

Skoler i udvikling

– undersøgelse af brugen af LP-modellen

En kvalitativ analyse af 112 skolars implementering af LP-modellen

Bent B. Andresen

2010

Bent B. Andresen

**Skoler i udvikling
– undersøgelse af brugen af LP-modellen**

1. udgave, 1. oplag, 2010

© 2010 University College Nordjylland og forfatteren

Illustration omslag: Rina Dahlerup

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

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. 7135

ISBN: 978-87-991408-9-3

Indhold

Forord	5
Resumé og anbefalinger	7
Abstract	9
Indledning	11
Metoden bag undersøgelsen	11
Skoleomfattende udvikling	14
Reflekterende grupper.....	15
Eksempler på distribueret ledelse	18
Inkluderende praksis	19
Eksempler på opretholdende faktorer	21
Klimaet i klassen	22
Eksempler på fagdidaktiske tiltag	24
Situationer kendetegnet ved samarbejde	26
Eksempler på klasseledelse	29
Relationer mellem elever og lærere/pædagoger.....	32
Profil af LP-tovholdere	34
Inklusionsvejleder	34
Udpegning af tovholdere	40
Tovholderuddannelsen	42
Opbakning til tovholdere	46
Kollegiale udfordringer.....	47
Ledelsesopbakning	50
Profil af LP-grupper	52
Under indkøringsfasen	52
Efter indkøringsfasen.....	55
Informationsindhentning	58
Fokus på elevrelationer	59
Fokus på lærer/elev-relationerne.....	62
Litteratur	66
Bilag 1: Interviewguide	68
Bilag 2: Interviewoversigt	71

Forord

I denne rapport præsenteres resultaterne af en undersøgelse af arbejdet med LP-modellen i folkeskolen.

Der gennemføres to typer af undersøgelser, dels kortlægningsundersøgelser, som giver et bredt billede af udviklingen, dels interviewundersøgelser, som giver et detaljeret billede af udviklingsprocessen på de enkelte skoler, hvor arbejdet med LP-modellen gennemføres af grupper af lærere og pædagoger. I denne rapport præsenteres sidstnævnte resultater baseret på interview med lærere/pædagoger fra 112 skoler.

Tak til alle disse lærere og pædagoger samt skoleledere og LP-koordinatorer, som har bidraget til, at undersøgelsen har kunnet gennemføres.

Endvidere en tak Louise Thierry Pedersen fra University College Nordjylland, som har koordineret den praktiske gennemførelse af interviewundersøgelsen, og til Bent B. Andresen fra Aarhus Universitet, som har analyseret og bearbejdet materialet fra undersøgelsen.

Sidst, men ikke mindst tak til korpset af interviewere, som har medvirket ved undersøgelsen, hvis resultater peger fremad og rummer mange konkrete anbefalinger til, hvad skolerne kan gøre for at få det optimale ud af deres arbejde med LP-modellen.

God fornøjelse med læsningen.

Aalborg juni 2010

Ole Hansen

Resumé og anbefalinger

Denne publikation præsenterer resultater af brugen af LP-modellen på 112 danske skoler. Hensigten med at bruge modellen er, at lærere og pædagoger udvikler øget forståelse af sammenhængen mellem elevernes handlinger i skolen og forhold i læringsmiljøet og undervisningen, som de kan ændre. Derudover er det hensigten, at de omsætter denne forståelse i praksis ved at udvikle gunstige betingelser for alle elevers læring.

Lærere og pædagoger deltager i e-læringskurser og mødes regelmæssigt og udvikler analyse- og refleksionskompetence, som danner grundlag for nytænkning. Undersøgelsen peger på, at de generelt har stort udbytte af at anvende systematikken i LP-modellen til at skabe forbedrede betingelser for elevernes læring og deres indbyrdes samarbejde. I stedet for ukoordinerede og løsrevne indsatsområder er indsatsen helhedsorienteret og systematisk. Møderne bliver bedre, og der bliver grundlag for en distribueret indsats, hvor pædagogiske ledelsesopgaver varetages af team af lærere/pædagoger, som har en effektiv mødestruktur og generelt arbejder både systematisk, analytisk, helheds- og handlingsorienteret.

En effektiv mødeledelse, som varetages af en tovholder, medvirker til at sikre dette. Tovholderen fungerer som inklusionsvejleder med fokus på at fjerne eller reducere opretholdende faktorer, som begrænser elevernes udbytte af undervisningen på tværs af fag.

Når en tovholder af en eller anden grund ikke kan udfylde denne rolle, oplever LP-grupperne, at deres indsats bliver mindre effektiv. Det anbefales, at skolelederne sikrer fortsat efteruddannelse og opbakning til medarbejdere, som kan fungere som tovholdere i team af lærere/pædagoger.

Endvidere anbefales en distribueret ledelsesform, hvor team af lærere/pædagoger behandler situationer, som skaber eller opretholder problemer for en elev, før de laver indstilling om ekstra støtte eller andre former for specialpædagogisk bistand. Skolelederen er generalisten, der har det overordnede ansvar for at udvikle skolen som lærested og værested, men efterhånden som skolerne bliver større, og flere elever tilsyneladende kommer i vanskeligheder, bliver det mere og mere relevant at uddelegere ledelsesopgaver til tovholdere i LP-grupper, der fungerer som inklusionsvejledere.

Distribueret ledelse betyder ikke, at skolelederen afgiver formel kompetence, men at lærere/pædagoger får øget mulighed for at analysere og forstå de tilbagevendende problemsituationer i skolehverdagen, som de har førstehåndskendskab til.

Ét er at *forstå* disse undervisningssituationer, men noget andet er at *forstå* dem. Forståelsen er baseret på systematisk indhentning af informationer. Det anbefales at styrke denne forståelse ved at støtte LP-gruppernes anvendelse af videobaserede metoder til indhentning af information. Forståelsen af skolens praksis og læringsmiljø bygger nærmere bestemt på analyser af de indhentede informationer i et kollegialt fællesskab. Kombineret med viden om, hvad der virker bedst, er forståelsen grundlag for udvikling af tiltag, som bringer intentioner og realiteter tættere på hinanden.

Ét er at *forstå*, men noget andet er at *forandre* skolens læringsmiljø og praksis. Øget fokus på opretholdende faktorer, som vedvarende skaber problemsituationer, og som læ-

rere/pædagoger har reel mulighed for at gøre noget ved, medvirker til at forbedre skolens læringsmiljø og praksis.

En udfordring er i denne forbindelse at bevare fokus over en længere årrække. Dogmet er ikke: ”Nu har vi prøvet det, så nu må vi prøve noget andet”. Effekten bliver typisk større år for år, og skolelederen har det overordnede ansvar for at sikre kontinuiteten i indsatsen for at udvikle skolens læringsmiljø og praksis. På baggrund af resultaterne af denne undersøgelse anbefales en permanent, skoleomfattende udvikling baseret på systematikken i LP-modellen og forståelse af situationer i normalundervisningen, som skaber eller opretholder problemer for eleverne.

En sådan permanentgørelse indebærer, at skoleudviklingen foregår over en længere årrække for at opnå den største effekt. Den indebærer også, at skolens pædagogiske medarbejdere fortsat får mulighed for at mødes og analysere og reflektere over skolens praksis og læringsmiljø som led i en forebyggende indsats for at udvikle beskyttende faktorer og reducere faktorer, der skaber og opretholder problemer for elevernes læring.

I lighed med en tidligere undersøgelse om brug af LP-modellen peger denne undersøgelse på, at der generelt er stor tilfredshed med tovholdernes funktion som ordstyrere og pædagogiske vejledere i brug af LP-modellen. I takt med at tovholdere får efteruddannelse, udfylder de denne nøglerolle, men der er stadigvæk plads til forbedringer. Det anbefales, at lederen og LP-koordinatoren på den enkelte skole løbende evaluerer vilkårene for tovholdernes aktiviteter og følger op på resultaterne af disse evalueringer.

Desuden anbefales det at tage sammensætningen af LP-grupper op til revision efter indkøringsfasen. Erfaringerne viser, at det kan være en fordel, at grupperne er sammensat på tværs af trin og afdelinger i indkøringsfasen, men at denne sammensætning derefter kan forsinke gruppernes gennemførelse og evaluering af tiltag, således at der er behov for en tættere koordinering af indsatsen i de ordinære team på skolen.

Abstract

This publication presents the results of research concerning the use of a whole-school development model called LP in 112 Danish schools. The reason for using the model is that teachers and educators develop an increased understanding of the problem situations in the learning environment and their teaching. In addition, they translate this understanding into practice by addressing challenges and developing favourable conditions for the learning of all pupils. Staff teams attend e-learning courses and meet regularly to develop the analysis and reflection skills that form the basis for this practice.

The study indicates that these teams generally have high returns from using the systematic framework of the LP model to create improved conditions for pupils' learning and cooperation. Instead of uncoordinated and piecemeal actions, the approach is holistic and systematic. In particular, the schools implement a distributed approach where educational leadership tasks are performed by staff teams with an effective cooperation that is systematic, analytical, holistic and action-oriented.

Effective meeting management carried out by a coordinator helps to ensure this. The coordinator is assigned the role of "inclusion facilitator" with a focus on eliminating or reducing the sustaining factors that create and maintain problems for student learning and thus limit students' learning outcomes across disciplines. When for some reason a coordinator cannot fulfil this role, it is the experience of staff that their efforts become less effective. It is recommended that school leaders ensure continued training and support for employees who can serve as coordinators in teams of teachers/educators.

In line with the results of a previous study on the use of the LP model, this study indicates that there is a general need for the coordinators' function as moderators and inclusion facilitators. As long as the coordinators are receiving training, they can fulfil this key role, but there is still room for improvement. It is recommended that the leader and the LP coordinator at each school regularly evaluate the conditions for the coordinator's activities and follow up on the results of these evaluations.

In addition, the study recommends a distributed management style, in which teams of teachers examine situations that create or maintain problems for individual pupils before they make recommendations for additional support or other special educational assistance. The school leader is considered a generalist, who has overall responsibility for developing the school as a place for learning and being, but as schools become larger and more students are likely to get into difficulties, it becomes increasingly appropriate to delegate management tasks to coordinators in LP groups functioning as inclusion facilitators.

Distributed leadership does not mean that the school leader gives up formal powers, but that staff teams have an increased ability to analyse and understand the recurrent prob-

lem situations in the school's everyday life, of which they have firsthand knowledge. Their understanding is based on the systematic collection of information. Since it is one thing to manage these teaching situations but quite another to understand them, the study recommends that this understanding is reinforced by supporting the LP teams' use of video-based methods for obtaining information.

This understanding of educational practices and the learning environment is built more specifically on analysis of gathered information in a collegiate community. Combined with knowledge about what works best, it is the basis for developing initiatives that bring intentions and realities closer together. It is, however, one thing to understand, but quite another to change the school learning environment and practice. Increased focus on challenges that persistently give rise to problem situations and which the staff have a real possibility to do something about, helps to improve the school's educational environment and learning practice.

A challenge is to maintain focus over a larger number of years. The mantra is not: "Now we have tried this, so now we must try something else." The effect is typically more pronounced year by year, and the school leader has the responsibility for ensuring continuity in the work to develop the school's learning environment and practice. The study recommends a permanent and school-wide development based on the systematic framework of the LP model and an understanding of the situations in the everyday education that create or maintain problems for students.

Such a permanent approach implies that school development takes place over a larger number of years to achieve the greatest impact. It implies that the school's teaching staffs have the opportunity to meet and analyse and reflect on the school's practice and learning environment as part of a preventative effort to develop protective factors and reduce the challenges that create and maintain problems for student learning. In particular, the study recommends that the composition of staff team is subject to revision after the start-up phase. The study shows that it can be an advantage if the composition of the team cuts across levels and departments in the start-up phase, but that this composition may then delay the group's implementation and evaluation of actions, so that there is a need for a closer coordination of efforts in ordinary teams in the school.

Indledning

Denne publikation handler om pålidelige og generelt anvendelige modeller, som skolens pædagogiske medarbejdere kan bruge for at sikre en vellykket udvikling af deres praksis og miljø. Modellerne vedrører skoleudvikling, som gennemføres af pædagogiske medarbejdere over en flerårig periode. Interessen for at bruge disse modeller er stigende i både indland og udland. Herved kan lærere og pædagoger udvikle kompetencer til at forholde sig systematisk, analytisk og helheds- og handlingsorienteret til udfordringer i skolemiljøet.

Pædagogisk forskning kan skabe ny viden om effekten af disse forbedringer. Resultaterne omfatter statistiske mål for effekten, der kan give ny og nyttig viden om, hvad der virker bedst. Desuden omfatter resultaterne udsagn baseret på interview og observationer, som kan give ny og nyttig viden om selve udviklingsprocessen. Tilsammen kan disse resultater kvalificere beslutningsgrundlaget, når skolens medarbejdere skal tage stilling til, *hvem* der gør *hvad* ved udviklingen af skolens praksis og miljø.

Denne publikation medtager resultater af begge typer forskning med hovedvægten på resultater af interview med lærere og pædagoger om deres erfaringer med LP-modellen, som er tilpasset vilkårene for udvikling i danske skoler. Den er uden sammenligning den mest anvendte model i Danmark, og hensigten er især at beskrive resultaterne af at benytte den og sammenholde dem med erfaringer med brugen af andre, generelt anvendelige modeller i skoleudviklingen.

En introduktion til modellen findes på www.lp-modellen.dk. Derudover er resultaterne af den hidtidige danske forskningsindsats om brug af modellen sammenfattet af Andresen, Egelund & Nordahl (2009).

Metoden bag undersøgelsen

Denne undersøgelse bygger på resultater af interview på 112 skoler, som er gennemført i perioden 30. november 2009 - 4. maj 2010. Under interviewene har de deltagende lærere og pædagoger fået lejlighed til at fortælle om deres erfaringer med at medvirke i en skoleomfattende udvikling og herunder om deres brug af systematikken i LP-modellen. Formen har været fokusgruppeinterview, som typisk tegner et nuanceret billede af erfaringerne med modellen. Der er anvendt en spørgeguide, som er sendt ud til deltagerne inden interviewet, og som er gengivet i bilag 1.

Hvert interview er blevet transskriberet. Ved oversættelse af udpræget talesprog til skriftsprog er meningen bevaret. Derpå er det godkendt af deltagerne og stillet til rådighed for skolerne som input til udviklingsprocessen. En oversigt over deltagere i interviewene og skoler er gengivet i bilag 2.

Derudover er interviewene blevet analyseret og fortolket. Resultaterne formidles i det følgende. I fremstillingen er der foretaget en afvejning af formidlings- og dokumentationshensyn. Læsere, som ønsker at få et hurtigt overblik over resultaterne kan koncentrere sig om brødteksten, mens læsere, der ønsker at nærlæse dokumentationen for disse resultater, også kan koncentrere sig om tekstboksene med gengivelse af fokusgruppernes udsagn.

Den følgende formidling og dokumentation af lærernes og pædagogernes egne erfaringer og vurderinger perspektiveres ved sammenligninger med resultater af andre undersøgelser om systematisk skoleudvikling, der i lighed med skolernes brug af LP-modellen er baseret på medarbejdernes analyser og refleksioner.

Del 1: Udvikling af skolekulturen

Skoleomfattende udvikling

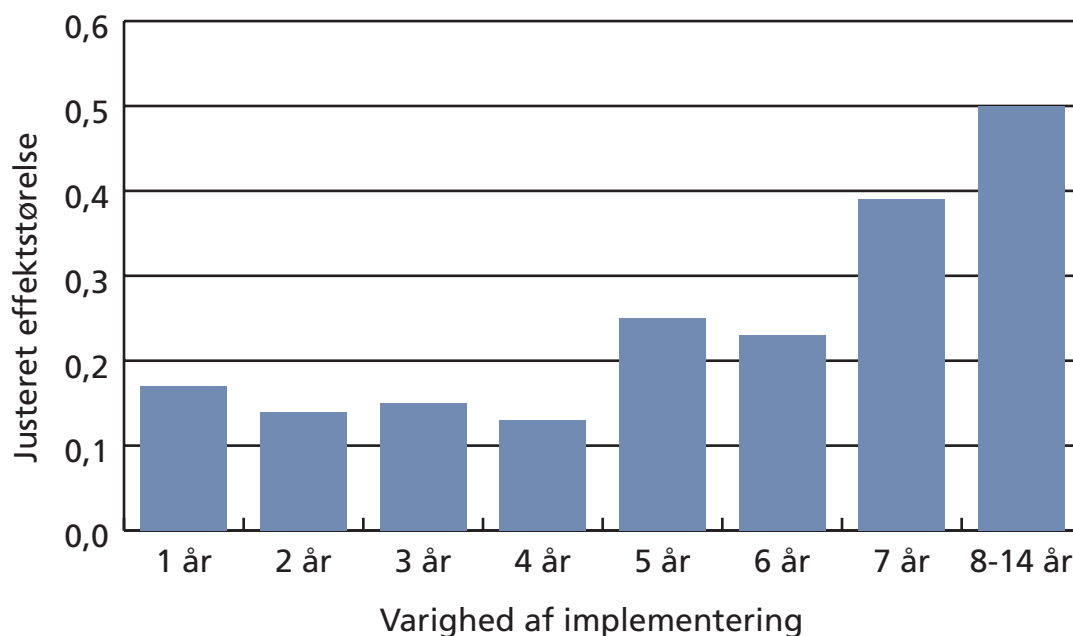
Grundtanken i skoleomfattende udviklingsprojekter er, at de involverer alle pædagogiske medarbejdere og har fokus på alle elevers udbytte af undervisningen. Derved adskiller disse projekter sig fra indsatser, som er baseret på løsrevne og ukoordinerede aktiviteter. Mange skoler har gjort erfaringer med skoleomfattende udviklingsmodeller, og resultater af forskningen på området viser, at de har en effekt for elevernes udbytte af undervisningen. Effekten er størst, hvis skolens parter benytter modellen i en årrække.

Nogle skoler er blevet betegnet som ”kænguruskoler”, fordi de skifter indsatsområder på en måde, som kan sammenlignes med kænguruhop. Andre skoler arbejder systematisk med at udvikle deres praksis og læringsmiljø, men forandringsvillighed er generelt lav (Andersen og Sunnevåg 2010). I begge tilfælde er der risiko for, at indsatsen ikke fører til varige forbedringer.

Når danske skoler bruger LP-modellen, er arbejdet systematisk. Der er en meget høj grad af loyalitet i forhold til LP-modellen (Andersen, Egelund & Nordahl 2009), og udviklingsprojektet strækker sig over tre år med mulighed for forlængelse (Andersen og Sunnevåg 2010).

Det tager tid at basere indsatsen på analyser af egen praksis frem for at gå ukritisk til værks og kopiere andres praksis. Det sammenfattes ofte med udtrykket: ”det lange, seje træk”. Mange former for indsats har en positiv effekt på elevernes udbytte af undervisningen, og spørgsmålet er, hvad der kendetegner en indsats med en effekt, der ligger over gennemsnittet. I gennemsnit er effektstørrelsen 0,4 (Hattie 2009). Først efter syv års indsats når effekten af skoleomfattende udvikling tæt på dette tal, og ved 8-14 års indsats er effektstørrelsen i gennemsnit 0,5 (fig. 1).

Figur 1. Effektstørrelsen og varighed af implementering (Borman et al. 2002)

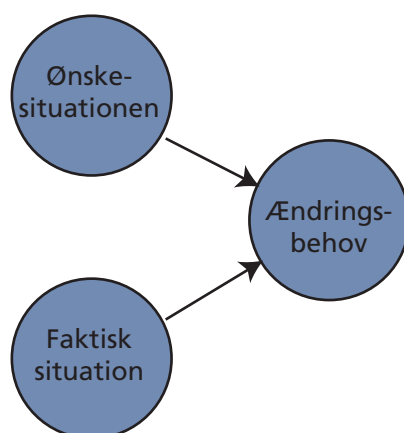


På nogle områder er det naturligvis muligt at opnå resultater i løbet af relativt kort tid, men hvis skolens pædagogiske medarbejdere for alvor vil forbedre vilkårene for elevernes læring og trivsel på skolen, forudsætter det både fælles visioner og læring i team af pædagogiske medarbejdere. Effekten af en indsats, som strækker sig over mere end syv år, er flere gange større end effekten af en kortvarig indsats. Flere skolevæsener er nået til samme konklusion og har valgt at forsætte samarbejdet om LP-modellen efter de første tre års arbejde med modellen.

