



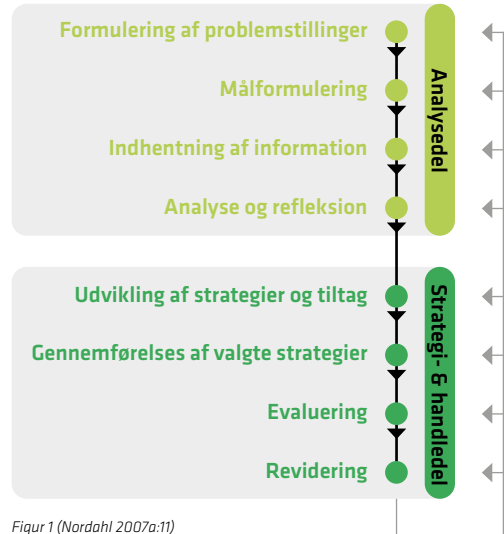
# LP-modellen og Evaluering

- om at evaluere sit eget  
pædagogiske arbejde



Denne artikel drejer sig om arbejdet med LP-modellen og særligt evalueringdelen i særdeleshed. Modellen betragtes med et kritisk blik i forhold til dette. Der argumenteres for vigtigheden af lærernes samarbejde i LP-grupperne og for, hvorledes dette samarbejde indeholder en potentiel mulighed for frembringelse af evidensbaseret viden.

Artiklen henter empirien fra et casestudie og et fokusgruppeinterview udført på en skole, der arbejder med LP-modellen. Deltagerne var lærere; det kunne dog ligeså vel have været pædagoger. De indhentede data er bearbejdet gennem en metode hentet fra Kirsti Malterud, der benytter matricer i et forsøg på at få et overblik over dataene. Analysen er funderet på John Dewey og Etienne Wengers teorier. Artiklen er baseret på masterspecialet Evalueringdelen i LP-modellen, der er udarbejdet af artiklens forfatter.



Figur 1 (Nordahl 2007a:11)

### LP-modellen

LP-modellen (LP står for læringsmiljø og pædagogisk analyse) er udviklet af professor Thomas Nordahl fra Høgskolen i Hedmark, Norge. I dag implementeres modellen på mere end 550 skoler og i over 100 dagtilbud i Danmark ([www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk)). Modellen har til formål at hjælpe til at finde frem til hensigtsmæssige pædagogiske tiltag med udgangspunkt i de udfordringer, som findes i skolehverdagen. På den skole, hvor jeg har foretaget min undersøgelse, påbegyndtes implementeringen af modellen i 2008.

LP-modellen bygger på et systemteoretisk grundlag. Det betyder, at man ikke blot ser på enkeltindivider, når man arbejder med problemstillinger i læringsmiljøet, man ser i stedet på faktorer, som er med til at opretholde adfærdsmønstre, der ikke er hensigtsmæssige for et godt læringsmiljø. Modellen er udviklet på baggrund af en viden om sammenhænge mellem omgivelserne på skolen og elevernes handlinger, således som disse kommer til udtryk gennem adfærd og læring (Nordahl, 2007b:10). Som en konsekvens af denne viden er der ikke bestemte metoder inden for LP-modellen, som lærerne skal anvende for at skabe et godt læringsmiljø. Skoler, elever og lærere er forskellige, hvorfor det er nødvendigt at anvende analysemodellen for at finde ud af, hvad der er hensigtsmæssige metoder.

I arbejdet med LP-modellen fordres det dog, at lærerne vælger metoder og tiltag, der er vidensbaserede, hvilket vil sige, at "der skal iværksættes tiltag, som man på baggrund af forskningsbaserede resultater ved, med stor sandsynlighed har den ønskede virkning" (Nordahl 2007a:13). Der lægges dermed vægt på, at synsninger og holdninger ikke er tilstrækkeligt i det pædagogiske analysearbejde.

Arbejdet med LP-modellen omfatter hele skolen, dvs. skoleledelse og alle pædagogiske medarbejdere. Lærere og pædagoger arbejder i grupper med typisk fem-seks deltagere, og skolens ledelse skal sørge for, at der er sat tid af til arbejdet med modellen. Hver LP-gruppe har en tovholder, som har deltaget i et særligt uddannelsesforløb med henblik på at skulle lede lærergruppen. Tovholderen har det overordnede ansvar for tilrettelæggelsen af gruppens arbejde og for, at modellens faser anvendes som intenderet (Nordahl, 2007a).

