

Bent B. Andresen

Styrket videngrundlag i folkeskolen

- følgeforskning i tilknytning til Danmarks
største skoleudviklingsprojekt

2013

Styrket videngrundlag i folkeskolen
© 2013 Bent B. Andresen
Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Indhold

Indledning	4
Resumé.....	6
1. Teori og metode	11
Første del: Hvordan anvendes information til at analysere praksis?	16
2. Det selvskabte videngrundlag i folkeskolen	17
3. Viden om eleven som aktør i eget liv	23
Anden del: Hvem laver pædagogiske analyser?	29
4. Hvem iagttager og observerer?.....	30
5. Analyse i fællesskab.....	35
6. Analyse i team og på egen hånd	40
Abstract	49
Litteratur	51

Indledning

Denne rapport vedrører en flerårig indsats for at fremme pædagogisk analyse i folkeskolen. Den omfatter over 500 folkeskoler landet over og er blevet kaldt *Danmarks største skoleudviklingsprojekt* (FIVU, 2012).

Det er karakteristisk for indsatsen, at lærere og pædagoger har fået ekstra tid til at analysere skolens praksis og læringsmiljø med henblik på at udvikle begge dele. Hensigten er ikke bare at kopiere andre skolers idéer, men selv at søge at finde tegn på, hvad der skaber og opretholder udfordringer på deres skoler.

Under processen forholder de sig både analytisk, reflekterende og handlingsrettet i forhold til udfordringer i hverdagen på skolen.

De fokuserer især på det, de kan ændre i stedet for at bruge energien på faktorer, som de alligevel ikke kan gøre noget ved.

Forskningstema

I rapporten præsenteres resultater af følgeforskning i tilknytning til denne omfattende indsats. Denne forskning retter søgelyset mod erfaringer og kompetenceudvikling blandt skolens pædagogiske medarbejdere, når de forholder sig analytisk til ændringsbehov i skolens praksis og læringsrum. Hensigten er overordnet set at skabe viden om, hvad der virker godt i den forbindelse, og hvorfor det gør det.

Det konkrete forskningsspørgsmål er: Hvem udvikler deres analytiske beredskab, og hvordan bruger de det i arbejdet med udfordringer i skolens læringsrum? *Hvem* refererer i denne sammenhæng til pædagogiske medarbejdere, som kan forholde sig analytisk til udfordringer i skolens læringsmiljø på egen hånd, i klasseteam eller i arbejdsgrupper, som er dannet til formålet. *Hvordan* refererer til de anvendte fremgangsmåder ved analyse og udvikling af et videngrundlag om udfordringer i læringsrummet.

Indhold

Indholdet omfatter et resumé på dansk og engelsk og seks kapitler.

I kapitel 1 præsenteres følgeforskningens teorigrundlag og metoder.

Kapitel 2 vedrører det videngrundlag om udfordringer i skolehverdagen, som skolens medarbejdere selv skaber og opdaterer.

Kapitel 3 vedrører særligt den selvskabte viden om den enkelte elev som aktør i sit eget liv.

I kapitel 4 omtales erfaringer med målet at indhente information om udfordringer i den pædagogiske praksis og skolens læringsmiljø.

I kapitel 5 omtales erfaringer med at indhente og analysere information om disse udfordringer på møder i grupper af medarbejdere.

I kapitel 6 omtales den enkelte medarbejders erfaringer med – på egen hånd – at forholde sig analytisk til pædagogiske udfordringer.

Resumé

I denne rapport præsenteres resultater af følgeforskning i tilknytning til Danmarks største, skoleomfattende udviklingsprojekt, hvor hensigten er at forbedre læringsrummet gennem medarbejdernes analytiske praksis.

Følgeforskningen har samlet set til formål at skabe ny og anvendelig viden om den innovative praksis, herunder om opbygning af skolens videngrundlag og forbedring af skolens praksis og læringsrum.

Innovationen omfatter skolerne som helhed til forskel fra udvalgte grupper af medarbejdere, således som det er sædvane ved pædagogiske udviklingsprojekter. I modsætning til udviklingsprojekter, hvor analyse og problemløsning bliver sendt i udvalgte, involverer den mere end 30.000 pædagogiske medarbejdere, der har implementeret et redskab til pædagogisk analyse, LP-modellen.

Forskningsspørgsmål er formuleret på denne måde: Hvem udvikler deres analytiske beredskab, og hvordan bruger de det i arbejdet med udfordringer i skolens læringsrum? *Hvem* refererer i denne sammenhæng til pædagogiske medarbejdere, som kan forholde sig analytisk til udfordringer i skolens læringsmiljø på egen hånd, i klasseteam eller i arbejdsgrupper, som er dannet til formålet. *Hvordan* refererer til de anvendte fremgangsmåder ved analyse og udvikling af et videngrundlag om udfordringer i læringsrummet.

Forskningsresultaterne omfatter særligt viden om værdien af, at skolens medarbejdere ikke blot overtager andres løsninger på pædagogiske udfordringer, men selv analyserer disse udfordringer og herved opbygger et lokalt videngrundlag vedrørende skolens miljø og praksis.

Når medarbejderne bruger et analyseredskab som LP-modellen, indhenter de systematisk informationer om udfordringer, der vedblivende dukker op i læringsrummet, og som det hidtil har vist sig vanskeligt at undgå. Dernæst analyserer de aktørernes handlinger og konteksten, som disse handlinger foregår i. Som følge heraf udgør *analyse* et nøglebegreb i udviklingsprocessen. Følgeforskningen peger på den oplevede nytteværdi af denne analytiske tilgang, som må ses i sammenhæng med, at medarbejderne opbygger i et videngrundlag om pædagogiske udfordringer, som styrker deres muligheder for at håndtere disse udfordringer.

Som nævnt har relativt mange pædagogiske medarbejdere i folkeskolen påbegyndt arbejdet med at udvikle deres videngrundlag via analyser af den specifikke læringskontekst på egne skoler baseret på LP-modellen. Den overordnede hensigt med at opbygge et lokalt videngrundlag om situationer i skolens læringsrum er at forbedre skolekulturen og herigennem forøge elevenes sociale og faglige udbytte af undervisningen. Den kan karakteriseres som problemstyret, systematisk og kreativ. At være kreativ drejer sig i denne sammenhæng om at få nye idéer, se nye muligheder og kombinere eksisterende og ny viden om problemløsning i det konkrete læringsmiljø.

Kvaliteten af denne problemløsning styrkes som følge af, at medarbejderne handler på grundlag af kendsgerninger. Ved at indhente og analysere information udbygger de deres videngrundlag, således at de kan tænke: "Vi er dem, der handler på grundlag af viden og facts".

Medarbejderne skaber ny viden, når de indhenter information om selvvalgte cases og forholder sig analytisk, reflekteret og selvkritisk til disse informationer.

De forholder sig til flere typer af forhold i skolehverdagen. I fokus er forhold i læringsrummet bredt forstået, herunder relationsarbejde, klasse(rums)ledelse og (fag)didaktik. Relationsarbejde omfatter både elev-elev-relationer og lærer-elev-relationer. Klasseledelse omfatter adfærds- og læringsledelse.

Da didaktik handler om, hvordan eleverne lærer noget, drejer didaktisk analyse sig om at analysere de situationer, hvor elevernes læring finder sted. Konkret er hensigten at bringe disse situationer i overensstemmelse med de intendede situationer i skolehverdagen. Den analytiske praksis er innovativ; medarbejderne bringer deres kreativitet i spil, så deres idéer og viden bliver brugt i praksis. På grundlag af egne analyser træffer de beslutninger om, hvad der er behov for at forbedre i skolehverdagen, og hvordan de bedst kan gennemføre disse forbedringer.

Udover at medarbejderne anvender analyseresultaterne til problemløsning, udvikle de også deres kompetencer. Kompetenceløftet er baseret på egen inddragelse af teori, efteruddannelse gennem e-læringskurser samt brug af det lærte i kollegiale fællesskaber.

Dette kompetenceløft er tilrettelagt på en innovativ måde, hvor skolerne søger at undgå en kendt begrænsning ved traditionelle kurser og arrangementer, hvor deltagerne tænker: "Kurset var godt, men bagefter brugte vi det ikke". Når medarbejderne begynder at mødes regelmæssigt med det formål at forstå og forbedre læringsrum på deres skole, bliver de introduceret til analyseredskaber, som de bagefter rent faktisk bruger til at identificere og reducere pædagogiske udfordringer.

Følgforskningen har skabt praktisk anvendelig viden om, hvilken værdi denne analyseform har i hverdagen på skolerne. Generelt tegner der sig et positivt billede. Forskningsresultaterne viser, at de pædagogiske medarbejdere gør nyttige erfaringer med at søge at skabe et utvetydigt videngrundlag om, hvordan de bedst kan arbejde med faktorer, som udløser, påvirker og opretholder motivations- og læringsproblemer i skolen.

Set fra skolernes side er det både aktuelt og relevant at styrke indsatsen for at analysere opretholdende faktorer, som udløser, påvirker og fastholder problemer i de faktiske situationer. Det har tilsyneladende stor nytteværdi at styrke medarbejdernes analytiske praksis som et erkendelsesmiddel, og det kan medvirke til at forbedre det lokale, praksisorienterede videngrundlag.

Endvidere giver mange medarbejdere udtryk for, at deres analytiske praksis har fungeret som en øjenåbner og medvirket til et skift i fokus, når der opstår problemer i skolehverdagen. Tidligere tog de ofte udgangspunkt i eleven uden at fokusere ret meget på læringsrummet omkring eleven. Den analytiske praksis har medvirket til at flytte fokus fra individet til helheden.

Datamaterialet, som ligger grund for forskningsresultaterne, indeholder talrige udsagn om den oplevede nytteværdi heraf. Det er ikke sket tidligere, at så mange medarbejdere på så mange danske skoler har benyttet samme analyse- og problemløsningsmodel i så lang tid. Den nye viden, som er resultat af følgforskningen, har skabt vished for, at det almindeligvis fungerer godt.

Forskningen har genereret viden om fordele og begrænsninger, når medarbejderne på denne måde forholder sig handlingsorienteret til udfordringer i deres skoles læringsrum. Det fremgår, at der er plads til

forbedringer på dette punkt, fordi den analytiske praksis ifølge lærere og pædagoger kun i mindre omfang præger den enkeltes praksis i hverdagen.

Mens et analysereskab som LP-modellen bliver brugt ret konsekvent på gruppemøder, hvor det pædagogiske personale har fået tid til refleksion og analyse, sker det i mindre omfang i den almindelige hverdag. Flere medarbejdere giver udtryk for, at de har den analytiske praksis på ryggraden uden at bruge den særlig meget på egen hånd. De ved, hvordan de kan analysere udfordringer, men gør det ikke ret tit, når de på egen hånd søger at tackle udfordringer i hverdagen.

Den analytiske praksis præger tilsyneladende kun i mindre omfang det enkelte klasseteams arbejde med (fag)didaktik, relationer eller klasse-(rums)ledelse. Ifølge lærere og pædagoger præger den mentale analysemodel i endnu mindre grad den enkeltes indsats for at udvikle fagligt og socialt inkluderende læringsrum. Som følge heraf er der en risiko for, at de opbygger to parallelle, mentale modeller. Ved de lejligheder, hvor de mødes og har fået tid til refleksion i LP-grupper, forholder de sig analytisk til udfordringerne, mens det ikke sker ret ofte i hverdagen, når de agerer på egen hånd.

