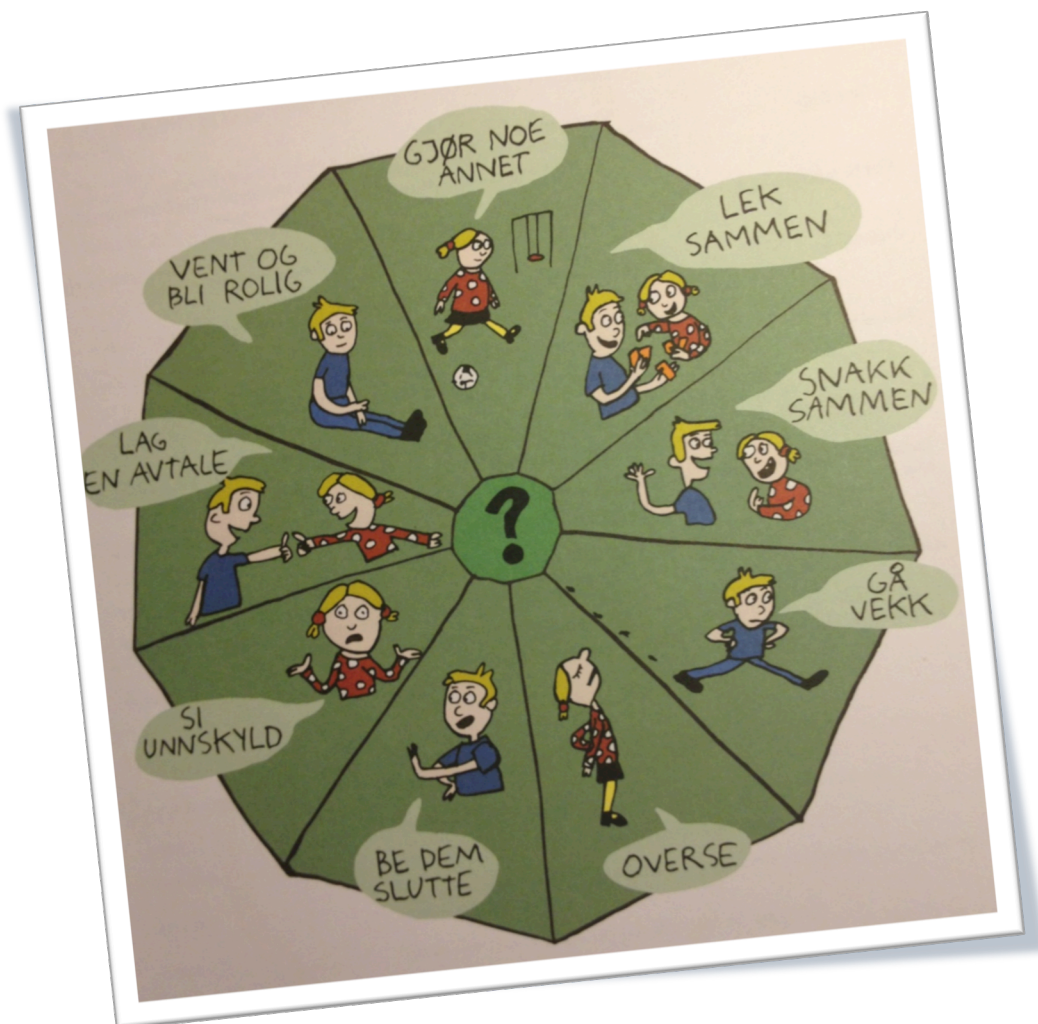

Implementering af en pædagogisk fælles praksis i folkeskolen

Uddannelse: Master i IKT og Læring (MIL)

Udarbejdet af: Christina Alaelua og Stig Elttør

Semester: 4. semester

Vejleder: Karin Tweddell Levinsen



Implementering af en pædagogisk fælles praksis i folkeskolen

Aalborg Universitet

maj 2012

130135 anslag svarende til 54 normalsider

4. semester

Udarbejdet af:

Christina Alaelua 201 049 31

Stig Elttør 201 012 23

Vejleder: Karin Tweddell Levinsen

Forord

Ansvarsfordeling:

Dette speciale er lavet i forbindelse med vores masterstudie i IKT og Læring (MIL) og er blevet til i en kollaborativ arbejdsproces. Af hensyn til studieordningskrav om ansvarsfordeling har vi fordelt ansvaret for det skriftlige arbejde således:

Fælles: Indledning, gennemførelse og transskribering af empiri, analyse af interviews og konklusion.

Christina Alaelua (CA): Summary, videnskabsteoretiske forankring, metodologi s.25, analyse af fokusgrupper, diskussion.

Stig Elttør (SE): Læsevejledning, teoretisk forankring, undersøgelsesdesign, empirisk grundlag s. 28-38 og design.

Forsidebillede er fra "PALS Håndbok - Modul 1. Skoleomfattende forebyggende tiltaksnivå" (Anne Arnesen & Wilhelm Meek-Hansen, 2010, s. 112)

29. maj 2012 Christina Alaelua og Stig Elttør

Summary in English

This thesis looks at how information and computer technology can be incorporated in a pedagogical program PALS - a program designed to help teachers and staff include pupils with behavioral problems in a normal teaching and learning environment. ICT is currently not used in the PALS teaching program. Our thesis is that integrating ICT in this first phase of teaching and learning will enable a greater degree of learning and a greater chance of transferring learning to practice.

Our research is focused on finding requirements and needs, expressed by the staff. We have then asked how these needs can be addressed by the use of ICT. We have collected data by using focus groups and interviews in which members of the staff have voluntarily taken part. The data collected in the interviews has been organized using elements of Grounded Theory to categorize statements given by the interviewed. The data in focus groups has been analyzed by using an interaction analysis approach.

In order to understand the data, we have used Engeströms activity system to find tensions within the system and we have used Wenger's concept of "communities of practice" as a way of seeing how teaching and learning about PALS could be enabled by a CoP with and integrated use of ICT. We have looked at different ways of learning within a social constructive framework (situated learning, Lave and Wenger), as reflection-in-action (Donald Schon) and as an experience-based process from novice to expert (Dreyfus brothers) and considered how ICT can be incorporated.

With basis in our research we have made the first sketches for an ICT learning tool which can be incorporated in the PALS-teaching program. The prototype takes both the needs of the users (staff members) and the developers of PALS (stakeholders) into consideration.

Indholdsfortegnelse

Forord	1
Summary in English	2
Indholdsfortegnelse	3
Læsevejledning	6
Indledning	8
<i>Motivation</i>	8
<i>Kontekst</i>	8
Om skolen	9
Om PALS.....	10
PALS på X-skolen	11
Andre undersøgelser	13
<i>Formålet</i>	14
<i>Problemfelt</i>	14
<i>Problemformulering</i>	16
Afgrænsning	16
Begrebsafklaring	17
<i>Bilag og produkter</i>	17
Videnskabsteoriske forankring	18
<i>Fænomenologi</i>	18
<i>Hermeneutik</i>	19
<i>Socialkonstruktivisme</i>	20
Teoretisk forankring	21
<i>Engeström og aktivitetssystemet</i>	21
<i>Etienne Wenger og praksisfællesskaber</i>	23
Metodologi	25
<i>Overordnede overvejelser</i>	25
<i>Refleksioner om anvendelse af casestudie</i>	25

<i>Undersøgellesdesign</i>	26
Foranalyse.....	26
<i>Empiriske grundlag</i>	28
Planlægning af fokusgrupper	28
Gennemførelse af fokusgrupper.....	31
Bemærkninger	32
Planlægning af interviews.....	32
Gennemførelse af interview	33
Bemærkninger	34
Analysemetodisk diskussion.....	34
Kategorierne	35
Bemærkninger	38
Analyse af interviews	38
Om bekymringer og forslag.....	39
Videndeling (viden om, hvad gør de andre?).....	40
Nuværende praksis (hvad gør jeg nu?)	41
Udførelse (mødet med eleverne i fase 2)	41
Fællesskabet.....	42
Enighed/fælles fodslag/samarbejde	42
Diskussion/samtalen/dialog	42
Proces/tilrettelæggelse.....	43
Interviews og aktivitetssystem.....	43
Analyse af fokusgrupper	45
Interaktionsanalyse	46
Udvalgte temaer i interaktionsanalyse.....	46
Uenighed, konflikt, forsoning	47
Afklaring.....	48
Afklaring, konsensus.....	49
Nedslag.....	51
Fællesskab.....	51
Bekymringer.....	51
Diskussion	53
<i>Status</i>	53
<i>Teoretisk grundlag for PALS</i>	54
<i>PALS-implementering - en kognitiv proces for lærerne</i>	55
<i>Tilrettelæggelse</i>	56
<i>PALS og aktivitetssystemet</i>	58

<i>PALS og praksisfællesskaber</i>	59
<i>PALS og Ba</i>	62
<i>PALS og kompetenceudvikling</i>	63
Design	66
<i>Kontekst</i>	68
<i>Opsamling af tanker om design</i>	68
<i>Konceptuelt design</i>	69
Case eksempel	74
<i>Læringsobjektet og web 2.0</i>	75
Konklusion	76
Litteraturliste	82
Figurliste	85
Bilag	86

Læsevejledning

I indledningen introduceres vores baggrund og motivation for specialet. Vi gør rede for de faktorer i konteksten, der har betydning for vores videre arbejde med specialet. Vi forklarer, hvordan vi har bevæget os fra en undren over mangel på ikt i en læringsproces til den endelige problemformulering.

Vi beskriver kort det hermeneutiske-fænomenologiske videnskabssyn, der underbygger vores tilgang som forskere, og vi redegør for den socialkonstruktivistiske forståelse for læring, som er vores læringsteoretiske udgangspunkt. Derefter redegøres for specialets teoretiske forankring, hvor vi især kigger på to læringsteorier, som har fungeret som en rød tråd og forståelsesramme i vores bearbejdning af dataene: Engeströms aktivitetsteori og Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber.

I vores afsnit om metodologi beskriver vi de overvejelser, vi har gjort os i forhold til anvendelsen af en case og i forhold til indsamlingen af data. Vi redegør for vores arbejde med fokusgrupper og interviews, og for de 2 analysemåder, vi har brugt – kodning og kategorisering af interviews (inspireret af ”Grounded Theory”) og interaktionsanalyse i fokusgrupperne.

Resultaterne fra vores foranalyse bliver derefter behandlet i diskussionsafsnittet. Vores case drejer sig om indføring af et pædagogisk tiltag på X-skolen. I dette afsnit gør vi rede for, hvad PALS er, hvordan det er blevet implementeret på skolen og PALS som en læreproces. Her begynder vi at rette fokus mod medarbejdernes behov i PALS-implementering, og vi gør os overvejelser om, hvilken rolle ikt kan spille i netop den sammenhæng. Vi inddrager Engeström, Wenger og Nonaka i vores overvejelser om ikt brugt som vidensdelingsmedie (Engeström og Nonaka) og som en måde at understøtte et PALS-praksisfællesskab (Wenger). Derefter skifter vi indgangsvinkel og ser på PALS som et kompetenceudviklende tiltag vha. Donald Schon (refleksion i handling) og Dreyfus-brødrene (fra novice til ekspert).

I vores afsnit om design har vi rettet vores blik mod medarbejdernes behov og Socialstyrelsens¹ ønsker om et ikt-baseret interaktivt medie i PALS-læreprocessen. Her skitserer vi et ikt-design, der skal integreres i det materiale, der i forvejen bliver brugt i læreprocessen.

¹ Socialstyrelsen har ansvar for implementering af PALS i Danmark.

I vores konklusion opsamler og konkluderer vi i forhold til problemformuleringen. Til sidst perspektiverer vi til andre organisationer og tager stilling til vores egen forskningsproces.

Indledning

Motivation

Som lærere i folkeskolen med henholdsvis 12 og 15 års erfaring har vi oplevet adskillige tiltag, som sigter mod udvikling af kompetencer og forbedrede vilkår for læring og undervisning i skoleverdenen. Som it-vejledere på vores respektive skoler på Færøerne og i Danmark har indsatserne vedrørende integrering af it i skoleverdenen haft særlig interesse, da de har direkte indflydelse på vores funktion som tekniske og pædagogiske ressourcepersoner på skolen. Som MIL-studerende er vores blik skærpet i forhold til de læreprocesser, som it understøtter i skolens pædagogiske praksis. Når læring diskuteres, tænker vi it, og hvad it kan bibringe processen - ikke fordi it altid skal være der, men fordi vi antager, at inddragelsen af it som medieringsværktøj vil gøre en forskel for selve læreprocessen. Vores egen tilgang til læring er i høj grad præget af vores erfaring på MIL-uddannelsen. Læring som en socialkonstruktivistisk proces har vi både mærket og haft gavn af under uddannelsen, hvor vi blev tvunget ud af vante tankegange, arbejdsprocesser og tilgange og således erfarede synergien i en kollaborativ arbejdsform.

I 2011 blev et nyt pædagogisk tiltag - PALS - indført på X-skole, hvor ét af gruppemedlemmerne er ansat, og en betydelig mængde menneskelige ressourcer og tid er blevet investeret i at sætte tiltaget i gang. It er ikke medtænkt i den læreproces, som PALS medfører, og som alle medarbejdere skal deltage i. Det undrer vi os over. Denne undren er udgangspunktet og motivationen for specialet.

Derfor har vi i specialet fokus på, hvordan it ville kunne fungere som en løftestang i læreprocessen og understøtte den læring, praksisudvikling og videndeling, som PALS-processen lægger op til.

Kontekst

I Lærerens psykologibog skriver Kirsten Bro (2011) at skolen er under pres, hvilket medfører forskellige organisatoriske ændringer. Qvortrup bruger begrebet "uddannelsessystemets skizofreni" om skolen i det hyperkomplekse samfund. Han nævner 3 områder, hvor der er en tilstand af skizofreni og forvirring i uddannelsesverdenen.

1. På den ene side kræves det, at skolen styrker sine basale kvalifikationsydelser, på den anden side tilskyndes den til at udvikle sig til et institutionelt "kompetencemiljø".

2. På den ene side kræves der enhedskulturelle forankringer, på den anden side er virkeligheden i mange skoler præcist det modsatte.
3. På den ene side hyldes idealet om undervisningsdifferentiering, teamdannelse og lokalt og regionalt udviklingsarbejde, på den anden side advares der mod faren for voksende differentiering (Qvortrup, 2001).

Det tegner sig et billede af en organisation, som bliver udfordret af mange forskellige interesser med modsætningsfulde krav.

Om skolen

X-skolen er en folkeskole med 222 elever fra 0. til 9. klasse. Der er 32 medarbejdere inklusive 2 pædagoger, 2 servicemedarbejdere, 4 fleksjobbere og 1 sekretær.

Skolen er i gang med en omfattende renovering, og om et år vil skolen miste sin overbygning og blive en 0.-6. klasses skole. Hvad ikt-udstyr angår, råder skolen over 66 bærbare computere med adgang til en hurtig trådløs forbindelse. De pædagogiske medarbejdere har hver fået en bærbar computer til forberedelse og afvikling af undervisning. De fleste har deltaget i det pædagogiske it-kørekort, som alle lærere i kommunen blev påtvunget i 2002. Alle undervisningslokaler er udstyret med Activboard, men under renoveringen er der enkelte lokaler, der måtte undvære den interaktive tavle. De nye lokaler forventes at være klar ved starten af det kommende skoleår.

Organisatorisk er skolen opdelt i selvstyrende team - indskoling, mellemtrin og overbygning. Ingen af lærerne arbejder udelukkende i ét team. Lærerne er derudover medlem af både et fagteam og et klasseteam. Ledelsen består af en skoleinspektør og en afdelingsleder.

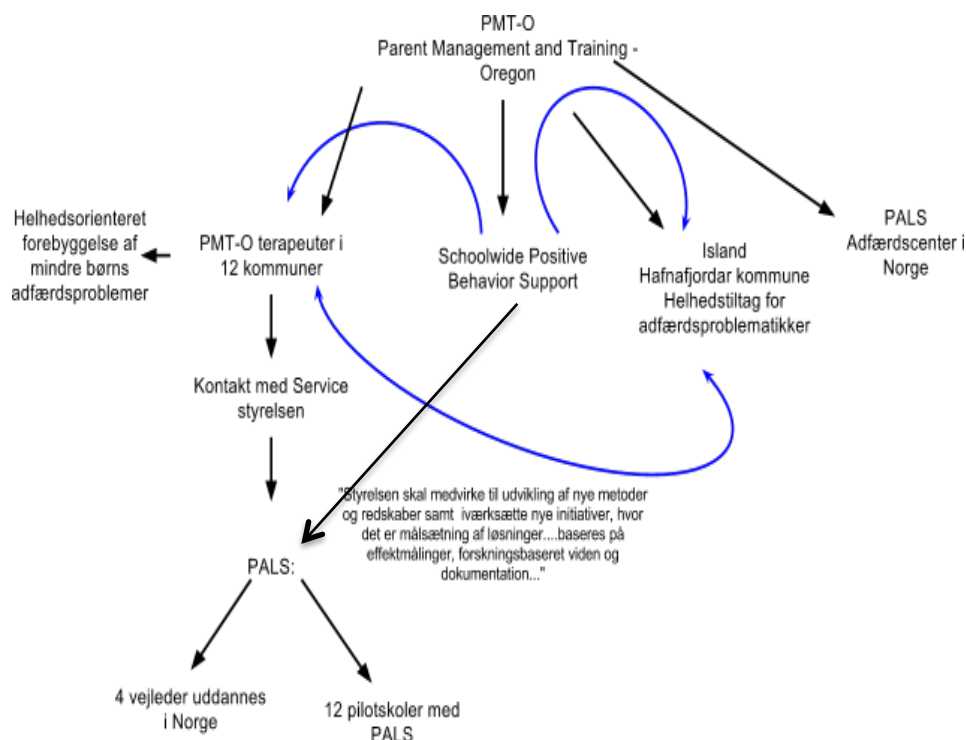
Samtidig med at skolen har indført PALS, underviser skolens AKT-lærer og lærerne fra observationsklassen fire af skolens klasser i "Perspekt", som sigter mod at udvikle "... en række personlige og sociale kompetencer hos eleverne på en aktiv og underholdende facon. Nogle elever lærer ikke at udnytte deres personlige og sociale potentiale optimalt - andre elever er præget af decideret mangelfulde personlige og sociale færdigheder. For alle elever vil en skærpet opmærksomhed på dette område medføre en mere effektiv skolegang og et bedre skoleliv..." (fra Perspekt's hjemmeside - www.kogv.dk/perspekt/default.php).

Om PALS

PALS er et skoleudviklingsprogram, som er forbyggende, foregribende og indgribende over for adfærdsproblemer. PALS har som mål at ” forbedre læringsmiljøet på danske skoler ved at styrke elevernes sociale kompetencer og forebygge problemadfærd.” (Skovbo Rasmussen & Skov Olsen, 2012, s. 7)

PALS har rødder i behandlingsprogrammet PMT-O (Parent Management Training fra Oregon) og det amerikanske program SWPBS (School-Wide Positive Behavior Support-model). Flere kommuner i Danmark har PMT-O-trænede terapeuter, som arbejder med børn med alvorlige adfærdsproblemer. Derved fik kommunerne kendskab til PALS, som bygger på samme principper og er rettet mod skoleverdenen. Der blev taget kontakt til Hafnarfjardar kommune i Island, hvor et integreret, helhedsorienteret PALS-tiltag var blevet gennemført, og da Socialstyrelsen havde implementeret PMT-O -behandling i Danmark, blev deres implementering udvidet til at omfatte PALS- programmet til skolerne. Socialstyrelsen har desuden til opgave ”... at aktivt bidrager til en vidensbaseret socialpolitik... til udvikling af nye metoder og redskaber samt iværksætte nye initiativer, hvor det er målsætning at løsninger, f.eks. inden for børne- og ungeområdet, baseres på effektmålinger, forskningsbaseret viden og dokumentation...” (Thorn Svendsen, 2009, s. 2).

PALS-vejen fra USA til Danmark bliver vist i nedenstående figur.



Figur 1: PALS-vejen fra USA til Danmark. Egen tilvirkning.

PALS på X-skolen

Før en skole kan blive en PALS-skole, skal følgende kriterier opfyldes:

- Skolen selv oplever og definerer behov for at udvikle positiv adfærd og fremme et støttende læringsmiljø
- Mindst 80 pct. af skolens ansatte støtter op om at deltage i projektet
- Skolens ledelse støtter og deltager aktivt i udviklingsarbejdet
- Skolens administration og anden støttefunktion skal støtte og medvirke i udviklingsarbejdet for PALS
- Skolen skal finde frem til mindst et mål, som skal forbedres ved skolens læringsmiljø
- Der skal være villighed til at afsætte tilstrækkelig tid, prioritere ressourcer og have fokus på programmet i mindst 3 år
- Der skal være uddannede PMTO-terapeuter i kommunen, hvor skolen ligger
- Skolerne skal være villige til at bidrage til indsamling af evalueringsdata (Arnesen & Askeland 2006)

På X-skolen har medarbejderne stemt, næsten enstemmigt, for indførelsen af PALS. Det har medført en oplæringsproces (fase 1. i PALS-implementering), som medarbejdere skal deltage i.

Den første fase af implementeringen strækker sig over et skoleår. I fase 2, handlingsåret, bliver de forebyggende tiltag indført på skolen og oplæringen fortsætter - nu med eleverne. I 3. fase er der sat fokus på de elever, der har brug for ekstra støtte, og forældrerådgivning igangsættes. Programlederen for PALS i Danmark, Gøye Thorn Svendsen, beskriver processen således:

Implementeringen af PALS og PMTO foregår med en stærk systematik, der er udviklet på baggrund af aktuelt bedste viden om, hvordan virksomme resultater udmøntes og fastholdes over tid. ... PALS er principbaseret, hvor en række kernekomponenter skal inddrages, men skolens opgave er at tilpasse disse til det lokale miljø og virkelighed" (Thorn Svendsen, 2011, s. 2).

Implementeringen af PALS tænkes som en indsats på tværs af de sædvanlige faggrænser dvs. mellem skolen, SFO, forældre og behandlingssystemet. Derfor indgås der aftale mellem skoleforvaltningen og børnefamilieforvaltningen om at udvikle et tværsektorielt samarbejde. Der sigtes mod en fælles mestringskompetence, som udvikles på grundlag af, " en fælles handlingskultur og et fælles sprog til at tale om handlingerne" (Sørli, 2010).

På de enkelte skoler bliver læreprocessen varetaget af en PALS-vejleder, som udvælges i samarbejde med Socialstyrelsen. Uddannelsen af PALS-vejleder tager 1½-2 år og afsluttes med certificering, som skal fornyes regelmæssigt, for at vejlederen kan beholde certificeringen.

Implementeringen af PALS og PMTO foregår med en stærk systematik, der er udviklet på baggrund af aktuelt bedste viden om, hvordan virksomme resultater udmøntes og fastholdes over tid.

Ved implementeringen af PALS arbejdes der i første fase med hele skolens personale med udvikling og tilrettelæggelse af generelle tiltag (Thorn Svendsen, 2011, s. 3).

Læreprocessen foregår som diskussioner i team, der er ledet af en tovholder, som refererer til den eksterne vejleder på opsamlings- og planlægningsmøder. Undervisning af tovholderne bliver foretaget af den eksterne vejleder og foregår ved hjælp af skriftlige og mundtlige oplæg. Planlægning af medarbejdernes læring bliver koordineret og planlagt på "PALS-teammøder". Tovholderne arbejder med støtte fra PALS-håndbogen og fra den eksterne vejleder. PALS-møder, hvor medarbejderne bliver undervist, finder sted ca. hver 5.-6. uge og varer 2 timer.

Skolens intrasystem bliver brugt til at arkivere dokumenter til støtte for PALS-teamet og til at orientere medarbejderne om mødedatoer. Ellers foregår kommunikationen på alle niveauer som samtaler, der bliver refereret mundtligt mellem parterne.

Andre undersøgelser

Der er lavet to undersøgelser om implementering af PALS i folkeskolen.

Den ene er fra sept. 2011 og er et refleksivt notat med pointer og anbefalinger udgivet af Videncenter for Skole- og Institutionsstudier og Center for Ledelse og Organisations Udvikling (CLOU). De to videncentre fulgte med i implementeringen af PALS på skoler i Herning for at samle erfaringer og at “reflektere erfaringer tilbage i det kommunale projekt med sigte på den løbende læring” (Ryberg, 2011, s. 5). Anbefalinger i notatet er rettet mod skolernes ledelse og forvaltningen og mod skoleniveauet og lærernes arbejde.

Den anden er en kvantitativ undersøgelse udgivet i marts 2012, “Positiv Adfærd i Læring og Samspil (PALS) - en evaluering af en skoleomfattende intervention på 11 pilotskoler.” (Skovbo Rasmussen et al, 2012). PALS-rapporten, som den herefter kaldes, er bestilt og finansieret af Socialstyrelsen og har til formål at evaluere “indikationer”, om PALS har haft den tilsigtede virkning på de 11 pilotskoler i Danmark. Rapporten fokuserer på 3 evalueringsmål:

1. udvikling i antal elever i specialklasser
2. udvikling i afgangskarakterer
3. udvikling i ulovligt fravær

Undersøgelsen blev foretaget ved hjælp af et spørgeskema, hvis resultater kunne sammenlignes med før-PALS data, som de fleste skoler allerede var i besiddelse af. Overvejelserne i forhold til metoden og analysearbejdet påpeger flere udfordringer til evalueringen af pilotskolerne. Heriblandt forskelle på skolernes størrelse og demografi, forskelle på skolernes valg af bærende principper for regelmaticen, og forskelle på hvor langt de enkelte skoler vurderer, at de er kommet i implementeringsprocessen, som officielt skulle afsluttes i 2011.

Begge undersøgelser omfatter alle 3 implementeringsfaser af PALS. Vi fokuserer derimod på medarbejdernes læreproces, den 1. fase.

Undersøgelserne bliver brugt som sammenligningskilde til vores egen undersøgelse.

Formålet

Formålet for specialets undersøgelse er at afklare:

- Hvilke behov der bliver givet udtryk for i forhold til den første fase i implementeringsprocessen.
- Hvordan og i hvilken grad de udtrykte behov kan understøttes af et ikt-produkt.