### Arbejdet med LP-modellen

Ifølge Thomas Nordahl er målet med LP-arbejdet *faglig refleksion* (Nordahl 2007b:42). Dette er interessant set i forbindelse med promoveringen af modellen med udtrykket: "*Vi gør det, der virker*". Der må stilles krav til faglig begrundelse for de påstande, man som lærer kommer med i forbindelse med det pædagogiske arbejde. Nordahl påpeger, at lærerne gennem refleksion vil kunne opnå, at den generelle kompetence udvikles, og at specifikke situationer forstås bedre (ibid.:42). Refleksionen kan således forstås som et redskab i arbejdet med at omdanne teori til praksis. Dette mål ligger ligeledes i det, at lærerne skal gøre det, der virker.

Jeg har i mit masterspeciale og i nærværende artikel fokus på evalueringsdelen i LP-modellen. Modellen lægger op til, at man skal evaluere gennemførelsen af de tiltag, man er kommet frem til gennem sin analyse. Det er vigtigt at have for øje, at man ikke blot skal evaluere effekterne af dette arbejde. Processen er mindst lige så vigtig, idet de kontekstuelle faktorer i det pædagogiske arbejde er af stor betydning i arbejdet med LP-modellen.

Man ser ikke blot på enkeltindivider, når man arbejder med problemstillinger i læringsmiljøet. I stedet ser

man på de faktorer i miljøet, som er medvirkende til at opretholde adfærdsmønstre, der ikke er hensigtsmæssige for et godt læringsmiljø. De opretholdende faktorer figurerer i et komplekst system, idet der er uanede mængder af faktorer, der kan påvirke elevernes læring og adfærd. Det er svært for lærerne at påvirke et miljø, som de ikke selv er en del af, eksempelvis elevens hjem. Fokus må derfor være på de faktorer i skolen, der har indflydelse på læringsmiljøet. Lærerne må gennem arbejdet med LP-modellen skille disse faktorer fra helheden og analysere dem enkeltvis, men med tanke på, at hver enkelt del er en del af en helhed. En elevs sociale vanskeligheder kan bunde i faglige mangler, men også i en større problematik i klassen. Mange faktorer spiller ind, hvilket man må arbejde i dybden med under analysen.

Det er "evalueringens fornemmeste formål at tilvejebringe evidensbaseret viden, der kan danne grundlag for formulering af best practice." (Krogstrup, 2006:28). Med dette citat kan man se arbejdet med LP-modellen fra en anden vinkel. Lærerne gør det, der virker, men dette arbejde går ikke kun én vej, idet deres arbejde har mulighed for at lægge grund for en viden, der er evidensbaseret og dermed en viden, der virker.

### Evalueringsdelen i LP-modellen

Det kan være vanskeligt at evaluere sit arbejde med LP-modellen, eftersom det er svært at sige, hvad der skal evalueres; arbejdet med modellen foregår i en kompleks virkelighed. Alle elever (og lærere) er forskellige og interagerer i en hverdag, der er under konstant forandring. Det er en problematik, der kan kategoriseres som et vildt problem: Man kan ikke klart definere målet, og der er derfor ikke klare succeskriterier for, hvornår den bedste løsning er fundet. Et tamt problem ville i forhold hertil have en optimal løsning, som er både objektiv og målbar. Det vilde problems optimale løsning er baseret på en normativ vurdering afhængig af de lærere, der foretager vurderingen (Krogstrup, 2006:26).

Evert Vedung har formuleret en anerkendt definition af evaluering: "Evaluering er en systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og

udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske beslutningssituationer.” (Vedung 2009: 22). Med systematisk menes, at evalueringen ikke skal være en rodet snak om, hvad man synes om den problematik, man har arbejdet med. Evalueringen må nødvendigvis være struktureret og systematiseret. Lærerne er værdidommere. Der er en værdidimension i evalueringsdefinitionen, idet man kan sige, at evaluering er en vurdering. Det er lærerne, der skal være dommere over, hvilke værdier de vil evaluere deres arbejde ud fra. Denne opgave kan være kompleks, fordi de forskellige lærere i en LP-gruppe kan have forskellige definitioner på, hvad et godt læringsmiljø er, og på den gode løsning på problemstillingen (Dahler-Larsen 2006:21).

### Hvordan arbejde med evaluering?

LP-modellen kan ses som en evalueringsmodel, idet man allerede ved målformuleringen påbegynder evalueringsarbejdet. Det vil sige, at selve evalueringspunktet i modellen kommer til at fungere som en påmindelse om evalueringen frem for et punkt for sig selv. Man mindes således om, at man må gå tilbage til forrige punkter for at finde frem til de ting, der kan revideres, hvis problematikken ikke er løst. Vurderes det, at problematikken er løst, vil evalueringen være et redskab i forhold til at finde frem til, hvad det var, der virkede.

