

Pedagogisk analyse

Kompetansepakke for lærere

Fagtekst til modul: Analysedelen

Kultur for læring i Hedmark

Modul: Analysedelen

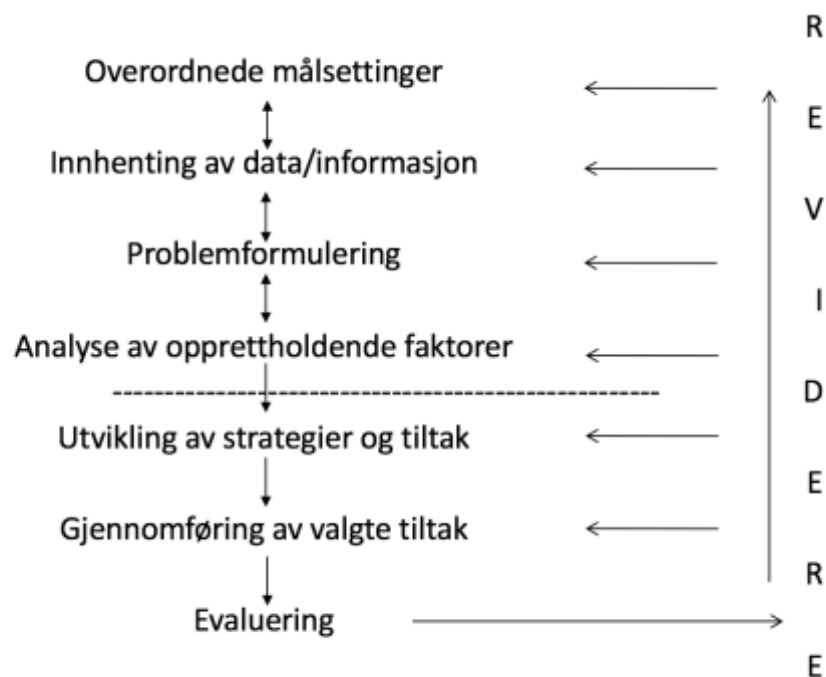
Pedagogisk analyse er en modell for å analysere ulike typer av utfordringer eller problemer i skolen (Nordahl, 2012a). Prinsippene i pedagogisk analyse er forskningsbasert, og det er godt dokumentert at kollektiv og systematisk anvendelse av disse prinsippene har en positiv effekt på elevenes faglige og sosiale læring (Aasen & Sjøby, 2011; Nordahl, 2012b). Pedagogisk analyse er utviklet for å kunne analysere data på ulike nivåer i skolen. Analysen skal foretas kollektivt i profesjonelle læringsfelleskap og egner seg godt til å strukturere datainformerte samtaler (DuFour & Marzano, 2011).

Analysemodellen inneholder ikke undervisningsmetoder som beskriver hva som skal gjøres i de enkelte situasjonene der lærere møter utfordringer i skolehverdagen. Det er en metode for analyse der hensikten er å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder læringsproblemer og andre utfordringer i skolen. På dette grunnlaget kan det så gjennom bruk av modellen utvikles og gjennomføres tiltak og strategier som bidrar til at utfordringene blir mindre og resultatene bedre. Denne pedagogiske analysemodellen bygger i stor grad på de samme prinsippene som «Response to Intervention» (Mitchell, 2014).

Prinsippene for pedagogisk analyse kan sees som en forutsetning for senere å kunne iverksette spesifikke og virksomme tiltak i skolen. Modellen kan anvendes på en rekke ulike utfordringer i opplæringen. Eksempler på dette er:

- Mangelfullt læringsutbytte i ulike fag, både faktisk prestasjon og framgang
- Manglende motivasjon og lav arbeidsinnsats
- Reduksjon og forebygging av ulike former for atferdsproblemer
- Dårlige og lite inkluderende læringsmiljøer, i dette også mobbing

Analysemodellen eller framgangsmåten uttrykker hvordan en bør gå fram for å komme fram til hva som skal gjøres, valg av tiltak og senere evaluering av disse tiltakene. Modellen er inndelt i ulike faser og deler, og det er avgjørende at analysedelen er gjennomført før man starter arbeidet med tiltaksdelen. Modellen kan framstilles på følgende måte:



Overordnet målsetting

Forbedring av skolens praksis må ta utgangspunkt i overordnede mål med skolen. Skolen er en institusjon som driver en målrettet virksomhet basert på Opplæringsloven, hvor vi blant annet finner formålsparagrafen, og læreplanene. Formålsparagrafen stadfester blant annet at opplæringen skal bidra til at elevene skal mestre sine liv og til at de kan delta i samfunnet og i arbeidslivet.

