

Videncenternotat



Implementering af LP og PALS på skoler i Herning Kommune 2009 - 2011

- pointer og anbefalinger

"Videncenternotat - pointer og anbefalinger: Implementering af LP og PALS på skoler i Herning Kommune 2009 - 2011"

Videncenternotatet er trykt med tilladelse fra Herning Kommune hos
VIA University College
Hedeager 2
8200 Århus N

© 2011 Center for Ledelse og OrganisationsUdvikling (CLOU)

Dette notat må gerne citeres - med tydelig kildeangivelse.

Videncenternotat - pointer og anbefalinger

Dette afsluttende refleksive notat med pointer og anbefalinger - og de øvrige refleksive notater i Projektet med implementering af LP og PALS på skoler i Herning Kommune - er udarbejdet af:

Dorthe Mølgaard, Videncenter for skole og institutionsstudier, VIA UC

Else Skibsted, Videncenter for skole og institutionsstudier, VIA UC

Frode Boye Andersen, CLOU VIA UC

Birgit Ryberg, videncenterleder, CLOU, VIA UC

Videncentrene har i erfaringsindsamlingen involveret mange travle mennesker fra skoler og forvaltning i Herning Kommune: Tak til alle der har medvirket i processen.

Århus, september 2011

Birgit Ryberg, CLOU (Center for Ledelse og OrganisationsUdvikling)

Indhold

Afsluttende refleksive notat: pointer og anbefalinger	5
Vidensgrundlaget	5
Undersøgelsens perspektiver	6
Del I: Skolernes ledelse og forvaltningen	8
a. Når et projekt bæres ind af døren	8
b. Når noget i projektet skal foldes ud	12
c. Når gryden skal holdes i kog	18
d. Når projektet ophører med at være projekt (... bliver det så rutine?)	22
Del II: Skoleniveauet og lærernes arbejde	26
e. Når et projekt bæres ind af døren.	26
f. Når noget i projektet skal foldes ud	31
g. Når gryden skal holdes i kog	37
h. Når projektet ophører med at være projekt (... bliver det så rutine?)	43
Afrunding	49
Appendiks	52
Undersøgelse af videntrenes metode	52

Afsluttende reflektive notat: pointer og anbefalinger

Vidensgrundlaget

To videncentre fra VIA UC¹ har i en periode fra efteråret 2009 til foråret 2011 fulgt arbejdet med at implementere koncepterne LP og PALS på fire skoler i Herning Kommune.

Formålet med undersøgelsen har dels været at samle erfaringer fra implementeringen, dels undervejs at reflektere erfaringerne tilbage i det kommunale projekt med sigte på den løbende læring.

Medarbejderne fra videncentrene har i perioden tilbagevendende interviewet menige lærere, nøglepersoner og skoleledere fra de deltagende skoler - samt konsulenter og ledere fra forvaltning og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). Interviewene har både været gennemført som gruppeinterview i de enkelte funktionslag (fx på skoleniveau, i ledergruppen eller på forvaltningsniveau) og i vertikale kombinationer (fx ledere og medarbejdere, ledere og forvaltningsrepræsentanter) med henblik på at lade interviewbidragene udfordre hinanden på tværs af niveauer.

¹ Videncenter for skole- og institutionsstudier & Center for Ledelse og OrganisationsUdvikling (CLOU).

Alle interview er blevet fulgt op af et 'refleksivt notat' fra videntrenerne; et refleksivt notat er i denne forbindelse en beskrivelse af udvalgte temaer fra drøftelsen under interviewet - suppleret af de eksterne skriftlige overvejelser over det som bæres frem af interviewdeltagerne. De refleksive notater er efterfølgende sendt til de medvirkende i interviewene². Dette afsluttende refleksive notat er udarbejdet på grundlag af projektets samlede fond af refleksive notater. Hensigten med notatet er at identificere problemstillinger - ikke snævert forstået som 'vanskeligheder' men nok så væsentligt også som 'nøgleforhold' hvor igangværende initiativer med fordel kan forstærkes.

I sin afsluttende form er notatets overvejelser konkretiseret som anbefalinger.

Undersøgelsens perspektiver

Videntrenerne har i undersøgelsen haft særlig opmærksomhed på to spor i implementeringen af LP og PALS: det ene spor handler om implementeringens gennemslag (fx i hvor høj grad koncepterne betyder ændringer for de involverede), og det andet spor handler om overgange i implementeringsprocessen, overgange både i tid og mellem niveauer (fx overgangen fra et læringsforløb til en etablering af praksis - og fx

² Om interview/møders og refleksive notaters funktion i projektet: se Appendiks, s. 52.

hvilke udfordringer det giver for ledelse at lærerne skal arbejde med et fælles koncept). I dette afsluttende notat er sporene samlet som fire faser, der i undersøgelsen har vist sig relevante som perspektiver på implementeringsprojektets processuelle udfordringer. De fire er

- når et projekt bæres ind af døren
- når noget i projektet skal foldes ud
- når gryden skal holdes i kog
- når projektet ophører med at være projekt (... bliver det så rutine?)

Disse fire perspektiver giver strukturen for dette notats to dele; første del har fokus på skolernes ledelse og forvaltningsniveauet, herunder PPR; anden del har fokus på skoleniveauet og lærernes arbejde.

Del I: Skolernes ledelse og forvaltningen

a. Når et projekt bæres ind af døren

At bære projektet ind af døren handler om den proces hvor projektet skal blive til projekt på skolerne; det drejer sig om mødet med projektet, og om hvordan beslutningen om deltagelse bliver skabt. Desuden handler dette perspektiv om gearingen mellem de involverede niveauer.

1. Samspillet mellem forvaltning, PPR og skoler synes at være ganske afgørende for om implementering af koncepterne lykkes. I denne potentielle Bermuda-trekant er styregruppen med sit metablik blevet en slags garanti for dette samspil; styregruppen har både kunnet iagttages som grå eminence, som backinggroup og som ansvarlig for den nødvendige metaorganisering i projektet. Styregruppen har undervejs i projektperioden skærpet sine tiltag på baggrund af erfaringerne i projektet.

Styregruppens støtte til PALS er indbygget og personliggjort i konceptet gennem PALSvejlederen; støtten til LP viser sig især som støtte til ledelse, som kvalificering af PPRvejledere og som krav til konceptudbyderen.

Styregruppen og forvaltningsniveauet består af en personkreds, der både internt og eksternt er kendetegnet af stor og gensidig tillid.

Anbefaling 1: Styregruppen er nødvendig som meget mere end en administrativ enhed, og styregruppen skal derfor involvere sig processuelt på de områder, hvor man som enkeltskoler ikke hensigtsmæssigt kan løfte opgaverne. Styregruppen i Projekt LP/PALS er allerede langt i den retning og vil sandsynligvis kunne udvikle sin rolle yderligere. I et lidt længere perspektiv vil styregruppen skulle overveje sin personafhængighed.

2. Forvaltningen har fritaget projektskolerne fra eventuelt andre kommunale udviklingsinitiativer i implementeringsperioden. Dette får reel praktisk betydning i forhold til at skabe tilslutning på skolerne og i forhold til hvilke fokus, det er muligt at

håndtere samtidigt. Stærkest står dog nok den symbolske betydning i skolekulturer, der oplever sig underlagt en lang række eksterne tiltag.

Anbefaling 2: Forvaltningsniveauet fremmer sin egen agenda ved at iagttage udviklingstrykket gennem et skoleperspektiv: Giv på denne måde fortsat fritagelse i bytte for involvering.

