

Professionel udvikling indefra

– følgeforskning om LP-arbejdet i skolen

Af Bent B. Andresen, Aarhus Universitet
bba@edu.au.dk

2014

Forord

Danmarks største skoleudviklingsprojekt baseret på LP-modellen har igennem syv år bidraget til at udvikle praksis hos lærere og pædagoger såvel som til at skabe ny viden om, hvad der virker i skoleomfattende udviklingsprojekter. Resultaterne er løbende formidlet i en række rapporter på projektplatformen (www.lp-modellen.dk). Formålet med denne rapport er at formidle de seneste resultater vedrørende personalegruppers analyserende og forstående praksis i folkeskolen.

En stor tak til repræsentanter for 38 skoler, som gennem interviewsamtaler har bidraget med input til denne rapport. Bagerst findes en oversigt over disse skoler.

En særlig tak til UC Nordjylland, som står for kompetenceudviklingen i tilknytning til Danmarks største skoleudviklingsprojekt, herunder til Diana Hirsch Rhiger, som har koordineret indsamlingen af interviewdata.

August 2014

Bent B. Andresen

Indhold

Forord.....	2
Indledning.....	4
1. Forbedringer indefra	5
Akademiske dyder.....	6
2. Pædagogisk opmærksomhed	9
Analysearbejdets fordele	9
Fokus på problemsituationer	11
3. Fokus på konteksten	14
Klasserumsklima	14
Samhørighed i klassen.....	16
4. Udfordringer i fysiske og digitale miljøer	20
Det fysiske læringsmiljø	20
'Classroom management'	21
Synlig klasseledelse	22
5. Konklusion	25
Litteratur	27
Bilag 1: Oversigt over fokusgruppeinterview	28

Indledning

Et nøglebegreb i denne rapport er *skolemiljø*, dvs. 'forhold, som eleverne virker under i skolen, og som påvirker deres lærevillighed'. Rapporten omhandler en proces, som gennemføres af folkeskolens ansatte, og som er kendetegnet ved åben tænkning og reel mulighed for at påvirke disse forhold.

Indholdet vedrører nærmere bestemt resultater af aktionsforskning om, hvad medarbejdergrupper gør for at analysere og, om nødvendigt, forbedre skolemiljøet. Hensigten med denne forskning er at skabe et videngrundlag til brug ved fremtidig udvikling af skolemiljøer og generere teori – Grounded Theory – om drivkræfterne på området. Det sker med særligt henblik på at generere empirisk begrundet teori om 'professionel udvikling'.

Ved formulering af denne teori skelnes der mellem incitamenter, som kommer 'ovenfra', 'nedefra' og 'indefra'. Den funderede teori siger, at *reel professionel udvikling skabes indefra*. Mere konkret udvikler skolens pædagogiske medarbejdere i fællesskab deres professionelle identitet og praksis, når skolemiljøet forbedres indefra til forskel fra ovenfra eller nedenfra.

Denne udvikling omfatter akademiske kompetencer, idet personalegrupper formulerer og behandler selvvalgte problemstillinger i dybden. I kapitel 2 præsenteres erfaringer på dette område med særligt henblik på den analytiske og forstående tilgang, som kendetegner implementeringen af LP-modellen.

I to efterfølgende kapitler præsenteres udvalgte resultater af hidtidig forskning om skolemiljøets betydning for elevernes læring og trivsel. Endvidere formidles data fra fokusgruppeinterview med lærere og pædagoger om, hvad de siger, at de gør for at analysere, forstå og forbedre skolemiljøet. I kapitel 3 omtales indsatsen for at forbedre klimaet i klassen, og i kapitel 4 præsenteres eksempler på tilpasset 'classroom management'.

Kapitel 5 indeholder en sammenfatning af forskningsresultaterne.

1. Forbedringer indefra

I denne rapport præsenteres forskningsresultater baseret på fokusgruppeinterview med lærere og pædagoger om, hvad de hidtil har gjort for at analysere, forstå og forbedre skolemiljøet. Indsatsen er ikke kommet i stand på foranledning af centrale udmeldinger. Den er fx ikke kommet i stand på samme måde som en Folkeskole-reform, hvor man fra centralt hold har vedtaget at ændre rammerne for skolens arbejde.

Den analytiske praksis bliver nærmere bestemt styrket, fordi ledelsen på den enkelte skole – og i nogle tilfælde også på kommunalt plan – har taget initiativ hertil.

'At lede' betyder bl.a. 'at få nogen til at bevæge sig i en bestemt retning', herunder at 'lede opmærksomheden over på noget andet'. Ved implementering af LP-modellen rettes opmærksomheden mod forbedringer, som skolens pædagogiske medarbejdere finder meningsfulde og udbytterige – og har reel mulighed for at gennemføre (Nordahl et al., 2012).

Med henblik på at beskrive indsatsen nærmere skelnes der mellem udvikling ovenfra, nedefra og indefra. Ved udvikling *indefra* er følelsen af ejerskab generelt mere udbredt end ved udvikling ovenfra og nedefra (skema 1).

Skema 1.

Udvikling	Ejerskab	Proces
Indefra	Personalegruppe	Fælles
Nedefra	Ildsjæle	Afsondret
Ovenfra	Beslutningstagere	Blind plet

En begrænsning ved både 'top-down'- og 'bottom-up'-strategier er, at de ikke skaber bæredygtig udvikling, fordi det i mange tilfælde kun er en mindre skare, som kan se pointen med dem. Ved udvikling indefra bliver indsatsen derimod koordineret, idet hver personalegruppe både italesætter pointen med at gennemføre en bestemt udviklingsproces og selve indsatsen for at realisere den. Pointe og proces er to sider af samme sag.

Ved udvikling ovenfra er opmærksomheden rettet mod, hvad man vil udvikle med henblik på at opnå en intenderet virkning. Vejen fra udgangspunkt til den fremtid, man gerne vil skabe, er delvist belyst, men det interne samspil – *hvem gør hvad, hvorfor og hvornår* – udgør i mange tilfælde en 'blind plet' (Scharmer, 2010).

Resultatet risikerer derfor at blive en gentagelse af historien om de blinde, der leder de blinde, hvorefter de alle ender i grøften.

Udvikling ovenfra – og i det hele taget 'top down'-tænkning – svarer i mange tilfælde til, at man tænder for kontakten i ministeriet i forventning om, at lyset tændes på alle skoler, eller at man tænder for kontakten på ledelseskantoret i forventning om, at

lyset tændes i alle klasselokalerne (Andresen, 2014). Det kan give anledning til pædagogisk nytænkning, men det sker ikke pr. automatik, og 'nedsivningseffekten' kan være vanskelig at spore.

'Bottom-up'-strategier sigter også mod pædagogisk nytænkning, men den professionelle udvikling omfatter for det meste kun enkeltmedarbejdere. Ved udvikling nedefra er det typisk 'privatpraktiserende ildsjæle', der udvikler hver deres bud på nytænkning, som ofte løber ud i sandet, når de skifter arbejdssted eller interesse.

De fleste mennesker forholder sig jo til fremtiden ved at reflektere over tendenser fra fortiden. Hvis udviklingsprocessen har udgangspunkt i hidtidige erfaringer, er nytænkningen derfor begrænset. Hidtidige erfaringer kan give anledning til, men er ikke nytænkning. Det, man allerede har erfaringer med, kan jo ikke være nyt.

Udvikling indefra er derimod både baseret på hidtidige erfaringer og nytænkning og omfatter både institutionens miljø og praksis. Det involverer alle personalegrupper i en skoleomfattende proces. Hver personalegruppe (Scharmer, 2009, s. 40):

- kan se rimeligheden i nytænkning – frem for at opfatte den som en regel
- forholder sig ikke blot normativt eller spekulativt til nye idéer
- forholder sig analytisk og forstående til udfordrende læringsituationer.

Akademiske dyder

Ifølge en kendt talemåde er det svært at spå, især om fremtiden, men det er ikke rigtigt. Det er faktisk let at gøre det, men det kan være svært at få ret. En plausibel forudsigelse er, at der på kortere sigt ikke kommer mange flere lærere med formel, akademisk baggrund i skolen. Derimod kan skolens ansatte lade sig inspirere af traditionelle akademiske dyder som at handle på baggrund af viden i stedet for tro. Mere konkret kan de udvikle kompetencer til en undersøgende og analyserende tilgang.

En anden måde at formulere det på benytter udtrykket 'videnskabelige aktiviteter i det små'. Det betyder, at skolens medarbejdere undrer sig over, italesætter og analyserer udfordringer i skolens miljø og egen praksis samt inddrager resultater af skoleforskning, når det er hensigtsmæssigt og relevant. Der er generelt et stort behov for dette i folkeskolen, fordi lærere i almindelighed finder det svært at få indblik i forskningsbaseret viden om fag og metoder. De handler i mange tilfælde: 1) ud fra en tro på, at de gør det bedste, 2) fordi de altid har gjort sådan og 3) uden at kende viden fra empirisk skoleforskning (EVA, 2013).

Det manglende videngrundlag for professionel udvikling skyldes bl.a. tre former for ikke-funktionelle handlemønstre (Scharmer, 2010): Den første af disse er, at opmærksomheden i høj grad er rettet mod abstrakte tanker og idéer, som er koblet fra handlinger.

En konsekvens heraf er 'analyseparalyse'. Personalegrupper bliver i nogle tilfælde nærmest lammede, hvis de skal evaluere og analysere systematisk, fordi det enten er vanskeligt eller umuligt at finde konkrete, iagttagelige tegn på de abstrakte idéer.

Pædagogisk praksis handler ikke kun om at *forestå*, men også om at *forstå* undervisningssituationer. Styrkelse af den analyserende og undersøgende praksis kan øge forståelse, fordi skolens parter bliver bedre i stand til at forstå konteksten for elevernes udvikling, læring og trivsel.

Skoleledere og skolechefer er generelt meget opmærksomme på, at aktionslæring er en væsentlig drivkraft. Fire ud af fem skolechefer og tre ud af fem skoleledere mener fx, at aktionslæring bidrager til at kvalificere undervisningen (EVA, 2013). En 'udviklingsdræber' på dette område er handlinger, som er koblet fra refleksioner. Aktionslæring forudsætter, at medarbejdergrupper reflekterer over og ændrer egen praksis samtidig med, at de lærer af det.

En tredje 'udviklingshæmmer' kan kort karakteriseres som 'blah-blah-blah' og mere præcist som 'støj i kommunikationsmønstrene'. Det forekommer bl.a., når der kommunikeres om spekulative løsninger på skolens udfordringer. Et eksempel er italesættelsen af undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip, der blev intensiveret i forbindelse med en Folkeskolereform i 1993.

På forhånd var der kun foretaget begrænset skoleforskning om, hvorledes, om overhovedet, læreren bedst kan lykkes med at gøre forskel på eleverne – og siden hen har det vist sig at være særdeles vanskeligt at omsætte den retoriske løsning i praksis. Efter ti år var der stadigvæk enorme udfordringer forbundet med at tolke, hvad det bærende, pædagogiske princip indebærer (EVA, 2004), og derfor prægede det i ringe grad indsatsen i skolemiljøet. 81 % af de nyuddannede lærere oplever desuden, at det er svært at differentiere undervisningen (EVA, 2011).

Det er nødvendigt at gøre forskel på eleverne, fordi der *er* forskel. En forudsætning for at differentiere på mål, indhold, bredde, dybde, støtte mv. i elevaktiviteterne er, at medarbejderne forholder sig analytisk og evaluerende til den enkelte elevs udfordringer og fremdrift. Skolens medarbejdere kan undgå den omtalte analyseparalyse ved at italesætte konkrete aktiviteter, skaffe sig information (fx ved at iagttage og tale med de enkelte elever), analysere denne information og reflektere over, hvilke aktiviteter der fremadrettet vil være bedst for at sikre, at samtlige elever får succes med deres arbejde.

Medarbejdergrupper finder det generelt meningsfuldt og udbytterigt at lade sig inspirere af akademiske dyder som at handle på baggrund af sansning i stedet for synsning og viden i stedet for tro. Det viser fokusgruppeinterview i tilknytning til implementering af LP-modellen, der er udviklet af Thomas Nordahl og medarbejdere ved Lillegården Kompetansesenter i Norge, og som er implementeret herhjemme på initiativ af UCN act2learn (University College Nordjylland).

Indsatsen kan som nævnt karakteriseres som 'videnskabelige aktiviteter i det små'. Man behøver ikke at være akademisk uddannet lærer for at gøre det. Det er nok at

gøre som akademikere har for vane, nemlig at forholde sig analyserende og forstående til genstandsområdet. I det følgende beskrives, hvad folkeskolens ansatte siger, at de gør for at: 1) spotte udfordringer i skolemiljøet, 2) indhente information herom, 3) trække sig et skridt tilbage og analysere og reflektere og 4) herigennem danne baggrund for forandring og handling.

Endvidere beskrives, hvorledes medarbejdergrupper er parate til og formår at italesætte og gennemføre forandring samtidig med, at de lærer i forandringen og udvikler deres fagsprog og kommunikationsmønstre.

2. Pædagogisk opmærksomhed

Den kvalitative forskning i tilknytning til LP-arbejdet giver som nævnt grundlag for at skabe teori – Grounded Theory – som kan formuleres på følgende måde: Reel professionel udvikling kommer indefra til forskel fra ovenfra eller nedenfra.

Teorien er en del af svaret på spørgsmålet om, hvad der skal til for, at skolens ansatte retter opmærksomheden mod faktorer, som giver anledning til problematiske situationer. Skolens ledelse kan opfordre lærere og pædagoger til at rette opmærksomheden mod faktorer, som skaber og opretholder problemer – eller omvendt skaber et trygt klima i klassen. Pædagogisk forskning kan ligeledes pege på behov for at indhente og analysere information om disse faktorer, men det er et åbent spørgsmål, om og i hvilket omfang det rent faktisk finder sted.

I sidste ende afhænger det af, om der er forståelse hos lærerne og pædagogerne for at fokusere på forhold, som de kan ændre, og omvendt undlader at fokusere for meget på forhold, som de ikke har direkte indflydelse på. De må kunne se meningen med at analysere disse faktorer i skolemiljøet, have kompetence til at gøre det, og sidst, men ikke mindst, have tid til at gøre det på en informeret måde.

Analysearbejdets fordele

Der er som tidligere omtalt gennemført fokusgruppeinterview med repræsentanter for LP-grupper på 38 skoler. Resultaterne tyder på, at det er tilfældet. Interviewpersonerne oplever generelt, at samarbejdet om at analysere og forstå pædagogiske udfordringer er både meningsfuldt og udbytterigt.

De peger bl.a. på fordelene ved at koncentrere opmærksomheden om problematiske situationer, som de har direkte indflydelse på (display 1).

Display 1.

"Det fedeste de sidste mange år har været den der tanke om, at man har virkelig flyttet sig fra: 'Fordi hans mor og far er alkoholikere'. Vi sidder ikke i den frustration mere, hvor vi stopper, og ikke kan komme henover eller forbi, da det er noget, vi ikke kan gøre noget ved. Så må vi smyge os udenom. Den tanke har i *den* grad gjort det sjovere at være lærer".

"Modellen hjælper også i det kaos, når man spørger sig selv, hvordan skal jeg agere her, og til at blive klar over, at der er noget, jeg ikke kan gøre noget ved og så lægge det fra sig og have fokus på, hvad jeg kan gøre noget ved".

"En af fordelene ved denne her model er, at der er de individuelle faktorer, hvor man kan sige: 'det kan godt være, han er urolig, og det kan godt være, han er ordblind, men her i skolen er det dét her ...' – at man kan sortere alt det fra, man ikke kan gøre noget ved, eller det, man ikke har indflydelse på. Det er en fordel, fordi man førhen har haft for stort fokus på disse faktorer".

"Derudover finder man jo også ud af, at det er en kæmpe fordel at fokusere vores kræfter på de ting og situationer, vi kan gøre noget ved, frem for at bruge så meget tid på at fokusere på noget, vi alligevel ikke kan gøre noget ved. Det er jo vores mulighed for at bruge tid på det, der rent faktisk kan gøres noget ved".

"For mig er det italesættelse og den måde hvorpå vi fremlægger tingene, der har ændret noget for mig – en bevidstgørelse omkring det. Det at vi får sagt tingene ... og fokuserer på det, der er relevant, fremfor at holde fokus på ting, vi ikke kan gøre noget ved – fx familieforhold".

"Der har altid været fokus på børn, men man er kommet tættere på, fordi man virkelig arbejder i dybden med problemstillinger. I starten var det meget de praktiske ting, man skulle løse, når man havde møder, men nu er det blevet mere humant – man kommer ned under overfladen på problemstillingerne. Det er en kæmpe forskel."

"C: Der er den der struktur, "nu skal vi snakke om nogen børn", i stedet for, at man skal planlægge undervisning. Der er der fokus på børnene.

B: Ellers kan det bare blive noget hurtigt frikvarters noget.

D: Ja, der er tid og rum til at man kan gå i dybden og få hele spektret set efter. Og lave tiltag".

"Når jeg fx skal have x's lærers klasse på biblioteket, hvordan er det så, du gør for at undgå en konflikt mellem x, y og z, hvordan er din regel i forhold til de børn. Sådan at jeg kan prøve at bakke op om det, der er aftalt. Vi kender jo børnene, det er en lille skole, men vi kender dem ikke til bunds, og ved at få snakken på LP møder, hvor det kun drejer sig om et barn og ikke alt muligt andet, vi også skal nå, da får man en indsigt og en forklaring på baggrunden for den pædagogiske holdning, der praktiseres i forhold til et barn. Tidligere fik man det måske bare som en efterretning, eller noget med "sådan gør vi bare". Nu får man en indsigt i, hvorfor og hvordan der handles på en bestemt måde. Det er blevet lettere at have en fælles holdning og bakke hinanden op. Så bliver der heller ikke det med, at et barn synes, man er en skiderik, når det møder en ensartet holdning fra os alle".

"Det har faktisk overrasket mig, hvor mange gange vi er endt op med at lave et fagligt tiltag, som har rykket. En anden vi har haft oppe er en elev, der har været selvmordstruet, og det endte op med, at hun fik ekstraundervisning i matematik, og det vendte simpelthen hele billedet, fordi i hele hendes verden, der var det bare dråben, og det er sket mange gange mht. at inddrage noget fagligt, så derfor tænker jeg det meget mere ind nu".

"Jeg synes det er skræmmende, at idet vi får flyttet fokus, så agerer barnet ikke længere på den negative måde. Det er skræmmende. Ofte når vi går igennem en LP-case, så halvvejs inde i forløbet, så er problemet der ikke længere, fordi vi har ageret på en anden måde".

Fokus på problemsituationer

Pædagogisk analyse er ikke et mål i sig selv, men et middel til at øge forståelsen af, hvad der skaber pædagogiske udfordringer, og hvad der skal til for at skabe gode læringssituationer (display 2).

Display 2.

"Hvis eksempelvis vi har nogle problemer i en bestemt klasse, og vi tænker eller aftaler, at nu vil vi have nogle observationer i den klasse, for ligesom at se, om det er noget, vi på nogen måde kan støtte op omkring, så gør vi det".

"Vi har lige nu en problemstilling omkring en dreng, der er ved at ekskludere sig selv pga. hans manglende evne til behovsstyring, hvor medarbejderne prøver at finde ud af, hvad de kan gøre i forhold til at støtte ham.

"Der, hvor vi kan gøre noget, er ved at give ham en masse voksenkontakt, og det prøver vi, hvor han bl.a. får en undervisningstime helt alene, hvor han får lov til at snakke og fortælle og spørge, og så forsøger vi hele tiden at hjælpe ham med de her sociale spilleregler, der nu findes og støtte ham, og hjælpe ham med det.

"Jeg er faktisk blevet lidt overrasket over at se, hvordan vi egentlig arbejder med tiltag som ligger i tråd med LP, fx anerkendelse og ros. Det skal vi selvfølgelig hele tiden, men det er blevet mere fokuseret, og vi er mere opmærksomme på det til nogle bestemte elever".

Den leksikalske betydning af ordet *fokus* er: centrum for stærk opmærksomhed. Umiddelbart har analysearbejdet medført, at dette centrum er skiftet fra forhold, som er uden for pædagogisk rækkevidde, til forhold som skolens ansatte kan gøre noget ved. Eleverne er fx stærkt præget af det miljø, som de vokser op i. Et skift i fokus flytter opmærksomheden fra disse forhold til forhold i skolens læringsmiljø, som de ansatte i mange tilfælde har reel mulighed for at ændre, når de mener, at det er hensigtsmæssigt at gøre det.

Fokusskiftet er endvidere kendetegnet ved, at medarbejdergrupper retter søgelystet mod pædagogiske problemstillinger i skolehverdagen. Den leksikalske betydning af begrebet *problem* er: 'noget der giver vanskeligheder, og som det kræver omtanke eller handling at løse eller overvinde'. Denne definition indikerer, at problemløsning er et spørgsmål om, at man enten tænker sig om eller handler, hvilket er en falsk modsætning. Hvis problemløsningen skal have effekt, kræver det i mange tilfælde både omtanke og handling.

Begrebet *at tænke* betegner egentligt 'at have sin opmærksomhed rettet mod noget for at finde ud af eller vurdere det'. Omtanke er bl.a. nødvendig i forbindelse med overvejelser over, hvad der skaber og opretholder problematiske situationer, såvel som i forbindelse med overvejelser over, hvilke handlinger der er egnet til at overvinde det.

Det omfatter 'opretholdende faktorer', dvs. faktorer, som hidtil har skabt og fastholdt udfordringer i skolemiljøet. Når dette begreb bliver en del af det fælles fagsprog, medvirker det til at fastholde fokus på de situationer, som ikke er acceptable eller tilfredsstillende set med lærernes og pædagogens øjne.

Der er som nævnt gennemført fokusgruppeinterview med repræsentanter for LP-grupper på 38 skoler. Tilsammen tegner de et billede af styrket opmærksomhed omkring problematiske situationer i skolemiljøet (display 3).

Display 3.

"A: Det er vel modellens grundpiller, at vi som lærere ser at vi kan være en opretholdende faktor for, at en elev ter sig, som han/hun gør. At vi får vendt rundt på vores tænkning og kategorisering af eleverne. Modellen har været med til, at vi har flyttet fokus; vi bruger ikke længere tid på at fokusere på ting, som vi alligevel ikke kan gøre noget ved.

C: Ja, vi har ændret vores tænkning fra, hvad skal *elev* ændre, til, hvad skal *jeg* ændre."

"Vi skal også huske at øve os i at fokusere på, hvad vi kan gøre og ikke køre tilbage i: 'jamen det er også fordi' og 'det barn, han er også'. Vi bliver i den del, vi er i".

"Godt, at vi også er stoppet med de elevoverleveringer, hvor vi snakker skilsmisser"-

"Flertallet af vores cases har også været elevspecifikke og fx omhandlet en elev, der har haft det dårligt socialt, ikke har været undervisningsparat, altid været den sidste der satte sig ned osv., men vi har også arbejdet med frikvarterer for overbygningen – en gruppeorienteret problematik om, hvordan deres frikvarterer kunne være bedre. En nylig problematik har været vedrørende støj i de kreative fag".

"Ja vi har nok været lidt slemme til at bruge masser af dårlig energi på brok og sådan, på noget, vi alligevel ikke kan ændre. ... Også det der med at få en forståelse af, 'hvad er det vi kan hjælpe med, og hvad skal vi slet ikke involvere os i?', for den grænse synes jeg da godt kan være svær. Vi har jo tænkt de tanker før, men hjælpen er, at vi har fået nogle pæne ord til at beskrive det ... – så vi kan snakke samme sprog eller i hvert fald forsøge det".

"Der har været en forandring ... især i forhold til de forsømte svage elever. ... ofte har vi da rettet en vrede imod et bestemt hjem og tænkt om de vokse: 'tag jeg sammen'. ... det har battet noget, for man bruger ikke den samme negative energi på at irritere sig over den bestemte familie, men prøver i stedet at rette energien andetsteds, for at den eventuelt kan bruges positiv. Så vi kan få støttet op omkring de børn".

"De lærere som typisk er meget fokuserede på det faglige – og føler det kun er der, de skal skinne igennem, og ikke har så meget fokus på andre ting – de er altså også nødt til at være med i det her, og det ser jeg da som en god udvikling; vi er der jo ikke endnu, men det kunne jeg da håbe, vi kom. Nu er jeg jo i de små klasser, og der er man

meget mere fokuserede på det pædagogiske og på klassen som hele, fordi sådan er vi jo organiseret, og det er i jo ikke på samme måde i de ældre årgange".

3. Fokus på konteksten

Spørgsmålet er, hvilke faktorer det især er væsentligt at analysere og forbedre indefra. Det omfatter konteksten for elevernes læring. Begrebet *kontekst* betyder egentlig den: 'sammenhæng, hvori noget finder sted'. Analysearbejdet har skabt øget fokus på den sammenhæng, hvori mange elevaktiviteter finder sted (display 4).

Display 4.

"Alle er blevet gode til at flytte fokus fra at sige: 'det er også ham. Han kan ikke ..., og han kan ikke ..., og hans bror er også ... osv.'. Vi er ret hurtigt ovre i kontekstområdet og snakker om, hvad det egentlig er, der omgiver ham, og hvilke muligheder der er: 'hvordan ser kammeraterne ham, og hvordan ser han sig selv?'

"Med hensyn til den dreng, der havde det svært, snakkede vi om, at vi skal godt nok vide, hvad der sker derhjemme, men vi skal have fokus på hvad der sker her, og hvad vi kan gøre her".

I en hyppigt citeret rapport fra Clearinghouse for Dansk Uddannelsesforskning (Nordenbo et al., 2008) omtales tre aspekter af denne sammenhæng, klasserumsklima, klasserumsledelse og adfærdsledelse. I de første tilfælde anvendes begreber lånt fra meteorologien til at betegne forhold eller stemningen i konkrete klasser, herunder metaforer som *klima* og *atmosfære*. Desuden er et begrebet *klasserumsklima* hyppigt anvendt.

Klasserumsklima

I forskningsverdenen er der to principielt forskellige opfattelser af forholdet mellem klasserumsklima og elevers læring (Nordenbo, 2011):

Ifølge den ene opfattelse er et godt klasserumsklima tegn på andre forhold. Klasserumsklima opfattes nærmere bestemt ikke som en faktor, som i sig selv fremmer elevlæringen, men som en indikator eller sammenfattende betegnelse, der henviser til andre, virksomme forhold. Ifølge indikator-teorien skaber det et godt klasserumsklima, når læreren og pædagogen arbejder med: 1) elevaktivering og -motivering, 2) elevstøttende aktiviteter og 3) egne relationer til eleverne (Nordenbo, 2011).

Den anden opfattelse er, at et godt klasserumsklima i sig selv medvirker til at fremme elevernes læring. Skolemiljøets betydning for elevernes læringsudbytte beskrives på følgende måde af John Hattie (2009, s. 33f):

*"The most powerful effects of the school relate to features within the schools",
such as the climate of the classroom"*

Læreren kan fremme elevernes læring ved at skabe et godt:

*"Classroom climate – having a warm socio-emotional climate in the classroom
where errors are not tolerated but welcomed"*

Det fremgår, at John Hattie benytter det åbne begreb *klima*. Hvis man ikke vil lade sig føre på vildspor af åbne begreber, må man fokusere på de konkrete tegn, som Hattie også omtaler, eksempelvis: 1) opfattelsen af elevernes fejltagelser og 2) følelsen af læringsmæssig samhørighed.

Det er relativt enkelt at iagttage, om og i hvilket omfang elevfejl bliver hilst velkommen i et skolemiljø, herunder om lærere og pædagoger er indforstået med, at eleverne begår fejl under deres arbejde med fag og sag. I stedet for at søge at skjule elevernes fejltagelser er det bedre at skabe en kultur, hvor de ikke blot er tolereret, men er velkomne.

Tre centrale fokuspunkter ved analyserer skolemiljøet er således, om de voksne (Hattie, 2012):

- går ud fra at alle elever får succes med deres læringsaktiviteter
- følger elevernes læring tæt og giver løbende feedback
- skaber et trygt klasserumsklima, hvor fejl er OK.

Lærerens feedback på opgavebesvarelser fremmer især elevernes læring, når tilbagemeldingerne er konstruktive, og eleverne har mulighed for at lære af dem.

John Hattie bliver drillet med, at han kender skolemiljøet med to decimaler (Hattie, 2009, s. 248), men han har også skabt et grundlag for at formulere plausible hypoteser om, hvad der virker bedst. Udgangspunktet er, at de fleste tiltag har en positiv virkning, og at næsten alle udviklingsprojekter lykkes i et eller andet omfang. Han har skabt et referencepunkt til brug ved vurdering af denne virkning. De fleste tiltag har en positiv effektstørrelse, som i gennemsnit er 0,4.

Spørgsmålet er, om elevernes udbytte er højere end dette tal, når der er et trygt og positivt klasserumsklima. Svaret er bekræftende. Der er konstateret en effektstørrelse på 0,67 i skolemiljøer, som:

"had a positive classroom climate that fostered learning (Hattie, 2009, s. 117).

Effektstørrelsen, når læreren følger elevernes læring tæt og løbende evaluerer denne, er 0,9, og når læreren giver fremadrettet feedback i forbindelse med elevaktiviteter, er den 0,8, dvs. dobbelt så stor som den gennemsnitlige effekt (Hattie, 2009).

I praksis kan det være en udfordring at undgå, at eleverne føler, at de taber ansigt, når de stiller deres fejltagelser til skue foran hele klassen. Læreren og pædagogen kan imidlertid medvirke til at skabe et trygt skolemiljø ved at sikre, at eleverne accepterer og lærer af deres fejl.

I nogle tilfælde søger læreren derfor at:

"minimize public 'mistakes' to avoid the child 'losing face'".

I nogle tilfælde lægges der også stor vægt på, at eleverne udtrykker:

"'correct' answers and on teacher approval".

Når søgelyset rettes mod elevernes virkelighedsopfattelse, sker det i mange tilfælde på baggrund af information, som deltagerne på forhånd har indhentet ved at spørge berørte elever (display 5).

Display 5.

Vi er blevet optaget af at få 'hypet' aktørperspektivet, at få det meget mere ind, barnets virkelighedsopfattelse, at bruge de interviewspørgsmål, vi har, til at få fat i barnets perspektiv, måske endda invitere barnet med til et LP møde – at få bredt den indgang mere ud. Det er vi gået i gang med og har sagt, 'det skal have noget mere fokus'".

"A: Man fokuserer på problemerne på en anden måde og ser på, hvad der skaber dem. Det har ændret min måde at tænke på.

D: Også det der med, at man får spurgt børnene: 'Hvad er årsagen til, at de reagerer på den måde, og hvorfor gjorde du sådan?' Man får tid til at spørge dem selv. I stedet for at vi gætter os til det".

"I den gruppe jeg er i nu, er vi ved at finde ud af at opstille et spørgeskema, som vi vil have børnene skal besvare på nettet, ... Det kommer da nok til at tage noget tid, men nu ville vi prøve det, for vi har nogle observationer og nogle fornemmelser, der siger, at børnene ikke opfatter uro, som vi måske gør. Og slet ikke, hvis man selv laver uroen, og heller ikke nødvendigvis de andres uro. FX en der sidder og banker en blyant i kanten af bordet, det kan irritere mig SÅ forfærdeligt, og den, der gør det, hører det slet ikke".

Samhørighed i klassen

Elevernes følelse af læringsmæssig samhørighed bør som nævnt også være genstand for opmærksomhed. Den leksikalske betydning af begrebet *samhørighed* er: 'følelse eller tilstand af nært fællesskab mellem to eller flere parter'. Dette aspekt af klasserumsklimaet, som også betegnes *group cohesion*, og som bidrager til at optimere elevernes udbytte af undervisningen, kan defineres på denne måde (Hattie, 2009, s. 102):

"Group cohesion – the sense that all (teachers and students) are working towards positive learning gains".

Konkret kan man se efter tegn på, at samtlige elever bidrager efter bedste evne til fælles læringsoplevelser. Analyser af elevernes indbyrdes samspil i klassen medvirker også til at kvalificere konkrete tiltag for at forbedre læringsfællesskabet (display 6).

Display 6.

"Den anden problemstilling handlede om en lille 4. klasse, hvor eleverne var dårlige til at arbejde sammen. Der lavede vi en strategi for at de skulle arbejde sammen med

skiftende makkere og lidt efter hørte vi at det gik rigtig godt. Det er faktisk det bedste vi har gjort. Eleverne arbejder rigtig godt sammen nu".

"En af de første problemstillinger vi tog fat på sidste år var en enkelt elev, der var meget dominerende og som kun havde få relationer i klassen. Vi havde en meget lille 6. klasse med kun 7 elever, så der var heller ikke mange muligheder for at skabe mange relationer. Han var både hård ved sig selv og de andre elever. Der fandt vi ud af, at vi skulle samarbejde med en anden klasse, og det bevirkede, at der blev flere muligheder for at skabe relationer".

Der er en entydig sammenhæng mellem dels lav motivation og arbejdsomhed, dels ringe læringsudbytte (Nordahl et al., 2010). Desuden er det en kendt sag, at elever med disse udfordringer i mange tilfælde forstyrrer eller søger adspredelse i andet end skolearbejdet. Det er relativt let at observere, hvis der er nogle elever, som melder sig ud af læringsfælleskabet, fordi de oplever problemer med hensyn til faglige udfordringer, motivation og arbejdsomhed. Fokusgruppeinterviewene tyder generelt på, at medarbejderne gør gode erfaringer med at analysere information, som er baseret på observationer i læringsmiljøet (display 7).

Display 7.

"Vi har været så heldige, at vi har haft mulighed for at have nogle iagttagere på, og det er en vej, vi har brugt, når vi har skullet indhente oplysninger om klassens læringsmiljø". Der var 'en udfordring med en elev, som ikke koncentrerede sig så godt, når han skulle læse, og der var det virkelig vigtigt, at vi havde en person, som kunne observere, 'i hvilke situationer er det, problemerne opstår?', selvfølgelig uden at han følte, han blev observeret. For vi ønskede virkelig at få sat noget i stand, som gjorde at han kunne blive hjulpet i den rigtige retning. Eller om der var nogle ting ved læreren og de andre elever, som betød at lige netop dette læringsmiljø var dårligt for ham".

"Videoobservationen gjorde, at vi i lærergruppen fik sat ord på, hvor forskelligt vi så på situationen. Så på hvor nogen havde meget fokus på, at det var en bestemt elev, der skabte uro i de her situationer, og hvor andre mere kunne sige: 'jamen jeg kan se at ham, ham og ham gør akkurat det samme, hvorfor er det værre, når det er det barn, der gør det, end de andre?' Der var videoen god; vi kunne spole tilbage sætte på pause og se og sige: I min verden ser det ud som om, at de fem der foretager sig nogenlunde det samme, hvorfor er det, at du har fokus på den ene? Vi kunne bedre drøfte, om det måske var nogen af os, der har stirret os blinde på, at det er den bestemte elev, der starter konflikterne, eller fordi han reagerer mere højtlydt på den".

"Man er fælles om at lægge et lidt andet fokus, hvor man øver sig i at se på, hvad der foregår på en anden måde, end man er vant til. Observationerne har været rigtig spændende – det at lære at observere ordentligt, i stedet for at se på det, man leder efter. Man ser så meget på en 10 min. observation, hvor man sidder og skriver alt, hvad der foregår, ned".

Udover at indhente informationer gennem observation og samtaler beretter flere interviewpersoner om, at de har været med til at indhente statistiske oplysninger (display 8).

Display 8.

"Vi har også brugt statistik i forbindelse med at komme for sent til timerne, fx hvor meget de kom for sent. Her skulle lærerne i overbygningen holde styr på det, for at finde ud af, hvor stort problemet var, og om problemet var reelt".

"Vi har brugt statistik, og så har vi brugt observationer – mange observationer, og vi har også brugt noget så lavpraktisk som at flytte rundt på elever, for at finde ud af, om det kunne give en anden virkning – det er jo også en observation... men meget statistik, specielt med pigefnidder, for at finde ud af, om der var et reelt problem, eller om det bare var os, der syntes det".

Endvidere giver gentagne kortlægninger af skolernes læringsmiljø relevant og nyttig information om pædagogiske udfordringer (display 9).

Display 9.

"Lige når man begynder, er den første kortlægning. Når der er gået to år, kommer den anden, og så skal man sammenligne resultaterne og finde ud af, hvor har vi bevæget os hen siden sidste gang. Det handler jo meget om vores situation, de fysiske rammer og eleverne indbyrdes, og om lærer-elev relationen, som vi skal have noget fokus på."

"Til at starte med startede vi lidt blidt op, igen for at lære modellen at kende, så der var der kun fokus på enkelte elever, men nu synes jeg vi er inde og arbejde med kortlægningen og altså hele drengegrupper og hele pige grupper, så det har ændret sig, og det er jo også her, det bliver mere komplekst, og her hvor vi mærker, at vi har behov for en ensrettethed i tilgangen – af de tiltag, vi hver især bruger".

"Kortlægningen har vi også brugt i forhold til at sætte ind nogle steder i klassen".

"Vi har haft et møde, hvor vi har talt om kortlægningen. Vi har også haft det op på LP møder. Hvad kunne vi gøre ved de resultater – de var ikke så gode".

"Vi har lige gennemgået kortlægningsresultaterne fra min klasse, og der var nogle enkelte, der 'bonede ud', og der har jeg været inde og oprette en klassetrivselsundersøgelse, så jeg kan finde ud af, hvem det er, der ikke trives".

"Vi har også brugt kortlægningsresultaterne i LP-arbejdet i grupperne. Det har ikke været et struktureret arbejde, men vi har fx brugt det i forbindelse med nogle elever, der i undersøgelsen har givet udtryk for, at de følte sig socialt isoleret, hvor vi tog dette op i LP-grupperne".

"Det er noget nyt vi har indført på skolen, at vi holder teamsamtaler omkring kortlægningsresultaterne".

"Hvis vi ser på vores resultat fra første kortlægning, så viser det sig, at vi har meget at arbejde med i forhold til relationen lærer-elev. Det er noget, vi bør have meget fokus på; det synes jeg også, at vi er blevet mere opmærksomme på og åbne for at tage op. Men det er lidt sårbart. Ikke så meget i indskolingen, for da synes de fleste børn bare det er fantastisk og at lærerne er søde. Det er først, når de kommer lidt højere op, at det så måske ikke er så fedt mere at gå i skole".

4. Udfordringer i fysiske og digitale miljøer

Skolemiljøer burde være det ideelle sted for elevernes udvikling, læring og trivsel, men på dette punkt er der plads til forbedringer. Det fysiske miljø danner ramme om verbal kommunikation, hvor mange personer taler med hinanden på samme tid. Når arkitekturen er tidssvarende og egnet til, at flere elever kan komme til orde samtidigt, kan lærere og pædagoger handle proaktivt med henblik på at motivere eleverne til at holde fokus på læringsmål og -indhold. Der er imidlertid også tegn på skoleejerne dilemma: utidssvarende fysiske rammer.

Det fysiske læringsmiljø

Det har nærmest karakter af systemfejl, at arkitekturen fortsat i mange tilfælde er beregnet til monolog frem for dialog. Det medvirker til, at lærere og pædagoger agerer reaktivt og bruger uforholdsmæssigt megen tid på at minde om adfærdsregler og tysse på talelystne elever.

Der er en indirekte sammenhæng mellem lokaleindretning og elevindsats (Brooks, 2012): Det fysiske miljø har indflydelse på lærerens virke og klasserumsaktiviteter. Lærerens virke og klasserumsaktiviteter har indflydelse på elevernes faglige engagement og arbejdsomhed. Ergo har det fysiske skolemiljø indflydelse på elevernes faglige engagement og arbejdsomhed.

I årenes løb har skoleejerne gjort en del for at forbedre forholdene på skolernes matrikler. For omkring femten år siden blev biblioteket fx ombygget på mange skoler. Hensigten var at skabe plads til brugerne heraf. Ud røg reoler med sjældent brugte bøger, som lige så godt kunne stå i kælderen, og ind kom digitale arbejdspladser, så eleverne kunne gå på biblioteket og arbejde.

Mindre gennemgribende ændringer af indretningen og brugen af skolernes lokaler gennemføres i nogle tilfælde af LP-grupper (display 10).

Display 10.

"Det er blevet legitimt, at der bliver spurgt ind til nogle ting. ... Man kan blive betvivlet i, om man nu gør det godt nok, fordi vi bliver nødt til at spørge ind til – helt på petitesseniveau – om der er styr på rammerne. Er det måske helt derhenne, at stole og borde står som de skal, er du er der til tiden, ved ungerne, hvad de skal, det er blevet mere legitimt at spørge ind til ... Jo mere vores indbyrdes aftaler er på plads, jo mere vellykket undervisning og frikvarterer har de. Glipper det til gengæld, så er der også rigtig tydelig ragnarok og frustrerede børn og voksne".

"Nede i min afdeling: Klasseledelse, men også praktiske ting i forhold til den enkelte elev – det kan være en elev skal sidde på en stor motorikbold eller afskærmning rundt om eleven".

En gruppe har haft fokus på 'klasseplacering' og 'uro i en klasse': "Kunne vi gøre noget med klassens indretning? Kunne vi bryde de eksisterende teams op, og placere børnene anderledes, så det gav en bedre dynamik og struktur?"

"Tiltag kan være ..., at vi har flyttet på den måde, eleverne sidder på, omorganiseret samarbejdsgrupper, justeret på hvordan man ser på barnet, og sat en skærm op, hvis vi har vurderet, at det vil virke".

Analysearbejdet kan ikke fjerne den grundlæggende udfordring, at fysiske skolemiljøer i mange tilfælde er utidssvarende, fordi de afspejler fortidens hang til monologisk undervisning, men medvirker i mange tilfælde også til at gøre skolehverdagen tålelig for lærere og elever. Der findes mange eksempler på tiltag, hvor det er sigtet. Eksempelvis udleverer man på nogle skoler høreværn til de elever, som ønsker at lukke støjen ude, mens de fordyber sig i fag eller sag.

'Classroom management'

Analysearbejdet medvirker til at styrke det, man betegner 'classroom management'. Begrebet betegner forudsætninger for, at læreren eller pædagogen kan undervise eleverne. Det er med andre ord en sammenfattende betegnelse for alt det, der skal være på plads for at skabe optimale rammer for undervisnings- og læringsaktiviteter (display 11).

Display 11.

"Vi har set på klasseledelse, opstramning af tydelig og klar struktur, arbejdet med visuel guidning, siddepuder og ørebøffer, afskærmning og et delelokale, hvis eleverne har brug for at blive delt mere op, teambuilding-øvelser fx i forhold til konflikthåndtering".

"Et af de tidligste forløb, vi havde, handlede om en klasse, der aldrig kom ind til tiden. Det skaber en utrolig uro i klassen, når eleverne kommer dryssende. Så stillede vi os selv spørgsmålet: Hvad gør vi for at få ro? Så analyserede vi det og lavede tiltag i forhold til det. Det var hele lærergruppen, vi forholdt os til. Det var også noget med at vi skulle stå der til tiden, så børnene ikke kunne komme med det: "I er der ikke når det ringer" Fint, så stod vi der til tiden, så det ikke var det, der skulle være undskyldningen. Så var der tiltag i form af, at de ikke kunne komme på fodboldbanen, hvis de ikke var der til tiden. Så kom børnene til tiden, men efterhånden glemte de det jo lidt igen. Men det gav altså en ro, at både børn og lærere kom til tiden".

"Vi havde ... en case med en dreng, der havde koncentrationsbesvær, hvor vi tog op i LP-gruppen, hvad vi kunne gøre for at forbedre det, så han kan komme bedre med fagligt... og her kom vi til at tale om, at det også er svært at koncentrere sig, når man ikke har sine ting med, og computeren ikke er ladet op, og linealen er blevet væk, og man ingen blyanter har med. De ting skal bare være i orden, så det var et af de tiltag, vi satte i værk".

Når eleverne får digitale tekster læst op eller ser videoklip, benytter de i mange tilfælde også headset for ikke at forstyrre. Mange elever laver også deres skriftlige opgaver på computer hjemme. Nogle skoler benytter 'flipped classroom', hvor eleverne får til opgave at se digitale videoklip som forberedelse til undervisningen.

I skrivende stund udvides det fysiske skolemiljø med digitale løsninger. Fra og med skoleåret 2014/15 skal samtlige elever frekventere 1:1-skoler, hvor de hver især har deres egen netforbundne enhed til brug i skolearbejdet. Danmark er det første land i verden, hvor denne udvidelse er baseret på princippet 'Bring Your Own Device' (Søby, 2013). Skolerne anskaffer stadigvæk bærbare enheder til eleverne, men lader dem benytte deres eget it-udstyr.

Det er en fordel på flere områder (Andresen, 2014), men man kan imidlertid ikke på forhånd være sikker på, at 1:1-skoler generelt bliver en fordel. Plusser og minusser vil særligt afhænge af, hvilken 'classroom management', der praktiseres fremover i skolemiljøet. Særligt vil det afhænge af, hvordan man fastsætter mål og rammer for digitaliseringen, og hvordan man håndterer problemer som distraktion og adspredelse i tilknytning hertil.

Synlig klasseledelse

Synlig klasseledelse omfatter i denne sammenhæng organisering og strukturering af undervisningen, herunder at læreren sikrer sig, at klassen arbejder på en ordentlig måde og skifter mellem aktiviteter, når det er hensigtsmæssigt (Nordenbo, 2011). Mere konkret omfatter det klare udmeldinger til eleverne om:

- samarbejdsmuligheder i skolemiljøet
- tidsmæssige rammer
- centrale aktiviteter og arbejdsformer.

Effektstørrelsen af at udvikle 'climate of the classroom: classroom management' er 0,52, dvs. lidt højere end effekten af gennemsnittet af tiltag; mens den tilsvarende effekt af at udvikle en faktor som 'classroom behavioural management' er dobbelt så stor som dette gennemsnit, dvs. 0,8 (Hattie, 2009, s. 102).

Tilsvarende har lærerens og pædagogens *relation til eleverne*, og de voksnes formulering og håndhævelse af adfærdsregler stor effekt (Nordenbo, 2011). Konkret forudsætter adfærdsledelsen klare udmeldinger om – og i mange tilfælde også visualisering af – adfærdsmæssige forventninger til elevaktiviteter (Hattie, 2012).

Det forhold, at klasseledelse udgør et prioriteret indsatsområde på en del skoler, har sammen med LP-arbejdet medvirket til, at der et blevet sat yderligere fokus på klasseledelse (display 12).

Display 12.

"Vi har skiftet meget fokus fra enkelt elever, som vi havde i starten, til situationer i undervisningen, der ikke fungerer. Uro i klassen eller opstart af timerne eller noget

andet. Vi kører nemlig også med klasseledelseskursus på skolen, så vi prøver at kombinere det lidt. Vi bruger værktøjer fra klasseledelse i vores LP arbejde. Det har fungeret rigtig godt".

"Vi har uro i 8. Vi får sat det hele op. Hvad er det, der sker? Og hvad er det så, vi gør noget ved? Hver gang vi sidder med det der, så handler det om: Tydelig klasseledelse, og siger at vi skal gøre, hvad vi siger – den lander der hver gang – at vi skal være konsekvente på en eller anden måde. Så bliver vi tydeligere – vi bliver nemmere at forstå og ja, det er egentlig det, vores LP-møder har omhandlet".

"Der er måske sat yderlige fokus på klar klasseledelse. Fokus er blevet flyttet fra elevernes adfærd til hvorledes den enkelte lærer agerer i klasserummet. Det er oplevelsen, at analysen har skærpet den enkelte kollegas klasseledelse".

Jo bedre læreren og pædagogen er i stand til at forudse situationer, som kan skabe uønsket adfærd og forhindre, at de opstår, jo mere bliver eleverne tilskyndet til hensigtsmæssig adfærd og selvregulering (Nordenbo, 2011). Deltagerne i fokus-gruppeinterviewene beretter i flere tilfælde om, at analysearbejdet har øget deres indsigt i, at de selv – gennem deres relationer og virke – kan medvirke til at bringe elever i problemer (display 13).

Display 13.

"Samarbejdet har i mange år bestået i at organisere undervisning, du gør det og du gør dat, alle de praktiske ting, men hvor vi har skøjtet hen over det væsentlige, at se på sig selv".

"Vi har været vant til at kigge efter fejl hos børnene, fejl hos forældrene og fejl hos besteforældrene, og nu skal vi til at kigge på, om vi selv gør det okay.

"A: Det der er svært er, når pilen peger på én selv. Det med hensyn til de stille piger, der havde vi vejlederen på besøg. Så spurgte hun, om jeg havde tænkt på, om det var min undervisning. Jaaa – så går det pludselig meget tæt på. Det skal man lige vænne sig til. Der skal man være tryk i gruppen.

B: Du kan jo godt risikere selv at være den opretholdende faktor. Det skal man lige vænne sig til".

"Det er først i vores analyser af fx en elev, hvis opfattelse eller indstilling vi opfattede som ikke-tilfredsstillende, at vi er kommet frem til, at det handlede om en dårlig relation mellem lærer og elev".

"Jeg oplever, der er en systemisk tankegang her på skolen, ... og det flytter fokus væk fra alt det personlige. ... Der er altid meget snak om, hvad vi kan gøre som undervisere. Der er aldrig det der med, at 'det er dem, der har det efternavn, og så giver vi op'. Sådan er det ikke mere. Det er jo vores ansvar".

"Vi startede med udfordringer, hvor der var fokus på de elever, der ikke fungerer i undervisningen, men på de seneste møder har fokus været på os selv".

"Jeg vil fremhæve ... det systemiske grundlag, hvor vi vender os fra 'barnet har problemer' til 'barnet i problemer'. Det kommer til at spille ind i vores identitet, hvor vi også skal kigge på os selv som opretholdende faktor. Og der er den forhistorie, at den gammeldags lærer havde sin egen klasse og var direktør og gik bag en lukket dør. Gik det godt, var det fint, gik det ikke godt, så var der ikke noget at gøre ved det".

"I min klasse har jeg lavet det sådan, at tavleundervisning som oplæg er jeg gået væk fra. Der har jeg i stedet for lavet nogle grupper, hvor man arbejder med logbog – og det er også med baggrund i nogle observationer, der viste, at de var stået af efter 5 minutter. Og så troede man, at man gjorde sit arbejde godt, og så i virkeligheden kørte det hen over hovedet på dem. Så egentlig har vi ændret tilgang i undervisningen med baggrund i noget, vi har haft oppe".

"Vi har også været inde og kigge på læreren og ledelse i klassen. Tydelig klasseledelse. Vi har også været inde og kigge på elev-lærerrelation. Der var en lærer, som ikke fangede eleven – og at det måske var derfor, eleven var passiv og ikke-deltagende. Der var vi inde og kigge på det og lave videooptagelser og sådan noget".

5. Konklusion

Mange ansatte på mange folkeskoler har i de sidste syv år gjort en indsats for at udvikle deres professionelle identitet, kompetencer og praksis for herigennem at blive bedre i stand til at forbedre fysiske og psykiske forhold i skolemiljøet. Der har fundet en omfattende aktionslæring sted i tilknytning til det hidtil største, danske skoleudviklingsprojekt, som bygger på LP-modellen og omfatter 565 skoler.

Forskning om denne indsats medvirker til at skabe et videngrundlag til brug ved forsat skoleudvikling: Ved at 'slå ring om' de ansattes analyserende og forstående praksis er der genereret teori – Grounded Theory – om professionel udvikling. Teorien siger, at *reel professionel udvikling kommer indefra til forskel fra ovenfra eller nedenfra*.

Som tidligere omtalt sigter indsatsen ikke mod overfladiske analyser med mange problematikker. Tværtimod er den skoleomfattende udvikling indefra inspireret af traditionelle akademiske dyder som at arbejde i dybden med udvalgte problemstillinger.

Den skoleomfattende udvikling udgør en såkaldt 'kritisk case', fordi der er meget få akademikere, som er vant til at forholde sig analytisk og undersøgende til daglige udfordringer og evaluere deres virke på systematisk vis. Argumentet er, at hvis udviklingen sker indefra i denne sammenhæng, gør den det også i andre typer, pædagogiske institutioner.

Når forbedringerne af skolemiljøet sker indefra med udgangspunkt i selvvalgte problemstillinger, er det samme personalegruppe, som analyserer og udvikler skolemiljøerne, nemlig skolens lærere og pædagoger. I erkendelse af, at der i mange tilfælde er plads til forbedringer, analyserer de situationer i skolemiljøet, som de vil søge at undgå fremover, fordi de nedsætter elevernes velbefindende, motivation og arbejdsomhed.

Den væsentligste drivkraft ved professionel udvikling *indefra* i skolen er lærere og pædagoger, som både italesætter pointen med at gennemføre de ønskede forbedringer og processen med at forstå og realisere dem. Dette i modsætning til 'top-down'- og 'bottom-up'-tilgange, hvor ejerskabet i mange tilfælde er begrænset, fordi det kun er en mindre skare, som kan se pointen med at gennemføre bestemte forandringer (skema 2).

Skema 2.

Udviklingsproces	Ejerskab	Gennemførelse
Indefra	Personalegruppe	Fælles
Nedefra	Enkelte ildsjæle	Afsondret
Ovenfra	Beslutningstagere	Blind plet

I rapporten præsenteres data fra fokusgruppeinterview om de pædagogiske medarbejders indsats for at analysere, forstå og forbedre situationer i skolemiljøet. Interviewmaterialet tyder på, at medarbejdergrupper har gavn af at anlægge et helhedssyn på pædagogiske udfordringer i skolemiljøet, og at de oplever samarbejdet om at analysere og forstå disse udfordringer som meningsfuldt og udbytterigt.

Interviewmaterialet tyder også på et markant skift i de ansattes pædagogiske opmærksomhed. Hver for sig og sammen har de oplevet et skift i fokus fra faktorer, som de har ringe eller ingen indflydelse på, til faktorer, som de kan gøre noget ved i skolens læringsmiljø.

Den oplevede nytteværdi hos medarbejdergrupperne er generelt stor, fordi den systematiske, pædagogiske analyse bl.a. medvirker til, at de retter opmærksomheden mod eget virke og forhold i klasse miljøet, som de reelt har indflydelse på og mulighed for at forbedre.

Tilgangen er i mange tilfælde præget af synergi mellem systematisk 'pædagogisk analyse' og hensigtsmæssig 'classroom management'. I lighed med 'classroom management' opfattes den pædagogiske analyse ikke som et mål i sig selv, men som brugbart redskab til at skabe et trygt klima i klassen, relatere til og støtte alle elever, stimulere deres motivation og arbejdsomhed samt give klare udmeldinger om deres læringsaktiviteter.

Litteratur

- Andresen, B. B. (2014). *1:1-skolen – tablet eller tab-let?* Frederiksberg: Frederiksberg Kommune.
- Brooks, D. C. (2012). Space and Consequences: The Impact of Different Formal Learning Spaces on Instructor and Student Behavior. *Journal of Learning Spaces*, 1 (2).
- EVA (2004). *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2013). *Udfordringer og behov for viden. En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Oxon: Routledge.
- Nordahl, T. et al. (2010). *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer. Rapport til skolens rejsehold*. Hamar/Aalborg: Høgskolen i Hedmark/University College Nordjylland.
- Nordahl et al. (2012). *Resultater af brug af LP- modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordenbo, S.E., et al. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo (1. ed.)*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordenbo, S. E. (2011). *Forskning i klasserumsledelse*. KvaN 90, s. 17-31.
- Scharmer, O. C. (2009). *Theory U – learning from the future as it emerges*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Scharmer, O. C. (2010). *The blind spot of institutional leadership: how to create deep innovation through moving from egosystem to ecosystem awareness*. Boston: MIT.
Lokaliseret den 1. december 2013 på www.ottoscharmer.com/docs/articles/2010_DeepInnovation_Tianjin.pdf.
- Søby, M. (2013). Editorial: Synergies for Better Learning – Where Are We Now? *Nordic Journal of Digital Literacy* NO. 01-02.

Bilag 1: Oversigt over fokusgruppeinterview

Skole	Kommune
Assentoft Skole	Randers
Buerup Skole	Kalundborg
Elverdamskolen	Holbæk
Genner Univers	Aabenraa
Hanebjerg Skole, Gørløse Afd.	Hillerød
Hovslund Børneunivers	Aabenraa
Kibæk Skole	Herning
Korshøjskolen	Randers
Lind Skole	Herning
Lundehusskolen	København
Løve Ørslev Skole	Kalundborg
Mariager Skole	Mariagerfjord
Marienhoffskolen	Syddjurs
Munkekærskolen	Solrød
Nyrupskolen	Kalundborg
Risbjergskolen	Hvidovre
Rønshoved Skole	Aabenraa
Sorø Borgerskole	Sorø
Svebølle Skole	Kalundborg
Ulfborg Skole	Holstebro
Varnæs Skole	Aabenraa
Vesterkærrets Skole	Aalborg
Vestrup Skole	Vesthimmerlands
Vinding Skole	Herning
Aars Skole	Vesthimmerlands
Fjerritslev Skole	Jammerbugt
Faaborg Sundskole	Faaborg-Midtfyn
Horsens Byskole	Horsens
Marslev Skole og Børnehus	Kerteminde
Nyboder Skole	København
Svanninge Skole	Faaborg-Midtfyn
Søgerskolen	Egedal
Toftegårdsskolen	Faaborg-Midtfyn
Ålbæk Skole	Frederikshavn
Aalestrup Skole	Vesthimmerlands
Gudumholm Skole	Aalborg
Hornbæk Skole	Randers
Pedersborg Skole	Sorø