



LP-modellen

læringsmiljø og pedagogisk analyse

Innovasjonsheftet

Hvordan drive utviklingsarbeidet med LP-modellen

Hanne Jahnsen og Thomas Nordahl



© Lillegården Kompetansesenter 2010
Bergsbygdaveien 8, 3949 Porsgrunn

Design: Wera as

Forord

I dette heftet beskrives innovasjonsstrategien som skal brukes ved innføring av LP-modellen i skolen og kommunen. Strategien er basert på forskning og erfaringer fra implementering i snart 200 norske skoler på grunn- og videregående nivå. Heftet er delt inn i kapitler som viser innovasjonens ulike faser.

Å endre skolekulturer og institusjonalisere en bestemt arbeidsmåte tar tid. Fullan (2001) hevder at det tar fra 3 til 5 år fra oppstart i et utviklingsprosjekt til arbeidsmåter og prinsipper i utviklingsprosjektet er blitt en naturlig del av skolens praksis. Et slikt langsiktig prosjekt forutsetter god forankring, god planlegging og evnen til å holde fokus og motivasjonen opp hos alle involverte gjennom hele prosessen.

Skoleledelsens kunnskap om LP-modellens endrings-/innovasjonsstrategier og ledelsens engasjement i arbeidet er avgjørende for om skolen lykkes. Godt arbeid fra oppstart øker sannsynligheten for at endringer og kompetanse institusjonaliseres og videreføres etter at samarbeidet med Lillegården kompetansesenter er over.

Kunnskapen som presenteres i dette heftet bør kunne brukes aktivt av alle aktører i utviklingsarbeidet LP-modellen. Dette gjelder særlig kapittel tre som omhandler bruk av analysemodellen i lærergrupper og arbeidsgrupper på skole- og kommunenivå.

Porsgrunn og Hamar, juni 2010

Innhold

Kapittel 1 Innledning	7
Skolekultur.....	7
LP-modellens endringsstrategi.....	8
En kunnskapsbasert praksis	9
Kapittel 2 Initieringsfasen – oppstart av utviklingsprosjektet, LP-modellen	11
Informasjon om LP-modellen	11
Analyse av skolens etablerte praksis	12
Eierforhold gjennom involvering	12
Forankring i kommunale utviklingsplaner	13
Kommunal arbeidsgruppe	14
Planlegging av implementeringsfasen	14
Skolens ledelse	14
Organisering på den enkelte skole.....	15
Skolens arbeidsgruppe.....	16
Skolens LP-koordinator	16
Lærergruppeleder	16
Lærergrupper	17
Skoleeier og kommunekoordinator	17
Nettverksgrupper.....	18
Samarbeid mellom grupper i skolen og i kommunen	19
Ekstern bistand.....	20
Aktivitetsplan for implementeringen	20
Kapittel 3 Implementeringsfasen – anvendelse av LP-modellen.....	21
Hovedområder i implementeringen av LP-modellen	21
Opplæring/kompetanseheving	22
Fagdager for alle deltakerne.....	22
Opplæring i gruppeledelse, kommunikasjon og samhandling i grupper	23
Opplæring av skoleledelsen/rektorer	23
Opplæring av eksterne veiledere (PP-tjenesten).....	24
Utvikling av skolens kultur og refleksjon i lærergruppene.....	24
En skoleomfattende modell som skal brukes systematisk over tid.....	24
Arbeid i skolens arbeidsgruppe	27
Integritet og lojalitet.....	28
Krav til lærernes endring av praksis	29
Ekstern veiledning.....	31
Læreren og skolekulturen er avgjørende for elevenes læringsutbytte	32
Hvis prosesser stopper opp.....	33

Kapittel 4 Videreføring av LP-modellen, fra prosjekt til daglig drift.....	35
Institusjonalisering.....	35
Kollektiv avgjørelse om videreføring	36
Hva skal videreføres?.....	36
Kunnskaps- og forskningsbasert praksis.....	37
Organisering og samarbeid mellom ulike aktører i LP-modellen	37
Analysemodellen	39
Faktorer som øker lærerdeltakelse i videreføring av LP-modellen.....	40
Relevans.....	40
Endringskompetanse	41
Planlegging av videreføring av LP-modellen.....	43
Etablering av evalueringsrutiner.....	43
Vedlikehold av læring og kompetanse blant lærere.....	43
Opplæring av nyansatte	44
Etablering av vedlikeholdsrutiner	44
Forankring i kommunens og skolens plandokumenter	44
Eksterne veiledning	44
Lojalitet til LP-modellen i videreføringen	44
 Referanser	 47



Kapittel 1 Innledning

Denne veilederen er utviklet på grunnlag av erfaringene med implementeringen av LP-modellen i 174 skoler i Norge. Evalueringen av implementeringen i de første 104 LP-skolene har vist at det er viktig å fokusere alle tre faser i LP-modellens innovasjonsstrategi og synliggjøre skoleledelsens rolle i hele utviklingsperioden. Denne veilederen er først og fremst skrevet for skoleledelsen, PP-tjenesten og skoleeier i kommuner som ønsker å sette i gang arbeid med LP-modellen i en eller flere skoler.

Skoleledelsens ansvar for å utvikle skolen er hjemlet i opplæringsloven § 9.1. Dette innebærer at det er skolens ledelse som har ansvaret for at arbeid med LP-modellen blir gjennomført slik det er tenkt og beskrevet i dette veilederheftet. Skolens ledelse har hovedansvaret gjennom alle tre fasene i LP-modellens innovasjonsstrategi.

Utviklings- og endringsarbeid i skolen forutsetter at arbeidet blir gjennomført planmessig og systematisk over tid for å oppnå gode resultater. Derfor er det viktig for skolene å ha kunnskap om innovasjonsstrategier med tanke på å oppnå effekt av arbeidet i egen skole. Forskning har vist at for mange utviklingsarbeid gjennomføres i skolen uten denne kunnskapen, med det resultat at arbeidet ikke fører til de endringene man ønsker (Samuelsen 2008, Nordahl, Sunnevåg og Ottesen 2009). LP-modellen skisserer en innovasjonsstrategi som er systematisk og som gir resultater både på lærer- og elevnivå om den følges slik den er beskrevet i denne veilederen.

Det viktigste i endrings- og utviklingsarbeid er å forstå skoler som sosiale systemer som kan påvirke endringsprosesser i negativ eller positiv retning. Ethvert forsøk på skoleutvikling som ikke tar høyde for den sosiale organisasjonen og konteksten hvor endringen introduseres, mislykkes ofte fordi skolekulturen influerer på viljen til endring (Stoll, 1998). Det er slik at en endringsprosess som ikke forholder seg til skolen som system, vil fungere dårlig.

Skolekultur

Skolekultur er vanskelig å observere eller å fange fordi den i hovedsak består av læreres implisitte antagelser, tro og verdier, og i det daglige ser man bare overflateaspekter ved den. Hver skole har sin egen unike kultur. Det er vanskelig å granske skolekulturer isolert fordi de er uløselig knyttet til strukturene i organisasjonen. Skolekultur og strukturer i organisasjonen kan betraktes som to selvstendige systemer som på mange måter er uavhengige av hverandre. Kulturer kan påvirkes når strukturer endres, men strukturendringer fører ikke nødvendigvis til at kulturer endres. Endringer i organisering eller strukturer alene kan føre til overflattisk endring, noe som er en fare ved alt ytre initierte utviklingsarbeid. Basisforutsetninger og verdier er så fundamentale og har så dype røtter i kulturen, at det kan være vanskelig å avdekke dem.

Grunnleggende antagelser, tro og verdier kommer til uttrykk i kulturen gjennom kulturens normer. Normene påvirker direkte hvordan lærerne løser oppgavene

sine i møte med elever og hverandre og gir hver skole sin egen virkelighet. Det tar tid å endre implisitte normer, verdier og holdninger i et lærerkollegium. Derfor er det viktig at de som skal introdusere LP-modellen, har kunnskap om LP-modellens innovasjonsstrategi/endringsstrategi. Aksept for utviklingsprosjekter er basert på hvor godt normer fra utviklingsprosessen passer de eksisterende normene i skolekulturen.

LP-modellens endringsstrategi

LP-modellens endringsstrategi tar utgangspunkt i to kjente innovasjonsstrategier. Den ene strategien, Problem Solving (PS), tar utgangspunkt i organisasjonens opplevde behov for endring og troen på enkeltmenneskets iboende ressurser. Dette prinsippet er implisitt i LP-modellens analysemodell så vel som i hovedstrategien for utviklingsarbeidet. Sakene lærerne skal arbeide med, tar utgangspunkt i den enkelte lærers opplevde behov for endring av praksis. Dette kan beskrives som en "bottom-up"-strategi. Hvis man gjennomfører LP-modellen med utgangspunkt i skolens behov, interesse, kultur og kapasitet, vil dette bidra til at lærerne får et eierforhold til utviklingsarbeidet. LP-modellen anvender også momenter fra innovasjonsstrategien Social Interaction (SI) hvor relasjoner og gruppeidentifikasjon blir beskrevet som drivkraften i endringsprosessen. Organisering i lærergrupper på tvers av trinn, team og etablerte grupper på skolen, vil styrke relasjonene i organisasjonen og utviklingsarbeidet på egen skole. I prosessen fram mot tiltak har lærere i LP-modellen anledning til å revidere det man ble enige om på et tidligere stadium. Dette innebærer sirkulære prosesser som kjennetegner både SI- og PS-strategien (Skogen 2004, 2006).

LP-modellen skal bidra til å endre skolens kultur gjennom at lærere systematisk og over tid arbeider med konkrete praktiske utfordringer på en bestemt måte. Å endre skolekulturer og institusjonalisere en bestemt arbeidsmåte tar tid. Fullan (2001) hevder at det tar fra 3 til 5 år fra oppstart i et utviklingsprosjekt til arbeidsmåter og prinsipper i utviklingsprosjektet er blitt en naturlig del av skolens praksis. Arbeidet med LP-modellen er en lang prosess og innovasjons- eller endringsprosessen deles inn i tre faser;

1. Initieringsfasen eller oppstartsarbeidet kan ta fra 3 måneder til et halvt år avhengig av det arbeidet som er gjort i skolen og kommunen før man bestemmer seg for å ta i bruk LP-modellen.
2. Neste fase er implementeringsfasen hvor lærere, skoleledere og PPT trener seg i å bruke modellen på ulike utfordringer i skolehverdagen.
3. Den siste fasen er videreføringsfasen eller institusjonaliseringsfasen hvor målet blant annet er at arbeidsmetoder og prinsipper blir en naturlig del av skolens måte å arbeide på. Denne fasen bør forberedes tidlig i implementeringsfasen.

Innovasjonsprosessen er en sirkulær prosess, men innovasjonsstrategien foreslår en retning fra initiering via implementering til institusjonalisering eller videreføring. I sirkulære prosessers kan man vanskelig skille årsak og virkning og påvirkningen mellom fenomener er gjensidige (Fullan 2005).

Et slikt langsiktig prosjekt forutsetter god forankring på alle nivå i opplærings-systemet i en kommune og god planlegging fra starten av. Alle faser bør synliggjøres i en prosjekt- eller aktivitetsplan og skal integreres i skolens øvrige plandokumenter.

Skoleledelsens engasjement i arbeidet med LP-modellen er avgjørende for om skolen lykkes med hele prosessen, og i hvilken grad de endringer arbeidet skaper institusjonaliseres og videreføres etter at samarbeidet med Lillegården kompetansesenter er over.

Noen kommuner har tatt konsekvensen av at mange forskere mener det tar 3–5 år fra oppstart av et utviklingsarbeid til viktige arbeidsmåter og prinsipper er institusjonalisert i skolens praksis. I disse kommunene lager skolene en kontrakt med to års videreføringsarbeid etter at avtalen med Lillegården kompetansesenter har gått ut, med kommunen og PPT. Dette innebærer at i noen kommuner arbeider skoler 5 år med LP-modellen slik det er skissert i denne veilederen.



En kunnskapsbasert praksis

I Kunnskapsheftet er det vektlagt at LP-modellen bygger på teoretisk og empirisk kunnskap om hvilke faktorer som påvirker kvaliteten ved læringsmiljøet. Teoretisk baserer modellen seg på systemteori der det vektlegges hvordan individet er i interaksjon med ulike sosiale systemer. I denne sammenhengen er det fokus på skolen og gruppa/klassen som sosiale system. Empirisk er modellen forankret i forskning der det dokumenteres at elevenes handlinger blir påvirket av en rekke kontekstuelle betingelser i læringsmiljøet (Nordahl 2005).

I opplæringen av lærere, skoleledere og veiledere vil det bli presentert forskningsbasert kunnskap som skal gi lærere og veiledere et godt grunnlag for å drøfte ulike pedagogiske utfordringer. Analyse og refleksjon i forhold til konkrete utfordringer skal bygge på forståelse og kunnskap som er relevant i saken.

Tiltaksutviklingen skal være kunnskapsbasert. Tiltak som iverksettes for å redusere betydningen av en opprettholdende faktor skal så langt som mulig bygge på forskningsbasert kunnskap om hva som virker og vil gi de ønskede resultater. Målsetningen er at tiltakene skal bygge på mer enn private oppfatninger og synsing i forhold til hva som er et godt pedagogisk tiltak. Å etterspørre begrunnelser og å anvende de tre perspektivene kontekst-, aktør- og individ-, vil være en måte å bidra til at kunnskap om hva som virker blir ivaretatt.

Arbeid med LP-modellen forutsetter et tett samarbeid mellom ulike nivå i kommunen, og arbeidet skal være en del av kommunes plan for kompetanseheving. Det må synliggjøres på hvilken måte arbeidet bidrar til å virkeliggjøre kommunens og skolens visjon. For å anvende LP-modellen må skoleeier, skolen og PPT inngå en samarbeidsavtale med Lillegården kompetansesenter for tre år. Avtalen er forpliktende for skoleeier, den enkelte skole, PPT og Lillegården kompetansesenter.



Kapittel 2 Initieringsfasen – oppstart av utviklingsprosjektet

Initieringsfasen beskrives av forskere som den viktigste, men minst omtalte fasen med tanke på vellykkede utviklingsarbeider (Berlak og Berlak 1981, Radford 2000). Dette er fasen hvor endringsarbeidet markedsføres og begrunnes i kollegiet. Vår erfaring med implementering av LP-modellen har vist at grundig og kvalitativt godt arbeid i oppstarten er avgjørende for kvaliteten på arbeidet i gjennomførings- og videreføringsfasen. Mange hevder at initieringen handler om å gjøre skolen klar for endring.

Ønske om å starte opp LP-modellen i en kommune kan komme fra flere hold. Det beste utgangspunktet er hvis initiativet springer ut fra et opplevd behov for endring hos lærerpersonalet på en skole, fordi dette sikrer en bedre forankring på skolen. Oppstarten kan handle om et ønske om å utvikle læringsmiljøet, ønske om en mer analytisk praksis eller om å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Arbeid med LP-modellen kan karakteriseres som lagarbeid hvor ulike institusjoner i opplæringssystemet i en kommune skal samarbeide om endringsprosessen. Initiativet til oppstart med modellen kan komme fra den lokale PP-tjenesten, fra en representant for skoleeier eller fra ledelsen ved den enkelte skole. Initiativet kan være knyttet til kommunens eller skolens plan for kompetanseutvikling, til kunnskapsløftet eller til et generelt ønske om å utvikle skolens læringsmiljø. Dette innebærer at skolene må definere sitt behov for endring for å få god nytte av arbeid med LP-modellen.

Informasjon om LP-modellen

Skolens ledelse, PP-tjenesten og skoleeier kan sammen ta kontakt med Lillegården kompetansesenter for mer informasjon om modellen. I praksis vil det være skoleeier som sender en skriftlig henvendelse til Lillegården kompetansesenter. Skoleeier må deretter legge til rette for et informasjonsmøte i samarbeid med senteret. På det første informasjonsmøtet om LP-modellen skal skoleeier, rådgivere fra PP-tjenesten skolens leder-/plangrupper, representanter for kollegiet og fagforeningsrepresentanter delta. Vi anbefaler også at Foreldrenes arbeidsutvalg får informasjon om LP-modellen tidlig i prosessen og en representant fra utvalget bør delta på det første informasjonsmøtet. LP-modellen forutsetter aktiv deltakelse, forpliktelser og ansvar fra alle nivåene i opplæringen. Derfor må alle lærere og deres støttespillere bli orientert om at man har tatt et initiativ til å få tilgang på kunnskap om LP-modellen.

