



MASTERSPECIALE  
I LÆREPROCESSER

## EVALUERINGSDELEN I LP-MODELLEN

Aalborg Universitet, master i læreprocesser  
Specialisering: Evaluering og kvalitetsudvikling  
Vejleder: Karen Andreasen  
Studienummer: 20100300  
Afleveringsdato: 22.05.2012  
Omfang: 143232 anslag = 59,7 sider  
Rapporten er ikke fortrolig  
Navn: Anne-Dorte Juul Bast

Underskrift: \_\_\_\_\_

# Masterspeciale i læreprocesser

---

## Indhold

Forord.....	4
Summary .....	5
Indledning.....	6
Problemfelt.....	6
Problemformulering.....	7
Design.....	8
Overordnet metode .....	8
Mit videnskabsteoretiske udgangspunkt .....	9
Teoretiske overvejelser .....	9
Begrebsdefinitioner.....	11
Evaluering.....	11
Læring.....	11
Erfaring.....	12
Refleksion .....	13
Metode for casestudiet.....	14
Metode for interview .....	16
Strukturering af interviewet.....	17
Transskribering.....	18
Et kritisk blik på projektet .....	19
Valg af teori .....	19
Diskussion af datakvalitet .....	19
Ethiske overvejelser .....	19
Introduktion til LP-modellen .....	20
Implementering af LP-modellen.....	20
LP-modellen og systemteori.....	22
Evalueringsdelen i LP-modellen .....	23
Hvordan lærerne bør evaluere.....	23
Kommentar .....	24
Casestudiet.....	25
Første case .....	25
Anden case .....	26
Analyse af casestudiet.....	26

Analysens fjerde trin – rekontekstualisering, sammenfatning og delkonklusioner.....	36
Det kvalitative interview .....	39
Analyse af fokusgruppeinterviewet .....	39
Systematikken .....	39
Rygdækning vs. forpligtigelse.....	42
Sparring .....	44
Kufferten .....	47
Evaluering.....	49
Opsamling og diskussion .....	51
Casestudiet.....	51
Fokusgruppeinterviewet .....	52
Konklusion.....	54
Perspektivering.....	55
Litteraturliste.....	57
Bilag 1 .....	59
Matrice for observation I og II.....	59
Bilag 2 .....	60
Indledende faser af arbejdet med analysen af casestudiet .....	60
Helhedsindtryk .....	60
Fra temaer til koder.....	61
Bilag 3 .....	63
Interviewguide .....	63
Bilag 4 .....	64
Transskribering af interview.....	64

## Forord

Jeg har været meget interesseret i LP-modellen og implementeringen af denne, da den for snart fire år siden blev introduceret for lærere og pædagoger på den skole, hvor jeg arbejder og har min daglige gang. Det var et abstrakt begreb til at begynde med, og mange af mine kollegaer var tvivlsomme i forhold til dens formål; hvad skulle vi dog bruge endnu et pædagogisk værktøj til? Det har siden udviklet sig i en positiv retning, selvom der stadig kan anes reminiscenser af uro og ubehag – det var en forstyrrelse i vores hverdag, og det vedbliver at være en forstyrrelse, fordi verden er foranderlig og hele tiden udvikler sig. Implementeringen af modellen har ikke en slutning, idet der konstant dannes ny viden, som revurderes og tolkes ind i praksisser, hvormed ny viden skabes. Det er en spiral, der med den videbegærliges øjne kun kan være opadgående og interessant; jeg tog min beslutning om at læse en master i læreprocesser efter de første kurser i brugen af LP-modellen, idet jeg ønskede at være en central del af den opadgående spiral.

Jeg er meget spændt på, hvad min undersøgelse skal bringe med sig, men jeg har en forventning om, at jeg vil se på LP-modellen med nye øjne, når projektet ligger færdigt.

We shall not cease from exploration

And the end of all our exploring

Will be to arrive where we started

And know the place for the first time.

T.S. Eliot (No. 4 of Four Quartets)

Jeg vil rette en speciel tak til Tanja Miller, som gav mig ideen til projektet. En stor tak til mine kollegaer, som stillede sig til rådighed i min dataindsamling. Endnu en tak til Meriam Van Der Male for uundværlig konstruktiv kritik undervejs; hun har været en stor hjælp gennem hele masteruddannelsen. Desuden en kæmpe tak til min mand, som har båret over med mig og støttet mig, når bøger og papirer har ligget i bunker overalt og arbejdsiveren har overskygget betydningen af opvask og støvsugning.

## Summary

I have in this master thesis been interested in making an inquiry into the part of the LP-model called assessment – LP being short for *learning environment* and *pedagogical analysis* - both according to how this can initiate an intentional professional reflection and a potential learning process with the teachers. Therefore I have wanted to answer the following questions: *how do the teachers work at assessment in connection with the LP-model? How can the assessment of the teachers own work support their learning processes?* This through a qualitative method, as I, in the light of this, has made a case study and a focus group interview.

I have seen that the teachers work formatively with the assessment of their work with the LP-model, as they make subsets on the goal they have set. During the inquiry the teachers test whether the thoughts they had in the initial work are valid; they begin an inquiry with the formulation of the goal which initiates reflective thinking. As the teachers set their goals for the work with the chosen problem one can say that they are at the crossroads which is characterized by doubts, hesitation and by being confusing. Through the inquiry the teachers can have a broad view of the situation; the inquiry requires reflective thinking.

Assessment implies that the teachers work systematically and document their arguments; for example I see that they do this through a mail correspondence. As reification this becomes the focus of meaningful negotiation. According to my definition of learning the situation and the meaningful negotiation initiates a learning process.

The teachers cannot expect that the assessment can give an objective answer to what the best solution is to a certain problem. The success criteria are defined socially why the solution will be normative; it depends on the teachers making the inquiry. They can receive advice and guidance, but this will always be adapted to their own unique situation. However, I have shown that it is important that the teachers find proof of their suppositions which the LP-model can be seen as an aid for. In this context I have argued for the development of a *bank of knowledge*.

I have thrown light upon the importance of the cooperation of the teachers in the LP-groups through the concepts of mutual commitment, open-mindedness and being whole-hearted which can be said to define the teachers' community of practice. It is through the participation in practice that the LP-model as a reification makes sense; without participation the model will only be an object as a replacement for a deeper understanding of and obligation towards what it means. Here, one must note that an in-

creased degree of reification requires participation and reversed thus the renegotiation can carry on with the continuous process.

## Indledning

Jeg vil i herværende masterspeciale undersøge, hvordan evaluering bliver brugt i arbejdet med LP-modellen<sup>1</sup>. Denne problemstilling er valgt på baggrund af mit virke som folkeskolelærer og uddannet tovholder indenfor LP-modellen. Desuden har det betydning, at jeg har arbejdet som fokusgruppeinterviewer i forbindelse med et forskningsprojekt om arbejdet med modellen, og at jeg har deltaget i kurser og været deltager på konference herom.

I folkeskolen er det eleverne, der er i centrum i forhold til læring; der findes fælles mål for samtlige fag, tests og eksaminer. Lærerne er eksperter inden for deres felt i at evaluere elevernes arbejde med fokus på både standpunkter og processer. Lærerne sendes på kurser for at blive dygtigere til at undervise eleverne, for at blive bedre til at inkludere, for at blive dygtigere evaluatore. Man kunne med et sådan blik på faget tale om, at der er et reduktionistisk syn på lærernes virke; elevens læring og udvikling er i fokus – ikke lærernes.

Her skal det være sagt, at elevernes læring og udvikling er fagets kerneydelse, men uden kompetente og udviklingsparate lærere kan det ikke lade sig gøre at leve op til Folkeskolens Formålsparagraf, hvor der eksempelvis i stk. 2 står: *"Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle."*<sup>2</sup> Med 'Folkeskolen' må først og fremmest menes de lærere<sup>3</sup>, der hver dag er i kontakt med eleverne; det er hos dem, ansvaret for opfyldelsen af målet ligger. Det kræver, at de udvikler en forståelse af, hvordan de skal skabe faciliterende rammer for elevernes udvikling af et abstrakt begreb som '*fantasi*'. Som jeg ser det, er det derfor nødvendigt, at lærere gives mulighed for at reflektere over deres praksis; både i forhold til rammer, tid og kompetence.

## Problemfelt

På skolen, hvor jeg foretager min undersøgelse, har man implementeret LP-modellen. Arbejdet med modellen indebærer, at lærerne i deres teams arbejder sammen om problematikker omkring elever

---

<sup>1</sup> LP er en forkortning af: "Læringsmiljø og Pædagogisk analyse"

<sup>2</sup> <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf>

<sup>3</sup> Jeg er ikke blind over for pædagogers store rolle og indsats i folkeskolen, men idet jeg selv er lærer og undersøger læreres praksis, er det dem, der er i fokus i dette projekt.

eller situationer i skolehverdagen. Målet med arbejdet er en *faglig refleksion*, hvor der må stilles krav til faglig begrundelse for de påstande, lærerne kommer med (Nordahl, 2007b: 42). Nordahl påpeger, at lærerne gennem denne refleksion vil kunne opnå, at den generelle kompetence udvikles, og at specifikke situationer forstås bedre (Ibid.: 42).

Et af de sidste punkter i LP-modellen handler om evaluering (figur 1, side 23). Det sidste punkt er *revidering*. Når man ser på modellen, lægges der umiddelbart op til, at man ved evalueringen skal se tilbage på samtlige punkter, man har været igennem, idet pilene peger ind på disse. Det er derfor ikke hensigtsmæssigt at undersøge delen uden at se på helheden. LP-modellen er et redskab, som lærerne uddannes i at benytte i arbejdet med pædagogisk analyse. Jeg vil forsøge at belyse, der kan være faldgruber i forbindelse med arbejdet med den.

Lærerne arbejder sammen i teams eller i såkaldte LP-grupper. Jeg er interesseret i at undersøge, hvordan eller hvorvidt lærerne arbejder refleksivt, sådan som det lægges op til, med LP-modellen. Idet selve evalueringdelen er forholdsvis åbent og kortfattet beskrevet i den til lærerne udleverede metodebog for arbejdet med modellen, er jeg ligeledes interesseret i at belyse, hvordan der arbejdes med denne del af modellen. Jeg finder det interessant at undersøge, om evalueringdelen på hin vis bidrager til en faglig refleksion og i denne forbindelse, om lærernes arbejde i LP-grupperne kan virke initierende på dette.

## Problemformulering

Spørgsmålene, som jeg stiller i mit projekt, drejer sig om lærernes arbejde med LP-modellen i deres LP-grupper på den skole, hvor jeg har valgt at foretage min undersøgelse. Mit fokus er på evalueringdelen i modellen og på faktorer, der kan være interessante i forbindelse hermed. Jeg har valgt at stille et overordnet spørgsmål og derefter uddybende underspørgsmål, således jeg kan ramme mit undersøgelsesfelt ind.

- Hvordan arbejdes der med evaluering i forbindelse med arbejdet med LP-modellen?
- Hvordan kan evaluering af eget arbejde med LP-modellen understøtte lærernes læreprocesser?
  - Hvordan evaluerer lærerne deres eget arbejde med LP-modellen?
  - Hvorledes bidrager evalueringen til faglig refleksion?
  - Kan der være problematikker i med arbejdet med modellen i forhold til evaluering?

Jeg vil i det følgende afsnit redegøre for den metode og teori, jeg vil benytte i belysningen af min problemformulering.

## Design

### Overordnet metode

Jeg vil belyse min problemformulering ved hjælp af et casestudie og et efterfølgende kvalitativt interview. Casestudiet tager udgangspunkt i to LP-grupper. Jeg observerer et LP-møde ved hver af grupperne. Analysen af disse observationer vil derefter danne grundlag for udarbejdelsen af en interviewguide til det kvalitative interview, jeg vil foretage af de personer, jeg har observeret. Analysen af casestudie og interview vil jeg efterfølgende diskutere. Metode for observationer og interview vil blive beskrevet i de dertil hørende metodeafsnit, hvorfor jeg her blot overordnet vil redegøre for den.

Metoden for analyse af mit datamateriale er inspireret af fænomenologisk analyse, idet jeg gennem denne forsøger at forholde mig åbent over for datamaterialet. Her benytter jeg Kirsti Malteruds forslag til analyse af kvalitative data, som med inspiration fra Georgis fænomenologiske analyse (Brinkmann, 2010: 195) peger på en mulig indgang til at se datamaterialet forholdsvis fordomsfrit<sup>4</sup>. Selvom Malterud henter sin inspiration i den fænomenologiske videnskabsteori, er hun ikke blind over for problematikken i at sætte sin forforståelse i parentes, idet hun beskriver denne som en rygsæk, vi bringer med os ind i forskningsprojektet, før projektet påbegyndes: *"Indholdet i denne rygsæk påvirker hele vejen den måde, vi indsamler og læser vores data"* (Malterud, 2006: 46 – egen oversættelse). Hun argumenterer for brugen af den fænomenologiske analyse, idet hun pointerer, at forforståelsen kan blive en byrde forstået på den måde, at man kun ser det, man vil se og ikke det, der dukker op undervejs. For at undgå dette må man så vidt muligt forsøge at explicitere sin forforståelse, således man kan forebygge en sådan problematik (Malterud, 2006: 47). Min forforståelse i projektet kommer til udtryk gennem begrebsdefinitionerne, beskrivelsen af videnskabsteoretisk indgangsvinkel og belyses yderligere gennem en explicitering af, hvad jeg forventer at finde ud af. Jeg samler sidst i projektet op på dette gennem diskussionen og ved et kritisk syn på metoden.

Jeg ser, at der er træk fra den fænomenologiske tankegang, der kan være faciliterende for min undersøgelse, idet der, som digtet i mit forord indikerer, er en mulighed for, at jeg gennem denne form for analyse har mulighed for, at det empiriske materiale kan bringe mig overraskelser, fordi jeg forsøger at forholde mig åbent og systematisk i forhold til det. Dermed har jeg en forventning om, at jeg ved projektets målstreg kan gå tilbage til startlinjen og se det hele, som så jeg det for første gang.

---

<sup>4</sup> Jeg har vedlagt mine tanker i forhold til de forskellige faser i analysen som bilag, idet de ikke umiddelbart er relevante for besvarelsen af problemformuleringen. De kan dog være interessante, hvis man er interesseret i, hvordan jeg har arbejdet med analysen.



Jeg vil begynde med at redegøre for mit videnskabsteoretiske udgangspunkt i projektet og den teori, jeg har valgt at analysere mine data med. Jeg ekspliciterer herefter mine begrebsdefinitioner, hvilket jeg gør for at vise den forforståelse, jeg møder empirien med.

## Mit videnskabsteoretiske udgangspunkt

Opgaven bygger på den ontologiske forståelse, at der er et relationelt forhold mellem subjekt og verden. Lærerne er selv med til at skabe deres virkelighed.

For at forstå, må jeg ifølge den hermeneutiske indgangsvinkel fortolke på baggrund af min forforståelse eller mine fordomme. Det, der fortolkes, forstås ud fra en tidligere forståelse, hvilket igen vil få indflydelse på nye fortolkninger. Det, at jeg vil analysere min empiri ud fra en hermeneutisk indgangsvinkel, vil sige, at jeg er opmærksom på, at jeg ikke fremstiller virkeligheden som gennem et spejl, men at jeg foretager en fortolkning. De lærere, jeg blandt andet vil observere og interviewe, har foretaget en fortolkning af modellen i forhold til den kontekst, de agerer i, hvorefter jeg fortolker det, de har fortolket. Jeg er med min forforståelse og mine værdipræmisser med til at konstituere de fortolkede meningsindhold; jeg kan ikke hoppe udenfor den virkelighed, jeg lever i (Gulddal og Møller, 1999: 37).

Med dette udgangspunkt tager jeg højde for den kontekst, hvori empirien indsamles. Jeg ser arbejdet med LP-modellen som et landkort. Det er ikke en ø, men nærmere et landskab på fastlandet, idet det ikke er en enkelt skole, der har implementeret modellen, men hen ved 600 skoler fordelt over hele landet. Landskabet er indhegnet, men naturen er bakket, og der er en rig fauna. Hegnet er ikke så højt og robust, at det ikke er muligt at række ind over og ud gennem det; der findes mange låger i forskellige størrelser, farver og former. Hegnet symboliserer systemtænkningen, landskabet de mange forskellige aktører med deres foranderlige erfaringer med arbejdet med modellen. De mange døre et symbol på den interaktion, der er mellem aktørerne, der arbejder med LP-modellen og den foranderlige skoleverden samt samfundet generelt.

Metoden er grundlæggende kvalitativ. Idet jeg arbejder ud fra en hermeneutisk forståelsesramme, vil den kvalitative metode være selvfølgelig; man kan ikke skabe objektiv viden om det foranderlige (Krogstrup, 2001: 97). Jeg vil dog søge at sætte min forforståelse i en ramme gennem en eksplicitering heraf og ved hjælp af matricer i arbejdet med empirien.

## Teoretiske overvejelser

Jeg har i forbindelse med projektet valgt at arbejde med flere primærteoretikere for at kunne belyse min undersøgelse. John Dewey og Etienne Wenger i forhold til læringsteori, Evert Vedung, Peter Dahler-

Larsen og Hanne Katrine Krogstrup i forhold til evalueringsforskning. Jeg vil i dette kapitel begrunde mit valg af disse teoretikere og forskere i forhold til besvarelse af problemformuleringen. I dette afsnit gives en kort præsentation.

De valgte teoretikere er interessante i forhold til projektets ontologiske forståelse, at lærerne selv er med til at skabe deres virkelighed. Både Wenger og Dewey arbejder med begreber, der kan belyse den foranderlige virkelighed, som lærerne agerer i. Wenger gennem begreberne *deltagelse og tingsliggørelse* og Dewey gennem begrebet *refleksiv tænkning*. Disse begreber belyser jeg under begrebsdefinitionerne.

Etienne Wenger har fokus på praksisfællesskabet, hvilket er relevant at belyse i mit projekt, da jeg undersøger grupper af lærere, der arbejder sammen i, hvad man umiddelbart vil kunne kalde et praksisfællesskab. Begrebet indeholder tre dimensioner for at kunne defineres som et praksisfællesskab i wengersk forstand: gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Det gensidige engagement handler om at kunne engagere sig i andre medlemmer i praksisfællesskabet og er forbundet med både vores egen og andres kompetence (Ibid.: 93). Lærernes fælles virksomhed består i at arbejde med LP-modellen, men den består også i at være lærer på godt og ondt; om at forhandle den kollektive reaktion på den daglige praksis. Når der tales om *fælles* virksomhed, betyder det ikke nødvendigvis, at der fordres en vis enighed, men om at virksomheden er forhandlet i fællesskab (Ibid.: 96). Den sidste dimension handler om *fælles repertoire*, som kombinerer både reifikative og participative aspekter, idet det både indbefatter rutiner, ord, begreber og måder at gøre tingene på, som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af den tid, den har været til (Ibid.: 101).

Praksisfællesskaber handler om viden, men skal ikke ses som et instrumentelt redskab til anskaffelse af viden; det handler om "*... at være sammen, leve meningsfuldt, udvikle en tilfredsstillende identitet og i det hele taget være menneske*" (Wenger, 2004: 158).

Dette leder mig videre til en præsentation af John Deweys teori om erfaringen og tænkningen. Dewey betegnes som værende pragmatisk, idet han ser mennesket som et aktivt handlende væsen, der kun erkender verden og dets egenskaber gennem praksis (Brinkmann, 2006: 31). Dewey mente, at når vi handler, opdager vi igennem denne handling, at vi gør en forskel. Det er netop bevidstheden om denne forskel, der skaber bevidstheden om os selv som handlende væsener (Brinkmann, 2006: 23).

I forhold til evaluering benytter jeg Evert Vedung, idet han er meget anerkendt inden for evalueringsforskning. Vedung giver et bud på en definition af evaluering, som benyttes af både Peter Dahler-Larsen og Hanne Katrine Krogstrup, hvem jeg tillige benytter i projektet. Evalueringsforskerne benyttes i et

forsøg på at skabe en forståelse af den måde, lærerne evaluerer deres arbejde med LP-modellen og af hensigten med evalueringsdelen i modellen. Derudover benytter jeg Frode Boye Andersen, idet han har fokus på læring i forbindelse med evaluering.

Jeg vil i de følgende afsnit explicitere mine begrebsdefinitioner for at gøre rede for den forforståelse, jeg møder empirien med. Jeg belyser herved min teori ved hjælp af kodeordene; evaluering, læring, erfaring og refleksion.

## Begrebsdefinitioner

### Evaluering

En meget anerkendt definition af evaluering er givet af Evert Vedung, Han beskriver evalueringen som: *"Noggrann bedömning i efterhand av utfall, slutprestationer, förvaltning och beslutsinnehåll samt organisering av offentlig verksamhet, vilken tänkes spela en roll i praktiska beslutssituationer"* (Vedung, 2009: 22). I forhold til denne definition er det ikke nok at stille en række spørgsmål til, hvorvidt målformuleringen er opfyldt; der skal en systematisk vidensindsamling til, og til dette må man benytte en metode. Der gælder for vidensindsamlingen de samme krav som for videnskabelig metode, at den indsamlede viden skal være valid og reliabel (Dahler-Larsen, 2006: 18).

Evalueringen har altid et anvendelsessigte, hvilket formuleres i definitionens sidste delsætning. Dahler-Larsen opstiller syv forskellige anvendelsesformer; kontrol, læring eller udvikling, den oplysende, den strategiske, den symbolske og den konstitutive. Disse anvendelsesformer viser et nuanceret billede af, hvad evaluering er og kan. Er man opmærksom på, at evaluering ikke blot er en beskrivende aktivitet, men også en skabende, har man mulighed for bevidst at fremme de anvendelsesformer, som i en given situation er tilsigtede (Dahler-Larsen, 2006: 127-149).

Man kan skelne mellem to former for evaluering; en summativ og en formativ: *"When the cook tastes the soup, that's formative; when the guests taste the soup, that's summative."* (Patton, 1997 in Høgsbro, 2001: 180). Den summative evaluering søger at vurdere og certificere sluteffekten og kan siges at være retroaktiv, hvor den formative evaluering har fokus på at udvikle og forbedre en given aktivitet, og kan siges at være proaktiv (Tanggaard, 2004: 59). I denne forbindelse påpeger Boye Andersen: *"Evaluering skal ikke primært bruges til at måle læreprocesser, men til at skabe læring."* (Andersen, 2003: 101).

### Læring

Ifølge Dewey er læring først og fremmest et ontologisk spørgsmål snarere end et epistemologisk problem, idet det handler om at vokse som menneske: det er en kontinuerlig rekonstruktion af erfaring,

hvor læringens mål og proces er en og samme ting. Læring er ikke en slags forberedelse til et fremtidigt liv, men en livsproces, idet mennesket hele tiden er i vækst (Elkjær, 2005: 88). Det er på baggrund heraf et grundvilkår for mennesket at lære. Læring hænger for Dewey nøje sammen med erfaring, hvilket jeg kommer ind på i det følgende afsnit.

Ifølge John Dewey går en reel læreproces i gang, når eksisterende vaner og betydninger ikke længere er brugbare; man bliver nødt til at gøre op med tidligere erfaringer og udforske nye muligheder, og hermed går en læreproces i gang (Elkjær, 2005: 81). Traditionelt har man omtalt Deweys syn på læring ved ordene "learning by doing", idet Dewey så pragmatisk på læring; man lærer ved at handle, ved at gøre noget (Ibid.: 81). Tænkning er dog også en handling, hvorfor man ikke fysisk behøver gøre noget.

Ifølge Lave og Wenger er læring en dimension ved social praksis (Lave/Wenger 2003: 44). Al læring er situeret, hvilket vil sige, at "*læring er et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis*" (Lave/Wenger 2003: 33). Læring handler ifølge den her formulerede definition ikke om internalisering af viden; der er ikke tale om en dikotomi mellem individ og verden, men snarere en dualitet (Wenger, 2004: 77-88). Wenger taler om dualiteten mellem deltagelse og tingsliggørelse, idet de på én gang både forudsætter og muliggør hinanden (Ibid.: 82). Tingsliggørelse muliggør en forhandling af mening, og deltagelse er forudsætning for denne forhandling.

Både Dewey og Wenger ser læring som en kontinuerlig proces. Wenger ekspliciterer dette ved at beskrive praksisfællesskabet som arena for en kontinuerlig gentilpasningsproces mellem erfaring og kompetence (Wenger, 2004: 163). Dewey taler om princippet om erfaringens kontinuitet, som foregår i samspillet mellem de indre og de objektive vilkår, hvilket Dewey tilsammen og i deres vekselvirkning kalder for en *situation* (Dewey, 1974: 54).

## Erfaring

Som en forlængelse af ovenstående kan man tilføje, at erfaring ifølge Dewey ikke er et punkt i tiden, hvor lynet slår ned. Erfaring er derimod et produkt af en løbende transaktion mellem organisme og omverden (Brinkmann, 2006: 68). Erfaring er et samlet begreb for den proces, hvor vi som mennesker aktivt griber ind i verden og mærker konsekvenserne af denne indgriben. Både verden og mennesket forandres i processen (Ibid., side 67). Man kan ifølge Dewey ikke se erfaring som noget helt personligt, der ligger som en lille boks af handlinger og oplevelser, man har lagret gennem livet, og som man så kan tage frem og bruge, når man har lyst eller brug for det. Erfaring skal derimod forstås som et bredere kulturelt begreb (Elkjær, 2005: 93), og med en forståelse af subjektet som værende i verden, netop på

grund af den kontinuerlige relation mellem subjekt og verden; subjektet både påvirker og påvirkes (Elkjær, 2005: 95).

Erfaringer kan være positive og negative. En erfaring, som hindrer én at få ny erfaring, er negativ. En negativ erfaring kan også være af en sådan art, at den har tilbøjelighed til at låse én fast i en gænge, hvilket indsnævrer muligheden for at skabe nye erfaringer (Dewey, 1974, side 40). Enhver erfaring lever videre i en ny erfaring, hvilket Dewey benævner som det erfaringsmæssige kontinuum (Ibid., side 41).

Ifølge Wenger handler praksis om mening som en hverdagserfaring, hvilket vil sige, at mening i wengersk forstand er en erfaring (Wenger, 2004: 66). Mening opstår i forbindelse med meningsforhandling, som er et samspil mellem to konstituerende processer; deltagelse og tingsliggørelse, der som før nævnt udgør en dualitet (Ibid.: 66). Meningsforhandlingsprocessen er ikke en statisk størrelse, men skal ses som en kontinuerlig proces, idet den er en kilde til både kontinuitet og diskontinuitet (Ibid.: 109). Lærerne investerer praksis i både deltagelse og tingsliggørelse; de opretholder praksis gennem en forankring af deres identiteter i hinanden og i det, de foretager sig sammen, men også gennem udvikling og implementering af redskaber, udtryk og begreber, som man kan have en tildens til at reproducere. Det kan dog ikke undgås, at der skabes diskontinuiteter, idet der både er en naturlig udskiftning af medlemmer i forbindelse med ansættelse af nye lærere og pensionering af andre og en indførelse af nye ting, tanker og redskaber, idet man ikke kan isolere et praksisfællesskab omkring dens egen lille kerne; den vil altid være placeret i en kontekst, hvilket betyder, at den ikke kan eksistere uden at blive påvirket på forskellig vis (Ibid.: 109). Dette leder mig videre til en belysning af begrebet '*refleksion*', idet jeg først vil redegøre for Deweys syn på refleksion som initieret af en *forstyrrelse*; hvad man også kunne kalde en *diskontinuitet*, hvormed jeg ser, at Deweys begreb om refleksiv tænkning kan komplementere Wengers *meningsforhandling*.

## Refleksion

Refleksion er en måde at tænke på, som adskiller sig fra uvilkårlige tankestrømme og dagdrømme ved ifølge Dewey at kunne opdeles i to faser: 1) en tilstand af tvivl, tøven eller en forvirring i forhold til en situation, hvilken tænkningen udspringer af, 2) en handling præget af søgen og undersøgelse for at finde frem til noget, der kan fjerne tvivlen og stoppe forvirringen (Dewey 2009, side 20). Dewey inddeler endvidere den refleksive tankeproces i fem trin: 1) En oplevet besværlighed, 2) intellektualisering i form af en nærmere bestemmelse af de forhold, der udgør problemet, 3) formulering af løsningsforslag, 4) udarbejdelse af ræsonnementer og 5) en test af løsningsforslagene (Dewey, 2009: 95). Faserne er opstillet i nummerrækkefølge, men reelt følger de ikke nødvendigvis efter hinanden i den fastlagte rækkefølge.

Det er vigtigt for den refleksive tænkning, at man formår at forblive i tilstanden af tvivl eller forvirring og ikke overgiver sig til en nem løsning, førend man har foretaget en grundig undersøgelse af problematikken. I denne forbindelse taler Dewey om forskellige holdninger, der bidrager til, at man er parat til at tænke refleksivt: fordomsfrihed, ansvarlighed og helhjertethed (Dewey 2009, side 34-36). Det er vigtigt, at ville og turde lytte til andre mulige løsninger på et problem, andre opfattelser, selv om det kan betyde, at man må erkende, at der kan være fejl i opfattelser, som har betydet meget for en. Helhjertethed kan være svær, idet man i en arbejdssituation kan blive sat ind i en problematik, som ikke direkte har med en selv at gøre. Man kan på overfladen være interesseret, men inderst inde rode med tanker, som er mere tillokkende. Man bør ydermere være ansvarlig i forhold til at få gennemført det arbejde, man har påbegyndt, selvom det kan være svært at se meningen i, at problematikken løses.

Efter disse teoretiske redegørelser vil jeg bevæge mig over i metodebeskrivelserne for casestudiet og fokusgruppeinterviewet.

### **Metode for casestudiet**

Jeg vil foretage to observationer som belysning af casestudiet. Datamaterialet vil jeg efterfølgende vurdere i forhold til de opsatte problemstillinger og den teori, jeg har valgt at tage udgangspunkt i (Kristiansen/Krogstrup, 1999: 170). Denne vurdering kan betragtes som en hermeneutisk proces, idet jeg vil forsøge at læse generelle egenskaber og sammenhænge ind i mit datamateriale.

Observationen vil som oftest være en tilgang til generering af nonverbal adfærd, hvilket også vil være tilfældet i mine planlagte observationer, dog vil jeg især bruge lyttesansen og i den forbindelse bruge et hjælpemiddel i form af min diktafon.

Observationerne vil være det egentlige indledende arbejde med generering af empirisk materiale på skolen. Herefter vil jeg foretage et fokusgruppeinterview med deltagerne fra observationerne. Observationerne og interviewet udgør min officielle dataindsamling, men derudover har jeg haft en del uofficielle samtaler med kollegaer fra skolen og andre skoler, samt kollegaer på universitetet og UCN. Disse uofficielle samtaler er ikke optaget på diktafon eller nedskrevet i andet end sporadiske noter, men de udgør ikke desto mindre en ikke uvæsentlig del af min erfaring og dermed den forforståelse, jeg går til tolkningen af datamaterialet med.

Deltagerne i observationen vil være allerede eksisterende LP-grupper. De er informeret om, at jeg er med til deres møde, og at jeg i øvrigt optager denne på diktafon. De er yderligere klar over, at jeg arbejder på mit endelige eksamensprojekt, og at det handler om LP-modellen. Jeg har skrevet en mail til lærerne og deri informeret dem om projektet i meget kort form. Jeg har opfordret dem til at stille

spørgsmål, skulle der være tvivl om eller interesse i projektet. De ved også, at jeg efter eksamen vil fortælle dem om min undersøgelse.

Jeg observerer i naturlige omgivelser, hvilket vil sige, at den kontekst, jeg træder ind i, allerede eksisterer, og at jeg vil befinde mig i feltet på feltets præmisser. Observationen vil være relativt ustruktureret, idet jeg ikke sætter dagsordenen for mødet; deltagerne arbejder med LP-modellen, men indholdet kommer an på deltagerne. Jeg har dog valgt at lægge observationen på et møde, hvor de er ved afslutningen af en proces og dermed skal til at evaluere, idet det er det, der er mit fokus i projektet. Jeg vil søge at gå til observationen med et åbent og eksplorativt sind, men jeg er meget bevidst om, at jeg har min forforståelse med mig, og at jeg har et bestemt sigte med observationen, idet jeg arbejder ud fra en allerede fastlagt problemformulering. Denne forforståelse er det eneste, jeg vil tage med mig foruden diktafon og notatredskaber; der vil ikke være et skema, der skal udfyldes eller en observationsguide, der skal følges.

Ifølge Max Weber vil man altid observere sine omgivelser ud fra subjektive relevanskriterier (Kristiansen, 1999: 52). Jeg observerer ikke objekter, men subjekter, der tolker deres egne erfaringer og iagttagelser. Disse subjekter agerer i et subjektivt meningsunivers, hvilket jeg som undersøger igen foretager en fortolkning af. Jeg har som intern undersøger umiddelbar adgang til dette meningsunivers, idet vi agerer indenfor den samme overordnede kontekst; skolen og arbejdet med LP-modellen (Kristiansen, 1999: 57).

Idet jeg foretager en undersøgelse i en kontekst, som jeg til daglig selv er en del af, kan der stilles spørgsmål til, om jeg både kan være deltager og foretage observationerne med et forskningsmæssigt sigte. Ifølge George Simmel må man søge at opnå en balance mellem nærhed og distance ved at påtage sig rollen som den fremmede (Kristiansen, 1999: 72). Umiddelbart tolker jeg dette begreb således, at jeg så vidt muligt vil forsøge at observere grupper, som jeg ikke direkte er en del af til daglig; der tages problemstillinger op, som jeg ikke kender til. Jeg vil desuden ikke være en del af det arbejde, lærerne foretager. Jeg er observant på mødet, lærerne kender mig, men de ved også, at jeg også er en del af en anden kontekst, nemlig en videregående uddannelse.

Problematikken i den kvalitative undersøgelse, og altså her casen, er, at det oftest siges, at man ikke kan generalisere ud fra en enkelt case (Flyvbjerg, 2010: 463). Dette er en problemstilling, jeg forholder mig til i diskussionen af datakvalitet. Det siges, at videnskab blandt andet handler om at kunne generalisere, og jeg er meget interesseret i, at den viden jeg genererer i mit projekt skal kunne anvendes eksternt. Casestudiet genererer ikke objektiv viden, har garanteret en del bias og pålideligheden kan sik-

kert diskuteres. Det er dog en vej til viden, selv om vejen er støjende og med risiko for fejl og skævheder (Flyvbjerg, 2010: 468). Jeg forventer ikke, at min undersøgelse skal bevise, hvordan lærere og pædagoger arbejder med evaluering i deres egen praksis, derimod har jeg en forventning om at lære noget af den måde, hvorpå lærerne i mit casestudie evaluerer.

I forhold til valg af teori er casestudiet interessant. Ifølge Lave og Wenger er al læring situeret; her tænker jeg både på lærernes læring i praksisfællesskaberne og min egen læring. Ifølge Dewey er verden foranderlig. Casestudiet genererer kontekstbunden og konkret viden, hvilket ifølge Flyvbjerg og jeg selv er mere værdifuld end den nyttesløse søgen efter forudsigende teorier og universalbegreber (Flyvbjerg; 2010: 468).

Observationerne og analysen af disse vil være udgangspunkt for udarbejdelse af interviewguide til et kvalitativt interview i form af et fokusgruppinterview, for hvilket jeg vil redegøre for metoden i det efterfølgende afsnit.

## Metode for interview

Jeg har valgt at foretage et fokusgruppinterview. Et sådan interview forstås som en metode inden for forskning, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring det emne, jeg som forsker har bestemt (Halkier, 2003: 11). I den forbindelse er det vigtigt, at deltagerne ikke er alt for homogent sammensat eller alt for heterogent (Halkier, 2003: 31). Deltagerne arbejder på samme skole og med elever på nogenlunde samme klassetrin. De har desuden arbejdet med LP-modellen gennem snart fire år, hvoraf en af lærerne dog har været på barsel i mellemtiden. På baggrund af denne betragtning er det en relativt homogen gruppe, jeg har valgt at samle. Når jeg siger 'relativt' hentyder jeg til lærernes erfaringsgrundlag, som er vidt forskellig; der er således lærere, der har været på skolen i henholdsvis fire til tredive år. Derudover har alle lærerne været igennem det samme kursusforløb, men to af lærerne har været igennem yderligere et kursus i forbindelse med uddannelsen som tovholder. Dette forhold mellem ligheder og forskelle i gruppen, har jeg en formodning om, vil være med til at skabe en god interaktion omkring emnet. Jeg tænker her på begreber som *forstyrrelse* og *diskontinuitet*, hvilket jeg har redegjort for i forbindelse med begrebsdefinitionerne som belysning af min forforståelse.

Jeg har i interviewet valgt at samle de to grupper, således der er syv deltagere i interviewet. Dette har jeg valgt, idet "*Det er den sociale interaktion som er kilden til data*" (Halkier, 2003: 16). Deltagerne vil i denne form for interview kunne spørge ind til hinandens erfaringer med og forståelser af arbejdet med modellen, hvilket kan producere en viden om kompleksiteten i den sociale praksis, som jeg som forsker måske ikke ville kunne få frem i et individuelt interview (Ibid.: 17). Deltagerne opfordres til at spørge



ind til hinandens udtalelser undervejs i interviewet og kommentere herpå. Idet jeg interviewer deltagere fra observationerne, har jeg mulighed for at få ekspliciteret de erfaringer, de har i forhold til arbejdet med LP-modellen. Jeg har mulighed for at spørge ind til de rutiner og vaner, de har til arbejdet hermed, hvilket kan ses som en forstyrrelse, der kan indlede reflektiv tænkning (Dewey, 2009: 20).

Jeg bruger analysen af observationerne som udgangspunkt for udformningen af interviewguiden, idet jeg gennem arbejdet med analysen har fået en fornemmelse af, hvilke erfaringer og forståelser af feltet der kan være interessante at spørge ind til i forhold til problemformuleringen. Jeg har med fokusgruppeinterviewet en mulighed for at undersøge, om min analyse af observationerne stemmer overens med de forståelser og tolkninger, lærerne selv foretager.

### Strukturering af interviewet

Jeg har valgt at strukturere interviewet således, at spørgsmålene er forholdsvis åbne, således der er rum til deltagernes egne perspektiver og til interaktionen deltagerne imellem. Der er dog særligt i slutningen af interviewet en strammere styring, idet jeg vil være sikker på at få indsamlet data, der kan belyse min problemformulering. Halkier kalder denne tilgang til fokusgruppeinterviewet for tragtmodellen, idet man begynder forholdsvis åbent og slutter med en strammere styring (Halkier, 2003: 45). I min interviewguide spørger jeg derfor først ind til lærernes oplevelse i forhold til arbejdet med modellen og slutter med et mere teoretisk inspireret spørgsmål, idet jeg er interesseret i, hvordan lærerne definerer evaluering<sup>5</sup>. Jeg har mest fokus på indholdet, men jeg er ligeledes opmærksom på, at der kan ligge en betydning i interaktionen; der gives med de åbne spørgsmål plads til, at lærerne selv præger denne.

Interviewet er planlagt til at vare en time, hvilket er besluttet ud fra en vurdering af, hvor lang tid det vil tage at svare på de spørgsmål, jeg har formuleret og med hensyn til, at der skal være plads til, at lærerne kan diskutere og stille spørgsmål til hinanden. Der ligger desuden i beslutningen et hensyn til, at lærerne bruger deres fritid på interviewet.

Jeg har som forberedelse til interviewet sendt interviewguiden til lærerne, således de har mulighed for at forberede sig på, hvad jeg gerne vil ind på. Jeg har valgt et lokale ud, hvor lærerne ofte har møder. Der er i dette lokale ro til at tale sammen uden at blive forstyrret, hvilket også er en fordel i forhold til lydoptagelsen. Jeg har sørget for, at lærerne skal føle sig velkomne og værdsatte ved at dække bordet med servietter og kopper, stearinlys og en blomst. Der er te, kaffe og vand og desuden chokolade i skåle på bordet.

---

<sup>5</sup> Se bilag 2, interviewguide.

Jeg begynder interviewet med at byde velkommen og fortælle om interviewet. De lærere, der ikke har skrevet interviewguiden ud får denne udleveret. Jeg fortæller, at interviewet tager en times tid, at der er væske og lidt spiseligt til dem, at de gerne må kommentere på hinandens udsagn, og at interviewet optages på lyd. Jeg gør dem desuden opmærksomme på, at jeg transskriberer materialet efterfølgende, og at de deltager anonymt; jeg udelader navne og andre genkendelige ting i transskriberingen. De får mulighed for at læse transskriberingen igennem og kommentere på denne.

Jeg er under interviewet moderator, hvilket vil sige, at jeg forsøger at facilitere deltagerne sociale interaktion i gruppen frem for at kontrollere den (Halkier, 2003: 55). Jeg spørger ind til udsagn, der kan lægge op til diskussion, forsøger at samle op undervejs og få lidt talende deltagere med ved at høre om deres erfaringer eller synspunkter i forhold til noget, der er blevet sagt. Jeg er opmærksom på, at der er en fare for, at jeg, idet jeg arbejder på samme skole og med stort set samme referenceramme, ikke får spurgt ind til selvfølgeligheder, fordi jeg forstår for meget af, hvad deltagerne tager for givet (Halkier, 2003: 54). Dette forsøger jeg at tage hensyn til under interviewet, idet jeg husker på min rolle som forsker.

### **Transskribering**

Efter interviewet skal datamaterialet omformes til tekst gennem en transskribering, således det bliver tilgængeligt for min analyse (Malterud, 2006: 77), dette er ligeledes gjort i forbindelse med observationerne. Jeg er opmærksom på, at teksten kun er et billede af virkeligheden, ikke virkeligheden selv, idet der i skriveprocessen kan gå mening tabt, eller meningen kan blive forvrænget undervejs. Jeg skriver ikke direkte ned, hvad lærerne har sagt, idet formålet med transskriberingen er at formulere en sådan tekst, der bedst muligt repræsenterer det, som informanterne havde til hensigt at sige (Malterud, 2006: 78). Den naturlige kontekst, lærerne sidder i under interviewet, er med til at give mening til mundtlige udtryk, som kan virke ufuldstændige, når de nedfældes på papir. Ligeledes kan nonverbale udtryk, deltagerne fælles repertoire og fælles virksomhed forme meningen med de verbale udtryk; mening, som ikke kan fanges på diktafonen (Ibid.: 78). Jeg sender den færdige transskribering til lærerne efterfølgende, idet jeg netop er opmærksom på disse faktorer; lærerne har mulighed for at kommentere på udsagn, som de ikke synes giver mening i skreven form. En af lærerne kommenterer i forbindelse med gennemlæsningen, at det er mærkeligt at læse, og at hendes udsagn kan virke usammenhængende. Dette er svært at undgå, når man gerne vil være så tro mod informanternes stemmer som muligt; jeg har dog redigeret så meget i udsagnene, at disse ikke latterliggøres.

## Et kritisk blik på projektet

### Valg af teori

Mit valg af læringsteori er gjort ud fra den betragtning, at der arbejdes med LP-modellen i et fællesskab; projektet handler derfor ikke kun om individuel læring, men læring generet gennem fællesskabet. Her er Wenger først og fremmest et indlysende valg. Dewey

### Diskussion af datakvalitet

I forhold til validiteten af min undersøgelse, vil jeg påpege, at mit casestudie er kontekstafhængigt, og at jeg som forsker er præget af egne fordomme, men selve tilgangen til observationerne og fokusgruppeinterviewet er mulig at replicere. Jeg har ikke haft til hensigt at skabe *'sand'* og *'objektiv'* viden i mit projekt forstået som en generaliserbar viden, der kan overføres direkte til andre kontekster. Den viden, jeg producerer, er netop kontekstbunden, men med mulighed for, at andre lærere, pædagoger, ledere og interesserede kan tolke denne viden ind i egen praksis, skabe forstyrrelse og dermed en mulighed for læring. Hermed kan det påstås, at den viden, mit projekt generer, i en vis forstand vil være generaliserbar, idet der inden for LP-landskabet er en fælles forståelsesramme i form af arbejdet med LP-modellen. Man kan tale om *analytisk generalisering*, hvilket indebærer en grundig bedømmelse af, hvordan de resultater, jeg er kommet frem til, kan være vejledende i forhold til, hvad der kan ske i en anden kontekst (Kvale/ Brinkmann, 2009: 289). Man kan således sige, at *"Det er modtageren af informationen, der afgør, om et resultat kan overføres til en ny situation"* (Kvale/Brinkmann, 2009: 290).

Der kan være bias i forhold til, at lærerne ved, at jeg bruger observationen i forbindelse med mit studie. Flere af lærerne ytrer for eksempel inden mødet, at så skal de være kloge og godt forberedte. Min tilstedeværelse kan desuden påvirke observationen, idet jeg ikke normalt sidder i netop den gruppe; jeg er et fremmed element, som lærerne skal forholde sig til.

### Etiske overvejelser

Idet jeg arbejder med LP-modellen til daglig og er meget interesseret i arbejdet med denne, da vil dette kunne påvirke mit projekt, fordi jeg kan mangle en videnskabelig distance til min undersøgelsesgenstand; LP-modellen og mine kollegaer, der arbejder med den (Brinkmann, 2010: 423).

Jeg har i arbejdet med observation og interview været opmærksom på, at lærerne har fået information om, hvad de deltager i, hvad projektets overordnede mål er, hvordan jeg undersøger, og at deres fortrolighed beskyttes. Lærerne er anonymiserede, idet jeg ikke har placeret skolen inden for et bestemt område; det er blot en skole i Danmark, der arbejder med LP-modellen ligesom de over 550 andre skoler, der arbejder med det samme. Lærernes navne er desuden slettet til fordel for numre, sådan læser

og jeg selv kan finde rundt i, hvem der siger hvad. Citater, der kan være afslørende for konteksten, er sløret så meget, at de ikke kan genkendes, idet både navne og helt specielle situationer er udeladt. Transskriptionen af observationerne er ikke vedlagt i opgaven, idet det ville være for omfattende et arbejde at sløre de mange fortrolige tekstbidder, som kunne overskride lærernes tavshedspligt. Lærerne har været meget opmærksomme på, at dette ikke måtte ske, hvorfor jeg har valgt blot at vise enkelte dele af helheden, som ikke er afslørende. For en sikkerheds skyld har en lærer, som har været særligt opmærksom på denne tavshedspligt, fået mulighed for at læse og godkende de tekstbidder, jeg har benyttet i forbindelse med min analyse.

I forhold til forskningens uafhængighed kan der være visse faldgruber, idet jeg foretager min undersøgelse på egen arbejdsplads; lærerne kender jeg, idet jeg deler lærerværelse med dem og taler med dem i forskellige forbindelser. Jeg kan på denne baggrund være særligt tilbøjelig til at lade mig påvirke af de deltagende lærere og dermed ikke opretholde en professionel distance (Kvale/Brinkmann, 2009: 93). Jeg har dog fra begyndelsen ekspliciteret min rolle som forsker over for lærerne.

Med dette er designet af mit projekt ekspliciteret, jeg vil derfor i det følgende give en introduktion til mit fokus for projektet: arbejdet med LP-modellen og evaluering i forbindelse med dette arbejde.

## **Introduktion til LP-modellen**

I det følgende vil jeg præsentere LP-modellen, idet den er mit fokus for opgaven. Jeg vil præsentere, hvorledes LP-modellen er blevet implementeret på den skole, hvor jeg foretager min undersøgelse. Jeg kaster et blik på LP-modellens systemteoretiske grundlag og bevæger mig i det sidste afsnit ind på evalueringdelen i modellen.

## **Implementering af LP-modellen**

Mange skoler i Danmark påbegyndte fra 2007 implementeringen af LP-modellen, som stammer fra Norge, og er udviklet af Thomas Nordahl. LP er en forkortelse af læringsmiljø og pædagogisk analyse. Modellen anvendes i dag af lærergruppen på mere 550 skoler i Danmark og over 100 dagtilbud<sup>6</sup>, og flere kommer til efterhånden. Modellen har til formål at hjælpe brugere af denne til at finde frem til hensigtsmæssige pædagogiske tiltag med udgangspunkt i de udfordringer, som findes i skolehverdagen.

Man påbegyndte i 2008 implementeringen af LP-modellen på den mellemstore skole, hvor jeg foretager min undersøgelse. Implementeringen er forløbet over en periode på tre år, hvor alle lærere og pæda-

---

<sup>6</sup> [www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Landkort.aspx](http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Landkort.aspx)

goger er blevet uddannet til at benytte modellen i deres hverdag. Uddannelsen bestod af fire kurser, som var baseret på e-learning med feedback fra en vejleder fra PPR<sup>7</sup>. Hvert af disse kurser havde en varighed af cirka to timer, hvor deltagerne skulle sidde i deres LP-grupper og løse a priori stillede opgaver. Opgaverne blev skriftliggjort og sendt til vejleder. En gruppe lærere og pædagoger fik desuden et ekstra kursus, således de kunne fungere som tovholdere i de grupper, som blev nedsat i de forskellige afdelinger på skolen.

Der har løbende været møder for alle ansatte på skolen, hvor der har været oplæg om andres erfaringer med LP-arbejdet og anvendelig teori i forbindelse med LP. Flere af møderne har været afholdt på en nærliggende skole, hvor flere skoler var inviteret. Ligeledes har tovholderne været til kurser, hvor de har fået mulighed for at udbygge deres viden om det at være tovholder. Der udbydes til stadighed kurser for blandt andet tovholdere, og der afholdes fortløbende møder for alle ansatte, selv om den egentlige 3-årige implementeringsperiode på nuværende tidspunkt er ovre. Der er således til stadighed fokus på, at de ansatte skal udvikle deres erfaringer med arbejdet med LP-modellen, selv om skolen har påbegyndt sit fjerde år som LP-skole. På skolen har ledelsen valgt, at man skal fortsætte samarbejdet med PPR, således der stadig er mulighed for vejledning. Skolens ledelse har i denne forbindelse indgået en ny samarbejdsaftale med UCN, således de fortsætter samarbejdet med blandt andet PPR i implementeringsår fire og fem. En udvalgt LP-koordinator står for de praktiske ting angående disse vejledninger. Koordinator står desuden for tre til fire årlige tovholdermøder, hvor der er mulighed for at tale om den gode historie og de ting, der ikke fungerer.

Ledelsen tilstræber at være opmærksom på at bruge LP-modellen, når der er møder med lærere og pædagoger angående problemstillinger, hvor modellen kan være et godt værktøj<sup>8</sup>. Derudover fokuseres der på synliggørelse; at modellen synliggøres på skolen i form af plakater, men også at der ved møder for grupper af eller alle medarbejdere sættes tid af til at tale om modellen på forskellige måder. Et nyt tiltag på skolen bliver, at ledelsen vil sidde med til vejledningsmøder sammen med PPR for at få en fornemmelse af, hvordan de forskellige LP-grupper fungerer. Ledelsen opfordrer til, at man arbejder med LP-modellen som en naturlig del af sit teamsamarbejde, således denne ikke kun bruges på de møder, hvor man får vejledning. Der tales om LP-modellen ved både teamudviklingssamtaler (TUS) og medarbejderudviklingssamtaler (MUS).

---

<sup>7</sup> PPR er en forkortelse af Pædagogisk, Psykologisk Rådgivning.

<sup>8</sup> Information om dette er opnået i forbindelse med uformelt interview med leder på skolen.

I det følgende vil jeg give en kort beskrivelse af LP-modellens teoretiske grundlag, for at give en forståelse af denne.

## LP-modellen og systemteori

Jeg vil her belyse, på hvilket teoretisk grundlag LP-modellen er udarbejdet; dette for at give en forståelse af modellens opbygning. Jeg analyserer ikke mine data i forhold til denne teori, da jeg er interesseret i at undersøge lærernes praksis i forhold til evaluering og kontinuerlig læring, sådan som jeg har beskrevet det i min indledning og i det teoretiske afsnit. Her ser jeg, at det kan være interessant at benytte læringsteorier, som er erfaringsbaserede, og som netop har fokus på kontinuerlig læring.

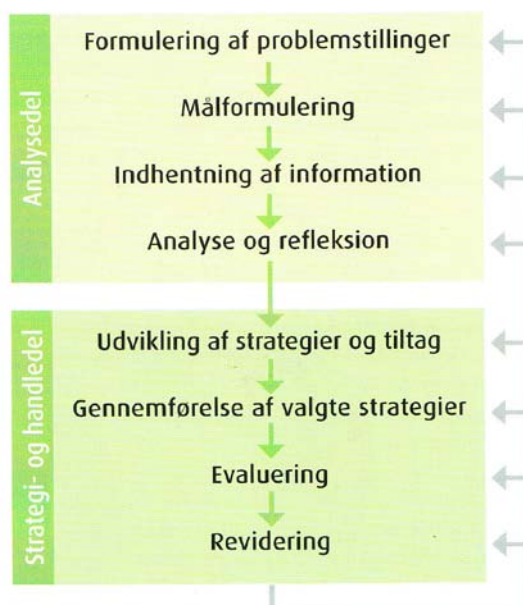
Systemteori handler grundlæggende om, at man som individ i verden lader sig påvirke og påvirker.

Ethvert system kan ifølge Stephen W. Littlejohn siges at kunne defineres ved fire ting; objekter, attributter, interne relationer og et miljø (Nordahl, 2007a: 28). Herudover kan man tale om åbne og lukkede systemer. Et lukket system har ingen interaktion med dets omgivelser, hvorimod det åbne system lader sig påvirke af og påvirker selv omgivelserne. En LP-gruppe kan siges at være et åbent system. Medlemmerne af gruppen er 'objekterne', og deres kvaliteter og egenskaber er deres attributter. Gruppen formes af den interne relation, der er i gruppen og af det miljø, de færdes i; skolen, de andre kollegaer, det danske skolesystem. Medlemmerne af gruppen er ikke isoleret i gruppen, men de er en helhed, fordi hvert medlem relaterer sig til hinanden (Ibid.: 28).

LP-modellen tager udgangspunkt i denne tanke, idet man ikke blot ser på enkeltindivider, når man arbejder med problemstillinger i læringsmiljøet; man kigger i stedet på de faktorer i miljøet, som er med til at opretholde adfærdsmønstre, som ikke er hensigtsmæssige for et godt læringsmiljø. Lærerne opererer i et komplekst system. Hver af eleverne færdes i forskellige miljøer, hvor der forventes forskellige ting af dem i forhold til adfærd og kunnen. Der er således forskellige variable, som kan påvirke hinanden. Det er svært for lærerne at påvirke et miljø, som de ikke selv færdes i; elevens hjem, hvorfor fokus må være på de faktorer på skolen, der har indflydelse på elevens læring og adfærd. Lærerne må skille disse faktorer fra helheden og analysere disse enkeltvis, men med tanke på, at hver del er en del af en helhed. Man kan kalde denne form for analyse for multivariabel analyse (Nordahl, 2007a).

LP-modellen er sat op sådan, at lærerne ledes ind i en sådan analyse og opfordres til at give tid til at forholde sig til de forskellige opretholdende faktorer; faktorer, som er med til at opretholde et bestemt miljø eller en bestemt adfærd hos enkeltelever eller grupper af elever. Mange faktorer påvirker læreprocessen, idet man netop er en del af en helhed. Hvis enkelte dele ikke fungerer, kan det påvirke helheden i negativ retning. Lærerne har med LP-modellen fået et redskab, som kan hjælpe dem til at blive

opmærksomme på de ting i elevernes og for så vidt også deres eget læringsmiljø, som gør, at dele af helheden ikke fungerer optimalt, og gennem en analyse finde frem til tiltag, der kan være medvirkende til at få delene til at fungere i helheden igen. Der er tale om et inkluderende miljø, hvor man ikke blot kan fjerne eller udskifte de dele, der ikke fungerer optimalt, sådan som man ville gøre med en maskine (Nordahl, 2007a).



Systemperspektivet indeholder ifølge LP-modellen i hvert fald tre perspektiver, som kan anvendes i arbejdet med analysen. Disse tre perspektiver benævnes; kontekstperspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet. Perspektiverne giver sammen med systemperspektivet et grundlag for at forstå den interaktion, der foregår mellem elever og de givne omgivelser på skolen (Nordahl, 2007a: 37).

## Evalueringsdelen i LP-modellen

### Hvordan lærerne bør evaluere

I hæftet *Arbejdet med LP-modellen* er det beskrevet, hvordan lærerne bør evaluere deres arbejde med modellen, hvilket jeg vil redegøre for i dette første afsnit.

Lærerne bør allerede to til fire uger efter, at de har påbegyndt gennemførelsen af tiltag, foretage en evaluering af det arbejde, de har lavet indtil nu. Det fordres, at man har skrevet noter til det, der er foregået under gennemførelsen af tiltag, således der er et informationsgrundlag for de forskellige processer i evalueringen (Nordahl, 2007b, 33). Man kan i princippet foretage en evaluering efter samtlige punkter i modellen, sådan som det også vises i modellen, idet pilene peger tilbage fra evalueringspunk-

tet til de andre punkter. Der lægges dog først og fremmest vægt på, at det er hensigtsmæssigt at vurdere, hvorvidt gennemførelsen er gået godt (Ibid.: 34). Hertil kan man spørge: *"Er alle tiltagene blevet gennemført? Er de gennemført kontinuerligt og på en systematisk måde? Hvilke faktorer har været til hinder for gennemførelsen af tiltagene?"* (Ibid.: 34). Er tiltag ikke blevet gennemført opfordres der til, at lærerne spørger ind til, hvorfor dette ikke er sket. Ud over en vurdering af gennemførelsen vil det være vigtigt at vurdere resultaterne af disse, hvortil man kan spørge: *"Er de udfordringer eller problemer, lærerne stod over for, blevet reduceret? Har der været en positiv udvikling? I hvilket omfang er målene blevet nået?"* (Ibid.: 34). Får lærerne ikke forholdsvis hurtigt positive resultater på de tiltag, de har gennemført, da vil det være nødvendigt at vurdere, hvorvidt de valgte tiltag har været hensigtsmæssige i forhold til de opretholdende faktorer. Her bliver det således nødvendigt at evaluere de andre punkter i LP-modellen, som man har arbejdet med.

### Kommentar

Jeg vil i det følgende knytte en kommentar til ovenstående redegørelse for, hvordan lærerne bør evaluere deres arbejde.

Modellen lægger, som jeg ser det, op til, at lærerne foretager en formativ evaluering frem for en summativ. Den formative evaluering har læring som sigte, hvilket jeg finder interessant i forhold til min problemformulering.

Umiddelbart kan strukturen under evalueringen af LP-arbejdet være udfordrende, idet det er svært at sige helt konkret, hvad det er, der skal evalueres. Arbejdet med modellen foregår i en kompleks virkelighed, idet alle elever er forskellige og interagerer i en hverdag, der er under konstant forandring. Man kan ikke regne med, at den problemstilling, man tager op på et møde, er den samme et par uger efter. Denne form for problematik kan kategoriseres som et vildt problem; man kan ikke klart definere målet, og der er derfor ikke klare succeskriterier for, hvornår den bedste løsning er fundet. Et tamt problem ville i forhold hertil have en optimal løsning, som både er objektiv og målbar. Det vilde problems optimale løsning vil være baseret på en normativ vurdering, altså afhængig af de lærere, der foretager vurderingen (Krogstrup 2006: 26). Det anbefales i grundbogen til arbejdet med modellen, at man opstiller 'åbne' mål, idet 'lukkede' mål kan blive for stærkt styrende for arbejdet (Nordahl, 2007b: 18).

Når man ser tilbage på begrebsdefinitionen af evaluering i dette projekt, vil ordet "systematisk" dukke op. Hermed menes, at evalueringen ikke skal være en rodet snak om, hvad man synes om den problematik, man har arbejdet med. Evalueringen må nødvendigvis være struktureret og systematiseret. Lærerne er værdidommere. Der er en værdidimension i evalueringens definitionen, sådan som Vedung opstil-



ler den, idet man kan sige, at evaluering er en vurdering. Det er lærerne, der skal være dommere for, hvilke værdier de vil evaluere deres arbejde ud fra. Denne opgave kan være kompleks, fordi de forskellige lærere kan have forskellige definitioner på, hvad et godt læringsmiljø er og på den gode løsning på problemstillingen (Dahler-Larsen, 2006: 21).

Med denne præsentation af LP-modellens implementering, teoretiske udgangspunkt og evalueringsdel er forforståelsen af mit empiriske arbejde grundlagt. Jeg vil derfor i det følgende afsnit påbegynde arbejdet med casestudiet.

## Casestudiet

I dette afsnit vil jeg belyse to cases, som jeg har valgt ud på den skole, hvor jeg indsamler min empiri. Jeg har i forbindelse hermed valgt at foretage en observation af hver af grupperne, som jeg vil præsentere her, inden jeg påbegynder min analyse. Udvælgelsen af de to cases har baseret sig på en interesse for, hvordan grupperne har foretaget deres evaluering af arbejdet med LP-modellen. De to grupper, jeg har fået mulighed for at observere har således skullet i gang med dette, og de har ligeledes påbegyndt arbejdet med at formulere problemstillinger og målformulering for en ny sag, hvilket jeg med min forståelse for evaluering bedømmer interessant.

### Første case

Denne LP-gruppe består af lærere fra en specialklasse og desuden lærere fra 6.klassetrin. Et par af eleverne fra specialklassen er i nogle timer integreret ud i 6.klasse, og et par elever fra 6.klasse modtager støtte fra speciallærerne, hvorfor alle lærere har lidt kendskab til hinandens elever. En del af LP-gruppen har arbejdet tæt sammen igennem en årrække. Der er kommet et par nye lærere til i indeværende skoleår. Da jeg observerede var der dog et par lærere, der var fraværende af forskellige årsager. Jeg hæfter mig umiddelbart ved, at tre af lærerne på mødet har en lang erfaring indenfor deres fag, og at den fjerde lærer har en noget kortere erfaringsbaggrund. De tre erfarne lærere har arbejdet sammen i en årrække, idet de er tilknyttet kompetencecentret. Den fjerde lærer er ny i gruppen, og har ikke arbejdet så længe med LP-modellen, da hun har været på barselsorlov og netop er kommet tilbage på arbejde efter sommerferien. Referat skrives både i hånden i form af noter og mere udførligt i et tekstprogram på computer; dette gør den yngste af lærerne på dette møde. Lærerne plejer dog at skiftes til at skrive referatet. Sagerne, de tager op på mødet, handler om elever, der har mest med specialklassen at gøre.

## Anden case

Denne gruppe består af tre lærere, som alle har en lang erfaringsbaggrund. En lærer har længere tid som lærer bag sig end de andre. Gruppen har valgt en anden tilgang til at skrive referat, idet de bruger et smartboard og et program, der hedder 'Mindmeister'. Her er der mulighed for at alle i gruppen kan følge med undervejs i det, der bliver skrevet, og hvor de er kommet til i modellens faser. Lærerne vælger én ud, som skriver ned undervejs, men de hjælpes ad med formuleringerne. Der er en del snak om teknikken undervejs; dels fordi de ikke helt behersker brugen af programmet, og dels fordi programmet driller. Det er forholdsvis nyt, at de har taget programmet i brug. Sagerne, som lærerne taler om på mødet, har mest med en årgang at gøre, som det tredje medlem ikke kender så godt.

Denne beskrivelse af de to cases bruger jeg i forbindelse med analysen, idet der kan være ligheder i og forskelle på grupperne; dette er jeg opmærksom på i arbejdet med analysen. Jeg vil i det næste afsnit påbegynde analysen af mit casestudie

## Analyse af casestudiet

Målet med min analyse er en beskrivelse af de fund, jeg har gjort i forbindelse med observationerne og analysen heraf, som kan give farve og nuancer og give en indsigt, som jeg ikke havde før, jeg gik i gang. Casestudiet analyseres, således hver af de to cases står hver for sig; jeg vil dog i den afsluttende diskussion forsøge at se dem ud fra en komparativ vinkel.

De kvalitative data, som jeg har indsamlet gennem mine observationer, indeholder mange informationer, som kunne være interessante at arbejde med. Jeg ser blandt andet en gruppedynamik, som er meget forskellig i de to LP-grupper og relationer lærerne imellem. Mit fokus er på, hvordan lærerne evaluerer deres eget arbejde. Gruppedynamikken og relationerne kan i den sammenhæng dog også være interessant; jeg har under læsningen af transskriptionen nedskrevet temaet "fællesskab", hvilket i høj grad henleder til disse begreber. Dette tema bliver ikke en 'overskrift' i forbindelse med analysen, men der er dog fokus på betydningen af fællesskabet, idet jeg benytter Etienne Wengers begreb om *praksisfællesskaber*.

Jeg har gennem arbejdet med analysen fundet frem til fire koder, som jeg i dette afsnit vil analysere. Jeg er opmærksom på, at jeg med min forforståelse sikkert vil finde nogle andre ting, end eksempelvis en psykologistuderende ville finde. Jeg vil i analysen først belyse case 1, derefter case 2. Efterfølgende vil jeg til sidst rekontekstualisere analysen. Analysen af observationerne vil jeg sammen med analysen af interviewet diskutere i et afsluttende diskussionsafsnit.

Jeg har til hver af koderne i analysen lavet en tekstboks, hvori de meningsbærende tekstbidder indsættes. Jeg har til hver tekstbid skrevet en reference til transskriberingen, hvilken dog ikke er vedlagt som bilag grundet det fortrolige indhold. Referencen er med som en indikator på, hvor i observationen tekstbidderne hører hjemme og i øvrigt som en hjælp for forfatteren.

## Case 1

### Opfølgning

I materialet tales om to sager; den ene sag følger lærerne op på og lægger til sidst til side, den anden sag påbegyndes. Jeg vil i dette analyseafsnit se nærmere på den første sag.

Lærerne påbegynder LP-mødet ved at henvise til, hvad de arbejdede med sidst og at opridse, hvad de forskellige medlemmer af gruppen skulle sørge for at gøre inden mødet. Det er mest tovholder (1), der spørger ind, og én af de mere erfarne lærere (2), der melder tilbage. Den erfarne lærer er desuden klasselærer til den elev, der tales om. Det betyder i dette tilfælde, at det er hende, der har haft mest med sagen at gøre. I rammen nedenfor har jeg valgt tekstbidder ud, der handler om opfølgning:

1: Nå, sidste gang startede vi op på... Vi skulle have kigget på... Det er det, vi kører videre med nu. (Case 1, linje 5-7)

1: Okay, i hvert fald var der nogle ting, som var med i forhold til informationsindhentningen... det var dig (2), der som klasselærer havde noget. Under tiltag og strategier var der de ting, som skulle undersøges i første omgang. (2), vil du tage det, som du skulle undersøge? Ellers skal vi prøve at finde nogle flere ting omkring eleven, og ellers er det meningen, at vi skal drage en ny elev ind, som vi får op og køre. (Case 1, linje 10-13)

2: Ja. Hvis jeg lige starter med... Min kollega har meldt tilbage, at... Det jeg så skulle undersøge var blandt andet, at... Lige nu står det sådan til, at... (Case 1, linje 18-33)

1: Er der nogen ting, vi ikke har fået at vide om eleven, som kan bringe os videre? (Case 1, linje 161)

1: Er vi så ikke nogenlunde derhenne, hvor vi... Er det så ikke, hvad vi kan i forhold til den her sag lige nu? Er der mere? (Case 1, linje 225-226)

Det er tovholders rolle at holde gruppen på sporet, således modellen følges og problemstillingen belyses. Lærerne skal have fulgt op på en sag siden sidst, det gør de ved at fortælle om, hvordan det er gået med uddelegerede opgaver i forbindelse med sagen og ved at fortælle, hvordan det går nu. Lærerne har været igennem de indledende trin i processen; formuleringen af problemet, ideer om, hvordan de skulle handle med blik for den kontekstuelle sammenhæng, dernæst en afprøvning af ideerne. Lærerne skal nu iagttage resultaterne af de indledende øvelser.

LP-modellen lægger som nævnt op til, at man skal gå tilbage til disse indledende faser for at undersøge, om man har været omkring de ting, som kan være relevant i sagen. Lærerne skal gøre sig umage for at sikre, at de har tilstrækkelige data, førend de drager slutninger og konklusioner; de kontrollerer konklusionen på sagen ved at henvise til de data, konklusionen støtter sig til (Elkjær, 2005: 122). I de ovenstående tekstbidder henvises til informationsindhentningen og tiltag og strategier. Umiddelbart er lærerne således i gang med at undersøge, om de tanker, de havde i det indledende arbejde med sagen, er valide. Ifølge Dewey er denne proces opskriften på den reflektive tænkning; at man påbegynder en undersøgelse, fordi man står i en situation, der er præget af tvivl, tøven, forvirring, hvilket kan tage afsæt i et spørgsmål, man har behov for svar på – i dette tilfælde, hvorledes eleven kan få en bedre skolegang (Elkjær, 2005: 125).

Formålet med LP-modellen i et Deweyisk perspektiv kan siges at være en styring af processen, hvilket dermed gør den mere effektiv, end hvis man som lærer selv skulle finde frem til en løsning. Her tales om den proces, det er, når man i mødet med den usikre situation tilskyndes til udforskning og kritisk eller reflektiv tænkning (Elkjær, 2005: 102).

### Refleksion

De følgende tekstbidder handler om refleksion, sådan som jeg med min forforståelse har set det. Alle fire lærere er repræsenteret, dog er det mestendels tovholderen (1) og en erfaren lærer (2), der ytrer sig.

2: Jeg fik selv et lille stik af dårlig samvittighed; når jeg har dem om mandagen, spørger jeg altid, om der er nogen, der har noget spændende at fortælle... Jeg kunne ikke lade være med at tænke på, om det havde noget med mit spørgsmål at gøre. (Case 1, linje 39-40 og 44-45)

1: Kunne man spørge forældrene...? Det kan jo være, at eleven bare glemmer, hvad der er sket i weekenden... Kan det være fordi...? Kunne man spørge om det? (Case 1, linje 66-70)

2: Jeg sidder og tænker på, om vi kan foreslå en eller anden aktivitet, som vi kan foreslå de to elever... (Case 1, linje 177)

4: Jeg er for eksempel vokset op langt ude på landet. Mine forældre har kørt meget mere bil end mine veninders forældre, men det er jo fordi, det ikke nytter noget at flytte helt derud og så ikke ville køre med sine børn (Case 1, linje 146-148)

2: Hvis det nu er rigtigt, at eleven også går til billedskole, så må det være fordi, eleven er lidt kreativ – kunne man foreslå noget kreativt? (Case 1, linje 190-191)

4: Det er ikke noget, forældrene gør for at beskytte eleven mod det nederlag, det kan være, at sådan en ting ikke lykkes? (Case 1, linje 217-218)

3: Jeg undrer mig bare over, hvad det er, der gør, at sådan en elev har sådan nogle barrierer over for alt, der har at gøre med at lære at læse. (Case 1, linje 328-329)

Lærerne viser i de ovenstående citater en undring i forhold til problemstillingen. Denne undren kommer til udtryk i forskellige former for spørgsmål. Lærerne kan i arbejdet med problemstillingen siges at møde en usikker situation. De stiller spørgsmålene til både sig selv og til hinanden, idet de arbejder på at løse den vanskelighed, de har taget op på mødet. LP-modellen i sig selv lægger op til, at lærerne i fællesskab kan arbejde med de problemstillinger, som viser sig som oplevede møder med vanskelige situationer i hverdagen, der kan være i konflikt med erfaringen. Lærerne begynder med at definere denne situation, hvorefter de gennem udforskning forsøger at finde frem til en løsning (Elkjær, 2005: 96).

Problemstillingen handler i det ene tilfælde om en elev, der har svært ved at fungere socialt, i det andet om en elev, der ikke har lyst til at lære at læse. I det første tilfælde er en lærer blevet påvirket emotionelt, idet hun oplever, at eleven reagerer i en negativ retning på en ting, hun gør som lærer: *"Jeg fik et stik af dårlig samvittighed..."*. Den emotionelt oplevede vanskelighed udforskes nu bevidst i det systematiske arbejde med punkterne i LP-modellen. Udforskningen af situationen kan være et middel til at skabe mening, hvilket lærerne arbejder med gennem aktivering af tidligere erfaringer med lignende situationer. En lærer har en ide om, at forældrene kunne være en hjælp i løsningen af problematikken: *"kunne man spørge forældrene...?"*, en anden lærer associerer det at gå i billedskole med at være kreativ, hvilket danner grundlag for en hypotese, der kan blive endnu en mulig løsning. Den emotionelle erfaring, som læreren har fået, gøres gennem denne proces til en læringserfaring, som efterfølgende kan indgå i løsningen af andre problematikker (Elkjær, 2005: 96).

Den lærer, der i databoksen er givet tallet 4, sidder sammen med tre andre lærere, som har arbejdet sammen længe, idet de alle tre gennem flere år har været tilknyttet kompetencecentret. Lærer 4 er en forholdsvis ny lærer med cirka fire års erfaring. Hun har desuden for nylig været på barsel og har været en del af LP-gruppen i mindre end et år. Hun deler derfor ikke 'fortid' med de andre lærere, idet hun ikke har været en del af gruppen så længe, og idet hun har haft en pause fra skolen og dermed arbejdet med LP-modellen. Ser man på de associationer, hun får, da de taler om en elevs fattige sociale liv, kan man sige, at hun investerer i kontinuitet, fordi den kan forbinde hende til en historie, hun ikke er en del af. De tre andre lærere har en årelang erfaring bag sig, hvilket hun forsøger at kompensere for ved hjælp af inddragelse af erfaringer fra en anden praksishistorie (Wenger, 2003: 183).

Medlemskabet af dette praksisfællesskab er kun en del af hendes liv og identitet; man former ikke kun sin identitet på arbejdet, men gennem det, Wenger kalder et multipelt medlemskab; læreren har tilhørsforhold til mange praksisfællesskaber, som alle har eller har haft en eller anden betydning, signifikant eller mere tilfældig (Wenger, 2004: 184). Den identitet, der dannes gennem det multiple medlemskab, er ikke noget, vi tænder og slukker for, når vi går fra et praksisfællesskab til et andet, idet vores

former for deltagelse ikke blot er sekvenser i tid. Der kan være visse sekventielle faser i lærerens engagement, men hun holder ikke op med at være mor, når hun møder ind på arbejde (Wenger, 2004: 185). Når læreren sidder i en situation, hvor man kan tale om, at der er en forstyrrelse; en problematik angående en elev, der mangler social kontakt, da kan man sige, at hun mægler, idet hun forsøger at fortolke en situation ved at overføre en lille del af en anden praksishistorie over i det praksisfællesskab, hun sidder i nu. Dette er med til at komplementere meningsforhandlingen (Wenger, 2004: 130). I denne forbindelse kan man ligeledes tale om, at læreren er i gang med et harmoniseringsarbejde. Det at være lærer, det at være mor og det at være vokset op på landet er alle dele af lærerens identitet, og det kræver arbejde at konstruere en identitet, der kan rumme disse forskellige meninger og deltagelsesformer i én neksus (Wenger, 2004: 186). Det at blive en del af LP-gruppen handler ikke blot om en tilegnelse af ny viden og information, men om at harmonisere hendes forskellige former for deltagelse.

### Bekræftelser

Særligt i case 1 var bekræftelser et tema. Lærerne bekræftede hinanden meget undervejs i arbejdet med problemstillingen, forstået på den måde, at de fulgte op på, hvad en kollega, i dette tilfælde en erfaren lærer, havde sagt, ved et bekræftende udtryk.

2: Jeg kan spørge, om eleven har gået en tur med sin hund for eksempel.

3: Ja, eller lidt mere specifikt – hvad lavede du lørdag eftermiddag?

2: Eller hvad har du set i fjernsynet? Så eleven bliver klar over, at det ikke skal være nogle store og forkromede ting. (Case 1, linje 80-83)

2: Fordi eleven er så stille, bliver denne tit overset.

4: Eleven er ikke en, man sådan lægger meget mærke til.

3: Eleven springer ikke i øjnene, hvad det angår.

4: Eleven ville i en normalklasse godt kunne drukne, fordi eleven ikke ville gøre opmærksom på sig selv (Case 1, linje 111-114)

2: Min kollega bliver lidt irriteret på eleven i hjemkundskab, for der springer eleven helt klart over, hvor gærdet er lavest, der er eleven kræsen og træls.

1: Eleven vil ikke røre ved ting, der er ulækre.

2: Nej, eleven vil ikke røre ved fisk.

1: Og eleven vil ikke smage på noget. (Case 1, linje 246-250)

Kommentaren: *"Fordi eleven er så stille, bliver denne tit overset."* Bliver fulgt op af to andre lærere med kommentarer, der bekræfter, at der er blevet foretaget en korrekt betragtning af eleven – i hvert fald bliver der ikke stillet kritiske spørgsmål til kommentaren, såsom: *"Hvad mener du med det? Hvordan er eleven stille? I hvilke situationer?"* Man kan diskutere, hvorledes denne bekræftelse af hinanden påvirker det pædagogiske arbejde; om mødet bliver til *'en havn af samhørighed'*, hvilket kan betyde, at lærerne måske ikke er så engagerede i problematikken (Wenger, 2003: 94). Der bliver dog fulgt op på kommentaren med et ræsonnement, som bygger på kommentaren og de efterfølgende bekræftelser. I denne forbindelse kan man derfor tale om, at bekræftelserne indvirker til yderligere refleksion i forhold til problematikken.

Bekræftelserne kan være et udtryk for lærernes fælles praksis. Jeg er i den forbindelse særligt opmærksom på det, Wenger kalder gensidigt engagement. Begrebet indikerer, at lærerne i LP-gruppen er engageret i arbejdet med modellen, hvis mening de forhandler indbyrdes (Wenger, 2004: 90). Man kan sige, at lærerne med bekræftelserne af hinandens udtalelser, tanker og ideer opretholder en tæt relation af gensidigt engagement i forhold til at arbejde med LP-modellen. Arbejdet med modellen i deres gruppe er vedkommende for dem alle, idet de stort set kender alle hinandens elever. Dette kan være en faktor i forbindelse med opretholdelsen af praksisfællesskabet; at lærerne har hinandens elever tilfælles. Wenger kalder det arbejde, der skal til for at opretholde fællesskabet for *'fællesskabsopretholdelse'* (Wenger, 2003: 92). Han påpeger hermed, at det, der får praksisfællesskabet til at hænge sammen, kan være hårfint; lærerne kender mange af hinandens elever, tre af lærerne har arbejdet sammen længe. Disse faktorer kan ses som tydelige indikatorer på, hvad der holder dem sammen, hvor bekræftelserne er en mindre tydelig indikator og sandsynligvis ubevidst fra lærernes side.

Det, at lærerne har en del tilfælles, kan, ifølge et Deweyisk syn på, hvad der bidrager til en parathed i forhold til at tænke reflektivt, betyde, at lærerne helhjertet kan arbejde med de problematikker, der tages op på møderne, fordi det er problematikker, som de står i til daglig. Når lærerne bliver mødt af det, de arbejder med i LP-gruppen til daglig; enten i undervisningssituationer eller i frikvarterer, da vil det give mening for dem, at problematikken løses og at være ansvarlig i forhold hertil (Dewey, 2009: 34-36).

### Målformulering

I tekstbidder herunder følges lærerne i deres bestræbelse på at finde en mulig målformulering, efter de har talt sig frem til en problemstilling, som de vil arbejde med.

1: Vi kunne jo godt, i forhold til det her med, om eleven skal blive her til næste år, snakke om, hvad der skal til, og hvad hindrer det! Hvad ville være godt for eleven ved at blive her? (Case 1, linje 263-264)

1: Så skal problematikken jo være, hvordan vi kan løsne op for det... (Case 1, linje 322)

3: Er det så ikke der, vi skal ind og arbejde med eleven? Så må det med at lære bogstaverne komme lidt senere. (Case 1, linje 353-354)

1: Jamen, er det så noget med: Hvordan får vi eleven til at blive så glad for at gå i skole, at eleven har lyst til at lære? Er det sådan, vi prøver? (Case 1, linje 386-387)

4: Kan man sige, hvordan får vi eleven til at blive så glad for skolen, at eleven også får lyst og tro på...

3: At eleven kan lære at læse. (Case 1, linje 406-407)

1: Vi skal lige have en problemformulering, for vi har faktisk kun fem minutter tilbage, og jeg synes egentlig...

4: Hvordan får vi eleven til at blive så glad for skolen, at denne også får lyst til at arbejde i danskfaget samt får en tro på, at det kan lade sig gøre for denne at lære at læse? (Case 1, linje 421-422)

I ovenstående tekstbidder får man et indtryk af, hvordan lærerne arbejder sig frem mod en mulig målformulering, som de kan være enige om i gruppen at arbejde videre med. Lærerne begynder med at tale om, hvad der skal til, for at eleven kan blive på skolen i det næste skoleår, eller hvad der hindrer en sådan mulighed. Spørgsmålene er meget abstrakte i begyndelsen, og forholdsvis svære at gå til: *"Hvad skal der til, og hvad hindrer det?"* Problemstillingen er ikke klart defineret, og lærerne står i, hvad man kunne kalde en 'gaffel-formet' situation (Brinkmann, 2006: 120) eller en 'skillevej' (Dewey, 2009: 22). Ifølge Dewey må lærerne billedligt udtrykt kravle op i et træ for at få et overblik over situationen (Dewey, 2009: 22), og herved kan det siges, at der påbegyndes en reflektiv tænkeproces.

Det endelige mål, lærerne formulerer, bliver retningsgivende for den pædagogiske praksis, idet der er flere tolkningsmuligheder heri, dog uden at være så åbent formuleret, at målet får for ringe betydning. Lærerne spørger: *'Hvordan'*, hvilket lægger op til en undersøgelse af bredere karakter, men de konkretiserer det ved at sætte fokus på danskfaget og elevens manglende lyst til at læse. Man kan dog sige, at opstillingen af målet med et hv-spørgsmål nærmere er at kategorisere som en problemformulering, hvorved evalueringen ikke umiddelbart kan knyttes direkte hertil. Målet med undersøgelsen må med et sådan spørgsmål blive et svar på problemformuleringen i form af en konklusion, men med det resultat, at man først med resultatet kan påbegynde tiltag og handlinger; man bliver nødt til først at finde ud af *'hvordan'*, førend man kan gøre noget, der kan hjælpe eleven.

Løsningen på problemformuleringen kan lærerne efterfølgende konkludere på; hvad fandt vi ud af? En egentlig evaluering kan ikke foretages direkte, fordi der ikke er nogen klar problembeskrivelse (Dahler-Larsen, 2006: 79). Indsatsen kan være værdifuld i sig selv, således en evaluering ikke umiddelbart kan gøre sig gældende; selv om der som regel også vil være effekter ved sådanne indsatser, som vil være



urimelige at ignorere (Dahler-Larsen, 2006: 104). I denne forbindelse er indsatsen dog ikke værdifuld i sig selv; lærerne har ikke en klar problemstilling, men de har trods alt et mål for processen; at finde ud af *'hvordan'*. Succeskriterierne for arbejdet er defineret socialt (Krogstrup, 2006: 26). Det betyder, at man kan kategorisere problemet som *'vildt'*; der findes en bedste løsning for problematikken, men denne vil være normativ, og altså afhængig af de lærere, der foretager vurderingen.

## Case 2

Jeg vil i de følgende afsnit analysere udvalgte tekstbidder fra case nummer to. Analysen er inddelt i 3 temaer; opfølgning, refleksion og målformulering.

### Opfølgning

I de følgende tekstbidder vises, hvorledes lærerne under dette møde følger op på en sag, som de har arbejdet med siden sidst. Arbejdet går den her gang på at få afsluttet sagen: at *'vinge den af'*, sådan som en af lærerne udtrykker det under observationen. Der tales på mødet om den megen kommunikation, der har været mellem en lærer og en forælder siden sidst. Det har været en problematisk sag, og den er endnu ikke afsluttet, hvorfor lærerne således ikke kan vinge den af, sådan som de havde regnet med.

7: Vi skal følge op på 5's og måske kan vi i dag vinge den af som den første afsluttede case, vi har. (Case 2, linje 6)

7: Vi behøver sådan set ikke se de forskellige faktorer, for vi kan gå videre ned i evaluering, for er det ikke ved at være afsluttet? (Case 2, linje 14-15)

5: Jeg tænker sådan lidt, at den er afrundet, ikke!

7: Så tænker jeg, at vi lige laver en kort evaluering nu og så er det revidering... (Case 2, linje 122-124)

7: Det vil sige, at 5 har været vedholdende i at præcisere SIN rolle. (Case 2, linje 135)

5: Så skal der vel også stå, at jeg skal have et møde med ham i morgen angående elevens skolegang? (Case 2, linje 137-138)

6: Hvordan synes du, at det virker? At der kommer færre korrespondancer? At det foregår via intra nu, hvordan har det virket? (Case 2, linje 139-140)

7: Ja, er det ikke det? Men vi kan – kan vi vinge den af, inden vi har lavet revidering? (Case 2, linje 145)

Lærerne evaluerer på sagen og kan umiddelbart finde frem til, at læreren, der har haft hovedrollen i problematikken, har fulgt op på planlagte tiltag fra sidste møde, hvilket har handlet om, at læreren skulle præcisere sin rolle i forældresamarbejdet. Sagen er dog stadig i gang, idet læreren netop har planlagt et møde, som skal gennemføres, førend en endelig evaluering og derpå en eventuel revidering kan påbegyndes. Lærerne foretager på sin vis en devaluering, som kommer til at virke formativt, idet sagen

netop ikke er afsluttet; der er mulighed for at tage de ting med sig, som de har fundet frem til, til det kommende møde.

Dataindsamlingen består af en mailudveksling mellem en lærer og en forælder. Der læses op af disse mails under observationen, og lærerne taler om dem i forhold til, hvordan de skal tolkes. Læreren, der er mest involveret i sagen, påpeger, at der er aftalt et møde med forælderen. Denne aftale ligger først efter mødet, hvorfor lærerne endnu ikke kan evaluere, idet dataindsamlingen ikke er afsluttet. Lærerne stiller desuden undrende spørgsmål til hinanden: *"Hvordan har det virket?"*. Dette kan ses som en kvalitativ tilgang til dataindsamlingen i evalueringsdelen, idet de her spørger ind til en oplevet erfaring. De data, lærerne indsamler kan ikke siges at være objektive, idet der fordres en tolkning; skulle de måle objektivt kunne det handle om antallet af mails, der er blevet sendt, hvilket ikke ville give meget mening i forhold til problematikken.

### Refleksion

Under mødet læses der op af en mailkorrespondance, som en af lærerne har haft med en frustreret forælder. Der tales meget om sagen og om forståelsen af forældrens ageren, men der tales også om, hvordan samarbejdet i gruppen bidrager til en styrkelse af den enkelte lærers professionelle virke.

5: Jeg kan godt se, at han er jo i klemme... Det var også det, vi snakkede om sidste år – han er jo frustreret over ikke at kunne komme igennem med noget. (Case 2, linje 58-59)

6: Men, rigtig mange mennesker, når de læser breve, så – man kan ikke forudsætte, at alle mennesker kan trække mening ud af breve. Man bliver nødt til at skrive ned, og så skrive et brev, hvor – altså pensle én pointe ud per brev... (Case 2, linje 78-80)

5: Jeg synes, det har styrket mig. Det er ikke, fordi jeg egentlig var i tvivl om, hvad det var, jeg skulle snakke med manden om, men jeg har nok ikke været skarp nok til at melde det ud, og det har så været det, som I har hjulpet mig med, ligesom at få igennem, at han skal bare have det at vide, som det er. (Case 2, linje 105-107).

7: Det er simpelthen vigtigt, at vi støtter hinanden. Sådan noget som der, hvor der står: 'Det er da DIN rolle', den ville simpelthen ramme mig helt vildt. Jeg ville tænke (gisp) – er det virkelig? Det bliver man nødt til at få vendt med nogle kollegaer. (Case 2, linje 108-110)

De første to tekstbidder er fra lærernes meningsforhandlingsproces i forhold til mailkorrespondancen mellem en lærer og en forælder. Evnen til at fortolke de skrevne ord i mailene kan siges at afspejle de relationer, som lærerne og mailene har til bestemte former for praksis. Lærerne bidrager til meningsforhandlingen ved at være medlemmer af et fællesskab; skolen og arbejdet med en bestemt pædagogisk analysemodel. Lærerne bruger deres deltagelseshistorie i praksis. Mailene bidrager ligeledes til denne proces ved at afspejle aspekter af praksis, som er stivnet i den og fæstnet i dens skrevne form (Wenger, 2003: 73).

Mailene kan kategoriseres som værende artefakter af en bestemt praksis udtrykt som en tingsliggørelse. Det skrevne i mailene er, hvad man kunne kalde en projektion af den korrespondance, der er foregået mellem lærer og forælder. Projektionen bliver tingsliggjort og gives mening gennem lærernes deltagelse i forhandlingen af dens mening. Den bliver dermed til en genvej til kommunikation, idet den kan siges at fokusere meningsforhandlingen; der er noget helt konkret at tolke og samtale ud fra (Wenger, 2003: 73). Meningsforhandlingen leder til, at der i gruppen tales om fællesskabets betydning for det pædagogiske arbejde. Hermed ekspliciteres vigtigheden af fællesskabsopretholdelse, hvilket kan siges at være en del af et gensidigt engagement, som udgør en af faktorerne for det, Wenger kalder et praksisfællesskab (Wenger, 2003: 92).

### Målformulering

I arbejdet med at tale om problemstillinger, der kan være interessante at arbejde med i gruppen, er alle lærere på banen; der fremlægges blandt andet teoretiske funderinger, som kunne være mulige at teste i hverdagen. Alle lærerne har en mulig problemstilling, der kan arbejdes med, men de vælger til sidst en ud, der minder meget om den sag, de netop har været ved at evaluere på. Sagen er kendt af dem alle, og er umiddelbart den mest presserende.

7: Skal vi tage en runde og finde ud af, om der er nogle sager, der skal i tænkeboksen? Altså den der (peger på en problemstilling nedskrevet på papir) den kan vi godt tage op, men det er ikke noget, der fylder meget for mig vil jeg sige – men du havde nogle tanker i hvert fald! (Case 2, linje 168-170)

7: Jamen jeg har så også... det er igen med kommunikation (...) Jeg tænker, at det må jeg jo bare gøre, og herre gud, hvor svært kan det være? Det, jeg havde imod det, var, at så ringer jeg til ham, men hvad så med moren? Hvis jeg ringer til ham, så bliver moren jo ikke informeret. Og omvendt. Jamen jeg skal bare ringe til den, eleven er hjemme ved, siger han så. Det synes jeg også er... men så ender jeg med at sige – ja, jo, det gør jeg (...) men hvis jeg skal det hver dag... det orker jeg næsten ikke.

5: Skal vi ikke tage den?

6: Jamen, jeg synes også, den er god. Vi kender den alle sammen, ikke?

5: Jo.

7: Er det den, der er mest presserende? (Case 2, linje 222-250)

7: Jeg har måske allerede et forslag, men lad os nu lige. Lad os nu prøve at tage den. (Case 2, linje 254)

7: ... altså problemformuleringen må være: Hvordan kan vi kommunikere, så begge parter behov tilgodeses?

En af lærerne har allerede et forslag til løsning af problemformuleringen, men han udskyder ekspliciteringen af denne og foreslår, at de skal følge modellen: *"Lad os nu prøve at tage den."* Læreren kan tidligt i processen se en, måske flere mulige handleformer, men han accepterer ikke tanken i det samme,

den viser sig. I stedet vender læreren tilbage til det punkt i modellen, de er kommet til. Læreren har et perspektiv på problemstillingen, der kan lede ham til nye overvejelser over denne, som kan testes og eventuelt korrigeres på ny (Dewey, 2009: 92). Ifølge Dewey er det mest naturlige, man kan gøre at bevæge sig fremad og handle. Den konfliktfyldte situation sætter dog den konkrete handling i stå, og i stedet for at handle tager handleplan form af en ide eller tanke, hvilket kan siges at være en erstatning for handlingen. Når flere ideer udvikles i fællesskabet må de nødvendigvis underkastes en nærmere undersøgelse. Forhindringen af den umiddelbare handling er nødvendig for at initiere reflektiv tænkning (Dewey, 2009: 95-96).

Den endelige målformulering bliver i denne case ligeså vel som i case 1 til en problemformulering, hvor der stilles et hv-spørgsmål, som man ikke umiddelbart kan evaluere direkte på. I arbejdet med LP-modellen lægges vægt på de kontekstuelle faktorer, der gør det sociale problem komplekst; her er punkterne i modellen med til at bevidstgøre lærerne om kontekstens betydning for de problematikker, de møder i deres hverdag, og som de ønsker at søge en løsning på. Den sociale problematikks komplekse karakter gør det vanskeligt at finde frem til en 'optimal' løsning, idet den optimale løsning altid vil være afhængig af de personer, der arbejder med problematikken (Krogstrup, 2006: 28); det er deres vurderinger, og det er ikke sikkert, at de stemmer overens med de vurderinger, andre ville komme frem til.

Den målformulering, lærerne til sidst vedtager, og som de vil arbejde ud fra, vil initiere en undersøgelse, hvor lærerne sandsynligvis vil komme frem til, at der er mange faktorer, der spiller ind i forbindelse med årsagen til problematikken. Løsningen på problematikken vil under alle omstændigheder være afhængig af de lærere, som arbejder med den. Det vil være muligt at søge råd fra andre kollegaer, som har prøvet noget af det samme, eller gå til ledelsen og få information om, hvordan kommunikationen mellem skole og hjem foregår på denne skole. Disse råd og denne information vil kun kunne fungere som retningslinjer for lærerne, idet de tilpasser dette til deres egen, unikke situation (Krogstrup, 2006: 29).

### **Analysens fjerde trin – rekontekstualisering, sammenfatning og delkonklusioner**

Dette trin består i at rekontekstualisere. Jeg har i analysen forholdt mig til løsrevne tekstbidder fra det transskribere datamateriale. Dette gøres helt konkret gennem en krydslæsning af matricen for observationerne. Jeg vil nu forsøge at vurdere, hvorvidt de resultater, jeg er kommet frem til, fortsat giver mening i det samlede materiale. Først vil jeg sammenfatte hver enkelt kodegruppe; med udgangspunkt i de udvalgte citater laver jeg en indholdsbeskrivelse for hver kodegruppe. Her formidler jeg, hvad mit materiale fortæller om problemstillingen.

### Opfølgning

Det er tydeligt, at det mest er tovholderen i begge grupper, der styrer opfølgningen, idet det er dem, der ses som ansvarlige for dette jævnfør deres uddannelse. I case 1 er det mest tovholderen, der holder styr på opfølgningen, hvor de andre medlemmer af gruppen er forholdsvis passive; de melder sig ind imellem på banen, men siger ellers ikke meget i forhold til denne kode. I case 2 er det ligeledes tovholderen, der siger mest, men de andre lærere er noget mere med end i case 1. Jeg ser her, at der muligvis kan være tale om forskel på tovholdernes legitimitet, men det har ikke umiddelbart relevans for min problemstilling.

Jeg har i dette afsnit fundet frem til, at idet lærerne står i en problemfyldt situation; LP-arbejdet indledes altid med en problematik, og påbegynder en undersøgelse på baggrund heraf, kan man sige, at en refleksiv tænkning igangsættes. Her kan det tilføjes, at LP-modellens formål bliver en styring af processen.

Lærerne evaluerer undervejs i processen, hvorfor det kan siges at evalueringen er *formativ*. Lærerne indsamler data til brug i evalueringsøjemed. Her er der tale om et valg af en kvalitativ tilgang til dataindsamlingen, idet de spørger ind til oplevede erfaringer; dette giver mening i forhold til problematikken.

### Refleksion

Lærerne i case 1 og 2 reflekterer umiddelbart lige meget. Jeg er her opmærksom på, at lærerne er mest aktive, når sagen drejer sig om elever, de selv har kendskab til. Lærer (2) i case 1 reflekterer således meget i forbindelse med samtalen om den første problemstilling, idet det handler om hendes egen elev. Lærer (6) i case 2 er forholdsvis passiv under mødet, men er meget reflekterende, når lærerne påbegynder samtalen om ny problemstillinger; her har han noget på hjerte.

Jeg har i dette afsnit belyst *situationen* yderligere; udforskningen af denne kan være med til at skabe mening ved hjælp af tidligere erfaringer. Disse tidligere erfaringer kan danne grundlag for udarbejdelsen af en hypotese, som kan testes; gennem denne proces kan en erfaring gøres til en læringserfaring, som kan bruges i løsningen af andre problematikker. En lærer, der mangler praksisrelaterede erfaringer kan benytte erfaringer fra en anden praksishistorie og kan siges at *mægle*, idet hun overfører disse erfaringer til den nye praksis. Her kan ligeledes tales om *harmoniseringsarbejde*; den unge lærer investerer i kontinuitet, idet den kan forbinde hende til den historie, den nye praksis indeholder.

Lærerne indsamler data, hvoraf en mailkorrespondance kan siges at være en tingsliggørelse af en bestemt for data. Denne tingsliggørelse gives mening gennem lærernes deltagelse i praksis og bliver en genvej til kommunikation, idet den fokuserer meningsforhandlingen.

### *Bekræftelser*

Under denne kode har jeg kun noteret, at det er lærerne i case 1, der bekræfter hinanden. Dette har været interessant at analysere på, idet der her er en forskel på lærernes praksis. Jeg tænker, at grunden til, at det ikke ses hos lærerne i case 2, kan være, at hele gruppen ikke er til stede den pågældende dag.

Bekræftelserne kan siges at være en del af lærernes fælles praksis, og de med disse opretholder en tæt relation af gensidigt engagement, som er vigtig i forhold til meningsforhandlingen. Bekræftelserne kan ydermere ses som værende et udtryk for *helhjertethed* i arbejdet med LP-modellen, hvilket bidrager til at kunne tænke reflektivt.

### *Målformulering*

Lærerne er i forbindelse med denne kode alle aktive, selvom der er forskel på graden af aktivitet. Her ser jeg igen, at det er de lærere, som er mest engagerede i problemstillingen, der ytrer sig mest. Lærer (6) i case er meget aktiv i forhold til at give forslag til målformuleringen, men trækker sig lidt tilbage, da de to andre lærere har en mere presserende problematik, som de alle bliver enige om at tage op. Her er lærer (6) ikke så meget med, idet det handler om en elev og en situation, som han ikke kender til.

I arbejdet med problemstillingen kan det siges, at lærerne kommer til at stå i en *gaffel-formet* situation, hvorved der påbegyndes en reflektiv tænkning. Lærerne stiller meget åbne mål for problematikken og succeskriterierne er defineret socialt, hvilket betyder, at der vil kunne findes en bedste løsning på problematikken, men at denne vil være normativ.

Der gives eksempler på, at lærerne sætter en handling i stå, idet de står i en konfliktfyldt situation; forhindringen af denne handling kan siges at være nødvendig for at sætte en reflektiv tænkning i gang. Løsningen på problematikken vil være påvirket af kontekstuelle faktorer, hvorfor man kan sige, at den vil være afhængig af de lærere, der arbejder med den. Gennem råd og vejledning vil lærerne kunne finde retningslinjer for arbejdet, men løsningen vil være normativ.

### **Endelig sammenfatning af casestudiet**

Efter krydslæsningen af matricen<sup>9</sup> ser jeg, at de meningsbærende enheder, jeg valgte at tage ud af helheden og analysere, stadig giver mening i forhold til konteksten. Jeg er dog blevet mere opmærksom på, at der kan være aspekter af materialet, som kunne være interessant at foretage en yderligere undersøgelse af. Denne undersøgelse kunne tage udgangspunkt i gruppens samspil i forhold til identitet og fællesskab. Jeg har været inde omkring dette i min analyse, men undersøgelsen kunne uddybes mere.

På baggrund af krydslæsningen af matricen vælger jeg at fastholde de overordnede koder i forbindelse med udarbejdelsen af min interviewguide<sup>10</sup>

### **Det kvalitative interview**

De overskrifter, jeg arbejdede med under analysen af observationerne, har jeg taget med videre i forbindelse med formuleringen af spørgsmål til interviewet. Jeg har i forbindelse med analysen brugt samme fremgangsmåde som ved analysen af observationerne. Overskrifterne er inspireret af interviewdeltagerne, og jeg søger at analysere mit datamateriale ved en induktiv tilgang, hvor jeg tager udgangspunkt i dataene og derefter forsøger at forstå det ved hjælp af læringsteorien. De tekstbidder, jeg har valgt at arbejde ud fra, idet jeg ser, at der her står noget, der kan belyse min problemformulering, har jeg fremstillet i tekstbokse undervejs i analysen.

### **Analyse af fokusgruppeinterviewet**

Jeg har analyseret interviewet ud fra fire temaer, som for mig fremgik meget tydeligt af materialet. Hermed mener jeg, at jeg har min forforståelse med mig, idet jeg gennemlæser transskriberingen med problemformuleringen for øje. Temaerne er ikke bevidst teoretisk associeret, men har fået navn efter, hvad jeg synes giver mening ud fra min forforståelse og med inspiration fra interviewdeltagerne.

### **Systematikken**

Jeg har i denne del af analysen valgt at fokusere på, hvordan lærerne bruger punkterne i modellen, og hvordan de systematiserer deres arbejde. I forhold til definitionen på evaluering er det vigtigt at have styr på systematikken. Problematikken er i de udvalgte tekstbidder centreret omkring gennemgangen af modellens punkter; hvordan det kan være svært at have styr på det, om at lave et system i systemet og om at automatisere processen.

---

<sup>9</sup> Se bilag nr. 1

<sup>10</sup> Se bilag nr. 3

5: Jeg synes også, at vores tovholder har fået lavet et godt system i vores mindmeister. For mig er det i hvert fald let og overskueligt at finde ud af, hvad det er, vi skal huske at komme omkring (linje 20-22).

7: Jeg havde lavet systemet i mindmeister, fordi jeg ikke syntes, at jeg som tovholder havde styr nok på det. Jeg skulle hele tiden kigge i mappen, og det kom til at virke som om, jeg ikke havde styr på det (...) Det er blevet lettere for mig som tovholder (linje 23-27).

7: Vi har lavet en LP-skabelon, og så kører vi bare slavisk gennem det (linje, 48).

Det, at en af lærerne siger, at de kører 'slavisk' igennem modellen ved hjælp af en skabelon, klinger umiddelbart af noget negativt, idet jeg ved udtrykket får associationer af ufrivillighed og tankeløshed; man arbejder, fordi man skal og tænker ikke videre over situationen, fordi man måske ikke er interesseret. Man kan se udtalelsen som en ide om, at LP-modellen kan indarbejdes som en mekanisk rutine, hvilket Dewey kalder ensartede '*ydre handlemåder*' (Dewey, 2009: 78). Disse er ifølge Dewey en misvisende tolkning af begrebet '*disciplin*', der ikke handler om tvang og slavearbejde, men skal forstås som noget positivt og konstruktivt (Dewey, 2009: 78). Lærerne må i arbejdet med LP-modellen arbejde disciplineret for at kunne styre og bruge de redskaber, som modellen tilbyder.

Over for begrebet '*disciplin*' står begrebet '*frihed*'. Frihed bliver i arbejdet med LP-modellen en evne til at beherske denne; en evne, der skal opøves, og som på sigt giver lærerne mulighed for at gennemføre pædagogisk analyse uden ekstern hjælp. Her må frihed dog ikke ses således, at det betyder en frigørelse for enhver form for forstyrrelse, idet frihed netop opnås ved at overvinde de forhindringer (Dewey, 2009: 79), der kontinuerligt må opstå i den foranderlige og komplekse verden, lærerne opererer i: "*Virkelig frihed er kort sagt intellektuel; den hviler på den skolede tænkeevne, evnen til at 'vende ting', at undersøge ting bevidst, at vurdere, om der er tilstrækkeligt gode beviser til stede for at afgøre noget, og hvis der ikke er dette, at vide, hvor og hvordan man kan søge sådanne beviser*" (Dewey, 2009: 81).

Ifølge Dewey kan man kalde LP-modellen for '*formen*', idet den er et resultat af den tænkning, som Thomas Nordahl har gjort sig. Når formen er der, må lærerne vide, hvordan de skal bruge den; man kan kalde modellen for en rettesnor og en vejledning for deres pædagogiske arbejde. Dette er dog ikke nok. Det er vigtigt, at modellen ikke blot bruges automatisk, idet modellen ikke fortæller lærerne, hvor de skal hen – deres egne ønsker og planer bestemmer deres mål, ligesom deres fortid bestemmer, hvor de skal hen, og hvor de må tage deres udgangspunkt (Dewey, 2009: 68-69). Modellen kan siges at være et hjælpemiddel for den logiske tænkning. Med den logiske tænkning menes, at man må anstrenge sig for at være omhyggelig og at sikre, at man har nogle beviser at gå ud fra. Når man når en konklusion, må man efterprøve den ved at se på de beviser, der synes at kunne støtte konklusionen (Dewey, 2009: 70). I denne forbindelse citerer Dewey digteren William S. Gilbert: "*Things are seldom what they seem, skim*



*milk masquerades as cream*<sup>11</sup> (Dewey, 2009: 71). Lærerne kan ikke forvente, at tingene er, som de ser det. De bliver nødt til at finde beviser for deres formodninger og synsninger, hvilket LP-modellen med dens forskellige faser kan ses som et hjælpemiddel til.

Lærerne udtaler sig om tovholderen som en vigtig figur i arbejdet med LP-modellen, idet der skal være én til at styre processen. Når tovholderen styrer processen på en god og struktureret måde, mener lærerne, at arbejdet går godt. Ligeledes er det vigtigt for tovholderen at have styr på processen, hvorfor tovholderen fra case 2 har indført programmet *mindmeister*.

3: Jeg tænker, at det er blevet mere automatiseret efterhånden, fordi vi har arbejdet med det en del gange. Vores tovholder er god til at styre det. Uden hendes hjælp gik det nok ikke helt så automatisk. Det kører godt, synes jeg (linje 14-16).

Lærerne har forskellige måder at høre til på i fællesskabet, hvilket bliver bestemmende for deres identitet ved at skabe bånd eller forskelle, som de investeres i (Wenger, 2004: 220). Tovholderne bliver identificeret som *tovholdere* gennem en reifikativ karakteristik. Identiteten er dog ikke kun reifikativ, men også participativ, idet tovholderne må identificere sig med denne karakteristik af deres rolle i fællesskabet (Ibid.: 220). Der er ikke nogen tvivl om, at tovholderne opfatter sig selv i etiketten, og at de etiketteres af de andre medlemmer af fællesskabet som sådanne. Med identifikationen som tovholder er der en vis forventning i grupperne om, hvilken rolle tovholderne skal have; det er først og fremmest tovholder, der har styr på LP-modellens faser og holder lærerne til disse.

Tovholderne forsøger så godt de kan at leve op til denne rolle, hvorfor man kan tale om, at denne medlemskabsform bliver konstituerende for lærernes identitet (Ibid.:221), idet de engagerer sig i praksis. Wenger påpeger i denne forbindelse, at: "*Engagement i praksis er en dobbelt kilde til identifikation: vi investerer os selv i det, vi gør, og investerer os samtidig i vores relationer til andre mennesker.*" (Ibid.: 222). Identifikationen står ikke alene, når der tales om medlemskabet af et fællesskab; der er også tale om en anden del: *negotabilitet*. Dette begreb omhandler evnen til at forhandle de meninger, der betyder noget for os; for tovholderne handler det om evnen til at forhandle meningen med brugen af LP-modellen. I den forbindelse kan man tale om meningsejerskab; lærerne har forskellige grader af kontrol over de meninger, der produceres i arbejdet med LP-modellen og forskellige evner til at gøre brug af dem (Ibid.: 230-231). Her tænker jeg både erfaringsmæssigt og uddannelsesniveau; tovholderne har flere kurser bag sig i forhold til at varetage denne rolle.

---

<sup>11</sup> Citatet er fra et skuespil, som blev opført for første gang i 1878. Stykket er skrevet af William S. Gilbert.

Praksisfællesskabet fordrer ikke homogenitet, idet hvert enkelt medlem af dette fællesskab omkring den pædagogiske praksis finder en unik plads og får en unik identitet, som kontinuerligt forhandles gennem engagementet i praksis (Wenger, 2004: 93). Tovholderne har en anden rolle end de andre lærere og yder derfor, hvad man kan kalde et komplementært bidrag til LP-gruppen. Dog er lærernes og tovholderens kompetenceformer overordnet overlappende, idet de alle er uddannede lærere og har et kendskab til LP-modellen; de har mulighed for at hjælpe hinanden, idet det er: *"vigtigere at vide, hvordan man giver og får hjælp, end at forsøge at vide alting selv."* (Ibid.: 93).

### Rygdækning vs. forpligtigelse

Lærerne taler under interviewet meget om, hvordan de føler sig forpligtigede i forhold til deres kollegaer i LP-gruppen, men også om, hvor rart det er, at man ikke står alene med problematikker og beslutninger vedrørende disse. Det at føle sig forpligtiget kan umiddelbart klinge negativt, men det er ikke altid tilfældet her. Lærerne taler i interviewet endvidere om, at de føler sig forpligtiget til at gennemføre det arbejde, de er blevet enige om i gruppen at skulle lave. Hvis ikke de laver deres arbejde, går de andres arbejde måske til spilde.

4: Jeg føler mig mere forpligtiget til lige at ringe til forældrene, holde elevsamtalen og lige kontakte kompetencecentret. Det forpligtiger, fordi der er nogle andre, der er afhængige af, at jeg også gør det. Deres arbejde, og det, de byder ind med, er spildt, hvis ikke jeg følger op på tingene (linje 62-64).

7: Det kan godt komme til at virke sådan, at man bliver hinandens arbejdsgiver, sådan var det i hvert fald lidt sidste år. Ikke fordi man vil være hinandens arbejdsgiver, men man sparres i, om man har gjort det og det. Den person, der har taget et problem op, kommer hjem og synes egentlig, at hvis jeg nu bare havde holdt min mund, så skulle jeg ikke sidde og ringe og skrive. Jeg har også oplevet nogen, der siger, at jeg orker ikke lige at have et problem i dag. Hvad kan vi gøre? For selv om det er et fælles problem, så...

4: Så er det ofte én, der handler.

1: Det er klasselæreren, aben ender ved.

7: Ja, lige præcis.

1: Og så har man lige en to-do-liste, man skal vinge af til næste gang.

7: Men tit, så ved man jo godt, at man skal ringe, og så er det jo fedt at få sparring og ideer til, hvad man skal sige til den samtale. Der er det rigtig fedt, og jeg synes, man kommer styrket derfra (linje 82-92).

Man kan her tale om accountability, som grundlæggende betyder, at man stilles til regnskab; oftest brugt i forbindelse med evaluering af, hvad en myndighed har brugt sine penge til eller lignende (Albæk, 2001: 23). I denne forbindelse føler lærerne, at de stilles til regnskab over for gruppen. Et nyt tiltag på

skolen er, at der skal laves interventioner i forbindelse med indstilling af en elev til PPR<sup>12</sup>. En intervention er i denne forbindelse et LP-arbejde på den pågældende elev<sup>13</sup>, hvilket betyder, at lærerne ikke længere blot er *accountable* over for egen gruppe, men også over en ekstern instans; ledelse, skolepsykolog og PPR.

I "*Arbejdet med LP-modellen*", ét af to hæfter, som lærerne har fået udleveret i begyndelsen af implementeringsforløbet, udtrykkes det klart, at der i den pædagogiske praksis må være en høj grad af integritet og loyalitet blandt lærerne (Nordahl, 2007b: 43). Dette betyder ikke, som én af lærerne giver udtryk for, at man skal være hinandens arbejdsgiver og dermed lade én lærer være 'arbejdstager'. Lærerne skal ikke blindt gennemføre, hvad andre har besluttet for dem uden selv at reflektere over det og tilpasse til egen kontekst.

Lærerne er ansvarlige overfor hinanden, idet de ikke vil have, at en anden lærers arbejde skal være spildt, fordi de ikke selv har lavet det, de skulle. Denne gensidige ansvarlighed er en vigtig del af deres fælles virksomhed, hvilket igen er en af forudsætningerne for, at praksisfællesskabet overhovedet kan fungere (Wenger, 2004: 99). Det, at lærerne føler sig ansvarlige overfor hinanden kan ifølge Wenger siges at være et udtryk for, at det, der definerer fællesskabet netop er det gensidige engagement (Wenger, 2004: 91). Lærernes LP-grupper kan kategoriseres som praksisfællesskaber, idet de opretholder tætte relationer af gensidigt engagement omkring arbejdet med den pædagogiske praksis og LP-modellen.

Når lærerne går fra LP-mødet holder de ikke op med at være en del af det fællesskab med de normer, der er en del af dette; deltagelsen i praksisfællesskabet er ikke noget, læreren sådan uden videre kan slukke for, når hun går fra mødet og tænde for igen, når der er møde med gruppen igen. Deltagelsens virkninger på lærerens erfaringer er ikke begrænset til den specifikke kontekst, det er at holde LP-møde. Det særlige engagement, som lærerne lægger i arbejdet med modellen på mødet, er særligt betydningsfuldt, men når læreren går fra mødet, bærer hun stadig rundt på de erfaringer, som er udviklet i meningsforhandlingen i praksis (Wenger, 2004: 71). Ifølge Wenger er den meningsfuldhed, der kan siges at karakterisere vores engagement i verden, ikke: "*... en tingenes tilstand, men en kontinuerlig genforhandlingsproces.*" (Wenger, 2004: 68).

---

<sup>12</sup> PPR er en forkortelse af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning; elever, der har behov for ekstra hjælp af en eller anden art skal indstilles til PPR.

<sup>13</sup> Kilde: uformel snak med leder angående arbejdet med LP-modellen på skolen i organisatorisk perspektiv.

Ifølge Dewey er ansvarlighed en ud af tre personlige holdninger, der betyder noget for paratheden til at tænke (Dewey, 2009: 36-37). Ansvarlighed er dog i denne forbindelse rettet mod intellektet; det er ikke kun en moralsk ansvarlighed, der mere er at karakterisere som et karaktertræk. Ansvarlighed er her en intellektuel ressource. Den er nødvendig for at kunne støtte de to andre holdninger, som jeg har nævnt under afsnittet om læringsteori; fordomsfrihed og helhjertethed. Fordomsfriheden er nødvendig for at kunne forholde sig åbent over for nye ideer og overveje nye problemstillinger. Denne holdning er vigtig i forbindelse med arbejdet med LP-modellen, idet man her arbejder sammen om en problematik, hvortil der kan formes mange forskellige ideer. Fordomsfriheden "... indbefatter en aktiv lyst til at lytte til flere sider af en sag end én; at lytte til kendsgerninger, ligegyldigt hvilken kilde de kommer fra; at give alternative muligheder sin fulde og hele opmærksomhed; at anerkende muligheden for fejl selv i de opfattelser, der betyder mest for os." (Dewey, 2009: 34).

Lærerne giver hinanden ideer i arbejdet med en problematik, og i den proces må der ligge en vis forventning om, at der lyttes til de givne ideer uden fordomme, selvom det kan betyde, at man må erkende, at en gammel opfattelse kan være forkert. I denne forbindelse er det vigtigt, at lærerne forholder sig helhjertet til den givne problematik. Dette kan være en udfordring, når problematikken ikke handler om en elev eller en situation, som man selv har noget at gøre med. Begrebet *forpligtigelse* dukker her op. Jeg tænker det dog positivt; man er forpligtiget til at engagere sig helhjertet i den fælles praksis og til at forholde sig fordomsfrit til nye ideer. Lærerne giver udtryk for, at man er hinandens arbejdsgiver, og at det ofte er klasselæreren, *aben* ender ved. Oplevelsen kan blive negativ, hvis ikke lærerne hjælper hinanden hele vejen; det gensidige engagement definerer lærernes fællesskab i praksis.

## Sparring

Ordet 'sparring' kommer af ordet 'sparre' i forbindelse med begrebet 'sparre med nogen' og betyder ifølge betydningsordbogen følgende: "*diskutere med nogen på en grundig og nærgående måde*"<sup>14</sup>. Lærerne ser umiddelbart sparring som den respons og de ideer, de giver hinanden.

2: Jeg synes, at vi i vores gruppe er rigtig gode til at finde på tiltag. Vi finder på gode, brugbare ting. Nye forslag; hvad siger du til... ville det ikke være en god ide, at... hvortil en kollega kan svare; det vil jeg gerne... (linje 30-31).

Læreren taler her om at finde på og få ideer. Det er her vigtigt, at lærerne ikke med det samme accepterer et af de mulige tiltag, idet det ifølge Dewey stopper dømmekraften (Dewey, 2009: 116). De ting, lærerne foreslår hinanden må betragtes som forslag, som muligheder for at kunne ses som en ide, der

---

<sup>14</sup> Politikens store fremmedordbog

kan styre udforskningen og undersøgelsen: *"Hvis en idé kun blev opfattet som sikker, ville den stoppe undersøgelsen. Hvis den derimod opfattes som en mulighed, der er behæftet med tvivl, tilbyder den et perspektiv, en platform, en undersøgelsesmetode"* (Ibid.: 116). Det, at lærerne er gode til at give hinanden idéer, som læreren udtrykker det, kan således ses som initierende for en reflektiv tænkning. Der er dog en vis risiko for, at idéerne gennem vanemæssig brug kan miste deres intellektuelle kvalitet; idéer genbruges og accepteres, fordi de har virket i et tidligere tilfælde (Ibid.: 117). Arbejdet med LP-modellen fordrer, at man i arbejdet med hver enkelt problematik indsamler information og laver en analyse af de opretholdende faktorer, der måtte være. Konteksten er vigtig, hvorfor man ikke ukritisk kan genbruge idéer, selvom de har virket i et tidligere tilfælde.

7: Jeg synes egentlig, at det er meget det, at man får snakket sammen, og at man får sparring. Det er meget det, der er det gode ved det. Jeg ved ikke, om man når frem til mere, end man gjorde inden. Før, når vi havde teammøder, snakkede vi også om problemstillinger. Det er mere formaliseret, men jeg ved ikke, om man løser problemerne bedre nu. Det er jeg i tvivl om.

2: Det vil jeg godt sige, at det tror jeg helt sikkert, fordi der var det sådan; har du nu gjort, han har det, og hans mor er også dum, og hun har gået i skole med Bentes tante... og alt det der. Nu synes jeg, at man er gået i gang med at belyse det noget mere; hvad tænker han? Hvad er relationen til ham? Man går hjem og gør noget og vender tilbage med noget til næste møde. Det har klart kvalificeret arbejdet (linje 54-61).

7: Når man så kører hjem, kan man få tænkt nogle tanker undervejs... (linje 162).

Lærerne taler i ovenstående tekstbidder om, hvorvidt implementeringen af LP-modellen har kvalificeret arbejdet. En lærer er i tvivl, fordi de i deres team også arbejdede med problematikker før. En anden lærer argumenterer for, at det klart har kvalificeret arbejdet. Man kan se LP-modellen som en tingsliggørelse af den forskning Thomas Nordahl har praktiseret. Modellen fungerer ikke på egen hånd, idet man kan kalde den en projektion af den mening, som han har forhandlet igennem sin forskning, men modellen er blevet til en eksistens uafhængig af forskeren og kan nu bruges på LP-møderne som et fokus for meningsforhandlingen (Wenger, 2003: 73). LP-modellens karakter som tingsliggørelse ligger ikke kun i dens form, men også i de processer, hvorigennem den integreres i lærernes praksis. Ud fra en Wengersk metafor i form af et isbjerg kan man forestille sig, hvordan tingsliggørelsen blot udgør den øverste lille del; den største del er de betydningskontekster, som realiseres i menneskelig praksis (Wenger, 2003: 76).

Tingsliggørelsen giver kun mening gennem det gensidige engagement i praksis, ellers bliver modellen blot et objekt som en erstatning for den dybere forståelse af og forpligtigelse over for det, den står for.

Der er en potentiel fare for, at for meget fokus på formen, for eksempel gennem arbejdet med værktøjet 'Mindmeister'<sup>15</sup>, kan fastlåse aktiviteten – at arbejde med LP-modellen – i en bestemt form. Ifølge Wenger kan man sige, at *"tingsliggørelse som konstituerende meningsfaktor er altid ufuldstændig, igangværende, potentielt berigende og potentielt vildledende"* (Wenger, 2003: 77). Man kan diskutere, hvorvidt arbejdet med modellen kan blive for automatisk; arbejder lærerne sig ukritisk gennem de forskellige punkter, kan den intenderede mening med denne gå tabt eller i hvert fald miste værdi. Man kan blive i tvivl om, hvorvidt den er et hjælpemiddel til at løse problemerne bedre nu, end inden den blev implementeret, som en af lærerne giver udtryk for. På den anden side er automatiseringen af brugen af modellen faciliterende for den pædagogiske analyse, idet der ikke skal bruges tid og energi på at forhandle om meningen med de forskellige punkter. Der kan bruges tid og energi på problemstillingen i stedet.

Lærerne taler om programmet 'Mindmeister' som et godt værktøj. Jeg observerede dog under deres LP-møde, at de brugte uforholdsmæssig meget tid på at tale om teknikken for at få programmet til at virke. På et tovholdermøde i marts<sup>16</sup> var programmet ligeledes på dagsordenen. De lærere, der bruger det, er glade for det, når det altså virker. Der synes at være et behov for, at der under møderne er et synligt fokus for meningsforhandlingen. Det er ikke nok, at modellen hænges op, så alle kan se den; lærerne vil gerne kunne følge med i, hvad der bliver skrevet ned undervejs under de forskellige punkter.

Jeg ser ikke, at LP-modellen skærer arbejdet med den pædagogiske analyse ud i pap for lærerne; den giver forslag til de områder, der kan udsættes for analyse – eksempelvis de tre perspektiver<sup>17</sup> - og den sætter en ramme for analysearbejdet i form af en kronologisk orden skabt ud fra en videnskabelig viden om, hvordan man på optimal vis strukturerer en sådan analyse. Modellen vil ifølge Wenger altid være defineret med hensyn til specifikke former for deltagelse, der kan kontekstualisere meningen (Wenger, 2003: 79). Lærerne bruger ikke modellen fuldstændig på samme måde, idet de har tolket den ind i deres egen kontekst. Denne tolkning er ikke statisk, men er i en kontinuerlig genforhandlingsproces (Wenger, 2003: 68), ligesom man ifølge Dewey kan sige, at verden er foranderlig, og at vores erfaringer derfor kontinuerligt forandrer sig i et erfaringens kontinuum (Dewey, 1974: 41).

4: Jeg synes ind imellem godt, at der kan være lidt langt mellem møderne til lige at få fulgt op på de ting, der er sat i gang (linje 95-96).

2: Vi har sat 10 møder i kalenderen, og dem holder vi. Men måske burde vi holde flere? (linje 99).

<sup>15</sup> [www.mindmeister.com/da](http://www.mindmeister.com/da)

<sup>16</sup> Idet jeg er tovholder, deltager jeg i tovholdermøderne.

<sup>17</sup> Kontekst-, aktør- og individperspektivet som beskrevet i tidligere afsnit.

I de ovenstående tekstbidder indikeres det, at der ikke altid er nok tid til at få afholdt LP-møder. Hvis man som jeg ser LP-grupperne som praksisfællesskaber, kan denne faktor være en problematik i forhold til opretholdelsen af fællesskabet, idet tid er en forudsætning for muliggørelsen af praksis (Wenger, 2003: 92). Man kan dog sige, at selvom lærerne ikke afholder LP-møder så ofte, så arbejder de forholdsvis tæt sammen, hvorfor der er mulighed for at arbejde på fællesskabsopretholdelsen i de daglige rendez-vous'er; man taler måske sammen i pausen, sidder sammen til en fest, udveksler korte beskeder mellem lektioner, eller når man mødes på gangene. Arbejdet med det fælles repertoire i form af LP-modellen giver desuden mulighed for at tale sammen undervejs, idet der skal indsamles information og udføres tiltag, hvilket man i nogle tilfælde er sammen om at gøre.

### Kufferten

Denne overskrift er kommet til efter inspiration fra en af lærerne i interviewet; hun bruger ordet som en metafor for det, man har lært og de erfaringer, man har fået gennem livet og gennem arbejdet som lærer.

3: Uanset, hvad man gør her på stedet, så er det jo det, man har med i sin kuffert. Tidligere erfaringer, kurser og hvad ved jeg.

4: Det er bare ikke sikkert, at det er så systematisk, at man tænker; nu skal jeg lige være ICDP eller noget andet.

3: Det er vel sådan et eller andet. Det er mig det her (linje 166-170).

2: Jeg bruger rigtig tit at tænke ICDP ind i det, fordi det altid er relationen, den er gal med. Så går man lige hjem og tænker, at fra i morgen, der sørger du lige for... Det, synes jeg, er naturligt. Vi talte om i vores gruppe at tage det med næste gang (linje 144-146).

4: ... jeg synes også, at den (modellen, red.) lagde op til, at vi skulle prøve nogle pædagogiske metoder af. Det tror jeg også, at vi gør, jeg tror bare ikke, at vi gør det med bogen under armen hver gang (linje 182-183).

I arbejdet med LP-modellen fordres det, at lærerne vælger metoder og tiltag, der er vidensbaserede, hvilket vil sige, at "... der skal iværksættes tiltag, som man på baggrund af forskningsbaserede resultater ved, med stor sandsynlighed har den ønskede virkning" (Nordahl, 2007a: 13). I det ligger der umiddelbart en opfordring til lærerne om at opsøge viden som er forskningsbaseret; lærerne må dermed række ud over egen praksis. Denne viden kan siges at være produkter af tingsliggørelse, der gennem lærernes opsøgende tilgang kan krydse grænsen mellem ét praksisfællesskab og et andet (Wenger, 2004. 126). Her skal blot huskes på, at tingsliggørelsen ikke giver mening, hvis ikke lærerne forhandler denne gennem deltagelsen i praksis. I implementeringsperioden har skolen fået tilknyttet en vejleder fra PPR, som

har haft mulighed for at være med til nogle af lærernes LP-møder. Denne vejleder har mulighed for at indføre elementer af én praksis over i en anden og kan siges at være *mægler* (Ibid.: 127).

Der kan både være muligheder og begrænsninger i forhold til forbindelsen mellem deltagelse og tingsliggørelse over grænser (Wenger, 2004: 132). Den viden, som lærerne tilstræbes at basere deres LP-arbejde på, må være generaliserbar, således de har mulighed for at bruge den i deres egen praksis. Her kan dog være en fare for divergerende fortolkninger, hvis ikke tingsliggørelsen er ledsaget af eksempelvis vejlederen som mægler. Vejlederen kan i forbindelse hermed siges at have en vigtig rolle, idet han, hvis han vel at mærke har tilstrækkelig legitimitet i fællesskabet, kan tilvejebringe en forbindelse mellem en forskningsbaseret viden som tingsliggørelse og lærernes fælles praksis som deltagelse (Ibid.: 133).

6: Jeg synes, at der i den grad mangler uddannelse. Der er en masse ny forskning inden for alverdens felter, som man ikke aner en kæft om.

4: Det var også det, jeg pegede på. Det kan godt være, at de sagde, at vi skulle være mere videnskabsorienterede, men jeg tror ikke, at vi er bedre pædagogisk klædt på, end vi var før, jeg tror bare, at vi er mere systematiske i den måde, vi griber det an på. Jeg tror da, at min kollega kommer med de samme forslag, som han ville have gjort for fem-seks år siden, men nu på en anden måde.

1: I forhold til alt det inklusion, så synes jeg, at vi mangler meget uddannelse (linje 230-236).

Med implementeringen af LP-modellen kan man sige, at der har været en forøgelse af graden af tingsliggørelse, hvilket har øget behovet for deltagelse. Desuden forudsætter denne tingsliggørelse en deltageleshistorie som kontekst for dens fortolkning (Wenger, 2003: 83); lærerne har i den forstand behov for uddannelse, således de har en fælles forforståelse i forhold til brugen af modellen. Lærerne har været igennem et eller flere kurser som beskrevet i et tidligere afsnit, men idet verden er foranderlig, vil der hele tiden være behov for nye input. LP-modellen er umiddelbart et konkret hjælpemiddel i den pædagogiske analyse, men gennem deltagelse kan det konkrete, der betegner tingsliggørelsen, hurtigt blive mere abstrakt, fordi lærerne fortolker modellen ind i egen praksis og ind i deres deltageleshistorie. Hermed må behovet for, at modellen som tingsliggørelse skal forblive meningsfuld, forudsætte, at lærerne deltager i supplerende kurser eller uddannelser, således genforhandlingen af mening kan fortsætte sin kontinuerlige proces (Wenger, 2003: 84).

En af lærerne gør opmærksom på, at der lægges op til, at man i arbejdet med LP-modellen vælger at anvende tiltag og metoder, der er vidensbaserede (Nordahl, 2007: 13). Lærerne er enige om, at de mangler en del uddannelse; de ved det samme som før, men gør måske tingene på en anden måde. I interviewet nævner flere af lærerne flere gange, at de gerne vil have mere uddannelse. Her kunne man diskutere, hvorvidt det kunne være en fordel for lærerne, at der blev oprettet en form for vidensbank



med evidensbaseret 'best practice' for LP-modellen. Med en sådan vidensbank kunne man i arbejdet med den pædagogiske analyse slå op undervejs og undersøge, hvad der eksempelvis er det bedst mulige tiltag til en given problematik. Det betyder, at man kan se vidensbanken som en samling kogebogsopskrifter, som man mekanisk vil kunne følge. Det ville dog også betyde, at man skal kunne forestille sig, at årsags-virknings-sammenhænge er temmelig generelle (Dahler-Larsen, 2006: 107). En sådan ide må revideres set i lyset af det ontologiske udgangspunkt, jeg anlægger i projektet; at verden er foranderlig, og mennesket påvirker og lader sig påvirke af verden. Man kan ikke skabe objektiv viden om det foranderlige (Krogstrup, 2001: 97).

Dahler-Larsen skriver, at: *"En professionel er en, som bruger en kompleks og omfattende vidensbase til at træffe beslutninger i komplekse situationer"* (Dahler-Larsen, 2006: 110). Man kunne i forhold til en sådan definition på den professionelle lærer fortsat overveje vidensbanken. Her er det vigtigt, at ordet 'bruger' ligeledes defineres, idet det ikke handler om at lade sig diktere og bruge ukritisk, men at bruge vidensbanken, eller vidensbasen, med øje for de særtræk der ligger i den enkelte, kontekstbundne situation. Her kan man således endnu engang rette blikket mod forholdet mellem tingsliggørelse og deltagelse, idet det er her meningsforhandlingen foregår (Wenger, 2003: 84).

## Evaluering

Jeg spørger i interviewet lærerne, hvordan de ser evaluering i forhold til arbejdet med LP-modellen, idet evaluering er et eksplicit punkt i modellen går jeg ud fra, at lærerne har gjort sig nogle tanker om dette i forbindelse med deres arbejde med modellen.

4: Det er, at vi følger op på en sag, vi har sat i værk

7: Ja, at vi får sat et punktum. Lykkedes det? Gav det noget, eller gav det ikke noget? (Linje 240-241)

7: Nu blev den lidt sjusket, den sidste evaluering. Det gik mere på, hvad vi efterfølgende tænkte om sagen, hvad var der sket siden sidst?

5: Det kan jeg huske, at du også sagde, dengang du skrev det.

7: Der var nogle ting, hvor drengen, vi havde oppe, havde ændret sig. Der var også kommet nogle flere ting på, men det havde egentlig ikke noget med evaluering at gøre.

5: Det var jo en opsamling på punkterne. For mig at se var det en god evaluering (linje 315-320)

4: Fordi det tit er adfærd – det, synes jeg, er svært at evaluere på. Med en elev var målet, at hun ikke skulle skifte skole – det gjorde hun så. Det var meget målbart. Det her med adfærd kan være svært. Det kan godt være, at vi sidder en gruppe og kommer med bud på noget, men det sker inde i min klasse, så er det også mig, der objektivt skal gå ind og reflektere på, om det nu er blevet bedre. Det, synes jeg, kan være svært (linje 324-327).

2: Hvis vi er rigtig gode stiller vi jo kun evaluerbare mål© (linje 333).

Lærerne er opmærksomme på, at den målformulering, de har sat op i begyndelsen af arbejdet med problematikken, skal kigges på eller opfyldes, som de siger. De ser således LP-modellen som en sammenhængende model; punkterne er dele af en helhed, ikke fragmenteret fra hinanden.

Hvis man som lærer kun opstiller *evaluerbare mål*, da ser jeg, at evalueringen forstås som et bagudrettet perspektiv; man forsøger retrospektivt at afgøre, hvorvidt målet blev opfyldt. Evalueringen bliver summativ. Det er her interessant at kaste et blik på LP-modellens udformning. Evalueringsdelen ligger ikke som allersidste punkt, idet *revidering* følger efter. Den summative evaluering er netop *summen* af noget og dermed noget endeligt, hvor der i modellen blødes op for dette gennem revideringen; finder man ud af, at der er noget, der ikke fungerer, skal man gå tilbage til de punkter, hvor man kan lave noget om – indhente ny information, analysere og udvikle nye tiltag.

Det kan være problematisk, at modellen er stillet lineært op med punkter, der følger på hinanden med en begyndelse og en slutning, idet evalueringsdelen kommer til at stå som den afsluttende fase af det pædagogiske arbejde og altså ikke som noget, der foregår undervejs i processen. Det retrospektive syn på evaluering kan ses som en mål-opfyldelsesformel, idet man forsøger at finde ud af, hvorvidt man har opfyldt de a priori opstillede mål for problematikken. Herved kan problematikens kompleksitet reduceres til et mål, der er til at måle på; man kan svare ja eller nej i forhold til, om det er opfyldt eller ej. Dette er sat på spidsen, for i LP-modellen arbejdes der netop ud fra en tanke om, at problematikken ikke kan ses som en del uafhængig af helheden. Der kan ikke arbejdes udelukkende med eksogene mål, idet skolens komplekse virkelighed er foranderlig; endogene mål er særdeles svære at komme udenom (Dahler-Larsen, 2006:117).

Jeg forholder mig igen til den lærer, der lidt i sjov kommenterer, at hvis man er rigtig god, sætter man kun evaluerbare mål. Det er en interessant tanke, for er alle mål ikke evaluerbare? Spørgsmålet, tænker jeg, må i stedet gå på, hvad man gerne vil have ud af evalueringen, og hvilken slags mål, man stiller. Evalueringen kan som svar på første spørgsmål anvendes på flere forskellige måder, hvoraf jeg blandt andet tænker på læring som anvendelsesform (Dahler-Larsen, 2001: 214). Anvendelsen af evaluering er centralt, idet det er et af aspekterne ved definitionen af evaluering (Vedung, 2009: 255). Den læringsorienterede anvendelse af evaluering er per definition formativ, idet den fokuserer på de løbende forbedringer af indsatsen (Dahler-Larsen, 2001: 215). Som et svar på det andet spørgsmål kan man sige, at skolens virkelighed er kompleks og foranderlig. I arbejdet med LP-modellen er dette en faktor, som lærerne må være bevidste om. Dette hjælpes de til gennem arbejdet med de opretholdende faktorer, som er et redskab til at belyse de årsags-virkningsforhold, der eksisterer i skolen. I forbindelse hermed vil der altid være en eller anden effekt af det arbejde, lærerne udfører i LP-gruppen, idet der er et kau-

salt forhold mellem indsats og resultat (Dahler-Larsen, 2006: 102). Dette kausale forhold er som oftest både ustabil og komplekst, hvorfor man ikke kan regne med, at det mål, man har sat i begyndelsen af processen, vedbliver at være interessant længere inde i processen.

En af lærerne kommenterer, at se på et møde havde foretaget en opsamling på punkterne; her menes de punkter, de har gennemgået i modellen. Dette var en god evaluering i hendes øjne. Dette kan både ses som en summativ evaluering, hvor *opsamlingen* bliver en vurdering af sluteffekterne, eller *opsamlingen* kan være del af en formativ evaluering. Opsamlingen behøver ikke nødvendigvis være en afsluttende aktivitet, men kan fungere som delkonklusioner; et midlertidigt ankomststed som afsæt for følgende tanker (Dewey, 2009: 70).

Opsamlingen kan handle om *at drage slutninger* (Dewey, 2009: 85). Når lærerne arbejder med en given problemstilling, da vil de drage slutninger i forbindelse med blandt andet formuleringen af opretholdende faktorer i analysefasen. Lærerne sidder med en præsens situation – en problematik, som de har besluttet sig for at arbejde med på mødet. På baggrund af denne situation må lærerne forestille sig mulige faktorer, der kan fastholde problematikken, således de kan finde ud af, hvad de skal indsamle information om, analysere og lave tiltag på. Man kan kalde dette ”... *et spring fra det kendte ind i det ukendte.*” (Ibid.: 85).

## Opsamling og diskussion

Jeg vil i dette afsnit først komme ind på de faktorer i forbindelse med casestudiet, som har givet mig stof til eftertanke; særligt problematikker i forhold til målformuleringen og forholdet mellem deltagelse og tingsliggørelse. Jeg diskuterer desuden, hvad der eventuelt kunne have komplementeret undersøgelsen. Herefter vil jeg sætte fokus på fokusgruppeinterviewet. Her diskuterer jeg forholdet mellem lokal og global evidens, behovet for uddannelse og LP-modellen som grænseobjekt. Jeg kommer desuden ind på evalueringens anvendelse.

## Casestudiet

Under begge observationer formulerer lærerne mål for den næste problematik, de har valgt at tage op. Her har jeg lagt mærke til, at målet formuleres meget åbent, hvilket er et udtryk for, at de arbejder med *bløde værdier*, hvormed menes områder, der har værdi i sig selv (Dahler-Larsen, 2006: 104). Hermed menes dog ikke, at disse ikke kan evalueres. Målet er for eksempel, at en elev skal blive *glad* for at gå i skole og få *lyst* til at arbejde. Lærerne definerer ikke, hvad dette vil sige, og de lægger på dette møde ikke en plan for, hvordan de vil gribe problematikken an; endsigse evaluere det. Målet bliver uklart, men

midlet til at nå målet må nødvendigvis blive klart gennem arbejdet med de forskellige faser i LP-modellen. Der skal indsamles information, som skal analyseres i forhold til de tre kontekstuelle perspektiver<sup>18</sup>, og der skal udvikles tiltag, som skal gennemføres. Gennemførelsen af tiltagene skal evalueres til slut, men det er vigtigt at have for øje, at det ikke kun er effekterne, lærerne skal evaluere; det er processen. Når lærerne formulerer deres mål, kan man sige, at de allerede her påbegynder evalueringen.

Det er "... *evalueringens fornemmeste formål at tilvejebringe evidensbaseret viden, der kan danne grundlag for formulering af best practice*" (Krogstrup, 2006: 28). Det er vanskeligt at tilvejebringe en sådan viden, idet lærerne agerer i en kompleks og foranderlig verden. Der er mange faktorer, der spiller ind, hvorfor man ikke kan tale om en entydig kausalsammenhæng mellem mål og midler (Ibid.: 28). Her bliver det især vigtigt, at lærerne forholder sig til metode for evalueringen og indsamler data undervejs; eksempelvis i form af logbogsnoter eller breve fra en mailkorrespondance.

### Fokusgruppeinterviewet

I interviewet efterspørger lærerne mere uddannelse. I denne forbindelse kan man sige, at man netop skaber: "*den tingsliggørelse, der er brug for, med henblik på at fortsætte de praksisser, vi deltager i*" (Wenger, 2003: 86). Udfordres lærerne ved at sætte eksterne kompetencefolk ind, når der er møder, vil disse kunne stille spørgsmål til de selvfølgeligheder, der eksisterer i praksis. Disse spørgsmål vil kunne forstyrre lærerne så meget, at de kan komme til at føle behov for at sætte gang i en undersøgelse (Brinkmann, 2006: 74). Undersøgelsen kan eksempelvis bestå i at deltage i et kursus, der kan belyse de problematikker, der lå i, at et kritisk spørgsmål fra den eksterne vejleder kan være svær at besvare. Uddannelsen kan være med til netop at skabe grundlag for, at praksissen kan fortsætte.

Jeg er i det ovenstående diskussionsafsnit inde på, hvordan lærerne kan tilvejebringe evidensbaseret viden. Jeg vil her se på lokal og global evidens.

Hvis lokal evidens er kontekstbevidst, sådan som det ligger i LP-modellen, idet man arbejder med blandt andet kontekstperspektivet (Nordahl, 2007b: 24), da kan denne lokale evidens gradvis bevæge sig mod global evidens, når den vel at mærke kan blive bevidst om den præcise forskel på to eller flere kontekster. I forhold til arbejdet med LP-modellen vil det sige, at det er nødvendigt at arbejde systematisk og at bruge videnskabelige metoder i indsamlingen af information, under analysen, i forhold til tiltag og i arbejdet med evalueringen. Gør lærerne dette, vil det lokale kunne spille sammen med det glo-

---

<sup>18</sup> Se fodnote side 46

bale: "Det kan godt være, at den lokale evidens kun gælder lokalt, men den kan alligevel begribes globalt. Hvis den ikke kan forstås af fornuftsvæsener i en bredere kreds, kan der næppe være tale om 'evidens'" (Dahler-Larsen, 2006: 109). Man kan i denne forbindelse tale om en oplysende anvendelse af evaluering, hvor den viden, lærerne har genereret gennem evalueringen kan spredes i form af "knowledge creep" (ibid.: 132). Jeg kan her referere til den metafor, jeg forsøgte at belyse mit videnskabsteoretiske udgangspunkt gennem; landskabet på fastlandet, hvor der er en rig fauna. Blomster, som et symbol på evidensbaseret viden, fra ét område kan spredes til et andet område.

Man kan ikke se et praksisfællesskab som isoleret fra resten af verden eller forstå det uafhængigt af andre praksisser (Wenger, 2004: 124). Hvert praksisfællesskab har en forbindelse til resten af verden, idet medlemmerne har mange forskellige relationer til andre praksisser gennem deltagelse og tingsliggørelse; vi kan deltage i mange forskellige praksisfællesskaber på samme tid, hvilket kan give en oplevelse af multipelt medlemskab (ibid.: 127). I forbindelse med deltagelse i andre praksisser skabes der mulighed for, at lærerne kan indføre elementer fra én praksis over i en anden, hvorved der skabes en forbindelse mellem de to praksisser. Det kan for eksempel ske i forbindelse med de forskellige praksisfællesskaber, læreren er medlem af i sin egenskab som lærer; idet LP-modellen er implementeret på så mange skoler, er der stor sandsynlighed for, at læreren tager del i praksisser, der ligeledes har med LP-modellen at gøre. LP-modellen kan kaldes et grænseobjekt (ibid.: 127).

Man kan tale om, at LP-grupperne som praksisfællesskaber har en grænse i form af LP-modellen, idet denne har en stor indvirkning på deltagelsen; praksis handler om arbejdet med den. LP-modellen som produkt af en tingsliggørelse krydser grænser, idet den er implementeret på mange skoler. Modellen tilegnes og tingsliggøres dog forskelligt afhængigt af praksis, idet der er forskel på praksisfællesskaberne; modellen tolkes ind i den givne kontekst og får forskellig betydning gennem meningsforhandling. Man kan således kalde LP-modellen et neksus af perspektiver, idet udgangspunktet er det samme; alle skolerne har implementeret den samme model og samarbejder med det samme kontor (Wenger, 2004: 129)<sup>19</sup>, men der er flere perspektiver i forhold til udgangspunktet. Et kendetegn, som gør LP-modellen i stand til at fungere som et grænseobjekt er standardisering, hvilket vil sige, at den indeholder en information, som er specificeret på forhånd – her gennem de to hæfter, som Thomas Nordahl har udgivet – således hver praksis ved, hvordan de skal behandle modellen lokalt. Når LP-modellen som grænseobjekt skal betjene mange forskellige praksisser – dog indenfor det pædagogiske område – kan man sige, at hver praksis kun har kontrol over en del af grænseobjektet; grundlæggeren af modellen har jurisdik-

---

<sup>19</sup> LP-kontoret på UCN ligeså vel som LSP - Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis

tion over udformningen af modellen, men det enkelte praksisfællesskab har jurisdiktion over, hvad den kommer til at betyde for dem (Ibid.: 129).

Ud over den oplysende anvendelse af evaluering, som er grundlæggende positiv, kan man tale om den konstitutive anvendelse, som opererer med: "*... at evalueringer øver formende og skabende indflydelse på virkeligheden. Denne indflydelse kan række hinsides det planlagte, tilsigtede og gennemskuelige.*" (Dahler-Larsen, 2006: 138). Når lærerne formulerer deres problematik udnævner de noget til at være *en evaluand* (Ibid.: 140). For eksempel arbejder lærerne i case 1 med en dreng, der ikke har lyst til at lære og ikke er glad for at gå i skole. Den underliggende problemforståelse tematiseres forholdsvis tydeligt igennem den diskussion, der ligger forud for formuleringen af evalueringskriteriet, men evalueringskriterierne kommer til at udtrykke, hvad der er vigtigt ved evaluanden; at denne for eksempel ikke er glad (Ibid.: 140). Det betyder, at de har fremstillet drengen som en elev, der overordnet er ked af at gå i skole, selvom det måske kun gælder for det at skulle lave lektier. Eleven kan i lærernes bevidsthed nu blive en dreng, der er ked af at gå i skole generelt set, frem for en dreng, der ikke har lyst til at lære (hvad det så indbefatter), men som synes, det er hyggeligt at komme i skole på grund af frikvartererne. Dette er en faktor ved evalueringen, som lærerne må være opmærksomme på – her for eksempel ved helt tydeligt at definere, hvori problematikken ligger og i øvrigt definere, hvad de eksempelvis mener med *glad*.

## Konklusion

Jeg var interesseret i at undersøge den del af LP-modellen, som benævnes *evaluering*; både i forhold til hvordan denne kan initiere en intenderet faglig refleksion og en eventuel læreproces hos lærerne. Jeg har derfor i projektet villet svare på følgende: ***Hvordan arbejdes der med evaluering i forbindelse med arbejdet med LP-modellen? Hvordan kan evaluering af eget arbejde med LP-modellen understøtte lærernes læreprocesser?*** Yderligere har jeg opstillet tre underspørgsmål: *Hvordan evaluerer lærerne deres eget arbejde med LP-modellen?, Hvorledes bidrager evalueringen til faglig refleksion? Og Kan der være problematikker i med arbejdet med modellen i forhold til evaluering?*

Ovenstående problemformulering er belyst gennem en kvalitativ metode, idet jeg har foretaget et casestudie og et fokusgruppeinterview på baggrund heraf; her kan jeg henvise til metodekapitlet.

Jeg har set, at lærerne arbejder formativt med evalueringen af deres arbejde med LP-modellen, idet de til mødet foretager delkonklusioner på det mål, de har sat op. Lærerne undersøger undervejs, om de tanker de havde i det indledende arbejde er valide; de påbegynder med formuleringen af målet en un-

dersøgelse, hvilket initierer en reflektiv tænkning. Idet lærerne opstiller deres mål for arbejdet med problematikken, kan man sige, at de står i en *'gaffel-formet'* situation, som er karakteriseret ved at være forvirrende og præget af tvivl og tøven. Lærerne kan gennem undersøgelsen få et overblik over situationen; undersøgelsen fordrer reflektiv tænkning.

Evaluering indebærer, at lærerne arbejder systematisk og dokumenterer deres påstande; dette ser jeg, at de gør gennem eksempelvis en mailkorrespondance. Denne bliver som tingsliggørelse fokus for en meningsforhandling. Situationen og meningsforhandlingen i forbindelse hermed initierer, i forhold til min definition af læring, en læreproces.

Lærerne kan ikke forvente, at evalueringen giver et objektivt svar på, hvad den bedste løsning på en given problematik er. Succeskriterierne defineres socialt, hvorfor løsningen vil blive normativ; den afhænger af de lærere, der foretager undersøgelsen. De kan tage imod råd og vejledning, men denne vil altid blive tilpasset lærernes egen unikke situation. Jeg har dog vist, at det er vigtigt, at lærerne finder beviser for deres formodninger, hvilket LP-modellen kan ses som et hjælpemiddel til. Jeg har i denne forbindelse argumenteret for en udvikling af en *vidensbank*.

Jeg har belyst vigtigheden af lærernes samarbejde i LP-grupperne gennem begreber som *gensidigt engagement, helhjertethed og fordomsfrihed*, som kan siges at definere lærernes fællesskab i praksis. Det er gennem deltagelsen i praksis, at LP-modellen som tingsliggørelse giver mening; uden deltagelse bliver modellen blot et objekt som en erstatning for en dybere forståelse af og forpligtigelse over for det, den står for. Man må her være opmærksom på, at en forøget grad af tingsliggørelse fordrer en forøget grad af deltagelse og omvendt, således genforhandlingen af mening kan fortsætte sin kontinuerlige proces.

Mine konklusioner er draget med den sikkerhed, som min metode kan bære. Jeg henviser her atter til metodekapitlet.

## Perspektivering

Jeg har i analysen arbejdet med Wengers begreb *praksisfællesskaber*. Dette fællesskab er en gruppe mennesker, som arbejder sammen på baggrund af fælles praksis og et gensidigt engagement. Medlemmerne lærer sammen, idet de fokuserer på problemer, som er direkte relateret til deres praksis (Wenger, 2000: 139). På skolen, hvor jeg har foretaget min undersøgelse, sidder lærerne sammen, således de arbejder med elever, som de stort set alle kender. S sammensætningen af grupperne kunne måske med fordel organiseres anderledes.

Ifølge Wenger er det vigtigt, at man som leder er opmærksom på, at praksisfællesskabernes styrke er selvforevigende; *"As they generate knowledge, they reinforce and renew themselves. That's why communities of practice give you not only the golden eggs but also the goose that lay them."* (Ibid.: 143). Ledelsen må styrke praksisfællesskaberne og forstå, hvordan man kan holde *gåsen* levende og produktiv. Der kan være problematikker i sammensætningen af grupperne; hvis ikke medlemmerne føler sig personligt forbundet med gruppens fælles praksis, vil de ikke kunne engagere sig selv fuldt ud. På denne baggrund kan det være interessant at tænke sammensætningen af LP-grupperne på en anderledes måde, *"... managers cannot mandate communities of practice. Instead, succesful managers bring the right people together, provide en infrastructure in which communities can thrive, and measure the communities' value in nontraditional ways."* (Ibid.: 140). Det kunne være interessant at se nærmere på, hvordan en sådan opgave kunne varetages i forbindelse med arbejdet med LP-modellen, og hvorledes det ville initiere læring.

Der er tilsyneladende forskel på, hvordan de to tovholdere i henholdsvis case 1 og 2 identificerer sig med etiketten *tovholder*. I denne forbindelse kan man tale om, at identifikationen kan være både positiv og negativ (Wenger, 2004: 221). Det kunne i denne forbindelse være interessant at undersøge, hvordan lærernes relationer påvirker deres arbejde med LP-modellen. Dette ville umiddelbart kræve en yderligere undersøgelse i form af eksempelvis kvalitative interviews, hvor der er mulighed for at spørge ind til den enkelte lærers livsverden for at kunne afdække affektive perspektiver (Kvale, 2009: 19). Det affektive er en del af det psykodynamiske perspektiv af læring i forhold til Knud Illeris' definition heraf (Illeris, 2009: 36). Jeg kunne her have overvejet at bringe en teori om selvets rettetheder i spil, hvilket dog ligger uden for rammerne af dette speciale.



## Litteraturliste

- Albæk, Erik (2001). *Vidensinteresser og de mange betydninger af evaluering – et udviklingsperspektiv*. In: *Tendenser i Evaluering*. Odense Universitetsforlag.
- Borgen, Jan (2009). *Evaluering af sociale og personlige kompetencer*. In: *Pædagogisk Evaluering – en grundbog*. 1. udgave. Dafolo.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: En introduktion*. 1. Udgave. Kbh.: Hans Reitzel
- Brinkmann, S. og Tanggaard, Lene (2010). *Kvalitative metoder – en grundbog*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Dahler-Larsen, Peter (2006). *Evalueringskultur – et begreb bliver til*. 2. udgave, 1. oplag. Syddansk Universitetsforlag.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. New Delhi. Cosmo Publications.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker: en reformulering af forholdet mellem reflektiv tænkning og uddannelsesprocessen*. 1. udgave. Århus: Klim.
- Flyvbjerg, Bent (2010). *Fem misforståelser om casestudiet*. In: *Kvalitative metoder – en grundbog*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Frederiksen, Pia (2009). *Er dokumentation og evaluering det samme?* In: *Pædagogisk Evaluering – en grundbog*. 1. udgave. Dafolo.
- Halkier, Bente (2003). *Fokusgrupper*. 1. udgave, 2. oplag. Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, Kirsten Grønbæk (1998). *Er læring mere end situeret praksis?* In: *Dansk pædagogisk tidsskrift*. Nr. 2, april.
- Illeris, Knud (2009). *Læring*. 2. udgave. Roskilde Universitetsforlag.
- Kristiansen, Søren og Krogstrup, Hanne Katrine (1999). *Deltagende observation – introduktion til en forskningsmetodik*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Krogstrup, Hanne Katrine (2006). *Evalueringsmodeller*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.

- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009). *Interview – introduktion til et håndværk*. 2.udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, Jean og Wenger, Etienne (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. 1.udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Littlejohn, S.W. (1992). *Theories of human communication*. Belmont, California: Wadsworth, Inc.
- Malterud, Kirsti (2006). *Kvalitative metoder i medicinsk forskning – en indføring*. 3.oplag. Universitetsforlaget
- Nordahl, Thomas (2004). *Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Eleven som aktør*. 1. udgave, 2.oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, Thomas (2007a). *LP-modellens vidensgrundlag – forståelsen for elevernes læring og adfærd i skolen*. Tryk: PrintNord.
- Nordahl, Thomas (2007b). *Arbejdet med LP-modellen – beskrivelse af analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Tryk: PrintNord.
- Vedung, Evert (2009). *Utværdering i politik och forvaltning*. 3. oplag. Studentlitteratur.
- Wenger, Etienne (1991). *Communities of practice: where learning takes place*. In: *Benchmark Magazine*. Fall Issue.
- Wenger, Etienne (1996). *Communities of Practice – The Social Fabric of a Learning Organization*. In: *Healthcare Forum Journal*. Juli - august.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning as a Social System*. In: *Systems Thinker*. Juni.
- Wenger, Etienne og Snyder, William (2000). *Communities of practice: The Organizational Frontier*. In: *Harvard Business Review*. Januar - februar.
- Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber*. 1.udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, Etienne (2004). *Engagement, identity and innovation*. In: *Journal of association leadership*. Vinter.

## Bilag 1

### Matrice for observation I og II

Informanter→ Koder ↓	1	2	3	4	5	6	7
<b>Refleksion</b>	66-70, 84-86, 195-201, 214-216, 349-352,	39-40, 44-45, 71-75, 78-80, 95-103, 109, 177, 190-191, 219-222, 229-233	59-61, 136-138, 154-155, 234-235, 328-329, 343-345,	54, 105, 217-218, 146-148, 150-153, 217-218, 367-370,	58-59, 105-107, 127-130, 336-337,	78-80, 113-115, 171-186, 217-219, 257, 277-288, 298-299,	89-95, 97, 108-110, 131-132, 187-194, 295-297, 326-333, 338-347,
<b>Målformulering</b>	255- 259, 261-262, 322, 386-387, 421	263-264	353-354, 407	406, 421-422	202, 205-209, 246, 249, 252,	247-248	168-170, 211- 213, 222-246, 250, 254, 271-274,
<b>Opfølgning</b>	5-7, 10-14, 38, 76-77, 91-92, 161, 170, 207-210, 225-226, 253, 266-270, 382-383, 386-387, 436-437,	18-35, 39-48, 171-173, 190-191,	314-321	186-187, 271, 282	61-68, 85-88, 119-123, 133, 137-138, 151,	139-140, 168-170, 315, 348, 351-352	5-7, 12-15, 124, 135, 145, 147-150, 165-166, 270, 300-301,
<b>Bekræftelser</b>	49, 107, 248, 250, 438, 469-470	80, 83, 108, 111, 106, 246-247, 249, 251-252	81, 113, 236-237, 241, 243, 347	239-240, 242, 244-245, 439			

## Bilag 2

### Indledende faser af arbejdet med analysen af casestudiet

Jeg har valgt at benytte en analysestrategi; systematisk tekstkondensering, som er udviklet af Kirsti Malterud med udgangspunkt i Georgis fænomenologiske analyse (Malterud, 2006: 99). Det er en strategi, som giver et godt overblik over vejen fra data til resultater af undersøgelsen. Ifølge Georgi er formålet med den fænomenologiske analyse at udvikle kundskab om informanternes erfaringer og livsverden inden for et bestemt felt. Man leder efter essenser eller væsentlige kendetegn ved de fænomener, som man undersøger, og i forbindelse hermed skal man forsøge at sætte sin egen forforståelse i parentes. Jeg er dog klar over, at det i mit projekt ikke er muligt, idet jeg har opstillet en problemformulering på forhånd og derfor går til analysen med dette for øje. Jeg har desuden en teoretisk forforståelse, som vil være med til at bestemme, hvad jeg ser i materialet. Jeg kan dog reflektere over min indflydelse på materialet ved at være opmærksom på min egen forforståelse, således jeg så loyalt som muligt kan genfortælle informanternes erfaringer og meningsindhold uden at lægge mine egne tolkninger som facit (Malterud, 2006: 100).

### Helhedsindtryk

Jeg vil i dette afsnit forsøge at danne mig et helhedsindtryk af materialet. Jeg vil så vidt muligt lægge min forforståelse til side, stille mig åbent over for materialet for på den måde at kunne '*høre informanternes stemmer*' (Malterud, 2006: 100). Jeg har evalueringen i tankerne, men jeg vil forsøge at lægge alt det, jeg ved om evaluering, til side i første omgang. Jeg læser i første omgang blot for at få et indtryk af materialet. Derefter kigger jeg endnu engang materialet igennem og opsummerer på, hvad det er for nogle temaer, jeg aner. Jeg har i første omgang skrevet en hel del temaer, som jeg forsøger at uddybe, således de er nemmere at skelne fra hinanden. Disse foreløbige temaer er ikke bevidst udtryk for en teoretisk forforståelse, men blot ord fra lærernes udtalelser og eget valør, som kan give en forståelse af tekstens indhold.

Temaerne er ikke udtryk for en systematisk refleksion; de har vækket min opmærksomhed, idet jeg har læst teksten igennem. Jeg kommer i gennemgangen af materialet frem til tolv forskellige temaer, hvoraf kan nævnes; '*opfølgning*', '*selvrefleksion*', '*refleksion*', '*skriftliggørelse*', '*målformulering*' og '*tilbage på sporet*'.

Jeg finder frem til de samme temaer i materialet fra de to cases, blot er der den forskel, at jeg i case 1 yderligere finder frem til temaet: '*bekræftelse*'. Jeg vil i analysen forsøge at finde frem til, om det har nogen betydning, at lærerne bekræfter hinanden meget i den ene case og ikke i den anden. Det kan

have påvirket min læsning og forståelse af materialet fra case 2, at jeg har arbejdet materialet fra case 1 grundigt igennem først. Jeg vil være opmærksom på dette i den fortsatte analyse.

Jeg vil først i næste trin i analysen påbegynde en systematisering af mine data, idet jeg går fra temaer til kodning.

### Fra temaer til koder

Jeg påbegynder nu en identificering af de meningsbærende helheder, som siger noget om et eller flere af de temaer, jeg har fundet frem til. Disse temaer er en måde at organisere mine data på, således jeg får skilt den relevante tekst fra irrelevant tekst. Temaerne repræsenterer de foreløbige ideer, jeg har om den problemstilling, jeg gerne vil belyse. Jeg læser materialet igennem igen og markerer undervejs de tekstbidder, som siger noget om et eller flere temaer. Dette arbejde kaldes *kodning*; jeg markerer tekstbidder, som har noget til fælles (Malterud, 2006: 102).

Der kan være temaer, som omhandler noget af det samme, hvorfor nogle af temaerne eventuelt kan slås sammen til en overordnet kode (Malterud, 2006: 102). Jeg har i første omgang skrevet mange temaer ned. Jeg ser nu nærmere på det enkelte materiale og vælger de temaer ud, som siger noget specielt om casene.

I case 1 har jeg opdaget, at temaet 'opfølgning' kan rumme flere andre temaer, idet alle disse efter nærmere eftertanke umiddelbart handler om at følge op på det arbejde, man har lavet. Desuden har jeg valgt at slå 'selvrefleksion' sammen med 'refleksion', idet jeg ser dette som to sider af samme sag. Jeg vælger yderligere to temaer ud, som i forhold til casen og min egen forforståelse virker mest interessant at arbejde videre med. Jeg er dermed nede på fire koder, som jeg vil sætte ind i min matrice: 'Refleksion', 'målformulering', 'opfølgning' og 'bekræftelser'. Det sidste tema er taget med, idet lærerne under observationen af case 1 netop bekræfter hinanden meget. Det kunne være interessant at se, om det har noget at sige i forhold til evalueringen af deres arbejde.

I case 2 gælder opdager jeg, at stort set de samme temaer er interessante at arbejde videre med. Dog bruger denne gruppe ikke at bekræfte hinanden i deres udtalelser på samme måde som case 1, hvorfor jeg udelader temaet 'bekræftelser'. Jeg har dermed fundet frem til tre temaer, som jeg vil arbejde videre med. Jeg har i forhold til dette valg yderligere i tankerne, at jeg vil foretage en komparativ sammenstilling af de to cases efterfølgende; her giver det god mening at analysere materialet ud fra de samme temaer.

Kodningen indebærer en systematisk dekontekstualisering, idet jeg plukker dele af den helhed, teksten udgør, ud af sin sammenhæng. Disse dele vil jeg senere sætte sammen med andre dele, som har samme kode og se disse ud fra min teoretiske referenceramme. Jeg bevarer den oprindelige tekst, således jeg til slut har denne helhed at vurdere mine fund op imod. Jeg markerer i en matrice, hvor jeg har fundet mine tekstbidder, således delene nemt kan finde sin plads i sin oprindelige kontekst igen.

## Bilag 3

### Interviewguide

#### 1. Hvordan oplever I arbejdet med LP-modellen?

- a. Har jeres oplevelse af dette arbejde ændret sig undervejs?
- b. Er der fordele ved at arbejde med modellen? Ulemper?
- c. Hvad tænker I, i forhold til at skulle følge modellen?

#### 2. Hvordan oplever I det at skulle arbejde sammen om problemstillinger?

- a. Hvordan oplever I samspillet i LP-gruppen i forhold til den pædagogiske analyse?
- b. Føler I, at I har tid nok til at få gjort det arbejde, I gerne vil have gjort?
- c. Føler I, at I har tid nok til at få talt jer til den rigtige målformulering, de rigtige tiltag etc.?

#### 3. Føler I, at er blevet klogere på jer selv som lærere i forbindelse med arbejdet med LP-modellen?

- a. Hvad mener I, at modellen skal kunne i forhold til jer selv og eget arbejde?
- b. Hvad synes I, at vejledningen fra PPR-konsulenten har bidraget med? Kunne den bidrage med andet?
- c. Hvad var jeres forventning til arbejdet med modellen før I påbegyndte arbejdet med den?
- d. Hvad har I af forventninger til arbejdet med modellen sådan som I bruger den nu?
- e. Hvad har I af forventninger til arbejdet med modellen, hvis vi tænker nogle år frem?
- f. Hvad mener I, at modellen skal kunne?

#### 4. De sidste to punkter i modellen hedder evaluering og revidering; hvordan tolker I disse punkter?

- a. Hvordan ser I evaluering?
- b. Hvad er vigtigt at evaluere på?
- c. Kunne I tænke jer, at man kunne evaluere på en anden måde, end I gør nu?

## Bilag 4

### Transskribering af interview

I: jeg har fire spørgsmål, og det første er, hvordan I oplever arbejdet med LP-modellen, om det har ændret sig undervejs, om I synes, der er nogle fordele eller nogle ulemper i forhold til at skulle følge modellen?

3: jeg tænker, at det er blevet mere automatiseret efterhånden, fordi vi har arbejdet med det en del gange. Vores tovholder er god til at styre det. Uden hendes hjælp gik det nok ikke helt så automatisk. Det kører godt, synes jeg.

1: I forhold til at følge modellen, synes jeg ikke, at det har været så fremmed for os, fordi vi tidligere har lavet alle de der tiltag – anerkendende pædagogik. Jeg synes, det har været en naturlig forlængelse af det.

5: Jeg sidder på samme måde som min kollega. Jeg synes også, at det er en meget naturlig forlængelse af det, vi HAR arbejdet på. Jeg synes også, at vores tovholder har fået lavet et godt system i vores mindmeister. For mig er det i hvert fald let og overskueligt at finde ud af, hvad det er, vi skal huske at komme omkring.

7: Jeg havde lavet systemet i mindmeister, fordi jeg ikke syntes, at jeg som tovholder havde styr nok på det. Jeg skulle hele tiden kigge i mappen, og det kom til at virke som om, jeg ikke havde styr på det. Jeg skulle hele tiden tjekke i mappen, hvad punkt vi nu var kommet til. Vores papirer endte også altid nogle underlige steder; vi skrev på karton i starten, og det var ikke altid vi kunne huske, hvor vi havde lagt det. Det er blevet lettere for mig som tovholder.

5: Det er let at finde en sag frem igen.

7: Ja, og alle kan sidde og kigge på det på samme tid.

2: Jeg synes, at vi i vores gruppe er rigtig gode til at finde på tiltag. Vi finder på gode, brugbare ting. Nye forslag; hvad siger du til... ville det være en ide, at... Hvortil en kollega kan svare; det vil jeg gerne...

4: Jeg synes også, at det er blevet mere naturligt, når man i hverdagen har et problem med en elev, at man enten selv eller en kollega siger, at var det ikke noget, vi kunne tage op på et LP-møde.

7: Det har vi nok ikke været gode nok til. Vi bruger de fastsatte møder. Selv om godt kunne bruge, at mødes noget mere, er det også med at finde tid til, at alle kan mødes omkring det. Det er det, der er



problemet. Man kan godt sige, at man har behov for et møde lige nu, men det kan måske ikke lade sig gøre.

5: Det, der kan være et problem i forhold til at finde tid til at mødes, er, fordi vi har vores pædagog med. Enten skal hun have fri fra skolefritidsordningen, ellers skal vi andre have fri fra undervisningen. Det er problematisk. Hun har ikke været med til så mange af vores møder; hun har været med til et enkelt, hvor det var meget relevant, at hun var med.

7: Der er det jo en fordel, at det ligger på mindmeister. Vi kan bede hende om at tjekke op på det, vi har talt om og eventuelt skrive til. Det er mere et tænkt eksempel, for jeg kan ikke komme i tanke om en episode, hvor hun har gjort det, men det kunne ske, hvis det var.

1: I skriver på smartboardet hver gang?

7: Ja.

1: Det kunne godt være en god ide.

3: Hvad er det, I laver? En mindmap?

7: En mindmeister, hedder det. Vi har lavet en LP-skabelon, og så kører vi bare slavisk gennem den.

5: Noget af det, jeg var spændt på, da jeg kom ovre fra klynge A, var, hvordan det ville fungere, når vi ikke længere skulle sidde i årgangsteams, men to årgange sammen. Det, synes jeg egentlig, er ganske fint. Nu er det mig, der har haft flere af sagerne oppe, men jeg synes, I har været rigtig gode til at komme med indput.

4: Selvom det er elever, man ikke har.

1: Jeg tror også nogle gange, at det er en fordel, at man ikke er fedtet ind i det.

7: Jeg synes egentlig, at det er meget det, at man får snakket sammen, og at man får sparring. Det er meget det, der er det gode ved det. Jeg ved ikke, om man når frem til mere, end man gjorde inden. Før, når vi havde teammøder, snakkede vi også om problemstillinger. Det er mere formaliseret, men jeg ved ikke, om man løser problemerne bedre nu. Det er jeg i tvivl om.

2: Det vil jeg godt sige, at det tror jeg helt sikkert, fordi der var det sådan; har du nu gjort, han har det, og hans mor er også dum, og hun har gået i skole med Bentes tante... og alt det der. Nu synes jeg, at man er gået i gang med at belyse det noget mere, hvad tænker han? Hvordan er relationen til ham?

Man går hjem og gør noget og vender tilbage med noget til næste møde. Det har klart kvalificeret arbejdet.

4: Jeg føler mig mere forpligtet til lige at ringe til forældrene, holde elevsamtalen og lige kontakte kompetencecentret. Det forpligter, fordi der er nogle andre, der er afhængige af, at jeg også gør det. Deres arbejde, og det, de byder ind med, er spildt, hvis ikke jeg følger op på tingene.

7: Der er en fordel, som jeg helt klart ser; det er, at man lander i den grøft, hvor man kommer til at sige, at med den mor, der kan vi ikke rigtig gøre noget.

4: De sager kan vi godt have, men...

1: Og storebroren var lige sådan.

7: Ja, nemlig, og så sidder man der og bekræfter hinanden i, at der ikke er noget at gøre. Hvis der ikke er noget at gøre, så skal vi ikke sidde og holde LP-møde om det.

4: Nemlig, så er man hurtigere til at sige, at så duer den sag ikke at tage op på LP-mødet.

7: Men det får også en til at se, om der er noget man selv kan gøre.

1: Det får en til at reflektere over ens egen rolle i det, eller hvad?

7: Altså i stedet for bare at sige, at med den mor, er der ikke noget at gøre, siger man, at det kan godt være, at han har en træls mor, men er der noget, jeg kan lave om på i undervisningen? Er der noget på skolen?

5: Vi har lige haft en sag oppe, hvor vi gerne vil se, om vi kan få skabt en bedre relation.

3: Der er også den forskel, at man ikke tænker; det er MIG, der gør de her tiltag – det er OS, der gør de her tiltag. Der er en større rygdækning. Det er et fælles forum, der synes, det har været en god ide, at gøre sådan.

4: Når man udfører de handlinger, gør man det på baggrund af flere personer, og ikke ens egne synsninger.

3: Eller ens egne pludselige indskydelser.

7: Der kan det godt komme til at virke sådan, at man bliver hinandens arbejdsgiver, sådan var det i hvert fald lidt sidste år. Ikke fordi man vil være hinandens arbejdsgiver, men man sparres i, om man har

gjort det og det. Den person, der har taget et problem op, kommer hjem og synes egentlig, at hvis jeg nu bare havde holdt min mund, så skulle jeg ikke sidde og ringe og skrive. Jeg har også oplevet nogle, der siger, at jeg orker ikke lige at have et problem i dag. Hvad kan vi gøre? For selv om det er et fælles problem, så..

4: Så er det ofte én, der handler.

1: Det er klasselæreren, aben ender ved.

7: Ja, lige præcis.

1: Og så har man lige sådan en to-do-liste, man skal vinge af til næste gang.

7: Men tit, så ved man jo godt, at man skal ringe, og så er det jo fedt at få sparring og ideer til, hvad man skal sige til den samtale. Der er det rigtig fedt, og jeg synes, man kommer styrket derfra.

4: Og det er ikke kun mig, der synes det her – det er hele gruppen.

7: Lige nøjagtig.

4: Jeg synes ind imellem godt, at der kan være lidt langt mellem møderne til lige at få fulgt op på de ting, der er sat i gang.

1: Det her med tiden – har man tid nok i hverdagen til at få holdt møderne?

1: Altså, vi får ikke holdt flere, end dem der er formaliseret, ikke i vores team i hvert fald.

2: Vi har sat 10 møder i kalenderen, og dem holder vi. Men måske burde vi holde flere?

4: Ja, men nogle gange sidder man også og leder efter en sag, og den onsdag burde man nok... men det er det, jeg synes er så svært, fordi det ikke lige er naturligt at tage det på det tidspunkt, fordi tiden ikke lige er til det. Nogle gange var det måske hensigtsmæssigt at tage to onsdage i træk.

5: Man kan bare ikke vide det på forhånd.

4: Nej, det er jo det.

1: Problemet med at aflyse et møde er, at det er så svært at finde nogle andre tidspunkter.

7: Jeg tror heller ikke, at arbejdet kører så godt nu, at vi kan sige, at vi til næste år dropper de formaliserede LP-møder, så man selv kan vælge, hvornår man tager et LP-møde. Så tror jeg, at det kører ud i sandet.

4: Der skal være en tovholder.

7: Der bliver nødt til at være fastsatte møder nogle år endnu.

4: Vi bliver også nødt til at have en tovholder, for jeg har ikke styr på systematikken. Jeg lader mig lede igennem det.

2: Der skulle man måske prøve den ide med mindmeister.

1: Ja, med smartboardet. Jeg talte med lederen i mandags, og der var vi også enige om, at tovholderrollen skulle bevares til næste år.

I: Hvad med vejledere? Hvad har I fået ud af det? Kunne man bruge ham næste år også?

2: Den vejleder, vi har nu, skal ikke fortsætte. Vi skal have møde med ham i maj, hvor vi runder året af. Der regner jeg med, at han siger, at der ikke er mere at gøre. Hvis vi kan lokke ham til det, vil vi gerne have ham til at blive et år mere. Han er rigtig god.

1: Jeg synes også, at han har et rigtig stort overblik over muligheder.

4: Han har mange input ud over LP.

2: Han siger, at han kan komme næste år, hvis det er en AKT-opgave, som skal løses. Der kan man godt aftale med ham, at han skal komme og hjælpe med at køre en LP. Han kommer ikke ellers ud som LP, sådan er det i hvert fald meldt ud nu.

I: Er I blevet klogere på jer selv som lærere ved at arbejde med LP og ved at arbejde sammen om problemstillinger?

5: Jeg sidder og tænker på, som det er blevet sagt før, at det jo var lidt den måde, vi arbejdede på før. På en måde synes jeg måske ikke, at jeg er blevet meget klogere på mig selv. Jeg synes, det er dejligt, at man arbejder sammen; at man har den rygstøtte.

2: Så er der den systematik

5: Ja, at det man selv tænker lige bliver vendt på den systematiske måde.

4: Det kræver jo så også, at dem du er i LP-gruppe sammen med, alle sammen kommer og byder ind. På den måde er man afhængig af hinanden som kollega. Det kan være positivt, når man er i en god gruppe, men det kan også være svært, når man ikke er.

I: Altså, hvis der er nogle, der er negative overfor det?

4: Ja

I: 1, du var god til under observationen at reflektere; man kunne egentlig også godt, det kunne være, jeg fik sagt det på en forkert måde... Du kommer til at tænke over, hvordan du gjorde det.

1: Ja, jeg tror, at det er noget af det, jeg bruger LP-modellen til, hvis jeg for eksempel står i et eller andet i klassen – at prøve at tænke lidt anderledes; hvad er det nu, jeg ikke kan gøre noget ved her, og kan du gøre noget, så situationen bliver anderledes? Det er nok det, jeg har brugt den til.

I: Man kan godt lige køre en lille LP på sig selv!

1: Ja, man kan godt køre en lille LP nogle gange i stedet for at synes, at han simpelthen er stangumulig lige nu, så kan man vende den til, hvad man selv kan ændre lige nu, så situationen bliver løst.

2: Jeg bruger rigtig tit at tænke ICDP ind i det, fordi det altid er relationen, den er gal med. Så går man lige hjem og tænker, at fra i morgen, der sørger du lige for... Det, synes jeg, er naturligt. Vi talte om i vores gruppe at tage det med næste gang.

I: Så man får den pædagogiske viden ind, man har?

2: Ja, og måske kobler den med de ICDP-punkter, da de er nemme at bruge.

1: Ja, og LP handler jo også meget om relationer.

2: Præcis

I: Ja, og kontekstperspektivet – det er ikke bare den enkelte elev; det handler også om, hvordan man måske selv gør nogle ting, og hvordan kollegaerne gør tingene. Vi talte i starten om, at det er blevet legalt at sige nogle ting til sine kollegaer. Tænkte I på det, da vi startede med det?

1: Det synes jeg ikke lige, at vi har været ude i.

5: Jeg kan godt sætte mig ind i det, du siger.

7: Vi er jo meget anerkendende overfor hinanden. Jeg har hverken haft lyst til eller grund til at være andet.

1: Jeg ved ikke, hvordan klasselæreren gør tingene inde i 6.klasse; det kan være, hun gør det fuldstændigt tåbeligt. Jeg er ikke inde i 6.klasse og har ikke noget med dem at gøre.

4: Vi er mere adskilte end i klynge C.

2: Fordelen er så, at din kollega kan stille dig nogle nysgerrige spørgsmål, som ikke er nævenyttige spørgsmål. Jeg kan godt stille nogle spørgsmål, hvor der ikke ligger noget bag.

7: Når man så kører hjem, kan man måske tænke; nå, ja! Det kan godt være.

1: Giver modellen plads til, at man kan få tænkt nogle tanker undervejs og måske få brugt sin pædagogiske viden?

5: Jeg synes, at det hænger sammen. Man kan ikke gøre det ene uden at gøre det andet.

3: Uanset hvad man gør her på stedet, så er det jo det, man har med i sin kuffert. Tidligere erfaringer, kurser og hvad ved jeg.

4: Det er bare ikke sikkert, det er så systematisk, at man tænker; nu skal jeg lige være ICDP eller noget andet.

3: Det er vel sådan et eller andet. Det er mig det her.

4: Jeg kan huske, at det var meget det, den slog an på i starten, at vi skulle være videnskabsorienterede. Vi skulle ikke sige, at sådan har vi altid gjort, og bygge arbejdet på synsninger, men det er jo ikke fordi, jeg har sat mig ned og har læst en masse faglitteratur, fordi nu skulle jeg være videnskabsorienteret. Det, synes jeg ikke, at den sådan har gjort ved mig.

2: Man kan jo sige, at videnskaben beviser, at hvis du har en god relation, så lærer du bedre. Du bliver spurgt ind til det hver gang.

4: Jeg tænker bare ikke, at nu skal jeg bruge ICDP, jeg tænker bare at relationen er rigtig vigtig i mit job. Jeg tænker ikke en masse teori med i det – det, tror jeg bare, ligger i bagagen.

6: Videnskabsdelen ligger vel også i, at man stiller nogle hypoteser og prøver dem af. Finder ud af, hvad der lige skete her. Vender tilbage og stiller nye hypoteser. Så kører man ikke i det samme og det samme.

1: Og det er jo egentlig videnskabelig metode, ikke.

4: Jo, men jeg synes også, at den lagde op til, at vi skulle prøve nogle pædagogiske metoder af. Det tror jeg også, at vi gør, jeg tror bare ikke, at vi gør det med bogen under armen hver gang.

2: Det kvalificerer vel din undervisning i forhold til det skrøbelige barn, at du kører det her forløb, for så har du mere fokus på den elev. Den undervisning, du leverer i forhold til ham, vil garanteret være mere kvalificeret

4: Der er vel ikke nogle af de elever, som vi tager op, som ikke har fyldt ved os.

2: Overhovedet ikke. De tiltag, du sætter i gang, vil garanteret betyde, at fokus bliver mere målrettet og at undervisningen bliver bedre i forhold til ham.

4: Det vil mit mål jo være, men vi bekymrer os jo også om eleven før. Det vigtige for mig er, at jeg handler ud fra nogle samtaler jeg har haft med mine kollegaer, så det ikke kun er mig, der handler i den her situation.

1: Altså, lærerjobbet bliver mindre privatiseret af det. Ellers er det jo kun det, man selv fornemmer, at man skal ind og gøre. Man er mere usikker, hvis man bliver angrebet af forældre. Her har man en fornemmelse at, at der er andre kollegaer, der også synes, at det her er en god ide.

1: Nej, man står ikke alene med en beslutning, man har taget. Nu havde I en sag, hvor det var rart, at I var fælles om den beslutning, I tog. Det kan også være svært, for vi har mange fagpersoner oppe ved os, så går det godt nede i fysik, så er det ikke sikkert, at man har lyst til at arbejde med en problematik, der handler om engelsk.

1: Vi melder os ikke ud af LP-gruppen, selv om jeg ikke har den elev, vi taler om, kan jeg jo godt komme med nogle forslag til, hvad min kollega kan gøre.

4: Der er det jo noget andet, hvis begge lærere har klasse, men det kun godt i den ene lærers fag – hvorfor skal den lærer, hvor det går godt, sætte en masse ting i gang, fordi det går skidt i den anden lærers fag?

1: Det er gratis for mig at komme med noget til den elev, for jeg skal ikke udføre noget.

4: Hvis man laver en fælles ting i klassen, så forpligter det jo alle.

1: Ja, det gør det, selv om det ikke er ens eget problem.

1: Kunne man bruge hinanden noget mere, selvom man ikke har den elev, der tales om? Kunne man hjælpe hinanden noget mere i LP-gruppen? Kunne det være en ide at observere hinanden for eksempel?

3: Det har vi da snakket om

1: Det er så tid

4: Det er så det, der sker inde ved mig. Jeg får en kollega ind og observere inde ved mig.

1: Men det er, fordi han har nogle timer til det.

4: Ja, så det er jo tidsfaktoren.

2: Ja, og hans viden virker relevant i forhold til det, han skal observere på.

1: Men tiden sætter måske grænser? Den sætter selvfølgelig grænser i forhold til, hvad man har af timer.

4: Jo, og om man lige er ledig på det tidspunkt.

1: Så skulle det være, fordi man fik lov til at bruge nogle vikartimer. Jeg ved ikke, hvor man skulle få tiden fra til det i hvert fald.

5: Vi har jo en kollega, der laver mange iagttagelser i indskolingen. Kan hun også benyttes til mellemtrinnet?

1: Hun er i kompetencecentret, men jeg mener kun, det er i indskolingsregi.

2: Jeg tror, at det er skolefritidsordningen, der betaler hendes løn.

1: Hvis man skulle til at iagttage hinanden – det er jo sådan noget Marte Meo – så skulle man jo også blive klogere på det.

2: Vi gjorde det jo, dengang vi tog ICDP. På det kursus var det den voksne, man skulle kigge på; hvordan er min relation til ...

1: Sådan tror jeg også, det er i Marte Meo.

2: Det, synes jeg, var super spændende.



I: Nu sidder I og taler om Marte Meo. Tænker I, at I ind imellem godt kunne bruge noget ekstra uddannelse?

6: Jeg synes, at der i den grad mangler uddannelse. Der er en hel masse ny forskning inden for alverdens felter, som man ikke aner en kæft om.

4: Det var også noget af det, jeg pegede på. Det kan godt være, at de sagde, at vi skulle være mere videnskabsorienterede, men jeg tror ikke, at vi er bedre pædagogisk klædt på, end vi var før, jeg tror bare, at vi er mere systematiske i den måde, vi griber det an på. Jeg tror da, at min kollega kommer med de samme forslag, som han ville have gjort for fem-seks år siden, men nu på en anden måde.

1: I forhold til alt det inklusion, så synes jeg, at vi mangler meget uddannelse.

4: Også fagligt i forhold til at kunne differentiere undervisningen; ikke kun i forhold til relationen til eleven, men også at få dem undervist på det niveau, de har brug for.

I: De sidste punkter i modellen hedder evaluering og revidering. Hvordan ser I på evaluering?

4: Det er, at vi følger op på en sag, vi har sat i værk

7: Ja, at vi får sat et punktum. Lykkedes det? Gav det noget, eller gav det ikke noget?

I: Hvilke ting kigger I på, når I evaluerer?

4: Vi skriver en problemformulering, og den kigger vi på.

1: Om den bliver opfyldt, eller...

4: Jeg synes så nogle gange, at det kan være lidt svært, hvis ikke den helt bliver opfyldt.

2: Vi har jo tit flere sager kørende på én gang, hvor vi starter med at kigge på den sag siden sidst; hvordan gik det med den sag kollegaen havde sat i søen, og er der så en ny, der skal på, for så behøver den jo ikke at tage en hel time. Jeg synes det med den time, der er sat af – det passer. Jeg synes ikke, vi skal sige, at det må blive mere. Vi skal lære at tale så meget i korthed, at vi kan holde til det, for ellers kan vi jo snakke i flere timer. Jeg synes, der er rart, at der er tid på, selvom det kan være svært som tovholder ikke at gå fem minutter over. Jeg synes ikke, at jeg er særligt god til at få evalueret møderne, når vi er færdige. Det vil jeg gerne have hjælp til. Hvordan er det her møde gået? Hvad har været godt ved mødet, og hvad kunne være bedre til mødet næste gang?

4: Det er rigtigt, det får vi ikke gjort.

2: Det får vi ikke ret meget gjort.

4: Men vi er ofte også gået over tid, fordi man lige har behov for at tale lidt videre bagefter.

I: Som lærer handler det evaluering, vi laver, jo meget om, at vi skal måle eleverne. Nu har vi måske fået en måde at måle os selv på. Har I tænkt på det i forhold til LP-projektet? At man skal måle på det, man selv har lavet og ens egen rolle i det?

1: Det tror jeg nok, at man også reflekterer over. Vi havde en af mine elever oppe for noget tid siden, og der var nogle ting, som ikke lykkedes. Det var måske ikke udelukkende min skyld; der var nogle aftaler, jeg lavede med moren, som ikke blev overholdt. De trak noget tilbage, som vi først var blevet enige om, men som de ikke ville alligevel. Der var nogle ting, der ikke lykkedes, men det var så også forældrene, der ikke spillede med. Man kunne så spørge, om det var mig, der ikke solgte det godt nok? Det ved jeg ikke. Eleven ville gerne gå i billedskole, men da jeg så sørgede for, at hun kunne komme ind, ville hun ikke.

4: Der kan jeg godt nogle gange synes, at det er svært at have så meget fokus på én elev, når man har 24 elever i klassen. Det er jo sjældent kun den ene elev, der har brug for hjælp.

2: Hvor tit skulle vi lægge møderne, for at det kunne være bedre? Hvor mange skulle vi have? Når nu ti møder er for lidt?

4: Jeg siger ikke, at ti møder nødvendigvis er for lidt. Det er mere det dynamiske i det, at man ikke har muligheden for at tage mødet lige der, hvor man har brug for det. Nogle gange sidder man og leder og leder for at finde en sag, for nu har vi sat tiden af til det, og nogle gange har vi brug for at mødes to til tre uger i træk.

2: Kunne man på en eller anden måde...

1: Jeg tror, vi ville løbe ind i et logistisk problem. På en eller anden måde kunne man godt sige, at vi havde to møder med 14 dages mellemrum og så gik der halvanden måned, før vi tog en ny sag op. Problemet er, at vi tit tager en ny sag op på samme møde, som vi afslutter den sidste. Der ville så gå alt for lang tid.

I: Kunne man følge op på det i en pause? Man holder lige et kort LP-møde på 20 minutter.

1: Så er der en, der har gårdvagt, eller man møder ikke før efter pausen.

3: Det bliver nok svært, tror jeg.

4: Og det er jo ikke ond vilje, det er bare... vi har jo mange jern i ilden.

I: Ja, skemaerne er ofte booket med et eller andet.

2: Så skulle man sætte 20 minutter af, og er der ikke noget, så går vi hjem, eller vi laver noget andet. Det var jo også en mulighed.

1: Det er der jo ikke engang plads til.

I: Kan I få det til at hænge sammen med opfølgningerne med hensyn til fremmøde til møderne? Kommer folk til møderne?

4: Altså med mindre folk er ude af huset, så kommer de til møderne. Ellers får man referat hver gang, så alle ved, hvad vi har arbejdet med.

2: Jeg synes egentlig, at vores gruppe er god til at mødes. Hvis ikke folk er syge, så kommer de.

I: Man har jo også timerne til det.

4: Det står i kalenderen. Det er rigtig smart, at det er sat af fra skoleårets start.

2: Ja, det gjorde jeg

4: Så står du ikke i en situation, hvor man begynder at overveje, om man skal tage til fagmøde eller skal jeg tage til LP-møde.

I: Når man nu kigger på den her model, så er der hul i midten, hvor man skal analysere, og det er selvfølgelig en udfordring i sig selv, at man ikke skal hoppe direkte til tiltag. Hvad tænker I om, at man stopper op midt i processen?

2: Det er jo en del af belysningen af processen, som egentlig kun kvalificerer de tiltag, vi får taget.

4: Jeg kan huske, at det var noget af det svære i starten. Der tror jeg da, at tovholderen nogle gange havde travlt, fordi vi var så vant til noget andet.

I: Er det svært ikke at gå videre?

1: Det er svært ikke at komme med nogen ideer til tiltag

I: Fordi man har prøvet noget, der ligner.

1: Ja, os erfarne 😊

6: Jeg synes, det er godt, at vi har vores sager oppe på smartboardet. Så ved vi, at vi har de og de punkter, som vi skal igennem, inden vi når til tiltag.

4: Vi bruger jo egentlig samme taktik; vores er bare på computeren.

2: Vi skriver jo referat imens, bare på computeren

I: Så det, at det lige er tydeliggjort, det hjælper?

5: Man vil så gerne til de der tiltag, når man sidder med en sag. Man vil gerne have et eller andet, man kan handle på, et eller andet, man kan gøre ved det.

I: Så man går derfra og ved, hvad man skal. Jeg går lige tilbage til evalueringen. Pilene i modellen peger tilbage på alle punkterne i modellen. Tænker I over det, når I evaluerer?

7: Nu blev den lidt sjusket, den sidste evaluering. Det gik mere på, hvad vi efterfølgende tænkte om sagen, hvad var der sket siden sidst?

5: Det kan jeg huske, at du også sagde, dengang du skrev det.

7: Der var nogle ting, hvor drengen, vi havde oppe, havde ændret sig. Der var også kommet nogle flere ting på, men det havde egentlig ikke noget med evaluering at gøre

5: Det var jo en opsamling på punkterne. For mig at se, var det en god evaluering.

7: Ja, men jeg skrev det, fordi jeg syntes, at det var vigtigt at få med.

2: Altså hvis ikke de tiltag har været gode, så retter man ind og sætter det i søen til næste gang

I: Tænker I nogle gange, at den der evaluering er svær, fordi hvad skal man lige evaluere på?

4: Fordi det tit er adfærd – det, synes jeg, er svært at evaluere på. Med en elev var målet, at hun ikke skulle skifte skole – det gjorde hun så. Det var meget målbart☺ Det her med adfærd kan være svært. Det kan godt være, at vi sidder en gruppe og kommer med bud på noget, men det sker inde i min klasse, så er det også mig, der objektivt skal gå ind og reflektere på, om det nu er blevet bedre. Det synes jeg, kan være svært.

I: Man kan sige, at skal man evaluere på, hvorvidt klyngen er blevet mere opryddelig, da kan man efter en måned se med det blotte øje, om tiltagene har virket. Det er straks sværere at finde ud af, om en elev er blevet gladere for at gå i skole. Hvordan kan man måle det?

4: Man kan jo snakke med dem... Jeg tænker også på, at hvis man har som mål, at der skal være mere ro i klassen; i forhold til hvad? Hvordan var det, da jeg syntes, at det var træls?

2: Hvis vi er rigtig gode, så stiller vi jo kun evaluerbare mål☺

I: Jamen, er det ikke evaluerbart? Man kunne jo spørge eleven, eller hvad?

5: Det er ikke alle elever, man kan spørge. Det er ikke alle elever, der vil svare i hvert fald.

4: Jeg har en elev nu, som jeg er spændt på, hvordan vi skal følge op på.

5: Jeg sidder selv med en elev nu, hvor det handler om relationen. Der, hvor jeg synes, at der sker noget, er, at jeg kan se flere smil og flere henvendelser. Sådan nogle småting. Det kan man jo godt måle på. Hvis jeg spørger ham, ville jeg ikke få noget svar, så ville han synes, at jeg var dum.

2: Så var du ikke blevet sødere☺

I: Jeg tænker, at det godt kan komme til at gå op i, hvad man selv synes. Det kan også være, at man selv er blevet mere positiv i forhold til noget

1: Så kan man jo sige, at hvis man selv er blevet mere positiv, så kan man jo også tro, at eleven oplever det.

2: Så kan man jo også måle, hvor mange lektier der bliver lavet. Ser vi flere smil, eller har han flere legeaftaler? Bliver han til den lektiecafe, som han får besked på, at han skal komme til?

I: Kunne man spørge forældre ind til, hvordan de oplever deres barn?

2: Det kommer jo igen an på forældre. Om forældrene er en del af problematikken.

I: Det bliver selvfølgelig lidt diffust. Kunne I forestille jer, at man kunne lave et eller andet skema, så man lige præcis vidste, hvad man skulle?

2: Sådan et må du gerne lave☺

I: Det kommer også an på målsætningen.

2: Ja, om det er subjektive eller objektive kriterier

1: Jeg tror tit, at det er subjektive kriterier, vi stiller op. Det handler tit om nogen, der er kede af at gå i skole, der ikke trives.

5: Man kan også arbejde mod færre konflikter – det er også målbart. Det kan jo ikke være noget, man bare synes.

4: Det er svært at have fat i alle enderne, når man har så mange elever. Det er jo sjældent, at man kun har fokus på én elev.

I: Kom I til at tænke på noget, da I læste spørgsmålene igennem inden interviewet?

2: Jeg synes, det er godt, vi har det på skolen. Jeg synes, det er et godt redskab.

3: Det synes jeg også.

I: Også brugbart i fremtiden?

1: Altså, man skal jo ikke tro, at det kan redde hele inklusionsproblematikken, men der er nogle ting, der godt kan forbedres.

I: Man er i hvert fald tvunget til at mødes og få snakket om problematikkerne

4: Jeg synes også, at vi har lært, at der er nogle sager, der er for tunge til at kunne bæres i LP-arbejdet. Der er nogle problematikker, hvor der er for mange faktorer, som vi ikke kan gøre noget ved. Så kan det blive en for tung opgave.

5: Jeg sidder og tænker på med evalueringen, at det godt kunne være en god ide at lave logbogsnotater hen ad vejen, når vi nu snakker om, at LP-møderne ligger med et vist mellemrum. Engang imellem kunne man lige gå ind og skrive nogle notater om eleven. Det kan være svært at vurdere, om der sker noget. Nu har jeg en elev, som, hvis folk ser hende nu, ville de tænke, at det var helt forfærdeligt, men hvis man ser hende over tid – jeg har rigtig mange notater om hende – så kan man godt se, at der sker rigtig meget. Det kunne man jo godt gøre, bare over en måned. Så bliver det lettere at se en bevægelse, måske. Eller ikke se en bevægelse.

I: Kan I forestille jer, at modellen udvikler sig? At det om fire år er det samme, vi arbejder med?

4: Det ville jo være ærgerligt at have brugt så lang tid på at lære en model at kende for så at introducere en ny model. Så skulle man opkvalificeres i forhold til at træffe beslutninger, komme med input og belyse ting

2: Det styrker jo nok modellen, eller får os til at fastholde den, at vi skal bruge modellen, inden vi indstiller en elev til PPR. Det, tror jeg, er godt for os, for så er man tvunget til at holde ved den.

1: Jeg tænker også, at den på en eller anden måde skal sammenkobles noget mere med ABC-interventionen. Vi skal have psykologen med til nogle LP-møder, sådan at hun kan komme med til den forebyggende indsats. Det skal ikke være sådan, at når vi så har lavet indstillingen, så kommer psykologen med alt det, som vi allerede har prøvet i LP-regi.

2: Man kunne jo sende LP-referaterne med, når man laver en indstilling.

4: Det havde jeg gjort med den elev, der så nåede at skifte skole.

I: Nu sidder I to grupper sammen. Kunne man inspirere hinanden noget mere i forhold til det, man arbejder med?

3: Altså, jeg kunne da godt tænke mig at se den metode, I bruger med smartboardet. Det kunne være godt at se, om det er bedre, end det vi gør.

1: På en anden skole har de prøvet at rotere med tovholderne, så de kom på en anden gruppe. Det kunne være sjovt nok at se, hvordan I brugte mindmeister

2: Vi har haft det oppe på tovholdermøderne flere gange, men der har folk været lidt nervøse ved at flytte. Jeg har prøvet at foreslå, at vi skulle lave nogle flyvende tovholdere, sådan at vi kom lidt rundt, men jeg tror, at folk er lidt utrygge ved at skulle et andet sted hen. Folk siger, at de gerne vil være med, men tøver, når vi skal lave aftalerne. Jeg tror, den gode vilje er der, men vi skal nok være lidt mere trygge i tovholderrollen.

1: Måske handler det også om, at I inspirerer hinanden i tovholdergruppen.

4: Det behøver vel heller ikke at være indenfor modellen. Det kunne være, at den elev, vi skal have op næste gang, kunne have rigtig godt af noget ICDP, som du er rigtig god til (2). Det virker fuldkommen åndssvagt, at vi skal sidde og vente på én fra PPR, når vi har en masse lærere på skolen, der ved en masse. Det kunne være godt, hvis man kunne sige, at den og den elev kunne blive godt belyst af den og den lærer. Det kan blive endnu mere nødvendigt, nu hvor vi skal inkludere. De ressourcepersoner, vi har på skolen kunne også blive ressourcepersoner i LP-sammenhæng.

2: Jeg tænker også, at hvis en tovholder i en gruppe skal have sin egen elev op, så skal han ikke være tovholder på sin egen elev. Da kunne man bede en anden tovholder om at tage rollen.

1: Det kan godt være svært for jer at have en elev oppe.

2: Det kan man ikke rigtigt

I: Det er svært at være objektiv i hvert fald.

2: Der bliver ikke stillet de spørgsmål, der skal stilles

I: Man kan også blive blind over for problemerne, fordi man sidder i det hver dag op til over begge ører

7: Når jeg er tovholder, er det ikke mig, der stiller de gode spørgsmål, det er faktisk dem i gruppen. Jeg tror sagtens, at jeg kunne tage en sag op, for så kunne min kollega bare styre gennemgangen. Vi kigger bare på, hvad det næste punkt er. Det er smart med mindmeister at man har alt på én side, selvom teknikken nogle gange driller.

I: Det er nemt at følge op på, hvis man nu skulle lave noget logbog