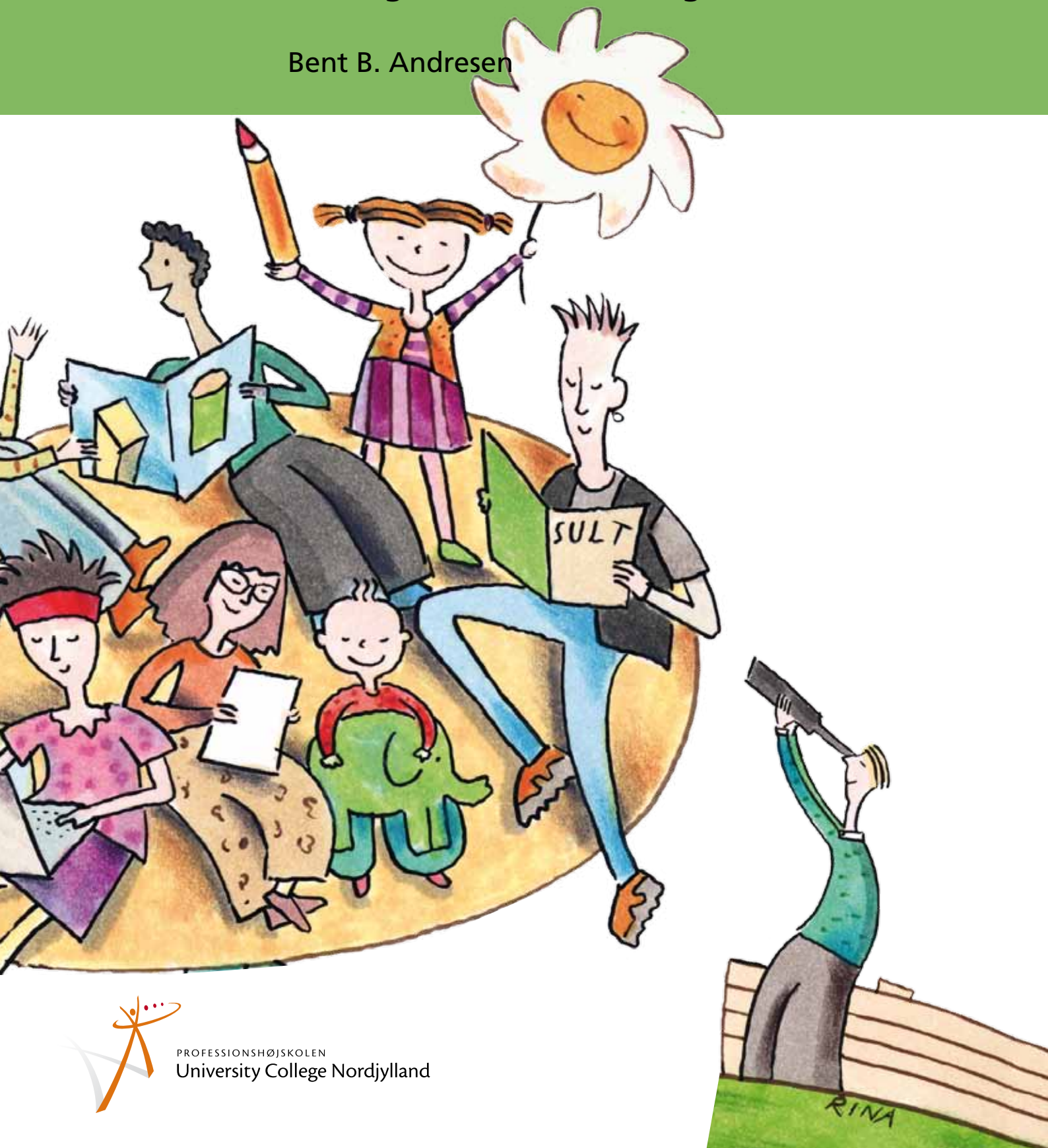


# Billeder af en udviklingsorienteret folkeskole

LP-modellen, forskningsbaseret viden – vi gør det, der virker

Bent B. Andresen



PROFESSIONSHØJSKOLEN  
University College Nordjylland

# Billeder af en udviklingsorienteret folkeskole

LP-modellen, forskningsbaseret viden – vi gør det, der virker

Resultaterne af en interviewundersøgelse foretaget på 45 LP-skoler

Bent B. Andresen

2009

Bent B. Andresen

**Billeder af en udviklingsorienteret folkeskole**

1. udgave, 1. oplag, 2009

© 2009 University College Nordjylland og forfatterne

Illustration på omslag: Rina Dahlerup

Serieredaktør:  
Lektor, Ph.d. Preben Olund Kirkegaard, UCN

Oversættelse Louise Thierry Pedersen

Grafisk produktion: Dafolo A/S, Frederikshavn

Dafolo er kvalitetscertificeret efter ISO 9001 og miljøcertificeret efter ISO 14001. Dafolo har i sin miljømålsætning forpligtet sig til en stadig reduktion af ressourceforbruget samt en reduktion af miljøpåvirkningerne i øvrigt. Der er derfor i forbindelse med denne udgivelse foretaget en vurdering af materialevalg og produktionsproces, så miljøpåvirkningerne er mindst mulige.

Kopiering fra denne bog kan kun finde sted på de institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Forlagsekspedition:  
Dafolo A/S  
Suderbovej 22-24  
9900 Frederikshavn  
Tlf. 9620 6666  
Fax 9843 1388  
E-mail: mi@dafolo.dk - dafolo@dafolo.dk  
www.fleksibellaering.dk - www.dafolo.dk

Varenr. 6263

ISBN 978-87-991408-4-8

---

# Indhold

<b>Forord</b> .....	5
<b>Resumé og anbefalinger</b> .....	7
Anbefalinger .....	8
<b>English summary</b> .....	10
<b>Læsevejledning</b> .....	12
<b>1. Design af forskning i tilknytning til LP-gruppernes arbejde</b> .....	13
En krumtap i udviklingen af skolekulturen .....	14
<b>2. Udvalgte nøglebegreber</b> .....	17
Italesættelse og systemisk tænkning .....	17
Refleksioner og mentalitetsændringer .....	18
Fælles fodslag og visioner .....	19
<b>3. Italesættelse og systemisk tænkning</b> .....	21
Det mest ufarlige udgangspunkt .....	21
Iagttagelse og italesættelse uden straks at vurdere .....	22
Skift i fokus .....	23
<b>4. Refleksioner og mentalitetsændringer</b> .....	26
Tid til refleksion om praksis .....	28
Refleksioner om lærer/elev-relationer .....	31
Refleksioner om elevernes indbyrdes samspil .....	32
<b>5. Fælles fodslag og visioner</b> .....	34
Anerkendende pædagogik .....	34
Klasseledelse .....	36
<b>6. Loyaltet overfor systematikken i LP-modellen</b> .....	38
LP-modellens hovedfaser .....	38
Mentalitetsændring .....	40
Indkøringsperioden .....	42
Tilpasning af modellen .....	44
<b>Litteraturhenvisninger</b> .....	46
<b>Bilag 1: Oversigt over fokusgruppeinterview</b> .....	47
<b>Bilag 2: Oversigt over interviewtemaer</b> .....	53

---



## Forord

Denne publikation tegner et billede af de hidtidige erfaringer med udvikling af skolernes læringsmiljø og praksis, som tager udgangspunkt i LP-modellen og anvender den efter devisen: ”græsset gror nedefra, men vandes ovenfra”.

Rapporten er lavet på initiativ af University College Nordjylland, som har stået for den praktiske gennemførelse af interviewundersøgelsen. Tak til alle lærere, pædagoger og skoleledere, som har medvirket til at gennemføre den, og til interviewererne for en stor indsats, og en særlig tak til Videncenter for evaluering i praksis (CEPRA) for deres aktive medvirken.

Endvidere tak til Ole Hansen og andre personer tilknyttet UCN for at tage initiativ til forskning i tilknytning til arbejdet med LP-modellen i Danmark.

5. maj 2009

Bent B. Andresen



## Resumé og anbefalinger

Det er karakteristisk for den pædagogiske forskning i Danmark, at der hidtil har været relativt få ressourcer til at undersøge de faktorer, der påvirker elevernes adfærd og læring i grundskolen. Via litteraturstudier er det påvist, at lærernes faglighed, lærer-elevrelationer, klasseledelse og feedback på elevernes arbejde præger elevernes udbytte af undervisningen. Sådanne studier følges nu op af forskning i tilknytning til skoleomfattende arbejde med faktorer, der præger elevernes trivsel, adfærd og læring. Det sker med særligt henblik på aktiviteter baseret på LP-modellen for pædagogisk analyse og tiltagsudvikling.

Det er en "social model" med vægt på at identificere og reducere eller helt fjerne faktorer, som skaber afstand mellem ønskede og faktiske situationer i undervisningen og skolens læringsmiljø. Resultaterne af en interviewundersøgelse foretaget på 45 skoler i slutningen af 2008 viser, at denne indsats er relevant:

Den skoleomfattende indsats baseret på LP-modellen stimulerer en mentalitetsændring, som gør det muligt at tænke nyt om kendte problemer i skolens praksis og læringsmiljø. De deltagende lærere og pædagoger gør nærmere bestemt erfaringer med en systematisk fremgangsmåde, som er tilpasset udfordringer, som de identificerer. Deres indsats fører til øget opmærksomhed på miljøfaktorer, som de har mulighed for at gøre noget ved – også selv om de i nogle tilfælde begynder med at afdække elever med særlige behov i undervisningen.

Interviewene vedrører forventningerne og de indledende erfaringer med analyse af skolens læringsmiljø og praksis i LP-grupperne. Der er etableret LP-grupper af lærere og pædagoger på hver af de 45 skoler, og interviewene peger på, at mødeaktiviteten i disse fora bidrager til at italesætte, iagttage og indhente information om aktuelle ændringsbehov i skolehverdagen. Desuden får deltagerne lejlighed til at analysere disse informationer og gennemføre opfølgning.

De analyserede problemstillinger spænder vidt fra enkeltelever med uhensigtsmæssige læringsstrategier over indbyrdes relationer i grupper af elever til lærernes klasseledelse og relationer til eleverne. LP-gruppernes analyse af sådanne udfordringer i skolehverdagen medvirker til at flytte oplevede behov ind i fagsproget og det bevidste område. Særligt er det en anledning for deltagerne til at italesætte og iagttage den måde, som de fungerer på sammen og hver for sig.

Som et led i LP-gruppernes arbejde foregår der teamlæring. Grupperne deltager i efteruddannelse tilrettelagt af UCN som e-læring, og der finder læring sted i forbindelse med deres analyse af lokale ændringsbehov og implementering af nyskabende måder at gøre tingene på. For nogle deltagere er det en stor udfordring, at de så at sige skal lægge bånd på sig selv, fordi de ikke straks kan følge op med handling. Mentaliteten er handlingsorien-



teret, men modellen stimulerer dem til at arbejde med klart adskilte faser, hvor de starter med at italesætte, iagttage og analysere lokale ændringsbehov, og først derefter begynder at udvikle tiltag egnet til at dække disse behov.

Grupperne har tid til at mødes regelmæssigt og benytte de fremgangsmåder og materialer, som de har fået kendskab til gennem det omtalte e-læringsforløb. De identificerer og italesætter ændringsbehov, inden de vurderer, hvilke tiltag de ønsker at udvikle og gennemføre. Den tid, der medgår til analyse og refleksioner i LP-grupperne, bevirker bl.a., at gruppernes opfølgning bliver velovervejet og systematisk. Desuden udvikler grupperne fælles fodslag og visioner, som har en afsmittende virkning på undervisningen og læringsmiljøet.

Det medvirker til at reducere eller fjerne faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds- og trivselsproblemer i skolehverdagen, og som reducerer elevernes læringsudbytte.

Som følge heraf kan arbejdet med modellen bidrage til at udvikle skoler, som er et godt sted at være og et godt sted at lære for alle elever. LP-grupperne vælger generelt at behandle ændringsbehov, som de selv har mulighed for at dække. Herved sker der et skift i fokus fra individuelle elevenskabegenskaber til processer og hændelsesforløb i elevernes omgivende miljø.

### **Anbefalinger**

Arbejdet i LP-grupperne er generelt kommet fint fra start på de 45 skoler. De gennemførte interview giver derfor ikke anledning til at anbefale gennemgribende ændringer. De seks anbefalinger vedrører udelukkende detaljer i organiseringen af det skoleomfattende udviklingsprojekt (se skema 1).