LP-modellen lægger op til, at lærerne i fællesskab kan arbejde med de problemstillinger, som viser sig som oplevede vanskelige situationer i hverdagen, der kan være i konflikt med erfaringen: Hvordan kan man få en dreng til at få lyst til at lære at læse og blive glad for at gå i skole? Spørgsmålet opstår i forbindelse med en observation af en LP-gruppe, der har arbejdet med modellen i fire år. Lærerne møder en usikker situation, som de ikke umiddelbart har en løsning på. De definerer denne situation, hvorefter de gennem udforskning forsøger at finde frem til en løsning.

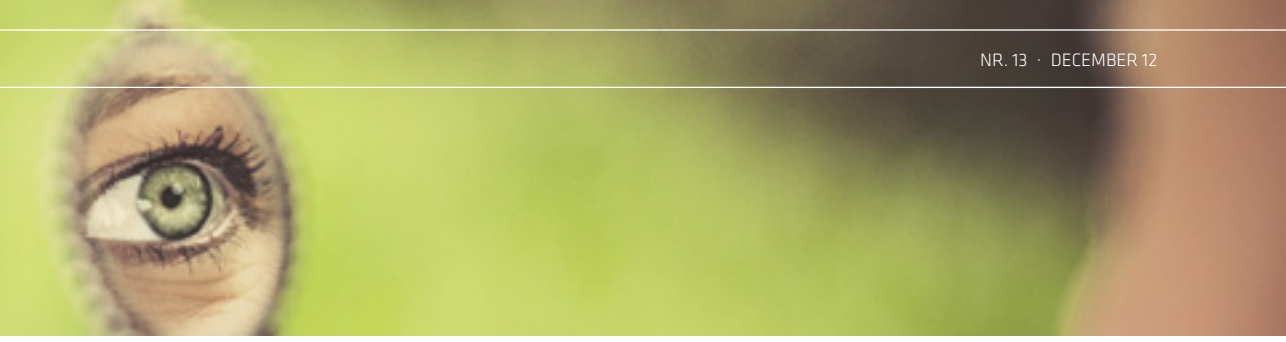
Problemstillingen er umiddelbart meget abstrakt; hvad vil det sige, at drengen skal *blive glad for at gå i skole*? Problemstillingen er ikke klart defineret, og læ-

rerne kommer til at stå i en ”gaffel-formet” situation (Brinkmann 2006:120). Dette udtryk beskriver en situation, hvor der er flere forskellige fremgangsmåder til at finde frem til en mulig løsning. Ifølge John Dewey må lærerne billedligt udtrykt kravle op i et træ for at få et overblik over situationen (Dewey 2009:22). Her må påbegyndes en refleksiv tænkeproces, hvilket ifølge Thomas Nordahl netop er formålet med LP-arbejdet.

Når målformuleringen er på plads, påbegyndes informationsindsamlingen. Ifølge Vedungs definition på evaluering er det vigtigt, at denne indsamling foretages systematisk. Dette betyder ikke, at dataindsamlingen skal være kvantitativ; hvis målet lyder, at eleven skal blive glad for at gå i skole, giver det ikke meget mening eksempelvis at måle antallet af smil. Det ville derimod give mening at tale med eleven, forældre og lærere, dvs. at foretage kvalitative interviews. Fungere de valgte strategier ikke, har man mulighed for at revidere: Var der noget, der blev fejlfortolket? Fik man ikke nok information fra de interviewede? Måske skal man lave målformuleringen om, fordi man gennem dataindsamlingen har fundet frem til, at problemet har en anden karakter, end man havde regnet med.

Man kan spørge, hvorfor det ikke er nok, at lærerne taler sammen om, hvad de ved om problematikken, frem for at skulle indhente information flere steder fra. Svaret på dette findes i det systemteoretiske grundlag, som LP-modellen bygger på. Hvis lærerne skal have fuldstændig indsigt i de kontekstuelle faktorer, må de lytte til og forstå elevens og forældres virkelighedsopfattelse, idet denne kan være noget anderledes end deres egen (Nordahl 2007b:21).

Når informationen er indhentet, påbegyndes en analyse og tolkning, hvilket er næste punkt i modellen. Der gives i modellen plads til dette punkt ved at adskille analysedelen og strategi- og handledelen (se figur 1). Lærerne arbejder her frem mod en synliggørelse af de kontekstuelle faktorer, som har betydning for problematikken. Disse faktorer skal være kortlagt, inden der udvikles og gennemføres strategier og tiltag (Nordahl, 2007b).