På informasjonsmøtet vil representanter fra Lillegården kompetansesenter kort skissere LP-modellens teoretiske grunnlag, arbeidsprinsippene, krav til organisering og forpliktelser for personalet, samt hva man forventer skal skje på den enkelte skole og i kommunen i initieringsfasen. I etterkant av informasjonsmøtet skal gruppen som har fått informasjon om LP-modellen vurdere om dette er en strategi som vil kunne passe inn i forhold til kommunens og skolens behov for endring. Denne gruppen avgjør om den enkelte skole skal få informasjon om arbeid med LP-modellen. Prosjektleder ved Lillegårdens kompetansesenter er den

administrative kontaktperson i den innledende fasen. I oppstart bør skolene, PP-tjenesten og skoleeier bruke LP-modellens nettsider og samarbeidsavtalen for å få mer kunnskap om av hva arbeid med LP-modellen innebærer.

Analyse av skolens etablerte praksis

Den første utfordringen ledelsen på den enkelte skole står overfor i oppstart, er å skape en forståelse i hele personalet for nødvendigheten av kontinuerlig arbeid med skoleutvikling. Dette gjøres ved å gjennomføre en analyse av skolens praksis. Man kan for eksempel undersøke skolens kjennetegn i dag med fokus på sterke og svake sider. Med utgangspunkt i utfordringene som kommer fram, kan man vurdere om LP-modellen eller andre tiltak vil kunne være det redskapet skolen trenger for å løse de utfordringene som man opplever å ha. Analysen kan gjennomføres som en drøfting, refleksjon som en bevisstgjøring mellom ledelse og personalet. Kommer man til enighet her, har ledelsen sikret seg en lærerstab som er mer motivert for å starte et utviklingsarbeid. Man kan starte prosessen med at den enkelte lærer tenker gjennom dette selv, for så å drøfte det i team og til slutt i samlet kollegium. Målet er å komme fram til en felles forståelse av skolens utfordringer og ressurser i dag og hva man ønsker at skolen skal være i framtiden. Innføring av LP-modellen skal bidra til nå skolens framtidssbilde.

Skoleledere må skape energi og enighet i forhold til betydningen av skoleutvikling, og forståelse for LP-modellen som et hensiktsmessig valg i dette arbeidet. Ledelsen bør ha en klar visjon for utviklingsarbeidet. Videre bør LP-modellens sammenheng med skolens øvrige arbeid, det generelle læreplanverket og planene for kompetanseheving av lærerne synliggjøres. Ledelsen blir dermed svært viktig i oppstarten og kritisk for utviklingsarbeidets videre suksess (Arora 1994). Tilslutning og medvirkning fra hele personalet er avgjørende på alle stadiene i endringsprosessen (Ogden 2004). Lillegården kompetansesenter kan bistå i initieringsprosessen på skolene.

Eierforhold gjennom involvering

Midthassel (2002) hevder at selv om lærere er inneforstått med at de alle må delta i skoleomfattende utviklingsprosjekter, er den gjennomsnittlige aktiviteten og involveringen fra lærere i utviklingsarbeid lav til moderat. Det er større forskjell innad på skoler enn mellom skoler. Lærerdeltakelse og lærerinvolvering i oppstart er en forutsetning for en vellykket innovasjon. Dette innebærer at lærerne må ansvarliggjøres i oppstartsprosessen og ikke bare i selve gjennomføringen av arbeidet med LP-modellen.

Gruppen som har fått informasjon om LP-modellen, må planlegge på hvilken måte hele personalet ved skolen skal få del i kunnskapen om LP-modellen. Involvering av personalet i prosessen mot et bevisst valg om å ta i bruk LP-modellen må inkluderes i denne planen. Lærerne bør forpliktes til å sette seg inn i LP-modellens teorigrunnlag, arbeidsprinsipper og organisering. Dette er beskrevet i ulike hefter og på LP-modellens nettsider. Lillegården kompetansesenter kan være en støttespiller i denne prosessen.

Når lærerne ved skolen har fått informasjon om LP-modellen, må skolens ledelse organisere felles drøftinger før skolen tar en beslutning om å starte arbeid med implementering av LP-modellen. Dette bidrar til å forankre arbeidet i kollegiet. Dersom mange lærere opplever at de har deltatt i prosessen, vil de støtte opp om de forandringer som trengs for å kunne gjennomføre utviklingsarbeidet slikt det er beskrevet, for eksempel å lage lærergrupper på tvers av etablerte grupper i lærerkollegiet (Kotter & Cohen 1996). Skoleintern forpliktelse av alle deltakere koblet med effektivt lederskap, er drivstoffet i utviklingsprosesser. Lærere som opplever medbestemmelse og at innovasjonskulturen i skolen er god, deltar ofte mer aktivt i endringsarbeidet (Midthassel 2002).

Den enkelte lærers oppfatning og læring er vesentlig i alt utviklingsarbeid. Lærerne må ha tro på og et positivt eierforhold til arbeidet for å prioritere og gjennomføre utviklingsarbeidet. Tvinges arbeid med LP-modellen på lærerne blir resultatet sannsynligvis dårlig, fordi eierskapet til arbeidet i personalet blir lav. Derfor bør man etter motiveringsarbeidet ha et markert, minst 70%, flertall i personalet for å starte opp utviklingsarbeidet (Grøtterud og Nilsen 2001). Når skolen har tatt sin beslutning, må en skriftlig tilbakemelding sendes kontaktpersonen på Lillegården kompetansesenters slik at man i fellesskap kan planlegge implementeringsfasen på skolen, i PP-tjenesten og i kommunen.

Initieringsfasen består altså av informasjons-, motivasjons- og planarbeid i kollegiet og i kommunen. Arbeidet er utfordrende fordi LP-modellen ikke tilbyr oppskrifter eller metoder som skal brukes på konkrete utfordringer i skolen.

Forankring i kommunale utviklingsplaner

Når avgjørelsen er tatt om at skolen eller kommunen skal ta i bruk LP-modellen, må arbeidet forankres i kommunale planer, i PPT og i den enkelte skole. Det er viktig å kommunisere begrunnelsene for å ta i bruk LP-modellen til alle involverte. På samme måte er det viktig å tidfeste hendelser på skole- og kommunenivå som felles opplæring, fagdager, veiledning og deltakelse i nettverk. Det anbefales at kommunen og skolene lager sin egen plan for implementering. En slik bred forankring vil bidra til å styrke tilslutningen til LP- arbeidet i kollegiet ved den enkelte skole og i skolens lokale støtteapparat.

Kommunal forankring av utviklingsarbeid er sentralt både i oppstarts-, gjennomførings- og videreføringsfasen (Fullan 2005). En OECD-rapport fra 2007 viser til faktorer på kommunalt og skolepolitisk nivå som påvirker den enkelte skoles utviklingsprosess positivt. Rapporten understreker betydningen av at begge disse nivåene eksplisitt er opptatt av at skolene driver en kunnskapsbasert og forskningsbasert praksis (Burns and Schuller 2007). Dette innebærer at skoleeier eksplisitt må uttrykke sin støtte til skoler som ønsker å drive skoleutvikling ved hjelp av LP-modellen. Skoleeier må sette av tilstrekkelige ressurser slik at skolene kan gjennomføre innovasjonsstrategien for LP-modellen slik den er beskrevet i denne veilederen.

En tydelig kommunal forankring av LP-modellen kan bidra til målrettet kompetanseutvikling for alle involverte i LP-modellen i en kommune. Kompetanseutvikling beskrives ofte som målsetting i kommunale og skolebaserte

plandokumenter, og i de fleste tilfelle uten at dette konkretiseres nærmere. Selv om planer har foreligget, har gjennomføring av systematisk kompetanseutvikling både på individ, gruppe- og organisasjonsnivå over tid vært fraværende (Børmer og Slettemo 2000). For å forhindre en slik praksis, må lærerne også involveres i prosessen som skal føre til forankring også på kommunalt nivå. Dersom utviklingsarbeidet eller i denne sammenheng LP-modellen, ikke er integrert i den kommunale utviklingsplanen, inngår den heller ikke i kommunens offisielle profil (Grøterud og Nilsen 2001).

Kommunal arbeidsgruppe

I hver kommune skal det opprettes en kommunal arbeidsgruppe bestående av skoleeier, PPT og rektorer. I utviklingsprosjektet (Nordahl 2005) og i implementeringen av de først 105 skolene, har det vist seg at samarbeidet mellom ulike nivå i opplæringen i kommunen har vært en suksessfaktor. Den kommunale arbeidsgruppa skal bidra til støtte og inspirasjon og må derfor etableres i initieringsfasen. Denne gruppa vil også kunne fange opp likheter og forskjeller mellom skoler i kommunen og sikre at LP-modellen tilpasses hver enkelt skole i kommunen på effektiv måte. Gruppa skal planlegge og legge til rette for felles opplæring i kommunen.

For å få god kjennskap til LP-modellen og ny forskning om sammenhengen mellom læringsmiljø og elevenes læringsutbytte, skal medlemmene i den kommunale arbeidsgruppa delta på all opplæring og alle fagdager. En slik deltakelse signaliserer at kommunen prioriterer arbeidet med LP-modellen høyt. Den kommunale arbeidsgruppa vil kunne tjene som et forum for direkte kommunikasjon mellom skoleeier og praksisfeltet. Denne kommunikasjonen kan omhandle skolens behov, kommunens behov og betydningen av å arbeide kunnskaps- og forskningsbasert på alle nivå i kommunen. Burns and Schully (2007) forskning understreker betydningen av god kommunikasjon om utviklingsarbeid i hele skolesystemet i en kommune. Deltakelse fra skoleeier vil også sikre at kunnskap og erfaring som skoler har opparbeidet seg i implementeringsfasen videreføres. Moralsk, praktisk og økonomisk støtte fra lokale skolemyndigheter er av sentral verdi for skolens lærere og ledelse i oppstart og gjennomføring av LP-modellen.

Planlegging av implementeringsfasen

Parallelt med forankringsarbeidet må man både internt på skolen og i kommunen, planlegge implementeringsfasen og legge tilrette for god gjennomføring av arbeidet. Dette handler om å sette sammen en arbeidsgruppe på skolen, velge en koordinator, velge gruppeledere og sette sammen lærergrupper på den enkelte skole. Videre må man planlegge nettverk mellom skoler som skal arbeide med LP-modellen, sette av tilstrekkelig med ressurser og planlegge ekstern veiledning fra den lokale PP-tjenesten. Videre må man sette at tid til opplæring og fagdager.

Skolens ledelse

Lederne har en viktig rolle i forhold gjennomføring av skoleutviklingsprosjekter. Lederens evne til å ivareta suksessfaktorene i de ulike fasene påvirker kollegiets forståelse for og synet på nytten av utviklingsarbeidet og dermed den enkeltes motivasjon. Fullan (2001) sier; ” *The principal is the person most likely to be in*

a position to shape the organizational conditions necessary for success...”, og Morrison, Furlong og Morrison et al. (1997) skriver at uten ledelsens involvering, vil forandringsprosessen gå langsommere og bli mer frustrerende. Ledelsen må hele tiden vise støtte og entusiasme samt etterspørre arbeidet som gjøres i skolen.

God skoleledelse karakteriseres av evnen til å mobilisere lærernes evne til å takle og å stå i problemer. Det handler om å hjelpe lærere til å konfrontere og løse problemer som tidligere ikke er blitt løst. LP-modellen er et ”redskap” i dette arbeidet. Fullan (2001) trekker frem følgende fem komponenter som karakteriserer god endringsledelse.

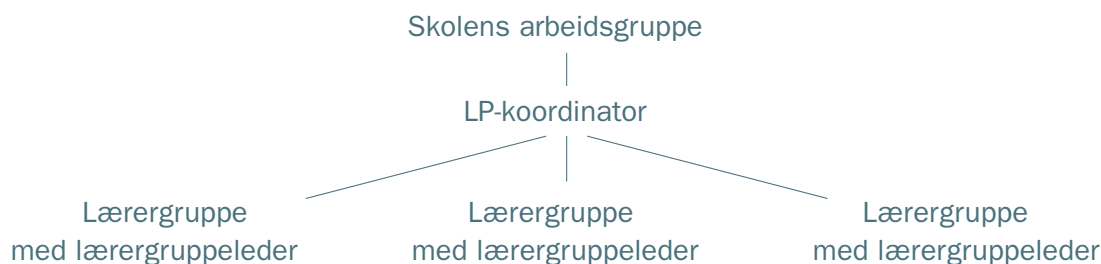
1. Moralsk intensjon. Rektor må ha tro på at LP-arbeidet skal bidra til en positiv forskjell både i de ansattes, elevenes og omgivelsenes liv. Den moralske intensjonen er en kritisk faktor med tanke på langtidseffekter av LP-modellen.
2. Forståelse for endringsprosessen. Rektor bør ha kunnskap om endringsprosesser og egen rolle i arbeidet.
3. Relasjoner styrkes. Ledere bør være aktive relasjonsbyggere i forhold til enkeltmennesker og grupper i egen organisasjon.
4. Kunnskapsbygging og kunnskapsdeling. Leder må tydelig prioritere kunnskapsbygging og kunnskapsdeling i egen organisasjon.
5. Sammenheng i skolens utviklingsarbeid. Lærernes forståelse av LP-modellens sammenheng med skolens øvrige arbeid og visjon, er en vesentlig suksessfaktor i alt endringsarbeid.

Flere av disse faktorene er bygd inn i LP-modellens innovasjonsstrategi. LP-modellen sikrer deling av kunnskap og har en nærhet til praksis som bidrar til å gjøre endringsarbeidet meningsfullt. Å gå fra informasjon til kunnskap, er en sosial prosess som forutsetter gode relasjoner i lærergruppene og i organisasjonen.

Ledelsen på den enkelte skole må kjenne LP-modellen godt og involvere seg både faglig og organisatorisk. LP-modellen må ikke være noe som forgår i periferien av skolens virksomhet. Ledelsen bør etablere rutiner som sikrer at arbeidsgruppa har kjennskap til at lærerne bruker modellen som tenkt. Rektor må være aktiv deltaker på kursdager og i opplæringen og bidra til å skape en samlet forpliktelse i personalet (Moynahan, Strømgren og Gundersen 2005, Midthassel, Bru og Idsøe 2000).

Organisering på den enkelte skole

I hele implementeringsperioden må ledelsen legge til rette for at lærere sammen bruker modellen på utfordringer i egen skolehverdag og ledelsen må være delaktige i å tilpasse modellen til egen skole. Den praktiske tilrettelegging danner eksplisitte føringer for arbeidet med modellen, og organiseringen av dette i den enkelte skole. Skolens virksomhet organiseres med et særlig fokus på samarbeid mellom lærere. Figuren på neste side framstiller hovedprinsippene i organiseringen ved den enkelte skole:



Figur 3.1: Organisering i skolen

Skolens arbeidsgruppe

Arbeidsgruppa på skolen skal bestå av skolekordinator, lærergruppelederne, en representant fra kollegiet, rektor og en rådgiver fra PP-tjenesten. Dette er en støttegruppe for kordinator og lærergruppene og skal bidra til å drive LP-arbeidet framover på skolen. Det er viktig at denne gruppa blir etablert allerede i oppstartfasen slik at de kan planlegge og legge til rette for gjennomføringen av arbeidet med LP-modellen. Arbeidsgruppa kan bidra til å formidle viktige prinsipper ved LP-modellen som for eksempel sammensetningen av lærergruppene. Gruppa må bidra til at lærerne forstår betydningen en organisering på tvers av trinn, team, fag og eventuelle andre etablerte grupper på skolen. Et annet eksempel kan være å legge til rette for at lærere får gjennomført informasjonsinnhenting i implementeringsfasen, eller på hvilken måte de skal informere foreldre om det arbeidet de skal i gang med. Skolens arbeidsgruppe kan analysere situasjonen på skolen i forhold til disse problemstillingene og sette i gang tiltak allerede i oppstart for å sikre en god implementeringsfase. Skolens arbeidsgruppe er også bindeleddet til skoleeier, og en eller flere representanter fra denne gruppa skal sitte i kommunens arbeidsgruppe. Det er vanlig at rektor sitter i den kommunale arbeidsgruppa.