Vi ønsker i specialet at udforske, hvordan ikt kan understøtte en læreproces, som allerede er blevet sat i gang på X-skolen, som vi bruger som case. Vi sigter mod et ikt-design, der understøtter den læring, som finder sted, den viden, der bliver udviklet og videreformidlet og en udviklingen af den fælles praksis, som PALS-implementering sigter mod.

Vores undersøgelse fokuserer på medarbejdernes behov i læreprocessen vha. fokusgrupper og individuelle interviews. I denne forundersøgelse bruger vi Sharp, Rogers and Preece's "Lifecycle model", (livscyklus design model) fra bogen "Interaktion Design – Beyond Human-Computer Interaktion" for at strukturere foranalysen. Formålet med foranalysen er:

- En klarlæggelse af baggrunden for udviklingen af PALS for at etablere grundlæggende behov og krav til produktet.
- En analyse af den første implementeringsfase af PALS for at se nærmere på brugernes (vejledernes og de ansattes) behov som deltagere i processen. Det er i denne fase, at produktet forestilles at blive anvendt.
- Med afsæt i disse punkter at kunne udforme de første forslag til et ikt-design, der understøtter implementering af PALS i den 1. fase.

Problemfelt

Vores daglige praksis i folkeskolen er blevet udfordret af det politiske krav om inklusion, som stiller pædagogiske og didaktiske udfordringer til de enkelte lærere, lærerteamet og skolens organisation som helhed.

Kravet om inklusion har medført en række forskellige tiltag på de enkelte skoler. Som et redskab til inklusionsprocessen vælger nogle skoler at støtte sig til pædagogiske modeller, som sigter mod at: "skabe konsensus blandt lærere og elever om, hvad der er god og konstruktiv adfærd i et læringsfællesskab" (Danmarks Evalueringsinstitut: Indsatser for inklusion i folkeskolen, 2011). Ifølge artiklen har 84 % af lærerne erfaring med pædagogiske koncepter, som spiller en understøttende rolle i

skolens inklusionstiltag, - enten som enkeltstående lærer, som team-medlem eller ved at være ansat på en skole, hvor et fælles pædagogisk tiltag er blevet valgt.

Tabel 9
Er nogle af følgende koncepter en fast del af din undervisning/pædagogiske praksis? (n = 661)

Cooperative Learning	58 %
Classroom Management (eller lærings- og klasseledelse)	48 %
LP (eller et LP-inspireret koncept)	35 %
Trin for Trin	25 %
Andet 1	9 %
PALS (eller et PALS-inspireret koncept)	6 %
KASA (eller et KASA-inspireret koncept)	4 %
Andet 2	1 %
Nej	16 %

Kilde: EVA's lærerundersøgelse.

Tallene summer op til mere end 100 %, da lærerne har kunnet angive flere svarmuligheder.

Figur 2: Danmarks Evalueringsinstitut (2011, s. 27)

I vores masterprojekt retter vi blikket mod den læreproces, som medarbejderne deltager i, når skolen vælger at indføre det pædagogiske koncept "PALS", som medfører en omfattende ændring i samarbejdet mellem skolen og andre interessegrupper og i organisationens og medarbejdernes praksis. I artiklen "Evidensbaseret inkluderende praksis - de gode cirkler i skole, SFO og familie" understreges behovet for, "Nye tiltag, revideret praksis og ændrede samarbejdsformer ... fælles adfærd og handlinger på baggrund af viden og systematik tilført fra ekstern PALS-vejleder" (Thorn Svendsen, 2009, s. 3). Til det formål er Socialstyrelsen i gang med at udvikle et dansk materiale, og Socialstyrelsen har i vores mailkorrespondance efterlyst udvikling af interaktive spil, som fremmer læreprocessen og overførsel af det lærte til en ny fælles praksis. (Thorn Svendsen, Bilag 03).

Da X-skolen allerede er i gang med den første fase af en proces, der strækker sig over 3 år, kommer vi til at kigge bagud, i forhold til hvordan ikt kunne have understøttet processen. Og fremad til de næste skridt i processen hvor medarbejderne skal udføre deres praksis i mødet med eleverne og forældrene. Den 1. fase i PALS-implementering bliver derfor fase 1 for en ny brugergruppe næste år og året efter. Derfor er der også vigtige erfaringer at samle op og bygge på i forhold til udviklingen af integreringen af ikt i implementeringsprocessen.

Problemformulering

Hvordan understøtter ikt en læreproces, der sigter mod integrering af et nyt pædagogisk tiltag i folkeskolen?

Læreprocessen, vi undersøger i denne sammenhæng, er PALS - et tiltag som udvikler børns sociale kompetencer samt forebygger og afhjælper udvikling af adfærdsproblemer.

Afgrænsning

Anvendelse af ikt som et understøttende værktøj for kompetenceudvikling har relevans for alle organisationer. I specialet har vi fokus på folkeskolen, hvor den pædagogiske og didaktiske udvikling er kernen for organisationens udvikling. Da PALS-konceptet opfordrer til en omfattende strukturændring på kommunalt og nationalt plan, har vi måttet yderligere begrænse os til de udfordringer, PALS stiller til en enkelt skole (og andre skoler) og ikke til de store organisatoriske udfordringer, PALS ville stille til ikt og videndeling mellem de forskellige interessenter. Vores designtænkning er derfor begrænset til et ikt-værktøj, som kan integreres i den læreproces, som PALS-implementering sætter i gang.

Desuden beskæftiger vi os ikke direkte med modstandsbegrebet, da medarbejderne selv har valgt tiltaget, og derved valgt at deltage i den proces, som tiltaget indebærer. Vi forstår de bekymringer som medarbejderne giver udtryk for som en indikation på deres behov i forbindelse med læreprocessen.

I vores designtænkning har vi derfor også valgt at afgrænse os til udviklingen af et digitalt læremiddel, der tilgodeser medarbejdernes behov samt Socialstyrelsens ønsker om interaktive værktøjer, der understøtter handling i praksis.

Inklusionstanken er en vigtig begrundelse for at indføre PALS i skolen. PALS sigter nemlig mod at lære medarbejderne de kompetencer, der gør, at elever, der ellers svært kan rummes i normal undervisning, nu kan inkluderes. Alligevel har vi valgt at lade inklusionsbegrebet ligge i baggrunden, da det er en for omfattende diskussion for specialet. Vi har i stedet for valgt at fokusere på PALS som koncept og læreproces.

Begrebsafklaring

Vi bruger følgende begreber i specialet:

- *PALS-implementering*: henviser til den overordnede proces, der gør at PALS bliver en del af skolens hverdag. Det omfatter justeringerne i skolens dagligdag, læreprocessen for medarbejderne og den efterfølgende inddragelse af forældre og behandlingssystemet.
- *PALS-læreproces*: Henviser til den oplæring og oplæring, som medarbejderne deltager i i PALS-implementering.
- *Pædagogisk tiltag*: Et initiativ med formålet at udvikle pædagogisk forståelse og praksis.
- *Praksis*: Det, som medarbejderne gør og udfører som rutine, og som er begrundet i teoretiske overvejelser eller som overførte handlinger.
- *Kompetencer*: Handlingsberedskaber, der er medført af viden og færdigheder. En udvikling af kompetencer forstås som at være en konsekvens af en ny viden og nye færdigheder og giver flere og andre muligheder for at handle i en given situation.
- *Informanter, deltagere og medarbejdere*: Vi har skiftet frit mellem disse betegnelser. I specialet er de ensbetydende.

Bilag og produkter

Bilag 01 og 02 er med i specialet og er taget fra "PALS Håndbok - Modul 1. Skoleomfattende forebyggende tiltaksnivå" (Anne Arnesen & Wilhelm Meek-Hansen, 2010, s. 75 og 101).

Alle andre bilag findes på medfølgende DVD som indeholder tekst, lyd- og videofiler med de empiriske data. Af hensyn til deltagernes anonymitet findes DVD'en kun i udgaverne til vejleder og censor.

Videnskabsteoretiske forankring

Videnskabsteori kan kategoriseres i tre forskellige former, som ligger bag et forskningsarbejde: 1) positivistisk videnskabsteori, 2) hermeneutisk-humanistisk videnskabsteori og 3) kritisk videnskabsteori (Hansen, Thomsen, & Varming, 2008). I vores forskningsprojekt opererer vi i det hermeneutiske-humanistiske felt, hvor vi prøver at forstå meningsfulde handlinger, og hvordan viden konstrueres og produceres mennesker imellem. I vores empiri er vi derfor interesserede i den enkeltes subjektive oplevelser og i de meningsforhandlinger, som foregår i fokusgrupperne.

Fænomenologi

Ordet kommer fra det græske "phainomeno", som betyder "det som viser sig", og logos, som betyder "lære" (Tanggaard Pedersen & Brinkmann 2010, p. 185). Fænomenologien er en af de dominerende filosofiske retninger i 20. århundrede og blev grundlagt af Edmund Husserl (1859-1938). Andre fremtrædende filosoffer som bl.a. Sartre, Heidegger og Merleau-Ponty er også er eksponenter for denne retning og har videreudviklet den i forskellige retninger. (Kvale & Brinkman 2009; Zahavi 2003).

Finn Olesen (2011) forklarer fænomenologi som læren om det, som viser sig for bevidstheden. I bogen *Kvalitative metoder* (2010) defineres fænomenologien som, " læren om det, der kommer til syne eller fremtræder for en bevidsthed". Kvale og Brinkman (2009, s. 44) belyser den fænomenologiske tilgang som: " en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne", og Bente Halkier beskriver den fænomenologiske vinkel som, " en interesse for, hvordan hverdagens aktører skaber erfaring og danner mening med de ting, de gør i konteksten" (Halkier, 2008, s. 24)

I specialet undersøger vi, hvilken betydning PALS-implemtering, et skoleomfattende tiltag, har for den enkelte medarbejder på X-skolen. Ved at bruge kvalitative undersøgelsesmetoder får vi den enkeltes historie og oplevelse frem i lyset.

Zahavi (2003) fremhæver fire temaer i fænomenologien, der også har relevans for vores egen forskning og tilgang til casestudiet:

1) Fænomenologiens fænomenbegreb fortæller, hvordan genstanden (i dette tilfælde den læreproces som medarbejderne deltager i) fremtræder for den enkelte deltager.

- 2) Betoning af første-persons perspektiv fortæller os, hvordan verden (læreprocessen – se nr.1) opleves af deltagerne.
- 3) Krav om at gå til sagen selv. Vi benytter os af de (kvalitative) metoder, som vi mener bedst kan føre til en forståelse af implementeringsprocessen - og ikke bare for at bruge en bestemt metode. Vores metode er sagligt motiveret
- 4) Analyse. Som forskere forsøger vi at se verden gennem deltagerens øjne (vha. den kvalitative undersøgelse), så vidt som muligt uden forstyrrelse fra vores egen forforståelse. Samtidigt stiller vi os udenfor den verden for at kunne forstå den vha. analyse.

Med den forståelse har vi en fænomenologisk tilgang til vores empiriske undersøgelse.

Hermeneutik

Skal man forstå en anden, hans aktivitet eller produkt af hans aktivitet, da må man forstå den andens handling, som jo er udtryk for, hvordan han forstår sig på sig selv, sit liv og sin verden ud fra de måder, hvorpå man selv forstår sig selv, sit liv og sin verden på (M. Pahuus 2003, s. 150-151)

De fænomener, som medarbejderne giver udtryk for, fortolkes i en hermeneutisk proces, hvor der tillægges mening og fortolkning. Som forskere er vi præget af vores egen forforståelse både af den proces som medarbejderne udtaler sig om og vores egen "væren i verden" (Heidegger). Den hermeneutiske tilgang er derfor ikke neutral.

Der er især 3 faktorer i vores egen "væren i verden", som vi været særlig bevidste om i vores forskning:

1. Som folkeskolelærere deler vi et fælles domæne (folkeskolen) med medarbejderne, og derfor har vi kendskab til og meninger om de fænomener, der opstår i det domæne.
2. Da et af gruppemedlemmerne også er ansat på X-skolen er vi også opmærksomme på den dobbelthed, der opstår ved at dele en praksis (og udviklingen af den nye praksis) og at være den, der iagttager og fortolker. Vi har viden om interne relationer, spændinger og personlige historier, som, selvom de ikke nødvendigvis bliver omtalt, præger fortolkningen af de fænomener, som viser sig under mødet med deltagerne. Når vi har været i tvivl om, hvad der menes med det, der blev sagt eller kunne mærkes under møderne, har vi nogle gange støttet os til denne insider viden.

3. På trods af det fælles arbejdsområde (folkeskolen) har sproget nogle gange også voldt besvær. Dels pga. dialekten, dels fordi dansk er andetsprog for begge forskere. Det betyder, at vi nogle gange har været i tvivl pga. en ukendt glose. Andre gange har vi været i tvivl, om vi har forstået bibetydningerne i deltagernes udtalelser.

Som forskere med en hermeneutisk tilgang kan vi umuligt være neutrale. Vi har forsøgt at være bevidste om, hvad vores egen forforståelse indebærer, og hvilken betydning vores egen forforståelse har for vores forskningsprojekt.

Socialkonstruktivisme

Vygotskys forståelse for socialkonstruktivismen citeres i Bang og Dalsgaard: “Udviklingsprocessens retning går fra det sociale til det individuelle og ikke fra det individuelle til det socialiserede” (Bang og Dalsgaard, 2005, s 7).

Socialkonstruktivisme bygger på en konstruktivistisk forståelse for læring, hvor viden bliver ”konstrueret” af individet i mødet med verden. Socialkonstruktivisme forstår individet som en del af et samfund og en kultur, der er konteksten for individets handlinger. Handlingerne er medieret af artefakter, værktøjer, redskaber, som også er kulturhistoriske bestemte. Læring sker ved, at individet interagerer med verdenen vha. de medieringsartefakter.

Socialkonstruktivisme er en del af vores forforståelse for det, som vi undersøger i specialet. Vi undersøger nemlig en læreproces (et fænomen), der foregår i et læringsfællesskab (medarbejderne) i en bestemt kultur- og samfundskontekst (skoleverdenen anno 2012). Den sociale, historiske kontekst har betydning for målet, meningen og de redskaber, som deltagerne tager i brug. PALS-implemtering på skolen er fx et tiltag, der understøtter et politisk bestemt krav om inklusion i folkeskolen.

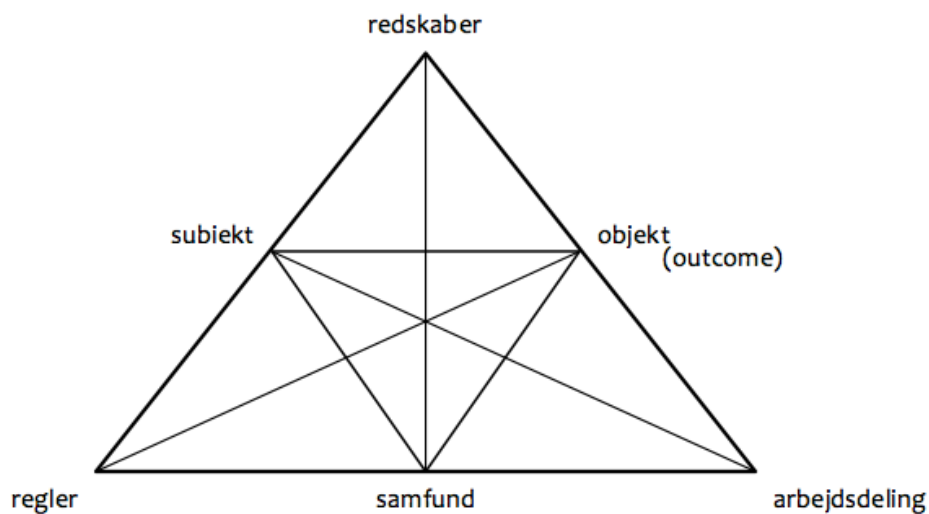
I vores speciale har vi fokus på ikt's rolle som et artefakt, der kan mediere medarbejdernes aktive handling i læreprocessen.

Teoretisk forankring

Vi vil i dette afsnit kort præsentere de teorier, som vi har støttet os til i specialet. Teoriene har fungeret både som en rød tråd og en forståelsesramme i vores bearbejdning af empirien. I dette afsnit forklarer vi, hvordan de bliver anvendt og i hvilken sammenhæng.

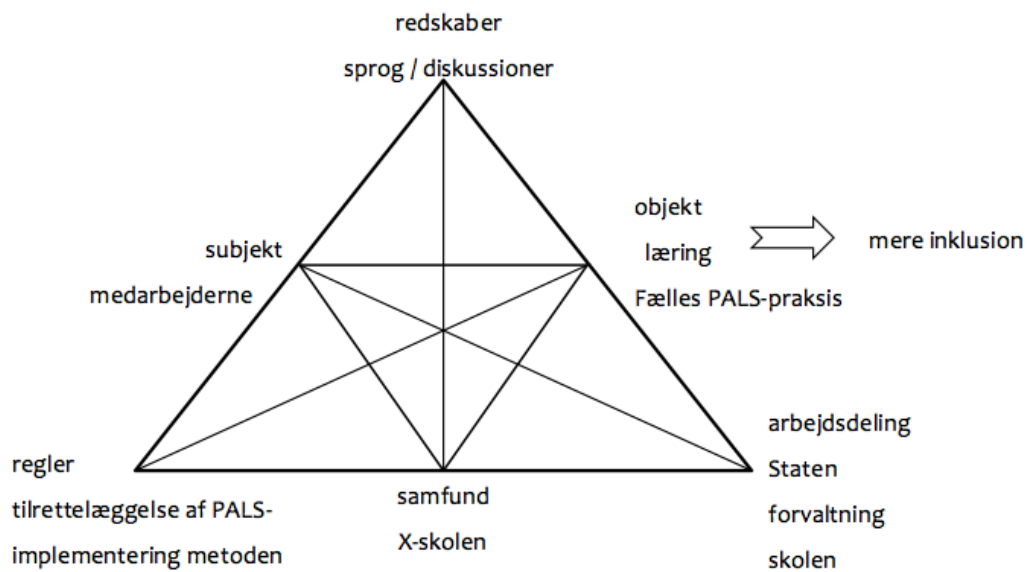
Engeström og aktivitetssystemet

Engeströms aktivitetssystem er forankret i den kulturhistoriske tradition, og systemet er en videreudvikling af Vygotskys, Lurias og Leontjevs virksomhedsteori. På baggrund af virksomhedsteorien har Engeström udviklet et aktivitetssystem, hvor den menneskelige virksomhed eller handling sker i et dialektisk forhold mellem subjekt (den øverste del af systemet) og samfundet (den nederste del af systemet).



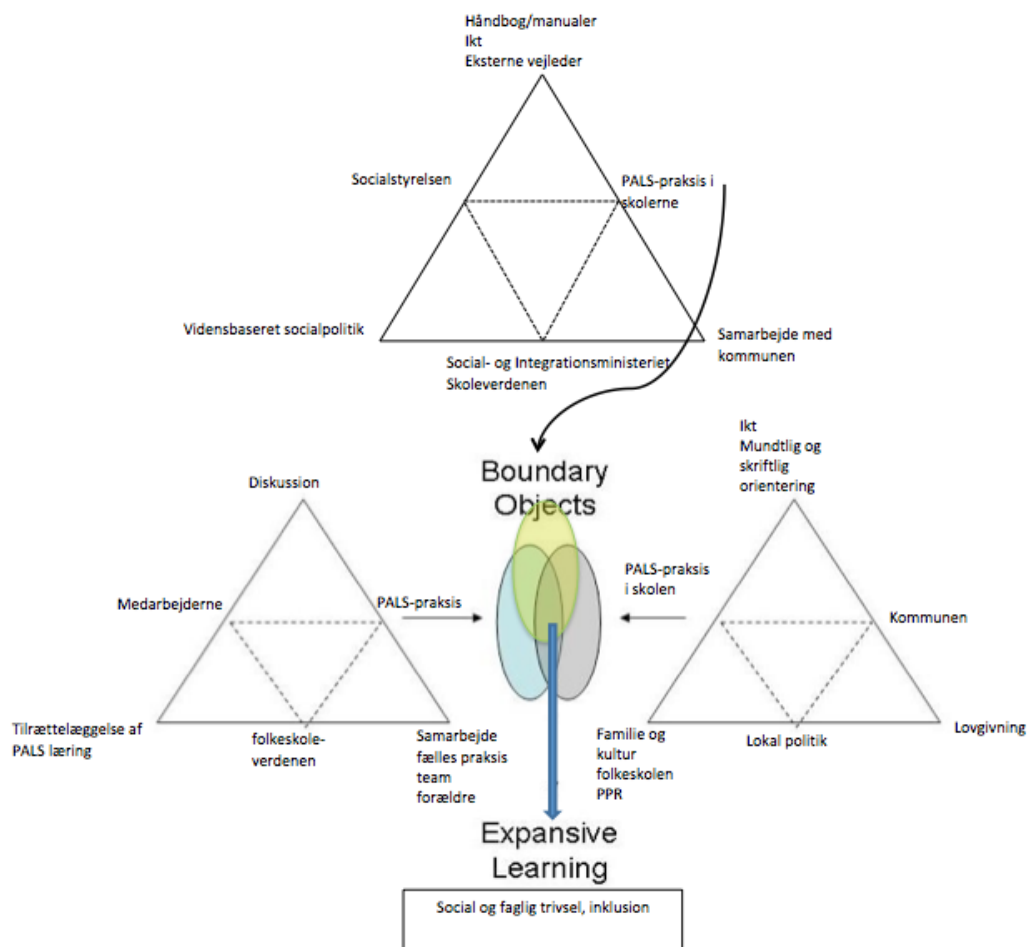
Figur 3: Strukturen i menneskelig virksomhed (Engeström, 1987)

I specialet bruger vi Engeströms aktivitetssystem som en præcis og overskuelig måde at vise spændingsfelter mellem de enkelte elementer. Aktivitetssystemet for PALS-implementering på X-skolen vises i nedenstående figur, hvor den enkelte medarbejder vha. artefakter, i dette tilfælde sproget, skal arbejde frem mod en fælles handlingsstrategi.



Figur 4: PALS implementering i aktivitetssystemet

I aktivitetssystemet kan de enkelte elementer flyttes for at give forskellige indgangsvinkler. I overstående aktivitetssystem kunne man fx. sætte fokus på en koordinering af staten, forvaltningen og skolen omkring PALS-implementering som mål og derefter justere systemet for at se nærmere på styrker og svagheder i systemet. I Engeströms 3. generations udvikling af aktivitetssystemet bliver de enkelte systemer placeret i forhold til et netværk af aktivitetssystemer.



Figur 5: Engeströms 3. generations aktivitetssystem

Etienne Wenger og praksisfællesskaber

Wenger bruger begrebet praksisfællesskaber om en gruppe mennesker med et fælles foretagende.

Disse praksisfællesskaber findes alle steder, og vi hører alle til et eller flere fællesskaber (Wenger, 1999)

Et praksisfællesskab opbygges omkring:

1. et domæne (fælles interesseområde og forpligtelse)
2. et fællesskab (deltagelse i fælles aktiviteter og diskussioner, at hjælpe hinanden og dele oplysninger)
3. en praksis (et fælles repertoire af ressourcer)

Ifølge Wengers sociale teori om læring indeholder enhver lærings- og erkendelsesproces 4 elementer:

Mening, praksis, fællesskab, og identitet. (ibid. s. 5)



Figur 6: Komponenter i en social teori om læring (efter Wenger 1998, s.5)

PALS-implementering er et tiltag, der berører alle 4 elementer, da medarbejdernes identitet, erfaringer, nuværende praksis og fællesskab bliver taget op til vurdering i læreprocessen. I specialet bruger vi begrebet om praksisfællesskaber til at forstå den udfordring, som læreprocessen har sat i gang for medarbejdernes nuværende praksisfællesskaber. I diskussionen ser vi nærmere på, hvilken rolle ikt kan spille i dannelsen af et nyt PALS-fællesskab.

Metodologi

I dette afsnit vil vi gøre rede for specialets metodologi, den strategiske planlægning af undersøgelsen og vores indgang/adgang til informanterne. Derudover gør vi rede for gennemførelse af fokusgrupper og individuelle interviews, og til sidst dataenes validitet, og hvordan disse bliver vist og analyseret.

Overordnede overvejelser

Som forskere er vi interesseret i at få viden om medarbejderens oplevelser i PALS-implemtering i den 1. fase, som allerede er påbegyndt. Undersøgelsen fokuserer på deltagernes oplevelser af den 1. fase, hvor diskussion er det bærende medie. Det indsamlede data består af medarbejdernes udtalelser om processen.

Ved at vælge en kvalitativ metode, hvor fokus for dataindsamling er på deltagernes 1. persons perspektiv, får vi indblik i deltagernes egne opfattelser af processen. Fokusgrupper er blevet valgt som metode, da det også har interesse at bruge den samme form for meningsforhandling i indsamling af data, som medarbejderne har oplevet i implementeringsprocessen. Fokusgrupper vil gøre det muligt at se meninger og drøftelser i den kontekst (fællesskabet), som der også skal handles i. Desuden har vi brugt interviews for at få en anden indgangsvinkel til medarbejdernes fortællinger om det meningsfulde i den proces, de er midt i.

Refleksioner om anvendelse af casestudie

Robert K. Yin beskriver casestudiet i "Case study research": "In general, case studies are the preferred strategy when "how" or "why" questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context." (Yin 1994 s.1). Yin kommer ind på tre aspekter ved casestudiet, som også er kendetegnende for vores casestudie:

1. vi stiller "how"- or "why"- spørgsmål for at belyse situationen
2. vi undersøger noget, som vi ikke har kontrol over
3. vi undersøger et "naturligt fænomen" fra det virkelige liv.

Yin arbejder med to forskellige slags casestudier: enkelt-casestudier (studier med kun en case) og casestudier med flere cases. Vi arbejder med et enkelt-casestudie, hvor vi har en gruppe mennesker,

som vi "undersøger" og indsamler data fra. Casen er en partikulær skole, X-skolen, hvor ledelsen og medarbejderne har valgt at indføre en ny pædagogisk praksis. Til forskel fra enkelte case studier, følger vi casen i en begrænset periode. Peter Dahler-Larsen (2010) skriver om nødvendigheden af at: "bunde (afgrænse) sine data... at definere og afgrænse sit perspektiv, hvis ikke analysegenstanden skal være formløs" (s.38). Vores data er "bounded" af omstændigheder og ressourcer. Derved opnår vi en tæthed i dataene, der gør mønstre og gentagelser mere tydelige.