Reflekterende grupper

Spørgsmålet er, hvad det betyder for den vedholdende skoleudvikling. Tidligere forskning viser, at danske skoler generelt har udbytte af at bruge systematikken i LP-modellen (Andresen 2009b). På disse skoler gennemføres arbejdet af lærere og pædagoger i grupper, der bruger modellen som et arbejdsredskab til at behandle problematikker efter eget valg. Problematikker er i denne sammenhæng kendetegnet ved, at der er relativt stor afstand mellem intentioner og realiteter, dvs. mellem de ønskede situationer og de faktiske situationer i skolehverdagen (fig. 2)

Figur 2. Intention og realiteter

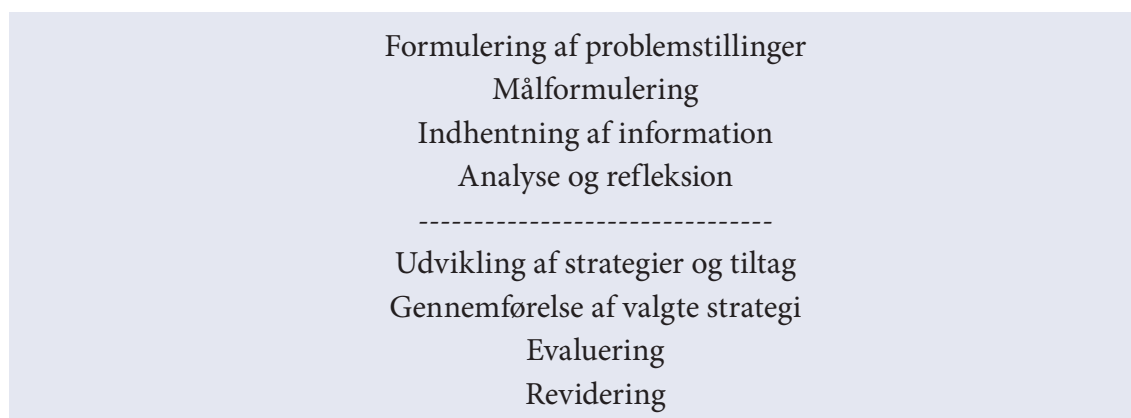


Ved fastlæggelse af disse er der fokus på eleverne i tilbagevendende situationer i skolens læringsmiljø, frem for på fejl og mangler hos den enkelte elev.

De pædagogiske medarbejdere, som står direkte over for udfordringerne i disse situationer, har førstehåndskendskab til disse situationer, som LP-grupperne kan tage udgangspunkt i for at finde ud af, hvilke faktorer der i situationerne udløser og opretholder udfordringerne (opretholdende faktorer). Et eksempel på en opretholdende faktor, som vil blive omtalt i det følgende, er dårlige relationer og konflikter mellem eleverne i en klasse.

I gennemsnit er der mellem 5 og 6 pædagogiske medarbejdere i hver gruppe. Én af disse bliver udpeget som tovholder, som påtager sig at lave forslag til dagsordener og indkalde til møder samt sikre, at der bliver fulgt op på resultaterne af gruppens beslutninger. Tovholderne medbringer ofte LP-modellen på møderne, så gruppens medlemmer har overblik over de otte stadier i arbejdet med modellen (fig. 3).

Figur 3. Otte stadier i LP-modellen (Nordahl 2007a)



Nogle LP-grupper medbringer for eksempel en illustration af opretholdende faktor eller stikord om stadierne i modellen, som de har lamineret og benytter som tjekliste under møderne (boks 1).

Boks 1.

”Her er udarbejdet kort til hvert skridt i modellen. Dette omfatter også ansvar, evaluering og revurdering. Dette har givet en god styrke. Det er godt med strukturen. Kortene skiftes efter fælles vurdering. Det gode er, at man kan se udviklingen. Det er tovholderen, der styrer, hvor lang tid man drøfter et tema.”

”Vi bruger et arbejdsblad, som tovholderne fik på et kursus, hvor vi kommer igennem alle faser i LP. ... Det hjælper os til at finde ud af, om vi er på rette vej. Det tog tid at finde sig til rette i tovholderfunktionen, men brugen af arbejdsbladet hjalp tovholderen til at tage rollen.”

”Når det bliver hektisk, så er der behov for en ordstyrer. ... Vi har også brugt cirkelmodellen. Vi bruger alle de redskaber, der er. Vi har fået en stor A3-blok med cirkelmodellen. Modellen ligger også elektronisk.”

Der er to hovedfaser i modellen, henholdsvis en analysedel og en strategi- og handlingsdel, som hver omfatter fire stadier (fig. 3). En grafisk oversigt over disse stadier gør det lettere følge modellen trin for trin og modvirker tendenser til overspringshandlinger.

Tovholdere har iagttaget, at systematikken i LP-modellen skaber bedre møder, som kan være svære at styre og præget af snupagsløsninger, hvis de ikke følger modellen (boks 2).

Boks 2.

”Det går meget godt med at være loyale over for modellen, og faktisk synes jeg, at det er en stor hjælp at følge den. Som tovholder er det svært at styre ... Så jeg er nødt til at skære igennem. Det er en meget talende gruppe. ... Men jeg synes faktisk, at de har stor respekt for, at det er mig, der er tovholder, så det er ikke nogen umulig opgave. Jeg bruger min stemme og har modellens trin på laminerede ark. Der har jeg spørgsmålene. Den udgave af modellen har alle på skolen. Den er rigtig god, for så kan jeg sådan en gang imellem lige kigge ned over og sige: ’Åh, nu bevæger vi os væk. Det må vi lade ligge.’”

”Det er rart at have modellen at støtte sig til i teamet, for vi kan være hurtige til at komme med løsningsmuligheder. Vi er tvunget til at tage det i den rækkefølge, der er skitseret. Vi skal have problemstillingerne på bordet først, indhentning af information og så videre. Det er godt som tovholder at kunne sige: ’vi ikke er kommet så langt endnu, vi er nødt til at holde fokus, vi kun er ved at analysere’.”

”På møderne ligger modellen foran os. I forhold til at være loyale er mit fokuspunkt som tovholder at være tro mod modellen, ... Kollegerne er meget positive, synes, at systematiseringen og det, at modellen lægger op til handling, er godt, og det bærer frugt.”

Tovholderne kan således gøre en stor forskel for kvaliteten af LP-gruppernes analyse og udvikling af tiltag. De kan medvirke til at fastholde fokus på opretholdende faktorer og sikre, at gruppen følger systematikken i LP-modellen for at styrke elevernes udbytte af undervisningen og forebygge henvisninger til specialundervisning.

Eksempler på distribueret ledelse

En international undersøgelse peger på, at det er svært at overkomme de mange pædagogiske og administrative opgaver, som påhviler skolens leder (Rotbøll 2009), og der er behov for at uddelegere ledelsesopgaver. Skolens leder kan uddelegere opgaver til tovholderne i LP-grupperne, på linje med at de uddelegerer opgaver til andre personer eller grupper på biblioteket, i specialundervisningen og i SFO og til faglige vejledere på områder som læsning og dansk som andetsprog.

Forskning peger på, at uddelegering af ledelsesopgaver har en positiv effekt på elevernes udbytte af undervisningen. Grundskoler i USA har for eksempel gode erfaringer med brug af en skoleomfattende udviklingsmodel, "Modern Red Schoolhouse", hvor grupper udvikler og realiserer handleplaner inden for områder som "faglig udvikling", "læseplaner og undervisning", "skolens klima og kultur", "teknologi og medieressourcer", "partnerskab med forældre og samfund" og "dataanalyse". I fokus i disse planer er elevernes udbytte af undervisningen og faglige standarder. Under arbejdet får grupperne vejledning og efteruddannelse i sammenlagt 27 dage i en treårig periode. Effekstørrelsen af det skoleomfattende udviklingsprojekt, som er et af de bedste dokumenterede, er 0,26 (Borman et al. 2002). Undervisningsministeriet i USA har for nylig givet en stor bevilling til forskning, som skal vurdere virkningen af den organisering og de ledelsesstrategier, som projektet bygger på. Resultaterne skal bl.a. benyttes til at indføre en konkret og sammenhængende strategi for distribueret ledelse i skolen.

En strategi for distribueret ledelse kan omfatte uddelegering af ledelsesopgaver til LP-grupper. Grupperne har jo kendskab til, hvordan eleverne oplever skolen, og til de situationer i skolehverdagen, som skaber og fastholder problemer for eleverne. Grupperne medvirker også til at fjerne eller reducere disse opretholdende faktorer. På baggrund heraf har nogle skoleledere valgt at ændre proceduren ved indstilling af elever til ekstra støtte eller andre former for specialpædagogiske foranstaltninger. Lederen har besluttet, at en sådan indstilling først behandles som en LP-sag, inden den eventuelt sendes videre til andre instanser.

På skoler, som har arbejdet med LP-modellen i 2-3, år er der eksempler på en sådan praksis, hvor LP-grupperne undersøger, hvad de kan gøre selv, før de søger hjælp udefra (boks 3).

Boks 3.

"I dag behandler LP-grupperne elevernes problemer, før de laver AKT-indstillinger. ... Først overvejes: Hvad kan teamet selv gøre, før det får hjælp udefra? Det er noget nyt efter indførelsen af LP-modellen."

En LP-gruppe har analyseret "konflikter mellem drenge i en 4. klasse som en udfordring. Sagen blev senere en sag for Pædagogisk Forum, som er en slags specialundervisningsteam bestående af skoleleder, klasselærer og forskellige repræsentanter fra PPR. En sag skal først være behandlet som en LP-sag, før den kan lægges over i Pædagogisk Forum".

En anden LP-gruppe har afdækket ”en elev med faglige vanskeligheder: Vi skal jo have eleven igennem en LP-proces, fordi vi ønsker, at han skal forelægges Pædagogisk Forum. Og det giver mening, for vi bliver bedre til at fremlægge for Pædagogisk Forum, når vi har haft en LP-proces først”.

Inkluderende praksis

Distribueret ledelse bevirker, at lærere og pædagoger får forbedrede muligheder for at anvende deres professionelle kompetence til systematisk at afdække situationer, som skaber og fastholder problemer for elever, og ændre disse situationer. LP-grupperne kan særligt afdække behovet og mulighederne for – gennem udvikling af passende tiltag – at undgå ”langtidsparkering” af elever uden for fællesskabet i klassen.

Grupperne kan i denne sammenhæng både indhente og analysere informationer og udvikle og afprøve forskellige tiltag (boks 4).

Boks 4.

En dreng ”havde store sociale problemer i klassen og problemer med adfærd og sprog – samt hans egen opfattelse af, hvad der foregik. Vi ville sætte ind i forhold til, at han skulle have en acceptabel adfærd over for de andre i klassen. Klasselæreren tog kontakt med moren. Vi iagttog ham, og vi snakkede med en fra distriktspsykiatrien, der havde samtaler med børn af psykisk syge forældre. Han er kommet i en støttegruppe for børn, og klasselæreren har en samtale med ham hver uge. Det går meget bedre; han kan styre sit temperament og kan klare hverdagen”.

”Det var et barn med alvorlige problemer hjemme, hvor forældrene ikke var der til at bakke op, så der blev vi enige om, at ... vi bare måtte gøre det bedste, vi kunne for ham her på skolen, og give ham en god skoleoplevelse. Vi tager hånd om ham og hjælper, plus at han har støtte på i form af en ekstra voksen. Han flytter sig rent fagligt også, men der er ting, vi ikke kan rykke ved; men vi oplever, at vi gør det for ham, vi kan her.”

”Aftalen blev, at matematik- og klasselærer skulle snakke med barnet og forældrene og finde ud af, hvad det handlede om. Det viste sig, at det var til at løse. Det handlede bare om, at drengen var kommet bagud og ikke kunne følge med, fordi han havde huller i hele matematikbogen. Så vi valgte at tage drengen ud og lave matematik med ham i tolærertimerne, og det har medført, at de (læreren og eleven) nu godt kan snakke sammen. Så nu er der en dialog omkring matematik, og nu vil han godt snakke og lytte til hende (læreren).”

”I forhold til pigens manglende selvtillid blev der indledt ekstra læseundervisning, som kunne give selvtillid ved at sørge for, at hun blev bedre til at mestre læsningen. Der var fokus og opbakning fra alle lærerne i forhold til at rose hende.”

LP-grupper, som indhenter og analyserer information om opretholdende faktorer, og som dernæst udvikler passende tiltag for at afhjælpe problemerne, kan selv være med til at sikre, at eleverne har størst mulig gavn af en ekstra støtte. Hvis en elev har behov for foranstaltninger, ud over hvad klasseteamet kan overkomme, kan informationerne, som LP-grupperne har indhentet, naturligvis også anvendes ved indstillinger om yderligere foranstaltninger (boks 5).

Boks 5.

”Generelt er LP-modellen god til at løse problemer i en gruppe, hvor problemerne ikke er blevet alt for voldsomme. Man kan ikke bare sige, at man bruger LP-modellen i hvert eneste tilfælde. I nogle tilfælde kan LP komme til kort, eller også er lærere og pædagoger ikke gode nok til at bruge den. Det er nødvendigt, at LP-grupperne trækker en grænse og fokuserer på det, de kan gøre noget ved, og overlader det til psykologer, SSP/politi mv. at klare de andre ting. På dialogmøder kommer der også børn op, som ikke kan klares på LP. De bliver ikke indstillet, uden at der er et alvorligt problem.”

”Vi har hele tiden været positive i forhold til at prøve LP af, og vi har faktisk også opnået gode ting med det. Vi syntes, det er fint, men har også erkendt, at der er ting, vi ikke kan gøre mere ved, og har så givet det over i andre hænder. Jeg tror på, at det er noget, der fortsætter her på skolen.”

”Jeg tænker tilbage i mit lærerliv, hvor det tit lød: Det er også dem derhjemme, eller det er også bare ham. Det, at man helt får den flyttet væk fra personen, synes jeg, er meget, meget givende. Det er nok det, jeg synes er den største gevinst. Man handler på det, man kan handle på, og så er der nogle omstændigheder, vi ikke kan gøre noget ved. Man er ikke familiebehandler, man er lærer eller underviser. Man får skilt sine professioner ad, og man får rettet henvendelse til de rette myndigheder i forskellige situationer.”

”Jeg skal have en sag med på LP-møde i dag, som jeg har snakket med mit team om på forhånd. Klasselæreren og jeg har skrevet problembeskrivelsen ind i samme dokument til fremlæggelse i gruppen. Den dreng skal også på K-møde” (dvs. et konsultativt møde med deltagelse af forældre, lærere/pædagoger omkring barnet, leder, specialundervisningskoordinator og skoledistriktets psykolog). ”Vi prøver at arbejde op omkring det alle sammen for at få noget konstruktivt ud af det. ... Det kan være et tiltag, at barnet skal tages op på et K-møde. Ideen bag er, at det er for børn, hvor der er grund til en særlig bekymring.”

Der er således gode erfaringer med at uddelegere ansvar til lærere/pædagoger for at behandle problematikker på både organisations, relations- og individplan. I lighed med at de uddelegerer ledelsesopgaver til SFO-ledere, læsevejledere, bibliotekarer, it-vejledere, specialpædagoger og AKT-vejledere mv., kan skoleledere uddelegere vigtige pædagogiske opgaver til LP-grupperne.

Eksempler på opretholdende faktorer

Elever, som oplever gode relationer til øvrige elever og lærere og pædagoger, tydelige forventninger til deres handlinger i skolen, og som desuden bliver værdsat og anerkendt og er i stand til at mestre udfordringerne, har beskyttede vilkår for læring i skolen (Nordahl 2005, s. 45).

En del elever, som ikke er i stand til at læse, skrive og bruge tal, it og engelsk som andet-sprog på et alderssvarende niveau, har derimod relativt svært ved at mestre udfordringerne til deres handlinger i skolen, og disse elever må beskyttes mod urealistiske forventninger til deres basisfærdigheder. Når LP-grupperne udvikler og gennemfører sådanne tiltag, kan de søge at opnå, at den specialpædagogiske bistand bliver givet inden for klassens normale skema, og at ekstra læseundervisning placeres uden for dette skema (boks 6).

Boks 6.

”I forhold til pigens manglende selvtillid blev der indledt ekstra læseundervisning, som kunne give selvtillid ved at sørge for, at hun blev bedre til at mestre læsningen. Der var fokus og opbakning fra alle lærerne i forhold til at rose hende.”

”Med hensyn til valg af tiltag har forældrene været inddraget. ... Det har medført et bedre skole-hjemsamarbejde.”

”Hos en elev var der iværksat læsetræning sammen med bedsteforældrene.”

”Omkring en læsesvag elev har et tiltag været, at forældrene har købt en computer, hvor der bliver lagt skolens undervisningsprogrammer ind på.”

Når en LP-gruppe gennemfører tiltag for at reducere eller mindske udfordringer i læsesituationer, er dansklærerne ikke alene om opgaven. LP-gruppernes medlemmer hjælpes tværtimod ad med at indhente og analysere information og kombinere resultaterne med aktuel viden om relevante tiltag.

Forskning peger på, at fokus på at undgå, at faglig læsning bliver en opretholdende faktor, har en positiv effekt på elevernes udbytte af undervisningen. Grundskoler i USA har for eksempel gode erfaringer med brug af en skoleomfattende udviklingsmodel, ”Direct Instruction”, for at styrke elevernes læse- og skriveudvikling. Derudover er hensigten at styrke elevernes evne til at kommunikere og færdigheder i regning/matematik. I udviklingsforløbet indgår efteruddannelse og vejledning af skolens pædagogiske medarbejdere på 0.-6. trin, der løbende indhenter information om elevernes udvikling. Informationen analyseres af lærere og vejledere, og resultaterne danner derefter grundlag for opfølgning, som har en positiv indvirkning på elevernes læseudvikling. En sammenligning af læsestandpunktet på 1. klassetrin med sammenligningsskoler dokumenterer en effektstørrelse på 0,41 (Stockard 2008).

Skolerne i USA har også gjort gode erfaringer med en anden udviklingsmodel, ”Success for all”, som sigter mod at fremme udvikling af læsefærdigheder og sociale kompetencer (Borman et al. 2002). Derudover er hensigten at styrke elevernes kommunikationsevne

og generelle faglige udvikling. Skolens pædagogiske medarbejdere på 0.-8. trin deltager i efteruddannelse i sammenlagt ni dage i en treårig periode og får vejledning af eksterne konsulenter. På hver skole er der en programkoordinator, og modellen er baseret på en strategi for distribueret ledelse. På de yngste trin anvender eleverne 90 min. dagligt til læseaktiviteter, som tilrettelægges og gennemføres af klassens lærere i samarbejde med læsevejledere. Eleverne anvender digitale læremidler, som integrerer tekst, talelyde og animationer (Chambers et al. 2010). Derudover underviser læsevejlederne elever med en relativt langsom læseudvikling enkeltvis. For at dække behovet har hver skole op til seks læsevejledere. Undervisningsministeriet i USA har støttet en omfattende følgeforskning. Effektstørrelsen er 0,18 (Borman et al. 2002). Ved brug af en ældre version af modellen, som nu er integreret i "Succes for all", var effektstørrelsen 0,38. Særligt er betydningen for elevernes færdigheder i afkodning blevet afdækket, idet de har læst nonord højt. Effektstørrelsen er 0,47 (Chambers et al. 2010). Inden udgangen af første klasse er elevernes læseudvikling tre måneder forud for den tilsvarende udvikling hos elever på sammenligningsskoler. På femte trin er elevernes læseudvikling mere end et år forud. Brugen af modellen har en særlig mærkbar effekt ved beskyttelse af de mest udsatte elever, dvs. de 25 % af eleverne med det svageste læsestandpunkt.

Disse resultater kan sammenlignes med effekten af skoleudviklingen, som er baseret på systematikken i LP-modellen. På fjorten skoler blev elevernes faglige kompetencer for eksempel forbedret med 0,4 trin på karakterskalaen efter brug af denne systematik (Nordahl 2007b). LP-gruppernes indsats medvirker også til, at de pædagogiske medarbejdere ændrer syn på eleverne, så skolekulturen bliver mere støttende og samarbejdsorienteret. Effektstørrelsen på norske skoler efter 18 måneders indsats på dette område er 0,32 (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009).

LP-grupperne reflekterer bl.a. over elevernes hensigt med at bryde med normer, krav og forventninger. I aktørperspektiv er elevernes hensigt for eksempel at skjule faglige udfordringer. En indsats for at reducere eller fjerne disse udfordringer har derfor en positiv effekt på omfanget af disse handlinger. Eleverne giver generelt udtryk for, at de udviser mindre problemadfærd. Det er også lærernes vurdering. Efter halvandet års brug af LP-modellen er effektstørrelsen 0,43 (Nordahl, Sunnevåg og Ottosen 2009).