3. Implementering af så indgribende koncepter vil være afhængig af kvalificerede organiseringer på og mellem alle niveauer: findes disse organiseringer eller skal de opfindes? En satsning af denne størrelse vil sjældent kunne løftes af de eksisterende driftsorganiseringer; Projekt LP/PALS har etableret styregruppe, netværk for ledere og nøglepersoner, sparring for LPvejledere - samt de organiseringer der er indbygget i koncepterne.

Anbefaling 3: Skoleledelser og forvaltninger må analytisk overveje om de gunstige organiseringer findes - og om de er kvalificerede for opgaven. Netværk for ledere og

nøglepersoner kunne med fordel suppleres med netværk særskilt for de to grupper, ligesom ledelsesopgaven bør give mulighed for konkret coaching. Skolerne må overveje om deres teamorganiseringer er reelt funktionsduelige - er de mere team af navn end af gavn?

Anbefalingen om de mere formaliserede organiseringer må ikke fjerne opmærksomheden på de uformelles betydning: Projekt LP/PALS viser gevinsten ved den personbårne mulighed for at forbinde sig ad mere uformelle kommandoveje, når det er nødvendigt; dette er ikke i modstrid til kvalificerede organiseringer, men tværtimod en forudsætning for at holde de mere formelle strukturer virksomme efter hensigten. Anbefalingen bliver i denne sammenhæng at 'opdyrke' mødesteder for alle niveauer.

4. Skoleudviklingshistorien rummer mange eksempler på, at organisatoriske beslutninger ikke synes at forpligte alle medarbejdere. I ProjektLP/PALS har der på skolerne været procedurer, hvor ledelsen har afæsket medarbejderne individuelle tilsagn. Denne usædvanlige form for håndfæstning har givet ledelsen et sjældent tydeligt mandat og har tilsyneladende været et virkningsfuldt modtræk mod unddragelse.

Anbefaling 4: Man kan i overensstemmelse med den skitserede fremgangsmåde profitere af at se beslutningsprocesserne på skolen som kontraktskabelse - der med fordel også kan have et individuelt element.

Det vil i øvrigt være frugtbart at se kontraktskabelse som en løbende ledelsesopgave, der rækker langt ud over at bære projekter ind af døren.

b. Når noget i projektet skal foldes ud

Når projektet er accepteret og vel inde af døren, skal det etableres som en læreproces, der dels kommer til at udfordre den eksisterende praksis, dels skal operationaliseres i nye, duelige former.

5. Den røde tråd gennem implementeringen af Projekt LP/PALS fremstår tydelig: Ledelsesudfordringen i indførelsen af koncepterne i skolen kan ikke overvurderes. Med blik på ledelses- og organisationskulturen i skoler vil sådan en samlet projektbevægelse blive en lakmusprøve på muligheden for at komme til ledelse

overhovedet i en organisation som skolen. Koncepttænkningen i LP/PALS repræsenterer en hidtil ukendt indgriben i måden at være lærer på - og dermed også en usædvanlig fordring på accept af at lade sig lede.

Ledelsesopgaven handler således om at skabe en tilslutning - som ikke kan tages for givet - og om at lede en proces der svarer på både koncepttænkningen og på skolens egen identifikation af opgaverne.

Anbefaling 5: Med beskrivelsen af ledelsesudfordringens kulturelle dimensioner turde det være åbenlyst, at selv den dygtigste leder vil kunne komme til at se udygtig ud i en sådan implementeringsproces, og at fyre træneren som i sportens verden vil generelt kun forlænge vanskelighederne. Anbefalingen går i stedet på tidlig støtte til ledelsesopgaven gennem netværk, konsulentstøtte og egentlig efteruddannelse - for derigennem at etablere de nødvendige fora for kvalificering af ledelsesopgaven.

6. Ledelsens mulighed for at komme til ledelse på koncepternes grundlag synes at være forbundet med, hvordan ledelsen får involveret sig i både koncepterne og processen

omkring dem. Der har i Projekt LP/PALS været udsagn om, at man som ledelse var nødt til at snyde sig med i konceptlæringen. Konceptprocessen giver ledelsen en uhørt mulighed for at træde i karakter som pædagogisk ledelse - ud fra en indsigt i koncepternes indhold.

Anbefaling 6: Skoleledelsen skal kunne gå insisterende og udfordrende tæt på medarbejderne i udfoldningen af koncepterne. Det er en forudsætning for denne mulighed, at skoleledelsen har tilsvarende indsigt i koncepterne for at forstå rækkevidden af deres indgriben i en skolekultur. Skolelederne må derfor også oplæres i koncepterne. Og endelig vinder ledelsen legitimitet ved at 'spise sin egen medicin': LPledelsen skal fx sandsynliggøre sin egen analytiske fremgangsmåde for at vinde troværdighed for konceptet.

7. Implementeringsprocessen er stærkt afhængig af de nøglepersoner (tovholdere, koordinatører mv.), der bærer koncepterne frem i direkte kontakt med de andre kolleger. Skoleledelserne har betonet betydningen af at få valgt 'de rigtige' - med de

hensigtsmæssige kompetencer og positioner i lærerkollegiet. Nøglepersonerne selv har peget på det udfordrende i at være placeret i en uformel ledelsesopgave på konceptets vegne. Som nøgleperson kan man let risikere at komme på mellemhånd i forhold til ledelse og kolleger.

Anbefaling 7: Det er afgørende at ledelsen har stor opmærksomhed på udvælgelse, legitimering og kvalificering af nøglepersoner: udvælgelse i forhold til kompetencer og positioner - hvem har gennemslagskraft på den gode måde?; legitimering i betydning af at nøglepersoner skal autoriseres i organisationen med eksplicite opgaver og rum for udøvelse af disse opgaver; og kvalificering i form af sparring og proceskompetence.

8. Koncepters styrke er, at de ikke er i tvivl, om hvad der skal ske; koncepters svaghed er, at de ikke bliver i tvivl, når den lokale kontekst afviger fra konceptets forudsætninger. Det er Projekt LP/PALS' indbyggede præmis, at der er tale om konceptvidens; som logisk følge af denne præmis handler succes alene om dygtighed i implementeringen. Man kan omvendt på baggrund af udsagn i Projekt LP/PALS udfordre konceptteknologiens

kulturblindhed: Hvad nu hvis noget i koncepterne måske skal modificeres, for at de vil kunne vinde udbredelse og dermed vinde den ønskede effekt?

Anbefaling 8: Det synes vigtigt for implementeringens reelle gennemslag i praksis, at der også skabes match mellem koncepterne og kulturen i skolen. Hvis ikke dette match alene skal skabes som lokale fortolkninger, vil det være nødvendigt, at forvaltningsniveauet (fx PPR) kvalificeres til at kunne indgå i drøftelser med skolerne om en udvikling af koncepterne - en udvikling der ikke taber visionen af syne, men som er følsom for den skolekulturelle kontekst.

9. Koncepter er ikke konceptuelle færdigretter, der som en anden software lader sig installere; LP er en vare, der er tilkøbsydelse, og ting der står med småt; PALSvejlederen bærer tilsyneladende skolerne ind i PALSkonceptet - og PALSledelsen skal oppe sig for ikke at komme bagud på point i forhold til vejleder, tovholdere mv. Der er således mange afledte forhold og effekter som følger af arbejdet i koncepterne.