Evalueringsarbejdet kan karakteriseres som formativt. Der lægges vægt på de kontekstuelle faktorer, som gør det sociale problem komplekst. Der er sjældent en *sum*, selv om man har været igennem samtlige punkter i modellen, idet den sociale virkelighed ændrer sig konstant. Den sociale problematikks komplekse karakter gør det vanskeligt at finde frem til en optimal løsning, idet den optimale løsning altid vil være afhængig af de personer, der arbejder med problematikken (Krogstrup 2006:28). Det er deres vurderinger, og det er ikke sikkert, at disse stemmer overens med de vurderinger, andre ville komme frem til.

Evalueringsdelen ligger ikke som sidste punkt i modellen, idet netop *revidering* følger efter. Den summative evaluering er *summen* af noget og dermed noget endeligt, hvor der i modellen blødes op for dette gennem revideringen og pilene, der peger op til de forrige punkter. Arbejdet med modellen kan således siges at lægge op til et *cirkulært* arbejde frem for et *lineært*. Hermed mener jeg, at revideringspunktet leder tilbage til de forrige punkter i modellen og på denne måde støtter det formative evalueringsarbejde. Der kunne måske med fordel sættes mere fokus på dette ved eksempelvis at markere pilene med rødt frem for gråt.

### Hvad er vigtigt i arbejdet med evaluering?

LP-modellen fordrer, at man følger punkterne i den rækkefølge, som de er sat op, og ifølge Vedungs definition på evaluering er systematikken vigtig. I arbejdet med LP-modellen er det tovholderens ansvar, at punkterne følges i den intenderede rækkefølge. I en af de observerede LP-grupper har tovholderen taget et program i brug, som hedder Mindmeister. Programmet hjælper lærerne til at holde styr på de forskellige faser i modellen. De synes, at det virker let og overskueligt at finde ud af, hvad de skal huske at komme omkring, når programmet er åbnet på smartboardet, og de alle kan følge med. Under interviewet kommenterer en lærer: "Vi har lavet en LP-skabelon, og så kører vi bare slavisk gennem det." Udtrykket slavisk klinger umiddelbart af noget negativt, idet det kan lyde som om, lærerne ikke reflekterer over det, de gør i arbejdet med modellen. Man kan se udtalel-

sen som en ide om, at LP-modellen kan indarbejdes som en mekanisk rutine. Man kan se den mekaniske rutine som en vej til et mål, der hedder ensartede *ydre handlemåder* (Dewey 2009:78). John Dewey taler i den forbindelse om den misvisende tolkning af begrebet *disciplin*, som en vej til dette mål.

Ifølge Dewey skal *disciplin* forstås som noget positivt og konstruktivt. Lærerne må i arbejdet med modellen arbejde disciplineret for at kunne styre og bruge de redskaber, som modellen tilbyder.

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

Man kan kalde LP-modellen for *formen*. Når formen er der, må lærerne vide, hvordan de skal bruge den; modellen er en rettesnor og en vejledning for deres pædagogiske arbejde. Dette er dog ikke nok. Det er vigtigt, at modellen ikke blot bruges automatisk, idet modellen ikke fortæller lærerne, hvor de skal hen – deres egne ønsker og planer bestemmer deres mål, ligesom deres fortid bestemmer, hvor de skal hen, og hvor de må tage deres udgangspunkt (ibid.: 68-69). Modellen kan siges at være et hjælpemiddel for den logiske tænkning. Med den logiske tænkning menes, at man må anstrenge sig for at være omhyggelig og at sikre, at man har en række beviser at gå ud fra: Når man når en konklusion, må man efterprøve den ved at se på de beviser, der synes at kunne støtte konklusionen (ibid.:70).

I denne forbindelse citerer Dewey digteren William S. Gilbert: "Things are seldom what they seem, skim milk masquerades as cream" (ibid.:71). Lærerne kan ikke forvente, at tingene er, som de ser det. De bliver nødt til at finde beviser for deres formodninger og synsninger, hvilket LP-modellen med sine forskellige faser kan ses som et hjælpemiddel til. Her kan igen refereres til Vedungs definition på evaluering.

Man kunne diskutere, hvorvidt det er nødvendigt med en *form*. Er det nødvendigt, at skolerne implementerer en model, for at lærerne skal kunne omdanne teori til praksis i det pædagogiske arbejde? Jeg vil på baggrund af mit syn på LP-modellen som et hjælpemiddel tale for dette. Det giver desuden lærerne en retfærdiggørende grund til at forlange mere tid til refleksion og en glimrende grund til at samarbejde. Her tænker jeg både på samarbejde i LP-grupperne, grupperne imellem og skolerne i LP-fællesskabet imellem.