Skema 1. Oversigt over anbefalinger

Fælles for den enkelte skole og vejleder-institution (PPR)	Grupperne får sparring og vejledning om formulering af problemstillinger og metoder til observation og iagttagelser mv., og det anbefales at evaluere den hidtidige vejledning, dvs. vurdere værdien heraf for indsatsen i LP-grupperne.
Fælles for den enkelte skole	Grupperne er sammensat under hensyntagen til lokale forhold, som bevirker, at nogle grupper er sammensat på tværs og andre på langs af skolens årgange, og det anbefales at evaluere den nuværende sammensætning (betydningen af at grupperne er sammensat på en bestemt måde), herunder om der er behov for at justere denne sammensætning for at styrke deltagernes udbytte.
I de enkelte LP-grupper	Grupperne organiserer selv deres arbejde, og det anbefales at evaluere denne organisering, herunder værdien af de nuværende tidspunkter for møder, deres omfang samt forberedelse og opfølgning på disse møder.
I ledelsesteamet	Teamet organiserer selv sine aktiviteter, og det anbefales at evaluere disse, herunder værdien af den hidtidige arbejdsform og om og i hvilket omfang, der er behov for at ændre mødestrukturen.
For LP-koordinatoren	Hver skole udpeger en koordinator, og det anbefales, at koordinatoren evaluerer sin indsats. Det kan f.eks. ske med særligt henblik på at vurdere, om der er behov for at styrke indsatsen fremover gennem deltagelse i temadage, netværksdannelse med andre koordinators, tættere samspil med ledelsesteamet e.l.
Blandt tovholderne	Hver LP-gruppe har en tovholder, og det anbefales, at tovholderne i fællesskab evaluerer deres indsats. I et fremadrettet perspektiv kan de bl.a. afklare, om der er informationer eller materialer eller inspiration om deres rolle i udviklingsprojektet, som de savner og/eller kan medvirke at styrke deres indsats.

## English summary

This paper reports research set out to discover the crucial role that schools play in creating learning environments with higher educational outcome and less behavioural or motivational problems than usual. Desk studies indicate that the teachers' knowledge of subject matter, class room management and the provision of feedback are key factors. These studies are accompanied by research, currently in progress, on teachers' analysis, the learning environment and subsequently school improvement interventions. The research produces knowledge about what works in school development projects. In particular, it addresses the crucial question: How to foster a shift of focus from the medical to a social model of learning?

The research focuses on the implementation of a model of analyses and improvement of interventions into Danish schools (grade 0-10). The model is based on a research and development project labelled "Learning environment and Pedagogical Analysis" (LP). It is a social model focusing on the gap between preferred situations and actual situations in the teaching and learning at the schools involved. In three years, the whole staff of these schools meets on a regular basis to identify, observe and analyse factors in their practice and learning environments causing behavioural, motivational, and learning problems.

The research results based on a study in 45 Danish schools show that the staff appreciates the application of this approach. According to the members of the interviewed staff, it changes their mental pedagogical models fostering new or innovative thinking about old problems. Even when they begin analysing the learning potential of individual learners and special needs in education, the staff manages to focus on social factors influencing the learner's behaviour, motivation and learning.

They form teams of 5-10 adults and the results of the study show that their teamwork fosters reflexion on practice and systematic observation of factors in the educational environments causing and maintaining challenges. Moreover, it fosters proper improvement interventions in order to meet these needs. The challenges covered by the teams encompass learning strategies, relationships between the young learners, classroom management and relationships between teachers and learners. The needs for change experienced by the teams become explicit. In particular, they become aware of the way in which they teach individually and in cooperation.

The processes foster team learning. Each team benefits from attending e-learning courses organised by the University College North, and they learn while analysing the needs for local changes and implementing innovative solutions to old problems.

Dealing with the LP model of educational analysis, the teams have to separate observation and judgement. Most often, the staffs of the schools are used to act immediately when they spot a problem or a challenge. The required examination of the factors causing problems

helps them to separate the phases of analyse and action. Most often, they analyse the problems carefully before they jump to conclusion and decide how to follow-up.

Each school allocates time to the teams to meet regularly and apply the LP-model and to study the materials provided at the e-learning courses. In three years, the teams identify and reflect on the needs for improvement interventions and propose changes of the current pedagogical agenda reflecting these needs. Their reflection on action brings about proposed improvement interventions that they consider carefully and systematically. In addition, they get into step and develop common visions that improve their individual teaching efforts and the whole learning environment at their schools.

In this way, the teams reduce the impact of factors creating, influencing and maintaining appropriate behaviour and development of competencies of the learners. The focus of the staff shifts from the capacity of the individual learners towards processes and events in the educational system and setting. They consider the needs for improvement of these settings, which they themselves are able to meet. Consequently, the application of the LP-model fosters the development of suitable settings to be and learn in for all learners.

## Læsevejledning

Denne publikation tegner et billede af de hidtidige erfaringer med udvikling af skolernes læringsmiljø og praksis, som tager udgangspunkt i LP-modellen og anvender den efter devisen: ”græsset gror nedefra, men vandes ovenfra”. Publikationen indeholder derfor ikke en introduktion til LP-modellen eller information om den øvrige forskningsindsats i tilknytning til arbejdet med modellen. Interesserede henvises i stedet til information på [www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk) og til den første danske forskningsrapport (Nordahl & Egelund 2009).

Nærværende publikation indeholder heller ikke en behandling af didaktiske udfordringer knyttet til differentiering og variation i undervisningen. Interesserede henvises i stedet til den omfattende litteratur om disse emner (se f.eks. Andresen 2009).

Publikationen indeholder kapitler om:

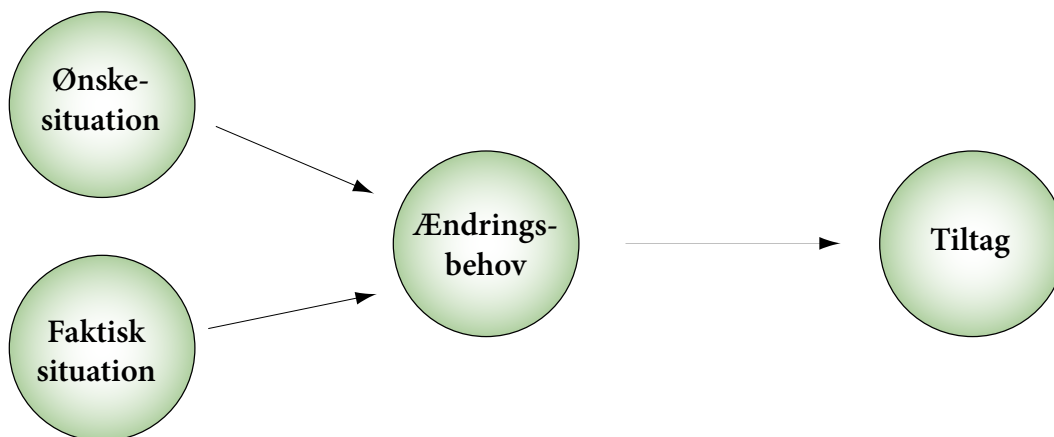
- 1) forskningsdesign
- 2) nøglebegreber
- 3) resultater om italesættelse og systemisk tænkning
- 4) resultater om pædagogiske refleksioner og mentalitetsændringer
- 5) resultater om pædagogisk fodslag og fælles visioner
- 6) hidtidige erfaringer med systematikken i LP-modellen.

Læsere, som er mest interesseret i resultaterne af arbejdet med LP-modellen, kan koncentrere sig om kapitel 3-5.

# 1. Design af forskning i tilknytning til LP-gruppernes arbejde

Lærere og pædagoger kan benytte LP-modellen til at indkredse, beskrive, begrunde og dække ændringsbehov, som skyldes, at der er afstand mellem deres ønsker til lærings-situationer og de faktiske situationer (fig. 1).

Fig. 1.



Hensigten er selvfølgelig at reducere denne afstand ved at udvikle læringsmiljøer i den enkelte skole med gunstige betingelser for alle elevers udvikling. Hensigten er også at udvikle en fælles sprogbrug for at nå til en kollektiv forståelse af sammenhængen mellem elevernes handlinger i skolen og forhold i læringsmiljøet og undervisningen. Arbejdet skal lede frem mod en fælles, forandringsorienteret kultur på den enkelte skole.

Der er fokus på faktorer i skolens praksis og miljø, som påvirker elevernes læring. LP-modellen kan betegnes som en *social* model. Opmærksomheden er i mindre grad rettet mod individuelle egenskaber (elevers alder, personlighed, læringspotentialer og tilgang til læring mv.) og i højere grad mod sociale processer og hændelser i elevernes omgivende miljø.

Når det pædagogiske personale fokuserer på, om og i hvilket omfang der er behov for ændringer i deres pædagogiske praksis eller skolens læringsmiljø, er nøglebegrebet *opretholdende faktorer*. Begrebet, der er en nyskabelse i de pædagogiske overvejelser i Danmark, betegner faktorer i skolemiljøet, som skaber og fastholder problemer for eleverne. Tre eksempler er ringe lærer-elevrelationer, utydelig klasseledelse og mangelfuld feedback på elevernes arbejde.

Hensigten med forskningen er at skaffe ny – og helst også nyttig – viden om betydningen af at sætte fokus på disse faktorer – og mere generelt viden om, hvad der virker i skoleudviklingen. Da forskningen bliver gennemført med særligt henblik på skoleomfattende anvendelse af LP-modellen er hensigten desuden at skaffe viden om skolernes anvendelse

af den: Hvilke erfaringer gør det pædagogiske personale med systematisk iagttagelse og analyse af opretholdende faktorer og opfølgning i en 3-årig periode?

## En krumtap i udviklingen af skolekulturen

Et forskningsdesign er bl.a. karakteriseret ved de enheder, som er i fokus, og som kan være skoler, klasser, skoleledelser, lærerteam, elevgrupper eller enkeltelever. Den grundlæggende enhed i nærværende følgeforskning er *LP-grupper*. De består af lærere og pædagoger, som i fællesskab analyserer og udvikler tiltag til forbedring af skolens undervisning og læringsmiljø (boks 1).

### Boks 1. Organisering af arbejdet i LP-grupper

Hver LP-gruppe:

- har en tovholder, som medvirker til at sikre kurs og retning i arbejdet
- mødes regelmæssigt, prioriterer at være fuldtallige fra mødernes start til deres afslutning, opsummerer de fælles drøftelser på skrift og formidler resultaterne til kollegaer
- drager nytte af ekstern vejledning.

Grupperne dannes ved starten af det 3-årige udviklingsarbejde. I denne periode mødes de regelmæssigt, og de organiserer selv deres arbejde. I praksis udgør de krumtappen ved anvendelse af den sociale model. De er derfor helt centrale, når man vil følge og vurdere arbejdet med LP-modellen.

Forskningen omfatter ikke observationer af LP-gruppernes indsats, men bygger på interview om denne indsats. Der er gennemført interview om LP-gruppernes erfaringer og arbejdsformer med et panel fra hver skole i slutningen af 2008<sup>1</sup>. Et panel består af op til fire medlemmer af den enkelte skoles LP-grupper, typisk to tovholdere og to menige medlemmer. Så vidt muligt har de erfaringer med undervisningen i forskellige fag, og de repræsenterer både LP-grupper fra mellemtrinet og overbygningen.

I første omgang involverer forskningen LP-grupper på de skoler, som påbegyndte arbejdet med modellen i skoleåret 2007/08. Det omfatter i alt 45 folkeskoler, heraf 28 vest for og 17 skoler øst for Storebælt (se skema 2).

<sup>1</sup> Der er planlagt yderligere to interview med de fire personer på hver skole efter ca. to års arbejde i LP-grupperne og et halvt år efter afslutningen heraf.

Skema 2. Medvirkende skoler i den første interviewundersøgelse

10. Klasse Center Vordingborg	Abildhøjskolen	Antvorskov Skole	Bauneskolen	Dueholm-skolen
Enggårdskolen	Fanefjordskolen	Filskov Skole	Frøslev-Padborg Skole	Frøslev Skole
Grindsted Vestre Skole	Hejnsvig Skole	Hjertebjergskolen	Hvidbjerg Skole	Isenvad Skole
Islingeskolen	Kastrup Skole	Kloster-nakkeskolen	Kolind Centralskole	Lange-bækskolen
Lem St. Skole	Linde-gårdsskolen	M. C. Holms Skole	Marienberg Skole	Mørke Skole
Nordmorsskolen	Nordre Skole, Silkeborg	Ørslev Kloster Skole	Ørslev Skole	Øster Jølby Skole
Rødkærsbro Skole	Skovbakkeskolen	Søndermarks-skolen Billund	Søndre Skole Grindsted	Sorring Skole
Sparkær Skole	Stege Skole	Stenderup Skole, Grindsted	Sven Gønge Skolen	Vejerslev Skole
Vestre Skole Silkeborg	Vintersbølle Skole	Vorbasse Skole	X-class 10. klasse-centret i Slagelse	Ådalsskolen

En oversigt over interviewere og deltagerne fra de 45 skoler findes i bilag 1. Under interviewet er deltagerne til stede, så de har mulighed for at nuancere og uddybe det, de andre deltagere siger. Interviewene er *semi-strukturerede*; idet der anvendes en spørgeguide med samme temaer på alle skoler (bilag 2). Varigheden er ca. 45 minutter.

Hvert interview er blevet skrevet ud og sendt til deltagerne til kommentering, hvorefter udskriften er blevet færdiggjort og fortolket. Fortolkningen er baseret på en fremgangsmåde, som ikke blot fører til beskrivelser og sammenfatninger af indtryk fra interviewene, men til teori, som kan være ledetråd ved fremtidige handlinger og skoleudvikling. Det er en teori om, hvad der virker, når grundskolens udvikling lægges i hænderne på skolens pædagogiske medarbejdere og ledelse – og ikke et bidrag til en stor fortælling om undervisning og læring i almindelighed.

Teorien er udformet, så den kan være relevant for praksisfeltet. Der er forskningsmæssigt belæg for den, men den bliver ikke bevist. Hensigten er, at den skal være plausibel. Det forhold, at indholdet både er tæt på praksis og troværdigt, gør den egnet som grundlag for opfølgning på de enkelte skoler.



Forskningens problemstilling er som nævnt, hvad der virker i en skoleomfattende udvikling. Det er et spørgsmål om, hvorvidt LP-modellen kan bruges – og bliver brugt – til at udvikle og forbedre skolens praksis og læringsmiljø. Jo mere ny og nyttig viden, der kan tilvejebringes om dette spørgsmål, jo bedre beslutningsgrundlag får den enkelte skole(leder) for tilrettelæggelse af udviklingsprojekter. Resultatet er derfor af betydning for tilrettelæggelse af fremtidige udviklingsprojekter.

## 2. Udvalgte nøglebegreber

I det følgende præsenteres en begrebsramme, som anvendes ved fortolkning af interviewdata. Den omfatter seks centrale kategorier (se boks 2) og formodede sammenhænge mellem disse. Fem af disse kategorier er nøglebegreber i hidtidig forskning om organisations- og skoleudvikling. Den sjette kategori, fælles fodslag, er anvendt af deltagerne i interviewene og betegner et værdifuldt resultat af arbejdet med LP-modellen.

Boks 2.

Centrale begreber i den kvalitativt orienterede forskning:

- italesættelse
- systemisk tænkning
- refleksion
- mentalitetsændringer
- fælles fodslag
- visioner.

### Italesættelse og systemisk tænkning

De enkelte hændelser i skolehverdagen er en del af en struktur, som er udviklet over en årrække (Senge 1990). Denne struktur udgør en helhed, der præger sociale processer, som igen bestemmer de konkrete hændelser (hvem der gør hvad). Første gang skolens pædagogiske medarbejdere prøver noget nyt, overvejer de, hvordan det er bedst at gøre det. Med tiden bliver det til, at ”vi gør som sidste gang”. Efterhånden tænker personalet mindre over struktureringen af det, de gør (Berger & Luckmann 1966). Hvis de samme problematiske begivenheder bliver ved med at gentage sig, opstår der et behov for at ændre disse rutiner. Det pædagogiske personale må identificere miljøfaktorer, som skaber og fastholder elevernes problemer.

Italesættelsen af ændringsbehov kan også tydeliggøre de pædagogiske linjer og føre til formulering af pædagogiske problemstillinger. Begrebet *italesættelse* betegner en måde at tale om/anskue et fænomen på, som medvirker til at flytte erfaringer ind i fagsproget og det bevidste område (Foucault 1970). Nogle former for italesættelse er baseret på relativt løse formodninger. På trods heraf kan de ende med at blive taget for givet. Det kan LP-grupperne undgå, fordi deres drøftelser er baseret på, at de både indhenter information om skolens praksis og læringsmiljø og analyserer disse informationer i fællesskab.

Når grupperne behandler ændringsbehov, som skyldes, at der er for stor afstand mellem faktiske og ønskede pædagogiske situationer (fig. 1), kan de analysere helheden af pædagogisk praksis og læringsmiljø, inden de ændrer noget. Herved kan de undgå hovsaløs-

ninger og fremme de mentalitetsændringer hos skolens parter, som er en forudsætning for langtidsholdbare løsninger.

## Refleksioner og mentalitetsændringer

Pædagogisk mentalitet er dybt integrerede antagelser og generaliseringer, som influerer på den måde, hvorpå pædagogiske medarbejdere forstår skoleverdenen og handler i denne. De præger den opfattelse, som de hver især har af egen rolle, andre personer i skolen og i det hele taget ethvert aspekt af skoleverdenen (Senge et al. 2000). Generelt betegner begrebet *mentalitet* en måde at tænke og føle på. Det kan f.eks. være generel tillid eller det modsatte til voksne, børn og unge.

Mentalitetsforskelle forklarer, hvorfor to mennesker kan iagttage præcis samme begivenhed og beskrive den vidt forskelligt. De lægger simpelthen mærke til forskellige detaljer. Hvis man fokuserer på indtryk, som bekræfter en eksisterende mentalitet, kan det medvirke til, at man overser væsentlige udfordringer i den pædagogiske praksis (Senge 1990). Synsninger opfattes fejlagtigt som sikker viden, fordi de bygger på indtryk fra skolens praksis, men det er kun indtryk, man selv udvælger. De fungerer som et filter, som i værste fald kan fastlåse den pædagogiske praksis.

LP-modellen stimulerer en mentalitetsændring, som gør det muligt at bryde med pædagogisk vanetænkning og finde nyskabende løsninger på kendte problemer i skolens praksis og læringsmiljø. Som følge heraf kan innovative tiltag bidrage til at udvikle skolen som er et godt sted at være og et godt sted at lære for alle elever. Selve begrebet *innovation* betegner en idé, en praksis e.l., som opfattes som ny og realiseres af skolens aktører. Idéerne behøver ikke at være så nye, at ingen har hørt om dem før. For at udvikle nyskabende løsninger på kendte problemer er det tilstrækkeligt, at idéerne er uafprøvede på den enkelte skole (Rogers 2003).

Det kræver tid – i nogle tilfælde flere år – at realisere en ny idé og opnå, at den bliver generelt accepteret. Indsatsen omfatter to faser (Rogers 2003). Først sætter LP-grupperne dagsordenen ved at reflektere over aktuelle ændringsbehov. Begrebet *refleksion* betegner i denne sammenhæng processer, hvor LP-grupperne bliver bevidste om deres pædagogiske mentalitet, således at de bliver i stand til at se, hvordan den påvirker deres handlinger i skolehverdagen (Schön 2001). Gennem refleksionen bliver de iagttagere af egen tankegang og inspireret til at tænke over og fokusere på fælles udvikling. De drøfter, iagttager og analyserer bl.a. udfordringer, som skaber behov for forandring, og overvejer også, om det overhovedet er muligt for dem at overvinde disse udfordringer.

Endvidere kan de iagttage og analysere positive elementer i den hidtidige praksis og drøfte, iagttage og analysere, hvordan de kan fastholde og styrke dem.

På baggrund heraf beslutter grupperne derpå, hvordan de vil følge op. Det kaldes *initieringsfasen*. Innovationer omfatter som nævnt altid en handlefase, som også kaldes *im-*

*plementeringsfasen*. Den omfatter dels tilpasning af forandringerne i forhold til behovet og gennemførelse af disse, og dels udbredelse af den praksis, som har de ønskede konsekvenser.

Begrebet *tilsigtede konsekvenser* betegner ønskede eller planlagte effekter af en innovation, herunder om og i hvilket omfang effekten er holdbar på længere sigt. Det er selvfølgelig også nødvendigt på forhånd at overveje eventuelle bivirkninger. Begrebet *utilsigtede konsekvenser* betegner uønskede forandringer, som følger i kølvandet på innovative tiltag. Sådanne uønskede eller indirekte konsekvenser af at dække et ændringsbehov er vanskelige at vurdere præcist på forhånd, men det er muligt at reflektere over dem – og herigenem søge at begrænse dem. Disse refleksioner virker tilbage på denne mentalitet, således at den kommer til at fremstå på nye måder, som parterne kan handle ud fra.

Refleksionerne kan desuden bringe implicite, pædagogiske principper ind i fagsproget og gøre tavse antagelser og holdninger eksplicite. LP-grupperne kan også stille kritiske spørgsmål til hinandens formodninger og udvikle et fælles fagsprog og en tydelig pædagogisk mentalitet:

- hvad er iagttagelserne bag formodningen om, at der er et problem?
- er alle enige om, hvad disse iagttagelser er?
- hvilken formodning er rimelig på baggrund af disse iagttagelser?

Selve evnen til at reflektere kræver, at man nedsætter hastigheden på sine tankeprocesser, så man bliver i stand til at få øje på den mentalitet, som ligger bag dagligdags handlinger (Senge 1990). Det kan være en udfordring, hvis mentaliteten er præget af en opfattelse af, at pædagogiske medarbejdere skal være ekstremt handlingsorienterede. Handlingstvangen kan begrænse mulighederne for at opnå en dybere forståelse af skolens praksis og læringsmiljø, fordi denne mentalitet præger iagttagelserne heraf. For at undgå, at det sker, er LP-gruppernes indsats opdelt i faser. De venter med at implementere tiltag, til de har haft tid til systematisk iagttagelse og analyse af aktuelle ændringsbehov.

### **Fælles fodslag og visioner**

En anden faktor, som øger udsigten til vellykkede forandringer, er læreres og pædagogers samarbejde. Praksisformer, som passer og virker sammen, sammenfatter flere LP-grupper under begrebet *fælles fodslag*. Det pædagogiske personale gør tingene sammen og hver for sig. For at udvikle den pædagogiske praksis og læringsmiljøet, må der være en tæt sammenhæng mellem individuel, selvstændig praksis og skolens praksis som helhed. Det er påvist i en svensk undersøgelse, som har fulgt forandringerne tæt på fire skoler i en femårig periode (Larsson 2004). Udviklingen af kulturen på de fire skoler afhænger tydeligvis af, om og i hvilket omfang der er fælles fodslag blandt de pædagogiske medarbejdere. Hvis der ikke er tydelige, fælles pædagogiske linjer, ændres praksis kun langsomt eller slet ikke.

På en af de fire skoler samarbejder lærerne f.eks. sjældent om planlægning eller udførelse af undervisningen. Den pædagogiske praksis er ikke tydelig, og den bliver næsten aldrig drøftet blandt kollegaer. Privatpraktiserende lærere gør erfaringer i egen undervisning og ved deltagelse i efteruddannelse, men de deler sjældent deres erfaringer med kollegaer. Den pædagogiske praksis ændres meget lidt i femårsperioden.

På to andre skoler bliver den pædagogiske praksis ændret i større omfang i perioden. Lærerne på disse to skoler udvikler kompetencer gennem indbyrdes samvirke, men det sker mindre hyppigt end på den fjerde skole. På denne skole udvikler lærerne nemlig altid deres kompetencer i tæt samarbejde med kollegaer. Lærerne opfatter således hinanden som læringsressourcer, og de iagttager hinandens praksis og hjælper hinanden med at løse nye undervisningsopgaver. De udveksler idéer om forløb og synspunkter på undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse, og de har en konstruktiv dialog og et relativt tæt samarbejde om pædagogisk praksis.

Undersøgelsen peger med andre ord på, at fælles fodslag og visioner bevirker, at det pædagogiske personale får lettere ved at identificere ændringsbehov og aftale, hvad de vil gøre for at udvikle skolens praksis og læringsmiljø. Som enhver rejse begynder det med, at parterne i fællesskab beskriver målet med processen, dvs. udvikler forestillinger om fremtidige undervisningssituationer. Ønskesituationerne kan f.eks. beskrive elevernes undervisning og læring, og herunder deres motivation og arbejdsomhed om 1-2 år. Til at begynde med er de pædagogiske situationer, som LP-grupperne ønsker at skabe, inden for synsvidde, men uden for rækkevidde.

De kaldes også visioner. Begrebet *vision* betegner konkrete forestillinger om den fremtid, man gerne vil skabe. Det er væsentligt, at visionerne er fælles (Senge 1999), hvilket forudsætter, at skolens visioner knyttes sammen med personlige visioner (Senge et al. 2000). Efter den indledende refleksion over de ønskede situationer kan LP-grupperne følge op ved at beskrive deres pædagogiske visioner mere udførligt. Efterhånden kan de også overveje spørgsmål som: hvad kan bringe os dertil, hvad står i vejen, og hvad vil vi gøre ved det?

### 3. Italesættelse og systemisk tænkning

Fortolkningen af interviewdata viser, at den systematiske fremgangsmåde medvirker til at undgå pædagogiske fejlslutninger, som f.eks. kan opstå, hvis man slutter fra pædagogiske udfordringer til individuelle faktorer. Elevernes egenskaber benyttes i så fald til at forklare, hvorfor der opstår afstand mellem ønskede undervisningssituationer og faktiske situationer. LP-grupperne sigter mod at inddrage andre opretholdende faktorer end elever, der opfattes som specielle. De sætter fokus på faktorer, som de har mulighed for at gøre noget ved.

#### Det mest ufarlige udgangspunkt

Når de identificerer en udfordring, som de vil behandle, følger mange LP-grupper desuden et råd om at starte med en relativt simpel problematik. Nogle grupper starter med at drøfte cases om elever, som de betragter som ”mest ufarlige”. En gruppe begynder f.eks. med at drøfte en enkelt elevs adfærd. Eleven karakteriseres som *enebarn*. Han er vant til hjemmefra, at det hele drejer sig om ham. Det bliver sagt med et glimt i øjet og vidner om, at gruppens medlemmer skal have lidt tid til at vænne sig til tanken om, at problemer og udfordringer også kan skyldes faktorer, som de er ansvarlig for (se boks 3).

Boks 3.

Relationer mellem elever er det mest ufarlige. Andre udfordringer bringer lærernes indsats i fokus. Det er sværere at starte med denne type udfordringer, når det er nyt.

Vi har, indtil LP startede, altid haft et punkt, der hed ”bekymrings elever”. Det kunne godt blive en løs snak omkring eleverne. Efter LP er vi grundigere, og tager det mere seriøst. Vi går også mere i dybden.

Vi har valgt at have fokus på de stille elever, da det er et problem, at de ikke deltager i den daglige undervisning. Vi vil gerne vide, om det er en rolle, som de har i kraft af deres kammerater, eller om det er undervisningens tilrettelæggelse, der betyder noget.

Systemisk tænkning indebærer, at LP-grupperne italesætter pædagogiske situationer i deres helhed. De italesætter ikke på elevernes problemer i et pædagogisk tomrum, men fokuserer på helheder, relationer og sammenhænge. Individperspektivet bliver suppleret med en helhedsorienteret tilgang. Hvis der er behov for en psykologisk afdækning af en bestemt elev eller en dialogsamtale, er det ikke en central del af deres opgave. Det udelukker selvfølgelig ikke, at de kan italesætte elevernes motivation og arbejdsomhed og adfærd (se boks 4).

#### Boks 4.

LP-arbejdet skifter fokus fra drenge med en diagnose og til, at skolearbejdet og kammeraterne skal give eleverne succes.

Desuden mangler vi også at finde ud af, om der er nogle specifikke vanskeligheder for det barn, selv om jeg ved, at det ikke er tankegangen i LP, men det hele kan ikke løses med LP, tænker jeg.

Lidt sat på spidsen kan det af nogle opleves, som om elever åbenbart ikke længere kan være uopdragne og have et problem, men at det er den måde, læreren tackler eleven på, der er problemet.

Det at arbejde systemisk har krævet, at tankegangen skulle vendes. Det var svært i begyndelsen, men resultatet blev, at de kom til at se på eleverne med andre øjne: Optikken blev vendt 180 grader.

### **lagttage og italesætte uden straks at vurdere**

Ved at følge faserne i LP-modellen gør deltagerne erfaringer med at indhente og analysere informationer om både situationer i de enkelte klasser, på hvert hold og i hele skolens læringsmiljø. For nogle kræver det en mentalitetsændring. Flere LP-grupper omtaler den daglige handlingstvung, som kan gøre det svært at italesætte egen praksis, men grupperne bestræber sig generelt på at gøre dette. De bestræber sig på at iagttage, inden de vurderer, dvs. at holde sig over strengen i boks 5, før de handler.

#### Boks 5. Systematikken i LP-arbejdet (Nordahl 2006).

Arbejdet i LP-grupperne omfatter følgende hovedfaser:

formulering af problemstillinger  
målformulering  
indhentning af information  
analyse og refleksion

---

udvikling af strategier og tiltag  
gennemførelse af valgte strategi  
evaluering  
revidering

Ved at følge modellens punktvis fremgangsmåde gør skolens pædagogiske medarbejdere erfaringer med at iagttage og italesætte og først derefter at vurdere handlemulighederne

i situationer, hvor der er afstand mellem ønskerne til, hvordan samspillet i klassen bør være, og hvordan det faktisk er. Disse aktiviteter er ikke altid nye for deltagerne, men fremgangsmåden er mere systematisk, end mange er vant til (se boks 6).

#### Boks 6.

Det er netop systematikken, der er godt ved modellen.

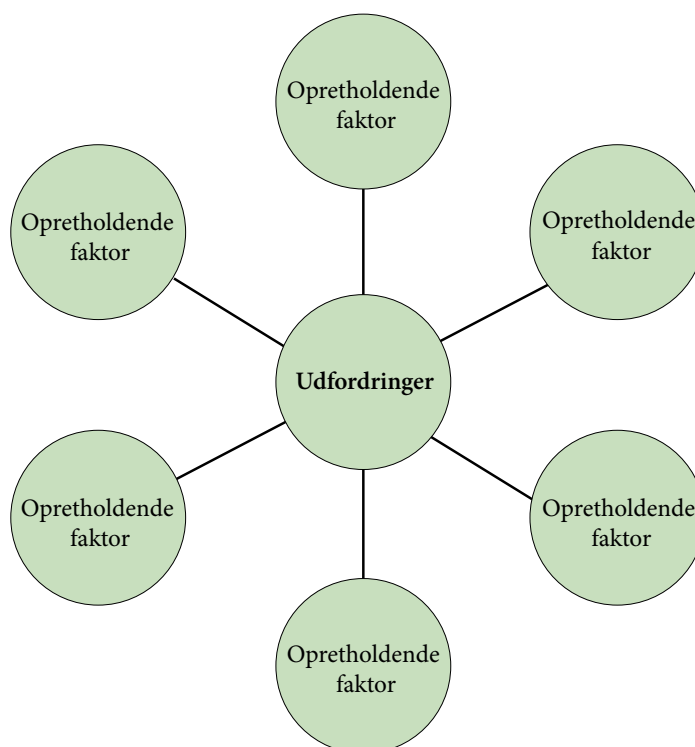
Der er enighed i gruppen om, at systematikken i LP-modellen er en stor styrke, og gruppen tror på, at de ville kunne bruge den i deres daglige praksis.

Der er mange delementer i modellen, som man altid har 'gjort' som lærer, men systematikken er ny. Det er godt, at alle er forpligtet til at arbejde med en elev/sag nu, så man mere kommer hele vejen omkring en sag i stedet for at risikere at lægge sig fast på noget for tidligt. Vi kommer ud over synsninger nu, og får et belæg for at synes noget.

### Skift i fokus

LP-arbejdet medvirker til at skolens medarbejdere får bedre belæg for at vurdere sammenhænge og relationer i skolens undervisning og læringsmiljø. Særligt er det en anledning til at italesætte, iagttage og analysere opretholdende faktorer i skolemiljøet. LP-grupperne tager for det meste udgangspunkt i fig. 1, som de betegner "LP-blomsten" eller "LP-solen".

Fig. 1. "LP-blomsten".





LP-grupperne italesætter mange forskellige opretholdende faktorer. Eksempler på faktorer, som grupperne har valgt at tage udgangspunkt i, er gengivet i boks 7.

#### Boks 7.

Gruppens arbejde har medvirket til at flytte fokus på opretholdende faktorer og behandle problemstillinger med udgangspunkt i ”LP-blomsten”.

Det er ikke så langt fra det, man gjorde i forvejen, men det er mere fokuseret på opretholdende faktorer og på, at ”LP-blomster” bliver systematiseret. Der er kommet mere struktur i det, der bliver skrevet ned.

I stedet for kun at fokusere på det negative er der fokus på hele oplevelsesregistret. Hele ”LP-blomsten” indgår i arbejdet. Der er mange facetter, som kan afdækkes, herunder nogle situationer, hvor eleverne har fagligt overskud og det modsatte.

Vi har haft stor gavn af modellen i forhold til vores arbejde. At fokus ikke alene knytter sig til individperspektivet.

LP-modellen åbner via de opretholdende faktorer en meget konkret drøftelse omkring de muligheder, som det er aktuelt for skolen at gå ind i. En sortering af mulighederne for at handle og evt. bede om hjælp hos andre til de områder, som ikke er inden for skolens ressort.

Metoden til at analysere var, at ”vi startede med at snakke lidt, om de opretholdende faktorer, hvad er det, hun har svært ved, der var vi også ude i de opretholdende faktorer i hjemmet, og så var det, at vi skulle holde os til det, vi kunne gøre noget ved.”

LP-gruppen satte fokus på de opretholdende faktorer og på at rydde op i de dårlige relationer, men den prøvede aldrig at lave drengen om.

LP har i en gruppe medført, at der er kommet meget mere fokus på eleverne og mindre på den planlægning, der typisk finder sted: Det er positivt, at elevernes trivsel har fået en større betydning.

En lærer oplevede det manglende samarbejde mellem hjem og skole som et problem og en opretholdende faktor i sin klasse.

Der er set på en del af de almindeligt kendte opretholdende faktorer som kendes fra Norge. Det handler om:

- relationer mellem elever og lærerstrukturen i undervisningen
- om undervisningen er differentieret på passende vis
- elevkonflikter (hvor personalet har set, at nogle elever trykker andre)
- at skole/hjem-samarbejdet er utilstrækkeligt (i forbindelse med for meget fravær).

Fokus på få opretholdende faktorer én ad gangen. Opretholdene faktorer, som personalet har arbejdet med, er:

- medfødt motorisk uro i kroppen
- dårlig relation mellem elev-lærer (er altid inde og se på denne faktor i alle sager)
- manglende differentiering af undervisningen (udfordres eleven nok, eller keder eleven sig i undervisningen?)
- ringe vægt på mestring og opmuntring (føler eleven sig værdsat og set?)
- kan eleven det, han/hun bliver sat til (f.eks. et højt begavet barn, der ved, at han/hun burde kunne noget, som han/hun motorisk ikke kan)
- samarbejde mellem elev og skole, sociale kompetencer ved barnet (kan eleven afkode, hvornår man skal gøre hvad)
- svært med aktivitetsskift i undervisningen
- konflikter elev-elev (er der nogle konflikter, som læreren ikke ved noget om, men som påvirker eleven?).

På det første møde efter e-læringen har LP-gruppen været inde på omkring halvdelen af problemfaktorerne nævnt i interviewguiden:

- dårlig relation mellem elev og lærer
- utilfredsstillende struktur i undervisningen, mange aktivitetsskift
- sjælden forekomst af proaktiv klasseledelse
- manglende differentiering og tilpasning af undervisningen
  
- ringe vægt på mestring og opmuntring
- uklare regler og stærkt negative konsekvenser
- konflikter mellem eleverne
- lidet inkluderende elevmiljøer
- manglende samarbejde mellem hjem og skole
- uhensigtsmæssige læringsstrategier hos eleverne
- ringe vægt på sociale kompetencer
- uhensigtsmæssig organisering af skolehverdagen.

## 4. Refleksioner og mentalitetsændringer

Analysen af opretholdende faktorer fører også til selvkritik. LP-grupperne italesætter f.eks. ”læreren som en del af problemet”. Flere LP-grupper nævner, at det generelt er sværere at inddrage denne type udfordringer end elevrelaterede faktorer. Alligevel sigter mange grupper mod at udvikle en refleksiv distance til deres egen pædagogiske praksis og italesætte problemer i denne. Nogle eksempler på disse initiativer findes i boks 8.

Boks 8.

Vi har en oplevelse af, at fokus er blevet flyttet fra barnet eller pædagogen til omgivelserne, og det er rigtig godt. Det har åbnet nogle ting for mig. Der har været mange aha-oplevelser. Den voksne har været en fast opretholdende faktor – det er gruppen enige om.

Det opfattes som et kulturskred: Nu skal man som lærer til at blande sig i hinandens arbejde. Man skal lave iagttagelser hos hinanden, dørene skal åbnes, og det skal synliggøres, hvad man arbejder med.

Vi har brugt en AKT-lærer som observatør i klassen. Det vil vi gerne bruge mere. Her bliver ofte set andre ting end dem, man som lærer ser. Det kan også være lidt hårdt, at det ikke altid er børnene, som kan/skal ændre på noget.

Det med at pille i det, der ikke fungerer, det gør vi på forskellig vis, hvor vi kan sidde og dele erfaringer hen over madpakken, men det der med at gå ind til benet – hvor man ikke bare siger, at det også er den eller den elev, der er dum, men hvor det betyder, at man skal ind og se på sin egen undervisning – så bliver det straks mere forpligtende. Man skal selv i spil.

En lærer følte ikke, at han var god nok til at differentiere sin undervisning: Det er vigtigt, og det er mig selv, jeg skal arbejde med her.

En lærer havde evalueret undervisningen med eleverne. ”Eleverne skulle sætte sig ned og svare på, hvordan de synes, at undervisningen gik – hvad der var godt og skidt i klassen. Og jeg som lærer sagde også, hvad der gik godt og skidt. Vi skiftedes til at tale alle sammen, og det var rigtig positivt. Jeg fik blandt andet at vide, at jeg skulle blive bedre til at variere sin undervisning, og nogle elever fandt ud af, at de var for passive i timerne.”

Det er vel der, at der er en stopklods for nogen. Der er nogen, der ikke anerkender, at hvis der er et problem, så er læreren også en del af det.

Vi vil tage en positiv case til at starte med, fordi vi syntes, det var dejligt at snakke om teorien bag og snakke om, hvordan vi kunne tænke os, at fokus var, når vi skulle tale om noget, der blev udfordrende for os. Vi har også talt om vores egen rolle som lærere, og hvor meget man kan dreje og tviste sig selv i forhold til problematikker, og om vi er i stand til det.

En lærer så den største udfordring i at have tålmodighed nok til at indhente alle nødvendige informationer: Hver gang vi har et problem, så har vi allerede en løsning klar. Der er vi nødt til at tage ud og kikke på tingene med nye, objektive øjne. Udfordringen er også, at lærerne virkelig skulle ud og se, hvad der faktisk foregår i denne fase, og her kommer de selv i spil, og det kan godt være svært at se sig selv som en opretholdende faktor.

En anden sag er, hvordan man samarbejder omkring støtteskift. ... Dette går ind i lærerteamet – de samarbejdsrelationer, der er der. De bruger meget ”LP-solen” til at analysere ud fra i teamene.

I ingen af grupperne er der endnu taget hul på LP-arbejdet omkring lærerne og deres rolle i forhold til det læringsmiljø, som eksisterer. Men det nærmer sig.

Ja, man kommer nok til at tænke over tingene på en anden måde, hvor man ellers ville gå direkte til at finde løsninger. Indimellem bliver man nødt til at se på sig selv, som en af de opretholdende faktorer: ”Det der du gør, som du plejer at gøre, er måske ikke hensigtsmæssigt, det er bare nemt”.

Spørgsmål, der rykker, er nemmere at stille som udefrakommende. Personalet skal jo mødes igen dagen efter: ”Vi øver os i at se læreren som opretholdende faktor på opfordring af PPR medarbejder”.

Den refleksive tilgang til egen praksis bliver lettere, hvis den finder sted i et miljø præget af gensidig tillid og respekt. Danmark og Norge er de to lande i verden, hvor tilliden til andre mennesker er størst. Flere LP-grupper nævner også, at der generelt er stor tillid blandt kollegaer, mens andre arbejder med at opbygge denne tillid (se boks 9).

#### Boks 9.

I arbejdet med LP-modellen har personalet set, at der sker en udvikling mod også at se på egen rolle i det relationelle samspil i undervisningen/fritiden. Lærerne giver udtryk for, at der generelt er stor tillid blandt kollegaer, men at det alligevel kan være svært at se på sine egne roller i det pædagogiske læringsmiljø. Hertil har modellen været en hjælp.

Vi er ikke rigtig nået til at sætte os selv i centrum – det kræver megen tillid. At sætte sig selv i centrum og lade ens vaner og ”sådan plejer jeg” blive sat under lup er ikke så nemt og kan godt vække modstand i gruppen. At skulle erkende, at man selv kan gøre noget for at ændre de udfordringer, der foreligger, alene ved at man som lærer ændrer sin adfærd.

Lærernes erfaringer er, at ”der må kigges indad”, men at lærer-elevrelationer og forslag til justeringer af kollegers undervisning stadig kan være et ømtåleligt emne. Forventningen er, at implementeringen af LP-modellen vil hjælpe til at legitimere, at det er nødvendigt at italesætte denne del af den pædagogiske praksis.

”Det er vigtigt med et godt tillidsforhold mellem lærerne i teamet, så man kan sige tingene til hinanden, og det er her, det bliver rigtigt svært en gang imellem, for nogen vil opfatte det som en kritik, selvom man vil hinanden det godt”.

### **Tid til refleksion om praksis**

Analyse og refleksion er som nævnt centrale aktiviteter, som kan medvirke til at udvikle et fælles fagsprog i LP-grupperne og styrke deres refleksioner om praksis (som vist i boks 10).

Boks 10.

LP-modellen har givet os et fælles sprog og en analysemodel, vi kan arbejde med og ud fra.

Jeg synes, at det er godt, at man på en hel skole har det samme sprog, f.eks. når du siger opretholdende faktorer, så ved alle, hvad det er, du tænker på, og det vidste vi ikke for et halvt år siden.

Vi siger, at det er en model, der kan bruges til at analysere, og en model til at kunne sige, hvordan kan vi angribe og evaluere det arbejde, vi laver. Hvis man holder fast i modellen, så er det en opskrift, der beskriver, hvordan man kan analysere med udgangspunkt i et fælles sprog.

Vi skal bruge god tid på informationsfasen. Det bliver en øjenåbner, og mange får sat ord på nogle ting.

Mange deltagere værdsætter, at de har fået øget tid til refleksion, og at de herigennem bliver mere bevidste om det, de gør i skolehverdagen (se boks 11).

## Boks 11.

Det nye er, at der er sat tid af i skema til at arbejde med de forskellige cases – mere end man havde førhen.

En lærer fornemmede en positiv stemning og interesse for LP-modellen på skolen, men understregede, at det var vigtigt, at der var rum og tid til det.

LP-modellen har givet os et refleksionsrum og en mulighed for at tænke over tingene.

Metoden giver gode muligheder for fælles refleksioner, og jeg ser frem mod at lære nye ting.

Det er en rigtig spændende måde at få øjnene op for, hvad vi gør i dagligdagen. Vi kommer til at tale sammen på en anden måde, end vi har gjort tidligere. Det åbner mine øjne.

LP-modellen giver mulighed for at få snakket om nogle af de problemer, der ellers er svære at få snakket om på en ordentlig måde i de team, vi indgår i. Det giver et rum, hvor man kan tage disse problemer op.

Rigtig dejligt, at der nu er sat tid af på skemaet, hvor lærerne har tid sammen til at snakke om de udfordringer, de har, hvor det før mere var over kaffen, de ting blev taget. Har tiden og rummet til at dykke ned.

I andre tilfælde synes jeg også, at der bliver arbejdet LP-agtigt. Det gør, at vi får samme retning, hvor man før havde hver sit mål og retning. Man bliver nødt til at formulere, hvorfor man gør, som man gør, og begrunde det.

I LP-modellen har vi en helt konkret rækkefølge for, hvordan vi analyserer et problem, hvordan vi iværksætter forskellige tiltag omkring problemet, og hvordan vi sikrer, at det ikke er den enkelte lærer, der kommer til at stå med problemet, men at det bliver bredt ud.

En lærer sagde, at hun troede på, at de kunne bruge nogle af tingene fra LP, og en anden var i tvivl om, om LP-modellen kunne løse alle problemer: Men det er dejligt, at vi bliver tvunget til at være mere konsekvente og bevidste om, hvad vi gør.

Der er meget at hente, når vi er samlet i gruppen. Det gør en forskel, at vi har en runde om, hvordan man ser det, og nogen ved noget mere end andre. Alle lægger deres iagttagelser frem. Vi får belyst problemet – den opretholdende faktor – og får et fælles afsæt til at gøre noget ved det.

Det nye modellen giver her er strukturen – tiden til samtalerne med kollegaerne.

Man tager sig nu tid til at tage diskussionen om det, der kan virke som småting også. Rigtig godt, så tingene ikke skrider.

Man har nogle andre samarbejdspartnere, som man ikke ser til daglig, som ikke kender børnene, men som kan komme med idéer udefra: Det kan være et aktiv.

Udover øget tid til refleksion værdsætter mange deltagere i interviewene, at der er kommet mere struktur på dialogen og samarbejdet blandt skolens pædagogiske medarbejdere (se boks 12).

#### Boks 12.

Hvad er det egentlig, vi går og gør? Hvad er det helt præcist, vi har af tiltag? Det ligger på ryggraden, men er vi så enige, som vi tror, vi er? Den faste struktur, der kendetegner LP-arbejdet, har givet anledning til yderligere at strukturere det igangværende teamsamarbejde.

”Historiefortællingen”, der ikke altid førte til så meget, siger lærerne, er afløst af struktureret og handlingsorienteret arbejde. Hvor lærerne før ”gjorde tingene”, så taler de i dag sammen om det, der sker og skal ske. Deres vurdering er, at det pædagogiske arbejde er blevet mere bevidst, det er blevet mere målrettet og generelt præget af en større grad af kollegialt samarbejde.

Vi ser på data i forhold til målet med indsatsen. Det er noget, vi har arbejdet med tidligere – det nye i LP er, at vi gør det sammen, og det er meget systematisk.

Det, der er rart, er, at vi får afsat timer til det. I bestemte timer skal vi sidde og snakke om de børn, og der er en lærer, der skal have forberedt noget, så det ikke bliver tilfældigt. Der er nogle møder, der bliver tilrettelagt, og vi er fra forskellige klasser og kender ikke nødvendigvis hinandens elever, men vi kan have glæde af at høre om de der problematikker.

Vi har prøvet at tage det på tværs af eksisterende teams, og derfor stiller vi spørgsmål på nye måder. Det er meget spændende. De andre lærere stiller uddybende spørgsmål, og det hjælper med at sætte fokus. Jeg bliver klogere på, hvornår hun er urolig og har svært ved at føre en samtale med hende. Jeg blev opmærksom på de små ting. De andre lærere stiller de gode kritiske spørgsmål.

Det handler så om at få en dialog i gang, som ikke er et angreb, og på den måde få noget godt ud af det. Det bliver spændende at udvikle.

## Refleksioner om lærer/elev-relationer

Et andet vigtigt samspilstema er relationerne mellem skolens pædagogiske personale og eleverne (se boks 13).

Boks 13.

Jeg ser i LP-modellen, at vi ikke skal ud og finde fejl ved et barn eller en familie, men prøve at tænke på nogle af de relationelle ting.

Vi gik tilbage til at diskutere de opretholdende faktorer flere gange, og udviklede vores syn på problemstillingen til, at den handlede om de voksnes roller over for børnene og de voksnes roller indbyrdes.

En lærer pegede på udfordringen 'dårlig relation mellem elev og lærer', som en vigtig opretholdende faktor, men også som en provokerende faktor. "Her er man meget tilbøjelig til at sætte sig hen på lærerværelset og så bare kom-mentere selve eleven. Den faktor er spændende, fordi man skal kigge på sin egen lærerrolle. I teamet skal man kun-ne bakke op og få den kommunikation op at køre, for tit kan man godt få øje på ting hos sin kollega, som gør, at hun får problemer.

På lidt længere sigt er det muligt at observere undervisningen. Lærerne kan observere hinandens undervisning. De kan sagtens lave noget, hvor de går ind hos hinanden og observerer. De kan drage stor nytte af det, hvis man kan finde tiden. Der er støtte i forskellige timer, og der er to lærere på i temaugerne. Her kan den ene godt observere. Det er noget andet, man ser, når man er "fluen på væggen". Hele samspillet med holdet kan være i fokus.

Derudover er der det ved modellen, at det er blevet legalt at italesætte relationen mellem lærer og elev, da der desværre kan findes lærere, der kun synes, at problemet er ved eleven. I de tilfælde er det nu blevet OK at stille spørgsmålstegn ved det og ligeledes se på lærer-elev relationen som en helt naturlig del uden at være illoyal overfor en kollega: Vi kan nu flytte på nogle ting, der traditionelt har været meget tunge at røre ved. Det giver mere smidighed i skolesystemet, og det er legalt at debattere ting, der ikke fungerer.

En lærer har også brug for at fokusere på relationer ikke kun i forhold til sine elever, men også i forhold til kolleger-ne. Her er der nogle problemer, som kunne afhjælpes, og som har været forsømt. Dårlige relationer mellem elever og lærere kan have en tendens til at udvikle sig.

Så valgte vi en værdi ud, som vi vil have fokus på: Den med at lytte til hinanden.

Vi delte det op mellem det, der havde med klassekonteksten at gøre, hvordan det så ud



fra elevens synspunkt, og hvad der kunne høre hjemmet til. Det, der hørte hjemmet til, har vi fra hele LP-arbejdets side fået at vide, at vi ikke skulle lægge vores fokus på, men nøjes med at fokusere på de to andre perspektiver: Elevperspektivet og lærer-aktør perspektivet.

## Refleksioner om elevernes indbyrdes samspil

Både interaktionen mellem lærere og elever og det indbyrdes samspil blandt eleverne kan udgøre opretholdende faktorer. LP-grupperne har derfor også sat sociale relationer i elevgruppen under lup med henblik på at afklare, om og i hvilket omfang de skaber og fastholder problemer i skolehverdagen. Nogle eksempler på italesættelse af samspillet i elevhøjde er vist i boks 14.

### Boks 14.

I forhold til den problemstilling, som teamet er i gang med nu – pigen, der ikke trives, og som er marginaliseret i klassen – fortæller lærerne, at informationsindhentningen også denne gang har givet et langt mere nuanceret perspektiv på problemstillingen.

Det er bl.a. konstateret, at elevernes forskellige roller i klassen betyder voldsomt meget i forhold til deres deltagelse. Her har vi i flere omgange gennemarbejdet analysemodellen, da vi i starten havde alt for mange opretholdende faktorer. Via flere analyser fik vi reduceret antallet.

En lærer så 'konflikter mellem eleverne' som et aktuelt fokuspunkt i sin nuværende klasse. Her arbejdede lærerne meget med struktur i undervisningen og struktur på dagen og med firkantede regler. "Men det kan vi gøre bedre. Vi skal følge mere op mere systematisk, sådan som LP-modellen siger – så vi alle kan være involverede og enige om det."

En lærer kunne tænke sig at kortlægge samspillet mellem klassens elever, for at blive klogere på eksisterende mønstre – både når samspillet knirker, og når det går godt. Metoden kunne være en kombination af iagttagelser og udformningen af et sociogram.

En lærer gav udtryk for, at der i hendes klasse er behov for, at lærerne arbejder med konflikter mellem eleverne. I det arbejde bør også forældrene inddrages. I klassen bør der også være fokus på det sprog, der bruges blandt elever og voksne: Hvad er tilladt, og hvad er uacceptabelt? Dette tema har andre lærere og klasser allerede haft fokus på.

I en klasse var relationen elev-elev en opretholdende faktor. Her blev der snakket

og hygget og eleverne glemte nærmest, at de var i skole. Her var det nødvendigt at arbejde med hele børnegruppen: Vi skal være mere opmærksomme på at gøre eleverne ansvarlige for, at når vi arbejder, så arbejder vi.

## 5. Fælles fodslag og visioner

LP-gruppernes indsats medvirker ofte til at skabe ”fælles fodslag” blandt skolens personale (se boks 15).

Boks 15.

Arbejdet har påvirket, hvordan vi tænker. Vi bliver fikseret på, at det ikke kun er eleverne, der er problemet, men også omgivelserne og lærerne, hvilket skærper ens opmærksomhed. Det betyder, at vi alle har haft noget oppe at vende. Vi har en opmærksomhed på et fælles fodslag, på at kigge på opretholdende faktorer osv. Det kan vi gøre noget ved. ... Vi har kunnet opstille nogle konkrete regelsæt og har opnået en enighed om, hvordan det kan gøres.

LP-arbejdet virker godt på de enkeltsager, LP-gruppen har behandlet. Fremover vil gruppen se, om det også kan virke på gruppen og organisationen. Gruppen vil bl.a. behandle spørgsmål som: Hvordan får man fælles fodslag?

Teamet kan til stadighed drøfte, hvad der er skolens normalitetsramme. LP-arbejdet sætter fokus på fælles udfordringer. Derved undgår man at blive en del af problemet.

LP-gruppen arbejder på at finde en fælles normalitetsramme for de unge. Den drøfter, hvad den kan gøre i arbejdslivet for at reagere på en lidt mere ensartet måde end hidtil. Det er et fokusområde i den kommende tid i LP-gruppen. Målet er ikke at være ens, men at rammen om elevernes læring er fælles.

Hvis tingene ikke fungerer, er det ofte fordi, der mangler konsekvens fra de voksnes side. Vi skal trække på samme hammel, og det er svært at sige til en kollega, at hun ikke har fulgt op på en indgået aftale. ... Fælles regler skal være præcist formuleret, så det ikke er den enkeltes tolkning, der kommer til at styre.

LP har ikke bidraget til noget nyt, andet end at få sat ord på forpligtelsen. I stedet for at det bare bliver en sludder for en sladder, så handler det om at få system i tingene, at tage referat osv. Derved sikrer man, at alle hører og læser det samme. Man er enige om, hvad der skal fokuseres på, og det styrker.

### Anerkendende pædagogik

LP-grupperne reflekterer både over vellykkede og problematiske undervisningssituationer. Deres problemformulering afspejler ofte faktorer, der kan begrænse eller fremme elevernes udbytte af undervisningen. Arbejdet hermed skaber både viden om, hvad der

fungerer godt og mindre godt i den pædagogiske praksis og skolens læringsmiljø (se boks 16).

#### Boks 16.

Lærerne har anerkendt, når han fungerede rigtig godt i stedet for at skride ind i forhold til samspilssituationer, som ikke var acceptable. Der har været fokus på at skabe et godt samspil med drengen, uden at anledningen var hans overskridelse af normer.

Fokus er på at finde tiltag, der kan understøtte succesoplevelser for eleverne.

Generelt har vi gode erfaringer med det relationelle og imødekommende arbejde. Eleverne vokser meget ved ros og positiv tilgang.

LP-arbejdet flytter fokus fra drenge med en diagnose og til, at skolearbejdet og kammeraterne skal give eleverne succes. Der har bl.a. været fokus på at skabe ro og give de urolige drenge muligheder for at få rørt sig.

Af tiltag havde et lærerteam for 14 dage siden indført et stjernesystem, som fokuserede på de positive ting i stedet for – som tidligere et negativt system. Nu deles der stjerner ud for god opførsel i timerne og frikvarteret. Systemet virker tilsyneladende, for både elever og forældre er tilfredse med det: Før gik det ikke, for der var altid nogen elever, der fik at vide, at de var håbløse.

En anden opretholdende faktor, vi fokuserede på, var lærernes indstilling til pigen. Pigen var ofte negativ, hvilket gjorde, at man som lærer ofte kom til at henvende sig til hende på en negativ måde, selv om det måske ikke var hende, der var noget galt med. Den lærer, der har meldt tilbage på det, synes, at der er sket en bedring.

For nogle elever bliver man ved at gentage sine beklagelser uden at gøre noget ved det. Det kan blive en sovepude. LP-arbejdet giver en anledning til at tage det op og gøre noget ved det. Det er en god anledning til at overveje: Hvad kan vi gøre ved det?

Gennem samtaler i LP-gruppen talte vi om, at det meste gik op i skældud, så vi besluttede at prøve i en hel periode kun at bruge anerkendende pædagogik, dvs. ingen skældud. Efter samtaler i LP-gruppen gik vi ud til alle lærerne og fortalte om vores samtale og beslutning. Vi har været gode til at efterleve vores beslutninger om bl.a. konsekvens og anerkendende pædagogik.

I forhold til udfordring nummer to, som teamet tog fat på for kort tid siden - eleven i 4. klasse, der kun gør det, han selv vil – har der indtil nu været afholdt møde med PPR, og lærerne er hver især blevet pålagt at finde frem til situationer, hvor det lykkes

at fastholde drengens deltagelse i undervisningen. Aftalen er at fokusere på det positive og søge svar på spørgsmål som f.eks.: Hvornår deltager drengen i undervisningen?

Lærerne var enige om, at det var lettere at sætte fokus på de ting, der går dårligt i deres praksis end på de ting, der går godt. De positive ting giver et tiltrængt 'løft', og alt for ofte lader lærerne det negative fylde alt for meget, måske fordi de kender årsagen til et barns handlinger: Det er ofte de negative ting, som vi har konkrete procedurer på.

Vi har også haft fokus på de fire læringsstile. Det har givet et fokus på den enkeltes tilgang: Anerkendelsen og det at møde barnet, dvs. dette er ikke røv-til-stol pædagogik.

## Klasseledelse

Mange LP-grupper har sat fokus på undervisningens organisering og struktur og undersøgt, om den virker befordrende eller hæmmende for elevernes læring (se boks 17).

### Boks 17.

Andre udfordringer, som de har valgt at analysere, er utilfredsstillende struktur i undervisningen, uhensigtsmæssig organisering af skolehverdagen, mange aktivitetsskift og problemer med elever, der går ud og ind af lokalerne, så lærerne er nødt til at gå efter og hente dem.

Vi har arbejdet med uhensigtsmæssig organisering af skolehverdagen for en bestemt elev: Det skal være overskueligt og klart for eleverne, hvad de skal – der skal være klare regler. Læreren skal tydeliggøre hvad han/hun vil overfor eleven.

En af lærerne var meget optaget af klasseledelse, og mente, at her kunne skolen godt blive meget bedre. Hun troede også, at der i fremtiden ville blive sat meget fokus på relationer mellem elev-elev og mellem elev-lærer, fordi det er så altafgørende for en klasses måde at fungere på.

En udfordring har været sammenlægning af to klasser og i forbindelse hermed sammenkørsel af to sæt regler fra de to klasser. Har her set på både lærer-lærer og lærer-elev relationer.

En lærer havde meget gavn af en kollega som observatør ved klassemøderne. Hun noterede alt det ned, som klaselæreren ikke selv så, f.eks. megen af den nonverbale kommunikation. Disse observationer diskuterede de to lærere igennem efterfølgende.

Grundlæggende er det min opfattelse, at vi er blevet mere opmærksomme på lærerens

rolle, og der er også kommet en øget opmærksomhed omkring aktørperspektivet og elevernes virkelighedsopfattelser.

En lærer blev opmærksom på, hvor vigtigt det er for en lærer, at tage lederrollen på sig og ikke overlade alle beslutninger til eleverne: Jeg var slet ikke klar over, at hvis jeg ikke tager lederrollen, så er der andre, der gør det. Vi svigter faktisk børnene ved at lade beslutningerne være op til dem, selvom nogle børn godt kan klare sig uden en tydelig leder.

En lærer så en utilfredsstillende struktur i undervisningen som en mulig opretholdende faktor i 2. og 3. klasse. Her er det nødvendigt at være meget konkret og undgå at skifte aktivitet for ofte.

## 6. Loyalitet overfor systematikken i LP-modellen

Et tilbageværende spørgsmål angår deltagernes viden om LP-modellen og indflydelsen heraf på arbejdet i LP-grupperne. På dette punkt giver de udtryk for, at systematikken er ny, og at de følger den, selv om det både er en udfordring at skifte fokus fra elever med særlige behov i undervisningen til opretholdende faktorer og at iagttage situationer i skolehverdagen uden straks at følge op.

### LP-modellens hovedfaser

Modellen fungerer som en impuls for forandring. De enkelte LP-grupper kan tilpasse den til den lokale situation, men det sker kun i mindre grad. I mange tilfælde vurderer LP-grupperne, at er loyale over for tilgangen beskrevet i LP-modellen (se boks 18).

Boks 18.

LP-gruppen er loyal i forhold til LP-modellens hovedfaser: Vi beskriver det, vi er en del af, og det vi gør.

Der ligger mange tanker bag formen, så den, synes jeg, skal holdes. Vores ark gør også, at vi følger det slavisk, og det fungerer.

Vi slog op og har været meget tro mod bogen, vi gik efter modellen om at indhente informationer.

LP-grupperne følger modellen: Vores vejleder har givet os et skema, som gør, at vi holder os meget til konceptet. Jeg har brug for at have skemaet liggende, og at vi holder os til faserne for at kunne rumme det i mit hoved.

Vi er hundrede procent loyale og følger modellen slavisk.

Jeg sidder jo i den samme gruppe og kan sige ja til, at vi prøver at følge hovedfaserne.

Vi har selve faserne på lamineret papir, så de ligger fremme, så vi ikke får sprunget noget over, og for ikke at glemme.

Vi følger modellens hovedfaser.

Jeg synes, vi har været loyale overfor LP'ens hovedfaser. Jeg har efter bedste evne prøvet at analysere og tale om opretholdende faktorer, som vi har prøvet at nedskrive.

LP-grupperne følger modellen til punkt og prikke. Nogle gange går de dog lidt hurtigere frem. Ellers følger de bøgernes anbefalinger om en punktvis fremgangsmåde.

Vi følger det slavisk, netop for at huske alle punkter.

Vi har en lille folder, og den følger vi.

Vi er indstillede på at være loyale overfor LP-modellen.

I forhold til om vi har fulgt LP-modellen, er det jo sådan, vi arbejder i forvejen. Vi har bare ikke kaldt det ”opretholdende faktorer” før.

Vi vil gerne være tro mod modellen og mener også, at vi har brugt tid på analyse og refleksion. På den måde har vi undgået at springe direkte ud i løsninger af aktuelle pædagogiske udfordringer.

Alle synes, de er loyale mod modellens hovedfaser: Ikke, at det altid har været nemt, men skelnen mellem ”over/under” analysestregen i modellen sker i dialog og fremmer samtalerne. At tale om de opretholdende faktorer giver god mening.

LP-grupperne har fulgt modellen med stor glæde. Den har været ”vejskiltet” undervejs. Modellen er blevet til en tanke- og strukturmodel, der har betydet opstramning af både kommunikationen i teamet og det konkrete pædagogiske arbejde.

Der er en stor loyalitet i forhold til modellen og den måde, hvorpå den foreskriver, at vi skal behandle oplysninger, der fremkommer. Det skaber tryghed for de enkelte medarbejdere.

Der er lavet et godt skema, der hjælper tovholderne med de gode spørgsmål, så vi kommer igennem alle faserne. Når vi har sagt ja til det her, så er det de faser, og det gør vi lige meget hvad. Vi er tro mod det. Det kan hurtigt blive for flyvsk eller abstrakt, hvis man ikke holder sig til modellen.

Vi er meget loyale overfor modellen, og de pædagogiske konsulenter guider os i gennem meget slavisk.

LP-grupperne følger modellens hovedfaser uden at lave ændringer i forhold til dem: Hidtil har vi været yderst loyale i forhold til LP-modellens hovedfaser og vil bestræbe og på at være det fremover.

Lærerne oplever sig selv som loyale overfor modellen og forpligtede på de aftaler, der indgås. Forpligtelsen overfor fælles aftaler er en del af praksis på skolen.



## Mentalitetsændring

Nogle LP-grupper peger på, at det kræver en mentalitetsændring at være loyale over for modellen, fordi de er vant til at gå direkte til handling. Arbejdet med modellen medvirker således til at bryde med den vanetænkning, som ellers kan præge tilrettelæggelsen og evalueringen af de gennemførte aktiviteter i skolens læringsmiljø (se boks 19).

Boks 19.

Vi synes, vi er loyale over for modellen og opdager vores gamle vaner, hvor vi går direkte til handling – uden at få reflekteret og analyseret tilstrækkeligt.

Der har ikke været problemer med problemstilling, målformulering og indhentning af information. Det var lettere at aftale tingene og meget sværere at udføre tingene i praksis. 'Plejer' er svær at ryste af sig – og det er derfor svært at holde hinanden fast på aftalen.

Den helt store udfordring er at være loyale overfor de praktiske tiltag, men når man kan se, at det virker, så bliver folk jo også loyale.

Man vil så gerne lige løse problemet her og nu, så det er meget godt, at man stiller sig tilbage og går lidt udenom i stedet for at komme med et hurtigt løsningsforslag.

En anden udfordring var at undgå at snakke handling og tiltag, så snart problemformuleringen var formuleret. "Hov, Stop, holdt, vi skal lige analysere først, og vi skal finde de opretholdende faktorer!" Vi havde stor glæde af at arbejde med "LP-solen", fordi den holder godt fast i systemet.

Vigtigt at være meget opmærksom på at holde hinanden fast på ikke at springe til tiltag med det samme, og vi er meget OBS på at øve os i at lade være. Vi vil gerne springe til tiltag, da vi er handlingsivrige, men bringer altid os selv tilbage til modellen. Det kan være svært at vurdere, hvornår vi har spurgt nok, men nogle bruger de spørgepapirer, der er, for at være sikker på at være kommet omkring det hele og finder god hjælp i det.

Det er nærliggende for lærere at springe direkte til handling. Lærere vil gerne gå til kernen og have problemerne løst så hurtigt som muligt, men det nye er, at de skal analyseres først. Det er nyt at gå ind så skematisk – at have en dagsorden, som er stukket ud, og som man følger: Kurs og retning er lagt, og man er i gang med første punkt.

Vi har været yderst loyale overfor modellen. Det har været lidt af en udfordring at skulle lægge bånd på sig selv. Som lærer er man handlingsorienteret og vil i gang med tiltagene med det samme. Oplevelsen er, at de klart adskilte faser og den tid, der medgår til analysen, har givet ro på arbejdet. Tiltagene er blevet mere velovervejede, og arbejdet

er generelt blevet tilført mere struktur og systematik. Der er strammet op på teamansvarligheden, og det i sig selv har haft en afsmittende virkning på undervisningen. Faglæreren med de få undervisningslektioner kan hente støtte gennem teamaftalerne, og klasselæreren står ikke længere alene med et eventuelt problem i klassen.

Vi arbejdede med, hvor vi havde vores viden om børnene fra. Derfra gjorde vi os antagelser om, hvordan det kunne være hjemmets opbygning eller mangel på samme, der kunne bidrage til nogle af problemerne. Altså, der hvor eleven kom fra, deres baggrund. Det vidste vi egentlig godt, men havde ikke dokumenteret det. Det interessante for os blev spørgsmålet: Kan vi dokumentere det?

Nogle af de ting, vi har gjort, gør vi stadig, men de ting, vi sætter fokus på, bliver struktureret, men det vi ikke fokuserer på, det kører mere på rutinen.

Det vil blive svært at nå hele vejen rundt, inden vi begynder at handle

Det kan være svært ikke at springe for hurtigt over analysefasen og gribe til handling. Det kan føles som om, man nogen gange ikke kommer dybt nok ned i informationssøgningen. Hjælper hinanden i gruppen med at stoppe op og holde hinanden fast på modellen. Modellen hjælper til at holde fast i arbejdsgangen – god model at arbejde efter.

Vi er gode til at følge den, men vi er så vant til fluks at finde løsningen, at vi glemmer den model. Så det er der, den udfordrer os. Hvordan ved vi det, vi ved?

Vi har haft svært ved at være i analysedelen, og ikke hoppe ned til handlingsdelen, men vi har øvet os ved at tage fire udfordringer op, hvor vi så er blevet i analysedelen.

Man analyserer, undersøger og planlægger tiltag. Normalt ville man hurtigt gå til tiltag, før man havde nået at træde tilbage og se, hvad det egentlig er, der sker her. Og den fremgangsmåde kræver styring. Vi sidder hele tiden og er parate til at handle.

En lærer tror, det vil blive svært at gøre analysen grundigt færdig først: Det vil sandsynligvis blive en kamp for hende at undgå at skride til handling straks.

Vi forsøger virkelig på at være loyale overfor LP- modellens og dens struktur, men indimellem falder vi i et stort hul. Vi kører fasen, men vores kultur har været at springe til de hurtige løsninger. Men vi er meget opmærksomme, og det spændende ved det er, at når vi bliver gode til det, skal vi ikke bruge så meget tid – så er der mindre spildtid.

Der var enighed om, at det også vil blive en udfordring at 'holde sig over stregen i modellen' – så analysen bliver udført, før handlinger bliver iværksat.

Begge team øver sig på at holde de to faser adskilte: Det er svært at lade være med at springe til handling med det samme.

Vi vil gerne i gang, gå til handling, og der har vi fået øjnene op for, at vi skal være opmærksomme på, hvor vi er henne i forhold til modellen.

Det er den intuitive pædagogik, vi står i hver eneste dag. Men det er også der, man får større vægt på informationsdelen: Jeg har været ude at cykle med ham, hvilket gik godt, det lykkedes, og så kan jeg tage det med til informationsdelen.

En lærer gav udtryk for, at hun sommetider var alt for hurtig til at handle i situationen, og ikke altid nåede at tænke tingene godt nok igennem inden, men ofte er det faktisk nødvendigt at handle her og nu. Det afhænger af, om handlingen vedrører noget praktisk her og nu, eller om det er handlinger på et mere overordnet plan.

Gruppens medlemmer havde en tendens til at gøre som i den øvrige hverdag, hvor der er mange opgaver, som kræver en hurtig løsning (brandslukning). Den skal aflæres for at kunne arbejde med LP-modellen.

## **Indkøringsperioden**

Nogle LP-grupper nævner også, at modellen kræver en indkøringsperiode og tilpasning til lokale vilkår (se boks 20).

Boks 20.

Vi vil bestræbe os på at være meget loyale i forhold til modellens hovedfaser, men man kan godt være lidt illoyal i starten, fordi modellen endnu ikke er inde under huden.

Det er tidskrævende i starten. Det kræver en indkøringsperiode.

Vi forsøger at følge det, men fordi den ikke er i rygsækken, er det svært at bruge den. Jeg bruger det ikke i det daglige: Tankegangen måske, men ved møderne, gør vi. Når vi skal tilbage til opgaverne, så kan vi ikke holde fokus.

En lærer havde været negativ overfor LP i starten: Men nu arbejder vi med det, og nu må vi se, hvad det er for noget. Jeg har godt kunne lide de snakke og diskussioner, vi har haft. Det har været positivt. Jeg har flyttet mig.

LP-modellen er en stram model, som er svær at lære for gruppen: Det svære bliver at

holde hinanden fast på, at det er den her model, vi arbejder med, og at undgå at køre ud af nogle tangenter.

Vi har været loyale, men LP-modellen ville være mere effektiv i en skole, hvor der er selvstyrende team og ikke en skole, der er ledelsesstyret som vores. ... Det besværliggør iværksættelsen af LP-modellen ... og betyder, at LP-modellen falder til jorden, fordi det ikke kan nås. Det fastlåste skema, der er til stede, timeplanen, kan ikke rokkes på. Alle lærere er fastlåste, hvor de er. Der er ikke mulighed for at trække lærere ind til en enkelt observation. Der er altså et enormt arbejde, som skal gennemføres, før vi kan nå frem til at anvende LP.

Jeg er tilhænger af struktur og tror på, at ting lykkes, hvis vi er strukturerede og præcise, så derfor kan jeg på al-mendelen godt se fordelene i, at vi bruger en ”opskrift” i starten, og siger at det er sådan og sådan, vi kalder det, det er den og den vinkel vi har på, og det er sådan og sådan, vi gør. Og så tror jeg, at modellen bløder op hen ad vejen, fordi det gør alting. Det bliver en måde at arbejde på. På den måde, kan jeg godt se det som et bidrag.

I starten var modellen lidt svær, den var rodet, men jo mere vi arbejder med den, jo mere ”spiselig” og tilgængelig synes jeg, den er.

Lærerne er langt hen af vejen ganske loyale over for LP-modellen, men giver også udtryk for at der sker en lokal tilpasning.

Nogle deltagere peger også på, at mødernes varighed eller tidspunkterne for disse kan være en udfordring (boks 21).

Boks 21.

LP-grupperne har haft fem møder inkl. e-læringen. Så vidt har grupperne arbejdet loyalt i forhold til LP-modellens hovedfaser.

Det bliver en kæmpefordel og til stor hjælp, når alle lærere har lært at arbejde efter LP-strukturen, fordi det hele bliver mere konkret. Håber, at alle vil være loyale overfor modellen. Allerede nu øver vi os på at arbejde struktureret ved klyngemøderne, bruger dagsorden, forsøger at være skriftlige osv.

Vi prøver at holde os til skabelonen. Det lykkedes ret godt. Vi holder dagsorden. Vi mødes hver 14. dag en times tid: Jeg synes, vi prøver at holde os til skabelonen. Der er ikke meget udenomssnak. Vi arbejder slavisk, med kommentarer bordet rundt. Vi laver referat, opsamling og status.

Vi er også meget loyale. Vi har kæmpet for at holde faserne og bruge det præcis, som det er. Vi synes det er svært at holde fast i, at analysedelen kun må vare en time.

Lærerne finder, at de i videst mulig omfang er loyale over for modellens hovedfaser, men også at der har været mange besværligheder i tilpasningen til lokal kontekst. Alene det at få fundet tidspunkter til gennemførelse af e-læring og de møder, som LP-modellen fordrer, er svært.

To deltagere fortæller, at skriftlighed og LP-modellens terminologi kan blive en udfordring for dem (boks 22).

Boks 22.

Det har været en udfordring at anvende de ord, som modellen opererer med. I hvor høj grad skal vi benytte modellens ordvalg eller erstatte med egne ord. Hvordan er det lige, at vi finder de opretholdende faktorer, og hvordan er det, vi italesætter de faktorer, vi finder? Skal vi bruge modellens ord eller finde egne?

En lærer mente ikke, at man kunne være uenige i den stringens, der skulle holdes i forhold til modellen, men at kravet om skriftlighed ville blive det springende punkt.

## Tilpasning af modellen

De enkelte LP-grupper kan som nævnt tilpasse den til den lokale situation, hvilket sker i mindre omfang. Flere fortæller, at det er en udfordring at bruge tilstrækkelig tid i den første fase af arbejdet med modellen. Indhentning af information og analyse kan være en udfordring, fordi skolens pædagogiske medarbejdere har en handlingsorienteret mentalitet (boks 23).

Boks 23.

Vi finder også, at den korte tidshorisont (i 10. klasse) gør, at vi må tilpasse modellen yderligere. Vi skal handle nu og her, hvis skal have udbytte af indsatsen. I den lokale kontekst er det vigtigt hele tiden at være opmærksomme på udvikling af både skole og model.

Vi er loyale overfor LP-modellen. Vi har også tilpasset den til os selv og vores eget arbejde, da vi arbejdede med indhentning af information. Det var vigtigt for os at arbejde hele modellen igennem.

Vi er ikke altid loyale over for modellens hovedfaser. Vi har brug for at kunne skride til

handling meget hurtigt og komme i gang med arbejdet, men vi har også anvendt modellen på den foreskrevne måde og haft tid til informationsindsamling.

Vi er stadig grønne i metoden, selvom vi har været i gang i et års tid. Samtidig er vi nogle slamberter, for vi gør noget ved siden af: Vi har fremskyndet vores forældresamtaler med 8. klasse, fordi vi har de der skøre børn. Gruppen handler, mens vi i LP-modellen er ved at indhente information, og samtidig skal vi have AKT ind med overvejelser og ideer, og alligevel handler vi inden: Det burde have været længere nede i faserne.

I vores gruppe frygter vi, at vi har to forløb kørende parallelt. I vores verden skal tingene løses her og nu. Vi har et forløb, der hedder ”handletvang”. Vi kan ikke vente i fjorten dag på næste LP-møde, så vi har et forløb, der hedder ”frikvarters snak”, og så har vi noget, der svæver oppe over alt andet: LP. Og der er der nogen, der står af, fordi vi er handlingsorienteret.

Det har været og måske altid vil være en udfordring at skulle trække tingene ud, således som de oplever, at det er tilfældet ved brug af LP-modellen. Det har givet anledning til frustrationer og utålmodighed undervejs og er også en af årsagerne til, at de ikke har læst sig ind på emnet/det valgte fokus eller på anden vis søgt ny viden herom som et led i LP-arbejdet: Som lærere har vi brug for at handle her og nu, og litteratursøgning og læsning ville blot forhale processen og dermed tidspunktet for handling i praksis yderligere.

Enten er den ikke blevet brugt tilstrækkeligt, eller også er den blevet fulgt slavisk.

Hvorvidt vi er loyale overfor LP-modellens hovedfaser er både ja og nej. Vi sidder og har nogle forskellige holdninger til, hvad LP-modellen er, hvad den skal bruges til, og hvorfor vi har fået den. Det har vi ikke helt fået clearet af.

Det er svært at overholde faserne, og måske har vi brug for lidt hjælp til målformuleringerne.

Vi følger den på en dansk måde: Vi følger de ting, vi finder relevante. Vi må tage os selv i nakken.

## Litteraturhenvisninger

- Andresen, B. B. (2009). *God pædagogisk praksis. Differentiering og it-støtte i undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Foucault, M. (1970). *The order of things. An archaeology of the human sciences*. Bristol: Tavistock Publications.
- Larsson, P. (2004). *Förändringens villkor. En studie av organistorisk lärende och förändring inom skolan*. Stockholm: Handelshögskolan i Stockholm.
- Nordahl, T. (2006). *Læringsmiljø og pædagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. og Egelund, N. (2009). *Billeder af situationen i dansk grundskole*. Aalborg: UCN.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. Fifth Edition. New York: Free Press.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disciplin. Den lærende organisations teori og praksis*. Århus: Klim.
- Senge, P. et al. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday/Currency.