Klimaet i klassen

Eleverne skal ikke kun beskyttes mod urealistiske krav til deres færdigheder i at kommunikere mundtligt og skriftligt. I den anden ende af spektret forekommer situationer, hvor eleverne har let ved at klare de kommunikative udfordringer. En LP-gruppe har bl.a. arbejdet med problematikker, hvor nogle elever, som har meget let ved at tale, læse, skrive m.m., savner udfordringer i skolehverdagen. De reagerer ved at blive urolige og dermed forstyrre undervisningen (boks 7).

Boks 7.

”Det er en myte, at det er de fagligt svage elever, der laver ballade. Det holder ikke. Det har vendt, og sådan er det ikke i dag. ... Det er de intelligente elever, der er lidt hovne, der popper op. Det gælder flertallet i dag. Det største problem er faktisk drengeelever, der ikke har faglige problemer. Hvis de har mulighed for og vil koncentrere sig, ligger de på eller over gennemsnittet rent fagligt.”

”I udskolingen er det mest nogle drenge, der er intelligente og udspekulerede nok til at sætte gang i de andre elever.”

Generelt kan LP-grupperne indhente information om, hvorvidt klimaet i klassen er befordrende for elevorienteret praksis. En LP-gruppe har observeret, at ”nogle elever vender det hvide ud af øjnene” og mobber andre elevgrupper i forbindelse med deres fremlæggelser i klassen. Sådanne problematikker må overvindes for at beskytte eleverne under fremlæggelsen af resultaterne af deres arbejde i smågrupper.

Disse og lignende situationer, hvor eleverne udnytter deres potentialer uhensigtsmæssigt, søger LP-grupperne at undgå ved at udvikle og gennemføre tiltag, så talenterne bliver udfordret på nye og mere krævende måder og samtidig undgår disciplinære foranstaltninger. De fælles refleksioner og systematikken i arbejdet opleves af mange lærere/pædagoger som en af de væsentligste fordele ved arbejdet med LP-modellen (Andresen 2009b).

Systematikken i LP-modellen forudsætter ikke, at skolens medarbejdere vælger bestemte indsatsområder og behandler dem i en bestemt orden. Indholdet og rækkefølgen beslutter de selv under hensyntagen til de udfordringer, som de finder presserende. På denne måde kan de styrke de beskyttende faktorer i skolens læringsmiljø og praksis, som bedst befordrer elevernes faglige, sociale og alsidige udvikling.

Eksempler på fagdidaktiske tiltag

Lærerne og pædagogerne har erfaringer med et repertoire af voksenstyrede aktiviteter og ligeværdige aktiviteter, hvor eleverne arbejder selvstændigt under vejledning. Ved en aktivitet, som ofte forekommer i skolen, initierer lærere/pædagoger nye emner og arbejdsformer. Deres primære virkemidler består i at gennemføre god undervisning og tilrettelægge det bedst mulige læringsmiljø (Nordahl 2007b). De søger som nævnt at tilrettelægge situationer, der matcher elevernes nærmeste udviklingszone, og som sikrer, at eleverne lige netop kan klare udfordringerne med vejledning og støtte. Eleverne skal helst vide, hvad de går ind til i disse situationer og denne kontekst. De skal helst også have realistiske og positive forventninger til undervisningen og deres aktiviteter i læringsmiljøet. Overblik og forventninger skabes i fælles samlinger, hvor lærere og pædagoger aftaler med eleverne, *hvem der gør hvad hvor og hvornår*.

Disse voksenstyrede situationer har generelt stor betydning for elevernes motivation og arbejdsomhed. Forskning peger på, at sådanne former for interaktiv undervisning af hele klasser dermed har relativt stor betydning for elevernes udbytte af undervisningen. Effektstørrelsen er 0,81 ifølge Petty (2006). For elever med behov for særlig hensyntagen og støtte i undervisningen peger forskningen på, at betydningen er endnu større.

Forskning peger på, at de elever, som er i en positiv situation på skolen og har et godt forhold til skolens voksne, har en stærkere motivation og større arbejdsindsats end de elever, der ikke er i en sådan situation (Nordahl et al. 2010). Elevernes relation til de professionelle er særligt afgørende for deres oplevelse af at "høre til" og være betydningsfulde for fællesskabet (Linder 2010).

Andre former for voksenstyret aktivitet er kendetegnet ved, at lærerne guider eleverne til at finde løsningen på opgaver og behandle problemstillinger. Eleverne ledes på og holdes på sporet, uden at det fratager dem muligheden for selv at finde løsningen på opgaver eller konklusionen på emnearbejder. I sådanne situationer udvikler de førstehåndskendskab til faglige og overfaglige arbejdsmetoder, og de får kendskab til hele processen fra start til fremvisning af den opnåede opgave- eller problemforståelse og den fundne løsning eller konklusion.

Denne type situationer, hvor lærere/pædagoger guider eleverne, kan også gøre en relativt stor forskel. Forskning peger på, at effektstørrelsen af at veksle mellem at stille spørgsmål, sammenfatte, klargøre og øge elevernes for forståelse af indholdet af faglige tekster er relativt stor. Eksempelvis har Petty (2006) beregnet en effektstørrelse på 0,86, og Hattie (2009) har beregnet en effektstørrelse på 0,74.

For elever med behov for særlig hensyntagen eller støtte i undervisningen har feedback på mundtlige og skriftlige udtryk i det hele taget stor betydning. Forskningen har fundet, at effektstørrelsen af at give eleverne feedback på deres anvendelse af de grundlæggende kulturteknikker er relativt stor. Effektstørrelsen er beregnet til 0,86 (Petty 2006). Feedback, som styrker elevernes fonologiske opmærksomhed, der har stor betydning for deres læseudvikling, har generelt også positiv effekt. Petty (2006) har beregnet en effektstørrelse på 0,66.

LP-modellen er ikke en skematisk eller forenklet fremstilling af en didaktisk teori, men det har didaktiske konsekvenser, at lærere/pædagoger bruger den. Brugen af modellen medvirker til at udvide fokus fra eleverne til situationer i skolens læringsmiljø. Desuden bidrager den til at kvalificere refleksionerne over, hvordan disse situationer kan tilrettelægges, for at beskytte eleverne. Det præger lærernes/pædagogernes didaktiske valg og giver anledning til en spirende LP-didaktik, hvilket er temaet i det følgende.

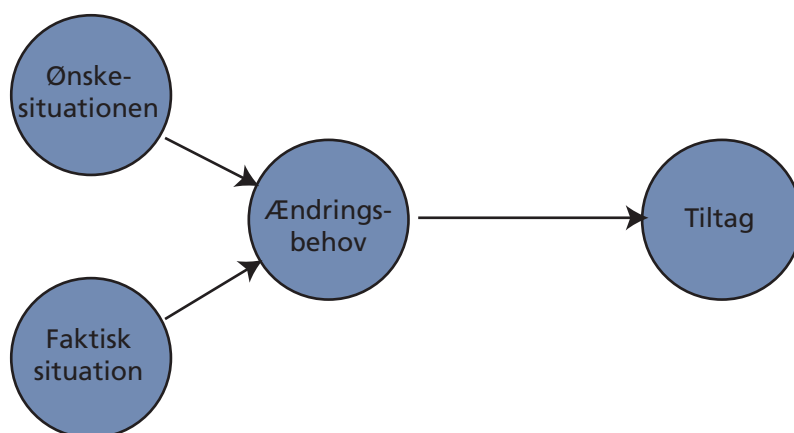
I mange didaktiske modeller benyttes begrebet elevforudsætninger som betegnelse for elevernes udgangspunkt ved starten af et undervisningsforløb. I individperspektiv omfatter det elevernes psykiske, fysiske, sociale og kulturelle forudsætninger, som tages for givet. De har karakter af individuelle egenskaber, som lærere/pædagoger må tage hensyn til ved tilrettelæggelse af læringssituationer. Ved brugen af LP-modellen anvender lærere og pædagoger også et systemperspektiv og forstår som nævnt elevernes læringsudbytte som afhængigt af situationerne i læringsmiljøet på skolen. De sætter fokus på situationer, som fremmer elevernes faglige, sociale og alsidige udvikling. Denne udvikling finder sted i zonen mellem dét, eleverne er i stand til, og dét, det er målet, at de skal blive i stand til.

Elevernes motivation afhænger i høj grad af deres forventninger om at mestre skolearbejdet (Manger 2010). De elever, som mestrer udfordringerne og er på højde med situationen i skolehverdagen, har både en større motivation og en bedre arbejdsindsats end de elever, som præsterer mindre godt (Nordahl et al. 2010). Manglende mestring af udfordringerne i læringsmiljøet hæmmer med andre ord elevernes dynamik og gåpåmod, og derfor har det stor betydning, at LP-grupperne gennemfører tiltag, så alle eleverne får oplevelser af mestring (Nordahl et al. 2010).

LP-grupperne kan udvikle deres didaktik på grundlag af analyse af den sammenhæng, som læringen foregår i. Ved analyser af denne kontekst anvender de ikke kun et individperspektiv. De koncentrerer sig især om, hvad der i en given situation bevirker, at eleverne handler, som de gør. Derudover reflekterer de over, hvad der skal tilrettelægges og gennemføres anderledes end hidtil for at skabe bedre balance mellem intention og realiteter i skolens læringsmiljø. Herefter søger de at opnå det ved at ændre eller undgå problemsituationer.

Som nævnt resulterer den systematiske refleksion over intention og realiteter i, at LP-grupperne identificerer nogle ændringsbehov og udvikler passende tiltag (fig. 4).

Figur 4. Tiltagsudvikling.



Når LP-grupper analyserer elevernes læreprocesser samt udvikler, realiserer og evaluerer tiltag for at forbedre disse processer, kan de skabe en passende balance mellem henholdsvis elevorienteret praksis og formidling fra tavlen. Det er både væsentligt at guide eleverne til at stille spørgsmål, søge kvalificerede svar på spørgsmålene og slippe energien løs ved elevorienteret praksis og gensidig undervisning.

Hverdagen i de humanistiske fag er jo ofte fyldt med færdighedstræning (Laursen 2001), og den elevorienterede praksis kan skabe afveksling, som har betydning for elevernes motivation, samarbejde og kreative brug af redskaber og informationer. Variationen er også et af lærernes virkemidler på det samfunds-, sundheds- og naturfaglige område, hvor en elevorienteret praksis er en forudsætning for, at eleverne bliver i stand til at bruge de faglige arbejdsmetoder.

Eleverne oplever generelt større variation, hvis der er struktur på undervisningen, og de har et godt forhold til lærere og pædagoger (Nordahl et al. 2010). Et gennemgående mål er, at eleverne skal kunne udtrykke sig om faglige spørgsmål. Ved at sætte ord på de anvendte arbejdsmetoder kan eleverne også opnå, at begreber fra natur- og samfundsfag bliver del af deres aktive ordforråd – og herved blive bedre i stand til at indgå i dialog om faglige emner, begreber og arbejdsmetoder.

God klasseledelse betyder, at lærere/pædagoger "formår at ansvarliggøre eleverne over for hinanden og udviser en anerkendende praksis over for elevernes arbejde, adfærd og perspektiver" (Egelund 2010).

Situationer kendetegnet ved samarbejde

Hvis eleverne har en tendens til at gå ukritisk til værks eller "kører på frihjul" under deres samarbejde i smågrupper, kan hver elev få en bestemt rolle i sin gruppe, som gør det svært kun at være "tilskuere", og som medvirker til at udvikle sociale kompetencer. Elever på mellemtrinnet kan for eksempel agere "øjenvidne", "ekspert", "politiker" eller "journalist".

Ved gruppedannelsen kan de også tage hensyn til elevernes motivation og arbejdsomhed. Nogle lærere/pædagoger vælger at sammensætte heterogene elevgrupper, hvor 1-2 elever har rollen "lokomotiv" under arbejdet.

Nogle LP-grupper har aftalt at organisere elevsamarbejdet i 'Cooperative Learning'-strukturer (boks 8).

Boks 8.

"Derudover styrer vi med hård hånd, hvordan eleverne skal sidde i klassen, og vi arbejder meget med CL-struktur (Cooperative Learning) i forhold til, hvordan de skal arbejde og med hvem. Vi overlader det aldrig til tilfældigheder, hvem de skal arbejde sammen med, for så ser vi den samme gruppekonstellation altid."

"Vi er gået i gang med Cooperative Learning og fået ham placeret, så han kan komme i sammenhænge, der møder hans nærmeste udviklingszone. Før ville han ikke spille med i grupperne."

"De sidste tiltag, der er arbejdet med, er øvelser fra Cooperative Learning. Vi har snakket om i forhold til de opretholdende faktorer, om der var uklare regler for det ene og andet. Skrevet ned, hvilke strategier vi skal sætte i værk."

"Valgte tiltag: Opmuntring og opmærksomhed som pædagogiske tiltag, kigget på ændring af undervisningsformen, ... Cooperative Learning."

I forhold til en bestemt dreng har vi prøvet "at understøtte denne i form af ros og styrede gruppesammensætninger og opgavetyper, som denne var god til. Samtidig hermed har der været en samtale på klassen, hvor pågældende elev ikke var til stede. Disse strategier bidrog til, at drengen fik en bedre social position i forhold til den, han havde tidligere".

Ved kooperative organiseringsformer er eleverne i hver smågruppe så at sige i samme båd. Om den flyder eller synker, afhænger af elevernes motivation, arbejdsomhed og indbyrdes interaktion, og om og i hvilket omfang de sætter kurs og retning for deres arbejde. Der er mange fordele ved denne type samarbejdslearning og gensidig undervisning, som kun involverer lærere/pædagoger i rollen som vejledere. Forskning peger på, at effektstørrelsen af denne type samarbejdslearning er relativt stor. Hattie (2009) har sammenlignet læringsudbyttet ved henholdsvis individuel og kooperativ læring og beregnet, at effektstørrelse er 0,59. Petty (2006) peger på, at den kan være højere, nemlig 0,73.

Samarbejdslearning kan som nævnt være mere effektiv end individuel læring, hvis eleverne får sat ord på det lærte. Fagudtrykkene bliver lettere en del af elevernes aktive ordforråd, når de bliver brugt under samarbejdet, end hvis eleverne er alene om arbejdet. Ved at styre sammensætningen af elevgrupper kan lærere/pædagoger som nævnt også søge at undgå, at nogle elever er passive og tavse, mens andre elever i deres gruppe slipper ener-

gien løs. Danmark er sammen med Norge to af de lande, hvor omfanget af selvstændigt elevarbejde i smågrupper er mest omfattende (Rotbøll 2009).

Forskning peger på, at inklusionsprojekter med fokus på varierende, ligeværdige elevaktiviteter kan gøre forskel. Grundskoler i USA har for eksempel gode erfaringer med brug af en udviklingsmodel, "Expeditionary Learning", hvor hensigten er at styrke motivationen, engagementet og arbejdsomheden hos elever med relativt lave standpunkter i de boglige fag. Eleverne gennemfører bl.a. opdagende og udforskende projekter med udgangspunkt i deres forskellige baggrunde og interesser, inddrager forskellige kunstarter og skaber hver deres portfolio med produkter af høj kvalitet til fremvisning og kommentering for en bredere kreds uden for klassen. Under forløbet får lærerne efteruddannelse, i det første år i sammenlagt 15 dage inklusiv sommerskole. Resultater af evalueringer og følgeforskning viser, at elevernes faglige standpunkt bliver forbedret sammenlignet med elever på andre skoler. Effektstørrelsen er 0,19 (Borman et al. 2002). Eleverne opnår særligt et højere standpunkt i *læsning og matematik* (Expeditionary Learning 2010). Derudover øges elevernes engagement, så der også bliver mindre behov for disciplinære tiltag.

Afgørende for elevernes udbytte af læringsaktiviteter som de omtalte er, at forventningerne til deres overfaglige kompetencer er realistiske. Ved at analysere typiske læresituationer kan LP-grupperne opnå, at udfordringerne bliver passende og herved undgå problematiske situationer, som ellers opstår i forbindelse med elevaktiverende arbejds- og undervisningsformer.

Det er som tidligere nævnt en udfordring, at nogle elever ikke mestrer kulturteknikkerne *læsning* og *skrivning* på et alderssvarende niveau. Læresituationerne må tilrettelægges, så disse elever får støtte til at afkode eller forstå de informationer, som de skal bearbejde. Det gør en forskel for en del af disse elever, at de kan benytte it til tekstoplæsning og skriftlig fremstilling (Andresen 2009a).

Eleverne lærer kun gennem det, de foretager sig, og hvis de skal blive i stand til selv at søge information, er det også vigtigt, at de får mulighed for at gøre det under vejledning. For at undgå, at eleverne bruger uforholdsmæssig megen tid på at søge stof på nettet, vælger lærerne ofte egnede materialer, som de på forhånd har fundet på nettet (Gynther 2010). LP-grupperne kan indhente og analysere information om, hvorvidt og i hvilket omfang elevernes informationssøgning og arbejdet med disse kilder giver de ønskede resultater.

Eleverne kan også vænne sig til at dele igangværende arbejder med lærere og pædagoger. De kan få feedback, som inspirerer dem til at færdiggøre deres arbejde. Mere præcist kan de opleve at få anerkendelse for det, de gør godt, og inspiration til at forbedre dele af elevernes igangværende arbejder, som er mindre gode. Denne form for feedback har en relativt stor indvirkning på elevernes udbytte af undervisningen. Forskning peger på, at effektstørrelsen er relativt stor. For elever med behov for særlig hensyntagen eller støtte i undervisningen er den ekstra stor. Petty (2006) har for eksempel beregnet den til 1,24. Anerkendelse og ros, som ikke er rituel, er både en motiverende, forstærkende og relationsskabende faktor (Tveit 2010).

Eksempler på klasseledelse

Mange LP-grupper finder også anledning til at udvikle deres kompetencer til at være en synlig voksenperson, som over tid inspirerer eleverne til selv at formulere regler og følge dem. Forskning peger på, at klasseledelse, relationskompetencer og fagdidaktisk kompetence har stor betydning for elevernes motivation, autonomi og læringsudbytte (Nordenbo et al. 2008). På disse områder og områder som analyse- og refleksionskompetence og kompetence til at arbejde it-baseret er der et generelt behov for efteruddannelse (KL 2010).

Efter tre års brug af LP-modellen på alle skoler, har en kommune gjort klasseledelse til et politisk delmål: "Læreren skal, i relation til hele klassen (alle elever), evne, at lede klassens undervisningsarbejde, ved at være en synlig leder, som sikrer tydelige rammer for undervisningen og klare regler for, hvordan børnene omgås hinanden" (Vordingborg Kommune 2010).

Klare regler om fremmøde og deltagelse udgør en beskyttende faktor, hvilket LP-grupperne generelt er opmærksomme på. Ved at være tydelige voksenpersoner og sikre at der er klare og relevante regler for kommunikation og samarbejde i læresituationerne, søger de at skabe fælles fodslag i deres grupper på disse områder (boks 9).

Boks 9.

"Det med klasseledelse er vi lige begyndt på. Det, vi lærere, snakker sammen om og gør, er at stramme op og have fælles fodslag i forhold til de tre 8. klasser. Hvad må eleverne, hvad må de ikke? Gå ud af klassen, komme til tiden, sidde ude på gangen?"

"Ved problemet med drengen i 4. klasse har vi haft tiltag på klasseniveau over hele året. Det drejer sig om faste regler og klasseledelse. Det har været en indsats for ensartethed i lærerteamet med hensyn til, hvordan vi går til klassen – hvilke forventninger vi har, og hvordan vi strukturerer undervisningen."

"Klasseledelse: Elever, der kom meget for sent. Hvad sker der egentlig, når de kommer for sent? Det viste sig, at der var stort set mangel på konsekvens – ret flovt. Fælles holdning blev aftalt."

Rammer og regler er et gennemgående tema i de problematikker, som LP-grupperne behandler, og det kan medvirke til, at de arbejder målrettet med at udvikle klasseledelse på de enkelte skoler. Grundtanken er i nogle tilfælde, at det er bedre at forebygge end at helbrede. Derved bliver klasseledelsen proaktiv.

Hensigten er nærmere bestemt at komme problemerne i forkøbet ved at forhindre, at de opstår (boks 10).

Boks 10.

”Vi er blevet enige i vores klasseteam og klassens øvrige lærere, at vi ikke vil acceptere, at eleverne går ind og ud af klassen i timen. Jeg gør bl.a. det, når en elev er ved at forlade klassen, at jeg stiller mig mellem eleven og døren og forhører mig om grunden. Og så ender det med, at vi finder ud af, at der slet ikke er nogle grunde til at forlade klasse. Og de andre lærere gør det samme, uanset hvilke timer det foregår i.”

