsummering forskningsspørsmål 2

Lærerne sier at de i arbeidet med LP har fått en ny forståelse av elevers atferds- og læringsproblemer i skolen. De ser ikke problemene bare ut fra et individperspektiv, men også fra et aktør- og et kontekstuellet perspektiv. Endring i tenkemåte har skjedd gjennom refleksjon og analyse. Når de analyserer en utfordring de har i opprettholdende faktorer må de ta det relasjonelle perspektivet. De sier at de gjennom arbeidet med LP har fått et mer positivt elevsyn. De søker å se og forstå eleven ut fra nye perspektiver. De ser mer etter elevens sterke sider fram for å fokusere på svakheter, og de er mer opptatt av et likeverdighetsprinsipp om at elever er ulike og må møtes ut fra det ståsted de har. De sier de har fått et redskap og et samarbeidsforum for endring. Lærerne sier også at det er en ømtålelig sak å sette læreren i sentrum for endring. De sier det er vanskelig å velge ”relasjon lærer-elev” som opprettholdende faktor i analysearbeidet. Samtidig er det nettopp dette de gjør ved å velge faktorer som angår klasseledelse. I stor grad søker de å se på seg selv som aktør i klasserommet, og de setter fokus på det de som lærere kan gjøre annerledes for at situasjonen skal bli bedre.

Forskningsspørsmål 3

I hvor stor grad tar læreren, som veisøker i lærergruppen, det relasjonelle perspektivet i bruk som utgangspunkt for utvikling av strategier og tiltak for endring av uønsket elevatferd og/eller læringsproblemer hos enkeltelever eller hos grupper av elever?

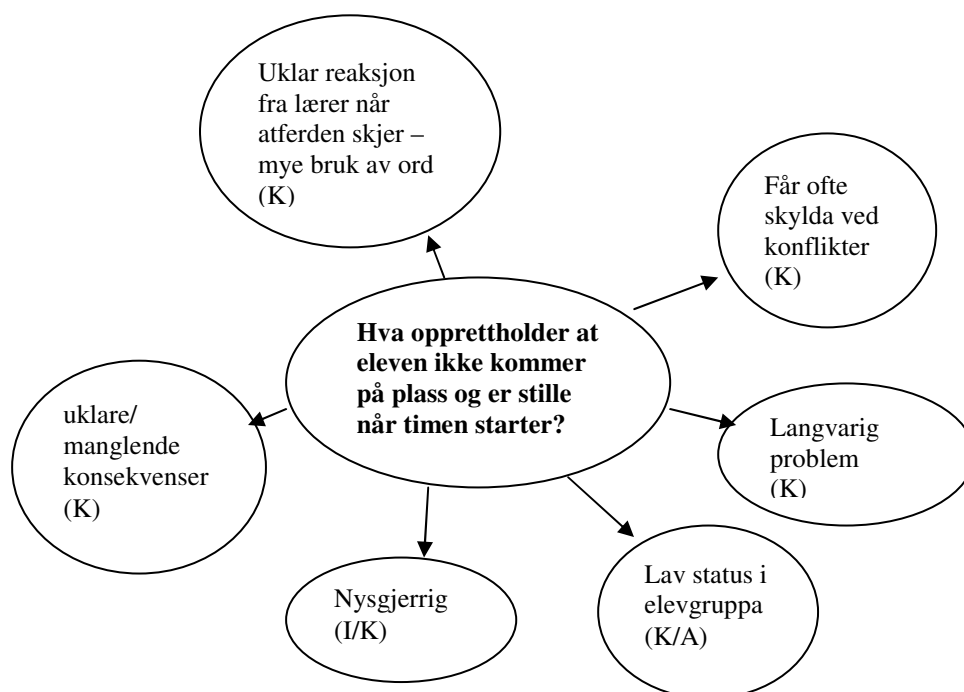
Til å belyse dette forskningsspørsmålet blir i stor grad innholdet i referatene fra lærergruppene brukt. I tillegg er mye av det som er beskrevet under spørsmål 1 og spørsmål 2, også beskrivelser som belyser spørsmål 3.