Anbefaling 9: Skoleledelser og forvaltning skal analytisk forholde sig til hvad der er sideeffekter og hvad der er mangelvarer i koncepter og processer:

For LP synes konceptet at være præget af en udbyderlogik, der underbetoner udfordringerne for LPledelse og funktionen af LPvejledningen. Dette vil den enkelte skole vanskeligt selv kunne lære på andet end den hårde måde; anbefalingen er da at forvaltningen går skarpt ind i en kravsstillelse til LPudbyderen.

For PALS, som i læringsfasen står særligt implementeringsstærkt, vil anbefalingen være, at der i højere grad allerede under udfoldningen lægges spor ud for, hvordan konceptet kan optræde robust nok til selv at være tilstrækkeligt følsomt for de hensigtsmæssige justeringer i en dansk skolekontekst. Med sin evidens som sikker basis vil det være en fordel for implementeringen af PALSkonceptet, at PALSoplæringen i udfoldelsesfasen også rummer åbninger for udvikling, der vil gøre det lettere for skolerne at holde PALSgryden i kog. Med andre ord: At udfordre PALSkonceptet selv på at vise hvordan det kan fordanskes uden at forvanskes.

c. Når gryden skal holdes i kog

Metaforen om at holde gryden i kog har været aktiv i drøftelserne af de væsentlige udfordringer under interviewene med ledelsen på LP/PALSskolerne. Når gryden skal holdes i kog, er det fordi de formaliserede læringsforløb er færdige, og lærerne har gjort førsteerfaringer med det meste. Dette tidspunkt er begyndelsen på det seje træk, hvor koncepterne skal etableres som en hverdagspraksis, der fastholder sin professionelle skarphed. I nogen henseende er det først hér, at skolerne skal præstere selvstændigt.

10. Overgangen fra de konceptlagte oplæringsforløb med forskellige grader af prøvning i praksis og til en egentlig praksis kræver tilsyneladende stor opmærksomhed fra ledelse og nøglepersoner. I guidet form er der nu stiftet bekendtskab med konceptfordringerne, og på vej mod en indvendiggørelse kan det nye dels virke påtaget ('kan vi da ikke bare tale sammen som vi plejer?'), dels trods sin nyhed allerede hurtigt være præget af en slags slitage ('når vi nu har givet disse kort, skal vi så bare blive ved med det?') - og begge forhold kan forstærke tilbøjeligheden til at søge tilbage til det kendte.

Anbefaling 10: Fristelsen til at tænke, at oplæringsforløbene har en langtidseffekt, synes at være en dækningsløs optimisme: Ledelsen med nøglepersoner må fokusere på at vitalisere (og udfordre) koncepterne. Ledelsen må altså fortsat tænke processuelt i, hvordan det er muligt at sætte koncepttænkningen på den fælles, relevante dagsorden - og på hvordan teamene fortløbende bliver i stand til at løfte sig selv ind i opgaven.

11. I forlængelse af det foregående må man, både på forvaltnings- og ledelsesniveau, forstå den kogende gryde som udtryk for en villet bevægelse. På begge niveauer må man da gøre sig konkrete forestillinger om, hvilken bevægelse i hvilken retning der vil kunne skabe den efterspurgte progression i konceptarbejdet: hvis man fx er skoleledelse, må man billedgøre for sig selv og sine medarbejdere på hvilken måde, den ønskede udvikling kan tage sig ud.

Anbefaling 11: Forvaltnings- og ledelsesniveauet må formulere hvilke bevægelser de vil skabe ved at holde gryden i kog. For at kunne få øje på bevægelsen må man samtidig formulere 'tegn', der er bestemt som tegn på, at der er bevægelse i den ønskede retning.

Både bevægelse og tegn skal kunne formidles; den ledelse, der ikke kan formidle sådanne tegn på en ønsket bevægelse, har ringe odds for at få medarbejdere til at forstå, hvad der efterspørges.

12. I dette perspektiv bliver der fornyet bud efter procesledelseskompetencer, både som kompetenceudvikling og som eksterne tilskud i form af fx konsulentstøtte.

Anbefaling 12: Det er (også her) afgørende at sikre den nødvendige kvalificering af ledelse og nøglemedarbejdere.

13. Kvalificerede former for evalueringsopmærksomhed vil være med til at vigtiggøre koncepternes gennemslag i praksis. Det handler ikke om at formalisere 'best practise'-ordninger eller tilsvarende, men om at skoleintern og -ekstern nysgerrighed på 'hvordan gør I når det lykkes?' vil rette opmærksomheden mod væsentlig praksis.

Anbefaling 13: På organisations og forvaltningsniveau er det vigtigt at efterspørge eksempler på konceptpraksis, der lykkes - og at få både efterspørgsel og eksempler synliggjort.

14. Projekt LP/PALS har med oplæringsforløbene en forbigående intensitet, der ikke konceptuelt indregner de tab af momentum, der vil opstå ved nyansættelser og ved udskiftning af nøglepersoner. Skal nye medarbejdere sidemandsoplæres eller indgå i opsamlingsheat af læringsforløb? Skal eventuelle læringsforløb være skolebaserede eller i forvaltningsregi? Hvor mange nye skal der være på en skole, for at det bliver nødvendigt med et samlende brush-up?

Anbefaling 14: På organisations- og forvaltningsniveau er det vigtigt, at der fastlægges strategier for overlevering af praksis og indføring af nye medarbejdere i koncepterne. Selve oplæringsopgaven kan dog næppe løftes på skoleniveau alene.

d. Når projektet ophører med at være projekt (... bliver det så rutine?)

Dette perspektiv forlænger udfordringen med at holde gryden i kog; på længere sigt forsvinder den særlige projektopmærksomhed. Opfylder skolerne så blot konceptnormen, eller vil der så blive tale om en LP/PALS 2.0?

15. Implementeret er ikke nødvendigvis det samme som forankret; implementeringens oplæringsdel er skinnelagt, og koncepterne påkalder sig dér nyhedens opmærksomhed. Men skoleudviklingshistorien er fuld af eksempler på, hvordan udviklingsprojekter er forblevet affyringsramper for projekter, der efterfølgende er landet i glemsel.

Anbefaling 15: Man må ikke optimistisk forveksle de gennemførte oplæringsforløb med en egentlig forankring i skolekulturen. Der vil på forvaltnings- og organisationsniveau skulle tænkes i vedligeholdelse og udvikling af skolernes omgang med koncepterne i en årrække fremover.

16. Begge koncepter rummer et niveau af første-indfrielse, eksempelvis PALS' adfærdsmodifikation og LPs analytiske tilgang til problemforhold. Disse niveauer er mål for oplæringsforløbet men senere blot middel i forhold til kerneopgaven med elevernes læring.

Anbefaling 16: På forvaltnings- og skoleniveau bliver det vigtigt at styrke bevægelsen videre frem fra den nødvendige første-indfrielse, eksempelvis støtte PALS i at løfte sig fra adfærdsmodifikationen til ændrede læringsmiljøer og støtte LP i at løfte sig fra en fremgangsmåde i undtagelsesforhold til en generel professionel arbejdsmåde for lærere, ledelse og organisationer.

17. Meningen for de involverede abonnerer på de fortællinger, der er i omløb, og som man kan knytte an til. Hvilke fortællinger kommer til orde på teammøderne? Hvilke fortællinger og fortolkninger bruger ledelsen som grundlag for sine LP/PALS-handlinger? Hvilke fortællinger kan forvaltningen gøre til forståelsesrammer for den nødvendige bevægelse på skolerne?

Anbefaling 17: Fortællinger skal vedligeholdes med omhyggelighed og er aldrig fortalt en gang for alle: det er væsentligt at fastholde den attraktive opmærksomhed på, hvordan koncepterne på en frugtbar måde skal bidrage til kurveknækket. Forvaltningen har et særligt ansvar for, at den store fortælling - benævnt som velfærdsfortællingen - er et integreret perspektiv for alle involverede.

18. På forvaltningsniveau har koncepternes evidensargumenter været en uomgængelig præmis i det store projekt, og styregruppeniveauet er naturligt opmærksom på at hævde koncepterne i deres oprindelige form: kun evidensbaserede ændringer kan begrunde justeringer af koncepterne.

Anbefaling 18: Empiri er også en slags evidens... Eller: lokal empiri kan også betragtes som udkast til evidens: det vil være en anbefaling at styregruppen tager sig modet til at afprøve og tilpasse, til at tage sig konceptfriheder og til at udvikle nye dimensioner af konceptet, fx måske organisationsvejledere i PPR?

19. Implementeringens gennemslag vil - trods fald i henvisningerne allerede - først vise sig, når koncepterne over tid bliver etableret som en anderledes professionel praksis. Forvaltningsniveauet er som projektejer proaktiv i projektperioden men er efterfølgende i en mere reaktiv position - overladt til skolernes kapacitet til at løfte koncepterne. Forvaltningsniveauet sidder dermed med ansvar for og interesse i en opgaveløsning, som af gode grunde er distribueret til skoleniveauet.

Anbefaling 19: Forvaltningens dilemma kan ses som en variation over dilemmaet mellem tillid og kontrol. Anbefalingen vil være at overkomme dilemmaet gennem et udviklingsperspektiv: Repræsentanter fra forvaltningsniveauet kan med fordel føre årlige LP/PALSudviklingsamtaler med hver skole; fra skolerne deltager ledelse, nøglepersoner og repræsentanter fra udvalgte team, og indholdet i samtalerne handler om, hvordan der arbejdes med koncepterne i praksis på skole- og teamniveau. Skolerne får anledning til at samle sig om det, der skal formidles, og forvaltningsniveauet får lejlighed til at producere spørgsmål til udfordrende refleksion.³ En udviklingssamtale som den skitserede vil

³ En sådan samtaleskabelon findes i andre kommuner, fx i KIS-projektet i Odense Kommune.

medvirke til at fastholde udviklingsaspektet i koncepterne og skabe et forum for mødet mellem niveauerne.⁴

Del II: Skoleniveauet og lærernes arbejde

e. Når et projekt bæres ind af døren.

At bære projektet ind af døren handler om den proces hvor projektet skal blive til projekt på skolerne; det drejer sig om modellernes møde med forskellige skolekulturer, og et centralt spørgsmål er, om skolen oplever at have brug for modellen.

PALS:

Der kan spørges, om det er skolen, lærerne eller forvaltningen, der har brug for de pædagogiske modeller. Om skolen har brug for PALS-modellen, afhænger af den lokale skolekultur. Det gør en forskel, om lærerne har bedt om hjælp til forandring - hvis ikke

⁴ Kan frugtbart kombineres med Appendiksanbefaling B, s. 54.

kan modellen opleves som trukket ned over hovedet på lærerne, fordi der ikke er andre valgmuligheder. Der er tydelig forskel på de to skolars møde med PALS-modellen. Nogle læreres ejerskab til PALS- modellen bliver uklart allerede i initieringsfasen, hvis lærerne ikke aktivt har deltaget i en grundig og synlig kortlægning af adfærdsproblematikkerne på skolen.

Hvis lærerne har bedt om hjælp, er der en forandringsparathed at spore, men at implementeringsarbejdet kræver nytænkning/læring af nye problemforståelser overrasker en del lærere. I initieringsfasen savnede mange lærere dels en synliggørelse af arbejdsopgavernes omfang, dels en forventningsafstemning i forhold til PALS-tovholder og skoleledelsen.

LP:

LP-skolerne bærer i stor grad opgaven med selv at fortolke og udfolde LP-modellen under hensyntagen til den lokale skole- og lærerkultur. LP-modellen forudsætter, at ledelse og lærere selv vil indgå i et slags 'oversættelsesarbejde' og selv tænke og handle med: *'Den lægger op til en stor grad af selvstændighed, og det tror jeg er medvirkende til, at vi accepterede den her på skolen...'*. Modellens åbne karakter synes både at kunne understøtte

implementeringen (anerkende og bygge videre på eksisterende god praksis) og hæmme implementeringen (gøre det vanskeligt at finde tegn, der ikke kan ses gennem andet end lokale udformninger, og det opleves af nogle lærere som vanskeligt at blive klar over den forskel, som LP-modellen eventuelt kan byde sig til med). Man kunne stille spørgsmålet: Bliver lærerne ikke tilstrækkeligt forstyrrede med LP-modellen? Ligeledes synes der at være et paradoks i, at lærerne på den ene side gerne fortæller om tegn på ændrede forståelses- og handleformer fra før til nu og samtidig fortæller, at *'sådan har vi altid gjort...'* & *'Vi har gjort meget af det før, uden at det hed det...'*

På begge skoler har ledelsen været omhyggelig med at inddrage lærere og tillidsrepræsentanter i opstartsfasen og i beslutningen om at påbegynde arbejdet med LP-modellen – alligevel giver lærerne udtryk for oplevelser af 'tvang': *'Det at man ikke kan undsige sig, at det er fælles for alle, det tror jeg er en afgørende faktor. Man er nødt til at være loyal og forpligte sig...'* & *'Vi blev tvunget til det på et tidspunkt, hvor vi var ved at kaste op af nye tiltag, og at der aldrig var noget, der blev lukket ned...'* & *'Kravet er at alle skal tilpasse sig modellen, men rammerne er jo fleksible og åbne for den enkelte lærers/skoles bidrag...'* Der tales om et virksomt element i tvangen. Hvordan kan man forstå det? Hvad er det, man skal tvinges til, og hvad er tvangen et svar eller løsning på?

Anbefalinger:

De undersøgte skoler har vist en vis forskellighed i afsættet for deres arbejde med modellerne: Fra oplevelser af at modellen fra forvaltningens side blev præsenteret som et valg mellem LP, PALS eller selv at dokumentere effekter af egen indsats - til at indsatsen udsprang af et konkret oplevet behov for kompetenceudvikling i en lærergruppe på en skole og for mere konstruktive måder at forstå og håndtere problemadfærd på. Vores materiale peger på, at følgende forhold kan bidrage til mere hensigtsmæssige opstartsforløb:

Anbefaling 20. Implementering af pædagogiske modeller må som udgangspunkt bygge på en anerkendelse og analyse af skolernes etablerede praksis; det vil sige afdække ressourcer – dét man gerne vil gøre mere af og videreudvikle - og afdække områder, hvor der er behov for kompetenceudvikling; målet for afdækningen er at indkredse et konkret afsæt og en fælles forståelse af skolens udfordringer i dag og i fremtiden.

Anbefaling 21. Lærergrupperne har brug for at drøfte, hvilke bevægelser PALS-modellen vil igangsætte hos dem selv, deres team og skole, og lærernes forestillinger om deres arbejdsplads efter implementeringsperioden skal italesættes.

Anbefaling 22. Lærerdeltagelse og lærerinvolvering er centrale nøgleord i både LP og PALS-modellen, ikke bare i gennemførelsen af arbejdet med modellerne men også i opstartsprocessen. Det er derfor en anbefaling at give stor opmærksomhed til denne inddragelse og til eventuel modsigelse: Grundig information om og muligheder for åbent og i fællesskab at drøfte modellernes målsætning, teorigrundlag og organisering trækkes frem som et centralt forhold i processen hen imod at tage et bevidst valg om at anvende den ene eller anden model. *'Et godt projekt skal kunne modstå kritik'* - som en lærer formulerer det.

Anbefaling 23. Begge modeller må bygge på et tæt samarbejde mellem de forskellige niveauer i kommunen. Arbejdet med pædagogiske modeller må forankres i de kommunale udviklingsplaner, i PPR og på den enkelte skole, og det må synliggøres, på hvilke måder arbejdet med modellerne kan bidrage til at virkeliggøre skolens og

kommunens vision. Parallelt med dette forankringsarbejde må man både internt på skolerne og i kommunen konkret planlægge og give implementeringsprocesserne opmærksomhed.

f. Når noget i projektet skal foldes ud

Når projektet er accepteret og vel inde af døren, skal det etableres som en læreproces, der dels kommer til at udfordre den eksisterende praksis, dels skal operationaliseres i nye, duelige former. Lærerne skal være i en læreproces og være parate til at udvikle nye forståelses- og handleformer.

PALS:

PALS læres ved handling – ord og regler er ikke tilstrækkeligt. Lærernes habitus er central, men deres grundlag for at være handlende ændres. Der er tale om omlæring, hvor nye vaner og mønstre læres gennem træning og øvelser, og der etableres læringsrum med udfordrende og grænseoverskridende rollespil.

Der skabes nye lærerroller og arbejdsmønstre, og i kølvandet af dette ses holdningsændringer og forandringer af den eksisterende skolekultur, hvor læreridentiteten provokeres. Nogle lærere overraskes over deres nye arbejdsrutiner i forbindelse med fx PALS-kort og ros, hvilket de tidligere havde modstand overfor. Lærernes udvikling af PALS-handlemåder kan afhænge af elevgruppen. Især arbejdet med 'de røde børn' og børn i specialklasse og modtagerklasse kan på grund af forstyrrende adfærd forhindre læreren i at praktisere PALS-principper som at rose og give kort til de rolige børn.

Iværksættelse af generelle tiltag i pædagogisk praksis er krævende. En erfaren PALS-lærer skal vise vejen gennem praksis, for hun skal blandt andet medvirke til fastsættelse af realistiske og konkrete mål og kan præge implementeringshastigheden, så lærerne ikke vælter.

Kollegaundervisning skaber gode bevægelser. En kollega med en særlig PALS-funktion kan agere i den lokale skolekultur, men der er risiko for at nogle lærere kan føle sig hægtet af af de særlige PALS-kollegaer.

LP:

Deling af viden og nærhed til pædagogisk praksis er nøgleord, når LP-modellen skal foldes ud, og lærernes arbejde med analysemodellen trækkes frem som en afgørende faktor i skolernes arbejde med LP-modellen. Vores materiale understreger tilbagevendende betydningen af det kollegiale samarbejde om analysemodellen. Dét forhold at lærerne faktisk tildeles tid til at deltage i møder, som er rammesat af en tovholder, og som tager udgangspunkt i analyse af konkrete cases eller problemsituationer fra klasserne, synes at bidrage til en højere grad af forståelse og indsigt i problemsituationen.

Lærerne understreger og anerkender den systematiske organisering af arbejdet med LP-modellen, blandt andet gennem koordinator- og tovholderfunktioner som et vigtigt aspekt i forbindelse med oplæringsforløbet: *'De har haft overblikket, de kan holde os andre fast og få os til at blive på sporet...'* Koordinator har det overordnede ansvar for organiseringen og fremdriften af LP-modellen på skolen, og tovholdernes opgaver i forhold til at lede og facilitere kommunikation i grupper på møderne fremhæves. Den gode tovholder beskrives som en, der *'holder fast i dagsordenen'* & *'får os til at stille spørgsmål til hinanden, hjælper til at få nye perspektiver ind...'*

Netop tovholderens opgaver i forhold til møde- og procesledelse og udfordringer med at få kolleger til at konkretisere og italesætte forståelser og handlinger i pædagogisk praksis bliver af tovholderne selv bragt frem som en central opgave.

Anbefalinger:

Vores materiale peger på, at følgende forhold kan bidrage til mere hensigtsmæssige læreprocesser i udfoldelsen af modellerne:

Anbefaling 24. PALS og LP har forskellige tilgange og bud på, hvordan pædagogiske modeller kan foldes ud: PALS fokuserer på læring gennem øvelse og træning, og LP fokuserer på den kollegiale samlæring og analyse. Men fælles for begge modeller er det, at de involverede lærere understreger vigtigheden af at indgå i dialogiske og refleksive rum, hvor man kan få mulighed for at sætte ord på og udveksle forskellige eksempler på bevægelser, forståelser og holdninger i forandringsprocesserne undervejs. Det er derfor anbefalingen at opprioritere dannelsen af sådanne fora.

Anbefaling 25. Begge pædagogiske modeller forudsætter en åbenhed for at tænke og gøre anderledes end man plejer. Men oplæringsforløbene er bygget op om øvelser, som ikke tager udgangspunkt i lærernes egen praksis. Lærerne bringes ud i "tørsvømningsøvelser", som opleves meningsløse og ude af kontekst: De bliver sat til at gøre noget, de allerede kan. På denne baggrund er det en anbefaling, at man gennem dialog med konceptudbyderne og på forvaltningsniveauet tager initiativ til at kvalificere oplæringsmaterialet, således at det i højere grad præges af aktionslæring og casemuligheder fra lærernes egen praksis.

Anbefaling 26. Etablering af de kollegiale læringsrum stiller krav til mødeledernes rammesætning og procesledelse, hvilket kræver kompetencer i at facilitere kommunikations- og samarbejdsprocesser (fx ved at afklare mål og forventninger i samarbejdet, at stille åbne spørgsmål og bringe forskellige perspektiver ind, at efterspørge faglige argumenter i analysen og sikre, at der formuleres tiltag og følges op herpå). Det vil være afgørende, at den enkelte skoleledelse har blik for denne kompetenceudfordring blandt medarbejderne - og en fordel at tilbyde støtte og kvalificering i fora der går på tværs af skolerne.

Anbefaling 27. Det er vigtigt at være opmærksom på de ansvarlige nøglepersoners dobbeltposition: De skal både være anerkendte i fællesskabet og trække i samme retning som skolens ledelse, og de har en vigtig opgave i ikke bare at understøtte forandringer og nye tiltag, men spiller også en afgørende rolle i at forankre forandringerne på den lokale skole.

Anbefaling 28. Nøglepersoner spiller en vigtig rolle ved begge modeller, men der efterlyses bedre støtte- og vejledningsmuligheder i funktionen som LPtovholdere i oplæringsforløbet, eventuelt gennem et styrket samarbejde med PPR. Derfor er anbefalingen at etablere selvstændige samarbejdsfora for LP- og PALStovholdere, hvor de kan bruge hinanden som sparringpartnere i forhold til funktionen og projektets udvikling på skolen (en sådan blev faktisk midlertidigt oprettet på den ene af LP-skolerne undervejs, fordi tovholderne ikke følte sig 'klædt på' til opgaven).

Anbefaling 29. PPR-samarbejdet har på PALS-skolerne været styrket gennem samarbejdet med PALS-vejlederen, som er PPR-psykolog. Noget tilsvarende anbefales for LP-skolerne.

g. Når gryden skal holdes i kog

Når gryden skal holdes i kog, er de formaliserede læringsforløb afsluttede, og lærerne har gjort førsteerfaringer med det meste; vejen fra projekt til daglig drift er etableret, men hvordan arbejdes der med modellerne i praksis?