De fleste målsettingene er vedtatt på nasjonalt plan, og slik er de enkelte skolene forpliktet til å realisere disse. Men samtidig vil det være nødvendig med prioriteringer lokalt, konkretisering av mål og det kan også eksistere mer lokalt utformede målsettinger i den enkelte skole og kommune. Både lederen i

klasserommet, skolens ledelse og den overordnede kommunale ledelsen må arbeide med sin tolkning og konkretisering av de målsettinger som settes for opplæringen. En omforent satsing i kommunen forutsetter derfor at det er god dialog mellom disse nivåene hvor det skapes en delt mening eller betydning om målsettingene (Qvortrup, 2011; Robinson, 2014).

Den kanadiske delstaten Ontario er et av flere eksempler på at hele utdanningssystemer i fellesskap har prioritert få målsettinger og jobber langsiktig og felles om disse. I tolv år arbeidet de med målsettinger knyttet til grunnleggende ferdigheter i *literacy*¹ og for økt gjennomføring i videregående. Dette resulterte i en svært positiv utvikling. Nylig har Ontario revidert sine målsettinger på bakgrunn av kunnskap om elevenes resultater, og de har løftet opp to nye målsettinger knyttet til grunnleggende ferdigheter i regning og elevenes trivsel. Disse overordnede målene blir tolket og konkretisert ned til den enkelte skole og til det enkelte klasserom.

Målsettingene for skolen er omfattende, og det er behov for å prioritere hva skolen skal samle sin oppmerksomhet om. Det er ikke slik at alt er like viktig. Lokalt læreplanarbeid er et virkemiddel for å gjøre prioriteringer. En viktig rettesnor for å gjøre disse prioriteringene er kunnskap om elevenes læring og trivsel.

Datainnsamling og annen informasjonsinnhenting

Kunnskap om elevenes trivsel og læring bør sammen med skolens overordnede målsettinger være drivkraften for videre utvikling av skolens pedagogiske praksis. Hvis skolen har kunnskap om at elevene mistrives og har et lite inkluderende læringsmiljø kan dette være utgangspunkt for analyse og tiltaksutvikling. Hvis skolen har kunnskap om svakt læringsutbytte for noen eller for mange elever kan

¹ Literacy tilsvarer i stor grad det vi kjenner som grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving.

det være utgangspunkt for en analyse og tiltaksutvikling rettet mot forbedringer av opplæringen (Nordahl, 2015).

Skolene har tilgang på ulike former for informasjon om elevenes trivsel og læring, for eksempel:

- Resultater og opplysninger fra nasjonale systemer som for eksempel skoleporten.
- Resultater og opplysninger på kommunalt nivå som for eksempel tilstandsrapporten.
- Interne undersøkelser og kartlegginger ved egen skole.
- Lærernes undervegsvurderinger og sluttvurderinger knyttet til elevene.
- Elevarbeider som skriftlige innleveringer og framføringer.
- Observasjoner fra klasserommet.
- Samtaler med elever og foresatte.

Denne listen inneholder ulike kilder som retter seg mot ulike systemnivåer i skolen: Kommunen / skolen / klassen / eleven. Kildene bør også anvendes i forhold til dette ved at kommunen på overordnet nivå vurderer hvilke utfordringer som er mest relevante for kommunen som helhet. Utfordringene bør så konkretiseres på hver enkelt skole basert på tilgjengelig kunnskap om elevenes trivsel og læring på egen skole. Videre bør utfordringene konkretiseres til klassenivå og eventuelt individnivå basert på den tilgjengelige kunnskapen for hver klasse og den enkelte eleven.