De fleste referatene jeg fikk var skrevet på et ferdig oppsett utarbeidet av Lillegården kompetansesenter. Dette oppsettet, som kan stiftes sammen til et hefte, følger saken til den er ferdig. Dokumentasjonen jeg fikk fra arbeidet i lærergruppene omhandlet til sammen 18 saker. Flere var svært godt dokumentert med problemstilling, målformulering, informasjonsinnhenting, opprettholdende faktorer og tiltak. En av gruppene har i de fleste sakene ikke brukt oppsettet fra Lillegården, men skrevet egne referat. Dette gjorde det vanskelig for meg å følge en sak fra start til slutt. Flere av sakene fra denne gruppen omhandlet også felles saker fra lærergrupped medlemmene om rammefaktorer de var mindre fornøyde med på skolen, og der tiltak ble å løfte problemet videre til ledelsen. Jeg valgte å ikke bruke disse referatene som dokumentgrunnlag i oppgaven, fordi de hadde liten relevans for min problemstilling. Innholdsbeskrivelse fra referatene gjelder derfor i stor grad referat fra tre av gruppene. Referatene viser at gruppene har fungert godt i arbeidet med analysemodellen. Referatene viser videre at det vanlige er at en sak blir drøftet gjennomsnittlig i tre møter.

Tema for problemstillinger knyttet til saker som er tatt opp i gruppene har vært: "Elever som strever faglig". "Elever som ikke har venner". "Elever med dårlig selvtillit". "Elever som er ukonsentrerte". "Elever som får gjort lite i timene". "Elever som skaper uro og forstyrrer". "Elever som ikke følger reglene". "Elever som kommer i konflikt". Tilbakemelding på elevarbeid". "Bruk av arbeidsplaner". "Dårlig oppfølging av leksearbeid". "Undervisningsorganisering".

Noen temaer går igjen i alle gruppene, mens andre temaer kun gjelder en gruppe. Temaer som går igjen i alle gruppene er: ”Elever som forstyrrer og lager uro”, ”elever som er ukonsentrerte” og ”elever som kommer i konflikt”. Referatene forteller at medlemmene i lærergruppene analyserer opprettholdende faktorer og markerer hvilket perspektiv de hører inn under. Referatene viser videre at veisøker i stor grad velger opprettholdende faktorer innen for det kontekstuelle perspektivet. De fleste tiltakene omhandler læreren som klasseleder og som relasjonsbygger.

For å illustrere saksgangen i en lærergruppe tar jeg med følgende eksempel fra en av gruppene. Saken gjelder et tema som går igjen i alle gruppene: En elev som snakker mye i timene, og ikke respekterer at læreren ber han/henne om å være stille. En oppmerksomhetskreven elev som skaper uro. Problemstillingen til veisøker var følgende: ”Hva opprettholder at eleven ikke kommer på plass og er stille når timen starter? Målsettingen ble følgende: ”At eleven skal komme inn fra friminutt og sette seg ned på plassen uten å prate med noen”. Fig. 6 viser de opprettholdende faktorer som ble skissert i sammenhengssirkelen til denne lærergruppa:



Figur 6: Skisse av analyse av opprettholdende faktorer i en lærergruppe.

Bokstavene i parentes, under hver opprettholdende faktor, beskriver hvilket perspektiv de opprettholdende faktorene er plassert inn under. A: Aktør, I: Individ, K: Kontekst.

Veisøker valgte følgende opprettholdende faktorer:

1. Uklar reaksjon fra lærer når atferden skjer
 - mye bruk av ord
2. Manglende konsekvens

Følgende tiltak ble skissert:

- Lærer skal være tydelig på forventning, bruke få ord
- Lage avtalebok, evalueres hver dag
- Rose høyt i klassen når eleven klarer målene.

Siste side i referatene fra denne saken er evalueringen som viser at tiltakene er gjennomført, og at veisøker gir tilbakemelding om at målsetting er nådd. Ved siden av en avtalebok mellom lærer og elev, har læreren brukt ros som tiltak ovenfor eleven. Læreren har også søkt å endre måte å kommunisere med eleven på. Det går frem av opprettholdende faktorer og av tiltak, at lærer skal bruke mindre ord. Om dette har sammenheng med at læreren ser seg selv som en som snakker mye og dermed står i fare for å utydeliggjøre budskapet sitt, vites ikke, men hovedpoenget er at lærer søker å endre et kommunikasjonsmønster for å bedre situasjonen for læreren.

Andre referater om samme tema viser at disse tiltakene er representativ for det andre lærergrupper kommer frem til ovenfor elever som lager uro. Samtale med elev og tydeliggjøring av forventninger samt bruk av ros går igjen som tiltak i forhold til disse elevene. Det kommer også frem i referatene at lærerne i klassen samsnakker slik at alle får vite om tiltakene og kan følge dem opp.

For elever som har problemer med oppmerksomhet og konsentrasjon skisseres tiltak der lærer kan legge til rette for eleven ved å lage system i forhold til bøker, rydding av pult ved aktivitetsskifter, behov for pauser, vann/mat osv. Alle disse tiltakene viser at læreren prøver å tilrettelegge for eleven ut fra individuelle behov. Bruk av ros går også igjen her.

Referater fra lærergrupper viser også at analysemodellen kan brukes i hele personalet når det er utfordringer skolen har felles. En skole har brukt modellen til å analysere og evaluere skolens bruk av arbeidsplaner. Fokus har vært på hvordan lærerne kan gi nyttig tilbakemelding på elevenes arbeid. De stiller spørsmål om elevene gjennom bruk av arbeidsplaner får for lite individuell tilbakemelding underveis i arbeidsprosessen.

Drøfting forskningsspørsmål 3

I teorikapittelet ble det fremhevet at alle mennesker har behov for oppmerksomhet, positiv tilbakemelding og anerkjennelse. Dette bekrefter oss som individ og styrker selvfølelsen. Mine informanter har vært opptatt av verbal ros som tilbakemelding. De har vært opptatt av tilbakemelding på elevers arbeid og atferd. Hvilken type oppmerksomhet en lærer gir, er en av de viktigste faktorene for å motivere elevene til å gjøre det bra på skolen. Lærernes jevnlige oppmuntring og ros bygger opp elevenes selvrespekt og bidrar til et tillitsforhold mellom lærer og elev (Webster-Stratton, 2005:89). I teorikapittelet ble det hevdet at tillit er en grunnleggende komponent i en god relasjon. Spurkeland (2005) sier at det å lede noen er å arbeide med tillit hver dag.

En av lærerne forteller at etter at hun begynte å bruke ros systematisk i sin klasse, har hun erfart at sanksjoner og "kjeft" omtrent er fraværende. Hun sier at hennes bruk av ros har hatt smitteeffekt i klassen. Det er blitt legitimt å gi hverandre ros, og elevene følger opp og er med i rosen, når en elev som har slitt klarer å nå målet sitt. Denne læreren, samt en til, sier at det er i arbeidet med LP de er blitt mer bevisst på bruk av ros. En tredje lærer forteller at i hennes lærergruppe har en av lærerne hatt mye fokus på å rose elevene, og at det dermed blir vektlagt i forslag til tiltak. Lærerne sier at de synes dette med ros av elevene er blitt så viktig at de snakker mye om det på lærergruppa. Referatene viser at bruk av ros er tiltak som går igjen i mange saker.

Det interessante i det lærerne forteller, er at når en lærer i en lærergruppe blir entusiastisk, så får dette en smitteeffekt som gjør at tiltaket brukes av flere. Dette støttes opp av det som lærerne tidligere har sagt om det å reflektere sammen i lærergruppene. De følger en sak i lærergruppa fra analyse til tiltak og evaluering. Det medfører at de får høre andre læreres erfaringer med tiltak, for eksempel bruk av ros, og så går de tilbake i egen klasse og prøver

det samme der. Dette er et godt eksempel på at arbeidet i lærergruppene kan være med på at forskningsbasert kunnskap om elevers læring når inn i klasserommet. Jeg ser, ut fra intervjuer og referater, at arbeid i lærergrupper kan medvirke til en endring i bevissthet vedrørende hvor viktig det er å rose elevene når de mestrer faglig og sosialt. Og jeg ser at arbeid i lærergrupper kan være en arena hvor lærere som lykkes med gode metoder og viser entusiasme over det de får til, kan gjøre dem til gode rollemodeller for de andre lærerne.

Ved en av skolene ble det arbeidet felles i lærergruppene om en problemstilling knyttet til tilbakemelding på elevarbeid. Veisøker i denne problemstillingen var styringsgruppa ved skolen, altså rektor, koordinator og lærergruppelederne. Bakgrunnen for at styringsgruppa var veisøker, var at selve problemstillingen først var framsatt i en lærergruppe av en av lærerne, etter vanlig arbeidsprosedyre i lærergruppa. Læreren var misfornøyd med bruken av arbeidsplaner på skolen, og syntes det gikk unødvendig mye tid bort på å lage arbeidsplaner, uten at vedkommende lærer så effekt av arbeidet på elevenes læring. Styringsgruppa så at dette var en viktig debatt, og ønsket å løfte den fram i hele personalet. Problemstillingen var uttrykt slik: Hvordan kan lærer gi nyttig tilbakemelding på elevers arbeid? Ved bruk av analysemodellen, refleksjon i lærergruppene og felles arbeid i hele personalet, arbeidet skolen seg fram til en modell for lærernes underveisevaluering til elevene, der elevsamtaler og elevers loggskrivning var viktige metoder skolen valgte å bruke i dette arbeidet. Skolen ønsket å lage modeller som ivaretok eleven som informator i egen læringsprosess. Nordahl (2002) sier at lærere bør anerkjenne barnets perspektiv i læringsprosessen. Informantene mine fra denne skolen forteller gjennom dette, at LP-arbeidet ved skolen har medført at analysemodellen er blitt et verktøy som de ser kan brukes i flere sammenhenger. I dette tilfelle førte LP-modellen direkte til at en lærers refleksjon over tidsbruk og nytte av arbeidsplaner, ble til en helhetlig plan for skolen om underveisevaluering, og der dialog med elevene om egen læring var sentral.

I møte med andres perspektiver og tenkemåter blir man utfordret til å reflektere over egen praksis og tankeverden. Når man samtidig blir kjent med andres argumentasjon, åpner det seg muligheter til å se ting fra flere sider og man kan utvikle en mer helhetlig forståelse (Damsgaard 2007). Lærerne har fortalt at det er nettopp det som skjer i lærergruppene. De relaterer det de hører andre på gruppa sier, til situasjoner de selv møter i egen hverdag. De hører andre komme med utsagn de selv kanskje reagerer på, og må reflektere over eget ståsted

i forhold til problematikken. De møter lærere som er entusiastisk over ting de har fått til, og de møter lærere som har prøvd tiltak som ikke har nyttet. Da setter de seg sammen og evaluerer hva som kunne være årsaken til at det ikke fungerte, og så lager de nye tiltak. De tenker ikke: ”Nei, dette går ikke. Det gir vi opp”.

Gjems (2005) sier at i systemisk veiledning er det som regel interne relasjoner som er det viktigste i veiledningen. I lærergruppene vil dette i stor grad handle om relasjoner mellom lærer og elev, relasjoner mellom elevene og relasjoner mellom deltakerne i gruppa. Men relasjonene går også utover dette. Relasjoner mot foreldregruppa vil bli aktuell i saker, og det samme gjelder relasjoner opp mot skolens ledelse, både gjennom rektors tilstedeværelse i styringsgruppa og gjennom saker som rektor løfter opp i hele personalgruppa, slik som saken med skolens arbeidsplaner som ble referert på side 72.

Oppsummering forskningsspørsmål 3

Datagrunnlaget mitt forteller at lærerne analyserer og reflekterer over utfordringer de har ut fra ulike perspektiv. Men de opprettholdende faktorene som veisøker velger er representert i stor grad ved det kontekstuelle perspektivet. Det er en sammenheng mellom de opprettholdende faktorene de velger og de tiltak de iverksetter. De bruker mye ros i tiltak. De er oppmerksomme på kommunikasjonsform ovenfor elever, ut fra målet med samtalen, og de sier de lærer av de andre i lærergruppa. Samarbeidet i lærergruppene gjør at de får en større bank av strategier og tiltak. Dataene mine forteller at læreren i stor grad, gjennom analyse og refleksjon i lærergruppene, søker å ta et relasjonelt perspektiv for utvikling av strategier og tiltak.

KONKLUSJON

Innledningsvis stilte jeg denne problemstillingen:

Kan lærergruppers systematiske bruk av en systemteoretisk analysemodell med fokus på elevers læringsmiljø, bidra til utvikling av lærernes relasjonskompetanse?

Gjennom analysen har jeg rettet fokus mot lærernes opplevelse og erfaringer med LP i to år. De har vært svært positiv til arbeidet med LP, og de viderefører programmet med samme intensitet som i implementeringsfasen. Mine informanter sier gjennom intervjuer og referat at de har fokus på samhandlingsmønstre i skolen gjennom refleksjonen og analyse i lærergruppene. De har større kunnskap om relasjoners betydning for læringsmiljøet, og de er villige til å reflektere over egen ledelse i klassen. Lærernes opplevelse og erfaringer handler om relasjonelle forhold i skolen. De viser i intervju og gjennom referater at de har fokus på relasjonelle forhold, og dette kommer også til uttrykk i tiltakene. De sier samtidig at de er inne i en prosess og at ting tar tid.

Informantene forteller at samarbeidet i lærergruppene er viktig for dem. En av mine informanter fortalte i intervjuet, at en viktig bakgrunn for at hun ønsket at skolen skulle bli med i LP, var at hun så at hun kunne få en mulighet til å jobbe sammen med kolleger om utfordringer hun sto midt oppe i. Nettopp det at de skulle jobbe sammen, var det viktige for henne. Hennes utsagn har blitt forsterket av utsagn fra de andre informantene. Alle vektlegger samarbeidet i lærergruppene som noe av det mest positive med LP-arbeidet.

I møte med andres perspektiver og tenkemåter blir man utfordret til å reflektere over egen praksis og tankeverden.

I LP-gruppene blir lærerne kjent med hverandre på tvers av team og de blir kjent med hverandres utfordringer. De blir mer kjent med andre elever på skolen utenom elever i egen klasse. Det gjør at de kan være proaktiv i sin handlingsmåte, sier de. De kan være positive voksne og forebygge situasjoner f. eks. ute i skolegården. De er blitt tryggere på hverandre, og de tør å vise at de ikke lykkes med alt. De gir uttrykk for at sammen er vi blitt sterkere. Informantene mine sier at samarbeidet i lærergruppene har hatt positiv påvirkning på relasjonene i voksenmiljøet på skolen. De har fått flere strategier å spille på i klasserommet. De er blitt tryggere i sin yrkesutøvelse. Lærerne gir uttrykk for at de er på god vei til å bli en "Vi-skole".

Mitt datagrunnlag er fire lærergruppeledere, samt referater fra fire lærergrupper. Dette er et lite utvalg, og derfor er jeg forsiktig med å trekke slutninger, men referer til klare tendenser jeg ser i materialet mitt. Ut fra disse tendensene vil jeg konkludere med følgende:

Datagrunnlaget mitt viser at lærergruppers systematiske bruk av LP-modellen, kan bidra til utvikling av lærernes relasjonskompetanse.

Kritiske refleksjoner

Skolene som har vært med i mitt forskningsprosjekt har vist seg svært positive til LP-modellen. Det har de blitt ut fra egne erfaringer og opplevelse av arbeidet. Dette preger selvfølgelig også de resultater jeg har funnet. I analysen av referatene har den ene skolen kommet mer til uttrykk enn den andre, fordi jeg fra denne skolen hadde de fleste utfylte referatene som fulgte en sak fra problemformulering til evaluering. En slik skjevhet i informasjon kan medføre at det helhetlige resultatet blir usikkert. På den andre siden kan informasjonen jeg har fått gjennom intervjuene oppveie dette. Det at jeg brukte to ulike måleinstrumenter styrker resultatene.

Det hadde vært en styrke for resultatene hvis jeg hadde hatt kontrollgruppe med skoler og lærere som ikke var deltagere i LP. Men det var det ikke mulighet for å få gjennomført med den tid og de ressurser jeg hadde til disposisjon i arbeidet med denne oppgaven.

I denne oppgaven har jeg ikke vurdert koordinator, styringsgruppen eller rektor sin rolle i LP-modellen. Rollen til koordinator, rektor og styringsgruppe er viktige faktorer i implementeringen i skolen, og vil påvirke skolens resultater av arbeidet med modellen, og dermed vil de også påvirke de resultater jeg finner. Opplæringen av Lillegården kompetansesenter og den eksterne veiledningen av PPT er heller ikke vurdert i denne oppgaven. Både opplæring og veiledning fra PPT er faktorer som høyst sannsynlig vil påvirke resultatene.

Veien videre

Arbeidet med denne oppgaven har vært interessant og lærerik. Underveis i arbeidet har jeg fått ny kunnskap, og dermed også nye refleksjoner over faktorer som jeg gjerne skulle ha studert nærmere. Et av de mest interessante spørsmålene for meg nå, er i hvor stor grad arbeidet i skolens styringsgruppe, der også rektor er med, har for resultatet av lærergruppens arbeid, og dermed også for lærernes utvikling av relasjonskompetanse. Rektors engasjement som støtte for lærergruppelederne og koordinator, og som styrende bindeledd mellom det som skjer i lærergruppene og i skolen for øvrig, ville vært et spennende utgangspunkt for veien videre.

Litteraturliste

- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*.
I Lande, T.E. (2008): *Videreføringen av Læringsmiljø og Pedagogisk analyse; En studie med utgangspunkt i lærernes opplevelser*. Høgskulen i Volda
- Berger, A.H. (2000): *Som elevene ser det. Hva får eleven til å bråke eller lære?*
Oslo. Cappelen Akademisk Forlag
- Bø, I. mfl (2005): *Læringsmiljø og problematferd – et forskningsbasert samarbeidsprosjekt. NOVA-rapport 2005*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo
Universitetsforlaget AS
- Damsgaard, H.L. (2007): *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen forlag as.
- Fosse, G.K. (2006): *Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood*.
Doktoravhandling (dr. med). Trondheim: Institutt for nevromedisin, Det medisinske fakultet, NTNU.
- Fuglestad, K og Skogen, K (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Haugen, R. (2008): *Barn og unges læringsmiljø 3. – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS
- Hjardemaal, F. (2002): *Vitenskapsteori*. I Kleven, T.A. (2002): *Innføring i pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag
- Juul, J. og Jensen, H. (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Gjems, L. (2005): *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Jahnsen, H. m fl (2008): *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo.
Utdanningsdirektoratet
- Killén, K. (2007): *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – et fellesfaglig perspektiv*. Oslo.
Gyldendal akademisk
- Kleven, T.A. (2002.): *Innføring i pedagogiske forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo. Unipub forlag
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Laursen, P.F. (2004): *Den autentiske lærer*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lund, T. og Haugen, R (2006): *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag

- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør*. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP- modellen. NOVA-rapport 19/05*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Nordahl, T, Sørli, A-M., Manger, T. & Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2006 a): *Kunnskapsheftet*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter
- Nordahl, T. (2006 b): *Modellheftet*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø*. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Rapport-98.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Overland, T.(2007): *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, M.B (2005): *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Røkenes, O.H. og Hanssen P.H. (2006): *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. (1986): *Barns oppvekstmiljø*. Tano
- Spurkeland, J. (2005): *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sørli, M.-A. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. NOVA Rapport 98; 12a*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.
- Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tinnesand, T. og Flaaten, V. (2006): *Veilederheftet*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter

- Vogt, A. (2008): *Direkte rådgiving for barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker*. I
Haugen, R (2008): *Barn og unges læringsmiljø 3. – med vekt på sosiale og
emosjonelle vansker*. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS
- Vold, E. (red.) (2007): *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Statsped
skriftserie nr 55. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter
- Webster-Stratton, C. (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*.
Oslo: Gyldendal Akademisk

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

Innledningsspørsmål:

1. Hva er årsaken til at din skole valgte å arbeide med LP-modellen?
2. Hva legger du i begrepet et godt læringsmiljø?

Læreren som veisøker:

3. Hva tenker du om å se et problem ut fra ulike perspektiv og opprettholdende faktorer?
4. Hvilket perspektiv har vært mest i fokus?
5. Hvordan har engasjementet i gruppa vært?
6. Har alle vært veisøker?
7. Har du gjennom deltagelse i LP fått ny kunnskap om hvordan relasjonelle forhold påvirker læringsmiljøet?

Relasjonskompetanse:

8. Hvilke egenskaper vektlegger du i rollen som lærer?
9. I hvilken grad har arbeidet med LP påvirket deg som lærer?
10. Hva tenker du er viktig i lærer-elev relasjonen?
11. Har sakene i lærergruppa hatt fokus på lærer-elev relasjonen?
 - Fortell mer om det
12. Har noen av sakene hatt fokus på relasjonelle forhold mellom elever?
 - Fortell mer om det
13. Hva legger du i begrepet god klasseledelse?

14. Har det vært i gang satt tiltak som har med klasseledelse å gjøre?

- Fortell mer om det.

15. Har det å vektlegge ros som tilbakemelding ovenfor elever vært del av tiltak?

- Fortell mer om det

Avslutning

16. Hvilke pedagogiske erfaringer har du gjort i arbeidet med Lp-modellen?

17. Hva har vært mest positivt i arbeidet med LP?

18. Hvilke pedagogiske erfaringer har arbeidet med LP gitt skolen som helhet?



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel. +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Richard Haugen
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9293 TROMSØ

Vår dato: 06.10.2009

Vår ref: 22684 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22684

*Kan lærergruppers systematiske bruk av en systemteoretisk analysemodell med fokus på
elevers læringsmiljø, bidra til utvikling av lærernes relasjonskompetanse?*

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder
Richard Haugen
Kristin Østvik

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

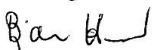
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

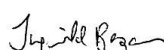
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Ingvild Bergan

Kontaktperson: Ingvild Bergan tlf: 55 58 32 32
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristin Østvik, Solbakken 17, 8516 NARVIK

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

22684

Utvalget består av 4 lærere. Det gis muntlig informasjon til utvalget, som samtykker ved deltakelse. Det forutsettes at utvalget informeres om tidspunkt for prosjektetslutt og anonymisering.

Behandlingen av personopplysninger kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første alternativ (samtykke).

Innen prosjektslutt 31. desember 2009 anonymiseres datamaterialet. Ombudet minner om at med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller kode. Lydopptak slettes.