Klasseledelsen er således et gennemgående tema i drøftelserne i LP-grupperne. Der er ofte plads til forbedringer. Ved at arbejde systematisk med klasseledelsen kan lærere/pædagoger for eksempel opnå, at eleverne kender forventningerne i læresituationerne i skolehverdagen (boks 11).

Boks 11.

LP-grupper ”har arbejdet med klasseledelse med fokus på at tydeliggøre lærernes forventninger til elevernes måde at være på”.

”Skema fra klasseledelse er tilpasset og anvendt til elevernes involvering i planlægning. Hvor meget ved eleverne om det, vi skal i gang med? Vi skal være bedre til at informere eleverne.”

”... tydeligere klasseledelse: melde mere tydeligt ud til børnene, mere fokus på egen praksis og bedre til at afslutte.”

”Klasseledelse: Der er indarbejdet ... regler, ... så eleverne kan se, hvad der forventes af dem. Endvidere er eleverne inddelt i zoner, rød, gul, grøn, som indikerer graden af, hvor meget voksenstøtte, eleverne har brug for.”

”Vi har været inde at læse om klasseledelse, for det vidste vi ikke så meget om.”

Lærerne og pædagogerne står over for en række udfordringer, når de vil gennemføre god undervisning og tilrettelægge et godt læringsmiljø. Til en begyndelse møder nybagte lærere og pædagoger kun i mindre omfang fagdidaktiske udfordringer eller spørgsmål om undervisningens *hvad* og *hvorfor* (mål og indhold), men mere basale udfordringer. Det er temaet i det følgende.

En undersøgelse blandt lærerstuderende i praktik (Laursen 2005) peger på, at de oplever udfordringerne i nogenlunde samme rækkefølge: Den første udfordring handler om at have en fornemmelse af, hvilke normer der gælder. Den anden udfordring er at lære eleverne i sin klasse at kende, og den tredje udfordring er at turde stille sig op i klassen og tage lærerrollen på sig og skabe autoritet og gennemslagskraft.

Det kollegiale fællesskab kan fungere som en uvurderlig støtte, som gør det lettere at tage lærerrollen på sig og udvikle en klasseledelse, der er i overensstemmelse med skolens normer, og som giver gode muligheder for at ”styre” eleverne. Derfor handler mange problematikker i LP-grupper om situationer, hvor det kniber med at skabe autoritet og gennemslagskraft, fordi eleverne enten ikke kender reglerne eller ikke overholder dem. En del situationer i skolehverdagen bliver ikke som ønsket på grund af vanskeligheder med at takle disse basale udfordringer.

LP-grupperne kan i denne sammenhæng gøre det lettere for lærere/pædagoger at overvinde disse basale udfordringer. De kan bl.a. forbedre deres muligheder for at styre eleverne på mål og udvikle proaktiv klasseledelse, hvilket udgør en fjerde basal udfordring.

En femte udfordring er at finde ud af, hvad man skal sige for at gennemføre undervisningen, og den sjette udfordring er at forstå elevernes reaktioner på undervisningen, på lærerne og hinanden (Laursen 2005). Medlemmerne af LP-grupper kan hjælpe hinanden med at forstå disse reaktioner. Det handler ikke om at ”læse af” på møderne, selv om der er plads til det, men om at arbejde systematisk med at indhente informationer om elevernes reaktioner på undervisningen, lærerne og hinanden.

Generelt fremhæver LP-grupperne systematikken i modellen. Grundtankerne kender de til en vis grad i forvejen, men systematikken ved indhentning og analyse af information og udvikling og afprøvning af tiltag er ny for langt de fleste LP-grupper (boks 12).

Boks 12.

”Informationsindhentningen handler om at få skaffet så meget viden som muligt, inden gruppen udvikler tiltag.

Hvis der er problemer med en enkelt elev, handler det ofte også om resten af klassen. Adfærden smitter af fra klassen til den enkelte elev. Derfor kommer tiltagene oftest til at handle om en mindre eller større gruppe af elever frem for den enkelte elev. Ved de større problemer er det som regel en gruppe eller hele klassen, der er omfattet af tiltaget.

De fleste problematikker, som LP-grupper har til behandling på deres møder, handler også om, hvordan lærere og pædagoger agerer i forhold til børnene – lærerne kan jo ikke ændre forældrene. Det handler om, hvordan lærere/pædagoger er i forhold til eleverne.”

Problematikkerne, som LP-grupperne behandler, drejer sig således ikke om at ”grave” i elevforudsætningerne, men om situationer i det pædagogiske rum og om, hvordan lærere og pædagoger agerer i disse situationer i forhold til eleverne.

Når LP-grupperne analyserer disse situationer, har de også tit fokus på relationerne mellem eleverne og mellem eleverne og de voksne. Dårlige relationer på disse to områder er to af de mest udbredte opretholdende faktorer, som med stor sandsynlighed bidrager til, at udfordringerne i de pædagogiske situationer forekommer over et længere tidsrum (Nordahl 2007a). LP-grupperne søger derfor at forebygge, at det sker. Tiltag omfatter relationsarbejde, hvor de

målrettet arbejder med at opbygge og vedligeholde gode relationer til børn og unge i skolen baseret på anerkendelse af dem som aktører i eget liv. Hensigten med andre typer tiltag er at forbedre klimaet og samspillet mellem eleverne i skolens læringsmiljø.

Relationer mellem elever og lærere/pædagoger

Efter tre års arbejde med LP-modellen har en kommune også gjort det til skolepolitisk delmål at udvikle relationerne mellem elever og lærere/pædagogen i skolen. Hensigten er, at ”relationerne mellem lærer/pædagoger og elever er præget af en anerkendende og positiv tilgang” (Vordingborg Kommune 2010). Aktuelt er der som tidligere nævnt behov for at udvikle kompetencer i relationsarbejde (KL 2010). Forskning peger på, at en af de faktorer, der har størst betydning i sådanne situationer, er samspillet mellem de pædagogiske medarbejdere og eleverne (Nordenbo 2008).

Forskning viser også, at lærer-elevforholdet generelt er godt. På skolerne i Danmark og Norge er der det bedste lærer-elev forhold sammenlignet med mange andre lande, men der er relativt stor variation inden for skolerne (Rotbøll 2009). Brugen af LP-modellen kan medvirke til at mindske disse forskelle (boks 13).

Boks 13.

En tovholder fortæller, at ”LP-tilgangen altid er en del af hendes pædagogiske fundament. Der er generelt en højere grad af strukturering og systematisk arbejde med enkelte problematikker, og der er kommet meget opmærksomhed på, hvordan man agerer som voksen: At man ikke altid handler på baggrund af ’det plejer jeg at gøre’, men analyserer sig selv og ændrer på arbejdsmetoder. LP-modellen har gjort mig opmærksom på det”.

”Det er et rigtig godt redskab til at se det hele barn. Man kan ikke slippe af sted med bare at sige: ’det er også, fordi han er en møgunge’. Det giver et fuldstændig andet syn på det barn. Det er også nødvendigt at kigge på sig selv. Det er i forhold til, hvad der ellers har været af tiltag, faktisk i det de år, jeg har været lærer, det første, hvor jeg har tænkt: Det der, det kan vi da bruge til noget. Fordi, hvis man kører den stringent, så skal vi omkring alting. Lærerrollen, kan man også se sig selv i et lidt andet lys. Det har jeg også prøvet (ler).”

Ved indhentning og analyse af information kan LP-grupperne medvirke til at udvikle et sådant samspil mellem eleverne og de voksne.

Den øgede indsigt i samspillet mellem eleverne og de voksne på skolen har skabt øget arbejdsglæde blandt parterne. Den har også bevirket, at medarbejderne er blevet mere relationskompetente, dvs. har udviklet et fælles sprog omkring relationer og øget bevidsthed om gode samspilsformer. Et sådant relationsarbejde medvirker til at sikre kontinuiteten i den igangværende, helhedsorienterede skoleudvikling. Uanset hvad lærere og pædagoger gør, er der også fremover behov for at beskytte og udvikle deres relationer til eleverne.

Del 2: Læreres og pædagogers praksislæring

Profil af LP-tovholdere

Skoleudvikling handler bl.a. om at tænke nyt om kendte problemer. Nytænkningen er resultatet af en indsats, hvor skolens medarbejdere i fællesskab finder nye veje til at reducere eller fjerne opretholdende faktorer. Indsatsen gennemføres i situationer i skolehverdagen af dem, der ved, hvor skoen trykker. Det er så at sige ikke nok at finde stenen, der trykker – den skal også tages ud af skoen, hvilket ofte lettere sagt end gjort.

Opretholdende faktorer kræver generelt grundig information og analyse, hvis lærere/pædagoger i LP-grupperne vil gøre sig håb om at reducere eller fjerne dem. De benytter deres analyse- og refleksionskompetencer til at forstå disse faktorer, der skaber vedvarende problemer. Resultaterne af analyserne danner herefter grundlag for opfølgning. Til at lede processen er der tilknyttet en tovholder til hver LP-gruppe.

Spørgsmålet er, hvilken forskel tovholderne gør i LP-grupperne, hvordan de bliver udpeget og efteruddannet, og hvilken støtte, de får, til at udføre deres arbejde i LP-grupperne. Det er temaet i det følgende.

Inklusionsvejleder

Tovholderne har en nøglerolle som inklusionsvejledere, som både planlægger LP-gruppernes møder og går foran ved behandling af de opretholdende faktorer. LP-grupperne nyder generelt godt af, at tovholderne påtager sig at indkalde til og lave dagsordener til deres regelmæssige møder (boks 14).

Boks 14.

”Tovholderne skriver ud 14 dage før mødet og spørger gruppen, hvilke emner der skal op. Gruppen responderer, og tovholderne vælger den problematik, de synes er mest relevant. Nogle gange beslutter gruppen selv, hvilken problematik der skal op. Tovholderne har en meget slavisk og loyal tilgang til tovholderrollen. De sørger for at føre gruppen rundt gennem alle perspektiverne.”

”Inden man tager en sag op, ved man det på forhånd. Når man går ind til et møde, ved man på forhånd, hvad det handler om. ... Vi er forberedte og går og tænker. Derfor når vi en sag på en time. Vi har en meget skarp tovholder. Det er svært, fordi vi snakker, så kommer der en gang imellem et stykke papir ned – OK, det er der, vi er. De der papirer er helt fantastiske.”

”Tovholderen arbejdede meget stringent efter modellen.” Før mødet taler LP-gruppen om, ”hvilken sag der er på dagsordenen, og så når de kun den ene sag”.

”Mødedagsorden sendes ud før mødet, og det er bestemt inden mødet går i gang, hvilken problematik der skal på mødet. Dette gøres med henblik på at kunne lave observationer i skole og SFO inden mødet.”

Tovholderne medvirker til, analyser og refleksioner i LP-grupperne med afsæt i LP-modellen foregår, som foreskrevet i analysemodellen (boks 15).

Boks 15.

”Tovholderne er vigtige i forhold til modellens succes og implementering på skolen.”

”Det er ofte tovholderne, der sørger for, at der styres efter modellen.”

”Vi kører også fuldstændig efter planen. Tovholderen har modellen med, og det har været hende, der har kørt det. Nu er vi begyndt på, at vi andre prøver (at lede mødet), for så bliver vi også mere bevidste (om trinene). Det kører vi stramt efter. Det fungerer rigtig godt!”

”Vores gruppe kan rigtig godt lide strukturen. Et møde på gammel vis (uden fast tovholder) var ikke nær så godt.”

”Da vores tovholder stoppede, følte folk sig ikke forpligtede i forhold til LP-arbejdet. Mange har ikke taget arbejdet alvorligt.”

Tovholderne kan sikre, at LP-gruppen hver gang slutter deres møder med at aftale, hvem der gør hvad hvornår (boks 16).

Boks 16.

”Det gode ved det er, at tovholder skal holde sporet; det er virkelig en opgave, men det bliver mere effektivt. ... Møderne bliver mere effektive. Vi kan afrunde med, hvor langt nåede vi i dag, og hvad vil vi nå næste gang. Mange gange taler man ’her og der’. Det er godt at lave aftaler om, *hvem* der gør *hvad* og skrive det ned.”

For at fastholde beslutningerne laver LP-gruppens medlemmer skriftlige referater af deres møder. En kollega kan være referent, således at tovholderen kan koncentrere sig om at lede møderne i gruppen (boks 17).

Boks 17.

”Opgaverne som tovholder er at være ordstyrer og referent og at holde deltagerne på banen, holde fast i modellens trin. Vi har modellen liggende på bordet. Jeg sidder og laver mine egne notater og har en anden til det fælles referat. Vi har en fælles mappe med referater og papir og de opgaver, som vi har skrevet, så det er let tilgængeligt.”

”Når vi holder møder, så sidder tovholderen med modellen i papirform foran sig plus

dagsordenen og en anden person tager referat på computeren. Jeg mener ikke, man magter både at tage referat, være tovholder, sørge for at balancere i forhold til, om alle kommer til orde på ordentlig og seriøs måde på mødet, sørge for, at det, vi taler om, hviler på vidensbaseret teori.”

”Tovholderrollen fungerer fint. Det kan være svært både at indgå i dialogen og være mødeleder, så tovholderen skriver ikke referater. Det gør andre i gruppen.”

En tovholder synes, at det er ”svært både at være tovholder og referent på samme tid”.

”Den, der er bærende, kan ikke skrive referat, fordi man koncentrerer sig om det, man skal snakke om, og tovholderen er det heller ikke. De personer står i dagsordenen, og så har man siddet og kigget omkring – og det har fungeret meget godt.”

Nogle tovholdere vælger også selv at skrive referat af LP-gruppens møder (boks 18).

Boks 18.

”Det har været tovholderen, der har været referent. Det har ikke været til diskussion.”

”Vores tovholder har været referent, og det har været dejligt, da det er så lille en gruppe. Man har kunnet koncentrere sig om problemstillingen.”

I en LP-gruppe ”har tovholderen en pc med, som hun laver referat på løbende. De andre i teamet har også prøvet at tage referat, men det opleves svært, hvis man også skal deltage i mødet”.

I en LP-gruppe var det altid tovholderen, der skrev referat. Han forsøgte altid at koge det hele ned til en enkelt sætning”.

”Vi laver ikke separate referater, modellen indgår i det almindelige mødereferat for teammøderne. Det er mig, der har ansvaret som tovholder, for at det kører. Teamet bakker op, men man regner med, at det er mig, der kommer med dagsordnerne og skriver referat.”

Ud over at fungere som ordstyrer og referent fungerer tovholderne også som guide og rådgiver i deres LP-gruppe. De stiller bl.a. spørgsmål og vejleder de øvrige medlemmer i gruppen (boks 19).

Boks 19.

Lærere og pædagoger ”har en grundforståelse af en fælles grundstruktur, hvilket gør, at tovholderne kan gå ind og vejlede ud fra en fælles struktur”.

”Det er en god funktion som tovholder at kunne stille spørgsmål på forskellige måder.”

”Tovholderne spiller en stor rolle i forhold til faserne. De leder møderne og sørger for, at faserne følges.”

”Intentionen om at være tro mod modellen er til stede i LP-gruppen, men vi er for udisciplinerede, dvs. at vi lynhurtigt kommer i gang med almindelig snak, som vi plejer, og tovholderen kan ikke lide at holde så fast, som jeg vurderer, at der er brug for.”

”Vi har været loyale over for LP-modellens hovedfaser. Det at gå modellen igennem giver meget. Det kræver, at tovholderen kan holde fast og tør gøre det, for der er nogle, som gerne vil være færdige, så de kan komme hjem.”

Hastværk er jo ofte lastværk, og det må tovholderne af og til minde deres kollegaer om. I skolehverdagen må lærere og pædagoger ofte finde hurtige løsninger på pludseligt opståede problemer. Denne handlingstvang kan forlede til at springe ét eller flere stadier over i LP-modellen og gå direkte til at udvikle tiltag. Når der er optakt til det, kan tovholderne fungere som bagstopper (boks 20).

Boks 20.

”Når man sidder til møderne sker der meget meget nemt det, at man kommer til at flyve rundt til de forskellige ting eller kommer til at hoppe til et andet sted. Og der er det ekstremt vigtigt, at man har en stærk tovholder, der kan sige, at det ikke er det, vi skal nu, også når man kører ud ad en tangent. Det er vigtigt – indtil det er indarbejdet – at man har én, der er meget styrende i processen.”

”Vi følger modellen forholdsvis slavisk. Vi kan godt mærke, at når vi bliver guidet, så er vi bedre til det, for i vores team kommer vi let til at gå over i andre ting, der også skal vendes.”

”Vi har vænnet os til at løse konflikter her og nu, så tankegangen i modellen og tidshorisonten ligger fjernt fra os. Det tager lang tid at få vænnet sig til denne systematik. Det kræver en stærk tovholder.”

”Vi skal vænne os til at holde modellen. Det var sværere første gang, end det har været

de næste gange. Jeg mener, at det er strukturen, der holder os der. ... Der er også nogle, der er lidt hurtige med at sige: 'Vi gør da bare', men det hjælper, at tovholderen siger: 'vi skal lige vente, til vi har fundet ud af, hvad vi skal handle på'. Jeg har lige spurgt gruppen, og de siger, at det er et rigtigt godt værktøj at have. Det er selvfølgelig også, fordi vi kan mærke, at det har hjulpet."

Tovholderne sætter ikke blot LP-modellen på dagsordenen, men bidrager også til, at gruppen følger modellen systematisk trin for trin (boks 21).

Boks 21.

"Vi har en super tovholder, men han må konstant trække os tilbage, fordi vi farer straks til analysen og refleksionen. Det tror jeg er noget med, at vi er smadderutålmodige, der skal bare ske noget nu, og det gør der altså bare ikke, det tager uger."

"Det er hele formålet ... – at lære at være loyale i forhold til modellens hovedfaser – og tovholderne har her en kæmpeopgave. Det er dem, der skal holde os på rette spor. De sørger generelt for, at modellen bliver fulgt. De er generelt gode til at stoppe op for at finde den røde tråd i modellens hovedfaser."

"Vores tovholder er meget 'hård'. Hun er godt til at sige: 'Tilbage igen'. Jeg tror aldrig, at vi var kommet så langt, som vi egentligt er nået på disse par gange, uden en tovholder."

Nogle tovholdere oplever, at der er behov for, at de styrer LP-gruppernes møder "med hård hånd" for at opnå, at deres gruppe følger systematikken i modellen (boks 22).

Boks 22.

"Jeg styrer med hård hånd, og det er min fornemmelse, at det respekteres af gruppen. ... Man er rigtig meget på og bestemmer meget, når man er tovholder. ... Der er selvfølgelig forskellige synsvinkler og perspektiver, der skal frem – men det skal styres og strammes for ikke at falde tilbage i det gamle mønster. Det bliver det også – det er LP god til."

"Jeg følte mig som et dumt svin, når jeg skulle varetage min tovholderrolle og overholde faserne, men efterhånden har vi fået det sådan, at får vi nogle gode ideer, så skriver vi dem ned, hvor de hører hjemme. Vi ved, hvor vi er. Men det kan godt spænde ben for den frie tankegang, men samtidig prøver vi at være så loyale over for modellen, som vi kan. Vi hopper da lidt frem og tilbage, men vi er bevidste."

"Kvaliteten af arbejdet står og falder med, at tovholderen holder fast i modellen. Hvis tovholderen ikke er stærk, falder det fra hinanden."

En afgørende forudsætning for succes med at bruge LP-modellen er således, at tovholderne ”holder fast” i systematikken med at afdække og reducere de opretholdende faktorer.

Udpegning af tovholdere

Tovholderne bliver enten udpeget af skolelederen eller af medlemmerne i deres LP-gruppe (boks 23).

Boks 23.

”Jeg har sagt ja til at være tovholder, fordi vi kan gå ind for den måde at arbejde på og synes, det er udviklende.”

En LP-gruppe valgte ”en tovholder, som ikke plejer at være på banen – en faglærer, som er vokset stort med opgaverne og fået en interesse for det. Det har været så pudsigt og en god historie, men det krævede et skub fra de andre i teamet”.

”Valget af tovholdere har været udfordrende. Det er meget vigtigt, hvordan de bliver valgt af ledelsen. Det kræver en lyst, engagement og redskaber at være tovholder.”

I nogle tilfælde er det en udfordring at finde lærere/pædagoger, som har kompetencer til rollen som tovholder (boks 24).

Boks 24.

”Tovholderen er udpeget. Det er svært, når man ikke umiddelbart har de kvaliteter i sig, som rollen fordrer.”

”I en gruppe har en udfordring på det sidste været stor udskiftning af personale. Det betød, at de fik en tovholder, som ikke har taget første modul. Så har de været nødt til at forklare den person det hele, og det har været svært.”

En lærer ”er først nu ved at finde ud af, hvad tovholderrollen indebærer. Hendes team har stået stille i et halvt år, fordi der ikke var nogen tovholder”.

Opfattelsen i gruppen er, at ”man ikke bruger LP-modellen i forhold til læringsmiljøet generelt, men kun i enkeltsager. Det kan være, fordi jeg i starten ikke har forstået det rigtigt, så det er noget, jeg skal arbejde med at formidle videre til mit team”.

”Vores tovholder har fra starten sagt nej til opgaven, der blev pålagt hende. Hun styrer ikke så hårdt, som vi, der er et talende folkefærd, har brug for. Det er os, der må bakke hende op. Det kræver hår på brystet og vilje at være tovholder. Man må ikke være tilbageholdende over for at bruge kortene, ellers kommer det til at løbe for os. Det er atypisk. Vi er flere, som har gjort ledelsen opmærksom på, at det ikke holder, hvis man ikke trives med at være tovholder. Man kan godt brænde for LP uden at kunne være en god tovholder.”

På nogle skoler superviserer tovholderne hinanden (boks 25).

Boks 25.

”Tovholderne støtter hinanden ved at deltage på hinandens møder og evaluere bagefter.”

”Implementering af nye medlemmer er afgørende. Her får den anden tovholder timer til at oplære den nye tovholder. Dette er vægtet højt.”

”Tovholderne skal ’nurses’, for det er en stor opgave.”

Der er også eksempler på, at tovholderne får supervision fra eksterne vejledere (boks 26).

Boks 26.

”Vores LP-vejleder fra PPR deltager ikke i selve LP-mødet, men kommer efterfølgende og laver supervision med de to tovholdere og skolelederen.”

”LP-vejlederne samler op efter møderne med tovholderen omkring dennes indsats.”

”Skolen har oprettet et tovholdernetværk, hvor mødeledelse har været på dagsordenen. En PPR-medarbejder har undervist i de temaer, som tovholderne ønskede at vide mere om.”

Ud over kendskab til LP-modellen og deres rolle ved implementering af den tilegner tovholderne sig kendskab til mødeledelse, spørgeteknikker og praksisændringer på grundlag af forsknings- og erfaringsbaseret viden. Formen kan være en vekselvirkning mellem vejledning/sparring og deltagelse i e-læringskurser og arrangementer, som er målrettet tovholderne. Det er temaet i det følgende.

Nogle skoler har gjort erfaringer med tovholdermøder, hvor deltagerne inspirerer hinanden og evaluerer deres indsats (boks 27).

Boks 27.

”Det er vigtigt med tovholdermøderne – her bliver der sparret og vejledt indbyrdes i tovholdergruppen.”

”Vi vil faktisk gerne i tovholdergruppen blive ved med at mødes, fordi vi får rigtig meget ud af at få diskuteret både teori og vores egen rolle. Det er spændende, men det er et stort område, der bliver lagt på vores skuldre.”

”Tovholdergrupperne har været rigtig gode, fordi man ikke sidder alene med de frustrationer. Man har ikke været den eneste, der syntes, at det har været svært. Jeg mener også, at der kommer tovholdergrupper næste år. Det er der behov for.”

På skoler, hvor der ikke er organiseret møder for tovholdergruppen, foregår erfaringsudvekslingen mere uformelt (boks 28).

Boks 28.

Der er ”ikke organiseret møder på skolen mellem LP-koordinator og tovholdere – det klares i frikvarterer.”

”Tovholderne har mødtes i grupper under e-læringskurset, men vi har ikke ressourcer til at mødes i tovholdergruppen, efter e-læringskurset er afsluttet.”

Tovholderne nævner, at ”de ikke har været så gode til at følge op på tiltagene, men at de, fordi det er en lille skole, nemt kan nå rundt i frikvartererne og samle op”.

På flere skoler indkalder skolelederen eller LP-koordinatoren til møder med tovholderne (boks 29).

Boks 29.

”Tovholdere har møder nogle gange om året med skoleleder og SFO-leder.”

”Skolen indkalder til møder i tovholdergruppen (LP-koordinatoren indkalder). Som tovholder er det rigtig rart at dele de frustrationer, som man sidder med. ... Der er en masse frustrationer, man skal ud med. Man synes, at man er sat i en position i en gruppe, hvor man pludselig skal have en helt anden rolle, end man normalt har. Det er svært, og det snakker vi meget om.”

”Tovholderne mødes sammen med ledelsen, og vi udgør også arbejdsgruppen, men vi har ikke vores eget tovholderforum, hvor ledelsen ikke er blandet ind.”

En tovholder opfatter sådanne tovholdermøder som ”spild af tid”. Bl.a. af den grund er det vigtigt at evaluere disse møders indhold og form med passende mellemrum.

Tovholderuddannelsen

Alle tovholdere skal gennemføre et e-læringskursus med fokus på deres funktion i LP-grupperne. En evaluering af dette kursus falder uden for rammerne af nærværende undersøgelse. Kun skal det nævnes, at kurset har medvirket til, at nogle tovholdere er ble-

vet afklaret om deres rolle, mens andre efterlyser mere indhold om tovholderfunktionen (boks 30).

Boks 30.

”Tovholderkurset var godt, der var ting, der faldt på plads.”

”Tovholderkurset var fint, men man savner en mere personlig (face-to-face) kontakt med vejleder. Til gengæld har det været godt at sparre med de andre tovholdere.”

”Kurserne for tovholdere gav ikke det store udbytte, fordi de mindede for meget om de generelle kurser om cases, men ikke indeholdt noget om, hvordan man styrede LP-møderne.”

Nogle tovholdere mener ikke, at de er godt nok klædt på til den krævende rolle som tovholder. De efterlyser mere efteruddannelse (boks 31).

Boks 31.

”Man savner flere færdigheder, end det e-learning bidrog til, og kunne ønske mere feedback. Man er ikke klædt godt på til rollen.”

”De to e-learningkurser er ikke gode nok til at klæde folk på til opgaven.”

”Forslag om mere kursus, evt. e-læring til tovholderne, når man er i gang. For at holde gryden i kog ...”

Der er bl.a. behov for mere efteruddannelse på områder som spørgeteknik og mødeledelse (boks 32).

Boks 32.

Nogle tovholdere ... savner mere ”hands on”-uddannelse til at lede kommunikationen i grupperne”.

Tovholderne har stadig ”en udfordring omkring metakommunikation og mødeledelse”.

En tovholder ville gerne ”have kendt mere til spørgeteknikker”, inden hun skulle fungere som tovholder.

God pædagogisk praksis er ofte baseret på både forsknings- og erfaringsbaseret viden. Nogle tovholdere vil gerne have efteruddannelse på dette punkt (boks 33).

Boks 33.

”Det er en stor opgave, som vi som tovholder bør have et kursus eller uddannelse i, for at kunne varetage opgaven efter idealet. Som vi læser det i opgaverne, så synes vi faktisk, der ligger et stort arbejde i at være tovholder. Det ansvar, der ligger i, at vi skal finde vidensbaseret teori. Alle tiltag skal være vidensbaseret, men hvordan kan det tillægges, uden at vi tildeles nogle timer? Én ting er, at man sætter sig ind i teori for sin egen skyld, men noget andet er at skulle videreformidle til kolleger. Så skal man sætte sig ordentlig ind i stoffet, kræver det bearbejdning og tid afsat til det.”

På nogle skoler er der opfølgning i form af tovholderdage og tovholdermøder, og nyudpegede tovholdere bliver guidet af mere erfarne tovholdere (boks 34).

Boks 34.

”Tovholderrollen er svær, men et dagskursus har givet stort udbytte til rollen.”

Tovholderne ”føler sig klædt godt på efter en usikker start efter LP-modellens temadag for tovholdere”.

”Lærerne oplever arbejdet som godt på vej, og de har været meget positive, efter at tovholderne har været på tovholderdag ... Det har givet mere gennemsigtighed i forhold til den opgave, tovholderne har, og hvordan de kan gribe det an.”

Tovholderne udvikler kompetencer via praksiserfaringer og gennem e-læringskurser og temadage. I nogle tilfælde er de begyndt at fungere som tovholdere, inden de har gennemført e-læringskursus. Derved skal de lære om deres nøglerolle, samtidig med at de skal lede møderne i deres LP-gruppe (boks 35).

Boks 35.

”Det har været meget problematisk, at tovholderne først kom på uddannelse bagefter, for så har man lavet nogle måder, som slet ikke var det, man skulle. ... Vi ville være kommet meget mere relevant fra start, hvis vi tovholdere vidste, hvad vi skulle. Der var meget tvivl om tovholdernes rolle. Vi har selv beskrevet rollen – at det er sådan, vi forstår den.”

”De ville ønske, at uddannelsen kunne ligge, før de var gået i gang med at iværksætte det på skolen. Derved kunne de være bedre rustet til at guide og rådgive i de enkelte team.”

”Tovholderne fungerer fra første møde som tovholder. I praksis træder de ikke først til efter e-læring. Tovholderkursus burde ligge før ... Starte i rigtig rækkefølge for at opnå en succes.”

Hvis man forstår at navigere, er der ofte gode erfaringer med at bygge båden, mens man sejler. I denne sammenhæng har det medført usikkerhed hos tovholderne om deres funktion (boks 36).

Boks 36.

”Tovholderne har ikke følt sig godt nok klædt på i forhold til deres funktion.”

”Vi er flere tovholdere, der har talt om, at det, at man uddannelsesmæssigt kom så sent i gang, gav usikkerhed. Tovholderkurset lå ligesom på den forkerte side af hegnet.”

”Vi havde den uddannelsesdag i kommunen, hvor der var mulighed for at melde sig på forskellige temaer. Jeg valgte noget, som jeg syntes så spændende ud. Jeg har senere fået at vide af kolleger, at der var ét af temaerne, som tovholderne skulle have været på, fordi det var særligt rettet mod den opgave. Det var ærgerligt.”

Ved gennemførelse af e-læringskurser kan der tages højde for, at der løbende bliver udpeget nye tovholdere, og at nyuddannede lærere og pædagoger har behov for at komme på højde med situationen.

Opbakning til tovholdere

En tidligere undersøgelse om brug af LP-modellen har påvist tilfredshed med tovholderens funktion som ordstyrer og vejleder i brug af LP-modellen (Andresen 2009b). Hovedindtrykket i denne undersøgelse er også, at tovholderne udfylder denne nøglerolle, i takt med at de får efteruddannelse, men der er plads til forbedringer. Indbyrdes erfaringsudveksling, fortsat efteruddannelse og kollegial supervision af tovholdere kan medvirke til, at tovholderne bliver bedre rustet til at møde de udfordringer, de trods alt møder i deres grupper. Det er temaet i det følgende.

Indimellem er det en stor opgave at sikre, at alle lærere/pædagoger deltager i arbejdet med LP-modellen. Skolens leder kan medvirke til at afstemme forventningerne, hvis de øvrige medlemmer ikke deltager aktivt i analysearbejdet, fordi de især opfatter det som tovholderens opgave (boks 37).

Boks 37.

”Mange i teamet deltager ikke i arbejdet, tager ikke initiativ, fordi der er en opfattelse af, at det er tovholders opgave at løse opgaven.”

”Tovholderrollen er en stor opgave. Dette skulle man have vidst mere om. Det kan virke, som om at de andre har mindre ansvar, da tovholderen står for meget af gennemførelsen.”

”Den klare forventning har været, at LP-tovholderen skulle klare alt – skrive referat, indkalde, styre møderne osv. Det har været for meget. Der manglede nogle praktiske instruktioner om, hvordan de praktiske opgaver skulle fordeles. Tovholderen får timer, men der manglede praktiske informationer om, hvad de skal lave.”

Den pædagogiske analyse og tiltagsudvikling i LP-grupperne er et fælles anliggende. Når tovholderne går i spidsen i bekæmpelsen af de opretholdende faktorer, må de derfor ikke gøre det så effektivt, at det fratager kollegaerne lysten til at deltage aktivt. De er ikke mere ansvarlige end resten af gruppens medlemmer for at skabe fremdrift i analyser og refleksioner (boks 38).

Boks 38.

”Det nye er strukturen. Vi sidder ikke og taler i to timer, uden at der sker noget. Alle skal deltage. Godt, at tovholderen ikke er mere ansvarlig end resten af teamets medlemmer.”

”Når der samles op på tiltagene ved næste møde, har en lærer iagttaget, ’at alle har deltaget loyalt’.”

”Alle er meget loyale over for aftaler, der bliver lavet. Hvis der en gang imellem er noget, der smutter, så må man også have det at vide.”

Kollegiale udfordringer

Nogle tovholdere oplever, at det er en byrde, at de skal sørge for, at dagsordenen bliver fulgt, og de øvrige medlemmer i deres gruppe følger strukturen i LP-modellen (boks 39).

Boks 39.

”I forhold til tovholderrollen syntes jeg, det er en stor byrde at skulle sørge for, at en dagsorden bliver holdt, og sørge for at holde os på sporet, da der kommer nemt de der sidespor.”

En tovholder føler ”et stort ansvar for teamets arbejde, og det var sommetider et pres: Det påvirker mig, hvis arbejdet ikke rigtigt kører”.

Man kan ”få grå hår i hovedet over passive eller ligefrem modvillige kolleger – gammel vin på nye flasker. Det skal teammedlemmer ikke engang have lov til at tænke, for vi kan ikke bruge plejer eller erfaringer i LP-arbejdet”.

Det er vanskeligt at være tovholder i eget team, specielt fordi der er modstand. Holdningen, at ’det her er trukket ned over hovedet på os, så hvorfor skal vi det’, er tydelig og svær.

En tovholder har været ”meget struktureret, uddelt mapper og været tydelig, hvilket har gjort, at gruppen nu kan se værdien i arbejdet og er med. Det er blevet tydeligt, at det er muligt at bruge modellen til at få fokus, og dermed ændre på egen praksis”. Der var en problematik ”omkring, hvornår noget er et ledelsesproblem eller noget, tovholder skal løse, for eksempel hvis lærer-/pædagoggruppen ikke arbejder med, men mod”.

Det er et ”dilemma at blive lidt leder uden lederlignende funktioner”.

Det er hårdt for tovholderne, hvis deres gruppe ikke arbejder med, men mod. Det er naturligvis en stor hjælp, hvis de øvrige medlemmer i gruppen bakker tovholderne op (boks 40).

Boks 40.

”Tovholderen har fået en stor rolle. ... Tovholderen skal lede diskussionerne, sørge for, at man holder sig til emnet, stille uddybende spørgsmål, være observerende, skrive referat, være ordstyrer.”

”Det er hårdt at være tovholder, men vi er holdt op med at latterliggøre det. Og de er holdt op med at grine af mig, når jeg siger: ’Nu går vi tilbage’.”

”Jeg er ny og blevet sat på den post som tovholder; så jeg kæmper, men mit team bakker mig op, og vi forsøger at være tro over for modellen.”

”Det er ikke let at være tovholder. Folk er ustyrlige i snakken. Vi har oplevet at springe et trin over. Vi kunne lynhurtigt springe fra formulering af problemet og målformulering, og så røg vi direkte ned til at udvikle strategier og tiltag. Hvor vi så måtte spole tilbage og sige ’hov’. Først efter det næste møde gik det op for os.”

”Det er svært som tovholder at få kolleger til at dreje blikket indad mod sig selv. ... Men det er godt, at hele skolen nu arbejder med et fælles fodslag.”

Forskning om LP-modellen peger på, at LP-gruppernes arbejde medvirker til at skabe fælles fodslag (Andresen 2009b). I nogle LP-grupper har medlemmer imidlertid svært ved at ”rette ind” efter en kollega, der fungerer som tovholder (boks 41).

Boks 41.

”Det kan være svært for nogen at ’rette ind’ efter den nye tovholder, som er en kollega. Det sker ikke automatisk fra år 1 til 2. Det er en udfordring for os lærere og pædagoger, at vi taler meget. Så det kan være svært at holde sig til faserne og holde på folk på sporet.”

”Nogle har svært ved at acceptere, at en anden kollega (som er tovholder) bryder ind og tager over. Så kan de se rødt. Det tager tid.”

”I vores gruppe synes jeg, det er vildt svært, at det er tovholderen, der skal vurdere: ’Hvornår er vi egentlig færdige med at analysere, og hvornår er vi færdige til at finde tiltag? Vi har præcis de informationer, vi skal bruge, og der er ingen grund til at søge mere’. Vi er kun 6 i vores gruppe. Det er meget passende, men der er også nogle, der sidder og tripper, efter man har snakket de første fem minutter: ’Skulle vi så ikke lige ... Jeg tror, at vi lige skal have styr på denne her problemformulering’. Mens resten sidder og siger: ’Kunne man ikke også ...?’ Der er det en stor opgave, at tovholderen skal finde den gyldne middelvej.”

Hvis en LP-gruppe behandler en opretholdende faktor, som vedrører tovholderens egen praksis, bliver det sværere for dem at fungere som tovholdere (boks 42).

Boks 42.

Det var ”svært at være tovholder, når de samtidig skulle bidrage til analysen, fordi de var en del af problemstillingen”.

”Jeg oplever, at jeg lettere kan koncentrere mig om tovholderrollen i problematikker, hvor jeg ikke selv er involveret. I de situationer oplever jeg, at det er nemmere at være systematisk i forhold til modellen.”

”Det kan være et problem som tovholder, at man er for involveret i nogle af de elever, der bliver taget op. Man har en mening om eleven, bare navnet bliver nævnt. Det er vanskeligt at forholde sig neutralt, fordi man kan sidde med forudfattede meninger om, hvordan relationerne er i de forskellige klasser. Det kan hurtigt opfattes som kritik, hvis man kommer med ideer til tiltag. Det kunne være rart, hvis man var tovholder for en anden gruppe end den, man selv er en del af.”

Tovholderne kan sikre, at gruppens medlemmer følger op på deres beslutninger, men nogle tovholdere oplever, at det kniber med at evaluere gruppens tiltag (boks 43).

Boks 43.

”Vi snakkede om i tovholdergruppen, at vi burde blive bedre til at føre dagbog over vores observationer. Når vi sidder som tovholdere, så har jeg/vi sat en dato på, hvornår vi skal evaluere, og så skal lærerne have gjort det – det er selvfølgelig i deres egen interesse, for vi skal gerne have løst det her problem.”

”Jeg synes, vi arbejder loyalt efter modellen. Tovholderen hiver os nogle gange tilbage. Vi taler sproget og tænker LP, så der har vi ikke pjækket. Det, der halter, er evalueringsdelen. Der har vi ikke været så gode til at hive tingene frem igen og vurdere det.”

Tovholderne ville ønske, at ”de havde mere tid til opfølgningen, men det drukner i det daglige arbejde”.

Tovholderne nævner, at ”de ikke har været så gode til at følge op på tiltagene, men at de, fordi det er en lille skole, nemt når rundt i frikvartererne og kan samle op”.

”Det har været vanskeligt som tovholder at skulle iagttage, om aftalerne overholdes, fordi man er kollega og ingen ledelseskompetencer har.”

Ledelsesopbakning

Nogle tovholdere har brug for ledelsesopbakning, fordi de oplever, at de står alene med at få alle med (boks 44).

Boks 44.

”Det er svært at være tovholder i en gruppe, hvor der er meget modstand imod at arbejde med modellen. Det er svært, når hvert møde starter med en diskussion af, hvorfor man nu skal arbejde med modellen etc. ... De føler, at jeg som tovholder sidder og spiller klog. Det er rigtig svært at være tovholder for en gruppe, som er modvillig og tager tingene personligt.”

”I mit primærteam syntes jeg ikke, der er noget problem med at arbejde loyalt. Det er efterhånden implementeret. Men indimellem har det været et problem i mit tværsteam, for det er jo kendetegnende på vores skole, at det ikke er alle, der syntes, at LP er helt fantastisk. Der er det en udfordring at være tovholder og være ledende i forhold til sine kollegaer, og det kan indimellem være svært.”

”Nogle tovholdere har meldt ud, at de ikke kan lide den rolle. Nogle har det rigtig svært, fordi nogle kollegaer har modstand på det.”

En tovholder fortæller, at det har ”krævet en meget lang og slidsom proces at få ’solgt, LP-modellen’, fordi beslutning om opstart af projektet ikke har været god. Det har været de konkrete oplevelser af *’det her, det virker’*, der har fået folk til at arbejde med”.

På nogle skoler efterlyser tovholderne ledelsesopbakning, fordi der er mange afbud til møderne i deres grupper (boks 45).

Boks 45.

”Hele det punkt om indstillingen til mødedeltagelse er meget vigtigt. Ofte siger en lærer, at han eller hun bliver nødt til at gå, eller at han eller hun bliver hentet af sin ægtefælle om lidt. Eller de siger ganske enkelt, at de ikke kommer til mødet. De kommer også for sent til møderne, og ingen siger til dem, at det ikke er i orden.”