Kunnskap om elevenes trivsel og læring skal oversettes til en problemformulering som danner utgangspunkt for videre analyse og tiltaksutvikling.

Problemformulering

Utgangspunktet for en problemformulering er et problem som det ut fra data er ønskelig å gjøre noe med. Det er de som står direkte ovenfor utfordringene i skolen som skal definere og formulere hva dette består i. Det vil sjelden være hensiktsmessig å begynne med det største problemet eller de mest utfordrende situasjonene i undervisningen. Utgangspunktet bør i stedet være noe det er

sannsynlig å lykkes med i forhold til å forbedre læringsutbyttet til elevene eller utvikle læringsmiljøet i skolen.

Flere betingelser må være oppfylt før noe kan kalles en utfordring eller et problem som analysemodellen kan anvendes på. Det er ikke tilstrekkelig at det er noe som ønskes forandret, men det må være ukjent hvorfor det har oppstått avvik mellom nåværende og ønsket situasjon. Overført på en klasse i skolen vil dette si at dersom det hersker enighet blant lærere om både beskrivelsen av og forklaringen på problemet, så er ikke det en utfordring eller et problem i denne sammenheng. Men hvis vi åpner opp for at vi ikke fullt ut kjenner til hva som opprettholder utfordringen, kan vi anvende pedagogisk analyse som arbeidsform.

Dette innebærer at vi i utgangspunktet ikke låses fast i bestemte forklaringer på de utfordringer vi står ovenfor. Det må eksistere en undersøkende innstilling (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007). Dersom måten å forstå og forklare utfordringer i skolen på er fastlåste, endimensjonale eller kun individorienterte, er det stor mulighet for at de bakenforliggende mekanismene ikke lar seg avdekke. Elevenes mestring og handlinger i skolen har stort sett alltid en sammenheng med betingelsene eller omgivelsene i skolen (Nordahl 2010). Dette er den grunnleggende forutsetningen i pedagogisk analyse. Allerede i denne første fasen i analysemetoden der vi formulerer utfordringene eller problemet vi vil arbeide med, er det med andre ord avgjørende at vi er åpne for nye perspektiver.

Det er også viktig å formulere utfordringene eller problemene så tydelige og konkrete at de senere kan arbeides med. Dette innebærer at det under fasen med valg og formulering av problemstillinger bør settes av noe tid til refleksjon og spørsmål. Det kan dreie seg om hva vi vet, hvilket data vi har, hvem denne informasjonen kommer fra og lignende.

Problemformuleringene kan både formuleres som åpne spørsmål og som beskrivende utsagn. Nedenfor er det formulert to eksempler:

- Hvorfor er læringsmiljøet preget av at mange elever er ukonsentrerte og ikke deltar i undervisningen?
- Mange elever er ukonsentrerte og deltar ikke i undervisningen.

Målformulering

Målformuleringen må være så konkret som mulig utfra problemformuleringen og vise til hvilke resultater som forventes å oppnå.

- Det skal være et læringsmiljø preget av aktive og konsentrerte elever i undervisningen.

Informasjonshenting utover det som finnes av data

Man bør også vurdere om det er behov for å innhente utdypende informasjon.

Aktuelle metoder kan være følgende:

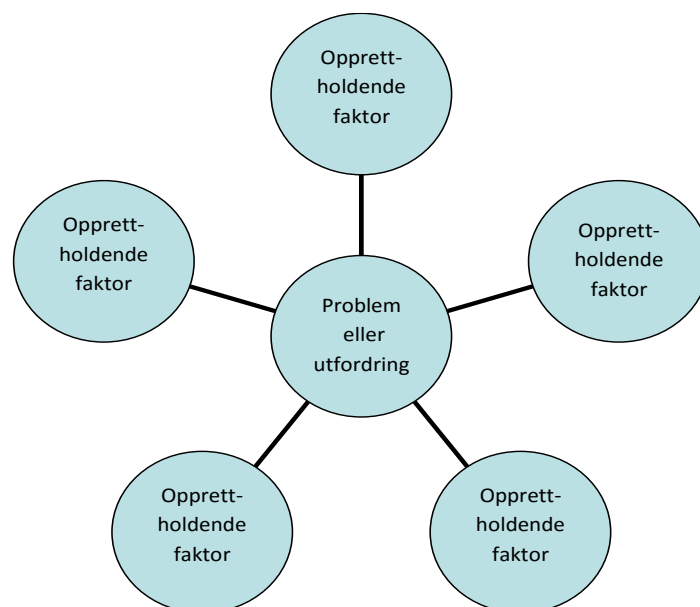
- Observasjon fra andre kollegaer eller eksterne veiledere. Denne observasjonen må være beskrivende.
- Samtaler med elever og foreldre. De vil ha informasjon som den enkelte lærer ikke har tilgang til.
- Bruk av videoopptak i klasserommet (husk samtykke).

Analyse av opprettholdende faktorer

I bruken av modellen skal analysen være en spesifikk og klart avgrenset fase i drøftingene. Denne fasen av analysemodellen danner grunnlaget for de strategier og tiltak som senere skal iverksettes. Det innebærer at det her ikke skal drøftes hvilke pedagogiske tiltak som bør iverksettes for å redusere problemene. Hensikten

er å komme fram til hvilke faktorer som opprettholder de utfordringene lærerne står ovenfor. I analysen anvendes begrepet *oppretholdende faktor*. En opprettholdende faktor er en faktor i den pedagogiske situasjonen som med stor sannsynlighet bidrar til at utfordringer i skolehverdagen forekommer over tid.

Et viktig arbeidsredskap i analysefasen er det vi kaller *sammenhengsirkel* (se nedenfor), der hensikten er å komme fram til hvilke faktorer i situasjonen som utløser og opprettholder eleven, klassens eller skolens utfordringer. Dette skal sikre at utfordringen blir satt inn i sammenheng med andre forhold i skolen eller klassa (Bernhardt, 2013). Denne sammenhengsirkelen er et svært viktig arbeidsredskap som er utviklet direkte fra forskning omkring lærings- og atferdsproblematikk i skolen. I sammenhengsirkelen kan vi sette inn og beskrive de ulike opprettholdende faktorene. Ved å ha fokus på hvilke faktorer som opprettholder problemer som lav lesehastighet, liten arbeidsinnsats eller bråk og uro, vil fokus trekkes vekk fra et tradisjonelt individperspektiv med vekt på at det er noe galt med eleven. Vi vil få en mer konstruktiv og undersøkende tilnærming der vi spør om hva det er i denne situasjonen som gjør at elevene handler som de gjør.



Sammenhengssirkel for analyse av opprettholdende faktorer

I analysefasen skal lærerne identifisere de aktuelle opprettholdende faktorene. Det vil si de forhold som sannsynligvis bidrar til at utfordringene vedvarer. Fokuset skal være på den samhandling som foregår der problemet eller utfordringen eksisterer. Er det utfordringer knyttet til elevenes framgang i læring skal analysen knyttes til klasserommet og den praksis som læreren utøver. Fokuset skal ikke være på forhold utenfor klasserommet. I dette ligger det at det er avgjørende å analysere de tingene vi kan få gjort noe med, ikke bruke energi på det vi ikke får endret som for eksempel forhold i hjemmet eller egenskaper ved eleven.

Det er i praksis ofte vanskelig å finne fram til hvilke faktorer som er opprettholdende i forhold til de utfordringene læreren står overfor i hverdagen. Det har sammenheng med at hva vi ser av opprettholdende faktorer er avhengig av hva vi ser etter. Læreren vil se klasserommet fra det stedet der han står og ut fra de erfaringer han har. Andre lærere i samme situasjon ville ha sett og opplevd noe annet. Elevene vil oppleve situasjonen på en annen måte, og foreldre også vil ha andre virkelighetsoppfatninger enn læreren. Om vi skal komme fram til hva som er de mest vesentlige opprettholdende faktorene, er det avgjørende at flest mulig av de ulike virkelighetsoppfatningene ligger til grunn for analysene ved at virkeligheten blir vurdert fra ulike synspunkter.