Sammenfattende er udvikling og brug af analytiske kompetencer i forhold til udfordringer i skolehverdagen et godt bud på, hvad grupper af lærere og pædagoger kan gøre i fælleskab for at forbedre skolens læringsrum. Denne konklusion stemmer godt overens med andre undersøgelser, som peger på nytteværdien af, at pædagogiske medarbejdere er aktivt involveret i vidensøgende, kollegiale fælleskaber, som anvender det opnåede videngrundlag til at kvalificere deres situationsvurderinger og handlingsgrundlag.

Den form for professionel udvikling spiller en afgørende rolle ved realiseringen af et paradigmeskift, hvor indhentning og analyse af information om opretholdende faktorer opfattes som en integreret del af den pædagogiske praksis.

Følgforskningen har også skabt viden om nytteværdien af et paradigmeskift i lærernes og pædagogernes mentale modeller, hvor et ensidigt individperspektiv bliver kompletteret med et aktør- og et systemperspektiv.

Udover viden udvikler medarbejderne også deres professionelle kunnen, når de i fælleskab analyserer udfordringer i læringsmiljøet, og de formår i

mange tilfælde at følge op på resultaterne af deres analyser for at dække vigtige ændringsbehov i skolens læringsrum.

1. Teori og metode

Nærværende publikation udgør den tredje rapport med resultater af den kvalitative del af følgeforskningen i tilknytning til *Danmarks største skoleudviklingsprojekt*. Som led i denne forskning er der tidligere lavet to rapporter:

- Andresen, B. B. (2009). *Billeder af en udviklingsorienteret folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andresen, B. B. (2010). *Skoler i udvikling – undersøgelse af brugen af LP-modellen*. Frederikshavn: Dafolo.

Resultater af den kvalitative del af følgeforskningen i skolen er også formidlet i artiklen:

- Andresen, B. B., Egelund, N. og Nordahl, T. (2009). LP-modellen – forskningsindsats og første resultat. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* årg. 46, nr. 6.

Resultater af følgeforskning i tilknytning til implementering af LP-modellen i pædagogiske dagtilbud er formidlet i artiklen:

- Andresen, B. B. (2011). Disponibel model til analyse og problemløsning – en undersøgelse i pædagogiske dagtilbud. *Paidea* 1.

Følgeforskningens teorigrundlag, som er nærmere beskrevet i disse publikationer, omfatter teori om: 1) innovation, 2) lærende organisationer, 3) praksisrefleksioner og 4) læring i praksisfællesskaber.

Begrebet *innovation* er defineret som det at få og realisere idéer til forbedringer (Rogers, 2003). Ved udmøntningen af idéerne er der næsten altid både tilsigtede og utilsigtede konsekvenser. Analyser af pædagogisk innovation bør medtænke begge typer af konsekvenser. Da elevernes sociale og faglige udvikling afhænger af ændringerne, må de principielt altid være baseret på analyser af konsekvenserne af innovationer med hensyn til den pædagogiske praksis og skolens læringsmiljø.

Ifølge teori om lærende organisationer er enhver skole et produkt af, hvordan dets medarbejdere tænker og samarbejder (Senge et al., 2000). Som følge heraf forudsætter innovationer, at skolens ansatte udvikler deres mentale modeller, da disse modeller fungerer som filtre i forhold til, hvad de ansatte oplever og foretager sig i dagligdagen (Senge, 1999).

De mentale modeller udgør nærmere bestemt forestillinger om virkeligheden og dybt integrerede antagelser og generaliseringer, som præger måden, hvorpå medarbejderne opfatter deres egen rolle og handler. De præger desuden medarbejdernes opfattelser af eleverne og situationerne i hverdagen (Senge et al., 2000). Forskelle i mentale modeller forklarer fx, hvorfor to mennesker kan iagttage præcis samme situation og beskrive den vidt forskelligt; de lægger simpelthen mærke til forskellige detaljer.

Ifølge teori om praksisrefleksioner kan evnen til at genskabe mentale modeller udvikles gennem refleksion (Schön, 2001). Refleksion forudsætter, at praktikere giver sig tid til at blive bevidste om de mentale modeller, som ligger bag deres dagligdags handlinger (Senge, 1999). Gennem refleksion om praksis kan skolens ansatte blive iagttagere af deres egen pædagogiske tankegang og indse, hvordan den påvirker deres handlinger i læringsrummet (Schön, 2001).

Læring i situationer i hverdagen er en anden kilde til udvikling af mentale modeller. Ifølge teori om situeret læring kan den finde sted, når en gruppe er fælles om en praksis (Lave & Wenger, 1991). Den kan bidrage til, at faglige begreber bliver brugt i praksisfællesskabet – og dermed til udvikling af fælles fagsprog – mens den er mindre egnet til at udvikle kendskab til nye, teoretiske begreber (Illeris, 1999).

Efteruddannelse kan også styrke skolens videngrundlag, men værdien begrænses typisk af, at ny viden ikke uden videre lader sig overføre mellem beslægtede områder (Bruner, 1999). Viden om analyse- og problem-løsningsmodeller bliver ikke automatisk bragt ind i bevidstheden ved udførelse af daglige rutiner.

Der er med andre ord en fare for, at tilegnede mentale modeller ikke bliver brugt, når medarbejderne forholder sig mere analytisk og søger at forbedre deres videngrundlag. Den pædagogiske innovation må derfor tilrettelægges med særligt henblik på, at medarbejderne udvikler mentale modeller, som er praktisk anvendelige, når de analyserer og afhjælper udfordringer i hverdagen.

Forskningsdesign

Følgforskningen, der fungerer som et talerør i den flerårige, skole-omfattende udviklingsindsats, bygger på interview med repræsentanter for medarbejdergrupper, som mødes regelmæssigt for at udvikle deres

analytiske kompetencer og bruge dem i forhold til udfordringer i læringsrummet. På møderne søger deltagerne ikke blot at bekræfte hinanden i det, de allerede gør, men tværtimod at udfordre hinanden med henblik på at skabe et bedre miljø for dem selv og eleverne.

Som udgangspunkt er der ikke tale om ordinære teammøder, men om møder i grupper, som er dannet med særligt henblik på at implementere et analyseredskab som LP-modellen¹. Lærere og pædagoger giver udtryk for, at det 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, de indgår i.

Gruppernes størrelse varierer en del. I hver gruppe er der typisk 5-6 medarbejdere. På nogle skoler er der dannet 'lodrette' grupper, dvs. grupper på tværs af trin og afdelinger.

På hver skole har fire medarbejdere påtaget sig at videregive hidtidige erfaringer med arbejdet i deres LP-grupper. Det er foregået på delvist strukturerede fokusgruppeinterview.

Resultaterne af disse interview er derpå blevet sammenholdt med resultaterne af web-baserede kortlægninger (såkaldt *mixed method*).

I modsætning til interviewene, hvor hver fokusgruppe består af fire repræsentanter for LP-grupper fra hver skole, involverer de omtalte kortlægninger både alle pædagogiske medarbejdere og elever på udvalgte klassetrin. Ved to eller flere lejligheder svarer begge grupper på en række spørgsmål, som efterfølgende bearbejdes statistisk med henblik på at tegne en profil af læringsrummet.

En statistisk tilgang, der jo kan give svar på spørgsmål om, "hvor meget af en slags?", rummer den fordel, at det er muligt at generalisere resultaterne og tegne et samlet billede af situationen på den enkelte skole såvel som på de deltagende folkeskoler som helhed. På disse skoler kan der bl.a. konstateres: "relativt større fagligt udbytte for elever" og "relativt øget selvværd i forhold til skolearbejdet" (Hansen, 2012).

¹ I LP-modellen skelnes der mellem to hovedfaser af arbejdet med praksisændringer og forbedringer af skolens læringsmiljø (Nordahl, 2006, s. 6). Den første hovedfase omfatter formulering af problemstillinger og ændringsmål samt indhentning og analyse af information, og den anden omfatter udvikling og gennemførelse af strategier og tiltag samt evaluering og revidering.

Kortlægninger på de mange skoler, som har implementeret den analytiske praksis baseret på LP-modellen, kan give et vigtigt fingerpeg om udviklingen over tid af skolens læringsmiljø. Den måske største virkning er en mærkbar tendens til reduceret eksklusion af elever på grund af særlige behov i undervisningen, hvilket både må ses i sammenhæng med den generelle tendens til øget inklusion og forbedret analytisk praksis på skolerne (Qvortrup, 2012).

Kortlægningerne viser nærmere bestemt, at den styrkede analytiske praksis generelt har en positiv virkning på læringsmiljøet (Nordahl et al., 2012). Sammenlignet med andre typer pædagogiske og didaktiske tiltag har de første års indsats dog en relativt lille virkning (Hattie, 2009), hvilket må ses i sammenhæng med, at det typisk tager mere end 5 år, før skole-omfattende udviklingsprojekter medfører markante forbedringer (Borman et al., 2002).

Fokusgruppeinterview

Ved interviewundersøgelser kan man ikke generalisere forskningsresultaterne til en større population på samme måde som ved de omtalte kortlægningsundersøgelser. Til gengæld er det ofte lettere at slutte fra - resultater til opfølgning. En anden fordel er, at interviewsamtaler kan give ny viden om forhold, som ikke direkte kan observeres, herunder pædagogiske medarbejders tænkning, intentioner, perspektiver og erfaringer med at forbedre læringsrummet (Miriam, 1998).

Ved interviewsamtaler er der lagt vægt på spredning med hensyn til deltagernes fag, trin og roller i LP-grupperne. Interviewpersonerne omfatter typisk to menige medlemmer og to tovholdere. Tovholderne, der udfører en vigtig opgave som ordstyrere i grupperne, medvirker til at sikre kvaliteten af analyser af såvel opfølgningstiltag som af selve de oprettholdende faktorer, der hidtil har været svære at undgå i læringsrummet.

Interviewene, som er gennemført af omkring 65 interviewere har karakter af delvist strukturerede interview med en fælles spørgeguide. Forinden interviewene har deltagerne typisk kunnet forberede sig ved at skimme denne spørgeguide. Der anvendes forskellig spørgeguide ved første, andet og tredje fokusgruppeinterview. Ved det tredje interview, som gennemføres på skoler, der har påbegyndt år 4 eller mere med systematisk analyse af skolens praksis og miljø, er der tre hovedtemaer (boks 1).

1. Pædagogiske udfordringer:

- a) Hvilke fremgangsmåder benytter I mest, når I indhenter information om pædagogiske udfordringer i læringsmiljøet?
- b) Hvilke grupper af lærere/pædagoger anvender disse informationer til at udvikle pædagogiske tiltag, og hvilke typer af tiltag er mest brugt?
- c) Hvilke typer pædagogiske tiltag giver de bedste resultater i forhold til elevenes læringsudbytte, adfærd eller motivation i skolen?

2. Processer i grupper:

- a) Anvendes LP-modellens faser og arbejdsprincipper på møder om undervisningen?
- b) Er der sket lokale tilpasninger af modellen?
- c) Udfordrer I hinanden pædagogisk, eller bekræfter I for det meste blot hinanden på møder om undervisningen?

3. Den enkelte medarbejder:

- a) Anvender du LP-modellens faser og arbejdsprincipper til at reducere pædagogiske udfordringer?
- b) Deler du din viden om LP-modellens faser og arbejdsprincipper med kollegaer på skolen?
- c) Får du vejledning om pædagogiske udfordringer af kollegaer på skolen eller af medarbejdere fra PPR?

Hvert interview er blevet transskriberet, hvorefter deltagerne har fået det til gennemsyn, inden det er blevet sendt til skolen, hvor det kan være input til den videre udviklingsproces. Den omfattende samling af interview er desuden blevet analyseret og fortolket.

I denne rapport præsenteres resultaterne af denne analyse og fortolkning, idet alle uddrag af interview er markeret med kursiv.

Resultaterne af interviewundersøgelser kan som nævnt ikke generaliseres til en større gruppe, på samme måde som det er muligt på grundlag af data fra repræsentative, skemabaserede undersøgelser. Ved behandlingen af interviewdata er anvendt en fremgangsmåde, som betegnes *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). Resultaterne sammenfattes i tæt sammenhæng med interviewmaterialet på en måde, som er åben og gennemskuelig, og ved formidling af resultaterne indgår interviewpersonernes autentiske udsagn. Hensigten er at styrke læserenes muligheder for at vurdere, om disse resultater er plausible og kan inspirere til opfølgning.

**Første del:
Hvordan anvendes information
til at analysere praksis?**

2. Det selvskabte videngrundlag i folkeskolen

Det siges, at en rejse starter med det første skridt, men det passer ikke, for den starter med valg af rejsemål. Tilsvarende indledes ændringsprocesserne typisk med, at skolens medarbejdere bliver enige med sig selv og hinanden om hensigten med at ændre noget. Når noget ikke er, som man ønsker, at det skal være, taler man om *udfordringer*. I denne sammenhæng er en afgørende udfordring, at de faktiske situationer i skolehverdagen adskiller sig fra de intenderede. Overordnet set er hensigten med forbedringerne at bringe de faktiske situationer tættere på de intenderede situationer.

Den faktiske situation kan fx være, at en elev snakker for meget, og den intenderede situation, at han holder op med det. Elevadfærden kan være et symptom på et underliggende problem, og hensigten med at forholde sig analytisk til det, er at finde ud af, hvad det egentlige problem er – og hvad der kan gøres ved det. En lærergruppe har fx gjort det på denne måde:

Et år var der en elev, der var meget urolig, og vi prøvede at se på, hvilken interaktion denne elev havde med de andre elever. Vi så på, om de stillede spørgsmål, kom med påstande eller med udsagn. Vi opdagede, at ingen lyttede til denne dreng, som var så urolig. Så her fandt vi ud af, at problemet kunne løses ved, at vi lyttede. Vi brugte observationsmetoden til at sætte streger. Der var ingen, der svarede denne dreng. Det var derfor, han blev ved.

Hensigten med at analysere udfordringer i skolens læringsrum er bl.a. at blive bedre i stand til at dække elevernes behov i læringsrummet – og herigennem at forbedre deres motivation og arbejdsomhed. En del udfordringer vedrører deres arbejde med fagligt stof. De kan skyldes, at nogle elever har behov for tilgå stoffet på en anden måde end hidtil for at undgå, at de taber selvværd i forhold til skolearbejdet.

Intenderede situationer omfatter normalt ro i timerne, og en del udfordringer er forbundet med det. Selv om ro i timerne repræsenterer en ønskesituation, kan det også tage overhånd. Ved en lejlighed har en lærergruppe fx opfattet roen som symptom på manglende faglige udfordringer:

En konkret problemstilling blev formuleret et år, hvor der var mange stille elever i en klasse, og udfordringen var, at læreren var bange for ikke at løfte dem nok fagligt.

En anden type udfordringer vedrører samspelet i læringsrummet. Hvis elevadfærden ikke er som ønsket, kan det fx være et symptom på, at eleverne bør anerkendes mere, eller at der er problematiske relationer blandt eleverne eller mellem eleverne og de voksne (Linder, 2010, s. 33f).

En type udfordringer vedrører klasse(rums)ledelse. Det kan fx være, at rammerne for undervisningen bør ændres, eller at læreren bør være mere synlig som leder af klassen eller mindske antallet af aktivitetsskift i læringsrummet. Når medarbejderne forholder sig analytisk, kan de derfor undersøge, om manglende motivation og arbejdsomhed er symptomer på underliggende problemer i undervisningen:

Eleven sidder og keder sig. Ergo, han er doven. Næh, du spekulerer på, om det kan skyldes, at din undervisning er fuldkommen uinteressant.

Analytisk praksis fungerer på denne måde som et middel til at synliggøre faktiske udfordringer i læringsrummet.

Synliggørelse

At *analysere* betyder egentlig at opdele en case systematisk i dens bestanddele (Reinecker & Jørgensen, 2010, s. 180), og det er ikke det samme som iagttagelse. Hvis medarbejderne iagttager en gruppe elever, som spiller bold, kan de umiddelbart se spillerne, men ikke holdånden. Holdånden er en konstruktion, som tillægges strukturen blandt spillerne. Denne konstruktion forudsætter indsigt i spillet og analyse af spillernes indsats hver for sig og samlet. Ved analyse er det tilsvarende utilstrækkeligt at iagttage den enkelte elevs faglige og alsidige udvikling. De pædagogiske medarbejdere må også have blik for relationerne og konteksten for denne udvikling. Ellers kan de ikke se systemet for bare elever.

Der er med andre ord en fare ved at koncentrere sig om det umiddelbart iagttagelige i skolehverdagen – den enkelte elev. Hvis man anvender et ensidigt individperspektiv beror motivations- og læringsproblemer primært på elevens medfødte forudsætninger og hjemmemiljø. Til at beskrive nogle af disse forudsætninger anvendes ofte diagnoser af psykisk art, som bliver

givet i et pædagogisk tomrum, og som betegner nogle egenskaber, eleven ikke selv kan styre. Hvis disse elevens egenskaber opfattes ensidigt som årsag til udfordringer i hverdagen, kan det fremme et ekskluderende syn på eleven.

Hvis man går ud fra en lineær sammenhængen mellem årsag og virkning, kan det nærmere bestemt være svært at få øje på muligheder for at indrette fælleskabet under hensyntagen til elevens udgangspunkt. Der er fare for, at man ikke ser systemet for bare elever. Et alternativ til et ensidigt individperspektiv er en helhedstilgang til elevernes styrkesider og udviklingsmuligheder, hvor motivation, arbejdsomhed og læringspotentialer opfattes som kontekstbestemte.

Læringskonteksten er resultat af en social konstruktionsproces, herunder af de valg, som træffes af skolens parter. I begyndelsen af denne proces – eksempelvis når et lærerteam overtager en ny klasse – kan der være meget at tage stilling til. Efterhånden bliver der imidlertid færre ting, som kræver stillingtagen, fordi der breder sig en holdning af typen: "Sådan gør vi her hos os" (Berger & Luckmann, 1966). Analyseredskaber fungerer i denne sammenhæng som en slags mikroskop, som medarbejderne kan bruge til undersøge symptomer på, at læringsrummet ikke fungerer som ønsket.

Under Københavns bombardement satte Lord Nelson efter sigende kikkerten for det blinde øje, så han ikke kunne se signalerne, og noget tilsvarende er der fare for, hvis klasseledelse indskrænker sig til adfærdskontrol. Analytisk praksis må i denne sammenhæng opfattes som et erkendelsesmiddel til forskel fra et kontrolmiddel. For nogle medarbejdere har den været en øjenåbner:

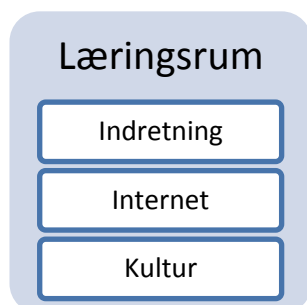
Man er nødt til at indhente information, reflektere og analysere, før man kan springe til tiltag. Det er vigtigt at holde fast på det – ellers bliver det bare en gang løs snak.

Systematisk undersøgende

Skolens medarbejdere kan både være systematisk undersøgende i forhold til skolens læringsrum og egen praksis. De kan fx indhente og analysere information om indendørs- og udendørsfaciliteter og ekskursionssteder. De kan fx også indhente og analysere information om brugen af internettet (som kontekst for elevaktiviteter).

De kan med andre ord både rette søgelys mod ruminddelinger og -indretninger, digitaliseringen af værktøjer og læremidler samt sociale og kulturelle aspekter af konteksten (fig. 1).

Fig. 1. Fokusområder i læringsrummet



Når eleverne samarbejder om at søge stof og behandle stof på internettet, må de ofte indstille deres læsning på at finde netop de informationer, som kan medvirke til at dække et konkret behov. Ellers er der fare for, at de bliver distraherede eller finder oplysninger, som de har svært ved at bruge, endsiges kan forholde sig kritisk til.

Eleverne må også hele tiden overveje, hvordan de kan bearbejde og formulere sig om indholdet. Analyser kan vise, hvorvidt eleverne magter det, når de arbejder sammen, og hvorvidt de kan forholde sig kritisk til indholdet.

Mens det er forholdsvis let at opmåle et fysisk miljø, er det ikke på tilsvarende vis let at vurdere det psykiske miljø. I lighed med den tidligere omtalte holdånd er det kulturelle miljø ikke noget, som man umiddelbart kan iagttage, men en analytisk implikation – dvs. resultat af analyser af forskellige facetter af klimaet i klassen (Haastrup, 1991).

På samme måde som at der kan være forskellige formål med at analysere et fysisk læringsrum – herunder at forbedre inddeling eller indretning eller klimaet i klassen – kan der være forskellige formål med at analysere samspillet i det digitale læringsmiljø. Hensigten kan fx være at blive bedre i stand til at forstå dette samspil og samarbejde.

I forbindelse med deres analyser søger de pædagogiske medarbejdere som nævnt at forholde sig til noget, de kan ændre, til forskel fra noget, som er uden for pædagogisk rækkevidde. Analysearbejdet har faktisk medført et skift i fokus, så medarbejderne primært retter søgelyset mod de faktorer, som de selv har ansvar for – og kan forbedre (boks 2).

Boks 2.

"Det er godt at have en fælles platform og et fælles sprog, som medarbejderne handler ud fra. Og at man har fået vendt bøtten, og ser på hvad man selv gør, i stedet for at kigge på forældrene og tænke: 'Det er også for ringe'. Det kan man ikke gøre noget ved, og man bruger ikke tid mere i frikvarterne på at snakke om 'dumme' forældre".

"Man er blevet mere tydelig omkring, hvad man som lærer kan ændre på. Det er et resultat af både systemisk tænkning, selve LP-arbejdet, og det man altid har gjort".

"Meget af det, vi har gjort via LP harmonerer fint med den måde vi gjorde det på før, men det er sat mere i system nu. ... Vi er blevet bedre til at lave analyserne. ... Vi er blevet mere grundige ... Vi er en meget broget skare elevmæssigt, og så er det en hjælp at arbejde med de ting, som vi kan gøre noget ved, og ikke forholde sig så meget til de ting, vi ikke kan gøre noget ved".

"Jeg er blevet dygtigere til at se, hvad det er i den her problematik, som jeg kan gøre noget ved. Det betyder en lettelse i den tilgang, jeg har til mit arbejde. Jeg kan stadig være en professionel lærer og gøre noget godt for et bestemt barn, selvom jeg ikke kan ændre, at deres forældre svigter, og det med at undersøge, hvad der ligger til grund for en problemstilling, og finde ud af hvad kan jeg så gøre ved det, anvender jeg".

"Det, vi har lært, er, at vi ikke kan ændre på at de bor på opholdssteder, eller at deres forældre drikker, men vi kan ændre på deres følelse af at komme i skole. Det gør vi ved at knytte dem til stedet og plante dem en forståelse for, at det er vigtigt, at de kommer".

Som omtalt bevirker den analytiske praksis, at de pædagogiske medarbejdere retter søgelyset mod forhold, som de kan forbedre, og det omfatter også deres egen praksis (boks 3).

Boks 3.

I stedet for at se på alle mulige problemer, har man fået det vendt til at kigge på egen rolle og de faktorer, man kan gøre noget ved. ...

"Ved disse lejligheder kommer læringsmiljøet ind i overvejelserne, og hvad man måske selv gør forkert."

"Jeg vender tingene på en anden måde end tidligere. Jeg tænker ikke altid, at det kun er mig, der er problemet. ... Det bliver løftet ud over at være et privat og personligt problem. Sådan er det i den rolle, man er i. Omvendt kan det også være mit problem. Ja, det kan alligevel være min rolle og mit problem, og jeg skal ændre på det".

"Jeg har prøvet at blive skrevet op som en opretholdende faktor af en kollega. Det var noget med, hvad jeg skulle arbejde med i forhold til at tage imod det barn, som vi havde oppe i LP-gruppen".

"Jeg tænker anderledes end for 5 år siden. Det er især med at se på sig selv som aktør og omkring klasserumsledelse. Desuden hvad jeg kan gøre for at gøre tingene mere klare og tydeligere overfor eleverne."

Sammenfattende har mange skoler gjort gode erfaringer med en praksis, hvor medarbejderne vekselvis analyserer de pædagogiske udfordringer, som de kan gøre noget ved, og følger op på resultaterne af disse analyser. Efter hver analyse følger med andre ord en form for opfølgning, hvor medarbejderne handler på grundlag af deres analyseresultater. Under opfølgningen kan de også indhente information for at vurdere, hvordan tiltagene, om overhovedet, virker.

3. Viden om eleven som aktør i eget liv

Det selvskabte videngrundlag i skolen kan med fordel omfatte den enkelte elevs meninger og bedømmelse af sig selv (Shewbridge, 2011). Særligt kan det omfatte elevernes hensigter med deres handlinger i læringsrummet, som er præget af deres miljø, værdier, livsstil, interesser og mål i tilværelsen (Nordahl, 2004).

Der er noget, eleverne gerne vil gøre godt, og derfor kan succesoplevelser styrke deres selvværd og arbejdsomhed. Der er selvfølgelig også noget, som de helst vil undgå, herunder at tabe ansigt eller lide nederlag i læringsrum. Hvis der er udsigt til dette, er der fare for tab af selvværd i forhold til skolearbejdet generelt og i forhold til de enkelte fag. Desuden er der fare for, at eleverne udvikler en adfærd, som de selv opfatter som hensigtsmæssig, men som omgivelserne opfatter lige modsat.

I Norge gennemfører centraladministrationen elevundersøgelser for at indhente informationer om elevernes bedømmelse af skolens læringsrum. Det kan sammenlignes med de tidligere omtalte kortlægningsundersøgelser i Danmark, men en forskel er, at norske myndigheder opfatter det som en national opgave at tilrettelægge og gennemføre sådanne undersøgelser, mens danske skoler selv skal købe denne ydelse.

I de omtalte norske undersøgelser bliver et stort antal elever hørt om deres oplevelser i skolens læringsrum. En undersøgelse, som blev gennemført i første halvdel af 2012 i grundskolen og videregående skole, involverede fx 380.000 elever. De to områder, som har den laveste score ved denne undersøgelse, er skolernes fysiske læringsmiljø og elevernes medbestemmelse (Wendelborg, 2012). Denne viden kan derpå være grundlag for opfølgning.

Jo bedre skolens medarbejdere kender elevernes virkelighedsopfattelse, jo bedre forudsætninger får de for at dække elevernes behov i undervisningen, og jo bedre kan de medvirke til, at eleverne handler på måder, som både de selv og omgivelserne anser for at være passende. Det er en væsentlig del af formålet med at forholde sig analytisk til eleverne som aktører i læringsrummet at øge kendskabet til det, den enkelte elev *vil* (interesser, mål mv.), *kan* (på egen hånd) og *ved* (alment og fagspecifikt). Disse tre fokusområder er illustreret i fig. 2.

Fig. 2. Fokusområder i aktørperspektiv



På skoler i Canada har medarbejderne opnået gode resultater ved at udvikle deres analytiske beredskab og stimulere udviklingen af det, eleverne kan og vil. I den forbindelse har medarbejderne bl.a. fokuseret på elevernes læringskompetencer og arbejdsvaner (Ontario Ministry of Education, 2010). Mere konkret har de indhentet og analyseret information om konkrete tegn på elevernes læreevner og arbejdsvaner (tabel 1).

Tabel 1.

	Tegn på læreevner og arbejdsvaner
Ansvarlighed	<p>Eleven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opfylder sine forpligtelser i læringsrummet • fuldfører og fremlægger sit skolearbejde, herunder lektier og opgaver, i henhold til aftalte tidsfrister • tager ansvar for og styrer egen adfærd
Organisering	<p>Eleven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prioriterer og formår at styre tiden for at udføre sine opgaver og nå sine mål • identificerer, indsamler, vurderer og anvender både informationer, teknologi og ressourcer til at udføre opgaverne
Selvvirksomhed	<p>Eleven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan selvstændigt følge, vurdere og revidere planer om at løse opgaver og opfylde mål • bruger tiden i læringsrummet til hensigtsmæssigt at fuldføre opgaver • følger instruktioner med minimalt opsyn
Samarbejde	<p>Eleven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • accepterer forskellige roller og en ligelig andel af arbejdet i en gruppe • reagerer positivt på andres ideer, meninger, værdier og traditioner • opbygger sunde relationer til andre elever gennem personlig og mediebasert interaktion • arbejder med andre for at løse konflikter og skabe

	konsensus om at nå gruppemål <ul style="list-style-type: none"> • deler oplysninger, ressourcer og viden og fremmer kritisk tænkning til at løse problemer og træffe beslutninger
Initiativ	Eleven: <ul style="list-style-type: none"> • er opmærksom og reagerer på nye ideer og læringsmuligheder • demonstrerer evnen til være innovativ og villighed til at løbe en risiko • demonstrerer nysgerrighed og interesse i at lære • går til nye opgaver med en positiv indstilling • anerkender og taler på passende vis for egne og andres rettigheder
Selvregulering	Eleven: <ul style="list-style-type: none"> • opstiller egne individuelle mål og overvåger fremskridt i retning af at opfylde dem • ønsker klarhed eller hjælp, når det er nødvendigt • vurderer og reflekterer kritisk over egne styrker, behov og interesser • identificerer læringsmuligheder, valg, og strategier for at opfylde personlige behov og opnå mål • er vedholdende og gør en indsats, når han eller hun reagerer på udfordringer

Indhentning og analyse af informationer om sådanne tegn på alderssvarende læreevner og arbejdsvaner bidrager til at opbygge et lokalt videngrundlag om, hvordan og i hvilket omfang den enkelte skole forbereder eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i samfundslivet. Ved at analysere elevernes interesser, værdier, mål og grunde til at handle bliver lærere og pædagoger bedre i stand til at sætte sig i elevernes sted og forstå deres udfordringer i læringsrummet:

Jeg synes, at det er et genialt arbejdsredskab; at vi forhåbentlig får det ind i vores tankesæt, at vi skal se eleverne i et systemisk perspektiv. Vi har ikke 'en møgunge', vi har nogle faktorer omkring barnet, der gør, at det reagerer som det gør i de og de situationer. Jeg synes, det er helt fantastisk, hvis man kan få det tankesæt på hele skolen.

De pædagogiske analyser vil for det meste også omfatte de voksnes dialog med eleverne i skolens læringsrum. Det kan fx foregå i forbindelse med feedback, hvor eleverne får anerkendelse for det, der er gjort godt, og bliver gjort opmærksom på, hvad der med fordel kan gøres anderledes eller bedre (Hattie, 2009). Det er jo ikke blot eleverne, som får informationer om progression og organisering af deres læreprocesser;

pædagogiske medarbejdere får også førstehåndskendskab til det og styrker herved deres muligheder for at intervenere i og fremme disse processer.

Formativ feedback er et af de tiltag, som har størst indflydelse på elevernes udbytte af undervisningen. Virkningen er faktisk dobbelt så stor som gennemsnittet for andre former for pædagogisk intervention (Hattie, 2009).

I forbindelse med klasseledelse må medarbejderne have kendskab til, hvordan, om overhovedet, hver enkelt elev er motiveret for en bestemt type adfærd i læringsrummet. Selv om det er let at se, hvis nogle elever ikke arbejder på højtryk, kan det fx være sværere at gennemskue, hvorfor de ikke gør det.

I så fald er det ofte relevant at synliggøre, hvilke faktorer der befordrer høj motivation, og hvilke faktorer der omvendt udløser eller opretholder situationer præget af lav motivation og ringe arbejdsomhed.

Når disse bevæggrunde synliggøres via analyse, må de pædagogiske medarbejdere tage højde for, at eleverne ofte handler på en måde, som de selv opfatter som rationel. Medarbejderne kan nærmere bestemt lytte til elevernes stemmer, iagttage deres handlingsmønstre og følge svingningerne i deres motivation og arbejdsomhed samt progressionen i deres læring.

I denne sammenhæng har skolens medarbejdere ofte gavn af at anvende et aktørperspektiv til forskel fra et ensidigt individperspektiv:

Jeg forsøger at tænke barnet i den sammenhæng, som det er i, frem for at de kommer hjemmefra med forskellige diagnoser og relationer. Jeg forsøger at tænke, at det er her i skolen, jeg kan gøre noget. ... Først og fremmest fokuserer vi på, hvad vi kan gøre her på skolen. Det er at tage udgangspunkt i barnet – i aktørperspektivet.

En lærer har bemærket, at det gør en forskel for hende selv at anskue problematikker i skolehverdagen i et aktørperspektiv. Det betyder bl.a., at:

Hun slapper mere af i hverdagen i forhold til, hvad hun kan ændre ved og tage fat i. Det er en lettelse, Hun får parkeret noget, som hun ikke behøver at tage med hjem. Det er en

befrielse, at erkende, at der er nogle ting, man ikke kan gøre noget ved i fællesskab. Det skyldes LP-modellen.

En anden medarbejder mener ligefrem, at det er en befrielse at gå væk fra individperspektivet:

Det var svært for lærerne at gå væk fra individperspektivet (elevens opvækst, det er svært derhjemme og lign.), men det er en befrielse, at man kan tage noget af det væk og tage fat på det, man selv kan gøre noget ved. Det er et stort skridt, som skyldes LP. Tidligere stjal det en del energi, når lærerne skulle have luft blandt kollegaer. Der er nogle vilkår, som man kan være indigneret og frustreret over, men nu kan man skille det ad.

Der er plads til forbedring af hidtidige vurderingspraksis i skolen af flere grunde. En grund kan som omtalt være, at den er baseret på et ensidigt individperspektiv til forskel fra et nuanceret individ-, aktør- og systemperspektiv. En anden grund er manglende selvevaluering, dvs. at den enkelte elev ikke deltager nok i bedømmelse af sig selv (Shewbridge et al., 2011). Skift i fokus fra individ til aktør indebærer større lydhørhed end hidtil i forhold til at lytte til elevernes stemmer og involvere dem i bedømmelse af egen indsats på tværs af fag, forløb, trin og sociale sammenhænge.

Sammenfattende er der sket et skift i den professionelles mentale model, som kombinerer et individperspektiv med et aktør- og et systemperspektiv:

I aktørperspektiv er der blik for, at elevernes handlinger kan være begrundet i interesser, mål og værdier såvel som ønsket om at udgå nederlag og tabe ansigt i skolens læringsrum. Desuden er der blik for, hvad eleverne kan og vil, herunder deres ansvarlighed, organisering af eget arbejde, samarbejde, initiativer og selvevaluering. Endvidere har medarbejderne blik for elevernes opfattelser af skolens fysiske og digitale læringsmiljø og deres vurderinger af, om skolens virke er præget af ligeværd og demokrati.

I systemperspektiv opfattes dette læringsrum ikke blot som givne omgivelser for elevernes handlinger, men som noget, der har værdi i sig selv, og som præger disse handlinger. Eleverne aflæser jo hele tiden deres omgivelser og handler på grundlag heraf. Deres oplevelser i det konkrete

læringsrum betinger derfor deres adfærd, som betinger specifikke situationer i hverdagen.

**Anden del:
Hvem laver pædagogiske analyser?**

4. Hvem iagttager og observerer?

Klasseteamet er typisk det nærmeste til at iagttage og analysere læringsrum. Teamets iagttagelser udgør et af de mest betydningsfulde elementer i professionel praksis. Det har stor effekt, at skolens team er opmærksomme på, hvad der sker i konteksten, og hvorfor det sker. Effekten overstiger faktisk virkningen af de fleste andre former for pædagogiske tiltag (Petty, 2006).

Observationer kan fx udføres af temaets medlemmer, som ikke selv har timer i klassen. Hvis tiden er til det, kan en fra klasseteamet eller en støttelærer gennemføre observationsbesøg i egne klasser, mens en anden underviser eleverne. En lærergruppe har brugt observation på denne måde:

I indskolingen har vi anvendt observationer som en metode til at indhente informationer. Der har været en anden lærer eller pædagog med i timerne. Det har fx været omkring urolige elever, hvor man skal lave nogle iagttagelser og notater i forhold til, hvornår har personen været i ro? Er det ved skift, der sker noget? Når der kommer nye lærere ind i klassen? Opstår uroen, når der sker noget nyt? Er det mangel på koncentration?

Betydningen af at forholde sig analytisk til, hvad der foregår i læringsrummet, herunder reagere hurtigt på optræk til forstyrrelser, er større end gennemsnittet for pædagogiske tiltag. Virkningen af, at medarbejderne er bevidste om og kontrollere egne tanker og følelser, når de reagerer på afbrydelser o.l., er faktisk dobbelt så stor som virkningen af spontan adfærdsregulering (Petty, 2006).

Det afhænger normalt af de analyserede udfordringer, hvilke metoder det er hensigtsmæssigt at bruge ved indhentning af information:

På første møde finder LP-gruppen ud af, hvilke problemer eller opretholdende faktorer, den vil arbejde med. Derudfra finder den ud af, hvilken metode der er bedst egnet, fx at det er at få en person ind over for at observere. En kollega, der observerer, er meget brugt. Observation bruges bl.a. som metode, hvis der er dårlige relationer. Nogle LP-grupper har brugt videooptagelser. De prøver også at tage fat på nogle positive ting for

at se, om de negative elementer aftager. Nogle grupper har desuden lavet statistik.

På nogle skoler er der gode erfaringer med, at en kollega observerer undervisningen:

Vi observerer ... for hinanden i klasserummet ... og debatterer på mødet de forskellige observationer. På torsdag kommer en lærer ind og observerer hos os. Vi skal bare være lærere, der skal observeres på klassen. Det er forskelligt, hvad vi har fokus på. Det kan være enkeltelever, det kan være klassen som helhed. Hvad sker der, når han gør sådan, og han gør sådan? På LP-mødet er aftalt, hvad man skal være opmærksom på. Det skal man så selvfølgelig være skarp på, når man sidder som observatør.

På nogle skoler overværer kollegaer også hinandens undervisning i forbindelse med holddeling og temauger:

Der er etableret to lærerordninger på skolen. Vi har nogle muligheder fordi vi har nogle holddelinger, ... hvor man så kan overvære hinandens undervisning. Det er der nogen kollegaer der gør. ... Der er nogen, der laver forsøg med det i år. I temaugerne gør vi det også. Når vi er to sammen om et værksted, har vi mulighed for at kigge på hinandens praksis. Vi kan godt tale om det på en måde, så der ikke er nogen der bliver stødt over det. ... M. og jeg har haft et forløb, hvor det fungerede.

Med henblik på at forstå elevens perspektiv som aktør i eget liv udgør samtaler med børn og deres forældre en hyppigt anvendt kilde til information (boks 4).

Boks 4.

"I indskolingen indhentes der for det meste information ved samtaler med børn og forældre. Før disse samtaler indhentes information ved observationer. Sådanne observationer kan fx være begrundet i en bekymring omkring en enkelt elev, som man først observerer, hvorefter man tager samtaler i brug".

"En af de ting man blev opmærksom på var, at man rent

faktisk kan bruge eleverne til at komme tæt på det her. Det man ikke selv ser, ved eleverne godt, hvad er. Vi har brugt meget at sige, at når man fortæller en ting, er det ikke at udlevere de andre, men det er for at hjælpe fællesskabet på en eller anden måde. Det mener jeg, at det var i LP-bøgerne, det stod, at man kunne have elevsamtaler, eller hvad man nu brugte, som en af de brugbare metoder. Det tror jeg, at vi er begyndt at bruge noget mere, end vi gjorde før".

Tværfagligt samarbejde om informationsindhentning

Forskellige ressourcepersoner medvirker ofte, når medarbejderne er systematisk undersøgende i forhold til udfordringer i hverdagen. Det omfatter både interne ressourcepersoner som inklusions- og læsevejledere og medarbejdere fra PPR.

Der er også gode erfaringer med at involvere skolens AKT-medarbejdere i dette tværfaglige samarbejde. På en skole har en gruppe medarbejdere fx gjort denne erfaring:

Vi har en bekymring på en elev, og det er ikke umiddelbart en faglig bekymring, men en adfærdsbekymring. Så kommer de til os, skolens AKT'er. Vi har en procedure for, hvordan det skal foregå, og så kommer AKT-medarbejderen med ind over. I samråd med klasseteamet finder de så ud af, hvad problematikken er, så går vi ellers i gang med, hvor skal der søges viden.

Set fra en AKT-vejleders side er resultater af analyser grundlag for opfølgning:

Jeg bruger LP i mit AKT arbejde. Når jeg sætter gang i nogle processer, gør jeg det ofte ud fra en LP, jeg har lavet sammen med det team, eller hvor teamet allerede har lavet en, som vi skal følge op på.

På nogle skoler er der faste aftaler om, at AKT-medarbejderne medvirker ved indhentning og analyser af information om adfærdsmæssige udfordringer:

Vores AKT medarbejdere hjælper, hvis man går til dem. Vi har 2½ på fuld tid i indskolingen og 1½ på fuld tid på mellemtrinnet.

Vi har 800 børn. I det her år har vi fået tildelt 40 AKT-timer specifikt til det her arbejde.

Ved behandling af problematikker vedrørende elevernes trivsel, har nogle medarbejdere også involveret skolens trivselskonsulent:

Vi har brugt vores trivselsperson meget. Vores problematikker har drejet sig om elever, der har haft ondt i livet, så her har hun været en god hjælp.

Som nævnt er det udbredt at behandle problematikker i samarbejder med skolens læsevejledere og forældre og eksterne konsulenter i kommunen:

Jeg synes, vi her på skolen er rigtig gode til at se på, hvad der er problemet. Hvis det er noget konkret med læsningen, så ser vi selvfølgelig på historikken. Vi får først vores elever fra 7. klasse, og når vi har set på historikken, så går vi til de fagpersoner som har en del i det. Det kunne være en læsevejleder. Har vi andre problemer af social karakter eller noget andet, så går vi til SSP eller miljøskolerne, hvor eleven har gået tidligere. Nu har vi også fået familieafdelingen, som principielt burde være her to gange om ugen. Vi har selvfølgelig også forældrene inde over.

Mange medarbejdere fra pædagogisk-psykologisk rådgivning har fungeret som tutorer for skolens medarbejdere i forbindelse med efteruddannelseskurser om pædagogisk analyse. Efterfølgende har PPR-medarbejdere i en del tilfælde givet sparring, når skolens medarbejder forholder sig analytisk til udfordringer i hverdagen.

Imens har samme PPR-medarbejdere fået en væsentlig ændret rolle ved henvisning til specialundervisning (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012). Det betyder, at kommunerne må omdefinere PPR-medarbejdernes arbejdsopgaver (Implement, 2013).

En kommune kan fx beslutte, at de pågældende medarbejdere skal supervisere i forbindelse med forebyggende, analytisk praksis på skolerne. Supervision er et anerkendt middel til at udvikle den enkelte medarbejders praksis:

Nogen gange kan man blive superviseret, hvis man fx har nogle måder, som ikke er hensigtsmæssige, og skabe nogle forandringer hos sig selv.

Supervision kan medvirke til, at lærere og pædagoger bliver bedre i stand til at forstå årsagerne til, at problematiske situationer vedbliver med at opstå og herved skabe et lokalt videngrundlag, som kan medvirke til at forebygge disse udfordringer i skolehverdagen.

5. Analyse i fællesskab

Selv om skoler dybest set er ret ens (DiMaggio & Powell, 1983), er der en væsentlig forskel som følge af, at medarbejdere på over 500 skoler har gjort erfaringer med en fælles, analytisk praksis til gavn for ¼ mio. elever. På disse skoler er der typisk "time out" 3-6 gange hvert skoleår, hvor medarbejderne mødes gruppevis for at analysere opretholdende faktorer i læringsrummet.

Verden over har den type ramme om professionelt samarbejde vist sig at være et af de mest virksomme midler ved forbedring af skolens praksis og miljø (Mourshed et al., 2011).

Møderne i disse grupper giver tid og rum for refleksion. Mødetiden er ikke en del af undervisningstiden, men den medvirker til at øge kvaliteten heraf, fordi deltagerne generelt udfordrer hinandens videngrundlag, og mødetiden i øvrigt bliver brugt på at arbejde med opretholdende faktorer i læringsrummet.

Den enkelte LP-gruppe har karakter af en sådan studiegruppe. Repræsentanter for disse grupper giver generelt udtryk for, at de har gavn af analyseredskabet på deres møder (Andresen, 2009; Andresen, 2010). De fortæller for det meste også, at de her bruger det loyalt, systematisk og konsekvent. De søger fx at opdele arbejdet i to hovedfaser, selv om de oplever, at det kan være svært at vente med at udvikle tiltag, indtil de har gennemført deres analyser.

Som beskrevet i det foregående omfatter den første hovedfase formulering af problemstillinger og ændringsmål samt indhentning og analyse af information, mens den anden hovedfase omfatter udvikling og gennemførelse af strategier og tiltag samt evaluering og revidering (Nordahl, 2006, s. 6).

Repræsentanter for LP-grupperne giver som nævnt udtryk for, at de arbejder loyalt i forhold til hovedfaserne i modellen, og at de generelt ikke har haft behov for at ændre faseopdelingen (Andresen, 2009 og 2010). Den medvirker til at skabe et samlet overblik over en case, som de beslutter sig for at behandle, og til at tiltagsudviklingen bygger på resultater af forudgående analyse.

For det meste stopper de hinanden, hvis de er på vej til at springe en fase over og fx gå direkte fra problem til tiltag. Tovholderne, som har rollen som ordstyrer i LP-grupperne, gør en stor indsats for, at medlemmerne i grupperne gennemgår faserne i rækkefølge.

Under processen må de afveje bredden og dybden i deres analysearbejde. I stedet for at brede sig over mange cases, koncentrerer grupperne sig om et mindre antal, som de til gengæld behandler i dybden.

Medlemmerne i en gruppe har fx analyseret manglende arbejdsindsats affødt af, at en større gruppe elever ikke arbejdede som ønsket:

Det bliver man ked af som lærer. Det har været en god idé at vende tingene på hovedet, så lærerne kunne se problemet på en anden måde og spørge eleverne og anvende vinklen med fokus på 'det, de siger'.

På flere skoler forventes det, at lærere og pædagoger analyserer en problematik, før en elev evt. indstilles til pædagogisk-psykologisk vurdering:

PPR vil også have en LP, før de kan lave en pædagogisk psykologisk vurdering.

Det er udtryk for distribueret ledelse, hvor de medarbejdere, som iagttager symptomer som manglende motivation og arbejdsomhed hos en elev, først forsøger at afdække, hvad de er symptomer på. Da grupperne af pædagogiske medarbejdere ofte har succes med at finde årsager til, at der opstår udfordringer i læringsmiljøet og gøre noget ved dem, kan den analytiske praksis medvirke til at inkludere elever, som ellers er i fare for at blive udelukket fra deres hjemklasse (Andresen, 2012).

Princippet om uddelegering af ansvar er ikke nyt i skolesammenhænge, men den beskrevne form for distribueret ledelse er en innovation, baseret på idéen om, at alle pædagogiske medarbejdere kan skabe forbedringer, hvilket jo egentligt er det, ledelse handler om (Harris & Spillane, 2008).

Selv om skolens parter gør deres bedste, er der grænser for inklusion, og hensigten er ikke at stoppe enhver henvisning til specialtilbud, men at undgå henvisning i de tilfælde, hvor pædagogiske medarbejdere selv kan ændre vilkårene for elevers læring, så de kan forblive i deres vante miljø og udnytte de fordele, det giver. En lærer udtrykker betænkelighed ved, at det

ikke er sket tidligere, når elever var i fare for at blive udelukket fra deres hjemklasse:

Der er noget, jeg ikke kan forstå. Man tager et barn i problemer, så flytter man barnet ned i en helt anden kontekst – og derefter til et tredje sted – i stedet for at løse problemerne der, hvor de er. Man kan ikke gøre det alene.

Den analytiske tilgang medvirker til at rette søgelyset mod det, de pædagogiske medarbejdere kan ændre for at opnå, at flest mulige elever kan få gavn af den almindelige undervisning. Medarbejderne identificerer som nævnt problematikker, indhenter og analyserer informationer om dem, hvorefter de gennemfører inkluderende tiltag på grundlag af deres analyseresultater. Processen følges løbende med henblik på at justere nye tiltag, og kun hvis resultaterne mod forventning udebliver, henter medarbejderne hjælp udefra og drøfter muligheden for specialpædagogiske foranstaltninger uden for den almindelige undervisning.

Denne praksis er blevet mere udbredt sideløbende med ændring af "Bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand". En større ændring på området betyder, at elever ikke skal indstilles til en pædagogisk-psykologisk vurdering, hvis det antages, at de har behov for specialpædagogisk bistand, som kan opfyldes inden for rammene af den almindelige undervisning ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse mv. (Ministeriet for børn og undervisning, 2012).

Den ændrede praksis medvirker til en markant forbedring i forhold til elever, der tidligere blev henvist til PPR-udredninger og ekskluderet af klassens fællesskab. Hvis indsatsen på de skoler, der både har styrket deres inklusionsarbejde og analytiske praksis, bliver udbredt til alle folkeskoler i Danmark, vil det umiddelbart føre til en nedgang af henviste elever i størrelsesordenen 10.000 elever (Qvortrup, 2012).

Medarbejdernes kompetenceløft

Skolernes implementering af systematisk analytisk praksis er som nævnt indledt med efteruddannelse i form af e-læringskurser. Nogle lærere efterspørger flere af den type kurser:

Der kunne godt være e-learning hvert år, så man som LP-gruppe kan fordybe sig i et tema. En gruppe har læst hjemme to

aftener. En anden gruppe har læst nogle artikler, noget teori, som de efterfølgende kan bruge.

Andre medarbejdere giver udtryk for, at de har brug for viden om mange emner:

Der er udgivet hæfter om motivation og andre ting, men der mangler artikler e.l. om mange emner. Et 'hul' ved LP-arbejdet handler derfor om at få teori på. Tiden er løbet fra at give gode råd. Hvad findes der af artikler om det, man arbejder med i grupperne? Man kan gå hjem og 'google', men mange grupper får det ikke gjort.

Det gør også en stor forskel, at indsatsen er skoleomfattende, således at samtlige pædagogiske medarbejdere kan være med (Larsson, 2004). Ved at anvende en analytisk tilgang forbedrer de ikke blot læringsrummet, men udvikler også deres egne kompetencer. I stedet for at nogen fortæller dem, hvad de skal gøre, gør de selv nyttige erfaringer med analyse og problemløsning, så de kommer ind i en positiv udviklingsspiral, hvordan de bliver stadig bedre i stand til det:

Vi får mere erfaring, og vi bliver dermed bedre til at løse problemerne, og det bliver synligt for alle, hvad indsatsområdet er, og man kan blive mindet om det hele tiden, og man hører også, hvad andre gør i deres situationer, så jeg tror bare, at man bliver bedre.

På skoler, som har gjort en indsats på dette område, forholder mange pædagogiske medarbejdere sig mere analytisk til udfordringerne i læringsrummet, end de tidligere har gjort (Andresen, Egelund & Nordahl, 2009). Desuden udvikler de velbegrundede tiltag med afsæt i deres analyseresultater. Disse tiltag bliver ikke kopieret fra et katalog med standardløsninger, men er udtryk for, at medarbejderne forholder sig både analytisk, reflekteret og handlingsorienteret til udfordringer i skolehverdagen.

Den praksisrelaterede analyse og efterfølgende opfølgning medvirker både til at kvalificere problemløsning og til, at det lærte bliver brugt og ikke glemt, som det ofte sker ved traditionelt tilrettelagt efteruddannelse.

Medarbejderne på mange skoler har således gjort erfaringer, som medvirker til at udvikle en åben skolekultur præget af lydhørhed og vilje til

at være med til at håndtere kollegaers udfordringer. Dermed er de trådt ind på en kurs, som bringer dem på linje med de mest innovative skoler, der netop er kendetegnet ved, at medarbejderne dagligt udveksler praksiserfaringer og idéer til forbedring af deres praksis (Larsson, 2004).

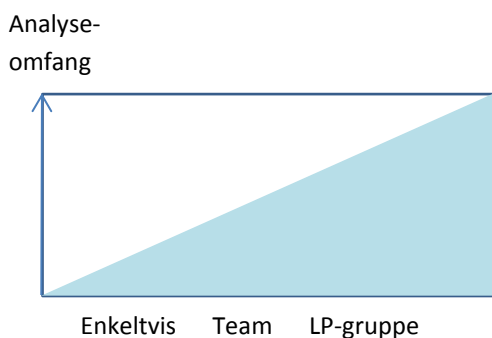
Begrebet *innovation* kan som tidligere nævnt defineres som det at få en ny idé og gennemføre den i praksis. Skolekulturen bliver innovativ, fordi medarbejderne udvikler idéer i fællesskab, og deres idéer derefter bliver omsat i praksis. På grundlag af egne analyser beslutter de, hvad der er behov for at forbedre i skolehverdagen, og hvordan de bedst kan gennemføre disse forbedringer.

Alt i alt indebærer en sådan analytisk praksis, at medarbejderne har tid til refleksion samt mulighed for i fællesskab at udbygge deres videngrundlag om udfordringer, som de står over for i læringsrummet. Desuden forbedrer det deres muligheder for at gøre noget ved disse udfordringer. Sidst, men ikke mindst udvikler de deres professionelle kompetencer og bliver mere innovative.

6. Analyse i team og på egen hånd

Hidtil har medarbejderne gjort flest erfaringer med systematisk analyse af LP-gruppernes og teamenes indsats, og kun i mindre omfang i forbindelse med den enkelte medarbejders analyser af opretholdende faktorer (fig. 3).

Fig. 3. Forskelle i analyseomfang



Skolens medarbejdere kan være systematisk undersøgende under teammøder, men disse møder handler ofte om det, som skal foregå i morgen og i overmorgen. Det kniber med tid til at lave grundige analyser af udfordringer i læringsrummet. Herved kan der opstå en form for arbejdsdeling, hvor planlægnings- og analyseopgaver bliver fordelt, så klasseteam for det meste tager sig af det første, mens LP-grupper for det meste tager sig af det andet (boks 5).

Boks 5.

"Efter fem års arbejde med analysemodellen bliver den også brugt på teammøder, men der er lang vej endnu, for på disse møder er der mange praktiske opgaver, elevplaner mv., så den pædagogiske snak, som er så vigtig, bliver tit taget i LP-grupperne".

"Man begynder så småt at snakke pædagogiske emner på teammøder, men det er ikke blevet implementeret endnu. Da der er mange ting, der skal nås på teammøderne, trænges det pædagogiske lidt i baggrunden".

"Når man snakker om problemer, er det ud fra LP-modellen, men det er LP-grupperne, som tager pædagogiske udfordringer op".

"Snakken om lærerrollen og de pædagogiske udfordringer burde være det, der får største prioritet på teammøderne. Måske er det på vej. Formålet med at mødes i LP-grupperne er at lave pædagogisk analyse. Formålet med teamarbejdet er et andet".

Den hidtidige implementering af analysemetoden har således en klar begrænsning. Der er fare for, at analyseopgaverne bliver gennemført i et (fag)didaktisk tomrum.

I nogle team sætter deltagerne dog deres planlægningsproces på stand by i en halv eller en hel time for at reflektere over en udfordring eller en case eller underkaste en nærmere analyse. Den analytiske tilgang kan endvidere præge indholdet af teammøder, uden at teamets medlemmer taler om LP-sager:

Teammedlemmerne tænker, at de har en udfordrende elev og overvejer, hvordan de skal agere, herunder om de skal prøve at lægge mærke til, hvad eleven gør, og hvad der sker, hvis de roser eleven. Teamet bruger ubevidst nogle LP-løsningsmodeller på teammøder, når der er enkeltelever på dagsordenen. Det gør man faktisk altid. Man aftaler fx at lade være med at gøre noget, og prøve alle sammen at gøre noget andet. Teamet bliver enige om at prøve i alle fag. Det er noget teamets medlemmer gør ubevidst, og man siger ikke, at man kører en LP-sag.

Medarbejdernes analytiske praksis præger desuden teammøderne, fordi den medvirker til at udvikle en fælles sprogbrug omfattende observation og analyse:

Det er gavnligt for os at have haft LP-modellen, fordi vi begynder at tale samme sprog i alle team. Det er godt at have noget konkret at forholde sig til. Hvis vi siger, hvilken observationsmetode, vi bruger, så ved de andre, hvad det er, vi snakker om.

I nogle team er tilgange også problemorienteret, uden at medarbejderne dog foretager systematiske analyser:

Teamene arbejder ikke med LP, men vender og drejer pædagogiske problemstillinger løbende. Man kan tale om det på en anden måde og mere systematisk måde i de 'lodrette' LP-grupper.

Arbejdet med en case i "lodrette" LP-grupper er typisk så grundigt, at det strækker sig over lang tid. I nogle klasseteam mener medlemmerne derfor ikke, at de har tid til det. I stedet anvender de en 'light' udgave af fremgangsmåden (boks 6).

Boks 6.

"Vi er rigtig gode til at finde ud af, hvad er vores problemstilling og hvad der er de opretholdende faktorer. Hvad skal vi gøre for at hente ny viden? Hvor skal vi hente den? Hvordan arbejder vi med de her opretholdende faktorer? Sådan gør vi meget kort og præcist. Jeg synes de første LP, vi lavede var meget komplicerede med at vi analyserede og gik tilbage osv. Det var simpelthen for besværligt, og det tog for lang tid. Hvis vi skal bruge det her redskab, så skal det forenkles, så man hurtigt kan se, at det har en effekt på det arbejde, vi laver. Vi får mere ejerskab af det. Ja vi tænker selvfølgelig analysen ind, men det kan godt være at den ikke er nær så grundig som den er tiltænkt oprindelig".

"I mit gamle team sad man punkt for punkt: 'Nu går vi videre til ...'. Hvorimod senere, der er vi blevet mere fortrolige med det, og så flyder det mere ud. Vi springer lidt i det med fare for, at vi lynhurtig ryger ned til handlinger. Så finder vi en udfordring, og så lige ned til strategier, hvor man godt kan glemme den her analysedel og det her med at indhente information. Det var vi måske lidt hurtige til nogle gange".

"Vi arbejder i årgangsteam, og når vi arbejder med LP-modellen, sker det i vores team. Vi har ikke noget, der hedder et LP-møde; det var kun i opstartsfasen. Vi ordner faktisk meget hen over kaffen; får vendt elever, kommer med gode råd og sådan. Jeg skal have et møde i dag, hvor vi skal have talt om, at vi kommer til at gå tilbage til de hurtige løsninger.

Vi får ikke brugt modellen, når vi vil for meget og har lidt for travlt".

"I mit team har vi en mini LP, hvor vi har sat syv min. af til de forskellige numre for at det skal gå lidt tjept. Syv min til problemformulering, målsætning, osv. Vi har det hele med. ... Vi kører let død i den meget store model, og tiden er ikke til det".

Den enkelte medarbejders analytiske praksis

Det er ingen nyhed, at praktikere analyserer praksis. Mange gør fx erfaringer med dette i forbindelse med praktikophold (Rønn 1998; Fregerslev & Jørgensen, 2000). Det fundament, som herved bliver skabt, bygger de videre på efter endt uddannelse, idet de bl.a. udvikler deres kompetencer i at lede arbejdet i klasserummet og deres didaktiske kompetence.

Betydningen i forhold til elevernes læring afhænger i praksis af, hvordan hver enkelt praktiker bruger sine kompetencer til at analysere og evaluere undervisningen (Hattie, 2012). I forbindelse hermed har medarbejderne gavn af et fælles begrebsapparat til at italesætte forskellige udfordringer:

Det er ikke et forbigående modefænomen, men noget der hænger sammen. Processen har gjort det lettere at dele viden. Man har fået et fælles sprog.

De pædagogiske medarbejdere benytter begrebet *opretholdende faktorer* til at betegne "faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen" (Hansen & Nordahl, 2009). Dette begreb er i dag en del af det fagsprog, som medarbejderne anvender ved erfaringsudveksling og videndeling.

Analyser af udfordringer i læringsrummet medvirker til at skabe et bedre videngrundlag om opretholdende faktorer (boks 7).

Boks 7.

"Jeg tror faktisk, at jeg tænker LP, du ved i de opretholdende faktorer osv., helt automatisk".

"Opretholdene faktorer er jeg begyndt at tænke noget mere over, og hvordan kan man løse det efterfølgende".

Nogle lærere er også begyndt at have "time out" i deres travle hverdag for at analysere aktuelle problematikker (boks 8).

Boks 8.

"Personligt har det givet meget at lære at stoppe op og undersøge. Lærere er tilbøjelige til – til enhver tid – at kunne stikke en løsningsmodel ud med 2 sekunders varsel. Det, modellen har bidraget med, er, at vi skal ind i undersøgelsesfeltet, og jo længere vi bevæger os der, jo mere kvalificeret bliver outputtet. Det giver mig noget, hver gang jeg har en pædagogisk problemstilling".

"Det har givet mig noget indsigt i forhold til, at det kan handle om noget andet end børnene, og det kan handle om noget andet end mig og det, der foregår imellem os. Det var jeg ikke særligt opmærksom på tidligere, for den baggrund har jeg ikke. ... Der kan godt foregå noget i det rum, som jeg tænker, at det er værd at være opmærksom på. Det behøver ikke at være en problematik, der ligger enten hos den ene eller den anden. Det kan godt være samspillet. Men det kan også være, at barnet gør det, som det gør af en eller anden årsag. Det er blevet tydeligere. Det var helt tilbage, da vi startede med LP, at jeg tænkte: Det har jeg fået med ind i mit arbejde på en helt anden måde, end jeg havde før. Fordi jeg kan se, at små justeringer nogle gange kan udløse store forandringer".

"Pædagogiske udfordringer er jo det, vi lever af. Dem vil man jo helst ikke have reduceret, men man vil godt have en løsning (ler). Vi vil finde løsningen på det, og der mener jeg, vi bruger modellen et stykke hen ad vejen. Det tror jeg, at jeg gør i forhold til tidligere. Det er ikke fuldstændig bevidst, men vi kan godt bruge det".

Med hensyn til "at tænke LP-agtigt, så synes jeg, at jeg gør det. Når der opstår nogle ting, tænker man straks i LP-baner på et lettere niveau, inden man måske fortsætter i LP-gruppen".

Nogle medarbejdere giver udtryk for, at arbejdet med analysemetoden har ændret deres tænkning i hverdagen:

Jeg tror altid, at jeg har arbejdet sådan. Jeg tænker ikke specielt over, at det er LP. ... Jeg har været på AKT-konsulent-uddannelse. Det er noget af det samme med anerkendelse. ... Det er helt i tråd med den måde man tænker LP. Det er den systemiske tankegang.

Hverdagen er alt det uden dato. Der kan være en tendens til, at den ene dag tager den anden, uden at der er tid til forholde sig analytisk:

Hvis man ikke havde de 'lodrette' LP-grupper, ville hverdagens travlhed grave analysearbejdet ned.

Analysemetoden og det tilhørende begrebsapparat bliver nærmere bestemt brugt systematisk ved lejligheder, hvor medarbejderne har tid til refleksion og analyse. Herved sker der en erfaringsdannelse, som kommer dem til gode i hverdagen (boks 9).

Boks 9.

"Det sidder mere eller mindre på rygraden".

"LP sidder på rygraden af lærerne, efter at der har været arbejdet med modellen i flere år.

Medarbejderne i skolen forholder sig især analytisk, når de mødes i analysegrupper, mens det kun sker i mindre omfang, når de på egen hånd håndterer didaktiske udfordringer. Hvis skolens medarbejdere ikke bruger deres analytisk beredskab ret ofte i hverdagen, er der risiko for, at de opbygger et parallelunivers (boks 10).

Boks 10.

"For mig er det ret meget afgrænset til LP-møderne. Det kan naturligt nok fylde ud over møderne i det arbejde, vi gør. Jeg synes ikke, vi bruger retorikken på andre møder eller til andet. Jeg gør det i hvert fald ikke med dem, som jeg holder møder med."

"Hvis vi bruger begreberne, er det ubevidst. Jeg tror ikke, at det er begreber, som vi rigtig bruger i andre

sammenhænge".

"Frustrationer i en klasse, kan ... bevirke, at det er svært at være nøgtern og tænke opretholdende faktorer, sådan som de 'lodrette' grupper kan gøre det. Det kan være svært for den enkelte lærer. Han eller hun bliver frustreret i hverdagen, men går ikke hjem og tænker over opretholdende faktorer. Analysemodellen smitter ikke af på den daglige tænkning".

En lærer giver omvendt udtryk for, at han ikke selv bevidst bruger analysemodellen til at reducere udfordringer i klassen. Den:

... lægger ganske vist op til relationspædagogik, som bruges meget, men det gælder ikke arbejdsprincipperne med de otte hovedfaser.

En del andre medarbejdere giver tilsvarende udtryk for, at deres analyseerfaringer kun præger deres tankegang i mindre grad i hverdagen (boks 11).

Boks 11.

"Pædagogisk analyse er ikke noget, man gør bevidst i undervisningssituationer. Kun på det ubevidste plan. Det med at kigge indad har man med sig".

Jeg ved ikke, om analyse fylder mere"

"Man sætter sig ikke hver dag efter en time og analysere problemsituationer på struktureret vis. Det gør man ikke, men der er kommet mere fokus på det, man kan gøre noget ved. Om det skyldes LP, er svært at afgøre".

"En lærer med 25 års erfaring bruger ikke LP i hverdagen. Modellen bliver mest brugt i LP-gruppe. Der er to parallelle spor, så det i praksis er adskilt. Meget af hverdagen kører, og han klarer det, han skal, uden at han behøver at trække LP ind i det. Selvfølgelig er den måde, hvorpå han praktiserer, dvs. hans undervisningspraksis, præget af opretholdende faktorer, men lærerpraksis er stadigvæk én ting, og LP-arbejdet en anden".

"Jeg synes, at det er mest samarbejdet i temaet i overbygningen, hvor vi sidder alle sammen med vore input. Det er der faserne og arbejdsprincipperne er med til at få det til at rykke. Jeg synes, at jeg tænker organisering, klasserumsledelse, CL og anerkendende pædagogik. Nej jeg tænker ikke på den måde. Jeg synes, at LP er lidt mere som et egentlig forløb, hvor vi afdækker problemerne, finder nogle tiltag og evaluerer".

Den analytiske tilgang anvendes typisk på 3-6 årlige møder, men tilsyneladende kun i mindre omfang eller slet ikke i den enkelte medarbejders travle hverdag. Det stemmer godt overens med resultater af andre undersøgelser, som tyder på, at skolernes implementeringer af analyse- og evalueringsredskaber ofte er uensartet og ufuldstændig (Shewbridge et al., 2011). Det stemmer også godt overens med resultater af undersøgelser af, hvordan den enkelte lærer og pædagog hidtil har implementeret princippet om undervisningsdifferentiering (EVA, 2004, 2011 og 2012).

Sammenfattende er der gode erfaringer med at implementere analysemodellen på skolerne, men hidtil har den analytiske praksis tilsyneladende sat sig færrest spor i den enkelte medarbejders hverdag. Den største virkning opnås, når arbejdet tilrettelægges i overensstemmelse med LP-modellens arbejdsprincipper, dvs. når grupper af medarbejdere mødes regelmæssigt for at være systematisk undersøgende i forhold til selvvalgte problematikker.

Perspektivering

Ved implementeringen af en systematisk, analytisk praksis har skolerne således taget et første, afgørende skridt, men der er tilsyneladende behov for et andet, fuldførende skridt, så den enkelte medarbejder i højere grad end hidtil forholder sig analytisk i hverdagen som fagdidaktiker, relationssarbejder og klasseleder. Evt. kommende forskning kan rette søgelyset mod årsagerne til dette og fx medvirke til at afdække, om og i hvilket omfang det skyldes behov for:

- tid
- efteruddannelse
- ledelsesbevågenhed
- sparring.

Evt. kommende forskning kan særligt undersøge, om den enkelte medarbejders analytisk praksis kan udvikles ved at LP-grupperne sætter den på dagsordenen på deres møder. I dialog med de øvrige deltagere kan hver enkelt fx beskrive udfordringer, indhente/analysere information og udvikle/gennemfører tiltag. Når den enkelte har beskrevet sin analytiske praksis, kan gruppens øvrige medlemmer medvirke til at afklare tvivlsspørgsmål og komme med forslag til forbedring heraf.

Abstract

This report presents results from a research and development project in the Danish 'Folkeskole', i.e. the municipal primary and lower secondary school. The aim of the project is development of a professional practice more reflective and analytical than previous.

The project involves the educational staff for more than three years. In the project period, each staff applies the same approach, a social model of analysis called the LP-model. The object of analysis is not individual learning difficulties, but rather persistent challenges in the learning environments; challenges which the teachers intend to remove. In order to do that, they systematically collect information about challenges in the school's learning spaces. In addition, they analyse this information thoroughly, before they take proper action.

The findings demonstrate value of this kind of analytical approach. The report presents the results of research into more than 500 schools with some 250.000 students. Never before had so many teachers in so many schools used the same approach for such a long time. This provides a unique opportunity to create new and applicable knowledge about 'what works' for strengthening the local knowledge-base in schools and why.

The analytical tool the employees used was designed to improve understanding of the challenges in the classroom without providing specific methods to address these challenges. Consequently, the tool does not specify any actions, but leave it to the employees to identify solutions to the various challenges. The tool was originally developed and tested in Norway, but was further developed in Denmark. The Danish application of the approach includes professional development organized as blended learning. To begin with, each of the schools created an implementation plan, which included three years of analysis and problem solving. At the time of writing, several schools have already been engaged for 4-5 years.

The research and development project involves the entire educational staff. More than 30,000 employees have adopted the LP model. In addition, many other Danish schools and municipalities are doing something similar. In all of these schools, employees add to a practice-related knowledge base when they obtain information about the sustaining

challenges in the classroom. They also contribute to the content of this knowledge when they analyse challenging situations in these classrooms.

Pedagogical analysis of the challenges in the classroom comprises relationships, classroom management and teaching and learning processes. Relationships include both student-student relationships and teacher-student relationships. Classroom management includes behavioural as well as learning management.

The research project analysed the importance of school employees' systematic investigation of and adding to practice- related knowledge through analysis of the challenges in the school's learning environment:

- When the teachers create a knowledge base about challenges, they improve their ability to address these challenges;
- The employees also develop their analytical competencies;
- Moreover, they are able to take action on their analysis and thereby to make important and needed changes in the classroom.

In summary, employees reported that analytical practice qualifies the answer to the question: What can groups of teachers and educators meaningfully do together to improve the school's learning?

The analytical approach only partially characterizes the individual employee's efforts to develop academically and socially inclusive learning environments. The approach, however, does not seem to be used systematically by the individual employee to overcome challenges in school learning spaces. Some teachers mention that they used two different approaches: They analysed challenges when they had time for reflection in their 'study groups', but when they act on their own they tended to do 'business as usual'.

Litteratur

- Andresen, B. B. (2009). *Billeder af en udviklingsorienteret folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo. Lokaliseret den 12. december 2011 på [www: www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk) (under Litteratur og formidling – Rapporter).
- Andresen, B. B. (2010). *Skoler i udvikling – undersøgelse af brugen af LP-modellen. En kvalitativ analyse af 112 skolars implementering af LP-modellen*. Frederikshavn: Dafolo. Lokaliseret den 12. december 2011 på [www: www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk) (under Litteratur og formidling – Rapporter).
- Andresen, B. B. (2011). Disponibel model til analyse og problemløsning – en undersøgelse i pædagogiske dagtilbud. *Paideia 1*. Lokaliseret den 26. april 2012 på [www: www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/Artikler/Disponibel_model_Paideia_44-55.pdf](http://www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/Artikler/Disponibel_model_Paideia_44-55.pdf)
- Andresen, B. B. (2012). *Pædagogisk analyse og kompetenceudvikling*. København: Dafolo.
- Andresen, B. B., Egelund, N. og Nordahl, T. (2009). LP-modellen – forskningsindsats og første resultat. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* årg. 46, nr. 6.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Borman, G. D. et al. (2002). *Comprehensive school reform and student achievement. A meta-analysis*. Report No. 59. University of North Carolina: Greensboro.
- Bruner, J. (1999). *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendal (2. oplag).
- Clearinghouse (2009). *Pædagogisk brug af test – et systematisk review*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. (1983). The iron cage revisited. Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48 (1983), 147-60.
- EVA (2004). *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2012). *Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

FIVU (2012). *Rammesætning af pulje til forskningstilknytning samt udviklings- og evidensbaseret (Frascati-manualen)*. København: Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående uddannelse.

Fregerslev, P. & Jørgensen, M. (2000). *Ny lærer. Om de første to år med sytten nyuddannede lærere*. Århus: Århus Dag- og Aftenseminarium.

Glaser, B. A. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Hansen, O. & Nordahl, T. (Red.) (2009). LP-modellen. *Læringsmiljø og pædagogisk analyse*. Frederikshavn: Dafolo.

Hansen, O. (2012). Om LP-modellen. I: Nordahl, T. Et al. *Resultater af brug af LP- modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP- modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo. Lokaliseret den 1. november 2012 på www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/rapporter/Resume_LP_skole.PDF.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Oxon: Routledge.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.

Haastrup, K. (1991). *Antropologiske studier af egen kultur*. Norsk Antropologisk Tidsskrift 1, side 10-14.

Implement (2013). *Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning. Undersøgelse for KL's Center for Børn og Uddannelse*. Hellerup: Implement Consulting Group.

Larsson, P. (2004). *Förändringens villkor. En studie av organisatorisk lärande och förändring inom skolan*. Stockholm: Handelshögskolan i Stockholm.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Linder, A. (2010). *Det ved vi om - Pædagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012). *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Lokaliseret den 1. november 2012 på [www: https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141578](http://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141578).

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2011). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. Lokaliseret den 7. juni 2011 på [www: http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf](http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf).

Nordahl, T. (2004). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

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

Nordahl, T. (2006). *Kunnskapsheftet: Forståelse af elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgunn: Lillegården Kompetensesenter.

Nordahl, T., Sunnevåg, A-K. og Ottosen, A. L. (2009). *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006–2008*. Rapport nr. 5. Hedmark: Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, T. et al. (2010). *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Hamar/Aalborg: Høgskolen i Hedmark/University College Nordjylland. Lokaliseret den 14. juni 2012 på [www: http://www.lp-modellen.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fLPmodellen%2fRapporter%2fUligheder+og+variationer.pdf](http://www.lp-modellen.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fLPmodellen%2fRapporter%2fUligheder+og+variationer.pdf).

Nordahl et al. (2012). *Resultater af brug af LP- modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo.

Nordenbo, S. E. et al. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole – et systematisk review utført for*

Kunnskapsdepartementet, Oslo. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Nordenbo, S.E. et al. (2009). *Pædagogisk brug af test – et systematisk review*. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret den 12. juni 2009 på [www: http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11739](http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11739).

Ontario Ministry of Education. (2010). *Growing success. Assessment, evaluation, and reporting in Ontario Schools*. Lokaliseret den 1. december 2012 på [www: www.edu.gov.on.ca](http://www.edu.gov.on.ca).

Shewbridge, C. et al. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education – Denmark*. Paris: OECD.

Petty, G. (2006). *Evidence-based teaching*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Reinecker, L. og Jørgensen, P. S. (2010). *Den gode opgave. Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. København: Samfundslitteratur.

Qvortrup, L. (2012). Det ved vi – om den danske folkeskole. I: Nordahl, T. et al. *Resultater af brug af LP- modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo. Lokaliseret den 1. november 2012 på [www: www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/rapporter/Resume_LP_skole.PDF](http://www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/rapporter/Resume_LP_skole.PDF).

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. Fifth Edition. New York: Free Press.

Rønn, C. (1998). *At studere praksis. Praktikstudier i skolevirkelighed*. Aarhus: Aarhus Dag- og Aftenseminarium

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*. ÅrhusAarhus: Klim.

Senge, P. et al. (1996). *The Fifth Discipline Fieldbook – Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. Nicholas Brealey Publishing.

Wendelborg, C. (2012). *Analyse av Elevundersøkelsen 2012 på fylkes- og nasjonalt nivå for 7. og 10. trinn, samt VG1*. Oslo: NTNU Samfunns-

forskning. Lokaliseret den 12. december 2012 på www:

www.udir.no/Upload/Rapporter/Elevundersokelsen/Elevundersokelsen_2012_analyser_av_indekser.pdf.