Ifølge Bent Flyvbjerg producerer casestudiet kontekstafhængig viden. Set i dette lys forstås casestudiet som en kilde til viden om noget partikulært (X-skolens erfaring med PALS-implemtering), som har en bredere relevans end til bare netop den case. Ikke fordi man nødvendigvis kan finde frem til universalier i casen, men fordi viden og erfaringer med en partikulær praksis kan bruges i flere og andre sammenhænge (Dreyfus-brødrene). Det er en kritisk case jvf. Flyvbjerg (1994, s. 149), hvor vi undersøger/afdækker medarbejdernes behov i en omfattende igangværende læreproces på X-skolen.

Vi har valgt at arbejde med en case, dels fordi den giver adgang til et komplekst fænomen, der kun kan fås ved at se på det i sin helhed og ved at høre, hvad de enkelte fortæller om fænomenet, og dels fordi den foregår i en verden, som vi, som forskere, har indblik i og forforståelse for.

Undersøgelsesdesign

Foranalyse

Sharp et al (2007) påpeger 4 kernepunkter i foranalysens dataindsamling. Punkterne gennemgås i forhold til undersøgelses design.

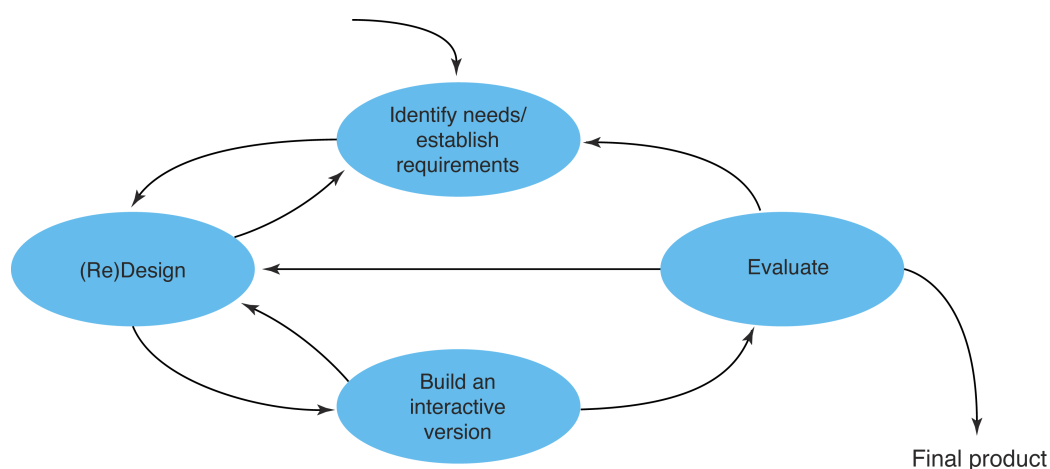


Fig. 7: "Lifecycle model" (Sharp et al, 2007)

1. Definerer formålet: Specialet har fokus på den første fase i ovenstående designmodel: at identificere behov/etablere krav, som deltagerne i læreprocessen og interessegrupperne giver udtryk for. Kraverne er udgangspunkt for de første designprototyper i forhold til et understøttende ikt-produkt.
2. Undersøgelsesetik: En afklaring af forholdet mellem dataindsamlerne (forskerne) og deltagerne. Medarbejderne er blevet orienteret om muligheden for at deltage i fokusgrupper på et pædagogisk rådsmøde. Anvendelsen af fokusgrupper forklares som en måde at samle data til skrivningen af et speciale om ikt og PALS-implementeringsprocessen - på dette stadie er det en behovsanalyse. Nødvendigheden af lyd- og videooptagelser som dokumentation blev forklaret, samtidig bliver fortrolighed og anonymitet understreget i forhold til data. Der bliver udmeldt 2 mulige datoer på 2 følgende dage for gennemførelsen af fokusgrupper. Tillidsmanden har kommenteret, i fortrolighed, vigtigheden af at understrege, at dataene er fortrolige, og ikke skal ses af ledelsen. Tilslutning til PALS bliver fremover en betingelse for (fortsat) ansættelse på skolen, som ventes at skulle afskedige medarbejdere på grund af omstruktureringer. Ledelsen, som også deltager i implementeringsprocessen, var derfor ikke inviteret til fokusgruppen. En etisk kontrakt (Bilag 04) blev udarbejdet til underskrivelse af deltagerne.
3. Triangulering: (Triangulation) - brugen af flere datasamlings teknikker eller analysetilgange, som vil give forskellige perspektiver med henblik på at finde fælles temaer samt forskelle i dataene. Bente Halkier nævner også begrebet triangulering, som en form for check af de forskellige datas pålidelighed og en måde at højne undersøgelsens validitet på (Halkier, 2008 s. 15). Gennemførelse af individuelle interviews var oprindeligt blevet diskuteret som et alternativ til fokusgrupperne. Interviews blev valgt fra dels af praktiske grunde (for lidt tid og for ressourcekrævende) og dels pga. ønsket om at opleve den forhandlingsproces, som fokusgrupper kunne give indblik i (se punkt 1). Interviews blev alligevel bibeholdt som en plan b - hvis fokusgrupper ikke kunne dannes. Da enkelte lærere ikke kunne deltage på de nævnte datoer - eller ikke ønskede at deltage i grupperne, blev der alligevel gennemført individuelle interviews. I alt 6 interviews - et med den eksterne PALS-vejleder og fem lærer-interviews - nogle på Skype, andre på skolen. Alle interviews blev optaget på video og/ eller som lydoptagelser.

Udover vores egne undersøgelser har vi kunnet støtte os til “PALS-rapporten” (Skovbo Rasmussen et al, 2012) og “Videncenternotat - pointer og anbefalinger” (Ryberg, 2011), der anvendes som en form for triangulering, da de beskæftiger sig med implementering.

4. Pilotundersøgelser. Disse beskrives som “ a small trial run of the main study....to make sure that the proposed method is viable before embarking on the real study” (Sharp et al 2007, s. 293). I praksis vil det betyde, at de praktiske forhold (mødelokalet, muligheden for at samle deltagerne) og de planlagte spørgsmål til fokusgrupperne og interviews blev afprøvet. De praktiske forhold var kendt og afprøvet i forvejen. Deltagerne var, med undtagelse af den eksterne vejleder, kolleger til den ene af gruppemedlemmerne. Det forhold gjorde det forholdsvis nemt både at finde deltagere og koordinere afviklingen af møderne med andre aktiviteter på skolen. Det måtte også formodes at skabe en forpligtende holdning til deltagelsen i undersøgelsen. Der var kun én, der ikke mødte op pga. forglemmelse - og som meldte sig som deltager i et interview i stedet for. Spørgsmålene blev ikke afprøvet, men blev gennemdiskuteret i forhold til de oplysninger, vi havde brug for. Da begge gruppemedlemmer var til stede ved fokusgruppens møde og til 4 ud af 6 interviews, mente vi derved at kunne afklare og udrede de mulige forvirringer, som kunne opstå.

Empiriske grundlag

Vores empiriske grundlag er hentet fra fokusgruppeinterviews og kvalitative interviews. I de følgende afsnit gør vi rede for planlægning, gennemførelse og behandling af dataen. Interviewet med den eksterne vejleder var det første i dataindsamlingen. En uge senere blev fokusgrupperne afholdt, og i de efterfølgende 3 uger interviewede vi yderligere 5 medarbejdere. For anonymitetens skyld har vi valgt ikke at anvende deltagernes navne.

Planlægning af fokusgrupper

I planlægningen af fokusgrupper er der flere ting at tage stilling til. Fx. strukturen af fokusgrupperne, gruppestørrelse, sammensætning af deltagerne og moderering (vores roller i fokusgruppen). Bente Halkier (2008) beskriver 3 modeller for strukturering af fokusgrupperne, en løs model med meget åbne spørgsmål, en stram model med specifikke spørgsmål og tragtmodellen, som er en kombination af de to første modeller. Vi ønskede en mødeform, der gav deltagerne frihed til at kunne udveksle

meninger, men samtidig gav brugbare data i forhold til undersøgelsens formål - en foranalyse, der skal klargøre medarbejdernes behov. Da vi også havde interesse for meningsforhandling og interaktion mellem deltagerne, blev den stramme model, hvor taletid og emne blev styret af en moderator, udelukket. Mødet blev berammet af os som forskere, men samtalen skulle primært foregå mellem deltagerne om de emner, som havde relevans for undersøgelsen. På denne baggrund valgte vi at bruge tragtmodellen, ” hvor man starter åbent og slutter mere struktureret” (Halkier 2008, s.40). Dette afspejles i spørgsmålene, som begynder med “Hvad optager jer mest?” og ender med “Hvad skal der være med for at kunne udføre PALS i praksis?”

Vores hermeneutiske tilgang til undersøgelsen gør, at vi er bevidste om vores egen forforståelse og dens rolle i både det, som vi iagttager og i vores fortolkning af iagttagelserne. I vores undersøgelse har vi adgang til insider viden, da en af forskerne (CA) også er medarbejder på skolen og deltager i implementeringsprocessen. SE er ukendt for medarbejderne, men kender til miljøet (er uddannet lærer). (CA) skulle fungere som observatør og opsamlere i fokusgrupperne. - (SE) som moderatoren, som skulle sørge for fremdrift i diskussionen. Kombinationen af en kendt og en ukendt gør det muligt at spørge om det, der ellers kunne opfattes som en selvfølgelighed. Det gør også, at de personlige relationer mellem observatøren og de andre deltagere ikke blev styrende for diskussionen.

Den første orientering og indbydelse til at deltage i fokusgrupperne fandt sted på et pædagogisk rådsmøde, hvor lærerne og pædagogerne var samlet. (Da der kun var lærere og pædagoger til mødet,

Som nævnt på pædagogisk rådsmøde, skal jeg samle empiri i forbindelse med at skrive speciale. Specialet har fokus på den PALS-læringsproces, som vi har været i gang med i år med henblik på at udvikle et ikt-produkt, der både understøtter processen og praksis. I stedet for at lave enkelte interviews, vil vi gerne lave fokusgrupper, hvor det er diskussionen mellem deltagerne og de meninger og behov, som I giver udtryk for, som vi ser nærmere på. Det bliver derfor en form for behovsanalyse.

Vi håber, at der bliver tilmeldinger nok til at kunne danne 2 grupper med 6-9 deltagere, på kryds og tværs af de sædvanlige team. Diskussionen forventes at vare 1,5 timer og bliver optaget som dokumentation for specialet.

Vi har fuld forståelse for, at det er jeres egen tid, vi trækker på, men vi håber alligevel, at det vil kunne gennemføres. Der er tale om 2 mulige datoer: mandag den 26. og tirsdag den 27. marts kl.14.00. I bedes tilmelde jer pr. mail og angive de datoer, hvor I kan være med.

Hilsen
Christina

Figur 8: Invitation til fokusgruppertilmelding på skolens opslagstavle i intranettet

blev andre medarbejdere på skolen kontaktet ved personlig henvendelse). Der blev efterfølgende fulgt op på skolens elektroniske opslagstavle med nedenstående skrivelse:

Datoerne blev fundet ved at granske skolens kalender for mødefri dage, som viste sig at være meget svære at finde. Da det ene gruppemedlem er bosiddende på Færøerne, og skulle rejse til Danmark for at deltage, skulle fokusgrupperne helst afholdes på to sammenhængende dage, og det var en yderligere begrænsning i valget af dage. Da deltagerne kun kunne vælge mellem to datoer, har muligheden for at blande grupperne reelt været begrænset af, på hvilke dage lærerne tilmeldte sig. Ingen af lærerne kunne være til stede på begge dage. Tovholderne holdt møde på en af de fastlagte datoer, og af den grund var ingen af tovholderne repræsenteret i fokusgrupperne. Møderne blev afholdt kl. 14 - lige efter skoletid.

Ledelsen var ikke inviteret at deltage i fokusgrupperne (se under etiske overvejelser). Ud af 27 mulige har 10 medarbejdere deltaget i fokusgrupperne, og 5 har deltaget i individuelle interviews. Ingen af de 4 tovholdere har valgt at deltage (muligvis fordi der skulle afholdes PALS-tovholder møde på en af de udvalgte dage.)

Selv om vi ikke havde mulighed for at sammensætte vores fokusgrupper, viste fordelingen af tilmeldinger sig på de 2 mulige dage at være en heterogen blanding. 3 ud af 4 teams (overbygningsteamet var ikke repræsenteret) samt pædagogiske og ikke-pædagogiske ansatte var med. Der var dog ikke lige fordeling på begge dage. I fokusgruppe 1 var der 2 lærere og 2 servicemedarbejdere. I fokusgruppe 2 var der 4 lærere og 2 servicemedarbejdere.

Følgende tabeller viser fordelingen af deltagerne i de 2 fokusgrupper

Fokusgruppe 1:	Indskoling	Mellemtrin	Overbygning	Specialklasser	Antal år på skolen
Lærer	1	1			5
*Lærer (bibliotekar)					10
*Servicemedarbejder					5
*Servicemedarbejder					5

Figur 9: Tabellen viser medarbejderne i fokusgruppe 1 fokusgruppen fordelt team og antal på skolen

(*Bibliotekaren og servicemedarbejdere har berøringsflade med alle elever)

Fokusgruppe 2:	Indskoling	Mellemtrin	Overbygning	Specialklasser	Antal år på skolen
Lærer				1	25
Lærer			1	1	14
Lærer	1		1		25
Pædagog	1				7
*Servicemedarbejder					20
*Servicemedarbejder					30

Figur 10: Tabellen viser medarbejderne i fokusgruppe 2 fordelt team og antal på skolen

(*Bibliotekaren og servicemedarbejdere har berøringsflade med alle elever)

Under planlægningen af fokusgrupperne besluttede vi, at vi ville bruge Halkiers model med startspørgsmål og øvelse (Halkier 2008, s. 42). Vi havde i vores fokusgruppe kun én øvelse, som vi kalder en *opvarmningsøvelse*. Med denne øvelse ønskede vi at sikre os, at alle kom til orde og derved deltog og fortalte om deres oplevelser. Åbningsspørgsmål om PALS-processen lagde op til, at medarbejderne selv skulle reflektere over deres oplevelser og være med til at danne de kategorier, vi senere kunne støtte os til i vores analysearbejde.

Start-spørgsmål: Hvad optager dig mest ved PALS?

Øvelse (*opvarmningsøvelse*): Deltagerne skulle på et stykke karton skrive det ord, som var mest sigende for dem om ovenstående spørgsmål. Vi opfordrede dem til at skrive med store bogstaver, så de andre kunne se det, mens de selv fik lov til at uddybe det. De valgte ord kan ses på billede 1 (side 38).

Figur 11: Start-spørgsmål og øvelse i fokusgrupperne

Gennemførelse af fokusgrupper

Moderator (SE) sørgede for at byde deltagerne velkommen og forklare mødets formål (som en behovsanalyse for udvikling af et ikt-produkt i forbindelse med PALS-implementering). Fortrolighed og anonymitet blev understreget og de etiske kontrakter uddelt, underskrevet og afleveret. Moderator fortalte lidt om sig selv og sin baggrund og moderators rolle på mødet. Observatørens (CA) rolle blev forklaret, og derefter var der yderligere oplysninger om mødets indhold og forløb. Det blev også gjort

klart, at mødet ville blive optaget, både som lyd og billede, og at optagelserne skulle bruges til senere analysearbejde. Deltagerne blev budt på lidt forplejning i form af kaffe/te og sandwich i starten af mødet, og alle fik mulighed for at introducere sig med navn og stilling på X-skolen. I nedenstående boks ses, hvordan fokusgrupperne blev indledt.

Hvad sker der i dag?

Vi vil lige kort forklare, hvad der kommer til at foregå her i dag.

Dette er en fokusgruppe og ikke et interview. Vi har 4-5 spørgsmål, som har at gøre med jeres oplevelser, overvejelser, erfaringer og tanker om PALS og den læreproces, som I er i gang med. Spørgsmålene er et oplæg til diskussion og meningsudveksling. Spørgsmålene og jeres diskussion bruges til at finde frem til jeres behov i forhold til det at indføre PALS på skolen.

Tanken er, at I selv kører diskussionen, hjælper hinanden med at holde jer på sporet og med at få alle med. Der er ingen rigtige eller forkerte svar. Alle bidrag er lige vigtige.

Figur 12: Vejledende indledning til moderatorens orientering

Derefter blev fokusgruppen igangsat med de første spørgsmål.

Bemærkninger

En enkelt medarbejder, der var tilmeldt mandagsgruppen, udeblev fra mødet, men tilbød at blive interviewet i stedet for. Alle deltagere havde arbejdet sammen i mindst 5 år, og vi oplevede megen social interaktion begge dage (Bilag 11 og Bilag 12). Servicelederens og servicemedarbejderne havde oprindeligt valgt samme mødedag, men efter henvendelsen fra forskerne, blev enige om at møde på forskellige dage. Det for at undgå mulige dominans-relationer mellem deltagerne (Halkier 2007). Medarbejdere, der plejede at være stille til PALS-møderne var aktivt deltagende. Især var én af deltagerne, som havde fortalt, at hun ikke gad at snakke pædagogik og (efter eget udsagn) ikke sagde noget på PALS-møder, aktiv i diskussionerne.

Planlægning af interviews

"Når vi interviewer mennesker, gør vi det typisk for at få adgang til at høre om deres oplevelser af forskellige fænomener i deres livsverden" (Brinkman & Tanggard 2012, s.17). Ligesom i planlægning af fokusgrupperne var vi bevidste om vores roller i forhold til informanten. Interviewet skulle ikke være et forhør, men en samtale, hvor informantens oplevelser af PALS- læreprocessen var i fokus.

Interviewene er semistrukturerede med både lukkede og åbne spørgsmål. Spørgsmålene er næsten identiske med de spørgsmål, der stilles i fokusgrupperne.

Interviewspørgsmål	Fokusgruppespørgsmål
1. Beskriv det, der har gjort største indtryk på dig i PALS-forløbet? (opvarmning)	1. (Beskrivende) Hvad optager dig mest ved PALS? (opvarmningsøvelse - skriv 1 ord på et stykke papir). Fortæl om dit ord.
2. Hvad oplever du som den største udfordring til din nuværende praksis i PALS? (indsparing til tanker om praksis)	2. (Evaluerende) Hvad mener du, er den største udfordring til din nuværende praksis i PALS?
3. Hvilke overvejelser har du gjort i forhold til din egen praksis som en konsekvens af PALS-forløbet? (Praksis i fokus)	3. (Beskrivende) Hvilke overvejelser har du gjort dig i forhold til teamets/skolens praksis i fase 2? (spørg ind til den fælles praksis)
4. Hvilke overvejelser har du gjort i forhold til teamets/skolens praksis i fase 2? (spørg ind til fælles praksis)	4. (Evaluerende) Diskuterér og prioriterér. Hvad skal være med i læreprocessen for at kunne udføre PALS i praksis? (Tænk tiltag, værktøjer og viden)
5. Hvad kan gøres i implementeringsfasen, som vil gøre det nemmere at bruge PALS i fase 2, hvor der skal handles? (åbne for konkrete forslag i forhold til medarbejdernes behov)	

Figur 13: Spørgsmål brugt under interview og fokusgrupper

Vi har interviewet 5 lærere fra skolen og den eksterne PALS-vejleder. To af interviewene blev afholdt ved hjælp af Skype, hvor interviewerne, CA og SE, sad i hver sin location. De andre interviews blev afholdt på skolen, hvor CA var interviewer. Interviewet med den eksterne vejleder blev også afholdt på skolen med CA som interviewer, mens SE fulgte med via Skype.

Der blev afsat en time til hvert interview.

Gennemførelse af interview

Under gennemførelsen af de individuelle interview, er vi som forskere bevidste om, at interviewet ikke er en samtale mellem to ligestillede parter, da forskeren kontrollerer situationen, og vores hensigt med interviewet har til formål at "indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener" (Kvale et al., 2009, s. 19). Vi valgte at give deltagerne tid og plads til at italesætte deres oplevelser ved hjælp af kropssprog og mundlige bekræftelser ("mmm", "ja" o.l.) og at understøtte fremgangen ved at spørge til, opsamle og referere ligesom i fokusgrupperne.

Interviews:	Indskoling	Mellemtrin	Overbygning	Specialklasser	Antal år på skolen
Lærer L		1			12
Lærer T		1	1		6
Lærer M		1			6
Lærer K	1	1		1	25
Lærer AM	1	1			7
Ekstern PALS-vejleder (V)					

Figur 14: Tabellen viser fordeling af medarbejderne i forhold til team og antal på skolen

Bemærkninger

De individuelle interviews blev gennemført forskelligt af praktiske grunde (geografisk afstand, koordinering af tid). Nogle blev gennemført via Skype, hvor vi begge to (CA og SE) var med, mens andre blev gennemført af CA alene. Der er forskel på længden af interviewene. Nogle var mere kortfattede end andre, på trods af at den interviewede også fik tid til at udfolde sig og holde tænkepauser. Interviewene varede fra 30 til 65 minutter.

Analysemetodisk diskussion

Vores analytiske arbejde er inspireret af "Grounded Theory". Formålet med "Grounded Theory" er med udgangspunkt i datasamlingen at kunne danne en teori, der forklarer og forudser fænomener. "Grounded Theory" er en iterativ proces, hvor dataene bliver bearbejdet i flere omgange, og teorien udvikles og tilpasses, indtil dataen bliver udtømt for mening. Vi har kun haft et møde med fokusgrupperne og de interviewede, og den iterative proces, der understøtter udviklingen af en overordnet teori, er ikke blevet foretaget. Til gengæld har vi data, som tydeligt peger på det, der optager medarbejderne i læreprocessen.

Som anbefalet i "Grounded Theory" har vi samlet data (udtalelser) fra deltagerne i fokusgrupperne og interviews, og vi har derefter transskriberet alle optagelserne. Fokusgrupperne varede halvanden time og de individuelle interviews varede lige fra 30 min til en time. I den første gennemlæsning af materialet kiggede vi efter gennemgående temaer og meningsfulde kategorier. På forhånd havde vi snakket om nogle kategorier, men de første kategorier blev egentlig dannet under

transskriberingsprocessen, da temaer og mønstre efterhånden trådte frem. De forskellige kategorier fik hver sin farvekode, som vi så brugte i gennemlæsningen af materialet.

Vi var opmærksomme på mønstre, temaer og anomalier, der pegede hen mod de behov, som ikt skulle kunne understøtte. Peter Dahler-Larsen (2010) udtrykker det, "Kig ordentligt efter" (s. 13) som vigtigt i den kvalitative undersøgelse. Engeström har en anden indgangsvinkel. Han skriver "In theoretical research, just like in all empirical research, the selection of data is crucial for the credibility of the outcome" (Engeström 1987). Begge indgangsvinkler understreger vigtigheden af at kunne finde de data, som har betydning for undersøgelsesformål blandt den store mængde data, som bliver indsamlet.

Kategorierne

I det følgende vil vi redegøre for den arbejdsproces, der har ført os frem til de endelige kategorier.

Efter den åbne kodning blev kategorierne samlet i en fælles tabel (én tabel til fokusgrupperne og én tabel til interviewene) og sorteret vha. farvekodning. Vi har i behandlingen af dataen arbejdet i Google Docs, så vi har kunnet samarbejde omkring kodning og kategorisering hele tiden. I denne sammenhæng har vi trukket på insiderens (CA) viden om de relationer og de historier, der ligger bag udtalelserne for at forklare eller uddybe udtalelserne. F.eks. klager K over 6. klasses adfærd ved frugtboden. T forsvarer deres opførsel og pointerer klassens faglige dygtighed. Både K og T bruger en del tid på at diskutere rimeligheden i hinandens fortolkninger. CA kunne senere forklare, at K var blevet udsat for chikane af drengene fra 6. klasse. T har haft mange timer i 6. kl. i de sidste 3 år og har et andet professionelt forhold til klassen som lærer, end K har haft som servicemedarbejder.

Barriere/bekymringe	når nu man sidder som lærer i en gruppe, hvor der også er pædagoger så har vi hver vores indfaldsvinkel om at bruge pæls på. Og der tænker jeg tit, at de ting som jeg vil gerne vide noget mere om og skulle hjælpe mig i	Og så i processen, så har jeg observeret at der har været stor forskel på om folk egentlig var helhjertede i det her projekt. Så det har også gjort stort indtryk på mig. Jeg oplever at	Det var en meget uheldig start, da det virkede helt vildt at jeg skulle have 40 møder i løbet af det her år og skulle være i et pæls team. Det vil jeg gerne have været spurg om det i forvejen. Om jeg gerne vil være i det team	14.04 Det tror - det tror jeg egentlig at jeg kan fordi der bliver spillet nogle bolder i luften som egentlig gør at det skal være lidt grænseoverskridende at gå ind i den for mange af os. For	Og det kan jeg godt synes nogen gange at PALS, det virker lidt for amerikansk ehhh, jeg synes ehm, det har taget utrolig lang tid, ehh de her, vi er stadig ikke nået frem til noget endnu, altså noget vi har aftalt	Der vil være modstand. Det lærer man at tackle. Det er det først man tager op. Det kan være voldsomt modstand. Hvis vedvarende kan det være en ledelses problem ... Måder (at tackle det) kan man lære
---------------------	--	--	---	---	--	--

Figur 15: Screenshot fra kategorisering af de interviewedes udtalelser



Figur 16: Screenshot fra kategorisering af fokusgruppernes udtalelser

Under den sidste sorteringsproces, den fokuserede kodning, opdagede vi, at nogle af kategorierne overlappede, og andre var for brede. Kategorien “praksis” blev præciseret til “nuværende praksis” og “handling” blev til “udførelse (den kommende PALS-praksis)”. Udtalelser om processen blev delt i to for at skelne mellem direkte forslag til ændringer i processen og overordnede kommentarer om, hvordan forløbet blev tilrettelagt. Modstand blev til bekymringer og senere slettet, da der blev udtrykt bekymringer om alle kategorierne.