### Forpligtigelse og sparring

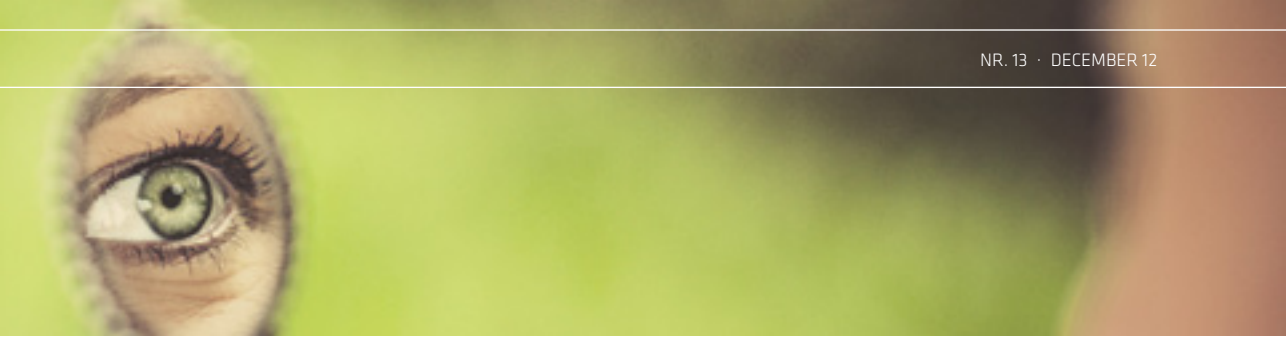
LP-grupper kan sammensættes på forskellig vis. På den pågældende skole er lærerne sat sammen i team på tværs af årgange, det vil sige, at de både sidder sammen med lærere, som de arbejder tæt sammen med, og lærere, som de normalt ikke samarbejder med. Lærerne taler under interviewet meget om, at de føler sig forpligtigede i forhold til deres kollegaer i LP-gruppen, men også om, hvor rart det er, at man ikke står alene med problematikker og beslutninger vedrørende disse.

Det at føle sig forpligtiget kan umiddelbart klinge negativt, men det er ikke altid tilfældet her. Lærerne taler blandt andet om, at de føler sig forpligtet til at gennemføre det arbejde, de er blevet enige om i gruppen. Hvis ikke de gør det, de skal, går de andres arbejde måske til spilde. Lærerne føler dermed, at de kommer til at stå til regnskab over for gruppen. Et nyt tiltag på skolen er, at der skal laves interventioner i forbindelse med indstilling af elever til PPR. Dette betyder, at lærerne ikke længere blot skal stå til regnskab over for deres egen gruppe, men ligeledes over for en ekstern instans, f.eks. ledelse, skolepsykolog og PPR.

I *Arbejdet med LP-modellen*, et af to hæfter, som lærerne har fået udleveret i begyndelsen af implementeringsforløbet, udtrykkes det klart, at der i den pædagogiske praksis må være en høj grad af integritet og loyalitet blandt lærerne (Nordahl 2007b:43). Dette betyder ikke, som en af lærerne siger under interviewet, at man skal være hinandens *arbejdsgiver* og dermed lade én lærer være *arbejdstager*. Lærerne skal ikke blindt gennemføre, hvad andre har besluttet uden selv at reflektere over det og tilpasse til egen kontekst. Lærerne er ansvarlige over for hinanden, idet de ikke vil have, at en anden lærers arbejde skal være spildt, fordi de ikke selv har lavet det, de skulle. Dette aspekt af gruppens samarbejde kan kaldes gensidig ansvarlighed. Det er en vigtig del af deres fælles virksomhed og en af forudsætningerne for, at deres fællesskab i praksis overhovedet kan fungere (Wenger 2004:99).

Når lærerne går fra mødet holder de ikke op med at være en del af fællesskabet. Deltagelsen i fællesskabet er ikke noget, lærerne sådan uden videre kan tænde og slukke for. Deltagelsens virkninger på lærernes erfaringer er ikke begrænset til den specifikke kontekst, der udgøres af mødets rammer. Det særlige engagement, som lærerne lægger i arbejdet med modellen under selve mødet, er særligt betydningsfuldt, men når lærerne går fra mødet, bærer de stadig rundt på de erfaringer, der er udviklet under meningsforhandlingen i praksis (ibid.:71). Ifølge Wenger er den meningsfuldhed, der kan siges at karakterisere vores engagement i verden, ikke "en tingenes tilstand, men en kontinuerlig genforhandlingsproces" (ibid.:68).

Under arbejdet med en problematik giver lærerne hinanden ideer og gode råd. I den proces må der ligge en vis forventning om, at der lyttes til de givne ideer uden fordomme, selvom det kan betyde, at man må erkende, at en gammel opfattelse kan være forkert. I denne forbindelse er det vigtigt, at lærerne forholder sig helhjertet til problematikken. Dette kan dog være en udfordring, når problematikken handler om en elev eller en situation, som man ikke selv har noget med at gøre. Begrebet *forpligtigelse* dukker her op. Det må



dog tænkes positivt; man er forpligtiget til at engagere sig helhjertet i den fælles praksis og til at forholde sig fordomsfrit til nye ideer. Tovholderen har her en vigtig rolle, idet han eller hun må sikre gennemførelsen af de pædagogiske tiltag. Dette betyder ikke, at de nødvendigvis skal gennemføre tiltagene, men at de har en central rolle i forhold til at skabe forpligtigelse hos de andre lærere (Nordahl, 2007b:44).

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

Oplevelsen kan blive negativ, hvis ikke lærerne hjælper hinanden hele vejen; det gensidige engagement definerer lærernes fællesskab i praksis.

Under interviewet siger en af lærerne: "Jeg synes, at vi i vores gruppe er rigtig gode til at finde på tiltag. Vi finder på gode, brugbare ting. Nye forslag, hvad siger du til... ville det være en god ide, at... hvortil en kollega kan svare: Det vil jeg gerne..." Ifølge Dewey skal man ikke med det samme acceptere en ide om eksempelvis et muligt tiltag, fordi det standser dømmekraften (Dewey 2009:116). Lærerne foreslår hinanden forskellige ting i deres arbejde med modellen. Disse ideer rummer muligheden for at kunne styre udforskningen og undersøgelsen: "Hvis en ide kun blev opfattet som sikker, ville den stoppe undersøgelsen. Hvis den derimod opfattes som en mulighed, der er behæftet med tvivl, tilbyder den et perspektiv, en platform, en undersøgelsesmetode" (ibid.:116). Det, at lærerne er gode til at give hinanden ideer, som de selv udtrykker det, kan

således ses som initierende for en refleksiv tænkning, hvilket netop fordres i arbejdet med modellen. Der er dog en risiko for, at ideerne gennem vanemæssig brug kan miste deres intellektuelle kvalitet. Ideer genbruges og accepteres, fordi de har virket i et tidligere tilfælde (ibid.:117). Arbejdet med LP-modellen fordrer, at man i arbejdet med hver enkelt problematik indsamler information og laver en analyse af de opretholdende faktorer, der måtte være. Konteksten er vigtig, hvorfor man ikke ukritisk kan genbruge ideer, selv om de har virket i et tidligere tilfælde.

### Toppen af isbjerget

Lærerne diskuterer under interviewet, hvorvidt implementeringen af LP-modellen har kvalificeret arbejdet med de pædagogiske problematikker. Der er udtalelser både for og imod, selv om alle umiddelbart er positive over for modellen.

Modellen kan kaldes en tingsliggørelse af den forskning, som Thomas Nordahl har praktiseret. LP-modellens karakter som tingsliggørelse ligger ikke kun i dens form, men også i de processer, hvorigennem den integreres i lærernes praksis. Den fungerer som fokus for meningsforhandlingen. Etienne Wenger beskriver gennem et metaforisk isbjerg, hvordan man kan forestille sig, at modellen som tingsliggørelse blot udgør den øverste lille del, der ligger over vandet. Den største del er de betydningskontekster, som realiseres i lærernes praksis (Wenger 2004:76).

Modellen giver kun mening gennem det gensidige engagement i praksis, ellers bliver den blot et objekt som en erstatning for en dybere forståelse af og forpligtigelse over for det, den står for. Man kan diskutere, hvorvidt arbejdet med modellen kan blive for automatisk. Arbejder lærerne sig ukritisk gennem de forskellige punkter, kan den intenderede mening med denne miste værdi. Umiddelbart er automatiseringen af modellen dog faciliterende for den pædagogiske analyse, idet der ikke skal bruges tid og energi på at forhandle meningen med de forskellige punkter. Der kan bruges tid og energi på problemstillingen i stedet. Det er dette, Dewey mener med begrebet frihed.



Modellen vil ifølge Wenger altid være defineret med hensyn til specifikke former for deltagelse, der kan kontekstualisere meningen (Wenger 2004:79). Lærerne bruger ikke modellen fuldstændig på samme måde, idet de har tolket den ind i deres egen kontekst. Denne tolkning er ikke statisk, men er i en kontinuerlig genforhandlingsproces, fordi lærerne konstant udvikler sig, lige som eleverne og miljøet gør det (ibid.:68).