Skolens LP-kordinator

I initieringsfasen skal det velges en LP-kordinator på hver skole og det avsettes 2 timer pr. uke til denne funksjonen. Skolens LP-kordinator er rektors nærmeste samarbeidspartner gjennom hele innovasjonsprosessen og bør ikke ha andre lederfunksjoner på skolen. Den måten disse to rollene blir ivaretatt er avgjørende for kollegiets modell-lojalitet som igjen er avgjørende for utfallet av det arbeidet som blir lagt ned i innovasjonen (Nordahl 2005). Koordinatoren bør ha evnen til å jobbe langsiktig og strukturert og bidra til at entusiasmen, motivasjonen og ansvarligheten blant kollegaene opprettholdes. LP-kordinatoren har ansvaret for kontakten med veilederne fra PP-tjenesten. Videre skal koordinatoren ha kontakt med lærergruppelederne og formidle arbeidet fra lærergruppene til skolens arbeidsgruppe.

Lærergruppeleder

Lederne av lærergruppene har vist seg å være sentral for gjennomføringen av arbeidet i gruppene og har dermed vært avgjørende for skolens suksess med innovasjonsarbeidet. Derfor er det vesentlig at disse blir valgt tidlig i initieringsfasen slik at de er godt forberedt til implementeringsfasen. Lærerne som velges som gruppelederne bør ha tillit i kollegiet og være lojale mot skolens mål og visjon. I

lærergruppene vil de møte ulike oppfatninger av LP-modellen og om hvordan den henger sammen med skolens øvrige arbeid. Lærergripeledere må kunne synliggjøre hvordan LP-modellen henger sammen med skolens øvrige utviklingsarbeid. Hvis lærergripelederen uttrykker tro på LP-modellen som arbeidsredskap, vil dette smitte over på deltakerne i gruppa. For å kunne gjøre en god jobb er det viktig at grupelederen ikke har andre lederfunksjoner på skolen. Lærergripelederen har ansvaret for framdriften i arbeidet i den enkelte lærergripe. Grupelederen må kontinuerlig arbeide for å skape en felles forståelse av LP-modellen, og å bruke modellen effektivt. Grupelederens rolle er også å bringe utfordringer fra egen grupe og enkeltlærere opp til koordinator og arbeidsgruppenivå slik at disse kan avgjøre om dette er utfordringer flere av lærergripene ved skolen står overfor som bør arbeides med på skolenivå.

Lærergripes

Lærergripene må ha regelmessige møter over tid. I skolene bør lærere møtes minst hver 14. dag i 1,5–2 klokkeimer for å drøfte ulike utfordringer de står ovenfor i sitt arbeid. Kravet er å gjennomføre minimum 18 møter i løpet av et skoleår for å få nødvendig erfaring og læring. Det anbefales at lærergripene blir satt sammen i slutten av initieringsfasen slik at de er klare før opplæring i LP-modellen starter.

Det er hensiktsmessig å sette sammen gruppene på tvers av etablerte samarbeidskonstellasjoner på skolen. I faste team vil ofte lærere og teamleder ha bestemte roller og dette kan vanskeliggjøre en åpen faglig refleksjon. Stabile team vil også ofte ha utviklet en felles forståelse av årsakene til problemene, noe som gjør utvikling av nye perspektiver på sakene vanskelig. Faste arbeidsoppgaver i allerede etablerte team på skolen kan føre til at det ikke blir nok tid til å drøfte problemstillinger ut fra LP-modellen. Både Skogen (2004) og Dalin (1995) påpeker betydningen av personlig kontakt på tvers av hierarkier og eksisterende team, for å lykkes i alle faser av utviklingsarbeid. Det er lettere for lærerne å prøve ut egen virkelighetsforståelse i samspill med kollegaer (Dalin 1995). I hvilken grad lærerne samarbeider, har vist seg å ha signifikant betydning for utviklingen av nye meninger, ferdigheter, forståelse og atferd (Fullan 1991).

Skoleeier og kommunekoordinator

I hver kommune skal det velges en kommunekoordinator som representerer skoleeier. Kommunekoordinator har hovedansvaret for gjennomføringen av LP-modellen i egen kommune. Vedkommende skal delta på all opplæring og alle nettverkssamlinger som blir arrangert i forbindelse med utviklingsarbeidet. For å lykkes med utviklingsarbeid trenger aktørene støtte av systemet de skal tjene (Anthun 1999). Dette betyr at skoleeier i tillegg til skolelederne har et spesielt ansvar med å tilrettelegge for gjennomføring av utviklingsarbeid (Skogen 2004, Grøterud og Nilsen 2001). I to-nivå kommuner som ikke har egen skolesjef, velges ofte den i kommuneadministrasjonen som er ansvarlig for skole og barnehage, gjerne kalt skolefaglig ansvarlig. I noen kommuner har en ansatt i PP-tjenesten oppgavene med å koordinere utviklingsprosjektet i egen kommune. Det er viktig at vedkommende har avsatt en fast ressurs til dette arbeidet.

Kommunekoordinator er Lillegården kompetansesenters primærkontakt og i samarbeid med kompetansesenteret skal koordinatoren utviklet plan for implementering i egen kommune. Dette handler om en del praktisk arbeid som

tilrettelegging for fagdager/arbeidsseminarer, opplæringsdager, tilrettelegging for nettverksarbeid kommunalt og interkommunalt og initiering av kommunal underveisevaluering av LP-arbeidet i kommunen.

Den viktigste oppgaven er å forankre utviklingsarbeidet hos skoleeier og å følge opp skoleledere, skolekoordinatorer og PP-tjenesten ved å motivere for en kunnskapsbasert og analytisk praksis. Kommunekoordinatoren må ha jevnlig møter med skoleledere, skolekoordinatorer, gruppeledere og eksterne veiledere. På møtene skal ansvarsområdene til de ulike funksjonene diskuteres, og utfordringer knyttet til endringsarbeidet drøftes. Skoleeier skal sørge for at aktivitetsplaner blir laget og fulgt hos alle involverte skoler og i PP-tjenesten. Videre skal skoleeier etterspørre resultater og sørge for at interne evalueringer blir gjennomført slik at arbeidet blir samkjørt på alle plan. En vellykket implementering av LP-modellen forutsetter et godt samarbeid mellom de ulike instansene. Kommunekoordinator har i tillegg et ansvar for å formidle lærernes og skolenes arbeid til det administrative nivået i kommunen og til skolepolitikere.

Nettverksgrupper

Nettverksgrupper skal etableres for LP-skoler. Dette arbeidet skal kommunekoordinator i vareta. Nettverksgruppene vil kunne fungere som refleksjons- og arbeidsarenaer for deltakere. Allerede i oppstartsfasen må skoleeier planlegge slike nettverk. Nettverk eller sosial interaksjon regnes som et av de sterkeste virkemidler for spredning av innovasjoner. Dette bør skje både på den enkelte arbeidsplass og i nettverk mellom arbeidsplasser (Skogen 2004, Anthun 1999).

I de fleste kommunene vil arbeidsgruppene på skolene delta i to nettverkssamlinger pr. semester. Nettverket drøfter utfordringer som hver enkelt arbeidsgruppe har meldt inn. Dette kan bidra til at nøkkelpersoner på skolen får trening i bruk av analysemodellen samtidig som deltakerne lærer av hverandres erfaringer. I nettverket kan det også fremmes forslag knyttet til framdriften av arbeidet på egen skole og i kommunen.

Flere kommuner har etablert nettverk for skolenes LP-koordinatorer og rektorer i LP-skolene. Å arrangere to slike nettverk pr. semester har vist å være både inspirerende og motiverende for koordinatorer som i det daglige kan oppleve å være litt alene med oppgavene. Temaer som har vært diskutert i slike nettverk er blant annet; koordinators rolle versus rektors rolle i innovasjonen? Hvordan arbeide med saker på skolenivå? Hvordan gå fram dersom enkeltlærere uteblir eller bidrar lite på lærergruppemøter? Hvordan informere foreldre/foresatte? I tillegg kan man opprette nettverk for rektorer og/eller ledelsen i skoler som innfører LP-modellen. I disse nettverkene kan rektorer bringe inn utfordringer knyttet til egen rolle i prosjektet. Nettverket vil bidra til felles forståelse for LP-modellens teoretiske utgangspunkt, LP-modellens arbeids- og organisatoriske prinsipper og til prosedyrene i analysemodellen. Problemstillinger som ofte blir drøftet i slike nettverk er; hvordan bli en aktiv pådriver uten å være fast medlem i lærergruppene? Koordinators- og rektors rolle i implementeringen? Hvordan etterspørre arbeid i lærergruppene på en inspirerende og positiv måte? Hva innebærer det å arbeide med saker på skolenivå? Hvordan håndtere lærere som ikke deltar eller som uteblir fra LP-møter? Er det rektors, skolens LP-koordinators eller lærergruppeleders ansvar?

Vanligvis er det slik at skoleeier legger organisatorisk til rette for nettverksarbeid og at PP-tjenesten har ansvaret for det faglige innholdet i nettverkene. I kommuner som kun har én skole med i LP-modellen, er det vanlig å legge til rette for et interkommunalt samarbeid.

Bruken av nettverk i LP-modellen er forankret i innovasjonsstrategien Social Interaction som kan karakteriseres med betegnelsen "the marketplace of ideas". Spredning av gode innovasjoner og god praksis har vist seg å være et reelt problem i innovasjonsprosesser. Kontaktflater mellom aktører er viktig for at innovative ideer skal føre til endring av praksis. Det anbefales å gjøre disse "møtene" formelle gjennom nettverk mellom personer med viktige funksjoner i LP-modellen. Tilhørigheten i nettverk og gruppeidentifikasjon er drivkraften for innovativ praksis og atferdsendring. Nettverkene fungerer som arenaer for læring, som en kommunikasjons- og samtaleplattform hvor deltakerne får ideer og hjelp til å drive prosessene framover på egen skole, og de vil i noen grad fungere som katalysator for den enkelte deltaker (Skogen 2004).



Samarbeid mellom grupper i skolen og i kommunen

LP-modellens organisering skal sikre læring og endring på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Lærerne tar opp sine utfordringer i lærergruppene, lærergruppelederne tar utfordringer fra lærergruppene opp i skolens arbeidsgruppe og arbeidsgruppene tar med seg utfordringer til plenumsdiskusjoner på organisasjonsnivå. Felles utfordringer tas opp, drøftes og informeres om på ulike nivå i organisasjon. Sammenhengen mellom nivåene er nødvendig for å oppnå en felles forståelse og dermed endring av tankesett i organisasjonskulturen. Utfordringene ved den enkelte skole kan også tas videre til det kommunale nettverket eller til den kommunale arbeidsgruppa.

Ekstern bistand

Ekstern veiledning er sentralt i LP-modellen. I praksis er dette en rådgiver fra den lokale PP-tjenesten. Det er viktig at PP-tjenesten er involvert i planene om å starte opp LP-modellen og at de er aktive i hele initieringsfasen. PP-tjenesten kan supplere innsideperspektivet og stille spørsmål om "readiness" det vil si om skolens vilje til og kapasitet for endring. De kan også etterspørre begrunnelser for bruk av LP-modellen, og de kan komme med faglige innspill for å øke forståelsen av LP-modellen. PP-tjenesten i den enkelte kommune blir viktig som formidlere av sammenhengene mellom ulike grupper i organisasjonen. PP-tjenesten møter alle deltakere i veiledning og vil spille en viktig rolle for samarbeidet mellom de ulike nivåene. Samarbeid både på – og mellom – skole- og kommunenivået er et kriterium for suksess i skoleforbedringsprosesser (Burns og Schuller 2007).

Aktivitetsplan for implementeringen

I god tid før de første fagdage må skolens aktivitetsplan være ferdig. Den skal utarbeides av skolens arbeidsgruppe i samarbeid med PP-tjenesten, skoleeier og Lillegården kompetansesenter. Denne planen skal tidfeste møtepunktene og oppgavene som er beskrevet i samarbeidsavtalen. Alle ansatte ved skolen må få god informasjon om skolens LP-koordinators arbeid og ansvar, og dette arbeidet må også synliggjøres i aktivitetsplanen.

Møter i lærergruppene må fastsettes og lærerne må bli informert om at det ligger mye arbeid også mellom lærergruppemøtene. Det skal gjennomføres informasjonsinnhenting, og tiltak skal iverksettes i grupper og klasser. Dette må kommuniseres til alle lærere og tidfestes i aktivitetsplanen. Videre må møter i skolens arbeidsgruppe, veiledningsmøter med PP-tjenesten, nettverksmøter i kommunen samt fagdager og dager som går med til opplæring, kommuniseres og synliggjøres i forkant av implementeringsfasen til alle involverte i LP-modellen. Denne planen skal også tidfeste årlig intern evaluering av arbeidet med LP-modellen samt den eksterne evalueringen. Ansatte på skolen må få informasjon om innhold i og omfanget av den eksterne evalueringen i initieringsfasen.

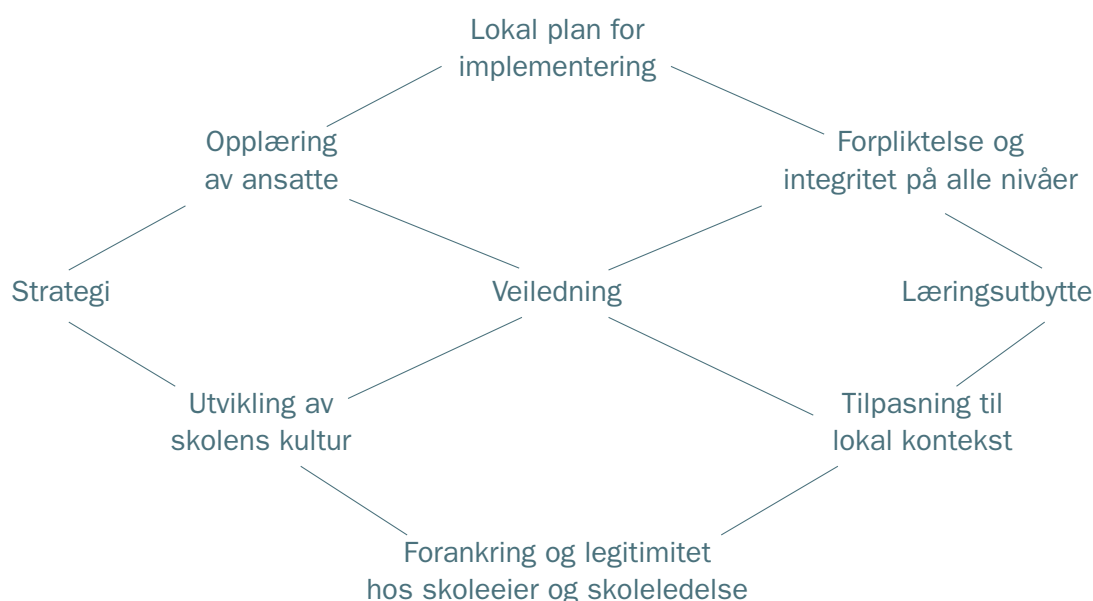
Aktivitetsplanen må dessuten vise oppstart av prosessen som skal føre fram til en avgjørelse om videreføring av arbeidet med LP-modellen når samarbeidet med Lillegården kompetansesenter avsluttes. Det anbefales at arbeidet med videreføringen startes opp når det gjenstår ett år av implementeringen.

Kapittel 3 Implementeringsfasen – anvendelse av LP-modellen

Arbeidet som gjøres i implementeringsfasen framstår som avgjørende for resultatet av endrings- og utviklingsarbeid i skolen (Larsen 2005). God kvalitet på program, modeller og strategier som ønskes gjennomført, er ikke tilstrekkelig. Det er like viktig at programmene blir anvendt systematisk over tid. Derfor er det nødvendig at det parallelt med utvikling av program og modeller for arbeid i skolen, også arbeides med strategier for hvordan disse programmene og modellene skal implementeres.

Hovedområder i implementeringen av LP-modellen

I LP-modellen er det lagt vekt på å beskrive klare retningslinjer for hvordan modellen skal implementeres i den enkelte skole. Implementeringsstrategien tar utgangspunkt i faktorer som har vist seg å være kritiske for å etablere positive sammenhenger mellom et program eller modell, og resultater i skolen. Disse forutsetningene eller faktorene i implementeringsarbeidet er vist i figuren nedenfor:



Figur 3.2: Hovedområder i implementering.

Dette innebærer at det ikke bare er analysemodellen og lærernes konkrete arbeid som er avgjørende for resultatene, men i like stor grad den opplæring og tilpasning som foregår i den enkelte skole. Deltakerne forpliktet til å bruke modellen som beskrevet og å utvise tiltaksintegritet. Tilpasningen til lokal kontekst blir i LP-modellen i stor grad ivaretatt gjennom arbeidet i lærergruppene hvor lærernes egne utfordringer blir analysert i lys av den kontekst de viser seg i.

Disse avgjørende områdene i implementering ble vurdert i evalueringen av utviklingsprosjektet for LP-modellen (Nordahl 2005). Det ser særlig ut til at lærernes forpliktelse, og integritet i bruken av modellen er avgjørende for resultatene (Manger og Nordahl 2006). Gjennomgangen av strategiene for implementering og bruk av LP-modellen er i stor grad basert på resultatene fra disse evalueringene.

Opplæring/kompetanseheving

Arbeid med LP-modellen innebærer at alle aktører skal delta på opplæring i regi av Lillegården kompetansesenter. Som et ledd i implementeringen skal det gjennomføres en egen opplæring og kompetanseheving av alle lærere, skoleleder og eksterne veiledere som skal arbeide med LP-modellen. Dette innebærer minst to opplæringsdager for hele personalet i oppstarten og én fagdag eller ett arbeidsseminar pr. semester. Lillegården kompetansesenter har ansvaret for det faglige innholdet, og skoleeier har ansvar for at det blir avsatt tid til disse arrangementene. I tillegg gjennomføres en årlig samling for skoleledere og skoleeiere om å lede utviklingsprosesser og forankre utviklingsarbeid i den daglige driften av skolen.



Fagdager for alle deltakerne

I prosjektperioden vil det hvert semester bli gjennomført egne fagdager og/eller arbeidsseminar for alle lærere, skoleledere, PP-tjenesten og skoleeier. Ved oppstart blir det gjennomført en todagers grunnopplæring. Dette er en innføring i LP-modellen og vil ta for seg organisasjonsmodellen samt deler av det teoretiske og empiriske grunnlaget. Videre gis det også opplæring tilknyttet arbeid i lærergrupper

med vekt på refleksjon og kommunikasjon. På kursdagene i de tre påfølgende semestrene vil det bli lagt vekt på temaer knyttet opp mot systemarbeid i skolen. Fokus vil være på ny forskningsbasert kunnskap om forhold i læringsmiljøet som har betydning for elevenes faglig og sosiale utvikling.

Opplæringen kan foregå på hver enkelt skole, for grupper av skoler, for alle skoler i en kommune eller for skoler fra flere kommuner der det er hensiktsmessig. Arbeidsmåtene er en kombinasjon av foredrag/forelesninger, drøftinger i plenum og i grupper, dialog og bruk av case. Til alle fagdagene vil lærerne få kurskompendier som senere kan anvendes i LP-gruppene. Skolene får muligheter til å påvirke valg av tema for fagdagene, slik at innholdet disse dagene imøtekommer lokale behov og blir mest mulig relevant i forhold til skolens øvrige utviklingsplaner. Det er imidlertid en forutsetning at temaene har et overordnet fokus på pedagogiske utfordringer i læringsmiljø som har stor betydning for elevenes faglige og sosiale læring.

Opplæring i gruppeledelse, kommunikasjon og samhandling i grupper

LP-modellen skal anvendes i lærergrupper, og alle deltakere vil få opplæring i gruppeledelse, kommunikasjon og samhandling i grupper. Her vil det være et spesielt fokus på lærergruppelederens rolle og mandat. Lederen av lærergruppene har det overordnede ansvaret for framdriften i arbeidet, og for at prinsippene i LP-modellen blir anvendt. Gruppeledere skal bidra både til forpliktelse og integritet i lærergruppas arbeid. Lederen skal videre bidra til at det blir en god kommunikasjon omkring de utfordringene som skal drøftes. På det faglige området skal alle deltakerne være mest mulig likeverdige, og det er ingen forutsetning at lederen av gruppen har bedre faglig kompetanse enn de andre medlemmene.

Lederen skal ikke ha et spesielt ansvar for innholdet i de faglige drøftingene, men lederen bør ha et overordnet ansvar for at analyse og tiltaksutvikling er forskningsbasert. Det vil si at innholdet i Kunnskapsheftet og temaer fra fagdagene blir anvendt for å forstå og håndtere de konkrete utfordringene som blir tatt opp i gruppene.

Alle lederne av lærergruppene får ekstra oppfølging gjennom deltakelse i nettverk. Oppfølgingen vil ta utgangspunkt i konkrete problemstillinger fra praksis. For at disse nettverkssamlingene skal oppleves som nyttige kreves det at arbeidsgruppene på skolene leverer inn problemstillinger til veilederne fra PP-tjenesten og Lillegården kompetansesenter, knyttet til implementeringen av LP-modellen. I disse nettverksmøtene vil deltakerne anvende analysemodellen og på den måten få mer trening i de ulike fasene i LP-modellen samtidig som man får ideer til videre arbeid på egen skole. Nettverkene vil også drøfte generelle utfordringer knyttet til LP-modellen og implementeringen av den. Det er utviklet et fast opplegg for opplæringen som ble godt utprøvd i utviklingsprosjektet (Nordahl 2005) og justert i overensstemmelse med resultatene fra evalueringen i 2008.

Opplæring av skoleledelsen/rektorer

Lederrollen er som tidligere nevnt viktig i alt endrings- og utviklingsarbeid. I rektoropplæringen vil det bli lagt vekt på lederrollen i endringsarbeid innefor de ulike fasene i innovasjonsarbeid. Videre vil opplæringen fokusere hvordan skoleledelsen kan legitimere og tilrettelegge for arbeid med LP-modellen. Opplæringen vil

også fokusere hvordan man kan innlemme LP-modellens prinsipper og integrere erfaringer og ny kunnskap i den daglige driften og i skolens utviklingsplaner.

Opplæring av eksterne veiledere (PP-tjenesten)

Ekstern veiledning er en sentral del av LP-modellen. I kommuner som implementerer LP-modellen skal hele PP-tjenesten delta på opplæring. Temaene på disse samlingene vil være knyttet til LP-modellen: Det teoretiske grunnlag for modellen med vekt på systemteori, de ulike fasene i analysemodellen og kunnskap om læringsmiljøets betydning for elevenes læringsutbytte og atferd i skolen. Videre vil det bli satt fokus på prinsipper for en kunnskapsbasert praksis og for veiledning i lærergrupper. Samlingene vil også ta opp temaer knyttet til relasjoner, kommunikasjon og samhandling i grupper. Opplæringen vil legge vekt på bruk av case og praktisk bruk av LP-modellen. Arbeidet med veiledning av lærergrupper kan starte opp etter den første samlingen. En sentral del i opplæringen er erfaringsutveksling og samarbeid mellom PP-kontorer.

Utvikling av skolens kultur og refleksjon i lærergruppene

Evalueringene av LP-modellen viser at skolens kultur endrer seg gjennom en systematisk og forpliktende bruk av modellen. Det er ikke nødvendig å utvikle skolen på en bestemt måte før arbeidet med modellen iverksettes (Manger og Nordahl 2006). Utvikling av skolens kultur er en av målsettingene ved LP-arbeidet.

En skoleomfattende modell som skal brukes systematisk over tid

LP-modellen er skoleomfattende og inkluderer både skoleledelsen og alle lærerne på skolen. Lærerne på den enkelte skole skal delta aktivt i lærergruppene. Ledelsen skal sørge for at det er avsatt fra 1–2 timer hver 14. dag til arbeid i lærergrupper. Alle lærergruppene skal motta veiledning fra en ekstern instans (primært PP-tjenesten i kommunen) ca. 1 gang i må minimum tre ganger pr. semester. Veiledningsfrekvensen kan med fordel være høyere i enkelte perioder. Særlig i starten har det vist seg at det er ønskelig med hyppigere veiledning. Gjerne så ofte som én gang pr. måned.

Arbeid i lærergrupper

I lærergruppene skal analysemodellen anvendes systematisk og i samsvar med fasene som er beskrevet i dette heftet. LP-modellen skal brukes over tid, og i utgangspunktet skal alle skoler forplikte seg til å arbeide etter modellen i minimum tre år. Denne systematikken i bruk av modellen over tid ser ut til å være avgjørende for de resultatene som skal oppnås (Nordahl 2005).

Analyse, refleksjon og kommunikasjon

For å finne fram til hensiktsmessige strategier i forhold til utfordringer knyttet til elevenes læring og atferd, er det avgjørende å kunne analysere de sosiale systemene elevene inngår i. En slik analyse utføres best i dialog og refleksjon sammen med andre lærere. Læreren vil ofte være part i systemet, og det er vanskelig å analysere sosiale systemer som vi selv er en del av.

Refleksjonene og analysene i lærergruppene skal legge vekt på lokale og situasjonsbestemte utfordringer. Målet med analysen er å utarbeide konkrete løsninger på lærerens egne utfordringer. Når utgangspunktet for analyser, refleksjoner og tiltaksutvikling er de situasjonene lærerne selv står i, vil arbeidet i lærergruppene bidra til en sterk praktisk orientering. Dette uttrykker en sterk tillit til at lærere er i stand til å finne gode løsninger til beste for elevene. Det er særlig to forhold som gjør at lærerne har gode forutsetninger for å realisere faglig forankret endring: Læreren har den mest relevante elevkunnskapen i den lokale konteksten, og det er læreren som er den mest avgjørende faktor når endringer skal realiseres i praksis (Clandinin og Conelly 1992).

Erfaringer fra lærergrupper har vist at kommunikasjonen mellom deltakerne i gruppa ofte har vært mer støttende (symmetrisk) enn åpen og utfordrende (komplementær) (Tinnesand og Flaatten 2006, Wilson 2007). Symmetrisk kommunikasjon understøtter og forsterker veisøkerens etablerte forståelse. Læreren som presenterer problemet (veisøker) opplever støtte og forståelse fra kolleger, men kommunikasjonen er til liten hjelp for å skape ny forståelse. Komplementær kommunikasjon bringer inn nye perspektiver som fører analysen framover. Veisøkers beskrivelse bestrides ikke, men deltakerne søker å etterspørre nye elementer. Dette kan gi mulighet til økt forståelse av de utfordringer som er i fokus. For å skape en god prosess i lærergruppen, er det viktig å få til en god balansegang mellom støttende og utfordrende kommunikasjon i lærergruppene. Lærergruppen skal både ivareta en kollega som blottlegger en utfordring i sin praksis, og samtidig hjelpe denne til å få en ny forståelse av situasjonen.

Kommunikasjonen i lærergruppa bør primært være preget av at medlemmene stiller hverandre spørsmål. Spørsmålene bør være mest mulig åpne, slik at den som tar opp en sak i gruppen, får gode muligheter for å utdype sin forståelse av saken. Hensikten er å komme fram til en utvidet forståelse av ulike utfordringer i skolen. Da må ulike antakelser drøftes og veies opp mot hverandre. Det vil være feil om noen her forsøker å vinne en diskusjon. Det er faglig refleksjon og ny forståelse som er målet med dette arbeidet.

I lærergruppene skal det legges stor vekt på å reflektere omkring det sosiale samspillet mellom elever og mellom elever og voksne i ulike situasjoner. Her skal det stilles krav til faglig begrunnelse for ulike påstander. Faglighet vil i denne sammenhengen innebære at det ikke er tilstrekkelig å uttale at en elev er vanskelig. Argumentasjon må knyttes til faktorer i omgivelsene, eller ved andre forhold tilknyttet elevens handlemåte og væremåte, som bidrar til at situasjonen oppleves som vanskelig av andre. Et slikt krav til faglighet vil gi gode muligheter for at det utvikles en felles forståelse av tilnærminger til elevens atferd og læring i skolen. Hensikten å konkretisere og sette ord på det vi tror og antar. I noen grad vil det dreie seg om å sette den såkalte tause kunnskapen på prøve. Ved å etterspørre begrunnelser må deltakerne forholde seg aktivt til sine antakelser og fortolkninger. Det er i flere sammenhenger argumentert for at det blant lærere finnes mye taus og inneforstått kunnskap om hvordan lærergjerningen kan utføres og hva som er hensiktsmessig. Denne typen kunnskap kan være basert i lang erfaring, men den kan også være tuftet på fordommer og feilslutninger. Hvis man vil gjøre den tause kunnskapen synlig, tilgjengelig og mulig å analysere, må lærere sammen med andre reflektere over egen praksis for å forandre egen handlemåte (Alexandersson

2007). På denne måten kan den tause kunnskapen bli gjort eksplisitt og utsatt for faglige vurderinger. Ved å stille krav til begrunnelser og refleksjon, vil den generelle kompetansen utvikles og de spesifikke situasjonene vil forstås bedre. Den faglige og kunnskapsbaserte refleksjonen i lærergruppene innebærer viktige læreprosesser, som kan gi gode pedagogiske tiltak i forhold til konkrete problemer og bidra til at lærere i større grad kan takle framtidige utfordringer.



Alle medlemmene i lærergruppa bør delta aktivt. Det er viktig at det ikke er bare de mest taleføre og de som har lengst erfaring fra skolen som får uttale seg. Hvis enkeltpersoner får dominere i en lærergruppe ved å styre kommunikasjonen, kan dette bidra til at viktige perspektiver ikke blir belyst. Alle medlemmene i lærergruppa har her et ansvar for å få til en likeverdig kommunikasjon og deltakelse for alle. Samtidig har lærergruppeleder et spesielt ansvar for å vurdere kommunikasjonen i gruppa, og peke på uhensiktsmessig kommunikasjon. Hvis noen av gruppemedlemmene mener at det er en uhensiktsmessig kommunikasjon i en lærergruppe bør dette tas opp umiddelbart eller avslutningsvis på lærergruppemøtet.

For å skape en god prosess i lærergruppene, er det viktig å skape et samarbeidsklima der deltakerne føler seg trygge og har tillit til hverandre. Så langt som mulig skal alle kunne snakke åpent og sannferdig om de ulike temaene som tas opp. Skal en lykkes med dette er det avgjørende viktig at alt som foregår i gruppen er taushetsbelagt. Arbeidet i lærergrupper er underlagt de samme bestemmelsene for taushetsplikt som alt annet pedagogisk arbeid. Forvaltningsloven påpeker at vi ikke skal gå videre med opplysninger som er personlige, og det er viktig at disse bestemmelsene følges i lærergruppene. Det er også viktig at medlemmene av gruppa kan føle seg trygge på å ikke bli "utlevert" av sine kolleger når de legger fram sine utfordringer og bekymringer. Alle må kunne føle seg trygge på at det de tar opp i

gruppa behandles med respekt og forståelse. Om det kommer fram opplysninger om barn som innebærer at en som offentlig ansatt har plikt til å melde det videre til barnevernet, vil ordinære lover og regler måtte følges.

Konkrete diskusjoner og refleksjoner om lærernes egen praksis og hva som skal til for å skape endring, er det som sterkest bidrar til at organisasjonen utvikler og endrer seg (Klemsdal 2006). Arbeidet i lærergruppene kan dermed bidra til at lærerne unngår å bruke standardiserte problem- og løsningsforståelser som kan hindre lærere og skolen i å utvikle presise, situasjonstilpassede løsninger. Kritisk og systematisk refleksjon over hva, hvordan og hvorfor vi gjør ting i praksis er svært viktig for kontinuerlig utvikling og endring av skolens handlingsteorier og praksis (Skogen 2004). Hensikten er å distansere seg fra gamle tankemønstre og finne nye mulige sammenhenger, forklaringer og løsninger. Det handler om å finne en annen innfallsvinkel til den utfordringen man står oppe i (Emsheimer 2007).

I lærergruppene skal man også trene seg i metakommunikasjon eller metarefleksjon. Dette innebærer en refleksjon rundt prosessen og kommunikasjonen i gruppen: Hvordan reflekterer vi egentlig, reproducerer vi andres ideer, tanker og metoder, eller vil vi sammen med andre prøve nye veier i undervisningen? Gjennom refleksjon og kommunikasjon i lærergruppene utvikler lærere et felles språk og en utvidet praksiskunnskap. Reflekterende lærergrupper som en del av en implementeringsstrategi brukes også i andre typer program og tiltaksarbeid i skolen, og ses i dag som svært hensiktsmessig for å skape ny forståelse som fører til endringer (Larsen 2005).

Godt arbeid i lærergruppene kan gi ny kunnskap, energipåfyll og fornyet pågangsmot for mange lærere. Lærere kan oppleve et læringsfellesskap hvor deres bidrag utgjør en positiv forskjell både for kolleger og for elever. Samtidig vil de selv ha mulighet til å få bistand til å løse egne utfordringer i skolehverdagen.

I mange kommuner har skoleledelsen dannet egne LP-grupper som anvender analysemodellen jevnlig på utfordringer knyttet til ledelse av skolen. I noen tilfeller der det er få skoler som arbeider med LP-modellen er denne gruppen satt sammen av skoleledere på tvers av kommunetilhørighet. PPT veileder i skoleledergruppene slik som i lærergruppene. Både lærere, skoleledere og PP-tjenesten i kommunene som praktiserer dette har gode erfaring med arbeidet.

Arbeid i skolens arbeidsgruppe

Skolens arbeidsgruppe skal fungere som støtte for skolekoordinator og bærer ansvaret for framdriften på den enkelte skole. Den skal kontinuerlig oppdatere skolens aktivitetsplan og sørge for at den både reflekterer skolens generelle utviklingsplan og at den er i overensstemmelse med kommunens generelle plan for kompetanseheving av skolens ansatte. Dette innebærer at gruppa må ha et nært samarbeid med PP-tjenesten og skoleeier. Sammen med skolens ledelse skal arbeidsgruppa sørge for at alle ansatte ved skolen har tilgang og kjennskap til skolens aktivitetsplan og samarbeidsavtalen med Lillegården kompetansesenter.

Arbeidsgruppa fungerer også som en tilbakemeldingskanal for lærergruppene. Deltakerne i gruppa er også deltakere i lærergruppene og vil kunne fange opp hvordan arbeid med LP-modellen fungerer i praksis og hva som faktisk foregår

i lærergruppene. Ved å informere hverandre om aktiviteten, vil man kunne oppdage at lærergruppene for eksempel arbeider med samme eller overlappende tema. Slike temaer kan være klasseregler, regler for god atferd i fellesrom både ute og inne, lærerstandarder, språkbruk eller felles strategier for håndtering av uakseptabel atferd. I slike tilfeller kan arbeidsgruppa velge å initiere en sak på skolenivå. Dette innebærer at alle lærerne i en periode arbeider med samme tema. Dette kan organiseres på flere måter. En måte er å ha fellesøkter mellom hvert lærergruppemøte for hele kollegiet for å samle lærergruppene forståelser av opprettholdende faktorer, forslag til tiltak og for å bestemme hvilke tiltak som skal i verksettes. Mellom hver fellesøkt arbeider lærergruppene som vanlig med den valgte problemstillingen. På mange skoler har fellessaker resultert i nye regler, nye strategier for håndtering av vold og mobbing og reorganisering av skoledagen.

Arbeidsgruppa som ledes av skolens koordinator skal også anvende prinsippene i LP-modellen. Alle medlemmene i gruppa kan melde saker. Lærergruppeledere kan også foreslå endringer på systemnivå i denne gruppa. På denne måte får også ledelsen erfaring med bruk av analysemodellen. Vanlige problemstillinger i arbeidsgruppene er; på hvilken måte kan rektor best støtte og motivere for innsats i arbeidet med de ulike temaene i lærergruppene, hvordan legge til rette for informasjonsinnhenting, hvordan informere foreldre eller hvordan få synliggjort arbeidet i lokal presse. Arbeidsgruppen fungerer også som et viktig bindeledd mellom lærergruppene og rektor. Rektors evne til å involvere seg arbeidet, til å ansvarliggjøre personalet slik at de faktisk bruker modellen er avgjørende for en god implementerings- og institusjonaliseringsprosess (Hajnal, Walker og Sackney, 1998).

Arbeidsgruppa på skolen skal også arbeide for å få til åpen kommunikasjon som inkluderer både utfordrende og støttende innspill. Fleksibilitet i organisasjonen og fleksibel ledelse bidrar til å få de ansatte til å tenke nytt i det daglige. Dette oppnås best gjennom anerkjennelse, deltakelse og konstruktiv kritikk eller innspill. Det å bli møtt med konstruktive innspill vil oppleves av den enkelte som å bli tatt på alvor og verdsatt for det man gjør. Lærerne trenger å bli både utfordret og støttet, emosjonelt og faglig. Dette er tema som egner seg godt som problemstillinger i analysemodellen. Bruk av modellen på slike utfordringer betyr at arbeidet blir ivaretatt og at tiltakene blir konkrete og synlige for hele personalet.

Skolens arbeidsgruppe skal delta på nettverksmøter for lærergruppeledere arrangert av skoleeier, PP-tjenesten og/eller Lillegården kompetansesenter. Arbeidsgruppa skal melde inn problemstillinger til nettverksmøtene på vegne av lærergruppene eller i forhold til utfordringer de har støtt på i arbeidet med framdriften på egen skole.

Integritet og lojalitet

Forskning viser at tiltaksintegritet framstår som helt avgjørende for de resultater som oppnås gjennom bruk av ulike pedagogiske program og modeller (Larsen 2005). I forhold til arbeid med LP-modellen innebærer dette at modellen må anvendes slik det er beskrevet i dette heftet, og at arbeidet må foregå systematisk og over tid. Evalueringene av LP-modellen viser klart at dette har betydning for at lærerne skal få positive erfaringer og at det skal bli endringer i skolens pedagogiske praksis (Manger og Nordahl 2006). Integritet og lojalitet i arbeidet med LP-modellen framstår derfor som den viktigste premissen for positive resultater i skolen.

Det er dessuten viktig at de tiltak og strategier som skal iverksettes gjennomføres slik det blir bestemt og i tråd med kunnskap om hva som har vist seg å virke. Tiltak vil ofte ha større effekt hvis de blir gjennomført av flere lærere samtidig. Derfor forutsetter modellen en betydelig grad av integritet og lojalitet i lærerkollegiet i forhold til samarbeid om gjennomføring av tiltak.

Denne vektleggingen av tiltaksintegritet er ikke uttrykk for instrumentalisme forstått som at lærere blindt skal gjennomføre det som er bestemt uten refleksjon og tilpasning (Nordahl 2001). Integritet innebærer ikke at lærerne skal være funksjonærer. Lærerne skal selv reflektere over og respondere på elevers atferd, arbeidsinnsats, kommentarer og spørsmål i aktuelle pedagogiske situasjoner. Refleksjon og handlinger skal ha utgangspunkt i kunnskap og ikke personlig synsing.

Krav til lærernes endring av praksis

Bedre resultater i form av faglig og sosialt læringsutbytte hos elevene forutsetter at lærere som anvender LP-modellen, foretar planlagte endringer av egen praksis. I arbeidet med LP-modellen skal lærerne forplikte seg til å gjennomføre de endringer og tiltak som er planlagt. Gjennomføringen og effekter av tiltakene skal evalueres i lærergruppa. Dette sikrer tiltaksintegriteten.

Ansvarlige gruppeledere

Lederne av lærergruppene skal bidra til å sikre gjennomføringen av planlagte pedagogiske tiltak. Det er ikke slik at lederne har noe spesielt ansvar for å gjennomføre tiltakene, deres rolle er å bidra til å skape forpliktelse hos lærerne slik at de gjennomfører tiltakene som planlagt. Dette innebærer blant annet å sørge for at nødvendige skjemaer blir fylt ut. Det skal føres logg eller referat fra hvert møte som viser hvilke saker som har vært oppe i gruppa. Referenten i gruppa sørger for å fylle ut sammenhengssirkel fra analysen og veisøker fyller ut skjema for tiltak som blir bestemt. Dette gir et godt grunnlag for å kunne evaluere både gjennomføring og resultat. Gruppeleders strukturering av gruppas arbeid skal bidra til at gruppa utvikler en forpliktende, kunnskapsbasert praksis og at gruppa blir effektiv med hensyn til bruk av tid. Når arbeidet er godt i gang og alle er godt kjent med analysemodellen, kan man håndtere opp til tre saker i én og samme arbeidsøkt.

Skolens ledelse

I implementeringsfasen har skoleledelsen ansvar for at arbeidet i lærergruppene foregår slik det er beskrevet i denne veilederen. Dette innebærer at skoleledelsen må holde seg informert om møtene i lærergruppene avholdes etter planen, at lærere prioriterer arbeidet og at veiledningen blir gjennomført slik som planlagt. Skoleledelsen kan ha jevnlig møter med skolekoordinator og/eller med lærergruppeledere for å få informasjon om hvilke type saker som er i gang, om utfordringer knyttet til bruk av analysemodellen, om tiltak iverksettes og om lærerne opplever å lykkes. Skoleledelsen kan også invitere seg inn i lærergrupper for selv å oppleve arbeidet eller de kan bli invitert inn av gruppas medlemmer. Det er viktig at skoleledelsen prioriterer arbeid med LP-modellen på personalmøter og mange ledere velger å ha LP-arbeid som ett av flere tema i medarbeidersamtaler. Skoleledelsen kan drøfte utfordringer knyttet til implementeringen med PP-tjenesten i skolens arbeidsgruppe.

Organiseringen i lærergrupper og krav om aktiv deltakelse fra alle, skiller seg noe fra andre liknende utviklingsprosjekter. I LP-modellen blir passive eller negative lærere svært synlige, og en enkelt lærers atferd kan få konsekvenser for mange kolleger. Skoleledelsen må derfor jobbe målrettet for å løse de utfordringene som vil oppstå. Det er først og fremst et ledelsesansvar å sørge for at alle lærere ved skolen deltar i lærergruppene på en konstruktiv og positiv måte. Aktiv deltakelse fra ledelsen på skolen kan motvirke passivitet og ettergivenhet blant lærere.

Tilpasning til lokal kontekst

I implementering av pedagogiske metoder og modeller i skolen kan det være behov for en viss lokal tilpasning. En stor byskole med en høy andel minoritetsspråklige elever er forskjellig fra en liten fædelt bygdeskole med primært norskspråklige elever. En pedagogisk modell må nødvendigvis gjennomføres på litt ulike måter i to så forskjellige kontekster. Lokal tilpasning er en integrert del av LP-modellen og innebærer at selve analysemodellen er utviklet for å sikre lokal tilpasning. Tilpasning til lokal kontekst sikres først og fremst ved at det er læreren som velger saker de selv opplever som utfordringer og som de ønsker å arbeide med ved hjelp av analysemodellen.

Situasjonsorientering som utgangspunkt i lærernes utfordringer

Det er den konkrete skolesituasjonen med lærere og elever som er utgangspunktet for arbeidet i lærergruppene. Dette innebærer at LP-modellen er en situasjonsorientert modell. I utviklingsarbeidet har man fokus på analyse, planlegging og gjennomføring av opplæring inn i en kulturell og situasjonsbestemt kontekst (Taylor og Richards 1985). Modellen inneholder ingen generelle tiltak som er tenkt anvendt i de ulike lærergruppene eller i skolen og klasserommet. Det viktigste med LP-modellen er å analysere den spesifikke situasjon den enkelte lærer er i, og å gjennomføre tiltak som fører til ønskede endringer i praksis.

Konsekvensen av orienteringen mot situasjonene i skolen og de kontekstuelle betingelsene som finnes der, er at den profesjonelle læreren blir sentral i arbeidet med LP-modellen. Lærers evne til å lede klasser, bygge relasjoner mellom aktørene i skolen samt fagdidaktisk kompetanse er svært avgjørende for elevenes læringsutbytte (Nordenbo, S., E., Larsen, S., M., Tiftikçi, N., Wendt, R., E., og Østergaard, S. 2007, Hattie 2009). Kvaliteten på lærers undervisning er også avhengig av lærers evne og mulighet til å analysere og reflektere over egen praksis (Connelly og Ben-Peretz 1988). Det er lærerne som kjenner de situasjonene de er i, og som dermed vil ha de beste forutsetningene for å foreta målrettede endringer. Dette betyr at situasjonsmodeller som LP-modellen gir lærere et stort ansvar. Det er lærers innsats bak det å ta opp saker og sette i gang tiltak, som er avgjørende for å skape endring og utvikling i skolen.

Det situasjonsbestemte ved LP-modellen innebærer også at modellen er praksis- og handlingsorientert. Skoler er stedet for handling, og de primære handlingene er undervisning og læring (Schwab 1978). Lærerne foretar valg hundrevis av ganger hver eneste dag og de må velge hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det og for hvem. Derfor er det avgjørende at lærerne involveres i drøftinger, refleksjoner og beslutninger om hva som skal gjøres i skolen og klasserommet. Det legges stor vekt på dette i bruk av LP-modellen.

Ekstern veiledning

Hensikten med ekstern veiledning i LP-modellen er å bidra til at lærergruppene følger prinsippene i modellen, stimulere til bruk av forskningsbasert kunnskap og bringe inn nye perspektiv på sakene lærerne tar opp. Ekstern veiledning kan på denne måten bidra til nytenking i lærergruppen. Jo nærmere du står i de problemene som tas opp, desto vanskeligere er det å se saken ut fra nye perspektiver. Lærere som samarbeider tett til daglig, vil opparbeide en felles forståelse av årsaken til problemene. Denne tendensen kan forklares ut fra generell systemteori. I følge systemteori vil alle sosiale systemer tilstrebe en tilstand av likevekt og balanse. Dette er ikke det samme som fravær av problemer og konflikter, men innebærer snarere at problemene ikke utfordrer systemets forståelse. Et system med konflikter kan inneha en tilstand av likevekt, så lenge systemet greier å plassere skylden for konfliktene utenfor seg selv. Denne tilstanden vil være u hensiktsmessig for en skole som ønsker å forbedre sitt læringsmiljø. For å bidra til å skape endring er veilederens oppgave å forstyrre denne balansen, ved å bringe inn ny kunnskap og nye perspektiver. I tillegg vil eksterne veiledere i liten grad ha forankring i den enkelte skole, og vil dermed være en uavhengig part i drøftingene om pedagogiske problemstillinger i læringsmiljøet.

Veiledningen skal på denne måten både bidra til utvikling av skolens kultur, god integritet i bruken av analysemodellen, utvikling av gode analyser, hensiktsmessige tiltak samt en nødvendig tilpasning til lokal kontekst. Det er vesentlig at veileder bidrar til at de enkelte fasene i LP-modellen blir gjennomført i forhold til den fastlagte progresjonen. Videre skal veilederne bidra til at det etableres forpliktelse i lærergruppen i forhold til de beslutninger som treffes.

Veilederne bør ha både god kunnskap innenfor de aktuelle fagområdene og bred erfaring i å veilede lærere. Ved å stille spørsmål, etterspørre faglige argumenter og komme med alternative forslag, skal den eksterne veilederen bidra til at kvaliteten på arbeidet i lærergruppene blir best mulig. I det konkrete arbeidet med LP-modellen vil eksterne veiledere i hovedsak være ansatte i den lokale PP-tjenesten. Det er vesentlig at alle involverte har en forståelse for at veilederne fra PPT i denne sammenhengen vil ha en helt annen rolle enn de har i sakkyndighetsarbeid i forhold til enkeltelever. Her skal ikke veilederen fungere som ekspert. Som veileder i lærergrupper vil oppgaven først og fremst være å hjelpe gruppene til å jobbe kunnskapsbasert og systemteoretisk i henhold til analysemodellen og teorigrunnlaget for LP-modellen. Det er utviklet et eget veilederhefte for eksterne veiledere i LP-modellen (Tinnesand og Flaatten 2006).

Innledningsvis i veiledningsforløpet er det nødvendig for partene å avklare hverandres forventninger. Veilederen må klart formidle hva han eller hun kan bidra med og dette må drøftes i forhold til lærernes forventninger. Lærere kan ofte ha ønsker om klare svar og gode løsninger fra ekstern veileder, og det er viktig at denne type forventninger avklares og problematiseres så tidlig som mulig. Hensikten med veiledning i LP-modellen er ikke at en ekstern veileder skal finne fram til løsninger for lærerne. Det er lærerne som skal gjennomføre tiltak og endre de sosiale systemene de er en del av, og da må de selv ha bidratt sterkt til de beslutninger som fattes. For at veiledningen skal bli best mulig og tilfredsstillende for gruppas forventninger, er det viktig at gruppeleder sender et veiledningsgrunnlag

til veileder i forkant. Veiledningsgrunnlaget skal beskrive hva gruppa ønsker veiledning i forhold til, enten det gjelder hjelp til å anvende modellen, til å finne relevant kunnskap i forhold til en aktuell sak, eller å få til bedre kommunikasjon og samspill i gruppa.

Læreren og skolekulturen er avgjørende for elevenes læringsutbytte

Evalueringen av LP-modellen viser at lærernes atferd i LP-arbeidet er helt avgjørende for de resultatene som er oppnådd (Nordahl 2005). Det er lærernes refleksjon, drøftinger og fokus på egen rolle som lærer som har gitt resultater. Det er lærerne som har fattet beslutningene om endring av praksis, og det er lærerne som har iverksatt de ulike tiltakene. Ved at lærerne har fått pedagogiske redskaper, rom for faglig refleksjon, kompetanseheving og veiledning har man oppnådd positive resultater. Lærerne har blitt vist tillit og fått et stort ansvar. Dette ansvaret har lærerne tatt og anvendt til elevenes beste.

Resultatene fra evalueringen viser at det ikke er noen motsetning mellom et godt læringsmiljø, trivsel hos elevene og gode skolefaglige resultater. Tvert imot ser det ut til å være en nær sammenheng. Gode relasjoner mellom elev og lærer, et godt miljø mellom elevene, tydelig klasseledelse og godt samarbeid mellom hjem og skole, ser ut til å kunne bidra positivt til elevenes opplæring. Det at elever opplever trivsel, trygghet, ro og orden i skolen, ser ut til å gi tid og rom for både faglig og sosial læring. En ensidig vektlegging av elevenes skolefaglige prestasjoner tar ikke høyde for denne sammenhengen, og kan lett innebære at arbeid med læringsmiljøet blir nedprioritert. I en slik situasjon kan behov for mer disiplin og ønsket om mer segregering av problematiske elever lett forsterkes, uten at det gir noen effekt



på elevenes læringsutbytte. Evalueringen av LP-modellen viser at det er mulig å redusere problematferd gjennom arbeid med læringsmiljøet, og at dette forbedrer elevenes skolefaglige prestasjoner.

I implementeringen av LP-modellen skal det arbeides med klima eller kulturen i den enkelte skole. Lærerne reflekterer over egen rolle og iverksetter tiltak som er basert på pedagogiske analyser. De positive resultatene i evalueringen av LP-modellen kan forklares ut fra dette arbeidet. Det har ført til at lærerne har kunnet forbedre egen praksis og det har bidratt til at skolene framstår som lærende organisasjoner. Med lærende organisasjoner menes blant annet at skolen har en kultur der lærerne har utformet en felles forståelse av utfordringer og mål, og er enige om noen strategier for å utvikle skolen. Skolene er karakterisert av et høyt ambisjonsnivå, og lærerne samarbeider mye om planlegging og vurdering av undervisning. Disse kjennetegnene bør skoler som anvender LP-modellen ha ambisjoner om å utvikle.

I lærergruppene skal lærerne reflektere over ulike utfordringer i skolen og iverksette tiltak basert på pedagogiske analyser. ”En slik kontinuerlig refleksjon bidrar til utvikling av felles språk og en felles forståelse for utfordringene som oppleves og således bidrar til utvikling av en samarbeidende skolekultur” (Nordahl, Sunnevåg og Ottesen 2009:25).

En viktig erfaring fra evalueringen av LP-modellen er at vi i norsk skole har mange dyktige lærere. De har gode forutsetninger for å bidra til utvikling av gode læringsmiljøer som gir positiv framgang for elevenes sosiale og skolefaglige utvikling. Dette forutsetter at det legges til rette for felles kompetanseutvikling og systematisk samarbeid. I implementeringen av LP-modellen er det avgjørende at alle lærere opplever å få den tillit og støtte de både fortjener og har krav på i sitt arbeid. Dette er en viktig oppgave for både skoleledere, skoleeiere og eksterne veiledere.

Hvis prosesser stopper opp

Også i endringsarbeider som lykkes vil man kunne oppleve motstand underveis. Det er nødvendig å ha toleranse for turbulens i organisasjonen når slike ting oppstår. I de fleste skoler finner man mekanismer for selvbevaring og motstand mot endringer. Dette henger sammen med at alle skoler utvikler sine egne regler, rutiner og kulturer. Noen av disse reglene og rutinene er nedfelt skriftlig, mens andre er uformelle. Dette er uskrevne og mer ubevisste regler, som bidrar til å styre lærerne og skolens måte å handle på. Om noen prøver å endre noe av dette, mobiliseres ofte motstand eller barrierer hos enkelte tilsatte eller i grupper av tilsatte (Skogen, 2006). Skogen (ibid) beskriver motstandstyper av psykologisk, praktisk, makt- og verdimesig art. Om man følger LP-modellens innovasjonsstrategi, kan årsaken til motstand og verdimesige barrierer forebygges gjennom ivaretagelse av medbestemmelse, informasjon samt synliggjøring av LP-modellens forankring i skolens planverk og visjon. Praktiske barrierer kan forebygges gjennom avklaring av roller og funksjoner slik de er beskrevet i samarbeidsavtalen. Om det til tross for en godt ivaretatt initieringsfase oppstår motstand i implementeringsarbeidet, er det svært viktig å ta denne på alvor fordi den representerer en kritisk faktor for kulturell endring på organisasjonsnivå. En trygg rektor møter motstand med samtaler, drøftinger og informasjon på individ-, gruppe- og skolenivå.

Innovasjoner har en tendens til å stoppe opp midt i implementeringsfasen på grunn av økende motstand blant tilsatte. Det kan se ut til at en terskel må forseres i løpet av implementeringsfasen før institusjonaliseringsfasen kan inntreffe. Kriser eller diskontinuitet av driften i læringsarbeidet både på individ- og organisasjonsnivå, er en forutsetning for å oppnå varig endring. Når en organisasjon opplever diskontinuitet, blir den stilt overfor situasjoner som den ikke kan håndtere gjennom etablert praksis i organisasjonen. Disse endringene krever at nye løsninger tas i bruk, for gamle løsninger løser ikke utfordringer. Derfor blir fleksibilitet, kreativitet, nytenkning og utholdenhet viktig i endringsarbeidet. Her kan analysemodellen være til god hjelp. Det er nødvendig å analysere og forsøke å finne ut hva som påvirker endringsprosessen negativt for å kunne sette inn relevante tiltak når prosessen er i ferd med å stoppe opp.



Kapittel 4 Videreføring av LP-modellen, fra prosjekt til daglig drift

For å oppnå varige endringer i praksis er man avhengig av planmessig og strukturert videreføring av arbeidsmåter og prinsipper opparbeidet i implementeringsfasen (Fullan 2001).

Institusjonalisering

Det er først og fremst arbeidet som gjøres i lærergruppene som bestemmer kvaliteten på tiltakene som gjennomføres i praksis. Hvis arbeidet som er gjort i de to første fasene av arbeidet med LP-modellen oppleves relevant og resultatene er positive, vil dette i seg selv være motiverende for lærerne til å fortsette å arbeide i tråd med LP-modellens grunnleggende ideer.

Implementeringsfasen er den delen av innovasjonen hvor man innarbeider prinsippene i LP-modellen i virksomheten slik at de institusjonaliseres som varige endringer på skolen. Enkelt kan man si at institusjonalisering av handlinger skjer ved at de blir repetert så ofte at det blir et mønster som kan reproduseres. Ved bruk av LP-modellen etableres det rutiner for hvordan man arbeider med ulike utfordringer knyttet til endring av lærernes egen praksis både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Systematisk og grundig arbeid over tid gjør at LP-modellen blir en del av tankegodset til lærerne og til skolen som organisasjon. Dette innebærer utvikling mot en lærende organisasjon med refleksjon og analyse av egen praksis som en viktig premisse for organisasjonens aktivitet. Med utgangspunkt i skolen som en lærende organisasjon forstås institusjonalisering som:

“Institusjonalisering kan sees som en kontinuerlig syklus av fornyelse og vekst. En dynamisk læringsprosess manifestert i en økende kapasitet for flertydig uttrykk og endring. Vi blir institusjonalisert, dermed handler det ikke primært om endring, men om holdningene til endring” (Fullan 2001:69).

Når LP-arbeid er blitt en rutine ved skole, sikrer rutinen at pedagogiske utfordringer blir møtt på en bestemt og strukturert måte. Rutinene fungerer derved som skolens praktiske hukommelse og det blir en viktig del av skolens kvalitetssikringssystem og kollektive kompetanse. De vel innarbeidede arbeidsmåtene blir en vesentlig karakteristikk av skolen som organisasjon (Samuelson 2008).

Implisitt i LP-modellen ligger at lærere hele tiden skal stille spørsmål ved egen praksis. De skal analysere utfordringer og oppgaver knyttet til praksis, og bruke ny kunnskap (teori) aktivt for å utvikle nye rutiner. Dette innebærer at bruken av modellen vil forebygge at rutiner blir til ”gamle” vaner. Målet med institusjonaliseringen og videreføringen av LP-modellen er altså ikke at enkelthandlinger blir automatisert, men at skolen som organisasjon har et bevisst og reflektert forhold til skolens oppgave og innhold.

Kollektiv avgjørelse om videreføring

Målet ved videreføringen av LP-modellen er å utvikle en kultur preget av innovasjon og kontinuerlig utvikling. Berg (2002:25) sier at "Utviklingen av en skole som er kvalitativ god for sine elever krever vedvarende utviklingsarbeid". Derfor er det viktig at det tas en bevisst avgjørelse om at skolen skal fortsette arbeidet med LP-modellen. Det er viktig at alle ansatte deltar i prosessen hvor man bestemmer om LP-modellen skal videreføres.

Proessen bør starte opp med evaluering av erfaringene skolen, PP-tjenesten og skoleeier har gjort gjennom arbeidet med LP-modellen i implementeringsfasen. Det kan være nyttig å gjennomføre en analyse av opprettholdende faktorer som kan ha hindret arbeidet med LP-modellen. Videre bør man lage en plan for hvordan man skal forebygge negativ innvirkning av hindringsfaktorene. Eksempler på slike faktorer kan være at lærergruppeledere slutter, koordinator blir sykemeldt, enkeltlærere viser en negativ innstilling, andre utviklingsprosjekt som skolen ønsker eller blir pålagt å delta i osv. Noen skoler har gjennomført mindre ståstedsanalyser for å finne ut i hvilken grad lærere ønsker og har behov for å fortsette LP-arbeidet ut over implementeringsfasen. Hele personalet må inkluderes i prosessen, og PP-tjenesten og skoleeier blir viktige støttespillere i dette arbeidet.

Tidlig involvering av alle lærere må prioriteres ressursmessig og organiseres slik at reell innflytelse er mulig (Fullan 1991, 1992). Medbestemmelse og tiltro til lærerne som aktører er implisitt i LP-modellen og planene om videreføring må derfor også reflektere tillit og myndiggjøring av lærerne. Hvis kun noen få er involvert i planleggingsarbeidet kan man skape uhensiktsmessige grupperinger i lærerpersonalet. Dette kan føre til polarisering og hemme videreføringsprosessen (Løve og Nielsen 1996).

En kollektiv prosess angående avgjørelsen om videreføring sikrer eierskap og det øker forpliktelsen i personalet i etterkant. Eierforhold i personalet er viktig dersom målet er at man skal være nyorienterende og at arbeidet man gjør skal få gjennomslagskraft i praksis (Midthassel og Ertesvåg 2009, Løve og Nielsen 1996). Lærere og skolen må være bevisst at de går inn i en kontinuerlig endringsprosess hvor videreutvikling og fornying av ulike aktiviteter blir sentralt, og at arbeidet blir samordnet med nye initiativ både på kort og lang sikt (Fullan, 2005; Hargreaves og Fink, 2006, 2008).

Hva skal videreføres?

Videreføring av LP-modellen handler ikke bare om en forlengelse av arbeidet slik det ble praktisert i implementeringsfasen, men også en videreutvikling av LP-modellen i skolen. Arbeidet med LP-modellen er omfattende og krever samme innsats og organisering også i videreføringen (Fullan 2005, Nordahl 2005, Ertesvåg og Roland 20, Moynahan mfl. 2005, Larsen 2005). Dersom for eksempel tidsressursen blir vesentlig redusert vil lærere kunne oppleve at arbeidet ikke er så viktig lenger (Lande 2009). Tiltaksintegritet er svært viktig gjennom hele innovasjonsprosessen.

En videreføring av LP-modellen innebærer derfor å videreføre og videreutvikle:

1. En kunnskaps- og forskningsbasert praksis
2. Organisering og samarbeid mellom ulike aktører involvert i arbeidet med LP-modellen
3. Regelmessig bruk av analysemodellen

Kunnskaps- og forskningsbasert praksis

En sentral del av LP-modellen er å foreta valg og viktige beslutninger på grunnlag relativt sikker viten om hva som virker. Kunnskap om hvilke faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte, skolefaglig, sosialt og personlig samt ulike strategier som kan anvendes på ulike utfordringer i skolen, skal bidra til at lærere blir tryggere og sikrere i sin utførelse av sitt daglige arbeid (Visser 2000, Nordahl mfl. 2006). Sakene som lærerne arbeider med i LP-modellen, har sitt utspring i lærernes opplevde behov, for endring av praksis. Skal læring skje med utgangspunkt i et slikt behov vil refleksjon over praksiserfaringen i samarbeid med andre være nødvendig, men ikke tilstrekkelig (Skogen 2004; 38). Det er nødvendig å innføre ny kunnskap for å fornye praksis. Skogen (2004) hevder at det er ” [...] nødvendig å utvikle en forståelse for nødvendigheten av å *bruke teori aktivt i forbedringen av praksis.*” I LP-modellen er det tenkt at systemperspektivet, med de tre teoretiske perspektivene, individ, aktør og kontekst, skal bidra til at forskningsbasert kunnskap anvendes i praksis. I videreføringen av LP-modellen må skoleledere, PPT og kommunekoordinator i samarbeid ta ansvar for at lærere får tilgang på nye kunnskap og forskning.

I forebyggende innsatser i skolen (Nordahl m.fl. 2006) vises det til ulike type kunnskaper som eksisterer side om side i skolen. Det dreier seg om *erfaringsbasert kunnskap* som kjennetegnes ved at den er subjektiv og at den bygger på enkeltlæreres erfaringer og oppfatninger. En annen type er den *brukerbaserte* kunnskapen som er knyttet til foreldre og elevers erfaringer og opplevelser i opplæringen. Denne kunnskapen kan knyttes til aktørperspektivet ved at den kan gi innsikt i elevers og foreldres opplevelser og beveggrunner. Den *forskningsbaserte* kunnskapen er utviklet gjennom forskning og evalueringer av ulike forhold i skolen. Her handler det om kunnskap utviklet på bakgrunn av dokumenterte resultater av arbeid i skolen (Nordahl 2008). Implisitt i LP-modellen ligger analyse og refleksjon knyttet til alle disse kunnskapstypene. I lærergruppene skal ulike erfaringer diskuteres, elevenes betraktninger skal innhentes og forskningsbasert kunnskap skal anvendes i analyse og i tiltaksutviklingen. Dette sikrer relevans i arbeidet i lærergruppene og danner grunnlag for forbedring av pedagogisk praksis. I videreføringen av LP-modellen er det viktig at en kunnskaps- og forskningsbasert praksis videreføres og videreutvikles.

Organisering og samarbeid mellom ulike aktører i LP-modellen

LP-modellens organisering har en omfattende infrastruktur med møter i lærergrupper, i skolens arbeidsgruppe, i kommunal arbeidsgruppe og i nettverksmøter som legger til rette for utvikling av samarbeidskulturen på skolen og i kommunen. Arbeidet med modellen kan sette i gang utviklingsprosesser på mange plan.

Skolen har lange tradisjoner med å tenke på enkeltlærere, eller grupper av læreres behov for kompetanseheving. Enkeltlærere drar på kurs, men det er ofte lav forventning om å dele kunnskapen på skolen i etterkant. En forutsetning for at skoler skal utvikle seg, er at det skjer utvikling på individnivå (Midtbø og Moen

2002). Samtidig er det viktig at læringsprosessene også retter seg mot skolen som system. Fokus på forskningsbasert kunnskap og samarbeid mellom lærere i LP-modellen skal bidra til at hver enkelt lærer kan videreutvikle egen og andres kunnskap på ulike felt. Implisitt i LP-modellen ligger slik Midthassel (2002:6) uttrykker det at: ”Den enkelte lærer må arbeide med sin profesjonelle utvikling, der ny kunnskap, nye ferdigheter samt refleksjon over egne arbeidsmåter og forståelsesmåter er viktige elementer”.

LP-modellen forutsetter at lærerne deler kunnskap og erfaringer for å utvikle skolen som lærende organisasjon. ”En lærende organisasjon er en organisasjon der har gjort det til sit væsenligste kulturtræk at lære af erfaring” (Hauen og Vang 1995). En av mange hindringsfaktorer hos organisasjoner som ønsker å tilnærme seg tittelen en lærende organisasjon, er at kunnskapsspredning hindres (Dahler-Larsen 1998). LP-modellen legger til rette for læring fra erfaringer, gjennom analyse og refleksjon som kan bidra til at det utvikles ny forståelse og ny kunnskap. Den nye kunnskapen vil kunne være med på å endre det den enkelte lærer, eller flere lærere, gjør i klasserommet. Når korrigerende handling skjer som en følge av tilførsel av ny kunnskap knyttet til handlingen, kalles det i organisasjonsteorien for enkelkretslæring. Dobbelkretslæring handler i større grad om å få en ny og dypere forståelse av begrunnelsen som ligger bak en handling. Dette krever at man stiller spørsmål ved mål og strategi og de normer og verdier som ligger i begrunnelsen for handlingen, det vil si den vante måten å gjøre ting på. Dette krever bruk av andre begrep og metoder enn det som er vanlig i den etablerte kulturen (Argyris og Schön 1996).

I LP-arbeidet blir det viktig at den læring som skjer i LP-gruppene, enten det er enkelkrets- eller dobbelkretslæring, bringes videre til hele organisasjonen. Forankring av kunnskap i organisasjonen skjer ved at mange arbeidstakere får del i kunnskapen, og at denne kunnskapen synliggjøres i skolens plandokumenter. Endring av vår forståelse av hva som skjer i skolen og klasserommet gjør oss i stand til å velge ulike handlingsalternativer i praksis. Når mange lærere bidrar og stimulerer hverandre til å endre synet på skolen og elevene, endres handlingsteoriene til virksomheten (Samuelsen 2006). Fornyingsarbeidet som blir gjort i lærergruppene, knyttes derved opp mot skolens vaner, normer og verdier. På denne måten vil læringen nedfelles i organisasjonens filosofi og skolen vil utvikle en kollektiv kultur preget av felles visjoner, ansvar og forpliktelse (Ertesvåg og Roland 2007).

En viktig forutsetning for at utvikling og endring skal skje i en organisasjon, er at det er etablert en arena for tilbakemelding og refleksjon mellom skolens ledelse og ansatte i skolen (Klemsdal 2006). LP-modellen legger organisatorisk til rette for dette, ved at LP-gruppene skal bringer sine læringshistorier videre til arbeidsgruppen på skolen. Skolens arbeidsgruppe er en viktig arena for utvikling av sammenheng mellom skolens verdier og normer og lærernes praksis. Landes (2009) studie om videreføring av LP-modellen viser at lærerne på de skolene som ikke videreførte skolens arbeidsgruppe og koordinatorfunksjon, opplevde frustrasjon og forvirring og deltakerne ble usikre på hvem de skulle forholde seg til med for eksempel saker de ønsket å ta opp på skolenivå.

Nettverksgrupper og samarbeid med andre skoler i kommunen og i andre kommuner som også viderefører eller implementerer LP-modellen, kan både være inspirasjon til å fortsette arbeidet og en kilde til fornyelse gjennom erfaringsutveksling. Det å tilhøre et læringsfellesskap gjør at eget arbeidet både føles relevant og en at det inngår i større sammenheng. Hargreaves og Fink (2008) mener slike nettverk er en forutsetning for holdbarheten av det endringsarbeidet som gjøres på hver enkelt skole. Det er derfor viktig at etablerte nettverk videreføres etter implementeringsfasen.

I evalueringen av LP-modellen framsto deltakerskolene som lærende organisasjoner (Nordahl 2005). St.meld. nr. 39 (2003–2004) stiller krav til skolen om at man i større grad må rette oppmerksomheten mot lærernes egen læring på skolen. Samuelsen (2006:4) hevder at man i fremtidens skole vil måtte fokusere ” ... hvordan den enkelte skole ivaretar kontinuerlig intern kompetanseheving (...) og (...) hvordan organisasjonen forvalter og foredler sine kunnskapsressurser ”. Videreføring av LP-modellen handler nettopp om hvordan den enkelte skole skal forvalte, foredle og videreutvikle den kunnskapen og kompetansen man har opparbeidet seg både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.

For å videreutvikle samarbeidskulturen på skolen, må skolens ledelse organisere arbeidet slik at det er tid til å bygge opp den individuelle og den kollektive kompetansen. Lærere må ha tid til å kommunisere og tilegne seg ny kunnskap om læringsmiljøets betydning for elevenes læring. Dette forutsetter møte- og samarbeidstid der lærere opplever frihet fra undervisningens handlingstvang. Kunnskap og teori må kontinuerlig utvikles i lærerkollegiet slik at handlingen i skolen til enhver tid er tilpasset den lærerplanen og de elevene som går på skolen. LP-modellen har en struktur som gjør det mulig å ivareta samfunnsmessige endringer og endringer i elevmassen og læreplanene over tid.

Dette innebærer videreutvikling av samarbeidskulturen og forutsetter planlegging både substansielt og organisatorisk. En slik planlegging er i overensstemmelse med St.meld. 30 (2003–2004) som sier at skoler må ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap.

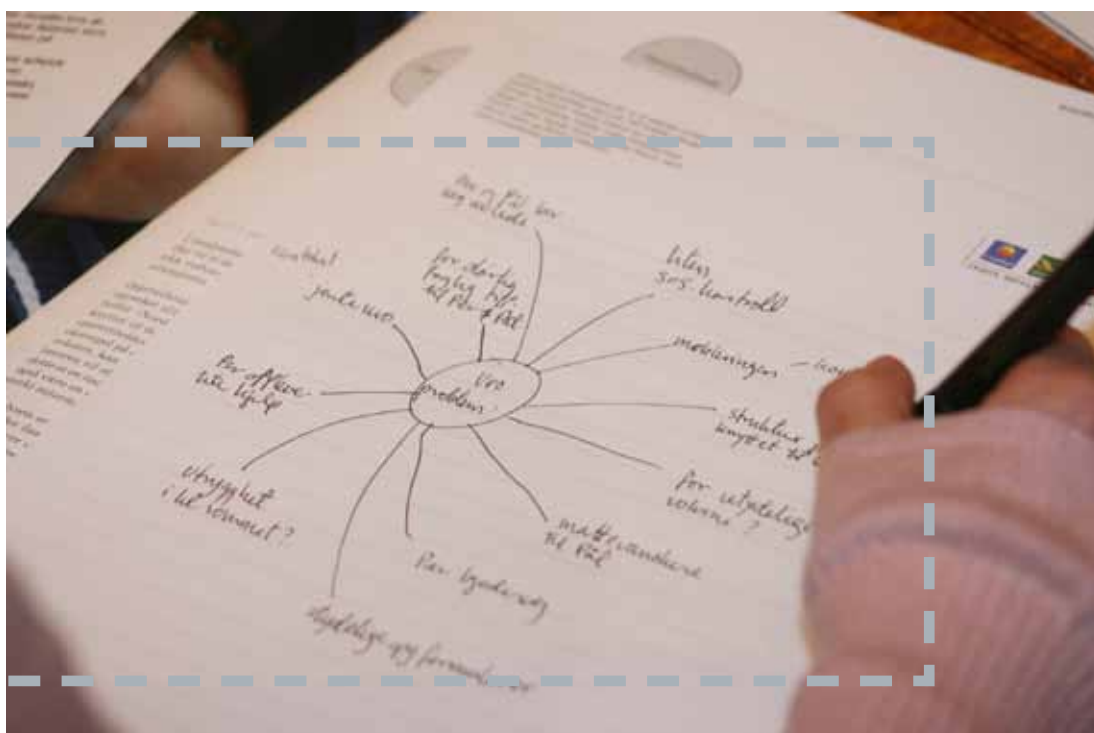
Analysemodellen

Det er ikke nok at skoler og kommuner viderefører organiseringen av LP-arbeidet. Analysemodellen i LP har en systematikk som sikrer at man diskuterer gode erfaringer i lys av ny kunnskap eller nyere forskningsresultater. Analysemodellen kan beskrives som ei ramme som skal sikre framdrift, bruk av forskningsbasert kunnskap, innhenting av ny informasjon, tiltaksutvikling og evaluering av de tiltakene som er iverksatt. Modellen må anvendes på ulike utfordringer i lærergruppene også i videreføringen.

Evalueringen av LP-modellen 2006–2008 viser at lærere har arbeidet relativt godt med informasjonsinnhenting og analyser av opprettholdende faktorer, men at de i mindre grad har gjennomført pedagogiske tiltak med det resultat at det har skjedd få markante endringer av undervisning og elevenes læringsmiljø. I videreføringen av LP-modellen blir det derfor svært viktig å sikre at lærerne utvikler og igangsetter tiltak. Dersom lærerne ikke arbeider med saker eller ikke gjennomfører endringen

i sin pedagogiske praksis, kan man ikke forvente endringer i kommunikasjonen som berører elevene og fører til bedre skolefaglig læring (Nordahl mfl 2009).

LP-modellen beskriver en strategi for å arbeide med ulike utfordringer i skolen på en systematisk måte. Noen skoler som har innført LP-modellen hevder at modellens grunnleggende prinsipper er blitt en integrert del av hele skolens virksomhet. Blant annet er det skoler som har brukt modellen for å få til bedre tilpasset opplæring, på utfordringer i forhold til lese- og skriveopplæring og for å analysere og lage en plan for kompetanseheving av personalet ved egen skole. I noen kommuner har man for eksempel etablert et krav om at alle saker som meldes til PPT, er blitt og blir jobbet med etter prinsippene i LP-modellen før henvendelsen.



Faktorer som øker lærerdeltakelse i videreføring av LP-modellen

To viktige faktorer som kan være avgjørende for en vellykket institusjonalisering, er opplevd relevans i arbeidet og graden av skolens endringskompetanse. Deltakelse og involvering fra lærere i videreføringen av arbeidet med LP-modellen vil derfor være en forutsetning for utfallet.

Relevans

Arbeidsoppgaver som er relevante og meningsfulle oppleves motiverende (Lillejord 2006). Lærere knytter relevans opp til arbeidet med elever: Er dette viktig for mitt arbeid med elevene? Positivt svar på slike spørsmål motiverer for involvering og videreføring av det arbeidet man gjør. Lærerne har behov for *handlingsrelevant kunnskap*. Dette er kunnskap som kan bidra til å handle adekvat og informert overfor elever. Slik kunnskap er en del av kommunikativ rasjonalitet fordi den må evalueres kontinuerlig og fornyes i praksissammenhenger (Lillejord 2006). En slik evaluering er implisitt i LP-modellen.

Kjerneaktiviteten i skolen er læring. Derfor er læreren alltid sentral. Fokus på saker som springer ut av den enkelte lærers uttrykte behov for endring, vil sannsynligvis oppleves som mer relevant og praksisnært enn om det kommer pålegg fra andre om hva de skal endre ved egen praksis (Midtbø og Moen 2002). I lærergruppene har lærere mulighet til å ta initiativ, og de kan velge å ikke delta med egne saker i perioder. Denne valgmuligheten kan stimulere og motivere til videre arbeid med LP-modellen ved at lærerne opplever å bli tildelt både tillit og ansvar. Arbeidsformen gir rom for anerkjennelse av hverandres arbeid, og bidrar til å utvikle tro på seg selv i forhold til den oppgaven man har. Dette vil i andre omgang kunne forsterke institusjonaliseringen av prinsippene i LP-modellen.

Om noe er meningsfullt er ofte knyttet til anvendelse av ressurser: Er resultatene av arbeidet rimelige sett i forhold til tidsbruken? I implementeringen av LP-modellen har flere lærere uttalt at det tar lang tid fra de har meldt utfordring i lærergruppa til de gjennomfører tiltak i klassen. For å motvirke dette er det viktig at lærergruppeledere driver prosessen framover og sørger for å ha flere saker i gang samtidig. Ledelsen ved skolen må legge til rette for at lærerne får gjennomført informasjonsinnhenting og tiltak på en forsvarlig måte og innen rimelig tid. Relevans og mening knytter seg også til opplevelsen å ha tillit fra ledelse og program (Fullan og Hargreaves 1995). Implisitt i LP-modellen ligger tillit til at det er den enkelte lærer som vet hvor ”skoen trykker”. Det er den enkelte lærer som bestemmer hva man skal arbeide med, og den enkelte lærer har kontrollen gjennom hele intervensjonen. Modellen tar utgangspunkt i at den enkelte lærer vil være den best egnede til å finne tiltak som er reflekterte og som har størst sannsynlighet for å lykkes.

I et kollegium med store variasjoner i utdanning, erfaring, kunnskap og kompetanse vil den enkeltes behov for endring variere. Dette er tatt hensyn til i LP-modellene fordi det er den enkelte lærers opplevde behov som styrer innholdet i gruppesamtalene og i tiltaksarbeidet. Variasjonen i kunnskap og kompetanse vil påvirke hvilke saker man tar opp og hvilke tiltak som blir iverksatt. På denne måten opplever lærere at egen praksis og kunnskap blir tatt på alvor av kollegene. Lærere får anerkjennelse for eget arbeid og kan bli styrket i troen på egen kunnskap og kompetanse. Slike prosesser hos lærere og i organisasjonen forsterker institusjonaliseringen og motiverer for fortsatt å utfordre egen måte å forstå praksis på sammen med kollegaer.

Endringskompetanse

Presset på endring i skolen kan oppleves stort, derfor er det slik at det beste utgangspunkt at ønske om endring har sitt utspring i lærerkollegiet. Dette gjelder også for en vellykket videreføring av LP-modellen. LP-modellen har tro på at lærerne selv vet hva som bør endres, og med dette i bakgrunn bør videreføringen av prinsippene i LP-modellen ha gode betingelser.

Imidlertid er det slik at vedtak om endring og endringsaktiviteter i seg selv ikke fører til forandring. Arbeidet med implementeringen (endringsaktiviteter) må bli tatt på alvor av alle lærere og ledelsen på skolen. Det vil si at dersom mange lærere på en skole ikke melder saker til sin lærergruppe, vil LP-modellen i liten grad føre til endringer i praksis. Dette vil også medføre at skolen ikke utvikler seg i forhold til de målene som er satt for endringsarbeidet (Midtbø og Moen 2002). Endringene er dermed en direkte følge av organisasjonens endringskompetanse.



”Endringskompetanse handler om hvilket rom man har i organisasjonen for å gi hverandre fortløpende tilbakemeldinger på hva vi holder på med, tematisere individuelle og felles erfaringer med både vanlige og vanskelige situasjoner (og særlige de vanskelige situasjonene som er helt vanlige)” (Klemsdal 2006:29, 30).

Endringskompetanse er en egenskap ved organisasjonen snarere enn ved det enkelte individ, men den utvikles gjennom økning av individenes kompetanse. Lærergruppene kan være en arena hvor man systematisk drøfter og problematiserer erfaringer og rutiner rundt hverdagslige utfordringer. Slik trenes den enkelte til å bli oppmerksom på og til å lære av egne og andres erfaringer. Gjennom stadig å drøfte og reflektere over det som skjer på skolen, blir lærerne stadig bedre til løse situasjonene som oppstår i undervisningen og til å planlegge slik at muligheten for suksess øker. En gjennomgående utvikling av lærernes individuelle kompetanse kan dermed bidra til organisasjonens endringskompetanse. På denne måten blir utvikling av endringskompetanse organisasjonens tilretteleggelse for kontinuerlig og daglig dialog om oppgaveløsning (Klemsdal 2006).

Arbeid med LP-modellen innebærer en endringsprosess både på individuelt og organisatorisk nivå. På skolenivå kan endringskapasitet beskrives som et sett ferdigheter, kunnskap og strukturer som trengs for å utvikle en organisasjon med fokus på elevenes læring og utvikling. Arbeid med LP-modellen omfatter derfor også å styrke kollegiets evne til å handle kollektivt. Dette kan innebære evnen til å tilegne seg ny kollektiv kompetanse, øke motivasjonen for å inngå i endringsinitiativ og opprettholde kontinuerlig læring blant personalet og i skolen som organisasjon

(Ertesvåg og Roland 2007; Fullan, 2005). Læring i et organisasjonsperspektiv knyttes til mulighet for endring av atferd og kompetanseutvikling, slik at man utvider en skoles totale beholdning av individuell kompetanse. Et samspill mellom lærere som LP-modellen skisserer, stimulerer læring av hverandre (Rosenholtz 1989).

Planlegging av videreføring av LP-modellen

Rektor har en sentral rolle i videreføringsprosessen av LP-modellen. Der er en forutsetning at ledelsen formidler at arbeidet med LP-modellen er prioritert og at det er viktig for elevene og skolen. Skolens ledelse må prioritere arbeidet både med hensyn til ressurser, faglige innholdet og relasjonelt. Å ha fokus på relasjonelle forhold innebærer å involvere seg i, etterspørre og anerkjenne lærernes arbeid i lærergruppene. Rektor må være vedvarende støttende, entusiastisk og samtidig etterspørre konkret arbeid og resultater. Rektors vilje til å legge til rette for arbeid med LP-modellen, for å motivere og etterspørre resultater har avgjørende betydning gjennom hele innovasjonsperioden og for om prinsippene i LP-modellen blir videreført eller ikke.

Skoler er forskjellige og har ulike områder som de har behov for å utvikle. Likevel synes det som om det er noen sentrale områder som vil kan være nyttig for alle skoler når de skal planlegge utviklingsarbeid. Nøkkelen til varig endring vil først og fremst ligge i planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av aktiviteter, evaluering, prioritering, involvering og fornying av arbeidet (Fullan 2001). Det handler om å skape en motivasjon i kollegiet gjennom høy grad av medbestemmelse, opprettholde arenaer for refleksjon og analyse, drive opplæring av nyansatte og sette av ressurser og tid for evaluering. Et grundig planleggingsarbeid er viktig for videreføringen av arbeidet med LP-modellen. Følgende faktorer ser ut til å være viktige i dette arbeidet (Fullan 2001):

- etablering av evalueringsrutiner
- vedlikehold av lærings- og kompetanseutvikling blant lærerne
- opplæring av nyansatte
- etablering av vedlikeholdsrutiner

Etablering av evalueringsrutiner

Skolene må etablere interne strukturer for evaluering. Tidspunkt for dette arbeidet må synliggjøres i en prosjektplan for videreføring av arbeidet med LP-modellen. Skoleeier og PP-tjenesten må bistå skolene i dette arbeidet. Evalueringen bør omfatte hva som faktisk er innført i forhold til målsettingene og hva en har oppnådd (Nordahl mfl.2009). Hele personalet bør være med i evalueringsprosessen som bør foregå minst en gang i året.

Vedlikehold av læring og kompetanse blant lærere

Rektor, PP-tjenesten og skoleeier må sørge for at lærere jevnlig får tilgang på ny kunnskap via kursdager og arbeidsseminarer. Det er viktig at skolen i samarbeid med PP-tjenesten arrangerer oppfriskningskurs for lærere som har arbeidet med LP-modellen over tid. Felles kursdager må tidfestes i prosjektplanen, og skolens lærere bør involveres i planleggingen av innholdet for dagene.

Opplæring av nyansatte

Læringen i skolen kan ikke gjøres avhengig av enkeltpersoner. Enkeltpersoner kan slutte og deres kunnskaper blir borte med dem. Derfor er det viktig at skolen og ledelsen lager en strategi for hvordan nye medarbeidere raskt skal innføres i LP-modellen gjennom kursing og aktivt arbeid i lærergruppene. Dersom nye lærere ikke blir lært opp i prinsippene i modellen, vil den kollektive kulturen som er skapt forvitte og dø ut.

Etablering av vedlikeholdsrutiner

Videreføringen av arbeid med LP-modellen krever fokus over tid. Hargreaves og Fink (2008) hevder at skoleledere må vente tålmodig på resultater, stå imot ytre trykk og lære av mangfoldet av erfaringer i lærerkollegiet for å realisere endringer på sikt. Først gjennom utholdenhet på både organisasjon-, gruppe- og individnivå har man en mulighet for å få til endringer som har langvarig positiv effekt.

Mange ledere tror at når skoleutviklingsplanen er ferdig, er planleggingsarbeidet er gjort. Dette er ofte langt fra sannheten. Bossidy og Charan (2002) hevder at de fleste utviklingsprosjekter går galt fordi ledere unnlater å effektivere planene på en suksessfull måte; Man unnlater å følge opp de ulike fasene i utviklingsprosjektene. Dette kan forebygges ved å ansvarliggjøre enkeltpersoner og tidfeste aktivitetene i planen. Effektive ledere gjør endringer i denne planen underveis i prosjektet; de tilpasser planen prosessuelt til de behov de står overfor i skolen samtidig som de får prosjektet gjennomført. Kontinuitet og langtidseffekter i skolen og kommunene forutsetter at bidrag utenfra generer selvregulerende og opprettholdende prosesser. Det etablerte arbeidet må derfor samordnes med nye initiativ på kort og lang sikt.

Forankring i kommunens og skolens plandokumenter

Videreføring LP-modellen må både være en integrert del av kommunes plan for kompetanseheving av lærere og en integrert del av PP-tjenestens utviklingsplaner. En slik forankring er avgjørende for en suksessfull videreføring av arbeidet (Hargreaves og Fink 2006, Burns og Schuller 2007). Målsettingene for videreføringen av LP-modellen må også knyttes sammen med de overordnede målene for skolens virksomhet. En stabil forankring av LP-modellen i skolens, PP-tjenestens og kommunens ledelse kvalitetssikrer videreføringen av arbeidet.

Eksterne veiledning

I implementeringsfasen har den lokale PP-tjeneste fungert som veiledere for lærergrupper og arbeidsgrupper på skolene. Vellykket ekstern veiledning vil ha bidratt med god faglig støtte (Nielsen 2009) og vært avgjørende for lojalitet til modellen. Gjennom implementeringen har PP-tjenesten opparbeidet seg verdifull kompetanse og vil være en viktig støttespiller i videreføringen av LP-modellen.

Lojalitet til LP-modellen i videreføringen

En utfordring i videreføring av LP-modellen er å opprettholde integritet og lojalitet til de grunnleggende prinsippene i LP-modellen. LP-modellens dokumenterte effekt er avhengig av at de som bruker modellen, bruker den slik den er ment ut fra teori og design. Evalueringen av Aggression Replacement Training (ART)-programmet viste at dersom programmet ikke ble gjennomførte slik det var ment fikk det motsatt eller negative effekter (Moynahan mfl. 2005). Det er ingen grunn

til å tro at LP-modellen skiller seg fra ART programmet her. Moynahan mfl. (2005) beskriver tre prosesser som kan bidra til at man ikke gjør som foreskrevet i ulike programmer.

Programdrift viser til usystematiske endringer av viktige prinsipper i et program over tid. I arbeid med LP-modellen kan dette for eksempel bety at man ikke overholder møteplan når lærergruppelederen er syk. Det kan være at man ikke analyserer informasjonen som er hentet inn fordi den som hentet det inn var fraværende, eller at man ikke henter inn ny informasjon fordi det er tidkrevende og man tror man vet nok om saken.

Programundergraving viser til en tendens at noen enkeltlærere systematisk modellerer uønsket atferd. De viser sin manglende interesse ved negativ verbal og nonverbal kommunikasjon. De prioriterer andre oppgaver ved skolen når det egentlig skulle vært LP-gruppemøter og lignende.

Programettergivenhet skjer når lærere eller skoleledelsen endrer målene ved programmet uten at de underliggende teoretiske og praktiske prinsippene er til stede. I LP-modellen er lokal tilpasning et innebyggt element ved at lærere selv velger saker og tiltak. Dersom en skole tilpasser modellen vesentlig ut over dette, kan dette betegnes som programettergivenhet. En slik endring vil svekke muligheten for positive resultater ved bruk av modellen. Det er viktig for skoler som viderefører LP-modellen, at man stadig evaluerer tiltaksintegriteten og at videreutviklingen ikke fører til så store lokale tilpasninger at grunnlaget som er lagt i de to første i fasene i innovasjonen dør ut og blir borte. Skolens ledelse må sikre *lojalitet til modellen*. Arbeidet må *integreres i alle skolens oppgaver*, og modellen kan anvendes i etablerte team, plangrupper og skolens spesialpedagogiske team. Fortsatt veiledning fra PP-tjenesten vil også kunne bidra til å sikre tiltaksintegriteten.

Referanser

- Alexandersson, M. (2007): Tankens krökning tillbaka mot sig själv. *Pedagogiske magasinet* 1/07 s. 29–33
- Anthun, R., A.(1999): Quality and improvement potential in school psychology services. *School Psychology International*, 20, 163–175.
- Argyris, C. og Schøn, D. A. (1996): *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Arora, C.M.J. (1994): Is there any point in trying to reduce bullying in secondary schools? A Two-year follow-up of a whole- school anti-bullying policy in one school. *Educational Psychology in Practice*, 10, s. 155–162.
- Berg, E. (2002): Differensieringsprosjektet – kvalitetsutvikling som gir bedre individuelt tilpasset videregående opplæring. *Bedre skole*, 2002: 17–25
- Burns, T. and Schuller, T. (2007): The Evidence Agenda. I: *Knowledge Management. Evidence in Education. Linking research and policy*. : OECD, Organisation for Economic Co-operation and development. Center for Educational Research and Innovation. OECD publishing 2007.
- Børmer, G.S. og Sletmo, A.(2000): Spesialpedagogiske nettverk: Visjoner for kompetansestyring i statlige spesialpedagogiske kompetansesentra og tyngdepunkt. *Skolepsykologi* 2/2000,
- Berlak, A. and Berlak, H. (1981): *Dilemmas of schooling: teaching and social change*. London: Methuen.
- Clandinin, D. J og Connely, F. M. (1992): Teacher as curriculum maker. I: Jackson, P. W. (ed.): *Handbook of curriculum research*. A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company.
- Connely, F. M. og Ben-Peretz, M (1988): Teachers Roles in the Using and Doing of Research and Curriculum Development. I: Gress, J. R. & Purpel, D. E. (ed.) (1988): *Curriculum. An Introduction to the Field*. Berkely. McCuthan Publishing Corporation
- Dalin, P. (1995): *Skoleutvikling: strategier og praksis*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Dahler-Larsen, P. (1998): *Den rituelle refleksjon: om evaluering i organisasjoner*. Odense. Odense universitetforlag.
- Emsheimer, P. (2007): Att få syn på vad vi inte ser. *Pedagogiska magasinet* 1/07 s. 46–51.
- Ertesvåg, S.K. & Roland, P. (2007): Den vanskelege vidareføringa. *Spesialpedagogikk*, 1, s. 42–45.

- Fullan, M. G. (1991): *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. G. (1992): *Successful school improvement*. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. (2001): *The New Meaning of Educational Change. 3rd.ed.* New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (2005): *Leadership & sustainability*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1995): *Ha tillit til læreren*. Bedre skole/Norsk lærerlag – 1995.
- Grøterud, M og Nilsen B.S. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo
- Hajnal, V., K. Walker og L. Sackney (1998): Leadership, Organizational Learning, and Selected Factors Relating to Institutionalization of School Improvement Initiatives. *The Alberta Journal of Educational Research, XLIV, 70–89*.
- Hargreaves, A. og D. Fink (2006): *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, A. og D. Fink (2008): *Hållbart ledarskap i skolan*. Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hauen, F. V., Vang B., K. (1995): *Den lærende organisasjon: om evnen til at skape kollektiv forandring*. 2. Udg. København. Industriens Forlag.
- Klemsdal, L. (2006): *Den intuitive organisasjon. Forny virksomheten med de samme menneskene*. Gyldendal. Akademiske.
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2002): *The heart of change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lande T., E. (2009): *Videreføring av Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En studie med utgangspunkt i lærernes opplevelser*. Masteroppgave i yrkesretta spesialpedagogikk. Høgskulen i Volda. 2008
- Larsen, T. (2005): *Evaluating principals' and teachers' implementation of second step: a case study of four Norwegian primary school*. Bergen: Research Centre for Health Promotion, Department of Education and Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Lillejord, S. (2006): Hvordan fremmer vi god læring i skolen? *Bedre skole 2006 s. 56–78*
- Løve, T. og Nielsen, K. (1996): *Skole i utvikling. Lærere i utvikling*. Kroghs Forlag A/S
- Manger, T. og Nordahl, T (2006): *Integritet og lojalitet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Midtbø, R. og Moen, E. (2002): Forsøk, utvikling og evaluering. *Bedre skole. 2002 s. 2–4*

Midthassel, U. V., E. Bru og T. Idsøe (2000): The principals' role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools. *School Leadership & Management, 20(2), 147–160.*

Midthassel, U.V. (2002): Skoleutvikling, med fokus på lærerinvolvering. *Bedre skole 2002 s. 4–13*

Midthassel, U.V. og Ertesvåg, S. (2009): utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid. – Erfaringer fra seks skolars gjennomføring av Zero-programmet. *Spesialpedagogikk. 1/09 s. 4–11*

Moynahan, L., Strømgren, B., og Gundersen, K. (red.) 2005: *Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak.* Universitetsforlaget.

Morrison, G.M., Furlong, M.J., og R.L. Morrison (1997): The safe school: Moving beyond crime prevention to school empowerment. I: Goldstein, A., P. and Conoley J., C. (Eds) *School violence intervention: A practical handbook* (s. 236–264) NY: Guildford, New York.

Nilsen, J. K. (2009): *Systemarbeid i PP-tjenesten. En evaluering av PP-tjenestens arbeid med LP-modellen.* Masteroppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Nordenbo, S., E., Larsen, S., M., Tiftikçi, N., Wendt, R., E., og Østergaard, S. (2007): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole.* Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Teknisk Rapport. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Dansk Pædagogiske Universitetsskole. København

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, M., B., T. og Rørnes, K. (2006): *Forebyggende innsatser i skolen.* Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet. 2006.

Nordahl, T. (2001): Instrumentalisme og program for læring av sosial kompetanse. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1: 337–349.

Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen.* Rapport 19/05. Oslo: NOVA

Nordahl, T. (2008): *Lærerens valgmuligheter i undervisningen.* I: Kognition & Pædagogikk. Nr. 67 2008. s. 20–35.

Nordahl T., Sunnevåg A., K. og Ottesen A., L.(2009): *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen.* Rapport nr. 5 – 2009. Høgskolen i Hamar.

Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Stette, Ø. (red.) (2009): *Opplæringslova og forskrifter*. Med forarbeid og kommentarer. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

OECD, Organisation for Economic Co-operation and development (2007): *Knowledge Management. Evidence in Education. Linking research and policy*. Center for Educational Research and Innovation. OECDpublishing.

Radford, J. (2000): Values into practice: Developing whole school behaviour policies. *Support for Learning*, 15(2), 86–89.

Rosenholtz, S. J. (1989): *Teachers' Workplace*. Columbia University, NY: Teacher College.

Samuelsen, A.S. (2006): Lærende skoler – et svar på fremtidens utfordringer i skolen? *Spesialpedagogikk* 06 s. 4–11

Samuelsen, A.S. (2008): *Lærende skoler. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*. Statped skriftserie nr. 59, 2008

Schwab, J. J. (1978): *Science, Curriculum and Liberal Education. Selected Essays*. Chicago: The University of Chicago Press

Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2006): *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Gyldendal Norsk Forlag.

Stoll, L. (1999): Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 10, 503–532.

Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*.

Taylor, P, H and Richards, C., M. (1985): *An introduction to Curriculum Studies*. London. NFER-Nelson

Tinnesand, T. og Flaatten, V., S. (2006): *LP-modellen. Veilederheftet*. Beskrivelser av rollen som ekstern veileder med eksempler fra arbeid i lærergrupper. Lillegården kompetansesenter. Porsgrunn 2006.

Visser, J. (2000): *Managing behaviour i classrooms*. London, David Fulton

Wilson, D. (2007): Implementering av LP-modellen. En casestudie. *Masteroppgave ved avdeling for Lærerutdanning og Naturvitenskap*, Høgskolen i Oslo.

OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*



Hanne Jahnsen

Seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Hun har hovedfag i pedagogikk fra universitetet i Oslo



Thomas Nordahl

Cand.paed. 1988, dr.polit. 2000
Praksis fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, leder av utviklingsprosjekt for tverretattlig samarbeid. Tidligere forsker i NOVA, nå ansatt ved Høgskolen i Hedmark.

Nøkkelen til varig endring ligger i et planmessig og metodisk arbeid, oppfølging av aktiviteter/tiltak, evaluering, prioritering, involvering og fornying av arbeidet. Det kreves et hardt og kontinuerlig arbeid. Innovasjonsheftet beskriver strategien for å drive utviklingsarbeidet LP-modellen på skolen. Gjennom aktiv bruk av heftet vil skolens ledelse, skoleeier, pp-tjenesten og lærere få veiledning og ideer til hjelp i prosessen fra oppstart til prinsipper og arbeidsmetoder er institusjonalisert i den enkelte skole og kommune.

Mer informasjon om LP-modellen:

www.LP-modellen.no