Vores erfaringer med at kode og kategorisere bekræfter Peter Dahler-Larsens udsagn om, at kategorierne udvikler sig:

som en funktion af selve undersøgelsesarbejdet. Det kan være store kategorier, som f.eks. hvori et bestemt socialt problem egentlig består, eller det kan være små kategorier, som hvilke svar nogle personer kan finde på at give på et bestemt, detaljeret spørgsmål (Dahler-Larsen, 2010, s. 29)

Oprindelige kategorier	Endelige kategorier
Videndeling	Videndeling (viden om, hvad de andre gør?)
Praksis	Nuværende praksis (hvad gør jeg nu?)
Modstand/Barriere	Barriere/bekymringer
Handling	Udførelse (i mødet med eleverne)
Fællesskabet	Fællesskabet
Enighed/fælles fodslag/samarbejde	Enighed/fælles fodslag/samarbejde
Diskussion/samtale/dialog	Diskussion/samtale/dialog
	Forslag
	Proces/tilrettelæggelse

Figur 17: Tabellen viser hvorledes vore kategorier har forandret sig fra tidligt i processen til de endelige kategorier



Billede 1: Opvarmingsøvelse i fokusgrupperne

Kategoriene afspejler kun indirekte de ord, som medarbejderne skrev ned i opvarmingsøvelsen i fokusgrupperne. Ordene, deltagerne har valgt, står med skråskrift. Nedenstående er et udpluk af informanternes forklaringer på deres valgte ord.

L: "Omgangstone ... Måden vi kommer til hinanden på... respekt for hinanden, respekten for hvem man er, gør og siger, og respekten for omgivelserne, de døde ting omkring os... Jeg synes, det har haft en rigtig god debat omkring det, og jeg synes også, det har løftet på stedet, at man kommer på en anden måde til hinanden."

KO: "Regelkoordinering... vi ikke siger forskellige ting... nogenlunde har samme indgangsvinkel."

C: "Effektivitet... Det er jo det dér med regler, der ligger i PALS, at de bliver effektueret... Jeg synes, der er for meget spildtid... Jeg går mere ind for handlen."

T: "Paradigmeskift... jeg synes stadigvæk, det er stort skift på forholdsvis kort tid, vi skal til at begynde at tænke på den her måde - nemlig tænke i at forstærke positivt, og prøve og lade være og skælde ud og straffe og ekskludere... Det er meget behavioristisk."

H: "Hammel... trække på samme hammel... Det er at nå til enighed."

D: "Fælles fodslag... det kan være den største hurdle overhovedet, fordi vi er så forskellige... svært at få den samme mening."

L: "Samarbejde... Køre den samme vej... vænne os til at vi skal køre den samme linje alle sammen, så kan det ikke hjælpe, at vi kører videre efter den samme gamle, at vi har gjort indtil nu. Det skulle forandre sig allerede nu."

I: "Samarbejde... vi gør det samme, fordi jeg oplever også, især gangene, dér oplever I hvert fald jeg, at vi ikke gør det samme på et nuværende tidspunkt...vi har forskellige tilgange til det, der foregår."

P: “Enighed... Altså det engagement man lægger i det og ting og sager, og så ligger det efter skoletiden – jeg synes, det er svært. Jeg har haft utrolig mange forsømmelser – jeg har andre møder på samme tidspunkt... Jeg kan godt være enig, men der ligger også noget fundamentalt i en selv, ens personlighed, der gør, at det er utrolig svært at arbejde med.”

Di: “Fællesskabet... både som begreb og som følelse... jeg har alligevel været her længe nok til at kunne se den ændring, der har været på skolen og også kunnet fornemme den dér mmmm behov for, at der skulle ske noget nyt, og der skabes noget nyt. Men jeg ved ikke, som Hanna siger, hvor fælles vi er om det, hvis det er den generelle fornemmelse, at alle bare sidder og nikker og siger, så gør vi det, og så ingen gør det alligevel.”

Bemærkninger

Allerede under indsamlingen af dataene havde vi indtryk af en forskel på udtalelserne fra fokusgrupperne og fra de interviewede enkeltpersoner, som blev bekræftet under transskriberingsprocessen. Vores overordnede indtryk var, at der i fokusgrupperne blev sagt mere om flere ting, på trods af at samtalen foregik mellem flere deltagere, og de enkelte deltagere derfor havde mindre tid til rådighed. Et enkelt regnestykke viser, at den totale taletid i fokusgrupperne på 75 min. fordelt mellem 4 og 6 deltagere giver ca. 18 og 12 minutter pr. person. Interviewene varede mellem 30 og 65 minutter. Alligevel viser det sig, at de interviewede udtrykte sig om færre ting og blev ved med at diskutere samme emner; nogle gange dog anskuet fra forskellige indgangsvinkler. Det blev derfor nemmere at finde frem til det, som de interviewede var mest optaget af. I fokusgrupperne blev deltagerne draget med i emner, som andre bragte på banen.

Analyse af interviews

I vores analyse af interviewene har vi fokus på indholdet. Kategorierne bliver kort beskrevet vha. citater fra interviews. Derefter inddrager vi Engeströms aktivitetssystem for at kortlægge de spændingsfelter, som de enkelte deltageres udtalelser påpeger. Kategorierne fra samtalerne bliver også placeret i et aktivitetssystem for at kunne se nærmere på de overordnede spændingsfelter i implementeringsprocessen.

I interviews havde de enkelte lærere typisk fokus på få emner, som de talte om i dybden. Fx var lærer A mest optaget af videndeling, lærer B mest optaget af faggruppernes forskellige indgangsvinkler og behovet for at vide noget mere om baggrunden for PALS.

Det indledende spørgsmål, "Beskriv det, der har gjort største indtryk på dig i PALS-forløbet?" skulle fungere som opvarmning og samtidig vise, hvad der fyldte mest for vedkommende. Det gav følgende svar:

"..Det at høre, hvad andre tænker..."

"...Det er nok vores forskellighed..."

"...Det, der gør indtryk på mig, er at vi pludselig snakker om det og får vendt det indgangsvinkel med det positive og anerkendende..."

"... det er det her belønningssystem..."

"...Det første indtryk, da vi lige startede efter sommerferien var, at det var overvældende med møder, der kom ind i min kalender... men det gør også indtryk på mig, at det er så programstyret... det kører efter en bog - et system kan man sige... så jeg har meget brug for at diskutere tingene..."

Om bekymringer og forslag

Bekymringer og forslag har speciel interesse i forhold til vores undersøgelse, da de er tydelige indikationer på det, som ikt kunne være med til at afhjælpe. Disse to kategorier fungerede i flæng - deltagerne havde tit konkrete forslag, som modsvarede deres bekymringer.

Kategorien "Bekymringer" er en fortolkning af informanternes udtalelser. Vi spørger dem ikke direkte om bekymringer i forbindelse med processen eller PALS, og de bruger ikke selv ordet bekymringer. Det er en fortolkning, - noget som vi kan læse imellem linjerne. Dette er ikke en kategori, som vi havde planlagt inden interviewene. Den er dukket op og er blevet mere tydelig for os under transskriberings- og analysearbejdet. Bekymringer blev udtrykt om alle aspekter af processen, men for de enkelte lærere var der nogle bekymringer, der fyldte mere end andre.

Forslag kom typisk som respons til vores opfordring ved slutningen af interviewet.

Et udpluk af udtalelser under begge kategorier vises i følgende tabel. Citaterne er komprimerede:

Bekymringer	Forslag
<p>Arbejdsdeling (enighed og fællesfodslag) 35.58: K: "... at få fælles fodslag det er jo ikke noget, som man bare gør altså. Man kan godt aftale noget, men det med at få det ført ud i praksis - det er jo svært."</p>	
<p>Regler (tilrettelæggelse) 31.42: T "... jeg synes, det gik for stærkt, at det ikke var grundigt nok gennemarbejdet..."</p> <p>01.50: M: "...Ehm, jeg synes ehm, det har taget utrolig lang tid..."</p> <p>15.20: L: "... der er helt klart 2 forskellige altså A og B hold ... (se yderligere i transskription 10.00 og ca. 14.00)</p> <p>06.37: A M: "... det er en barriere, at vi sidder med to forskellige uddannelser."</p>	<p>ca. 20.00: M: "... forskellige cases, enten via rollespil eller via eksempler, små videoeksempler, eller sådan noget. ..."</p> <p>18:50: AM: "... både lærer og pædagogen havde oplægget sammen..." (se også 31.35: AM)</p>
<p>Mål (udførelse) 19.28: L "... men jeg synes ikke, at det slår til ...Hvordan håndterer PALS nogle elever med store vanskeligheder og er udadreagerende."</p>	
	<p>Videndeling 51.12: K: "... at der kom nogle en udefra ..."</p> <p>ca. 13.00: L: "...Vi skal have lov til at ytre de meninger, vi har om det undervejs..."</p> <p>23.30: T: "...Man kunne sætte lærere til at lave videoerne, og lærerne var rollepersonerne. ...Jeg kunne godt have tænkt mig, at man havde fået en lille bog om PALS."</p>

Figur 18: Tabellen viser et udpluk af udtalelser om bekymringer og forslag

Videndeling (viden om, hvad gør de andre?)

Kategorien videndeling dækker udtalelser, der efterlyser viden om PALS som koncept og udtalelser, der efterlyser overblik, og hvad der sker i de andre grupper. Videndeling omtales på forskellige måde:

- Som noget, der mangler,
fx. **mod slutningen siger L:** "...Vi ved kun, hvad vi sidder kun og mosler med... men

hvor langt er de fx med indskoling, fordi det kunne nemt være, at de var et skridt videre og har nået at aftale nogle fælles ting, og hvordan fungerer det. Det kunne være dejligt at høre, for vi ved ingenting.”

- som en løsning til de bekymringer og de forbehold, der bliver udtrykt
AM 18.40: “... jeg har bare brug for noget mere baggrundsviden. Jeg vil ikke være ked af at få en sådan mursten at læse for at få noget mere viden omkring.”
- som en glæde over at få indblik i andres praksis og at drøfte pædagogik
T 1.00 “... Jamen, det er, at jeg synes, det har været spændende og høre, hvad andre kollegers praksis er i forhold til alle de spørgsmål, vi har haft og skulle behandle...”

I det ene interview forekommer ordet viden (viden, videndeling) 49 gange i forhold til kun én gang i et andet interview.

Nuværende praksis (hvad gør jeg nu?)

I 3 ud af 4 spørgsmål bliver der spurgt direkte til medarbejdernes praksis. Om deres nuværende praksis i forhold til PALS bliver der sagt bl.a.

- 39.51: K: “... jeg kan også høre, at de diskussioner, der fortsætter på lærerværelset, for jeg kan høre dem sige: “Nu har jeg gjort sådan og sådan, og det har vist sig, at det tager den elev så godt imod, eller det gik godt det første uge, og nu går det tilbage igen, hvor man ligesom følger det lidt op.” (flere eksempler findes i følgende transskriptioner.) L: 25.50, M: 1.00, AM: 08.25, T: 4.00)

Udførelse (mødet med eleverne i fase 2)

I nogle af interviewene kom de ind på, hvorvidt de var parate til at anvende PALS i mødet med eleverne i fase 2.

- 08.08: AM: “... jeg mangler nogle af de der redskaber”
- 18.15: L: “... jeg kan godt prøve at formulere det positivt, men der skal helt klart mere... der skal andet til...”
- 28.36: K: “... Fordi selvom det kunne være skrevet ned, og man kunne være enig om nogle ting, så tror jeg at praksis vil være forskellig.”

Fællesskabet

Denne kategori fylder ikke så meget i de individuelle interviews. Deltagerne nævner, at de oplever et noget styrket fællesskab med implementeringen af PALS, idet der er tid til at drøfte pædagogik, som der ellers ikke er tid til.

- **08.19:K:** *“... vi oplever også, at kollegaerne kommer tættere på hinanden...”*
- **ca. 2.00: M:** *“... jeg har i hvert fald fundet ud af, det er ikke bare mig der går med de her tanker og frustrationer. Mange kollegaer der også tumler med de problemer, der nu er. ...”*

Enighed/fælles fodslag/samarbejde

Her var deltagerne enige om udfordringen i, at være enige på trods af deres forskelle.

- **27.12: K:** *“Ja, den største udfordring er, hvis det er, at sådan en skole, som vi er, hvor vi er så forskellige, skal nå til enighed.”*
- **22.13: L:** *“... Når vi diskuterer til vores PALS-møder har jeg også indtryk af, at vi langt hen af vejen ligner hinanden, men selvfølgelig er vi også forskellige, men at vi også ligner hinanden i den måde, vi prøver at takle problemerne på ...”*
- **10.10: M:** *“... ja, det synes jeg, eh... på et eller andet plan, så synes jeg, vi er nået til en vis form for enighed, altså, eh (grines)”*
- **01.00: AM:** *“... jeg tænker, at vi har - vi sidder virkelig os 4-5 stykker i indskolingsteam med vidt forskellige opfattelse af, hvad det positive er..”*

Diskussion/samtalen/dialog

Medarbejderne er positive over for muligheden for at diskutere med andre og ser det som et vigtigt element for at kunne komme videre i processen. Samtidig blev der givet udtryk for mere handling og mindre snak.

- **08.20: K:** *“... jeg er i den gruppe, der hedder specialundervisning, og vi er slået sammen i den gruppe, der hedder OK ...det har givet nogle fantastiske synsvinkler og diskussioner”*
- **ca. 12.00 L:** *“...Man skal have lov at skulle have meninger for og imod ...”*
- **ca. 10.50 T:** *“... vi har fået koblet en anden gruppe på ... vi hører nogle erfaringer fra nogle nye...”*

- **ca. 04.00 M:** eh, jeg synes, ehm, det har taget utrolig lang tid... men jeg kan godt synes, at, ehm, 7 mdr. med snak det kan være lang tid. Jeg mangler lige som noget handling.”

Proces/tilrettelæggelse

Mange elementer i processen opfattes som problematiske. Strukturen, antallet af møder, mødefrekvens og vægtning af diskussion frem for handling blev nævnt.

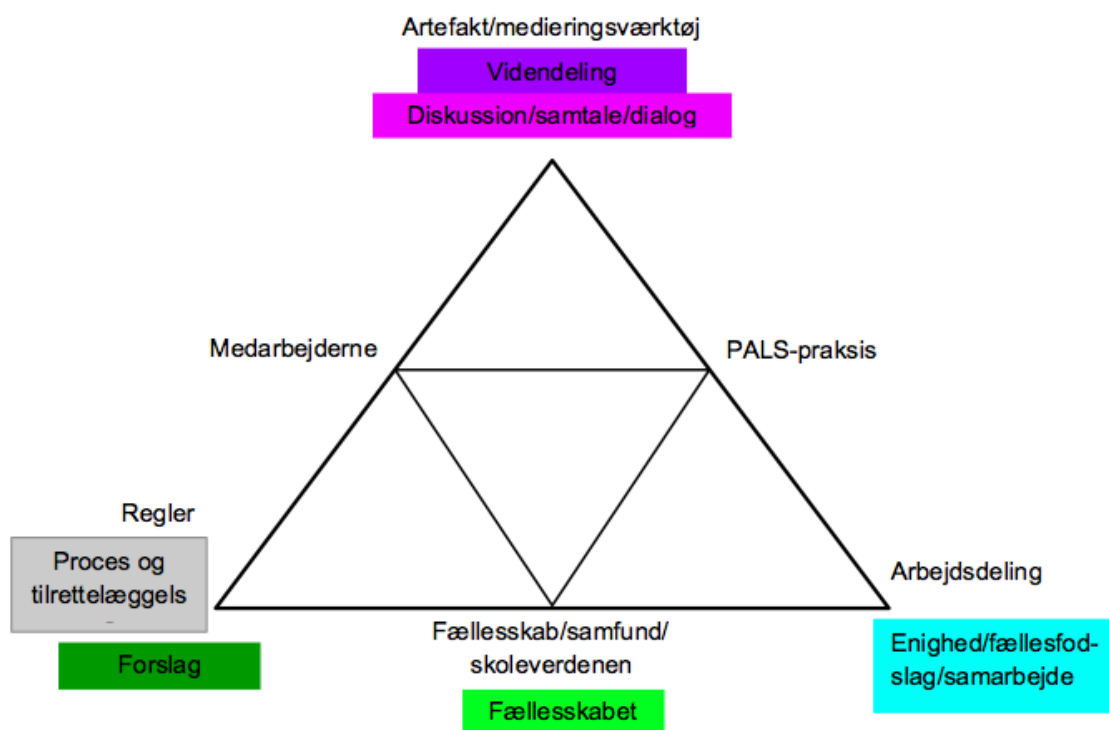
- **1:00 L:** “...Det første indtryk, da vi lige startede efter sommerferien, var at det var overvældende med møder, der kom ind i min kalender...”
- **24.50: M:** “... hvis vi havde haft lidt en vekselvirkning, så havde vi snakket noget og diskuteret nogen ting, så gik vi ud og prøvede det i praksis, og så kom vi tilbage og diskuterede, hvordan det gik, så fik vi så måske, hvis vi så fik, så var der et nyt, en ny problematik der blev taget op, og så diskuterede vi det og lavede et praksisforløb med det.”
- **ca.30.00 T** “... men jeg synes, at PALS som det er tilrettelagt, så kører det meget efter en snor. Det er meget styret ...”

Interviews og aktivitetssystem

Begreberne i aktivitetssystemet fungerer som “overbegreber” i forhold til kategorierne fra interviews. Målet for aktiviteten er, at deltagerne i læreprocessen er i stand til at udføre PALS i praksis. Under medieringsværktøjer hører de udtalelser, der har med videndeling, diskussion og dialog at gøre. Udtalelser om selve processen fx. de didaktiske rammer for forløbet og konkrete forslag om forbedringer er medtaget. I nedenstående boks har vi lavet en nøgle til at forstå aktivitetssystemet i figur 9.

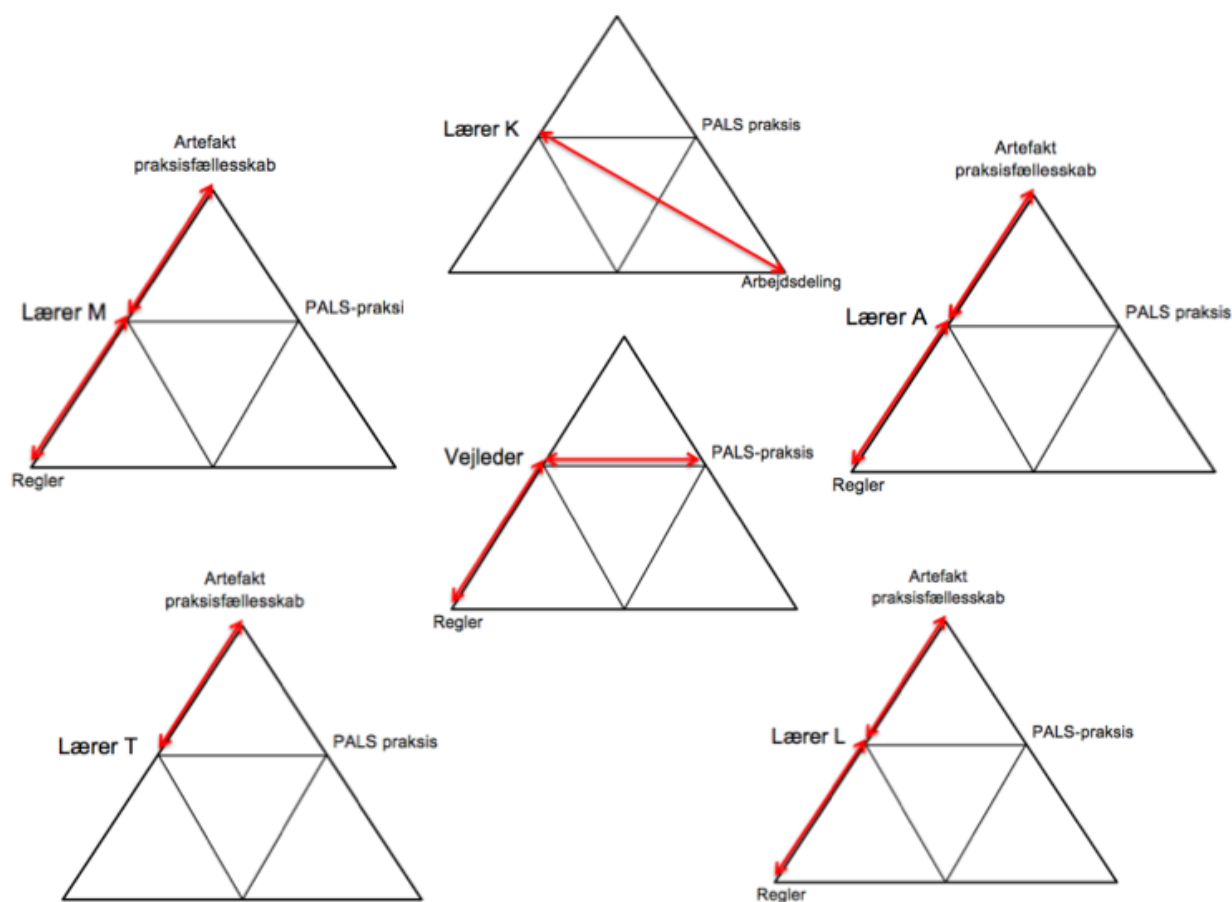
Artefakt/medieringsværktøjer: Videndeling/diskussion/samtale/dialog
 Fællesskab/samfund: Skolen, team
 Arbejdsdeling: Enighed/fælles fodslag/samarbejde
 Regler: Struktur/tilrettelæggelse/processen
 Objekt: PALS-oplæring/udførelse

Figur 19: Nøgle til aktivitetssystem i figur 8



Figur 20: Aktivitetssystemet med farvekodede kategorier

På den måde er det muligt at tegne og tydeliggøre spændingsfelter i de enkelte læreres aktivitetssystem. Aktivitetssystemet for den enkelte lærer er i høj grad et vurderings spørgsmål. Interviews blev gennemlæst og indholdet vægtet efter, hvad der fyldte mest i samtalen.



Figur 21: Aktivitetssystem med spændingsfelter for den enkelte lærer og vejlederen

Analyse af fokusgrupper

I analyse af fokusgrupper vælger vi at se på den sociale interaktion mellem deltagerne. Vi bruger interaktionsanalyse med inspiration i Halkier (2007) og Wibeck et al (2007). Formålet er, ligesom i interviews, at finde frem til behov. Fokusgrupperne giver dog muligheden for at se nærmere på meningsforhandlinger deltagerne imellem. Netop meningsforhandlinger spiller en central rolle i PALS-implemtering. Derfor finder vi det relevant at se nærmere på processen og samtidig inddrage Wengers begreb om praksisfællesskaber som forståelsesramme. (Halkier 2007, s. 89 og Wibeck et al 2007, s. 252)

Efter interaktionsanalysen viser vi eksempler på nedslag, som er interessante, fordi de viser forskellene på fokusgruppernes behandling af spørgsmålene.

Interaktionsanalyse

“Den specifikke tilgang til interaktion er at se samtaler og forhandlinger i fokusgrupper som udtryk for læreprocesser blandt deltagerne” (Halkier, 2007, s. 89)

I artiklen “Learning in Focus Groups” (Wibeck et al 2007) sammenlignes fokusgrupper med PBL (problembaserede læringsgrupper). Wibeck argumenterer for, at grupperne har fælleselementer, bl.a. diskussionens centrale rolle og moderators rolle. Om PBL-grupper skriver Wibeck, at:

identification of learning needs is a core issue: students learn to identify both their learning needs and prior knowledge...group discussions both stimulate and force participants to verbalize both their learning needs and prior knowledge (ibid. s.251).

Diskussionen i fokusgrupperne, “inevitably encompasses a tacit formulation of the individual participants’ learning needs and prior knowledge” (ibid. s. 252). Det har relevans for vores undersøgelse, hvor en kortlægning af medarbejdernes behov i forhold til læreprocessen er central.

En interaktionsanalyse af fokusgrupper er også interessant, fordi meningsforhandling har en kernerolle i PALS-implementering. Målet er udformning af en fælles praksis, der bygger på PALS-principper, og som gør, at medarbejderne kan vise tydelighed overfor eleverne. Det vil skabe større trivsel på skolen.

Udvalgte temaer i interaktionsanalyse

Halkier (2007) og Wibeck (2007) forslår følgende undersøgelsesspørgsmål, som bør overvejes i forbindelse med interaktionen i fokusgrupperne:

- I hvor høj grad tog gruppen emnerne til sig?
- Hvorfor, hvordan og hvornår blev emner startet?
- Hvilke udtryk udløste konflikt?
- Hvor var der modsigelser?
- Hvilke fælles erfaringer blev udtrykt?
- Hvilke alliancer blev dannet?
- Var der bestemte udtryk, som blev “tiet ihjel”?
- Var der bestemte udtryk, som dominerede?

- Hvordan løste gruppen uenigheder?
- Hvilke emner udløste konsensus?
- Hvis interesser blev repræsenteret i gruppen?
- Hvordan blev følelser håndteret?

Vi har valgt at fokusere på interaktioner, hvis meningsforhandlinger drejer omkring følgende temaer.

- enighed og konflikt
- forsoning
- konsensus
- afklaring

Uenighed, konflikt, forsoning

Følgende uddrag er taget fra den første fokusgruppe og forekommer tidligt i mødet. Samtalen foregår mellem 2 af deltagerne, en lærer og en af skolens ufaglærte, som har forskellige fortolkninger af elevernes adfærd. Udveksling opstår som respons på det første spørgsmål, om hvad det er, der optager deltagerne mest. K har skrevet ordet "effektivitet" og forklarer, at effektivitet (eller manglende effektivitet i implementeringsprocessen) har betydning, fordi det har samfundsmæssige konsekvenser. (Vi har valgt at skrive vores kommentarer direkte ind i samtalen fremhævet med blå.)

Temaerne uenighed, konflikt, forsoning er vist i en meningsudveksling, der foregår over ca. 5 minutter.

19:12

K: Jamen, jeg synes bare der er for meget spildtid, mens det er blevet kørt ind. Det jeg synes er lidt synd, det er altså nogle unge mennesker som bliver tabere ude i samfundet, de får ikke de rigtige remedier med ud i deres voksne liv.

T: Hvad tænker du på K? *(der bedes om afklaring)*

K: Helt specifikt? Ti: Ja.

K: Ja, 6. klasse. Mange af de unge mennesker, de kender ikke forskellen på ret og forkert.

T: Det kan godt være de opfører sig lidt bøvllet. *(T viser uenighed men udtrykker det som en alternativ fortolkning af 6. klasses adfærd)*

K: Ja, de kender ikke forskel på for sjov og hærværk, vel? ja, jeg synes der er voksensvigt. *(K synes at henvise til noget specifikt som hun har kendskab til, men samtidigt giver andre ansvar for, at det har udviklet sig sådan)*

T: Nej, det synes jeg ikke der er. Jeg tror du har set dig lidt sur på den klasse, de tosser omkring sig - de er i starten af puberteten og fagligt, der kører det rigtig godt for dem. Men altså, det er selvfølgelig træls, hvis de render og laver (utydeligt) i skolen.

(T udtrykker uenigheden direkte og forsøger at forklare både K's fortolkning af elevernes adfærd, og selve adfærden. Han slutter med at udtrykke enighed i den grad, at han kan)

K: Ikke kun på skolen. (K henviser igen til noget, som hun har viden om, men som hun ikke forklarer nærmere)

21:30 - 23.38 Utydelig snak om 6. kl. mellem K, L og T- uenighed om klassens adfærd.

T: Men PALS, der er mantraen "Catch a child and do something good" ik, det er det vi skal fokusere på. (T bruger et PALS-udtryk som en påmindelse om, hvordan man ifølge PALS, skal forstå og reagere overfor elevernes adfærd)

K: Ja, ja. (K's kropssprog og stemmeføring viser utålmodighed)

T: Og så gennem den vej, hvad skal man sige, forstærke den positive adfærd.

K: Ja, men du kan ikke ved at rose dem for at gøre noget rigtigt vende dem fra at gøre noget forkert. (K udtrykker direkte uenighed med en af de grundlæggende PALS-præmisses)

T: Hmm, lad os nu sige, at du lige får øje på en eller anden på biblioteket, der sætter stolen op. Hvis man roser dem for det, så er der i hvert fald en stor sandsynlighed for, at de gør det igen en anden gang. Hvis man bare lader som ingenting og ikke gør noget ved det, så kan det være, de ikke gider blive ved. (T. forklarer vha. et eksempel, hvordan princippet kan bruges i praksis.)

K: Nej, men fremmer jo hellere ingen ting, hvis man roser dem for at sætte en stol op, hvis de tager kammeraternes madpakke og træder på og de dér ting. (K er ikke overbevidst og argumenterer for det, som hun opfatter som en svaghed i PALS-tilgangen)

T: Det er rigtigt. Men én ting ad gangen, ik' os'? (T anerkender K's pointe men understreger, at der er tale om en proces over tid. Han indbyder til enighed med afslutningen.)

K: Jo (K er villig til at forsones)

T: Så må man starte med at rose dem for stolen, senere og så må man... De skal jo også lære de her regler ikke oss? Der er nogle sociale spilleregler, som ikke alle børn har med hjemmefra i dag, ikk oss? (T. bliver ved med at forklare med samtidigt, ved at bruge "ikke også?" søger han mod en form for enighed)

K: Det har du ret i. (K udtrykker enighed)

24.00

T har mange timer med 6. kl. og har fulgt klassen de sidste 3 år. K kender til klassen som servicemedarbejder og bor lokalt. Dagen efter mødet møder CA L og K på gangen og takker for deres deltagelse. K siger, at hun har tænkt over det, som T har sagt, og hun mener nok, at T har ret. L tilføjer, at K er blevet chikaneret af 6. klasses drenge derhjemme. K nikker bekræftende. Det er den "viden", som L har kendskab til, som K henviste til i fokusgruppen uden at ville dele det med gruppen.

Afklaring

Følgende uddrag er taget fra tirsdagens fokusgruppe. Gruppen er i gang med at diskutere spørgsmålet om det, der udfordrer dem mest. I dette korte tidsrum bidrog 5 ud af 6 deltagere. Uddraget er interessant, fordi der bliver spurgt ind til P's udtalelse to gange. Ifølge Wibeck "questions... may be used as analytical key to how the participants are trying to understand and conceptualize the issue"

(Wibeck et al 2007, s. 253). Pauserne i uddraget tyder på, at deltagerne bruger tid på at forholde sig det, der bliver sagt og hvad dens betydning.

28.15

P: For mig er det helt klart at følge nogle regler, som andre har bestemt. Det er svært for mig.

(Pause)

H: Er der mange som du ikke er enige med? (Der søges afklaring)

P: Nej. Men det, der er problematisk for mig, er, at det rører ved min personlighed som lærer – den måde som jeg er på.

H: Men er der noget med PALS der, der træder dig på? (Der bedes om uddybning, afklaring)

P. Nej.

H: Så det vil sige, som jeg kender dig så, - så skal det selvfølgelig være det. (H. forsøger at ræsonnere sig frem til en forståelse)

Do: Nej, men det er ikke bare det. Jeg tror, at der er andre steder også, hvor der er nogle lærere, der siger, det tager magten fra mig – det hører vi andre steder også – andre lærere, der siger – at det der klasserumsledelse og fællesledelse i teamet og sådan noget. (D. gør problematikken til noget som flere deler)

P: Det er noget man skal vænne sig til. Det er i hvert fald noget som jeg skal vænne mig til.

(Pause). (P. skifter fra passiv form til aktiv og gør problemet til noget personligt)

Do: Hvis nu man er vant til det. At lukke sin dør og have sine egne unger, og så er det bare det... jeg tror, at det faktisk kan være svært at skabe nogle regler med andre (begynder at flytte rundt med kortene), som også har deres eget. (Ved sin forklaring viser Do forståelse for problematikken)

Di: Det er de færreste, der har det (nemt). (Di - forstående)

L: Det er i hvert fald en øvelse for en pedel at skal køre en PALS-tone. Fordi det er nogle her-og- nu situationer, når der sker noget – man er ligesom nødt til at brøle for at få attention. (L drager egen praksis ind for at bekræfte, hvor svært PALS kan være)

Do: Det siger xxxxxx, det må man også godt en gang i mellem.

(griner)

34:00

Afklaring, konsensus

Følgende uddrag finder vi interessant, fordi en af deltagerne efterlyser en afklaring gennem meningsforhandling, som de andre vælger ikke at tage op. Efter flere forsøg vælger T at droppe emnet ved at udtrykke enighed. Det finder sted ved afslutningen af mødet. Deltagerne er blevet spurgt, hvorfor og hvordan PALS er kommet til skolen.

ca. 1:15

T: Nu får vi også bare at vide, at der er et politisk krav om, at de metoder vi bruger, at de skal være evidensbaseret, men der er ikke nogen på skolen, ikke en gang skolens leder, der egentlig sidder med en rapport med den her evidens noget sted. Ingen der (utydeligt) stiller kritiske spørgsmål til PALS sådan set.

L: Nej, egentlig ikke. Nej, men er det ikke...

T: Det lyder flot - evidensbaseret - men hvad betyder det? Jeg kunne da godt tænke mig, som matematiklærer, hvordan har man lavet de her undersøgelser. Hvor mange skoler, elever er der snakket med, hvor mange lærere altså ja evidens, og hvad går det ud på? Går det ud på den subjektive fornemmelse om at eleverne har forbedret sig, eller går det helt over i at kigge i karaktererne og resultater? (T spørger i flæng)

L: Det ved vi ikke...

T: Ja. Et eller andet sted begynder man at glæde sig til, at man så på resultatet.

K: Ja, men var det ikke det, de snakkede om allerførste gang. Han...

T: Der blev nævnt en skole i Norge...

(Deltagerne diskuterer, om det var en skole i H eller N, og til sidst bliver de enige om, at det var fordi skolelederen var rejst til Norge og havde besøgt en skole, hvor PALS var blevet implementeret)

L: Jeg hængte mig ikke så meget i deres slutresultater. Jeg så bare mere - jeg følte, at da vi begyndte her på stedet og snakkede PALS. Der følte jeg, at vi manglede præcis det der med noget fælles fodslag Vi manglede den der pædagogiske debat, som gør en skole levende. Den pædagogiske sociale debat. Den har jeg savnet - det har vi ikke haft i mange år på skolen samlet. Der hvor alle har muligheden for at komme til orde, og bare den debat er for mig utrolig vigtig. Mere end PALS som redskab. (L giver udtryk for at resultaterne som T. efterlyser, er ligegyldige, da hun mener, at skolen har behov for PALS)

T: Det er noget, der undrer mig. Og det er, at når eleverne nu kommer ud på et tidspunkt og skriver til en arbejdsplads, så skal de forholde sig til vidt forskellige kolleger, med forskellige grænser, ikke også. Men hvis vi lærere skal være fuldstændig uniforme på en eller anden måde som skolens personale, så er der ingen måde virkelighed. Så er det en osteklokke vi opdrager dem i, ik' os'? (K: mmmm) Så, øhm, jeg kan godt se nogles argumenter om, at PALS er faktisk en slap lærers (utydeligt), fordi det kommer den lidt slappe lærer til gode. Dem, der ikke er gode til at sætte grænser - ikke er gode til at få den gensidige respekt fra elever. (T bliver ved med at spekulere over implikationerne af PALS på længere sigt, men snakker mere eller mindre med sig selv. Andre i gruppen viser ikke interesse i at tage tråden op.)

K.: Jeg tror bare, at elever bliver behageligere at være elev.

T: Ingen tvivl. (T viser enighed og dropper emnet)

L: Det tror jeg faktisk også. Det må være det vigtigste.

T: Mmm.

Nedslag

Nedslagene viser en forskel på, hvordan grupperne vægtede temaerne. Det, mener vi, forklares ved, at gruppernes forskellige sammensætninger ændrer dynamikken. Meningsforhandlinger bliver anderledes, fordi andre meninger bliver draget frem i lyset og sat i spil af de forskellige deltagere.

Fællesskab

mandag

30.35 K: *Jeg står i en anden situation, for jeg er ikke med i det fællesskab, (T: Nej) og alt det dér talk I har (T:mmm) dér står jeg Palle alene.*

1.08.15 L: *Men jeg ku godt savne, det er nok fordi, jeg står meget alene ... Det dér samvær som I kan få på lærerværelset (C. det har vi ikke), det har vi ikke. Jeg er stort set hvert frikvarter.*

53:36 KO: *Jeg er sådan et dejligt mindretal.*

tirsdag

22.40 D: *Jeg har skrevet "fællesskabet", både som begreb og som følelse ...*

Di: *Nej. Det er fordi (utydeligt). Det er nok fordi, som jeg ser det, har der været en række personligheder her på Klinkby Skole, som har trukket læsset, som har sat aft.. - tydelige spor. Og så synes jeg måske, at der er rigtig mange af dem, der er væk. Øhh. Og så synes jeg måske, at der ikke er kommet noget i stedet for. Det lyder lidt mærkeligt. Men det er den dér fællesskabsfølelse, jeg mener.*

Bekymringer

Blandt de bekymringer, der blev luftet, var oplevelsen af at miste autonomi og læreridentitet. Hos mandagsgruppen viste det sig som en præcis udmelding om, hvordan den tid, læreren skal bruge på at udføre PALS, går ud over lærerens opgave som underviser.

mandag:

41.05 T: *Men jeg kan så godt også ærgre mig over som faglærer, at jeg skal bruge så meget tid på det pædagogiske arbejde, hvor jeg egentlig bare gerne vil undervise.*

Emnet blev taget op af lærer nr. 2, men vendt til det problematiske i at finde et fælles fodslag, når lærerne er så forskellige.

ca. 42.00 L: *Og det vil jeg også giver dig helt ret i. ...jeg gruer en lille smule for netop det med fælles fodslag...*

Tirsdagens diskussion om samme emne blev drøftet som et spørgsmål om magt og autonomi:

Tirsdag:

28:15 P P: For mig er det helt klart at føle nogle regler, som andre har bestemt. Det er svært for mig.

(Pause)

H: Er der mange, som du ikke er enige med?

P: Nej. Men det der er problematisk for mig er, at det rører ved min personlighed som lærer – den måde som jeg er på.

29:27 Do: Nej, men det er ikke bare det. Jeg tror, at der er andre steder også, hvor der er nogle lærere, der siger, det tager magten fra mig – det hører vi andre steder også – andre lærere, der siger – at det dér klasserumsledelse og fællesledelse i teamet og sådan noget.

Do: Man er nødt til at give lidt af dig selv. Man er nødt til at investere lidt af dig selv...(utydeligt) Et eller andet sted er man også nødt til at give slip på noget, på en holdning, fordi at man skal ligesom rettes ind. Det tror jeg, det kan være svært. Hvis man vender helt tilbage til... Altså hvis man har...

Diskussion

Status

Både i interviews og i fokusgrupper var der især to områder, som blev omtalt med forbehold eller kritik – videndeling og tilrettelæggelse af læreprocessen. De to områder er tæt forbundet, da tilrettelæggelsen af læreprocessen er rammen for videndelingen.

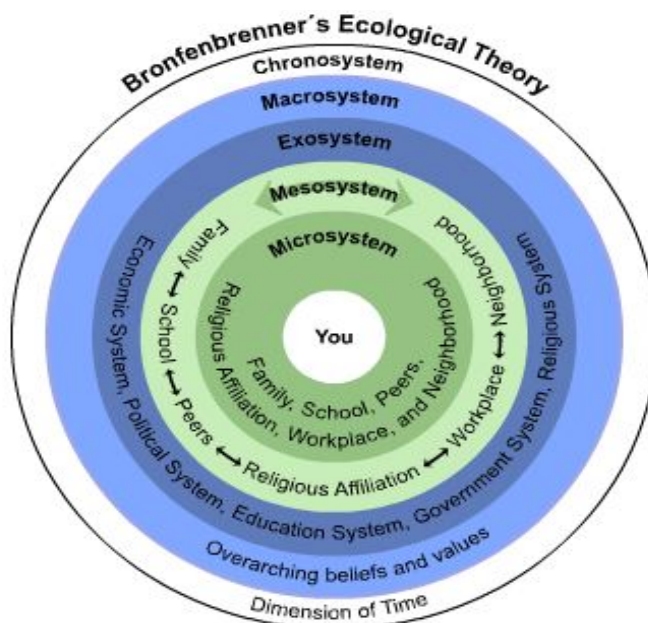
Medarbejderne ønsker viden om det teoretiske grundlag for PALS (hvad), om de konkrete PALS-værktøjer (hvordan) og om selve læreprocessen (transparens). For de medarbejdere, som ønsker at perspektivere den viden, de får, fylder det første meget. (citerer AM). I spørgsmålet om hvordan efterlyses der konkret viden om, hvordan man praktiserer PALS, (fx hvordan belønningkort skal bruges), og hvordan PALS kan integreres i egen praksis. I fokusgruppe 2 bliver der bl.a. sagt, “Man kunne jo splitte de forskellige teams op... Ellers kunne man lade PALS-underviseren gå på omgang ...man kunne også lave nogle fokusgrupper (der bliver grinet) på kryds og tværs af de forskellige teams, så man lærer hinanden at kende”. Tilrettelæggelsen af læreprocessen opfattes i disse sammenhænge som mangelfuld eller ligefrem en forhindring for den videndeling, som medarbejderne efterlyser.

I de følgende afsnit ser vi nærmere på de teorier, som med deres forskellige indgangsvinkler til PALS-implementeringsprocessen, kan kaste lys på ikt's rolle i PALS-implementering. Der indledes med en beskrivelse af det teoretiske grundlag for PALS og en beskrivelse af den læreproces som medarbejderne deltager i.

Derefter diskuterer vi processen vha. Engeströms aktivitetssystem, Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber og Nonakas Ba-rum. Da medarbejdernes praksis bliver sat i spil, ser vi også på voksenpædagogik og i den forbindelse Dreyfus-brødrenes teori om udviklingen fra novice til ekspert som læring uden refleksion.

Teoretisk grundlag for PALS

PALS har et multiteoretisk grundlag, der trækker på Bronfenbrenner (udviklingsøkologi), Bandura (social læring), Gerald Patterson (social interaktions læringsteori) og Vygotsky (socialkonstruktivisme).



Figur 22: Bronfenbrenners udviklingsøkologiteori

Med Bronfenbrenners udviklingsøkologiteori placerer PALS barnet i et socialt mikrosystem, der består af dem, der er i direkte kontakt med barnet. Barnets mikrosystem er indlejret i meso-, exo-, makro- og kronosystemer, som også påvirker barnet mere og mere indirekte, jo længere man kommer væk fra mikrosystemet. Barnets udvikling påvirkes direkte og indirekte, positivt og negativt gennem de forskellige lag i systemet. PALS har således fokus på den kontekst barnet befinder sig i, og hvordan konteksten indvirker på barnets trivsel. Med Gerald Patterson fokuserer PALS på vigtigheden af at bryde coercive samspilmønstre og understøtte en positiv tilknytning for at forbygge og omlære negativ adfærd. Patterson påpeger derudover vigtigheden af, at de forskellige elementer i systemerne taler sammen og koordinerer deres indsats. I PALS er det netop justeringer i konteksterne, der gør, at barnet bedre kan trives.

For at forstå læring og sætte rammer for intervention i praksis, trækker PALS på flere sociale indlæringsteorier. Bandura har fokus på, hvordan adfærd læres ved at iagttage andre, udviklingen af aggressiv adfærd og perception. Barnets negative adfærd forklarer Bandura som manglende kognitive færdigheder forbundet med dets opfattelse af hvad, der foregår (perception). Barnet misfortolker det,

der sker og reagerer uhensigtsmæssigt (social interaktionsteori, Patterson). Ved at ændre barnets opfattelse af det, der sker, kan man også ændre barnets måde at reagere på. Ved at inddrage Vygotskys socialkonstruktivisme forstås læring som en bevægelse hen mod barnets nærmeste udviklingszone hjulpet af en støttende voksen. Al adfærd betragtes som tillært.

PALS-implementering - en kognitiv proces for lærerne

Medarbejderne på skolen skal kunne forstå den kontekst, som barnet befinder sig i og være med til at lave de små/store justeringer, der gør at barnet kan rette op på sine kognitive fejlslutninger og bryde negative adfærdsmønstre. Til det skal medarbejderne oplæres i:

Et sæt kerne- og støttekompetencer ... Støttekomponenterne² (definere og indlære regler, gode beskeder, regulering af følelser, kortlægning og vurdering) give støtte og forståelse til udøvelse af programmets kernekomponenter (opmuntring, positiv involvering, grænsesætning, indsigt og tilsyn, problemløsning)... PALS-vejlederen i en proaktiv læringsproces sikrer viden om, hvordan prosocial adfærd fremmes, lægger op til drøftelser og refleksioner om skolens praksis (Thorn Svendsen 2009, s 4).

For eksempler på støtte- og kernekomponenter (Bilag 01). For procedurene, der fremmer positiv og korrigerer negativ adfærd (Bilag 02).

Ifølge PALS er enighed en forudsætning for, at medarbejderne fremstår med tydelighed overfor eleverne, og enigheden etableres ved at finde frem til skolens grundlæggende værdier. Tydelighed skaber forudsigelighed. Forudsigelighed gør, at eleverne kan træffe hensigtsmæssige valg om deres adfærd. PALS's programleder, Thorn Svendsen, beskriver processen således:

Skolen udvikler fælles værdier og øver sig på fælles adfærd og handlinger på baggrund af viden og systematik tilført fra ekstern PALS-vejleder. PALS er principbaseret, hvor en række kernekomponenter skal inddrages, men skolens opgave er at tilpasse disse til det lokale miljø og virkelighed (Thorn Svendsen 2009, s. 3).

Diskussion og refleksion er centrale elementer i både den læring der skal finde sted, og i den forankringsproces, som er nødvendig, men samtidig indeholder kimen til modsætninger. På den ene

² Gøye Thorn Svendsen bruger ordet kompetencer og komponenter om det samme i sin artikel - vi bruger kompetencer i specialet

side understreger skolens PALS-vejleder vigtigheden af at forankre PALS i danske (og vestjyske) værdier for at gøre PALS til sin egen, og medarbejderne italesætter deres tanker og meninger som den primære måde at forankre processen på i skolens kultur. På den anden side stiller Socialstyrelsen krav om stringens og fidelitet i forhold til PALS-principper og metoder (procedurer). Socialstyrelsen er aktiv i læreprocessen, men er ikke aktiv i beslutningen om, hvilken viden der bliver formidlet. Principperne og metoderne for at ændre elevernes adfærd ligger fast. I den forstand er PALS-læring en omlærings- og tilegnelsesproces, hvor medarbejderne tilegner sig viden om hvad og hvordan og omstiller deres praksis til at tilpasse sig metoder og principper, som ikke er til forhandling.

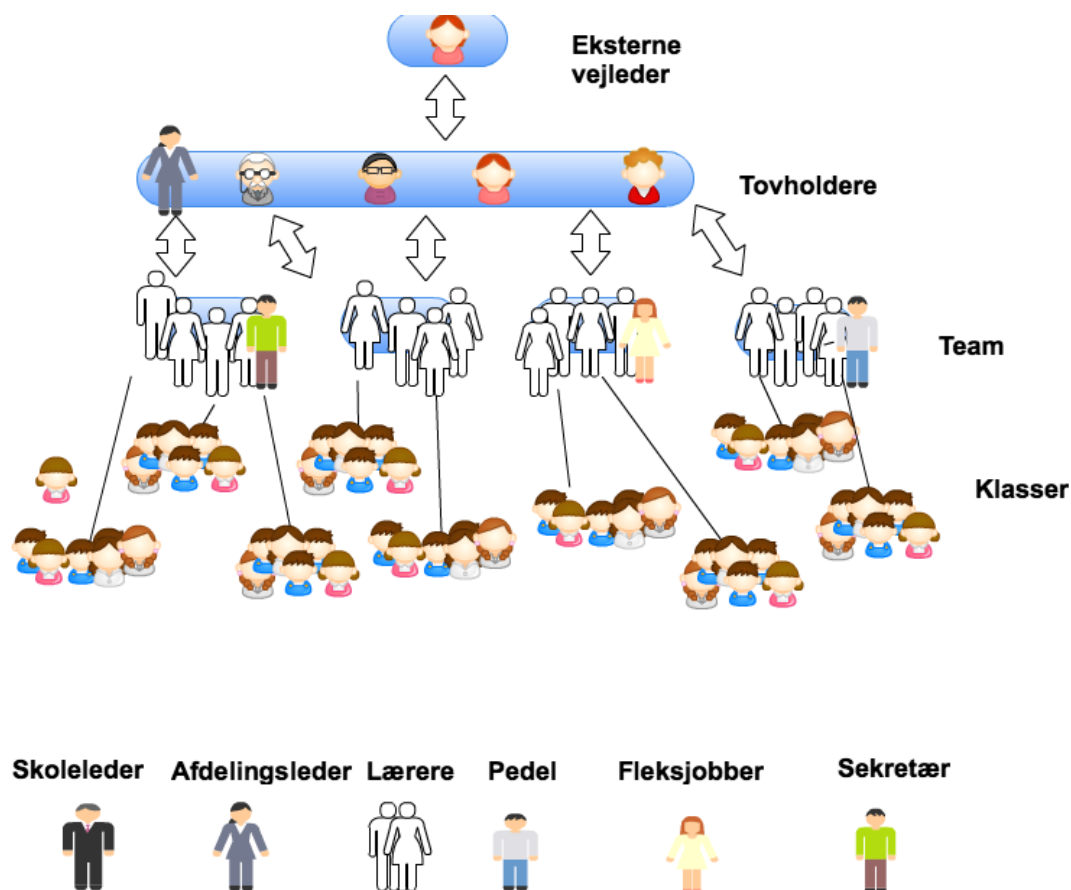
Undervisningsform	Kognitivism (PALS)	Socialkonstruktivism (MIL-uddannelse)
Læringens form	styret struktureret forløb individuel	selvstændig/social fleksibelt forløb samarbejde i grupper
Læringens indhold	faglig systematik pensum fastlagte enheder	studerende (projekt) problemstillinger projektforløb
Relationer	formidling/træning styring hos fag og underviser. fra underviser til studerende	koordinering (vejledning) styring hos stud. fra studerende til studerende

Figur 23: Tabellen stiller den kognitive undervisningsform op mod den socialkonstruktivistiske. (Frit efter Christian Dalsgaard 2004)

Tilrettelæggelse

Tilrettelæggelsen af læreprocessen beskrives i PALS-håndbog - "PALS Håndbok - modul1 Skoleomfattende Forebyggende Tiltaks nivå" (Arnesen og Meek-Hansen, 2010)

Alle medarbejderne på X-skolen tilhører et PALS-team, som består af både pædagogiske og ikke-pædagogiske medarbejdere.



Figur 24: Videndeling og formidling i PALS-implemtering

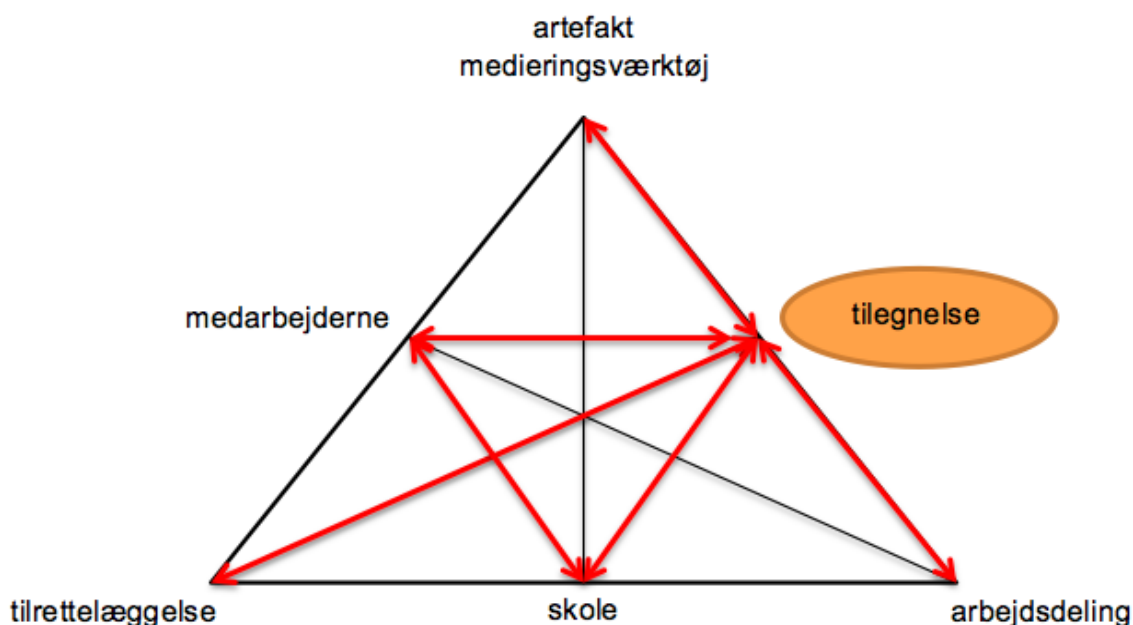
Figuren viser, hvordan viden filtreres igennem 4 lag - fra den eksterne vejleder, til tovholderne, videre til medarbejderne og til sidst til eleverne. På Klinkby skole var teamene oprindelig baseret på afdelingerne (indskoling, mellemskoling, og klassen og overbygning). Efter forslag fra medarbejderne er teamene blevet blandet på kryds og tværs. En af tovholderne har siden opstarten bedt om at blive fritaget for at være tovholder.

Et PALS-møde begynder typisk med et oplæg fra tovholderen - ofte en artikel, nogle gange en case eller simpelthen en opgave. Medarbejderne bedes om at diskutere oplægget i forhold til egen praksis og i forhold til det PALS-perspektiv, som tovholderen fremlægger. Diskussionen bliver refereret overfor andre tovholdere og den eksterne vejleder, hvorefter disse i fællesskab forbereder sig til næste møde. Skolens intrasystem bliver brugt til at koordinere mødeaktiviteter og til at arkivere dokumenter som fx. udkast til regematrixen (i en lukket mappe til tovholderne). Derudover foregår kommunikationen på alle niveauer som samtaler.

PALS og aktivitetssystemet

Ligesom vi har brugt Engeströms aktivitetssystem til at afbilde de spændinger, som medarbejderne giver udtryk for i interviews, bruger vi aktivitetssystemet til at vise spændinger i PALS-læreprocessen (tilegnelse).

Aktivitetssystemet bruges diagnostisk - som en kortlægning af de spændinger, der kan underminere målet for processen - i dette tilfælde tilegnelse af PALS-kompetencer. Aktivitetssystemet påpeger også fokusområder, hvor en ændring kan rykke hele systemet og medføre justeringer, der gør det nemmere at nå målet - og det overordnede mål om større trivsel.



Figur 25: Spændinger i læreprocessen i fase 1 af PALS-implemtering

Systemet viser følgende spændinger i forhold til tilegnelse af PALS-viden og praksis:

- Medarbejderne (forventninger, behov og professionel identitet)
 - Medarbejderne ønsker mere transparens i forhandlingerne og i processen.
 - Medarbejderne bekymrer sig om tabet af autonomi. Lærernes selv-identitet er knyttet til en lang tradition for metodefrihed i folkeskolen. Den tradition udtrykkes i "Det Sthyrske Cirkulære" fra april 1900, hvor skolemyndighederne ' i rigtig erkendelse af Lærerpersnolighedens Betydning for Skolegerningen (har) overladt Sagen til Lærernes individuelle Skøn..' (Det Sthyrske Cirkulære fra april 1900). "For mig er det helt klart at følge nogle regler som andre har bestemt. Det er svært for mig... det rører ved min personlighed som lærer" (P, Bilag 12, fokusgruppe tirsdag ca. 28:50).

- Medarbejder og skole, i tilfælde af at man har det svært med PALS. For skolen kan det betyde en modvillig, men ikke synligt modvillig (fordi vedkommende vil beholde sit job) medarbejder. For den enkelte medarbejder kan det betyde et pres fra skolen, når nu PALS er besluttet.
- Tilrettelæggelsen (aktiviteter og læringsformer). Metodestringens er en afgørende faktor for læreprocessen. Indholdet og fremgangsmåden for hvert møde er planlagt med hensyn til kravet om stringens og fidelitet til PALS-metoder. Manglende transparens i processen skaber forvirring og usikkerhed.
- Artefakter (mediet) Det er de mundtlige overføringer, der medierer læreprocessen. Skriftlighed er forbeholdt tovholderne i deres oplæg til medarbejderne. Indholdet af diskussionerne bliver ikke synliggjort (medieret) for medarbejderne.
- Arbejdsdeling. For at kunne udføre PALS, stilles der krav til skolen og forvaltningens organisation, som ikke er blevet gennemført i X-skolens kommune.

Implementering af PALS giver en overvældende kompetenceforskydning, som forrykker balancer og funktioner i de kommunale organisationer. Skolen bliver klædt på til at kunne forestå en større del af det forebyggende, undersøgende, vurderende og foregribende arbejde. Dette kræver, at andre dele af organisationen også må indgå i udviklingen og tilpasse sig med ændrede funktioner, opgaver og roller. Dette gælder for såvel PPR, skoleforvaltning, myndigheds sagsbehandlere, visitationssystemer og de bevilgende strukturer (Thorn Svendsen 2011, s. 4).

PALS og praksisfællesskaber

X-skolen er blevet en PALS-skole, og derfor må den formodes at opfylde de opstillede kriterier, men medarbejderne har manglet - og mangler stadig - viden. De har derfor ikke, i sin tid, kunnet træffe en kvalificeret beslutning om tilslutning til PALS. Medarbejdernes holdninger til PALS viser en blanding af positiv interesse og engagement samt tøven, skepsis og forvirring. Når PALS alligevel er indført i skolen, ser vi nærmere på muligheden for udviklingen af et praksisfællesskab, der kan fremme viden og forståelse for PALS blandt medarbejderne - et praksisfællesskab, der understøttes af ikt-medier.

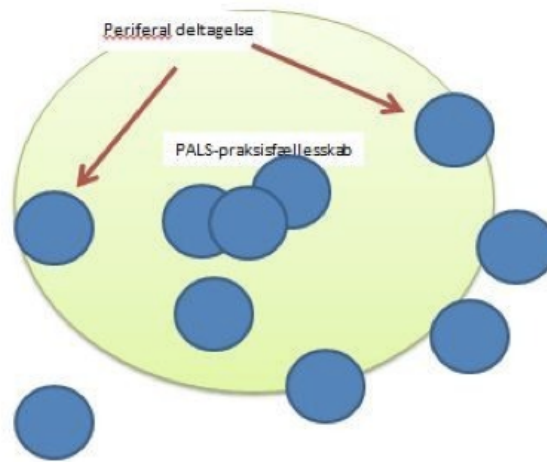
Det gør vi, fordi de fleste medarbejdere har erfaringer med at deltage i flere praksisfællesskaber fx. et klasseteam, et fagteam, et funktionsteam. De pædagogiske medarbejdere deler i forskelligt omfang et repertoire (fælles historier, artefakter, handlinger), viser gensidigt engagement i et fælles projekt og

retter sig imod fælles faglige og sociale mål. PALS-implementering retter sig mod en udvikling på alle 3 planer. En ny, fælles historie med et delt repertoire skal opbygges omkring en fornyet praksis, hvor PALS-principper er blevet sat i spil mod medarbejdernes praksis. Da medarbejderne i forvejen har erfaring med praksisfællesskaber, er det nærliggende at bygge videre på deres erfaringer og se på dannelsen af et PALS-praksisfællesskab som et understøttende værktøj for PALS-implementering.

Medarbejderne kommer ikke tomhændede til fællesskabet, men tager deres forhistorie (egen praksis) med sig. Det overordnede, fælles mål for PALS er større trivsel - et mål, som ingen vil kunne undsige. Men der er ikke frit valg i forhold til, hvad der er med i det fælles repertoire. PALS-oplæring er også en oplæring i kerne- og støttekompetencer, som skal bruges og dokumenteres. Implementeringen kan derfor opleves som en omstillingsproces, hvor medarbejderne skal rette sig ind efter principper og metoder, der stritter imod den enkelte medarbejders praksis. Og hvor læreprocessen opleves som overføring hellere end en generering af viden på basis af meningsforhandlinger.

I Lave og Wengers begreb om situeret læring kan deltagerne efterhånden drages fra periferien til centrummet i en praksis netop ved at deltage i fællesskabet. Det er en dog en forudsætning for bevægelsen fra perifer til fuld deltagelse, at deltagerne i periferien virkelig vil den praksis. I PALS-implementering har deltagerne valgt noget uden nødvendigvis at vide, hvad det er, de har valgt. Hvis de efterhånden erkender, at de ikke vil PALS, må de træffe den svære beslutning at finde et nyt fællesskab og forlade skolen eller at omstille sig på trods af tvivl og forbehold.

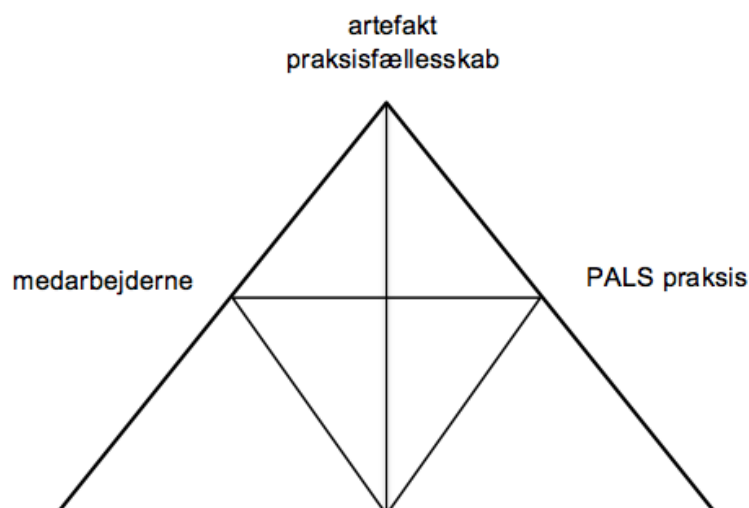
De medarbejdere, der vælger at blive, rangerer sig fra den yderste periferi af PALS-praksis til centrummet som fuldt deltagende.



Figur 26: Perifer og/eller fuld deltagelse i PALS-praksisfællesskab

Da det er selve praksisfællesskabet, som er mediet for viden, så kan praksisfællesskabet afbildes i aktivitetssystemet som et artefakt, "viden forstås som anvendelse af redskaber i sociale og praktiske situationer; redskaber udgør såvel teorier som praktiske genstande" (Dalsgaard 2004, s. 6).

Et PALS-praksisfællesskab vil kunne afhjælpe problemet om manglende viden "om PALS" og "hvordan PALS" - men ikke afhjælpe spørgsmålet om "hvorfor PALS" (og ikke LP, KASA, KRAP eller andre tiltag). Denne diskussion må foregå et andet sted.

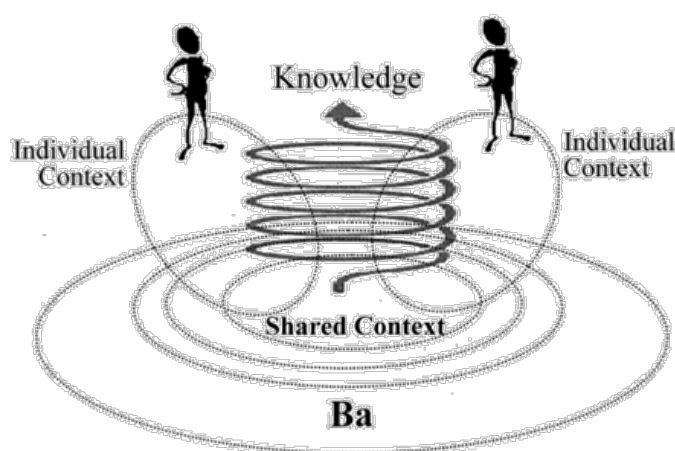


Figur 27: Praksisfællesskab som artefakt i aktivitetssystemet

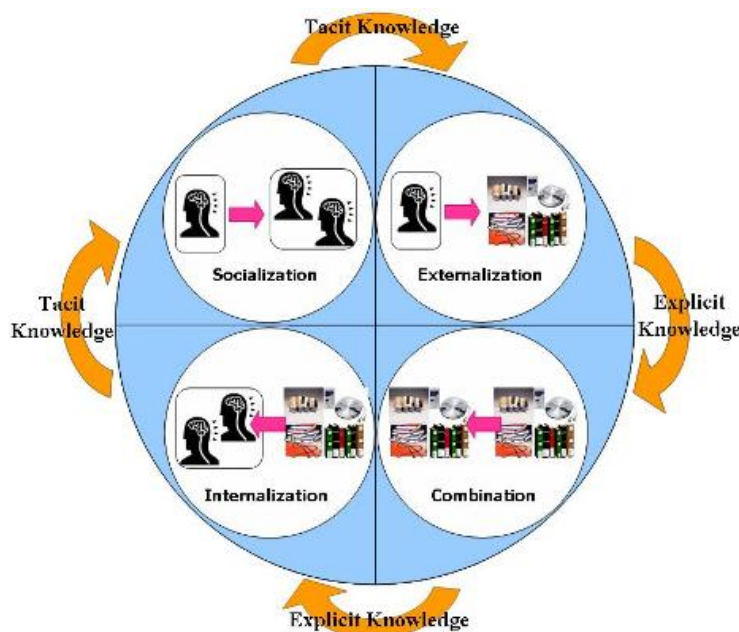
Ikt's rolle i denne sammenhæng vil være at understøtte udviklingen af et PALS-praksisfællesskab ved at stille digitale værktøjer til rådighed for meningsforhandlinger, aktiv deltagelse i fællesskabet og udviklingen af delte ressourcer.

PALS og Ba

Nonaka har endnu et bud på videndeling som i organisationer foregår i interaktionen mellem medarbejderne i forskellige Ba-rum. Til forskel fra Lave og Wenger, ser man tydeligt individets rolle i udviklingen og formidlingen af viden, da udgangspunktet er delingen af individets tavse viden om sin praksis med andre individer. Udvikling sker ved, at den delte, tavse viden bliver bearbejdet og kombineret (sat i nye sammenhænge) af flere i et fælles foretagende og dermed eksternaliseret og gjort til genstand for forhandling for til sidst at blive internaliseret i individets viden. Viden udvikler sig i en spiral af videnskabelse. Organisationen (skolen) skal sørge for at skabe plads (tid, ressourcer) til etableringen og udviklingen af interaktionerne i rummene.



Figur 28: Ba and Knowledge Creation Hentet fra:
<http://gotjam.pbworks.com/w/page/8403336/Creating%20Knowledge>



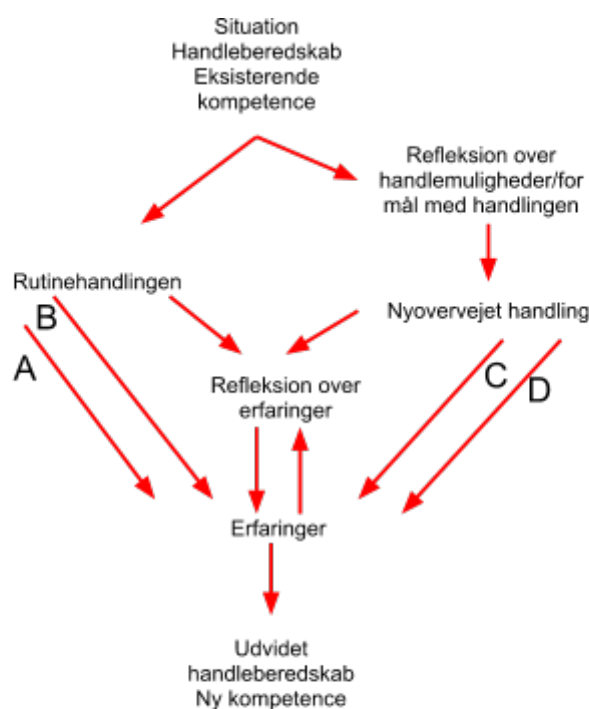
Figur 29: SECI modellen. Hvordan viden skabes i organisationer.
Hentet fra: <http://hanis.edublogs.org/week-4/>

PALS og kompetenceudvikling

En anden måde at forstå problematikken omkring videndeling på er at se på viden som et led i en kompetenceudvikling. Bjarne Wahlgren (2010) definerer kompetencer som færdigheder (at være i stand til at gøre noget), viden (om og hvordan) og holdninger (værdier, vurderinger og viljen til at handle), som tilsammen giver handlingskompetencer. En kompetenceudvikling vil derfor i sidste ende vise sig som, at medarbejderen har et udvidet repertoire, når der skal handles i en given situation. Wahlgren understreger både de erfaringsbaserede kompetencer, de voksne har med sig og behovet for at kunne bruge den viden, de har erhvervet sig i en tænkt kontekst.

Kompetencen som PALS sigter mod er bl.a. det at kunne handle efter de regler (og den regelmatrice), som medarbejderne er blevet enige om. Derfor sigter læreprocessen i PALS mod udviklingen af en fælles praksis forankret i grundlæggende principper for, hvordan der skal handles i hvilke situationer – ("hvis det sker - så gør vi det her"). Kompetenceudviklingen forudsætter, at "viden om PALS" og "viden om hvordan PALS" er synlig og tilgængelig for medarbejderne. Refleksion om egen praksis i forhold til PALS-praksis baner vejen for en omstilling af praksis.

Wahlgren gør også rede for læring uden refleksion. I følgende figur viser Wahlgren, hvordan læring forekommer både med og uden refleksion fra medarbejdernes side. Figuren viser, hvordan både ureflekterede og reflekterede handlinger giver erfaringer, som kan udvide medarbejdernes handlekompetencer.



Model for samspillet mellem handling, refleksion og læring. (Wahlgren s.79)

*Rutinehandlingerne kan gennemføres, som de plejer (A) eller de kan få et andet uventet forløb(B). Der gennemføres en nyovervejet handling. Den kan gennemføres dsom forventet (C), eller den kan give et uventet resultat (D).

Figur 30: Model for samspil mellem handling, refleksion og læring (Wahlgren, 2010, s 79)

Nogle af medarbejderne efterlyser ”viden om” og ”viden om hvordan” for at udvikle PALS-kompetencer. Viden er i følge den kognitive tilgang en konsekvens af refleksion. Men som figuren viser, kan der opnås udvidede handleberedskaber uden refleksioner - ved at samle erfaringer.

Det er et lærings syn, som Hubert og Stuart Dreyfus har udviklet. Her er det erfaring, der gør, at den, der handler, udvikler sig fra at være nybegynder til at blive ekspert.

1. Nybegynder.
2. Avanceret begynder.
3. Kompetent udøver.
4. Kyndig udøver.
5. Ekspert.

Nybegyndere kendetegnes ved, at de støtter sig til kontekstafhængige regler. Efterhånden som erfaringer samles, bevæger udøveren sig fra behovet for støttende regler til at vide, hvad der skal til i en given situation for, at det ville kunne lykkes. Eksperten ved, på basis af sine erfaringer, hvad der skal til. Dreyfus-brødrene ser refleksion som en kvalificeringsproces, der kan bruges på alle trin på vejen til at blive ekspert og af selve eksperterne.

Donald Schon arbejder også med “viden i handling”, men mener at refleksionerne finder sted under handlingen og får indflydelse på selve handlingen. I ønsket om at ændre en situation kan udføreren af handlingen prøve forskellige løsninger, lave testforsøg eller afprøve hypoteser for at ændre handlingens forløb til det bedre.

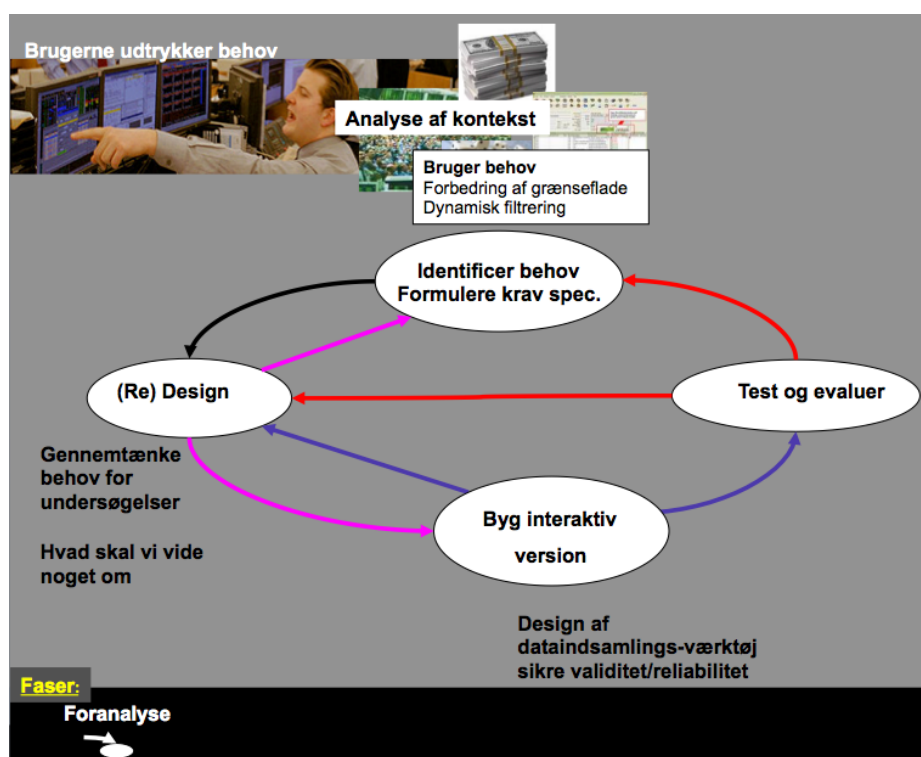
Både Dreyfus-brødrene og Schon giver en anden indgangsvinkel til ikt's muligheder i processen. Hvor fokus ikke er på det at gøre viden synlig og tilgængelig, men at skabe rammer for udøvelsen og udviklingen af erfaring og praksis.

Vores idéer til design, som bliver skitseret i næste afsnit, tager derfor udgangspunkt i denne forståelse for læring i erfaring og det behov for viden om hvordan, som medarbejderne har givet udtryk for. Det kunne være at viden om hvad og hvorfor til dels blev imødekommet undervejs. Her har ikt en afgørende rolle at spille i alle faser af implementeringsprocessen. Men med vores design ønsker vi at arbejde videre på et produkt, der understøtter både brugerens behov og Socialstyrelsens ønsker om udviklingen af digitale interaktive medier, der understøtter PALS-praksis.

Design

I denne designfase redegør vi for vores designtanker om et produkt, der kan bruges i PALS-læreprocessen. Vi har støttet os til "Interaction Design" (Sharp et al, 2007) og Karin Tweddell Levinsens brug af "Interaction Lifecycle Model" (PPT fra MIL2K2 okt. 2011). Begge modeller bygger på en iterativ proces, der består af faser med tilhørende aktiviteter, der understøtter udvikling af et bæredygtigt design.

I vores designtænkning kommer vi igennem foranalysefasen og de første aktiviteter i koncept designfasen. Vores design bygger på viden om aftagerne, de primære brugere og PALS-læreprocessen.



Figur 31: Foranalysefasen i en interaktions designproces (Levinsen MIL2K2 okt. 2011)

Aftagerne for vores design er Socialstyrelsen, som samarbejder med "Atferdssenteret" (Norge) i forbindelse med uddannelse af PALS-vejledere. Socialstyrelsen er i gang med at udvikle og tilpasse det norsksprogede PALS-materiale til danske forhold. Socialstyrelsen bruger i forvejen et ikt-værktøj for dokumentering af læreprocessens stringens og fidelitet (Thorn Svendsen, Bilag 03) og er i gang med udvikling af værktøjer, der kan måle læreprocessens effekt. Derudover har programlederen for PALS i

Danmark givet klar besked om et behov for ikt-baserede værktøjer, der kan integreres i PALS-læreprocessen.

Vi er midt i en proces hvor vi er ved at udarbejde danske materialer til PALS og har her kort drøftet med vores kommunikationsafdeling hvordan vi efterfølgende kan inddrage interaktive medier og andre medieplatforme generelt (Thorn Svendsen, Bilag 03)

Her ser vi klare muligheder for design af et læremiddel, der kan supplere, understøtte og i en vis grad erstatte de analoge midler, der findes i forvejen. I bogen "Læremiddellandskabet" (Hansen, 2010) er læremidler defineret som: " De midler, der bringes ind i undervisningen med elevens læring som mål" (ibid. s. 196). Her er det medarbejdernes læring, der er i fokus.

De primære brugere af produktet er dem, der har direkte kontakt med et ikt-værktøj - tovholderne og de andre medarbejdere på skolen. Det er også de primære brugere - medarbejdere - som undersøgelsen sætter fokus på, og som udtrykker et behov for viden og videndeling. Med i den primære gruppe er tovholderne, som fungerer som gatekeepere, moderatorer og bindeled mellem den eksterne vejleder og deltagerne i processen. Tovholderne er ikke repræsenteret i undersøgelsen. Bag de umiddelbare brugere af designet er der andre, stakeholders, som indirekte er påvirket af produktets anvendelse og som har interesse i udviklingen af et produkt, der fungerer efter (deres) hensigt.

Primære brugere	Stakeholders
Den eksterne vejleder	Servicestyrelsen
Tovholdere	Kommunen
Medarbejderne på X-skolen	Skolens ledelse
	Skolebestyrelsen
	Forældre
	Produktdesigner

Figur 32: Brugere og stakeholders som er involveret i læreprocessen

Som designere har vi direkte kontakt med den eksterne vejleder, som også er procesleder på skolen og som, sammen med PPR-lederen, har en koordinatorrolle i kommunens udvikling af ressourcer inden for forvaltningen. Skolelederen er en af PALS-tovholderne og har ikke deltaget i undersøgelsen. Spørgsmål om ledelsen og organisation i forhold til PALS, som blev sendt efter aftale pr mail, er ikke besvaret i

skrivende stund. De andre interessentgrupper (forældre, skolebestyrelsen, kommunen) er ikke endnu aktive i processen, men holdes orienteret gennem ledelsen og den eksterne vejleder.

Kontekst

”Design udføres ikke isoleret fra den virkelighed, i hvilken systemet antages at skulle bruges. Designere forestiller sig, skaber scenarier, og simulerer brug af systemet” (Nielsen 1994, s. 70-71)

Konteksten for designet er PALS-læreprocessen, som den beskrives i håndbogen, og som den udføres i praksis på skolen. (Tilrettelæggelse af PALS-læreprocessen er beskrevet på side 54.) Undervisningen i PALS foregår hver 5.-6. uge og varer ca. 2 timer. Undervisningsplanen tager udgangspunkt i den plan, som beskrives i håndbogen, men som også er drøftet, koordineret og planlagt af den eksterne vejleder og tovholderne.

Konteksten omfatter også medarbejdernes forudsætninger for at kunne bruge designet. På X-skolen har alle erfaringer med skolens intrasystem og FirstClass. Med en enkelt undtagelse er alle i stand til at bruge ikt som web 1.0 værktøj. Derudover er der stor forskel på anvendelse af ikt i andre sammenhænge fx. i brugen af sociale medier, web 2.0 osv.

Til sidst omfatter konteksten brugernes holdning til processen. Undersøgelsen viser, at medarbejderne kan deles i 3 grupper: de positive, de afventende og de afvisende. Vores ikt-produkt skulle gerne kunne flytte de afventende og de afvisende mod den PALS-praksis, som læreprocessen lægger op til.

Opsamling af tanker om design

Ikt-produktet skal integreres i det materiale, der allerede bruges til PALS-læring. Det krav kan vi som designere ikke se bort fra. Derfor giver det mening at udvikle læringsobjekter. Læringsobjekter defineres som, ”Små digitale faglige legoklodser, der er produceret til undervisning. De kan bestå af flash-animationer, multimediepræsentationer, real-life-videoer, 3D modeller, spil og interaktive simulationer” (Hansen, 2010, s. 197).

I håndbogen, i undersøgelsen og i vores kontakt med Socialstyrelsen bliver rollespil nævnt som et element, der kunne have stor virkning på læring. I PALS-håndbogen findes direkte henvisninger til anvendelse af rollespil både i fase 1 (medarbejderne imellem) og fase 2 (medarbejderne og eleverne imellem). Følgende forslag til rollespil findes på side 78 i håndbogen:

Personalet deles i mindre grupper af 5-6 deltagere. En spiller lærer/assistent. En spiller elev. De øvrige er klassens andre elever. Lad alle få prøve rollen som lærer/assistent og udvalgt elev. Etter hver oppgave ”debrief” hvordan de ulike rollene opplevdes (både ved å bli gitt dårlige og gode beskjeder). Bruk eksemplene under, velg andre relevante situasjoner fra skolehverdagen eller utdelte situasjonkort (Arnesen et al, 2010, s 78)

Her ser vi muligheten for at utvikle et læringsobjekt, der integrerer rollespil i processen - en digital ”rollespil klods”. ”Videnscenter-pointer og anbefalinger” anbefaler også en utvikling av materialet med cases fra lærernes egen praksis.

Anbefaling 25. ...opplæringsforløbene er bygget op om øvelser, som ikke tager udgangspunkt i lærernes egen praksis. Lærerne bringes ud i ”tørsvømningsovelser”, 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 konceptudbydere og på forvaltningsniveauet tager initiativ til at kvalificere oplæringsmaterialet, således at det i højere grad præges af aktionslæring og casemuligheder fra lærernes egen praksis.

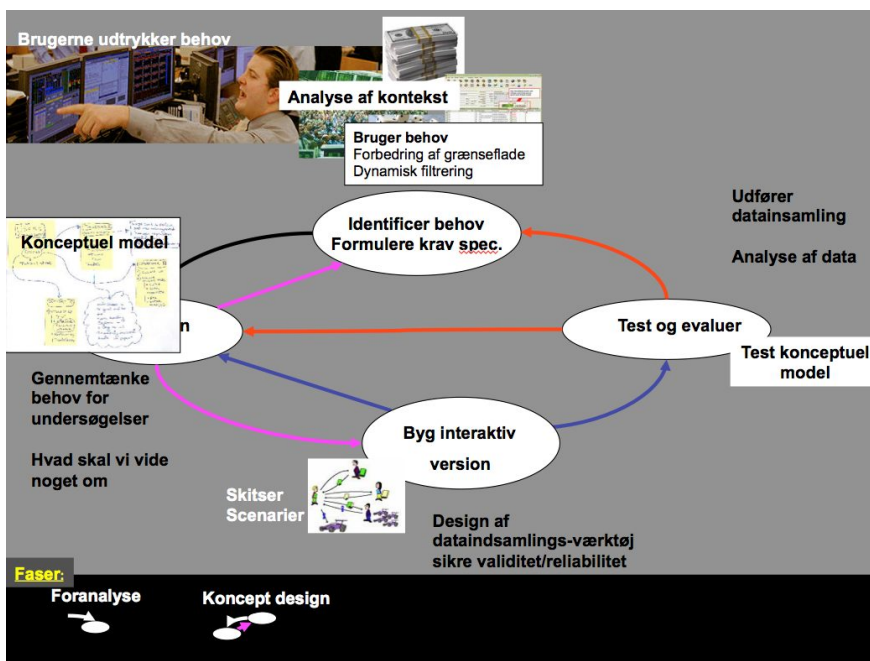
Figur 33: ”Fra Videnscenter- pointer og anbefalinger” (s. 35)

Thorn Svendsen (2009) skriver, ” Det skal vises, gøres, debriefes og vises og gøres igen og igen. ... der skal ROLLESPILLES i tide og utide. Rollespil både med personalegruppe alene og med eleverne.”

Medarbejderne efterlyser også viden og videndeling. Derfor ser vi potentiale i at utvikle et læringsobjekt, der formidler små ”vidensbidder”. Læringsobjektet utvikles som en app og/eller integreres i samme platform, som rollespillet.

Konseptuelt design

I fasen konseptuelt design kigger vi på, hvad brukerne kan gjøre med de ikt-værtøjer (produkter,) som vi vil anbefale til Socialstyrelsen. I denne fase er det de primære brukere, der er i fokus.



Figur 34: Figuren viser næste fase i cyklus - udvikling af en konceptuel model.

På de følgende sider arbejder vi videre med den næste fase i design livcyklus - at udvikle designet for et læringsobjekt - et digitalt rollespil.

Vi bruger to teknikker til at udvide vores forståelse af kravene til designet: personaer og scenarier.

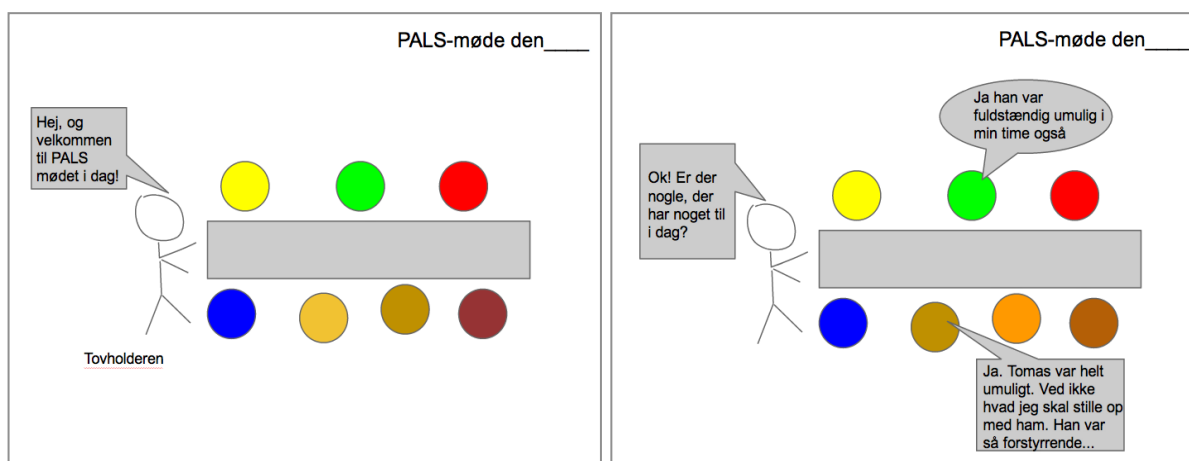
Bent er 52. Han har været lærer i 25 år. Han underviser i matematik og fysik og har timer i overbygning og på melletrin. Han er kendt som en skrap lærer, der forlanger, at eleverne møder forberedte til timerne og ikke spilder hans og andres tid med pjat og ved at komme for sent. Han spiller bridge i sin fritid og har oprettet den lokale bridgeklubs hjemmeside. Bent stemte for PALS, men fortryder og mener ikke, at han kan bruge PALS til noget, da han ikke har problemer med eleverne. Han overvejer at flytte job, men er ikke helt klar til at opgive den sikkerhed, han har, for noget nyt. Bent er ikke interesseret i de sociale medier og bruger ikt til at dyrke sin hobby og til at understøtte sin undervisning.

Figur 35: Persona A

Birgit er 44 år og har arbejdet på skolen i 15 år. Hun er meget glad for sit arbejde og er veldigt af kollegerne, forældrene og eleverne. Hun er sproglærer og meget engageret i udvikling af sprogfagteamet. Hun er især interesseret i integrering af ikt i undervisning. Birgit er en flittig bruger af skolekom og internettet for at finde materiale og formidler gerne sine erfaringer videre. Udover deltagelsen i det pædagogiske kørekort for 8 år siden, har hun ikke deltaget i nogle ikt-kurser. Hun er blevet meget fortrolig med skoleintras funktioner og arkiverer sine materialer i samlemapperne på intra. Hun bruger desuden e Levintra til at formidle lektier og til afleveringer. Birgit er nybegynder på facebook og har mange forbehold over for brugen af sociale medier i undervisningen. Birgit er afventende i forhold til PALS. Birgit vil gerne være engelsk-vejleder for skolerne i kommunen og har overvejet at tage en diplomuddannelse - men indtil videre har hun ikke kunnet finde tid til det. Hun mener, at det egentlig gik meget godt i hendes timer uden PALS. Hun nyder alligevel møderne, fordi det efterhånden er sjældent, at lærerne samles for at snakke om andet end planlægning og koordinering af aktiviteterne.

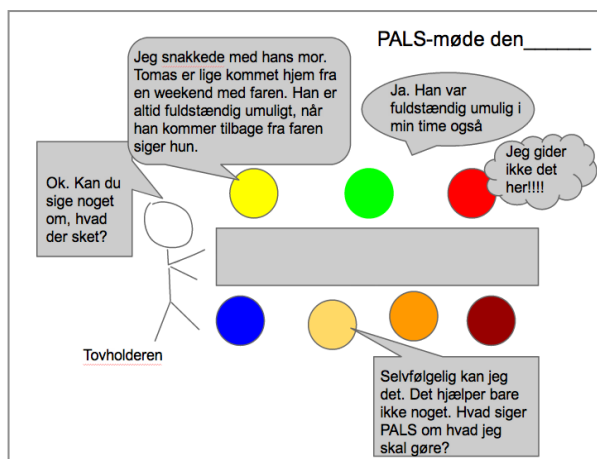
Figur 36: Persona B

Nedenstående scenarie viser et tænkt PALS- møde. Tovholderen og syv deltagere er til stede til mødet. Tovholder byder velkommen og spørger deltagerne, om der er noget, de vil tage frem. Efter at have snakket sammen om dagens emne, går alle over til computerne for at afprøve situationen i et on-line rollespil. Inden de går fra bordet, har deltagerne aftalt, hvilke roller de skal spille i rollespillet.

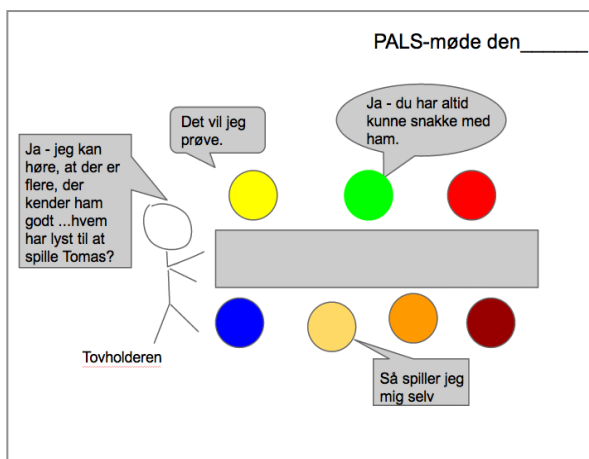


1 - Team 1 møder op til PALS-møde

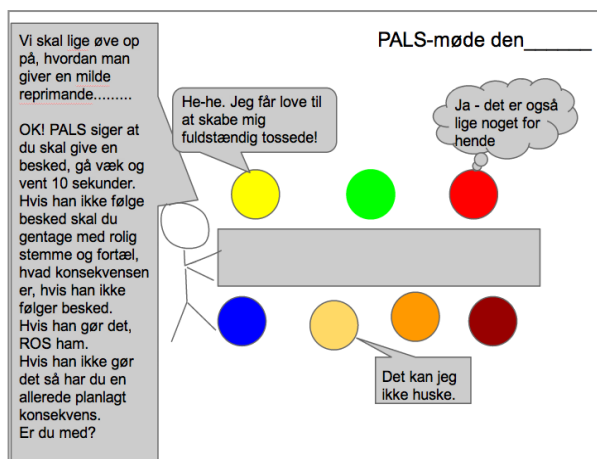
2 - Tovholderne beder om input fra deltagerne



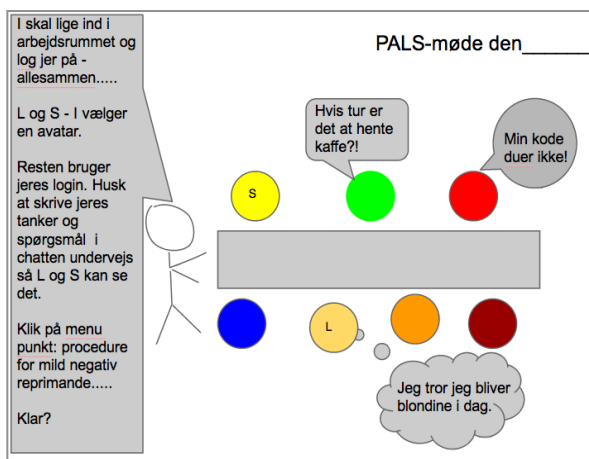
3. ... én af deltagerne har en case,...



4. ... der forberedes til rollespil



5. ... der snakkes om PALS

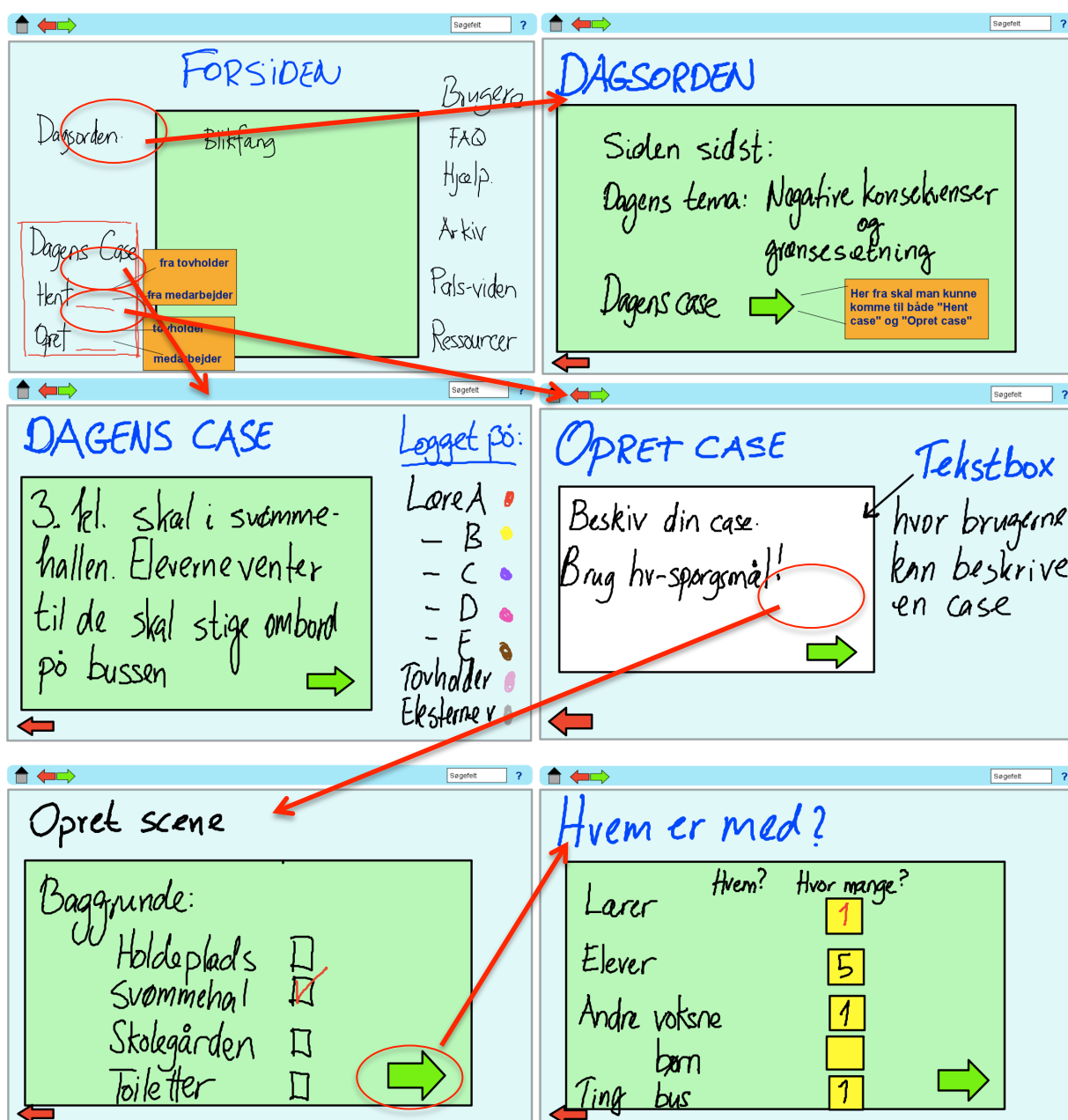


6. ... der aftales at gå til computerne

Vi har prioriteret enkelthed og overskuelighed i brugergrænsefladen. Medarbejdernes skal nemt kunne finde de forskellige funktioner vha. genkendelige ikoner og symboler. Fx huset for at komme tilbage til forsiden i hvert vindue, spørgsmålstegn for hjælpefunktionen, brugen af røde og grønne pile for at bladre frem og tilbage. På menulinjen findes der få og genkendelige ikoner at vælge i mellem. Layout i hvert vindue er éns og opbygget omkring et centralt liggende vindue, hvori de vigtigste oplysninger og valgmulighederne er placeret. Overskriften i hvert vindue gør det tydeligt, hvor medarbejderne befinder sig, og hvad der skal laves på denne side. Progression fra det ene vindue til det andet tydeliggøres vha. overskrifterne, der går igen fra forsiden. Farverne går også igen i vinduerne. Tekstfelterne, der skal bruges til kommentarer, er hvide - chatfunktionen findes i alle vinduer, hvor rollespillet udspiller sig.



Figur 37: Login-skærm til rollespillet

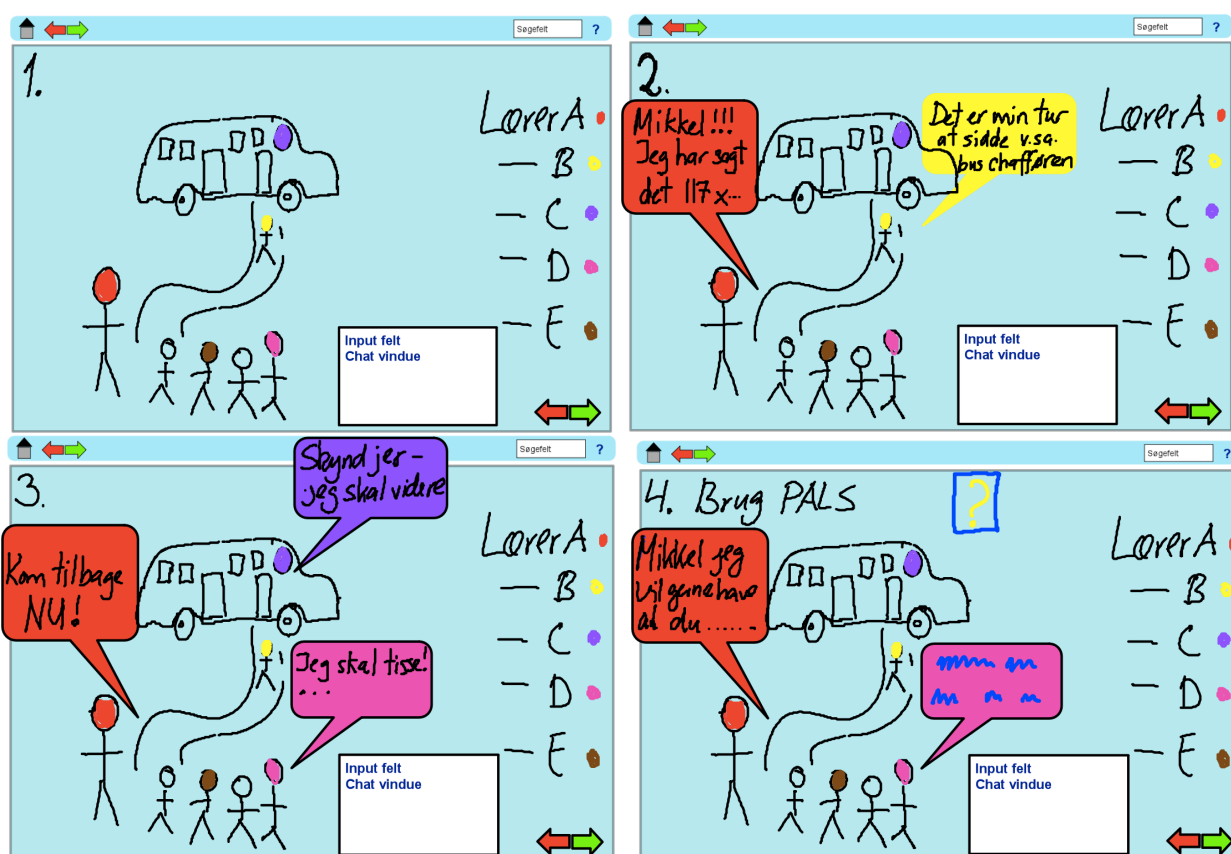


Ovenfor ses de første skitser til et on-line rollespil - fra login-skærm til start af spillet. De røde pile viser, hvilke vinduer man linker til. Fx. ved at trykke på "Hent", kommer man til "Dagens case".

Efter valg af case, skal deltagerne oprette scene og baggrund og vælge, hvilke personer der er med i spillet. Derefter oprettes spillet og brugerne vælger hver deres figur. Deltagerne får automatisk hver sin farve, og den farve ses igen på de valgte figurer.

Case eksempel

Den følgende case er blevet oprettet af en af medarbejderne. Den viste scene udspiller sig i forbindelse med, at 3. klasse skal med bussen til svømmehallen. Der er en klar aftale om at vente til bussen står helt stille, og chaufføren har åbnet døren. Men Mikkel gør ikke som sagt og løber hen til bussen. I rollespillet skal deltagerne øve sig på, hvordan der skal gives en "mild negativ reprimande".



Læringsobjektet og web 2.0

Der er tydelige fordele i at spillet er tilgængeligt for medarbejderne on-line for at kunne mødes med andre team. Alle PALS-møder foregår samtidigt på skolen, hvilket giver mulighed for at dele praksis og problemstillinger med hinanden på tværs af team og med dem, der ikke kan være fysisk til stede.

Derudover giver det muligheden for at andre interessenter kan få indblik i processen.

Hvad enten rollespillet foregår lokalt eller on-line, skabes der mulighed for at dele og øve sig på PALS-praksis. Web 2.0 tillader deling i en endnu større målestok. Den kollaborative arbejdsgang får muligheden for at udfolde sig inden for en kognitiv ramme og skaber samtidig transparens og et nyt forum for diskussion.

Konklusion

Hvordan understøtter ikt en læreproces, der sigter mod integrering af et nyt pædagogisk tiltag i folkeskolen? Lød vores problemformulering.

Læreprocessen, vi har undersøgt i denne sammenhæng, er PALS - et tiltag som udvikler børns sociale kompetencer samt forebygger og afhjælper udvikling af adfærdsproblemer.

Det er først muligt at udvikle understøttende ikt-værktøjer, når der er en forståelse for den kontekst, som ikt skal indgå i. Det betyder, at bl.a. læreprocessens grundlag og tilrettelæggelse, skolens kultur og brugernes krav og behov skal afklares. Derudover skal der overvejes, i hvilket omfang ikt skal inddrages - om ikt tænkes som det bærende eller supplerende element for implementering.

Løsningen i forhold til PALS-læreprocessen er et design af læringsobjekter, der kan integreres med det materiale, som PALS i forvejen har udviklet til skolerne. Aftageren for vores designforslag er Socialstyrelsen, som er i gang med at omarbejde det norske materiale til danske forhold. Vi har taget de første skridt med i udviklingen af et læringsobjekt - et on-line rollespil, der gør, at medarbejderne kan øve sig på den nye PALS-praksis.

Vores løsningsforslag bygger på resultaterne af to fokusgruppemøder og seks interviews foretaget på X-skolen - en skole, som er begyndt på den 1. fase i PALS-implementering. Undersøgelsen er en foranalyse, der afklarer brugernes behov ved at samle og fortolke data fra medarbejderne. Udover vores egen undersøgelse har vi kunnet støtte os til "Videncenter- pointer og anbefalinger" (Ryberg, 2011,) og "PALS-rapporten" (Skovbo Rasmussen et al, 2012). Vi har haft kontakt pr. mail med programlederen for PALS i Danmark (Thorn Svendsen, Bilag 03) og har adgang til PALS-håndbogen, der indeholder undervisningsplanen, vejledninger og aktiviteterne i PALS-processen. I analysen har vi brugt elementer fra "Grounded Theory" (interviews) og interaktionsanalyse (fokusgrupperne).

Medarbejderne er vores datakilde. Vi ønskede indblik i deres oplevelser i læreprocessen gennem deres udtalelser for at kunne opstille krav til et ikt-produkt. Den kvalitative tilgang og metodevalg (fokusgrupper og interviews) gjorde, at medarbejderne udtrykte meninger om, og tvivl og glæde ved processen. Samtidig har vi, vha. analysemetoderne, kunnet uddrage de behov hos medarbejderne, som har betydning for vores designtanker.

Vi oplevede det som problematisk at bruge socialkonstruktivisme som en forståelsesramme for PALS-processen og som udgangspunkt for et design for en kognitiv læreproces. Vores forforståelse kom til at stå i vejen for en designløsning, der kunne anvendes i en PALS-kontekst. Engeströms aktivitetssystem viste sig dog at være et godt analytisk redskab - netop fordi systemet bygger på en forståelse af konteksten. At bruge ikt til at understøtte et praksisfællesskab eller et "Ba-rum" gav kun mening, hvis meningsforhandlinger eller processen fra tavs til ny viden kunne holde sig indenfor PALS-konceptet. Det var først, da vi erkendte og vægtede betydningen af PALS-grundlaget, at vi kunne komme videre i designprocessen.

Vores diskussion tager udgangspunkt i en udforskning af den måde, som PALS forstår læring på - som en tillært adfærd inden for en bestemt kontekst. Adfærd kan ændres ved at ændre konteksten, der gør, at barnet kan træffe en beslutning, om hvilke adfærd der er hensigtsmæssige og i hvilke sammenhænge. På skolen betyder det, at medarbejderne skal udvikle en fælles praksis, der viser sig som fælles handlinger og procedurer. Det skaber tydelighed for eleverne, og gør at eleven nemmere kan gennemskue og imødekomme de krav og de sociale og faglige mål, den møder på skolen.

PALS- læreprocessen er en kognitiv læreproces, hvor medarbejderne tilegner sig viden, principper og procedurer, som fx. hvordan man giver klar besked eller en "mild reprimande". Det oplever lærerne som en klar udfordring til deres praksis, til deres metodefrihed og til deres læreridentitet. Samtidig giver medarbejderne udtryk for et behov for mere viden (om PALS og om PALS-procedurer) og mere transparens i processen. Medarbejderne ved, hvad målet er, men de ved ikke, hvor langt de er nået, hvilke værktøjer de har med i kufferten, og hvordan disse skal bruges. Diskussionen er det bærende element i udformningen af en fælles PALS-praksis og forstås som grundlaget for den enighed, som er forudsætningen for udviklingen af den fælles praksis. Men diskussion foregår inden for et lukket PALS-rum. Præmisserne for PALS er ikke til diskussion.

I en form for tankeeksperiment legede vi med at skifte det PALS-kognitive læringssyn ud med et socialkonstruktivistisk læringssyn. Hvis medarbejderne kunne finde sig i den lukkede diskussion, kunne et praksisfællesskab med ikt som medie for meningsforhandlinger og som værktøj i det fælles repertoire så give mening? Hvis ikt er et bærende element i Engeströms aktivitetssystem, vil det så kunne mediere viden om PALS og om PALS-procedurer? Kunne ikt være et understøttende værktøj i en mediering af individets tavse viden til fællesviden i de forskellige "Ba-rum"? Tankeeksperimentet holdt ikke, da

grundlaget for socialkonstruktivisme er en selvstændig konstruktion af viden, der ikke kan styres, men skal understøttes. Hvorimod en kognitiv tilgang lægger op til en struktureret, styret læreproces igennem et pensum hen mod et fastlagt vidensmål.

Vi har derefter rettet fokus mod begrebet "kompetenceudvikling" forstået som en udvikling af handlekompetencer for at overveje, hvordan ikt kan understøtte PALS-praksis. Dvs. hvordan ikt kan give praktisk erfaring med PALS-kompetencer. Her har vi støttet os til Dreyfus-brødrenes tilgang til læring som en bevægelse fra novice til ekspert gennem handlinger, der bliver lejet ind som viden og kvalificeret af refleksion. Og Donald Schons teori om refleksion i handling. Det var afsæt for vores designtænkning om udformning af læreobjekter, der understøtter både handling og videndeling om handlinger.

Vores konklusion har belæg i vores undersøgelse, og det rejser spørgsmålet om undersøgelsens design og brugbarhed i forhold til vores problemstilling. Derfor har det også været interessant, at se om vores iagttagelser ligner dem, som "Videncenter- pointer og anbefalinger" (2011) og PALS-rapporten (2012), har gjort. Der kunne vi finde mange ligheder, der underbyggede vores egen konklusioner. Der skrives i PALS-rapporten (2012) fx at, "skolens personale, eleverne og elevernes forældre skal opleve ejerskab i forhold til programmet, for at det kan blive implementeret." Og i Videncenternotat at, "arbejdet med pædagogiske modeller må forankres i de kommunale udviklingsplaner, i PPR og på den enkelte skole." En iagttagelse og en anbefaling, som vi også har kunnet drage ud fra vores undersøgelse.

Det gør, at selvom vi kun har været inspireret af "Grounded Theory" og interaktionsanalyse og ikke har tømt dataene for mening, har vi alligevel kunnet genkende vores iagttagelser i andre videnskabelige behandlinger af samme område.

Formålet for specialets undersøgelse er at afklare hvilke behov, der bliver givet udtryk for i forhold til den første fase i implementeringsprocessen, og hvordan og i hvilken grad de kan understøttes at et ikt-produkt.

Med belæg i vores undersøgelse kunne vi identificere medarbejdernes behov og begynde på at tænke design. Hvor meget disse behov kan understøttes af ikt er et vurderingsspørgsmål, der kun kan afklares ved at forstå konteksten for designet. Det betød en erkendelse af, at nogle af behovene, som medarbejderne gav udtryk for, ikke kunne løses ved at integrere ikt i læreprocessen. Manglende viden i beslutningsfasen om PALS, bliver der ikke rettet op på ved at få viden, efter at beslutningen er blevet

truffet – den manglende viden kan højest blive afhjulpet. Heller ikke ønsket om, at ledelsen er mere synlig i processen, eller at kommunen er en mere aktiv medspiller i processen, kan løses af ikt-værktøjer.

Afklaringen har altså betydet en sorterings- og prioriteringsproces for at finde frem til de løsninger, der kan integreres i en bestemt kontekst og fase i implementeringen. Vi ser ikt's rolle som afhjælpende i forhold til at give adgang til viden og at kunne gøre sig og dele erfaringer om PALS-procedurer og fremgangsmåder – alle områder, som medarbejderne har udtrykt et behov for. Samtidig giver udviklingen af læringsobjekter mening set fra aftagerens (Socialstyrelsen) synspunkt. I den sammenhæng supplerer og understøtter ikt de aktiviteter, der er der i forvejen, og udfordrer ikke den stringens og fidelitet til PALS-principper, som er afgørende i læreprocessen.

Perspektivering

Folkeskolen bliver presset fra mange retninger. ”Information” skriver i en artikel fra januar 2010:

Rekordmange ændringer

VK-regeringen har ændret flere gange på folkeskoleloven end nogensinde før.

- Fra 1993 til 2001 gennemførte SR-regeringen i alt 14 lovændringer

- Fra 2001 til 2009 har VK-regeringen i alt indtil nu gennemført 28 lovændringer

(Richter, 2010)

Vel og mærke krav, der alene bliver stillet fra regeringens side. Mange interesserer sig for folkeskolen og dens udvikling - og der er ikke udsigt til, at kravene aftager. (En enkelt søgning på Google under ”indsatser for folkeskolen” giver 268,000 hits. En søgning under ”PALS i skolen” giver 62,800. Inklusion ca. 2,000,080 hits)

Kravene har medført et hav af udviklingsprojekter, som bliver søsat, men som har en begrænset afsmittende effekt. Nogle viser sig ikke at kunne bruges i andre kontekster end den, som projektet bliver udfoldet i, andre løber tør for udviklingsmidler, og atter andre producerer viden – der alligevel ikke bliver brugt (Thorn Svendsen, 2009). Samtidig er der et stigende krav om evidensbaseret viden som udgangspunkt for de tiltag, der bliver igangsat. Man ønsker vished om, at tiltagene har en virkning, og om den virkning er dokumenteret.

Når der skal træffes en beslutning om at indføre ændringer i en virksomhed, er implementeringen afgørende for, at ændringerne har den ønskede virkning. Indføringen af PALS-konceptet på skolen er

bare ét eksempel på, hvordan enkelte skoler vælger at imødekomme både inde- og udefra kommende krav – i dette tilfælde kravet om inklusion fra ministeriets side, men også medarbejdernes egne ønsker om større trivsel i skolen.

Vores ønsker om at undersøge ikt's rolle i implementering af PALS-praksis har samtidigt afsløret problemer, der har relevans for alle organisationer, offentlige eller private, der overvejer ændringer, som har betydning for organisations praksis.

Vi opsummerer de vigtigste punkter i forhold til undersøgelsens relevans for andre organisationer i følgende:

1. En del af de problemer, som undersøgelsen viser i forbindelse med PALS-implementering, bunder i manglende viden om indsatsens indhold og betydning, før medarbejderne traf beslutningen om PALS.

Vi ser "viden om" og "viden om processen", og hvad det vil indebære for deltagerne, som vigtige elementer for tiltagens forankring i enhver organisations kultur. I den forbindelse har ikt som et medie for videndeling før, under og efter processen en tydelig rolle at spille for implementeringens forankring i virksomhedens kultur.

2. Processen på X-skolen bærer præg af, at de organisatoriske rammer omkring tiltaget ikke er til stede, og det viser sig som en mangel på de ressourcer, der kunne gøre processen mere overskuelig, meningsfuld og sammenhængende for medarbejdernes praksis. Flere af deltagerne har spurgt "hvad-hvis?"-spørgsmål i forhold til de ændrede rutiner. Fx. hvad hvis PALS ikke fungerer for den elev i den situation...? Og deltagerne har ikke kunnet få et tilfredsstillende svar, da bindeledet til de andre instanser, der kunne afhjælpe, ikke er kommet på plads endnu.

Ikt har en afgørende rolle at spille i den videndeling mellem parterne, der gør, at et virkningsfuldt samarbejde kan finde sted og at indsatsen og de medførende ændringer "slår igennem".

3. Enhver ændring i en organisation kræver en omlæring for organisationens medlemmer. Som forskere har vores fokus været på ikt's rolle i læreprocessen. Samtidig har konteksten for læring

(skolens kulturhistorie) og de kommende ændringer for skolen (flytning af overbygning) haft stor betydning for selve læreprocessen. Bjarne Wahlgren pointerer at:

Det er vigtigt at se voksnes læring som en proces, der omfatter forholdene før undervisningen, i undervisningen og efter undervisningen. I mange voksen- og efteruddannelses sammenhænge er det forholdene før og efter den planlagte og intenderede læring, som er af størst betydning for, i hvilken udstrækning den voksne lærende er i stand til at anvende det, som læres (Wahlgren, 2010, s.140).

For at få det optimale udbytte af ikt-ressourcer, må ikt medtænkes helt fra starten, når der tænkes på at lave en ændring i organisationen. Det gør det muligt at skræddersy en ikt-løsning, der medtænker organisationskultur, ressourcer og fremtidsvisioner. Ikt kan derved understøtte den nødvendige læreproces. Ikt-ressourcer, der indføres senere hen, kan kun få en supplerende rolle i processen, dog kan den stadig være en vigtig rolle i omstillingen af organisation.

Litteraturliste

Arnesen, A. & E. Askeland (2006): Håndbok PALS. Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. Oslo: Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.

Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2010): PALS – håndbok – modul 1. Skoleomfattende forebyggende tiltaksnivå.

Bang, Jørgen & Christian Dalsgaard (2005): Samarbejde – Kooperation eller Kollaboration? Universiteternes efter- og videreuddannelse, 2. årg. Nr. 5, 2005
<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/unev/article/viewFile/4953/4359>. Sidst lokaliseret april 2012

Bro, Kirsten (2011) "Læreres relationer til kolleger og ledelse" i Hermansen, M., & Baltzer, K. (ed.) *Læreres psykologibog: læringsledelse, didaktik og samarbejde*. Kbh.: Akademisk Forlag. s. 295-318

Dahler-Larsen, P. (2010). At fremstille kvalitative data. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Elkjær, Bente. 1999. 'In Search of a Social Learning Theory'. In: Mark Easterby-Smith, Luis Araujo & John Burgoyne (eds.). *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*. London: Sage, p. 75-91. (16 s.)

Engeström, Yrjö (1987): Learning by expanding. Helsinki: Orieta Konsultit oy. Netudgave:
<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>. Sidst lokaliseret feb 2012

Flyvbjerg, Bent (1991): Rationalitet og magt. Bd. 1 Det konkrete videnskab. Odense: Akademisk Forlag

Hansen, J. J. (2010). Læremiddellandskabet : fra læremiddel til undervisning. Kbh.: Akademisk.

Hansen, M., Thomsen, P., & Varming, O. (2008). *Psykologisk-pædagogisk ordbog*. [Kbh.]: Gyldendals Bogklubber.

Halkier, B. (2008). Fokusgrupper (2. udgave.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hermansen, M. (1998). Fra læringens horisont : En antologi. Århus: Klim.

Hermansen, M. (2005). Læringens univers. Århus: Klim.

Holm Sørensen, B. (2010). Skole 2.0 (1. udgave, [1. oplag]). Århus: Klim.

Holdt Christensen, Peter. 2004. 'Hvad er videndeling?' og 'Adgang til den værdifulde viden', i: *Videndeling – perspektiver, problemer og praksis*. København: Handels-højskolens forlag

- Illeris, K. (1999). *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012). *Kompetence : hvad, hvorfor, hvordan?*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kjerholt, C. M., & Svendsen, G. T. (2008). Reducerer børns problemadfærd. *Psykolog Nyt*, nr 14.
- Kvale & Brinkmann (2009): Steinar Kvale & Svend Brinkmann, *Interview*, Hans Reitzels Forlag, København 2009
- Lave, J., & Wenger, E. (2004). *Situeret læring - og andre tekster*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Levinsen, Karin (2002) The interaction designer's perspective on interaction - towards a reunion of theory and practice. Working Paper nr. 2002-5, København CBS, Institut for informatik, pp. 1-24
- Nielsen, M. (2012). Hvordan kan man evaluere effekt? EVA. Hentet fra <http://www.eva.dk/temakarrusel/hvordan-kan-man-evaluere-effekt> sidst lokaliseret 100412
- Nielsen, Janni (1994) Veje til viden, i Brørup Mogens mfl (ed.) *Brikker til Psykologien*, Gyldendal s. 65-86
- Nonaka, Ikujiro. 1994. 'A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation'. *Organization Science*, vol. 5, no. 1, p. 14-37.
- Olesen, F. (2011, februar). Hvad er videnskab og hvad er videnskabsteori? PPT, 3. seminar (DPU).
- Pahuus, M. (2003) "Hermeneutik", i Collin & Køppe (ed.) *Humanistisk Videnskabsteori*, [Søborg]: DR Multimedie, s. 150-151
- Qvortrup, Lars. (1998). 'Den lærende organisation'. I: N. J. Bisgaard (red.). *Pædagogiske Teorier*. (3. udg.). København: Billesø & Baltzer
- Richter, L. (5. januar 2010) Information.dk. <http://www.information.dk/220389>. Sidst lokaliseret mai 2012
- Ryberg, B. (2011). *Videncenternotat - pointer og anbefalinger: Implementering af LP og PALS på skoler i Herning Kommune 2009 - 2011*. Århus: CLOU
- Sharp, H., Rogers, Y., & Preece, J. (2009). *Interaction design : beyond human-computer interaction*. Chichester: John Wiley.
- Skovbo Rasmussen, P., & Skov Olsen, P. (2012). *Positiv adfærd læring og samspil (PALS)*. Kbh.

SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Rapporten kan hentes fra www.sfi.dk/resultater-4726.aspx?Action=1&NewsId=3366&PID=9422. Sidst lokaliseret mai 2012

Sorensen, Elsebeth K. (2000): Interaktion og læring i virtuelle rum. In: S. Heilesen (red.): At undervise med IKT. Frederiksberg: Samfundslitteratur: (s. 235-255).

Sørli, M-A. (2010). PALS konference. Oslo

Tanggaard Pedersen, L., & Brinkmann, S. (2010). Kvalitative metoder : en grundbog. Kbh.: Hans Reitzel.

Thorn Svendsen, G. (2009). PALS – nyt evidensbaseret skoleudviklingsprogram i Danmark. Forlaget Skolepsykologi, Pædagogisk Psykologisk tidsskrift, nr. 6 dec 2009 (46. årgang).

Thorn Svendsen, G. (2011). TEMA: "Inklusions- og eksklusionsprocesser i sociale sammenhænge". Forlaget Skolepsykologi, Pædagogisk Psykologisk tidsskrift, nr. 3/2011.

Thrane, M., Ryberg, B., & Hermansen, M. (2003). Skolen som lærende organisation - i teori og praksis. Århus: Klim.

Wahlgren, B. (2010). Voksnes læreprocesser : kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde. Kbh.: Akademisk.

Wahlgren, B. (2010). Transfer mellem uddannelse og arbejde. Danskernes Akademi. Netudgave:www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik_Psykologi/Transfer_mellem_uddannels_og_arbejde.htm. Sidst lokaliseret mars 2012

Wenger, E. (1999). Communities of practice : learning, meaning, and identity. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.

Wibeck, V., Dahlgren, M. A., & Øberg, G. (2007). Learning in Focus Groups. Qualitative Research, 7, 249–267.

Zahavi, D. (2003) "Fænomenologi", i Collin & Køppe (ed.) *Humanistisk Videnskabsteori*, [Søborg]: DR Multimedie, s. 127 – 128

Figurliste

Figur 1: PALS-vejen fra USA til Danmark. Egen tilvirkning.....	11
Figur 2: Danmarks Evalueringsinstitut (2011, s. 27).....	15
Figur 3: Strukturen i menneskelig virksomhed (Engeström, 1987).....	21
Figur 4: PALS implementering i aktivitetssystemet.....	22
Figur 5: Engeströms 3. generations aktivitetssystem.....	23
Figur 6: Komponenter i en social teori om læring (efter Wenger 1998, s.5).....	24
Fig. 7: "Lifecycle model" (Sharp et al, 2007).....	26
Figur 9: Tabellen viser medarbejderne i fokusgruppe 1 fokusgruppen fordelt team og antal på skolen.....	30
Figur 10: Tabellen viser medarbejderne i fokusgruppe 2 fordelt team og antal på skolen.....	31
Figur 11: Start-spørgsmål og øvelse i fokusgrupperne.....	31
Figur 12: Vejledende indledning til moderatorens orientering.....	32
Figur 13: Spørgsmål brugt under interview og fokusgrupper.....	33
Figur 14: Tabellen viser fordeling af medarbejderne i forhold til team og antal på skolen.....	34
Figur 15: Screenshot fra kategorisering af de interviewedes udtalelser.....	35
Figur 16: Screenshot fra kategorisering af fokusgruppernes udtalelser.....	36
Figur 17: Tabellen viser hvorledes vore kategorier har forandret sig fra tidligt i processen til de endelige kategorier... ..	36
Figur 18: Tabellen viser et udpluk af udtalelser om bekymringer og forslag.....	40
Figur 20: Aktivitetssystemet med farvekodede kategorier.....	44
Figur 21: Aktivitetssystem med spændingsfelter for den enkelte lærer og vejlederen.....	45
Figur 22: Bronfenbrenners udviklingsøkologiteori.....	54
Figur 23: Tabellen stiller den kognitive undervisningsform op mod den socialkonstruktivistiske. (Frit efter Christian Dalsgaard 2004).....	56
Figur 24: Videndeling og formidling i PALS-implementering.....	57
Figur 25: Spændinger i læreprocessen i fase 1 af PALS-implementering.....	58
Figur 26: Perifer og/eller fuld deltagelse i PALS-praksisfællesskab.....	61
Figur 27: Praksisfællesskab som artefakt i aktivitetssystemet.....	61
Figur 28: Ba and Knowledge Creation (Nonaka, Toyama, & Konno, 2000). Hentet fra: http://gotjam.pbworks.com/w/page/8403336/Creating%20Knowledge	62
Figur 29: SECI modellen. Hvordan viden skabes i organisationer. Hentet fra: http://hanis.edublogs.org/week-4/	63
Figur 30: Model for samspil mellem handling, refleksion og læring (Wahlgren 2010, s 79).....	64
Figur 31: Foranalysefasen i en interaktions designproces (Levinsen MIL2K2 okt. 2011).....	66
Figur 32: Brugere og stakeholders som er involveret i læreprocessen.....	67
Figur 33: "Fra Videncenter- pointer og anbefalinger" (s. 35).....	69
Figur 34: Figuren viser næste fase i cyklus - udvikling af en konceptuel model.	70
Figur 35: Persona A.....	70
Figur 36: Persona B.....	71
Figur 37: Login-skærm til rollespillet.....	73

Bilag

Bilag 01 Støtte- og kernekomponenter

Bilag 02 Procedurerne, der fremmer positiv og korrigerer negativ adfærd

Bilag 03 Mailkorrespondence med Gøye Thorn Svendsen

Bilag 04 Etske kontrakter

Bilag 05 Interview V

Bilag 06 Interview T

Bilag 07 Interview M

Bilag 08 Interview L

Bilag 09 Interview K

Bilag 10 Interview AM

Bilag 11 Fokusgruppe mandag

Bilag 12 Fokusgruppe tirsdag

Bilag 13 Kategorier fokusgrupper

Bilag 14 Kategorier interview

Bilag 15 Interview AM lyd

Bilag 16 Interview K lyd Skype

Bilag 17 Interview M lyd Skype

Bilag 18 Interview T lyd

Bilag 19 Interview L Lyd

Bilag 20 Interview eksterne vejleder V video

Bilag 21 Fokusgruppe mandag lyd

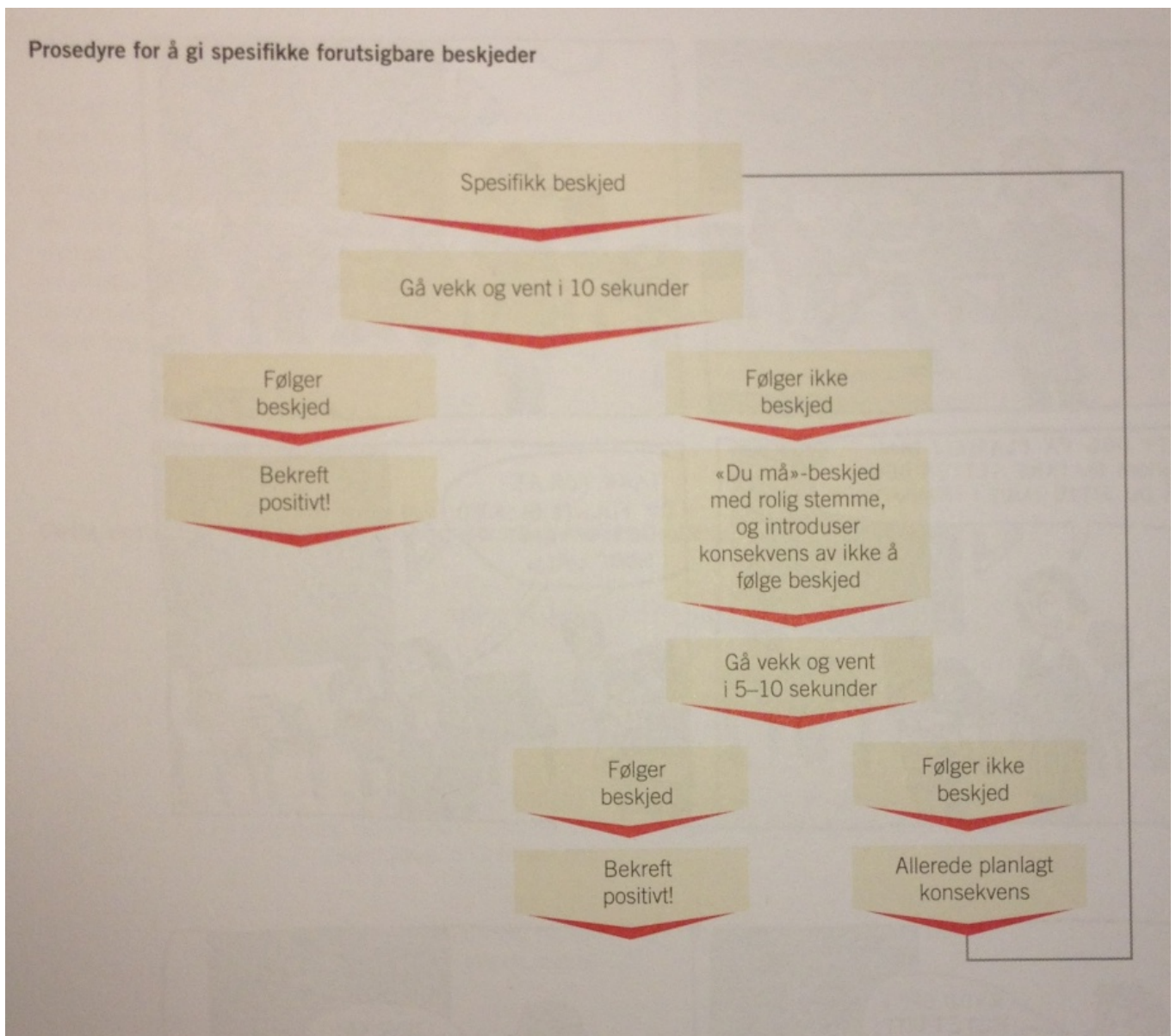
Bilag 22 Fokusgruppe tirsdag lyd

Bilag 23 Fokusgruppe mandag video

Bilag 24 Fokusgruppe tirsdag video

Bilag 25 Design brainstorm

Bilag 01 Støtte- og kernekomponenter



Bilag 02 Procedurerne, der fremmer positiv og korrigerer negativ adfærd