## Bilag 1: Oversigt over fokusgruppeinterview

10. Klasse Center, Vordingborg

*Dato:* 8. december 2008

*Deltagere:* Mark Ersgaard, Stephen Morgan, Anette Jensen

*Interviewer:* Bent B. Andresen

Abildhøjskolen

*Dato:* 8. december 2008

*Deltagere:* Kathrin Boel, Michael Bach, Lisbeth Pedersen, Fie Brønnum

*Interviewer:* Cecilie Falkenberg

Antvorskov Skole

*Dato:* 9. december 2008

*Deltagere:* Heidi Andersen, Iben Mortensen, Diane Thomsen, Allan Vesterskov

*Interviewer:* Michael Jensen

Bauneskolen

*Dato:* 28. oktober 2008

*Deltagere:* Marianne Gade, Kurt Madsen, Anna Gregersen, Christian Hansen

*Interviewer:* Trine Lolk Haslam

Dueholmskolen

*Dato:* 30. oktober 2008

*Deltagere:* Morten Martinussen, Camilla Kokkedal, Elizabeth Ohlsen

*Interviewer:* Tanja Miller

Enggårdskolen

*Dato:* 4. november 2008

*Deltagere:* Gitte Uth, Marie Borg-Hansen, Ann-Maj Guichon, Lisbeth Ellehaven

*Interviewer:* Bente Sloth

Fanefjordskolen

*Dato:* 28. oktober 2008

*Deltagere:* Mikkel Stuhr, Lillian Terndrup, Lisbeth Giambona, Pia Lohse, Gunnar Søltoft

*Interviewer:* Cecilie Falkenberg

Filskov Skole

*Dato:* 6. oktober 2008

*Deltagere:* Bente Arildsen, Lars Strandhave, Birgit Jespersen, Lone Hagelskjær

*Interviewer:* Bente Sloth



Frøslev-Padborg Skole

*Dato:* 2. oktober 2008

*Deltagere:* Berni Pedersen, Lene Stokholm,, Inge-Lise Brædstrup, Bjørn Walter

*Interviewer:* Jens Andersen

Frøslev Skole

*Dato:* 30. oktober 2008.

*Deltagere:* Brian Larsen, Lone Sørensen, Jette Brusgård

*Interviewer:* Tanja Miller

Grindsted Vestre Skole

*Dato:* 25. september 2008

*Deltagere:* Laila Pedersen, Rikke Smith, Lone Skovgaard, Lene Pedersen

*Interviewer:* Bente Sloth

Hejnsvig Skole

*Dato:* 30. september 2008

*Deltagere:* Ulla Jørgensen, Birthe Brorholt, Linda Mortensen, Mette Jensen, Karen Sandager

*Interviewer:* Bente Sloth

Hjertebjergskolen

*Dato:* 24. november 2008

*Deltagere:* Helle Lorenzen, Pia Vest, Linda Bendtsen, Brit Skovgaard

*Interviewer:* Jytte Vinther Andersen

Hvidbjerg Skole

*Dato:* 30. oktober 2008

*Deltagere:* Tove Nørgaard, Chalotte Neumannn Fisker, Helle Mortensen, Merete Broadley

*Interviewer:* Trine Lolk Haslam

Isenvad Skole

*Dato:* 27. oktober 2008

*Deltagere:* Morten Godsker, Mette Vogelius, Anne Duelund, Stine Flint

*Interviewer:* Jens Andersen

Iselingskolen

*Dato:* 21. august 2008

*Deltagere:* Klaus Hansen, Else-Marie Sørensen, Per Brusvang, Henriette Lanter-Mortensen

*Interviewer:* Bent B. Andresen

Kastrup Skole

*Dato:* 7. november 2008

*Deltagere:* Marianne Olsen, Karin Milling, Heidi Jensen, Camilla Johansson

*Interviewer:* Cecilie Falkenberg

Klosternakkeskolen

*Dato:* 8. oktober 2008

*Deltagere:* Sonja Johansen, Per Mørch, Aksel Almlund

*Interviewer:* Cecilie Falkenberg

Kolind Centralskole

*Dato:* Den 5. november 2008

*Deltagere:* Lone Bøgesvang Lund, Nils Arnkil Jørgensen, Signe Drøgemüller Schyth, Anne Sloth Mahler

*Interviewer:* Trine Lolk Haslam

Langebækskolen

*Dato:* 23. oktober 2008

*Deltagere:* Niels Christensen, Jette Jensen, Anni Permin, Nikolaj T. Martins

*Interviewer:* Jytte Vinther Andersen

Lem St. skole

*Dato:* 9. oktober 2008

*Deltagere:* Rikke Kühlmeier, Chris Nybo, Lene Lynggaard, Ann Graversen

*Interviewer:* Jens Andersen

Lindegårdsskolen

*Dato:* 29. oktober 2008

*Deltagere:* Karen Marie Schmidt, Tom Dalgaard, Susanne Pedersen, Louise (syg)

*Interviewer:* Helle Schjoldager

M.C. Holms Skole

*Dato:* 30. oktober 2008

*Deltagere:* Rune Gludsted, Lisbeth Clausen, Karen Honerré

*Interviewer:* Tanja Miller

Marienberg Skole

*Dato:* 3. oktober 2008

*Deltagere:* Christiane Borup, Karen Hansen, Henriette Pedersen, Anette Meyer

*Interviewer:* Michael Jensen

Mørke Skole

*Dato:* Den 21. oktober 2008

*Deltagere:* Marlene Gade, Jeppe Jepsen, Lone Hvis Svendsen, Janne Kaalby

*Interviewer:* Trine Lolk Haslam

Nordmorsskolen

*Dato:* 30. oktober 2008

*Deltagere:* Anita Vigsø, Karen Back

*Interviewer:* Helle Schjoldager

Nordre Skole, Silkeborg

*Dato:* 6. oktober 2008

*Deltagere:* Henrik Bull Skov, Trine Frandsen, Svend Noer, Lise Thinggaard Larsen

*Interviewer:* Jørn Bjerre

Ørlev Kloster Skole

*Dato:* 31. oktober 2008.

*Deltagere:* Mette Dam Bak, Helle Bukke

*Interviewer:* Tanja Miller

Ørlev Skole, Vordingborg

*Dato:* 28. oktober 2008

*Deltagere:* Annette Andersen, Ingrid Petersen, Tim Struve, Lene Andersson

*Interviewer:* Cecilie Falkenberg

Øster Jølby Skole

*Dato:* 30. oktober 2008

*Deltagere:* Pia Drejer, Rasmus Kristensen, Mona Mølgaard

*Interviewer:* Helle Schjoldager

Rødkærsbro Skole

*Dato:* 7. oktober 2008

*Deltagere:* Kirsten Mortensen, Hans Nyholm, Anders Christensen, Connie H. Lemke

*Interviewer:* Jørn Bjerre

Skovbakkeskolen

*Dato:* 12. november 2008

*Deltagere:* Frank Krogh Hansen, Birgitte Therkildsen (syg), Mette Ginnerup, Helle Busk

*Interviewer:* Bent B. Andresen

Søndermarkskolen, Billund

*Dato:* 11. august 2008

*Deltagere:* Lisbeth Tranholm, Hanne Pedersen, Caja Pedersen, Marianne Pallesen

*Interviewer:* Bente Sloth

Søndre Skole, Grindsted

*Dato:* 6. oktober 2008

*Deltagere:* Lisbeth Friis, Dorthe Stærmose, Hanne Gjødsbøl, Henning Pedersen

*Interviewer:* Bente Sloth

Sorring Skole

*Dato:* 6. oktober 2008

*Deltagere:* Majbrit Carstensen, Mette Ravn, Rita Christensen, Winnie Julskjær

*Interviewer:* Jørn Bjerre

Sparkær Skole

*Dato:* 6. oktober 2008

*Deltagere:* Trine Panduro, Heidi Gydesen, Tina Gade, Ellen Vangsgaard

*Interviewer:* Jørn Bjerre

Stege Skole

*Dato:* 3. oktober 2008

*Deltagere:* Rikke Gregersen, Kirsten Keis, Jan Hansen, Christina Hansen

*Interviewer:* Michael Jensen

Stenderup Skole, Grindsted

*Dato:* 6. oktober 2008

*Deltagere:* Tove Kruse, Ina West Larsen, Annette Bang, Hanne Lorenz

*Interviewer:* Bente Sloth

Svend Gønge Skolen

*Dato:* 10. november 2008

*Deltagere:* Marianne Rasmussen, Lotte Pihlsbech

*Interviewer:* Cecilie Falkenberg

Vejerslev Skole

*Dato:* 29. oktober 2008

*Deltagere:* Tove Christensen, Isabel Ries, Grethe Dreyer, Ragna Bro

*Interviewer:* Helle Schjoldager

Vestre Skole, Silkeborg

*Dato:* 6. oktober 2008

*Deltagere:* Lone Wejlstrup, Trine Bisgaard, Birgitte Gjengedal, Lisbeth Hjort

*Interviewer:* Jørn Bjerre

Vintersbølle Skole

*Dato:* 3. oktober 2008

*Deltagere:* Søren Bogø, Søren Fugl, Hanne Jensen, Charlotte Krogh (syg)

*Interviewer:* Michael Jensen

Vorbasse Skole

*Dato:* 30. september 2008

*Deltagere:* Gitte Poder, Trine Larsen, Poul Jensen, Jeroen Schotemeijer

*Interviewer:* Bente Sloth

X-class, 10. Klasse-centret i Slagelse

*Dato:* 30. september 2008

*Deltagere:* Marlene Lambertsen, Anne Gade Nielsen, Kirsten Marie Kappelgaard

Westphalen, Søren Kjær Sørensen

*Interviewer:* Michael Jensen

Ådalsskolen

*Dato:* 21. oktober 2008

*Deltagere:* Rasmus Langballe, Ove Lauritsen, Lisbeth Stadel Petersen, Pernille Pedersen

*Interviewer:* Trine Lolk Haslam

## Bilag 2: Oversigt over interviewtemaer

### 1) Analyse af udfordringer i skolens læringsmiljø

LP-modellen indebærer systematisk analyse af opretholdende faktorer som:

- dårlig relation mellem elev og lærer
- utilfredsstillende struktur i undervisningen, mange aktivitetsskift
- sjældnen forekomst af proaktiv klasseledelse
- manglende differentiering og tilpasning af undervisningen
- ringe vægt på mestring og opmuntring
- uklare regler og stærkt negative konsekvenser
- konflikter mellem eleverne
- lidet inkluderende elevmiljøer
- manglende samarbejde mellem hjem og skole
- uhensigtsmæssige læringsstrategier hos eleverne
- ringe vægt på sociale kompetencer
- uhensigtsmæssig organisering af skolehverdagen

Spørgsmål:

- Hvilke udfordringer har I valgt at analysere i din LP-gruppe?

### 2) Udvikling af klassens læringsmiljø

LP-modellen indebærer informationsindhentning om forhold som:

- det sociale miljø imellem lærerne/klimaet på skolen
- relationer mellem elever og lærere
- lærernes evne til at lede grupper af elever og fastholde en klar struktur i undervisningen
- det indbyrdes samspil mellem eleverne

Spørgsmål:

- Hvilke metoder har I anvendt ved indhentning af informationer om klassens læringsmiljø, og hvordan har I analyseret dem?
- Hvilke pædagogiske tiltag har I valgt, og i hvilken grad er de gennemført?
- Hvordan har I planlagt at evaluere disse tiltag?

### 3) Organisering af arbejdet

Det er hensigten, at hver LP-gruppe:

- har en tovholder, som medvirker til at sikre kurs og retning i arbejdet
- mødes regelmæssigt, prioriterer at være fuldtallige fra mødernes start til deres afslutning, opsummerer de fælles drøftelser på skrift og formidler resultaterne til kollegaer
- drager nytte af ekstern vejledning

Arbejdet med LP-modellen omfatter følgende hovedfaser:

- formulering af problemstillinger
- målformulering
- indhentning af information
- analyse og refleksion

udvikling af strategier og tiltag  
gennemførelse af valgte strategi  
evaluering  
revidering

Spørgsmål:

- Er I loyale i forhold til LP-modellens hovedfaser?
- Hvordan har I tilrettelagt arbejdet, og er der sket tilpasninger af arbejdsmåden til den lokale kontekst?







## Forskningsmæssigt belæg for brug af ny og nyttig viden

Det er karakteristisk for den pædagogiske forskning i Danmark, at der hidtil har været relativt få ressourcer til at undersøge de faktorer, der påvirker elevernes adfærd og læring i grundskolen.

Via litteraturstudier er det påvist, at lærernes faglighed, lærer-elevrelationer, klasseledelse og feedback på elevernes arbejde præger elevernes udbytte af undervisningen.

Sådanne studier følges nu op af forskning i tilknytning til skoleomfattende arbejde med faktorer, der præger elevernes trivsel, adfærd og læring. Det sker med særligt henblik på aktiviteter baseret på LP-modellen for pædagogisk analyse og tiltagsudvikling.

Den skoleomfattende indsats baseret på LP-modellen stimulerer en mentalitetsændring, som gør det muligt at tænke nyt om kendte problemer i skolens praksis og læringsmiljø. De deltagende lærere og pædagoger gør nærmere bestemt erfaringer med en systematisk fremgangsmåde, som er tilpasset udfordringer, som de identificerer. Deres indsats fører til øget opmærksomhed på miljøfaktorer, som de har mulighed for at gøre noget ved.

LP-modellen er en "social model" med vægt på at identificere og reducere eller helt fjerne faktorer, som skaber afstand mellem ønskede og faktiske situationer i undervisningen og skolens læringsmiljø.

Resultaterne af en interviewundersøgelse foretaget på 45 LP-skoler i slutningen af 2008 viser, at denne indsats er relevant.



Bent B. Andresen er forsker på Institut for Didaktik, Danmarks pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, med interesse for skoleudvikling, fagdidaktik og læring under forskellige vilkår.

Hjemmeside: [www.dpu.dk/om/bba](http://www.dpu.dk/om/bba).

E-mail: [bba@mail.dk](mailto:bba@mail.dk)



læringsmiljø og pædagogisk analyse  
**LP-modellen.dk**  
Varenr. 6263

ISBN 978-87-991408-4-8



9 788799 140848