Hensikten er å se ting på nye måter, og å være åpne for nye perspektiver og tilnærminger. I utgangspunktet bør vi holde fast på de opprettholdende faktorer som vi mener mest sannsynlig påvirker utfordringene eller problemene vi står ovenfor. Det må foreligge klare pedagogiske argumenter for at sammenhengene er slik vi tror. I analysen er det ikke tilstrekkelig å ha en personlig hypotese om sammenhenger. Senere tiltak og strategier skal baseres på mest mulig holdbare eller bekreftede antagelser, basert på data, grundig refleksjon og argumentasjon mellom lærere og skoleledere. Dersom vi skaffer oss god oversikt over disse

forholdene, kan vi i neste omgang endre atferd og læringsmiljø gjennom å fjerne eller forandre de faktorene som opprettholder de uønskede situasjonene.

Lærere bør på en grundig og seriøs måte diskutere de kartlagte sammenhengene mellom utfordringene og de opprettholdende faktorene i situasjonen. Samtidig er det vesentlig å få avsluttet denne fasen og gå videre i forhold til å utvikle tiltak og strategier. Erfaringene fra bruken av analysemodellen viser at mange lærergrupper bruker for lang tid på denne analysen, og at de dermed får store problemer med å realisere nødvendige pedagogiske tiltak (Nordahl, 2015).

Eksempel på pedagogisk analyse: analysedel

Når en skole eller en klasse får resultater som ikke er helt slik de ønsket, er det vanlig å diskutere hva som kan gjøres for at resultatene skal forbedres. Men det foretas mer sjelden en analyse av hvorfor resultatene er som de er (Bernhardt, 2013). En slik analyse er avgjørende om det senere skal iverksettes pedagogiske tiltak som forbedrer resultatene. Dette kan sammenlignes med at en lege alltid stiller en diagnose før behandlingen bestemmes. Nedenfor er det vist et eksempel på problemformulering og analyse av opprettholdende faktorer ut fra data.

Skolens målsetting:

Færre en 15 % av elevene skal være på nivå 1 på nasjonale prøver i lesing.

Datagrunnlag:

Resultater på nasjonale prøver i lesing viser at gjennomsnittet de siste tre årene er at skolen skårer noe dårligere enn det nasjonale snittet. Andel av elever på nivå 1 har i de tre årene vært på henholdsvis 21 %, 28 % og 24 %. Skolen skårer dessuten dårligere enn det nasjonale snittet i elevundersøkelsen under området læringskultur.

Problemformulering:

Hvorfor har skolen vedvarende dårlig resultater på nasjonale prøver i lesing tilfredsstillende?

Målformulering:

Andelen elever på nivå 1 i lesning skal reduseres fra 24 % til 15 %.

Informasjonsinnhenting:

Informasjon fra interne kartleggingsprøver i lesing og samtaler med lærere om undervisning og resultater.

Analyse av opprettholdende faktorer:

Resultatene har skoleledelsen presentert for alle lærerne på skolen. I presentasjonen ble det vektlagt at disse skoleresultatene er summen av enkeltelevers prestasjoner. Det ble uttrykt av skoleledelsen at de nødvendige databaserte samtalene ikke skulle ha fokus på elevforutsetninger, skolens økonomi eller andre forhold som skolen ikke har innflytelse på. Deretter har de ulike teamene på skolen diskutert hvordan disse resultatene kan forstås i form av hva som opprettholder vedvarende dårlige resultater i lesing. Her har også lærerne diskutert egen undervisning og vektlegging av lesing som grunnleggende ferdighet. Det er stilt kritiske spørsmål, og lærere som har opplevd gode leseprestasjoner god framgang hos sine elever har forklart hvordan de har undervist. Skoleledelsen har oppsummert de skriftlige oppsummeringene av drøftingene, og den har dessuten hatt samtaler med teamlederne. Ut fra dette er det identifisert fire opprettholdende faktorer eller forklaringer på resultatene som de mener er avgjørende:

