



STÆRKERE LÆRINGSFÆLLESSKABER

Praksisfortællinger og illustrative cases



Børn og Unge
Stærkere Læringsfællesskaber

Indhold

Rammefortælling s. 3

En rød tråd i arbejdet
med læsning og skrivning s. 6

Frygten for at lukke
andre ind i sit klasserum s. 8

God sprogundervisning s. 10

"Jeg VIL vinde!" s. 12

Karmakompasset s. 14

Stationsundervisning s. 16

CASE

01

Skæring skole s. 18

CASE

02

Lystrup skole s. 22

CASE

03

Beder skole s. 26

CASE

04

Frederiksbjerg skole s. 30



Praksisfortællinger og cases fra udviklingen af stærkere læringsfællesskaber på folkeskolerne i Aarhus Kommune

Stærkere Læringsfællesskaber i Børn og Unge/

I Aarhus er ambitionen, at alle børn og unge lærer, udvikler sig og trives. Med udviklingen af stærkere Læringsfællesskaber arbejder Børn og Unge med en stærkere lærings- og samarbejdskultur, der gør organisationen i stand til i fællesskab at udleve de ambitioner, som byrådet i Aarhus har sat for alle børn og unge.

Læringsfællesskaber gør læringsmiljøet og den pædagogiske praksis til et fælles anliggende, sætter børnene og de unges læring og udvikling i fokus og tager afsæt i viden frem for antagelser.

Stærkere læringsfællesskaber i Børn og Unge i Aarhus er et mindset og en tilgang til samarbejdet og til børnene og de unge. Vi udvikler stærkere læringsfællesskaber ved at dele viden, data og erfaringer både lokalt og på tværs af organisationen og fagligheder. Når vi på den måde deler, bliver vi sammen bedre til at finde, vælge og forpligte os på de bedste løsninger - både for det enkelte barn og den enkelte unge samt de fællesskaber, de indgår i.

Kulturudviklingsprocessen i hele Børn og Unge begyndte i år 2018, og indsatsen på skoleområdet er støttet af A. P.

Møller Fonden. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) evaluerer indsatsen på skoleområdet, og det er EVA, som har indsamlet og redigeret de praksisfortællinger og konkrete cases, som I finder i denne udgivelse.

Børn og Unges 47 skoler arbejder med samme mål. Men skolernes afsæt og vejene til målet er forskellige. I materialet nedenfor er der konkrete fortællinger fra praksis og cases fra skoler, som deler deres erfaringer med at udvikle stærkere læringsfællesskaber, både i de enkelte teams og på tværs af skolen. Formålet med praksisfortællingerne og casebeskrivelserne er at inspirere andre skoler til de næste skridt i deres lokale udvikling af stærkere læringsfællesskaber. I indsamlingen af cases og praksisfortællinger gennemførte EVA en workshop for ressourcepersoner på tværs af skolerne i Aarhus. Ressourcepersonerne var begejstret for at videndele og få inspiration fra kolleger.

VIBEKE OVERBECK, LÆRER OG RESSOURCEPERSON,
BAKKEGÅRDSSKOLEN

”

Jeg gik beriget hjem fra workshop med EVA. Det gav nye perspektiver og inspiration at lytte til andres erfaringer. Alle var velforberedte og vi havde gode udviklende samtaler med afsæt i cases.

Faktisk fik jeg en ny ide med hjem, som jeg efter aftale med ledelsen siden har taget med i vores fælles praksis. Vi har justeret i indholdet i vores møder, og det har været meningsfuldt.

Der er ingen tvivl om, at det er væsentligt at dele viden på alle niveauer. Man kan ikke læse sig til alting. Det er langt mere motiverende at lytte til kolleger. Man kan spejle sig i deres erfaringer og dilemmaerne er genkendelige.”

DORTHE MARLENE PEDERSEN, LÆRER OG RESSOURCEPERSON,
SØLYSTSKOLEN:

”

Det var lærerigt og inspirerende at være sammen med kolleger fra andre skoler. Jeg fik nye perspektiver på de udfordringer, de fleste af os oplever i dagligdagen. Det var en oplevelse af, wow, hvor er der meget god viden derude.

Det er selvsagt meningsfuldt at dele erfaringer og dilemmaer på tværs. Der er både god energi og nye indsigter at hente, når vi på den måde dykker ned i hinandens praksis og løsninger. Især med god forberedelse, hvor vi kom med cases og blev taget igennem en veltilrettelagt proces, hvor vi sammen udvalgte og stillede spørgsmål til de delte erfaringer. Den slags burde vi gøre mere af.”

Vi håber, I på samme vis finder inspiration og motiveres af de mange delte erfaringer.

Praksisfortællinger

Praksisfortællingerne er udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). EVA har gennemført to workshops med hhv. 20 ressourcepersoner og 20 lærere og pædagoger, hvor deltagerne har medbragt fortællinger fra praksis.

Grupperne har i reflekterende dialoger arbejdet med praksisfortællinger om skolernes konkrete og dagligdags erfaringer med at udvikle stærkere læringsfællesskaber. På baggrund af deltagernes fortællinger har EVA i samarbejde med deltagerne identificeret seks kernefortællinger, som udmærker sig ved, at flere kan spejle sig i dem, og at de mere generelt beskriver de potentialer og udfordringer, som medarbejdere oplever i udviklingen af stærkere læringsfællesskaber tæt på eleverne.

Illustrative cases

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har besøgt fire skoler i Aarhus Kommune, som:

- 1 arbejder systematisk med at udvikle stærkere læringsfællesskaber,
- 2 repræsenterer forskellige måder at samarbejde som et stærkt læringsfællesskab,
- 3 og har overkommet udfordringer, som andre skoler kan spejle sig i.

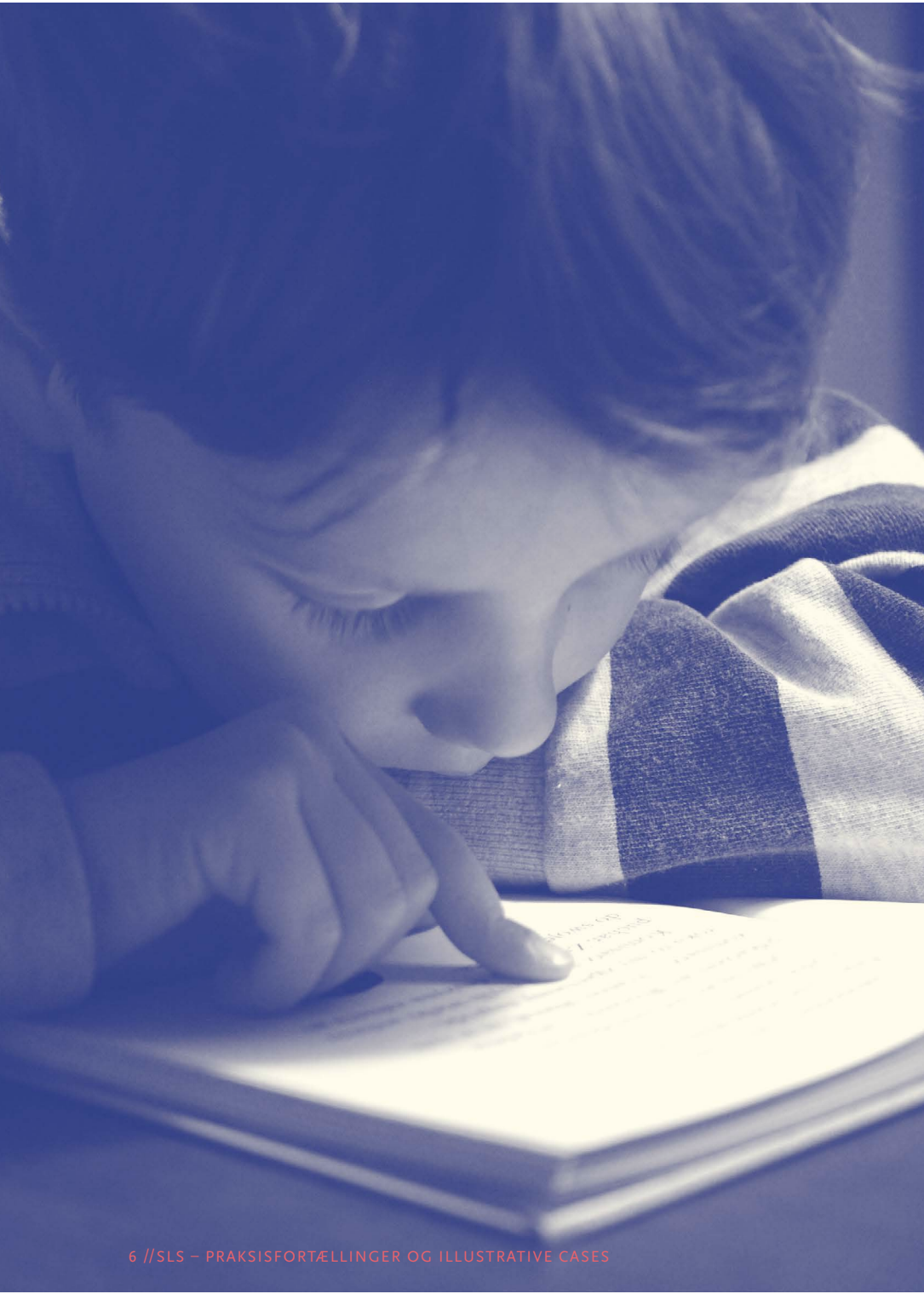
På hver af de fire skoler har EVA foretaget interviews med henholdsvis skoleledelsen, ressourcepersoner og medarbejdere. Interviewene er mundet ud i fire case-beskrivelser, som har til formål at konkretisere og udbrede erfaringerne til andre skoler som inspiration til den lokale udvikling af stærkere læringsfællesskaber.

Spørgsmål til refleksion og drøftelse

Praksisfortællingerne/case-beskrivelserne kan I bruge som inspiration til, hvordan I lokalt på skolen eller i teamet kan udvikle en professionel og stærk samarbejdskultur til gavn for børnene og de unge.

I kan f.eks. drøfte:

- Hvad hæfter vi os særligt ved i praksisfortællingen/casen?
- Hvad kan vi genkende fra egen praksis?
- Hvad overrasker, udvider eller udfordrer vores forståelse af at samarbejde som et stærkt læringsfællesskab?
- Hvor får vi øje på et udviklingspotentiale i vores samarbejdspraksis: Hvad kan vi forstærke eller justere?



En rød tråd i arbejdet med læsning og skrivning

En fortælling om, hvordan SLF hjælper et fagteam med at spotte en udfordring i danskundervisningen og derefter gå sammen om at skabe en rød tråd i undervisningen på tværs af klasser og årgange.



Situation /

Danskfagteamet opdager, at de bruger forskellige strategier i deres undervisning

På skolen fungerer de enkelte fagteams som SLF-grupper, der mødes ca. en gang om måneden. I danskfagteamet i indskolingen opdager lærerne, at de bruger forskellige skrive-, læse- og stavestrategier i deres undervisning. Lærerne bliver bekymrede for, om det kan modarbejde elevernes udvikling i læsning og skrivning.



Trin 1 /

Læsevejlederen kommer på banen

Lærerne beslutter sig for at kontakte skolens læsevejleder. Læsevejlederen tilbyder at hjælpe teamet med at opbygge en gennemsigtighed og et fælles sprog i arbejdet med skriftlighed på de enkelte årgange. Hun foreslår, at de starter med at få overblik over, hvilke læsetests lærerne bruger, og hvordan de er koblet til de forskellige læse- og skrivestrategier. Læsevejlederen er allerede i gang med at udvikle en oversigt over de forskellige læsetests i indskolingen. Den oversigt danner nu udgangspunkt for teamets drøftelser af arbejdet med skriftlighed.



Trin 2 /

Teamet mødes for at tale om, hvordan de hver især arbejder med skriftlighed

Teamet går i gang med at gennemgå årgang for årgang, hvordan de enkelte lærere arbejder med skriftlighed. Hurtigt bliver lærerne opmærksomme på, hvordan man arbejder med skriftlighed på 0. årgang. 0. årgang har været lidt mere løst forbundet til indskolingen. Inden man dannede SLF-teamene, holdt lærere og pædagoger omkring 0. årgang deres egne møder og var ikke med i dansk- og matematik-fagteams. Det viser sig nu at være en udfordring. Det er nemlig svært at bygge "ovenpå" i dansk, når der ikke tidligere har været en rød tråd og enighed om fagdidaktiske tilgange, brug af materialer osv. på tværs af årgangene.



Trin 3 /

Teamet skaber en fælles rød tråd fra 0.-3. klasse

Teamet beslutter sig for at sørge for, at der er en rød tråd, der kan understøtte elevernes progression i læsning og skrivning. Lærerne udvikler et fælles sprog og vælger fagområder ud i fællesskab, så der kommer en bedre sammenhæng mellem læsestrategierne i 0. og 1. klasse. Lærerne bliver enige om, at det er særligt vigtigt at bygge bro i overgangene, dvs. når ét fagteam tager over fra et andet som fx mellem 0. og 1. klasse, mellem indskoling og mellemtrin og mellem mellemtrin og udskoling. Her får SLF-vejlederne en central rolle, og skolens afdelingsledere bringes tæt på diskussionerne.



Det lærte teamet af processen

- **Når man** danner sig et fælles overblik over, hvem der gør hvad hvornår, har man et godt konkret udgangspunkt for at få talt om didaktik. Og det at tale om didaktik kan være en god anledning til at kaste et kritisk blik på, hvem der gør hvad og hvornår.
- **Når man** er fælles om at analysere, hvad der egentlig sker i overgangene, betyder det, at man er mere tilbøjelig til at bygge videre på det, eleverne allerede har lært. Så undgår man, at eleverne skal "starte forfra" med nye strategier i både dansk og matematik.
- **Når ledelsen** er tæt på didaktiske drøftelser, kan ledelsen fungere som løftestang.
- **Når man** samarbejder om noget konkret og begynder at diskutere didaktik, bliver man stille og roligt et stærkt læringsfællesskab.

Frygten for at lukke andre ind i sit klasserum

En fortælling om hvordan SLF-arbejdet hjælper til at vende modstand til nysgerrighed og refleksion på teammøder, hvor man fremlægger data og udfordringer i undervisningen



Situation /

En lærer har ikke lyst til at være fokusperson i fagteamet

På fagteammøderne skiftes lærerne til at have rollen som fokusperson. Når man er fokusperson, skal man tage data med fra sin undervisning og nogle spørgsmål, man ønsker teamet reflekterer over og giver input til. En af lærerne melder sig aldrig til at være fokusperson. Han vender heller ikke tilbage, da resursepersonen forsøger at få ham til at melde en dato ud. Resursepersonen begynder at overveje, hvad hun skal gøre for at få læreren til at deltage og åbne op om sin praksis.



Trin 1 /

Resursepersonen er opsøgende og går i positiv dialog med læreren

Resursepersonen tager initiativ til en snak med læreren om, hvad der kan være årsagen til, at han ikke har lyst til at fremlægge på teammødet. Det viser sig at handle om, at han ikke føler sig tryk ved at lukke sine kollegaer "ind i sit klasserum". Han er nervøs for, hvad de andre vil tænke og sige om hans undervisning. Resursepersonen overtaler ham til at give det et forsøg alligevel ved at sige, at han selv kan vælge, hvilke data han vil medbringe, og hvilken feedback han ønsker. Resursepersonen anerkender også de forskellige forslag til data, læreren selv kommer med.



Trin 2 /

Læreren præsenterer data på et fagteammøde

Læreren fremlægger på et møde i fagteamet. Han har på forhånd sendt en mail ud til fagteamet. Heri beskriver han, hvilke data han vil tage med på mødet, og hvad han helt konkret gerne vil have feedback på. Mødet forløber helt efter planen. Først fremlægger læreren. Så reflekterer teamet og ressourceperson i fællesskab over de udvalgte feedbackpunkter med udgangspunkt i, hvad de selv ville gøre i lignende situationer. Til sidst tager læreren i fokus stilling til, hvilke forslag han vil gå videre med.



Trin 3 /

Læreren får et godt udbytte ud af fagteammødet

Efter mødet fortæller læreren til teamet, at han synes, han fik flere gode ting med fra mødet. Han synes stadig ikke, at det er rart at være i centrum, men det havde ikke været så slemt, som han havde frygtet. Han lærte både noget om sin praksis og erfarede, at det godt kan betale sig at åbne op og vise sin undervisning frem.



Det lærte teamet af processen

- **Når man** skal åbne op om sin praksis, kan det være svært, for undervisningen og klasserummet er et sted, hvor man sætter sig selv på spil. Men hvis man kan betragte sin praksis som noget professionelt frem for privat, kan det være nemmere at være opmærksom på, at det ikke er personen men undervisningen og professionen, som er i centrum.
- **Når man** på denne måde får mulighed for kollegial sparring, kan man godt have mange negative forventninger, og det kan være uoverskueligt at skulle levere data (og hvad er det egentlig?). Derfor gælder det om at få forventningerne et bedre sted hen og afdramatisere det, der skal ske, og hele tiden fastholde, at teamet arbejder sammen og er fælles om opgaven.
- **Når man** indgår i en øvelse som denne, er det vigtigt med fokus på, hvordan man indgår rollen som fokusperson, og at man selv har indflydelse på, hvad kollegaerne skal give feedback til.
- **Når man** indgår i teamsamarbejde, er relationer og tilgang af stor betydning. Opleves modstand, bør man prøve at forstå, hvad der er på spil og så forsøge at hjælpe ved at være lyttende, forstående og tålmodig.



God sprogundervisning

En fortælling om hvordan SLF hjælper en skole med at komme fra data til viden til handling



Situation /

Et lærerteam opdager, at mange af eleverne på 5. årgang er usikre i sprogundervisningen

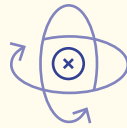
Sprogundervisningen på 5. årgang foregår på fire hold: tre tyskhold og et franskhold. På holdene er eleverne på årgangen fordelt på tværs af klasserne. Det går op for lærerteamet i én af klasserne, at der er mange elever i klassen, som synes, at undervisningssituationen i sprogundervisningen er sværere end i de andre fag. En af de ting, der gør situationen svær, er, at der i sprogundervisningen ikke er faste pladser. Mange elever bliver fx nervøse, når de selv skal finde en (ny) plads hver gang, og det gør, at de har svært ved at fokusere på det faglige.



Trin 1 /

SLF-teamet dykker ned i problemstillingen ved hjælp af data

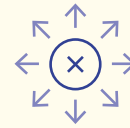
På et teammøde beslutter klasseteamet sig for at starte med at afdække problemet ved at afholde en klassesamtale. I denne samtale kommer det frem, at usikkerheden er forholdsvis udbredt blandt klassens elever, og at flere synes, at det er særligt udfordrende at have sprogundervisning. Herefter beslutter teamet sig for at lave et spørgeskema til eleverne for at komme mere i dybden med problemstillingen.



Trin 2 /

De indsamlede data giver nye perspektiver på problemstillingen

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der er flere ting, som eleverne synes er svært. En ting, som eleverne ikke tidligere havde nævnt, men som kommer frem via spørgeskemaerne, er, at mange af eleverne er tilbageholdende med at dele deres tanker med sprog-læreren i de tilfælde, hvor sproglæreren ikke er deres vanlige (klasse-)lærer.



Trin 3 /

SLF-teamet går fra data til handling

På baggrund af de data, SLF-teamet får indsamlet og analyseret, samler man sproglærerne og beslutter sig for at finde fælles løsninger for de fire sprogklasser. Man laver bl.a. en ny regel om faste pladser. Man beslutter sig også for at strukturere aktiviteterne i frikvarteret op til sprogundervisningen på en måde, så eleverne er sammen med dem, de skal have sprogundervisning sammen med efter frikvarteret. Samtidig bliver teamet enige om at lade deres data indgå i overdragelsen til næste års sprogundervisere, så lignende problemer ikke opstår igen.



Det lærte teamet af processen

- **Når SLF-arbejdet** i teamene drejer sig om relevante, faglige og didaktiske udfordringer, kan det føre til tiltag, som kan udvikle undervisningen og komme eleverne til gode
- **Når man** arbejder systematisk med data, danner man ikke blot et grundlag for tiltag, som kan udvikle undervisningen. Man skaber samtidig et solidt erfaringsgrundlag, som kan gives videre i overleveringen på tværs af årgangene, så man undgår at de samme problemer opstår igen og igen.



”Jeg VIL vinde!”

En fortælling om hvordan et systematisk SLF-arbejde bidrager til at løse op for konflikter i 3. x



Situation /

Konflikter om fodbold spænder ben for undervisningen i 3. x

Når 3. x kommer fra frikvarter, står den ofte på konflikter. Fem drenge elsker at spille fodbold, men de går så meget op i, hvem der vinder og taber, at der opstår skænderier, som det pædagogiske personale må tage sig af i undervisningstiden. Det sker også, at en af drengene en dag forlader skolen, fordi han taber og de andre kommer med ”dumme kommentarer”. På et teammøde drøfter klasseteamet, hvad de skal stille op: Hvordan skal de håndtere drengenes fodboldkonflikter?



Trin 1 /

SLF-gruppen agerer reflekterende team

Klasseteamet beslutter sig for at inddrage deres SLF-gruppe (årgangsteamet) og deres pædagogiske leder. Med afsæt i Kolbs læringscirkel præsenterer klasseteamet problemstillingen for gruppen. I rollen som reflekterende team foreslår medlemmer af SLF-gruppen, at klasseteamet sætter en stopper for drengenes boldspil og evt. taler med den lokale fodboldklub om drengenes adfærd. De råder også klasseteamet til at holde samtaler med de enkelte drenge og inddrage deres forældre.



Trin 2 /

Klasseteamet sætter aktioner i gang og evaluerer resultaterne løbende

Klasseteamet beslutter sig ret hurtigt for, at de ikke vil forbyde drengene at spille fodbold. De sætter sig i stedet det mål, at drengene skal lære at spille fodbold i frikvarterne, uden at det giver anledning til konflikter. Det afføder en række aktioner og handlinger:

- 1 Pædagogen i teamet samler drengene før frikvarterne og giver dem en pep-talk: "Husk at vi spiller for sjov! Kom igen! Sig pyt! Hent mig, hvis I bliver uenige!"
- 2 Efter hvert frikvarter evaluerer pædagogen fodboldkampen sammen med drengene.
- 3 Forældrene informeres om den systematiske indsats, og der spores stor forældreopbakning.

Der spores stille og roligt fremgang, lige indtil en dag hvor en dreng forlader skolen i frikvarteret i raseri over at have tabt.



Trin 3 /

Forældre og elever inddrages, og konflikterne stopper

Klasseteamet indkalder nu fædrene til de fem fodbold-drenge, og fædrene går i gang med at brainstorme for at finde på ideer til løsninger. De når hurtigt frem til, at en løsning kunne være at få skabt en 'positiv ånd' drengene imellem. Fædrene foreslår, at drengene involveres i at finde konkrete løsningsforslag. Drengene bidrager selv til nogle af de nye aktioner, der sættes i gang som fx nominering af ugens gode kammerat og ugens 'fair spiller'. Stille og roligt sporer klasseteamet, hvordan konflikterne først aftager og senere stopper.



Det lærte teamet af processen

- **Når man agerer** i en travl og presset hverdag, kan man hurtigt komme til at skride direkte til handling. Handler man for hurtigt, risikerer man at ty til 'lette løsninger' som fx at forbyde drengene at spille fodbold i stedet for at bruge drengenes konflikt som anledning til læring.
- **Når man inddrager** forskellige perspektiver på en udfordring, kan et team få fornyet energi. De forskellige perspektiver kan styrkes gennem et godt lærer-pædagog-samarbejde og gennem strukturerede samtaler, hvor grupper skiftes til at have ordet og reflektere over det, der bliver sagt, og også gennem inddragelse af relevante aktører som fx elever og forældre.
- Det tager tid at fordybe sig og arbejde i et læringsfællesskab, og netop tid er nødvendigt, hvis SLF skal opleves som en succes.



Karmakompasset

En fortælling om hvordan SLF-arbejdet hjælper en skole til at arbejde systematisk med inddragelse af elevernes stemmer



Situation /

Et nyt værktøj til elevsamtaler introduceres

I forbindelse med skolens SLF-dagsorden introducerer SLF-resurseperso-
nerne et nyt evalueringsværktøj, som skal bruges i skolens elevsamtaler.
Den nye samtaleform skal være gennemgående for elevernes skolegang
og gennemføres én gang om året fra 0. klasse til og med 9. klasse. Sam-
talerne skal tage udgangspunkt i børnenes eget perspektiv og sprog, og
samtidig skal de fungere som en dataindsamling. Under samtalen skal
læreren derfor skrive alt, hvad der bliver sagt, ned og efter mødet lægge
det i elevens ”børnemappe”. På den måde kan de data, møderne genere-
rer, bruges på SLF-teammøder og i de efterfølgende elevsamtaler igen-
nem årene.



Trin 1 /

I en elevsamtale dukker en ny problemstilling op

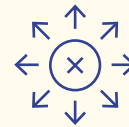
I en samtale med en elev på 2. årgang introducerer klasselæreren karmakompasset for eleven. Han forklarer eleven, at han skal prøve at svare på spørgsmålene med sine egne ord, så godt han kan, og at det er ham selv, der vælger, hvilke emner der skal tales om. I samtalen bliver der brugt en "dartske" og en matador-bil som hjælpeværktøjer. Eleven vælger som det første emne at tale om det at have venner i skolen. Nu skal eleven så placere bilen på dartskeven og give en slags "karakter" i forhold til, om han synes, det er nemt at have/få venner i skolen eller ej. Han tøver lidt men ender med at placere den lige i midten, hvilket svarer til 5 point ud af 10. Læreren bliver nysgerrig på, hvorfor den ikke ligger i toppen og spørger eleven, hvordan det kan være. Han svarer, at det nogle gange "bare er rigtig svært, fordi man ikke ved, hvem man skal lege med". Læreren spørger, hvornår han synes, at det er sværest. Til det svarer han, at han synes, det er allersværest, når man skal lege med mange på én gang. Det går op for læreren, at han godt kan genkende billedet af, at eleven til tider har det svært i legesituationer i frikvarteret eller i timerne.



Trin 2 /

Data præsenteres for SLF-teamet

De data, som kommer ud af elevsamtalen, bliver behandlet på det efterfølgende SLF-teammøde. Her fortæller læreren om elevsamtalen og den problemstilling, der dukkede op. Bagefter går SLF-teamet i gang med at reflektere i fællesskab over, hvad de kan gøre for at afhjælpe problemet.



Trin 3 /

Teamet går fra data til handling

Teamet beslutter sig for at indføre ny praksis i frikvarterne. Et af de nye tiltag er at afskaffe legegrupperne i 10-frikvarteret. På den måde vil eleven have mulighed for at lege med én eller to legeskammerater i stedet for en stor gruppe. Samtidig besluttet det, at data skal fremlægges på den næste elevkonference som et eksempel på, hvad "karmakompasset" og SLF-arbejdet kan.



Det lærte teamet af processen

- **Når SLF-arbejdet** i teamene drejer sig om relevante, faglige og didaktiske udfordringer, kan det føre til tiltag, som kan udvikle undervisningen og komme eleverne til gode
- **Når man** arbejder systematisk med data, danner man ikke blot et grundlag for tiltag, som kan udvikle undervisningen. Man skaber samtidig et solidt erfaringsgrundlag, som kan gives videre i overleveringen på tværs af årgangene, så man undgår at de samme problemer opstår igen og igen.



Stationsundervisning

En fortælling om hvordan SLF-arbejdet og inddragelse af eksterne PPR-konsulenter hjælper to co-teachere med at imødekomme udfordringer omkring stationsarbejde i danskundervisningen



Situation /

Et co-teacher-par undgår bevidst stationsundervisning

I danskundervisningen i 4.a har de to undervisere arbejdet med co-teaching gennem en længere periode. De har gjort brug af alle co-teachingmetoder på nær stationsundervisning. De er nemlig enige om, at elevsammensætningen i klassen gør, at der er for mange udfordringer forbundet med at implementere stationsundervisning. Det er især frygten for at tabe de fagligt svage elever, som bliver overladt til sig selv på de ubemandede stationer, der fylder hos de to undervisere.

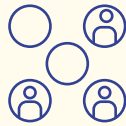
De frygter også, at opdelingen i mindre grupper vil gå ud over koncentrationen og opmærksomheden på klassefællesskabet, og at det kun vil være nogle af eleverne, som vil opleve et udbytte.



Trin 1 /

SLF-gruppen og en ekstern PPR-psykolog hjælper med at planlægge stationsundervisning

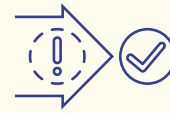
Det bliver en målsætning for teamet omkring 4.a at få overvundet forestillingen om, at stationsundervisning er problematisk. Der bliver derfor indkaldt en ekstern PPR-konsulent, som sammen med klasseteamet skal hjælpe med at planlægge og evaluere stationsundervisningen



Trin 2 /

Stationsundervisningen går i gang

Det bliver aftalt, at stationsundervisningen skal foregå på fire-fem stationer, hvoraf to-tre borde er ubemandet. PPR-konsulenten hjælper underviserne med at reflektere over, hvordan eleverne skal grupperes. Efter grundige overvejelser besluttet det, at grupperne skal dannes efter elevernes faglige niveau. Teamet beslutter, at eleverne på de ubemandede stationer primært skal undervises i allerede kendte ting, og at deres opgaver skal tilpasses deres niveau. Enkelte stationer bliver indrettet som lyttestationer, hvor man fx skal lytte til et kapitel, som man så skal arbejde videre med på en anden station. Stationsundervisningen kører meget systematisk med de samme typer opgaver hver gang. Kun tematikken eller omdrejningspunktet varierer. Det skaber en genkendelig rutine for eleverne, som hele tiden ved, hvad de skal.



Trin 3 /

De to undervisere går fra problemorientering til løsningsorientering

Det eksterne blik, som PPR-konsulenten bidrager med, får de to undervisere til at fokusere på løsninger frem for problemer i stationsundervisningen. Både underviserne og eleverne oplever nu stationsundervisningen som spændende og udbytterig. Processen lærer de to undervisere, at også de fagligt svage elever kan opnå udbytte af stationsundervisningen. Det eksterne blik er også med til at skærpe blikket hos eleverne på processen frem for produktet. Samtidig gør man det tydeligt for eleverne, at formålet med de enkelte stationer ikke nødvendigvis er at få færdiggjort opgaverne, men mere at arbejde i de fulde 15 minutter, som der er sat af. Ved at gøre dét til indikationen på, om arbejdsstationen og gruppeinddelingen er gået godt, understøtter man alle elevernes muligheder for at få en succesoplevelse og en fornemmelse af, at det har gjort de godt, så længe de har arbejdet koncentreret i 15 minutter.



Det lærte teamet af processen

- Når man får et eksternt blik på sin praksis, kan det være med til at give et nyt og nuanceret billede på, hvad der kan lade sig gøre.
- Når man arbejder med SLF, kan det hjælpe en til at slippe kontrollen lidt og begive sig ud i didaktiske manøvrer, man ikke som udgangspunkt er bekendt med eller tryk i.
- Når man viser eleverne tillid, kan de (altid) mere, end man tror.



CASE 01

Skæring Skole

Kort fortalt /

På Skæring Skole er udviklingen af stærkere læringsfællesskaber (SLF) fordelt på mange skuldre, og ledelsen tager aktiv del i de forskellige aktiviteter. Det fælles ansvar for udviklingsarbejdet på skolen har ført til et fornyet fokus på den pædagogiske praksis og et fælles mindset i arbejdet med elevernes læring og trivsel. Selvom udviklingsarbejdet undervejs har trukket veksler på både ledelsen og medarbejderne, har man holdt ved, og det høster man frugterne af i dag.

CASE 01

Sådan organiserer Skæring Skole udviklingsarbejdet

På Skæring Skole ønsker man at løfte indsatsen i flok, og det afspejles i organiseringen, hvor ansvaret er fordelt på mange skuldre i stedet for få. Det er en meget bevidst strategi fra ledelsens side, og det er i høj grad noget, de pædagogiske medarbejdere bemærker og sætter pris på.

I organiseringen omkring arbejdet spiller skolens pædagogiske udvalg en central rolle. Her mødes repræsentanter fra alle skolens årgange plus specialklasserækken en gang om måneden for at planlægge og udvikle de stærkere læringsfællesskaber. For at sikre at udvalget kan koncentrere sig om arbejdet, har ledelsen fjernet udvalgets koordineringsopgaver og nedsat et koordineringsudvalg i stedet. Når det pædagogiske udvalg mødes, kan de derfor gå direkte til at fordybe sig i indsatsen med de stærkere læringsfællesskaber. Samtidig er det forholdsvis nemt at få planerne ført ud i praksis efterfølgende, idet alle årgangene på skolen er repræsenteret i det pædagogiske udvalg.

Et andet vigtigt led i SLF-kæden er skolens implementeringsgruppe, som består af ledelsen og de udvalgte SLF-læringsvejledere. Det er i dette forum, at årets opgaver afstemmes og resurserne fordeles. Blandt de udvalgte læringsvejledere er der lige mange lærere og pædagoger. Fordelingen er med til at sikre, at udviklingsarbejdet er og bliver et fælles anliggende og altså ikke noget, der involverer nogle pædagogiske medarbejdere mere end andre.

Samtidig begrænser ledelsens rolle i arbejdet sig ikke til at understøtte i form af planlægning og allokering af resurser. De forskellige ledere er også med til at gennemføre observationsforløb ude i klasserne. Det har de været gennem hele indsatsperioden som et led i strategien om at løfte indsatsen i flok.



Et fornyet fokus på den pædagogiske praksis har ført til et fælles mindset

Skolens medarbejdere og ledelse oplever, at udviklingen af stærkere læringsfællesskaber har skabt et større rum til faglig fordybelse og været medvirkende til, at medarbejderne har udviklet sig både individuelt og som kollektiv. Det har også skabt et fælles mindset på skolen, hvor særligt tilgangen til diverse elevproblematikker har ændret sig. Hvor man førhen ofte zoomede ind på eleverne som individer, når der opstod udfordringer, er man nu mere fokuseret på at finde løsninger i den pædagogiske praksis. Oplever Tobias i 3. B fx udfordringer, er det altså ikke Tobias, pilen automatisk peger på, men derimod det professionelle samarbejde *omkring* Tobias.

Det fælles mindset er også karakteriseret ved en grundlæggende indstilling til det pædagogiske arbejde som en læringsproces, hvor man er nysgerrig på sin egen og hinandens praksis og hele tiden sigter efter at udvikle sig i fællesskab.



Det oplever medarbejderne af positive resultater

Det pædagogiske personale oplever, at SLF-arbejdet bidrager til udviklingen af den pædagogiske praksis på følgende måder:

- **At arbejde systematisk med data** giver medarbejderne en oplevelse af at stå på et langt mere substantielt grundlag, når de fx reflekterer i fællesskab over undervisningens indhold eller elevernes trivsel. Indsatsen kvalificerer teamsamarbejdet ved at skabe en mere professionel tilgang til den interne vidensdeling og sparring og til arbejdet med elevernes trivsel.
- **Kommunikationen med forældrene** forbedres, når man ikke taler ud fra "synsninger" og mere eller mindre tilfældige observationer, men i stedet taler ud fra systematisk indsamlet data. Personalet oplever, at deres grundlag og argumenter for diverse tiltag har en helt anden tyngde i dag sammenlignet med tiden før indsatsen.
- **De nye mødestrukturer for teammøderne** (hvor der er faste rammer for, hvem der gør hvad, og hvor man sikrer sig, at alle kommer til orde) har styrket den refleksive dialog i medarbejdergruppen. Selvom det i starten godt kunne føles lidt kunstigt med faste regler for, hvem der taler hvornår, og hvem der har data med, har det givet gevinst på den lange bane. Nu føles strukturerne som en naturlig del af teammøderne, og som noget der har været med til at udvikle en professionel samarbejdskultur på skolen som helhed.

” Det er de voksne der skal udvikle sig og lære for at tage det med til børnene.

RESURSEPERSON PÅ SKOLEN



Disse udfordringer er ledelse og medarbejdere stødt på

Det har trukket veksler på både ledelsen og medarbejderne at nå dertil i udviklingsarbejdet, hvor man er i dag. Der har også været bump på vejen i form af medarbejdere, som enten har haft svært ved at se formålet med arbejdet eller har udvist direkte modstand over for selve indsatsen. Som en del af udfordringerne har ledelsen også måttet konstatere undervejs, at det ikke var nok blot at understøtte arbejdet. I stedet måtte man selv spille aktivt med, og det har man derfor gjort.

Ledelsen peger også på, at det har gavnet udviklingsarbejdet, at man fra start af har været bevidst om, at det ville tage tid at få forankret, og at man undervejs har været villig til at tage konsekvensen, hvis noget ikke fungerede, som det skulle. Det kræver nemlig tid og vedholdenhed at lykkes, og det kræver også, at man fra start af accepterer, at alle er på en øvebane sammen – både ledere, lærere og pædagoger.

I dag høster man frugterne af den vedholdenhed og oplever de stærkere læringsfællesskaber som en vigtig del af udviklingen af skolens pædagogiske praksis.



Tre gode erfaringer fra Skæring Skoles arbejde med at forankre de stærkere læringsfællesskaber

- 1 I udvalgs- og team-samarbejdet kan der skabes ekstra rum til pædagogiske drøftelser og fordybelse, hvis man flytter håndteringen af praktikaliteter og koordineringsopgaver til et andet forum.
- 2 Det kan styrke implementeringsforudsætningerne at fastholde en tæt dialog og et tillidsfuldt rum mellem ledelse og resursepersoner, hvor der er plads til at ytre sig både positivt og negativt.
- 3 Når man inddrager både lærere og pædagoger som SLF-resursepersoner, kan man styrke mulighederne for at få de stærkere læringsfællesskaber bredt forankret på sin skole.

I implementeringsudvalget mødes ledelsen med læringsvejlederne og afstemmer årets opgaver og prioritering af resurser. Blandt læringsvejlederne er der lige mange pædagoger og lærere. Det er med til at styrke sammenhængskraften i SLF-indsatsen, da det signalerer, at udviklingsarbejdet ikke vedrører nogle pædagogiske medarbejdere mere end andre.

Som en del af udviklingsarbejdet har man på skolen udviklet en folder med titlen "Mening med læring". Folderen er henvendt til elevernes forældre og har et tosidet formål. Det første formål går på at informere om skolens tilgang til læring og den pædagogiske praksis. Det andet formål er at guide forældrene i, hvordan de derhjemme kan understøtte skolens arbejde med læring og blive en form for ambassadører for skolens røde tråd i tilgangen til læring.

CASE 02

Lystrup Skole

Kort fortalt /

På Lystrup Skole har ledelsen haft et særligt fokus på at lade medarbejderne formulere indholdet i arbejdet med at udvikle stærkere læringsfællesskaber (SLF). På den måde er de stærkere læringsfællesskaber på skolen vokset nedefra med udgangspunkt i den lokale pædagogiske hverdag. Det har været med til at skabe samhørighed og gennemslagskraft i en indsats, som særligt har været med til at udvikle og udbrede det pædagogiske samarbejde på hele skolen.



CASE 02

Sådan organiserer Lystrup Skole udviklingsarbejdet

Når større udviklingsprogrammer fra kommunalt plan udrulles på skoler, kan der til tider godt opstå skepsis blandt medarbejderne. For at undgå denne skepsis er man på Lystrup Skole gået til SLF-indsatsen med et ønske om at vende den traditionelle model for sådan et udviklingsprogram på hovedet. I stedet for at lade programteorien komme fra oven og diktere, hvordan de pædagogiske medarbejdere skal arbejde, og hvad de skal arbejde med, har man derfor fra start af ladet medarbejderne formulere indholdet. På den måde er det lykket skolen at få gjort udviklingsarbejdet til et fælles projekt, som føles vedkommende for medarbejderne, fordi indholdet er noget, der tager udgangspunkt i de udfordringer og dilemmaer, som fylder i deres konkrete professionelle hverdag.

For at understøtte arbejdet med at gøre indsatsen vedkommende har ledelsen fx udsendt surveys til sine medarbejdere efter nogle af de større SLF-møder på skolen. På den måde har ledelsen kunnet se, om indholdet på møderne har ramt målet. I samme ånd har man ladet medarbejderne organisere workshops om stærkere læringsfællesskaber for at give dem mulighed for at sætte indhold på dagsordenen med tæt forbindelse til deres egen lokale praksis. Organiseringen af disse workshops er sket i tæt samarbejde med skolens SLF-resursepersoner og vejledere og med skolens ledelse. På den måde har en yderligere gevinst ved disse workshops været, at de har medvirket til at brede ejerskabet ud og gøre flere end blot ledelsen ansvarlige for understøttelsen af udviklingsarbejdet.



Vedholdenhed og fokus på delelementer har ført til en kulturændring i det pædagogiske samarbejde

Begyndelsen på udviklingsarbejdet bød på udfordringer i form af modstand fra medarbejdere, som havde svært ved at se det store formål ved de stærkere læringsfællesskaber. At man er endt, hvor man er i dag, skyldes ifølge ledelsen særligt to ting: En stor vedholdenhed og et valg om at starte med at fokusere på særlige dele af SLF-indsatsen.

Det blev aftalt tidligt i indsatsen, at fokus skulle ligge på redskaberne for mødeform. Der er derfor blevet arbejdet med skabelon for dagsorden til klasseteammøder, fast struktur med tidsintervaller, hvor alle byder ind, samt tildeling af faste roller som fx tidtager, dataholder og mødefacilitator. Som et resultat af den nye mødestruktur er man også begyndt at arbejde mere systematisk med data og SLF-øvebaner.

Det tog noget tid at vænne sig til de både meget anderledes og mere faste rammer for den fælles faglige fordybelse på teammøderne. I starten kunne det godt føles ”kunstigt” at efterleve de faste regler for, hvem der taler hvornår, hvor længe osv.

Ledelsen måtte da også tidligt i forløbet erkende, at det er mere krævende end som så at få en så ny og anderledes dagsorden for det pædagogiske samarbejde forankret i den daglige praksis. Derfor er ledelsen endt med at indtage en mere aktiv rolle i udviklingsarbejdet, end de først havde planlagt. Udbredelsen understøttes af organisatoriske tiltag som fælles undervisningsmøder, hvor ledelsen bevidst danner grupperne, så man sidder sammen med nogen, man normalt ikke samarbejder med.

” Tidligere har teammøder haft karakter af brok og læssen af, men nu bruger vi en model, når vi taler om eleverne. Det har gjort, at vi er blevet opmærksomme på, hvordan man taler, og at alle kommer til orde og tager det fra alle vinkler.

PÆDAGOGISK MEDARBEJDER PÅ SKOLEN

” Før handlede det om, hvem man samarbejdede med, og nogle har samarbejdet meget, mens andre ikke har. Nu er der mere fælles kultur om at samarbejde, fordi det er formaliseret. Uanset om man arbejder godt sammen eller ej, så har man den her struktur som en livline – det er ikke mig, som siger, at vi skal snakke om det, men det står her. Det fjerner fokus fra relationerne og lægger det i den fælles dagsorden.

PÆDAGOGISK MEDARBEJDER PÅ SKOLEN



Det oplever skolen af positive resultater

Både ledelsen og medarbejderne oplever, at det vedholdende fokus på møde- og samtalestrukturer har ført til en kulturændring på skolen, som betyder, at det pædagogiske samarbejde ikke bare er blevet meget mere professionelt men også mere udbredt. Helt konkret oplever medarbejderne, at:

- **De faste strukturer** for møder og pædagogiske samtaler sikrer fokus på det faglige indhold og minimerer smalltalk og snak om lavpraktiske anliggender.
- **De faglige drøftelser** er blevet mere substantielle, fordi de baseres på systematisk indsamlet data.
- **Det pædagogiske samarbejde** er blevet mere effektivt og produktivt.
- **Det at have "øvebaner"** betyder mere fælles refleksion, inden man handler, hvilket fører til mere kvalificerede beslutninger, samtidig med at det understøtter den fælles pædagogiske udvikling.



Tre gode erfaringer fra Lystrup Skoles arbejde med at forankre de stærkere læringsfællesskaber

- 1 Hvis man lader medarbejderne formulere indholdet ud fra det, der optager dem i deres dagligdag, kan det styrke ejerskabet og SLF-indsatsens relation til den lokale pædagogiske praksis.
- 2 Det kan styrke implementeringsforudsætningerne at udvælge delelementer (som fx skabelon for mødestruktur) i indsatsen til at starte med og fokusere på at få indarbejdet disse grundigt, før man giver sig i kast med at inddrage flere elementer.
- 3 Man kan styrke forankringen af de stærkere læringsfællesskaber ved at bruge de større fælles møder på skolen som anledning til at skabe rum for faglige drøftelser og erfaringsudveksling på tværs af teams og afdelinger, fx ved at gruppere medarbejderne med nogen, som de ikke plejer at arbejde sammen med.

Som et led i udviklingsarbejdet har man på skolen igangsat en omfattende indsats med fokus på at nedbringe elevfravær. Her bruger man bl. a. de halvårige læringskonferencer, som ledelsen er primus motor på, til at arbejde med emnet. På mødet er det ledelsen, der indtager rollen som facilitator, mens lærerne medbringer data.

Ledelsen lagde i deres strategi vægt på, at indholdet i arbejdet med indsatsen løbende skulle fastlægges på baggrund af, hvad medarbejderne var optaget af. På den måde fik udviklingsarbejdet lov til at vokse nedefra, og det var med til at skabe følgeskab, fordi medarbejderne oplevede arbejdet som vedkommende og som noget, de kunne gå direkte ud og bruge i deres praksis.

CASE 03

Beder Skole

Kort fortalt /

For Beder Skole har nøglen til en succesfuld forankring af de stærkere læringsfællesskaber (SLF) været at tænke udviklingsarbejdet ind i en allerede eksisterende indsats, nemlig skolens arbejde med co-teaching. Et vigtigt element i implementeringen har været en gennemgående omfordeling af de resurser, som skolens resursepersoner repræsenterer.



CASE 03

Sådan organiserer Beder Skole udviklingsarbejdet

Beder Skole er en NEST-skole, så allerede inden SLF-indsatsen har man haft en del års erfaring med co-teaching i skolens NEST-klasser. I både SLF og co-teaching ligger et indgroet fokus på systematisk pædagogisk samarbejde. Derfor er man på Beder Skole ikke gået til de stærkere læringsfællesskaber som en ny måde at praktisere team-samarbejde på, men snarere som et værktøj til at styrke rammerne omkring det igangværende arbejde med co-teaching.

I tiden før indsatsen havde Beder Skole et særligt ”hus”, hvor alle skolens resursepersoner holdt til. Det var i dette hus, de pædagogiske medarbejdere skulle henvende sig, hvis de oplevede, at nogle af deres elever havde et behov for ekstra støtte i undervisningen. Typisk var det også i selve huset, at den ekstra støtte blev givet. Det betød, at eleverne ofte blev taget ud af deres klasser, hvis de i en kortere eller længere periode havde særlige støttebehov.

Ledelsen på Beder Skole har brugt SLF-indsatsen til at gentænke den måde, skolens resursepersoner hjælper eleverne på. I stedet for, at resursepersonerne er samlet ét sted væk fra undervisningen, er de nu dér, hvor behovet er – nemlig i klasseværelserne. Eleverne skal derfor heller ikke længere forlade deres klasser for at få støtte.

Omfordelingen af resurserne betyder, at man har kunnet brede indsatsen med co-teaching ud i endnu flere klasser end blot NEST-klasserne. Det har man kunnet, fordi resursepersonerne nu indgår fast i de forskellige lærer-teams. At have resursepersonerne med i teamsamarbejdet er samtidig med til at styrke den faglige sparring og kvalificere den fælles faglige refleksion, fordi resursepersonerne ofte bidrager med nye perspektiver gennem deres solide faglig tyngde. Dermed er deres deltagelse i sidste ende også med til at kvalificere undervisningen.



Udviklingsarbejdet har skabt et mere kollektivt fundament for den pædagogiske praksis

De pædagogiske medarbejdere og resursepersoner, som i forvejen arbejdede med co-teaching i skolens specialafdeling, har ikke oplevet SLF-indsatsen som en helt ny måde at arbejde på. De oplever til gengæld, at indsatsen har tilføjet nye elementer og nuancer til det eksisterende arbejde. Ved at omfordele resurserne og få specialafdelingen mere integreret i almenafdelingen har disse pædagogiske medarbejdere gennem deres erfaring fungeret som en slags frontløbere for SLF-indsatsen på skolen.

De øvrige medarbejdere oplever også, at det er positivt, at hverdagens pædagogiske arbejde er blevet mere kollektivt funderet på tværs af special- og almen-sporene. Underviserne oplever fx at have fået flere muligheder for at hente inspiration til udvikling af undervisningen end blot hos sit eget team.

Den nye måde at samarbejde på betyder også, at der er flere opgaver, som det ikke længere kun er få medarbejdere på skolen, der kan udføre. Fx er det ikke længere kun resursepersonerne, som er i stand til at agere observatør i observationsforløb. Det gør samtidig, at resursepersonerne oplever en større fleksibilitet i de opgaver, som de udfører.

Tilsammen har det kollektive fundament medført et større fagligt overskud på hele skolen. Det giver sig blandt andet til udtryk i, at man nu også igangsætter SLF-øvebane-forløb med fokus på at styrke nogle af de elever, som allerede klarer sig godt, i stedet for hele tiden at bruge alle resurserne på de elever, som oplever udfordringer.

” Vi gik fra at arbejde individuelt med handleplaner, til at det blev et fælles projekt

PÆDAGOGISK MEDARBEJDER PÅ SKOLEN

” Vi har i udskolingen prøvet at bruge en timer, som vi ellers plejer at bruge i specialklasserne og indskolingen. Jeg havde aldrig tænkt, at det kunne fungere, men det gjorde det.

PÆDAGOGISKE MEDARBEJDERE



Det gør ledelsen for at understøtte SLF-arbejdet

Ledelsen på Beder Skole understøtter løbende arbejdet med SLF-indsatsen på følgende måder:

- Den fælles tid til at drøfte og udvikle SLF-indsatsen prioriteres. Ledelsen har indført, at én af de to "arbejdsdage" om året, hvor både lærere og pædagoger deltager, skal være dedikeret til de stærkere læringsfællesskaber. Der er også blevet indført "markedsdage", hvor en udvalgt resurseperson på skolen kommer og laver et ti minutters-oplæg om, hvad deres ekspertise er, og hvad de specifikt kan hjælpe med.
- SLF-værktøjer for teammøder bruges i ledelsens eget arbejde. Man har indført, at de ugentlige møder i ledelsen bliver struktureret ved hjælp af nogle af SLF's værktøjer for teammøder. Det betyder, at der nu medbringes data og tildeles roller, præcis som der gør på de pædagogiske medarbejderes teammøder. Det samme gør sig gældende de seks gange om året, hvor ledelsen mødes for at gå mere i dybden med et organisatorisk eller fagligt emne.

- Ledelsen tager aktivt del i observationsforløb. Som led i strategien om at agere eksemplarisk deltager ledelsen løbende i observationsforløb med skolens forskellige teams, hvor der først observeres (fx i undervisningen) og derefter gives feedback på et SLF-struktureret teammøde.

Det er en helt bevidst strategi fra ledelsens side at spille aktivt med, da de på den måde demonstrerer, at udviklingen af stærkere læringsfællesskaber er et fælles projekt for skolen, som både medarbejdere og ledere forventes at tage del i.



Tre gode erfaringer fra Beder Skoles arbejde med at forankre de stærkere læringsfællesskaber

- 1 Når resursepersonerne indgår i de forskellige teams, understøtter det indsatsens forankring, fremmer videndelingen og skaber et mere kollektivt fundament for den pædagogiske praksis.
- 2 Hvis man har arbejds- og organisationsformer, som allerede fungerer godt (som fx fagteams), kan der være fordele ved at tænke SLF-indsatsen sammen med dem. På den måde kan man undgå, at udviklingsarbejdet opleves som en helt ny måde at arbejde på, fordi det i stedet opleves som en styrkelse af det allerede igangværende arbejde.
- 3 SLF-indsatsen kan være en god anledning til at foretage organisatoriske justeringer (fx relateret til skolens ressourcepersoner), der kan understøtte udviklingsarbejdet, samtidig med at det skaber grundlag for en varig forankring af de stærkere læringsfællesskaber.

Fordi man har tænkt SLF-indsatsen ind i den igangværende indsats med co-teaching, har specialafdelingen på skolen kunnet fungere som en slags frontløber for udviklingsarbejdet. Flere af de modeller og skemaer, som indgår i SLF-programteorien, har medarbejderne i specialafdelingen således allerede prøvet, inden udviklingsarbejdet startede. På den måde har de kunnet give et fingerpeg imod, hvad der kunne virke, og hvad der måske ikke var så oplagt at bruge, og det har ledelsen haft stor glæde af

Som et led i udbredelsen af skolens arbejde med co-teaching koblede man resursepersonerne (som jo havde co-teaching-erfaring i forvejen) sammen med de nye par, som ikke havde prøvet det før. På den måde kunne resursepersonerne understøtte samarbejdet ved at observere fra sidelinjen og give løbende sparring

CASE 04

Frederiksbjerg Skole

Kort fortalt /

På Frederiksbjerg Skole er der særligt én indsats, som er blevet synonym med de stærkere læringsfællesskaber (SLF), og det er skolens læringssamtaler. Lærings-samtalerne har til formål at styrke elevernes faglige progression i matematik og dansk og samtidig udvikle de pædagogiske medarbejders teamsamarbejde og undervisning.

CASE 04

Sådan organiserer Frederiksbjerg Skole udviklingsarbejdet

På Frederiksbjerg Skole går skolens udvikling af stærkere læringsfællesskaber hånd i hånd med skolens læringssamtaler. Skolen bruger ikke helt sine læringssamtaler, som der er tale om i SLF-regi, hvor Børn og Unge-chefen, læringspartneren, skoleledelsen og resursepersoner deltager for at drøfte data og sætte retning for skolens udviklingsarbejde.

Her har læringssamtalerne i stedet til formål at følge og understøtte elevernes faglige progression i matematik og dansk samt udvikle de pædagogiske medarbejderes teamsamarbejde og undervisning.

” Noget af det, som det har givet, er, at vi er holdt op med at snakke om, hvad vi synes. Nu er mange meget mere faktuelle i indsamlingen af alt muligt.

PÆDAGOGISK MEDARBEJDER PÅ SKOLEN

Sådan afvikles læringssamtalerne:

- **Omdrejningspunktet** for samtalerne er data på elevernes faglige progression i matematik og dansk, som man i løbet af skoleåret indsamler gennem forskellige faglige prøver og tests. Disse data bliver skrevet ind i et Excel-ark, som på møderne danner grundlag for de fælles refleksioner. Disse data giver personalet mulighed for både at sammenligne klasser og følge elevernes individuelle faglige progression.
- **Deltagerne** på læringssamtalerne er de to klassers undervisere i dansk og matematik, to vejledere – en matematikvejleder og en læsevejleder – og den nærmeste leder. Når det er muligt, deltager skolelederen også. Selve samtalerne struktureres ved hjælp af de værktøjer til samtale, som indgår i den fælles SLF-metodehåndbog med skabelon, tidtagning, mødeleder og reflekterende team. De to vejledere leder mødet, og den nærmeste leder tager referat.
- **Mødet munder ud i**, at man kommer med bud på, hvordan den pædagogiske praksis kan justeres, så flere elever kan blive endnu bedre til dansk og matematik.



Det oplever skolen af positive resultater

På skolen oplever man, at læringssamtalerne på én og samme tid er med til at styrke elevernes faglige udvikling og gøre skolens brug af resurser mere målrettet og effektiv.

Skolen kan for det første konstatere, at resultaterne af afgangsprøverne i dansk og matematik er blevet forbedret. Om læringssamtalerne er den direkte årsag til den positive udvikling, er selvfølgelig ikke muligt at konkludere med sikkerhed. Både medarbejderne og ledelsen føler sig dog overbevist om, at der er i hvert fald en sammenhæng. Med tanke på den fælles oplevelse af læringssamtalerne, som noget der er med til både at skærpe synet på elevernes faglige progression og styrke den pædagogiske praksis, er det da også oplagt at se en sammenhæng mellem indsatsen og resultaterne.

For det andet oplever man også et udbytte på det organisatoriske og administrative plan. Arbejdet med læringssamtalerne giver et bedre overblik over, hvor på skolen der er brug for ekstra indsatser og ekstra hjælp. Før i tiden var allokeringen af resurser til de forskellige lokale indsatser koblet meget op på, hvem der var gode til at få ansøgt. Med introduktionen af læringssamtalerne er arbejdet med elevernes faglige udvikling blevet et mere fælles anliggende, og det har medført en mere fornuftig og målrettet brug af fx de resurser, som skolens resursepersoner repræsenterer.

Både ledelsen og de pædagogiske medarbejdere nyder at tage del i den positive udvikling, og de ser alle langsigtede perspektiver i arbejdet, som strækker sig ud over den officielle indsats med stærkere læringsfællesskaber. Samtidig udtrykker de alle stor begejstring for at tage del i et systematisk samarbejde, som kommer helt tæt på undervisningen og eleverne og har en reel og mærkbar indflydelse på skolens pædagogiske praksis.



Disse udfordringer er skolen stødt på

Det tog noget tid, før arbejdet med indsatsen fandt sin nuværende form på skolen. I begyndelsen forsøgte man at forankre indsatsen, som noget alle teams skulle praktisere på et ugentligt møde. Det viste sig dog, at flere pædagogiske medarbejdere havde svært ved at se, hvad indsatsen skulle gøre godt for. Særligt det med at finde nye data én gang om ugen var noget, som mange havde svært ved. For flere teams endte det derfor med, at man uge efter uge diskuterede den samme problematik eller den samme type case blot med forskellige elever i fokus. Den kritik fremlagde man for ledelsen, som tog kritikken til sig.

Ledelsen havde fra start af besluttet, at en del af SLF-strategien skulle være, at medarbejderne skulle have lov til at være skeptiske og kritiske, og at man samtidig selv forpligtede sig til at forholde sig aktivt til kritikken. Som en naturlig konsekvens valgte man derfor at lave rammerne for udviklingsarbejdet om. I sidste ende var det det, som førte til udviklingen af indsatsen med læringssamtalerne, som skulle vise sig at blive afgørende for, at Frederiksbjerg Skole fik de stærkere læringsfællesskaber til at gøre det, som indsatsen er sat i søen for, nemlig at udvikle skolens pædagogiske praksis til gavn for både ledelse, medarbejdere og elever.

Vejledning til gennemførelse af læringssamtaler

Inden samtalen	Under samtalen	Efter samtalen
1. Vi vil bede dansk og matematiklæreren i hver klasse/faghold om at indtaste testresultater i elevvurderingskemaet samt lægge eventuelt supplerende data i klasse-mappen senest mandag før læringssamtalen. <i>Se plan på side 3</i> 2. Lederen sørger for, at klassens elevfravær er til rådighed i samme mappe, som elevvurderingsarket ligger i.	Form: Leder er referent, dansk- og matematikvejledere er tidtager/mødeleder, og alle indgår på skift i reflekterende team. Dagsorden for hver klasse/faghold. • 5 min. til at præsentere data fra både dansk og matematiklærer – herunder opfølgninger siden sidst med blik for data fra sidste test, og hvilke tiltag der blev sat i gang. • 10 min. til reflekterende team, der reflekterer, udfolder og udfordrer data – Hvad ser vi? Hvad får vi øje på? Hvordan kan vi forstå data? Hvilke mønstre får vi øje på? (Dataholder må ikke sige noget) • 5 min. til, at reflekterende team samler op og drøfter mulige tiltag. • 5 min. til at klasseteamet beslutter, hvilke tiltag de vil sætte i gang i praksis, og om der skal indhentes supplerende data. • 25 minutter i alt pr. klasse. Efter sidste samtale bruges den sidste tid til at samle op på, om der er fælles temaer, som man vil arbejde videre med, og afslutningsvis evalueres samtalen.	Klasseteamet følger op på aftalerne fra samtalen, og på hvordan de sammen og hver især følger op.



Tre gode erfaringer fra Frederiksbjerg Skoles arbejde med at forankre de stærkere læringsfællesskaber

- 1 SLF-indsatsen kan bruges til at sætte fokus på skolens kerneopgave ved fx at udvælge et specifikt område (det kunne være elevernes faglige progression i matematik), man gerne vil styrke, og gøre det til genstand for tilbagevendende fælles analyse og drøftelse med udgangspunkt i data.
- 2 Ledelsen kan med fordel fra starten af indsatsen gøre sig klart, 1) hvordan man vil give rum til, at medarbejderne kan komme med input og feedback, og 2) hvilke elementer, der kan justeres på baggrund heraf, og hvilke elementer, der er nødvendige at fastholde for at nå de overordnede mål.
- 3 Ordet "projekt" bliver ofte associeret med noget, der kommer udefra, og noget, der på et tidspunkt slutter igen. Derfor kan man styrke muligheden for at skabe varige kulturforandringer på skolen ved at være opmærksom på sin sprogbrug og fx undlade at omtale SLF-indsatsen som et projekt.