LP:

Hvis arbejdet i de første faser opleves meningsfuldt og faktisk har resulteret i synlige tegn på forandringer i pædagogisk praksis, vil det i sig selv være en motiverende faktor for at fortsætte og opbygge rutiner i arbejdet med LP-modellen. En lærer på en år3skole siger sådan: *'Den er blevet en del af vores måde at møde pædagogisk praksis på...'*, og en kollega på selvsamme skole, der har været fraværende på barsel i et års tid, fortæller at hun tydeligt har registreret ændringer i kollegernes måde at tale om problemsituationer på. Man kan dog stadig stille spørgsmålet, om principperne i LP-modellen er blevet indarbejdet og institutionaliseret som en del af lærernes og skolens tankegods og praksis?

Analysemodellen synes i sig selv at have stor betydning som et stilladserende redskab.

Lærerne oplever analysemodellen som et tilgængeligt og virksomt redskab, der både kan udfordre deres tænkning og forståelse af problemadfærd og ikke mindst understøtte det

kollegiale samarbejde og den samlæring, som synes at være en helt central faktor i læring og udviklingsarbejde.

Det samarbejde og den kommunikation mellem kolleger, som LP-modellen ser ud til at rammesætte og udfordre i organisationen, sætter fokus på den pædagogiske ledelse på skolen, måske især den dimension i pædagogisk ledelse, der handler om procesledelse. Som ledelse indgår man i mange samarbejdsrelationer omkring LP både inden for skolens rammer (koordinator, tovholdere, lærere) og i forhold til de forskellige omverdener, som skolen befinder sig i (forældre, den kommunale forvaltning, PPR), og det kan være svært at afkode hvornår, hvor, hvordan og hvad der skal behandles i forskellige fora. Ledelsen på de to skoler har oplevet organiseringen og rammesætningen omkring LP-modellen kompleks. Der gives udtryk for uklarhed omkring varetagelsen af *funktionerne*, det vil sige, hvem der gør hvad og skal tage hvilke initiativer, & *processerne*, det vil sige hvordan og hvornår skal forskellige tiltag og initiativer tages? Det synes ligeledes at være en udfordring for ledelsen at skaffe sig overblik og styr på hvilket gennemslag, der er af LP i de enkelte grupper og på skolen.

PALS:

PALS-arbejdet foregår i pædagogisk praksis, hvor lærerne overlades til selv at agere efter PALS-principperne. De efterlyser mere støtte og opbakning fra ledelsen i deres arbejde, for *"PALS er bare hårdt"*, men ledelserne ved ikke lige, hvor de skal stå. En del lærere oplever ledelsen som ikke-deltagende i implementeringsarbejdet, og dermed har den ikke tilstrækkelig indsigt i de krævende arbejdsopgaver, lærerne er optaget af. Nogle lærere mener, at PALS-tovholder og PALS-vejleder bedre kan løfte denne ledelsesopgave. Forandringsarbejdet er forpligtende, og lærerne frustreres, når kollegaer er i utakt eller ikke overholder aftale; lærernes forandringsparathed og åbenhed for nytænkning bliver synlig gennem arbejdet med modellen.

Anbefalinger

Vores materiale peger på, at følgende forhold kan bidrage til at holde gryden kogende:

Anbefaling 30. I bestræbelsen på det fælles fodslag om en pædagogisk model kan skoleledelsen med fordel overveje, hvornår en lærer/lærergruppe er forandringsparate og

åbne for nytænkning i forbindelse med problemforståelser. Ikke alene undervisning men også ledelse kan frugtbart tænke i differentiering.

Anbefaling 31. Ledelsen skal etablere fora for videndeling, således at der skabes fælles involvering og opretholdes fælles gejst. Det er vigtigt at udvikle en skolekultur, hvor videndeling opfattes som et udviklingspotentiale for hele personalegruppen.

Anbefaling 32. Skolerne ønsker en PALS-tilpasning til den lokale kontekst, og derfor bør der åbnes for "*variationer af PALS*". Lærergupperne har brug for at tænke selv/give slip på PALS, og derved udvikle en særlig PALS model for deres skole.

Anbefaling 33. De to modelleres krav om loyalitet og aktiv deltagelse fra alle, blandt andet gennem organisering i grupper og gennem pålæg om at følge PALS-principper, synliggør lærernes forskellige bidrag og engagement i arbejdet med modellerne. Dette forhold kan bringe kolleger på mellemhånd, og det kan derfor anbefales at være tydelig med at her er først og fremmest er tale om et ledelsesansvar – og ikke om en opgave for nøglepersonerne! At følge og løse de udfordringer, der opstår i lærergruppen undervejs,

og sørge for at alle lærere på skolen deltager i samarbejdet på en konstruktiv og positiv måde, må forstås som ledelsesarbejde.

Anbefaling 34. Ledelse fordrer kendskab til arbejdet i modellerne. Det er derfor en anbefaling, at lederne er mere udfarende, holder sig informeret om møder i lærergrupperne og opsøger/inviterer sig ind i forskellige grupper for at få indsigt i lærerens arbejde med implementeringsprocessen. Ledelsen kan også støtte og få indsigt i lærernes arbejde med modellerne ved at prioritere det som temaer på personalemøder og fx i medarbejdersamtaler.

Anbefaling 35. Lærerne udtrykker dobbelte forventninger til ledelse: på den ene side en forventning om brugernærhed (indsigt i hvor skoen trykker, engagement i konkrete pædagogiske situationer og enkeltsager) og på den anden side en forventning om tydelig rammesætning og effektiv ledelse (bevare overblik og tage beslutninger). Ledelsen står åbenlyst i et krydspres! Dette indblik i pædagogisk ledelse kan medvirke til at nedbryde forestillinger og forventninger om pædagogiske modeller som et koncept, man bare kan

købe og følge. Anbefalingen er derfor at støtte ledelserne i at se og håndtere dette krydspres.

Anbefaling 36. Både lærere, nøglepersoner og ledelse på skolerne understreger vigtigheden af, at arbejdet med og implementeringen af modellerne bliver beskrevet, analyseret og reflekteret tilbage undervejs. Videncentermedarbejdernes møder/interview med de involverede aktører har til en vis grad imødekommet dette behov for 'tilbagemeldingskanal'⁵. Det er en anbefaling at man i projektet opprioriterer tilsvarende feedback-strukturer: Man kan nedsætte arbejdsgrupper - både internt på en skole og på tværs af skoler – eller man kan gå skridtet videre og skabe et rum for faglige udviklingssamtaler mellem PPR, skoleforvaltning og skoleledelser. Opgaven er ikke kontrol eller evaluering, men at følge og reflektere nogle af de erfaringer, udfordringer og problemer, som ledelse og lærere oplever i processen undervejs.

Anbefaling 37. Det er en anbefaling at styrke ledelsens kendskab til lærernes arbejde gennem ledelsens eget arbejde med de pædagogiske modeller: En måde at understøtte

⁵ Se også Appendiksanbefaling A, s. 53.

ledernes opgaver og funktioner i forhold til implementeringsarbejdet kan være, at skoleledelser på tværs af LP- og PALSskoler selv danner netværksgrupper, hvor de skal anvende analysemodellen på udfordringer, som knytter sig til ledelsesopgaverne; eventuelt under vejledning af en ekstern konsulent (altså, så implementeringsledelsen får prøvet at indtage sin egen medicin).

h. Når projektet ophører med at være projekt (... bliver det så rutine?)