### Med bogen under armen

Lærerne taler under interviewet om det, man har med i sin kuffert, for eksempel uddannelse og tidligere erfaringer. En af lærerne påpeger: "Den (modellen) lagde op til, at vi skulle prøve nogle pædagogiske metoder af. Det tror jeg også, at vi gør, jeg tror bare ikke, at vi gør det med bogen under armen hver gang."

I arbejdet med LP-modellen fordres det som nævnt, at lærerne vælger metoder og tiltag, der er vidensbaserede. Der ligger en opfordring til lærerne om, at de må opsøge viden, som er forskningsbaseret; lærerne må række ud over egen praksis. Man må her være opmærksom på, at den viden, lærerne opsøger, ikke giver mening, hvis ikke de forhandler denne gennem deltagelsen i praksis. Den viden, som lærerne tilstræbes at basere deres LP-arbejde på, må være generaliserbar, så de har mulighed for at bruge den i deres egen praksis.

### Vi gør det, der virker

LP-modellen promoveres ved udtrykket *vi gør det, der virker*. Hermed lægges op til, at forskning inden for skolefeltet udnyttes i egen praksis, fordi det er videnskabeligt bevist, at det virker.

De lærere, der deltager i interviewet, er enige om, at de mangler en del uddannelse. De ved det samme som før, men gør måske tingene på en anden måde. Man kan diskutere, hvorvidt det ville være en fordel for lærerne, at der blev oprettet en form for vidensbank med evidensbaseret "best practice" for LP-modellen. Med en sådan vidensbank kunne man i arbejdet med den pædagogiske analyse slå op undervejs og undersøge, hvad der eksempelvis er det bedst mulige tiltag til en

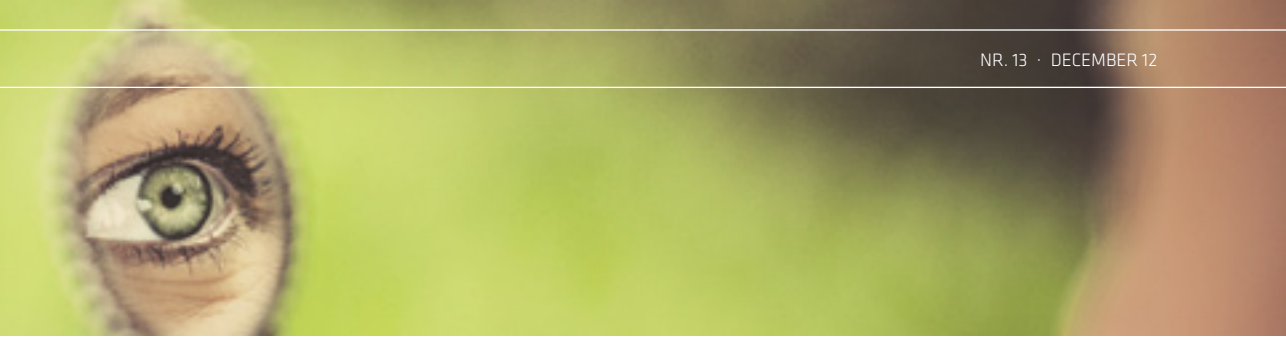
given problematik. Det betyder, at man kan se vidensbanken som en samling kagebogsopskrifter, som man mekanisk vil kunne følge. Det ville dog også betyde, at man skal kunne forestille sig, at årsags-virkningssammenhænge er temmelig generelle (Dahler-Larsen 2006:107). En sådan ide må revideres i lyset af, at verden er foranderlig, og at lærerne påvirker og lader sig påvirke af verden. Man kan ikke skabe objektiv viden om det foranderlige (Krogstrup 2001:97).

For ikke at opgive tanken om vidensbanken kan man tage afsæt i Peter Dahler-Larsens ord: "En professionel er en, som bruger en kompleks og omfattende vidensbase til at træffe beslutninger i komplekse situationer" (Dahler-Larsen 2006:110). Man kan se denne vidensbase som en skriftliggjort samling af læreres erfaringer med brugen af LP-modellen. En sådan vidensbase kan være i konstant udvikling. Har man som lærer mulighed for at bruge en sådan, er det vigtigt, at man ikke lader sig diktere og bruger ukritisk. Man må bruge vidensbasen eller vidensbanken med øje for de særtræk, der ligger i den enkelte, kontekstbundne situation.