”En del melder afbud til møderne, men jeg kan og vil ikke give en kollega fri fra LP-mødet. Jeg beder dem om at tale med ledelsen.”

”Det har været for nemt for lærerne at melde afbud til LP-møderne. En af mine kolleger har meldt sig til et sprogkursus på samme tid, som vi har planlagt at holde LP-møder. Det kan man bare ikke.”

En tovholder har givet op og bedt sin leder om at tage over, men en anden har klaret udfordringerne i deres grupper uden ledelsens indgriben (boks 46).

Boks 46.

”Tovholdere har ikke ledelsesansvar. Nu har vi prøvet, så må lederen tage over.”

”Vi må klare problemerne selv, for udefra kommer der ingen hjælp. Illoyale kolleger kan mærkes med det samme. Så bryder modellen sammen, og der bliver en dårlig stemning. Det kræver timeout, hvor vi er gode til at få ’frafaldne’ med ind igen.”

Sammenfattende har tovholderne en meget vigtig rolle i LP-grupperne, som i de fleste tilfælde ikke volder problemer, men som forudsætter opbakning og opkvalificering.

For at projektet kan startes op på en positiv måde, må tovholderne være rustet til opgaven, og LP-grupperne må vide, hvad de går ind til. Regelmæssig evaluering på den enkelte skole af vilkårene for tovholdernes virke som inklusionsvejledere kan forebygge, at de brænder ud.

Profil af LP-grupper

Lederen på hver skole må beslutte, hvordan skolens LP-grupper skal sammensættes. I modsætning til systematikken i LP-modellen, som er fastlagt på forhånd, er der ikke forventninger om en bestemt gruppesammensætning. Det må den enkelte skoleleder beslutte under hensyntagen til de lokale vilkår for LP-arbejdet og ved at afveje fordelene ved de forskellige måder at organisere arbejdet på.

For at få en god start vælger mange at sammensætte LP-grupperne på tværs af de ordinære team, men efterhånden bliver der ofte behov for at justere sammensætningen. Det er temaet i det følgende.

Under indkøringsfasen

I indkøringsfasen giver mange repræsentanter for LP-grupperne udtryk for, at det er en fordel at blive "forstyrret" af kollegaer, som ikke er en del af de ordinære klasse- eller årgangsteam, og som derfor kan stille spørgsmål og komme med forslag til informationsindhentning og tiltagsudvikling, som dette team ikke selv ville have tænkt på. Hensigten er som tidligere nævnt at tænke nyt om kendte problemer, og det får lærere/pædagoger en anledning til at gøre, som de ellers ikke ville have fået (boks 47).

Boks 47.

"Vi arbejder på tværs på vores skole også med pædagogerne i specialklasserne. Jeg syntes, det er fantastisk godt, for det betyder, at man arbejder sammen med nogle mennesker, der stiller spørgsmål til mig uden at vide, hvem barnet er. Plus, at man møder udskolingslærere, som siger: Er det i virkeligheden et problem? For man bliver lidt navlepiller, når man er nede ved de små."

"Det er givtigt, at grupperne er blandede godt og grundigt. Det er bedre, end hvis der er for mange fra samme afdeling. Det er for hårdt at tage noget op, som man selv skal knokle for. Det er også godt, at pædagogerne er med, og at der er to specialpædagoger med i grupperne. De to lærere i specialklassen kan ikke bidrage med deres børn, som ikke har noget sprog, men mange faggrupper kan have forskelligt syn på tingene. Derfor er godt, at grupperne er blandede."

"Det har også sine fordele (at arbejde på tværs af årgangene), fordi vi kan spørge ind på en anden måde. Det kan vi, fordi vi ikke kender barnet. Det vil sige, at der er nogle andre øjne på casen, og lærerne kommer til at kigge anderledes på barnet, idet de ikke er så fastlåste."

"Jeg tror faktisk i dag, at jeg vil foretrække den særlige LP-gruppe. ... Der er et andet frirum. Det tror jeg, er ret væsentligt. ... Der er også det problem, at der ikke nødvendigvis er tovholdere i årgangsteamet. Det skulle man så vælge eller lade det gå på tur."

”De kritiske røster om gruppedannelsen går ud på, at det er spild af tid. Man får ikke det ud af det, som man gerne ville. Hvis man sad i teamet, kunne man bedre udnytte tiden. Det tror jeg er forkert. Det er ikke tid, det drejer sig om. Det er det med at blive skubbet ud af sin vanetænkning. ... Der er også en fare for, at det hurtigt kommer til at dreje sig om noget andet, når man sidder i teamet. At det bliver undervisningsplanlægning eller andet. Det bliver det aldrig til de LP-møder. LP-mødet bliver et rum, hvor man har lov til at tvivle og være fortvivlet og bede om hjælp.”

En gruppesammensætning på tværs kan således både udfordre vanetænkningen, give nye indfaldsvinkler på kendte problematikker og sikre, at tiden ikke bliver anvendt til generel undervisningsplanlægning.

Efterhånden som LP-arbejdet bliver hverdag, kan det dog begrænse udbyttet af LP-gruppernes indsats, at de er sammensat på tværs af klasser og årgange. Det gør det sværere at følge op på tiltagene og dele viden om, hvordan og med hvilke resultater de er gennemført. Ofte er det også vanskeligt at indhente information om evalueringen af gennemførte tiltag.

Efter indkøringsfasen beslutter nogle skoleledere derfor at ændre sammensætningen af LP-grupper, så analyserne af opretholdende faktorer lettere kan blive omsat i praksis. Derved undgå man, at analysearbejdet bliver ”pseudoagtigt”, fordi det omfatter elever, som medlemmerne af LP-gruppen ikke kender eller underviser (boks 48).

Boks 48.

”I starten blev vi delt på kryds og tværs, og det oplevede vi som en styrke, fordi vi er en afdelingsopdelt skole. Så det var rigtig godt at komme til at snakke med nogle mennesker, vi ikke har noget fagligt sammen med, og det var godt, at der kom nogle friske øjne på, i stedet for at man vader rundt i den samme pærevælling. Efter ét år var der nogen, som syntes, det var lidt pseudoagtigt. Vi havde brug for at arbejde mere i praksis med det.”

”Læreren kan være i én LP-gruppe, mens en elev, som hun er lærer for, bliver behandlet af deltagerne i en anden LP-gruppe. Nogle lærere er for eksempel mere tilknyttet mellemgruppen, men har de fleste timer i indskolingen. Derfor kan de risikere, at de ikke er til stede, når en LP-gruppe diskuterer en elev i deres klasse. For eksempel kan det ske, uden at klasselæreren er til stede. Deltagerne behøver selvfølgelig ikke at vide, hvem barnet er, men kan godt stille spørgsmål om dets adfærd. De får gode input fra kollegaer, men savner, at de kan tage det med til et møde med kernelærerne om en klasse. Analysen kan gennemføres i det store team, men tiltagene kan ikke gennemføres her. Det er kernelærerne omkring en klasse, som skal stå for det.”

En problematik vedrører ”en elev i 5. årgang, som virker urolig. Han er klassens klovn, forstyrrende og opmærksomhedskrævende. Vi laver en analyse og finder de

opretholdende faktorer. De lærere, der har klassen, supplerer hinandens informationer om eleven. Vi undersøger også nogle ting i klasseteamet blandt andet elevens styrker, samt hvilken rolle eleven har i klassen. Vi får bekræftet noget af det, vi har set før, og herefter mangler der kun information om elevens faglig standpunkt og om forholdet til de andre kammerater og lærer. Hen over året udvikler det sig på den måde, at vi har svært ved at få information om, hvorvidt den undervisning, vi laver, er den rette for ham. Vi når frem til nogle tiltag, hvor drengen skal træne det, han har svært ved, så som: at han skubber skylden fra sig, og at han har svært ved at sætte sig i andres sted. Det vil sige, at han skal arbejde med empatiøvelser. Klasselæreren har en dialog med ham og snakker med ham om den negative opmærksomhed, han hele tiden opnår. Sådan en samtale har de et par gange, men vi har svært ved at finde ud af, hvor langt vi er. Vi oplever, at det er vanskeligt at køre sagen fra LP-teamet over i klasseteamet, fordi det, vi beslutter på LP-teamet, opdager vi til næste møde, at vi ikke ved, om det er blevet gennemført”.

”Tovholderne på skolen har talt med ledelsen om at lave en anden mødestruktur omkring LP-arbejdet.”

LP-modellen ”skal implementeres i mødestrukturen: Rytmen – at hver anden torsdag er der teammøde, og den anden er der LP-møder – har været det sværeste”.

”Det er en stor udfordring at passe LP-arbejdet organisatorisk ind i den måde, vi arbejder på i forvejen – det bliver nemt et tostrengt system.”

LP-grupper på tværs af årgange kan forhale processen med at gennemføre og evaluere tiltag, og i nogle situationer kan lærere/pædagoger vente til næste møde i LP-gruppen med at gribe ind (boks 49).

Boks 49.

”En ekstern vejleder rådgav om, at man ikke skulle stoppe efter analysen. Det var ikke der, pausen til næste møde måtte ligge, men vi skulle planlægge møderne, så vi stoppede efter forslag til tiltag, så vi kunne gå i gang med det samme. Det tror jeg, var det, som skete mange gange, at vi stoppede efter analysen, og så tænkte man: Nu går jeg bare op og gør noget, for jeg kan ikke holde ud at vente på næste møde, og så gjorde man noget, som gruppen ikke var blevet enige om, og det går jo ikke, hvis vi skal følge modellen.”

”Vi har afsat møder, der hedder LP-møder, men det forhæler også processen, fordi der går for lang tid imellem, at vi mødes i LP-regi. Der kan gå en måned, og det er alt for lang tid. ... Det er en uhensigtsmæssig struktur. Men til næste år har vi snakket om, at: Nu skal LP-tankens ind i vores møder i teamet.”

”Der er møder med en måneds mellemrum. I og med at det stadigvæk er et udviklingsarbejde, så ligger det med en måneds mellemrum, men i det øjeblik man skal bruge det som et redskab i hverdagen, så er der nogle faser, man skal hurtigere igennem. Det dur ikke, at der går en måned.”

Vores LP-gruppe mødes ”hver 14. dag i én time ... Men jeg syntes også, at det, at vi mødes hver 14. dag, gør, at processen bliver så langsommelig, og det gør altså, at vi har mistet gejsten lidt i vores gruppe”.

I forbindelse med e-læringskurset og under indkøringsperioden udvikler lærere/pædagoger et fælles sprog og en øget bevidsthed om opretholdende faktorer i skolens læringsmiljø, som de kan bruge i deres ordinære team til at forstå og reducere disse faktorer.

Hvis arbejdet med LP-modellen primært foregår i de ordinære team, peger nogle LP-grupper på, at der er risiko for, at det drukner i teamets øvrige aktiviteter. Den ordinære planlægning, gennemførelse og evaluering kan fjerne opmærksomheden fra at analysere og reducere opretholdende faktorer. Om og i hvilket omfang det sker, er naturligvis et spørgsmål om teamets prioritering.

Efter indkøringsfasen

På nogle skoler overvejer LP-grupperne selv at justere gruppesammensætningen efter indkøringsfasen og bruge LP-modellen i de ordinære team (boks 50).

Boks 50.

”Vi har snakket om, hvorvidt vi skal lave LP-grupperne om til vores team, for der er nogle ting, der ikke giver mening. Det kan godt være en spildt time at høre om et barn i børnehaveklassen, som jeg ingenting har med at gøre. Det er fint at kunne spørge ind, og være den, der ikke ved noget, men vi kommer også til at beslutte nogle tiltag, uden at resten af lærerteamet er med i det.”

”Vi er organiseret lodret, men kun mellem to årgange. I min LP-gruppe er vi nok af den opfattelse, at det ville være en fordel, hvis LP-grupperne var organiseret omkring et årgangsteam.” Det er vi også. ”Og det har lidt at gøre med, at informationsindhentningen bliver nemmere, og måske føler man sig også mere ansvarlig og forpligtet på at gennemføre tiltagene og videregive information.”

”I vores LP-gruppe i vores evaluering foreslår vi også, at vi måske ikke skal have LP-grupper næste år. Vi skal måske bruge de ting, vi nu syntes, vi kan bruge fra LP-arbejdet i vores klasseteam. Men også at vi gerne stadigvæk vil have psykolog med til hvert 3. møde i vores klasseteam.”

”Jeg synes også, det ville være en fordel at have LP-gruppe på årgangen, for lige nu skal man gennemføre tiltag, som man ikke selv har været med til at finde frem til, og som måske ikke harmonerer med det, man selv ser.”

”Man skulle arbejde i de klasseteams, man har, i stedet for en gruppesammensætning, hvor det kan opstå, at få lærere i en LP-gruppe har direkte tilknytning til gruppen af elever, der arbejdes ud fra i LP-regi.”

”Lokalt holdes teammøder og LP-møder adskilt, men det er også på tale, at der skal et punkt på teammøderne, der handler om LP. Dette skal sikre, at der ikke går for lang tid mellem LP-møderne.”

På nogle skoler er der allerede sket en tilpasning af gruppesammensætningen efter indkøringsfasen (boks 51).

Boks 51.

”Først var vi LP-grupper på tværs af skolen. Og så lavede vi det om til at være LP-grupper i vores afdelinger, fordi det var et ønske fra os.”

Har I tilpasset modellen til jeres konkrete kontekst? ”Helt bestemt. Vi har tilpasset den i vores teamdannelse, der kører vi LP-team. Så indskolingen kører LP-team sammen, og 3.-6.-trinnet, de kører sammen som et team. Dog ville lederen gerne, at vi har alle på kryds og tværs. Det har vi prøvet til at starte med, men fordi indskolingen var i et hus for sig selv, så var det meget problematisk, hvis der skulle observeres. Men vedkommenheden ... det var svært at holde entusiasmen. Plus at formidlingen af de valgte tiltag var, følte vi, en hæmsko. Det blev for kunstigt, og det var en lang arbejdsproces.”

”Der ville blive for meget tidsspilde med overlevering, hvis jeg havde siddet i et tværsteam og arbejdet med en problematik på 8. årgang, og så skulle tilbage og referere det hele. Derfor lavede vi sideløbende grupper i vores primære team, hvor vi arbejdede med de problemstillinger, vi havde i vores årgang, og så har vi arbejdet mere med nogle teoretiske ting i vores tværgrupper.”

”Der, hvor jeg er – det er faktisk i to LP-grupper – har vi gjort det, at vi har mødtes og i fællesskab fundet frem til nogle problemstillinger, og så er vi gået i grupper i forhold til, hvem der har mest nærhed til de problemstillinger. Og det vil vi udvide til næste år, har vi planlagt, for måske endda også at kunne gå i tre grupper, og ikke være afhængig af at have en tovholder med, men kunne arbejde med de problemstillinger, der er nærværende for os hver især.”

Efter indkøringsperioden kan det således være mere effektivt at forankre arbejdet med LP-modellen i den ordinære teamstruktur. LP-modellen kan anvendes til at kvalificere disse møder, fordi drøftelserne bliver mere systematiske og lærere/pædagoger sætter mere fokus på det, de kan gøre noget ved (boks 52).

Boks 52.

”Jeg synes, LP-arbejdet kvalificerer vores møder. Tidligere oplevede vi, at vi tit sad og snakkede om de samme problemer igen og igen. Denne model lægger op til tiltag, op til handling, vi kommer videre, vi evaluerer, plus at modellen får os til at kigge indad, og vi kan selv havne som opretholdende faktor. Tit sidder vi og snakker om elevernes baggrund, men vi kan ikke ændre på de forældre, som eleverne har, men vi kan ændre på den kontekst, der er i skolen. Det synes jeg, modellen giver os mulighed for at få øjnene op for.”

”Jeg synes, det er en kæmpe fordel, at vi arbejder i en mindre gruppe, for hos os er det blevet sådan, at vi kender hinandens kompetencer og kan udnytte det i forhold til forskellige tiltag. Det er meget effektivt.”

Teamet kan udvikle en mødekultur præget af systematikken i LP-modellen, der af mange lærere/pædagoger udpeges som det mest nyskabende ved modellen.

Informationsindhentning

Gruppernes brug af LP-modellen som arbejdsredskab forudsætter systematisk indhentning af information om opretholdende faktorer i læringsmiljøet. LP-grupperne kan indhente information om faktorer som relationer mellem elever og lærere/pædagoger, elevernes indbyrdes relationer, normer og regler, klasse- og gruppeledelse, skolens kultur og klima, samarbejdet med forældrene og elevernes engagement, motivation og arbejdsindsats (Nordahl 2005). Gruppernes medlemmer indhenter ofte selv disse informationer. Desuden får de hjælp til dette af AKT-vejledere, specialpædagoger, SFO-pædagoger og andre personer på skolen.

Nogle LP-grupper anvender video til indhentning af information (boks 53).

Boks 53.

”Følgende metoder har været anvendt til indhentning af informationer om klassens læringsmiljø: video, elevsamtaler, observationer, interview, termometerundersøgelse og hjemmelavet spørgeskemaundersøgelse.”

”Vi har anvendt spørgeskemaer, vi har snakket med eleverne enkeltvis, og vi har spurgt eleverne i grupper. Vi har anvendt video og benyttet andre læreres observationer.”

”Vi har anvendt video. Vi har anvendt iagttagelser og observation. Vi har anvendt den viden, pædagogerne og lærerne har. Vi har brugt de psykiatriske udredninger. Der har været anvendt læsetests. Man har spurgt forældre, SFO og børnene selv.”

”I LP-arbejdet benytter grupperne sig af video som observationsmetode. De ønsker i høj grad at observere mere neutralt og objektivt.”

”Det er positivt, at man også skal kigge på sig selv. Det er blevet legalt at se på sin egen praksis. Dette kan også komme til syne ved at bruge video.”

Eleverne vænner sig for det mest til, at de bliver videofilmet (boks 54).

Boks 54.

”Det vakte opmærksomhed blandt eleverne første gang, der blev filmet i klassen, men ret hurtigt herefter ophørte eleverne med at bemærke, at der var en ekstra person til stede i klassen med et kamera.”

”Det tager ikke ret lang tid for børnene at vænne sig til, at der kommer kamera i klassen. Efter kort tid holder de op med at charme eller optræde foran kameraet. Derpå lægger de ikke mærke til det. Der er dog eksempler på en elev, som vidste, at han blev

filmet, når lampen var rød. Når lampen var tændt, var han stille, men så snart den blev slukket, blev han urolig igen.”

Nogle LP-grupper vil fremover gerne anvende videobaserede metoder til indsamling af information om opretholdende faktorer og peger på, at der kan uddannes nogen på skolen til at gøre det (boks 55).

Boks 55.

”Det er en god idé at bruge video, når det kan være svært at se, hvad det er, lærere og pædagoger gør rigtigt og finde de gode eksempler på det. Indtil videre har der været en konsulent, som har stået bag kameraet. Der kan uddannes nogen på skolen til at gøre det og se de forskellige optagelser igennem bagefter med en lærer eller pædagog. Man kan have mange forskellige syn på situationer, men det fungerer godt, hvis læreren bliver bekræftet i, at det, hun gør, er det rigtige.”

Flere LP-grupper har gjort erfaringer med at analysere samspillet mellem eleverne og de voksne ud fra devisen: ”Det, der fungerer godt, vil vi gerne have mere af”. Denne brug af video ved indhentning af information er inspireret af Marte Meo-metoden, som er udviklet i Holland af Maria Aarts. Hovedtanken er at benytte video som redskab til at afdække samspil i pædagogiske situationer og herudfra sætte mål for hensigtsmæssig udvikling heraf. Inden analysen udvælges typisk klip af situationer, hvor de voksne opnår et godt, stimulerende samspil med eleverne.

Ved redigering og analyse af videofilmene koncentrerer opmærksomheden sig med andre ord om dét, der virker godt i samspillet. Denne tilgang kan skabe øget bevidsthed om beskyttende samspilsformer i skolens læringsmiljø. Konteksten for elevernes læring omfatter deres relationer til andre elever og voksne, og gennem forbedring af denne kontekst kan lærere og pædagoger udvikle skolen som socialt system. Mere præcist kan de skabe flere situationer med godt samspil ved brug af video til informationsindhentning.

For at udbrede denne brug har LP-grupperne typisk behov for hjælp og vejledning. I det følgende omtales fire eksempler på LP-grupper, der bistået af en ekstern konsulent har analyseret videofilm fra deres klasser.

Fokus på elevrelationer

En LP-gruppe, som har fået filmet ”succeserne og dét, der virker”, har valgt en problematik vedrørende en ”ekstremt vanskelig 5. klasse, hvor elevernes udbytte af undervisningen ofte blev nedsat på grund af uro og forstyrrende adfærd” (boks 56).

”Ingen af eleverne i klassen er relationsstærke, og mindst fem elever har ’lig i lasten’. De fleste er socialt udfordret, idet deres anerkendelse af andre børn og deres tålmodighed over for andre børn er meget lille. Det er en normalklasse med tolv elever, men den fylder for 24. Børnene mangler elevidentitet. Det er princippet om ’mig først’. Særligt drengene i klassen hviler meget lidt i sig selv. De pejler hele tiden: hvad sker der nu, og hvad tænker de andre om mig? Det er ’survival of the fittest’, og det hæmmer deres faglige udvikling. De forventer ikke noget af nogen, men vælger ofte at lade sig aflede og provokere af småting. Drengenes æresbegreber betyder for eksempel, at de føler sig berettiget til at slå andre elever. Hvis en elev strejfer en anden elevs knæ er det nok til at starte et slagsmål.

Eleverne er meget lidt frustrationsrobuste, men til gengæld meget selvcentrerede. Det skaber gevaldige spændinger i frikvartererne og i mange af timerne. Der er ikke væsentlig forskel på spændingerne i de forskellige fag, men de er størst i timerne i de boglige fag samt i frikvartererne. Alle lærerne i LP-gruppen har oplevet at ’spille fallit’ over for disse elever, og gruppen har haft god brug for den hjælp, den har fået fra konsulenten, som har filmet i klassen.

Medlemmerne i LP-gruppen var nået til et punkt, hvor de var ved at blive ’blinde’, og de har brug for videometoden: Når der observeres gennem ’et objektivt øje’ forbedres situationen i klassen, idet de får øget bevidsthed om handlemetoder og pædagogiske remedier, som de har rådighed over. De har ingen betænkeligheder ved at invitere en konsulent med et videokamera ind i klassen. De tænker: ’Det kan kun blive bedre’.

Lærerne kan ikke filme selv, for de har brug for et par ’objektive øjne’. Hvis de selv skal se båndet igennem, vil de ’spotte de negative ting, hvor de laver noget skidt’. Under redigeringen og i den efterfølgende analysesituation kræver det også et par andre øjne at være fuldt opmærksom på succeserne og dét, der virker. Man skal vide, hvad der ledes efter under redigeringen. Konsulenten er objektivt interesseret i at finde samspil, der fungerer godt. Disse eksempler på samspil, som fungerer godt, var de eneste, gruppen fik at se. Den fik således ikke mulighed for at se fraklippene. Det er udtryk for et bevidst valg.”

Når det handler om at løfte hinandens praksis, er det efter gruppens opfattelse en fordel at fokusere på dét, der fungerer godt. De betegner det som ”en sneboldeffekt”. Når de får anerkendelse for det, de gør godt, bliver de mere bevidste om det, og de bliver gladere og får mere overskud (boks 57).

Boks 57.

”Vi vokser og får mere energi til at løse problemerne i klassen. En forudsætning er, at der er tryghed og tillid i LP-gruppen. Det er lidt grænseoverskridende at se sig selv på film, mens andre ser på, og derfor er det godt, at det foregår på møder i en gruppe, hvor der er en høj grad af tryghed”.

En anden LP-gruppe har lavet filmklip af kommunikationen i en klasse på mellemtrinnet med en ”meget dominerende drengegruppe” (boks 58).

Boks 58.

”Først blev forældrene spurgt, om det var i orden at filme i klassen, og alle var positivt indstillet, hvorefter konsulenten gik i gang med at filme i klassen. Det var især vejledningssituationer, som blev filmet. Filmene viste samspillet mellem én lærer og en enkelt elev eller en mindre gruppe elever ad gangen. Bagefter udvalgte konsulenten ’de gode ting’. Gruppen synes, at hun er god til at trække det positive frem, og har fået meget ud af at se videoklippene.

Disse klip viser, hvordan alle kan flytte sig. I stedet for at råbe ad eleverne kan man sætte sig ned og indlede en samtale med dem. En lærer, som godt kan blive ’gal i skralden’, tænker f.eks. ofte på et videoklip med nogle elever, der ikke gør noget af det, de bliver bedt om, men som alligevel har en god samtale med hende. Stemningen er god. Det hjælper at tænke på dette klip. Erfaringen med det gode samspil kan tages med til andre situationer.

En anden lærer har en tendens til at ’vende det hele ind mod sig selv’ og tænke, at det er hende, der fejler. Hun synes, at det er godt at se, at hun siger noget ’fornuftigt’ til hver enkelt elev. Når man kan skabe gode relationer til én elev, har man et værktøj, som kan bruges sammen med alle eleverne. Det er vigtigt, at man på denne måde anerkender sig selv. Det vokser man af. Det positive skal frem, hver gang man bliver filmet. Man skal opleve sig selv som en succes. Det skal der være mere af.

Det betyder noget for LP-gruppens medlemmer. Deres indsats bliver blotlagt, og de tør ’give sig hen’ og bruge energi på at skabe de bedste relationer i klassen. De fokuserer på det gode samspil og erkender, at her er en problematik, som der skal arbejdes med. Det betyder meget at skabe en stemning, hvor toppen tages af problematikkerne i skolehverdagen. Det er vigtigt, at det er en person udefra, som siger nogle få, men meget præcise ting om de enkelte videoklip. Konsulenten kender ikke lærerne og skal ikke påtage sig en bestemt rolle. Det er støttende at få at vide af hende, at en relation er god. Det mindsker usikkerheden.”

Lærere/pædagoger, som ikke har klassen, der bliver filmet i, har også et stort udbytte af at se videoklippene. De får ”sat billeder på børnene, som de ikke kender”, hvilket er en fordel i LP-gruppen, som er sammensat på tværs af klasseteam. Derudover kan de relatere samspil og adfærd til deres egen praksis og uddrage elementer, de kan anvende hos sig selv.

Fokus på lærer/elev-relationerne

Nogle lærere og pædagoger giver udtryk for, at de bliver ”mere opmærksomme på deres eget samspil med børnene, herunder på, hvordan de agerer som voksen underviser over for eleverne. Desuden bliver de opmærksomme på deres kropssprog og på, hvad de siger, når de står over for barnet”.

En LP-gruppe har sammen analyseret optagelser af de voksnes samspil med en dreng, ”som ikke er en del af fællesskabet i en 7. klasse”, og brugt dem til at udvikle klimaet i klassen (boks 59).

Boks 59.

”I timerne blev en dreng ofte overset af de andre elever i klassen. De så direkte igennem ham (som om han var usynlig). Det var en vane, som de havde udviklet på mellemtrinnet, hvor de var begyndt at ignorere og undgå ham (så han ikke fyldte så meget). Samspillet i klassen var efterhånden kommet ind i en ond cirkel, hvor drengen blev mere og mere voldsom og reagerede ved at råbe og slå de andre elever. Deltagerne i LP-gruppen reflekterede over, hvordan de kunne få drengen til at få det bedre med klassekammeraterne og hjælpe ham til at reagere på andre måder end hidtil. Desuden havde gruppen en generel snak om, hvordan man kan forbedre klimaet i klassen, og hvordan man kan bruge videodokumentation i den forbindelse.

Der er videofilmet fire gange i en klasse, tre gange i timerne hos en lærer og én gang hos en anden lærer. Konsulenten har videofilmet i forskellige situationer i skolehverdagen: En situation var klasseundervisning. Mens eleverne fik en instruktion i at løse en opgave enkeltvis eller sammen, sad den omtalte dreng lidt for sig selv og hang med skuldrene. Han henvendte sig ikke til de andre elever og virkede i det hele taget meget indelukket. Det var tydeligt, at han var meget isoleret og ikke gik ind i dialogen med de andre. Videoklippene viste, hvordan læreren prøvede at etablere positiv kontakt og finde ud af, hvordan han havde det.

I en anden situation skulle eleverne forberede en fremlæggelse. Drengen var sammen med tre andre elever, men han kunne ikke finde ud af at skabe en positiv kontakt. Videoklippene handlede om at få ham indlemmet i gruppen, dvs. om at fremme en positiv gruppeinteraktion.

Eleven blev efterhånden bevidst om, at han blev filmet meget sammen med læreren. Han har nu fået det bedre i skolehverdagen, og han har fået bedre orden på sine ting. Han fylder heller ikke så meget i klassen – hverken fysisk eller psykisk. Det har

tilsyneladende hjulpet at forsøge at italesætte hans følelser, dvs. verbalt udtale, hvad han følte, hvilket han ikke selv var ret god til, og fremhæve det positive.

Videoklippene viser, at det generelt virker godt, at lærerne vælger en positiv indfaldsvinkel i forhold til drengen. Det virker meget bedre end at skælde ham ud. Han kan ikke tåle bebrejdelse. Under forløbet opdagede han, at læreren vil ham noget godt. Det kunne han mærke. Efterhånden kunne han koncentrere sig i 5-10 minutter ad gangen. Han har i det hele taget fået det bedre.

Lærerne vil naturligvis gerne anerkendes for det gode, som de gør. Det blev den lærer, der blev filmet. Hun blev bekræftet i, at det, de laver, er godt. De tre videoklip med hende viser f.eks., hvordan hun skaber positiv kontakt til eleven og fremstiller ham positivt over for de andre elever. Hun har særligt fået vished for, at det ikke var signaler, hun udsender, som får eleverne til at 'mobbe' deres klassekammerat. Det er ikke hende, der har drevet ham derud, hvor han var endt ved skoleårets begyndelse. Når hun sætter ham i gang og får ham indlemmet og roser ham på de rigtige tidspunkter, smitter det tværtimod af på de øvrige elever, som også er begyndt at rose ham.

Projektet har faktisk haft en positiv afsmitning på de andre elever i klassen. Flere elever vil godt arbejde sammen med ham. En pige i klassen giver f.eks. udtryk for, at det er hyggeligt at samarbejde med ham. Han har ikke længere tendens til at slå eller sparke andre – og de andre elever er holdt op med at prikke til ham og provokere ham. De sender heller ikke øjne til hinanden. De er generelt blevet mere bevidste om deres kropssprog.”

Videoklippene inspirerer også de lærere og pædagoger, som ikke bliver filmet. De bliver for eksempel opmærksomme på nye vinkler på samspillet i klassen, får mere fokus på det positive og udvikler større tålmodighed i forhold til eleverne (boks 60).

Boks 60.

”Det er ikke altid, man som lærer eller pædagog husker, hvad man gør. Det er heller ikke altid, at man bemærker, at man virker lidt uinteresseret i situationer i klassen. Efter at have set videoklippene tænker man mere over kommunikationen med eleverne. Man reagerer også mindre spontant.”

Desuden har lærere/pædagoger lettere ved at forstå hinandens beskrivelser, når de ser på videoklip i stedet for at høre mundtlige beretninger. Via videoanalyse får de pædagogiske medarbejdere ”støtte til deres arbejde uden mange papirer og rapporter”. Et videoklip er meget konkret og virker bedre end et mødereferat. ”Det er en effektiv ’starthjælp’ og meget forebyggende”. Desuden kan det ”tage brodden af nogle udfordringer og medvirke til, at medarbejderne bliver lidt mere rummelige”.

En anden LP-gruppe har arbejdet med en problematik i en 0. klasse, hvor en elev, som ”har haft svært ved at koncentrere sig i timerne”, er kommet ind i en ond cirkel og ”på vej i den forkerte retning, hvis man ikke gør noget” (boks 61).

Boks 61.

”Gruppen har rettet opmærksomheden imod konkrete situationer i timerne. Det er en udfordring, at eleven ikke går i gang af sig selv med arbejdet, og at han let mister koncentrationen. Gruppen reflekterer over, hvad det er, der gør, at det sker. Den analyserer også, hvornår det lykkes for eleven at opretholde koncentrationen i mindst et kvarter. Gruppen har beskrevet den omtalte problematik og sendt beskrivelsen pr. mail til en konsulent i kommunen, som derpå har introduceret videodokumentation for gruppens medlemmer. På en introaften har de sammen lavet en plan for, hvordan og hvornår konsulentens skal videofilme.

LP-gruppen har haft gavn af, at konsulentens har filmet gode eksempler på samspil. Hun er en god vejleder og ’støttepædagog’ for gruppen. Den har holdt tre møder med konsulentens, hvor der hver gang blev vist nogle videoklip. Disse klip omhandler episoder og situationer, hvor læreren oplever udfordringer, herunder undervisningssituationer og situationer på gulvet med eleverne.

Gruppens medlemmer får ikke øje på det samme uden videodokumentation. De ser noget andet på videofilmene, end de ser, når de står over for alle 19 elever i klassen. Videofilm giver noget andet og mere end en mundtlig beskrivelse, hvor de fortæller om, hvad de ser.

Det er ikke let at beskrive sig selv og formidle situationer mundtligt til en kollega, hvis beskrivelsen skal være dækkende både menneskeligt og følelsesmæssigt. I sådanne tilfælde er det godt at have en konsulent udefra med et videokamera. En person udefra fokuserer på en anden måde, end voksne, der kender barnet, gør. Hvis lærerne har eleven, bliver de let ’viklet ind i’ problematikken. Derfor er det fint, at konsulentens finder de gode klip. Det er lettere for en uvildig person at finde eksempler på godt samspil.

Indsatsen for at udvikle samspillet i klassen er ikke fjernt fra det, lærerne gør hver dag, men der kommer større fokus på de situationer, hvor de har et godt samspil med eleverne. Klippene indeholder lutter gode eksempler på samspil mellem eleverne og en voksen. Konsulentens udvælger jo kun nogle af de situationer, som har en positiv konsekvens. Lærerne bliver mere opmærksomme på det, der lykkes. Det er godt at se, hvad der har en god virkning.

Gruppens medlemmer kan se, at det virker at analysere videoklippene, fordi samspillet med eleven ændrer sig. De bliver for eksempel mere opmærksomme på, hvornår de er on/off i kontakten til eleverne. Eleven er hurtig til at aflæse lærerens nærvær og kropssprog. Han har haft en tendens til at 'flyde ud' og blive ukoncentreret, når han ikke har voksenkontakt.

Gruppens medlemmer har bl.a. lagt vægt på at synliggøre over for drengen, hvor meget han har nået at lære i de enkelte undervisningssituationer. Han skulle få øje på, hvor god han er. I starten havde han lavt selvværd og troede ikke, at han kunne lære noget. Under forløbet fik han nogle aha-oplevelser: 'Jeg kan jo godt'. Så greb han blyanterne og samarbejdede ivrigt med sidemakkeren. Han var ikke særlig glad for at gå i skole i starten, og det blev også vendt til det bedre. Det er tydeligt at se på videoklippene, hvordan eleven reagerer. En lærer, som har undervist drengen, har iagttaget, at han har lært at tage fra på sine egne præmisser."

Når man har ekstra fokus på en bestemt elev i en periode, "er det lidt på bekostning af andre børn. I klassen er der andre drenge, som man også kunne have observeret. Man kan ikke altid nå helt ud til alle de elever, der har behovet, men det bliver mere synligt, hvad der sker i samspillet mellem børn og voksne. Hvis man lærer om det i forhold til én elev, kan man arbejde videre med det. Der er ikke den store forskel fra situation til situation".

Sammenfattende har flere LP-grupper erfaret, at videometoden er velegnet til indsamling af information. Når videokameraets linse på denne måde bliver anvendt til at fastholde situationer i skolehverdagen, giver det mulighed for at forstå og analysere disse situationer bedre, end det ellers er muligt. Brugen af video medvirker bl.a. til at udvikle øget bevidsthed og et fælles sprog om opretholdende faktorer og er et godt udgangspunkt for refleksioner og udvikling af tiltag.

Derudover giver videometoden en ikke uvæsentlig forøgelse af arbejdsglæden. Lærerne oplever at få rettet fokus over mod alt det, som de gør rigtig godt. Det giver dem øget selvværd og en øget lyst til at gøre mere af "det gode". De ser på videoklippene, at netop deres måde at møde eleven på resulterer i, at elevens adfærd bliver ændret – og de vender blikket mod sig selv og egne handlinger. Selve videometoden bidrager således foruden til "indsamling af information" også til "udvikling af konkrete løsningsforslag" i LP-arbejdet.

Litteratur

- Andersen, P. G. og A.-K. Sunnevåg (2010). *Det ved vi om "Udviklingsarbejde og innovationsprocesser"*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andresen, B. B. (2009a). *Den lyttende læser*. København: Undervisningsministeriet. Lokaliseret den 22. januar 2009 på [www: http://pub.uvm.dk/2009/lyttendelaeser/den_lyttende_laeser.pdf](http://pub.uvm.dk/2009/lyttendelaeser/den_lyttende_laeser.pdf).
- Andresen, B. B. (2009b). *Billeder af en udviklingsorienteret skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andresen, B. B., Egelund, N. og Nordahl, T. (2009). LP-modellen – forskningsindsats og første resultat. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* årg. 46, nr. 6.
- Borman, G. D. et al. (2002). *Comprehensive school reform and student achievement. A meta-analysis*. Report No. 59. University of North Carolina: Greensboro.
- Chambers, B. et al. (2009). Embedded multimedia. Using video to enhance reading outcomes in Success for All. I: Bus, A. G. og Neuman, S. B. (Red.). *Multimedia and literacy development*. New York: Routledge.
- Egelund, N. (2010). *Det ved vi om "Læringsmiljø og specialpædagogik"*. Frederikshavn: Dafolo.
- Expeditionary Learning (2010). *Expeditionary learning. School performance report*. Lokaliseret den 3. maj 2010 på [www: www.elschools.org/results/School_Performance_Report_EL_031110.pdf](http://www.elschools.org/results/School_Performance_Report_EL_031110.pdf).
- Gynther, K. (red.) (2010). *Didaktik 2.0*. Odense: Videncenter for læring.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Larsen, C. Aa. (1997). Artikler. I: Jensen, E. (red.). *Didaktiske emner*. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Laursen, P. F. (2002). Det sande, det gode og det skønne – om humanistiske erkendelsesformer. I: Holm-Larsen, S. et al. (red.). *Undervisning og læring. Almen didaktik i skolen og samfundet*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Linder, A. (2010). *Det ved vi om "Pædagogisk relationsarbejde"*. Frederikshavn: Dafolo.
- Manger, T. (2010). *Det ved vi om "Motivation og mestring"*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. (2007a). *Arbejdet med LP-modellen. Beskrivelse af analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. (2007b). *LP-modellens vidensgrundlag. Forståelsen for elevernes læring og adfærd i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K. og Ottosen, A. L. (2009). LP-modellen. Evaluering af 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. Rapport til skolens rejsehold*. Hamar/Aalborg: Høgskolen i Hedmark/University College Nordjylland. Lokaliseret den 14. juni 2010 på [www: http://skolensrejsehold.dk/skolens%20rejsehold/undersogelser/undersogelse%20om%20lp.aspx](http://skolensrejsehold.dk/skolens%20rejsehold/undersogelser/undersogelse%20om%20lp.aspx)

- 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.
- Petty, G. (2006). *Evidence-based teaching*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Rotbøll, C. (2009). (red.). *TALIS. Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv*. København: Skolestyrelsen. Lokaliseret den 1. december 2009 på [www: http://skolestyrelsen.dk/skolen/~media/TALIS%202009/129782%20Talis%20rapport_web.ashx](http://skolestyrelsen.dk/skolen/~media/TALIS%202009/129782%20Talis%20rapport_web.ashx).
- Stockard, J. (2008). Improving First Grade Reading Achievement in a Large Urban District: The Effects of NIFDI-Supported Implementation of Direct Instruction in the Baltimore City Public School System. Lokaliseret den 3. maj 2010 på [www: www.nifdi.org/15/images/stories/documents/TechnicalReportFirstGradeBaltimoreReading_2008-1.pdf](http://www.nifdi.org/15/images/stories/documents/TechnicalReportFirstGradeBaltimoreReading_2008-1.pdf).
- Tveit, A. (2010). *Det ved vi om "Anerkendelse, ros og klare regler i klasseværelset"*. Frederikshavn: Dafolo.
- Vordingborg kommune (2010). *Politiske delmål 2010-12*. Lokaliseret den 1. juni 2010 på [www: www.vordingborg.dk](http://www.vordingborg.dk) (under Dagsordener og referater, Børne-, Unge- og Familieudvalget, Dagsordenreferat fra 12-4-2010, Punkt 3 – politiske delmål 2010-2012).

Bilag 1: Interviewguide

Analyse af udfordringer i skolens læringsmiljø

Faktaboks

- LP-modellen indebærer systematisk analyse af opretholdende faktorer som:
- 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

Spørgsmål:

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

Har I analyseret uro og manglende koncentration, og har I primært haft fokus på eleven eller situationen?

Udvikling af klassens læringsmiljø

Faktaboks

- 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?

Organisering af arbejdet

Faktaboks

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

Faktaboks

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?

Har I yderligere bemærkninger til arbejdet med LP-modellen?

Bilag 2: Interviewoversigt

Skole	Kommune	Deltagere	Interviewer	Dato	Interview-runde
Absalon-skolen	Holbæk	Jan W. Thiemann, Maiken Duurhuus, Rikke Fabrin, Marianne Christensen	Ingelise Geller	15. januar 2010	Første
Absalon-skolen	Roskilde	Pernille Hansen, Lene Theede	Hanne Schwartz	20. januar 2010	Første
Ansager Skole	Varde	Kirsten Madsen, Helle Sørensen, Inger Merete Sandberg, Hanne Klausen	Ib Bræmer	9. marts 2010	Første
Arden Skole	Mariager-fjord	Taniya Wessel Krogh, Marlene Pedersen, Karen Thomsen, Inge-Mette Gudum, Lotte Aagaard, Mikael Lytken, Jan Nielsen	Annette Fiskaali	18. januar 2010	Første
Baune-højskolen	Roskilde	Camilla Salbøl, Hanne Harding, Malene Hilligsøe, Bent Søgaard	Helle Bü-low-Olsen	10. februar 2010	Første
Bording Skole	Ikast-Brande	Brian Kallestrup Nielsen, Lilli Hagger, Tina Buch	Anette Fiskaali	30. november 2009	Første
Brat-tings-borg-skolen	Viborg	Inger Holzmann, Hanne Lundgaard, Torben Bayley, Annette Refsgaard	Annette Fiskaali	1. marts 2010	Første
Byvangs-skolen	Frederiks-sund	Anne Rømer, Christina Guldberg, Stine Nielsen	Kristina Wimberley	29. januar 2010	Første

Dueholm Skole	Morsø	Margit Østergaard, Flemming Krog, Tina Bruun, Conny Cold	Marie Abildgaard Bjerg	29. april 2010	Anden
Dåstrup Skole	Roskilde	Lene Poulsen, Arne Olsen, John Michno, Doris Alaleh	Lise Dandanell	10. december 2009	Første
Falkenborgskolen	Frederikssund	Jesper Sydney Jensen	Lise Dandanell	26. januar 2010	Første
Fane-fjordskolen	Vordingborg	Lilian Tandrup, Mikkel Stuhr Larsen, Gunnar Søltøft, Lisbet Giambona	Helle Bülow-Olsen	20. april 2010	Anden
Farsø Skole	Vesthimmerland	Kenneth Frost Sørensen, Elisabeth Gräs Dolle-rup, Jeanette Erika Hedegaard Nielsen, Anne Dybdal	Jakob Graversen	18. februar 2009	Første
Faster Skole	Ring-købing Skjern	Inger Marie Kristensen, Conny Bøndergård, Lene Vestergård	Ib Bræmer	9. marts 2010	Første
Ferslev Skole	Frederikssund	Hanne Ladefogde, Nick Høyer, Birgitte Riese	Dorthe Buskbjerg	12. januar 2010	Første
Filsted-vejen Skole	Aalborg	Helle Reese, Dorthe Heltborg Jensen, Christian Bro, Laura Helge	Jørn Bjerre	17. december 2009	Første
Fjord-skolen	Roskilde	Steen Kondrup, Kit Lundberg	Hanne Schwartz	19. januar 2010	Første
Fladså-skolen	Næstved	Anne Dahldorph, Anne Boye Jerlach, Luise Andersen, Will Burhkall	Karin Hansen	22. februar 2010	Første

Flak- kebjerg Skole	Slagelse	Charlotte Paulsen, Christine Madsen, Lisbeth Christian- sen, Jeanette ?	Helle Bü- low-Olsen	8. decem- ber 2009	Første
Frøslev Skole	Morsø	Randi Sønderga- ard, Lone Søren- sen, Marianne Vejle, Inger Dissing Clausen	Marie Abildgaard Bjerg	14. april 2010	Anden
Frøslev- Padborg	Padborg	Inge-Lise Brænd- strup, Katrin Lass, Lene Lei Clausen, Jeanette Filskov	Bent B. Andresen	7. april 2009	Anden
Gadstrup Skole	Roskilde	Dorthe?, Preben?, Mette?, Lis?	Lise Danda- nell	7. decem- ber 2009	Første
Gammel- gaards- skolen	Århus	Linda Ludvigsen, Brian Boll, Anette Iversen, Dorthe Søndergaard	Line Skov Hansen	9. marts 2010	Første
Gandrup Skole	Aalborg	Lissy K. Nielsen, Mette Risbjerg, Malene Mrzyglod	Torben Bloksgaard	27. januar 2010	Første
Ganløse Skole	Egedal	Malene Wagtberg, Linda Kjeldsen, Sanne Lind, Kenni Hyldahl	Kristina Wimberley	20. okto- ber 2010	Første
Guldager Skole	Esbjerg	Gitte Louise Lund, Pia Bukdal Peder- sen, Marianne H. Iversen	Jan Borgen	14. de- cember 2009	Første
Gylden- stensko- len	Frederiks- sund	Thomas Chri- stiansen, Bjørn Amundsen, John Larsen, Tem Lages	Lise Danda- nell	11. de- cember 2009	Første
Gylling Skole	Odder	Jane Bachmann, Birgitte Kaae Pallesen, Louise Tännquist Ras- mussen	Louise Kirkegaard Lomborg	4. februar 2010	Første

Gyvelhøjskolen	Skanderborg	Anne Brødsgaard, Søren Aaland, Lisbeth Graae, Helen Kristiansen	Hanne Schwartz	24. marts 2010	Første
Hashøjskolen	Slagelse	Lotte Kanstrup, Birgitte Frederiksen, Susanne Poulsen	Helle Bülow-Olsen	16. december 2009	Første
Havbakkeskolen	Mariagerfjord	Morten Knudsen, Louise Uggerhøj, Tom Christensen, Michael Schouboe	Annette Fiskaali	24. februar 2010	Første
Haverslev Skole	Rebild	Jørn Lund, Lene Høgh, Maj Bjørnskov	Jan Borgen	16. december 2009	Første
Hedegårdens Skole	Roskilde	Søren Østergård, Mona Nielsen, Susanne Baunsgaard, Pernille Tuxen	Lise Dandanell	17. december 2009	Første
Hejnsvig Skole	Billund	Lisbeth Poulsen, Hanne Holm, Linda Mortensen, Mette Jensen	Bente Sloth	24. marts 2010	Anden
Hillerslev Skole	Thisted	Henriette Lindberg, Flemming Davidsen, Janni Christensen (syg)	Jakob Fenger	8. marts 2010	Første
Himmellev Skole	Roskilde	May-Britt Klokkeholm Nielsen, Ralf Hauger, Merete Vagn Larsen	Jens Andersen	10. december 2009	Første
Hobro Søndre Skole	Mariagerfjord	Stine Duwander, Jette Duus, Grethe Sørensen	Annette Fiskaali	13. januar 2010	Første
Hou Skole	Odder	?	Louise Kirkegaard Lomborg	2. marts 2010	Første

Hunds- lund Skole	Odder	Jytte Sørensen, Pernille Madsen	Hanne Schwartz	29. januar 2010,	Første
Hvid- bjerg Skole	Morsø	Tove Nørgaard, Charlotte Fisker, Helle Mortensen, Merethe Broadly	Marie Abildgaard Bjerg	13. april 2010	Anden
Hvile- bjergsko- len	Slagelse	Kim Klingenberg, Marianne Liv Thomsen, Jonna Jensen, Hanne Larsen	Helle Bü- low-Olsen	15. de- cember 2009	Første
Højby Skole	Odsherred	Lars Kaarsholm, Birgitte Gravesen, Nina Wennicke, Knud Hjortholm Olesen	Ingelise Geller	15. januar 2010	Første
Iselinge- skolen	Vording- borg	Merle Madsen, Johnny Hansen, Anders Madsen, Helle Danielsen	Bent B. Andresen	18. marts 2010	Anden
Isenvad Skole	Ikast- Brande	Morten Godske, Mette Vingtoft, Mette Vogelius, Maibritt Christen- sen	Marie Abildgaard Bjerg	24. marts 2010	Anden
Jyllinge Skole	Roskilde	Jakob Petersen, Lise Tranum, Sine Roed, Henrik Bjerg	Hanne Schwartz	20. januar 2010	Første
Jægers- pris Skole	Frederiks- sund	Helle Brøndorf, Katja Isaksen, Bodil Petersen, Jeff Christensen	Dorthe Buskbjerg	26. februar 2010	Første
Kingo- skolen	Frederiks- sund	Anja Otten, Doris Dybdal Neder- gaard, Gitte Soholer, Hanne Rash Pedersen	Birgitte Kjersgaard	14. de- cember 2009	Første

Klostermarks-skolen	Roskilde	Pia Rask, Maj Andersen, Susanne Sørensen, Hanne?	Jens Andersen	10. december 2009	Første
Kloster-nakke-skolen	Vordingborg	Aksel Almlund, Tine Madelung, Susanne Palle, Anette Haagen, Susan Nielsen (konsulent)	Bent B. Andresen	25. august 2009	Ekstra
Kolind Central-skole	Syddjurs	Anne Mahler, Birthe Gammelgaard	Marie Abildgaard Bjerg	19. april 2010	Anden
Kstrup Skole	Randers	Birthe Andersen, Kathrine Junski, Jim Knudsen, Peter Schmidt	Line Skov Hansen	21. april 2010	Første
Lem St. Skole	Ring-købing-Skjern	Ann Graversen, Chris Nybo, Hanne Haastrup	Marie Abildgaard Bjerg	24. marts 2010	Anden
Lindebjerg-skolen	Roskilde	Merethe?, Mette Lohmann Urhøj, Elisabeth Heyn	Jens Andersen	10. december 2009	Første
Lindgårds-skolen	Frederikssund	Helene Loessl, Dorthe Møller Haase, Lene Hein, Arne Haahr	Kristina Wimberley	5. januar 2009	Første
Lindgaards-skolen	Morsø	Lone Ravnholt, Jan Søndergård, Maja Jensen	Marie Abildgaard Bjerg	14. april 2010	Anden
Lynghøj-skolen	Roskilde	Mai-Britt Heine, Peter Leinum Lind, Morten Z. Larsen, Mia Bruun Nielsen	Hanne Schwartz	21. januar 2010	Første
Lysholm Skole	Faxe	Merete Andersen, Tinie Jochumsen, Annette Rosenberg, Stine Baad	Karin Hansen	3. marts 2010	Første
Låsby Skole	Skanderborg	Claus Bojsen, Jette Larsen, Elisabeth Lorenzen, Pernille Byberg-Hansen	Hanne Schwartz	16. marts 2010	Første

M.C. Holms Skole	Morsø	Lone Svane Sloth, Mette Thøgersen, Lisbeth Jensen	Marie Abildgaard Bjerg	29. april 2010	Anden
Margretheskolen	Roskilde	Inger Helm, Martin Nielsen, Michael Mortensen, Anya Moore	Helle Bülow-Olsen	13. januar 2010	Første
Marbæk-skole	Frederikssund	Rikke Lansø, Ditte Pedersen, Pia Larsen, Jesper Jørgensen, Finn Andersen	Dorthe Buskbjerg	26. februar 2010	Første
Marienberg Skole	Vordingborg	Anette Lis Jensen, Annette Meyer, Gitte Hansen, Karen Visbech Hansen, Flemming Larsen, Susan Nielsen	Bent B. Andresen	20. august 2009	Ekstra
Marienlyst Skole	Frederikssund	Susanne Caspersen, Rasmus Rubæk, Rikke Beier	Birgitte Kjersgaard	21. januar 2010	Første
Marievangsskolen	Slagelse	Anette Hansen, Trine Nielsen, Benedikte Hansen, Kasper Haarboel	Kaja Madsen	13. januar 2010	Første
Mølleskolen Ry	Skanderborg	Hanne Krarup, Helle Echberg, Jens Philip, Inge Ersted Frederiksen	Hanne Schwartz	22. februar 2010	Første
Mørke Skole	Syddjurs	Lone Svendsen, Jeppe Jepsen, Jane Jensen	Marie Abildgaard Bjerg	19. april 2010	Anden
Nordgårds-skolen	Roskilde	Tobias Uttentahl, Jeanette Kagan, Flemming Jørgensen	Lise Dandanell	26. januar 2010	Første
Nordmors-skolen	Morsø	Lillian Standgaard, Anita Vigsø	Marie Abildgaard Bjerg	7. april 2010	Anden

Nørre-mark-skolen	Esbjerg	Bente Mikkelsen, Bodil Erichsen, Kirsten Jensen, Henny Schmidt	Jan Borgen	14. december 2009	Første
Nørre-vangs-skolen	Randers	Anders Rasmussen, Dorte Brødløs, Lizzi Grandelag, Dennie Huus	Line Skov Hansen	4. marts 2010	Første
Pandrup Skole	Jammerbugt	Susanne Nielsen, Ole Nielsen, Søren Worm, Inger Aarup	Jakob Fenger	4. maj 2010	Første
Peder Syv Skolen	Roskilde	Anne Søndergaard Olsen, Steen Gershøj Pedersen, Kristine?, Dennis? (familienetværkskoordinator)	Jens Andersen	10. december 2009	Første
Randlev Skole	Odder Kommune	Inge Lise Povlsen, Janne Karina Petersen, Mie Havemann, Ruth Falk	Louise Lomborg	12. januar 2010	Første
Rød-kærsbro Skole	Viborg	Thomas Rytter Jensen, Vibeke Kjellerup Jensen, Anders Fisker Christensen	Marie Abildgaard Bjerg	6. april 2010	Anden
Rønde Skole	Syddjurs	Rikke Baarstrøm, Tage Søegaard, Anne Madsen, Anne Skov	Line Skov Hansen	2. marts 2010	Første
Sabro-kors-vejens Skole	Århus	Rikke Thorngard, John Schmidt, Connie T. Schultz, Stine Qwist (fraværende)	Line Skov Hansen	22. marts 2010	Første
Sdr. Omme Skole	Billund	Erna Toksvig, Mette Riber Jensen, Dennis Flugt	Birgitte Mikkelsen	8. december 2009	Første

Skads Skole	Esbjerg	Mette Mejrup, Dan Jensen, Nanna Iversen, Susanne Knudsen	Jan Borgen	14. december 2009	Første
Skibsted-skolen	Rebild	Frank Heiselbak Jensen, Mia Larsen, Pia Marie Jensen, Jette T. Nielsen	Torben Bloksgaard	8. februar 2010	Første
Skovbakke Skolen	Odder	Helle Busk, Frank Krog Hansen, Mette Ginnerup, Charlotte Laursen	Marie Abildgaard Bjerg	26. marts 2010	Anden
Skørping Skole	Rebild	Jan Kristiansen, Jens Tanderup, Lars Hørsman	Jakob Graversen	8. april 2010	Første
Skåde Skole	Århus	Jan Bach, Maibritt Helbo, Anette Thomsen	Line Skov Hansen	19. april 2010	Første
Sofien-dalskolen	Aalborg	Charlotte Berg (syg), Vivian Eriksen, Jette Grøndahl, Birthe Jeppesen	Jakob Fenger	9. februar 2010	Første
Sorring Skole	Silkeborg	Rita Christensen, Mette M. Ravn	Marie Abildgaard Bjerg	9. april 2010	Anden
Sparkær Skole	Viborg	Heidi Gydesen, Charlotte Fog, Martin Trankjær, Laila Pedersen	Marie Abildgaard Bjerg	6. april 2010	Anden
Spor 10, Jernbanegade	Thisted	Lene Immersen, Conny Boysen, Annette Horsholt	Jakob Fenger	18. marts 2010	Første
Sunds Skole	Herning	Mogens Schlensig, Bente Iversen, Britta Junge, Else Larsen	Jette Aagaard	12. april 2010	Første

Svend Gønge Skolen	Vordingborg	Anne Andersen, Christina Lykke Karlsen, Erling Juel Nielsen, Hanne Christiansen, Lotte Pihlsbech, Lykke Larsen, Susanne Jespersen, Sisse Sørensen (konsulent)	Bent B. Andresen	16. september 2009	Ekstra
Søhulen	Rebild	Eva Hedegaard, Birgitte Haldrup, Britta Amdi	Torben Bloksgaard	5. februar 2010	Første
Søndermarkskolen	Billund	Caja Petersen, Marianne Pallesen, Hans Ole Herbst, Hanne Pedersen	Bente Sloth	25. marts 2010	Anden
Søndre Skole	Billund	Lisbeth Berg Friis, Dorte Stærmose, Hanne Gjødsbøl	Bente Sloth	9. april 2010	Anden
TCR	Roskilde	Lone Vithus Jensen, Annette Dam, Sven Stoltenberg	Helle Bülow-Olsen	20. januar 2010	Første
Tingstrup Skole	Thisted	Nina Schousgaard, Jytte Pedersen, Gitte Andersen, Ib Jensen	Jakob Fenger	8. marts 2010	Første
Toftthøj-skolen	Aalborg	Marianne Skårup, Bente Andersen, Karsten Almann, Kristian Vegter (syg)	Jakob Fenger	28. januar 2010	Første
Trekronerskolen	Roskilde	Steffen Schou Hansen, Lene Sørensen, Hanne E. Jacobsen, Anne Iben Lynggård	Jens Andersen	11. december 2009	Første
Valsgård Skole	Mariagerfjord	Mona Winther, Helle Ørum, Lone Bjerre, Lene Randrup	Anette Fiskaali	8. marts 2010	Første

Vejerslev Skole	Morsø	Ragna Bro	Marie Abildgaard	7. april 2010	Anden
Vejgaard Østre Skole	Aalborg	Mette Hove, Lone Hoffensetz, Helle Olesen, Henrik Erbs	Jakob Fenger	21. januar 2010	Første
Vemmeløv Skole	Slagelse Kommune	Annie Nielsen, Peter Baike, Jette Sieling, Jeanette Wengel	Karin Hansen	5. januar 2010	Første
Vestbjerg Skole	Aalborg	Anne-Dorte, Laust?, Dorte?, Ole?	Torben Bloksgaard	29. januar 2010	Første
Vestre Skole	Silkeborg	Jan Fuglsang, Nele Loftlund Lilholm, Lisbeth H. Findsen, Else Marie Tiedemann	Marie Abildgaard Bjerg	9. april 2010	Anden
Vintersbølle Skole	Vordingborg	Anette Ditlev Christiansen, Anne Spenner, Anne-Marie Lund Jensen, Jon Rasmussen, Monica Pedersen, Helle Bach Kristensen (konsulent)	Bent B. Andresen	20. august 2009	Ekstra
Vorgod Skole	Ringkøbing Skjern	Inger Margrethe H. Nielsen, Christian Græsholt, Linda Andersen, Lisbeth Plauborg	Ib Bræmer	9. marts 2010	Første
Ørslev-kloster Skole	Skive	Bente Dencker, Mette Damm Bak	Marie Abildgaard Bjerg	28. april 2010	Anden
Ørting-Falling Skole	Odder	Jane Olsen, Litha Nielsen, Anne Jørgensen, Birgit Rahbek	Line Skov Hansen	11. januar 2010	Første

Øster Hornum Skole	Rebild	Jenny Kamstrup, Iben Laustsen, Kim Hovgaard, Susanne Foltved	Torben Bloksgaard	3. februar 2010	Første
Øster Jølby Skole	Morsø	Lillian Madsen, Charlotte B. Rettig	Marie Abildgaard Bjerg	14. april 2010	Anden
Øster- vangs- skolen	Roskilde	Anna Christensen, Hanne Frederik- sen	Jens Ander- sen	10. de- cember 2009	Første
Åbjerg- skolen	Frederiks- sund	Lone Böhm, Christina Kjær Hansen, Dorthe Reimer, Nicolai Smed	Birgitte Kjersgaard	14. de- cember 2009	Første
Aabybro Skole	Jammer- bugt	Nina Linde, Ida Skaarup (fravæ- rende), Majbrit Krogsgaard, Trine Hansen	Jakob Fen- ger	11. februar 2010	Første
Ådals- skolen	Syddjurs	Nete Fisker, Susanne Mal- ling, Anne Dorthe Damgaard, Mikkel Højrup	Marie Abildgaard Bjerg	26. marts 2010	Anden
10. klasse Aabenraa Skole?	Aabenraa	Jan Duborg, Lars Larsen, Søren Nielsen, Else Brinck	Birgitte Boelt	7. januar 2010	Første