Dette perspektiv forlænger udfordringen med at holde gryden i kog, og på længere sigt forsvinder den særlige projektopmærksomhed. Udvikling og forandringer i en skole kræver anerkendelse og rum for kritisk refleksion.

PALS:

Arbejdet med det teoretiske fundament i PALS og lærernes grundsyn er ikke vægtet i implementeringsarbejdet. Der gives ikke plads til at reflektere - med en kritisk distance - over modellen og dens omsætning i den konkrete undervisning; tværtimod oplever enkelte lærere at blive opfattet som modspillere i stedet for medspillere, og de bliver bange og desillusionerede.

Mange lærere taler om nye bevægelser i lærergruppen, fx arbejdet med et fælles regelsæt og et særligt PALS-sprog. For nogle lærere er PALS en positiv oplevelse, mens andre ikke oplever PALS-principperne som den store omvæltning.

At være professionel lærer i forandringsprocesser forudsætter, at den enkelte lærers overvejelser, holdninger og visioner kan blive fremført i det rette forum, som kan spille en vigtig rolle ved videreførelse og videreudvikling af modellerne. Lærerne skal i denne sammenhæng anlægge et metablik på egne, elevers og skolens udviklings- og læringsprocesser, hvilket kan have svære kår i PALS-modellen med det primære fokus rettet på pædagogisk praksis og egen lærerperson i implementeringsfasen.

LP:

Konsekvensen af orienteringen mod konkrete pædagogiske situationer og de kontekstuelle faktorer i systemet rundt om er, at lærerne bliver helt centrale personer i arbejdet med LP-modellen og tillægges et stort ansvar. Det er lærernes indsats i forhold til at beskrive, analysere og formulere tiltag i forhold til problemsituationer, der er afgørende for at skabe ændring og udvikling.

Fra et ledelsesperspektiv omtales LP-modellen som et professionelt redskab, der kan bidrage til at kvalificere og disciplinere de måder, man analyserer og arbejder med pædagogisk praksis på. Den bestemmer ikke indholdet af de pædagogiske drøftelser men *'lægger tværtimod op til selvstændig analyse, refleksion og aktion og er følsom overfor kompleksiteten i vores lærerarbejde...'* Lærerne understreger dels, at modeller kan bidrage til øget bevidstgørelse og pædagogisk refleksion, dels vigtigheden af at deres viden, erfaringer og forskellighed bliver anerkendt og kan inddrages i arbejdet med pædagogiske modeller. Nogle lærere efterlyser mere professionelle og afprøvende tilgange til måder at arbejde med nye indsatser på.

Der er risiko for at handlingsdelen/de pædagogiske tiltag ikke kvalificeres og vies opmærksomhed i tilstrækkelig grad. Man kan stille spørgsmålet, om det bliver ved analysen og anvendelsen af de mange nye ord og begreber? Vores materiale synes at bekræfte en sådan tendens, idet tegn og forandringer kun i ringe grad italesættes i forhold til undervisningsniveauet og elevernes læringsprocesser men i stedet på det niveau, der omhandler lærernes egne læreprocesser, altså lærernes egen tænkning og bevidstgørelse om problemsituationer og pædagogisk praksis. Lærerne giver imidlertid mange eksempler på, hvordan et øget fokus på analysedelen også har ført til nye og anderledes

måder at gribe problemsituationer eller 'elever i vanskeligheder' an på – et forhold som understreges ved ofte at henvise til tidligere pædagogisk praksis, der beskrives som i højere grad at være direkte handlings- og løsningsorienteret: *'Tænkningen tvinger os til at bryde rutiner. Vi kan ikke bare tænke i årsag-virkningsfaktorer men må hele tiden have de opretholdende faktorer in mente...'*

Anbefalinger

For alle skolerne gælder, at det er kvaliteten af lærernes konkrete gennemslag af arbejdet med de pædagogiske modeller i praksis (fx PALS: fælles regelsæt og LP: afprøvning og udvikling af nye pædagogiske tiltag på baggrund af analyse), der bestemmer om arbejdet med modellerne opleves relevant og meningsfuldt og således kan motivere til lærernes fortsatte arbejde med modellerne. Implicit i LP-modellen (gennem analyser og dét at stille spørgsmål til egen praksis) og eksplicit i PALS-modellen (gennem træning og ændring af nye forholdemåder i forhold til eleverne) er der fokus på at udvikle nye pædagogiske handlemuligheder med henblik på at forebygge, at rutiner bliver til 'gamle' vaner. Vores materiale peger på, at følgende forhold kan bidrage tilsvarende positivt:

Anbefaling 38. Lærerne skal have mulighed for at lufte vanskelighederne med at være i processerne, og fx drøfte om en PALS-lærer nødvendigvis er en dygtigere lærer. Skolen må tage initiativ til sådanne udvekslinger.

Anbefaling 39. Implementeringsarbejdet skal indeholde løbende evaluering og opkvalificeringskurser. Eksempelvis: Nogle lærere ved ÅR2skoler glemmer PALS-kortene, som derfor udvandes som belønningssystem - og lærerne falder i steder tilbage til gamle rutiner. Og lærergruppen ved ÅR3skolen efterlyser i høj grad opfølgning.

Det er en anbefaling at skolerne støttes i at håndtere denne proces.

Anbefaling 40. I det fortsatte arbejde med LP-modellen bliver det særdeles vigtigt, at lærerne udvikler og igangsætter konkrete pædagogiske tiltag og følger op på disse. Hvis der ikke gennemføres konkrete og synlige tiltag og ændringer i lærernes pædagogiske praksis, kan man ikke forvente positive forandringer i lærernes samarbejde med eleverne i undervisningen og om deres læringsudbytte.

Anbefaling 41. Arbejdet med modellerne over tid skal bidrage til at indarbejde nye principper og vaner, sådan at de institutionaliseres som varige ændringer på skolerne. For at dette kan blive en realitet, er det ikke nok bare at gøre det: det sørger ikke for sig selv. Det anbefales at etablere refleksionsrum, hvor tegn, udfordringer og problemer i forandringsprocesserne kan beskrives og italesættes undervejs. Fx således at PALS-lærerne ikke bliver 'færdige' med at give kort.

Anbefaling 42. Det er en ledelsesopgave at sikre en kontinuerlig udvikling af de pædagogiske modeller uden at tabe visionen af syne. Videreførelse af modellerne handler altså ikke bare om at forlænge arbejdet men også om en videreudvikling af modellerne gennem justeringer og formulering af nye indsats- og fokusområder tilpasset den lokale skoles lærergruppe og udfordringer. Ledelsen spiller hér en særdeles vigtig rolle og har ansvaret for at arbejde videre med lærernes tilbagemeldinger og formulere nye indsatsområder.

Anbefaling 43. Skolernes ledelse har en vigtig opgave i at videreudvikle den samarbejdskultur, som arbejdet med de to modeller på forskellig vis har initieret, hvilket

forudsætter planlægning både substantielt og organisatorisk; det vil sige at ledelsen har blik for lærernes fortsatte kompetenceudvikling inden for en bred vifte af lærerfaglige opgaver. Det synes oplagt at samarbejde med professionshøjskoler om både grunduddannelse og videreuddannelse i den fortsatte udvikling af skolernes arbejde med de pædagogiske modeller.

Afrunding

Dette afsluttende notat præsenterer gennem del I og II en række iagttagelser og tilhørende anbefalinger på baggrund af en række møder/interview i perioden 2009-2011.

Anbefalingerne rækker i tid over de fire markerede aspekter af implementeringen - og blandt de medvirkende fra forvaltningsniveauet til 'menige' lærere.

Som det fremgår af paletten af anbefalinger, er der væsentlige udfordringer for de medvirkende på alle niveauer - fra projekterne skal bæres ind af døren, til projekterne skal landes som rutiner under fortsat udvikling. Anbefalingerne må på denne måde optræde i notatets bredspektrede form, og anbefalingerne vil mest hensigtsmæssigt være

anledninger til refleksion for dem, som er procesansvarlige på de respektive niveauer i det videre forløb. Både på projektskolerne og på skoler og institutioner der kommer til som nye for opgaven. På denne vis bliver notatets afrunding heller ikke at forstå som en sammenfatning af de mange anbefalinger, der hver for sig står med egen vigtighed. Notatets grundsubstans er blevet til gennem en toårig periode og er løbende givet tilbage til de medvirkende gennem de reflektive notater; således vil anbefalingerne næppe komme overraskende for projektets involverede. Hvis notatet på trods af det nødvendigt brede spektrum og den løbende refleksion af projektets erfaringer fra implementeringsprocessen alligevel skulle pege på forhold, der markerer sig særligt i opmærksomhedsfeltet nu, så må det blive betydningen af ledelse i implementeringen og overvejselsen af spørgsmålet ovenfor: Når projektet ophører med at være projekt - bliver det så rutine? Afrundingens udpegning af disse to forhold føjer i sig selv ikke noget til anbefalingerne men skærper hermed de to perspektiver:

- at ledelses betydning for en gunstig implementeringsproces tilsyneladende ikke lader sig undervurdere; alle medvirkende er afgørende for at projekterne lykkes, men ledelse ser ud til at have sin særlige betydning, ved at de medvirkende på alle niveauer forbinder sig til

ledelse, og ved at ledelse med dens organisatoriske kendskab kan bidrage til et gunstigt match mellem projektudfordringerne og den pågældende organisation.

- at det foreliggende projekt har høstet mange erfaringer allerede på den del af implementeringsprocessen der handler om at lade sig indføre i LP/PALStankegange, men også at projektet på nuværende tidspunkt - af gode grunde - ikke kan svare på det centrale skoleudviklingsspørgsmål: Når projektet ophører med at være projekt - bliver det så rutine? Når dette spørgsmål er så centralt, så er det fordi den egentlige effekt af disse tiltag må formodes at være afhængig af - ikke indføringen alene men - den dygtige rutinisering over tid, og ydermere fordi denne rutinisering forstået som skoleudvikling ikke empirisk kan siges at give sig selv.

På denne vis kan disse to perspektiver derfor ikke siges at være afrundende men måske netop at åbne for det videre forløb.

Appendiks

Undersøgelse af videntrenes metode⁶

Interview/møder

Interview/ møder har været opfattet som gode fora for udveksling med andre; alle respondenter tilkendegiver at være enige, heraf 76% meget enige, i at det har været givtigt at drøfte erfaringer med de andre deltagere på møderne. Der er også overvejende enighed, heraf 43% delvis enige, om at spørgsmålene på mødet gav anledning til at reflektere egne roller i arbejdet med modellerne. Spørgsmålet om, hvorvidt drøftelserne skubbede til

⁶ Undersøgelsen er en elektronisk survey, distribueret i september 2011, dels direkte via mailadresser, dels via skoleleders videregivelse til navngivne deltagere. I undersøgelsen deltager alle som mellem 2009 og 2011 har deltaget i interview/møder og efterfølgende har modtaget et refleksivt notat fra en videntcentermedarbejder, således både forvaltningsfolk, skoleledelser, nøglepersoner og lærere. I undersøgelsen har respondenterne haft mulighed for at udtrykke deres grad af enighed (meget enig, delvis enig, delvis uenig eller meget uenig) i en række udsagn dels om møderne, dels om de refleksive notater - samt i en række åbne spørgsmål haft lejlighed til at uddybe deres synspunkter. Af 58 potentielle respondenter har 21 gennemført undersøgelsen; af de potentielle respondenter har de fleste af fx lærerne blot modtaget et enkelt eller få refleksive notater og dette kan godt ligge 1-1½ år tilbage. I alt har 78% af respondenterne erfaring med 1-3 refleksive notater og resten har erfaring med fire eller flere. Svarprocent for skoleledere og forvaltningspersoner er 50% og 25% for den samlede gruppe af lærere og nøglepersoner.

Forudsætningen for tallene ovenfor er således dette besvarelsesgrundlag: det har ikke i den foreliggende distributionsform været muligt at sikre bevarelsesprocenten hævet.

arbejdet i den videre proces, trækker stadig enighed, dog nu med 57% delvis enige. Den delvise enighed er i alle tre tilfælde tydeligst hos nøglepersonerne.

På et åbent spørgsmål om det mest frugtbare ved møderne nævnes en række forhold der tyder på at et sådant forum virker som et anmassende frirum: hvor der er plads til at tænke og drøfte det nødvendige, og hvor en styret form også udfordrer og forpligter den enkelte til at indgå.

Appendiksanbefaling A: Man bør skabe tilsvarende fora i de videre processer

Refleksive notater

Der er fuld enighed, heraf 62% meget enige, i at notaternes refleksive dele har skærpet deltagernes opmærksomhed på vigtige forhold i arbejdet. Enigheden er stadig markeret men nu mere delvis (hhv. 62 og 67%) på at det refleksive føjede nye perspektiver til arbejdet og gav anledning til frugtbare tiltag i arbejdet med LPmodellen og/eller PALS.

Blandt undersøgelsens respondenter er der overvejende enighed om at det har været givtigt at drøfte de refleksive notater med kolleger/samarbejdspartnere; denne enighed er tydeligst hos forvaltningspersoner, ledelser og nøglepersoner (50% meget, 40% delvis).

Undersøgelsen spørger ikke til i hvilket omfang, der faktisk er foregået drøftelser af de refleksive notater på de forskellige niveauer, men af de uddybende kommentarer fremgår at dette ikke er tilfældet for alle.

Der er i undersøgelsen fuld enighed om at anbefale brugen af refleksive notater i lignende projekter; størst er enigheden blandt forvaltning, ledelser og nøglepersoner (80% meget, 20% delvis), mens enigheden hos menige lærere er mere delvis (64%).

Appendiksanbefaling B: Man bør skabe en skriftlig, reflektiv feedback tilsvarende et 'refleksivt notat' i lignende projekter - og dermed med fordel også allerede i de videre processer med de igangværende skoler og de nytilkommende.

- et hæfte med pointer og anbefalinger

Dette hæfte indeholder pointer og anbefalinger fra en proces med implementering af LP og PALS på skoler i Herning Kommune i 2009 - 2011. Videncentre fra VIA University College har fulgt projektet og bidraget reflektivt til processen. Projektet peger særligt på den store betydning, som ledelse får i implementeringen - og på udfordringerne med at føre et projekt over i hverdagens praksis.

CLOU, Center for Ledelse og Organisationsudvikling, er et videncenter i VIA UC. CLOU etablerer udviklingsprogrammer og udviklingsprojekter - og indgår i projekter og udviklingsforløb med organisationer og ledelser.

CLOU skaber på denne måde indsigt og erfaringer med henblik på at kunne formidle viden *om praksis, for praksis*.

Kontakt:

Centerleder Birgit Ryberg • CLOU • biry@viac.dk • www.viaclou.dk