Den viden, som lærerne producerer gennem deres arbejde i LP-grupperne, er kontekstbunden, men ved en nøje beskrivelse af de kontekstuelle faktorer vil der være mulighed for, at andre lærere, pædagoger og interesserede kan tolke denne viden ind i egen praksis, skabe forstyrrelse og dermed en mulighed for læring. Den viden, som produceres, vil i en vis forstand være generaliserbar, idet der inden for LP-landskabet er en fælles forståelsesramme i form af arbejdet med LP-modellen. Man kan tale om analytisk generalisering, hvilket indebærer en grundig bedømmelse af, hvordan de resultater, man er kommet frem til, kan være vejledende i forhold til, hvad der kan ske i en anden kontekst (Kvale og Brinkmann 2009:289). Man kan således sige, at: "Det er modtageren af informationen, der afgør, om et resultat kan overføres til en ny situation" (Kvale og Brinkmann 2009:290).

### Evaluerbare mål

En lærer siger under interviewet lidt for sjov, at hvis man er rigtig god, sætter man kun evaluerbare mål.



Det er en interessant tanke, for er alle mål, der søges opnået, ikke evaluerbare? Spørgsmålet må i stedet gå på, hvad man gerne vil have ud af evalueringen, og hvilken slags mål man sætter. Evalueringen kan som svar på første spørgsmål anvendes på flere forskellige måder, hvoraf blandt andet kan nævnes læring som anvendelsesform (Dahler-Larsen og Larsen 2001:214). Anvendelsen af evaluering er centralt, idet det er et af aspekterne ved definitionen af evaluering (Vedung 2009:255). Den læringsorienterede anvendelse af evaluering er per definition formativ, idet den fokuserer på de løbende forbedringer af indsatsen (Dahler-Larsen og Larsen 2001:215). Som et svar på det andet spørgsmål kan man sige, at skolens virkelighed er kompleks og foranderlig. I arbejdet med LP-modellen er dette en faktor, som lærerne må være bevidste om. Dette hjælper de til gennem arbejdet med de opretholdende faktorer, som er et redskab til at belyse de årsags-virknings-forhold, der eksisterer i skolen. I forbindelse hermed vil der altid være en eller anden effekt af det arbejde, lærerne udfører i LP-gruppen, idet der er et kausalt forhold mellem indsats og resultat (Dahler-Larsen 2006:102). Dette kausale forhold er som oftest både ustabil og komplekst, hvorfor man ikke kan regne med, at det mål, man har sat i begyndelsen af processen, bliver ved med at være interessant længere inde i processen.

### Lokal og global evidens

Ud over den læringsorienterede anvendelse af evaluering bør i denne artikel nævnes den *oplysende anvendelse*, som i al sin enkelthed går ud på at *oplyse* andre om evalueringens resultater. I forbindelse med LP-arbejdet tilstræbes en systematik, som er vigtig i det komplekse og ustabile forhold mellem indsats og resultat. Hvis lærerne skal gøre sig håb om at tilvejebringe en evidensbaseret viden, må der efter hver gennemarbejdede LP-problematik foreligge en samling data, der kan dokumentere de kontekstuelle faktorer, som betyder noget for arbejdet med problematikken. Denne dokumentation er vigtig, hvis den tilvejebragte viden skal kunne generaliseres, således den kan benyttes i en anden kontekst. Det vil sige, at lærerne gennem brug af en viden, der virker, vil kunne skabe lokal evidens, der kan begribes globalt: "Det kan godt være, at den lokale evidens kun gælder lokalt, men den kan alligevel begribes globalt. Hvis den ikke kan forstås af fornuftsvæsener i en bredere kreds, kan der næppe være tale om 'evidens'" (Dahler-Larsen, 2006:109).

### Litteratur

Brinkmann, Svend (2006): *John Dewey. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.

Dahler-Larsen, Peter og Larsen, Flemming (2001): *"Anvendelse af evaluering - historien om et begreb, der udvider sig." I: Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, Peter (2006): *Evalueringskultur - et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag.

Dewey, J. (2009): *Hvordan vi tænker - en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Klim.

Krogstrup, Hanne Katrine (2006): *Evalueringsmodeller*. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Interview - introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Nordahl, Thomas (2007a): *LP-modellens vidensgrundlag - forståelsen for elevernes læring og adfærd i skolen*. Tryk: PrintNord.

Nordahl, Thomas (2007b): *Arbejdet med LP-modellen - beskrivelse af analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Tryk: PrintNord.

Vedung, Evert (2009): *Utværdning i politik og forvaltning*. Studentlitteratur.

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.  
[www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk)