

PH.D.-AFHANDLING

MICKI SONNE KAA SUNESEN

Læreres og pædagogers oplevede
læringsudbytte af et pædagogisk
kompetenceudviklingsforløb
- med inklusion som eksempel



AARHUS
UNIVERSITET

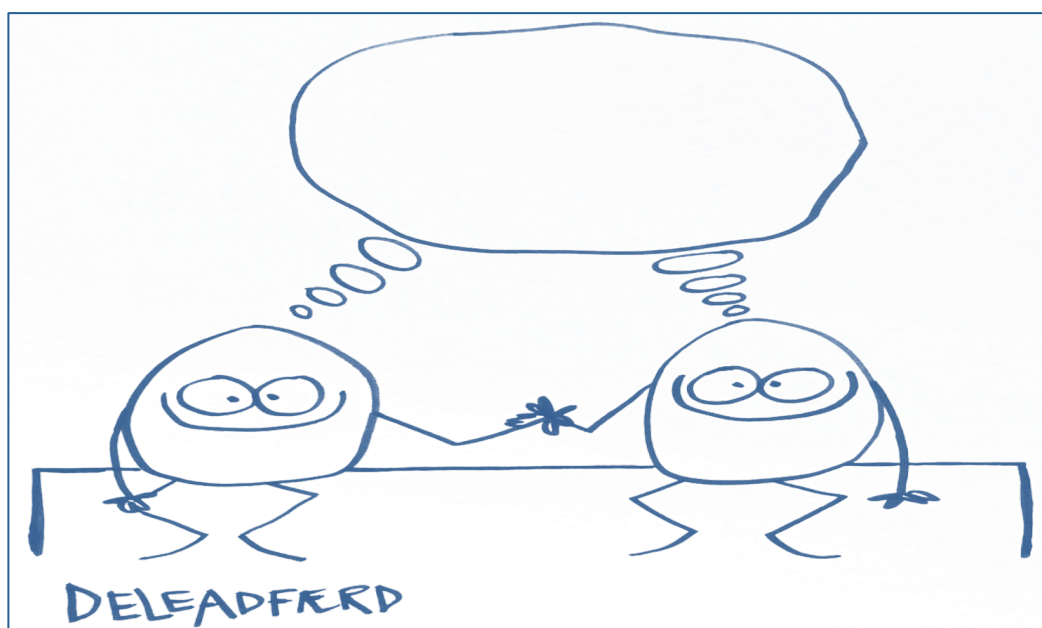
DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

**Læreres og pædagogers oplevede læringsudbytte af et
pædagogisk kompetenceudviklingsforløb
- med inklusion som eksempel**

**Ph.d. afhandling af
Micki Sonne Kaa Sunesen**

**Vejleder: Bent B. Andresen
Bi-vejleder: Theresa Schilhab**

**Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse
Foråret 2016**



Forord

”Har du overvejet at...”. Den sætning er begyndelsen på utallige sætninger stillet af mine vejledere Bent B. Andresen og Theresa Schilhab. Der er stort set ingen ende på ting, som man kan overveje eller tage i betragtning, når man laver en Ph.d. afhandling. Der er intet, der er for småt til at have stor betydning, og intet er formuleret på en måde, så det ikke kan anfægtes eller i det mindste ses fra en anden vinkel. Jeg troede, at jeg efter at have lavet denne Ph.d. ville opnå en følelse af sikkerhed af at være på sikker grund; ja - at jeg ville få en stærk fornemmelse af at virkelig vide. Men det er faktisk helt forkert, sådan er det slet ikke. Nu er jeg først for alvor i tvivl, usikker og bævrende. Og det er faktisk det, der i dette studie har været det største udbytte, nu jeg tænker over det: tvivlen. Tak til Bent og Theresa for at jeg lærte tvivlen at kende.

Jeg vil takke mine kolleger: Torben Bloksgaard, Birgitte Jepsen og Karina Mathiasen for god hjælp, timevis af refleksion og gode grin. Den der hoptimist, som jeg fik af jer til min 40 års fødselsdag; det havde I næsten ikke behøvet.

Tak til Niels Henrik Meedom for god hjælp til at finde rundt på universitets snørklede gange. Tak til Hanne Lundberg Toft for et virkelig godt samarbejde om kompetenceudvikling i forbindelse med Ph.d. projektet. Tak til Hilde Hiim for at tage sig godt af mig i forbindelse med mit udlandsophold i Norge; det glemmer jeg aldrig. Tak til alle de professionelle lærere, pædagoger og ledere, som har deltaget i- og bidraget så flot til projektet.

Tak til min familie for at vente, lytte og så vente lidt mere. Tak til min kone, Mia, for at lave tegningen på forsiden.

Også tak til radio 24/7 og Radio Nova for mange timers fint selskab.

Micki Sonne Kaa Sunesen

English resume

English Titel: Teachers and pedagogues perceived learning outcomes from a pedagogical competence development program – with inclusion as example.

The aim of this report is to investigate what professionals in pedagogical contexts learn by participating in a specific competence-development programme. A key focus is on the experienced relationship between the learning of new and explicit concept knowledge and actions in relation to the professionals targetgroup; children in kindergardens and pupils in schools. The project has been carried out in Denmark in 2013 - 2016 and involves participants from 86 institutions, almost 600 professionals and 94 leaders. With a Mixed Method Research Design, the methodological findings show that a learning outcome is not a solely individual project, but instead something that occurs when knowledge is created on high cognitive levels in collaborative action and is supported by intentional leadership and learning oriented support-systems. But high level knowledge-creating processes are rare in the pedagogical field since the professionals experience being under severe time-pressure and therefore is oriented toward practical solutions on what is experienced and appears in professional consciousness as practical problems. These findings are made from data developed through surveys, interviews and observation.

Keywords: Inclusion, differentiation, Competence-development, knowledge and knowledge-creation in Professional Learning Communities, Mediated Learning Experience, organizational didactics.

Dansk resume

Dansk titel: Læreres og pædagogers oplevede læringsudbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb - med inklusion som eksempel.

Formålet med denne rapport er, at undersøge hvad professionelle i pædagogiske kontekster lærer i forbindelse med at deltage i et specifikt kompetenceudviklingsforløb. Et central fokus er på det oplevede forhold mellem tilegnelsen af nye eksplicite begreber (faglig viden) og de handlinger, som de gør i deres egen pædagogiske praksis i relation til deres målgrupper, som er børn og unge i dagtilbud og skole. Projektet er afviklet i Danmark i perioden 2013 – 2016, og involverer i alt ca. 600 pædagogiske personaler og 94 ledere - fra ialt 86 institutioner. Med et Mixed Methods forskningsdesign peger projektet på, at professionelle læring i pædagogiske kontekster ikke kan reduceres til at udelukkende være båret af det enkelte individ. I stedet fremhæver projektet, at professionel læring sker, når de professionelle skaber viden med brug af kognition på høje kognitive niveauer i tæt samarbejde med kolleger, understøttet af intentionelle ledere og læringsorienterede supportsystemer. Men høje kognitionsniveauer har for de professionelles læring ringe vilkår idet de oplever at være under massivt tidspres og særligt af den grund er rettet mod praktiske løsninger på, hvad der i de professionelles bevidsthed fremkommer som praktiske problemer. Disse fund er gjort med brug af spørgeskemaundersøgelser, interviews og observationer.

Nøgleord er: Inklusion, differentiering, kompetenceudvikling, viden og videnskabelse i professionelle læringsfællesskaber, Mediated Learning Experience, organisationsdidaktik.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Præsentation af projektet

1.0 Præsentation af projektet (17)

1.1 Forskningsspørgsmål (17)

1.2 Projektmodel (18)

- 1.2.1 Hvad menes med professionelles oplevede udbytte? (19)
- 1.2.2 Hvad menes med forandring af pædagogisk praksis? (19)
- 1.2.3 Hvad menes med individ, gruppe og organisationsniveau? (19)
- 1.2.4 Hvorfor er de røde kasser overlappende de blå kasser? Og hvad betyder pilene? (19)

1.3 Præcisering vedrørende skismaet mellem forskning og udviklingsarbejde (20)

1.4 Formål og motivation (21)

1.5 Mål (22)

1.6 Empiriske forventninger (23)

1.7 Fokus og afgrænsning (24)

1.8 Hvordan forskningsspørgsmålet undersøges og besvares (24)

1.9 Begrebsafklaring - en indkredsning af monografiens mest centrale begreber (24)

- 1.9.1 Indkredsning af begrebet inklusion – inklusion som fagfelt og som definition (25)
- 1.9.2 Indkredsning af projektets brug af begreberne lærer, pædagog, professionel og leder (26)
- 1.9.3 Indkredsning af begreberne kompetence og kompetenceudvikling (26)
- 1.9.4 Indkredsning af begrebet professionel læring (28)

1.10 Omfang, info fra datatilsynet og udførelse af undervisning og empiriindsamling (28)

1.11 Læseguide – en kort beskrivelse af monografiens kapitler (29)

- Kapitel 1: Indledning og forskningsspørgsmål (side 29)
- Kapitel 2: Forskningsoversigt (29)
- Kapitel 3: De to delprojekter, kompetenceudviklingsforløbet og det faglige indhold (29)
- Kapitel 4: Videnskabsteori, metode og design (30)
- Kapitel 5: Projektets forskningsmetoder (30)
- Kapitel 6: Analysestrategi (30)
- Kapitel 7 og 8: Deskriptiv analyse af empirisk data fra de to delprojekter (30)
- Kapitel 9: Teoretisk analyse (30)
- Kapitel 10: Empirisk undersøgelse af troværdigheden og bekræftbarheden af den teoretiske analyse (30)

- Kapitel 11: Konklusion (31)

1.12 Opsamling og brobygning (31)

Kapitel 2: Forskningsoversigt

2.0 Indledning (32)

2.1 Formålet med forskningsoversigten (32)

2.2 Søgedatabaser, søgeproces og tematisering af forskningsoversigten (33)

2.3 Begrebsafklaring (37)

2.4 Analytisk og systematisk kortlægning (37)

2.5 Hvordan den analytiske beskrivelse er udarbejdet (38)

2.6 Samlet oversigt over arbejdet med forskningsoversigten (38)

2.7 Analyse og resultater tema 1: Inklusion (38)

- 2.7.1 Organisatorisk læring som konsekvens (38)
- 2.7.2 Kompetenceudvikling som løsning og nødvendighed (40)
- 2.7.3 De sociale relationer som læringsarena (40)
- 2.7.4 Inklusionsforståelse som brændpunkt, opbakning til ideen om inklusion som problem (41)
- 2.7.5 Differentiering som nøgle til inklusion (42)

2.8 Analyse og resultater tema 2: Differentiering / undervisningsdifferentiering (43)

- 2.8.1 Differentiering som diffust begreb (43)
- 2.8.2 De professionelle som intentionelle forandringsagenter (44)
- 2.8.3 Elev og elevgruppen som forskelligartet enhed (45)
- 2.8.4 Læringsklima og feedback som kommunikation om mål (46)

2.9 Analyse og resultater tema 3: Professional Development / Competence Development /

Professional Learning (47)

- 2.9.1 Lederen, som den der har ansvaret for at forandre hele systemet (47)
- 2.9.2 De professionelle som hinandens læringsmulighed (49)
- 2.9.3 Professionelle som nogen, der vil noget, men som oplever dette noget svært at gøre (51)
- 2.9.4 Support som ønsket resurse, support som feedback (53)
- 2.9.5 Effekter og udbytte af kompetenceudviklingsforløb (56)

2.10 Analyse og resultater af tema 4: Attitudes and Beliefs (58)

- 2.10.1 Holdninger og overbevisninger som barrierer (58)
- 2.10.2 Professionelles selfefficacy, overbevisninger og kompetenceudvikling som tæt relateret (60)

- 2.10.3 Inklusion som et begreb, der kalder på kompetenceudvikling (61)

2.11 Analyse og resultater af tema 5: Mediated Learning Experience (64)

- 2.11.1 Inklusion forstået som inklusion af børn med specialpædagogiske behov (64)
- 2.11.2 Den professionelle som mediator med fokus på udvikling af kognitive færdigheder (66)
- 2.11.3 Professionelle som oplevere af øget selfefficacy (69)
- 2.11.4 Support som øget bevidsthed om den lærendes forandringskapacitet (70)
- 2.11.5 Mangelfuldt belæg for de 12 MLE kategorier og de 28 kognitive funktioner (73)
- 2.11.6 Ny forskning i MLE via dette studie (73)

2.12 Opsamling

- 2.12.1 Opsamlingstabel 1: Inklusion / inclusion (74)
- 2.12.2 Opsamlingstabel 2: Undervisningsdifferentiering / differentiation (74)
- 2.12.3 Opsamlingstabel 3: Prof. Development / Competencedevelopment / Prof. Learning (75)
- 2.12.4 Opsamlingstabel 4: Attitudes and beliefs (76)
- 2.12.5 Opsamlingstabel 5: Mediated Learning Experience (76)

2.13 Implikationer for projektet (77)

2.14 Eftertanker relateret til inklusion (78)

2.15 Brobygning til kapitel 3 (79)

Kapitel 3: Kompetenceudviklingsforløbets faglige indhold

3.0 Indledning (80)

3.1 Beskrivelse af de to delprojekter: forskelle, ligheder og formål (80)

- 3.1.1 Kompetenceudviklingsforløbenes opbygning og organisering (81)
- 3.1.2 Formalier og etik i forbindelse med de to delprojekter (82)

3.2 Det specifikke faglige indhold på kompetenceudviklingsforløbet (83)

3.3 Reuven Feuersteins teorikompleks (83)

- 3.3.1 Strukturel kognitiv modifikation (85)
- 3.3.2 Mediated Learning Experience (87)

3.4 Erling Lars Dales teorikompleks (87)

3.5 Didaktisk rationalitet og læringstryk (88)

3.6 Bærekraftmodellen – en forståelsesramme om didaktisk rationelle organisationer (89)

3.7 Bærekraftmodellens fem lag (91)

3.8 De 7 didaktiske kategorier (93)

3.9 Didaktionslæring (93)

- 3.9.1 Didaktionslæring (94)
- 3.9.2 Delfase 1: Fortolkning og tematisering (94)
- 3.9.3 Delfase 2: Didaktisk refleksion (95)
- 3.9.4 Delfase 3: Mediering (95)
- 3.9.5 Delfase 4: Monitorering (95)
- 3.9.6 Delfase 5: Evaluering og justering (96)

3.10 Seks relevante teorier (96)

- 3.10.1 Professionel læring – Helen Timperley (96)
- 3.10.2 Transfer – Bjarne Wahlgren (97)
- 3.10.3 Vurdering af læringsudbytte, SOLO taksonomien – John Biggs (99)
- 3.10.4 Organisatorisk læring og lokal videnskabelse – Ikujiro Nonaka (100)
- 3.10.5 Organisatorisk læring - Peter Senge og de 5 discipliner (104)
- 3.10.6 Professionelles læring - Trajectories (baner, stier, spor) – Michael Eraut (106)

3.11 Opsamling og brobygning til kapitel 4 (110)

Kapitel 4: Videnskabsteori, metode og design

4.0 Indledning (111)

4.1 Aktionsforskning – en ramme om forskningsdesignet (111)

- 4.1.1 Erfarings- og læringsbegrebet i aktionsforskning (112)
- 4.1.2 Aktionsforskning, individers og organisationers læring jf. projektets forskningsspørgsmål (113)

4.2 Mixed Method Research Design – en ramme om analysen (114)

- 4.2.1 Hvorfor mixe metoder - og hvad er det, der mixes? (115)
- 4.2.2 Integrationsbegrebet i Mixed Methods (117)

4.3 Fænomenologi – En ramme om forståelsen af forskerrollen (117)

- 4.3.1 Intentionalitetbegrebet præciseret (118)

4.4 Fænomenologisk videnskabsteori og metode (119)

- 4.4.1 Eksperimentet versus andre forskningsmæssige tilgange (119)
- 4.4.2 Kvantitativ versus kvalitativ (119)
- 4.4.3 Veje og måle versus mening (120)
- 4.4.4 Analyse - syntese versus eksplicitering (121)
- 4.4.5 Determinerende reaktioner versus intentionelle responser (121)

- 4.4.6 Identiske repetitioner af facts versus Multiple variationer af fremtrædelsesformer (122)
- 4.4.7 Uafhængig observatør versus deltagende observatør (122)
- 4.4.8 Opsamling på fænomenologisk videnskabsteori og metode (123)

4.5 Anvendte metoder i forbindelse med indhentning af empirisk data (123)

4.6 Design: den konkrete udførelse af forskningen illustreret via en forskningsmodel (124)

4.7 Beskrivelse af hver delfase i forskningsmodellen (125)

4.8 Integrationsbegrebet i Mixed Method – et samlende begreb (128)

4.9 Troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed – forskningskriterier for kvalitet (129)

4.10 Opsamling og brobygning til kapitel 5 (131)

Kapitel 5: De konkrete anvendte metoder

5.0 Indledning (132)

5.1 Oversigt over studiets empiriske omfang (132)

5.2 Metodemodel (133)

5.3 De anvendte forskningsmetoder (134)

- 5.3.1 Fokusgruppeinterviews (134)
- 5.3.2 Semistrukturerede individuelle interviews (137)
- 5.3.3 Observation (139)
- 5.3.4 Videoobservation (141)
- 5.3.5 Evaluering af undervisningsdage på kompetenceudviklingsforløbet (142)

5.4 Spørgeskemaundersøgelser (144)

- 5.4.1 Introduktion til spørgeskemaundersøgelserne i dette studie (144)
- 5.4.2 Definition, design og indhold af spørgeskemaerne (144)
- 5.4.3 Opmærksomhedspunkter ved brug af spørgeskemaer (146)
- 5.4.4 Spørgeskemaer i forbindelse med opfølgende undersøgelse (149)
- 5.4.5 Spørgeskemaer som strategi til at undersøge troværdigheden og bekræftbarheden af den teoretiske analyse (149)
- 5.4.6 Problemer i forbindelse med spørgeskemaerne (149)
- 5.4.7 Opsamling på formålet med at gøre brug af de anvendte metoder (150)

Nærhed / distance-problematikken (150)

5.5 Opsamling og brobygning til kapitel 6 (152)

Kapitel 6: Analyse

6.0 Indledning (153)

6.1 Analysemodel (153)

- 6.1.1 Klargøring af data (154)
- 6.1.2 Deskriptiv analyse af kvalitative data (155)
- 6.1.3 Teoretisk analyse (156)
- 6.1.4 Analyse af kvantitative data (158)
- 6.1.5 Mønstre mellem kvalitative og kvantitativ data (159)
- 6.1.6 Skrivning som en del af analysen (1560)
- 6.1.7 Teori og analyseintegration jf. Mixed Methods (161)

6.2 Opsamling og brobygning til kapitel 7 (163)

Kapitel 7: Delprojekt 1

7.0 Indledning (164)

7.1 Beskrivelse af data – disponeret over de 11 overskrifter (165)

- 7.1.1 Fra øget bevidsthed, skærpet fokus og ændret professionsforståelse – til intet (165)
- 7.1.2 Kombinationen af MLE og D7 i spændingsfeltet mellem det optimale og uforståelige (167)
- 7.1.3 Cooperative Learning som udtryk for Peer Mediation (169)
- 7.1.4 Faglige niveauforskelle lærerne imellem (169)
- 7.1.5 Driftsorienterede teams vs. læringsorienterede teams (173)
- 7.1.6 Didaktionslæring (175)
- 7.1.7 Supervision, sparing eller feedback – support (176)
- 7.1.8 Et fælles redskab, en fælles ramme, et fælles sprog - hvis det altså bruges i praksis (178)
- 7.1.9 Lederen som den, der holder det levende i live (180)
- 7.1.10 Undervisningsforløbet som godt og skidt (183)
- 7.1.11 Etik i projektdel 1 (187)

7.2 Opsamling og brobygning til kapitel 8 (187)

Kapitel 8: Delprojekt 2

8.0. Indledning 189

8.1 Beskrivelse af data – disponeret over de 10 overskrifter (190)

- 8.1.1 Fælles sprog, fælles mening og øget bevidsthed (190)
- 8.1.2 At værne om fælles opmærksomhed og dyb koncentration (194)

- 8.1.3 Inklusion handler især om didaktiske valg (197)
- 8.1.4 Refleksion, feedback og teamarbejde - med video som læringsredskab (199)
- 8.1.5 Didaktionslæring – et redskab til at strukturere og organisere praksis (202)
- 8.1.6 Lederen som læringstrykker, lederen som snubletråd og lederen som mulighedsskaber (202)
- 8.1.7 Undervisningsforløb og pædagogisk praksis opleves som to forskellige verdener (206)
- 8.1.8 Dagtilbudsledernes perspektiv - institutionsniveau (208)
- 8.1.9 Dagtilbudschef og leder af lærings perspektiv - forvaltningsniveau (211)
- 8.1.10 Data fra opfølgende spørgeskemaundersøgelse 1 år efter (214)

8.2 Opsamling og brobygning til kapitel 9 (215)

Kapitel 9: Teoretisk analyse og teoretisk integration (delprojekt 1 og 2)

9.0 Indledning (216)

9.1 Oplevet øget intentionalitet; resultatet af processer relateret til lokal videnskabelse (216)

9.2 Vidensformers fremtrædelse i tanke og handling; læringens mange afskygninger (218)

9.3 Udvikling af begrebslig viden; resultatet af transfer, oplevet nytte og mening (220)

- 9.3.1 Biggs figur på hovedet (221)
- 9.3.2 Professionelles forveksling af deklarativ og procedural viden (222)
- 9.3.3 Brug af strategier hos den enkelte, temaet og i organisationen (222)

9.4 Tavs viden, mentale modeller og socialization; det skjulte bevæger sig (223)

9.5 Kommunikation og samarbejde i teamet; praksisændringer ledsages af begreber (226)

9.6 Ledelse af professionelles læreprocesser; ledelse bliver til professionelles oplevelse (229)

- 9.6.1 Lederintentionalitet, demokratiske processer og syn på organisatorisk læring (229)
- 9.6.2 Inklusion som organisationsdidaktisk kategori (230)
- 9.6.3 Ledelse af vidensformer, kompetencetyper og forståelsesniveauer (232)

9.7 Support som oplevet nødvendighed i praksis (238)

- 9.7.1 Support på at vide inklusion og at gøre inklusion (240)
- 9.7.2 Support på at gøre inklusion og at tænke inklusion (240)
- 9.7.3 Support på at føle inklusion og at tænke inklusion (241)

9.8 Opsamling og brobygning til kapitel 10 (242)

Kapitel 10: Empirisk undersøgelse af troværdigheden og bekræftbarheden af den teoretiske analyse

10.1 Indledning (243)

10.2 Fortolkning af analyser fra kapitel 7, 8 og 9 + specificerende analysetemaer (244)

- 10.2.1 Øget intentionalitet, brugen af teoretiske begreber og kognitive niveauer (244)
- 10.2.2 Teamlæring, fælles tænkning og brugen af artefakter (246)
- 10.2.3 Ledelse og følgeskab; at lede direkte på læring af fagligt indhold (248)

10.3 Empirisk baseret opfølgende analyse (249)

10.4 Deskriptiv analyse af empirisk data (250)

- 10.4.1 Deskriptiv analyse: Skoleområdet (250)
- 10.4.2 Deskriptiv analyse: Børnehaveområdet (253)
- 10.4.3 Deskriptiv analyse: Specialskoleområdet (257)

10.5 Teoretisk analyseniveau (261)

10.6 Opsamling og brobygning til kapitel 11 (265)

Kapitel 11: Konklusion (267)

11.0 Indledning (267)

11.1 Præcisering af det forskningsmæssige bidrag (268)

11.2 De seks empiriske antagelser besvaret (271)

11.3 Svar i bulletform på fem spørgsmål relateret til forskningsspørgsmålet (282)

11.4 Forskningens troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed (284)

11.5 Implikationer og perspektiver (286)

- 11.5.1 Kompetenceudvikling i dagtilbud og skole fremadrettet; fem anbefalinger (287)
- 11.5.2 Samfundsmæssige tiltag; fem spørgsmål (288)
- 11.5.3 Nye forskningsområder (290)

Litteraturliste (337)

Oversigt over figurer i monografien

Figur 1.1: Projektmodel (18)

Figur 1.2: Tilpasning af DeSeCos kompetencemodel til studiet (27)

Figur 2.1: Kvalitetskriterier for vurdering af forskningsfund i forskningsoversigten (34)

Figur 2.2: Søgetemaer og søgeord i forskningsoversigten (36)

Figur 2.3: Definitioner af fem centrale begreber i forskningsoversigten (37)

- Figur 2.4: Seks steps i filtreringsprocessen i forskningsoversigten (38)**
- Figur 2.5: Fem ledelsesmæssige faktorer med betydning for eleveres læringsudbytte (54)**
- Figur 2.6: Opsamlingstabel 1 (74)**
- Figur 2.7: Opsamlingstabel 2 (74)**
- Figur 2.8: Opsamlingstabel 3 (75)**
- Figur 2.9: Opsamlingstabel 4 (76)**
- Figur 2.10: Opsamlingstabel 5 (76)**
- Figur 3.1: SHOHR (84)**
- Figur 3.2: Tolv medieringskategorier (87)**
- Figur 3.3: Syv didaktiske kategorier (93)**
- Figur 3.4: Didaktionslæringsspiralen (94)**
- Figur 3.5: SOLO taksonomien (99)**
- Figur 3.6: Four Modes of Knowledgeconversion (101)**
- Figur 3.7: Spiral of Organizational Knowledge Creation (102)**
- Figur 3.8: Michael Erauts 8 Trajectories (106)**
- Figur 4.1: Tom Tillers trinvis progression i aktionsforskning (112)**
- Figur 4.2: Integrationsbegrebet i Mixed Method (117)**
- Figur 4.3: Forskningsmodel (124)**
- Figur 4.4: Oversigt over integrationsbegrebets anvendelse i studiet (128)**
- Figur 5.1: Oversigt over studiets empiriske omfang (132)**
- Figur 5.2: Metodemodel (133)**
- Figur 5.3: Uddybning af piles betydning i metodemodel (134)**
- Figur 5.4: Interviewguide fokusgruppeinterviews (136)**
- Figur 5.5: Interviewguide individuelle interviews (138)**
- Figur 5.6: Scoringoversigt over procesdata delprojekt 1 (142)**
- Figur 5.7: Scoringoversigt over procesdata delprojekt 2 (143)**
- Figur 5.8: Oversigt over formål med de anvendte metoder (150)**
- Figur 6.1: Analysemodel (153)**
- Figur 6.2: Oversigt over teoretisk kodning (157)**
- Figur 6.3: Pendulmodellen (160)**
- Figur 6.4: Skrivemodellen (161)**
- Figur 6.5: Den teoretiske Integrationsmodel (162)**

- Figur 7.1: Otte faktorer som support opleves at fremme (177)**
- Figur 7.2: Søjlediagram – samlet score fra undervisningsdage på delprojekt 1 (186)**
- Figur 8.1: Søjlediagram – samlet score fra undervisningsdage på delprojekt 2 (208)**
- Figur 8.2: Diagram fra spørgsmål 3 i opfølgende spørgeskema på delprojekt 2 (214)**
- Figur 9.1: Overgang fra kvantitativ til kvalitativ læringsfase (217)**
- Figur 9.2: Relaterings- og organiseringsmodellen (219)**
- Figur 9.3: Vidensfremtrædelse og objektiviseringsprocesser (224)**
- Figur 9.4: Den teoretisk analytiske Integrationsmodel (233)**
- Figur 9.5: Spørgsmål 54 i spørgeskemaundersøgelse (235)**
- Figur 9.6: DeSeCo kompetencetyper, Eraut vidensformer og De fire transfervinduer (236)**
- Figur 9.7: Inklusion og De fire transfervinduer som system (237)**
- Figur 9.8: Forhold mellem professionelles læring og supportens betydning (239)**
- Figur 10.1: Sammenhængende faktorer i forhold til læring via teams (247)**
- Figur 10.2 Interviewguide til empirisk baseret opfølgende analyse (250)**
- Figur 10.3: Nikekurven (261)**
- Figur 10.4: Nonakas kombinationsbegreb og Biggs' læringsfaser sammentænkt (262)**
- Figur 10.5: Det intentionelle Ledelsesrum (265)**
- Figur 11.1: Hvad professionelle oplever at lære (282)**
- Figur 11.2: Hvordan læring finder sted (283)**
- Figur 11.3: Hvad der fremmer læring (283)**
- Figur 11.4: Hvad der hæmmer læring (284)**
- Figur 11.5: Hvordan det lærte bruges (284)**

Bilag

- Bilag 1: DeSeCo kompetencer (292)**
- Bilag 2: Godkendt dispensation (screenshot) til at monografien må indeholde max 300 sider (293)**
- Bilag 3: A og B: Mail og brev fra datatilsynet (screenshots) (294 + 295)**
- Bilag 4: Eksempel på velkomstbrev og læseplan (296)**
- Bilag 5: Den didaktiske strukturmodel (298)**
- Bilag 6: Bærekraftmodellen (298)**

- Bilag 7: Handlingsrum med konstant person (299)**
- Bilag 8: Handlingsrum med forskellige personer (299)**
- Bilag 9: Bærekraftmodellens fem lag, illustreret (299)**
- Bilag 10: Følelseslaget i Bærekraftmodellen (300)**
- Bilag 11: Egolaget i Bærekraftmodellen (300)**
- Bilag 12: Reproduktionslaget i Bærekraftmodellen (300)**
- Bilag 13: Kreativitetslaget i Bærekraftmodellen (300)**
- Bilag 14: Mangfoldighedslaget i Bærekraftmodellen (300)**
- Bilag 15: Biggs Relationships between different kinds of knowledge (301)**
- Bilag 16: Senges mulige attituder i forhold til visioner (301)**
- Bilag 17: Erauts instant, intuitiv og analytic modes of cognition (302)**
- Bilag 18: Naturvidenskabelig og fænomenologiske videnskabskriterier (302)**
- Bilag 19: Eksempel på udfyldt evaluering af undervisningsdag på forløbet (303)**
- Bilag 20: Bekræftelse på fremlæggelse og rapport delprojekt 2 (304)**
- Bilag 21 A: Referat af spørgeskema 1 (pædagogisk personale), delprojekt 1 (305)**
- Bilag 21 B: Referat af spørgeskema 2 (pædagogisk personale), delprojekt 1 (306)**
- Bilag 21 C: Referat af spørgeskema 1 (ledere), delprojekt 1 (312)**
- Bilag 21 D: Referat af spørgeskema 2 (ledere), delprojekt 1 (314)**
- Bilag 21 E: Referat af spørgeskema 1 (pædagoger), delprojekt 2 (315)**
- Bilag 21 F: Referat af spørgeskema 2 (pædagoger) delprojekt 2 (316)**
- Bilag 21 G: Referat af spørgeskema 1 (ledere), delprojekt 2 (322)**
- Bilag 21 H: Referat af spørgeskema 2 (ledere), delprojekt 2 (323)**
- Bilag 21 I: Samlet oversigt over statistik og konfidensintervaller (324)**
- Bilag 22: Transskription af videosekvens, delprojekt 1 (325)**
- Bilag 23: Transskription af videosekvens, delprojekt 2 (321)**
- Bilag 24: Model over 3 niveauer, læringsstrategi, vidensformer og kompetencer (328)**
- Bilag 25: Spørgsmål anvendt i opfølgende spørgeskemaundersøgelse på delprojekt 2 (329)**

Bilag 26: Spørgsmål anvendt i kvantitativ metaundersøgelse / teoretisk analyse (330)

Bilag 27: Interviewguide - Ledere fokusgruppeinterview delprojekt 2 (333)

Bilag 28: Interviewguide fokusgruppeinterview - Chefniveau / forvaltning – delprojekt 2 (334)

Bilag 29: Interviewguide Interview individuelle ledere på delprojekt 1 og 2 (335)

Bilag 30: Interviewguide Fokusgruppeinterview ledere delprojekt 1 (336)

Kapitel 1

Indledende beskrivelser af projektet

1.0 Præsentation af projektet

Dette ph.d. projekt har til formål at beskrive og forstå professionelles læringsudbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb i grundskole og dagtilbud. Med projektet vil jeg skabe viden om denne læring og disse læreprocesser anskuet fra de professionelles perspektiv. Projektet er afviklet over tre år i perioden april 2013 - maj 2016, og er udført i et samarbejde mellem konsulentvirksomheden Asept A/S og Danmarks Pædagogiske Universitet. Der er således tale om en erhvervs-Ph.d.

Projektet er opdelt i 2 delprojekter, som begge har omhandlet pædagogisk arbejde med inklusion. Det ene delprojekt har været målrettet skoleområdet, det andet delprojekt dagtilbudsområdet. Delprojektet målrettet skoleområdet involverer deltagere fra hele landet, delprojektet målrettet dagtilbud involverer deltagere udelukkende fra Hedensted Kommune. Fælles mellem de to delprojekter er, at kompetenceudviklingsforløbene er afviklet på tilnærmelsesvis samme måde, dvs. med samme faglige indhold, samme faglige progression og opbyggelighed. Inklusion har været samlebegrebet mellem de to delprojekter, men har ikke udgjort selve projektets fokus. Det, der har udgjort fokus derimod – har været, hvad de professionelle oplever at lære i forbindelse med et specifikt kompetenceudviklingsforløb og hvordan de professionelle bruger det lærte i den pædagogiske anvendelseskontekst. Jeg undersøger endvidere, hvordan denne læring finder sted og hvilke faktorer, der opleves henholdsvis fremmende og hæmmende, dels i forhold til de professionelles tilegnelse af den nye viden og de nye kompetencer, og dels i forhold til at gøre det, de lærer. Begrebet ”De professionelle” bruges om både lærere og pædagoger.

1.1 Forskningsspørgsmål

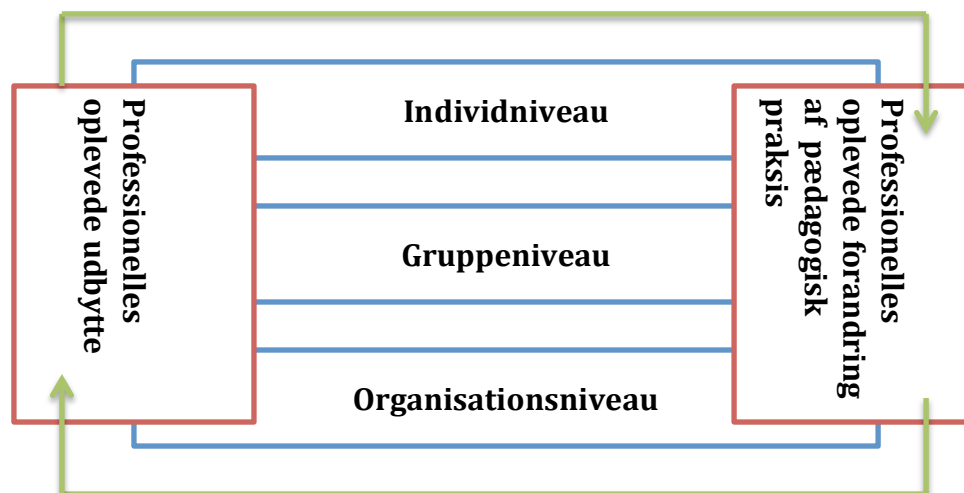
Som ovenfor beskrevet, så består projektet af 2 delprojekter. Det, som har været fælles tema mellem disse to delprojekter, er det pædagogiske arbejde med inklusion. Med inklusion som overordnet tema er der udviklet et kompetenceudviklingsforløb, hvor deltagerne har skulle lære noget nyt og noget helt bestemt med henblik på at forandre pædagogisk praksis i retning af en mere inkluderende praksis. Dette giver anledning til spørgsmålet:

Hvad oplever professionelle at lære i forbindelse med et kompetenceudviklingsforløb, og hvordan gør de brug af det lærte? Hvordan finder denne læring sted, og hvilke faktorer beskrives af de professionelle at være henholdsvis fremmende og hæmmende i forbindelse med deres læring i det specifikke kompetenceudviklingsforløb?

Dette forskningsspørgsmål besvares på basis af et kombineret forsknings- og udviklingsarbejde, hvor professionelle i grundskoler og dagtilbud har medvirket i et kompetenceudviklingsforløb særligt omhandlende Mediated Learning Experience (MLE) i kombination med en organisationsdidaktisk tænkning. MLE er en metode, som er udviklet af den israelske professor, Reuven Feuerstein (Feuerstein 2014). Med organisationsdidaktik tænkes i denne sammenhæng på den faglighed, som udspringer af den norske professor, Erling Lars Dales forestillinger om didaktisk rationelle mangfoldighedsorganisationer (Dale 1999). Både Feuersteins og Dales forestillinger uddybes nærmere i kapitel 3, hvor det også via Didaktionslæringsspiralen vises, hvordan disse to tilgange kan supplere hinanden i en og samme model (Sunesen 2014).

1.2 Projektmodel

Jeg har udviklet en projektmodel. Denne model rammesætter forskningsspørgsmålet.



Figur 1.1: Projektmodel

I det følgende redegøres for, hvad der forstås ved de i forskningsspørgsmålet og i projektmodellen anvendte begreber og symboler.

1.2.1 Hvad menes med professionelles oplevede udbytte?

Med professionelles udbytte menes, den enkelte lærers eller pædagogs oplevede læring af det fælles kompetenceudviklingsforløb, som studiet er bygget op omkring.

1.2.2 Hvad menes med professionelles oplevede forandring af pædagogisk praksis?

Forandring af pædagogisk praksis betyder i studiet nye eller ændrede tanker, forståelser eller handlinger, som den enkelte professionelle oplever som produkt af læring via det igangsatte kompetenceudviklingsforløb. Forholdet mellem den professionelle læringsudbytte og forandringen af praksis sammenfattes med Peter Senges begreb Personlig beherskelse (Senge 1999).

1.2.3 Hvad menes med individ, gruppe og organisationsniveau?

Et individ er i studiet den enkelte professionelle lærer eller pædagog. Det er det enkelte menneske, som med sin hud er afgrænset fra resten af verden, og med individuelle mentale modeller er en mere eller mindre intentionel aktør i en skole eller i et dagtilbud (Senge 1999). En gruppe er i studiet et formelt sammensat pædagogisk team, som består af en række individer, der har en hverdag sammen i en skole eller i et dagtilbud - og anskues i studiet som en lærende enhed (Senge 1999). Med organisation menes i studiet den enkelte skole eller det enkelte dagtilbud, hvor individer og grupper af professionelle lærere og pædagoger tilsammen udgør et fagligt, socialt og kulturelt fællesskab, et system, som er fælles om at opbygge eller realisere en vision (Senge 1999).

1.2.4 Hvorfor er de røde kasser overlappende de blå kasser? Og hvad betyder pilene?

De grønne pile, der er mellem de røde kasser symboliserer, at det er forholdet mellem kompetenceudviklingsforløbet, individets oplevede læring og den konkrete forandring af den pædagogiske praksis, som studiet fokuserer på. De grønne pile symboliserer den proces, der vekselvirker mellem, kompetenceudviklingsforløb, pædagogisk anvendelseskontekst og individets oplevede læringsudbytte. At de røde kasser overlapper de blå kasser symboliserer, at faktorer på individuelt, gruppe og organisationsniveau er samvirkende og stærkt overlappende, og derved influerer hinanden på komplekse og uforudsigelige måder. Senge benævner dette med begrebet Systemtænkning, hvilket refererer til en forståelse af organisationen som en lærende helhed bestående af en fortløbende sammenfletning af faktorer relateret til de fire allerede nævnte begreber: (1) personlig beherskelse, (2) mentale modeller, (3) teamlæring og (4) fælles visioner;

hvad der tilsammen udgør de 5 discipliner i lærende organisationer (Senge 1999: 15-20). Alle disse begreber udfoldes i kapitel 3.

1.3 Præcisering vedrørende skismaet mellem forskning og udviklingsarbejde.

Ovenstående skriver jeg, at forskningsspørgsmålet besvares ud fra et kombineret forsknings- og udviklingsarbejde. Jeg vil i dette afsnit præcisere forskellen på de to begreber, og argumentere for, hvad der gør dette projekt til et forskningsprojekt, og ikke et udviklingsarbejde. Denne skelnen er essentiel.

Forskningsministeriet henviser til OECD's definitioner, standarder og manualer. Særligt henvises der til Frascatimanualen og Oslomanualen (<http://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/hvad-er-forskning-innovation-og-udvikling>). Her skelnes mellem fire tilgange, som er væsentlige at skille ad. Der gøres brug af begreberne grundforskning, anvendt forskning, udvikling og innovation. Definitionerne af de fire områder lyder således:

1. Grundforskning er eksperimenterende eller teoretisk arbejde med det primære formål at opnå ny viden og forståelse uden nogen bestemt anvendelse i sigte.
2. Anvendt forskning er eksperimenterende eller teoretisk arbejde, som primært er rettet mod bestemte anvendelsesområder.
3. Udvikling er systematisk arbejde baseret på viden opnået gennem forskning og praktisk erfaring, med det formål at frembringe nye eller væsentligt forbedrede materialer, produkter, processer, systemer eller tjenesteydelser.
4. Innovation er implementeringen af et nyt eller væsentligt forbedret produkt (vare eller tjenesteydelse), en ny eller væsentlig forbedret proces, en væsentlig ny organisatorisk metode eller en væsentlig ny markedsføringsmetode.

Ved at indtage en position, hvor jeg udforsker hvilke forhold, der er mellem professionelles udbytte af pædagogiske kompetenceudviklingsforløb og forandringen af pædagogisk praksis, så placerer jeg mig inden for den type af forskning, der kan kaldes grundforskning. Men i og med at jeg gør det via aktionsforskning og med en bestemt kombination af uprøvede tilgange (MLE og organisationsdidaktik) – så forlader jeg kategorien grundforskning og bevæger mig over i

kategorien anvendt forskning, hvor jeg legitimt eksperimenterer med metoder og teorier målrettet bestemte anvendelsesområder, her pædagogiske anvendelsesområder (Nielsen & Nielsen 2010).

Havde mit fokus været på at afprøve nytteværdien af kombinationen af MLE og den organisationsdidaktiske tænkning, så kunne projektet have været klassificeret som udviklingsarbejde eller innovation. Udviklingsarbejdet har dog været eksplicit alligevel i og med at forskningsprojektet af de deltagende institutioner og kommuner samtidig er brugt som led i et internt og lokalt udviklingsarbejde. Til denne del har projektet også genereret information, som en del af et kontraktligt og gensidigt udbytteforhold: Jeg forsker, de deltagende professionelle og deres institutioner udvikler.

Det præciseres og understreges derfor, at udviklingsarbejde og forskning er foretaget side om side, men hvor udviklingsarbejdet er foretaget med henblik på at udvikle bestemte og lokale pædagogiske praksisser særligt via MLE, så er forskningens genstand ikke på effekterne af MLE i forhold til inklusion, men udelukkende på professionelles oplevede udbytte af pædagogiske kompetenceudviklingsforløb og den oplevede forandring af pædagogisk praksis. MLE og inklusion skal i forskningen således mere ansues som eksempler; faglige rammer og indhold end som forskningens eksplicite analysegenstand.

1.4 Formål og motivation

I ”Kommunernes omstilling til øget inklusion” 2013 formuleres det, at ingen ud af 450 adspurgte lærere kan sige at ikke opleve udfordringer med inklusion i deres hverdag. Over halvdelen af lærerne (52 pct.) svarer, at de ”slet ikke” eller kun ”i mindre grad” føler sig fagligt rustet til at håndtere de udfordringer, der er forbundet med inklusion. Det er under 10 pct. af lærerne, som ”i høj grad” eller ”i meget høj grad” føler sig rustet til at håndtere udfordringerne med inklusion” (Egelund og Tetler 2013:79). Sammenlignelige resultater fremkom året efter ved undersøgelser foretaget af EVA relateret til dagtilbudsområdet. Disse viste at 59% af adspurgte pædagoger oplever barrierer i forhold til at udøve inkluderende pædagogik (EVA 2014). I 2015 viser nummer to rapport i serien ”Kommunernes omstilling til øget inklusion”, at disse udfordringer fortsat er aktuelle i og med at kun en femtedel af lærerne bakker op om ideen om inklusion, ca. en tredjedel af lærerstaben er tilbudt kompetenceudviklingsforløb relateret til inklusion, at lærerne fortsat oplever at ikke have den nødvendige faglige ballast, og at tilgængeligheden til støtteresurser (fx PPR, AKT-

lærer, inklusionsvejleder) ikke er tilgængelige i tilstrækkeligt omfang (Egelund mfl. 2015:10). Slutteligt gentages det i forbindelse med inklusionseftersynet maj 2016, at lærere og pædagoger fortsat har en oplevelse af at ikke have fået tilstrækkelig kompetenceudvikling (Ministeriet for Børn, undervisning og Ligestilling maj 2016: 139).

Via arbejdet med min egen forskningsoversigt, som udfoldes i kapitel 2, viste det sig, at denne oplevelse ikke kun er noget, som er forbeholdt danske professionelle; det lader til at være en international bekymring mange af de steder, hvor inklusion har været dagsordensat (Lupart 2000; Chio So 2005; Slavica 2010; Fallon 2011; Deppeler 2012). Den logiske forlængelse af disse opdagelser er, at de professionelle skal tilbydes et kompetenceløft med henblik på at oparbejde en handlekraft i forhold til inklusionsproblematikker (Dorrington 1999; Ainscow 2006). Men hvad er egentlig professionelles oplevede læringsudbytte af sådanne kompetenceudviklingsforløb målrettet inklusion? Det er det, som dette projekt søger at beskrive og forstå ved at svare på forskningsspørgsmålet, som er formuleret oven for.

1.5 Mål

Målet med nærværende forskningsprojekt går på to ben. Det ene ben er det forskningsmæssige ben, det andet ben er det virksomhedsmæssige ben.

Det forskningsmæssige mål er:

- at beskrive og forstå professionelles oplevede udbytte af et specifikt pædagogisk kompetenceudviklingsforløb.

Det virksomhedsmæssige mål er:

- at beskrive og forstå hvilke forhold der er mellem professionelles oplevede udbytte af pædagogiske kompetenceudviklingsforløb og forandringen af pædagogisk praksis – for at på basis af denne viden udvikle et forskningsinformeret system med rod i MLE og en organisationsdidaktisk forståelse af inklusionsproblematikker.

Man kan således sige, at forskningen afvikles med udvikling for øje, dvs. der forskes først, udvikles dernæst.

1.6 Empiriske forventninger

Ovenstående målsætninger står på skuldrene af, hvad der konkret forventes at blive fundet i projektet. Disse forventninger karakteriserer jeg som empiriske forventninger. Der er i alt 6 sådanne forventninger:

1. Der vil være store forskelle på det oplevede læringsudbytte blandt de professionelle. Hvor nogle oplever moderate eller store fremskridt og konkrete ændringer i egen pædagogiske praksis, vil det modsatte være tilfældet for andre.
2. I det mindste nogle af de professionelle vil opleve, at det faglige indhold af kompetenceudviklingsforløbet bidrager til en mere bevidst opmærksomhed - særligt omkring forholdet mellem egen relationskompetence og målgruppernes læringsudbytte.
3. De professionelle vil opleve, at det faglige indhold af kompetenceudviklingsforløbet bidrager til at inklusionsopgaven bliver mere håndterbar i praksis.
4. De professionelle, som oplever et læringsudbytte via kompetenceudviklingsforløbet, de gør brug af det faglige indhold i refleksiv og analytisk kommunikation med hinanden, særligt i teamet.
5. De institutioner, der oplever kompetenceudviklingsforløbet som impuls for læring og ændringer af egen pædagogiske praksis er karakteriseret ved et højt engagement på individ, gruppe, institutions- og organisationsniveau.
6. De institutioner, der oplever kompetenceudviklingsforløbet som impuls for læring og til ændringer af egen pædagogiske praksis, er karakteriseret ved en aktiv ledelsesmæssig involvering, hvorunder support også figurerer.

Lene Tanggaard siger, at ingen teori dikterer sin egen anvendelse i konkrete praksisser (Tanggaard 2014:33). Dette udsagn betyder for dette projekt, at ingen af de indsatser og tiltag, der initieres i et 1:1 forhold overføres fra projekt til anvendelseskontekst. Derimod forventes det, at de 6 empiriske forventninger vil være at finde i mange forskellige former, alt afhængig af de konkrete lokale organisatoriske og kulturelle omstændigheder. Med Gert Biesta kan man sige, at der altid strukturelt er en videnskloft mellem den viden man har, og de situationer vi agerer i (Biesta 2014:46). Denne

pointe er væsentlig og efterkommes i projektets aktør og kontekstfølsomme metode og analysedesign.

1.7 Fokus og afgrænsning

Som nævnt er projektet opdelt i 2 delprojekter. Det ene delprojekt fokuserer på læreres og pædagogers læring i skoler, det andet delprojekt fokuserer på pædagogers læring i dagtilbud. Til fælles har de 2 delprojekter, at deltagerne har gennemgået tilnærmelsesvist ens kompetenceudviklingsforløb med inklusion som samlende tema. Der er to fokusområder i dette projekt; et fokus til hver af de 2 delprojekter. Dette betyder, at de 2 delprojekter er tilnærmelsesvist ens, men den empiriske data, som er indhentet vægtes forskelligt. Denne vægning tydeliggøres i det følgende.

I delprojekt 1 lægges vægten på den individuelle lærers og pædagogs læring og dennes oplevede forandring af egen praksis. Fokus er her på, hvad den enkelte oplever at lære via kompetenceudviklingsforløbet, og hvilke forandringer af den enkeltes inkluderende praksis, der opleves at følge med denne læring. Men det er ikke en nyhed, at professionel læring i vid udstrækning sker inden for rammerne af en organisatorisk kontekst, hvor sociale og kulturelle faktorer er medbestemmende for, hvad der læres og hvilke forandringer denne læring medfører (Timperley 2007; Dyson 2007; Fullan og Levin 2008; Meynert 2013). Af den grund lægges vægten i delprojekt 2 på forholdet mellem den individuelle pædagogs oplevede læringsudbytte og de organisatoriske rammer og vilkår, herunder også ledere på institutions og forvaltningsniveau. De to projektdele udfoldes yderligere i kapitel 3.

1.8 Hvordan forskningsspørgsmålet undersøges og besvares

Forskningsspørgsmålet undersøges med brug af flere tilgange. Den overordnede ramme er en aktionsforskningstilgang, men i forbindelse med indhentning af empirisk data, gøres der brug af en Mixed Method inspireret tilgang, hvor kvantitative metoder og kvalitative metoder integreres i et og samme design (Greene 2007; Morse 2009). Konkret gøres der brug af spørgeskemaer (Olsen 2006), fokusgruppe- og individuelle semistrukturerede interviews, observation i kontekster, hvor også videooptagelser indgår (Brinkmann & Tanggaard 2010). I analyseøjemed gøres der brug af en kombination af kodningsprocedurer hentet fra Graham Gibbs (Gibbs 2007) og en fænomenologisk forholdemåde til projektets fokus på deltagerens førstepersonperspektiv; deres oplevelsesdimension (Giorgi 2009).

1.9 Begrebsafklaring - en indkredsning af monografiens mest centrale begreber.

I det følgende indkredsnes fire af monografiens mest væsentlige begreber. Der er tale om begreberne:

1. Inklusion
2. Lærer, pædagog, professionel
3. Kompetence og kompetenceudvikling
4. Professionel læring

1.9.1 Ad 1: Indkredsning af begrebet inklusion – inklusion som fagfelt og som definition

Inklusion er et omfattende begreb, som kan have mange betydninger i samme land, kommune eller skole (Ainscow 2009:14). Derfor er det nødvendigt, at først præcisere, hvad inklusionsfeltet er optaget af. Dette fagfelt beskriver Susan Tetler (Tetler 2007:199).

”Inkluderende pædagogik målbærer ideen om en skole for alle og koncentrerer sig om uddannelse og læring i forskellige samfundsmæssige kontekster. Fagfeltet handler om at udvikle nye teoretiske diskurser om læring og demokratisering, og udfordringen består i at udvikle nye beskrivelsesmåder og perspektiver på læring og deltagelse, mangfoldighed og ligeværd inden for forskellige fællesskabsarenaer. Centrale temaer er børn, unge, og voksnes vilkår for socialisering, identitet og tilhørsforhold. For meningsfuld lærings- og kundskabsudvikling samt for udvikling af kompetence og myndighed. Fagfeltet er endvidere fokuseret på, at udvikle indsigt i sociale og samfundsmæssige inkluderingsprocesser, og hvad der bidrager til at understøtte sådanne processer samt at udvikle indsigt i institutionaliserede marginaliserings- og ekskluderingsprocesser, og hvordan disse reduceres”.

Med inklusion som fagfelt beskrevet med Tetler bliver en definition væsentlig, i og med at denne definition bliver styrende for, hvad der i studiet kan forstås ved inklusion, når dette ord bruges. Inklusion er i dette projekt defineret som:

”Inklusion i skole og dagtilbud er en intentionelt og didaktisk rationelt realiseret mangfoldighed, hvor ingen er ens, hvor ingen nødvendigvis skal lære det samme, hvor alle i miljøet oplever at bidrage konstruktivt til hinandens liv og læring i kraft af en accepteret forskellighed i tanke, tale og handling. Dette finder sted som en kontinuerlig og uendelig balancering mellem

intentionel organisering af læringsmiljøet og det levede sociale samspil mellem alle aktører i skolen eller dagtilbuddet – velvidende at en række faktorer uden for den enkelte skole og det enkelte dagtilbud, særligt forældrene, også har betydning for realiseringen af den ønskede mangfoldighed”.

Jeg gør altså i studiet brug af en bred inklusionsforståelse, der omhandler fællesskabets samlede måde at være fællesskab på, frem for at fokus udelukkende rettes mod bestemte målgrupper inden for dette fællesskab, fx børn med diagnoser. Definitionen er min egen, som jeg har tilpasset dette studie.

1.9.2 Ad 2: Indkredsning af projektets brug af begreberne lærer, pædagog, professionel og leder.

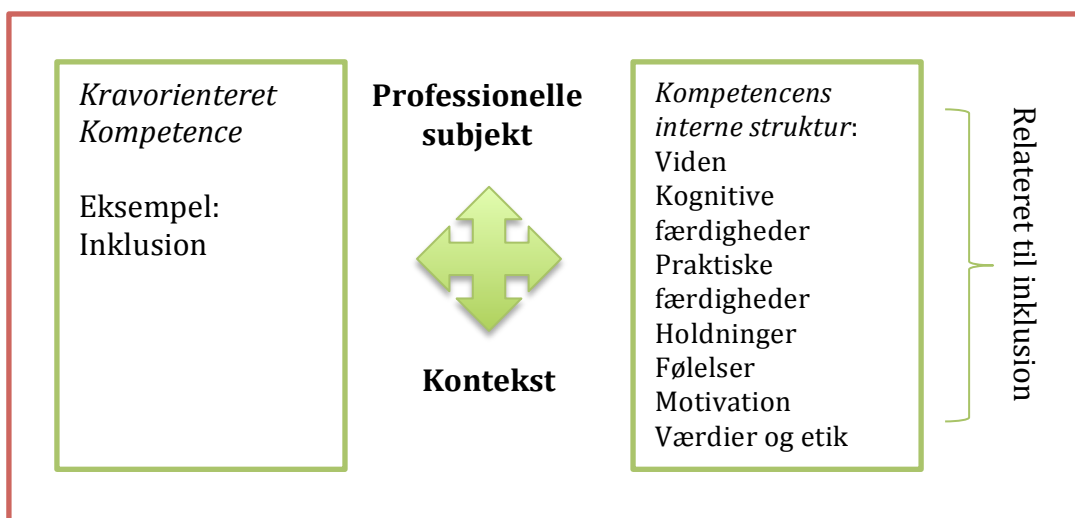
Jeg gør i studiet brug af begreberne lærer, pædagog og professionel. Deltagere på delprojekt 1 er både lærere og pædagoger, men de vil blive henvist til med den samlede term ”lærer”. I delprojekt 2 gøres brug af begrebet pædagog fordi deltagerne her udgøres af uddannede pædagoger. Når der henvises til begge disse målgrupper på samme tid, gøres der brug af ordene den eller de professionelle; et begreb, der i denne sammenhæng henviser til uddannede lærere og pædagoger på samme tid. Når der henvises til skole- eller dagtilbudsledere, gøres der brug af ordet skoleleder eller dagtilbudsleder. Dette betyder ikke, at ledere ikke er professionelle, men med denne præcisering fremhæves det, hvem der i teksten tænkes på og tales om.

1.9.3 Ad 3: Indkredsning af begreberne kompetence og kompetenceudvikling

Jeg gør i studiet brug af en bred forståelse af begrebet kompetence. DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) definerer kompetencer således (DeSeCo 2002:8):

“A competence is defined as the ability to meet individual or social demands successfully, or to carry out an activity or task. This external, demand-oriented, or functional approach has the advantage of placing at the forefront the personal and social demands facing individuals. This demand-oriented definition needs to be complemented by a conceptualization of competencies as internal mental structures – in the sense of abilities, capacities or dispositions embedded in the individual. Each competence is built on a combination of interrelated cognitive and practical skills, knowledge (including tacit knowledge), motivation, value orientation, attitudes, emotions, and other social and behavioral components that together can be mobilized for effective action”.

Til at illustrere denne forståelse af kompetence opstiller DeSeCo en illustrerende figur (se bilag 1), som danner udgangspunkt for dette studies kompetenceforståelse, men som der også afviges fra.



Figur 1.2: Frit efter DeSeCo 2002 side 9.

DeSeCo gør i deres figur brug af eksemplet ”samarbejde” (se bilag 1). I min figur (figur 1.2 ovenfor) gør jeg brug af ordet inklusion – i og med at inklusion i nærværende studie udgør det konkrete eksempel. Som det fremgår af definitionen og af modellen ovenfor, så forstås begrebet kompetence som kravorienteret, dvs. som kompetencen til at med handlinger møde krav i praksis på en effektiv måde (Nordenbo 2013: 55). Kompetenceudvikling begrebsættes i studiet i direkte forlængelse af definitionen af kompetence: Jeg forstår i nærværende studie kompetenceudvikling således:

”Kompetenceudvikling er en læreproces, der initieres med henblik på udvikle professionelles kompetencer til at møde krav i konteksterne skole og dagtilbud. En sådan proces kan udvikle eller påvirke professionelles viden, kognitive færdigheder, praktiske færdigheder, holdninger, følelser, motivation, værdier og etik”.

Derudover har jeg i figur 1.2 suppleret DeSeCos figur med tre faktorer: (1) Professionelle subjekt, (2) en pil, der går i fire retninger frem for kun at gå i en retning og (3) indføring af begrebet ”inklusion” i forlængelse af eksempel. Dette er gjort med det formål, at fremhæve at kompetencen tilegnes af et professionelt menneske, og at de i modellen opstillede faktorer står i dynamisk vekselvirkende forhold til hinanden, dvs. ændres en af faktorerne, indvirker det på de andre faktorer. Det professionelle subjekt er endvidere fremhævet af den grund, at det er selve

analyseenheden i nærværende studie. Begrebet ”inklusion” er indført i modellen, da inklusionsbegrebet er det, som kompetenceudviklingsforløbet har været iværksat med henblik på at øge kompetencer i forhold til.

Med ordet kompetenceudviklingsforløb menes i denne sammenhæng det bestemte kompetenceforløb, som der er specielt designet til netop dette forskningsprojekt. Dette specifikke kompetenceudviklingsforløb omhandler kombinationen af MLE (Feuerstein 2014) og organisationsdidaktik (Erling Lars Dale 1998) samt hvordan disse to elementer kan bringes til samklang i en samlende struktur. Jeg kalder denne samlende struktur Didaktionslæringsspiralen (Sunesen 2014). Det faglige indhold af kompetenceudviklingsforløbet uddybes i detaljer i kapitel 3.

1.9.4 Ad 4: Indkredsning af begrebet professionel læring

I og med at projektet i delprojekt 1 særligt fokuserer på den individuelle professionelles læring og i delprojekt 2 fokuserer på de organisatoriske forhold, herunder også de sociale og kulturelle forhold, gør projektet brug af en forståelse, som rummer dette forhold mellem det individuelle og det kollektive. Ikujiro Nonaka beskriver, at viden udvikles af individer, men at organisatoriske aspekter spiller en afgørende rolle i forhold til at artikulere og internalisere denne viden (Nonaka 1994). Dvs. professionel læring og professionelles læreprocesser i dette studie forstås som både en individuel psykologisk kognitiv tilegnelse af en bestemt faglig viden (Biggs 2007; Wahlgren 2013), men samtidig anskues denne videnstilegnelse og læring som værende indlejret dynamiske vekselvirkninger mellem lokale sociale, kulturelle processer, der finder sted på samtlige af organisationens niveauer (Nonaka 1994; Timperley 2007; Eraut 2004). Albrechtsen karakteriserer denne forståelse af professionel læring som dialogisk læring, hvor læring opfattes som en skabelse af viden (Albrechtsen 2013: 55) jf. Nonakas Spiral of Organisational Knowledge Creation (Nonaka 1994: 20), som uddybes i kapitel 3.

1.10 Omfang, information fra datatilsynet og udførelse af undervisning og empiriindsamling

Studiet sprænger rammerne for de oprindeligt tilladte 250 sider. Der er indhentet dispensation til at monografien må fylde max 300 sider (se bilag 2). Der er indhentet samtykke fra datatilsynet om at studiets empiri ikke skal indberettes (se bilag 3). Studiet er udført selvstændigt af undertegnede, men grundet projektets omfang er der gjort brug af assistance til udførelse af dele af undervisningen i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet, ligesom der er gjort brug af assistance til

indhentning af dele af empirien, fx interview, observation og transskription af data i forbindelse med disse forskningsaktiviteter.

1.11 Læseguide – en kort beskrivelse af monografiens kapitler

I det følgende beskrives monografiens opbygning. Dette gøres ved at kort referere, hvad der beskrives i hvert kapitel med den hensigt, at allerede fra start hjælpe læseren med at danne sig et overblik over det monografiens faglige indhold og struktur.

Kapitel 1: Indledning og forskningsspørgsmål

I kapitel 1 er studiets forskningsspørgsmål og de mest overordnede betragtninger præsenteret. Der peges på, hvorfor projektet udføres, hvad der fokuseres på og hvordan dette fokus undersøges forskningsmæssigt, herunder hvilke konkrete metoder, der gøres brug af. Forskellen på udviklingsarbejde og forskning er formuleret, og mål for projektet er opstillet.

Kapitel 2: Forskningsoversigt

I kapitel 2 laves en forskningsoversigt. Her blotlægges eksisterende forskning og viden om projektets fokus, og projektets fokus sættes derved ind i en faglig sammenhæng, hvorved det synliggøres, hvad der er projektets forskningsmæssige bidrag.

Kapitel 3: De to delprojekter, kompetenceudviklingsforløbet og det specifikke faglige indhold

I kapitel 3 beskrives forskelle og ligheder mellem de to delprojekter. I direkte forlængelse af denne beskrivelse af de to delprojekter, beskrives det faglige indhold af det til projektet designede kompetenceudviklingsforløb. Man vil her læse om Mediated Learning Experience, Organisationsdidaktik og Didaktionslæring. I dette kapitel beskrives endvidere de teorier, som gøres brug af i studiets analyse. Man kan her læse om professionel læring, transferbegrebet, projektets læringstaksonomiske ståsted og projektets forståelse af organisatorisk læring.

Kapitel 4: Videnskabsteori, metode og design

Der redegøres i dette kapitel for de videnskabsteoretiske og overordnede metodiske valg, ligesom det belyses, hvad projektet forstår ved aktionsforskning, Mixed Method og fænomenologi.

Kapitel 5: Projektets forskningsmetoder

Hvor kapitel 4 argumenterer for det overordnede forskningsdesign, beskæftiger kapitel 5 sig med de konkrete metoder, som der er gjort brug af til indhentning af empirisk data. I dette kapitel beskrives projektets forståelse af spørgeskemaer, fokusgruppe- og individuelle semistrukturerede interviews, observation og observation med brug af videooptagelser.

Kapitel 6: Analysestrategi

Kapitlet beskriver den fremgangsmåde hvormed analysen er foretaget; herunder, hvordan det empiriske materiale er kodet og bevæger sig fra deskriptivt analyseniveau til teoretisk analyseniveau (Gibbs 2011: 44).

Kapitel 7 og 8: Deskriptiv analyse af empirisk data fra de to delprojekter

Efter at have placeret projektet rent videnskabsteoretisk, beskrevet de metodiske og analytiske fremgangsmåder, foretages analysen af det empiriske materiale i kapitel 7 og 8. Hvert delprojekt tildeles hvert sit kapitel grundet den forskellige vægtning af fokus de to delprojektet imellem. Analysen i disse kapitler er på rent deskriptivt niveau.

Kapitel 9: Teoretisk analyse

I dette kapitel integreres de to deskriptive analyser i en samlet teoretisk analyse. Der gøres brug af de teoretiske vinkler til denne analyse, som udfoldes i kapitel 3.

Kapitel 10: Empirisk undersøgelse af troværdigheden og bekræftbarheden af den teoretiske analyse

I dette kapitel beskrives de delundersøgelser, som er foretaget med henblik på at empirisk undersøge troværdigheden og bekræftbarheden af den forståelse, som er fremkommet i forbindelse med den teoretiske analyse i kapitel 9.

Kapitel 11: Konklusion

Konklusionen foretages og det sidste punktum sættes. Konklusionen struktureres på en sådan måde, at den systematisk besvarer forskningsspørgsmålet, og redegør for i hvilken udstrækning de empiriske forventninger, som er opstillet oven for, er indfriet. I umiddelbar forlængelse heraf foretages en perspektivering, hvor implikationer for praksisfeltet opstilles.

1.12 Opsamling og brobygning

I dette kapitel er projektet blevet præsenteret. Forskningsspørgsmål, metoder, formål, mål, empiriske forventninger og overordnede begrundelser for projektets legitimitet er blevet fremført, ligesom der er argumenteret for valg og fravalg. Der er her tale om et projekt, der med et konkret kompetenceudviklingsforløb omhandlende inklusion og med brug af MLE og en organisationsdidaktisk tænkning vil undersøge, hvilke forhold der er mellem professionelles oplevede udbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb og forandringen af pædagogisk praksis. Dette gøres via 2 delprojekter, hvor det ene er målrettet lærere på skoler, det andet pædagoger i dagtilbud. Til fælles har delprojekterne, at deltagerne har skullet tilegne sig præcis det samme faglige indhold. I næste kapitel er der udarbejdet en forskningsoversigt, som giver indblik i- og overblik over noget af den eksisterende forskning, der er relateret til dette projekts overordnede temaer.

Kapitel 2

Forskningsoversigt

2.0 Indledning

I dette kapitel fremlægges resultaterne fra arbejdet med en forskningsoversigt. Forskningsoversigten er disponeret over følgende overskrifter:

1. Formålet med forskningsoversigten.
2. Søgedatabaser, søgeproces og tematisering af forskningsoversigten.
3. Begrebsafklaring.
4. Analytisk og systematisk kortlægning.
5. Hvordan den analytiske beskrivelse er udarbejdet.
6. Samlet oversigt over arbejdet med forskningsoversigten.
7. Analyse og behandling af 5 temaer:
 - a. Inklusion / inclusion.
 - b. Undervisningsdifferentiering / differentiation.
 - c. Professional development / professional Learning / Competence Development
 - d. Attitudes and Beliefs.
 - e. Mediated Learning Experience.
8. Fem opsamlingsstabeller
9. Implikationer for projektet
10. Eftertanker relateret til inklusion

Disse 10 overskrifter og temaer behandles i det følgende, startende med en præcisering af formålet med forskningsoversigten.

2.1: Formålet med forskningsoversigten

I et konceptnotat fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning fremføres det, at hovedformålet med at udarbejde en forskningsoversigt er, at afgøre om en bestemt indsats virker over for en bestemt målgruppe, at afdække faktorer, der kan have betydning for om en bestemt indsats virker eller at finde evidens for at bestemte tiltag fører til bestemte effekter (Konceptnotat

2013:6). Der ses i denne formulering en tænkning om læring, forandring og udvikling, som ikke er tilstrækkelig kompatibel med dette studies videnskabsteoretiske begrebsverden. Denne forskningsoversigt er deskriptiv, og er udarbejdet med henblik på at beskrive og forstå allerede eksisterende forskning relateret til studiets analytiske genstand, som er formuleret i forskningsspørgsmålet (Salas & Cannon-Bowers 2001: 473).

Formålet med nærværende forskningsoversigt er firdelt: For det første skal forskningsoversigten bidrage med indsigt i forskningsbaseret viden om, hvilke faktorer der er betydningsfulde for professionelles oplevelse af at kunne agere inkluderende i pædagogiske sammenhænge; herunder deres læringsudbytte af kompetenceudviklingsforløb. For det andet skal forskningsoversigten give indblik i, hvad der henholdsvis fremmer og hæmmer professionelles læring og udvikling i et individuelt samt organisatorisk perspektiv. For det tredje skal forskningsoversigten bidrage til at synliggøre på hvilke måder studiet skaber ny viden, og for det fjerde skal forskningsoversigten informere projektet indadtil ved at skabe et solidt forskningsbaseret fundament, som projektets intervention (aktion), egen empiri, analyse og egne konklusioner kan stå på skuldrene af, dvs. bidrage til intern validitet (Zohrabi 2013: 258).

2.2 Søgedatabaser, søgeproces og tematisering af forskningsoversigten

Søgningen er afviklet ad to omgange. Første omgang i perioden oktober til december 2014, anden omgang i november til januar i 2015. Der er gjort brug af 7 søgedatabaser. Disse er:

1. The Education Resources Information Center (ERIC)
2. School Psychology International, Sage Journals
3. PsycInfo
4. Idunn
5. Bibliotek.dk
6. Evidensbasen
7. Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC)

Derudover er der brugt 7 hjemmesider, hvor relevante forskningsrapporter har være tilgængelige. Disse er:

1. Danmarks Evalueringsinstitut (www.eva.dk)
2. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (www.edu.au.dk)
3. Nationalt Videnscenter for Inklusion (www.nvie.dk)
4. International Journal of Whole Schooling (www.wholeschooling.net)
5. The Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (www.oecd.org)
6. The International Institute for the Enhancement of Learning Potential, ICELP (<http://icelp.info/research/research-abstracts.aspx>)
7. Michael Fullans hjemmeside (www.michaelfullan.ca).

Der er brugt tre søgetilgange: en struktureret søgning, skimmesøgning og håndsøgning. Disse tilgange uddybes i det følgende.

I den strukturerede søgning blev der foretaget i alt 13 deloversigter. En deloversigt betyder i denne sammenhæng, at søgningen er inddelt i tematiserede indsatser, og at der under hvert tema yderligere er formuleret specifikke søgeord og søgesætninger, som er tilpasset den enkelte søgebase.

Erfaringen viste nemlig, at de forskellige søgedatabaser reagerede forskelligt på forskellige ord, sætninger og navne. Tematiseringen af søgningen blev således gjort med henblik på at målrette søgningen, men også med henblik på at afgrænse antallet af søgehits. Til hver af de 13 deloversigter blev der oprettet et særskilt skema, hvoraf detaljer omkring den enkelte søgning systematisk er beskrevet - fx hvilke ord og begreber søgningen søger på, hvilken tidsperiode søgningen medtager, sprog, antal hits, antal inkluderet og er beskrevet omkring den anvendte søgedatabase, nøgleord, tidsperiode, om søgningen er baseret på forskningsrapporter eller artikler, om der er gennemlæst fulde tekster i pdf eller om søgningen er baseret på læsning af abstracts. I denne oversigt er hvert enkelt inkluderet hit beskrevet ud fra (1) hvem der har lavet undersøgelsen hvornår, (2) hvad der er undersøgt og (3) hvad resultaterne af undersøgelsen er. Hvert enkelt hit er kvalitetsvurderet ud fra videnskabelige kriterier. Disse kriterier er opstillet i venstre kolonne i denne figur:

Spørgsmål	Ja – antal studier	Nej – antal studier
Er konteksten for studiet beskrevet	305	11
Fremgår det adækvat, hvordan samplet blev valgt ud?	266	50
Er der en adækvat beskrivelse af anvendte metoder og tilgange?	266	50
Er der en adækvat beskrivelse af anvendt analysestrategi?	266	50

Vil studiet kunne gentages på baggrund af rapporteringen?	266	50
Er der overensstemmelse mellem forskningsspørgsmål, anvendte metoder, de forskningsmæssige fund og det analytiske narrativ?	266	50
Kvantitativt studie?	117 stk.	
Kvalitativt studie	100 stk.	
Mixed Method	65 stk.	
Relevans af høj grad	197 stk.	
Relevans af middel grad	62 stk.	
Relevans af lav grad	57 stk.	

Figur 2.1: Kvalitetskriterier for vurdering af de enkelte forskningsfund

Af figuren fremgår det, at der i den strukturerede forskningsoversigt er inkluderet 316 studier, hvoraf de 197 vurderes at være af tilstrækkelig høj kvalitet. Studierne er nogenlunde ligeligt fordelt mellem kvalitative og kvantitative studier, men mindst brugt er et Mixed Method Design. De 316 er udvalgt blandt i alt 7886 kvalitetsvurderede hits. Ud af de 316 studier vurderes kun 197 til at være af høj relevans, 62 af middel relevans og 57 af lav relevans. Dette betyder, at et studie i princippet kan være af høj kvalitet, men af lav relevans og omvendt, af ringe kvalitet, men af høj relevans. Ud af de 316 inkluderede fund, er der fundet 5 dubletter.

Skimmesøgningen er især brugt i forbindelse med at skabe et overblik over temaer, som er bearbejdet i forbindelse med et bestemt emne. Fx er der via brugen af databasen Idunn gjort brug af denne tilgang. Idunn er en søgedatabase, der indeholder en bred vifte af Norske artikler om pædagogiske emner. Lige som forskningsrapporterne varierer disse i kvalitet og i relevans. Skimmesøgning er også brugt i forbindelse med fx skimming af relevante hjemmesider, som fx Michael Fullans hjemmeside, hvor der ligger tilgængelige artikler af ham helt tilbage til 1993 (www.michaelfullan.ca). Skimmesøgningen er karakteriseret ved at være mindre systematisk og struktureret end den strukturerede oversigt, og eneste skriftlige produkter er noter, refleksioner og modeller, som er skabt på basis af denne skimming.

Den information, som jeg har fået ved at gennemgå bøger og artikler fra eget hjemmebibliotek, fra sparring fra kolleger, henvisninger og litteraturforslag fra vejleder, kalder jeg for håndsøgning. Med til håndsøgningen hører fx også den viden, som jeg havde om emnet allerede ved projektets opstart.

Søgeprocessen i arbejdet med at lave forskningsoversigten spænder således over forskellige tilgange til søgning; tilgange, der spænder fra *meget* til *lidt* struktureret. Dog har søgeprocessen, uanset søgetilgang været vejledt af fem temaer, som tilsammen så at sige skyder ind på både problemformuleringen, men også på formålet med at lave forskningsoversigten, sådan som det er beskrevet oven for. Disse fem temaer er:

1. Inklusion / Inclusion.
2. Undervisningsdifferentiering / Differentiation.
3. Professional development / Competence development / Professional Learning
4. Attitudes and beliefs.
5. Mediated Learning Experience.

De fem temaer er udvalgt på basis af projektets forskningsspørgsmål og de forsknings- og virksomhedsmæssige formål og mål. Til hver af de fem temaer, er der udviklet enten specifikke søgeord, søgesætninger og navne. I alt er der brugt 34 søgeord, sætninger eller navne. Dog er der ikke søgt på alle ord, sætninger eller navne i alle søgebaser. Oversigten over søgeord, søgesætninger og navne er fremstillet således:

Tema	Søgeord, søgesætning eller navn
Inklusion / inclusion	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inklusion / Inclusion 2. Reculturing 3. Whole Schooling / Whole System Change 4. Mel Ainscow 5. Alan Dyson
Differentiering	<ol style="list-style-type: none"> 6. Undervisningsdifferentiering 7. Differentiering 8. Tilpasset læring 9. Tilpasset oplæring 10. Erling Lars Dale 11. John Hattie
Mediated Learning Experience	<ol style="list-style-type: none"> 12. Mediated Learning Experience 13. Reuven Feuerstein 14. Feuerstein Instrumental Enrichment (FIE) 15. Learning Potential Assessment Device (LPAD) 16. Mediated Learning Experience and Metacognition 17. Mediated Learning Experience and Inclusion 18. Mediated Learning Experience and Feedback 19. Effects of Mediated Learning Experience 20. Mediated Learning Experience in The Classroom 21. Peer Mediation and Mediated Learning Experience 22. Mediated Learning and didactics 23. The cognitive map
Attitudes and beliefs	<ol style="list-style-type: none"> 24. Professionals perceived barriers towards inclusion

	25. Selfefficacy and inclusion
Professional Learning and Development. Competence development	26. Professional Learning In Inclusive institutions
	27. Professional Development in inclusive schools
	28. Professional Learning in Inclusive Schools.
	29. Professional Learning in Inclusive institutions.
	30. Professional Learning in inclusive contexts.
	31. Competence development
	32. Helen Timperley
	33. Michael Fullan
	34. Ben Levin

Figur 2.2: Søgemaer og søgeord

2.3 Begrebsafklaring

Som beskrevet ovenfor, så er søgearbejdet i forbindelse med forskningsoversigten disponeret over fem temaer. Til hver af de fem temaer, er der fundet frem til styrende definitioner. Disse begreber og deres betydning i denne sammenhæng er fremlagt i denne samlende oversigt:

Begreb	Definition
Inclusion	”Inklusion i skole og dagtilbud er en intentionelt og didaktisk rationelt realiseret mangfoldighed, hvor ingen er ens, hvor ingen nødvendigvis skal lære det samme, hvor alle i miljøet oplever at bidrage konstruktivt til hinandens liv og læring i kraft af en accepteret forskellighed i tanke, tale og handling. Dette finder sted som en kontinuerlig og uendelig balancering mellem intentionel organisering af læringsmiljøet og det levede sociale samspil mellem alle aktører i skolen eller dagtilbuddet – velvidende at en række faktorer uden for den enkelte skole og det enkelte dagtilbud, særligt forældrene, også har betydning for realiseringen af den ønskede mangfoldighed”. (Egen definition målrettet dette forskningsprojekt: Sunesen, 2016).
Differentiering	Differentiering er den konstante søgen efter at skabe tilpassede lærings- og deltagelsesmuligheder for den enkelte såvel som for fællesskabet). Dette indebærer læring med faglig, social og personlig relevans (Sunesen, 2016).
Mediated Learning Experience	”MLE er en særlig tilgang til læring, udviklet af den Israelske forsker, Reuven Feuerstein. Metoden er baseret på dels kognitive, sociale og kulturelle aspekter, og plæderer for at alle mennesker kan lære, og gør det inden for rammerne af et socialt kognitivt modificerende læringsmiljø” (Sunesen, 2014).
Attitudes and Beliefs	”Attitudes is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degrees of favour or disfavour (Eagle og Chaiken, 1993). Attitude is comprised of three components; a cognitive, an affective and a behavioral (Bizer, Barden og Petty, 2003). Litterature offers a wide choice of words to describe attitude such as values, judgements, perceptions, dispositions and perceptions (Ajzen, 1991; Ben Yehud, Leysen og Last, 2010)”.
Professional Learning & Competence-development	Kompetenceudvikling er den læreproces, hvormed den professionelle tilegner sig viden, erfaringer og færdigheder til at imødegå de krav, som opstår i en bestemt kontekst. (DeSeCo, 2002, side 9).

Figur 2.3: Definitioner af fem centrale begreber

2.4 Analytisk og systematisk kortlægning

Efter endt søgning, dvs. på det tidspunkt, hvor alle fund forelå og figurerede i oversigter, kunne kortlægningen af betydningsdelene begynde. Kortlægningen er lavet på den måde, at hvert tema er

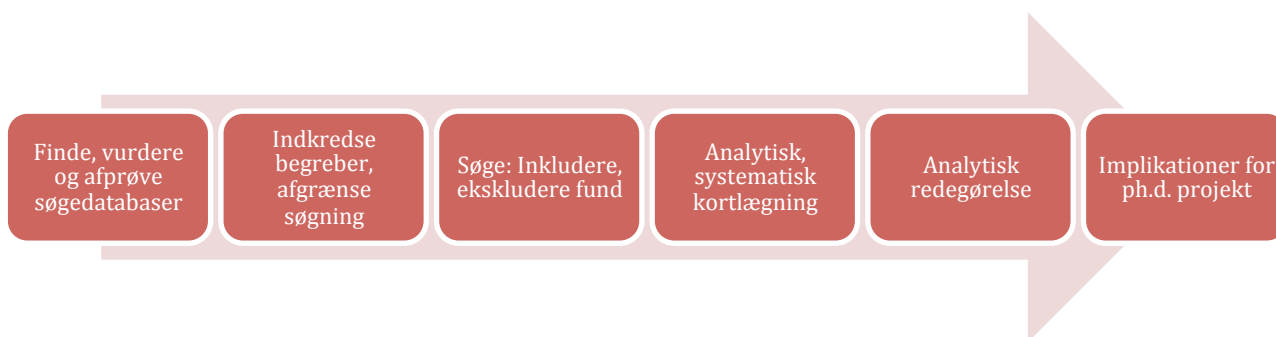
behandlet et ad gangen. Alle resultater i de 13 deloversigter er givet koder, en label og videre på basis af disse er der genereret teoretiske og analytiske underkoder (Gibbs, 2008). På den måde fremstår det for det første tydeligt, hvad der er gennemgående pointer under hvert tema, men det bliver derved også muligt at tjekke for sammenfald mellem koder og deres betydninger på tværs af de fem temaer.

2.5: Hvordan den analytiske beskrivelse er udarbejdet

Forskningsoversigten er udarbejdet på den måde, at den er opdelt i seks afsnit; et afsnit for hvert af de 5 temaer og et sjette opsamlende afsnit, hvor de mest væsentlige fund diskuteres og sættes i relation til forskningsspørgsmålet og de empiriske forventninger. Væsentligheden af fundene vurderes i forhold til projektets forskningsspørgsmål, og det vurderes her, hvilken ny viden projektet bidrager med.

2.6: Samlet oversigt over arbejdet med forskningsoversigten

Forskningsoversigten er blevet til i en struktureret proces, som er disponeret i seks steps, som til sammen udgør en filtreringsproces. De seks steps i filteringsprocessen kan illustreres således:



Figur 2.4: Seks steps i filtreringsprocessen

2.7: Analyse og resultater tema 1: Inklusion

2.7.1 Organisatorisk læring som konsekvens

Den anvendte terminologi på inklusionsområdet bærer præg af forskellighed. Forskelligheden består deri, at det varierer, hvad man forstår ved inklusionsbegrebet, og derfor ses der også en mangfoldighed i forskningstemaer og forskningsmæssige tilgange til området. Den store forskel består i om forskerne ser begrebet som rettet mod børn med specielle behov eller om man ser det

som en social og politisk ambition, hvor inklusion er målrettet fællesskabet. Fællesskabet betyder i nogle projekter ”det som finder sted på institutionens matrikel” i andre projekter indebærer inklusion ”det som finder sted i lokalmiljøet og samfundet som helhed” (Ainscow, 2006). Inklusionens genstand er bred og uafgrænset, og det lader sig kun vanskeligt indfange i en simpel forklaring eller beskrivelse. Det som de fundne projekter har til fælles, trods deres forskellige fokus, er, at inklusion handler om at den enkelte skal opleve være et accepteret medlem af en social kultur, hvor alle tilbydes læringsmuligheder inden for rammerne af samme læringsfællesskab. I størstedelen af fundene, som primært kommer fra Danmark, England, Canada og New Zealand, så ses der en tendens til at vægte inklusion som et organisatorisk fænomen, hvilket betyder, at alle niveauer i den samlede organisation er involveret og engageret i at skabe inkluderende læringsmuligheder for alle, ved at skabe den inkluderende institution, i den inkluderende kommune, som ligger i et inkluderende lokalmiljø, der er bakket op af positivt stemte samfundsmæssige strømninger (Eva 2008, 2011, 2012, 2013, 2014; Ainscow 1996, 1999, 2004, 2006; Dyson 2006, 2007). Dele af forskningen i inklusion ønsker kort sagt at ændre verden. Initieret af denne ambition ses i forskningen forholdsvis omfattende forslag til, hvad institutionen skal gøre for at blive inkluderende. Fælles mellem store dele af fundene er: (1) et skriftligt grundlag for arbejdet, (2) en delt og accepteret vision, der er vejledt af tydelige, ambitiøse og realistiske mål, (3) systematik og gode rutiner for samarbejde og fælles læring, (4) datainformeret praksis på ledelses- og lærer/pædagogniveau, hvor (5) der er prioriteret tid til at reflektere over egne erfaringer og kollektive værdier og overbevisninger – både alene, i team og med leder. (6) Der ses en udpræget holdning til, at almen og specialundervisning flyder sammen, i en langsom, planlagt og velorganiseret proces i tæt samarbejde mellem almen og specialmiljø (Dyson og Skidmore 1994; NVIE 2006, 2008; Dyson, Ainscow og Weiner 2013). I det hele taget fremgår det, at ordnede forhold og god organisering virker inklusionsfremmende, og modsat inklusionshæmmende såfremt det daglige arbejde skal udføres under uoverskuelige forhold. Ved ordnede forhold og god organisering forstås særligt dette: gode fysiske rammer, lokalt accepteret normering og tildeling af tid, fleksibilitet og mangfoldighed i organisering af læringsmuligheder samt velfungerende samarbejde med eksterne og interne støttefunktioner (Fullan 1970, 1982, 1983, 2012; Levin 2011; Timperley og Alton-Lee 2008). Ændring af kultur og struktur er gensidigt forbundet, om end det har vist sig at være en kompleks udfordring at ændre pædagogiske kulturer (Fullan og Levin 2008).

2.7.2 Kompetenceudvikling som løsning og nødvendighed

Gennemgående i mange fund ses et ønske om kompetenceudvikling hos de professionelle. Det er deres oplevelse, at ikke have de tilstrækkelige kompetencer til at arbejde inkluderende (Dorrington 1999; Rose 2007; Agbenyega 2007; Fuchs 2010; Tetler og Egelund 2013). Der er klarhed omkring 3 indbyrdes tæt relaterede faktorer: (1) Hvad de professionelle gerne vil lære og vide mere om, (2) hvordan denne viden skal etableres og hvordan denne læring skal finde sted og (3) hvad der understøtter de professionelles oplevelse af at være lærende. Der ses i data på tværs af fund fra projekter spredt ud i hele verden, at det, som de professionelle ønsker at vide mere om- og tilegne sig strategier i forhold til er fagligheder, der vedrører det, som traditionelt er opfattet som specialpædagogisk viden, særligt viden om, hvordan de såkaldte usynlige handicaps, der indebærer problematikker vedrørende psykiske lidelser og emotionelle problemer, som det ses hos især børn med ADHD (Eynat Gal 2010; Boyle 2013; Syracuse 2011; EVA 2011, 2014). Viden om de højere mentale funktioner og udviklingen af dem er særdeles eftertragtet (Dansk Clearinghouse 2013; Mitchell 2014), og man ønsker at vide, hvordan det konkret er muligt i praksis, at imødekomme børn med disse vanskeligheder på en inkluderende og differentieret måde inden for rammerne af samme læringsfællesskab (OECD 2003; Reynolds 2011). Forskere peger på at udvikling af de professionelles kompetencer er af afgørende karakter. Men den måde som denne læring og udvikling skal finde sted, er ikke ved brug af dagskurser eller week end ophold (Levin 2012). Professionel læring ses som en institutionsomfattende, fortsat og kontinuerlig proces, hvor al aktivitet er målrettet at kvalificere det, som finder sted i arbejdet med målgruppen og i de professionelles indbyrdes samarbejde, herunder en kontinuerlig udfordring af kulturelt forankrede forståelser (Lynne 2000; Reynolds 2011; Hoffman 2011; Warren og Miller 2013). Nyttig viden er konkret, brugbar og tilegnes både i form af undervisning, men også via erfaringer i den kontekst, hvor den nye viden skal bruges (Wahlgren 2013). Det understøtter de professionelles oplevelse af at være lærende, når de samarbejder, når de modtager feedback fra deres leder (Robinson 2009) og når de understøttes af eksterne samarbejdspartnere (Schaefer 2010). Feedback, vidensdeling og erfaringsudveksling fremhæves flere steder som essentielle faktorer (Timperley 2007; Argyropoulos 2009; Winton 2009; Philpott 2010; Ringler og Cumiskey 2013; Owen 2014).

2.7.3 De sociale relationer som læringsarena

Sociale relationer er et gennemgående tema på tværs af forskning i inklusion, differentiering, professional læring, holdninger og overbevisninger og også Mediated Learning Experience. De

sociale relationer fremhæves som væsentlige af flere grunde og anskues på flere niveauer. Især kan man inddele i fire niveauer: (1) relationer på organisationsniveau, (2) relationer på voksen niveau og (3) relationer på børneniveau. Et fjerde niveau opstår, når man kombinerer disse niveauer, og anskuer dem i en integreret og samvirkende helhed – fx barn/voksen, voksen/organisation eller organisation/barn. At børnene kan udvikle kontakt til jævnaldrene, få mulighed for at spejle sig i almenmiljøet (EVA 2013) og deltage i undervisningen eller dele af den på gennemtænkte og planlagte måder (i fx valgfag eller idræt) ses for børnene som de store gevinster i arbejdet med inklusion (NVIE 2008). Et eksempel på at de nævnte tre niveauer samvirker kan således være, hvis en organisatorisk struktur modarbejder barnets muligheder for at interagere med jævnaldrene eller giver dårlige vilkår for at møde gennemgående omsorgspersoner, som de er trygge ved at både være og lære sammen med. Den voksnes relationskompetence fremhæves ligeledes gennemgående som et essentielt og uundgåeligt tema i skole og dagtilbud (Nordenbo 2008; EVA 2014; Nielsen 2013). Fremhævede faktorer relateret til relationskompetence er at kunne indgå i en stabil relation til barnet, at kunne interagere med barnet, at kunne arbejde intersubjektivt, at bevidst gøre brug af strategier med henblik på at lære barnet at udvikle dels kognitive færdigheder og dels en øget selvstændighed (Nielsen 2013; Mitchell 2014). Konkret fremhæves dialogisk læsning som et konkret bud på en tilgang, der er følsom over for forholdet mellem voksen, barn og udvikling af kognitive færdigheder via intersubjektive samspilssekvenser (Nielsen 2013:64). De sociale relationer på voksenniveau ses som helt centrale i og med at de voksne for det første skal samarbejde om at få hverdagen til at fungere på et praktisk niveau, men de skal også kunne indgå i et struktureret samarbejde om refleksion og analyse af egen praksis (Nordenbo, Uljens og Laursen 2010:10). Et eksempel på at forholdet organisation/voksen samvirker kan være, når en organisatorisk struktur modarbejder, at personalet har tid og mulighed for at tænke og tale sammen på en planlagt måde.

2.7.4 Inklusionsforståelse som brændpunkt, opbakning til ideen om inklusion som problem

Det har vist sig, at selve det at udvikle en skærpet forståelse af inklusionsbegrebet, har været en stor opgave for mange professionelle (KORA 2016: 18). Nogle udtrykker en smal forståelse, hvor inklusion italesættes med et sprog hvor det primært omhandler børn med specielle behov (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016: 8). Andre udtrykker en bred og systemomfattende forståelse, der involverer alle organisationens niveauer, og hvor sigtet er, at alle børn lærer sammen, og idealet er, at forskellighed blandt børn og professionelle er en styrke. Det

lader til at være denne diskussion, som fylder det pædagogiske landskab, og som har været aktiv siden 1994, altså over 20 år, med Danmarks tilslutning til Salamancaerklæringen (Salamancaerklæringen 1994). Det er en udbredt forestilling, at nøgleproblemstillingen i denne diskussion er, at det er de professionelles holdning til inklusion, der har modarbejdet det endelige spring fra fokus på individer til fokus på den samlede sociale kontekst. Grundet holdninger til inklusion, der ikke matcher idealerne i en bred og samfundsomfattende forståelse af inklusion, beskrives professionelle i store dele af forskning som værende forbeholdne over for ideen om fuld inklusion, dvs. inklusion af alle. Spørges danske lærere i 2011 om de oplever at for mange elever inkluderes i almenundervisningen er svaret ”Ja” for 49 % vedkommende, hvorimod 73 % af de adspurgte skoleledere oplever, at der er en passende andel (EVA 2011). Spørges pædagoger på dagtilbudsområdet i 2014 om de oplever barrierer i forhold til at udøve inkluderende pædagogik, så er svaret ”Ja” for 59 % vedkommende (EVA 2014). I samme undersøgelse, på samme spørgsmål, svarer 57 % af dagtilbudslederne, 53 % af de pædagogiske konsulenter og 43 % dagplejepædagogerne også ”Ja” (EVA 2014). Costello og Boyle laver i 2013 en lignende undersøgelse i Australien og finder at hele 93 % af alle adspurgte lærere oplever at ikke modtage fyldestgørende uddannelse i løbet af deres læreruddannelse til at imødekomme børn med særlige behovs læringsbehov inden for rammerne af almenmiljøet (Costello og Boyle 2013). I Danmark oplever lærere og pædagoger differentiering og inklusion, som efterstræbelsesværdige værdier, men de udtrykker oprigtige bekymringer for om inklusion for det første overhovedet kan lade sig gøre, og for det andet om de har den fornødne tid, de nødvendige kompetencer og er tilstrækkeligt bakket op af deres eget bagland, herunder kommune, ledere, støttesystemer (Levin og Fullan 2008; Fullan 2012), forældre og det lokale samfund (NVIE 2009) og ikke mindst - af børnegruppen (Socialstyrelsen 2011). For det tredje udtrykker især lærere bekymringer om et øget arbejdspress, og om de i praksis kan give den store spredning af forskelligartede elever og læringsbehov den nødvendige opmærksomhed, hjælp og støtte (Lupart 2000; Chiuho So 2005; Slavica 2010; Fallon 2011; Deppeler 2012).

2.7.5 Differentiering som nøgle til inklusion

Både i forhold til skole og dagtilbud vægtes denne kompetence, at have bevidste strategier til barnets læring, og at vælge aktiviteter, der imødekommer disse læringsintentioner. Forskning om inklusion peger på, at differentiering er en nøgelfaktor (Nielsen 2013; Kirkegaard 2014). Forholdet mellem intentionalitet og differentiering består primært ved at have kompetence og mulighed for at

ændre og justere på praksis på en sådan måde, at den er tilpas stimulerende for barnet (Hattie 2000). Omkring det ”tilpasse” fremhæver fundene særligt relationen mellem involvering af den lærende i konkret målarbejde, kontinuerlig evaluering og forestillingen om, at børn skal lære at mestre eget liv nu og på sigt ved at den professionelle gør brug af tilgange og programmer, der søger at udvikle barnets tænkning og selvstændighed (EVA 2004; Feuerstein 2012). I forhold til at løbende tilpasse læringsmiljøet til børnegruppens forudsætninger italesættes særligt to dilemmaer (Quvang 2007). Det ene dilemma handler om forholdet mellem det sociale fællesskab og faglige mål. Dette henviser til at forholdet mellem at skabe læringsmuligheder for alle, samtidig med at alle skal lære noget eksplicit bestemt på daglig basis opleves svært at navigere i, hvilket kan bidrage med en oplevelse af utilstrækkelighed hos både børn og professionelle. Det andet dilemma omhandler forholdet mellem at løbende tilpasse, justere og ændre på læringsmiljøet samtidig med at en del af børnegruppen oplever et behov for genkendelige og forudsigelige rammer. Evnen til at klasse- og læringslede, at have almen- og fagdidaktisk kompetence og at kunne etablere en god relation til alle elever kan ses som nødvendige faglige forudsætninger hos den professionelle for at kunne håndtere denne kompleksitet (Nordenbo 2008).

2.8 Analyse og resultater tema 2: Differentiering / undervisningsdifferentiering

2.8.1 Differentiering som diffust begreb

Undervisningsdifferentiering har været lovpligtigt begreb siden indførelse af Folkeskoleloven 1993. I en undersøgelse foretaget af EVA 2011 fremføres det, at differentiering som et begreb, der for det første opfattes som et diffust begreb, der er svært for de professionelle at forstå, og for det andet at operationalisere. Undervisningsdifferentiering blev af de adspurgte lærere opfattet som individualiseret undervisning, og som noget man kan ty til i særlige tilfælde og i særlige perioder, frem for at betragte det, som et princip for al undervisning. I Norge kom en reviewgruppe frem til præcis samme konklusion, og henfører grunden til, at begrebet i første omgang er et politisk begreb, der kun vanskeligt kan overføres til en pædagogisk dagsorden (Bachmann og Haug 2006). I begge lande (Danmark og Norge) er det konkluderet, at grunden til at begrebet fortsat er diffust opfattet, er fordi lærerne ikke har fået tilstrækkelig hjælp til at tolke begrebet og fordi, at man i praksis ikke har gjort en tilstrækkelig indsats for at indkredse begrebets lokale betydning: hvad betyder det her i vores kontekst, hvad betyder det for os som praktikere, hvilke implikationer får denne betydning for vores praksis og organisering (Bachmann og Haug 2006; EVA 2011). På trods af begrebets

vanskelige håndterbarhed, så beskriver EVA i 2004 at 94 % af 541 adspurgte danske lærere, mener at de i nogen grad eller i høj grad undervisningsdifferentierer. 84 % af samme responsgruppe mener at deres egne kompetencer er enten overvejende tilstrækkelige eller tilstrækkelige i forhold til at udføre en differentieret undervisning, men 65 % oplever at ikke have nok tid til at praktisere det på en tilfredsstillende måde. Undervisningsdifferentiering beskrives flere steder som nøglen til inklusion, og der opstilles en vifte af faktorer, der kendetegner en motiverende, differentieret og inkluderende praksis, fx disse fem: (1) skab et trygt og positivt læringsklima, (2) sæt mål for elevernes læring, (3) skab muligheder for feedback i undervisningen, (4) inddrag eleverne og (5) varier undervisningen (EVA 2014).

2.8.2 De professionelle som intentionelle forandringsagenter

På tværs af alle temaer i forskningsoversigten fremhæves de sociale, samarbejdende og kommunikative elementer i de professionelles tilgang til praksis, som et kerneparameter (Meynert 2013). Det er især dette aspekt, at de bruger hinanden som løftestang i forhold til konkrete udfordringer i praksis, der er fokus på. Metaforen ”løftestang” illustrerer, at de bruger hinanden til at samarbejde med, og via dette samarbejde ganske enkelt oplever at være flere om at løse opgaven. Men forskningen er særligt optimistisk i forhold til at betragte samarbejdet mellem de professionelle som, ikke kun et spørgsmål om flere hænder, men som en særlig væsentlig læringsarena, da der her kommunikeres og reflekteres over både barnets læring, den enkelte professionelles læring, teamets samt kollektivets læring (Kazempour 2013; Meynart 2013; Hardy 2013; Sturt 2013; Almanzar 2014). Dette multifokus på læring kan samles i spørgsmålet: ”Hvad skal jeg som individuel professionel- og vi som professionelt kollektiv lære for at blive i stand til at skabe lærings- og deltagelsesmuligheder for alle” på daglig basis. Det lader til at svaret på dette spørgsmål findes i en systematisk tilgang til læring, hvor elevinddragelse, målfastsættelse og løbende, fremadrettet evaluering er faglige omdrejningsakser, uden at det nogen steder argumenteres for at professionel praksis kan reduceres til kun det (Hattie 2009). Pointen lader snarere til at være den, at des mere komplekse problemstillingerne bliver, des mere behov er der for at de professionelle øger deres bevidsthed, deres intentionalitet, i forhold til at træffe pædagogiske valg. Begrebet metarefleksion bruges til at beskrive denne faglige forholdemåde. På trods af vægtningen af det metarefleksive, så er der i fundene også en erkendelse af begrænsninger forbundet dertil. Generelt ses et behov for ledelse og støtte – særligt med henblik på at (1) udfordre status quo, (2) understøtte transfer i frem og tilbage bevægelser fra læringsrum til praksisrum, og fra

praksisrum til læringsrum og (3) involvere og engagere lokalmiljøet, særligt forældregruppen ses som en undervurderet og overset resurse (Ainscow 2004; Timperley 2007; Robinson 2009; Wahlgren 2010; Burridge 2013).

2.8.3 Elev og elevgruppen som forskelligartet enhed

I forhold til elev og elevgruppen fremkommer fire temaer: (1) opfattelsen og den praktiske håndtering af forskellighed i elevgruppen, (2) tilstedeværelsen af accept indbyrdes i elevgruppen, (3) kooperativ læring som lovende læringsprincip og (4) selvregulering som læringsfokus, men også som eksklusionsfaktor. Når der spredt ud over hele forskningsfeltet med store bogstaver er beskrevet, at den voksnes kompetence til at skabe et positivt og trygt socialt læringsklima, er af afgørende karakter, så menes der især dette, at den centrale opgave og udfordring er, at håndtere den voksende forskellighed i børnegruppen. For lykkes det at skabe et klima, hvor denne forskellighed er en resurse, så er udgangspunktet positivt, i og med at lærings- og deltagelsesmulighederne ikke kun øges, men også for eleven skaber gode betingelser for at forfølge opstillede læringsmål, eksperimentere med- og kommunikere om strategier og i forlængelse af dette også gøre fejl (Hattie 2009). At de professionelle har et internt fælles læringssyn, har positive forventninger og er metakognitivt orienteret i deres forståelse af børns læreforudsætninger fremhæves som faglige elementer, der understøtter dem selv i at skabe læringsmuligheder for en heterogen børnegruppe. Det lader til at forholdet mellem det individuelle barn og det læringsfællesskab, som klassen udgør, er et dilemmafyldt spændingsfelt (Schröder 2008). Dilemmaet består i, at de professionelle både skal skabe lærings og deltagelsesmuligheder for barnet med vanskeligheder omkring eksekutive funktioner (fx planlægning, organisering, emotionel regulering, kognitiv fleksibilitet) og håndtere disse udfordringer indenfor rammerne af klassen, hvor der også er velfungerende og fagligt fremadstormende børn (Groth 2007). Der er registreret eksempler på at kooperativ læring, dvs. læring, der finder sted i form af samarbejde mellem eleverne, giver en række fordele i forhold til præcis denne udfordring (Moriarty, Douglas og Hattie 1995; White 2011). For det første bliver det i højere grad muligt at orkestrere den samlede elevgruppes arbejde omkring en fælles opgave, men vigtigere er det (for det andet), at den professionelle via struktureret brug af børnegruppens styrker og potentialer også kan skabe en platform for læring, hvor klassen som et samlet hele har fælles opmærksomhed på brug af strategier, hvor eleverne lærer at foretage selvregulerende metarefleksive handlinger såsom at lægge, følge og eventuelt revidere en plan, identificere logiske trin i opgaven, vurdere egen indsats,

herunder at tjekke sit eget (og andres) arbejde for fejl og muligheder for forbedringer. Dette betyder, at der i børnenes læringsarbejde skal være et trippelt fokus: (1) fokus på løsning af selve opgaven, (2) fokus på hvordan denne opgave blev løst og (3) hvordan lignende opgaver kan løses bedre i fremtiden. Som det eneste fund, der beskæftiger sig med disse problemstillinger, fremhæver NVIE i rapporten "De u-underviselige" fra 2007, at der i det øgede fokus på kognitive elementer i læring, også ligger en potentiel ekskludering, da det netop bliver kognitive parametre, der bliver bestemmende for en normalitetsforståelse (NVIE 2007:37). Det problematiske fremføres at bestå deri, at normalitetsforståelsen ledsages af en normalitetsvurdering af barnet, en vurdering, der både rummer muligheden for en øget forståelse af læringsmuligheder og læringsbarrierer, men som også med sit strengt individorienterede fokus kan opretholde et lærings syn, der ikke er i fuld overensstemmelse med inklusion forstået som læring via deltagelse uanset barnets kognitive kapacitet til regulering via selvforvaltning, selvrefleksion og selvkontrol. Kernespørgsmålet i denne diskussion bliver om inklusion skal vurderes på barnets evne til kognitiv kontrol og selvregulering eller på institutionens evne til at reagere på diversitet (Ainscow 1999; Dyson 2002, 2006; Nuffer 2007).

2.8.4 Læringsklima og feedback som kommunikation om mål

Det positive læringsklima, den støttende og proaktive kommunikation med- og blandt eleverne, det metakognitive fokus og den proaktive håndtering af forskellighed i børnegruppen er overskrifter, der træder frem fra fundene i søge- og analyseprocessen. Der lader til at være faktorer, der så at sige samler disse begreber og giver dem retning. Det drejer sig om forholdet mellem de her fremhævede faktorer på den ene side og arbejdet med feedback og mål på den anden. Feedback er et gennemgående begreb, som for det første indkredser en bestemt måde at kommunikere om læring på, og for det andet kun er effektiv under de rette omstændigheder, herunder hvis begrebet er forstået korrekt og hvis det bruges på en specifik og nuanceret måde. John Hattie og Helen Timperley, som er de to forskere, der i mine fund er det dem, som mest eksplicit har behandlet begrebet, beskriver at: "Feedback is information provided by an agent (e.g. a teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspects of ones performance or understanding. It occurs typically after instruction that seeks to provide knowledge and skills or to develop particular attitudes" (Hattie og Timperley 2007). Feedback søger i denne forståelse at øge den lærendes bevidsthed om sin måde at arbejde på ved at kommunikativt give den lærende ny viden, nye færdigheder og en

justeret holdning med henblik på at i fremtiden være i stand til at imødegå og løse opgaver mere effektivt (Hattie 1996:865).

Feedback er noget andet end skæld ud, ros og straf, og bør ikke forveksles med ydre motivationskilder (extrinsic motivation), da feedback grundlæggende handler om at engagere den lærende i sin egen læring, herunder at anskue sig selv som lærende (Hattie 1985:365). Derudover ses der i fund om forskning i feedback såvel som i inklusion, at der fokuseres på særligt tre faktorer. Disse er: (1) selfassessment eller selfchecking (Fullan 2008; Hattie 2014), (2) den systematiske brug af data (Fullan 1977; Levin 2008; Allerup 2009; Hattie 1996; Eva 2014) og (3) elevernes indbyrdes samarbejde (Eva 2004, 2014; Slavin 2010; McMaster 2013). Selfassessment/selfchecking henfører til at eleven har (studie-) strategier til at gennemgå sit eget arbejde ved at fx tjekke for fejl, afprøve dybden af sin læring eller opsummerer, organiserer noter, fremhæver vigtige passager i tekster osv. Den systematiske brug af data henviser til den professionelles procesorienterede feedback- og dokumentationsarbejde, der foretages med henblik på at gøre læring synlig, ikke kun for den lærende, men også for den professionelle selv – for at derved kunne vurdere sin egen indflydelse (impact), og for at bedre kunne træffe de nødvendige pædagogiske valg på et datainformeret grundlag (Hattie 2014) fx via fejltypeanalyser (Allerup 2009). Elevernes indbyrdes samarbejde skal i denne henseende ses som den professionelles måde at organisere lærings- og samspilssituationer på, hvor erfarings- og videndeling mellem barn/barn og barn/voksne og voksen/voksen ses som kernekomponenter. Hattie fremhæver eksempler på forskning, der peger på, at et samarbejdende læringsmiljø kan lede til øget selfefficacy, større læringsudbytte og ændret adfærd (Hattie 1995:73-84).

2.9 Analyse og resultater tema 3: Professional Development / Competence Development / Professional Learning

2.9.1 Lederen, som den der har ansvaret for at forandre hele systemet

Det er centralt for denne forskningsoversigt, at der ikke eksplicit er søgt på ordet eller begrebet leder eller ledelse. Trods dette er ledelse som væsentligt tema ikke til at overse; det er poppet op over alt. Fund på tværs af fire ud af de fem temaer (på nær temaet Mediated Learning Experience) peger alle på lederen, som den helt centrale person i arbejdet med at forandre hele systemet. Med forandring af hele systemet menes, at lederen skal koordinere læring og medvirke til at skabe

læringsmuligheder på alle niveauer. Lederens rolle er, at involvere alle aktører, særligt de professionelle, i at samskabe et professionelt læringsfællesskab (Professional Learning Community), hvor alle udviser et commitment i forhold til at realisere en fælles vision, som eksplicit udtrykkes og beskrives i en delt og accepteret inklusionsmodel (Cook 2014). Denne kollektive fremtidsforestilling bæres således fremad af noget, der med Michael Fullan kan benævnes som et ”Moral Purpose”, altså et moralsk formål (Fullan 2001:13). Ud over at ændringsarbejdet er planlagt strategisk, beskrevet og målsat, så fremhæves tre ledelsesmæssige faktorer som læringsunderstøttende. Der drejer sig om (1) feedback, (2) systematisk brug af data og (3) en fortsat og kontinuerlig kompetenceudvikling. I forhold til feedback, så ses dette aspekt som en særlig og væsentlig måde at understøtte de professionelle på i løsningen af deres opgaver, men kun i den udstrækning, at der er etableret en kultur for feedbackarbejdet. Dette betyder, at feedback kun er effektiv, hvis den for det første er ønsket og for det andet opleves brugbar. Den systematiske brug af data er måden, hvorpå udviklings- og forandringsarbejdet monitoreres.

Opmærksomhedspunkter for denne monitorering er, i hvilken udstrækning de iværksatte tiltag har betydning for målgruppens læringsudbytte, hvilke barrierer der findes i relation til realiseringen af visionen og opnåelse af de opstillede mål, identificering af konkret støttebehov og øget bevidsthed om hvilke kompetencer i form af viden og færdigheder, der lokalt er behov for at udvikle eller tilføre (Robinson 2009). Dataen bruges endvidere til at skabe gennemsigtighed i processerne, dvs. til at legitimere og give mening til beslutninger om justeringer og løbende tilpasninger, men også til at identificere konkrete behov blandt målgruppen, de professionelle og hos forældre. Brugen af data er endvidere noget, som Karsten Schnack beskriver som værende træk ved en angelsaksisk tradition idet denne er mere fokuseret på empirisk kontrol end han ser den kontinentale didaktiske tradition er (Schnack 2004:47).

Det understreges gennemgående, at kompetenceudviklingen er fortløbende, og ikke er sammenfaldende med den udbredte brug af korte kurser og temadage (Levin 2012). Centrale komponenter i kompetenceudviklingen er at: (1) den er relevant i forhold til oplevede udfordringer, (2) den er en del af en langsigtet plan, (3) den udfordrer status quo, dvs. søger at perspektivere og skubbe til den etablerede praksiskultur, de dominerende fortællinger og cementerede overbevisninger om læring og professionsforståelse, (4) den afvikles i et balanceret forhold mellem tilførsel af ny viden og samarbejde om udvikling af egen og andres praksis i egen kontekst og (5) den understøttes via interne og eksterne supportsystemer, herunder også opbakning fra eget bagland

(fx kommunen). Centrale fagligheder hos lederen er således: viden om forandringsprocesser og hvordan de kan initieres og ledes, evnen til at engagere alle niveauer via kommunikation, give feedback til personalet og omforme institutionen til en læringsarena, hvor den pædagogiske praksis kontinuerligt og i tæt samarbejde gøres til genstand for refleksion. Day og Sammons sammenfatter ovenstående til fire lederfærdigheder (Day og Sammons 2013:6):

1. Influencing skills / evnen til at påvirke; at øve indflydelse:
 - At påvirke, motivere, forhandle, tale i offentlighed og være entreprenant.
2. Learning Skills / evnen til at lære; at udvikle og tilpasse sig skiftende sociale vilkår:
 - At lære hurtigt ved at kunne tilegne sig viden via læsning, tænkning, informationsbearbejdning og deltagelse i problemløsning.
3. Facilitating skills / evnen til at facilitere; at lede processer:
 - At kunne lytte, se resurser, skabe kapacitet for forandring og samarbejde.
4. Creative skills / evnen til at være kreativ; at skabe- og kommunikere om ideer:
 - At kunne skabe indre forestillinger og eksplicite disse på en forståelig og meningsfuld måde, inspirere og finde løsninger på komplekse problemstillinger.

2.9.2 De professionelle som hinandens læringsmulighed

Samarbejde har allerede været nævnt og fremhævet som værende essentielt mange gange hidtil i denne forskningsoversigt. Dette er ikke overraskende, men alligevel interessant. For som med ledelse, er der heller ikke søgt eksplicit på samarbejde, teamarbejde eller i søgeprocessen gjort brug af andre begreber, der kommer tæt på. Samarbejde er det enkeltstående begreb, som nævnes på tværs af 4 ud af 5 temaer, og det popper op i 85 % af alle fund, der vedrører emnerne professionel læring og udvikling, inklusion, differentiering, attitudes, beliefs og selfefficacy. Samarbejdet professionelle imellem vurderes som en kernefaglighed, som en grundlæggende og elementær arena, hvor fælles planlægning og refleksion, rummer potentialet til at optimere udførelsen af den pædagogiske praksis. Derfor efterlyser professionelle i både skole og dagtilbud tid til at samarbejde og dermed sagt også tid til at lære sammen. Den hurtige konklusion kunne være, at forberedelsestiden derfor skal øges. Det er muligt den skal det nogle steder, men først og fremmest handler det om, hvad de professionelle bruger tiden til. Timperley siger, at blot give professionelle mere tid og mulighed for samarbejde ikke i sig selv øger elevpræstationer, tværtimod kan det ind imellem have negative virkninger, fordi samarbejdet ikke bidrager til at udvikle de professionelles

aktuelle viden, deres praksis eller udfordrer overbevisninger, der ikke er i overensstemmelse med hverken den kollektivt vedtagne vision, de fælles opstillede mål eller forestillinger, der matcher en inkluderende forholdemåde. I visse tilfælde er det endda set, at samarbejdet har forstærket negative overbevisninger, dvs. at samarbejdet ikke bruges til refleksion og problemløsning, men til at afsøge en fælles holdning til, hvad man normativt skal mene om problemet eller om udfordringen (Timperley 2008:148). Timperley lægger ikke fingre imellem, og går videre end det. Hun stiller spørgsmålstejn ved graden af læreres autonomi, og fremfører at en for stor respekt for denne autonomi, modsat den almindelige antagelse, kan virke stressfremmende i og med at problemet ikke er at få lærere til at arbejde, men derimod at få dem til at stoppe med at arbejde (Timperley 2008:59). Pointe 1 er, at samarbejde og det at træffe beslutninger sammen ikke nødvendigvis fører til forbedrede evner til problemløsning hos de professionelle og heller ikke forbedrede resultater hos målgruppen. Uden engagement og frivillighed, uden motivation, uden viden og uden de nødvendige færdigheder til at lære af hinanden, får samarbejde mere karakter af gruppearbejde, hvor det, som deles er opgaver og arbejdsbyrde, men ikke nye tanker og innovative ideer i forhold til ændring eller justering af iværksatte tiltag. Det antages implicit, at alle professionelle gerne vil samarbejde, og gerne vil lære af hinanden, men at dette langt fra er tilfældet, har i forskningen kun i ringe grad fået tildelt opmærksomhed (Timperley og Robinson 2008:627). Pointe 2 er, at samarbejde skal læres, og at det blandt andet er dette, der skal forstås ved begrebet Capacity building (Levin, Glaze og Fullan 2008: 280). Denne opbygning af kapacitet skal især målrettes professionelles evne til at komme ud af negative situationer ved at aktivt søge en mere gunstig situation. Fullan beskriver det som "high adaptive capacity", hvilket kort sagt indebærer, at de professionelle øger bevidstheden om alternative handlemuligheder i egen kontekst (Fullan 1970:21). Når samarbejdet rummer potentialet til at være de professionelles indbyrdes læringsmulighed, så er samarbejdet karakteriseret ved at de samarbejdende (1) har en høj grad af commitment, (2) har kompetencer til at kommunikere på en sådan måde, at samarbejdet fremmer refleksion og analyse af egen og andres praksis, (3) at feedback er noget, som bydes velkommen og aktivt søges hos kolleger, hos interne og eksterne støttesystemer eller hos ledere, (4) søger at optimere den pædagogiske praksis ved brug af data om målgruppens læring, (5) at to eller flere professionelle udfører undervisning eller andre former for aktiviteter sammen. Et sjette punkt, (6) som er et væsentligt, men kun lidet belyst punkt, er, at det kun er få professionelle, der har set et inkluderende læringsmiljø i praksis, som de kan sammenligne med deres nuværende måde at arbejde på (Ainscow 1999). De er blevet præsenteret for teorierne, visionerne og målsætningerne, der er måske blevet involveret i planlægning og

strategiske overvejelser, men de har faktisk aldrig set, erfaret eller oplevet, hvordan et sådant inkludeende miljø fungerer i en konkret genkendelig praksis, i en helt almindelig hverdag. Inklusion forekommer af den grund for mange som et abstrakt og verdensfjernt begreb, uden relation til den praksis, som de mange nye tiltag skal ændre (Smith 2009). Ved at fremhæve udfordringer ved samarbejdet angives samtidig pejlemærker for, hvad der karakteriserer et velfungerende samarbejde. Tegn på et velfungerende samarbejde kan være, når de professionelle i praksis magter at planlægge, udføre og evaluere egen og andres praksis på en måde, hvor bevægelserne i den fortløbende kommunikation veksler mellem kommunikation om- og kommunikation over praksis, dvs. når kommunikationen pendulerer og skaber en indre sammenhæng mellem afvikling af undervisning eller aktiviteter, planlægning og design af læringsforløb og metaniveauet, hvor praksis reflektivt analyseres og iagttages og der på basis af dette udvikles didaktisk teori (Dale 1998:49). Dette er, hvad Dale kalder for didaktisk rationalitet, og hvad han videre karakteriserer som selve professionsgrundlaget (Dale 1998:39). Det fremhæves i forbindelse med Inklusionseftersynet i Danmark 2016, at lærere mangler grundkompetencer til teamarbejde (Ministeriet for Børn, undervisning og Ligestilling 2016: 140).

2.9.3 Den professionelle som en nogen, der vil noget, men som oplever dette noget svært at gøre

Et basalt, men væsentligt fund er, at arbejdet med inklusion forudsætter, at dem, som skal arbejde med det, har tilsluttet sig ideen om inklusion, dette uanset om man arbejder ud fra en inklusionsforestilling, hvor indsatsen specifikt er målrettet børn med specialpædagogiske behov eller om at inklusion er målrettet alle i det samlede system (Ainscow 2004). Ordet commitment er gennemgående og henviser til en nødvendig forholdemåde hos den enkelte professionelle (fx Levin 2008; Fullan 2012; Sammons og Day 2014). Med begrebet "an active agent of societal change" udvider Fullan dette commitment ved at mere præcist beskrive det som en ændret forståelse af sig selv som professionel i en pædagogisk kontekst (Fullan 1992). Sprogligt er ændringen lille, men den praktiske konsekvens er omfattende i og med at der fx i en skolesammenhæng er stor forskel på at opfatte sig selv som fagformidler og på at opfatte sig selv som en agent, der i hverdagen er en aktiv medspiller i forhold til at udføre en visionsbåret og målsat strategi og implementere en lokalt afstemt og fælles pædagogisk tænkning, mind set eller platform. Dette, at opfatte sig selv som en strategisk agent er ikke blot et spørgsmål om at iføre sig en plat "ja hat", men et spørgsmål om at udtrykke sit oprigtige ønske om at ville skabe det inkluderende samfund ved at investere sine tanker, følelser og handlinger i sit arbejde med at skabe lærings- og deltagelsesmuligheder for den

enkelte og for fællesskabet, som den enkelte er en aktiv bidragsyder til og i. Problemet lader imidlertid ikke til at kun være selve tilslutningen til denne flotte ide, men er mere subtil end det. For spørges fx lærere om hvorfor de blev lærere til at begynde med, så er svaret, at de (1) gerne vil gøre en forskel for elever, (2) bygge og skabe relationer, (3) at det er en personligt tilfredsstillende beskæftigelse, (4) at det er en livslang læringsarena og (5) arbejdet afvikles inden for rammerne af et dynamisk og foranderligt miljø (Taylor, Jardine og McNaney 2014:8) og så (6) at de har en passion for selve det at undervise (Kington og Ortega 2014:9). Med indførelsen af en inkluderende praksis ser det derfor ud til, at det er præcis disse værdier hos den enkelte professionelle, der kan være under pres, og det kan derfor opleves truende for selve den faglige identitet, at over tid befinde sig i en situation, hvor man er i tvivl om man helt konkret er i stand til at løse opgaven. Fundene peger således på, at indførelsen af inklusion kan opleves som et modsætningsfyldt og et for identiteten nedbrydende tiltag, såfremt disse væsentlige aspekter ikke medtænkes i organisationens måde at organisere det objektive (rammer/strukturer) og subjektive (den enkelte professionelles oplevede behov) handlingsrum på (Wærness, Skandsen og Lindvig 2012:46). Med reference til Wenger og Lave, fremhæver Cobb, at professionsidentitet udvikles via fire tæt sammenvævede faktorer (Cobb 2014:85). Det drejer sig om:

- 1: Engaging in Practice: Learning as *Doing*.
- 2: Developing Meaning: Learning as *Experience*.
- 3: Immersed in Community: Learning as *Belonging*.
- 4: Developing Identity: Learning as *Becoming*.

Dette at handle i en pædagogisk praksis, at skabe mening på basis af erfaringer, at opleve et tilhørsforhold til sin institution og betragte sig selv som lærende og under tilblivelse kan således siges at være fire faktorer, der alle har betydning for den enkelte professionelles oplevede selfefficacy, dvs. personens vurdering af egne evner til at organisere og udføre bestemte typer handlinger (Bandura 1997:11). Forskning om netop selfefficacy fremhæver, at des højere selfefficacy hos den professionelle, der kan registreres, des højere elevscore ses der, ligesom der også ses mindre tendens til udbrændthed (Hamilton-Jones 2014). Derfor er det essentielt, at understøtte den enkelte professionelles oplevelse af- og tro på at have de nødvendige færdigheder til at i praksis håndtere diversitet og kompleksitet. Den enkelte professionelles værdier, som: interesse i deres arbejde, i deres professionelle udvikling, interesse i uddannelsesplaner (educational plans), i

eksperimenteren, i at have et åbent klasseværelse, i at deltage aktivt i lokale aktiviteter og føle et ejerskab til institutionen, fremhæves endvidere også som værende karakteristika ved et godt og læringsunderstøttende læringsklima (Nordenbo, Uljens og Laursen 2010:76).

2.9.4 Support som ønsket resurse, support som feedback

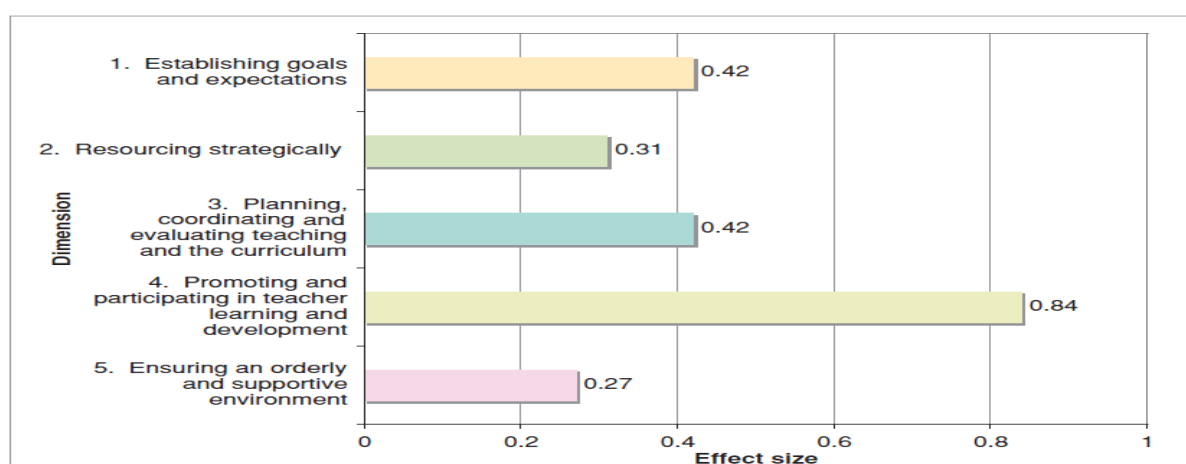
Support, her forstået som støtte til de professionelle, er et gennemgående tema på tværs af alle 5 temaer. Af datagrundlaget fremkommer særligt fem støtteformer med relevans i forhold til nærværende forskningsoversigt. Det er (1) intern støtte, (2) ekstern støtte, (3) ledelsesmæssig støtte og (4) kollegial støtte og (5) støtte fra lokalmiljøet og eget bagland.

Den interne støtte henviser til støttepersoner, som er tilgængelige lokalt i den enkelte institution. Det kan fx være resurse- eller Adfærd, Kontakt og Trivselspersoner (AKT), som hurtigt og fleksibelt kan inddrages i kortere eller længere perioder (NVIE 2007:17).

Den eksterne støtte er den som er allermost repræsenteret i fundene. Der henvises til at denne funktion har en lang række af ønskede funktioner, som overordnet kan inddeles mellem udredende- og konsultative funktioner, som skal bringes i spil på en defineret, beskrevet, målrettet, planlagt og organiseret måde (Dyson 1994:65). På tværs af forskningen findes der både positive og negative elementer i forhold til eksterne psykologiske støtteforanstaltninger. De positive elementer er, at disse eksterne støttepersoner kan foretage udredninger og kvalificere visitationsprocesser (Craig 1981; Baviskar 2014:150), samarbejde med lærere om at tilpasse curriculum (Burrige 2013:121), facilitere lære- og udviklingsprocesser, skabe refleksion og kohærens i udviklingsarbejdet på alle niveauer (Timperley 2007:111), bidrage til understøtte en innovativ udvikling af praksis, (Quvang 2009:4), reducere psykologisk angst i forandringsprocesser (Fullan 1983:13), understøtte transfer i kompetenceudviklingsforløb ved at informere praksisfeltet med aktuel forskning om aktuelle og relevante pædagogiske temaer (Levin 2011). De negative elementer er, at en indstilling til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning for nogle er forbundet med stigmatisering af barnet (Eva 2014:26), at forældre og lærere oplever at samarbejdet med eksterne kan være omfattende og svært forståeligt i og med at der her benyttes en særlig faglig terminologi, (Quvang 2011; Fallon 2011), at samarbejdet omkring pædagogisk og didaktisk praksis af lærere opleves utilstrækkelig (Baviskar 2014:150) og skolechefer og PPR ledere i højere grad ønsker en PPR bemanding med en tydeligere didaktisk orientering end den traditionelle psykologiske (Tetler 2013), hvilket beskrives som

tiltrængt, da PPR psykologstillinger i vid udstrækning er besat af psykologuddannede uden anden pædagogisk erfaring end sin egen skolegang og uden formel didaktisk uddannelse (Baviskar 2014:106). Konsekvensen af denne psykologfaglige tilgang til understøttelse af praktikere bliver, at udredning og psykologisk testning fortsat ses som den foretrukne intervention og mulighed for støtte af de professionelle. Fx siger Baviskar, at observationer i kontekst kun udgør 10 % af PPRs samlede arbejde, og forebyggende konsultativt arbejde udgør under en fjerdedel med en variation, der svinger mellem 4 og 70 % (Baviskar 2014:106). Dette tyder på, at der er stor forskel på, hvordan PPR opgaven løses i forskellige dele af landet. I forlængelse af disse negative faktorer bemærker Cramer i sin forskning, at for at få hjælp af et støttesystem, så skal sagen ofte være af svær karakter, og udfordringen skal have stået på længe, hvilket i nogle tilfælde kan få den utilsigtede konsekvens, at hjælpen kommer for sent og problemet vokser og bliver uoverskueligt for de professionelle, forældrene og for barnet selv (Cramer 2010:113).

I forhold til den ledelsesmæssige støtte, så er der i afsnittet ”Lederen, som den der har ansvaret for at forandre hele systemet” oven for allerede peget på en bred vifte af vigtige facetter af den ledelsesmæssige støtte. I denne sammenhæng kan det derfor blot nævnes, at det er lederens evne til at på en relationskompetent måde coache de professionelle lærere, der har fået forrang af alle lederens gøremål (Eva 2014:12). Det er også denne pointe, at lederens aktive deltagelse i professionelle lærere og udvikling har størst effekt taget målgruppens læringsudbytte i betragtning, Vivianne Robinson illustrerer via dette i en model:



Figur 2.5: Efter Viviane Robinson, 2015 side 24.

Kollegial support er det formelle og uformelle samarbejde og samvær med kolleger imellem. Det er allerede fremhævet flere steder i denne forskningsoversigt, at samarbejdet de professionelle i sig selv kan have en støttende funktion i og med at samarbejdet er en væsentlig faglig læringsarena. Konkret kan der i forlængelse af dette kommunikeres, at forskning om tolærerordninger (Collaborative teaching) viser, at det kan have positive virkninger, at samarbejde to og to om planlægning, udførelse og evaluering af undervisning, hvis de to samarbejdende professionelle: (1) begge underviser, (2) er koblet op på hele klassen, og ikke blot enkelte elever, (3) har et velfungerende samarbejde med speciallærere og også (4) har adgang til eksterne støttesystemer som fx psykologer og konsulenter (Dyssegaard og Larsen 2013:29). Danmarks Evalueringsinstitut fremhæver, at nogle interne vejledere oplever det vanskeligt, når de skal medvirke til at udvikle kollegers praksis (EVA 2009:9) også selv om, at kilden til feedback mest hyppigt netop er kolleger frem for fx ledere (Talis 2013:8). Andre steder beskrives det, at professionelle i dagtilbud ikke har udviklet en kultur for at give feedback til hinanden, hvilket af de professionelle selv ses som en af de tre største barrierer for inklusion på dagtilbudsområdet (Eva 2014:81). Timperley pointerer dog, at støtte kun er nyttig såfremt den professionelle selv søger at finde svar på noget i kommunikationen med disse forskellige systemer. Om feedback siger hun, at den kun er meningsfuld, når det er noget, som den professionelle aktivt opsøger, og når denne søgen er en del af en oprigtig læreproces, hvor fokus er at ændre overbevisninger, måder at gøre noget på i praksis, udfordre den kulturelle status quo eller at optimere det objektive handlingsrum – alt sammen med den erklærede hensigt at skabe optimerede lærings- og deltagelsesmuligheder for målgruppen (Timperley 2007:13).

Støtte fra lokalmiljøet og eget bagland skal i denne sammenhæng især forstås som opbakning fra samfundet som helhed (Slavica 2010), fra forældregruppen (Fullan 1983; OECD 2003; NVIE 2007; 2011; McMaster 2013; Bruce og Cisler 2013; Cohen 2013; EVA 2013, 2014), og fra kommunen (NVIE 2006; Tomlinson 2007; Nordahl 2008). Slavica fandt at en barriere i forhold til at skabe en inkluderende skole, var en udpræget negativ holdning til inklusion i samfundet, en holdning, der for de involverede lærere gjorde det vanskeligt at indtage en optimistisk tro på inklusion som en god ide (Slavica 2010). I forhold til forældreinvolvering, så henvises der i mange projekter hertil, men der er langt imellem de studier, som beskriver denne dimension på en uddybende og detaljeret måde. Det lader til at denne dimension i mine fund ikke er blevet tildelt nogen synderlig opmærksomhed, selv om der tilsyneladende er bred enighed om, at forældreopbakning er vigtigt for

at lykkes i de pædagogiske bestræbelser. NVIE er dem, som i mine fund mest eksplicit fremkommer med data. De siger, at indsatser målrettet forældre kan medvirke til optimere kommunikationsarbejdet, men også har positiv indflydelse på at foretage et nødvendigt perspektivskifte fra fokus på individer til fokus på relationer (NVIE 2013). Værd at bemærke er det, at NVIE beretter om brugen af narrative metoder, video og aktionsforskningstilgange som særligt kvalificerende af dette arbejde (NVIE 2004, 2007, 2013).

Støtte fra kommunen er væsentlig. Det fremhæves, at projekter og udviklingstiltag ofte går til grunde på grund af for ringe prioritering i form af tilstrækkelige resurser, dvs. tilførsel af tid, penge og ekspertise til at løse opgaven (Rice og Naomi 1999; Tomlinson 2007) og på grund af fravær af et koordineret lærings- og børnesyn mellem politisk/forvaltningsniveau og praksisniveau. NVIE peger fx på, at der i samme kommune side om side eksisterer fx et individuelt børnesyn, et relationelt børnesyn og et organisatorisk børnesyn, hvilket benævnes og fagliggøres med begrebet diskurser (NVIE 2011:8). Dette fravær af bevidsthed om fra hvilken diskurs udfordringer anskues og relaterede løsninger foreslås, kan betyde, at beslutninger truffet i en kontekst (fx politisk/forvaltning) ikke nødvendigvis opleves meningsfulde i en anden (fx institution). Det beskrives således: ”Problemet er bare, at initiativet er forankret i to forskellige virkeligheder, som ligger fjernt fra hinanden” (NVIE 2006:19) eller ”Those who are advocating for inclusive education in this country sit in their offices and they are forcing the policy on us... they are deliberately ignoring the facts of the problem” (Agbenyega 2007:53). Pointen er, at inklusion for praktikere kan opleves som noget, der pådømmes af beslutningstagere, og at det for praktikere kan se ud som om, at inklusion bliver en bedre og bedre ide, des længere væk fra praksis man befinder sig.

2.9.5 Effekter og udbytte af kompetenceudviklingsforløb

De svenske Ellstrøm og Kock afvikler i 2008 et studie med henblik på at afdække faktorer med betydning for deltageres læringsudbytte af kompetenceudviklingsforløb (Ellstrøm & Kock 2008). Med reference til Burke & Hutchings forskning fra 2007 fremhæver de at effektfulde kompetenceudviklingsforløb er karakteriseret ved et samspil mellem følgende faktorer:

- Deltagernes erfaringsgrundlag, herunder uddannelsesniveau, selvtillid, motivation og kompetence.
- Planlægningen, indholdet, designet af forløbet og implementering af programmet.

- Indre lokale organisatoriske omstændigheder såsom ledelse, arbejdets organisering, strukturer, lokale kultur.
- Ydre samfundsrelaterede omstændigheder såsom nærmiljøets stabilitet, konkurrencesituationer (i forhold til virksomheder), muligheder for brug af teknologi.

Sammenlignelige resultater når en dansk forskergruppe frem til i forbindelse med et forløb, hvor potentialet i en aktionsforskningstilgang er undersøgt (Bayer, Laursen m.fl. 2004). Denne gruppe udvider disse fund ved at særligt beskrive, at en aktionsforskningstilgang til læreres læring kan stimulere kompetencen til at analysere, reflektere og til at handle på nye måder i undervisningen (Bayer & Laursen m.fl. 2004: 11). Blot konstaterer Egelund og Dyssegaard, at lærere ikke forbinder aktionslæring som rigtig kompetenceudvikling, og at de, særligt i forhold til inklusion, ønsker kompetenceudviklingsforløb, der ikke er af ren teoretisk karakter, men kobler praksisdimensionen på (Dyssegaard & Egelund 2015: 21). Det er særligt ønsket blandt lærere, at udvikle kompetence og tilegne sig viden om børn med specialpædagogisk behov; et behov, som de oplever at ikke være tilstrækkelig imødegået via traditionelle kompetenceudviklingsforløb (Dyssegaard & Egelund 2015: 21, Ministeriet for Børn, undervisning og Ligestilling 2016: 139).

På basis af en grundig undersøgelse fremhæver Ellstrøm & Kock, hvad fremtidig forskning kan undersøge i relation til kompetenceudviklingsforløb. De skriver (Ellstrøm & Kock 2008: 17).

“What is needed is increased knowledge about the various types of effect that can be achieved, both on an individual level and on an organizational level. In both cases, it is important to study both positive/functional and any negative/ dysfunctional effects of competence development”.

Viden relateret til både det individuelle og det organisatoriske niveau efterlyses hos Ellstrøm og Kock, og både positive og negative faktorer i relation til kompetenceudvikling foreslås belyst. Netop professionelles læring er også, hvad Day undersøger. Day fremhæver 1999, hvordan læreres læringskurve ser ud over tid (Day 1999: 21):

“The voracious learners are the beginning, first year teachers who care desperately to learn their new craft. The learning curve remains high for three or four years at which time the

life of the teacher becomes highly routinized and repetitive. The learning curve flattens. Next September, the same as last September. After perhaps ten years, many observers report that teachers, now beleaguered and depleted, become resistant to learning. The learning curve turns downward. With twenty-five years of life in schools, many educators are described as 'burned out'. No learning curve . . . It appears that life in school is toxic to adult learning. The longer one resides there, the less the learning. Astonishing”.

Det ser således ud til at lærere lærer dårligere og dårligere des mere tid de opholder sig i skolen. Betydningen af erfaring i pædagogisk praksis kan siges at være nødvendig, men kan ikke stå alene. Procedurer for fortsat kompetenceudvikling er en nødvendighed både for at opretholde skolens udvikling og for at forhindre udbrændthed blandt lærerne. Lærere beskrives i denne del af forskningen som læringsresistente efterhånden som deres erfaringsmængde øges.

2.10 Analyse og resultater af tema 4: Attitudes and Beliefs

2.10.1 Holdninger og overbevisninger som barrierer

Der er en bred vifte af studier, der entydigt peger på, at de professionelles tilslutning til forestillingen om inklusion er et af de mest afgørende parametre for om indsatsen lykkes. Der er fem gennemgående temaer, som tilsammen har betydning for om de professionelle tilslutter sig ideen eller ej. Disse begreber er: (1) individuelle og kollektive holdninger til- og overbevisninger om inklusion, (2) kvaliteten af de professionelle og graden af deres commitment, (3) oplevet selfefficacy, mere specifikt: oplevelsen af at have de nødvendige kompetencer til at håndtere individuelle vanskeligheder og til at kunne respondere adækvat på diversitet (4) fyldestgørende kompetenceudvikling, herunder omfanget af relevante erfaringer med specialpædagogiske udfordringer og træning til at forstå, håndtere og samarbejde om disse udfordringer (5) og oplevelsen af om lokale barrierer er overkommelige eller om de opleves uoverskuelige. Disse 5 temaer kan ikke klart adskilles fra hinanden, og skal ses som indbyrdes overlappende, men trods dette, så kan de alligevel isoleres som selvstændige fænomener ud fra en betragtning om, at ændres en af disse faktorer, så vil denne ændring også påvirke de øvrige fire.

Holdninger og overbevisninger er flere steder fremhævet som væsentlige, enkelte steder som værende nøglefaktorer i forhold til om inklusion lykkes (Brown 2000; Rose 2007; Sedimo 2012;

Deppeler 2012). Det er imidlertid nogle temmelig brede begreber, og de bruges og forstås af forskere på vidt forskellige måder, men fælles på tværs af fund og på tværs af landegrænser er, at de er enige om fem overbevisninger, som er essentielle i forhold til en inkluderende praksis, dvs. der er noget, som man som professionel bliver nødt til at tro på for at lykkes i sin praksis. Der er fundet frem til fem grundlæggende overbevisninger: For det første skal man tro på at selve ideen om inklusion er efterstræbelsesværdig, at alle børns behov og rettigheder bedst imødekommes via denne type læringsarena, og at denne særlige organisering har potentialet til at realisere det inklusive samfund. For det andet skal man have den overbevisning, at inklusion er mulig at realisere i praksis, også selv om det ikke ser sådan ud lige pt. For det tredje skal man tro på, at man via deltagelse i kompetenceudviklingsforløb kan oparbejde den nødvendige viden og gøre sig tilstrækkelige erfaringer således, at man med disse forbedrede færdigheder forbliver eller bliver positivt indstillet over for børn med særlige behov. For det fjerde skal man tro på, at forskellighed er en resurse, og for det femte, at et ”school wide commitment” til implementering af inkluderende principper, dvs. at en systemomfattende tilgang til inklusion af alle, ikke blot er væsentlig, men afgørende. Derfor skal man tilslutte sig den overbevisning, at man som professionel er en (strategisk) agent, der medvirker til at realisere en vision og dermed en institution af en type, hvor inkluderende principper praktiseres i handlinger, tanker og i den indbyrdes kommunikation i hverdagen.

Der synes altså, at være enighed om, hvad der er den rigtige inkluderende holdning. På den anden side, så lader det også til at lærere og pædagoger på tværs af fund og landegrænser deler deres bekymringer i forhold til inklusion. Bekymringerne kan opstilles i lange lister, men kan sammenfattes til ti bekymringer, hvad der i litteraturen også benævnes barrierer. Der er bekymringer: (1) om tid og penge, (2) om ekstra arbejdspress, (3) om de nødvendige kompetencer er tilstede hos den enkelte og i det samlede fællesskab, (4) om eksterne resurser i form at støttesystemer er tilgængelige, (5) om der er tilstrækkelige muligheder for samarbejde og kommunikation i par, teams og på tværs af almen og specialmiljøer, (6) om man kan give alle børn tilstrækkelig udfordring, hjælp, opmærksomhed, deltagelsesmuligheder, om man kan organisere børnegruppen på en sådan måde, at et positivt og trygt klima kan danne ramme om børnefællesskabet på daglig basis, (7) om det fysiske miljø matcher udfordringerne med inklusion, særligt med henblik på stand, størrelse og muligheder for fleksibilitet (8) om eleverne indbyrdes udviser accept og tolerance, (9) om lederen har tilstrækkelig autoritet og kompetence og slutteligt

(10) om og hvilken udstrækning lokalmiljøet og kommunen bakker op om arbejdet. Af de 10 bekymringer, der her er fremhævet, er det særligt bekymringer om tid, kompetencer og mulighed for samarbejde, der bekymrer mest.

2.10.2 Professionelles selfefficacy, overbevisninger og kompetenceudvikling som tæt relateret

Den professionelle tro på at kunne løfte opgaven omkring inklusion, benævnes flere steder i forskningen med Alfred Banduras term Selfefficacy. Denne subjektive overbevisning hos den individuelle professionelle er i fundene om attitudes og beliefs fremhævet som helt central, og som værende tæt linket sammen med enkeltes overbevisninger i forhold til inklusion og dennes syn på forskellighed (Ainscow og Dyson 2013; Deppeler 2012). Syracuse beskriver det således: "Since teachers perceived sense of selfefficacy, teachers attitudes towards inclusion, and their beliefs about school diversity are positively associated with one another, improvement on any one of these three aspects may bring positive impact on the other two" (Syracuse 2011: 92). Syracuse ser altså selfefficacy, personlige holdninger og synet på forskellighed som indlejret i hinanden, men ser det samtidig, som noget der kan påvirkes og forandres. Waddington ser denne holdningspåvirkning som mulig igennem træning i, hvordan forskellighed konkret kan håndteres i praksis. Hun henviser til en undersøgelse lavet af Times Educational Supplement i 2005, der viste, at træning af de professionelle havde en positiv effekt på deres holdninger omkring børn med særlige behov (Waddington 2006). Denne tætte relation mellem holdninger og udvikling af kompetencer er fremhævet flere steder og i mine fund næsten 40 år tilbage i historien (Fullan 1977; Fullan 1983; Slavica 1999; Burden 2000; Rose 2009; Philpott 2010; Reynolds 2011; Royster og Reglin 2012; Depeller 2012; Avramidis 2012; Sutton 2014) og ses endvidere generelt på tværs af samtlige af forskningsoversigtens forskningstemaer som helt åbenlyst, og kun få fund modsiger denne antagelse. Det lader til at analysen af årsagskæden er, at hvis professionelle udviser negative holdninger mod inklusion, så er det fordi de ikke ved, hvordan man gør inklusion i praksis. Når de lærer hvordan man gør, får de større tiltro til sig selv og egne handlemuligheder, hvilket vil føre til mere positive holdninger (Ashley 2009; McCarthy 2011). Men kompetenceudvikling alene gør det ikke, også faktorer som support, samarbejde og diskussioner med kolleger kan understøtte udviklingen af en mere inkluderende holdning og samlet pædagogisk kultur, som videre - får elever til at opleve at være kompetente, værdsatte og ikke ekskluderet (Tjernberg og Heimdal 2014). Royster og Reglin indfanger det således: "... of all the factors related to the succes of inclusion - teacher attitude, teacher training, knowledge of best practice, and understanding of collaboration

were arguably the most important” (Royster og Reglin 2012:7). Når der ovenfor skrives ”kun få fund modsiger denne antagelse”, så betyder det, at der eksisterer forskning, som har gjort andre opdagelser end det historisk velunderbyggede. Fx viser australsk forskning at på trods af at 93 procent af 193 adspurgte lærere oplever at have utilstrækkelige kompetencer til at undervise børn med særlige og specialpædagogiske behov, at en øget evne til at definere inklusion, altså øget indsigt i hvad inklusion er eller kan være, så ændres negative holdninger til inklusion ikke (Boyle 2013:140). Opsummerende i forhold til dette, så peger mest forskning på, at holdninger og overbevisninger sandsynligvis ændres som produkt af kompetenceudvikling, men at konkrete erfaringer med en inkluderende praksis i høj grad også er betydningsfuld i forhold til at skabe mere positive holdninger til inklusion (Burden 2000). Dette betyder at en inkluderende praksis ikke udvikles via læsning, lydbånd, pædagogiske puslespil, abstrakte refleksioner, spændende snakke eller via overførsel af teori fra underviser til professionelle på pædagogiske temadage. Betydningen af at opleve et velfungerende inkluderende læringsmiljø i praksis er af allerstørste betydning, og er måske et banalt, men overset element i efteruddannelsesprogrammer (Ainscow 1999; Smith 2009). En sidste bemærkning om professionelles selfefficacy er i forhold til lederens betydning for dette. Schaefer’s forskning peger på ”The strongest predictor of teacher efficacy was the principal leadership style. The overall climate was also found to be related to the principals leadershipstyle, affecting individual teacher efficacy in instructional strategies and classroom management” (Schaefer 2010).

2.10.3 Inklusion som et begreb, der kalder på kompetenceudvikling

At de professionelle oplever en usikkerhed i forhold til arbejdet med inklusion henfører forskere og de professionelle selv til den grund, at de ikke har tilstrækkelige faglige forudsætninger til at imødegå de nye, mere komplekse, omfattende og specialiserede udfordringer. I ”Kommunernes omstilling til øget inklusion” 2013 formuleres det, at ingen ud af 450 adspurgte lærere kan sige at ikke opleve udfordringer med inklusion i deres hverdag. ”Derudover svarer over halvdelen af lærerne (52 %), at de ”slet ikke” eller kun ”i mindre grad” føler sig fagligt rustet til at håndtere de udfordringer, der er forbundet med inklusion. Det er under 10 % af lærerne, som ”i høj grad” eller ”i meget høj grad” føler sig rustet til at håndtere udfordringerne med inklusion” (Egelund og Tetler 2013). Dette er af samme forskere fundet stort set uændret i 2015 (Egelund 2015). På dagtilbudsområdet beskriver EVA i 2014, at 59 % pædagogerne, 57 % af daginstitutionslederne, 53 % af de pædagogiske konsulenter og 43 % af dagplejepædagogerne oplever hindringer i at løfte

inklusionsopgaven (EVA 2014:11). Dette billede bekræftes på tværs af alle 5 temaer, på tværs af landegrænser og på tværs af forskningsmetodiske tilgange (Fx Boyle 2013; NVIE 2006 2007, 2011; Reynolds 2007; Hargrove 2011; Dyssegaard og Larsen 2013; EVA 2008, 2014). Dette betyder, at uanset, hvordan man forsker i spørgsmålet om de professionelles kompetencer i relation til inklusion, så finder man svaret, at de professionelle generelt oplever en massiv usikkerhed overfor denne opgave og denne måde at arbejde på. Men (1) hvad er det, de er bekymrede over, (2) hvilke kompetencer er det, der efterlyses og (3) hvordan skal disse kompetencer tilvejebringes? Disse 3 spørgsmål lader til at være særdeles grundlæggende at finde svar på.

I forhold til de professionelles bekymringer om inklusion, er der virkelig mange. Som nævnt er der bekymringen over at ikke have tilstrækkelige kompetencer. Men det er egentlig en temmelig upræcis måde at sige det på, for det handler ikke om et grundlæggende fravær af tro på sig selv og egne eksisterende kompetencer totalt set. Bekymringerne handler mere specifikt om særligt to faktorer. Den ene faktor er relateret til børn med specialpædagogiske behov, og om lærerne konkret i hverdagen kan imødekomme deres behov, skabe lærings og deltagelsesmuligheder for dem, og om denne børnegruppe vil opleve sig som en aktiv og bidragsydende del af et større fællesskab og om inklusion af disse vil påvirke de øvrige elevers faglige udvikling, dvs. om man med denne elevgruppe i klassen kan bevare en høj akademisk standard. Særligt er det børn med de såkaldte ”usynlige vanskeligheder”, der har fået de professionelles opmærksomhed, dvs. børn med omfattende vanskeligheder omkring opmærksomhedsstyring, planlægning/organisering, kontrol af følelser og udadreagerende adfærd (NVIE 2007; EVA 2011, 2013, 2014). Den anden faktor er, at de professionelle bekymrer sig over faktorer relateret til rammer og vilkår for at løse opgaven, særligt udtrykkes det at tid, en ekstra arbejdsbyrde, de fysiske faciliteter, fravær af gode muligheder for at samarbejde med team, ledere og forældre og forskellige støttesystemer ikke er kompatibelt med inklusionsidealet og den kulturforandring, som ligger i kølvandet af dette ideal.

Anderledes formuleret, så oplever de professionelle det modsætningsfyldt, at blive stillet opgaven at løse flere, mere udfordrende, komplekse og tidskrævende opgaver, som oven i købet er af en karakter, som de hverken har erfaringer med, tilstrækkelig viden om og ikke kan opsøge succesfulde eksempler på. Samtidig opleves det af professionelle, at inklusionsarbejdet ikke understøttes strukturelt og organisatorisk i form af tid, penge, relevante kompetenceudviklingsforløb og muligheder for samarbejde. Når muligheden for samarbejde

fremhæves igen og igen i denne forskningsoversigt, så er det fordi, at 88 % af lærerne henter deres feedback på egen praksis netop i samarbejdet med teamkolleger (EVA 2011). Noget spændende er endvidere, at der lader til at være forskel på, hvad de professionelle bekymrer sig om og hvad vægtige forskere siger inklusion er. De professionelle udtrykker ønsker om at vide mere om børn med særlige behov (Dorrington 1999; Lupart 2000; Lambe 2007; Gaad 2007; Agbenyegea 2007; Rose 2007; NVIE 2007; Boyle 2013; Woodcock 2013; Meynert 2013), forskerne siger, at de professionelles behov er, at vide noget om relationskompetence, klasseledelse og didaktik (Nordenbo 2008), feedback (Hattie 2009) og at de endvidere også skal lære at kommunikere i andre koder om børn med specielle behov fx ved at italesætte dem som ikke havende problemer, men som værende i udsatte positioner (NVIE 2007) - og i forlængelse heraf; gøre sig mere umage med at forstå, hvad inklusion i det hele taget er (Ainscow og Dyson 2013). Slutteligt rådes de professionelle også til at kigge grundigere på, hvad forskning siger om deres praksis og i højere grad lade sig inspirere heraf (Wilson 2013). Ingen forskning i mine forskningsfund når frem til den modsatte erkendelse; at forskningsfeltet i højere grad kunne informeres af praksisfeltet. De professionelle siger, at de ikke ved hvordan de håndterer en bestemt børnegruppe i praksis, forskerne siger, at det ikke er pænt at sige på den måde for derved opretholdes for det første en opfattelse af denne børnegruppe som problematiske og anderledes, og for det andet bevares et traditionelt diagnostisk læringssyn, hvor fokus er på individers læring og problemer, når fokus burde være på deres potentialer, resurser og på det sociale læringsmiljøes muligheder for at justere sig til den samlede børnegruppe og det samlede læringsfællesskab (Gal og Schreur 2010; Nordahl 2008).

Kort sagt: der ses i inklusionsforskningen en dikotomisk diskussion om, hvad man skal fokusere på, hvordan man skal kommunikere om det, hvem vi snakker om og hvad inklusion i det hele taget betyder. Med henvisning til Yngve Engeströms sociokulturelle teoriramme tolker Fedrico og Kozleski konflikter som disse som magtkampe. De skriver: "At the core of these tensions there are powerstruggles about whose agenda, artifacts, and motives are valued. Yet, these tensions may be more of a blessing than a curse since they are a fertile ground for expansive learning" (Fedrico og Kozleski 2013). Pointen med at inddrage dette citat er, at den beskrevne dikotomi kan opfattes som en magtkamp, hvori der er indlejret muligheder for skabelse og innovation af noget helt nyt og pt. ukendt.

Kompetenceudvikling i forhold til inklusion bliver klart relevant; det er et udtrykt ønske og en oplevet nødvendighed (Talis 2014:110), men kompetenceudviklingen skal i en inklusionsoptik anskues og afvikles på en anderledes måde end via traditionelle kurser, pædagogiske weekends eller konferencer (Levin 2012). I en inklusionsoptik ses kompetenceudviklingen som selve den læringsproces, der skal generere de nødvendige kulturelle forandringer. Kompetenceudvikling, praksisudvikling og kulturforandring er ikke tre forskellige ting, det er tre faktorer, der er indlejret i hinanden, og kan ses som noget, der finder sted side om side, og som derfor også skiftevist i perioder kan indvirke både begrænsende og udvidende på hinanden. Fx kan den professionelle have udviklet nye færdigheder, men opleve at have ringe muligheder for at i praksis bringe dem i spil, hvis de organisatoriske rammer ikke tillader det. Ligeledes kan man fx ændre organisatoriske rammer og give de professionelle øget tid til teamarbejde, men hvis teamene ikke formår at bruge tiden på en afgørende anderledes måde, som er i overensstemmelse med formålet - til fx fælles refleksion, analyse og metakommunikation (Hattie og Biggs 1996), så vil udbyttet af den tildelte tid ikke være optimal (Timperley 2007). Der opstår således nemt et spændingsforhold mellem det organisatoriske handlerum og de professionelles læringsbehov (Skandsen, Wærness og Lindvig 2012:45). Derfor bliver det en nødvendighed, at kompetenceudvikling og kulturforandring sker side om side, dvs. forskning peger på at kompetenceudviklingen overvejende skal foregå i selv samme kontekst, som den søger at ændre (Fullan, 1970, 1973, 1977, 1987, 2001, 2008; Hattie og Biggs 1996; Chang Chun 2013). Wahlgren bruger betegnelsen transfer til at betegne denne transport af viden fra uddannelseskontekst til praksiskontekst, og fra praksiskontekst til uddannelseskontekst, men understreger, at et sådant uddannelsesforløb er virkningsløst for dem, som ikke er motiveret for at bringe den ny viden i anvendelse i egen kontekst på en samarbejdende og refleksiv måde. Wahlgren sætter denne motivation i relation til selfefficacy-begrebet, og skriver: ”En anden faktor, som spiller en væsentlig rolle i forbindelse med transfer, er den lærendes tiltro til egne evner (self-efficacy). Jo mere tiltro til egne evner eller forventninger til egen performance, des mere transfer. Hvis den lærende tror på, at han kan lære og kan blive bedre til at handle, når han anvender det lærte, så vil han også anvende det lærte til at handle” (Wahlgren 2009:9).

2.11 Analyse og resultater af tema 5: Mediated Learning Experience

2.11.1 Inklusion forstået som inklusion af børn med specialpædagogiske behov

Inklusionsforståelse har været et gennemgående tema i behandlingen af de øvrige 4 temaer. Det er inddelt i to overordnede forståelser: enten tilslutter man sig en individorienteret forståelse med en

faglig ballast hentet fra handicapområdet og specialpædagogikken eller også tilslutter man sig den filosofiske grundantagelse, at inklusion skal ses som et samfunds måde at håndtere forskellighed på, og at væsentlige faktorer i dette er den enkeltes oplevelse af deltagelse og tilhørsforhold (Salend, 2005:6). Forskningen om MLE lægger sig op ad en individorienteret forståelse af inklusion, og har udelukkende beskæftiget sig med inklusion forstået som inklusion af nogen, og disse nogen er individer med særlige specialpædagogiske behov (Feuerstein 2006). I nul fund er der fundet tendenser, der peger i den anden retning. Feuerstein benytter ikke termen inklusion, men i stedet termen mainstreaming (Feuerstein 1988:19), som er et begreb, der har mere tilfælles med begreberne integration eller assimilering end med inklusion (Egebrønd 2007). Termen inklusion bruges først i senere skrifter af forskere, der er inspireret af Feuerstein og som benytter dele af hans tænkning og ideer. Et eksempel på dette kan være Jo Lebeer, en belgisk forsker, der særligt er optaget af Learning Potential Assessment Device (LPAD) og støttesystemers brug af dette udredningsredskab, som en særlig tilgang til afdækning af styrker, resurser og potentialer (Lebeer 2011).

Når nu nærværende ph.d. projekt alligevel bringer MLE i spil i forhold til inklusion i en bred og samfundsorienteret forståelse, så er det grundet dette, at Feuerstein udtrykker ideer, der læner sig op ad brede inklusionsforestillinger, når han fx skriver, at ”The ultimate educational goal is to have the child with a disability be returned to a regular class and to ensure his full participation in it” (Feuerstein 1988:19). Dette betyder, at Feuerstein har en individorienteret forståelse af inklusionsbegrebet, men en social og relationsorienteret forståelse af kognition og læring. Feuerstein, kan man sige, står på den måde med en fod hver lejr, og anskuer det sociale læringsmiljø, som afgørende væsentligt for udviklingen af nødvendige livsfærdigheder, og har en kombineret firdelt forståelse af læring, dvs. læring forstået som produkter af dynamisk samvirkende sociale, affektive, kognitive og kulturelle processer.

Feuerstein identificerer igennem hele sit langvarige og produktive forfatterskab to essentielle præmisser for læring. Den ene præmis for læring er, at den tilvejebringes ved at individet indføres i kulturen via aktiv deltagelse i kulturen, via fysisk tilstedeværelse og deltagelse i et socialt læringsmiljø, der så at sige har modificerende påvirkninger på den enkeltes organisme. Den anden præmis for læring er den menneskelige faktor. Betydningen af den menneskelige faktor betoner Feuerstein i et sådant omfang, at det ikke kan overses, og han skaber hele teorien om MLE ud fra

den forståelse, at samspillet mellem det enkelte barn og en merkompetent anden (særligt en voksen, men kan også være jævnaldrende) er af afgørende karakter, da de voksne for det første ses som kulturbærere, men for det andet også i kraft af deres mere avancerede organismer som havende potentialer til at få barnet til at tænke aktivt, effektivt og fokuseret igennem sin måde at etablere medierende og motiverende samspilmønstre på. Dette fremhæves i denne forskningsoversigt grundet dette, at forskning fra den brede inklusionsforståelse netop betoner væsentligheden af voksne omsorgspersoner, der har tilsluttet sig bestemte grundlæggende overbevisninger, blandt andet indebærende (1) en positiv og optimistisk tro på at alle kan lære, (2) at alle har ret til uddannelse i et almindeligt læringsmiljø, (3) at professionelle er dedikerede og opsatte på at realisere en demokratisk afstemt og målsat vision for den samlede organisation, (4) at betragte diversitet som en værdi og (5) kontinuerligt reflektere over egen og andres læring i løbende feedbackprocesser - for at blot fremhæve fem centrale overbevisninger, som på ingen måde står i et modsætningsforhold til MLE. Men set i lyset af, at professionelle i arbejdet med inklusion i vid udstrækning udtrykker bekymringer i forhold til om, hvordan og i hvilken udstrækning de i praksis kan etablere lærings- og deltagelsesmuligheder samt skabe en oplevelse af tilhørsforhold for børn med specialpædagogiske behov, specifikt børn med vanskeligheder relateret til opmærksomhed, planlægning, følelsesregulering og adfærd, så har MLEs fokus på netop forholdet mellem læringsmiljø og kognition givetvis noget konkret og specifikt at byde på i en inklusionsoptik.

2.11.2 Den professionelle som mediator med fokus på udvikling af kognitive færdigheder

Der er kun 2 fund, der peger på, at inklusionspotentialer i MLE tidligere har været gjort til genstand for forskning (Feuerstein 1991, 2006). I stedet har man beskæftiget sig med begrebet Modifying Environments (Feuerstein 1991, 1995, 2012:127) eller begrebet Remedial Schools (Seabi 2012), hvor fokus op igennem historien har været på om, hvordan og med hvilke effekter principper fra MLE kan gøres brug af i pædagogiske kontekster, særligt kontekster med specialpædagogiske tilgange, hvor træning af børns kognitive færdigheder har været adresseret som formålet med den pædagogiske intervention (Feuerstein 1972, 1976, 1979, 1988, 1991, 2004, 2006, 2013; Kozulin og Rand 2000; Collins 2001; Kaufman 2005; Fabienne 2005; Nyborg 2011). Der fremkommer en række sammenfaldende konklusioner i forhold til arbejdet med kognition i pædagogiske kontekster. Disse kan sammenfattes i to overordnede temaer: (1) Med interventioner baseret på MLE principper ses et lovende potentiale i forhold til at imødekomme og stimulere børns kognitive færdigheder og

(2) at der især ved at organisere arbejdet med kognition inden for rammerne af et socialt læringsfællesskab beskrives bemærkelsesværdigt gode resultater.

I forhold til det første tema, der fokuserer på udviklingen af kognitive færdigheder, så ses der hos børn, (sammenlignet med kontrolgrupper og målt via psykologiske tests), forbedrede færdigheder både i forhold til specifikke kognitive funktioner, men også på faglige skolefærdigheder i de institutioner, hvor MLE har dannet faglig forgrund i de professionelles bevidsthed (Seng 2000; Skuy 2002; Lidz 2002; Feuerstein 2004; Tzuriel 2004, 2006). Udviklingen af de kognitive funktioner beskrives fx af Tzuriel, at især udvikles i arbejdet med problemløsningsopgaver, hvor elever kan lære "learning how to learn strategies" af hinanden, altså metakognitive færdigheder (Tzuriel 2006). Dette er, hvad der flere steder karakteriseres som "Peer Mediation", og henviser til en tilgang til læring, hvor børn trænes til at være hinandens mediatorer i par, grupper og klasser. Tzuriel og Shamin beskriver i 2004, at forskellen på børn, der har lært medierende strategier og børn der ikke har lært dem, fremtræder særligt derved, at der ses højere niveauer af mediering hos de børn, der indgår i et medierende læringsmiljø. Det ses ved at de i højere grad gør brug af ros og anerkendelse, giver hinanden en følelse af kompetence og hjælper hinanden med at regulere læringsadfærd i problemløsningsituationer ved at indbyrdes minde om at bruge strategier som fx sæt farten ned, planlæg før du starter, kig efter trin i opgaven eller tjek for fejl før du går videre til næste opgave (Tzuriel og Shamin 2004:73).

Der er gjort mange erfaringer med- og forsøg på, at udvikle menneskers kognitive funktionsniveauer via redskabet Feuerstein Instrumental Enrichment (FIE). FIE er et redskab, der består af en serie af blyant/papir opgaver, som danner udgangspunkt for dialoger om strategier mediator og mediatee imellem (Feuerstein og Rand 2004). FIE opgaverne er endvidere opbygget på den måde, at hvert redskab er designet til at stimulere bestemte kognitive aspekter, fx Organisations of Dots, Numerical Progressions eller Orientation in Space (Feuerstein 2012:111). Det fremhæves, at en kvalitet ved dette redskab er, at det er "indholdstomt", dvs. ikke har til formål at udvikle bestemte faglige kompetencer fx lære nogen om verdenshistorien, at gradbøje udsagnsord, plusse eller trække fra. Derimod er det processuelt orienteret, og lægger fokus på selve udviklingen af en øget metakognitiv bevidsthed, herunder hvilke strategier man gør brug af i forbindelse med forskellige typer af udfordringer (Feuerstein 2012:102). Feuersteins tilgang til mediering er især udviklet via dette redskab, men det er også afsøgt hvordan og i hvilken udstrækning det er muligt at

overføre medieringserfaringer fra FIE til pædagogiske kontekster, særligt klasselokaler. Der ses således to tilgange til mediering i den Feuersteinske inspirerede tradition: en tilgang *uden* specifikt fagligt indhold, og en tilgang *med* specifikt fagligt indhold. I det følgende beskrives 3 eksempler på tilgange *med* fagligt indhold.

Eksempel 1: Både Klein (2007) og Porowich (2009) har undersøgt muligheden for at udvikle børns kognitive færdigheder via musiske aktiviteter. Resultater herfra peger i retning af kognitive funktioner kan fremmes via træning ved at sammenligne rytmer, takter og farver i musikken (fx mol og dur) musiske kompositioner eller de forskellige lyde, som forskellige instrumenter kan frembringe, ligesom det kan være at træne holistisk perception eller lytte efter mønstre (Porowich 2009:110).

Eksempel 2: I projektet ”Two birds with one stone: Teaching reading, teaching thinking” gjorde Green i 2005 den opdagelse, at lærere via læsning kan lære børn mere end at læse. Særligt identificeredes fem temaer, at man via læsning kan lære børn (1) at forvente at noget bestemt og meningsfuldt skal til at ske, (2) at bemærke, navngive og sammenligne, (3) at kategorisere, (4) at skabe forbindelser, genkende og skabe relationer mellem fx personer og begivenheder og (5) at træne metakognitiv opmærksomhed og færdigheder relateret til planlægning og problemløsning.

Eksempel 3: Skuy laver i 2012 et lignende eksperiment, som fik titlen ”A Thinking Journey To The Moon”. Eksperimentet gik ud på at via emnet astronomi øge børns kognitive funktionsniveau. Dette beskrives at have gode resultater, særligt i forhold til evner relateret til problemløsning. Det beskrives, at metoder der førte til disse resultater i særlig udstrækning var, at gøre brug af ”Creative repetitions”, hvilket vil sige, at man på en bevidst og intentionel måde arbejdede med at eleverne skulle gøre brug af de præcis samme kognitive færdigheder i en bred vifte af sammenlignelige opgaver, aktiviteter og situationer for at derved for eleverne synliggøre anvendeligheden af det lærte.

I forhold til det andet tema, der fokuserer på forholdet mellem læringsmiljø og udviklingen af kognitive færdigheder, så er begrebet Peer Mediation fremhævet som en for det aktivt modificerende læringsmiljø væsentlig faktor. Et ikke underligt, men alligevel overraskende fund var dette, at man i relation til selve organiseringen af læringsfællesskabet fremhævede

samarbejdsstrukturer fra Cooperative Learning (Slavin og Dinos 2010) eller mere præcist ”Cooperative group on-task communication” (White 2011). White siger: ”Results demonstrate that cooperative group on-task communication can be effectively influenced by Mediated Learning, both intra-group and inter-group, implying that the succes associated with cooperative Learning may be enhanced by first teaching student how to cooperate”. White plæderer her for, at samarbejde ikke i sig selv fører til øget læringsudbytte, men at selve det at samarbejde er noget, som først skal læres (White 2011:15). Kaufman går videre end det, og indfanger at: ”By mediating to other people, they improve their own cognitive functioning, abstract level of thinking and social and communication skills” (Kaufman 2005:215). Samarbejdsformer, hvor elever intentionelt medierer til hinanden fremhæves således at have særligt gode effekter på fagligt læringsudbytte, sociale kompetencer og kognitive færdigheder, særligt metakognitive færdigheder (Collins 2001). Sammenfaldende med anden forskning (Fx Dale 1998; Meyer 2010; Helmke 2013; Hattie 1991, 2009, 2014), så understreges det, at mediering afvikles bedst i et accepterende socialt læringsklima, hvor synspunkter frit kan udtrykkes, hvor motivation og kritisk tænkning bydes velkommen (Slavin & Dinos 210: 236).

2.11.3 Professionelle som oplevere af øget selfefficacy

På trods af at MLE efterhånden er en teori og en metode, der langsomt er blevet til i løbet af hele Feuersteins karriere, så er der kun fundet 1 forskningsprojekt, der beskæftiger sig med professionelles oplevelse af at gøre brug af tilgangen. Det drejer sig om Skuy, der i 2002 henviser til Sharons forskning fra 1989. Her kommer Sharon frem til, siger Skuy, at lærere, der gør brug af FIE og MLE oplever at de ved brugen af disse tilgange generelt for det første oplever en positiv stemthed og en øget motivation i forhold til deres praksis. For det andet oplever de, at de får et konkret redskab, som de kan gøre brug af i deres undervisning, da det giver dem en interaktiv medierende undervisningsstil. For det tredje opleves det af lærerne at denne undervisningsstil fremmer højere niveauer af tænkning, bedre ræsonnementer (fx bedre begrundede holdninger eller synspunkter) og bedre kommunikation blandt deres elever. Skuy konkluderer, at MLE på den vis kan føre til, at eleverne bliver mere autonome individer, der udvikler en positiv holdning til læring og forandring (Skuy 2002:109). Videre fremlægger Skuy, at tilgange baseret på MLE påvirker de professionelles holdninger og overbevisninger om børn med specialpædagogiske behov (Skuy 2002:108). De oplever ganske enkelt en optimisme og en øget selfefficacy i forhold til om de kan tilrettelægge lærings- og deltagelsesmuligheder for denne børnegruppe (Skuy 2002: 108). Samtidig

med at Skuy bemærker og beskriver disse fordele ved de professionelles brug af MLE, så ses også, at der er noget, som udfordrer. De professionelle har et stort behov for at lære at bygge broer mellem curriculum (indhold, aktivitet, opgave, problem) og de kognitive funktioner. Dette er et afgørende parameter for om MLE bliver succesfuld i arbejdet med opgaver med et bestemt indhold i pædagogiske kontekster. Dette betyder med andre ord, at for at professionelle kan transcendere (skabe transfer) mellem opgaver og synliggøre sammenhænge mellem det faglige indhold og hvad det konkret kan bruges til i livet, så forudsætter dette en forholdsvis omfattende indsigt i kognition og hvordan specifikke kognitive funktioner stimuleres, hvornår de gøres brug af, men også hvornår de er mangelfuldt udviklet hos eleven (Zohar 2015). Uden dette kendskab til kognition kan lærerne kun vanskeligt analysere elevens behov og dermed gør de det, at de upræcist planlægger og udfører undervisning, der udfordrer eleven tilpas, ligesom det bliver vanskeligt at vurdere, hvilken indflydelse undervisningen har på elevens læring og udvikling; noget som i anden forskning fremhæves som et absolut væsentligt parameter (Hattie 2009). Dette, at den professionelle kan brobygge mellem læringserfaringer er flere steder fundet beskrevet som værende af allerstørste vigtighed (Keane og Kretschmer 1987; Klein 2007; Feuerstein 2012; Tzurriel 2013).

I 1985 lavede Robert Harth et forskningsprojekt, hvor formålet var, at analysere de vanskeligheder, som børn med specialpædagogisk behov kan have. Det er klart, at disse vanskeligheder kan være mange, men trods dette fandt han frem til tre gennemgående typer af vanskeligheder. Disse er, at de (1) udviser en uplanlagt, usystematisk og impulsiv adfærd, (2) har vanskeligheder relateret til at bearbejde to eller flere informationer ad gangen og (3) at identificere et problem og hvad dette problem kalder på af løsninger (Hart 1985:230). Dette er i vid udstrækning sammenfaldende med de karakteristika, som ses ved opmærksomhedsforstyrrelser som fx diagnosen ADHD, og som samtidig er netop dette, som professionelle i både skole og dagtilbud oplever vanskeligheder med at forstå og håndtere i praksis (NVIE 2007; EVA 2011, 2013, 2014). Harth ser i forhold til dette, at MLE har et potentiale, og at potentialet netop består i at den voksne synliggør for barnet, hvilke strategier det gør succesfuld brug af i problemløsningssituationer, altså øger barnets metakognitive bevidsthed (Harth 1985:230). Potentialet består altså i, at de professionelle oplever sig mere handlekraftige i forhold til børn med specialpædagogiske behov, når de har netop viden om, hvordan disse behov imødekommes i praksis.

2.11.4 Support som øget bevidsthed om den lærendes forandringskapacitet

Support af de professionelle er allerede redegjort for oven for, men i søgningen på temaerne relateret til MLE fremkom alligevel særlige interessante fund. MLE er, som også tidligere beskrevet en del af et større system, som tilsammen danner en helhed. MLE bruges både som pædagogisk metode, men også som et grundlæggende element i redskaberne FIE og LPAD, som begge er systemer, der er udviklet i det Feuersteinske miljø. LPAD (fremadrettet forkortet til Dynamisk Assessment, DA) er en tilgang til udredning, der afviger fra en traditionel psykometrisk udredningsforståelse. Et eksempel på en psykometrisk metode kan være Wechslers Intelligens Scale (WISC). Det, der adskiller de to tilgange er anskuelsen af selve formålet med testning, selve forståelsen af, hvad der i testrummet skal ske og hvilken værdi og betydning testresultater kan eller bør tillægges (Haywood og Lidz 2007; Lebeer 2013; Feuerstein 2013). I en psykometrisk tradition er formålet med testen at afdække en persons intelligens, og på basis af tests kvantificere intelligensen i tal og illustrere den med grafer. Dette foretages på baggrund af en forestilling om intelligens, som værende en stabil, statisk og uforanderlig enhed. I en DA tilgang søges det i højere grad at søge barnets nærmeste udviklingszone ved at sammen med barnet udforske, hvad det kan selvstændigt og hvad det kan med hjælp, ud fra et syn på intelligens som værende dynamisk og foranderlig hele livet igennem (Haywood og lidz 2007:43). Denne fælles søgning afvikles gennem en trefaset tilgang, der består af faserne: (A) test, (B) mediering, (C) test. I fase A arbejder barnet med en opgave, mediator iagttager. I fase B underviser mediator barnet i de ting (fx strategier), som blev iagttaget i fase A, hvor efter det i fase C testes i hvilken udstrækning barnet kan lære via mediering. Herved fås information om barnets udviklingspotentiale, men også konkret information om, hvilke medieringshandlinger den voksne og merkompetente kan gøre for at understøtte barnets kognition og læring samt i hvilken delfase af den kognitive bearbejdningsproces (input, elaboration eller output) barnets vanskeligheder kan relateres til. Hvor intervention i en psykometrisk tradition betragtes som en fejlkilde, betragtes det i en DA tradition som en væsentlig nødvendighed, der er indrulleret i selve testningens formål.

Spørges lærere i hvilken udstrækning en DA tilgang er gunstig i samarbejdet med supportsystemer, så beskriver forskningen, at lærernes oplevelse er, at resultater fra en DA tilgang i højere grad er anvendelige end resultater fra en traditionel psykometrisk metode. Det, som fremhæves er, at en DA tilgang i højere grad fremmer en forståelse af barnets potentialer og muligheder for at lære, som yderligere understøttes af information om, hvad de (lærerne) selv som mediatorer kan gøre i

samspelet med barnet (Lebeer 2011:89). Dette lyder måske som detaljer, men Lebeer selv kalder det for et paradigmeskifte i tilgang til og forståelsen af udredning (Lebeer 2013). Når de nævnte potentialer ved LPAD fremhæves, så er det fordi at samme forskning peger på, at lærernes oplevelse af supportsystemerne er, at de er langsomme, at der er lange ventelister, at der i traditionelle tilgange er et for dystert og negativt sprogbrug, at de råd, der fremkommer på basis af psykometriske metoder ofte ikke er tilstrækkelig brugbare, hvilket ikke opleves inklusionsunderstøttende (Lebeer 2011:82). En DA tilgang er andre steder beskrevet som havende et potentiale til at understøtte lærere i ændre eller justere deres praksis således at den i højere grad matcher børnenes læringsforudsætninger. Tirza Bosma fremkommer via projektet med sigende titel ”Bridging The Gap Between Diagnostic Assessment And Classroom Practice” til denne konklusion: ”Results showed teachers appreciation for specific contents of the dynamic assessment reports (e.g., learning potential, need for and type of instruction). Teachers rated most recommendations as applicable and even changed some aspects of their teaching practices in response to recommendations; suggesting that dynamic assessment provides the tools to link assessment to teaching practice” (Tirza 2008:174). Om end selve formidlingen af resultaterne fra DA processen optimalt kan udføres mere kreativt og demokratisk involverende i samskabende og reflektive processer end formidling via rapporter, så dannes der her eksempel på, at et skift i tilgang til- og forståelse af udredningsprocedurer, kan føre til en for lærere mere praksisunderstøttende platform for samarbejde mellem supportsystemer og fagpersoner (Feuerstein 1979).

I tidligere afsnit beskrives to faktorer. Den ene faktor er, at transcensens er en væsentligt og vigtigt pædagogisk handling. Den anden faktor er, at professionelles viden om kognition ofte er utilstrækkelig, hvilket besværliggør selve det at skabe pædagogiske planlagte situationer, hvor det er de samme kognitive funktioner, der gøres brug af. Det synes i forlængelse af denne opdagelse oplagt, at støttesystemer og professionelle i pædagogiske kontekster højere grad samarbejdede om netop disse to faktorer: at brobygge mellem aktiviteter ved at hjælpe med at identificere, hvilke kognitive funktioner, der er i brug i hvilke typer af opgaver, processer og situationer - og måske endnu mere væsentligt: også bidrager med information om, hvordan den professionelle (læreren eller pædagogen) konkret kan etablere læringssituationer i en pædagogisk sammenhæng ved at tage udgangspunkt i de medieringserfaringer som personen fra støttesystemet selv gjorde sig i samarbejdet med barnet i DA interventionen.

Et udvidende og potentielt forstyrrende element i forhold til transcendens er, at det flere steder fremhæves, at et effektivt modifierende læringsmiljø... ”uses the potential of planned, unfamiliar experiences to produce change, rather than succumbing the numbing effect of familiar ones that reinforce established patterns that may be adaptive in ones immediate situation but delirious in a broader sense” (Feuerstein, Beker og Durkin 1995:4). Citatet kommunikerer, at selve det at afsøge hvilke nye og for barnet ukendte læringsarenaer man i planlagte læringsituationer intentionelt kan gøre brug af, kan fremme læring ved at transcendensen i læringsindholdet synliggøres for barnet (Feuerstein og Falik 2010). At gøre brug af ukendte læringsarenaer fremhæves flere steder som et pædagogisk fif, der optimalt kan afstedkomme en mere didaktisk sammenhængende, systematisk og målrettet indsats i den pædagogiske kontekst (Feuerstein 1995; Skuy 1999; Seng 2000; Haywood 2008).

2.11.5 Mangelfuldt belæg for de 12 MLE kategorier og de 28 kognitive funktioner

I forbindelse med denne del af forskningen er der søgt efter svar, men ikke fundet nogle på disse tre spørgsmål:

1. Hvilken forskning ligger til grund for at der tale om præcis 12 medieringskategorier? Hvorfor ikke 9, 4 eller 16? Der er fundet en del litteratur om disse 12 kategorier, men fundet 0 forskningsrapporter, der beskæftiger sig med, hvordan disse er analytisk fremkommet. Dette er ikke det samme som at sige, at denne forskning ikke findes. Der gøres blot her opmærksom på, at det ikke har været mulig at finde denne forskning i de anvendte søgebaser.
2. Hvilken forskning underbygger, at der, som der plæderes for i Feuerstein Instrumental Enrichment, findes 28 fra hinanden isolerede kognitive funktioner? Hvorfor ikke 16, 24, 35 eller 67? Analysen, der viser hvordan disse funktioner er fremkommet, er ikke fundet.
3. Hvilken forskning underbygger, at det er muligt, at via blyant/papiropgaver stimulere afgrænsede kognitive funktioner? Spørgsmålet er, hvordan kan man stimulere noget, som man ikke kan dokumentere eksistensen af?

2.11.6 Ny forskning i MLE via dette studie.

Der er ikke fundet indikatorer på tidligere forskning i MLE i Danmark, ligesom der ingen steder i verden tidligere er forsket i, hvordan metoden kan kombineres med en bred didaktisk orientering og

hvilken nytte professionelle oplever at denne kombination har i forbindelse med deres egen pædagogiske og inkluderende praksis. Der er ikke fundet tegn på, at MLE i andre sammenhænge er tænkt ind i en aktionslærings spiral, sådan som vi skal se det bliver gjort i dette projekt. Til dette er der udviklet Didaktionslærings spiralen, som udfoldes i kapitel 3.

2.12 Opsamling

Denne opsamling organiseres således, at behandlingen ses i forhold til de fem temaer, som forskningsoversigten er opbygget omkring. Til hver af de fem temaer er der udviklet en opsamlingstabel, som på en overskuelig måde fremhæver centrale fund fra forskningsoversigten. Koderne i venstre kolonne udgør således samlet set en kodeliste, som bruges i den senere analyse.

2.12.1 Opsamlingstabel 1: Inklusion / inclusion.

Analytisk kode	Betydningsindholdet af analytisk kode
A Smalt eller bredt fænomen	Feltet er uenigt om begrebet refererer til børn med specialpædagogiske behov, om det er en lokal eller et mere samfundsomspændende vision. For at lykkes skal inklusion bæres af en beskrevet og målsat vision, være accepteret lokalt, bære præg af systematik i implementering og i pædagogisk praksis samt understøttes af en refleksiv forholdemåde til udfordringer.
B Viden og Kompetenceudvikling	Professionelle efterlyser specialpædagogisk viden, særligt om de højere mentale funktioner. Samtidig ses der en tendens til at inklusion gennemføres som institutionsomfattende indsatser, der eksplicit søger at udfordre status quo – særligt via ledelsesmæssig feedback, samarbejde i teams og via erfaringsudveksling..
C Sociale relationer	Sociale relationer er et gennemgående begreb, og tillægges stor betydning på alle niveauer af institutionen. Særligt målrettes indsatserne selve det at strukturere og muliggøre det sociale samspil, både i forhold til børn, men også i forhold til de professionelle indbyrdes.
D Holdning og overbevisninger	Det udtrykkes i litteraturen, at mange professionelle har en negativ holdning til inklusion, at de mangler viden og kompetencer i forhold til at arbejde med en målgruppe, der bærer præg af forskellighed. De professionelle selv er bekymrede for om inklusion kan lade sig gøre, om der er tilstrækkelige resurser, om de er bakket op organisatorisk og så er de bekymrede for det øgede arbejdspress, som de oplever følger med den øgede forskellighed i målgruppen.
E Dilemmaer	Der er særligt identificeret to dilemmaer. Det ene refererer til forholdet mellem at håndtere en øget forskellighed, men at målarbejde, hvor målgrupperne skal lære det samme bliver mere fremtrædende. Det andet refererer til, at inklusion lægger op til en fleksibel praksis, hvor ændringer kan foretages ad hoc. Dette beskrives at være i modstrid med, at netop børn med specialpædagogiske behov i vid udstrækning kan have behov for forudsigelighed.

Figur 2.6: Opsamlingstabel 1

2.12.2 Opsamlingstabel 2: Undervisningsdifferentiering / differentiation.

Analytisk kode	Betydningsindholdet af analytisk kode
A Abstrakt begreb	I både Danmark og Norge viser forskning, at differentieringsbegrebet opleves diffust og svært at definere og operationalisere. Lærere oplever, at have de fornødne kompetencer til at differentiere, men beskriver at ikke have den fornødne tid til det.
B Professionelle som intentionelle forandringsagenter	Med begrebet forandringsagent karakteriseres en professionel forholdemåde til den pædagogiske praksis. Ikke nok med at den professionelle skal planlægge, udføre og evaluere undervisning, så skal den professionelle også anskue sig selv som en aktør, der medvirker aktivt til at realisere en visionær og kollektivt vedtaget målsætning, som endvidere er afstemt med både lokale værdier og politiske dagsordener.
C Samarbejde og kommunikation om læring	Håndtering af forskellighed er en kerneudfordring. Men lykkes det for læreren at proaktivt skabe et læringsmiljø, hvor de forskellige elever kan lære side om side, acceptere hinanden, så opstilles dette som et efterstræbelsesværdigt ideal. Kerneord i denne forbindelse er samarbejde og kommunikation om læring, hvilket betyder, at en vigtig del af differentieringen er, at facilitere klassens sociale liv og dette fællesskabs måde at begrebssette eget og andres læringsudbytte.
D Eleven og elevgruppen som resurse	Det beskrives generelt, at eleven og elevgruppen kan inddrages som resurse i arbejdet med differentiering, også selv om lærere beskriver, at netop den praktiske håndtering af forskelligheden er en kerneudfordring. I forhold til eleverne som resurser fremhæves to elementer, som strategier til differentiering som særligt lovende: Kooperativ læring og arbejdet med selvregulering, herunder metakognition.
E Læringsklima og feedback om mål	Som centrale elementer af læringsklimaet fremhæves selvevaluering og lærerens systematiske brug af data. Det beskrives, at arbejdet med mål bør føres frem af disse to komponenter. Samarbejdet mellem lærerne og eleverne indkredsnes med begrebet feedback, som også ses som et samlende begreb, der er værdifuldt i forhold til elevers læringsudbytte.

Figur 2.7: Opsamlingstabel 2

2.12.3 Opsamlingstabel 3: Prof. Development/CompetenceDevelopment/Prof. Learning.

Analytisk kode	Betydningsindholdet af analytisk kode
A Ledelse som koordinator af forandring og læring	Lederen koordinerer forandring og udvikling på alle niveauer, og involverer alle systemer. Begrebet Professional Learning Community er et anvendt begreb i forhold til dette. Sigtet er at sikre et fælles commitment i forhold til den planlagte og beskrevne proces, som understøttes med fortløbende feedback, genereret data og kompetenceudviklingsforløb.
B Professionelle som hinandens læringsmulighed	Samarbejde er et kernebegreb. I samarbejdet er identificeret et særligt potentiale til problemløsning, udvikling og læring. Derfor efterlyser lærere tid til samarbejde. Men samarbejdet kan ikke stå alene, det fungerer ikke uden engagement, frivillighed, motivation, nødvendig viden og tilstrækkelig færdigheder, både i forhold til det konkrete samarbejde, men også i forhold til det problem, som søges løst i fællesskab. Capacity building bruges som overbegreb.
C Den enkelte professionelles engagement	Den enkelte professionelle skal tilslutte sig ideen om inklusion og se sig selv som en forandringsagent, som har en aktie i at realisere den lokale vision. Undersøgelser viser, at læreres grunde til at være lærer er båret af værdier, er et personligt valg, som ligger tæt op af deres identitet og professionsforståelse. I arbejdet med inklusion kan dette være under pres, dvs. en lav selfefficacy præger billedet, hvilket kan afholde professionelle fra at involvere sig fuldt ud i inklusionsarbejdet, dvs. som en måde at

	<p>pas på sig selv på.</p>
<p>D Support som feedback</p>	<p>Der er fundet 5 forskellige former for support, som alle kan samles under begrebet Feedback. Intern feedback, ekstern feedback, ledelsesmæssig feedback, kollegial feedback og feedback og support fra lokalmiljøet. Særligt fremhæves tolærerordninger som et bud på, hvordan praksis, udvikling af praksis og læring kan kobles sammen i en og samme bevægelse – såfremt denne ordning bruges reflektivt.</p>
<p>E Kompetenceudviklingsforløb</p>	<p>Kompetenceudviklingsforløb er beskrevet som et gennemgående element i bevægelsen fra en traditionel praksis til en inkluderende praksis. Forløbet skal være relevant, være en del af en langsigtet plan, udfordre status quo, men balancere mellem ny viden og de hverdags erfaringer, som de involverede har gjort sig. Kompetenceudviklingsforløb skal bære præg af samarbejde og bakkes op af support systemer, interne som eksterne. Det er et tema, at professionelle kun sjældent har set et inkluderende miljø i praksis, hvorfor kompetenceudviklingsforløb ofte fremstår distancerede fra virkeligheden og abstrakte.</p>

Figur 2.8: Opsamlingstabel 3

2.12.4 Opsamlingstabel 4: Attitudes and beliefs.

Analytisk kode	Betydningsindholdet af analytisk kode
<p>A Holdninger og overbevisninger som barrierer</p>	<p>Professionelles holdninger til inklusion er en nøgelfaktor. Har de professionelle ikke tilsluttet sig ideen om inklusion, realiseres ideen ikke. Der er faktorer på individ og kollektivt niveau med betydning for dette, særligt fremhæves omfanget af erfaringer med specialpædagogiske problemstillinger som relevant, i og med at mange stort set ingen erfaringer har med denne målgruppe. Dette giver usikkerhed, som forværres ved at eksemplet på den gode og velfungerende inklusive praksis er svært at finde.</p>
<p>B Selfefficacy, overbevisninger og kompetenceudvikling</p>	<p>Holdninger og overbevisninger kan påvirkes via kompetenceudviklingsforløb. Nøglen hertil er, at professionelle via sådanne forløb kan udvikle en øget tro på egne evner, en øget selfefficacy. Det pointeres af flere, at kompetenceudviklingsforløb bedst afvikles som et "school wide commitment", dvs. som en proces, der involverer alle lokale aktører.</p>
<p>C Lederstil og professionelles holdninger</p>	<p>Lederen og dennes lederstil kan have en betydning for professionelles selfefficacy, og dermed for deres holdninger til inklusion. Lederens evne til at facilitere processer, involvere og engagere personalet i lokale løsninger er en afgørende lederfærdighed. Feedback er et tilbagevendende emne relateret til lederen færdigheder.</p>
<p>D Bekymringer relateret til inklusion</p>	<p>Tid, penge, øget arbejdspress, resurser, muligheder for samarbejde, kan man hjælpe alle børn, det fysiske miljø, accept blandt alle aktører, lederes kompetence og lokalmiljøets opbakning er tilbagevendende eksempler på bekymringer, som de professionelle udtrykker i forhold til inklusion. Der opleves et skævt forhold mellem ideal og virkelighed, hvilket skaber usikkerhed over for opgaven.</p>
<p>E Kompetenceudvikling, praksisudvikling og kulturforandring</p>	<p>Kompetenceudvikling fungerer optimalt, hvis den samtidig er en del af et konkret og praksisrettet udviklingsarbejde, som igen er en del af et større billede. Dette større billede benævnes med ordet kulturforandring. Kompetenceudvikling, praksisudvikling og kulturforandring er indlejret i hinanden. Kompetenceudvikling beskrives som nødvendig med henblik på at forhindre udbrændthed, og som en måde, hvorpå erfaringslæring kan understøttes.</p>

Figur 2.9: Opsamlingstabel 4

2.12.5 Opsamlingstabel 5: Mediated Learning Experience.

Analytisk kode	Betydningsindholdet af analytisk kode
A Individorienteret forståelse af inklusion	MLE repræsenterer et individorienteret syn på inklusion, hvor det er barnet med specialpædagogiske behov, der skal integreres i det almene miljø. Men MLE argumenterer ikke politisk for dette, argumentet er kognitivt orienteret, og baseres ud fra en antagelse om at børns kognition udvikles optimalt inde for rammerne af et stimulerende og medierende læringsmiljø i almenområdet. MLE er ikke tidligere udforsket i dansk kontekst i forhold til inklusion.
B Med og uden kognitivt fokus	Der ses i MLE et lovende potentiale i forhold til udviklingen af børns kognitive færdigheder. Særligt fremhæves udviklingen af metakognitive færdigheder og evnen til problemløsning. Med begrebet ”Learning how to learn strategies” – ses et optimistisk potentiale i forhold til at arbejde med det, som anden forskning peger på at professionelle i arbejdet med inklusion gerne vil vide mere om. MLE er hyppigst afprøvet med kognitivt fokus særligt med brug af FIE. Mindst er det brugt i forbindelse med rent fagligt fokus. Forskning i MLE udsiger at professionelles viden om kognition generelt er utilstrækkelig, hvilket af den grund besværliggør transfer mellem opgave og kognitiv funktion.
C Selfefficacy	MLE forskning peger på, at professionelle oplever en positiv stemthed og en øget motivation, når de gør brug af principper fra MLE i deres pædagogiske praksis. I anden forskning er netop udfordringer relateret til selfefficacy et tema. MLE anses som havende et positivt potentiale i forhold til dette tema, i og med at professionelles medieringsevner udvikles til en personlig medieringsstil.
D Support og udredning	Forskning relateret til LPAD viser, at professionelle oplever at resultater fra denne tilgang er mere brugbare og nyttige end resultater hentet fra traditionelle testtilgange. Den oplevede forskel er, at de bedre kan bruge resultaterne, da disse i højere grad er rettet mod barnets potentialer og muligheder for at lære. Skiftet i udredningsprocedurer, kan således bidrage med et skift i den pædagogiske praksis.
E Mangelfuldt belæg og ny forskning	Det er i forbindelse med forskningsoversigten ikke fundet, hvilken analyse, der fører frem til en dokumentation for eksistensen af i alt 28 kognitive funktioner i FIE, ligesom det heller er fundet, hvilken analyse, der understøtter at fremkomsten af netop 12 MLE kategorier. Det lader til at både MLE kategorierne og de 28 kognitive funktioner ganske enkelt er fremkommet via erfaringer og common sense betragtninger. Der er ikke fundet eksempler på, at MLE tidligere skulle være gjort til genstand for systematisk og empirisk forskning i Danmark, og slet ingen forskning, der kombinerer MLE med en didaktisk orientering nogen steder i verden.

Figur 2.10: Opsamlingstabel 5

2.13 Implikationer for projektet

Det er i denne forskningsoversigt fundet, at kompetenceudvikling er et begreb, som fremføres i forhold til samtlige af de fem temaer. Det beskrives generelt, at de professionelle oplever, at være usikre over for udfordringer relateret til inklusion, og at kompetenceudvikling ses som den foretrukne løsningsmodel i forhold til at imødekomme denne usikkerhed. Men kun få af de fundne projekter beskæftiger sig indgående med, hvordan de professionelle oplever deres læringsudbytte ved at deltage i kompetenceudviklingsforløb, og ingen udfolder i tilstrækkelig grad, hvilke forhold der er mellem kompetenceudviklingsforløb og forandringer af de professionelles praksis; herunder

om de rent faktisk gør noget andet på en bedre måde med den nye viden og de nye kompetencer end de gjorde før.

Forskningsoversigten informerer projektet indadtil ved at give pejlinger på, hvilke faktorer, der kan være af betydning i forhold til professionelles læring - set i et helhedsperspektiv. Eksempler på faktorer kan være de analytiske koder, som opstilles i margenen til venstre i de i alt 5 opsamlingstabeller oven for.

2.14 Eftertanker relateret til inklusion

Flere studier ser at professionelle har negative holdninger imod inklusion. De foretager på basis af denne opdagelse den lineære analyse, at formålet med interventioner dermed må være at ændre negative holdninger til positive holdninger. Ingen fund beskæftiger sig med refleksionen om denne negative holdning kunne være udtryk for, ikke bare blot en ukonstruktiv holdning, men en fagligt kompetent vurdering af i hvilken udstrækning inklusion er mulig under de eksisterende betingelser, rammer og vilkår. Dette fravær af at de professionelles vurdering gives tyngde eller tillægges egentlig betydning er slående. Den almindelige forskningsmæssige betragtning er derimod ofte stærkt sammenfaldende med politiske interesser eller trends. Kort sagt: i mine fund beskæftiger forskning sig i vid udstrækning med at skabe information om, hvilke pædagogiske og organisatoriske tiltag, der skal iværksættes for at politiske ambitioner kan realiseres. Der er fx ingen forskning, der kommer frem til konklusioner om at inklusion er en dårlig ide, at det ikke kan lade sig gøre, at det i praksis er et uetisk projekt, at det er spild af resurser, at det for nogle børn er i direkte modstrid med deres personlige, sociale og faglige behov. Konklusionerne fremstår lineære, ensidige og derfor analytisk mangelfulde i og med at de ikke erkender kompleksiteten i dens fulde omfang. Det er fx almindelig læsning i mine fund, at udfordringer i forbindelse med inklusion relateres til mangler ved den enkelte professionelle, det faglige lokale og kulturelle kollektiv, en udbredt diskursiv tendens til fejl og mangeltænkning eller til lederens manglende faglige forudsætninger for at geare sin institution til at blive en inkluderende en. Det, som jeg påpeger her, er ikke at alle forskere hidtil har taget fejl. Det, som jeg er optaget af i denne eftertanke er en undren over, hvordan det kan være, at forskere verden over ser ud til at komme frem til de samme konklusioner uanset, hvilken pædagogisk kontekst deres forskning er afviklet inden for rammerne af. Det ser nemlig ud til at forskningsresultater holdes op imod definitioner af inklusion og idealer om inkluderende praksis, som ikke er skabt af praksisfeltet selv, men derimod er fremkommet som

politiske aftaler – efterfulgt og valideret af forskning. Fx står det skrevet i Salamancaerklæringen at ”almindelige skoler, som har denne inklusive orientering er det mest egnede middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og udnyttelse” (Salamancaerklæringen 1994: artikel 2, punkt 5). Spørgsmålet er blot: Hvordan kunne man vide det i 1994 på et tidspunkt, hvor fx undervisningsdifferentiering som begreb netop var indført i folkeskoleloven (1993), og inklusion som begreb var stort set ukendt i Danmark? Hvordan kunne man vide det, når lærerne verden over stadigvæk den dag i dag udtrykker usikkerhed i forhold til om de har tilstrækkelige kompetencer til at imødegå inklusionsopgaven, særligt med henblik på børn med specialpædagogisk behov? Hvilke erfaringer og hvilken forskning lå til grund for dette Salamancaudsagn i 1994, når man stadig i 2016, altså 22 år efter, fortsat er søgende efter at finde de gode og vellykkede eksempler på inklusion?

2.15 Brobygning til kapitel 3

I dette kapitel er relevant forskning udfoldet. Via en forskningsoversigt er projektet blev informeret indadtil, ligesom det også på dette grundlag er klargjort, hvad der er projektets forskningsmæssige bidrag. I næste kapitel beskrives projektets faglige opbygning og indhold. Der redegøres for det specifikke kompetenceudviklingsforløb, som projektdeltagerne har været involveret i, og det beskrives, hvordan begreberne MLE, organisationsdidaktik og Didaktionslæring er sammentænkt i dette specifikke forløb – som et bud på en inkluderende forholdemåde og praksis. Derudover præsenteres fire teorier, som hver især skyder ind i projektets faglige selvforståelse, og derved danner et grundlag på basis af hvilket projektet opbygges, erfaringer kan begribes og data analyseres.

Kapitel 3

To delprojekter, kompetenceudviklingsforløb, det specifikke faglige indhold og seks relevante teorier

3.0 Indledning

I dette kapitel præsenteres de to delprojekter, som det samlede studie er bygget op omkring. Som en del af disse to delprojekter er der designet et kompetenceudviklingsforløb, som alle involverede har deltaget i. Der redegøres for, hvordan forløbet er opbygget, og hvordan det specifikke faglige indhold er sammensat af komponenterne MLE, organisationsdidaktik og Didaktionslæring. I direkte forlængelse heraf opstilles seks relevante teorier, som tilsammen udgør den helhed, som projektet dels er informeret af, og dels som projektets data er analyseret med i den teoretiske del af analysen. Kapitlet afsluttes med en opsamling og en brobygning til kapitel 4.

3.1 Beskrivelse af de to delprojekter: forskelle, ligheder og formål

Projektet er opbygget af to delprojekter, fremadrettet henvist til som henholdsvis delprojekt 1 og delprojekt 2. I det følgende beskrives de to delprojekter; startende med en indkredsning af målgruppen.

Delprojekt 1 er målrettet ansatte på skoler, dvs. lærere og pædagoger. I alt er der deltagere fra i alt 47 skoler med en geografisk spredning på Jylland, Sjælland, Fyn og Bornholm. Dette involverer ca. 170 læreruddannede og 30 pædagoguddannede, som alle har en hverdag på en skole, dvs. alle arbejder under ansvar for at leve op til Folkeskoleloven. I blandt disse er der på de 23 af institutionerne foretaget indsatser på lederniveau i form af pædagogiske lederdage, som har til hensigt at monitorere forløbet. Dette involverer 56 ledere. En overordnet indkredsning af et formål med forløbet på delprojekt 1 er tæt relateret til projektets forskningsspørgsmål:

”Projektet afvikles med henblik på at undersøge forholdet mellem et konkret afviklet kompetenceudviklingsforløb og professionelles oplevede læringsudbytte”.

Delprojekt 2 er målrettet alle pædagogiske ansatte i Hedensted Kommune dagtilbud, og er en del af en samlet organisationsomfattende indsats, som søger at opkvalificere samtlige personaler i

dagtilbud, herunder institutionsledere, pædagoger og medhjælpere. Dette involverer 220 pædagoger og 120 medhjælpere fra i alt 23 institutioner. Medhjælperforløbet er ikke medtaget i forskningen. Som et led af projektet deltager alle 27 institutionsledere i et særskilt kompetenceudviklingsforløb (et PD modul), som er formålsbestemt af forvaltningen til at forberede pædagogernes læreproces og faglige udbytte af det forestående kompetenceudviklingsforløb. Alle deltagere i delprojekt 2 arbejder under ansvar for at leve op til dagtilbudsloven.

Formålet med lederforløbet i delprojekt 2 er af kommunen selv defineret således:

“Formålet med lederforløbet er, at den enkelte leder får viden om og redskaber til at støtte og bakke op om sine medarbejdere, så det over tid sikres at alle børn både lærer og trives”.

Formålet med pædagogforløbet i delprojekt 2 er af kommunen selv defineret således:

”At ledere og pædagoger med udgangspunkt i samme tilgang udvikler fælles viden, sprog og færdigheder i forhold til social inklusion. Denne tilgang udgør en fælles forståelsesramme i det professionelle praksisarbejde”.

Med i projektet har også været andre typer af institutioner, fx familiebehandling. Data fra disse institutioner er udgået med henblik på at give projektet et rent snit, hvor delprojekt 1 rent er målrettet ansatte i skoler (lærere og pædagoger) og delprojekt 2 rent er målrettet ansatte (pædagoger) i dagtilbud. I alt har projektet berørt 86 institutioner og involveret omtrent 600 professionelle. Men medtaget i forskningen er i alt 49 skoler og 24 dagtilbud, hvilket tilsammen involverer omtrent 200 lærere og 200 pædagoger. Som tidligere beskrevet benævner jeg deltagere i delprojekt 1 som ”lærere”, og deltagere fra delprojekt 2 for ”pædagoger”.

På en skole i delprojekt 1 blev afviklet et supplerende forløb med henblik på at skabe viden om betydningen af support i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet. Dette supportforløb strakte sig over 6 måneder, og involverede samtlige lærere og pædagoger på skolen, svarende til 25 deltagende professionelle. Forløbet betød, at alle deltagere blev tilbudt support i teamet, særligt på basis af videoanalyse af klasserumsobservationer. Et sådant forløb blev ikke afviklet på delprojekt 2.

3.1.1 Kompetenceudviklingsforløbenes opbygning og organisering

Lærernes forløb på delprojekt 1 består af i alt 5 undervisningsdage a 6 timers varighed. Imellem hver undervisningsgang er der planlagt 3-4 uger, hvor deltagerne arbejder med praksisrelevante cases. Dette gøres med det eksplicite formål, at de skal afprøve og gøre erfaringer med det formelle indhold fra undervisningsdagene i egen praksis. For eksempel på læseplan for et sådant forløb, se bilag 4. Der lægges op til at deltagerne videofilmer sekvenser af egen praksis, som de dels gør til genstand for refleksion og analyse i deres hverdag og almindelige mødeaktivitet med fx teamet, og dels medbringer til undervisningen i kompetenceudviklingsforløbet til fælles refleksion og analyse i plenum. Dette er valgfrit, og vi arbejder med de cases, som deltagerne selv ønsker at gøre brug af.

Pædagogernes forløb på delprojekt 2 består af i alt 7 undervisningsdage a 6 timers varighed. Forløbet er opbygget således, at de første tre dage afvikles i umiddelbar forlængelse af hinanden, hvorefter der kommer et mellem rum på 3 uger. Derefter afvikles de sidste undervisningsdage. I det mellemliggende tidsrum er det aftalt på kommunalt niveau, at alle gør sig erfaringer med video som redskab - og at disse sekvenser gøres brug af i undervisningsøjemed i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet.

Der gøres således i kompetenceudviklingsforløbet brug af såvel induktive og deduktive undervisningsformer, dvs. processer og tilgange, som går fra teori til praksis og fra praksis til teori (Hermansen 2016).

Som nævnt deltager alle institutionsledere i delprojekt 2 også i et kompetenceudviklingsforløb på Pædagogisk Diplom niveau, hvilket afvikles i samarbejde med VIA. Ud over at deltage aktivt i dette uddannelsesforløb, organiseres lederne i netværk og modtager supervision i denne gruppe i tre timer fordelt over tre sessions. Efter uddannelsesforløb tilbydes alle ledere supervision i 2 timer fordelt over 2 sessions med henblik på at fastholde processen over tid.

3.1.2 Formalier og etik i forbindelse med de to delprojekter

Der er udarbejdet informationsbreve og læseplaner, som er udleveret til alle deltagere. Der er desuden oprettet en Facebook profil og en hjemmeside til projektet. Via Facebook profilen kan alle deltagere følge med i projektets bevægelser på tværs af kommunegrænser, ligesom de også her kan udveksle ideer til forløb og konkret materiale. På hjemmesiden lægges konkrete materialer (fx

observationsark og videoklips) til fri afbenyttelse. Det er anbefalet, at alle deltagende institutioner udarbejder en lokal implementeringsplan for projektet, hvori mål, formål og aktiviteter står formuleret. Der er desuden indgået en skriftlig samarbejdsaftale, som alle lederne på delprojekt 1 og cheferne på delprojekt 2 underskriver. I denne samarbejdsaftale står formuleret, hvad projektet går ud på, hvad dets resultater skal bruges til, hvad Acepts leverancer er og hvad institutionens forpligtelser er. Denne samarbejdsaftale er projektets etiske aftalegrundlag.

3.2 Det specifikke faglige indhold på kompetenceudviklingsforløbet

I det følgende redegøres for det faglige indhold som projektdeltagerne har arbejdet med. Der er tale om tre elementer: (1) Reuven Feuersteins tænkning, (2) Erling Lars Dales tænkning og (3) Didaktionslæring, som er en model, der er konstrueret til netop dette studie.

3.3 Reuven Feuersteins teorikompleks

Feuerstein var elev af Piaget, og han havde da også stor indflydelse på Feuersteins forståelse af læring og forandring. Men Feuerstein kritiserer Piaget for at fremlægge en læringsforståelse, hvor rollerne mellem barn og voksen er fordelt således, at den voksne stimulerer barnet med aktiviteter (S = stimulus), og barnet (O = organisme) involverer sig i de muligheder, som den voksne tilbyder (Feuerstein, 2010). På basis af denne interaktion med verden sker en respons (R = respons) hos barnet. Den voksne reagerer på barnets respons og tilbyder nye stimuli osv. Der ses således en Stimulus – Organisme – Respons- tænkning (S + O + R), som Feuerstein karakteriserer som Direct exposure (Feuerstein, 2010:25). Til forskel fra S + O + R tænkningen foreslår Feuerstein, at den voksnes rolle i højere grad tildeles betydning (Tzuriel, 2001). Det betydningsfulde består deri, at den professionelles rolle ikke kun er at stimulere eller skabe betingelser for at barnet selvstændigt kan undersøge og erfare verden, men derimod skaber et relationelt rum, der muliggør fælles eksplorative samspilssekvenser. Både Pnina Klein og Karsten Hundeide er begge inspireret af Feuerstein. De definerer mediering således (Klein 1996: 86):

”Mediation is an active proces. The mediator acts upon the stimulus by selecting, accentuating, focusing, framing, providing meaning, and locating the stimulus in time and space. The mediation enables the individual to benefit from experience; it prepares him to learn, to become modified”.

Dette aktive handlingsrum etableres på den måde, at den professionelle så at sige skyder sig selv ind imellem stimuli og barnet og imellem barnet og barnets respons. I rummet S + O har den voksne en helt bestemt funktion, nemlig at udvælge, transformere, fortolke og tilpasse stimuli til barnets kognitive og emotionelle forudsætninger og behov for læring. I rummet O + R etableres et dialogisk samspil med fokus på anvendte strategier og tilgange til problemløsning, altså metakognition. Der er her fokus på en øget bevidsthed om kognitive læringsstrategier. Denne forholdemåde er, hvad Feuerstein kalder den medierende forholdemåde, og han opstiller SHOHR modellen til at illustrere udviklingen fra læring som direkte læringserfaring (direct exposure) til læring som en medieret læringserfaring (Feuerstein og Klein 1991:7). SHOHR modellen ser ud således:



Figur 3.1: Modellen er fra Feuerstein 2014.

Med modellen S+H+O+H+R bliver det tydeligt, at den voksne har en afgørende betydning for karakteren af barnets læring. Feuersteins ide om MLE kan således karakteriseres som værende en sociokulturel optik på læring og deltagelsesmuligheder, hvor kollektive mønstre aktivt rekonstrueres gennem samspil med omsorgspersoner og individets deltagelse i sociokulturelt baserede rutiner og praksisser. Karsten Hundeide beskriver, at man i denne optik kan se de individuelle psykologiske mønstre, ”som individuelle rekonstruktioner og varianter inden for de kollektive rammer, som er kulturelt, økologisk og historisk bestemt” (Hundeide 2008:10).

Med dette metateoretiske verdensbillede følger et fokus på det sociale læringsmiljø med. Feuerstein kalder sociokulturelle læringsmiljøer for modificerende miljøer, dvs. praksisfællesskaber, hvor der arbejdes aktivt på at eleven eller barnet udvikler de nødvendige forudsætninger for at kunne tilpasse sig skiftende sociale betingelser. Et modificerende praksisfællesskab er som nævnt karakteriseret ved dets tro på at alle kan lære, dvs. forandre sig. Denne position står i direkte modsætning til læringsmiljøer med passive tilgange og forståelser af læring. Passive tilgange (passive acceptance approach) udskiller sig på den måde, at de udviser konformitet ved at tilpasse sig elevens eller barnets aktuelle evner, frem for at tilpasse læringsituationen med henblik på at skabe maksimalt læringsudbytte (Feuerstein 2010:127). Feuersteins aktive modifikationsteori (The active modificational approach) går ud på at realisere og praktisere det synspunkt, at ingen livssituationer

er statiske (Feuerstein 1968). Derfor er opfordringen til alle omsorgspersoner, at indtage en aktiv modificerende og medierende rolle. Allerede i 1988, i bogen med den sigende titel "Don't Accept Me As I Am", skriver han, at aktiviteter, der er baseret på en passivt accepterende tilgang godt kan være resursefuld og varieret, og så alligevel betragtes som passiv i og med at for stor en tilpasning af det sociale miljø til individet er at målrette læringsintentioner mod det aktuelle udviklingsstrin frem for det potentielle udviklingsstrin (Feuerstein 1988:14).

3.3.1 Strukturel kognitiv modifikation

Der er en bred konsensus om at hjernen udvikler sig brugsrelateret (Gerlach 2007:78; Hoffman 2002:92). Dette betyder, at hjernens udvikling ikke har en fastlagt udviklingsbane, men derimod udvikler sig hele livet på basis af de erfaringer individet gør sig i samspil med det sociale miljø (Goldberg 2005: 249). Derfor giver det ingen mening, at fokusere på enten individet eller det sociale miljø, men derimod på matchet mellem de to. At hjernen udvikler sig på basis af læringsmuligheder, stimulering og relationelle faktorer er den helt centrale pointe i Feuersteins forestillinger om hjernen som værende sammensat af komplekst samvirkende og modificerbare strukturer. Dette er, hvad Feuerstein karakteriserer som strukturel kognitiv modifikation. Han beskriver dette som noget helt menneskeligt unikt, at mennesker kan tilpasse deres kognitive funktionsmåder alt afhængigt af kravene i den sociale situation og i skiftende livsbetingelser (Feuerstein 2010). Dette helt unikke, at mennesket tilpasser sine kognitive funktioner for at tilpasse sig skiftende livssituationer, har endvidere neurobiologiske paralleller. Når et menneskes tænkning og kompetence forandres, udvikles eller reorganiseres, sker en underliggende fysisk forandring i hjernens synaptiske netværk (Mogensen 2005, 2011, 2013). Forestillingen om strukturel kognitiv modifikation valideres af den del af hjerneforskningen, der beskæftiger sig med hjernens plasticitet, (Mogensen & Svane 2011). Denne del af hjerneforskningen har fundet, at centralnervesystemet har en evne til kontinuerligt at organisere og reorganisere sig selv, og at denne livslange transformation er essensen af læring. Dette sker ved at hjernen danner nye systemer og strukturer ved at etablere nye eller ved at smidiggøre eksisterende forbindelser mellem neuroner, synaptisk plasticitet (Jensen & Holm 2011). Dette sker både som produkt af menneskets biologiske udvikling og læring som af rehabilitering efter en hjerneskade (Gade 2009:502; Lyhne, 2015:99). Jesper Mogensen, skriver om neuroplasticitet (Mogensen 2011:111):

"Plasticity is a core feature of the brain throughout the entire life of the individual. Without the dynamic changes of our brains, not only would we be unable to develop in a proper manner and gain the structural and

functional properties of the adult brain, but we would also lose the ability to learn, remember and modify our behavior and conscious processes under the influence of experience”.

Mogensen peger i dette citat på en serie af pointer, der alle repræsenterer et syn på menneskelig læring og udvikling, der underbygger Feuersteins tænkning: at intelligens er dynamisk og foranderlig hele livet igennem, og at denne læring og forandring modificeres under indflydelse fra erfaringer i den sociale verden. Der er en tæt sammenhæng mellem læringsmiljø, ændringer i adfærd og vores neurobiologi; hjernen er ”Culturally modified”, som Norman Doidge siger (Doidge 2008: 288). Kort sagt: var hjernen ikke plastisk, ville mennesker ikke kunne lære.

Hjernens udvikling, udvikling af sociale relationer og udviklingen af modificerende læringsmiljøer og samfundsstrukturer, lader til at være uadskillelige og samvirkende faktorer. Mennesket påvirkes af miljøet og miljøet påvirkes af mennesket. Derfor bliver det relevant at betragte den sociale tilblivelseshistorie, som menneskelige udviklings- og læringsvanskeligheder kan have. Det tætte samspil mellem organisme, relationer og det sociokulturelle niveau kan illustreres i den didaktiske strukturmodel i bilag 5 Den didaktiske strukturmodel anskueliggør, at det relationelle niveau så at sige medierer mellem individuelle og sociale strukturer, og har således potentialet til at forandre begge dele. Ideen er, at når den professionelle medierer gøres det intentionelt og med henblik på at skabe kognitivt engagerende læringsmuligheder for den lærende, men i samme bevægelse får den professionelle via mediering også et øget kendskab til egne relationelle kompetencer. Indbygget heri er pointen, at den lærende i målgruppen ikke er den eneste der modificeres; den professionelle bliver det også.

Som det fremgår af den didaktiske strukturmodel i bilag 5, så betragtes den didaktiske dimension, som det legitime handlegrundlag i pædagogiske kontekster. Dvs. der etableres en grundpræmis for al pædagogisk virksomhed; at al handlen er didaktisk begrundet handlen. Pointen er, at didaktikken betragtes som det faglige kit, der integrerer de tre niveauer (hjerne, relationer og det sociokulturelle) i hinanden. Den gule pil i modellen i bilag 5 symboliserer således den dynamiske og meningsskabende læreproces, hvor organisationens medlemmer kontinuerligt reflekterer og analyserer begivenheder i den pædagogiske praksis med brug af didaktiske begreber. At reflektere, analysere og handle didaktisk begrundet kan forstås som at have indtaget en aktivt modificerende optik jf. Feuersteins active modificational approach.

3.1.2 Mediated Learning Experience

Jeg har ovenover redegjort for vigtige grundelementer i Mediated Learning Experience (MLE), herunder det fundamentale belief system, den sociokulturelle teori og den strukturelle kognitive modifikation. MLE består af 12 medieringskategorier. Feuerstein siger, at de første tre kategorier er universelle forstået på den måde, at de for det første er gældende på tværs af kulturer og for det andet skal være til stede i en optimalt medieret læringssituation. De sidste ni kategorier er situationsspecifikke i og med at de kan bringes til anvendelse i de situationer, hvor det skønnes relevant. I det følgende opstilles en tabel, der giver et overblik over de 12 medieringskategorier:

Medieringskategori	Karakteristika ved medieringsprocessen
1: Intentionalitet og gensidighed	Mediator skaber med fuldt overlæg en samspilssekvens, hvor mediator og barn har fælles opmærksomhed omkring et fælles stimuli.
2: Transcendens	Mediator går ud over den aktuelle læringssituation, og stimulerer barnet med læringserfaringer, der viser barnet, at det som det lærer i en sammenhæng kan det bruge i en anden sammenhæng. Der bygges broer mellem læringserfaringer.
3: Mening	Mediator giver barnet svaret på, hvorfor det skal lære et bestemt indhold.
4: Følelsen af kompetence	Mediator giver barnet en følelse af at kunne håndtere den forestående udfordring
5: Regulering og kontrol af adfærd	Mediator giver barnet de nødvendige strategier i forhold til opgave-, problemløsning eller i forhold til at kunne begå sig kompetent i skiftende sociale situationer.
6: Dele-adfærd	Mediator lærer barnet sociale færdigheder såsom at lytte aktivt, skiftes til noget, indtage perspektiv, forhandle om regler osv.
7: Individuation og psykologisk differentiering	Mediator synliggør for barnet, hvordan det adskiller sig positivt fra andre mennesker; hvad det er der gør barnet til en bestemt og fra andre afgrænset person.
8: Målsøgning, målsætning og målopfyldelse	Mediator lærer barnet at søge mål, formulere dem og viser hvordan målene kan opnås.
9: Evnen til at tage udfordringer op: at søge det nye og komplekse	Mediator stimulerer barnet på en måde, så det tør at prøve noget nyt og svært.
10: Bevidsthed om menneskets foranderlighed	Mediator giver barnet en forståelse af, at det kan lære og at det kan forandre sig.
11: Det optimistiske alternativ	Mediator hjælper barnet med at identificere det positive i svære situationer eller som alternativ til overvejende negativ tænkning.
12: Tilhørsforhold	Mediator giver barnet en oplevelse- og en følelse af at høre til en bestemt gruppe eller et bestemt miljø.

Figur 3.2: Oversigt over de 12 medieringskategorier

3.4 Erling Lars Dales teorikompleks

Erling Lars Dale har været aktiv indenfor faglige områder som pædagogisk filosofi, dannelse, etik og moral, pædagogik og professionsforståelse. Men særligt grundlæggende for dette projekt, er især

hans tanker om lærende organisationer; organisationsdidaktik og didaktisk rationalitet (Dale, 1998: 21). I forhold til organisationsdidaktikken stiller Dale 4 centrale spørgsmål:

1. Hvordan sikrer vi en kollektiv læring?
2. Hvordan udvikles sociale systemer, som kan reflektere over sig selv?
3. Hvordan udvikles en kollektiv selvrefleksion?
4. Hvordan udvikler organisationen sin egen kompleksitet?

Den organisatoriske læring er hos Dale centreret omkring at øge organisationens kollektive kompleksitet ved at udvikle fælles kulturelle koder for kommunikation. Dale ser i denne forbindelse nødvendigheden af at optimere den didaktiske rationalitet ved at skabe en kommunikationsform, hvor organisationens medlemmer i den lokale meningsskabelsesproces gør brug af didaktiske begreber, dvs. bruger teori, at de tænker og kommunikerer i begreber i relation til organisationens funktionshandlinger (Dale 1998:39). Det, som Dale er inde på, er at for at en pædagogisk institution skal kunne udvikle en kollektiv læring, og derved øge egen kompleksitet, er det nødvendigt at medlemmerne i organisationen udvikler kompetence til at iagttage sig selv og begrebssætte disse iagttagelser med didaktiske termer. Pædagogisk organisationsudvikling, udvikling af bærekraftighed, uden eksplicit didaktisk sprog, ser Dale som organisationsudvikling uden et egentligt legitimt fundament for selvanalyse (Dale 2005).

3.5 Didaktisk rationalitet og læringstryk

”Evnen til kontinuerlig refleksion over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gøres, er de rigtige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisationer og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisation” (Dale, 2005:39).

Arbejdspladsen som læringsarena danner forgrund i forståelsen af, hvordan personaler i en bærekraftig lærende organisation arbejder. Denne forståelse er baseret på en teori om professionel kompetence, hvor læringselementerne er spundet op omkring tre praksiskontekster, som samtidig udgør tre kompetenceniveauer. Disse beskriver Dale som henholdsvis K1, K2 og K3 (Dale 2005: 61).

- K3: refererer til refleksion over- og fornyelse af egen og andres praksis.

- K2: refererer til samarbejde om at planlægge og vurdere egen og andres praksis.
- K1: refererer til den konkrete gennemførelse af praksis i kommunikativt samspil med målgruppen.

Dales eget svar på de fire spørgsmål ovenfor er, at der anlægges et læringstryk på alle tre kompetenceniveauer, dvs. at der eksisterer eksplicitte ledelsesmæssige, kollegiale og individuelle forventninger om, at alle aktører forholder sig aktivt til at skabe høj kvalitet på K1, K2 og K3. Et læringstryk på refleksion og fornyelse, på planlægning og vurdering og på at kontinuerligt udvikle handlingsdygtighed, bliver kendetegn ved den lærende organisation. Den lærende organisation defineres som en, der har udviklet en kultur for læring, hvor man arbejder med læring som mål. Denne læring er karakteriseret ved at være planlagt didaktisk rationelt, dvs. at den professionelle agerer intentionelt (Dale 1998:19).

3.6 Bærekraftmodellen – en forståelsesramme om didaktisk rationelle organisationer

I forbindelse med Kunnskabsløftet, et omfattende forskningsprojekt i differentieret læring i Norge, forskede Erling Lars Dale i, hvad der kan karakteriseres som differentieret undervisning. Han kom frem til særligt to pointer: (1) Den konkrete og praktiske udførelse af en differentieret undervisning kan anskues som et sammensurium af kontekstuelle faktorer, der spiller sammen på komplekse måder. For det andet kom han frem til (2) at håndteringen af denne opgave ikke kan løsrives fra den sociale kontekst, hvori den er situeret. Som en måde at skildre denne kompleksitet på udvikles Bærekraftmodellen (Dale og Wærness 2003:98). Denne del af Dales teoriunivers udfoldes i det følgende.

Af bilag 6 ses det at Bærekraftmodellen er udspændt mellem fire poler: selvbillede, adfærd, kultur og organisation, der igen er opdelt i spændingsfelter mellem Jeg/Vi og Det vi ikke kan se/Det vi kan se. I det følgende beskrives de fire poler.

Selvbilledet referer til individets subjektive tanker og følelser, herunder pædagogiske grundforestillinger, værdier og menneskesyn, under tiden karakteriseret som teacher beliefs (Nordenbo 2010). Det er mentale processer, som ikke kan observeres udefra, kun indefra af den enkelte selv. Vi har ikke direkte adgang til hinandens tanker, ligesom det nok er muligt at registrere en persons vrede eller ubehag, men betydningen af disse tilstande er det kun personen selv, der kan

udsige noget om. Denne pol indebærer fx: individets forståelse af sin egen rolle, af læringsbegrebet, af hvad en inkluderende institution er, hvad en god elev er eller hvilket barn, der bør tilbydes specialpædagogisk støtte.

I øverste højre hjørne i Bærekraftmodellen er polen for adfærd. Dette er individuelle egenskaber som kan iagttages af andre. Det er måden noget gøres på, måden opgaver løses på, dvs. hvordan den enkelte professionelle konkret læringsleder, indgår i samarbejdet, bidrager kommunikativt eller måden hvorpå den enkelte relaterer sig til eleven eller barnet på.

Kulturpolen er institutionens usynlige vi, den kollektive selvforståelse. Det er selve koden for, ”hvordan man gør her” og med hvilke lokale socialt forankrede overbevisninger og følelser denne gøren legitimeres. Dale fremhæver det kulturelle aspekt som værende ”det som sidder i væggene”. Med dette mener han, at den kollektive lokale kode for korrekt gøren ikke er fuldt erkendt i institutionen, og at handlinger udføres med største selvfølgelighed, nærmest med universel gyldighed. Men eksempelvis: hvad der opleves og italesættes som et stort og urimeligt problem i en institution, kan på en anden institution imødekommes med største iver og betragtes som en naturlig del af den pædagogiske opgave.

Den fjerde pol, organisationspolen, refererer til fællesskabets handlemønstre, måden hvorpå organisationen fremtræder og er organiseret på. Hvor kulturpolen handlede om det, som ikke blev eksplicit udtrykt, handler organisationspolen modsat om det synlige og objektive, herunder måden der kollektivt samarbejdes på, hvordan arbejdet samlet set er organiseret, struktureret og beskrevet. Med beskrevet menes de politiske og lokale mål, værdier og visioner, som institutionen arbejder på at realisere.

Dale illustrerer yderligere forholdet mellem individ, kollektivitet og organisation ved brug af begrebet ”det subjektivt konstruerede handlerum” (Dale og Wærness 2003:18 og 95). Med det subjektivt konstruerede handlingsrum menes, at relativt lige og ligestillede fagpersoner kan opleve og erfare konteksten forskelligt. På billederne i bilag 7 kan figurerne være de professionelle og kvadraterne være den institution, som de er ansat ved. Selv om figurerne på billederne er lige store (ens), oplever de handlingsrummet i institutionen forskelligt. Figuren til venstre oplever handlingsrummet alt for stort (ingen ledelsesmæssig rammesætning, ingen fælles visioner og

ekstremt selvstyre), figuren i midten oplever fin overensstemmelse mellem handlingsrum og forståelse af egne og kollektive handlemuligheder. Figuren til højre oplever handlingsrummet for lille, hvilket opleves som ekstremt dilemmafyldt (det er i detaljer bestemt, hvordan alt skal gøres og forstås, oplever ikke nok plads til kreativitet og nye ideer).

Men hvad sker der, hvis handlingsrummet som gives af organisationen er ens, men de professionelle betragtes som værende forskellige? Bilag 8 illustrerer denne situation. Her forstår organisationen handlingsrummet som en statisk og uforanderlig størrelse, og tilpasses ikke til den brede variation af personer, som skal fylde rummene ud. Figuren til venstre oplever handlerummet for stort og føler afmagt. Figuren til højre oplever for lidt handlerum, og sprænger de opstillede rammer for handling, fx trodser retninger afstukket fra ledelse eller beslutninger truffet i teamet. Kun figuren i midten oplever balance mellem eget potentiale og handlerummet i organisationen (Skandsen, Wærness og Lindvig 2012:45).

3.7 Bærekraftmodellens fem lag

Ud over at Bærekraftmodellen er udspændt mellem fire poler: Selvbillede, adfærd, kultur og organisation, så består den også af fem lag: (1) følelser, (2) ego, (3) reproduktion, (4) kreativitet og (5) mangfoldighed. I praksis er der ikke tale om 5 klart adskilte lag. De er tæt relaterede og vævet ind i hinanden, og indebærer at der på hvert lag er indbyggede dilemmaer, som til alle tider er nærværende. I det følgende uddybes Bærekraftmodellens fem lag. Se bilag 9 for illustration af de fem lag.

Følelseslaget er karakteriseret ved at være spændinger eller handlinger, som er styret af vores følelser. Professionelle, der er styret af følelser, håndterer dilemmaer ved at identificere sig med yderpolerne i de modsætninger som opstår (se bilag 10).

Egolaget refererer til den enkeltes egoorientering, dvs. oplevelse af selvstændighed, at tage vare på sig selv, egenskaber af at værdsætte handlekraftige individer i et afbalanceret forhold mellem at også kunne gøres brug af fællesskabets samlede resurser. På den anden ende af skalaen finder vi disse egenskaber modsætninger: oplevelsen af selvtilstrækkelighed, usynliggørelsen og underkendelsen af de andre, i en konkurrencepræget kultur, hvor andres positive egenskaber, kompetencer og ideer er potentielle trusler mod individets integritet og selvforståelse. Se bilag 11.

I reproduktionslaget genskaber mennesker og organisationer under forandring dele af sig selv, om og om igen. En forandringsproces foregår ikke på den måde, at alt gammelt smides ud og noget nyt optages. Der er tale om en mere subtil proces, hvor det at både individer og organisationer holder fast på noget (værdier, handlemåder, traditioner) kan være et udtryk for noget positivt, meningsfuldt og integritetsunderstøttende og give en tryghedsfremmende forudsigelighed. På den anden side kan stramme strukturer bidrage til at bevare og konservere uholdbare og utidssvarende rammer, dvs. generere organisationer, der ikke er didaktisk rationelle og derfor ikke bærekraftige (se bilag 12).

Kreativitetslaget henviser til individets behov for stærke oplevelser af at være legende og skabende af nye løsninger og ideer, der udfordrer de reproducerede lag, og som muliggør at nye perspektiver melder sig på banen. På den anden side kan den konstante skabelse af nye ideer forhindre implementeringen af de forrige. På den positive side af kreativitetens lag finder vi innovative, højtydende, forandringsorienterede og problemløsende professionelle. På den anden side finder vi anarki og normopløsning. Det anarkistiske og normopløsende består deri, at alt er tilladt, organisationen har ikke sat rammerne for det kreative handlerum, og der opstår en ubalance mellem organisationen og individernes handlerum. Udfordringen bliver, at den opbyggede kompetence forsvinder med projektets død, og organisationen kan på den måde ikke siges at være lærende og i udvikling (se bilag 13).

Alle fem lag i Bærekraftmodellen er vævet ind i hinanden, og afbalanceres i mangfoldighedslaget, hvor alle spændinger fra de øvrige fire lag kombineres til noget genuint nyt (Dale og Wærness 2003:112). Den professionelle, der befinder sig i mangfoldighedslaget ser sig selv som en grundlæggende og værdifuld bidrager til fællesskabet som helhed, og er ikke fastlåst i en af de fire underlæggende lag. På dette lag bruges det nye, det anderledes, forskelligheden, som en resurse og selvforstærkes via demokratisk involverende processer. Dale taler om mangfoldighedsorganisationer, som dækkende begreb for en individuel og kollektiv forholdemåde, som fremmer inklusion (Dale og Wærness 2003:115) (se bilag 14).

3.8 De 7 didaktiske kategorier

Dale beskriver syv didaktiske kategorier, som giver et samlet billede af, hvad der kan karakterisere en differentieret tilgang. Han siger, at det først er når en skole udvikler en bevidst og systematisk

brug af de syv didaktiske kategorier, at skolen kan udvikle sig til en lærende organisation (Dale og Wærness 2003:9). I det følgende opstilles en tabel, der giver et overblik over de 7 didaktiske kategorier. Selv om kategorierne er opstillet i en tabel, skal de forstås som dynamiske og som indbyrdes sammenhængende:

Didaktisk kategori	Beskrivelse af didaktisk kategori via spørgsmål
Evner og læreforudsætninger	Hvilke muligheder, potentialer og resurser har barnet for at lære? Hvad er barnets styrker og udfordringer?
Arbejdsplaner og læreplanmål	Hvad er beskrevet at barnet skal lære? Hvilke mål arbejdes der på at opnå?
Arbejdsopgaver, niveau og tempo	Hvilke opgaver gøres der brug af Hvad er sværhedsgraden af disse opgaver? Hvor lang tid skal barnet bruge til at løse opgaven?
Organisering af dagen	Hvordan kan man organisere dagen på en måde, så barnet støttes bedst muligt?
Læringsarenaer og læremidler	Hvor skal læringen foregå og med hvilke konkrete materialer, herunder IT?
Arbejds måder og arbejds metode	Hvordan skal barnet lære Hvilken pædagogiske metode kan være gavnlig i den specifikke situation?
Vurdering / evaluering.	Hvordan skal barnets læringsudbytte vurderes eller evalueres?

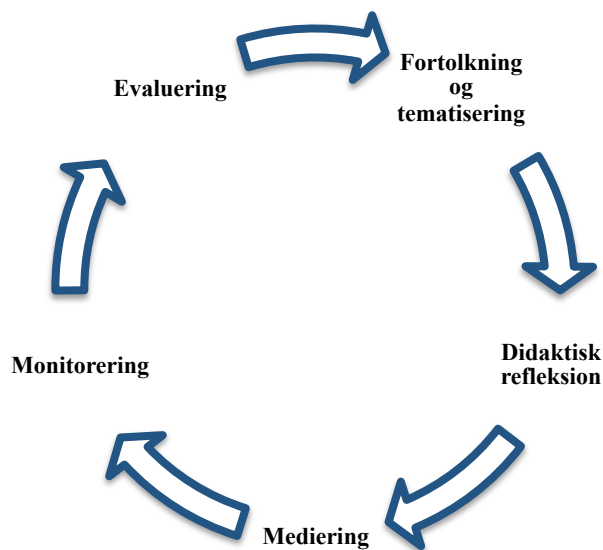
Figur 3.3: Oversigt over de 7 didaktiske kategorier

3.9 Didaktionslæring

I det følgende beskrives det, hvordan Feuersteins MLE og Dales organisationsdidaktik, med særlig vægt på de syv didaktiske kategorier, i dette projekt er sammentænkt og anvendt i projektets kompetenceudviklingsforløb. Jeg har udviklet Didaktionslæringsspiralen informeret af forskningsoversigten og med det formål, at tilbyde projektdeltagerne en struktur, som de kan benytte til at lave egne aktioner i egen pædagogiske kontekst jf. forskningsprojektets forskningsmæssige ståsted (Sunesen 2014). Hvad Didaktionslæring mere konkret er, udfoldes i det følgende.

3.9.1 Didaktionslæring

Didaktionslæring er et ord, som er sammensat af tre begreber Didaktik, Aktion og Læring. Kernen i Didaktionslæring er en aktionsspiral, som kan være en rammesættende og systematiserende struktur for teamets arbejde med inklusion. Didaktionslæringsspiralen ser ud som følger:



Figur 3.4: Didaktionslæringsspiralen (Sunesen 2013).

I det følgende beskrives hver delfase i Didaktionslæringsspiralen.

3.9.2 Delfase 1: Fortolkning og tematisering

I denne del af didaktionsarbejdet foretages en fortolkning af situationen, som den fremtræder for de professionelle. Men fortolkningen er til enhver tid en fortolkning ”af noget”; dvs. repræsenterer nogens oplevelse af noget. Som understøttende redskab til denne del af konstruktionsprocessen, kan man tage udgangspunkt i data, der har rod i specifikke og erfarede begivenheder eller situationer. Disse situationer kan beskrives skriftligt, mundtligt, med brug af billeder eller video, fremlægges for teamet, hvor det fremlagte gøres til genstand for fælles refleksion. På basis af denne refleksion indkredses det, hvilken af de 9 situationsspecifikke MLE kategorier, der kan tematisere situationen eller udfordringen. Fx kan en situation tematiseres Dele adfærd, Tilhørsforhold eller Regulering og kontrol af adfærd. Denne teambaserede tematiserende fortolkning får for alle i teamet en opmærksomhedsstyrende funktion, som danner fælles overskrift for den efterfølgende didaktiske refleksion, hvor indsatsen målsættes.

3.9.3 Delfase 2: Didaktisk refleksion

I delfase 1, Fortolkning, blev situationen fremlagt, kollektivt reflekteret, fortolket og givet en tematisk overskrift. Den didaktiske refleksion går ud på at teamet sammen planlægger en indsats målrettet det valgte MLE tema. Ofte opleves udfordringer i den pædagogiske praksis at være store, ikke rent afgrænsede og sammenhængende med en bred vifte af faktorer, der alle interagerer på komplekse måder. Derfor bør teamet starte med at prioritere, hvilket delområde de optimalt kan eller bør lave en indsats i forhold til. Når indsatsen er afgrænset og indsatsområdet er prioriteret, målsættes indsatsen skriftligt. Der lægges især i denne del af processen op til at arbejdet bærer præg af kreativitet og nytænkning. En måde at gøre dette på, kan være ved at gennemgå de 7 didaktiske kategorier slavisk en for en og lave en brainstorm i forhold til hver enkelt kategori, man kan lave modeller eller skitser af ideer, indtil den helt rigtige ide opstår og udkrystalliseres. Men uanset hvordan man vælger at gøre det, så er det helt centralt og afgørende, at (1) denne kreative og skabende didaktiske refleksion leder til konkrete forslag til tiltag og (2) processen giver konkrete ideer til på hvilke nye og antageligt mere effektive måder de professionelle relationelt kan understøtte målgruppens læring jf. det valgte MLE tema. Dette betyder, at den didaktiske refleksion i denne del didaktionslæringen foretages med henblik på, at skabe konkrete medieringsmuligheder.

3.9.4 Delfase 3: Mediering

I denne del af processen igangsættes den konkrete medieringsintervention. Der arbejdes i en aftalt periode på fx 3 uger. Ud over tematiseringen via en af de 9 situationsspecifikke MLE kategorier, så er det væsentligt, at mediator overvejer følgende tre aktive modificerende spørgsmål, der er koblet op på de tre universelle MLE kategorier: ”Hvordan involverer jeg målgruppen (mediatee) i mine intentioner?”, ”Hvordan transcenderer jeg læringserfaringer?” og ”Hvordan gør jeg læringen meningsfuld?”.

3.9.5 Delfase 4: Monitorering

Delfasen for mediering og delfasen for monitorering er tæt relateret og udføres i praksis side om side. Med monitorering menes, at erfaringerne fra medieringstiltagene gøres til genstand for løbende fortolkning, og på systematisk vis fremlægges i teamet til fælles opmærksomhed. Det væsentlige i monitoreringsfasen er, at fokus er på spørgsmålet: ”Hvilken form for mediering fører til øgede lærings- og deltagelsesmuligheder for målgruppen?”. Metoder til monitorering kan være

mange, men især lægges der op til at gøre brug af observationer i den pædagogiske kontekst, enten via brug af observationsskemaer eller videooptagelser (Sollied & Kirkebæk 2016).

3.9.6 Delfase 5: Evaluering og justering

Når den aftalte aktionsperiode er udløbet, foretages en evaluering. I denne delfase (1) fremlægges erfaringer og data fra monitoreringsperioden, som (2) gøres til genstand for fælles refleksion. Disse refleksioner (3) sammenfattes i en fortolkning på grundlag af hvilken (4) forslag til reviderede eller justerede tiltag fremføres ved brug af de syv didaktiske kategorier. Dvs. at evalueringsfasen så at sige indeholder tre elementer: (A) En vurdering af processen og fortolkning af målgruppens læringsudbytte, (B) oplæg til revidering af medieringsfokus, eventuelt udskiftning af medieringskategori og (C) didaktisk refleksion med brug af de syv didaktiske kategorier. Dette betyder, at teamet efter evalueringsfasen kan bevæge sig direkte fra evaluering og justeringsfasen til delfasen for mediering, hvis dette vurderes hensigtsmæssigt.

3.10 Seks relevante teorier

I forhold til studiets karakter er der fire områder, som skal beskrives uddybende i teoretiske termer. Det drejer sig om begrebet professionel læring, voksenlæring, vurdering af læringsudbytte og organisatorisk læring. Begrebet professionel læring beskrives ud fra Helen Timperleys forskning (Timperley 2011), begrebet voksenlæring beskrives ud fra Bjarne Wahlgrens forskning i transfer (Wahlgren 2013), vurdering af læringsudbytte beskrives ud fra John Biggs taksonomi (Biggs 2007) og organisatorisk læring beskrives ud fra Ikujiro Nonakas forståelse af organisatorisk læring og lokal videnskabelse (Nonaka 1994) og ud fra Peter Senges 5 discipliner (Senge 1999). Disse 5 teorier rammesættes af en sjette teori: Michael Erauts Trajectories (Eraut 2008).

3.10.1 Professionel læring – Helen Timperley

Helen Timperley beskriver, at der er sket afgørende ændringer i måden, som professionelle lærer som led i den pædagogiske praksisudvikling (Timperley 2011). Hun fremhæver en bred vifte af tendenser i forskningen, som alle udpeges som værende virkningsfulde strategier til professionelles læring, og som påvist har effekt på elevers læringsudbytte. Således fremhæver Timperley, at professionelle læring sker som følge af erfaringer i samspil med målgruppen, og at pædagogiske aktiviteter udvælges med bestemte og målsatte læringsintentioner for øje, dvs. at viden og færdigheder er i fokus. Sådanne professionelle læreprocesser ser Timperley som dynamiske og

refleksive processer, som er bundet op på at især fremme målgruppernes metakognitive færdigheder. Timperley fremhæver endvidere det væsentlige i, at professionelle baserer deres praksis på en konsistent teori om professionel læring, og at denne professionelle læring indebærer en kontinuerlig justering sig i forhold til krav i det sociale læringsmiljø, afstemt med målgruppens behov. Dette er, hvad Timperley karakteriserer som en selvregulerende professionel eller som en "Adaptive Expert" (Timperley 2011:12). Det adaptive består deri, at den professionelle kontinuerligt monitorerer egne handlemønstre og rutiner, for at på et oplyst grundlag vurdere, hvad i den pædagogiske praksis, der skal justeres. Men professionelles valg foretages ofte ikke på et rent rationelt grundlag. Timperley gør brug af begrebet "Personal Theories", som de grove førsproglige tankeskabeloner, der påvirker professionelles valg, herunder også valg om, hvad der skal indhentes data om. Dvs. i valget af fokus i forbindelse med dataindhentning er der allerede ubevidst foretaget en fortolkning af, hvad årsager til et problem kan være (Timperley 2011: 39). På basis af denne indsigt betoner Timperley væsentligheden af at professionelle indgår i selvregulerende og metakognitive samarbejdsprocesser (Timperley 2011:73).

3.10.2 Transfer – Bjarne Wahlgren

Forskning i Transfer, dvs. forskning i voksnes læreprocesser, hvor man har undersøgt hvilke parametre, der er betydningsfulde i forhold til at overføre viden og kunnen tilegnet i en sammenhæng til en anden, peger på en lang række af faktorer, som alle står i indbyrdes relation (Wahlgren 2010). Wahlgren siger, at der forskel på "at have lært noget, på at kunne anvende noget, man har lært og så faktisk at anvende det, man har lært" (Wahlgren 2013:17). Wahlgren siger, at kun 10 procent, af det, som lærende lærer i undervisningsforløb overføres til praksis (Wahlgren 2009:7), hvilket også er et væsentligt parameter at tage i betragtning i dette projekts fokus på professionelles oplevelse af nytte. Wahlgren indkredser disse faktorer og tematiserer dem under tre rubrikker: (1) personen, der skal lære, (2) undervisningen og underviseren og (3) anvendelseskonteksten. Endvidere kvantificerer han disse temaers betydning for transfer, og siger at 35 % kan henføres til personen, der skal lære, 20 % kan henføres til undervisningen og underviseren på forløbet og hele 45 % kan henføres til om eller i hvilken udstrækning det lærte arbejdes med på en systematisk måde anvendelseskonteksten (Wahlgren 2009). Dette uddybes i det følgende.

Personen, der skal lære skal for det første være motiveret for at anvende det lærte. For at denne anvendelse finder sted, skal den lærerende kunne se meningen med, at noget skal læres. I dette tilfælde er det, der skal læres dele af Feuersteins og Dales teorier i en kombination. Oplever personen, at det som skal læres har en positiv indflydelse på kvaliteten af den pædagogiske praksis, øges transfer fra undervisningsforløb til pædagogisk kontekst. Drivkræfter i denne proces fremhæver Wahlgren kan være et ønske om at ville blive bedre til noget, høje forventninger til egen performance, klare formulerede mål for læringen, tiltro til egne evner og selvtillid. Men i forløbet skal den lærerende også tilbydes muligheder for at indgå især metakognitive processer, hvor man blandt andet forklarer sammenhængen mellem læring og anvendelse for sig selv. Denne metakognitive selvforklaring har for det første en meningskabende virkning, men kan for det andet også mindske den utryghed og frustration, læring for nogen ledsages af, og som ofte kommer til udtryk i form af modstand.

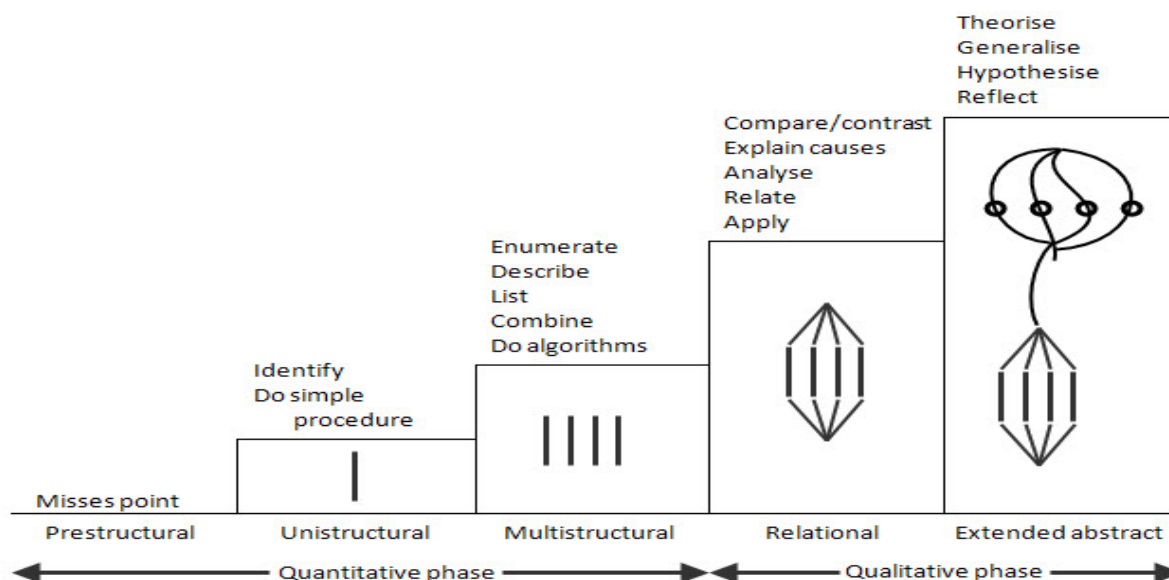
Undervisningen og underviseren skal optimere betingelserne for at transfer forekommer. Vigtige parametre er her, at den lærer lærer stoffet i dybden, arbejder med det til det bliver meningsfuldt og anvendeligt, og ikke kun arbejder på overfladen, hvor man tilegner sig begreber. Der skal således være mulighed for at øve og træne, og derved få mulighed for at langsomt lære at mestre stoffet. Hvis underviseren er engageret i forløbet og desuden også er fagligt velfunderet, så har dette ligeledes en transferunderstøttende virkning. En del af underviserens faglige velfunderethed er, kendskabet til praksis, at kunne give eksempler, give feedback, kunne variere undervisning med fx brug af rollespil og mediere gruppeøvelser, og på basis af disse egenskaber og tilgange være i stand til at pege på det som Wahlgren karakteriserer som ”Identiske elementer” (Wahlgren 2013:140). At pege på identiske elementer indebærer at skabe en sammenhæng mellem læring og anvendelse ved at pege på fællestræk og ligheder mellem læringsituationen og den kontekst indholdet skal anvendes i.

Anvendelsessituationen, dvs. den pædagogiske kontekst, som det lærte skal anvendes i, skal være tilrettelagt således, at den er i overensstemmelse med det læringspres, som de lærernde oplever. Det er tydeligt, at lederens understøttelse af de lærerndes læring er helt central (Robinson 2009). Denne understøttelse kan bestå i at udvise klart lederskab ved at sikre at organisationen er gearret til forløbet ved at have lavet en plan for forløbet, ved at monitorere forløbets fremadskriden og dets effekter på målgruppens læring (fx elever), ved at synliggøre, hvordan forløbet er med til at

realisere institutionens mål, ved at udvise gode kommunikationsevner og ved at give de lærende velordnede læringsforhold. Wahlgren udpeger endvidere den afgørende faktor: at skabe mulighed for, at de lærende kan modtage coaching i kontekst.

3.10.3 Vurdering af læringsudbytte, SOLO taksonomien – John Biggs

Læringstaksonomisk læner studiet sig op ad John Biggs SOLO model. SOLO er en forkortelse for Structure of the Observed Learning Outcome, og ses i denne sammenhæng som et redskab til at vurdere de professionelles læringsudbytte (Biggs 2007:76). Taksonomien er opbygget omkring 5 trin i læreprocessen, og ser ud således:



Figur 3.5: SOLO taksonomi (Biggs 2007)

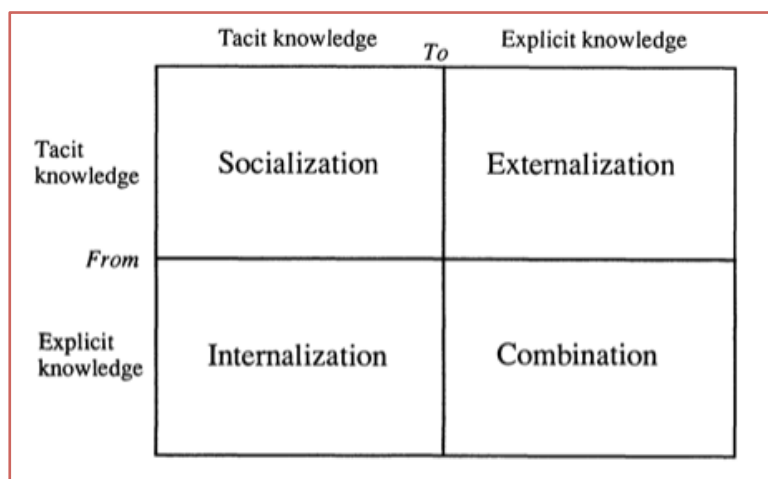
Det første trin i SOLO-taksonomien (Prestructural) er egentlig ikke et læringstrin. Denne del af processen er karakteriseret ved at den lærende tænker alt for simpelt om det faglige indhold, ikke involverer sig i det og helt springer læringen over. Den lærende har ikke koblet sig på det faglige indhold og opfatter ikke sig selv som adressat for kommunikation i projektførelsen. På det første rigtige læringstrin (Unistructural) er der en kobling mellem den målsatte faglige intention og den lærendes aktive forholdemåde. Den lærende er her i stand til at identificere eller genkende simple begreber og er i stand til at på basis af disse udføre simple procedurer. Det andet læringstrin i den kvantitative læringsfase (Multistructural) er læringsindholdet fortsat kognitivt usammenhængende for den lærende, men den kognitive proces har bevæget sig fra at reaktivt kunne genkende til at

aktivt og spontant kunne genkalde. Ved overgangen til den kvalitative læringsfase sker et kognitivt læringspring. Dette spring er karakteriseret derved, at den lærende på læringstrin tre (Relational) her er i stand til sammenligne, sammenholde og forholde sig analytisk til- og med brug af projektets metoder og tilgange. Hvad der på de tidligere læringstrin for den lærende forekom kvantitativt, udkrystalliseret og usammenhængende begynder på dette tidspunkt at fremstå som integrerede, kvalitative og meningsfulde helheder og mønstre (Biggs 2007: 76). Først på sidste trin (Extended Abstract) er det muligt for den lærende at gøre brug af det lærte som et egentligt redskab til teoretisering og hypotesedannelse. ”The quantitative stages of learning occur first, then learning changes qualitatively”, siger Biggs (Biggs 2007:76).

For at opnå gensidighed med den lærende, hvad Biggs kalder for Constructive Alignment, så skal læreprocessen og indholdet i denne målsættes. Dvs. at det for den lærende skal være tydeligt, hvad denne skal lære. Biggs er eksplicit omkring at læringsindholdet skal centreres omkring verber, hvilket vil sige, noget som den lærende skal kunne gøre: ”Være i stand til at genkende...” eller ”kunne forklare” eller ”kunne foretage en analyse af...”. Hvilke mål, der opstilles, afhænger af hvor på SOLO taksonomien den lærende befinder sig (Biggs 2007:79), ligesom det afhænger af hvilke vidensformer, der på kompetenceudviklingsforløbet appelleres til (se bilag 15). Taksonomien er således et redskab for den lærende til at finde ud af, hvad der forventes af denne, og er også et fingerpeg om et differentieringsbehov til underviseren på kompetenceudviklingsforløbet. Taksonomien er brugt i projektet til at danne realistiske forventninger til de i projektet deltagende professionelles læringsudbytte, herunder: hvad det kan være forventeligt, at de efter en bestemt læringsperiode er i stand til genkende, genkalde, gøre i praksis, tænke om og med samt i hvilken udstrækning det lærte kan være et egentligt praksisunderstøttende og nyttigt redskab for den enkelte, teamet og for den samlede organisation.

3.10.4 Organisatorisk læring og lokal videnskabelse – Ikujiro Nonaka

Ikujiro Nonakas teori om organisatorisk læring og lokal videnskabelse er et bærende element i studiet. I det følgende vil jeg udfolde de mest centrale elementer af Nonakas teori ved at gøre brug af to figurer. Den ene figur er ”Four Modes of Knowledge Conversion”, den anden figur er ”Spiral of Organizational Knowledge Creation” (Nonaka 1994). I det følgende uddybes disse to figurer



Figur 3.6: Four Modes of Knowledge Conversion

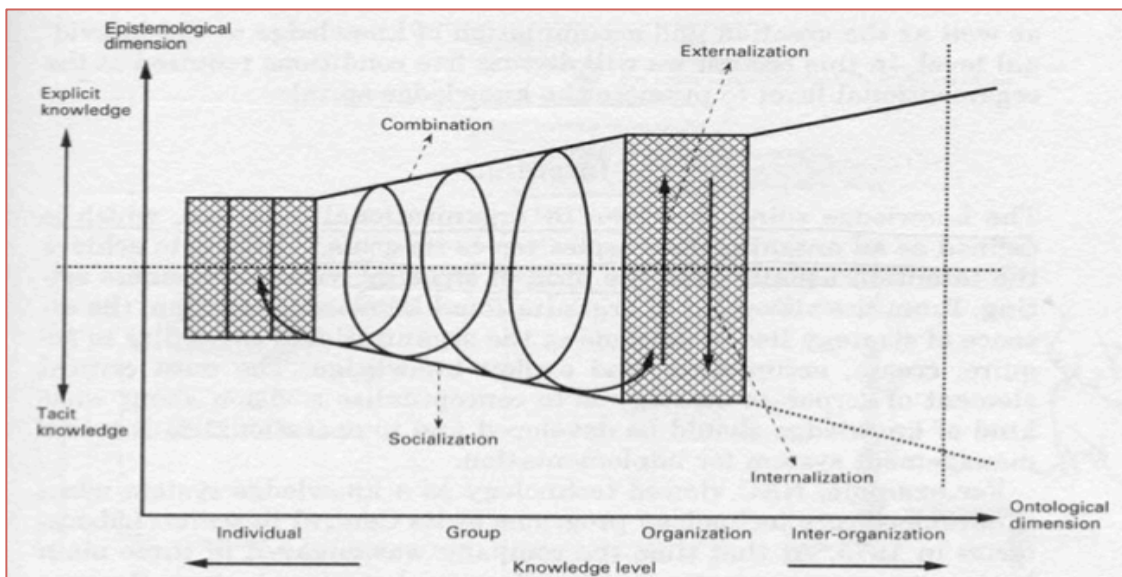
I figuren "Four Modes of Knowledge Creation" opstiller Nonaka begrebsparret Tacit og Explicit Knowledge; to poler, som viden pendulerer mellem (Nonaka & Toyama 2008). Tacit knowledge kan oversættes til at betyde tavs viden, Explicit viden kan betyde bevidst tilgængelig viden. Viden udvikles således i udgangspunktet af individer, men organisationen spiller en afgørende rolle i forhold til at artikulere og udtrykke denne viden. Med pendulere menes her, at vidensbevægelsen kan gå fra det tavse mod det eksplicite, og fra det eksplicite mod det tavse (Nonaka 2008). Viden kan også forblive tavs, ligesom den kan blive explicit for så igen at blive tavs. Summen af erfaringer beskriver Nonaka med begrebet mentale modeller, dvs. at individets viden og erfaringer manifesteres som en bestemt mental udlægning af sammenhænge i verden. Om videnskabelse, siger Nonaka (Nonaka & Toyama 2008: 18):

"Knowledge is created in the dynamic interaction between subjectivity and objectivity. Knowledge emerges from the subjectivity of actors embedded in context and is objectified through the social processes. Knowledge is created from the synthesis of thinking and action by individuals interacting both within and beyond organizational boundaries. This knowledge then forms a new praxis of interaction that becomes the basis of generating new knowledge again, through the knowledge-creation spiral".

Nonaka opstiller fire begreber, som alle er i konstant vekselvirkning. Disse er: (1) Socialization, (2) Internalization, (3) Externalization og (4) Combination,. Socialization er den proces, som foregår, når individer deler erfaringer i deres omgang med hinanden i hverdagen. Nonaka beskriver denne

form for læring, som havende en del til fælles med mesterlæreprincipper, hvor deltagere lærer via imitation, observation og deltagelse i hverdagens almindelige gøremål. Socialization-begrebet har rødder i teorier om organisatoriske kulturer, hvorimod Combination har rødder i en mere kognitionspsykologisk forståelse af lærende organisationer. Gennem fx mødeaktivitet udveksler individer eksplicit tilgængelig viden og erfaringer med hinanden. Det er gennem processer, hvor viden sorteres, tilføjes nye elementer, re-kategoriseres at eksplicit viden kan føre til ny viden. Det er altså når eksplicit viden mødes med eksplicit viden, at ny eksplicit viden kan opstå i kombinationsfeltet. Men denne lokale vidensskabelse sker som sagt i en interaktion mellem det tavs og eksplicite, og når bevægelsen går fra tavs til eksplicit benævnes det Eksternalisering, og når bevægelsen går fra eksplicit til tavs viden, kalder Nonaka det Internalisering (Nonaka 1995).

Four Modes Of Knowledge Creation kan forstås således, at individer lærer inden for rammerne af sociale kulturer, hvor sociale dynamikker indvirker på individets kognition og omvendt: individets mentale modeller indvirker på måden, hvorpå sociale handlemønstre i kulturen opretholdes eller ændres (Nonaka 2008). Denne proces pendulerer mellem tavs og eksplicite vidensformer i en fremadskridende proces af stigende kompleksitet. Dette fremgår af følgende figur:



Figur 3.7: Spiral of Organizational Knowledge Creation (Nonaka 1995)

Af figuren ”Spiral of Organizational Knowledge Creation” fremgår det endvidere, at de beskrevne processer for det første finder sted på fire niveauer og for det andet i spændingsfeltet mellem et epistemologisk og et ontologisk niveau. De fire niveauer henviser til henholdsvis (1) den enkelte,

(2) teamet, (3) organisationen (fx skolen eller børnehaven) og (4) det tværorganisatoriske (fx på tværs af to institutioner). Det epistemologiske og ontologiske niveau henviser til, hvordan viden skabes i organisationer. Nonaka taler som nævnt om, at viden skabes af individer, og at organisationer ikke kan skabe viden uden individer. Nonaka siger (Nonaka 1994:17):

”The organization supports creative individuals or provides a context for such individuals to create knowledge. Organizational knowledge creation, therefore, should be understood in terms of a process that ”organizationally” amplifies the knowledge created by individuals and crystalizes it as a part of the knowledge network of organization”.

Viden bæres af individuelle subjekter, men udkrystalliseres på det kollektive niveau, hvor viden fortolkes af samarbejdende individer, som sammen konstruerer en udlægning af virkeligheden. Her henviser Nonaka til Berger og Luckmann, Mearly Ponty og Husserl, som alle er fænomenologer og har til fælles, at de vægter forholdet mellem det talte konstruerende sprog, den kroppeede erfaring og den intentionelt rettede bevidsthed (Nonaka 1994:17-23). Med reference til Donald Schöns handlingsrettede tradition udsiger Nonaka, at refleksion i handling forstørrelser den enkeltes viden og perspektiver, men på samme tid også spejles i subjektets værdisystem; dets mentale modeller (Brandt & Elkjær 2014). Refleksion bliver således det brobyggende begreb mellem sociale konstruktioner på det kollektive niveau, individets egne erfaringer og den enkeltes intentionelle rettedhed. Øget indsigt ændrer handlinger, ændrede handlinger ændrer organisationen, dvs. organisatorisk læring er et output af individers kollektive stræben efter at finde og rette fejl, hvilket kalder på en reflekteret og fortløbende afprøvning af gyldigheden organisationsmedlemmernes indbyrdes tolkninger af sociale begivenheder. Af den grund udsiger Brandt og Elkjær, at der ofte vil ”være et element af aktionsforskning i den forskning, man som forsker bedriver inden for den handlingsorienterede tradition” (Brandt & Elkjær 2014:17).

Nonaka beskriver en femfaset model, som bevæger sig fra tavs til eksplicit organisatorisk viden (1995: 84). Faserne er: (1) sharing tacit knowledge, (2) creating concepts, (3) justifying concepts, (4) building archetype, (5) cross leveling knowledge. I fase 1 etableres et ”field of interaction”, som Nonaka eksemplificerer og begrebsætter med ordet ”det selvorganiserende team”, som er en kollektiv enhed, der deler og synkroniserer erfaringer, følelser og mentale modeller, herunder deres spontane fortolkninger af den organisatoriske intentionalitet (Nonaka 1995: 85). I fase 2 artikuleres

det intuitive og kropslige fra fase 1. Det tavse ekspliciteres via metaforer, hvorved det refleksiøvt forsøges at indkredse en fælles forståelse, som kan danne afsæt for såvel en udkrystallisering af mentale modeller som en skabelse af et konkret produkt eller koncept (Nonaka 2008:31). I fase 3 holdes det udkrystalliserede konkrete produkt eller koncept op i mod en delt og kendt vision samt organisatoriske mål for at derved tjekke om det skabte er i overensstemmelse med det intentionelt ønskede. I fase 4 skabes protyper (modeller, eksempler, billeder), dvs. hvad der før var ren kommunikation og tanker omsmeltes nu i denne fase til konkrete produkter eller visualiseringer. Denne proces involverer at trække på relevant ekspertise uden for rammerne af det selvorganiserende teams eget system. Nonaka beskriver, at processen i fase 5 går over i en afgørende anderledes delfase, hvor nye cyklusser af videnskabelse udvides horisontalt såvel som vertikalt på tværs af organisationen (Nonaka 1995: 88). Det, som kendetegner denne fase er særligt, at viden i Nonakas forståelse er indkapslet i et produkt, som kan deles på tværs af afdelinger (horisontalt) og på tværs af niveauer (vertikalt). Dette betyder, at noget som udvikles i en kontekst, kan påvirke hvordan noget fungerer i en anden kontekst, men i mødet mellem skabt produkt og ny kontekst, opstår muligheden for en form for ”kontrol-mekanisme”, hvor det skabte kritiseres og reflekteres og nuanceres, hvorved en dynamisk og fortløbende vekselvirkning mellem afdelinger og niveauer finder sted.

3.10.5 Organisatorisk læring - Peter Senge og de 5 discipliner

Peter Senge opstiller 5 discipliner, som tilsammen danner en helhed. Med ordet discipliner mener han 5 dimensioner af organisationer, som kan karakterises som lærende. De fem discipliner er:

1. Personlig beherskelse
2. Mentale modeller
3. Opbygning af en fælles vision
4. Team-læring
5. Systemtænkning

I det følgende redegøres for hver af de 5 discipliner:

Personlig beherskelse drejer sig om ”at hele tiden at afklare og uddybe vores personlige visioner, at koncentrere vores energi, at udvikle tålmodighed og at se virkeligheden på en objektiv måde”

(Senge 1999: 16). Senge beskriver en grundlæggende forholdemåde, som den professionelle i en lærende organisation udviser. Der er således tale om en person, der søger sin egen udvikling, opfatter sig selv som foranderlig og står i et meningsfuldt og reciprok forhold til den organisation, som personen er en del af.

Mentale modeller beskriver Senge som indre billeder af verden (Senge 1999: 19). Med billeder kan forstås de mentale forestillingsbilleder som den enkelte kan frembringe for sit indre øje. Men det kan også være generaliserede erfaringer, der ligger indlejret som implicite handle- og forståelsesmønstre; mønstre, som viser sig i valg og i vaner og rutiner, som udføres i hverdagen med største selvfølgelighed (Senge 2010: 60). Senge taler om organisatorisk læring, som at blandt andet lade de skjulte mentale modeller komme til overfladen ved at ”vende spejlet indad” i såvel social kommunikation som individuel refleksion. Grundpræmissen i forandring er, at forandring ikke skabes gennem eksperthjælp, men ved at ændre tænkemåder i organisationer (Senge 2007: 14), ved at etablere en bevidsthedsændring, som Senge karakteriserer med begrebet metanoia. (Senge 1990: 21). Denne bevægelse støder netop i kraft af de mentale modeller ofte på vanskeligheder. Der er blandt mennesker generelt en tendens til at reducere ny deklarativ viden til allerede kendt materiale, hvad Senge beskriver med ordet ”abstraktionspring”.

Opbygning af en fælles vision handler om at ”opbygge et fælles billede af den verden, som vi forsøger at skabe” (Senge 1999: 18). Senge taler om at nære de fælles billeder af fremtiden som måden, hvorpå lærende i organisationer istandsætter en ægte opsathed, dvs. en indre for bevidstheden tilgængelig oplevelse af et ønske om at forfølge og realisere det kollektivt vedtagne. Derved skabes en fælles identitet, hvad Senge karakteriserer som et skæbnescællesskab (Senge 1999: 18). Forandringer involverer forandring af værdisæt, mål og adfærd (Senge 2007: 23). Der findes ifølge Senge forskellige grader af attituder i forhold til realiseringen af visioner, der spænder fra apati til engagement (se bilag 16). Disse attituder har en stor betydning for den professionelles måde at involvere sig i egen, andres og organisationens udvikling.

Teamlæring er kollektiv læring i fælles praksis. Den rette Teamlæring-spirit er karakteriseret ved et fagligt kollektiv, der forholder sig nysgerrigt og kommunikativt udforskende til individers såvel som grupperes forudsætninger, mentale modeller og socialt vedtagne formodninger. Senge bruger begrebet ”Participativ og reflekteret åbenhed” til at indramme denne forståelse (Senge 1999: 244).

Teamlæring beskæftiger sig med teamets forsvarsmønstre, som opretholdes af det som Senge kalder for "Interaktionsstrukturer" (Senge 1999: 19). Dette betyder i denne sammenhæng, at de professionelle retter opmærksomheden mod forståelser eller handlinger, som kan forhindre dem i at realisere deres vision og i at opnå deres mål. I disse tilfælde kan support være nødvendig (Senge 2007: 111).

Systemtænkning er begrebet, der samler de øvrige fire begreber. Systemtænkning har brug for de andre discipliner om at bygge fælles visioner, mentale modeller, teamlæring og personlig beherskelse for at kunne realisere sit potentiale", siger Senge (Senge 1999, 20). Systemtænkning bliver således et samlebegreb for at flytte bevidstheden fra del til helhed, fra individ til relationer og til kultur og til den kommunikation, som gør det muligt at iagttage den dynamiske kompleksitet i de forandringsmønstre som finder sted, ikke som hastige bevægelser, men derimod med langsomme, gradvist løbende processer (Senge 1999: 29). I bogen "Triple Focus" (Senge og Goleman 2015) bruger han termen Sytembevidsthed til at beskrive denne professionelle forholdemåde.

3.10.6 Professionelles læring - Trajectories (baner, stier, spor) – Michael Eraut

Michael Eraut har i sin forskning beskæftiget sig med, hvordan professionelle lærer, særligt i de tidlige stadier af deres karriere (Eraut 2008). Eraut gør ikke brug af begrebet kompetencer, men i stedet begrebet Trajectories, som i dette studie oversættes til at betyde baner, stier eller spor, som den enkeltes læring og udvikling kan følge. Erauts forskning peger på, at professionelles læring er et sammensurium af et væld af faktorer, der samvirker på komplekse måder. Som en måde at ordne disse mange faktorer, opstilles i alt 8 Trajectories, hvorunder der knyttes en vifte af forskellige faktorer med betydning for professionelles læring. Dette viser jeg via denne figur:

Trajectories (baner, stier, spor)	Erauts stikord til trajectories (baner, stier, spor)
(1) Task performance	(1) Speed and fluency, (2) complexity of tasks, (3) range of skills required, (4) communication with a wide range of people, (5) Collaborative work.
(2) Awareness and understanding	(1) Other people (colleagues, customers, managers), (2) contexts and situations, (3) ones own organization, (4) problems and risks, (5) priorities and strategic issues, (6) value issues.
(3) Personal Development	(1) Self evaluation, (2) self management, (3) handling emotions, (4) building and sustaining relationships, (5) disposition to attend to other perspectives, (6) disposition to learn and to improve ones practice, (7) Accessing relevant knowledge and expertise, (8) ability to learn from experience.
(4)	(1) Collaborative work, (2) Facilitating social relations, (3) joint planning and problemsolving (4) ability to engage in and promote mutual learning.

Teamwork	
(5) Roleperformance	(1) Prioritisation, (2) range of responsibility, (3) supporting other peoples learning, (4) leadership, (5) accountability, (6) supervisory role, (7) delegation, (8) handling ethical issues, (9) coping with unexpected problems, (10) crisis management, (11) keeping up to date.
(6) Academic knowledge and skills	(1) Use of evidence and argument, (2) Accessing formal knowledge, (3) Research-based practice, (4) Theoretical thinking, (5) Knowing what you might need to know, (6) Using knowledge resources (mennesker, papir, elektroniske), (7) Learning how to use relevant theory (in a range of practical situations).
(7) Decision making and problemsolving	(1) When to seek expert help, (2) dealing with complexity, (3) group decision making, (4) problem analysis, (5) formulating and evaluating options, (6) managing the process within an appropriate timescale (7) decision making under pressure
(8) Judgement	(1) Quality of performance, output and outcomes, (2) priorities, (3) value issues, (4) levels of risk.

Figur 3.8: Oversigt over Michael Erauts Trajectories (baner, stier, spor) (Eraut 2008: 5).

Oversigten over Erauts Trajectories illustrerer et væld af samvirkende faktorer, som alle har betydning for professionelles læring og udvikling. I det følgende vil de for studiet mest væsentlige aspekter af Erauts forskning fremlægges:

Situationel forståelse, beslutningstagning, metakognitive færdigheder og at handle (action) er fire centrale aspekter af professionel performance, som Eraut indkredser i sin forskning. Alle fire aspekter kan have mange forskellige former, alt afhængig af den konkrete kontekst, den tid der er til rådighed og hvilken type af ekspertise, den pågældende aktivitet påkræver. Disse aspekter er heller ikke klart adskilt og fremtræder ofte på samme tid, ligesom de involverer forskellige typer af kognition og processer, der både involverer bevidste analytiske handlinger og prærefleksive kropslige responser - fordelt på tre typer af kognition: (1) intuitiv, (2) analytisk og (3) deliberativ (Eraut 2000: 113) (se bilag 17).

Dele af Erauts forskning ”går under” de eksplicite processer, og beskriver, at tavs viden i ikke formelle læringssituationer er stærkt betydningsfulde (Eraut 2000). Tavs viden, herunder implicite og førsproglige forståelser af mennesker og sociale begivenheder, rutineprægede handlinger og de kropsligt indlejrede regler, der vejleder beslutningstagning, er alle indvirkende faktorer på professionelles læring på arbejdspladsen. Disse normative erfaringer indvirker på individets måde at organisere sin hukommelse på, dvs. praktiske erfaringer i bestemte kontekster udgør et råmateriale i den episodiske hukommelse, der igen indvirker på den semantiske hukommelses konstruktion og generaliserede vidensformer (Eraut 2000). Denne kognitive konstruktionsproces er igen under indflydelse af sociale og kulturelle aspekter, herunder hvordan professionelle inden for en given

profession ønsker at positionere sig selv. Selvfølgelig og faglige identitetsudlægninger kan udtrykkes i professionsforståelser, som ikke nødvendigvis er sammenfaldende med realiteterne, og kan generere det som Eraut karakteriserer som "false experimental theories of action", dvs. konstruktioner af virkeligheden, som kun er genkendelige inden for et bestemt og afgrænset fællesskab - og som mest beskriver og bekræfter medlemmernes tanker, men ikke deres handlinger (Eraut 2000: 123). Eraut henviser til Schön og Argyris' double loop learning, som en plausibel strategi til at træde uden for den normative selvudlægning, men kun i den udstrækning, at det er en oprigtig og ønsket måde, hvorpå de professionelle søger feedback på deres handlinger.

At tilegne sig viden og gøre erfaringer er ikke to forskellige ting, det er to samtidige processer (Eraut 1994: 25). Læring via bøger, via andre mennesker og via erfaring er tre overskrifter for fremme af professionel læring. Eraut opstiller denne liste, som fremkom af hans forskning i kompetenceudviklingsforløb:

1. Passende kombinationer af lærings settings (kursus, på job, hjemme, bibliotek).
2. Tid til at studere, konsultere og til refleksion.
3. Tilgængelighed til passende læringsressurser (Fx IT, bibliotek, søgebaser).
4. At den lærende har adgang til andre mennesker, som er både villige til og har mulighed for at give support.
5. Den lærendes egne forudsætninger for at drage udbytte af de læringsmuligheder, som er til rådighed. Eraut henviser i denne sammenhæng til Banduras selfefficacy (Eraut 1994: 23).

En sjette faktor (6) fremhæver Eraut, at være brugen af kulturelle artefakter som væsentligt led i læring i kontekst (Eraut 2004).

Eraut taler om at de professionelle skal være "professional learners in order to become more effective learning professionals" (Eraut 1994: 14), men beskriver på samme tid to ting: (1) at professionelle ofte ikke har tid til at lære og (2) at læring mange steder ikke er det primære formål med at gå på arbejde. Eraut gør brug af begreberne hot action og cold action, hvor hot action henviser til den handlingstvung, som den professionelle er underlagt i forbindelse med hverdagens gøremål i den pædagogiske kontekst. Cold action er den handling som finder sted i forbindelse med fx supervision, hvor nye ideer mere langsomt og grundigt kan vendes og drejes. Betydningen

af teori er i begge henseender vigtigt, men i hot action læner anvendt viden sig op ad vaner og rutiner, hvor teori i fx supervision anvendes med henblik på at fortolke erfaringer og sociale begivenheder. Netop evnen til at teoretisere beskriver Eraut som ”the most important quality of the professional teacher” (Eraut 1994:71). Uden teori bliver de holdt som gidsler af deres egne erfaringer, og kan med det udgangspunkt kun vanskeligt få og implementere nye ideer; pædagogisk praksis stagnerer i og med at der nås et plateau, hvor hverdagens flow af aktiviteter fremstår uproblematisk at håndtere og professionelle mere forstyrres end stimuleres af kompetenceudviklingsforløb med det eksplicite sigte at bidrage med teoretisk indhold. Eraut henviser til forskningsgenren Action Research, som en måde, hvorpå metaprocesser kan etableres og animere til kontinuerlig redefinering af prioriteter og udfordring af dominerende fortolkninger (Eraut 1994: 115).

Eraut beskriver, at den klassiske skelnen mellem teoretisk og praktisk viden, kompetencer og færdigheder er decideret misledende. På basis af forskning relateret til ”Managers” beskriver Eraut seks former for viden, hvor viden, færdigheder og kompetencer ikke klart adskilles, men i stedet betragtes som indlejret i hinanden. Disse seks vidensformer er (Eraut 1994: 76-81):

1. Knowledge of people, dvs. evnen til at indgå i sociale relationer.
2. Situational knowledge, dvs. evnen til at ”læse” den sociale situation.
3. Knowledge of educational practice, dvs. faglig relevant viden relateret til praksisfeltet.
4. Conceptual knowledge, dvs. de teorier og faglige begreber, som personen har bevidst adgang til i sin hukommelse, men som personen ikke nødvendigvis gør bevidst brug af i alle tænkelige situationer.
5. Process knowledge, dvs. evnen til at planlægge, udføre og monitorere processer over tid.
6. Control knowledge, dvs. at være selvbevidst ved at have kendskab til egne styrker og svagheder, og ved at være reflektiv i forhold til gabet mellem hvad man på den ene side siger, og hvad man på den anden side gør – ligesom evnen til at regulere sig selv, søge feedback, være bevidst om sin læring og evnen til fremtidsrettet strategisk tænkning også placeres under denne vidensform.

3.11 Opsamling og brobygning til kapitel 4

Ovenfor er der redegjort for projektet 2 delprojekter, herunder formålet med delprojekterne, deres opbygning og organisering samt de etiske formalier, der er relateret til projektets afvikling. Der er redegjort for det specifikke kompetenceudviklingsforløb, og det konkrete faglige indhold, som projektdeltagerne er præsenteret for og som vi har samarbejdet om. Der er udfoldet seks teoretiske og forskningsmæssige vinkler, som alle er af relevans i forhold til projektets selvforståelse. Det drejer sig om professionelles læring, transferbegrebet, SOLO taksonomien og en beskrivelse af, hvad projektet teoretisk set forstår ved organisatorisk læring, forandring og lokal videnskabelse. I næste kapitel redegøres der for forskningsdesign, videnskabsteori og metoder.

Kapitel 4

Videnskabsteori, metode og design

4.0 Indledning

I dette kapitel redegør jeg for forskningsdesign. Jeg beskriver fremgangsmåden, de videnskabsteoretiske overvejelser og argumenterer for metodevalg. Kapitlet indledes med en beskrivelse af aktionsforskning, da denne forskningstradition udgør projektets forskningsfaglige ramme. I forbindelse med analyse og i forhold til den praktiske kombination af de forskellige anvendte forskningsmetoder gøres brug af et Mixed Method Research Design. I kapitlet demonstreres, hvordan de anvendte metoder er forbundet til- og integreret i hinanden. Som tilgang til analyse er gjort brug af en fænomenologisk referenceramme. I kapitlet redegøres der for, hvad der konkret forstås ved fænomenologi og hvordan jeg via denne tilgang forstå forskerens rolle og forskningsprocessen.

4.1 Aktionsforskning – en ramme om forskningsdesignet

Aktionsforskning som selvstændig disciplin er vanskelig at indkredse. Feltet er spraglet og der findes mange forskellige udlægninger af, hvad aktionsforskning kan være. Hilde Hiim identificerer fire overordnede aktionsforskningstraditioner, som hver især igen rummer et væld af afarter eller videreudviklinger (Hiim 2010:93). De fire overordnede miljøer er: Aktionsforskningstraditionen fra 1950ernes USA, traditionen fra 1960ernes og 1970ernes Storbritannien, traditionen fra 1980ernes Australien og traditionen fra 1990ernes Nordamerika. Nielsen & Nielsen sætter aktionsforskningen i dag i relation til den såkaldte modus 2 tænkning, hvor lærende organisationer beskrives som ”co-evolutionary” i betydningen, at de drives frem af innovative processer mellem forskere og de udforskede i genstandsfeltet (Gibbons, Scott & Nowotny 2011:67). Det er ikke muligt at klart skelne mellem disse traditioner, men fællestræk mellem disse forståelser er:

- At aktionsforskning betyder, at der udvikles viden om genstandsfeltet på samme tid med at genstandsfeltet forandres (Nielsen & Vogelius 1996; Jarvis 1999).
- At aktionsforskning betyder, at alle deltagere i aktionsforskningen er demokratisk og reflektivt involverede medkonstruktører af den forandringsproces, som forskningen er impuls for (Jarvis 1999; Nielsen & Nilsen 2010; Noffke 2014).

- At forskerens rolle ikke er reduceret til at enten beskrive, forstå eller forklare faktorer i genstandsfeltet, men derimod tager aktivt del i de forandrende indgreb (Tiller 2000).

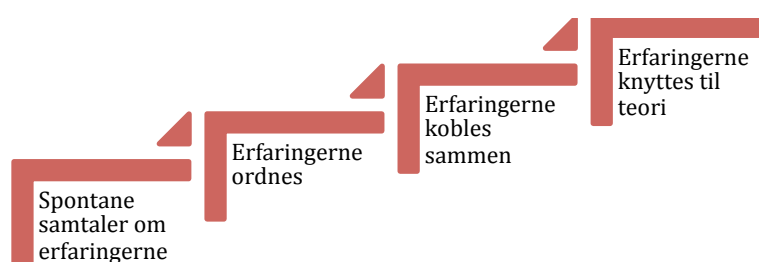
På basis af disse fællestræk trækkes i nærværende projekt på en definition af aktionsforskning, der er inspireret fra Tom Tiller (1999, 2000), Reason og McArdle (2005) og Hilde Hiim (2010).

Definitionen lyder således:

”Aktionsforskning er en deltagercentreret og demokratisk forskningsproces, der på samme tid søger at skabe viden om - og forandre genstandsfeltet. Aktionsforskning søger at bringe handling, refleksion og teori i samklang i en konkret kontekst. Denne proces igangsættes med henblik på at finde løsninger på praktiske og hverdagsnære problemer, samtidig med at denne problemløsning indebærer lærings- og udviklingsmuligheder for individer, grupper og sociale fællesskaber”.

Aktionsforskning kobler altså læring og erfaring med forandring af det forskningsmæssige genstandsfelt. I det følgende afsnit vil jeg præcisere, hvad der i studiet konkret forstås ved begreberne erfaring og læring i en aktionsforskningsoptik.

4.1.1 Erfarings- og læringsbegrebet i aktionsforskning



Figur 4.1: Trinvis progression i erfaringslæring, efter Tom Tiller 1999: 323.

Som figur 4.1 ovenfor viser, så gennemløber Tillers beskrivelse af erfaringslæring fire trin, som tilsammen illustrerer en progression fra det umiddelbart sansede, situationsbestemte og spontant opståede til en mere systematisk, abstrakt og videnskabelig tankeform, hvor der gøres brug af teori (Tiller 1999:324). Spontane samtaler om erfaringer på trin 1 er bundet til tid og sted, spontant

opståede på fx et lærerværelse. Når erfaringerne på trin 2 ordnes bringes de spredte erfaringer sammen til en ordet helhed, og fremstår nu som en sammenhængende og ordnet begivenhedsrække. Derefter, på trin 3, kobles erfaringerne til eksisterende viden, som primært er personnær i forståelsen at den relateret til individets egne kognitive skemaer, som i praksis kan være et blend af personlige og teoretiske teorier om sammenhænge i verden (Nonaka 1999; Eraut 2008). På trin 4 knyttes det personlige erfarings- og vidensniveau til et teoretisk niveau, der er kompatibel med en videnskabelig tankeform. Ved at knytte an til teori, bliver det muligt at identificere sammenhænge mellem erfaringer, som man kun vanskeligt kan uden, siger Tiller (Tiller 1998:26).

De beskrevne trin i erfaringslæringen er overlappende, men det som er centralt at fremhæve her er selve forholdet mellem individets erfaringer, kognition og den sociale proces, hvormed viden skabes. Med Tiller kan læring således ses som både en proces og et produkt, men også som socialt situerede mønstre, der bliver til i lokal forhandling i helt hverdagsnære situationer. Af den grund bliver refleksionsbegrebet væsentligt i og med at det er i kraft af refleksion eller refleksiv kommunikation, at aktørerne bevæger sig fra trin 1 til 4; en bevægelse, som Tiller beskriver kan fremmes via kreative spændinger (Tiller 2000: 210). Kreative spændinger er situationer, hvor individernes forståelseshorisonter er karakteriseret ved modsætningsforhold, og derved afviger fra hinanden. Forskellighed i opfattelse rummer således potentialet for forandring; særligt hvis deltagerne har oparbejdet en samtalekultur, hvor forskellighed i synspunkter bydes velkommen som et led i en demokratisk forholdemåde til læring og forandringsprocesser.

4.1.2 Aktionsforskning, individers og organisationers læring jf. projektets forskningsspørgsmål

Aktionsforskning er valgt som ramme om forskningsdesignet af særligt fire grunde. For det første (1) undersøger projektet de forhold, der kan være mellem professionelles oplevede læringsudbytte og den forandring, der kan følge med denne læring. For det andet (2) er denne læring initieret med et kompetenceudviklingsforløb, hvor projektdeltagerne skal lære at gøre brug af MLE (Feuerstein 2010) og pointer fra en organisationsdidaktisk referenceramme (Dale 1998) i arbejdet med inklusion i egen praksis. For det tredje (3) viser forskningsoversigten, at denne læring ikke kun kan forstås som individuel læring, men i vid udstrækning også bør ses som organisatorisk læring. Aktionsforskning bygger i studiet broen mellem (A) professionelles læring og forandring af egen praksis, (B) kompetenceudviklingsforløbet og (C) den organisatoriske læring og forandring, men også til (D) de mål og formål, som driver forskningen. Disse mål og formål er formuleret i kapitel 1.

Et fjerde punkt (4) som legitimerer aktionsforskning som ramme om forskningsdesignet i nærværende projekt er, at jeg selv som forsker indtager en aktiv rolle. Jeg har selv taget initiativ til udviklingen af det faglige set up, selv taget initiativ til design af kompetenceudviklingsforløbet og har gjort det inden for rammerne af en virksomhed. Inden for andre forskningsdiscipliner ville denne problematik omkring nærhed og distance til forskningsgenstanden være et decideret benspænd, men i en aktionsforskningsoptik legitimeres denne position i og med at hele formålet hermed er, at både skabe viden og stimulere til lokale forandringer på individ, gruppe og organisationsniveau, men samtidig huske, at disse forandringer skal undersøges i en bestemt livssammenhæng, hvor de langsomt tager form, altså dannes af myndige subjekter (Nielsen & Nielsen 2006:155). Med henvisning til Ikujiro Nonaka beskriver Karin Kildedal og Erik Laursen aktionsforskerrollen som en spejling i og med at ”spejlinger informerer deltagerne om forskerens observationer af praksis ved at forskeren gør sig til redskab for organisationens selvrefleksion”, altså det som Nonaka karakteriserer som eksplicitering (Kildedal & Laursen 2012: 91).

4.2 Mixed Method Research Design – en ramme om analysen

Der er i forskningsprojektets analysefase gjort brug af et Mixed Method Research Design. Formålet med at vælge netop denne tilgang til analyse er, at opnå en dybdegående og nuanceret forståelse af de fænomener, der studeres. Dette gøres ved at anvende en bred vifte af metodiske tilgange i et og samme undersøgelsesdesign (Morse 2009). Det vil sige, at der i denne måde at tænke og forstå videnskabsprocessen på, ses en ambition om at opnå viden om fænomener i verden, ved at acceptere og anerkende forskelligheder i måder at vide på, at skabe dialog mellem de forskellige videnskabelige lejre, frem for at skulle vælge side mellem dem (Greene 2007). Der ses en forståelse af den sociale verden, som værende umulig at indkapsle og udsige noget universelt gældende om, ved at bruge simple målemetoder i kontrollerede eksperimenter - i og med at der i den sociale verden gælder andre logikker end i den fysiske verden. I den sociale verden er menneskers handlinger produkter af vaner og rutiner på den ene side, og rationelle intentioner på den anden side (Axinn & Pearce 2006). Denne cocktail af vaner, rutiner, rationalitet og intentioner er på samme tid indlejret i komplekse sociale kontekster, hvor der fx i *en* pædagogiske kultur gælder et sæt koder, og i en *anden* kultur et andet sæt koder (Arfwedson 1985; Nonaka 1999; Eraut 2008). Forskellighed og diversitet i kontekster er grundvilkåret uanset om man indtager en sociologisk orientering, der placeres i det senmoderne (Giddens 2001), det hyperkomplekse (Qvortrup 2004) eller postmoderne (Gergen 1982, 1991, 2005, 2013). Mixed Method anerkender dette grundvilkår og byder det

velkommen, værdimæssigt forankret i en tænkning, der efterstræber en mangfoldighed i videnskaben. Greene beskriver Mixed Method således (Greene 2007:20):

”A mixed method way of thinking is a stance or an orientation toward social research and evaluation that is rooted in a multiplistic mental model and that actively invites to participate in dialogue - at the large table of empirical inquiry - multiple ways of seeing and hearing, multiple ways of making sense of the social world, and multiple standpoints on what is important and to be valued and cherished”.

Mixed Method bliver mødepunktet for beskrivelser, forklaringer og forståelser, og ophæver den klassiske skarpe skelnen mellem forskningstyper, som fx den beskrivende, den forklarende, den forstående eller den handlingsrettede (Launsø og Rieper 2005). At erstatte metodisk ortodoksi med strategisk fleksibilitet kan således ses som et udtryk for at der åbnes for en pragmatisk, tværfaglig og a paradigmatiske videnskabsforståelse. Netop betoningen af det pragmatiske ses endvidere i de eksplicite henvisninger i litteraturen, hvor John Deweys filosofi og psykologi henvises til som et historisk udgangspunkt for Mixed Method (Tashakkori 1998; Shannon-Baker 2015), men som en selvstændig disciplin, der fremkommer sidst i 1980erne (Creswell & Clark 2011).

4.2.1 Hvorfor mixe metoder - og hvad er det, der mixes?

I det følgende redegøres for hvorfor metoder mixes, med hvilke formål det gøres og det behandles også, hvad det i det hele taget er, der mixes.

Mixet af metoder kan foretages med 5 formål (Greene 2007; Sunesen 2010):

1. Triangulering, dvs. for at vurdere eller måle det samme begreb med forskellige metodiske greb (Hossain 2012:145). Særligt kombinationen af kvalitative og kvantitative metoder fremhæves som særligt ved Mixed Methods (Creswell & Clark 2011).
2. Komplementaritet, dvs. for at forskellige metoder indbyrdes og gensidigt kan understøtte hinanden, blandt andet med henblik på at nuancere analyse, hvor forskellige facetter af samme begreb kan udfoldes i en dybere forståelse (Zohrabi 2013).
3. Udvikling, dvs. for at en metode kan bruges til at udvikle en anden metode. Fx kan observationer i kontekst foretages med henblik på at mere kvalificeret kunne designe et

spørgeskema eller at spørgeskemaer foretages med henblik på at mere kvalificeret kunne afvikle fokusgruppeinterviews (Tashakkori 1998).

4. Initiering af forskellighed, dvs. for at intentionelt skabe et puslespil af forskelligartet data med den erklærede hensigt at netop synliggøre forskellighed, diversitet og mangfoldighed i det empiriske grundlag (Shannon-Baker 2015).
5. Udvidelse af paradigmer, dvs. for at mere bevidst kunne foretage paradigmeskift i de metodiske valg. Udvidelsen består deri at man fagligt begrundet anskuer samme begreb eller fænomen ud fra terminologi hentet fra et andet videnskabsteoretisk ståsted (Zohrabi 2013). Man kan også sige, at man iagttager samme data med forskellige sæt briller (Launsø og Rieper 2005). Dette gøres konkret med de seks valgte teorier til teoretisk analyse.

Hvad mixes i mixed methods? En sammenblanding af metoder øger kompleksiteten i undersøgelsesdesignet og stiller store krav til at foretage intentionelle forskningsmæssige valg (jf. punkt 5 ovenfor). Denne intentionalitet kan analytisk indfanges ved at reflektivt stille spørgsmål af ontologisk og epistemologisk karakter. Når metoder blandes, blandes grundantagelser om, hvad man kan vide om verden, hvordan den erkendes eller konstrueres og i forlængelse heraf, hvordan disse to områder metodisk kan sammenkobles i en og samme undersøgelse, uden at miste den indre sammenhæng og konsistens (Onwuegbuzie 2009). Der findes forskere, der kritiserer præcis denne letsindige omgang med paradigmer, og opstiller en kritik, der sammenfattes i begrebet metodisk inkommensurabilitet, dvs. at teorierne principielt er så grundlæggende forskellige, at de ikke kan mødes i konsensus (Greene 2007). Disse kritikere fortæller for den udlægning, at der kun kan mixes metoder inden for samme paradigme, men ikke på tværs af paradigmer. Mixed Methods udsiger, at der både kan mixes metoder inden for samme paradigme, men også på tværs af dem, da det ikke er metoderne i sig selv, der afgør, hvilket paradigme de hører til (Creswell & Clark 2011). Det afgørende er derimod den metateoretiske perceptionslinse, hvorigennem den data, som metoderne genererer, iagttages, fortolkes og sammenfattes i en konstruktion – nedenfor indkredset ved brug af integrationsbegrebet, og yderligere præciseret ved den fænomenologiske holdning. Yardley og Bishop taler om, at ophæve den stereotype dikotomiske skyttegravskrig mellem kvalitative og kvantitative metoder og tilgange, men med en bevidsthed om deres forskelligheder aktivt skabe en gensidig styrkende balance mellem intern og extern validitet (Yardley og Bishop 2008). Kvantitativ validitet er repræsenteret ved præcise, gentagelige og stramt kontrollerede eksperimentelle forhold, hvorimod den eksterne validitet ses ved en kvalitativ følsomhed over for dynamiske og foranderlige

kontekstuelle fænomener, såsom ekspliciteret erfaring, meningskabelse og fortællinger (Zohrabi 2015). På sin vis kan man sige, at mixed method opløser paradigmatænkningen, og erstatter den med en nysgerrighed på pluralitet i vidensformer med det eksplicite initiativ; at berige, udvide og udvikle det beskrivende og analytiske forståelsesblik (Tashakkori 1998).

4.2.2 Integrationsbegrebet i Mixed Methods

Morten Frederiksen beskriver, at integrationsbegrebet er selve det som karakteriserer et mixed method studie. Han siger, at ”integration betyder, at der skabes en kobling eller bro mellem delene, så man på forskellige måder kan bevæge sig fra den ene til den anden” (Frederiksen 2014:19). Han beskriver seks forskellige integrationsformer, som alle er ligeværdige, og som står i et indbyrdes afhængighedsforhold. De seks integrationsformer er:

Integrations- form:	(1) Teori	(2) Design	(3) Metode	(4) Data	(5) Analyse	(6) Fortolkning
------------------------	--------------	---------------	---------------	-------------	----------------	--------------------

Figur 4.2: De seks integrationsformer

Der er i studiet gjort brug af samtlige integrationsformer, men disse vægtes forskelligt. Dette vender jeg tilbage til nedenfor, efter at der er redegjort for, hvad projektet forstår ved fænomenologi og efter der er redegjort for forskningsdesignet.

4.3 Fænomenologi – en ramme om forståelsen af forskerrollen

”A method for investigating the structures of consciousness and the types of objects that present themselves to consciousness” (Giorgi 2009:87).

Sådan definerer Amadeo Giorgi fænomenologisk metode, og fremhæver dermed dette som et greb, der eksplicit beskæftiger sig med at beskrive forholdet mellem de erfaringer, der gøres i verden og hvordan de struktureres, organiseres og fremtræder i bevidstheden hos den enkelte. Virkeligheden ses på den ene side som noget fast og objektivt, men samtidig som noget, der præsenterer sig for bevidstheden, hvor det konstituerer en bestemt subjektiv udformning; en bestemt form for unik oplevelse. En central tanke i fænomenologien er, at den menneskelige bevidsthed er intentionel. Med dette menes, at bevidstheden til enhver tid vil være rettet mod noget andet end sig selv. Tanker er tanker om noget, sansning er sansning af noget, lyst er lyst til noget, oplevelser er oplevelser af

noget (Christensen 2005). Denne betoning af den subjektive side af erfaringsverdenen fremhæver således det forskningsmæssige genstandsfelt, nemlig fænomenerne, som de (jf. det indledende citat) kommer til syne eller fremtræder for den menneskelige bevidsthed (Brinkmann og Tanggaard 2010:185). Nærværende studie undersøger forhold mellem professionelles oplevede læringsudbytte og forandringer af den pædagogiske praksis. I forhold til netop læring som tema citerer Jacob Klitmøller Giorgi (Klitmøller 2013:198):

”Læring er transformeringen af oplevelsen af en situation fra en levet tvetydighed til en grad af klarhed som resultat af en række ændrede antagelser med den implikation, at fremtidige situationer af den samme type også vil blive mødt med større klarhed”.

Giorgi er optaget af, at beskrive læringen som en opdagelse af overensstemmelse mellem antagelser og situation. Den øgede klarhed, som nævnes i citatet består i subjektets øgede bevidsthed om adækvatheden i intuitivt valgte løsningsmodeller, tiltag eller forholdemåder; i forlængelse heraf - om udfordringer forstås anderledes og håndteres bedre end før. Studiet er således ikke blot optaget af at udforske om der finder læring sted, men i højere grad af at beskrive, hvorledes de professionelle relaterer sig til denne læring, dvs. at indkredse hvordan læring fremtræder for de deltagende professionelle (Van manen 1997: 4). Subjektets intentionelle verdensrelatering kan beskrives derhen, at den består i en helhedsorienteret perception af bestemte fænomener. I denne sammenhæng er fænomenet 'læring' i skikkelse af en levet erfaring og en oplevet ændring i den professionelles rettedhed eller ”ways of experiencing” (Wertz 2011: 126). Dette uddybes i det følgende afsnit om intentionalitet.

4.3.1 Intentionalitetetsbegrebet præciseret

Aktørernes førstepersonperspektiv danner i fænomenologien udgangspunkt, og man søger at forstå fænomenernes oplevelsesindhold, sådan som de fremkommer i bevidstheden for forskellige mennesker, i forskellige situationer (Giorgi 2009:10). Mennesker ses som intentionelt handlende og meningsskabende aktører. Meningsdimensionen ses som en kontinuerlig frembringelse af den objektive verden, dvs. at verden ses som objektiv, men erfares forskelligt, og tillægges derved forskelligartede betydninger alt afhængigt af hvem det er, der oplever og erfarer. At verden og menneske er i et kontinuerligt vekselvirkende dialektisk forhold, beskriver også Berger og Luckman via en refleksion over vidensbegrebet. De skriver ”Viden om samfundet er således realisering i

ordets dobbelte betydning; som en forståelse af den objektiverede sociale virkelighed, og som en fortsat frembringelse af denne virkelighed” (Berger og Luckmann 1966:85). Berger og Luckmann er via begrebet ”realisering” inde på, at mennesker frembringer deres subjektivitet ved at objektivisere den i artefakter, dvs. materialiseret i fx symbolske tegnsystemer, ting og redskaber. Objektivering af den sociale virkelighed består deri, at den i kraft af vekselvirkende processer mellem eksternalisering og internalisering får sin bestemte fremtrædelsesform i bevidstheden.

4.4 Fænomenologisk videnskabsteori og metode

Giorgi opstiller en tabel, der tjener det formål, at synliggøre på hvilke måder fænomenologien er forskellig fra en naturvidenskabelig tilgang. Tabellen, der er vedlagt som bilag 18, er lettere bearbejdet og tilpasset dette studies dispositioner. I det følgende vil bilag 18 danne struktur for redegørelsen af indholdet af den fænomenologiske videnskabstradition. En strategi i forhold til denne redegørelse er, at sammenstille den med en modsætningsfyldt tilgang, den naturvidenskabelige videnskabstænkning med positivistiske idealer og kriterier for videnskabelighed. Ved at synliggøre denne forskellighed er det min intention, at forstørre ved at beskrive, hvad det er, der sammentænkes i mit Mixed Method Design, når kvalitative og kvantitative metoder integreres.

4.4.1 Eksperimentet versus andre forskningsmæssige tilgange

Giorgi fremhæver, at eksperimentet med maximal kontrol over forskningssituationen, ses som det ideelle set up inden for forskning med positivistiske videnskabskriterier. Han afviser ikke, at denne tilgang kan føre til brugbare resultater, men argumenterer for, at det som afgør hensigtsmæssigheden i et set up, ikke bør være et princip, men hvilket fænomen man ønsker at generere viden om. Eksempelvis kan dette studies fokus på professionelles læring i pædagogiske kontekster ikke optimalt udforskes i et laboratorium.

4.4.2 Kvantitativ versus kvalitativ

Giorgi fremhæver kvalitative vinkler på kulturfølsomme fænomener som værende de mest adækvate, men afviser af denne grund ikke kvantitative tilgange. Hvis kvantitative dimensioner af et fænomen (fx omfang, udbredelse) er det, som er af forskningsmæssig interesse, så er tilgange, der gør brug af tal fuldt ud legitimt i en fænomenologisk optik. Det kan blot ikke stå alene, hvis man er optaget af et fænomens subjektive fremtrædelsesformer (Giorgi 2009: 64). Dette åbner op for, at

kvantitative data fx kan bruges med henblik på at redegøre for et bestemt fænomens udbredelse (Schiermer 2013:107). Fx kan kvantitative data give tydelige pejlemærker på spørgsmål som: hvor mange oplever at Mediated Learning Experience er nyttig i praksis? Hvor mange oplever, at have haft fyldestgørende muligheder for at deltage i kompetenceudviklingsforløbet? Men fra et fænomenologisk synspunkt, så er selv sådanne data ikke selvberørende og subjektuafhængige; disse data opleves, fortolkes, beskrives og tilskrives mening af nogen, som deler livsverden, faglige koder og videnskabsidealer (Zahavi 2013). Hvad der opleves som nyttigt, hvori nytten består og hvad der kendetegner fyldestgørende muligheder for deltagelse varierer fra subjekt til subjekt, og fra kontekst til kontekst og kan ikke defineres i absolutte termer eller med matematisk eksakthed.

4.4.3 Veje og måle versus mening

Med betoningen af meningsdimensionen bliver diskrepansen mellem de eksakte videnskaber og fænomenologien kridtet yderligere op. Med en meningsorientering søges information om erfaringens inderside, dvs. hvordan aspekter af verden opleves, set fra et førstepersonsperspektiv og skal således ses som tæt forbundet med både bevidstheds- og intentionalitetsbegrebet. Med Husserl siger Giorgi (Giorgi 2009:80):

”Conscious acts are directed toward objects, and upon reflection one can discover that the directedness toward the object was determinate and specific or particular and that particular quality is the meaning”.

Mening forstås altså ikke blot som en form for andenrangs efterrationalisering. Mening er den specifikke måde et objekt erfares på, som det kommer til syne for den enkeltes bevidsthed. Der er således en tæt relation mellem verdens objekter og den måde disse perciperes på, og koblingen mellem de to er mening. Det er især denne kobling, der er af forskningsmæssig interesse i nærværende projekt, og også et legitimerende argument for at betone den kvalitative dimension i et Mixed Method Research Design.

4.4.4 Analyse - syntese versus eksplicitering

Selve handlingen, at analysere noget ved at adskille et hele til dets delkomponenter for at derefter sætte det sammen igen er velkendt og også en anerkendt analysestrategi. Dog er der underlæggende denne handling en antagelse om, at dette rent faktisk er muligt. Fænomenologien afselvfølgeliggør

denne antagelse, ved at udtrykke, at der i den sociale verden ikke findes sådanne enkeltdele, som kan betragtes enkeltstående og isoleret. Objekter, som de fremtræder i bevidstheden, er mere flygtige end statiske og de er mere relaterede til hinanden end de er logisk adskilte (Giorgi 2009:83). Derfor er det i højere grad opgaven, at klarlægge, beskrive og ekspliciterer det netværk af meningsfulde kontaktpunkter, der fremtræder som objekter i bevidsthedsstrømmen i kontingente øjeblikke, dvs. situationer, hvor bevidsthedsindholdet potentielt kunne være et andet. Dette er i overensstemmelse med den tidligere beskrevne Berger og Luckmannbeskrivelse af at iagttage viden om samfundet, som en fortløbende frembringelse og realisering af den objektiverede virkelighed. Forskeridealet, som samtidig er udfordringen, er at indtage en åben og nysgerrig holdning til genstandsfeltet, og betegnes som den fænomenologiske epoche, dvs. en reduktiv forholdemåde, der midlertidigt sætter den forudindtagede naturlige indstilling i parentes. Den naturlige indstilling beskriver Zahavi som de metafysiske og erkendelsesteoretiske grundantagelser, som vi lever med til dagligt, og som vi accepterer helt selvfølgeligt (Zahavi 2013:20).

4.4.5 Determinerende reaktioner versus intentionelle responser

Giorgi anfægter de objektive videnskaber for dets lineære forståelsesformer; for at opfatte videnskab og videnskabsprocessen som ”an aggregate of facts, observations, laws, theories and techniques for getting more such results – in short, that science is a body of information which has accumulated in a linear series of discrete discoveries about how the world is made” (Giorgi 1970: 103). Lineariteten, herunder antagelsen om kausale sammenhænge, forudsigelige og til enhver tid gældende årsag- virkningsforhold, suspenderes til fordel for en forestilling om at den menneskelige bevidsthed og subjektive oplevelse af mening, intentionaliteten, er væsentlig i forhold til det empiriske output. Netop fraværet af linearitet i sociale kontekster er et fænomenologisk hovedtræk, hvilket udtrykker en accept af, at mennesker ikke betragtes som passive forbrugere af stimuli, men som aktive agenter for hvem fænomener fremtræder på multiple måder (Christensen 2005:137). Frem for at suspendere subjektivitetens medkonstituerende rolle i den videnskabelige proces, søges det i stedet at medtænke den og udnævne den til en væsentlig forskningsmæssig genstand (Jacobsen 2010). Blandt andet af den grund gøres brug af memos i skrive- og analyseprocessen.

4.4.6 Identiske repetitioner af facts versus multiple variationer af fremtrædelsesformer

I den naturvidenskabelige tradition er det et centralt parameter, at identiske forskningsresultater skal kunne opnås af en anden uvildig forsker ved at gøre brug af samme metoder og procedurer.

Fænomenologien forholder sig til samme tema ved at indtage en position, hvor det kontingente i livsverdenen undersøges med en sensitivitet over for det vekselvirkende flow mellem potentialitet og aktualitet (Schiermer 2013). Dette betyder, at ikke alt, der kunne ske sker, ligesom det der sker, kun er et udfald blandt mange mulige. En konsekvens af dette kan i en forskningssammenhæng være, at valget af metoder og fremgangsmåder afspejler videnskabelige idealer, som samtidig er ledsaget af bestemte paradigmatisk retningslinjer for, hvordan resultater behandles, analyseres og sammenfattes. I en naturvidenskabelig sammenhæng repræsenterer forskningsmæssige fund egenskaber ved verden i et 1:1 forhold. I en fænomenologisk tradition er forskningsmæssige fund resultatet af en unik og irreversibel proces, foretaget af et bestemt subjekt for hvem fænomener fremtræder på særlige måder. Denne søgen efter essenser lægger op til en forskerstil, der bevæger sig udover det faktuelle og søger at redegøre deskriptivt for fænomenets ”hvordan, for hvem og under hvilke omstændigheder” - sådan som det ses i nærværende studiets forskningsspørgsmål (Christensen 2005:136) eller som Kvale siger (Kvale 2002: 62):

”Fænomenologien er interesseret i at både belyse, hvad der fremtræder, og hvorledes det fremtræder. Den udforsker menneskenes perspektiver på deres verden; den forsøger at give en detaljeret beskrivelse af indholdet og strukturen i menneskers bevidsthed, gribe deres oplevelsers kvalitative forskellighed og udlægge deres essentielle betydninger.”

4.4.7 Uafhængig observatør versus deltagende observatør

Fra et fænomenologisk ståsted er det hverken muligt eller efterstræbelsesværdigt at neutralisere forskeren. Dette går på to ben. For det første er forskeren selve katalysator for frembringelse af fortolkninger. Dette er, hvad er Giorgi beskriver som eidetisk reduktion, hvilket henviser til selve den aktive og skabende proces, der fører til at et fænomen reduceres til dets essens (Giorgi 2009: 90). For det andet, så vil tilstedeværelsen af forskeren i enhver social sammenhæng i en eller anden udstrækning påvirke deltagernes bevidsthed, og dermed også hvordan fænomener fremtræder for deres bevidsthed, dvs. påvirke objektiviseringsprocessen. Eksempelvis er det strengt nødvendigt at medtænke, at jeg selv i dette projekt både er forsker, men også har en andel i den private virksomhed, der driver forskningen. Dette aspekt vil med stor sikkerhed påvirke både deltagerne,

men også mine muligheder for at indtage en helt og aldeles neutral eller åben position i både interventions- og analysesammenhænge. Essensbegrebet bliver i denne sammenhæng relevant at vende tilbage til. Essens, som kan beskrives som selve fænomenets væsen eller det som gør fænomenet til det som det er, er således under pres. Man kan forestille sig, at projektdeltagerne af netop de grunde jeg anfører, ikke redegør for deres oplevelse, sådan som fænomenerne oprigtigt fremtræder i deres bevidsthed, men i højere grad kommunikerer det, som i fx interviewsituationen er mindre konfliktfyldte udlægninger af oplevelser.

4.4.8 Opsamling på fænomenologisk videnskabsteori og metode

I forrige afsnit redegøres for centrale aspekter af fænomenologien. Man kan med Klitmøller opsamlende formidle, at videnskaben i en fænomenologisk betragtning skal være (Klitmøller 2013:197):

1. Deskriptiv: dvs. forholde sig beskrivende til fænomeners fremtrædelsesformer.
2. Essensorienteret: dvs. orienteret mod oplevelsen af fænomener.
3. Intentionalitetorienteret, dvs. medtænke at mennesker er søgende og meningsskabende agenter.
4. Reduktiv: dvs. undersøgelsen foretages uden påvirkning af forudindtagelser.

4.5 Anvendte metoder i forbindelse med indhentning af empirisk data

I det følgende beskrives studiets forskningsdesign. I den forbindelse vil man støde på begreberne kvalitativ og kvantitativ. Derfor vil jeg i dette afsnit liste de konkrete metoder, som der er gjort brug af i projektet. En uddybning af, hvad der i projektet forstås ved de anvendte metoder redegøres for i kapitel 5. De anvendte metoder er:

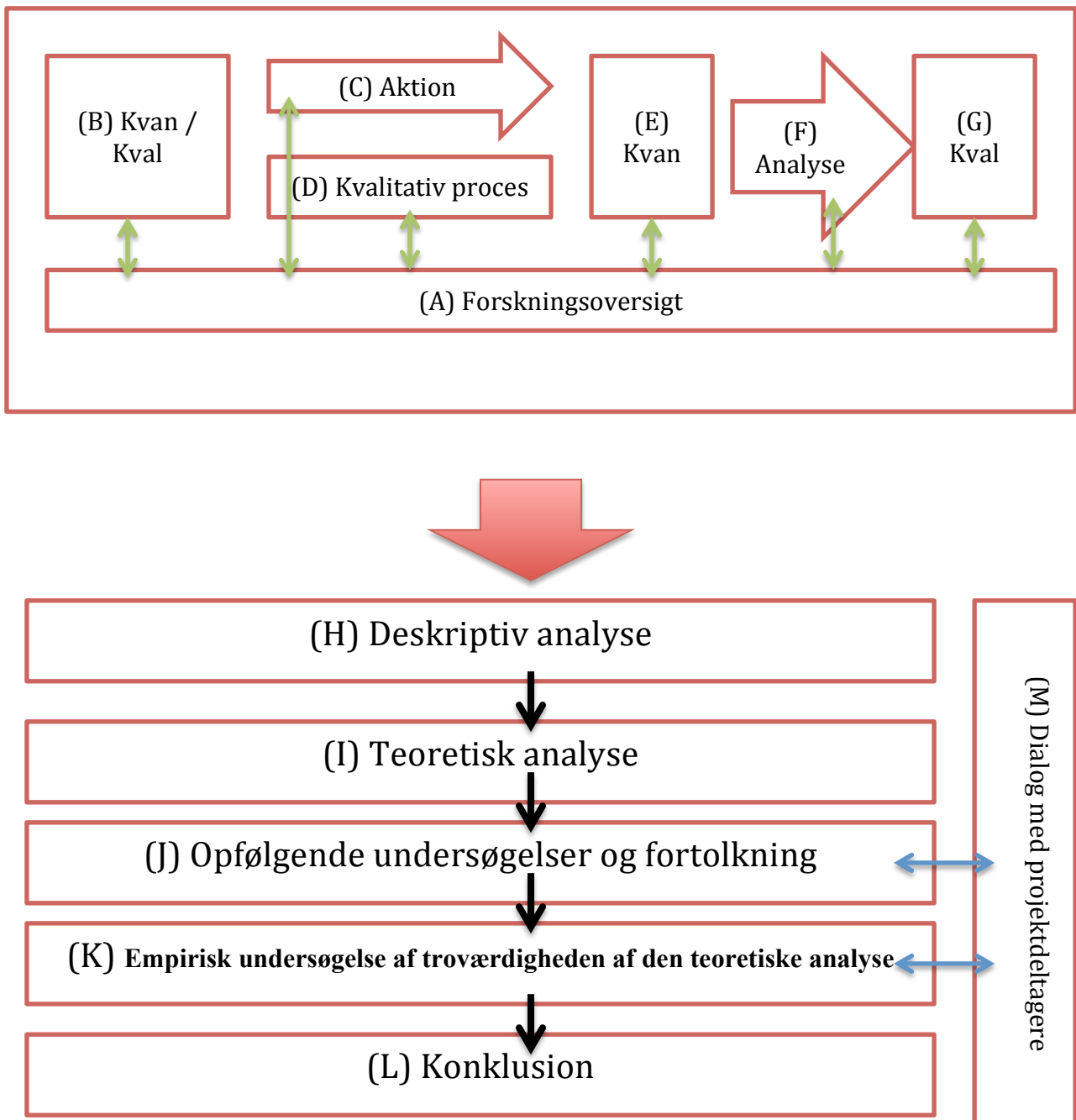
Kvantitative data:

- Spørgeskemaer (kvantitative data).

Kvalitative data:

- Evaluering af undervisningsdage på kompetenceudviklingsforløbet.
- Interviews (fokusgruppe og individuelle semistrukturerede).
- Observation; herunder videoanalyse.

4.6 Design: den konkrete udførelse af forskningen illustreret via en forskningsmodel



Figur 4.3: Forskningsmodel

Oven for ses en illustration af den samlede forskningsproces. Figuren illustrerer forskningsdesignet, som i det følgende afsnit uddybes yderligere.

4.7 Beskrivelse af hver delfase i forskningsmodellen

4.7.1 Fase A: Forskningsoversigt

Der udarbejdes en forskningsoversigt. Af denne forskningsoversigt fremgår det, hvad eksisterende forskning viser om centrale faktorer relateret til nærværende forskningsprojekt.

Forskningsoversigten har til formål at informere projektet indadtil, men også at kvalificere projektets metodebrug; herunder design af spørgeskemaer, interviewguides og udformning af det specifikke kompetenceudviklingsforløb og de dertil relaterede aktioner. Dette er symboliseret ved de grønne pile i forskningsmodellen. Forskningsoversigten er redegjort for i kapitel 2.

4.7.2 Fase B: Kvantitativ og kvalitativ delfase

På basis af forskningsoversigten designes spørgeskemaundersøgelse 1, som udføres som en forundersøgelse, hvor hver enkelt af de deltagende institutioners respektive udgangspunkt kortlægges på lærer/pædagog og lederniveau. Denne undersøgelse kvalificerer selve aktionen, som i dette projekt udgøres af selve kompetenceudviklingsforløbet. Det kvalitative består deri, at der afvikles demokratiske processer på de respektive institutioner (Hiim 2010). Eksempler herpå kan være informationsmøder eller mere involverende processer, hvor fx det lokale mål og visionsarbejde gøres til genstand for fælles refleksion.

4.7.3 Fase C: Aktion

Kompetenceudviklingsforløbet afvikles i samarbejde med de deltagende institutioner.

Kompetenceudviklingsforløbet er beskrevet i kapitel 3. I Forskningsmodellen fylder aktionen ikke meget, men i praksis er der tale om et forløb af 7 måneders varighed.

4.7.4 Fase D: Kvalitativ proces

Samtlige uddannelsesdage evalueres ud fra prædefinerede og af forskningsoversigten informerede faglige parametre. Denne kvalitative proces beskrives yderligere i kapitel 5.

4.7.5 Fase E: Kvantitativ delfase

Data fra spørgeskemaundersøgelse, aktion og kvalitativ proces informerer designet af spørgeskema 2, som samtlige projektdeltagere modtager via mail ca. 3 uger efter sidste undervisningsdag på kompetenceudviklingsforløbet.

4.7.6 Fase F: Analytisk delfase

Data fra spørgeskemaundersøgelse 1 og 2, samt data fra evalueringerne af kompetenceudviklingsforløbet analyseres (Olsen 2006). På basis af denne analyse udarbejdes redskaberne (interviewguides, observationsredskaber, videoanalyseark) til den efterfølgende kvalitative forskning, som består af fokusgruppeinterviews, semistrukturerede interviews og observationer, herunder videoanalyse. Dette er et islæt fra et sekventielt design, hvor undersøgelse C er underlagt resultater fra undersøgelse A og B (Frederiksen 2014).

4.7.7 Fase G: Kvalitativ delfase

Kvalitative interviews foretages af både grupper og individer, på både lærer/pædagog og lederniveau (Brinkmann & Tangaard 2010). Samtidig foretages observationer i de pædagogiske kontekster (Andersen 2006). Hvad der forstås ved kvalitative interviews og observation redegøres for i kapitel 5, hvor de anvendte forskningsredskaber også beskrives.

4.7.8 Fase H: Deskriptiv analyse

Data fra hver enkelt delundersøgelse analyseres separat, og behandles skiftligt i hvert sit afsnit. I denne del af analysen behandles data udelukkende på et deskriptivt niveau, dvs. fænomenerne, som de fremtræder for projektdeltagerne beskrives (Giorgi 2009). Hvordan denne del af analysen er foretaget redegøres for i kapitel 6.

4.7.9 Fase I: Teoretisk analyse

Når data foreligger på deskriptivt niveau foretages en teoretisk analyse, hvor beskrivelserne sættes i forbindelse med de i projektet 6 anvendte teorier, herunder Timperleys teori om professionel læring (Timperley 2011), Wahlgrens teori om transfer (Wahlgren 2010), Biggs teori om taksonomisk læring (Biggs 2007), Erauts teori om vidensformer (Eraut 2004) og Nonakas og Senges teorier om organisatorisk læring og vidensskabelse (Nonaka 1994; Senge 1999). Disse teorier er beskrevet i kapitel 3. Hvordan denne del af analysen er foretaget redegøres for i kapitel 6.

4.7.10 Fase J: Opfølgende undersøgelse og fortolkning

På basis af den deskriptive og teoretiske analyse foretages en fortolkning af hver enkelt delundersøgelse (Gibbs 2007). Denne fortolkning fremlægges for projektdeltagerne på de to delprojekter. Dette symboliseres med den blå pil i Forskningsmodellen. På delprojekt 1 fremlægges

disse resultater til åben konference på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse - afdeling Emdrup, september 2014. På delprojekt 2 fremlægges fortolkningerne på chef og lederniveau december 2015. Der er i delprojekt 2 endvidere udarbejdet to separate evalueringsrapporter, som er tilsendt, gennemgået og reflekteret over sammen med begge chefer og alle institutionsledere (se bilag 20). Det har stået lederne frit for at gennemgå rapporterne med deres personale. Dette er et forsøg på at bringe resultaterne tilbage til praksisfeltet, hvor de kan gøre nytte (Shavelson 2002). Denne form for dialog med projektdeltagere karakteriseres i en aktionsforskningstilgang som et dialektisk samspil med praksiskredse (Nielsen og Nielsen 2010). Derudover er der på dette tidspunkt (ca. 1 år efter afsluttet kompetenceudviklingsforløb) foretaget opfølgende spørgeskemaundersøgelser. Dette er gjort med henblik på at skabe viden om i hvilken udstrækning de professionelle gør brug af det lærte i praksis over tid. Denne undersøgelse er kun foretaget i forhold til de deltagende pædagoger i delprojekt 2.

4.7.11 Fase K: Empirisk undersøgelse af troværdigheden og bekræftbarheden af teoretisk analyse

De deskriptive og teoretiske analyser integreres i en og samme tekst (Frederiksen 2014), hvorefter troværdigheden af denne analyse undersøges empirisk. Dvs. i denne fase foretages yderligere undersøgelser, som har til formål at understøtte eller nuancere den teoretiske analyse. Til at foretage denne bevægelse blev der afviklet tre nye forløb på tre nye institutioner: (1) en skole, (2) en børnehave og (3) en specialskole, som alle blev forsket i via fokusgruppeinterviews og spørgeskemaer. Dette uddybes yderligere i kapitel 10.

4.7.12 Fase L: Konklusion

På basis af delfase A til K foretages en konklusion i delfase L, og fremstår som en helhed i nærværende monografi. Derudover udgives konklusionerne også i bogform ved Dafolo 2016. I forbindelse med udgivelsen afholdes en konference efteråret 2016. Dette ses endvidere som en forlængelse af projektets dialektiske samspil med praksiskredse, som nævnt oven for.

4.7.12 Fase A – L = M: Dialog med projektdeltagere

Dialog med deltagere har karakteriseret hele forløbet. Denne dialog er afviklet i syv former: (1) Før opstart i form af informationsmøder og orienteringsbreve, (2) under kompetenceudviklingsforløbet i form af evalueringer, (3) som led i de kvalitative undersøgelser, (4) med ledere under det samlede

forløb, (5) i form af konference (delprojekt 1) og temadag (delprojekt 2), (6) via de sociale medier og slutteligt (7) i forbindelse med at undersøge den teoretiske analyse empirisk.

4.8 Integrationsbegrebet i Mixed Method – et samlende begreb

Som beskrevet tidligere, gøres der i et Mixed Method studie brug af integrationsbegrebet.

Frederiksen opstillede i alt 6 integrationsformer (figur 4.2). I det følgende redegøres der for hvad, hvordan, hvor og med hvilke formål integrationsbegrebet er anvendt. Dette gøres ved at opstille en figur, hvor de seks integrationsbegreber opstilles. Der svares med brug af denne figur på, hvordan hver enkelt af de seks integrationsformer optræder i nærværende studie.

Integrationsform	Hvordan ses det i studiet?
Teori	Der gøres brug af aktionsforskning, Mixed Method og fænomenologi. De har hver især en bestemt plads i det samlede system, og bidrager til en kohærent konstruktion af forskningsgenstanden. Der gøres endvidere brug af seks teorier om professionel læring, transfer, taksonomisk læring og organisatorisk læring og lokal videnskabelse. Disse integreres i kapitel 9 (teoretisk analyse) og 10 (empirisk undersøgelse af teoretisk analyse).
Design	Der tages udgangspunkt i en forskningsoversigt, på basis af denne opstilles forskningsspørgsmålet og der udarbejdes et forskningsdesign, som med et sæt metoder, der hver især spiller forskellige roller forskellige steder i forskningsprocessen (se forskningsmodel ovenfor). Metodernes rolle redegøres for i kapitel 5.
Metode	Der er udarbejdet et sekventielt forskningsdesign, hvor step A kvalificerer step B osv. Metoderne er anvendt med forskellige formål og er ikke direkte integreret i hinanden. De forskellige metoder overlapper hinanden i og med at de undersøger forskellige aspekter af forskningsspørgsmålet.
Data	Al data indhentes og analyseres særskilt, på nær de kvantitative data; de integreres i de kvalitative analyser og bidrager således med taldata om fænomeners omfang og udbredelse.
Analyse	Analysen er opbygget omkring en bestemt procedure. Først behandles data deskriptivt, dernæst kobles analytiske og teoretiske begreber fra eksplicit beskrevne teorier om professionel læring, transfer, taksonomisk læring og organisatorisk læring og lokal videnskabelse. Dette sammenholdes med data fra forskningsoversigten i kapitel 2.
Fortolkning	Analyse og fortolkningsarbejdet er tæt sammenvævet. De teoretiske analyser i kapitel 9 og 10 ses som en iterativ proces, der langsomt indsnævrer en fortolkning af data. Fortolkningsintegrationen består derved at udlægninger fra de mange delundersøgelser her samles i en og samme tekst. Denne fortolkning holdes op mod de empiriske forventninger, forskningsspørgsmål, projektets mål og formål – og udtrykkes endeligt i konklusionen i kapitel 11.

Figur 4.4: Oversigt over integrationsbegrebets anvendelse i nærværende projekt

Det er med figur 4.4 synliggjort, hvordan studiets forskellige dele kobles til hinanden, og derved skaber en stærk intern struktur.

4.9 Troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed – forskningskriterier for kvalitet

I projektet gøres brug af begreberne: troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed, som kriterier for den forskningsmæssige kvalitet (Thagaard 2008:23). Tove Thagaard beskriver disse begreber således:

”Troværdighed siger noget om hvorvidt forskningen er udført på en tillidvækkende måde. Bekræftbarhed har at gøre med kvaliteten af den foretagne tolkning. Overførbarhed sigter til, om tolkninger baseret på en enkelt undersøgelse også har gyldighed i andre sammenhænge”.

Troværdighed efterstræbtes ved at opstille fem principper for afvikling af forskningen. Principperne er:

1. Princippet om deltagerinvolvering.
2. Princippet om transparens i forhold til projektet formål, forløb og afvikling.
3. Princippet om eksplicitering af fremgangsmåder; herunder forskningsdesign og forskningsmodel.
4. Princippet om ydmyghed i forhold til projektets udsigelseskraft; hvad kan projektet sige noget om, og hvad kan det ikke udsige noget om.
5. Princippet om eksemplarisk praksis; i betydningen at afvikle projektet i overensstemmelse med forskning om professionelles læring og organisatorisk læring; herunder at selv praktisere det, som vi formidler på kompetenceudviklingsforløbet.

Det første princip (1) var princippet om deltagerinvolvering. Et eksempel på dette kan være, at projektet blev afviklet i tæt samarbejde med de aktører, som deltog i projektets afvikling. Det blev fx ekspliciteret, at de professionelle på uddannelsesdagene ikke var på kursus, men at vi samarbejdede om et projekt. Dette betød et skift fra at de professionelle blev objektiviserede genstande for et kompetenceudviklingsforløb, i stedet blev inviteret ind i et ligeværdigt demokratisk læringsrum med en relateret mulighed for at opfatte sig selv som medforskere (Tiller 2000). Et tydeligt eksempel på dette kan være, at det ved afviklingen af konferencen i september 2014, var de professionelle som fortalte om deres erfaringer med projektets metoder og tilgange. Dette er både en værdi i aktionsforskning (Baum 2006) og Mixed Methods (Zohrabi 2013), ligesom det i et fænomenologisk perspektiv er helt uundgåeligt (Giorgi 2009). Det andet princip (2) for

troværdighed var et kontinuerligt fokus på gennemsigtighed i forhold til projektets formål, projektets forløb og afvikling. Gennemsigtigheden forsøgte opnået via løbende informationsbreve til institutionsledere, professionelle og forældre samt opslag på Facebook. Afviklingen af konferencen er altså et initiativ målrettet optimering af gennemsigtighed, men indebærer også hele pointen med forskning, sådan som Shavelson ser det. Shavelson siger (Shavelson 2002):

”The goal of communicating new knowledge is self evident: Research results must be brought into the professional and public domain if they are to be understood, debated, and eventually become known to those who could fruitfully use them.”

Det tredje princip (3) for troværdighed ses i de udførlige beskrivelser af- og begrundelser for, metodevalg, valg af teori, redegørelse for analytiske valg således at de bliver gennemskueligt, hvordan projektets konklusioner er blevet til. Det fjerde princip (4) omhandler det, at gøre opmærksom på projektets begrænsninger, dvs. at forholde sig eksplicit til, hvad der ikke undersøges og dermed også, hvad undersøgelsen ikke kan udsige noget om. Et sidste princip (5) er, at hele projektet er afviklet på et vidensgrundlag, der afspejler, hvad nyere forskning angiver som god voksenlæring i forbindelse med kompetenceudvikling (Wahlgren 2010; Timperley 2011), hvilket er undersøgt, analyseret og redegjort for i en særskilt forskningsoversigt i kapitel 2.

Bekræftbarheden efterstræbes ved at grundigt, systematisk og konsekvent fremlægge begrundelser for teoretiske, metodiske og processuelle valg. Via fremlæggelsen af eksempler på kodning, kategorisering og begrebsliggørelse af det empiriske materiale, ved at give eksempler på analytiske fortolkningsmetodikker forsøges bekræftbarheden optimeret. Bente Halkier udtrykker en lignende forståelse. Hun introducerer begrebet kommunikativ gyldighed, som kan oversættes til at betyde, at forskeren skal forsøge at overbevise andre om gyldigheden af sine analytiske valg, sine argumenter og sine resultater ved at gøre sine metodiske procedurer tilgængelige og transparente (Halkier 2005). Dette gøres i dette studie ved at synliggøre den røde tråd mellem forskningsspørgsmål, forskningsmetoder, teoretiske og analytiske valg, det empiriske grundlag og de opnåede konklusioner samt ved at sammenholde alt dette med eksisterende forskning. Endvidere afvikles særskilte empiriske undersøgelser af både kvalitativ og kvantitativ karakter med det specifikke formål at empirisk undersøge troværdigheden og bekræftbarheden af den teoretiske analyse (se kapitel 10).

Overførbareheden er indlejret i projektets bredde i og med at indholdet afprøves i to forskellige typer af pædagogiske kontekster: skole og dagtilbud. Overførbareheden består i fire valg: (1) overførbarehed fra skole og dagtilbud til specialpædagogiske sammenhænge, (2) Overførbarehed fra projekt til kursus og temadage og (3) overførbarehed ved at præsentere resultater på skole området for dagtilbudsområdet, og resultater fra dagtilbudsområdet for skoleområdet - og derved demokratisere tolkninger og konklusioner, hvilket ses som et vigtigt element i aktionsforskning (Nielsen & Nielsen 2010) og i Mixed Methods, hvor denne forholdemåde benævnes med begrebet ”Face validity in a collaborative Mode” (Zohrabi 2013:258). Derudover er der (4) indgået samarbejde med nye institutioner ud over de i forskningen allerede inkluderende institutioner. I disse forløb integreres resultater og erfaringer fra forskningen, hvor de løbende gøres til genstand for kritisk refleksion. Alle fire former for overførbarehed er realiseret og udført, men kun forløbet med de tre nye institutioner (skole, børnehave, specialområde) er inddraget aktivt i forskningsresultaterne.

4.10 Opsamling og brobygning til kapitel 5

I dette kapitel er projektets videnskabsteoretiske standpunkt og forskningsdesign beskrevet. Der er udviklet en forskningsmodel, som strukturerer den samlede forskningsproces. Begreberne aktionsforskning, mixed methods og fænomenologi er fremlagt som fundamentet for projektets selvforståelse. De konkrete metoder, som der er gjort brug af i projektet er flygtigt berørt, men udfoldes i kapitel 5.

Kapitel 5

Projektets forskningsmetoder

5.0 Indledning

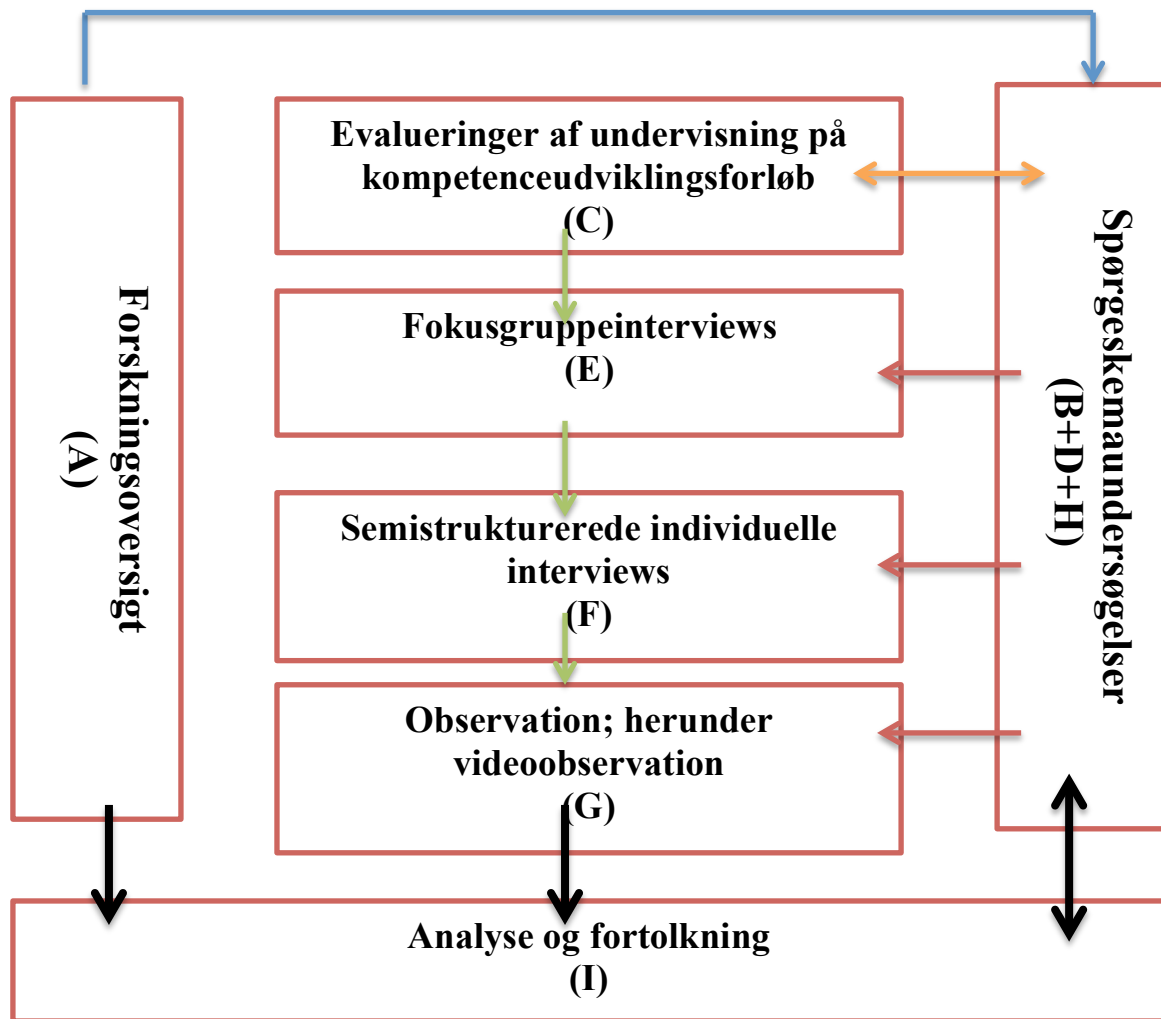
I dette kapitel beskrives de i studiet anvendte metoder. Med kapitlet vil jeg vise hvilke metoder, der er anvendt, hvordan de er anvendt og hvorfor de er anvendt. Kapitlet er disponeret således, at der først gives en karakteristik af undersøgelsen, hvorefter de anvendte metoders indbyrdes sammenhæng illustreres i en metodemodel (figur 5.2), som direkte henviser til den mere overordnede forskningsmodel (figur 4.3). I behandlingen af hver metode henvises eksplicit til, hvordan denne bidrager til at svare på forskningsspørgsmålet.

5.1 Oversigt over studiets empiriske omfang

Beskrivelse af bias	Omfang
Antal deltagende institutioner i alt	n = 86
Geografisk spredning af deltagende institutioner	Jylland: Jammerbugten, Varde, Hedensted. Fyn: Nordfyn, Middelfart, Faaborg Midtfyn, Svendborg Sjælland: Næstved, Rudersdal. Bornholm: Rønne
Fordeling af typer af deltagende institutioner og antal deltagende institutioner i alt	Folkeskoler: n = 46 Friskoler: n = 1 Specialskoler: n = 7 Dagtilbud: 29 stk. Produktionshøjskoler: n = 1 Efterskoler: n = 1 Antal institutioner i alt n = 85
Antal deltagere i alt (pædagogisk personale)	Pædagogisk personale n = 556 Ledere (inklusive afdelingsledere) n = 83
Lærere	n = 193
Pædagoger	n = 198
Andre faggrupper end lærere og pædagoger	n = 145 (ikke medtaget i forskningen)
Antal spørgeskemaundersøgelser	n = 7
Antal observationer i kontekst	n = 38
Antal videoobservationer	n = 26
Antal fokusgruppeinterviews	n = 21
Antal semistrukturerede individuelle interviews	n = 4

Figur 5.1: Oversigt over studiets empiriske omfang

5.2 Metodemodel



Figur 5.2: Metodemodel

Metodemodellen viser det indbyrdes forhold metoderne imellem. Bogstaverne, som figurerer i boksene henviser direkte til forskningsmodellen (figur 4.3) i kapitel 4, og angiver således den sekventielle rækkefølge, som de er anvendt i. Modellen viser, at udgangspunktet for studiet var forskningsoversigten (A), som er udfoldet i kapitel 2. På basis af denne forskningsoversigt blev det første af to spørgeskemaundersøgelser designet (B). Projektdeltagerne på begge delprojekter besvarede spørgeskema 1 før de startede med undervisningsforløbet på kompetenceudviklingsforløbet. Derefter igangsattes kompetenceudviklingsforløbet, hvor samtlige undervisningsdage blev evalueret (C). Tre uger efter sidste undervisningsdag på kompetenceudviklingsforløbet modtog projektdeltagerne spørgeskema 2 (D) – og det opfølgende spørgeskema 1 år efter sidste undervisningsdag (H). På basis af evalueringer og de to

spørgeskemaundersøgelser blev instrumenter til de kvalitative undersøgelser udarbejdet. Med instrumenter menes interviewguides, forberedelses- og observationsark. De kvalitative data blev indsamlet (E,F,G), hvorefter processen skred over i fasen for analyse og fortolkning (I).

Pilene i metodemodellen illustrerer, at metoderne informerer hinanden i en bestemt rækkefølge.

Dette uddybes i det følgende:

Pilens farve	Betydning af pilenes farver
Blå	Forskningsoversigt informerer spørgeskemaundersøgelse 1
Orange	Evaluering af undervisningsforløb informerer spørgeskema 2, og resultater fra spørgeskema 1 informerer kompetenceudviklingsforløbet (derfor dobbelpil).
Grøn	Fokusgruppeinterviews informerer semistrukturerede interviews og begge former for interviews informerer observationer.
Rød	Alle kvalitative indsatser er i kontinuerlig dialog med de kvantitative data
Sort	Data fra forskningsoversigt, kvalitative undersøgelser og kvantitative undersøgelser indgår samlet set i analyse og fortolkning.

Figur 5.3: Uddybning af pilenes betydning i metodemodellen

I det følgende beskriver jeg, hvad jeg konkret forstår ved de forskellige anvendte metoder.

5.3 De anvendte forskningsmetoder

I det følgende redegøres for, hvad der konkret forstås ved de anvendte metoder. Denne redegørelse er disponeret således, at de kvalitative metoder behandles først, dernæst de kvantitative metoder.

5.3.1 Fokusgruppeinterviews

”Et fokusgruppeinterview kan defineres som et intensivt kvalitativt interview af en lille gruppe mennesker, der er samlet på samme sted for at indgå i en intensiv diskussion med en diskussionsleder, der fokuserer på forskellige delemler inden for hovedemnet” (Kruuse, 2005:146).

Således definerer Emil Kruuse fokusgruppeinterviewet. Han indkapsler en bred udlægning af forskningsmetoden, og karakteriserer tilgangens potentiale og hensigter. Bente Halkier beskriver metoden, som værende særligt anvendelig i forhold til at undersøge mønstre i indholdsmæssige betydninger, dvs. en særlig optagethed af gruppeinteraktion og de indbyrdes sproglige forhandlinger, kommunikationen, i denne interaktion (Halkier 2005:86). Fokusgruppeinterviewet er

særligt velegnet til at undersøge, hvordan fænomener fremtræder for menneskers bevidsthed. Jævnført studiets fænomenologiske optik, forstås denne fremtræden som socialt situeret, som indlejret i sociale paradigmer, der kontinuerligt konstrueres, dekonstrueres og rekonstrueres gennem historisk og kulturelt lokaliserede kommunikative udvekslinger mellem mennesker (Berger og Luckmann 1966). I kraft af dette fokus på social sproglig konstruktion af mening, tildeles forskeren den procesansvarlige rolle, at både sætte en faglig ramme omkring den sociale konstruktionsproces, og også muliggøre en konstruktiv, åben dialog; at understøtte "the flow of the discussion" (Major 2013: 379).

Balancegangen mellem strukturering af gruppeprocesserne og at skabe et opmærksomt og åbent rum, hvor dialogerne kunne udfolde sig, blev konkret håndteret ved, at interviewene blev afviklet i overensstemmelse med det, som Halkier kalder "den stramme model" (Halkier 2010). En stram model, hvor der er gjort brug af en interviewguide med specifikke spørgsmål, der undersøger bestemte delområder, kan bruges i sammenhænge, hvor fokus er på indholdet af diskussionerne, frem for på, hvordan den sociale interaktion udfoldes. Dette er netop fokus i nærværende studie; indholdet af samtalerne.

Interviewguiden, som blev udviklet, blev brugt på både delprojekt 1 og delprojekt 2. Guiden blev fremsendt senest 14 dage før interviewets afvikling. I guidens indledning var formålet med interviewet beskrevet, ligesom det også af denne fremgik, hvordan interviewet konkret ville blive afviklet. Steinar Kvale kalder denne handling at skabe informeret samtykke (Kvale 1997:118). Interviewguiden blev opbygget omkring 4 temaer, som tilsammen undersøgte faktorer på individ, gruppe/team og organisationsniveau jf. Nonakas "Spiral of Organizational Knowledge Creation". Det er væsentligt at fremhæve, at det via guiden både undersøgte (1) i hvilket omfang deltagerne oplevede at have tilegnet sig det faglige indhold i kompetenceforløbet, (2) faktorer relateret til dette læringsudbytte på individ, gruppe og organisationsniveau og (3) forholdet mellem tilegnelsen af det faglige indhold, faktorer på individ, gruppe og organisationsniveau og de oplevede forandringer af de professionelle pædagogiske praksis.

Guiden blev som nævnt opbygget omkring 4 temaer. Tema 1 fokuserede på den enkeltes perception af sine egne erfaringer med MLE i egen praksis (fokus = fagligt indhold + egen praksis). Tema 2 fokuserede på den oplevede nytteværdi af kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier,

også i forhold til egen praksis (fokus = fagligt indhold + egen praksis). Tema 3 fokuserede på teamarbejde, og betydningen af dette i forhold til at i kooperativt fællesskab optimere betingelser for inklusion (fokus = praksisforandring + gruppe og organisationsniveau). Tema 4 fokuserer på projektets indflydelse på den samlede organisation, men også i hvilken udstrækning de professionelle vurderer om noget i processen og i organiseringen med fordel kunne have været afviklet anderledes (fokus = læringsudbytte, forandring af egen praksis og organisatoriske faktorer). De fire temaer, delspørgsmålenes konkrete ordlyd og fokus i forbindelse med de fire temaer fremgår af nedenstående figur:

Tema, fokus og niveau	Interviewspørgsmål
Tema 1: MLE Forskningsfokus: Forholdet mellem oplevet læringsudbytte og ændring af praksis på individniveau	1: Hvordan har du arbejdet med Mediated Learning Experience i din praksis? 2: Hvad har det betydet for din pædagogiske praksis – på nuværende tidspunkt? Hvad er du blevet mere bevidst omkring? 3: Hvad oplever du som MLEs potentialer, metodens nytteværdi – set i forhold til at skabe lærings- og deltagelsesmuligheder for din målgruppe? 4: Hvad oplever du som MLEs begrænsninger – set i forhold til at skabe lærings- og deltagelsesmuligheder for din målgruppe?
Tema 2: MLE og de syv didaktiske kategorier Forskningsfokus: Forholdet mellem oplevet læringsudbytte og ændring af praksis på individniveau	1: Kombinationen af Mediated Learning Experience og de syv didaktiske kategorier – hvordan understøtter denne faglighed dig i din pædagogiske praksis? 2: Hvad oplever du som denne kombinations potentialer – set i forhold til at skabe lærings- og deltagelsesmuligheder for din målgruppe? 3: Hvad ser du som særligt nyttigt i kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier – set i forhold til at skabe lærings- og deltagelsesmuligheder for din målgruppe? 4: Hvad har kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier betydet for de pædagogiske og didaktiske valg, som du foretager i din hverdag?
Tema 3: Teamarbejde Forskningsfokus: Forholdet mellem praksisforandring og faktorer på gruppeniveau	1: Hvad kan Mediated Learning Experience bidrage til i teamarbejde? 2: Hvordan har I arbejdet med MLE i jeres team? 3: Hvad har det betydet for jeres teamarbejde at arbejde med MLE – set i forhold til at skabe lærings- og deltagelsesmuligheder for jeres målgruppe? 4: Hvordan har I arbejdet med kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier i jeres team?
Tema 4: Organisationen Forskningsfokus: Forholdet mellem praksisforandring og faktorer på organisationsniveau.	1: I har nu arbejdet med Mediated Learning Experience i næsten et år. 2: Hvad har dette betydet for jeres institution eller afdeling som helhed? 3: Hvordan har jeres leder understøttet jeres læring i projektføreløbet? 4: Hvilke organisatoriske strukturer har henholdsvis støttet og besværliggjort arbejdet med MLE og de syv didaktiske kategorier? Hvad kunne være gjort på en anden måde, således at jeres læringsudbytte ville være endnu større? Her tænkes især på: - Noget i lærings/uddannelsesforløbet, som kunne være gjort anderledes? - Noget I selv kunne have gjort anderledes? - Noget jeres team kunne have gjort anderledes? - Noget jeres leder kunne have gjort anderledes?

Figur 5.4: Fire temaer, forskningsfokus, tre niveauer og interviewspørgsmål i fokusgruppeinterviews

Interviewdeltagerne blev på både projektdel 1 og 2 udvalgt af institutionslederne fra de deltagende institutioner. Det blev konkret gjort på den måde, at deltagerne blev interviewet sammen med dem,

som de havde gennemført uddannelsesforløbet sammen med. Jeg har i ingen interviews haft indflydelse på, hvem, der deltog. Der er således tale om et tilfældigt udvalgt segment, og det antages derfor, at der blandt deltagerne både er kritiske og begejstrede stemmer.

Der blev ligeledes udarbejdet interviewguides til individuelle og fokusgruppeinterviews af ledere på institutionsniveau på delprojekt 1, og institutionsniveau og forvaltningsniveau på delprojekt 2 (se bilag 27, 28, 29 og 30). Spørgsmål i disse interviews var fx:

1. Hvordan forberedte du / I projektet?
2. Hvad oplever du, at deltagelsen i forskningsprojektet har betydet for dit personales praksis?
3. Prøv at beskrive forskellen på FØR forskningsprojektet blev igangsat, og sådan som du oplever situationen NU?
4. Hvilke planer er der for det videre arbejde?

Til hver af de fire spørgsmål var udviklet præciserende underspørgsmål (se bilag 27, 28, 29 og 30).

5.3.2 Semistrukturerede individuelle interviews

Hvor fokusgruppeinterviewet er velegnet til at identificere mønstre og sammenhænge i gruppers kommunikation om et bestemt emne, så har det også nogle svagheder. Der er en risiko for at den dybdegående forståelse af individers oplevelse af de selv samme temaer ikke undersøges. Det semistrukturerede interview kan have potentialet til at give et dybere indblik i individers subjektive forståelser, hvordan levede erfaringer genkaldes og rekonstrueres i dialogiske meningskabelsesprocesser (Seidman 2013:11). Ved at foretage de semistrukturerede mere dybdegående interviews med individer, blev den bevægelse foretaget, at gå fra det generelle (spørgeskemaer og grupper i fokusgruppeinterviewet) til det specifikke (den enkeltes måde at skabe mening af levede erfaringer), hvor der var mere tid til at forfølge det, som spontant opstod i interviewsituationen. At forfølge det spontant opståede skal ikke forstås derhen, at samtalen gik som vinden blæste, men snarere på den måde, at ved at udvise en sensitivitet og interesse for de interviewedes oplevelser og erfaringer, i praksis afstedkommer en mere intens, fokuseret og detaljerig dialog. Set i forhold til formålet med interviewet, som var at netop at indhente data om det specifikke og personnære forekom denne strategi at være hensigtsmæssig. Kvale skriver om det semistrukturerede interview (Kvale 2002: 95):

”Det har en række temaer, der skal dækkes, såvel som forslag til spørgsmål. Men på samme tid hersker der en åbenhed overfor ændringer af spørgsmålenes rækkefølge og form, således at man kan forfølge de svar interviewpersonerne giver, og de historier, de fortæller”.

Konkret blev det semistrukturerede interview afviklet på basis af en løs struktur med kun fire åbne spørgsmål. Spørgsmålene var stærkt sammenfaldende og integrerede med dem, som blev brugt i fokusgruppinterviewet, og var endda opstillet i selv samme rækkefølge.

Det var således planlagt, at indhente detaljeret data om individets erfaringer med (1) Mediated Learning Experience, (2) kombinationen af Mediated Learning Experience og de 7 didaktiske kategorier, (3) teamarbejde og (4) hvad de tre foregående faktorer har betydet for den enkeltes oplevelse af sin institutions arbejde med inklusion og at skabe differentierede læringsmiljøer. De 4 spørgsmål var af indledende karakter, som så spontant blev forfulgt af opfølgende, sonderende og specificerende spørgsmål (Kvale 1997: 137).

Tema, fokus og niveau	Interviewspørgsmål
Tema 1: MLE Forskningsfokus: Forholdet mellem oplevet læringsudbytte og ændring af praksis på individniveau.	Fortæl om hvordan du har arbejdet med Mediated Learning Experience i din praksis.
Tema 2: MLE og de syv didaktiske kategorier Forskningsfokus: Forholdet mellem oplevet læringsudbytte og ændring af praksis på individniveau.	Fortæl om, hvordan du bruger de syv didaktiske kategorier i kombination med Mediated Learning Experience.
Tema 3: Teamarbejde Forskningsfokus: Forholdet mellem praksisforandring og faktorer på gruppeniveau.	Fortæl om, hvordan I arbejder i jeres team med kombinationen af Mediated Learning Experience og de syv didaktiske kategorier.
Tema 4: Organisationen Forskningsfokus: Forholdet mellem praksisforandring og faktorer på organisationsniveau.	Fortæl om, hvad det har betydet for din institution, at I har arbejdet med Mediated Learning Experience og de syv didaktiske kategorier.

Figur 5.5: Fire temaer, forskningsfokus, tre niveauer og interviewspørgsmål i individuelle interviews

Tre ud af fire indledende spørgsmål er formuleret med hv. spørgsmålet: hvordan. Dette er gjort med den erklærede hensigt, at fokusere dialogen omkring den konkrete praksisbrug af projektets metoder og tilgange. Det sidste spørgsmål er et spørgsmål om betydning, dvs. et spørgsmål om, hvilken organisatorisk sammenhængskraft projektets metoder og tilgange af de professionelle opleves at have.

Savin foreslår, at individuelle interviews berammes til at vare 60 minutter (Maggi Savin 2013:369). Dette råd blev fulgt. De lærere eller pædagoger, der blev udvalgt til at deltage blev på både projektdel 1 og 2 udpeget af institutionens ledere, altså uden forskerens medvirken og indflydelse.

5.3.3 Observation

Alle observationer gennemløb samme struktur i både projektdel 1 og projektdel 2. Observationerne karakteriseres som naturalistiske observationer, hvor det er sædvane at observationen finder sted i det miljø, som er naturligt for den som observeres for at sikre en høj økologisk validitet (Svartdal 2015) og afvikles med det formål, at få et realistisk billede af adfærd og handlingsforløb (Kruuse 2007:227). Peter Andersen fremhæver, at observationens særlige kvaliteter er, at man via denne for det første kan få øje på forskellige lag i kommunikationen. Det værende processer på mikro- og makroniveau. For det andet fremhæver han, at det ofte er sådan, at der ikke er tydelige sammenhænge mellem (1) de intentioner, som pædagogiske tiltag tillægges og begrundes ud fra, (2) de handlinger der finder sted i hverdagen og (3) de betydninger i form af resultater, som det hele henføres til (Andersen 2006:182).

Som en del af en fælles forberedelse udfyldte alle observationsdeltagere et forberedelsesark. Af dette ark kom det således til at fremgå tydeligt, hvad der var den professionelles intention med den pågældende aktivitet, og hvilke didaktiske overvejelser denne havde gjort sig med henblik på at skabe optimale betingelser for at mediering kunne finde sted. Samtidig tjente forberedelsesarket den funktion, at den udgjorde en form for kontrakt i forhold til, hvad observatøren kiggede efter i observationen. Dette udgjorde den tryghedsfremmende og etiske dimension, forstået på den måde, at det var klart for den professionelle, hvad der i den konkrete situation blev iagttaget, og dermed også hvad der blev udeladt (Brinkmann 2010:437). Af forberedelsesarket fremgik det også via afkrydsning om observatøren måtte videofilme, som en del af observationen. Alle parter var informeret om hensigten med forskerens tilstedeværelse. Med forskerens synlige tilstedeværelse,

men passive deltagelse kan man karakterisere observationen som kortvarig og åben, med en passiv deltagende tilgang (Savin-Baden 2013), den er semistruktureret i og med at der anvendtes skemaer til skriftlige noter, men ikke fx afkrydsningsskemaer, hvor man observerer forekomsten af noget helt bestemt (Launsø og Rieper 2005). Observatørens opgave er at beskrive det, som sker (Klette 2003).

De konkrete 9 spørgsmål, som fremgik af forberedelsesarket var:

1. Beskriv den sammenhæng, som observationen skal finde sted i.
2. Beskriv din intention. Hvad er det, du gerne vil opnå i den bestemte sammenhæng?
3. Hvilken medieringskategori tematiserer din indsats?
4. Hvad er stimuli i den bestemte sammenhæng?
5. Hvad er respons, dvs. hvad er det din målgruppe skal lære i den bestemte sammenhæng?
6. Hvad planlægger du at konkret gøre mellem stimuli og organisme (mellem S og O)?
7. Hvad planlægger du at konkret gøre mellem organisme og respons (mellem O og R)?
8. Beskriv hvordan du har gjort brug af de 7 didaktiske kategorier.
9. Er aktiviteten en del af et didaktionslæringsforløb? Hvis ja, hvilken delfase er du/I nået til, og hvor længe har denne proces været i gang?

Germeten og Bakke foreslår, at observationen gennemløber på forhånd fastlagte faser (Germeten & Bakke 2014: 132). I dette studie gennemløber observationen disse 6 faser: (1) planlægning af tid og sted, (2) udfyldning af forberedelsesark, (3) send forberedelsesark til forsker (4) observation foretages jf. aftaler (5) feedbackfasen, hvor forsker og observerede reflekterer sammen over forholdet mellem planlagt praksis og konkret udført praksis. Derefter følger (6) bearbejdnings- og analysefasen.

Selve observationen blev udført på en struktureret måde forstået derved, at der blev gjort brug af et observationsark, som var inddelt i tre felter. I feltet yderst til venstre registreredes klokkeslæt. I feltet i midten noteredes begivenheder. I feltet til højre nedskrev observatør tanker og løse refleksioner, især centreret omkring relationen mellem mediators konkrete handlinger og de sociale begivenheder i den lokale setting jf. projektets forskningsspørgsmål. Umiddelbart efter observationen foretog observatør en skriftlig refleksion på ca. 15 minutter, som derefter i

feedbackfasen, dvs. forskers og den eller de observeredes fælles efterbehandling af observationen, blev gjort til genstand for fælles refleksion. Her nedskrev observatør feltnoter fra refleksionen, som kredsede om diskrepansen mellem den intenderede og den faktiske praksis, dvs. forholdet mellem udsagnsdata og adfærdsdata (Klette 2003). Spørgsmålet var rammesættende, åbent og reflektivt: ”Hvad var planlagt at skulle ske, og hvad skete der rent faktisk – sådan som du oplever det?” Spørgsmålet blev stillet ud fra en bevidsthed om at planlægning af praksis er nødvendig, men at det også må være en del af planen at planen formodentlig ikke holder (Sørensen 2013). Et vægtigt argument for at foretage denne feedback er således, at observatøren ikke har adgang til den observeredes tanker. I observationen kan kun registreres det, som empirisk kan ses, høres, lugtes, smages eller føles på (Germeten & Bakke 2014: 125), hvorfor feedbackfasen anses som en fase, hvor virkeligheden objektiviseres og frembringes på en og samme tid, dvs. en måde hvorpå mening tilskrives de sociale begivenheder, og derved understøtter bevægelsen fra det rent deskriptive til det fortolkningsmæssige, der både omhandler at forstå og forklare det observerede. Jævnført studiets fænomenologiske optik, fastholdes derved den observeredes 1. håndsperspektiv, i og med at det er denne persons udlægninger og beskrivelser af begivenheder, der har forrang og vitaliserer studiets udsigelseskraft.

5.3.4 Videoobservation

Som fremført oven for, så blev der foretaget videooptagelser af dele af observationerne i både projektdel 1 og projektdel 2. Disse er foretaget som en del af observationerne, men beskrives her separat. Der er kun foretaget videooptagelser af dele af de sekvenser, som de observerede har beskrevet i deres forberedelsesark. Videooptagelserne er brugt som en form for forlænget observation, hvor man får mulighed for at nedsætte tempoet på realtid, spole frem og tilbage, se sekvenser igen og igen med fokus på nonverbal kommunikation, hvilket i realtid ellers kan være en udfordring at registrere (Sollied & Kirkebæk 2016). Cato Bjørndal beskriver video som forskningsredskab som et avanceret mikroskop (Bjørndal 2014). Denne metafor kendetegner studiets forståelse af dette redskab meget fint, i og med at video giver muligheden for at optage og analysere bevægelser i sin eksakte multimodale form, hvor ordløse handlinger kan gøres til genstand for fortolkning (Raudaskoski 2010: 87), ligesom det giver mulighed for at iagttage de forskellige lag i den sociale kommunikation, fx klasse og læringsledelse på gruppeniveau og microsociale samspilssekvenser mellem lærer eller pædagog og deres respektive målgrupper (Andersen 2006). Derved kan der indfanges elementer, som ellers ville undslippe forskerens blik, i

og med at de filmede fastfrosede øjeblikke dels kan understøtte forskerens hukommelse, og dels gøres til genstand for forskellige former for analyse eller vinklinger efterhånden som videnskabelsesprocessen skrider fremad over tid, og derved ændrer på konstruktionen af de meninger, som den optagede sekvens oprindeligt blev tilskrevet (Bjørndal 2014). I princippet betyder det, at den sociale begivenheds betydninger forhandles længe efter den har fundet sted, særligt i forbindelse med princippet om metode- og analyseintegration jf. Mixed Method.

5.3.5 Evaluering af undervisningsdage på kompetenceudviklingsforløbet

Alle undervisningsgange i kompetenceudviklingsforløbet blev afsluttet med en evaluering. I denne evaluering blev der stillet fire spørgsmål, som skulle besvares i teamet, dvs. teamet skulle tilsammen generere 1 svar. De spørgsmål, som deltagerne skulle reflektere over og tage stilling til var disse fire:

1. Hvad er jeres oplevelse af undervisningen i dag?
2. Hvad har I lært i dag?
3. Hvordan vurderer I potentialet af projektets metoder og tilgange – set i forhold til inklusion
4. Beskriv jeres motivation i forhold til at deltage i projektet.

Derudover skulle svaret fordeles på en graduering. Man skulle tage stilling til om udsagnet skulle placeres ved 25, 50, 75 eller 100 point. Alle scorer fra de forskellige kompetenceudviklingsforløb blev samlet og opstillet i et skema, hvorefter gennemsnittet blev beregnet og indført i disse samlede oversigter (figur 5.6 og 5.7 nedenfor):

Hold	Gennemsnitlig score dag 1	Gennemsnitlig score dag 2	Gennemsnitlig score dag 3	Gennemsnitlig score dag 4	Gennemsnitlig score dag 5	Gennemsnitlig score i alt
1	97,22	87,50	100	89,28	87,50	92,30
2	83,55	86,30	69,31	82,40	90,32	82,37
3	85,71	92,64	Mangler	97,79	97,58	93,43
4	94,56	76,19	96,42	88,46	92,64	89,65
5	59,55	88,77	97,85	90,65	90,62	85,48
6	65,74	69,69	88,33	84,52	78,40	77,33
7	94,64	93,75	85,71	88,46	83,92	89,29
8	89,16	87,50	95,45	86,11	84,60	88,56
9	72,22	69,64	87,50	88,33	86,48	80,83

10	83,33	61,25	69,73	66,07	58,33	67,74
11	73,91	82,03	79,00	82,29	88,63	81,17
12	85,00	93,75	Mangler	Mangler	90,00	89,58
13	83,33	92,30	86,48	84,37	84,37	86,17
14	63,54	66,66	81,25	58,75	75	69,04
15	69,78	80,94	77,67	65,0	68,75	72,42
Gns. score delprojekt 1	80,08	81,92	85,74	82,32	77,76	81,56

Figur 5.6: Scoringsoversigt (delprojekt 1) på basis af procesdata, alle hold samlet (lærere).

Hold	Score dag 1	Score dag 2	Score dag 3	Score dag 4	Score dag 5	Score dag 6	Score dag 7	Gennemsnitlig score i alt
1	76,90	79,07	73,21	83,03	76,56	82,63	79,68	78,72
2	74,10	83,92	83,03	81,87	86,87	70,83	77,77	79,77
3	65,62	70,83	85,41	80,28	80,35	74,10	78,56	76,45
4	76,78	81,24	84,37	73,60	73,86	82,69	88,45	80,14
5	86,45	88,54	83,33	79,85	84,81	85,71	86,71	85,05
6	81,24	83,75	79,68	68,74	63,54	76,25	67,70	83,52
Gns. score delprojekt 2	76,84	81,22	81,50	77,89	77,66	78,70	79,81	79,08

Figur 5.7: Scoringsoversigt (delprojekt 2) på basis af procesdata, alle hold samlet (pædagoger).

Som nævnt blev der evalueret på basis af fire spørgsmål. Spørgsmål 1 stilles med henblik på at få indblik i, hvordan de professionelle oplever undervisningen. Dette blev gjort for at underviserne på forløbet tilførtes information på basis af hvilken de kunne differentiere undervisningen på en måde, så den imødekom den store forskellighed blandt de deltagende professionelle, som alle havde meget forskellige forudsætninger for at deltage.

Spørgsmål 2 blev stillet for at få de første indblik i forskningsspørgsmålet del, der handler om de professionelle læring. Oplever de professionelle at lære noget nyt overhovedet? Hvis ja, hvad er det så de slår ned på, og hvad beskrives som det særlige læringsudbytte? Hvis nej, hvad er det så de professionelle oplever at kunne i forvejen, og hvordan beskrives dette for dem letgenkendelige læringsindhold?

Spørgsmål 3 spørger ind til om, hvad og i hvilken udstrækning deltagerne vurderer projektets metoder som nyttige i forhold til arbejdet med inklusion. Deltagerne besvarer dette spørgsmål meget tidligt i processen, og man får via dette spørgsmål indsigt i deltageres tidlige og gryende erkendelser.

Spørgsmål 4 stilles med den intention, at få viden om deltagernes motivation for at deltage i projektet. En lav motivation kunne fx indikere, at projektets metoder og tilgange ikke arbejdes med på en engageret, systematisk og målrettet måde i praksis, eller modsat med en høj grad af motivation. Derudover fik projektet information om, hvilke barrierer for læring de professionelle oplevede, hvilket endvidere giver information, som kan bruges i forhold til, hvilke organisatoriske parametre, der er væsentlige at tage i betragtning med henblik på implementering på organisatorisk niveau.

Disse fire spørgsmål genererer tilsammen relevant procesdata i forhold til de fire temaer, som de kvalitative interviews er bygget op omkring.

5.4 Spørgeskemaundersøgelser

I det følgende redegøres for studiets kvantitative del, spørgeskemaundersøgelserne. Afsnittet disponeres således, at delundersøgelsens formål og udformning udfoldes. Derefter går i dybden med, hvad der konkret i dette studie forstås ved begrebet spørgeskemaundersøgelse og videre derfra; hvordan spørgeskemaundersøgelserne er udført.

5.4.1 Introduktion til spørgeskemaundersøgelserne i dette studie

Der er gjort brug af spørgeskemaundersøgelser før og efter kompetenceudviklingsforløbet. Spørgeskemaer er sendt til både lærere og ledere på delprojekt 1 og pædagoger og ledere på delprojekt 2. I forhold til pædagogerne på delprojekt 2 er der endvidere foretaget en opfølgende spørgeskemaundersøgelse 1 år efter de har afviklet sidste undervisningsdag i kompetenceudviklingsforløbet. Spørgeskemaerne er sendt som onlineundersøgelser via mails. Der er gjort brug af systemet defgo.com. Alle lærere og pædagoger har svaret på samme spørgeskemaer målrettet netop deres perspektiv (se bilag 21A, 21B, 21E og 21F). Alle ledere på delprojekt 1 har svaret på samme spørgeskemaer, og alle ledere på delprojekt 2 har svaret på samme spørgeskemaer. I og med at spørgeskemaundersøgelsen på delprojekt 2 også skulle indgå som en del af en kommunal evaluering, er denne undersøgelse udformet anderledes, men indeholder de præcis samme nøglespørgsmål, som også er anvendt på delprojekt 1 (se bilag 21C, 21D, 21G og 21H).

5.4.2 Definition, design og indhold af spørgeskemaerne

Der gøres i dette studie brug af en deskriptiv statistisk tilgang til- og forståelse af spørgeskemaerne. I Den store Danske Ordbog beskrives deskriptiv statistik således (Gyldendal, Den store Danske 2015 – se link i litteraturlisten):

“Beskrivende statistik, deskriptiv statistik, er en fællesbetegnelse for en række statistiske metoder, hvor resultatet af en statistisk opgørelse præsenteres på enkel måde i tabelform eller som en grafisk fremstilling. Beskrivende statistik forudsætter ikke statistisk analyse af tallene; dog kan der ofte aflæses enkle konklusioner af tabeller eller grafer”.

Den beskrivende statistik er brugt med det formål, at i tal, tabeller og grafer medvirke til at beskrive, forstå og illustrere de undersøgte fænomener (Vicente & Perez 2009). De kvantitative undersøgelser skal således skabe overblik over udbredelse og omfang af fænomener, som i analysesammenhænge fremtræder som essenser.

Spørgeskemaerne til lærere, pædagoger og ledere er for det første designet på basis af den viden, som blev skabt i forbindelse med forskningsoversigten. Denne viden er inddelt i tre niveauer: individ, gruppe og organisation (jf. forskningsmodellen, figur 1.1), og indeholder således svarkategorier, der både beskæftiger sig med variabler tæt på den enkeltes egen praksis, teamets praksis og organisationens praksis. Indholdet af spørgsmålene er tæt relateret til det faglige indhold på kompetenceudviklingsforløbet, og spørger således helt konkret ind til om den professionelle oplever, at det faglige indhold har haft en betydning for måden, hvorpå deres praksis gøres på. Med henblik på metodeintegration er spørgsmålene i spørgeskemaerne opbygget efter samme temaer og fokusområder, som de kvalitative interviews er centreret omkring. Således undersøges de samme fænomener både kvalitativt og kvantitativt.

Spørgeskema 1 indeholder 100 spørgsmål, som skal besvares med afkrydsning på en gradueret skala, der er gradueret i kategorierne: I høj grad, I nogen grad, I mindre grad og Slet ikke. Der er medtaget fire svarmuligheder, for at undgå respondenternes central tendens, dvs. svare i midterkategorien 3 (Kruuse 2007: 286). Spørgeskema 2 indeholder 62 spørgsmål. I dette får deltagerne endvidere mulighed for at beskrive deres oplevelser og erfaringer i en fritekst, ligesom

de også stilles skallerings spørgsmål, hvor de skal vurdere udvalgte elementer på en skala fra 1 til 10.

Som følgebrev til spørgeskemaet præsenteres respondenterne for spørgeskemaets formål, varighed og omfang, ligesom det også er ekspliciteret, at de ikke er tvunget til at besvare spørgeskemaet, hvis de oplever det uhensigtsmæssigt (Harbo 2005). Det formuleres i dette følgebrev, at data behandles fortroligt og anonymt (Boolsen 2008).

5.4.3 Opmærksomhedspunkter ved brug af spørgeskemaer

Henning Olsen opstiller en række opmærksomhedspunkter i brugen af spørgeskemaer med henblik på kvalitetssikring (Olsen 2006), det samme gør Kasper Møller Hansen (Hansen 2012:307), Boolsen (Boolsen 2008: 50) og Thomas Harboe (Harboe 2005:76). Disse opmærksomhedspunkter er sammenfattet til 9 overskrifter:

1. Præcis og styrende problemstilling, definerede begreber og målbarhed.
2. Spørgsmålstyper og spørgsmålsforståelse.
3. Baggrundsspørgsmål.
4. Dataindsamlingsmetodens relevans.
5. Forståelse af enkelte ord, hele spørgsmål og svarkategorier.
6. Aflastning af arbejdshukommelse.
7. Aktivering af relevant viden.
8. Konteksteffekter.
9. Afprøvning af spørgeskemaer, pilottest.

I det følgende vil jeg imødekomme disse 9 opmærksomhedspunkter ved at koge dem ned til i alt fire spørgsmål, som jeg vil besvare:

Spørgsmål: 1:

- *Er problemstillingen præcis og styrende og hvorfor bruge spørgeskemaer i det hele taget?*

Der er i studiet opstillet et forskningsspørgsmål. Dette spørgsmål styrer undersøgelsen. Allerede i dette spørgsmål tydeliggøres temaet for undersøgelsen, hvilket har haft en retningsgivende

betydning for designet af spørgeskemaerne. Særligt er spørgeskemaernes temaer, og de konkrete svarmuligheder i de konkrete spørgsmål informeret empirisk af forskningsoversigten, hvor også centrale begreber er indholdsmæssigt beskrevet og defineret samt efterfølgende teoretisk understøttet. I forlængelse af forskningsspørgsmålene er der opstillet empiriske forventninger, som tjener det formål, at give et yderligere afgrænset fokus og en bestemt vinkling af de konkrete spørgsmål. Grundet projektets omfang tjener spørgeskemaerne det eksplicite formål at understøtte de kvalitative data ved at give information om fænomeners omfang og udbredelse i form af andre modaliteter end tekst. Via spørgeskemaer gives i studiet muligheden for at behandle forskningsspørgsmålet med tal, tabeller og grafer.

Spørgsmål 2:

- *Er spørgsmålene formuleret præcist og forståeligt? Er de arbejdshukommelsesvenlige?*

Spørgsmålene i spørgeskemaerne er opbygget med samme sprog og terminologi, som der er gjort brug af i kompetenceudviklingsforløbet. Respondenterne er således blevet indført i og har selvstændigt arbejdet med studiets terminologi. Trods dette er spørgsmålene formuleret på en kort og præcis måde, grammatisk fejlfrit og tematisk sammenhængende i korte spørgeforløb, dvs. spørgsmålene er chunket, så de hænger sammen og behandler 1 tema ad gangen (Nørgaard, Thygesen og Østerlund 2002). At chunke, at afgrænse og udvælge 1 tema ad gangen, er gjort med henblik på at imødekomme respondenternes arbejdshukommelse, dvs. deres evne til at bearbejde information aktivt i deres tanker. En yderligere støttende foranstaltning i forhold til dette er at give respondenterne valgmuligheder, så svar ikke udelukkende afhænger af fri genkaldelse. Passer de opstillede svarmuligheder ikke til respondenternes svarbehov, er der opstillet muligheden for at besvare med kategorien ”Andet”. Det antages at have været relevant for respondenterne, at besvare spørgeskemaerne, i og med at spørgeskemaerne undersøger netop deres erfaringer og oplevelsesdimension. Spørgsmålene er overvejende delvist lukkede holdningsspørgsmål, hvor svar på spørgsmål er givet på fire måder: (1) graduerede svar fx i form af I høj grad, I nogen grad, I mindre grad og Slet ikke. (2) Enkelte svar er givet i form af skallerings spørgsmål i skalaen 1 til 10, (3) enkle ja og nej svar og (4) hvert tematisk forløb i spørgeskemaundersøgelse 2 er afsluttet med muligheden for at formulere sig i en fritekst. I analysen i kapitel 7 og 8 er det kun spørgeskema 2, der er inkluderet (bilag 21B og 21F). De 9 temaer, som dette spørgeskema kredser om, er:

1. Fakta, baggrund, rammer og vilkår for deltagelse i projektet (spørgsmål 1 - 8 + 62).
2. Inklusion (spørgsmål 9 + 58).
3. MLE (spørgsmål 10 - 19).
4. De 7 didaktiske kategorier (spørgsmål 20 - 24).
5. Kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier (spørgsmål 25 - 32).
6. Didaktionslæring (spørgsmål 33 - 36).
7. Helhedspræget oplevelse af at deltage i projektet (spørgsmål 37 - 41, 51 - 57, 60 - 61).
8. Teamarbejde og teamlæring (spørgsmål 42 - 45).
9. Organisation og ledelse (spørgsmål 46 - 50 + 59).

Spørgsmål 3:

- *Er kontekstuelle faktorer taget tilstrækkeligt i betragtning?*

Spørgeskemaerne er udsendt til hver enkelt institution. Dette giver mulighed for at kigge hver enkelt kontekst efter i sømmene. Betyder geografiske forhold noget? Betyder lokale situationer noget, fx lederskift, trivsel på arbejdspladsen eller den enkeltes institutions oplevelse af at være mærket af fagpolitiske forhold, fx lockout, reform eller nye arbejdstidsregler. Kontekstuelle forhold kan også være internt i selve spørgeskemaet; spørgeskemaet som kontekst. I denne forbindelse har det været gjort til genstand for opmærksomhed, at en del af spørgsmålene har været indholdsmæssigt tæt beslægtede. Olsen siger, at dette kan bevirke, at respondenterne ikke svarer det samme to gange i træk, dvs. udelader væsentlig information i bestræbelsen på at ville give ny information, som ikke tidligere i besvarelsesforløbet er givet (Olsen 2006).

Spørgsmål 4:

- *Er spørgeskemaerne afprøvet?*

Der er udført interne pilotforløb, hvor spørgeskemaerne er afprøvet, drøftet, bearbejdet og rettet før udsendelse (Madsen, 2012). Deltagerne i pilotforløbet er en relevant, men tilfældigt sammensat gruppe af fagpersoner, som ikke deltager i projektet. Spørgeskemaerne er afprøvet ad to omgange før udsendelse. Fokus i dette forløb har primært været rettet mod om de anvendte ord, sætninger og hele spørgsmål er forståelige, om valgmuligheder er tilstrækkelige og fagligt fyldestgørende og om

den introducerende tekst til spørgeskemaet imødekommer en etisk dimension og beskytter respondenternes rettigheder og behov tilstrækkeligt.

5.4.4 Spørgeskemaer i forbindelse med opfølgende undersøgelse

Som en forlænget del af min analyse undersøger jeg om- eller i hvilken udstrækning de professionelle gør brug af det lærte ca. 1 år efter afsluttet kompetenceudviklingsforløb. Dette gøres ved at sende spørgeskema til samtlige deltagende pædagoger på delprojekt 2. Der indgår 6 spørgsmål i denne undersøgelse, og de konkret stillede spørgsmål fremgår af bilag 25. En opfølgende undersøgelse er ligeledes foretaget af 40 (n=40) tilfældigt udvalgte på delprojekt 1, men med en besvarelsesprocent (p) på 25% udgår denne undersøgelse, da grundlaget bliver for spinkelt og den statistiske usikkerhed for stor; også taget i betragtning, at jeg grundet den geografiske spredning ikke har mulighed for at supplere denne undersøgelse kvalitativt, dvs. metodetriangulere.

5.4.5 Spørgeskemaer som strategi til at undersøge troværdigheden af den teoretiske analyse

Som led af den teoretiske analyse foretages en supplerende spørgeskemaundersøgelse. Denne har til formål at undersøge, hvorvidt den teoretiske analyse, som foretages i kapitel 9, er troværdig og bekræftbar. Disse spørgeskemaer udsendes til deltagere, som ikke indgår i nogen af de to delprojekter. Der er tale om tre nye institutioner: en børnehave, en skole og en specialskole. De konkrete stillede spørgsmål figurerer i bilag 26. I kapitel 10 redegøres mere specifikt for, hvilke faktorer der indgår i denne del af analysen, og hvorfor netop disse faktorer.

5.4.6 Problemer i forbindelse med spørgeskemaerne

I forbindelse med spørgeskemaundersøgelserne stødte jeg gennemgående på en del problemer, der kan have påvirket resultaterne. Særligt er fem problemer fremtrædende. Det ene problem er, (1) at nogle spørgeskemaer aldrig nåede frem til respondenterne, da de blev opsnappet af spamfiltre. Det andet problem er, (2) at en del af respondenterne ganske enkelt ikke besvarede skemaerne, hvilket i nogle tilfælde resulterede i op til 7 gensendelser, flere telefonsamtaler og mailkorrespondancer med institutionsledere og den tilknyttede konsulent. Det tredje problem var, (3) at nogle respondenter gav udtryk for at spørgeskemaerne var for omfattende, og af den grund enten helt undlod at svare eller sprang mange spørgsmål over. Et fjerde problem var, (4) at der i løbet af projektet skete en del udskiftning blandt de deltagende personaler. Nogle søgte nye jobs, blev afskediget, forflyttet eller sygemeldt. I størstedelen af disse tilfælde blev jeg ikke orienteret, hvilket betyder, at nogle

spørgeskemaer er sendt til professionelle, som ikke længere deltager i projektet. Et femte og sidste problem, der kan have påvirket resultaterne, kan være, (5) at en del projektdeltagere ikke har fået tildelt tid til at hverken afprøve tilgangene i praksis eller til at besvare spørgeskemaerne. For disse kan nogle af spørgsmålene forekomme svære at svare på, og undersøgelsen som et samlet hele opleves ret omfattende. Disse fem punkter indgår således i en frafaldsanalyse, hvor jeg forholder mig til, hvordan det kan være at nogle besvarelser er så lave, som det var tilfældet i 9 af de deltagende institutioner på projektdel 1. I forhold til disse er der gjort det specifikke, at spørgeskemaet fra alle 9 lavt-svarende institutioner er sammenlagt separat (23 deltagere i alt, svarprocent på 19,3%), og der er kigget efter om de fx svarer mere negativt på spørgsmålene end de øvrige deltagende institutioner. Der er ikke fundet sådanne mere udprægede negative besvarelser. Der er således ikke grund til at antage, at den lave svarprocent skyldes en negativ stemthed over for projektet, men kan tildeles årsager relateret til de 5 faktorer, som er redegjort for oven for.

5.4.7 Opsamling på formålet med at gøre brug af de anvendte metoder

Steps	Metode	Formål med at gøre brug af netop denne metode er:
1	Spørgeskema 1 (B)	... at skabe et overblik over den forskningsmæssige genstand. En overordnet kortlægning, der skitserer det videnskabelige udgangspunkt.
2	Evaluering af uddannelsesforløb (D)	... at få kvalitative og kvantitative indblik i deltagerens oplevelser undervejs + at skabe grundlag for udarbejdelse af spørgeskema 2.
3	Spørgeskema 2 (E)	... at få et kvantitativt indblik i væsentlige parametre på individ, gruppe og organisationsniveau jf. forskningsspørgsmålet.
4	Fokusgruppeinterview (G)	... at få indblik i de generelle kommunikative mønstre i forhold til deltagerens egen praksis og forandringen af denne jf. forskningsspørgsmålet
6	Semistrukturerede interviews (G)	... at få dybdegående, specifik og detaljeret information på individniveau til at mere præcist være i stand til at besvare forskningsspørgsmålet.
7	Observation + videoobservation (G)	... at få indblik i, hvordan de professionelle konkret udfører praksis på basis af projektets faglige indhold. Altså hvad opleves forandret som produkt af et kompetenceudviklingsforløb, og hvordan kan det empirisk ses og høres?
8	Spørgeskema til teoretisk analyse	... at undersøge troværdigheden og bekræftbarheden af den teoretiske analyse empirisk.
9	Spørgeskema 3 opfølgning	... at få indblik i om og hvordan de professionelle oplever at bruge det lærte fra kompetenceudviklingsforløbet.

Figur 5.8: Oversigt over formål med de anvendte metoder

5.5 Nærhed / distance-problematikken

I afsnittet om aktionsforskning beskrives det, at formålet med aktionsforskning er skabe viden om et genstandsfelt, samtidig med at samme genstandsfelt udvikles. Med henvisning til aktionsforskning som ramme omkring studiets øvrige brug af metoder af tilgange, så legitimeres de interventioner,

som jeg som forsker foretager i skikkelse af kompetenceudviklingsforløbet. Min tilstedeværelse som både forsker og udvikler er en del af formålet anskuet i et aktionsforskningsperspektiv, også selv om mit fokus i første omgang er på forskningsdelen. Trods dette legitime udgangspunkt, så er der flere nærhed/distance-problematikker, som jeg jævnført mit fænomenologiske ståsted bør forholde mig eksplicit til for at derved kunne sætte min egen forforståelse, mine egne og virksomhedens (Asept) interesser i parentes, i det mindste i nogen udstrækning. I det følgende nævnes to sammenhængende og overlappende problematikker, som jeg forholder mig eksplicit til:

1. Kompetenceforløbet.
2. Forsker i egen praksis.

Ad 1: Jeg har selv udviklet det faglige indhold af kompetenceforløbet. Det faglige indhold, meningen med den specifikke kombination af MLE og organisationsdidaktik og Didaktionslæring fremstår for mig som et tydeligt og sammenhængende system af faglige elementer. Det er ikke sikkert, at alle projektdeltagere deler denne oplevelse, ligesom det slet ikke er sikkert, at deltagerne oplever det hensigtsmæssigt at gøre brug af et system overhovedet. Denne ”creative tension” (Tiller 2000) bør jeg være opmærksom på i forbindelse med analyse og fortolkning af data. Fx behøver professionelles fravær af begejstring ikke være udtryk for at de ikke lærer, men kan derimod være udtryk for en faglig og professionel vurdering af det faglige indhold.

Ad 2: Det er mit eget ph.d. projekt, jeg har selv designet forløbet, selv udtænkt al indhold, har selv forestået store dele af undervisningen, selv lavet forskningsdesign og har gjort det inden for rammerne af en privat virksomhed. Mine personlige interesser for at lykkes og virksomhedens interesser i at få et produkt, som det kan bruge til at vækste, er massivt tilstede. Jeg har ikke på nuværende tidspunkt fundet ud af, hvordan jeg til fulde får elimineret disse faktorer, men et eksplicit fokus på deres tilstedeværelse er første skridt på vejen. Andet skridt på vejen er, at systematisk gøre brug af vejledning og forskerkolleger som kilde til feedback. Tredje skridt på vejen er, at fremlægge projektets delresultater for projektdeltagerne, gøre brug af deres indvendinger og aktivt integrere disse i studiets analyse- og fortolkningsfaser. Fremlæggelser af delresultater fra delprojekt 1 blev gjort september 2014, Danmarks Pædagogiske Universitet, afdeling Emdrup. I forbindelse hermed blev projektdeltagere (lærere, pædagoger, konsulenter og ledere) inviteret til at fremlægge deres oplevelser og erfaringer med projektet. De fik 20 minutter

hver til at sige, hvad de ville. Der var ingen retningslinjer for indhold; ordet var demokratisk frit. Alle oplæg blev videofilmet, lagt ud på universitetets hjemmeside (se link til videooptagede oplæg fra konferencen i litteraturlisten). Fremlæggelser af delresultater fra delprojekt 2 blev fremlagt for en samlet chef og ledergruppe på kommunalt niveau december 2015; en proces som efterfølgende blev skriftligt dokumenteret (se bilag 20). Delresultater på delprojekt 2 blev beskrevet i selvstændig evalueringsrapport (25 sider), tilsendt alle ledere, fremlagt på pædagogisk dag for ledere (december, 2015), åbent debatteret og udsat for kritik (se bilag 20). Denne kritik er taget til efterretning.

5.6 Opsamling og brobygning til kapitel 6

I dette kapitel er der redegjort for de i studiet anvendte kvalitative og kvantitative metoder. I beskrivelsen indgår overvejelser om, hvad der kan forstås ved hver enkelt metode samt hvordan og med hvilke formål de er gjort brug af. Metodemodellen (figur 5.2) viser den sekventielle rækkefølge, som de er bragt i anvendelse og også hvilke metoder, der informerer hvilke. Kapitlet afsluttes med overvejelser over problematikken omkring nærhed og distance. I næste kapitel bliver det beskrevet, hvordan data frembragt med brug af metoderne er analyseret og integreret jf. Mixed Methods. Jeg benævner dette analysestrategi.

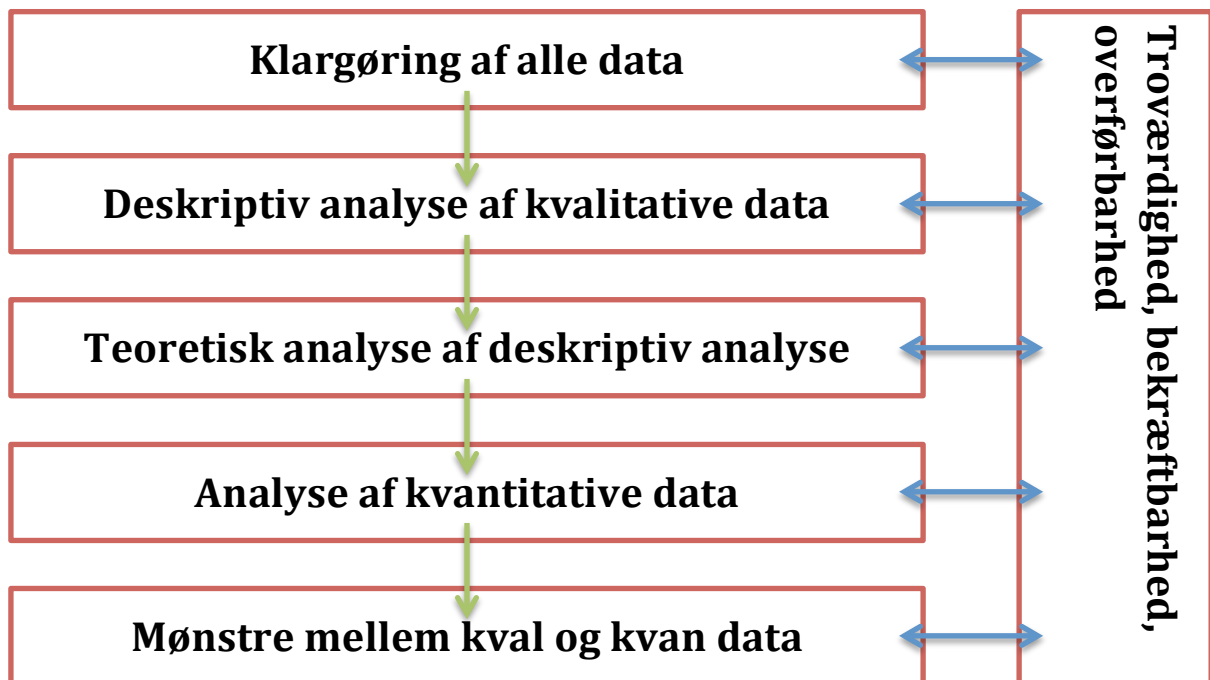
Kapitel 6

Analysestrategi

6.0 Indledning

I dette kapitel redegøres for den anvendte analysestrategi, dvs. fremgangsmåden, hvormed analysen er foretaget. Der opstilles en analysemodel (figur 6.1), der har til formål at illustrere den samlede analyseproces; herunder den rækkefølge, som data er behandlet i, de kodeprocesser, som har ført til de deskriptive og analytiske kategorier og hvordan data i specifikke dele af analyseprocessen er integreret (Gibbs 2007). Det er viden fra Mixed Methods (Green 2007) og den fænomenologiske optik (Giorgi 2009), der udgør den faglige kerne i den perceptionslinse, hvormed data er rammesat og fortolket. Først redegøres for, hvordan de kvalitative data er analyseret, dernæst hvordan de kvantitative data er analyseret. Slutteligt redegøres der for, hvor henne i analyseprocessen de kvantitative og kvalitative data er integreret, ligesom der også redegøres for, hvordan denne proces konkret er afviklet (Frederiksen 2014). Kapitlet afsluttes med en opsamling og en brobygning til kapitel 7.

6.1 Analysemodel



Figur 6.1: Analysemodel

6.1.1 Klargøring af data

Analyseprocessen starter ved at data gøres klar og lægges til rette. Første led af klargøringen af data sker derved, at alle interviews transskriberes, udskrives og nummereres. Nummeringen udgør et kodesystem, som bruges i forbindelse med henvisning til specifikke tekststeder i selve analyseteksten. Der er foretaget en fuld transskription af samtlige kvalitative interviews, skrifttype Times New Roman, skriftstørrelse 12. I transskriptionen er medtaget de ord, som interviewdeltagerne udsiger (Brinkmann 2010), men ikke noteret toneleje, stemmevolumen, pauser, tøven, brug af ironi - sådan som det ses nogle steder (Jefferson 2004; Stensig 2010). Alle interviewedes navne er anonymiseret efter at have godkendt indholdet af det transskriberede interview. Navne henvises til med fx et bogstav eller begrebet lærer 1 eller pædagog 2. Alle linjer nummereres. Data fra observationer, videosekvenser og evalueringer af undervisningsdagene fra kompetenceudviklingsforløbet klargøres ligeledes ved at blive renskrevet, nummereret og udskrevet. Transskriptionen af videomaterialet er konkret gjort således, at der er oprettet et transskriptionsskema, som er opdelt i fire kolonner, hvor der (A) registreres tid, (B) beskrivelse af social begivenhed; herunder dialoger, (C) den voksnes nonverbale handlinger og (D) Barnets eller børnegruppens nonverbale handlinger (se eksempler i bilag 22 + 23). Al kvalitativ data er håndteret i hånden, der er ikke brugt IT programmer til håndtering af de kvalitative data.

Klargøring af spørgeskemaundersøgelserne er foretaget derved, at de tjekket for fyldestgørende besvarelsesprocent, som i dette studie er sat til at skulle være over 60 %, hvilket Teasdale og Svendsen karakteriserer som acceptabelt (Teasdale & Svendsen 2006). Dernæst er statistiske beregninger foretaget (se bilag 21I). Som strategi til at skabe overblik over de mange spørgsmål er der udarbejdet beskrivelser i tekst af samtlige spørgeskemaer (se bilag 21A-21H). Disse beskrivelser af spørgeskemaerne er udskrevet, så de foreligger i papirform, hvilket muliggør at man kan lave skriftlige noter i margenen, og behandle dem analytisk med samme fremgangsmåde, som med de kvalitative data. Med de blå pile i analysemodellen ovenfor, kommunikerer det, at de kvantitative data fortløbende er i dialog med de kvalitative data, hvilket i kapitel 5 er karakteriseret som metodeintegration og relaterer til principper fra Mixed Method (Frederiksen 2014) og almindeligvis ses som led i metodetriangulering (Kruuse 2007), og også ses som tegn på kvalitet i aktionsforskning – i betydningen, at fremme bevægelser mellem handling, refleksion, data og kritisk selvbevidsthed (Hiim 2010: 161).

En væsentlig del af klargøringen består i at klargøre materialet, men det består også i at klargøre mig selv. Denne del af klargøringen er gjort ved at grundigt og tilbagevendende kigge på forskningsspørgsmålet, de opstillede empiriske antagelser, formål og mål, ved at læse forskningsoversigten, de teorier, som projektet vil gøre brug af i den teoretiske analyse, metodelitteratur og ved at deltage i kurser om metoder, skrivning og empirisk forskning. Desuden er projektmodellen (kapitel 1) forskningsmodellen (kapitel 4), metodemodellen (kapitel 5) og analysemodellen (kapitel 6) udskrevet og ophængt på væggen på kontoret, for at derved fortløbende bevare overblikket over den samlede forskningsproces, og videre derfra fortløbende forholde mig til de tre kriterier: troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed, som er beskrevet i afsnit 4.9.

6.1.2 Deskriptiv analyse af kvalitative data

I den deskriptive fase efterstræbes, at skabe detaljerede beskrivelser af projektdeltagernes oplevelser (Brinkmann & Tangaard 2010). Fremgangsmåden er, at gennemlæse de kvalitative data, startende med transskriptionerne af de kvalitative interviews på computerskærmen. Til at starte med skabes deskriptive koder ud fra individ, gruppe og organisationsniveau, som udgør de tre overordnede niveauer i projektmodellen (figur 1.1). Fremgangsmåden er, at læse alle interviews og samtidig med denne gennemlæsning farveinddele den transskriberede tekst. Rød farve er individniveau, blå farve er gruppeniveau og sort farve er organisationsniveau. Samtidig laves fodnoter de steder, hvor jeg intuitivt fornemmer, at der er noget centralt på færde. I fodnoterne formulerer jeg alt fra enkeltord, strøtanker, længere passager med refleksioner, henvisninger til teorier eller opdagelser i forskningsoversigten. Disse fodnoter er også inddelt i rød, blå og sort farve svarende til de tre niveauer i projektmodellen. Efter endt gennemlæsning på computerskærmen, konverterer jeg fodnoterne til slutnoter, og får således et produkt, hvor den samlede tekst er inddelt i tre farver, og hvor jeg har max 1 side med relevante noter koblet op på den første gennemlæsning af den transskriberede tekst. Denne procedure gentages i alle transskriptioner, og er i virkeligheden ikke så lineær, som beskrevet oven for. Proceduren består derimod af en konstant vekslen mellem slutnoter, transskription og båndoptagelse, hvor både notatteknik, memoskrivning og dialoger med andre ikkeinvolverede fagpersoner viste sig at være strengt nødvendige tiltag som strategi til at bevare overblikket i den omfattende datamængde. Hele denne proces understøttes ved, at de anvendte interviewguides er opbygget således, at de bevæger sig fra fokus på individer, til fokus på grupper til fokus på organisatoriske aspekter.

Næste step i den deskriptive analysefase er, at kondensere indholdet fra slutnoterne til meningshelheder. Dette gøres på en så a teoretisk og hverdagsproglig måde, som muligt, så det anvendte sprog ligner projektdeltagernes sprog. Ved at bevare denne teoretiske distance bliver jeg understøttet i at bevare den fænomenologiske holdning, og forblive åben over for materialet og langsomt lade essenser træde ud af materialet i skikkelse af refleksioner formuleret i hverdagsproglige overskrifter, under tiden hjulpet på vej ved brug af metaforer eller ordbilleder (Nonaka 1999). Disse udsagn er den første kodeproces, som leder til de første kategoriseringer af det empiriske materiale (Gibbs 2007). Studiet har bevaret disse overskrifter i den endelige tekst i analysen, som blev skrevet før processen skred over i den teoretiske analysefase, hvor de deskriptive koder blev sat i forbindelse med studiets valg af teoretiske perceptionslinser. Processen er altså en åben kodeproces, der langsomt går over i en teoretisk dreven kodeproces (Gibbs 2007).

I det ovenstående er eksemplet på den deskriptive analyse givet med henvisning til interviewsene. Fremgangsmåden er den samme i forhold til observationerne og evalueringerne af kompetenceudviklingsforløbet, dog med de forskelle, at der er udviklet redskaber til hver af disse metoder, som er beskrevet i kapitel 5.

6.1.3 Teoretisk analyse

I den teoretiske analysefase efterstræbes det, at koble teoretiske begreber på de deskriptive analytiske kategorier. I bevægelsen fra deskriptiv analyse til teoretisk kodning af de fremtrådte kategorier er de seks teoretiske optikker, personificeret med Wahlgren, Timperley, Biggs, Nonaka, Senge og Eraut, inddraget på en analytisk stringent, men også kreativ og refleksiv måde. I denne fase blev de farveinddelte slutnoter kopieret, hvorefter farveinddelingen blev ophævet, og der nu fremstod 1 side ren tekst pr. interview. Jeg bevarede tallet på noten således, at jeg kunne finde tilbage til referencen i selve transskriptionen. Nu læste jeg slutnoterne igen - men med en abstrakt teoretisk bevidsthed, hvor de i studiet 6 anvendte teorier blev anvendt på en systematisk måde. Konkret gjorde jeg det, at jeg tildelte hver af de 6 teoretikere en farve, et fokus og en kritisk ven, på nær Micahel Eraut; han fik ikke en kritisk ven, han blev spejlet i resultaterne fra forskningsoversigten. Jeg oprettede denne oversigt:

Teoretiker	Farve	Fokus	Kritisk ven
1: Ikujiro Nonaka	Blå	Tavs og eksplicit viden - Four Modes of Knowledge Conversion	John Biggs
2: John Biggs	Rød	Kognitive læringsmål - SOLO	Ikujiro Nonaka
3: Helen Timperley	Grøn	De 5 tendenser hos Adaptive Experts' læringsstrategier	Peter Senge
4: Bjarne Wahlgren	Orange	Transfer i kompetenceudvikling	Helen Timperley
5: Peter Senge	Sort	De 5 discipliner i organisatorisk læring	Bjarne Wahlgren
6: Michael Eraut	Lilla	Danne ramme om de ovenstående 5 teorier via 8 Trajectories	Forskningsoversigten

Figur 6.2: Oversigt til teoretisk kodning

Nu startede seks gennemlæsninger af de ”blanke” og ufarvede slutnoter; en gennemlæsning for hver teoretiker. Først læste jeg slutnoterne set med Nonakas Four modes of Knowledge Conversion (blå markering), dernæst læste jeg slutnoterne set med Biggs’ SOLO (Rød markering) osv. I disse gennemlæsninger farvede jeg teksterne i slutnoterne på ny, og gav dem derved en teoretisk analytisk kode, som jeg efterfølgende med noter i margenen kunne underinddele (Gibbs 2007). Nu blev det muligt, at sammenligne de farvede slutnoter fra første intuitive grove gennemlæsning med fokus på de tre niveauer i projektmodellen (figur 1.1) med de farvede slutnoter indeholdende teoretiske koder. Derved fik jeg indblik i, hvilke teoretiske faktorer, der var på færde på hvilke af de tre organisatoriske niveauer – og skabte således en analytisk udsigelseskraft. Som en måde at bevare en analytisk reflektiv distance, gjorde jeg brug af begrebet ”Kritisk ven”. Med den kritiske ven blev det muligt, at på egen hånd diskutere Nonaka-analysen med Biggs, Biggs-analysen med Nonaka, Timperly-analysen med Senge osv. Disse delanalyser blev anskuet og bearbejdet i forhold til Erauts trajectories (se figur 6.5 nedenfor).

Efter den teoretiske gennemlæsning, farvekodning og interne refleksion med brug af ”kritiske venner” – vendte jeg tilbage til transskriptionerne for at finde de konkrete tekststeder og udsagn, som kunne knyttes til henholdsvis den deskriptive analyse og den teoretiske analyse. Til at håndtere denne arbejdsgang oprettede jeg et arbejdsark, som var inddelt i tre felter. Feltet til venstre indeholdt de udvalgte tekster og udsagn. Feltet i midten indeholdt de deskriptive koder. Feltet til højre indeholdt de teoretiske koder. Derved skabtes et overblik over den massive mængde af kvalitative data, hvor jeg i et og samme dokument havde overblik over empiri og koder. Før jeg gik videre til analysen af de kvantitative data holdt jeg den deskriptive analyse og den teoretiske analyse op imod de empiriske antagelser, studiets mål samt selve forskningsspørgsmålet.

Ovenfor er eksemplet givet med henvisning til analysen af de kvalitative interviews. Samme fremgangsmåde er anvendt i forhold til observationerne og evalueringerne af kompetenceudviklingsforløbet; altså alle kvalitative data.

6.1.4 Analyse af kvantitative data

Analysen af spørgeskemaerne foretages med henblik på at få indblik i de undersøgte fænomeners omfang og udbredelse og skabe fundament for at tjekke de kvalitative datas troværdighed og bekræftbarhed. Hermed menes, at en almindelig erfaring er, at interviewdeltagere udviser ”Social desirability”, dvs. en tendens til at i direkte konfrontation fremstille holdninger mere positivt for forskeren end de oprigtigt oplever dem (Axinn & Pearce 2006:51). Derudover er spørgeskemaerne indhentet med henblik på at skabe data fra så mange deltagere som overhovedet muligt inden for de udvalgte og beskrevne samples.

Analysen af spørgeskemaerne er foretaget i fire steps. Det første step (1) er, hvor der af alle spørgeskemaer blev foretaget statistiske beregninger med henblik på at afdække undersøgelsesnes statistiske usikkerhed og konfidensintervaller (se bilag 21I). Der er foretaget beregninger af statistisk usikkerhed og konfidensintervaller af samtlige spørgeskemaundersøgelser. Disse beregninger er foretaget ud fra formlen:

$$p \pm z \sqrt{\frac{p(100-p)}{n}}$$

p: andelens størrelse i %.

z: konfidensniveauet er 1,96 (ved 95%).

n: Undersøgelsens omfang / antal respondenter.

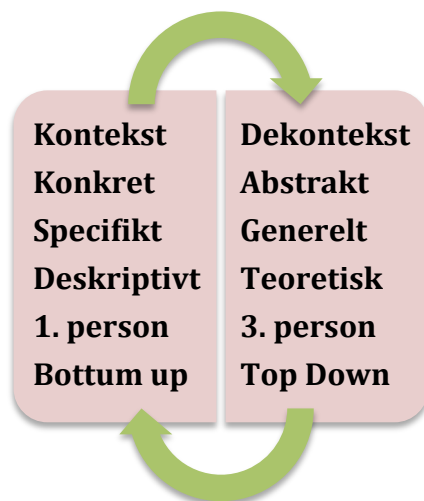
Til den konkrete beregning af statistisk usikkerhed og konfidensintervaller er gjort brug af onlineredskabet ”En undersøgelse viser” (<http://www.en-undersogelse-viser.dk/beregn-usikkerhed/>). Se oversigt over statistisk usikkerhed og konfidensintervaller for alle spørgeskemaundersøgelser i bilag 21I. I denne del af analysearbejdet blev der ligeledes udarbejdet et skriftligt referat af alle spørgeskemaer, dvs. et materiale, hvor tal og grafer skifter modalitet til tekst (se bilag 21A-21H). På den måde skabtes et overblik over den samlede kvantitative datamængde af spørgeskemaerne, som er målrettet lærere, pædagoger og ledere på delprojekt 1 og

pædagoger og ledere på delprojekt 2. Disse tekster er derefter i andet step (2) udsat for samme analyseprocedure, som beskrevet oven for i forbindelse med den teoretiske analyse af den deskriptive analyse. Tredje step (3) er en udvælgelse af kernefund. Her blev valgte fund fordelt på 6 variabler. Disse variabler er: (1) Mediated Learning Experience, (2) Kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier, (3) Teamarbejde, (4) Didaktionslæring, (5) Organisatoriske aspekter og (6) ledelse. Alle inkluderede variabler er belyst med reference til forskningsmodellens tre niveauer (figur 1.1), til inklusionsbegrebet og er analyseret i forhold til forskningsspørgsmålet og de empiriske antagelser; alt sammen opstillet og klart defineret i kapitel 1. I forlængelse af dette er der udviklet yderligere to forskellige spørgeskemaundersøgelser. Den ene er en opfølgende spørgeskemaundersøgelse, som udsendtes til alle deltagende pædagoger på delprojekt 2 et år efter afsluttet kompetenceudviklingsforløb (se bilag 25 + bilag 21I). Den anden spørgeskemaundersøgelse er en empirisk undersøgelse af den teoretiske analyses troværdighed og bekræftbarhed. Denne analyse udfoldes i kapitel 10 (se bilag 26 + bilag 21I).

6.1.5 Mønstre mellem kvalitative og kvantitativ data

Udgangspunktet for analysen er de kvalitative data. En strategi til at håndtere den omfattende datamængde er, at veksle mellem det kvalitative og det kvantitative. Denne vekslen skal ikke forstås som en måde at hoppe fra grøft til grøft, men mere som en måde at systematisk bevæge sig fra det kontekstuelle til det de-kontekstuelle, fra det konkrete og specifikke til det generelle og det abstrakte og fra det deskriptive førstepersonperspektiv til det teoretiske tredjepersonperspektiv. Denne bevægelse er i princippet afviklet fra projektstart til projektafslutning, men er foretaget med en stadig stigende intensitet og med en skiftende fordybelse først i detaljer og så helheder - og omvendt. Benny Karpatzchhof beskriver denne forskerindstilling, som en måde, hvorpå forskeren forenkler data, og dernæst betragter datas kompleksitet, dvs. en åben indstilling, hvor forskerens subjektivitet på skift gøres til genstand for opmærksomhed og derefter elimineres ved at i det de-kontekstuelle perspektiv se bort fra respondenternes betragtninger og deres særlige karakter, altså bottum up, for at i en tid skabe et overblik over omfang og udbredelse af det, som i den teoretiske del af analysen fremtræder som centrale kategorier, altså top down (Karpatzchhof 2010: 413). Min oplevelse er, at det er præcis denne forskerindstilling, som muliggør, at jeg kan bevare den fænomenologiske åbenhed, hvor jeg søger intentionaliteten i respondenternes oplevelser og erfaringer (Giorgi 2009), på en måde, hvor jeg smidigt og systematisk pendulerer mellem de

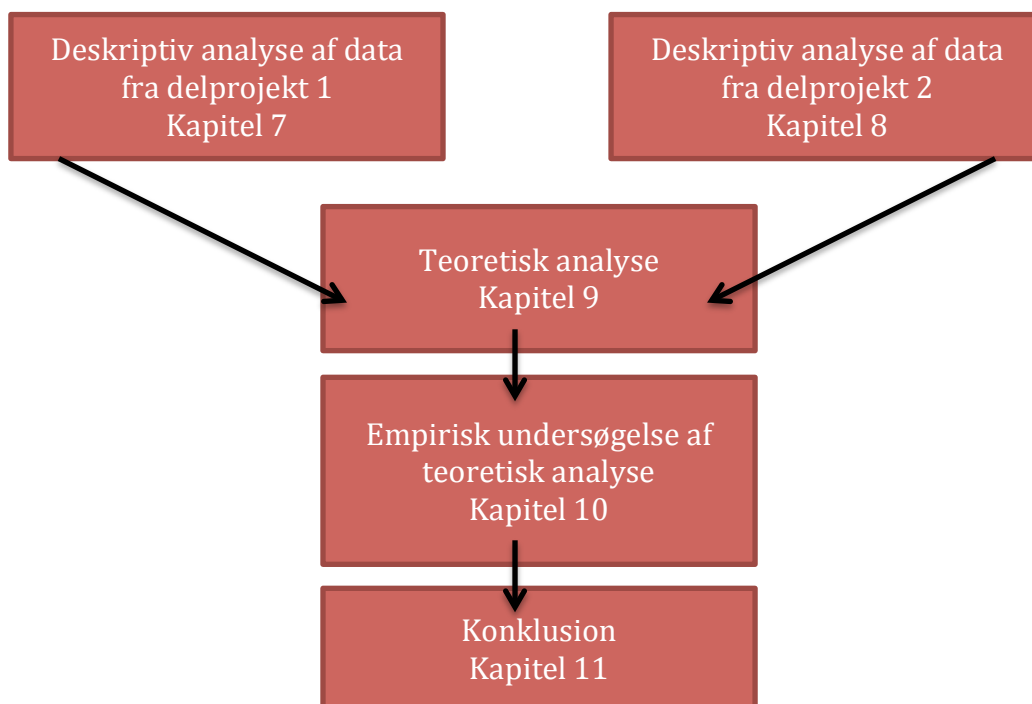
epistemologiske og ontologiske paradigmer, som jeg redegør for i afsnittet om fænomenologi (Bergman 2010: 390). Illustreret via Pendulmodellen ser denne bevægelse således ud:



Figur 6.3: Pendulmodellen illustrerer at forskningsprocessens bevægelse mellem kvalitative og kvantitative data

6.1.6 Skrivning som en del af analysen

Teksten i monografien er blevet til som en rekursiv skriveproces, dvs. en skriveproces, hvor man skriver på forskellige afsnit på samme tid. Dette betyder, at skriveprocessen ansues som en kreativ og integreret del af analysen; at det er i selve udvælgelsen af ord og i konstruktionen af sætninger og afsnit, at væsentlige essenser er fremtrådt. Skriveprocessen læner sig op ad analyseprocessens opbygning, sådan som den er illustreret i Analysemodellen (Figur 6.1) ovenfor, men overskrider denne tidsmæssige kronologi ved sin rekursivitet. Fænomenologen Max Van Manen beskriver skrivning som en måde forskeren objektiverer sin tænkning; at beskrive og derved vise fænomenerne i sin ”bringing to speech” eksternaliseres hvad der er internaliseret, og derved skabes en samtidighed mellem kontekstualisering og de-kontekstualisering, mellem abstrakte redegørelser af erfaringer og en nærhed til egne tanker (Van Manen 1997: 127). Skrivning bliver det reflekseven analysegreb, som muliggør den beskrevne pendulering mellem de epistemologiske og ontologiske paradigmer i Pendulmodellen, som er opstillet ovenfor, men bliver også det greb, der ophæver rent fokus på forskningsmetode i en kreativ given sig hen til en søgen efter håndgribelige aspekter at basere teori-, analyse- og fortolkningsintegrationen på (Bentsson 1999: 32). Dette er symboliseret ved de grønne pile i Pendulmodellen (figur 6.3). Konkret er skriveprocessen afviklet som vist via Skrivemodellen:



Figur 6.4: Skrivemodellen

6.1.7 Teori og analyseintegration jf. Mixed Methods

Integrationsbegrebet er centralt i Mixed Method. I dette studie er flere former for integration anvendt side om side. Det drejer sig særligt om teori- og analyseintegration (Frederiksen 2014).

Teoriintegration er brugt ved at gøre brug af seks overordnede teorier, alle med relevans i forhold til forskningsspørgsmålet, de empiriske antagelser og studiets mål. Teorierne er nøje udvalgt efter deres specifikke fokus på studiets enkelt elementer. Fx er teorien om Wahlgrens transferforståelse brugt til at særligt behandle emner relateret specifikt til kompetenceudviklingsforløbet, Biggs SOLO-taksonomi til at klassificere graden af de professionelles læringsudbytte i et rent kognitivt perspektiv, Senges fem discipliner til at gribe om udvalgte elementer på individ, gruppe og organisationsniveau (jf. projektmodellen, figur 1.1) og Nonakas Spiral of Organizational Knowledge Creation til at indkredse de dynamiske og vekselvirkende processer mellem tavs og eksplicit viden. Alle teorier behandler tilsammen emner, der er relateret til Erauts Trajectories. Det teoriintegrerende består i selve det, at disse teoretiske greb til sammen definerer en håndgribelig relation mellem studiets empiriske dele, og bevirker dermed at jeg med teoretiske argumenter kan bevæge mig fra deskriptivt niveau til teoretisk analyseniveau på basis af hvilket de afsluttende konklusioner sammenfattes og formidles. Det er forholdet mellem det deskriptive og det teoretiske

niveau, der sikrer en kohærent behandling af studiets forskningsgenstand. Ovenfor er det beskrevet, at de i studiet anvendte teorier blev sammenholdt med Erauts Trajectories. Konkret blev der gjort brug af Den teoretiske Integrationsmodel (figur 6.5), som bistod med at integrere studiets teorier samtidig med at disse teorier blev koblet op på kodelisten, som blev udarbejdet i forbindelse med forskningsoversigten i forhold til de der fremkomne temaer (se de 5 opsamlinger i tabelform i kapitel 2):

Erauts Trajectory (baner, stier, spor)	Behandlet med studiets teori	Kode fra kodeliste fra forskningsoversigt
(1) Task performance	Senge: Personlig beherskelse Nonaka: Internalisering / externalisering Timperley: Adaptive Expert Wahlgren: Personen, der skal lære / anvendelseskontekst Biggs: SOLO	Den enkelte professionelles engagement. Kompetence-udviklingsforløb. Bekymringer relateret til inklusion.
(2) Awareness and understanding	Senge: Mentale modeller Nonaka: Subjektets værdisystem Timperley: Metakognitivt fokus Wahlgren: Personen, der skal lære Biggs: Kvantitativ vs. Kvalitativ læring	Holdning og overbevisninger. Holdninger og overbevisninger som barrierer.
(3) Personal Development	Senge: Personlig beherskelse Nonaka: Tacit / explicit Timperley: Prof udvikling eller prof læring? Wahlgren: Personen, der skal lære Biggs: Deep learning / Surface learning	Kompetenceudvikling, praksisudvikling og kulturforandring.
(4) Teamwork	Senge: Teamlæring Nonaka: Combination Timperley: Adaptive Experts Wahlgren: Anvendelseskontekst Biggs: Deep Learning / Surface Learning	Sociale relationer. Professionelle som intentionelle forandringsagenter. Professionelle som hinandens læringsmulighed
(5) Roleperformance	Senge: Systemtænkning Nonaka: Socialization Timperley: Professionsforståelse Wahlgren: Personen, der skal lære / Anvendelseskontekst Biggs: Constructive Alignment / Hvad den lærende gør	Ledelse som koordinator af forandring og læring. Samarbejde og kommunikation om læring. Lederstil og professionelles holdninger.
(6) Academic knowledge and skills	Senge: Teamlæring Nonaka: Internalisering /externalisering Timperley: Viden / færdigheder Wahlgren: Personen, der skal lære / anvendelseskontekst Biggs: SOLO – hvad den lærende gør	Viden og kompetenceudvikling. Selfefficacy, overbevisninger og kompetenceudvikling.
(7) Decision making and problemsolving	Senge: Personlig beherskelse Nonaka: Socialization / combination Timperley: Viden / færdigheder Wahlgren: Anvendelseskontekst Biggs: SOLO – hvad den lærende gør	Dilemmaer. Læringsklima og feedback om mål. Support som feedback. Support og udredning.
(8) Judgement	Senge: Opbygning af fælles visioner Nonaka: Tacit / explicit Timperley: Professionsforståelse	Mangelfuldt belæg og ny forskning. Eleven og elevgruppen som resurse.

Wahlgren: Personen, der skal lære
Biggs: SOLO – hvad den lærende gør

Figur 6.5: Den teoretiske Integrationsmodel

Med brug af Den teoretiske Integrationsmodel blev det muligt, at integrere de seks af studiets teorier med de empiriske fund af teoretiske karakter i arbejdet med forskningsoversigten.

Analyseintegration fremtræder derved, at de mange adskilte kvalitative og kvantitative datasæt er indlejret i en systematisk og fremadskridende sekventiel orden. Men via det integrerende princip bygges der analytiske broer mellem studiets empiriske enkeltdele. Konkret er dette gjort ved at der er foretaget dobbeltanalyseprocesser, hvor analyse af et empirisk delelement kvalificerer et andet. A kvalificerer B, som kvalificerer C. Troværdigheden og bekræftbarheden af C tjekkes retrospektivt ved at vende tilbage til A og B, en bevægelse, som igen kvalificerer D. Endvidere er den teoretiske analyse integreret via grebet ”Kritiske venner”, hvor de anvendte teoretikere på det teoretiske analyseniveau så at sige tildeles en kritisk ven, med hvilke studiet med teoretiske begreber kan spørge ind til udeladte eller alternative forståelser, og derved danne afsæt for en nuanceret, refleksiv og troværdig fortolkning (se figur 6.2). Den empiriske undersøgelse af den teoretiske analyses troværdighed og bekræftbarhed i kapitel 10 er et eksempel på dette.

6.2 Opsamling og brobygning

Kapitlet har gjort analyseprocessen transparent, i og med at analyseprocessens samlede bevægelser er beskrevet. Analyseprocessens 4 faser gennemløber de analytiske handlinger (1) klargøring af data, (2) deskriptiv analyse, (3) kategorisering, (4) Teoretisk analyse. Under hver fase er der vekslet mellem de forskellige datamaterialer for at derved indkredse mønstre på tværs af datamaterialerne. Det er beskrevet hvordan og hvorhenne i processen, der er foretaget integrerende handlinger jf. Mixed Method, ligesom det er redegjort for, hvilken skrivestil, der er bragt til anvendelse i monografiens samlede tilblivelse, hvilket beskrives som et væsentligt analytisk træk. I kapitel 7 og 8 vil den deskriptive analyse af data fra de to delprojekter foretages, hvorefter der i kapitel 9 vil blive foretaget en teoretisk analyse.

Kapitel 7

Deskriptiv analyse af empirisk data, delprojekt 1

7.0 Indledning

Ovenfor er studiet præsenteret. Forskningsspørgsmål, empiriske antagelser, resultater fra forskningsoversigt, teori, metode, analysestrategi og det videnskabsteoretiske grundlag er ekspliciteret og illustreret med figurer. I dette kapitel beskrives de forskningsmæssige fund. Kapitlet disponeres over 11 overskrifter. De 11 overskrifter er:

1. Fra øget bevidsthed, skærpet fokus, ændret professionsforståelse – til intet.
2. Kombinationen af MLE og D7 i spændingsfeltet mellem det optimale og det uforståelige.
3. Cooperative Learning som udtryk for Peer Mediation.
4. Faglige niveauforskelle lærerne imellem
5. Driftsorienterede teams vs. læringsorienterede teams.
6. Didaktionslæring.
7. Supervision, sparing eller feedback.
8. Et fælles redskab, en fælles ramme, et fælles sprog - hvis det altså bruges i praksis.
9. Lederen som den, der holder det levende i live.
10. Undervisningsforløbet som godt og skidt.
11. Etik i projektdel 1.

Kapitlet er opbygget således, at overskrifterne bevæger sig fra individniveau til gruppeniveau og fra gruppeniveau til organisationsniveau jf. Projektmodellen (figur 1.1). Som tidligere beskrevet, er fokus i denne deskriptive del af analysen på lærernes førstepersonsperspektiv, dvs. de 11 overskrifter beskrives ud fra en vægtning af forhold, som de professionelle beskriver, der er mellem deres oplevede udbytte af det pædagogiske kompetenceudviklingsforløb og forandringen af deres pædagogiske praksis. Vægtningen lægges i delprojekt 1 særligt på individ og gruppeniveau. Betydningsfulde faktorer på organisationsniveau fremhæves, berøres og beskrives kort.

7.1 Beskrivelse af data – disponeret over de 11 overskrifter

7.1.1 Ad 1: Fra øget bevidsthed, skærpet fokus og ændret professionsforståelse – til intet

”Dette er noget af det som hurtigst har givet en gevinst for mig, men også for mine elever... De (eleverne) har mærket at vi har været bevidste på en anden måde... Vi har bare ændret en lille smule fokus, og gjort nogle ting en lille smule anderledes og så fået en kæmpe effekt ud af det...” (FI1).

”Jeg har ikke arbejdet med det specifikt... jeg tror altid jeg har arbejdet på den her måde. Så det har ikke ændret min arbejdsproces eller mine holdninger ret meget... fordi, at det der relationsarbejde, det har jeg altid arbejdet meget med generelt. Jeg er hverken blevet klogere eller dummere af noget af det her” (FI1).

Ovenfor er opstillet to citater, det ene er positivt, det andet er negativt. Det interessante ved disse citater er ikke blot deres umiddelbare forskellighed, men derimod at de afspejler den bredde i oplevelsen af potentialet i projektets metoder og tilgange, som findes i de kvalitative fokusgruppeinterviews. Ud af de 11 interviews er der deltagere fra 10 af dem, som fortæller om en oplevelse af at via arbejdet med MLE, have fået en øget bevidsthed (Fx FI1, 4, 7 og 10) og et skærpet fokus (FI1-12). Den øgede bevidsthed og det skærpede fokus er særligt rettet mod selve dette: hvordan de relationelt kan understøtte børns læring intentionelt. Flere fortæller, at det er bevægelsen væk fra, hvad skal vi lave til, hvad skal vi lære, der har afstedkommet en ændring i den måde de opfatter pædagogisk praksis på (FI4-8). Der henvises til, at det især er via SHOHR modellen og de tre universelle MLE kategorier, denne øgede bevidsthed og dette skærpede fokus er fremkommet - og det er også denne del af fagligheden, der hyppigst gøres eksplicit brug af i interviewsene. Det er i det hele taget bemærkelsesværdigt at netop begrebsparret ”øget bevidsthed og skærpet fokus” følges ad og af lærerne opleves som tæt sammenhængende. Når de oplever en øget bevidsthed, en øget intentionalitet (FI2, 5, 6, 7, 10, 11), i deres egen pædagogiske forholdemåde, så opleves også ændrede handle-mønstre, som for nogle betyder blot en lille smule for deres praksis (for nogle slet intet), og for andre har betydet, at de har fået en decideret ændret eller mere nuanceret måde at opfatte sig selv som professionel på. Den øgede bevidsthed ligger særligt deri, at bevægelsen fra ubevidst til bevidst i valget af pædagogiske tiltag for mange er det, der kendetegner deres læring, og at dette afføder et skærpet blik for, hvad der konkret kan iværksættes af tiltag i forhold til en specifik målgruppe, og måske vigtigere - hvad dette animerer læreren til at stille op med sig selv i disse konkrete interventioner. Denne selvbevidsthed kalder lærerne flere steder for ”øget bevidsthed om egen rolle”. Heri ligger indlejret den betydning, at

der er en relation mellem begreberne selvbevidsthed, rolle og professionel læring; noget som flere fortæller også griber ind i deres personlighed og professionelle identitet.

MLE som læringsteori og metode fremstår for størstedelen af lærerne ikke som noget helt nyt og fremmed. Almindeligt forekommende udsagn er, at dette er det man gør i forvejen, at det er ”same shit in new wrapping”, at det er ”gammel vin på nye flasker”, ”nye ord om noget allerede velkendt”, ”en masse fine ord” osv. (FI4, 5, 7). Det interessante her er ikke disse udlægninger, det interessante er, hvordan lærerne forholder sig til disse erfaringer, tanker og forestillinger. Groft opdelt ses der i materialet to grupper af lærere: dem der har denne oplevelse og derfor stopper med at fordybe sig, og så er der dem, der ikke har denne oplevelse - og via aktive indsatser i egen praksis oplever en underliggende kompleksitet, en kompleksitet af en sådan karakter, at den for nogle på samme tid opleves bevidsthedsændrende og praksisunderstøttende, men at det også er gruindjagende svært og omfattende at håndtere i en travl og hektisk hverdag (FI1-12). Nogle beskriver, at det er så svært, at de efter nogen tid helt stopper med at bruge det som redskab, hvorefter det langsomt sander til og glemmes helt. Netop grundet denne kompleksitet kommunikerer det, at ”man skal ville det, hvis man vil lære det”.

De kvantitative data peger på, at størstedelen af lærerne umiddelbart efter endt uddannelsesforløb oplever, at (1) have en klar fornemmelse af, hvad MLE går ud på og (2) at de har en fornemmelse af, hvordan de kan bruge tilgangen i egen praksis. 64,1% angiver at tilgangen øger deres relationskompetence og 48,6% at bedre kunne relatere sig til det enkelte barn, hvilket er flere end der vurderer, at bedre kunne relatere sig til børnegrupper eller klasser. På spørgsmålet ”Med MLE kan jeg bedre...” fordeler svarene på en top fem sig således:

1. Tilpasse læringsmiljøet til min målgruppe (46,6%).
2. Have fokus på min målgruppes læring (43,9%).
3. Arbejde med forskellighederne i min målgruppe (42,5%).
4. Få min målgruppe til at tænke over sin egen læring (40,5%).
5. Give min målgruppe et større læringsudbytte (36,4%).

Størstedelen angiver, at MLE er nyttigt i arbejdet med inklusion (31,2% I høj grad og 56,9% I nogen grad), og på en skala fra 1 til 10 (hvor 1 er det laveste og 10 er det højeste) ligger

størstedelen af svarene let spredt over hele feltet med flertal på 8. I forhold til, hvad de professionelle oplever at MLE isoleret set har optimeret deres praksis med, kan der ligeledes opstilles en top 5 liste. Listen ser ud som følger:

1. Motivation og mestring (62,2%).
2. Faglig læring (46,8%).
3. Kommunikation og samarbejde med mine kolleger (33,5%).
4. Alle børn / personer (32,1%).
5. Adfærdsproblemer (24,4%).

Den øgede professionalisme via deltagelse i projektet angives derimod overvejende at være i forhold til den enkelte lærer selv (46,9%), dernæst i forhold til teamet (35,8%) og mindst i forhold til den samlede organisation (35,1%). Dette understøttes i de semistrukturerede individuelle interviews, hvor en lærer benytter sætningen ”det bliver hurtigt egenpraksis” til at beskrive den proces, hvormed indsatsen går fra at være et teamfokus til at være noget, som den enkelte kan fortsætte med på egen hånd såfremt det af dette individ selv vurderes hensigtsmæssigt (FI1).

7.1.2 Ad 2: Kombinationen af MLE og D7 - mellem det optimale og det uforståelige

Kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier (D7) er særligt for dette studie. Som det er med alle andre aspekter af dette studie, så peger pilen i alle mulige retninger, og det er vanskeligt at tegne et entydigt billede af lærernes vurdering af nytteværdien af denne særlige kombination. For det første går begreberne øget bevidsthed, skærpet fokus, mere bevidst og ændret rolle igen i dette tema (FI10). Men ud af disse begreber beskriver de optimistiske og positivt stemte, at de oplever at være styrket i forberedelsesfasen og at de gør sig flere overvejelser om, hvad eleverne skal lære og hvordan de skal lære det (FI1, 2, 4, 7, 8, 10). Flere bruger ordet refleksion i disse beskrivelser, men det er ikke kendetegnende for det brede felt. I dette tema kommer lærerne også ind på deres elevers udbytte af projektets indsatser. Flere beskriver, at de efter at have deltaget i projektet er blevet mere nysgerrige på børneperspektivet (FI1), at de oplever at bedre kunne skabe motiverende læring og bedre kunne involvere og inddrage eleverne i deres læreprocesser (FI2, 5, 10). Som overskriften i dette afsnit indikerer, så opfattes kombinationen af MLE og D7 af lærerne i et kontinuum, der spænder fra inspirerende og det helt logisk indlysende (FI2) til en komplet uforståelig faglig kombination og som irrelevant kilde til stress og nederlagsfølelse (FI18).

På spørgsmålet ”Kombinationen af Mediated Learning Experience og de syv didaktiske kategorier optimerer mit arbejde med...” i de kvantitative data - fordeler svarene sig på en top 5 således:

1. Motivation og mestring (55,4%).
2. Faglig læring (50,3%).
3. Teamarbejde (30,9%).
4. Kommunikation og samarbejde med mine kolleger (27,3%).
5. Alle børn/personer (26,6%).

Lærerne angiver, at koblingen mellem MLE og de syv didaktiske kategorier (15,5% I høj grad og 57,7% I nogen grad) og er nyttig for dem i deres inklusionsbestræbelser, og at denne kombination for 11% I høj grad og 61% I nogen grad giver dem med tilstrækkelige kompetencer i forhold til inklusion. Inklusionspotentialet i koblingen på en skala fra 1 til 10 ligger igen spredt over hele spektret, men med et tryk på 5 (22%) og 8 (25,9%). Med egne ord beskriver de professionelle, hvad kombinationen af Mediated Learning Experience og de syv didaktiske kategorier kan bidrage med til deres inklusionsbestræbelser. Illustrerende udsagn i friteksten i spørgeskemaet er disse 5:

1. Jeg er blevet mere bevidst om at beskrive praksis og derved bedre til at evaluere denne (linje 1365).
2. Vi har alle større fokus omkring, hvordan vi kommunikerer med vores elever, og at vi igennem en positiv og anerkendende kommunikation kan ændre elevernes motivation og lyst til at lære og være. Det er spændende, men som jeg ser det, har vi stadig meget at lære (linje 1378).
3. At jeg bliver mere bevidst om min rolle som lærer, og det er de ting, jeg gør, der gør en forskel i forhold til inklusionsopgaven (linje 1383).
4. Det virker for komplekst (linje 1337).
5. Ingen. For mig handler det om, at der mangler ressourcer for at kunne inkludere flere børn med fx diagnoser (linje 1435).

I besvarelserne ovenfor ses både positive og negative beskrivelser. I alt er fremanalyseret seks faktorer, hvoraf fire er positive og to er negative. De positive beskrivelser henviser til disse faktorer: (1) øget bevidsthed og skærpet fokus, (2) påvirkning af de professionelles rolleforståelse, (3) overblik over pædagogiske processer og (4) fælles sprog i teamet og i personalegruppen. De negative henviser til at: (5) det faglige set up forekommer komplekst og (6) ikke er kompatibelt med en inklusionsforståelse, som er reduceret til primært at handle om resurser og om børn med diagnoser.

7.1.3 Ad 3: Cooperative Learning som udtryk for Peer Mediation

Der er fund, der tyder på, at det faglige set up er blevet brugt i forhold til individer, grupper og klasser. Der er ikke noget system i om lærerne bruger det i forhold til børn med specialpædagogiske behov eller om de bruger det i forhold til velfungerende og højtpræsterende i deres målgruppe. Flere lærere har brugt Cooperative Learning (CL) som en måde, hvorpå de kan arbejde med MLE kategorien Dele-adfærd (FI9). De beskriver dette som værende en god kombination og angiver dette som eksempel på, hvordan det er muligt at gøre brug af de syv didaktiske kategorier og MLE som faglig tilgang til børns læring – i og med at de bruger den organisering og de strukturer som CL tilbyder på en medierende måde, dvs. bruger CL til at bringe sig selv i en medierende position, hvor de fx intentionelt og planlagt medierer mellem S og O eller mellem O og R i SHOHR-modellen. Dette bevidner eller eksemplificerer en ændret brug af allerede kendte tilgange, hvilket ses som en form for kreativ brug af pædagogiske metoder hos lærerne (FI12). Endvidere gør enkelte lærere den opdagelse, at de efter at have været med i projektet ikke så meget fokuserer på AT eleverne lærer det, som er tilsigtet, men at deres fokus i højere grad er skiftet til HVORDAN, og hvilken rolle de som mediatorer spiller i denne læreproces (FI8). Altså et fokus på læreprocesser frem for resultater.

En lærer beskriver i individuelt interview, at projektet har været med til at give mening til praksis, dvs. har bidraget til en ændret forståelse af feltet som pædagogisk felt. Læreren bruger mindre tid på lange forklaringer i lektioner, og gør i stedet dette, at bruge klassen som medierende læringsfællesskab, konkret bruges ældre elever til at indføre yngre elever i faglige lege eller aktiviteter (Ind 1, linje 26). På den måde integreres de syv didaktiske kategorier især via sammensætning af elever i grupper eller i par. Læreren gør brug af strukturer fra Cooperative Learning med en ændret og mere medierende bevidsthed. Det fortælles, at den øgede bevidsthed er med til at skabe tryghed, som registreres hos læreren som en struktur i egen kognition, noget som endvidere fremtræder som fænomen i skikkelse af øget selvtillid.

7.1.4 Ad 4: Faglige niveauforskelle lærerne imellem

Af observationsmaterialet fremgår det, at der er markante og synlige niveauforskelle i læringsudbyttet lærerne imellem. Niveauforskellene findes særligt omkring disse fem temaer:

1. Graden af forståelse af den faglige terminologi.
2. Graden af den intentionalitet, hvormed mediering afvikles i praksis.

3. Graden af erfaringer, som læreren har gjort sig.
4. Graden af bevidsthed om gabet mellem intenderet praksis og realiseret praksis; herunder evne til at sprogligt beskrive eller redegøre for, hvad der kunne have været udført bedre eller anderledes.
5. Forskelle i grunde, som lærerne i feedbackfasen angiver som årsager til status quo, dvs. den enkeltes forestillinger om, hvorfor noget er, som det er - eller blev som det blev.

Graden af forståelse af den faglige terminologi henviser til, at de steder, hvor der er registreret tegn på intentionel mediering, også har været de steder, hvor lærerne har tilegnet sig terminologien, og har bredere sammenhæng med den enkelte lærers forståelse af projektets rent faglige indhold. Dybden af den forståelse afspejles tre steder: (A) i lærerens empirisk iagttagelige praksis, (B) i lærerens måde at reflektere over egen og andres praksis og (C) i de grunde, som læreren angiver, som værende årsager til status quo i efterbehandlingen af observationen, i feedbackfasen. Med andre ord: en lav grad af begrebslig forståelse trækker så at sige spor helt ind i praksis, ind i lærer/elev relationerne, ind i den enkelte lærers sprog om muligheder og umuligheder, og får på dette vis en afgørende betydning for om- eller i hvilken udstrækning projektets metoder og tilgange af den enkelte lærer opleves som brugbar i praksis. Denne sammenhæng mellem begrebslig viden på den ene side og praksiserfaringer på den anden side er tydelig, og fremkommer tydeligst af data indhentet i forbindelse med observationerne. Dette uddybes i det følgende.

I forbindelse med observationerne blev der anderledes mulighed for at udvise nysgerrighed i forhold til konkrete situationer, specifikke handlinger og pædagogiske valg. Særligt viste det sig, at graden af teaminvolvering også i forbindelse med observationerne er fundet at have stor betydning for læringsudbyttet og lærerens forandring af praksis. Illustrerende for dette kan være registreringer fra en observation i en 4. klasse, hvor observatøren har overværet, at en elev (af læreren i forberedelsesarket (forb.ark.14A) beskrevet som fejlanbragt, uden støtte) skulle fremlægge for klassen. Observatøren noterer reflekterende:

”Det undrer mig, at det ikke forud er planlagt, hvornår eleverne skal fremlægge, jeg tænker, at det kunne have hjulpet eleven at være forberedt. Jeg observerer ikke umiddelbart nogle af de universelle medieringskategorier...”

Observatøren registrerer i dette tilfælde, at en elev med særlige vanskeligheder bedes fremlægge uden at være forberedt på det, uden at intentionen ekspliciteres, uden mening skabes og uden den specifikke situation sættes ind i en for eleven kendt sammenhæng jf. de tre universelle medieringskategorier. Da observatøren senere i den fælles efterbearbejdning af observationen spørger ind til netop dette, er svaret, at: ”det er ikke muligt at planlægge, da det er en meget kaotisk uge” (forb.ark.14A). At denne lærer føler sig presset og ensom i det svære arbejde fremgår af udsagnet:

”Jeg kan ikke få de andre i teamet med til mediering omkring eleven, selv om de også har været med på MLE kurset. I starten rendte jeg rundt på gangen og ledte efter ham. Jeg fik noget støtte, jeg havde til sidst ikke overskud til at være anerkendende. Støtten blev taget fra os efter kort tid”.

I fravær af teamsamarbejde og i fraværet af at have øvet sig og gjort sig erfaringer i egen praksis, så registreres der i lærerens praksis ingen intentionelle tegn på mediering. Og videre - der registreres heller ingen tegn på didaktisk rationalitet, i betydningen mangelfuld gennemførelse, total fravær af samarbejde om at planlægge og vurdere egen og andres praksis og ingen refleksion og fornyelse af praksis. Dette er tankevækkende, for på spørgsmålet i forberedelsesarket ”Beskriv hvordan du har gjort brug af de 7 didaktiske kategorier” svarer læreren: ”Som jeg også sagde til interviewet i fredags, så falder det mig helt naturligt at trække de syv didaktiske kategorier ned over AL min undervisning. Det var det, jeg bl.a. lærte at gøre på seminarierne for 17 år siden” (forb.ark14A). Et uddrag fra dialogen med læreren, som endvidere eksemplificerer lav grad af intentionalitet og lav grad af faglig forståelse er dette:

Observatør: ”Hvad var din overordnede intention?”

Lærer: ”Det hele var min intention. Jeg har altid flere ting i gang”.

Observatør: ”Hvad var den konkrete intention med timen i dag?”

Lærer: ”Fremlæggelse og respons. At lave en ordentlig afslutning på skoleåret”.

Observatør: ”Hvordan medierer du mening i det?”

Lærer: ”Mening – den er nem, jeg lader eleverne vælge emner selv. Jeg bruger også transcendens ved at henviser til andre elevers fremlæggelse”.

Der ses i dialogen og i det samlede materiale for denne observation et gab mellem lærerens egen forståelse af, hvad læreren gør (udsagnsdata) og hvad læreren rent faktisk gør (adfærdsdata). Sammenholdt med alle andre data fra observationerne, så er der tydelige indikatorer på, at det er

kendetegnende for lærere, der udviser lav grad af læringsudbytte, at de henviser til ydre omstændigheder som forklaring på dette (fx forb.ark. 8B, 13B, 29B).

Med brug af videoanalyse bliver det muligt at beskrive, hvordan vellykket mediering ser ud i praksis, og derved illustrere forskellen på lærere som lærer og lærere som ikke lærer. Den i denne sammenhæng udvalgte illustrerende videosekvens er en samtale mellem en lærer og en elev på mellemtrinnet. Det er en samtale, som er en del af en længere proces, hvor eleven i nogen tid har udvist tegn på skoletræthed. Af forberedelsesarket knyttet til videosekvensen fremgår det, at læreren fokuserer på at skabe mening med det at gå i skole, give et realistisk selvbillede og søger at understøtte eleven i en mere aktiv deltagelse i undervisningen (obs.22A). Denne dialog tematiseres til at omhandle medieringskategorierne Individuation og psykologisk differentiering og Kontrol og regulering af adfærd, hvilket konkret søges at imødekommes ved at hjælpe eleven med at få øje på, hvad der går godt og hvad der går skidt i sin skolesituation. Der er foretaget en transskription af en udvalgt videosekvens på knap 2 minutter fra denne samtale. Transskriptionen ser ud som vedlagt i bilag 22, som danner grundlag for følgende deskriptive analyse:

Læreren lægger ud med at åbne for dialogen ved at invitere eleven ind i en positiv udlægning af elevens udvikling, ved at sætte ord på, at de, lærerne, alle er enige om at det går godt. Fra at sidde med et lukket kropssprog, reagerer eleven prompte ved at kigge op, nikke og derefter respondere ved at bekræfte denne udlægning. Eleven forlænger og giver mening til lærerens udlægning ved at henføre det til positive egenskaber ved sig selv: ”Det er fordi jeg gerne vil blive bedre til dansk, matematik og engelsk” (2.12 min). Denne bevægelse væk fra elevens personlighed og hen i mod det som eleven gør godt med sine handlinger skaber med det samme et positivt afsæt for den videre mediering af mening. På kun 20 sekunder kan læreren indlede en samtale om, hvorfor det er godt at lære netop disse fag, hvorpå eleven efter 6 sekunders tænketid svarer, at det er godt at kunne, hvis nu man fx skal læse... hvorefter han går i stå, men sensitivt bliver hjulpet videre af en tålmodig, afventende og kropsligt gestikulerende lærer. Elevens tænkning om mening understøttes via åbne transcenderende spørgsmål, hvor anvendeligheden af fagligt indhold fra dansk og matematik brobygges til at være ”godt man kan det” (3.56 min). Konkret transcenderes der vertikalt mellem så forskellige arenaer som situationer hvor man går i stå i undervisningslektioner (2.56 min), lavning af kartoffelsuppe i skolen (3.04 min) og til kagebagning derhjemme (3.27 min). At læreren intentionelt søger at transcendere, som strategi til meningskabelse hos eleven, er helt tydeligt og

forekommer at være eksplicit i mediators bevidsthed, og danner af den grund en rød tråd gennem hele dialogen.

I de to kolonner ude til højre i transskriptionen (se bilag 22) er anført registreringer af nonverbal kommunikation. Det er bemærkelsesværdigt at notere, at det er præcis i de situationer, hvor der er et sammenfald mellem lærerens aktive mediering af mening og transcendens, der opstår sekvenser af gensidighed (eleven kigger op, øjenkontakt). Fx 3.04 minutter inde i dialogen, brobygger læreren til elevens hjemmesituation, læner sig frem smiler, udviser ro - med det resultat, at eleven kort kigger op, smiler og kigger ned igen. Denne ultrakorte sekvens, der i realtid tager blot 2 sekunder, danner afsæt for en mere ordnet eller klar dialog, dvs. der her sker en rammesættende åbning mod elevens deltagelse i dialogen og dermed også aktiv tænkning. Eleven kigger dog hurtigt ned i bordet igen. Dette kan fortolkes derhen, at eleven overvældes af den serie af ikke helt sammenhængende spørgsmål, som stilles (3.04 min). Men det er særligt, at de sekvenser, hvor der er øjenkontakt, hvor man fornemmer øjeblikke af dialogisk balance, også er i de situationer, hvor eleven er tryk og oplever at rent faktisk være i stand til at svare på de spørgsmål, der stilles.

7.1.5 Ad 5: Driftsorienterede teams vs. læringsorienterede teams

Om det faglige indhold anvendes i teamet eller ej, har vist sig at være en afgørende faktor med henblik på lærernes læring. I det, som jeg ovenfor kalder læringsorienterede teams, er oplevelsen, at teamet danner fælles ramme om særligt 7 faktorer. Teamet er den faglige ramme hvor:

1. ... der indbyrdes kommunikeres og reflekteres aktivt med brug af den for projektet særlige faglige terminologi (FI1).
2. ... terminologi trænes og vedligeholdes – somme tider understøttet af video (FI6).
3. ... indsatser fokuseres og afgrænses – somme tider ved brug af skemaer fra projektet (FI6, 10).
4. ... en fællesskabsfølelse og oplevelsen af at høre til forstærkes (FI6, 7, 10).
5. ... man inspirerer hinanden ved at være sammen om at identificere handlemuligheder (FI4, 5, 6).
6. ... lederen aktivt kan få et indblik i - og udfordre - den faglige status samt give feedback på basis af observationer (FI6).

7. ... bygger bro til allerede kendte pædagogiske tilgange, særligt LP modellen fremhæves flere steder (FI1, 6).

Teamet som lærende enhed står særligt centralt, og springer frem af data som en af de mest afgørende faktorer - set i forhold til om projektets metoder, tilgange og ideer på nogen måde bliver til læreres måde at tænke om- eller gøre praksis på (FI1, 2, 5, 8, 11). Ovenstående 7 punkter kan ikke siges at være faktorer, der karakteriserer ethvert team, der oplever projektets faglige indhold som praksisunderstøttende, men det er faktorer, som deltagere fra forskellige teams har fremhævet som ønskværdige og læringsunderstøttende. At teamet kan støttes via projektets tilgange ses fx af følgende uddrag fra et fokusgruppeinterview:

"Jeg synes, at det har optimeret teamsamarbejdet, så det ikke bare bliver til en sludder for en sladder, hvad vi skal gribe i, og hvad kunne vi lige tænke os at snakke om i dag? Altså... så det... har været rigtig fint at have... at have fælles fokus på noget, altså have en metode, vi kunne bruge til at skabe fokus, noget fælles... ja, fælles fokus" (FI3, linje 342-345).

Den primære teamlæringsbarriere skabes af og i det, som en lærer i interview FI4, linje 289 definerer som driftsagtige teams. I disse teams oplever man at være ekstremt presset på tid, hvorfor den logiske konsekvens for disse lærere er, at fokusere på løsningen af praktiske forberedelsesopgaver. Lærerne oplever også her, at deltage i mange, somme tider op til 4, forskellige teams, hvor ikke alle har deltaget i kompetenceudviklingsforløbet og derfor ikke er indført i terminologien. Beretninger om at have forsøgt at fortælle de andre teammedlemmer om projektets metoder og tilgange er mange, men i langt størstedelen af tilfældene slutter historierne med, at de må give op for at på den måde falde ind i teamets kultur igen. I de helt grelle situationer fortælles der om at føle sig fremmed i sit team, hvis man gør brug af terminologien.

I de kvantitative undersøgelser spørges ind til teamets systematiske arbejde med projektet. I forhold til om man i teamsene har arbejdet systematisk er svaret overordnet nej, det har de ikke. Svarene fordeler sig tilnærmelsesvist 50/50, når lærerne skal angive om de i teamet har udviklet kompetencer til at lave pædagogisk analyse, udviklet et fælles sprog og i højere grad gør brug af didaktisk terminologi i deres indbyrdes kommunikation. Dvs. en stor del oplever, at deres teamarbejde er stort set uændret, hvilket yderligere understøttes i spørgsmål 37, 43 og 44, hvor det angives at deres planlægning, udførelse og evaluering af praksis sammen med deres kolleger er stort

set uændret. Til gengæld angiver 11,1% I høj grad og 57,7% I Nogen grad i spørgsmål 41, at de i større udstrækning evaluerer sammen med deres målgruppe.

En lærer fortæller, at det var en styrke at være tre fra samme afdeling af sted, det gav et fælles fokus i gruppen. Læreren fortæller, at det efter projektperiodens udløb har været en udfordring at vedligeholde det fælles fokus i teamet på samme måde og i samme omfang. Han beskriver, at det mere er blevet til egen-praksis (Ind 1, linje 7). Det, der er skredet, er koordineringen i teamet og koblingen til organisationen, særligt grundet tid og ny skoleleder. I de perioder, hvor de har brugt det i teamet, beskriver læreren det som guld værd, fordi læreren oplever, at det kvalificerer en kollegial sparring via den fælles terminologi (Ind 1, linje 44). Fx beskriver læreren erfaringer med at de i teamet med få ord har kunnet komme hurtigt i gang med problemløsning; at det har kunnet speede kommunikation om pædagogiske udfordringer op.

7.1.6 Ad 6: Didaktionslæring

Didaktionslæring som ramme om teamets praksis og refleksion er tydeligst og mest nuanceret beskrevet i individuelt interview 5 (Ind5), hvor en inklusionsvejleder fortæller, hvordan modellen er brugt som led i et kollegialt supervisionsforløb, hvor vejlederen har fungeret som ekstern mediator. Vejlederen fremhæver, at kvaliteter ved Didaktionslæring er: (1) at man kan stille skarpt på et særligt mål, (2) fremmer refleksion over egen praksis, (3) øger bevidstheden om, hvordan man agerer i børnegruppen og (4) giver deltagerne en oplevelse af at samarbejde, også beskrevet som at være en teamplayer. Inklusionsvejlederen fremhæver, at denne i dette tilfælde bruger modellen i samarbejdet med kolleger, som ikke har deltaget i forløbet og derfor undgår at gøre brug af terminologien, da inklusionsvejlederen oplever, at denne i dette tilfælde kan påvirke deres samarbejdsvilje i forhold til at indgå i dette samarbejde (Ind5, linje 115). Med begrebet ”Dobbeltproces” beskriver inklusionsvejlederen, at det med modellen bliver muligt at have et vekselvirkende fokus på både teamets læring, og teamets fokus på elevernes læring (Ind 5, linje, 89). Med vekselvirkning menes, at der i de afviklede dialoger og processer så at sige penduleres mellem, hvad teamet skal lære for at håndtere eller imødekomme oplevede udfordringer i elevgruppen, og afledt heraf - et intensiveret blik på, hvad det i det hele taget er, de vurderer, elevgruppen har behov for at lære. Inklusionsvejlederen fremhæver, at et væsentligt arbejde var selve dette, at i fællesskab reflektere over mulige løsningsmodeller, her specifikt med at foretage kollektive ”fremtidsrejser”, hvor de hypotetisk undersøgte børnegruppens mulige responser (R) på

mulige stimuli (S) – for at ad den vej have fælles refleksioner over elevernes behov for mediering (H) (Ind 5, linje 167). SHOHR modellen blev på den vis brugt som konkret refleksionsmodel, men også som strategi til at illustrere for teamet, hvilke rum (de to H'er) de professionelle kunne handle i. Didaktionslæringsspiralen beskrives således som en model, der potentielt kan rammesætte bevægelserne mellem teamanalyse- og refleksion, problemløsning og konkrete samspilshandlinger i pædagogisk praksis.

Af den kvantitative undersøgelse fremgår det, at 64,4% af lærerne i delprojekt 1 i forløbet har gjort erfaringer med Didaktionslæring. Denne tilgang vurderes i særlig grad at være en hjælp til at strukturere og organisere deltagernes praksis (40,7%) og som et nyttigt redskab i teamarbejdet (31,1%). I fritekst skal lærerne færdiggøre sætningen: ”Didaktionslæring ser jeg som...”. Her er den generelle vurdering at tilgangen bidrager med en systematiserende ramme om refleksion over praksis. Et særligt beskrivende udsagn om Didaktionslæring er dette (spørgsmål 35, linje 1643):

”... Et bevidst redskab i vores team til at få evalueret og snakket om, hvordan vi i dag har set læring (eller fravær) hos de børn og voksne vi arbejder med. Vi kunne stadig blive bedre til at have mere fokus på os selv”.

I denne korte sætning gøres brug af ordene bevidst, redskab, team, evalueret, snakket (sprog), læring, børn og voksne, hvilket meget klart er sammenfaldende med Didaktionslærings indre formål, der i vid udstrækning kan udsiges at være at skabe ramme om systematisk og målrettet pædagogisk teampraksis, hvor omdrejningsaksen og fokus er på forholdet mellem elevgruppens og lærernes egen læring.

7.1.7 Ad 7: Supervision, sparring eller feedback - support

Et behov for at blive hjulpet og understøttet i praksis er et tilbagevendende tema på tværs af fokusgruppeinterviewsene. Nogle lærere udtrykker sig retrospektivt om at support med fordel kunne have været en fast og integreret del af kompetenceudviklingsforløbet eller have været planlagt i direkte forlængelse af undervisningsforløbet (FI1, 2, 3, 6, 11). Lærerne opfatter det som et væsentligt led i deres læreproces, for som mange udtrykker, så opstod der ofte tvivl og usikkerhed om de gjorde det rigtigt (FI5, 6, 8), ligesom det også ses som en understøttende foranstaltning i forhold til at tilegne sig og bruge den faglige terminologi i praksis sammen med nogen, som også kender terminologien (FI1, 3). Supervision, sparring eller feedback - dette er tre hyppigt anvendte begreber, som bruges til at beskrive oplevelsen af- eller behovet for, at blive understøttet i praksis.

Der skelnes ikke klart mellem disse begreber, nogle steder bruges de synonymt, hvorfor der i det følgende gøres brug af begrebet support. Der er forskellige former, som dette understøttende element er afviklet inden for. Interessant nok, så meddeler ingen lærere at have gjort brug af den til deres institution tilknyttede konsulent eller psykolog. Et sted beskrives det som ønskværdigt, hvis det havde været gjort, men som for omfattende at iværksætte, da lærerne oplever at disse fagpersoner ikke er lettilgængelige i hverdagen (FI3). I forlængelse af temaet support, så fremtræder betydningen af dette for mange lærere først til allersidst i forløbet, nemlig når de indgår i et samarbejde med eksterne supportsystemer om observationer i praksis (som et led i forskningen). I dette samarbejde oplever de at terminologi og faglige begreber sættes på plads og gøres operationelle, dvs. de opdager først her for alvor potentialet i projektets metoder og tilgange. Support ses således som havende et læringsunderstøttende og mellem konteksterne undervisningslokale og praksis-setting transferskabende potentiale, især når ny og svær begrebslig viden skal operationaliseres.

Data fra supportforløbet på den ene skole, hvor man i projektet arbejdede med projektets indhold på en systematisk måde over en periode på ca. et halvt år, viser at denne form for læringsunderstøttende praksis har flere forskellige kvaliteter, men også indeholder væsentlige udfordringer. De kvaliteter, som deltagerne fremhæver som henholdsvis understøttende og ikke understøttende, kan sammenfattes under otte sammenhængende og i hinanden indlejrede temaer, som er opstillet i kolonnerne yderst til venstre i denne figur:

Tema	Support kan være et rum, hvor...	Eksemplificerende udsagn
(1) Feedback på indsats	... der føres konkrete dialoger om konkrete indsatser og tiltag. Hvad fungerer, hvad kan gøres anderledes. Er det Ok, det vi gør? Er jeg / vi på rette vej?	<i>"Første gang vi fik supervision af supervisor var meget godt og lærerigt. Vi fik mange ting, vi kan bruge"</i>
(2) Oplevelse af håndterbarhed	... de professionelle kan få en oplevelse af, at både MLE og de faglige udfordringer i hverdagen er overskuelige og kan overkommes.	<i>"... Vi har følt os meget pressede, været forvirrede og usikre, men supervisor har formået at få det ned på et niveau, hvor vi har følt det var overkommeligt"</i>
(3) Træning af refleksion og analyse	... refleksion og pædagogisk analyse kvalificeres og nuanceres. Mere strukturerede og forpligtende dialoger og efterfølgende fælles indsatser	<i>"... det har været givende, at arbejde med en fælles case og i fællesskab at udfylde arbejdsopgaverne, for derefter at føre det aftale ud i livet"</i>
(4) Konsolidering af viden	... fagterminologi trænes og vedligeholdes.	<i>"Blevet bedre til at bruge begreberne intention og mening, men det er svært, at italesætte mening. Det skal jeg/vi øve på"</i>
(5) Bearbejdning af følelser og	... de professionelle får afløb for frustrationer om både projektets faglige indhold og i forhold til faktorer i hverdagen	<i>"Det har også været godt, at kunne stille kritiske spørgsmål til hele projektet, og det har supervisor taget godt imod" og "... det har</i>

håndtering af usikkerhed		<i>været dejligt at have supervisor til at hjælpe os i gang med opgaven, og få afklaret, hvad det var vi skulle".</i>
(6) At blive vist hvordan (via video og hjælpeark)	... tingene trækkes ned på jorden, gøres konkrete og eksemplificeres.	<i>"Supervisor var rigtig god til at få sat billeder på de forskellige medieringskategorier, som kunne relateres til ens egen praksis, og man gik derfra med en følelse af, at have indblik i mange af kategorierne"</i>
(7) Fastholdelse via læringstryk	... som holder en proces og en udvikling på sporet i en travl og hektisk hverdag	<i>"Vi skal fremover sørge for at holde gryden i kog og hjælpe hinanden med at bruge værktøjet" og "Den kategori, som vi skulle arbejde med, den var valgt af ledelsen, hvilket jeg synes var ok, da man så tvinges ud i kategorier, som man ikke nødvendigvis ville vælge selv".</i>
(8) Teamets samarbejde	... der etableres et fælles sprog i teamets indbyrdes kommunikation, samt udfordrer implicite antagelser	<i>"Det har givet os som team et fælles sprog med en fælles ramme at arbejde inden for. Derved en mere kvalificeret snak om eleverne".</i>

Figur 7.1: Otte faktorer, som support opleves at fremme i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet

Samtidig viser denne del af datamaterialet også, at supportseancer kan være følsomme processer, som også kan indebære destruktive og demotiverende elementer såfremt den rammer ved siden af de professionelle faglige orientering eller faglige niveau.

7.1.8 Ad 8: Et fælles redskab, en fælles ramme, et fælles sprog - hvis det altså bruges i praksis

I 10 ud af 12 fokusgruppeinterviews fremhæves det, at projektets faglige indhold har bidraget med et fælles sprog, dvs. en oplevelse af at have fælles faglige koder til drøftelse af, eller refleksion over, praksis. I henholdsvis FI5 og FI6, formuleres det:

"Vi får en bedre forståelse og bliver mere enige, når vi har MLE og de syv didaktiske kategorier som fælles sprog" (FI5, linje182).

"Vi kan komme ind på nogle af de der svære ting, og det kan vi fordi vi har et fælles sprog og en fælles forståelse... ja – det må være nytteværdien" (FI6, linje 311)

Det benævnes gennemgående i datamaterialet som at have en fælles ramme eller en fælles referenceramme, altså som noget der kan danne et afgrænsende rum i intern kommunikation, i og med at det bliver muligt at henvise til teoretiske begreber og modeller, som alle i teamet eller institutionen har beskæftiget sig med. Det specifikke, som lærerne oplever at i højere grad kunne have fælles kommunikation om er intentioner; altså hvad det konkret er de vil lære eleverne (FI1, 2, 5, 6, 8, 10, 11). Dette øgede fokus på pædagogisk intentionalitet bidrager med en didaktisk

rationalitet i og med at næste led i kommunikationen automatisk omhandler forholdet mellem nutid og fremtid, dvs. praksis nu og praksis om noget tid. Denne øgede intentionalitet bliver samlebegreb for, hvad der tidligere er beskrevet som øget bevidsthed og skærpet fokus, men også i forhold til at en styrkelse i forberedelse fremhæves, som et væsentligt læringsudbytte for lærerne (FI1, 5, 7, 8, 9, 10). Det fælles sprog, den øgede bevidsthed, det skærpede fokus og den didaktisk rationelle planlægning afstedkommer en oplevelse af at have fælles intentioner. Dette med at have en fælles intention og fælles bevidsthed om tiltag muliggøres via kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier, i enkelte tilfælde af den struktur som tilføres via Didaktionslæringsspiralen (FI6).

Men på samme måde, og i tilnærmelsesvis samme udstrækning, ses i datamaterialet forliste forsøg på at etablere præcis dette, som er beskrevet ovenfor. Grundene til denne mislykkethed angives at være mange og italesættes på mange forskellige måder, men kan sammenfattes til:

1. Hvis man er for få af sted (fx 2 stk.), så er der ikke nok at kommunikere med om praksis med brug af den nye terminologi. Nogle beskriver det som værende ø i praksis, at være sendt af sted alene eller få. De oplever sig isoleret og fremmedgjorte fra de øvrige kolleger (FI8, 9)
2. Hvis der ikke tildes tid til individuel og fælles læring, så sker der mangelfuld individuel eller fælles læring. Tidsfaktoren er gennemgående og anses derfor som værende særligt central. Tid henvises til i samtlige interviews, som barriere for læring.
3. Hvis teamet ikke ønsker at bruge det lærte, så udebliver læring. Det fortælles fx flere steder, at man mest brugte tilgangene i det som italesættes som ”kursusperioden”, hvorefter de stoppede med at bruge det - og havde til interviewsene stort set helt glemt ord og sprog relateret til forskningsprojektet (FI1, 4, 7, 11, 12).

Ovenstående tre parametre angiver de forklaringer, som lærerne gør brug af, når de skal beskrive, hvordan det kan være, at den nye viden i deres kontekst ikke blev implementeret i tilstrækkelig grad. En fjerde forklaring, som forekommer hyppigt i datamaterialet omhandler organisatoriske og særligt ledelsesmæssige faktorer.

I form af fritekst i forbindelse med de kvantitative delundersøgelser gives lærerne mulighed for at med egne ord udtrykke sig om, hvordan de har arbejdet med MLE, og hvad det har betydet for deres praksis. Illustrerende udvalgte udsagn er disse 5:

1. Jeg har arbejdet med MLE i forberedelsessituationen sammen med mine kolleger. MLE har betydet, at vi har fået et fælles sprog og noget helt konkret at snakke ud fra, hvilket betyder, at forberedelsen bliver mere struktureret, og vi bliver mere målrettede (linje 908).
2. Det at give positive tilbagemeldinger til børnene og se min rolle som mediator. Samt effekten af dette. Og det virker! (linje 881).
3. Det har gjort mig mere bevidst om måden jeg underviser på, måden jeg præsenterer nyt stof og måden jeg ser eleverne på i det hele taget (linje 852).
4. Er bevidst om mulighederne, men mangler tid til fælles forberedelse og drøftelser i teamet (linje 926).
5. Jeg føler ikke at jeg kan bruge det til noget. Jeg kan slet ikke se, at det har noget med inklusion at gøre (linje 884).

Som det fremgår af udvalgte udsagn, så spænder lærernes oplevelse af MLE fra en positiv vurdering, en relevant oplevelse af nytte i praksis og med betydning for udvikling af deres egen professionsrolle, i så forskellige kontekster som undervisning og inklusionsvejledning i skole - til et komplet fravær af mening og nytteværdi. Besvarelserne bærer endvidere præg af, at lærerne på svartidspunktet angiver, at de efter kort tid holder op med at bruge det aktivt i egen praksis, også i tilfælde, hvor de faktisk ønsker at gøre brug af det. En lærer beskriver dette fænomen som personificeret læring - ikke organisatorisk læring, ligesom den kommunale intention også ofte har været fraværende. Læreren oplever, at man har ikke villet noget bestemt med dette projekt, og karakteriserer det som en halvhjertet indsats (Ind 1, linje 62). En anden lærer henviser til at det netop har været den fælles og kollektive indsats, der har betydet succes på deres skole og videre - at samarbejdet mellem lærere og pædagoger understøttes kvalitativt (Ind 2, linje 379).

7.1.9 Ad 9: Lederen som den, der holder det levende i live

Organisation og ledelse er gennemgående temaer på tværs af samtlige fokusgruppeinterviews. Faktorer relateret til disse parametre kan sammenfattes i følgende 6 temaer, som efterfølgende udfoldes:

1. Motiv for deltagelse og rekruttering af deltagere.
2. Forberedelse eller ikke forberedelse af projektet; herunder demokrati og involvering eller ej.
3. Tildeling af rammer og vilkår som udtryk for projektets status.

4. Ledernærvær eller lederfravær; herunder decideret ledersvigt.
5. Læringstryk.
6. Person eller funktion.

”Motiv for deltagelse og rekruttering” henviser til de begrundelser, som lederen havde for at indgå i projektet. I data vrimler det med udsagn relateret til et fravær af tanker og overvejelser om, hvad deltagelse i projektet skulle føre til; altså hvad man konkret havde forestillet sig at arbejdet skulle bidrage til på organisatorisk niveau. Denne meningsdimension lader til at i mange tilfælde være overladt til lærerne selv at finde ud af. Der findes flere tilfælde af fravær af ledelsesmæssig intentionalitet og meningskabelse, hvilket her er eksemplificeret via disse to eksempler:

”Lederen som sendte os på kurset... det var noget med et oplæg om, at nu var vi blevet pålagt det her af kommunen, og skulle vi lige tænke lidt over om der overhovedet var nogen af os der gad af sted... og det var der så uheldigvis 4, der gerne ville (latter).... Og der er på intet tidspunkt blevet spurgt ind til noget... det var egentlig sådan en ting, der kom ind i huset som: det her det er skide besværligt, og vi gider ikke, men er der nogen, der gider tage aben op?... Der er på intet tidspunkt spurgt ind til, hvad det kursus gik ud på... og når vi har spurgt ind til, hvornår de andre skal på kursus, så har vi fået sådan en omgang... Nar, nåmmen, jammen, det finder vi nok ud af en gang” (F18, linje 1088 - 1102).

”Øhm fakta det er – jeg kan mægtig godt lide vores leder, men her har X altså fejlet. Vores leder har meldt os til et kursus, X ikke aner noget som helst om, hvad indholdet er, og X har nævnt, at det var bl.a. fordi det var gratis. Med det udgangspunkt så føler jeg mig ikke særlig motiveret. Vi har spurgt flere gange, hvad drejer det sig om? Det vidste X ikke. Da jeg kommer første gang her, det var på X skole, til et kursus jeg faktisk ikke aner, hvad drejer det sig om, og som jeg ikke selv har meldt mig til, som jeg er blevet meldt til, så har jeg ikke den store velvilje over for det, jeg kommer til. Øhm... så jeg havde en forholdsvis negativ indgang til hele kursusforløbet, da jeg startede”. (F14, linje 426-433).

De to citater ovenfor er udvalgt blandt en bred vifte af forskelligartede typer af lederfravær, som der fortælles om på tværs af fokusgruppeinterviewsene. Pointen med at vise nogle af de værste tilfælde frem er at tydeliggøre betydningen af lederskab i dette projekt, og videre i forhold til hvordan eller om det faglige indhold på nogen måde integreres i læreres praksis. I disse tilfælde lader det til, at det er lærerne, der deltager i projektet, ikke institutionen, hvilket også i begge tilfælde understreges ved at projektet i disse kontekster ingen status har fået overhovedet, dvs. på intet tidspunkt er blevet prioriteret med tid, opmærksomhed eller interesse (F14, linje 404). Jeg benævner dette ”ledersvigt”, da lærerne i disse mest karakteristiske forløb i vid udtrækning oplever at være blevet sat i en pinefuld og dilemmafyldt situation, og lederne intet har gjort for at forholde sig til dette. Det er et

svigt overfor lærerne, men også overfor projektet som sådan. Andet steds berettes om lignende oplevelser:

”... Vi har stået alene med det uden nogen form for ledelse. Altså vi er blevet spurgt om det til vores MUS samtale, og det er sådan set det. Der har ikke været afsat tid til det, andet end 10 timer... men det forslår som en skrædder et vist sted... Og så bliver det pludselig det, der er snubletråden” (FI,3 linje109-112).

Af citatet fremgår det, at der er tildelt tid til projektet, men at det for det første opleves som utilstrækkeligt og for det andet ikke har nogen betydning, hvis ikke lederen tildeler lærernes læring opmærksomhed. De beskriver det billedligt som en snubletråd. Ikke overraskende får en sådan mangelfuld involvering afsmittende virkning på lærernes involvering, og dermed også læringsudbytte. Omvendt er der i andre tilfælde set helt andre tilgange. Fx fortælles der andre steder, at man har integreret projektets faglighed i visionsarbejde og andre former for demokratisk involverende processer; noget lærerne oplever som ikke bare godt, men som en decideret nødvendig meningsdimension, som giver dem lyst til at hoppe ud i det nye og ukendte, men også giver dem modstandskraft, når de kommer på dybt vand og for en tid mister overblikket eller fodfæste i deres fælles læreproces (FI7). Andre steder har man haft opfølgende temadage, hvor man har arbejdet med videns- og erfaringsudveksling, i nogle tilfælde endda med deltagelse af bestyrelse (FI6).

Et organisatorisk fænomen er, at det for mange lærere har været op til dem selv om de vil have et læringsudbytte af projektet. Det er blevet lagt op til deres eget personlige engagement, uden ledelsesmæssige forventninger om læring eller udvikling. For mange lærere har det personlige engagement også været fyldestgørende, så længe undervisningsforløbet stod på, men i det sekund forløbet stoppede, ophørte læreprocessen, og lærerne faldt tilbage til det gamle og velkendte - grundet hverdagens travlhed og pres (FI, 2, 3, 4, 7, 9). Flere beskriver dette fænomen som, at det var som om deres læring ikke skulle bruges til noget, dvs. blev et personligt projekt, modsat et organisatorisk projekt. Lærerne efterlyser, at deres faglige læringsudbytte blev lagt ind i en funktion (fx som kollegial supervisor eller lave oplæg for kolleger), hvor de på en mere forpligtende måde så at sige blev tvunget til, men også understøttet i, at fastholde sig selv i en læreproces (FI9). Dette læringstryk italesættes som noget positivt de steder, hvor der har været tydelige forventninger, og hvor det af lederen er besluttet, at de skal noget på måder, som er anderledes end det de plejer at gøre (FI6, 9). Denne ledelsesmæssige fastholdelse opleves som et udtryk for at der er en mening med forløbet. Selv om det i selve orienteringsøjeblikket umiddelbart for nogle er forbundet med tvang og andre ubehagelige associationer, så beskrives det som nødvendigt og i sidste ende som

noget, der har haft positiv betydning for lærernes læring. Det lader til, at det afgørende ikke er om lederen træffer en beslutning eller angiver en retning for institutionens udvikling, men i hvilken udstrækning lederen selv signalerer formål, mening og engagement samt kommunikerer at ”vi skal lære dette, og netop dette, fordi vi via dette specifikke kan udvikle os til at blive en organisation af en bestemt type, som kan håndtere udfordringer, som vi pt. oplever at komme til kort overfor”.

Det ledelsesmæssige aspekt er undersøgt i forbindelse med de kvantitative delundersøgelser. Her angiver kun 6,9% af lærerne, at forløbet på nogen måde har optimeret samarbejdet med deres leder. Kun 9,6% angiver at opleve, at deres leder er blevet mere professionel ved at deltage i projektet, ligesom det angives, at det for kun 9,7% er synliggjort for lærerne, hvilke organisatoriske mål projektet er med til at realisere. Kun 10,4% angiver at have kendskab til en lokal plan for indsatserne. Ledernes udtryk for interesse for projektet lader dog til i flere tilfælde at have været eksplicit i og med at 58,9% af lærerne angiver at deres leder i projektperioden har udvist interesse og virket engageret i projektet. Halvdelen af lærerne oplever, at projektet i høj grad eller i nogen grad har bidraget til en fælles organisatorisk udvikling eller til en fælles faglig platform.

7.1.10 Ad 10: Undervisningsforløbet som godt og skidt

Allerede i evalueringerne fra undervisningsforløbet blev det tydeligt, at terminologien i det faglige set up var en udfordring for flere af lærerne. Selv om der blev brugt en del tid på forløbet til at netop træne begreber, deres betydning og også reflektere over deres anvendelsesmuligheder, så er det alligevel et af flere kritikpunkter, der dukker op i fokusgruppeinterviewsene. Det udtales, at der er mange ord, som virker kunstige og derfor også fremmede at gøre brug af i praksis i hverdagen, ligesom de til forløbet forfattede artikler også var med for høje lixtal (F4, 6, 9). Det ligger ikke mundret at bruge terminologi som ”Individuation og psykologisk differentiering”, og det opleves for en del meget komplekst at forstå, hvordan sådanne kategorier kan integreres i hverdagen. Selv efter et år beretter flere, at de ikke kan huske ordene og at de skal bruge lister for at kommunikere om dem, og flere oplever, at ikke klart kunne skelne mellem medieringskategoriernes faglige indhold og betydning (FI5). Man efterlyser mere system i medieringskategoriernes, mere struktur og hjælpeoversigter med jordnære ordforklaringer (FI9) samt fx plakater til at hænge op, præsentationsvideoer af projektets faglige elementer (FI10) og pixiudgaver af tekster, som nemt og uden stor indsats kan bruges (F4). På den anden side, så ses der også et sammenfald mellem dem, der udtrykker disse udsagn og dem, der angiver at ikke have arbejdet systematisk med det i praksis. Der gives endvidere eksempler på, at kemi med undervisernes undervisningsstil også indvirker på

de professionelles læringsglæde (FI9). Nogle foretrækker teoretiske tilgange, og andre begejstres over undervisere, som gør brug af et mere jordnært sprog. Selve forløbets opbygning er der heller ikke konsensus omkring. Nogle lærere beskriver forløbet som ideelt med dets fokus på teori, praksis og tid imellem undervisningsdagene til at gøre erfaringer. Andre oplever dette som tungt og alt for omfattende, og atter andre at det var for kort og gerne ville have spredt flere undervisningsdage ud over længere tid, suppleret med supervision fra underviserne eller fra konsulent i kommunen (FI3).

Der er blandt lærerne generelt tilfredshed med undervisernes undervisning. Særligt fremhæves det positivt, når de formår at pendulere mellem teori og praksis, gerne illustreret med eksempler. Det er præcis, når teorien for projektdeltagerne fremstår som ren teori, man ser en usikkerhed i besvarelserne i evalueringerne af undervisningsdagene på kompetenceudviklingsforløbet. De gange, hvor der har været utilfredshed med undervisernes formidling af det faglige indhold har det i flere tilfælde sat tydelige spor i hele processen - og for nogle endda udgjort hele årsagen til, at lærerne hverken har lært terminologi eller gjort sig erfaringer i egen praksis. Kritik af underviserne går særligt på to ben. Det første ben (1) er relateret til selve underviserens praksis på undervisningsdagene, herunder fx brugen af for mange power points, oplevet forkert fordeling af tid på opgaver, brugen af aktiviteter, der opleves løsrevet fra det faglige indhold, hvis det faglige indhold opleves utilstrækkelig tilpasset den konkrete målgruppe eller hvis der bruges for meget tid på gentagelser. Det andet ben (2), som kritikken af underviseren og undervisningen går på, kan ses i tilfælde, hvor kombinationen af faktorerne mening, nytte og ”nyt” opleves som værende ude af balance eller helt fraværende

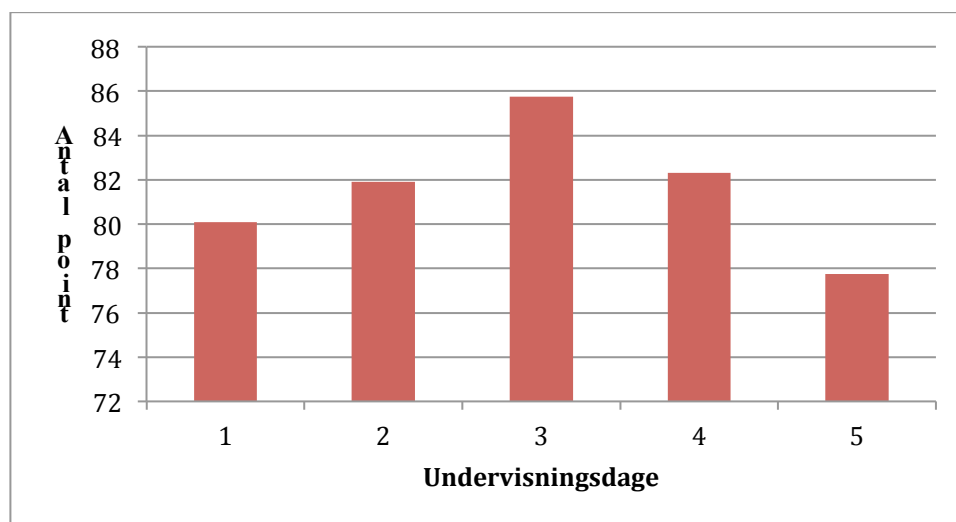
De højeste scorerer i evalueringerne af undervisningsdagene på kompetenceudviklingsforløbet ses, når elementerne (1) mening, (2) nytte, (3) nyt smelter sammen i en højere helhed, og derved bidrager til klarhed, tryghed og en oplevelse af at lære noget; at blive en bedre lærer. Eksemplificerende positive udsagn kan være: ”Motivationen er 100% fordi vi kan se elevernes læring”, ”Skarphed, bevidstgørelse, klarhed og intentionalitet”, ”fra papir til praksis”, De syv didaktiske kategorier giver mening i forhold til MLE”, ”Didaktionslæring gav et godt og konkret redskab” eller ” Vi har fået mere opmærksomhed på hvilke parametre, der har indflydelse på vores undervisning og på elevernes læring”. Modsvarende kan eksemplificerende negative udsagn være: ”Ikke noget nyt”, ”Vi har været på flere kurser omhandlende det samme, så det er lidt gammel vin på nye flasker”, ”Meget af det er gammel vin på nye flasker – nu er det et nyt fancy begreb, der er

fokus på!” eller ”Mange gode pointer, men en oplevelse af at have lært det hele før - sagt med andre (og samme) ord”. Der findes altså røster i materialet, der både er for og imod, og det, der skiller dem fra hinanden er oplevelsen af om det faglige indhold giver mening, om det er nyttigt og om det er nyt.

”Motivationen er god i dag, men har vi tid til at arbejde med det i hverdagen?”. Dette spørgsmål, og lignende udsagn, findes spredt ud over det samlede evalueringsmateriale fra undervisningsdagene. Det medtages her fordi det repræsenterer den udbredte forståelse, som er stærkest i starten af kompetenceudviklingsforløbet, at det tager mere tid at arbejde med projektets metoder og tilgange end det som lærerne i forvejen gør. Dette, at lærerne presses på tid opleves demotiverende, og der henvises flere steder til skolereformen, som den afgørende årsag, men stort set aldrig til faktorer relateret til lærernes egen tænkning om egen læring, egen eller teamets praksis eller træk ved den pædagogiske kultur. Tidsbegrebet beskrives at være statisk; at det er noget, som man enten har eller ikke har, og at dette tidsaspekt er noget, som man ikke kan gøre noget ved. I forhold til motivation, så opleves det også betydningsfuldt om lærerne deltager af egen fri vilje, dvs. om de selv har valgt det. Der er registreret op til flere eksempler på, at præcis dette argument er brugt til at helt fraholde sig fra at forberede sig til undervisningsdagene (ved at fx læse), deltage aktivt i undervisningen eller gøre sig nogen former for erfaringer i praksis, selvstændigt eller i teamet. Dette fravær af involvering sætter klart et præg på den enkeltes læringsudbytte i det samlede forløb. I forhold til motivation betyder det en del om lærerne er forberedt ved opstart af forløbet, altså om forløbet er forberedt, planlagt og om der fx er etableret en form for interesse eller positiv forventning til det, som man nu skal i gang med. Relateret til dette findes udsagnet: ”Emnet er fint, men vi er snigløbet af, at det var et forskningsprojekt og ikke et kursus”. Der findes altså lærere, som ved dag 1 i projektet ikke anede noget som helst om, hvad det var, de var en del af. I disse situationer kom det også som en overraskelse for deltagerne, at de mellem de fem undervisningsdage skulle bruge det lærte fra undervisningsdagene i egen praksis og videre - også gøre disse praksiserfaringer til genstand for refleksion i grupper og i plenum på undervisningsdagene i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet.

Som beskrevet i metodeafsnittet, blev alle undervisningsdage evalueret via et scoringsark. Via dette scoringsark måles en gennemsnitlig score på delprojekt 1 på 81,5 point, dog med et spænd på 23,7 point difference på den højeste scorende (93,4 point) og den laveste (69,6 point). Gennemsnittet for

alle besvarelser er talt op, gennemsnittet beregnet og efterfølgende illustreret i et søjlediagram. Dette diagram ser ud således:



Figur 7.2: Søjlediagram – samlet score fra de 5 undervisningsdage på delprojekt 1

I søjlediagrammet ses en opadgående bevægelse fra dag 1 til dag 2, og at søjlerne topper på dag 3. Derefter går scoren let ned ad igen for at slutte allerlavest på dag 5. På basis af den faglige progression i læseplanerne, søjlerne i søjlediagrammet og ved inddragelse af de kvalitative udsagn fra evalueringerne af de 5 undervisningsdage kan sammenfattes følgende beskrivelse: De to første dage arbejdes der med MLE, det opleves gennemgående positivt og nyttigt, men også som forholdsvis svært tilgængeligt stof med mange ord og begreber, som skal læres. På dag 3 præsenteres de syv didaktiske kategorier, hvilket for overvægten af lærerne betyder, at de nu kan sætte MLE ind i en for dem kendt sammenhæng. Dag 4 bruges typisk som en opsamlingsdag, hvor ord og begreber trænes og hvor koblingen mellem de syv didaktiske kategorier og MLE reflekteres yderligere. På dag 5 præsenteres deltagerne for Didaktionslæring, hvilket for mange opleves som et skridt tilbage, da denne på dette tidspunkt i processen, modsat intentionen, opleves som endnu mere nyt og fagligt materiale, som skal læres.

7.1.11 Ad 11: Etik i projektdel 1

Etik kommer til syne som fænomen gennem store dele af materialet. Tydeligst er det i forhold til to faktorer, hvor den ene faktor er relateret til etik i ledelse og anden faktor er relateret til etik i forskningsdelen. Etik i forhold til ledelsesdelen er særligt markant i forhold til FI4 og FI8. I begge tilfælde beskriver lærerne deres ledere som uengagerede, uinteresserede og i FI8 som decideret modvilligt tvunget af kommunen til at deltage, hvilket allerede før projektet er påbegyndt bevirker en tydelig modstand mod projektet; noget der skaber en kommunikationsform med personalet og personalet imellem, der bærer præg af vrede og håbløshed. Dette minder mest af alt om et overgreb for ikke at sige spild af alles tid og resurser. Det uetiske består deri, at lærerne tvinges i en læringsituation, hvor de skal bruge deres i forvejen sparsomme tid, opmærksomhed og energi på at lære noget svært, uden at dette er en del af en plan og ved at lærernes læringsudbytte kun i ringe grad, om overhovedet, er ønsket.

Etik i forhold til forskningsdelen fremtræder som fænomen i FI6.

”... det er spændende, men oplever også, at der er frustration, altså vi kan det ikke helt, og vi synes heller ikke helt, vi har tiden til at nå helt i mål, altså det er svært. Samtidig med at jeg kan godt mærke, men sådan er det med alting, det er svært at holde gryden i kog. Det kræver virkelig, og der bliver man også frustreret, for vi vil det jo gerne, og vi synes, det er spændende, men det er rigtig svært at holde den i kog. Og jeg tror også der kommer et eller andet med, hvad der kunne have hjulpet lidt mere. Der tænker jeg sådan, jeg kunne godt have haft noget opfølgning siden. Jeg synes, det har været rigtig hårdt, siden vi er blevet forladt. Sådan har jeg det” (FI6, linje 729-733).

Det etiske aspekt fremtræder derved, at jeg som forsker har haft mit fokus på at skabe rammerne for at udvikle data, og implicit har haft den forestilling, at samarbejdsaftalen, som jeg lavede med skolen og som skolelederen underskrev, var et fyldestgørende etisk dokument, da rammer, vilkår og leveringer fremgik af denne. Men trods dette, så efterlader jeg som forsker engagerede lærere midt i en læreproces, og giver dem en oplevelse af forladthed.

7.2 Opsamling og brobygning

I dette kapitel er data fra delprojekt 1 analyseret rent deskriptivt. Denne del af analysen er disponeret via 11 overskrifter. I næste kapitel fortages præcis samme manøvre, blot med data fra delprojekt 2. Forskellen mellem de to dele af studiet er, at data fra delprojekt 1 vægtes med fokus på lærernes oplevede udbytte og forhold med betydning for at dette udbytte medfører forandringer i

den pædagogiske praksis. Disse elementer fremhæves også i delprojekt 2, men udvides ved at også vægte faktorer på det organisatoriske niveau jf. Projektmodellen i kapitel 1. I forhold til det organisatoriske medtages et lederperspektiv.

Kapitel 8

Deskriptiv analyse af empirisk data, delprojekt 2

8.0. Indledning

I forrige kapitel beskrives data fra delprojekt 1, og i dette kapitel beskrives de forskningsmæssige fund fra delprojekt 2. Kapitlet disponeres over 7 overskrifter, som relaterer sig til pædagogernes perspektiv og 2 temaer, som relaterer sig til institutionsledernes og de kommunale dagtilbudschefers perspektiv; to perspektiver, som tilsammen repræsenterer det organisatoriske niveau. De 7 + 2 overskrifter er:

1. Fælles sprog, fælles mening og øget bevidsthed.
2. At værne om fælles opmærksomhed og dyb koncentration.
3. Inklusion handler især om didaktiske valg.
4. Refleksion, feedback og teamarbejde – med video som læringsredskab.
5. Didaktionslæring.
6. Lederen som læringstrykker, lederen som snubletråd og lederen som mulighedsskaber.
7. Undervisningsforløb og pædagogisk praksis opleves som to forskellige verdener.
8. Dagtilbudsledernes perspektiv (institutionsniveau)
9. Dagtilbudschefs og leder af lærings perspektiv (forvaltningsniveau)

Derudover suppleres denne del af studiet med en opfølgende spørgeskemaundersøgelse; en delundersøgelse, som afvikles 1 år efter de deltagende pædagoger har afsluttet deres sidste kursusdag på kompetenceudviklingsforløbet. Et tiende perspektiv er således:

10. Data fra opfølgende spørgeskemaundersøgelse 1 år efter afsluttet kompetenceudviklingsforløb.

Kapitlet er opbygget således, at overskrifterne bevæger sig fra individniveau til gruppeniveau og fra gruppeniveau til organisationsniveau (ledernes perspektiv) jf. Projektmodellen (figur 1.1), sådan som det også blev gjort med data fra delprojekt 1. Fokus i denne deskriptive del af analysen på pædagogernes førstepersonsperspektiv, dvs. de 10 overskrifter bekrives ud fra en vægtning af

forhold, som de professionelle beskriver, der er mellem deres oplevede udbytte af det pædagogiske kompetenceudviklingsforløb og forandringen af deres pædagogiske praksis. Udgangspunktet er således individ og gruppeniveau, men udvides ved at inddrage institutionslederens og chefers perspektiv, som et udtryk for henholdsvis institutions- og forvaltningsniveauerne.

8.1 Beskrivelse af data – disponeret over de 10 overskrifter

8.1.1 Ad 1: Fælles sprog, fælles mening og øget bevidsthed

På tværs af samtlige fokusgruppeinterviews fremhæves det, at de professionelle oplever en øget pædagogisk bevidsthed; at de i højere grad handler mere pædagogisk opmærksomt. Flere beskriver det som en ændring i rolle og forståelse af sig selv som professionel. Fx udtrykkes det således i FI 13, linje 95:

”Det at blive mere bevidst om min rolle overfor børnene i aktiviteterne, det er at blive bevidst om, hvad man selv gør. Hvis noget går godt eller skidt, hvad har man så selv gjort i det, og kunne noget gøres anderledes”

En samlende faktor for den øgede og ændrede pædagogiske bevidsthed lader i vid udstrækning til at kunne relateres til, at de professionelle oplever at have etableret et fælles sprog, en form for kommunikativ kode, som de benytter i deres interne problemløsning og meningsskabelse. Sproget eller terminologien bliver en samlende kvalificerende ramme om faglige snakke, hvilket opleves som en højnelse af faglighed og videre bidrager til en stolthed over dels at have bidraget til forskning, men også over at den nye viden signalerer til omverdenen (lokalmiljøet), at man i netop denne institution kan og ved noget helt særligt (FI15, linje127). I interview FI14 formuleres dette som ”det skaber et læringssyn for mig” (linje 298), hvilket forstås derhen, at projektets faglige indhold bidrager med en faglig linse, hvorigennem praksis kan begribes og beskrives. Konkret beskrives det flere steder, at man for det første oplever at have fået en mere spørgende tilgang i samspillet med børn, hvilket bevirker at man i praksis tænker før man handler, og deraf afledt i mindre grad handler på basis af hurtige skøn (FI13, linje 68).

Der kan trækkes tråde fra fokusgruppeinterviewsene til observationerne. Et uddrag af observatørens refleksion før en observationen lyder (D2/1B):

”Forud for observationen havde jeg en telefonsamtale med dem, hvor vi drøftede forløbet, og jeg superviserede i forhold til planlægningen. Pædagogerne gjorde i samtalen brug af fagudtryk fra MLE og de syv didaktiske kategorier, de havde en forståelse af mit fagsprog, og de kunne reflektere og respondere på mine spørgsmål”.

Allerede i de indledende faser er det således tydeligt for observatøren, at vi her har at gøre med fagpersoner, som har gjort en indsats for at tilegne sig terminologien. Dette registreres konkret i deres spontane brug af projektets terminologi. Der ses en lethed, hvormed terminologien anvendes i den indledende dialog; noget som optimerer selve den fælles planlægning af observationen.

Af forberedelsesark til observationer (D2/1A, 2A, 3A) ses flotte og veludførte ark, hvor de pædagogiske intentioner er konsistente med overvejelser relateret til, hvordan pædagogerne konkret påtænker at gøre brug af de tre universelle medieringskategorier, hvilken af de 9 specifikke medieringskategorier, der tematiserer deres tiltag, hvad stimuli er udvalgt til at være og hvilke responser, de vil være opmærksomme på og mest væsentligt: hvordan de konkret påtænker at mediere i samspillet med barnet (D2/2A, 2B) eller børnegruppen (D2/1A, 4B). Som forventet ses der en forskel mellem, hvad pædagogerne planlægger der skal ske og hvad der faktisk sker. Der ses en bevidst og eksplicit tilgængelig erkendelse af egne styrker og mangler, ligesom der nuanceret henvises til begrundelser herfor der både vedrører egen indsats og institutionelle faktorer – men gennemgående med et fagligt sprog om, hvad der i det konkrete samspil, som observationen omhandler, optimalt kunne have været gjort anderledes med et andet udbytte for barnet. Et eksempel på dette kan være i feedbackfasen i D2/3A, hvor observatør og pædagog sammen reflekterer over en sekvens, hvor pædagogen hjalp to børn med at tage tøj på i garderoben. På observatørens spørgsmål: ”Hvad er dine egne tanker om forløbet” er pædagogens svar:

”Det jeg tænker er, at jeg kunne have brugt S, for S er meget dygtigere end J... Der hvor J kalder på foden, skal jeg forklare mere, at det er ham selv, der får foden til at komme ud, han skal ikke bare sidde og kalde på den”.

I dette korte uddrag ses det, at pædagogens intentionelle fokus er rettet mod ret små samspilssekvenser, der i praksis ikke tager mere end blot 2-5 sekunder, hvor hun registrerer at medieringen ikke lykkes, men selv opdager og har forslag til, hvad hun kunne have gjort anderledes. Hun kunne fx have brugt det andet barn som resurse (Peer mediation), og hun kunne

have medieret tydeligere til J, hvilke specifikke handlinger han kunne gøre frem for at blot kalde på sin fod. En kvalitet her er, at der er overensstemmelse mellem disse overvejelser og den intention, som er formuleret i forberedelsesarket: ”at lære J at tage bukser på, ved at vejlede og guide ham” (D2/3A). Det vrimler med denne type af eksempler på detaljeret opmærksomhed hos pædagogen. I fx D2/2A efterbehandler observatør og pædagog en sekvens, hvor pædagogen sammen med et barn har lagt puslespil. Pædagogen udtaler, at barnet til at starte med ikke havde nogen forståelse for sammenhænge i puslespillet, men at efterhånden som pædagogen medierede detaljer til barnet ved at indlede små sekvenser af dialoger eller ved at stille sammenlignende spørgsmål til barnets perception af brikkernes form og farver, så fik barnet samlet hele puslespillet plus at barnet ”fik mod på mere” dvs. fik medieret til sig en følelse af kompetence. Pædagogens bemærkning: ”For søren, hvor skal man holde nallerne for sig selv for at ikke tage over. Jeg tænkte meget over, at ikke overmediere samtidig med, at han havde brug for hjælpen” – fortæller om en bevidsthed om refleksion i handling; at denne pædagog i selve samspilssituationen har gjort sig tanker om, hvordan hun på mest optimale måde fastholder barnets kognitive aktivitet ved at på en tilpas differentieret måde og på relevante tidspunkter give den nødvendige hjælp og assistance. Derudover melder hverdagen også sin tilstedeværelse, og påvirker mulighederne for mediering. Dette er fx tydeligt i dette uddrag af en dialog fra feedbackfasen (D2/4B):

Pædagog A: ”Helt ærligt - så tænker jeg rigtig meget, vi kom hjem fra skoven, der var lortebler, børn der skulle skiftes, og så kom vi ind. Hvis det skulle være optimalt, så skulle det have været om formiddagen, så havde vi været mere parate.

Pædagog B: Der var ikke den ro, vi gerne ville have, den fælles opmærksomhed, vi havde også lige de store drenge med. Der var ikke den ro, vi har, når der er samling om morgenen.

Den udvalgte sekvens af dialogen demonstrerer pædagogernes bevidsthed om, at ikke blot have travlt, men om, hvad konsekvensen af travlheden er: tabet af den fælles opmærksomhed, og så viser uddraget også, at pædagogerne har en bevidsthed om at etablere eller skabe dette relationelle rum kræver, at man er parat, at det har optimale rammer og at det er noget, som er planlagt. At pædagogerne har arbejdet med fagligheden i egen praksis ses fx i følgende seks udsagn, som alle taget fra D2/1B:

1. ”Vi har brugt det meget, vi har hver især lavet optagelser, hvor vi har bygget videre på de børn, som vi har valgt ud, som har nogle problematikker”

2. ”Vi har snakket videre om det, som vi har erfaret, og hvordan vi kan bygge videre på det og mediere, at få barnet guidet på vej. Men det skal vi øve os i at blive klogere på”.
3. Det er en god øvelse at lave skemaerne, det sætter nogle processer i gang hos os.
4. Både i forhold til MLE og Dale, en tydelighed omkring organisering af rummene, hvad vil vi og hvordan?
5. Omkring Dale har vi lært meget af opdelingen mellem aktiviteter og fri leg... Vi har tidligere været optaget af, at børnene lærer af hinanden og af at være sammen. Men vi skal ligesom være der. Bevidstheden og rammerne og voksenstyringen skal være der.
6. I bogen (en fælles bog til intern kommunikation) skriver vi ikke længere, hvad vi laver, men hvad vi lærer. Det sidste, som vi skal øve os på er, at få det italesat overfor børnene.

Disse seks udsagn har til formål at vise, at pædagogerne i denne del af materialet netop ikke beskriver det faglige indhold som ”gammel vin på nye flasker”, men forholder sig til det på en detaljeret og nuanceret måde, og at de både formår at identificere, hvor de lykkes, og hvor de skal øve sig. Dette er også, hvad der fremgår af observation D2/4B, D2/5B og D2/6B, nemlig at pædagogerne kender teorien, har ideer om, hvordan den kan bruges, men mangler erfaring og træning på observationstidspunktet, hvilket i observationen registreres i form af usikkerhed.

Friteksterne fra spørgeskemaerne er i tråd med data fra observationerne. Her spørges pædagogerne: ”Skriv om hvordan du har arbejdet med Mediated Learning Experience, hvad det har betydet for din praksis - på nuværende tidspunkt, og hvad du er blevet mere bevidst omkring”. Svarene i friteksterne kredser omkring tre temaer: (1) at der er sket et øget fokus på læring, (2) at ordene øget bevidsthed, øget opmærksomhed, øget fokus er tre gennemgående fænomener, som især til at beskrive respondenternes oplevelse af egen læring og (3) at arbejdet med MLE bidrager til en øget bevidsthed om, hvad de professionelle konkret skal stille op med sig selv med henblik på at understøtte et barns eller en børnegruppes lærings- og deltagelsesmuligheder. Negative og kritiske stemmer i friteksten henviser til at MLE er noget, som de for nemt kan genkende eller ligner deres allerede eksisterende tilgang til praksis.

Der ses i spørgeskemaerne generelt en udpræget positiv score i forhold til, hvad kendskabet til MLE bidrager med til pædagogernes praksis. 73,8% svarer at kendskabet til MLE bidrager til en oplevelse af øget relations-kompetence, 63% at de bedre kan relatere sig til det enkelte barn og 33% at de bedre kan relatere sig til børnegrupper. Videre ad denne tangent, ser en top fem fordeling på spørgsmålet ”Med Mediated Learning Experience kan jeg bedre...” ud således:

1. Tilpasse miljøet til min målgruppe (61,6%).
2. Have fokus på min målgruppes læring (57,9%).
3. Få min målgruppe til at tænke over deres egen læring (55,1%).
4. Give min målgruppe et større læringsudbytte (46,7%).
5. Arbejde med min målgruppes indbyrdes relationer (42,9%).

Pædagogerne angiver på en pointskala fra 1-10 (hvor 1 er det laveste og 10 er det højeste) at inklusionspotentialiet i MLE isoleret set ligger på 7 - 8 point. På spørgsmålet ”Mediated Learning Experience optimerer mit arbejde med...”. Her er de fire markante topscorere:

1. Motivation og mestring (65,4%).
2. Faglig læring (55,1%).
3. Alle børn/personer (44,86%).
4. Kommunikation og samarbejde med mine kolleger (37,3%).

Der lader til at være pædagogernes oplevelse, at MLE ikke er målrettet eller tiltænkt fx børn med specialpædagogiske behov, men derimod finder bred anvendelse i arbejde med alle børn i den pågældende institution.

8.1.2 Ad 2: At værne om fælles opmærksomhed og dyb koncentration

Et hyppigt fremtrædende fænomen blandt pædagogerne er dette, at kombinationen af de syv didaktiske kategorier og Mediated Learning Experience beskrives som at det sikrer en kontinuitet i den fælles opmærksomhed. Den øgede didaktiske rationalitet bevirker en øget klarhed og derfor også en parathed i praksis (FI15, linje 220). En pædagog beskriver, at det giver en ro, når hun træder ind i rummet (FI16, linje 240). Denne ro opleves som et fagligt overskud, der kommer børnene til gode ved at de møder mere nærværende voksne, der imødegår børnenes behov, på deres præmisser (FI13, linje 20). Når dette fremhæves som en kvalitet, så er det grundet, at det præcis er dette, som størstedelen af de interviewede beskriver som deres absolut største udfordring; at være presset på nærværet, som produkt af travlhed. Der findes i data beskrivelser af, hvordan viden om betydningen af fælles opmærksomhed (jf. MLE kategorien Intentionalitet og gensidighed), har afstedkommet at det bliver et særligt relationelt rum, som der værnes om. Det beskrives, at man forsøger at gøre sig didaktiske overvejelser over, hvordan de kan værne om den fælles

koncentration og fordybelse i samspelet med børnene (FI15, linje 269). Dette beskrives ikke som noget helt nyt, som ingen har hørt om før, men det beskrives, at man nu gør det med en højere grad af intentionalitet, og at det især er i forhold til netop dette udbyttet af den øgede bevidsthed består - at man opfatter det ikke bare som væsentligt, men som afgørende. At man kan planlægge disse situationer didaktisk fremgår for nogle som en decideret aha oplevelse; noget som beskrives som at ”skabe rummet i rummet”; den fælles opmærksomhed anskues af de professionelle som et relationelt rum. Som et led af denne udlægning formuleres tanker om, hvordan man kan møde børnene på rette niveau. Dette beskrives i interview FI17 (linje 336 – 341).

”... nu i forhold til det barn, vi havde oppe på pædagogisk dag, hvor vi snakkede om, han fylder rigtig meget, han løber altid rundt, og han slår de andre og... ja en lille bulderbasse, som vi kalder ham. Det der med, at der er nogen der kommer og siger til os, I er alt for højt i forhold til jeres indsats kan man sige, i forhold til hvad det er, I gerne vil opnå? Hvad er det, I gerne vil lære ham? At vi skal længere ned. Og vi er jo startet helt nede nu og har set ham på en helt anden måde, og lægge en hånd på og få italesat, jamen jeg kan se for dig, at det er svært. Og det har vi allerede nået rigtig langt med i forhold til, at han kan være en del af gruppen”.

I citatet gøres brug af formuleringen ”.. vi skal længere ned”. Det interessante er dog imidlertid, at denne formulering sættes i forbindelse med kollegiale overvejelser over, hvad det er, de gerne vil opnå, hvad det er de gerne vil lære drengen, og på basis af dette justerer sig selv og deres egen praksis. Og hvad mere er: det er når de professionelle foretager netop disse overvejelser og disse konkrete justeringer, muligheden for at se barnet på en anden måde melder sin ankomst, og i selve dette inklusionspotentialet består. Små ændringer, stor betydning.

Dette specifikke fokus på fælles opmærksomhed blev temaet i et semistruktureret individuelt interview. I interviewet gengiver pædagogen en fortælling om, at hun havde lavet en tegning sammen med en dreng, men at denne aktivitet skulle være anderledes end de hidtidige. Det anderledes blev måden hvorpå hun forberedte denne læringssekvens. Bevidst gjorde hun brug af medieringskategorierne og de syv didaktiske kategorier (ind6, linje 24). Opdagelserne blev for hende flere. Hun fortæller om særligt tre områder, som i hendes bevidsthed blev skærpet. For det første oplevede hun selve det relationelle rum langt mere intenst, hendes bevidsthed i selve samspilssituationen blev skærpet og hun kunne på en mere målrettet og nærværende måde lære barnet om former og farver. Hun gør i interviewet aktivt brug af terminologi fra projektet til at beskrive denne oplevelsesdimension (intention, transcendens, mening). Hun fortæller, at hun

bevidst ville skabe en følelse af kompetence hos barnet, ud over at have det faglige sigte i forhold til farverne. For det andet erfarede pædagogen to konsekvenser af denne intense læringssekvens: (A) at kunne være mere detaljeret i kommunikationen med forældrene om barnets læring, fx om hvad hun havde gjort, om hvad barnet havde lært, om hvordan forældrene på egen hånd kunne gøre noget lignende (ind6, linje 43, linje70), men også (B) at barnet efter denne sekvens begyndte at bruge pædagogen på en anden måde, dvs. det relationelle bånd blev styrket (ind6, linje 27). For det tredje, at hendes erfaringer fra samspillet med dette ene barn, kunne overføres til samspillet med andre børn og børnegrupper; noget som hun beskriver som at kunne ”spontant gribe ind i børnenes leg for at vise dem noget” (ind6, linje 55). Pædagogen gør flere steder igennem interviewet brug af begrebet ”at skabe det lille læringsrum”. Dette rum er ikke et fysisk rum, det er et relationelt rum, en tidslomme, hvor mennesker har fælles opmærksomhed om noget specifikt og udvalgt på en koncentreret og intens måde. Hun beskriver, at hendes strategi til at skabe dette rum er at forberede og planlægge, at det skal opstå. Til dette bruger hun forberedelsesark og andre hjælperedskaber, særligt overvejelser om de syv didaktiske kategorier og medieringstrappen; noget som hun beskriver som havende den virkning, at hun får en følelse af kontrol og overblik, hvilket frigiver hendes opmærksomhed og derved optimerer selve samspillet med barnet og i sidste led: skaber meningsfulde og fordybende læringserfaringer for og sammen med barnet (ind6, linje 66).

Sammenfaldende begivenheder er registreret i videomaterialet. I en videosekvens (se bilag 23) lader pædagogen barnet selv finde et puslespil, som det ikke kender og som det synes ser svært ud. Pædagogen støtter barnet i dette valg, og medierer lavt ved at kun hjælpe, når barnet spørger efter hjælpen. At pædagogens intention er at ville lære barnet noget om former og farver er tydeligt, og denne intention trækker en rød tråd gennem den samlede videosekvens. 0.05, 1.41, 2.22 og 4.04 minutter er registrerede tidspunkter, hvor der eksplicit tages initiativ til at sætte denne type labels på de kognitive strategier, som barnet gør brug af for at finde ud af, hvor brikkerne skal lægges hen. Pædagogen medierer som nævnt lavt, og deltager kun i lægningen af puslespillet derved at hun stiller spørgsmål, peger på noget, som kan fremme barnets problemløsning; herunder (0.43min) aktivt spørge ind til hvordan barnet gør (O og R i SHOHR). Nonverbalt forholder pædagogen sig afdæmpet, tryk i sig selv og fremstår som en rolig autoritet, som støtter barnet i og med at denne tryghed udgør et relationelt stillads, som fremmer barnets opmærksomhed og aktive søgearbejde efter de rigtige brikker. Barnet virker trygt i relationen og sekvenserne 2.22 og 4.04 er eksempler på, hvor pædagogens og barnets blikke mødes. I det hele taget er det karakteristisk, at øjenkontakt

hyppigst opstår i trygge medieringssekvenser, men først efter samspillet i medieringen har fundet et flow, dvs. et lege, hvor pædagog og barn samarbejder ubesværet. Samtidig er det paradoksalt også i disse sekvenser, at barnet i højere grad modtager medierende råd i form af pegen og gestik, frem for ord og forklaringer. Opdagelsen er, at når der er et flow i medierende aktivitet, så nedtones brugen af det talte sprog, og andre nonverbale former for kommunikation tones op. Medierende sprogbrug anvendes mest effektivt i de ultrakorte pauser i det mikrosociale samspil, hvor barn og pædagog i fællesskab afsøger nye retninger og nye strategier i et samarbejde.

8.1.3 Ad 3: Inklusion handler især om didaktiske valg

Det beskrives spredt ud over det samlede kvalitative materiale, at mediering er noget, som de professionelle bruger på flere forskellige måder. Man kan inddele brugen i tre kategorier. Kategori 1 er som led i planlagte og målrettede aktiviteter, kategori 2 er som led i spontant opståede situationer og kategori 3 er som led i kollegiale refleksioner over praksis. Det fremgår, at kategori 2 er den mest velrepræsenterede. Mange beskriver, at det ikke har været muligt at i tilstrækkelig grad integrere projektets faglighed i deres planlægningsprocesser, ganske enkelt grundet dette, at de stort set ikke har forberedelsestid. Mødetid bruges fortrinsvist til at fordele arbejdet og koordinere denne fordeling, og den bevidste og målrettede mediering har derfor ikke optimale vilkår. Man oplever at have meget travlt i institutionerne, samtidig med at en del beskriver heftig udskiftning af personale, lederskift eller fravær af forskellige årsager, fx sygdom. Travlhed opleves som intentionalitetens fjende nummer et, i og med at travlhed får både fokus og viden til at forsvinde (FI15, 459). I de situationer, hvor det er lykkedes, at få fagligheden fra projektet på dagsordenen, der beskrives det, som en hjælp, særligt i forhold til to faktorer: (1) hvordan børnegruppen bedst inddeles i forhold til det aktuelle læringsindhold og (2) hvordan de fysiske rum indrettes bedst muligt, så de understøtter læringsintentionen optimalt. Kvalificeringen af den didaktiske intentionalitet udtrykkes i sætninger som fx i interview FI16, linje 175-180:

”Ja, som overordnet så synes jeg, at kombinationen af MLE og de 7 didaktiske kategorier understøtter vores intention, altså hvordan, hvordan... når jeg det jeg havde..., altså jeg har et mål, hvordan når jeg det. At jeg kommer hele vejen rundt om både med forberedelsen, men også med evalueringen bagefter, ligesom at få det hele med, får den også afsluttet, så man ikke får cuttet sig selv af efter aktiviteten og siger det var det – næste. Men du egentlig går tilbage og tænker, hvad fik jeg så ud af det. Og evalueringen er i hvert fald rigtig vigtig at få med der”.

Med sætningen ”... Ikke får cuttet mig selv af efter aktiviteten” siger pædagogen noget væsentligt. Her fremhæves det, at hun udtrykker en bevidsthed om at netop forblive nysgerrigt udforskende i forhold til barnets læringserfaring.

I forhold til refleksion over praksis findes der mange afskygninger af, hvordan dette konkret udmøntes i praksis. Via kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier beskrives det flere steder, at man oplever at have tilegnet sig et redskab til at arbejde mere organiseret helhedsorienteret, eller som de siger ”Man kommer hele vejen rundt”. På et forholdsvist højt abstraktionsniveau formulerer en pædagog det i FI15 (linje 231-235):

”MLE er mere målrettet subjektiv, man går meget dybere ind i målgruppen, hvorimod de didaktiske kategorier er sådan lidt mere overordnede til rammesætning og planlægning. Jeg synes, at det er en god kombination, både rammerne er i orden i forhold til forberedelse og planlægning plus fokus i målgruppen, det er to subjektiv-objektiv kombinationer, synes jeg. Det er rigtig godt ramt”.

Forholdet mellem de pædagogiske rammer og det konkrete relationsarbejde danner altså forgrund i nogle professionelles bevidsthed, ikke i alles. Faktisk ses der også i materialet eksempler på professionelle, som på ingen måde kan se linket mellem MLE og den didaktiske dimension, på nær at man kan bruge de syv didaktiske kategorier som en form for tjekliste i forbindelse med handleplaner. Nogle henviser også til at de syv didaktiske kategorier, ja – didaktik i det hele taget, er ret skoleagtigt, og af den grund ikke noget, som har fået nogen synderlig opmærksomhed i forløbet. Inklusionspotentialet i kombinationen mellem MLE og de syv didaktiske kategorier er derfor ikke entydigt, det afhænger af om og i hvilken udstrækning de professionelle har arbejdet med det og har tilstræbt at fordybe sig i det. For atter andre er det efter forløbet ikke længere tydeligt for dem om de i deres institution egentlig inkluderer eller om de i højere grad integrerer (FI16, FI17 og FI18). De udtrykker således en tvivl om deres måde at forstå inklusionsbegrebet på, og tænker over om de forstår det som omhandlende børn med specialpædagogiske behov eller som en form for fællesskabstænkning, som ikke er målrettet en bestemt børnegruppe, men derimod alle børn i institutionen.

På spørgsmålet ”kombinationen af Mediated Learning Experience og De syv didaktiske kategorier optimerer mit arbejde med...” – angiver pædagogerne de præcis samme fire faktorer, som dem, der tidligere er fremhævet. Det drejer sig om (1) motivation og mestring, (2) faglig læring, (3) alle

børn/personer, (4A) kommunikation og samarbejde med mine kolleger – blot med den udvidelse, at (4B) teamarbejde her indtager en delt fjerdeplads. Generelt tegnes der et billede i relation til kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier, hvor der ses tre gennemgående positive temaer, og et tema, der kan opfattes som en invitation til eftertanke. De positive temaer er: (1) en oplevelse af at kunne overskue helheden, og bedre udvælge dele i denne, som der udvikles tiltag i forhold til, (2) fremmer overvejelser, især i planlægningsfasen, over matchet mellem barnets evner og læreforudsætninger, mål og evaluering og (3) fremmer en forståelse for det kollegiale (team-) samarbejde som forum for implementering og drøftelser vedrørende inklusion. Temaet, der kan opfattes som barriere er: (4) Tid til planlægning og evaluering.

Stilles respondenterne dette spørgsmål: ”Deltagelse i projektet øger mine kompetencer på følgende områder”, så ses der tre tydelige afstikkere ud af 7 valgmuligheder: (1) at reflektere over min egen pædagogiske praksis (78,8%), (2) at arbejde didaktisk begrundet (65,5%) og (3) at arbejde med relationerne til min målgruppe (50%). Data fra spørgeskemaerne peger altså på, at projektet har bidraget positivt til vigtige elementer af den pædagogfaglige læring og udvikling, og 16,8% angiver da også, at I høj grad og 62,9% angiver I nogen grad, at handle mere intentionelt nu end de gjorde før projektet, ligesom at virkelig mange har oplevelsen af, at projektet har bidraget til, at det fremtræder mere meningsfuldt at arbejde med inklusion (28% I høj grad og 56,1% I nogen grad).

8.1.4 Ad 4: Refleksion, feedback og teamarbejde – med video som læringsredskab

Hvorvidt projektets indhold får en betydning for de professionelle måde at gøre praksis på, afhænger især af om- eller i hvilken udstrækning de bruger det især to steder: (1) i den konkrete samspilspraksis med børnene og (2) som internt kommunikativt redskab i lokale grupper eller teams. Dette forhold mellem det individuelle erfaringslag og det kollektive refleksionslag er essentielt i forhold til såvel den individuelle professionelle læring og den samlede institutionelle læring. Dette er egentlig ikke overraskende, det fremgik tydeligt i arbejdet med forskningsoversigten. Det overraskende er, og som forskningsoversigten ikke i detaljer viste, hvor vanskeligt det forekommer for de professionelle, at få ny faglighed integreret i netop disse to niveauer, særligt når denne faglighed bærer præg af kompleksitet og af den grund kræver en aktiv indsats. Set i forhold til den professionelle læring, så er det teamarbejdet, der fremhæves som en af de mest væsentlige og afgørende læringsarenaer, da det er netop her de professionelle får svar på helt basale spørgsmål som ”gør jeg det rigtigt?”, ”kan jeg gøre noget andet på en bedre måde?” eller

”hvordan skal man forstå denne specifikke kategori”. Det beskrives, at læreprocessen opleves som en langsommelig erkendelsesproces i denne betydning, at der er tale om en anden måde at begrebsliggøre erfaringer og tanker end den hverdagslige kommunikation kræver. Det er med andre ord en større udfordring at kommunikere med en bestemt terminologi med et bestemt betydningsindhold end det er at bruge det sprog, som man bruger spontant og naturligt i hverdagen. Fagliggørelsen af den professionelle bevidsthed er en langsommelig transformationsproces, som til en start forekommer teknisk og fremmed, men som vinder større og større sikkerhed, interesse og meningsfuldhed des mere det nye integreres i det gamle. I denne transformationsproces fremhæves brugen af video, som et læringsredskab, der samler kommunikationen ved at ny terminologi kan anvendes på noget, man kan se frem for noget, man kun kan høre om. Skiftet i brugen af sanser i refleksionsrummet optimerer således betingelserne for fælles fagligt fokus, men videoen opfylder også behovet for at noget er konkret i alt det abstrakte, og bevirker endvidere, at det så at sige bliver bærer af relevante faglige cases, som de professionelle konkret og fysisk kan transportere rundt i institutionen med henblik på faglig kollegial kommunikation. At netop video fastholder koblingen mellem den enkeltes og den kollektive nysgerrighed og læreproces ses fx i dette uddrag fra interview FI16, linje 286 – 298:

”Jeg er meget optaget af det med videooptagelser. Og det blev jeg der i kursusforløbet og også i diplomuddannelsen. Jeg synes, at det der med, at der er sådan flere lag i den der refleksion, når man ser det på video, den synes jeg er rigtig spændende at arbejde med. Hvor jeg fx har haft en videooptagelse, hvor jeg først så den igennem selv og så nogle ting og gjorde nogle iagttagelser. Så så jeg det igennem med min leder, fordi jeg havde en supervision med hende. Og hun så nogle andre ting igen og så satte fokus på noget andet, end jeg selv havde gjort. Så jeg har set den sammen med en kollega, hende fra X institution, altså vores anden institution, som igen fik øje på noget andet igen. Og så har jeg set den selv igen, hvorefter jeg prøvede at skrive det ned ord for ord, hvad der skete. I videoen har jeg simpelthen prøvet at lave en skriftlig beskrivelse ord for ord. Og der har jeg set nogle sjove ting omkring barnets kommunikation og min kommunikation, og hvordan barnet svarer på samme måde, som jeg har svaret det lige for inden. Sådan noget havde jeg slet ikke opdaget eller set eller hørt, vel. Og sådan nogle ting, synes jeg bare er rigtig lærende og spændende at få øjnene op for. Så det har grebet mig, det kunne jeg godt tænke mig at arbejde noget mere med”.

Det, som denne pædagog er optaget af, beskrives i FI16 som at blinde vinkler iagttages, og denne iagttagelse gør det muligt at kommunikere om kropssprog og tonefald (linje 441), noget der for den professionelle kun vanskeligt kan reflekteres på anden måde. Video fastfryser sekvenser af praksis, som kan gøres til genstand for en form for arkæologisk udgravning, hvor ”de flere lag i

refleksionen” langsomt lader nye forståelser og fortolkninger komme til syne. Efterhånden som den arkæologiske pensel stryges henover over sekvenser af samspil, ændres synet på barnet og den voksne registrerer en læring hos sig selv. Metaforisk beskrives brugen af video som ”en øjenåbner” og kan således udsiges at have et interessant potentiale i forhold til inklusion.

I samme udstrækning som projektet nogle steder har været en læreproces med positive implikationer for den enkeltes selvforståelse og den samlede pædagogiske kultur, er der konkurrerende fortællinger, som peger i modsat retning. Flere professionelle har oplevet en gennemgribende ensomhed i forløbet, og fortæller, at det i vid udstrækning har været overladt til dem selv og deres eget initiativ, at integrere den nye faglighed i deres egen praksis.

Selv om 61,7% i spørgeskemaerne svarer, at de bedre kan tilrettelægge, udføre og evaluere læringsaktiviteter, der er tilpasset den enkeltes evner og læreforudsætninger, så angiver ca. halvdelen af pædagogerne, at deres praksis hvad angår netop dette at planlægge, udføre og evaluere sammen med deres kolleger er stort set uændret efter afslutningen af kompetenceudviklingsforløbet. Når det kommer til data vedrørende pædagogernes brug af projektets indhold og metoder i deres teamarbejde, ser besvarelserne forholdsvis dystre ud. Hele 21,9% svarer Slet ikke, og 29,6% svarer I mindre grad på spørgsmålet ”I mit team arbejder vi med Mediated Learning Experience på en systematisk måde”. 14,2% oplever at de i deres team I høj grad har fået et fælles sprog, imens 46,1% oplever det I nogen grad.

Teamarbejdet beskrives andre steder som en afgørende ramme omkring pædagogernes fælles faglige stræben. I forhold til dette udtrykker en pædagog i et semistruktureret interview, at det særligt er med kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier det bliver muligt at kommunikere om specifikke handlinger, og via denne specifikke kommunikation overvåge praksis fortløbende. I kraft af denne overvågning, hvor der gøres brug af en fælles terminologi, oplever pædagogen, at kommunikation samtidig bliver mere positiv. Denne positive forholdemåde kalder i interviewet for at give feedback; noget som konkret italesættes således (ind3, linje 371-376):

”Man begynder at blive opmærksom på hinandens kvaliteter fordi de ting, der før blev tænkt som uvæsentligt nu pludselig ses som noget meget vigtigt. At vi går fra bare at gøre noget til at nogen siger, at noget bestemt var super godt... det giver et andet syn på, hvad man selv har tænkt, man kan... så feedback og hinandens læring er noget, der sker samtidig”.

8.1.5 Ad 5: Didaktionslæring – et redskab til at strukturere og organisere praksis

77,4% angiver i spørgeskemaerne at have gjort erfaringer med Didaktionslæring. Af data fremgår det, at pædagogerne først og fremmest ser Didaktionslæring som et redskab, der kan hjælpe med at strukturere og organisere deres praksis (49,4%) og videre også af 35,4% betragtes som et nyttigt redskab i arbejdet med inklusion og differentierede læringsfællesskaber. Didaktionslæringens potentiale i forhold til teamarbejde (35,4%), som ramme om arbejdet med pædagogisk analyse (33,3%) og til at i højere grad være en lærende organisation – uddybes yderligere i respondenternes sætningsfuldendelse. Her bedes pædagogerne færdiggøre sætningen: ”Didaktionslæring ser jeg som...”. Af de fuldendte sætninger (48 i alt) ses i alt fire temaer, der fremhæves som kvaliteter ved Didaktionslæring. Disse er: (1) et redskab der optimerer systematik, (2) et redskab der optimerer arbejdet med planlægning, gennemførelse og evaluering, (3) et redskab, der bygger bro mellem didaktisk refleksion, den pædagogiske praksis og børnenes læring og (4) bidrager til oplevelsen af en øget professionalisme.

8.1.6 Ad 6: Lederen som læringstrykker, lederen som snubletråd og lederen som mulighedsskaber

Kan de professionelle fornemme lederens engagement? Sættes det faglige indhold i spil i mødeaktivitet? Er der kommunikeret et klart, tydeligt og for alle aktører acceptabelt formål, som rækker ud over projektførløbets tidsperspektiv? Dette er tre simple spørgsmål, som danner ramme om lederens betydning for de professionelles oplevede læring, og dermed for deres oplevelse af nytteværdien i deres praksisbestræbelser. I forhold til lederens engagement er der fundet mindst to ledelsestilgange: (1) den engagerede og (2) den indifferente.

Den engagerede leder er karakteriseret ved, at skabe et positivt læringstryk i den samlede institution; et læringstryk, der er synligt ved at forventninger er eksplicite. Det er ikke noget lederne selv siger, det er noget de professionelle oplever, som nødvendigt i forhold til deres læring, i forhold til at de træder ud af kendte vaner og rutiner. For at dette skal ske, skal lederen ”skubbe” (FI13, linje 430). I de tilfælde, hvor lederen har udvist et engagement, ses der fysiske spor i institutionen. Modeller og oversigter hænges på vægge i fx mødelokaler, projektet er på dagsordener, tid er tildelt til fordybelse, for projektet relevante emner tages op, også i spontant opståede møder, temadages faglige indhold afspejler den kollektive læreproces, forældre informeres om projektet, der er krav om at terminologi bruges i vidensdelende kommunikation ligesom eksterne konsulenter er inviteret ind som sparringspartnere for både leder og personale.

Den indifferente leder karakteriseres ved det modsatte, nemlig ved at usynliggøre at institutionen er under forandring ved at ganske enkelt ikke give de professionelles læring opmærksomhed eller tid. I enkelte tilfælde beskrives det endda, at lederen har modarbejdet projektet, og derved har skabt forvirring og meningsløshed i hele institutionen; noget der trækker spor ind i personalets måde at deltage i undervisningen på og i deres måde at tilgå de i forløbet opstillede læringsopgaver, fx at videofilme sekvenser af egen praksis eller gå til eksamen på PD modulet. Man kan som pædagog godt mærke om lederen vil noget med projektet; det fornemmes som en stemning i huset (FI15, linje 393). En pædagog udtrykker det således (FI15, linje 398):

”Man kan også godt mærke det med, at hun ikke synes, der er noget nyt, er det ikke bare et andet navn? Er det ikke bare sådan, vi hele tiden har arbejdet med det?”

Lederen kan med simple handlinger afgøre i hvilken udstrækning personalet opfatter projektets indhold som vigtigt eller uvæsentligt. I de indifferente ledes institutioner oplever personalet at miste gejsten, også selv om de personligt oplever forløbet som potentielt godt og brugbart (FI15, linje 402). Men i den travle hverdag opleves det stort set umuligt at på egen hånd opretholde en læringsproces, især hvis lederen signalerer, at det er fuldt ud legitimt at koble sig af læringen, ”da det ikke er noget, som skal bruges her”, og hvis lederen ikke udtrykker, at projektet bidrager til en meningsfuld fortælling om institutionens fremtid.

Forberedelse af projektet er fundet afviklet med forskellige grader af intensitet. I nogle institutioner er det sket, at ledere rent faktisk har gjort det, som var intentionen med ledernes læringsforløb, nemlig at forberede institutionens pædagoger på deres læring ved at afvikle forberedende processer i egen kontekst – fx via fælles værdi- og visionsarbejde. Nogle steder er dette sket med stor iver (FI16), andre steder aner de professionelle ikke, hvad der spørges ind til i interviewsene, når betydningen af denne forberedelse undersøges dialogisk (FI14). Dette afspejler også graden af den enkelte leders engagement, og efterlader aftryk hele processen igennem. Denne dikotomiske oplevelse ses endvidere i spørgeskemaundersøgelser. I disse fremgår det at pædagogerne godt ved at de bruger projektet til at udvikle sig som organisation (17,5% I høj grad og 52,7% I nogen grad), ligesom de har oplevelse af at deres leder i projektperioden har understøttet deres læring (51,6%), virket interesseret i projektet (60,4%) og bakket dem op (62,6%). Men trods dette ledelsesmæssige engagement, ses det i pædagogernes besvarelse, at kun 15,3% angiver at deres leder har lavet en plan for arbejdet med projektet, ligesom det er deres oplevelse, at lederne ikke i tilstrækkelig grad

har synliggjort, hvilke organisatoriske mål projektet er med til at opnå (13,19%). 17,5% oplever tydelig ledelse og 8,7% oplever, at deres leder har været et forbillede for dem.

En faktor med betydning for pædagogens oplevede læringsudbytte er, når fremtiden er uklar. Som en pædagog udtrykker det, så mangler de på interviewtidspunktet en klar udmelding fra deres leder, om dette (projektets indhold) er noget, som de i deres institution skal arbejde videre med. Denne tøven, denne afventende situation og dette fravær af ledelsesmæssig kommunikation om retning i arbejdet manifesterer sig som en diffus fornemmelse, hvor man som pædagog ikke helt ved i hvilken udstrækning man behøver at gøre noget af det, som man har lært. Det bekræfter en erfaring, som særligt meget erfarne pædagoger oplever: at man ikke når at blive færdig med noget, før det næste nye er i gang - med den konsekvens, at de oplever at ikke få læringen på rygraden (FI15, linje 433) i forståelsen, at det ikke bliver til praksis. En pædagog udtrykker i semistruktureret interview (Ind6), at tilbagevendende udfordringer er lokale omstruktureringer i institutionen, tidspres og et fravær af systematisk kommunikation med kolleger (ind6, linje 114 og linje 131). Præcis disse faktorer benævner pædagogen i interview Ind3 også eksplicit. Især fænomenet forberedelse er gennemgående. Hun bruger fx disse to formuleringer:

1. "... men når man ikke har forberedelsestid, så bliver det bare noget, som man tager til sig og anvender i sin egen andel i stedet for at det er noget, som vi alle sammen gør" (linje 46).
2. "... Forskellen på at have forberedelsestid og ikke have det er, at når der ikke er forberedelsestid, så arbejder man ud fra den person jeg er, og det som jeg synes er de vigtigste menneskelige værdier at have i fokus... Men hvis vi nu havde forberedelsestid til at aftale vi den næste måned vil arbejde med deleadfærd... og så vil det være lige gyldigt, hvilken voksen der kom forbi, så ville de jo have deleadfærd i fokus..." (linje 110 – 118).

Pædagogen fremhæver eksplicit den ide, at en højere grad af forberedelsestid potentielt kan øge kvaliteten af det intentionelle pædagogiske arbejde. Kvaliteten, som pædagogen oplever det, består deri, at de professionelles individuelle bevidstheder ville have fælles fokus i praksis og i højere grad kunne levere koordinerede samspilshandlinger i det konkrete nærvær med børnene (ind3, linje 221). Pædagogen siger, at de i deres institution mest hver for sig har nogle overordnede forståelser af dagens rytmer, men ikke en egentlig fælles afstemt intentionalitet, hvilket udkrystalliserer det fælles pædagogiske fokus og gør praksis diffus. Dermed bliver det også diffust for børnene, hvad de lærer, hvad der forventes af dem og hvilke krav de skal arbejde på at honorere. Pointen er, fremhæver pædagogen, at når de professionelles praksis er individualiseret og ukoordineret, så afspejles det i

det konkrete samspil med børnene - og dermed også i de lærings- og deltagelsesmuligheder, som kan skabes for dem.

Fænomenet tid er en genganger i forhold til mange faktorer. Tid til læring – bliver en form for slogan i den samlede kommunale indsats. Det fremtræder nemlig som afgørende om de professionelle ikke blot *får* tid til læring, men også *giver* deres læring tid, når de opdager, at den *tager* tid, men dette kompliceres i en social kontekst, der karakteriseres af et højt tempo på handlingstvang. At have tiden til at sætte tempoet ned, reflektere over egen praksis med henblik på at producere en overskudsforståelse af svære udfordringer, er en væsentlig, men sjælden forekomst. Bare det, at trække sig tilbage med kun et barn for at sammen med det lave en målrettet og koncentreret aktivitet i forbindelse med en observation beskrives i interview F13, som noget, der bidrager til dårlig samvittighed hos den enkelte pædagog over for de øvrige kolleger. Pædagogen beskriver det således (linje 305):

”Tid har rigtig meget indflydelse på om du kommer i gang. Men den her seance, hvor jeg var sammen med X, bruger en halv time sammen med 1 barn, det sker jo aldrig. Det skete den dag fordi der var sat tid af til det. Og det er faktisk sådan, at man sad og tænkte ”hvad laver mine kollegaer, har de virkelig tid til, at vi bruger tid på dette? Jeg fik lidt dårlig samvittighed”.

Det kan således fremføres, at det ikke alene er handlingstvangen, der opleves som en læringsbarriere, men også de følelsesbånd, der er mellem de professionelle, vis mekanismer aktiveres, når de professionelle træder ud af vaner, normer og implicite kulturelle koder for acceptabel adfærd, ser ud til at være læringsforhindringer, som pædagogerne kun i ringe grad er opmærksomme på eller bevidste om.

Allerede i forbindelse undervisningen på kompetenceudviklingsforløbet ses fænomenet tid som påtrængende essens. På tværs af alle hold, uden undtagelse, ses udsagn relateret til rammer og vilkår for- og tid til læring. Disse 5 udsagn fra evalueringerne er illustrerende:

1. ”Når vi er her, er vi topmotiverede, når vi er tilbage i arbejdet møder vi virkeligheden og møder dens begrænsninger og ender på 25 point”.
2. ”Stor motivation, når vi er her, men svært når man kommer tilbage til institutionen”.
3. ”Vi har mange arbejdsopgaver, men det er spændende”.
4. ”Vi er blevet nysgerrige på metoden, optagede af læringsmiljø... men hvad gør vi nu?”
5. ”Kunne godt bruge mere tid og overskud i vores normering, når nyt skal implementeres”.

8.1.7 Ad 7: Undervisningsforløb og pædagogisk praksis opleves som to forskellige verdener

Transferen mellem undervisningsforløbet og den pædagogiske praksis beskrives i materialet at have stødt på en del udfordringer. Disse udfordringer kan opridses til at omhandle tre temaer: (1) forholdet mellem teori og praksis, (2) forskelle i begejstring og (3) lokale strukturer, særligt manglende tid, ledelse og en forståelse af organisatorisk læring, som ”kun individer lærer, organisationer gør det ikke”.

Forholdet mellem teori og praksis beskrives, som værende to forskellige verdener, på trods af, at man i undervisningsforløbet har arbejdet med teori, processer og øvelser på dagene, videofilmet og analyseret egen og andres praksis samt at der er i forløbet er brugt tid på at planlægge konkrete indsatser i egen kontekst. Nogle steder er der sågar etableret supervision i praksis. Hvordan kan det så være, at dette indtryk på interviewtidspunktet karakteriserer pædagogernes oplevelse? En pædagog siger (FI15, linje 516-519):

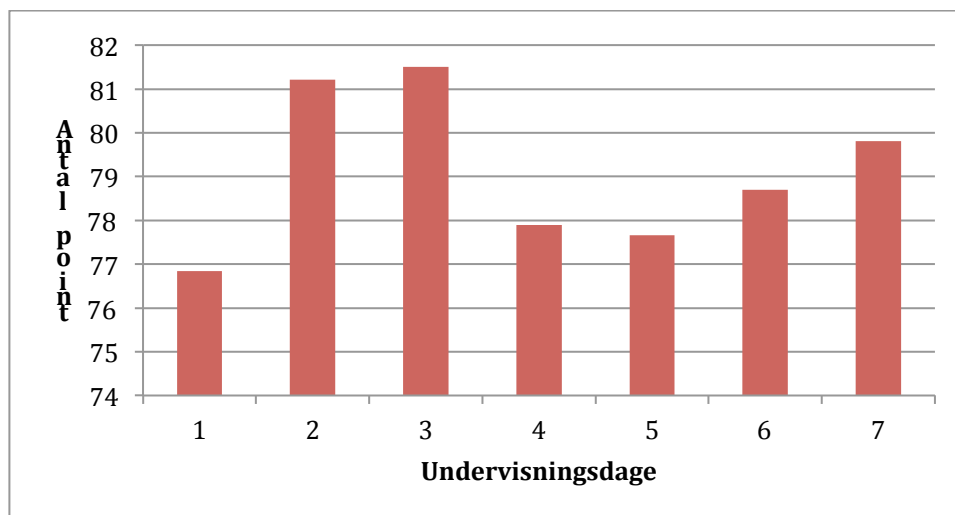
”Jeg synes, at det var rigtig, rigtig svært at være en dag på skole og så tilbage på arbejde igen, det er som om jeg træder ind i en helt anden verden. Fordi jeg i mit hoved er fuld af energi og skal gøre det, og så kommer jeg tilbage til dagligdagen, hvor de andre ikke endnu har været omkring det samme som mig”.

Pædagogen beskriver to kontekster, der af pædagogen opleves meget forskelligt. Selv om undervisningsdagene omhandler praksis, og de handlinger som kan gøres i den, så fremtræder det som to forskellige verdener i pædagogens bevidsthed; som to væsensforskellige måder at beskæftige sig med det samme på. Forståelseskløften fra anvendt terminologi i undervisningslokalet til konkret relationsarbejde i sandkassen i børnehaven forekommer som en underlig abstrakt bevægelse, og er en faktor som i implementeringsøjemed ikke har fået tildelt nogen synderlig opmærksomhed. Denne bevægelse virker også med modsat fortegn; at konkret praktisk relationsarbejde så at sige støder mod teorier, analyser og fagsprog i undervisningslokalet; noget som forekommer underligt amputeret, da det af de professionelle opleves at ikke helt indfange kompleksiteten i den virkelighed, som de oplever at befinde sig i. Teori og praksis opleves som to forskellige fænomener, med egne kulturer, logikker og praksisser. Så når en pædagog i interview FI14, linje 77 udtrykker, at det er nemt at høre, men svært at gøre, så udtrykker hun egentlig, at undervisning om praksis er en kompleks forsimpning af virkeligheden, som kræver et stort mentalt arbejde at omkode på en måde, så det finder en anvendelig form i den pædagogiske praksis. Med formuleringen ”en kompleks forsimpning af virkeligheden” menes, at den akademiske praksis er en

anden end den praktiske praksis, og at den akademiske praksis for pædagogen fremstår som værende en verden for sig selv, med svære ord og fremmedartede begreber, som man på en måde skal lære at kende før de bliver relevante at gribe om verden med.

Det som er fremskrevet ovenfor, ses tydeligt i forbindelse med undervisningsforløbet, som ellers generelt beskrives i positive vendinger. Værdsatte karakteristika, som af pædagogerne fremhæves i relation til undervisningen, går på tre elementer: (A) underviseren, (B) organisering og (C) materialer/redskaber. Underviserne fremhæves gennemgående som dygtige fagpersoner med styr på deres stof. De beskrives som velforberejede, tydelige, imødekommende og nemme at forstå. Forløbet opleves generelt som velorganiseret, men møder særligt kritik i de situationer, hvor stoffet opleves som værende for abstrakt, for teoretisk, for langsommeligt, for komprimeret eller for nogle for nemt, fx i tilfælde, hvor nogle pædagoger havde oplevelsen af at allerede kende til det faglige indhold. Pædagogerne sætter generelt pris på det, når deres læring understøttes med konkrete materialer, redskaber eller aktiviteter, der indebærer elementer af vidensdeling og refleksion. Stoffet opleves udfordrende og mange af pædagogerne bruger ord og sætninger som: ”Der er mange fremmedord”, ”Mange faglige begreber at holde styr på”, ”Komprimeret stof”, ”Meget nyt”, ”Hovedet er fyldt” eller ”Vi er ret blæste”. Ordet ”Mening” bruges ofte. Både når meningen opleves at være der, og når den ikke gør. Meningsdimensionen fremtræder som en vigtig drivkraft i pædagogernes læring, og det er gennemgående præcis dette parameter hele forløbet vurderes ud fra. ”Mening” og ”nytte i praksis” er et begrebspar, der følges ad og forekommer uadskillelige. Man kan sige, at det er når nytteværdien er ude af syne, at pædagogerne oplever at meningen falder fra.

Som på delprojekt 1 er der lavet et søjlediagram over antal point for alle undervisningsdage på delprojekt 2. Besvarelsene viser en gennemsnitlig score på 79,08 point, hvor den højeste score er på 85,05 point og den laveste score er på 76,45 point, dvs. en difference på 8,6 point. Søjlen for pædagogforløbet på delprojekt 2 ser således ud:



Figur 8.1: Søjlediagram – samlet score fra de 7 undervisningsdage på delprojekt 2 (pædagoger)

Af søjlerne ses et udgangspunkt på 76,84 point på undervisningsdag 1, men som stiger til 81,22 og 81,50 point på undervisningsdag 2 og 3. Derefter sker et markant fald på dag 4 og 5, hvorefter kurven stiger igen og slutter på den tredjehøjeste score på hele forløbet (79,81 point), hvilket samtidig er en tilnærmelsesvis gennemsnitlig score. Forløbet startes med at inklusionsbegrebet præsenteres, hvorefter to dage med MLE følger. På dag 4 præsenteres didaktikken, herunder de syv didaktiske kategorier. Dette beskrives af data fra undervisningsdagene af mange pædagoger som ukendt fagstof, hvilket bevirker, at de oplever en stigende kompleksitet, som de lige skal se an før de ”køber ideen” med den konsekvens, at de scorer dagens undervisning lavt. Efter at have arbejdet med MLE og didaktik i praksis mellem undervisningsgangene, opleves og beskrives en generel glæde over præcis denne kobling, hvilket bevirker at kurven atter bliver opadgående. Kurven kan beskrives som værende en ”Meningskurve”, dvs. essenser opgjort i tal og derefter grafisk illustreret.

8.18 Dagtilbudsledernes perspektiv (institutionsniveau)

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det at ledergruppen udtrykker en stor tilfredshed omkring forløbet, og at de oplever at være velforberejet til den videre proces. De angiver at forløbet har været udbytterigt, at der har været et passende forhold mellem teori og praksis, underviserne har leveret ydelser af tilstrækkelig høj kvalitet, men at forløbet godt kunne have været planlagt og organiseret bedre. 92% angiver at forløbet i høj grad har været relevant for dem at deltage i, og 8% angiver dette i nogen grad. På spørgsmålet om, hvad de særligt har fået en øget viden omkring, svarer 100% af respondenterne MLE og Bærekraftmodellen, 84% teori om kulturforandring i pædagogiske kontekster og 80% angiver at have tilegnet sig en bred vifte af teorier om ledelse af pædagogiske

processer. Teori om evaluering og evalueringsmetoder får den laveste score med kun 40%. Sætningen ”Jeg har via forløbet udviklet kompetence i forhold til...” færdiggøres af 84% med sætningen ”... at understøtte mit personales læring”, af 80% med sætningen ”... at lede analytisk og strategisk”, af 80% med sætningen ”... at skabe mulighed for refleksion sammen med mit personale” og af 76% med sætningen ”... at lede pædagogiske processer i praksis”. Forløbet vurderes at have bidraget med en kollektiv forståelse af inklusion, og at have bidraget med konkrete redskaber til at understøtte skabelsen af inkluderende læringsmiljø, herunder at være blevet bedre til at sparre med det pædagogiske personale, fx med teamet som den foretrukne organisering (dette svarer 100%) omkring pædagogisk refleksion og analyse (dette svarer 92%). Lederne svarer på sætningen ”Disse ord kan beskrive min oplevelse af forløbet”: 92 % at det har været lærerigt, 88% at det har været relevant, 72% at det har været spændende og 72 % at det har været frustrerende. De oplever at have indgået i forløbet på en samarbejdende måde (88%) og at have været interesserede i det faglige indhold (80%). 0% angiver at have været passive i forløbet og 0% angiver at have modstand mod forløbet.

I fokusgruppeinterview af 5 dagtilbudsledere beskriver ledergruppen i enighed, at være tilfredse med deres uddannelsesforløb. Ud over at have oplevelsen af at have deltaget i et forløb, der blev afviklet med høj kvalitet, så udtrykkes en glæde over at gennemgå dette forløb som samlet ledergruppe. Gruppen udtrykker en oplevelse af at ”være blevet mere refleksive”, at ”have udviklet et fælles sprog om vores hverdag” og på dette grundlag opleve en tilstrækkelig følelse af kompetence i forhold til den forestående implementering af forløbets metoder og tilgange (”Vi ved hvad vi skal, ”Tydelige forventninger til medarbejderne”, ”Før, under og efterspørgsmål”, ”Sætte det på dagsordenen, afsætte tid til det, vidensdeling”). Hvor der tidligere i ledergruppen har været et utydeligt billede af fremtiden, spores der her en fremtidsoptimisme, der især er baseret på (1) at vide hvad man skal gøre, (2) på basis af denne øgede erkendelse også blive skarpere og tydeligere i sine forventninger til personalet og (3) i højere grad involvere personalet i processens fremadskriden ved at kontinuerligt inddrage dem i dialoger ved fx mødeaktivitet.

En leder fortæller i semistruktureret interview (LI2), at det var i forbindelse med et pædagogisk lederarrangement, hvor MLE blev præsenteret, at lederens interesse for det faglige indhold blev skabt til at starte med. Lederen ser MLE som en potentiel udvidelse af eller overbygning på den praksis, som allerede er etableret i institutionen. Lederen forberedte pædagogernes læreproces på

flere måder. Allerede før en egentlig opstart genfortalte hun på et personalemøde, hvad hun havde hørt til det første lederarrangement. Hun fremlagde SHOHR modellen for pædagogerne, således at de fik en fornemmelse af, hvad MLE handlede om. Lederen beretter, at hun allerede på det tidspunkt oplevede en fælles nysgerrighed med personalet på MLE. Hun beskriver dette med ordet ”gensidighed”. Det er endvidere særligt, at lederen beskriver det som ”et møde”; hun mødte MLE.

Lederen fortæller, at det er hendes indtryk, at MLE for dem har betydet mange ting. Disse mange ting kan koges ned til tre overskrifter: (1) Nyt fælles sprog, fælles tænkning og fælles referenceramme, (2) øget intentionalitet og øget bevidsthed om egen praksis og (3) et skift i fokus fra udpræget fokus på børns fejl og mangler til et mere optimistisk læringsperspektiv med et særlig blik på den voksnes medierende handlinger. Lederen inddrager MLE som fokuspunkt til personalemøder, fx til visions og missionsmøder (møder hvor medarbejderne involveres i institutionens udvikling), og for nyligt til PULS samtalerne (Personale Udviklings Leder Samtale) oplever hun, at samtlige af hendes personaler fortæller, at de har MLE nærværende i deres bevidsthed, og beskriver deres udbytte af forløbet i særdeles positive vendinger. De oplever stadigvæk at befinde sig i en læreproces, og øver sig i at bruge det mere intentionelt og planlagt, frem for reaktivt og tilbageskuende. Dette betyder, at det i den travle hverdag er svært for dem, at kontinuerligt være på forkant med børnenes læring, hvorfor MLE af de professionelle ofte bruges i spontant opståede situationer eller som et system af begreber til at reflektere over erfaringer og begivenheder. Lederen fortæller, at det i særdeleshed er de tre universelle medieringskategorier, der danner forgrund i deres bevidsthed, men oplever derudover, at MLE ikke kun er noget, som kan bruges i arbejdet med børn, hun bruger tilgangen til at arbejde med både institutionelle og relationelle aspekter af ledelsen i hverdagen. I forlængelse af dette er det endvidere hendes oplevelse, at faglighed fra forløbet også er at spore i den samlede kommunale ledergruppe. Hun oplever en mere bevidst brug af fagudtryk blandt disse lederkolleger. De syv didaktiske kategorier italesættes mere som et supplement til MLE, en vifte af muligheder til refleksion, end det beskrives som sammenhængende integreret med MLE. Denne kobling er læringsobjekt 2015/2016.

I forhold til at understøtte sit personales læring oplever lederen det især som sin opgave, at holde processen på sporet og som et vigtigt led heri, at gøre det mindre komplekst og mere håndterbart. Som led i dette ledelsesarbejde udvikler hun konkrete materialer og redskaber, som personalet kan bruge i deres indbyrdes kommunikation - fx spørgeguides og refleksions og forberedelsesark. Hun

indleder også en fortælling om, at en pædagogmedhjælper selvstændigt og på eget initiativ udarbejdede en liste over betydningen af MLE kategorierne; en form for oversættelse til sit eget sprog.

Lederen beskriver, at mødet med MLE særligt har optimeret relations-arbejdet og det faglige fokus i tre læringsrum. Lederen beskriver disse rum som:

- Voksen / barn rummet – hvor den voksne tager initiativ og inviterer barnet ind i en intentionelt planlagt læringsaktivitet
- Barn / voksen rummet – hvor barnet tager initiativ til samspil med den voksne og den voksne følger barnets opmærksomhed og interesse.
- Barn / barn rummet – hvor børnene er fælles om noget, fx en leg – og den voksne forholder sig iagttagende og kun intervenserer, hvis et synligt behov hos børnene opstår.

Pointen med at opdele disse praksis- og medieringsrum er, at netop skærpe bevidstheden om egen rolle i den travle og hektiske hverdag, hvor det som nævnt ellers kan være en udfordring at være på intentionel forkant med børnenes læring. Inddelingen af de tre rum fungerer således som tænkeredskaber for den professionelle, i og med at rummene skaber en form for ramme om samspillet, og derved også angiver en pejling på, hvad den professionelle kan stille op med sig selv; hvordan mediering konkret kan gøres.

Lederens videre plan for arbejdet er tredelt. For det første vil hun holde processen på sporet ved at indgå i et samarbejde med den kommunale konsulent. Dette samarbejde skal omhandle coaching af personalet, hvor de vil arbejde videre med videofeedback. For det andet vil hun i højere grad involvere forældrene med henblik på at udvikle en kultur omkring brugen af MLE. For det tredje vil hun prøve at integrere MLE i de nye projekter om læringsledelse, som allerede er søsat for det samlede personale.

8.1.9 Dagtilbudschef og leder af lærings perspektiv (forvaltningsniveau):

Data fra interview af Chef for Læring og Leder af Læring bekræfter i vid udstrækning dagtilbudsledernes oplevelse af have været en lærerig proces igennem sammen. Dette kan sammenfattes i følgende udsagn (linje 23 – 30):

”Det var lederens ønske og det gav rigtig god mening på baggrund af vores andre erfaringer... så det der med at de har været af sted først og har fået noget viden, de har været fokuserede på, hvad lederens rolle er i den kommende proces efterfølgende. De har lavet forventningsafstemning med deres pædagoger i forhold til deres udbytte. Det synes jeg godt nok har givet mening. De har kigget på mål, hvordan det kan opsættes, hvad er min rolle som leder, hvordan understøtter jeg hele vejen igennem. Og så har det været et ledelsesmæssigt ståsted. Det har givet rigtig god mening”.

Det, der fremhæves her er, faktorer relateret til forholdet mellem lederens rolle, implementering og pædagogernes læring, og det ses som et nødvendigt tiltag, baseret på erfaringer, at lederne netop er foran i processen, og videre – selv ser det som både nødvendigt og meningsfuldt. I citatet ovenfor gøres der brug af ordet ”Mening” 3 gange på, hvad der har taget 31 sekunder at sige, dvs. en gang for hvert tiende sekund. At ambitionerne for forløbet har hævet sig over at skulle være sjovt og spændende ses endvidere i chefens udsagn, der ligger i direkte forlængelse af ovenstående udsagn (linje 36 – 41):

”Det første er, at lederne selv bliver interesserede i området qua at de selv har været på kursus i det... det andet er at de bliver holdt ledelsesmæssigt op på de ledelsesmæssige betragtninger i forhold til det... at både skabe et udviklingsforløb i deres daginstitution, men også at forholde sig til, hvordan jeg vil sætte de medarbejdere i spil, som kommer af sted på kursus”.

Det ledelsesmæssige tryk på læring på flere niveauer fremgår af materialet. Der ses et eksplicit tryk på læring i forhold til den samlede ledergruppe, den samlede organisation og den enkelte såvel som den kollektive professionelle stab, dvs. pædagogerne og efterfølgende også deres medhjælpere (Linje 241). At der i ledergruppen har været en forudgående konstruktiv demokratisk dialog om, hvad man ønskede at sætte i gang, og at beslutningen om at realisere dette forpligtede alle involverede, lader til at have haft en stor betydning for den positive oplevelse af forløbet. Opsamlende i forhold til, hvad det har betydet, at lederne planlagde forløbet grundigt ved at lære selv først, ses i dette uddrag fra interviewet (linje 87 -100):

Interviewer: Så hvis man skal sammenfatte i kort form, hvad det har betydet, at lederne forberedte pædagogernes forløb... hvordan kan man så sige det kort?

Leder: Man kan sige, at de har fået gode betingelser for at understøtte pædagogernes læring... og vide hvad der foregår, lave en strategi for læringen i deres institution og øge bevidstheden om, hvad det er de vil med dette og så bruge disse kompetencer ind i det, som pædagogerne også får. Det har haft en stor betydning.

Interviewer: Chef – noget tilføje?

Chef: Ja, en pædagog, som du sender på kursus eller uddannelse og lederen ikke er tændt på det, som pædagogerne er af sted på har ikke en kinamandschance for at understøtte pædagogerne i det, som de har lært.

Der ses i det ovenstående en vågenhed omkring lederens betydning for om tiltag bliver realiseret i form af læring i praksis, dvs. i nærværende projekt om forløbets metoder og tilgange bliver til nogens måde at gøre noget på, og om dette ”at gøre noget andet end det vi plejer” ikke kun er båret af individet selv, men også er indlejret i sociale arenaer og praksisser. Men, at individets egen erkendelsesproces også har en afgørende betydning ses fx i dette uddrag, hvor vi i interviewet taler sammen om pædagogernes læringsudbytte. Chefen siger (linje 130 – 135):

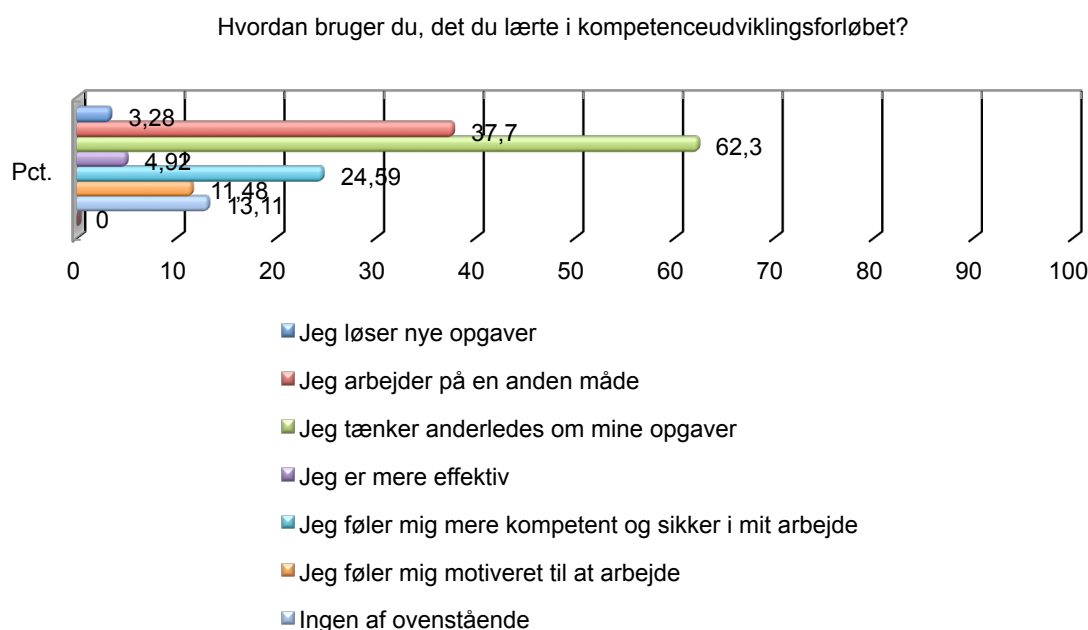
”... Er der noget her, som jeg ikke ville kunne have set for 5 måneder siden, så er jeg mere i tvivl. Så spurgte jeg nogle af pædagogerne om de fik noget ny viden på uddannelsen. Så svarede de... så lavede de den traditionelle finte: ”Næh, vi vidste det hele i forvejen, det var bare på en anden måde” – og det tvivler jeg på om er rigtigt”.

Chefen forlænger sit udsagn ved at benævne, at en kendt udfordring for ham er, at forhindre, at pædagoger og lærere koder det nye ind i den forståelse, som de har i forvejen, og en central ledelsesmæssig opgave er, at kontinuerligt udfordre dem i deres mentale billeder (linje 136 - 139), hvad der lidt senere beskrives som ”den helt personlige erkendelse” (linje 147) og yderligere ses i en social sammenhæng i og med at der registreres en bevidsthed om at ”Vi har en kultur, som fastholder os i vores opfattelser og måder at gøre tingene på, vores vaner og rutiner, og vores pædagogiske praksis i vores institutioner” (linje 153). Glæden over forløbet fortolkes at være relateret til netop en erfaring med- og en bevidsthed om, hvor svære, udfordrende og komplekse udviklingsarbejder og forandringsprocesser kan være. Dette, at man i dette tilfælde ser begejstring, glæde og tegn læring i ledernetværk (linje 61) i opfølgende understøttende forløb afviklet af intern kommunal konsulent (Linje 74-75 + 388-399) eller tilsyn (linje 111), det lader til at have genereret en fælles interesse, en stolthed og en oplevelse af at være en mere samlet gruppe end før forløbet (linje 232 – 233).

8.1.10 Data fra opfølgende spørgeskemaundersøgelse 1 år efter kompetenceudviklingsforløb

I spørgeskemaundersøgelsen indgår besvarelser fra 62 pædagoger, svarende til en besvarelsesprocent på 36,3%. Denne besvarelsesprocent er lav set i forhold til de ønskede 60%, og resultaterne fremlægges med forbehold.

Pædagogerne angiver, at kunne bruge det lærte fra kompetenceudviklingsforløbet i deres hverdag. 14,5% svarer at kunne dette i høj grad, og 69,3% i nogen grad, ligesom hele 54,1% oplever at kunne bruge meget af det de lærte for et år siden. På spørgsmålet ”Hvordan bruger du det, du lærte i kompetenceudviklingsforløbet” fordeler svarene sig således:



Figur 8.2: Spørgsmål 3 fra opfølgende spørgeskema

De tre topscorere er: at (1) tænke anderledes om sine opgaver, (2) at arbejde på en anden måde og (3) at føle sig kompetent og mere sikkert i sit arbejde. For 13,1% matcher ingen af svarmulighederne pædagogernes oplevelse. Indholdet fra kompetenceudviklingsforløbet har hyppigst været gjort til genstand for videndeling ved at man har delt viden med kolleger, typisk til personale eller teammøder. Derudover angiver 35%, at tale om det i pauser og med deres leder. Kun få angiver at have lavet oplæg eller andre former for erfaringsudveksling efter kompetenceudviklingsforløbet ophør. Trods dette angiver 55%, at deres læring efter dette ophør er øget, 11,6% angiver at det er dalet og 31,6% at deres læring er uændret. Kun 3,2% angiver at løse

nye opgaver efter forløbet. I friteksten, hvor pædagogerne frit kan formulere, hvad der har karakteriseret deres læring efter kompetenceudviklingsforløbets ophør, fremtræder 3 temaer:

1. Indholdet bruges i nogen udstrækning til at få børnene til at reflektere over det, som de lærer. Der ses et øget fokus på barnets perspektiv; særligt at læringen skal give mening for barnet. Der ses således en øget metakognitiv orientering hos den professionelle.
2. Indholdet ses som et fælles fagsprog, der styrker forberedelse af pædagogisk praksis.
3. Implementering af det faglige indhold har vanskelige vilkår, da der allerede er igangsat nye tiltag i kommunen, hvilket tager pædagogernes opmærksomhed og deres tid til egen læring.

8.2 Opsamling og brobygning

Der er i dette kapitel foretaget en deskriptiv analyse af data fra delprojekt 2. Kapitlet er disponeret over 10 overskrifter, hvoraf særligt de to er relateret til det ledelsesmæssige og organisatoriske niveau. Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af data fra en spørgeskemaundersøgelse foretaget 1 år efter afsluttet kompetenceudviklingsforløb. I næste kapitel integreres de to deskriptive analyser fra kapitel 7 og 8 i en sammenhængende teoretisk analyse.

Kapitel 9

Teoretisk analyse

9.0 Indledning

I kapitel 7 og 8 blev den deskriptive analyse af de to delprojekter udfoldet. I dette kapitel foretages en teoretisk analyse, dvs. analysen skifter forståelsesniveau. Med dette menes, at indholdet af de deskriptive analysedele behandles med brug af abstrakte begreber. De anvendte teorier, som denne del af analysen hviler på er Timperley, Wahlgren, Biggs, Nonaka, Senge og Eraut – alle teorier er redegjort for i kapitel 3, hvor det i kapitel 6 er beskrevet, hvilken funktion teorierne hver især har i analyseøjemed. Kapitlet disponeres over disse syv overskrifter:

1. Oplevet øget intentionalitet: resultatet af processer relateret til lokal videnskabelse.
2. Vidensformers fremtrædelse i tanke og handling: når læring har mange afskygninger.
3. Udvikling af begrebslig viden: resultatet af transfer, oplevet nytte og mening.
4. Kommunikation og samarbejde i teamet: når praksisændringer ledsages af nye begreber.
5. Tavs viden, mentale modeller og pædagogiske kulturer: når det skjulte bevæger sig.
6. Ledelse af professionelles læreprocesser: når ledelse bliver til professionelles oplevelse.
7. Support som oplevet nødvendighed i praksis.

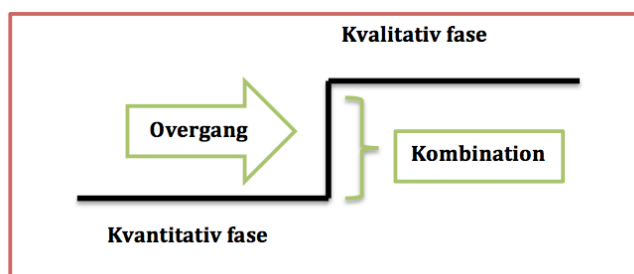
I det følgende foretages den teoretiske analyse.

9.1 Oplevet øget intentionalitet; resultatet af processer relateret til lokal videnskabelse

Et hyppigt forekommende fænomen er, hvad projektdeltagerne beskriver som øget intentionalitet, ændret bevidsthed eller som skærpet fokus. Deltagerne beskriver, at de efter kompetenceudviklingsforløbet er blevet opmærksomme på faktorer relateret til deres egen praksis, som de ikke var opmærksomme på før, hvilket for en del har afstedkommet både nye måder at forstå sig selv som professionel på og forbedrede måder at gøre praksis på. Koblingspunktet mellem den ændrede selvforståelse og den forbedrede praksis er en faglig terminologi om det pædagogiske relationsarbejde. Dette er, hvad den ene del af de professionelle beskriver. Den anden del af de professionelle beskriver, at indholdet på kompetenceudviklingsforløbet var ”Old news, same shit in new wrapping, gammel vin på nye flasker, noget de havde hørt før – nu med nye og smarte ord”

osv. For en gruppe af professionelle har forløbet altså været udbytterigt, hvor det for en anden ikke har været det.

Biggs beskriver i sin SOLO taksonomi to væsensforskellige faser i læreprocessen; en kvantitativ og en kvalitativ. Den kvantitative er karakteriseret ved lave forståelsesniveauer (misse pointer, genkende, udføre simple procedurer, beskrive), den kvalitative ved høje forståelsesniveauer (analysere, kombinere, teoretisere, reflektere). Af data fremtræder eksempler fra alle 5 trin i SOLO taksonomien; helt fra deltagere, som på ingen måde har forstået eller tilegnet sig begreber - til dem som på høje niveauer udviser en høj grad af begrebslig forståelse, som de bruger analytisk og reflektivt i spontant opståede dialoger om deres praksis. Det ser ud til, at forskellen mellem de to grupperinger af deltagere kan inddeles på denne måde: at dem, som oplever et ringe udbytte af kompetenceudviklingsforløbet skøjter på overfladen og bremses i processen af, at de nemt kan genkende eksempler eller begreber, hvorimod dem som oplever en øget intentionalitet er karakteriseret ved at de anvender begreberne fra kompetenceudviklingsforløbet til at tænke og tale om egen og andres praksis. Når sproget henvises til som en faktor med betydning for deres oplevede udbytte, så peger data på, at begreberne netop bliver både et redskab til individuel tænkning og en fælles kode til intern kommunikation. Sproget brobygger således mellem tænkning og handling, men kun hvis det rent faktisk tales. Med dette menes, at anvendt sprogbrug, dvs. praktiseret anvendelse af faglige begreber, er selve den lokale Nonakaianske kombineringsproces, som afgør om begreberne fra kompetenceudviklingsforløbet fremtræder som relevant viden i den pædagogiske kontekst. Hvor simpelt og lavpraktisk dette end kan lyde, så er det beskrevet af mange af deltagerne, at netop den fælles kommunikation med nye faglige begreber har været svær at opretholde efter kompetenceforløbets udløb. Mange steder er denne form for samarbejdende og kommunikative processer slet ikke kommet i gang, i enkelte tilfælde slet ikke ønsket.



Figur 9.1: Overgang fra kvantitativ til kvalitativ læringsfase

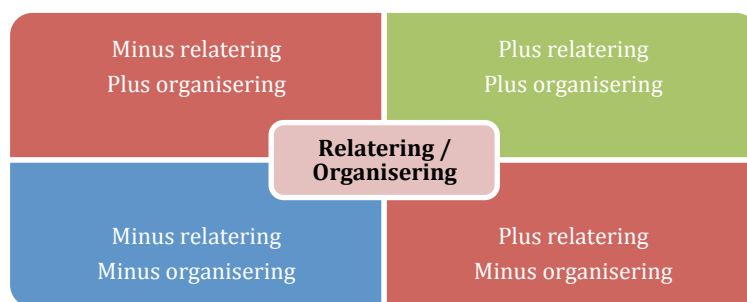
Figur 9.1 viser, at bevægelsen fra kvantitative fase til kvalitativ fase i SOLO taksonomien ikke kun er en individuel kognitiv bevægelse, men i lige så høj grad en social proces; noget som hvis udelades får tre konsekvenser: (1) Den individuelle professionelle opnår en lav grad af begrebslig forståelse, (2) forløbet opleves meningsløst – i bedste fald som en bekræftelse af allerede eksisterende viden og (3) ny viden bruges ikke i anvendelseskonteksten, dvs. transfer mellem kompetenceudviklingsforløb og anvendelseskontekst finder kun sted i sporadiske sekvenser - hvis overhovedet. Netop i forhold til om den nye viden gøres brug af i anvendelseskonteksten lader til at have en afgørende betydning, særligt efter kompetenceudviklingsforløbets ophør. I relation til dette angiver 55% af de professionelle i den opfølgende spørgeskemaundersøgelse på delprojekt 2, at deres læring er *øget* efter kompetenceforløbets ophør, hvilket indikerer at der ligger et internaliserende læringspotentiale i tiden *efter* selve kompetenceudviklingsforløbet; noget som lader til at opretholdes af videndeling med kolleger i formel mødeaktivitet – hvad Nonaka kalder for kombineret, og som illustreres i figur 9.1 oven for. Dette kan betyde, at det ikke kun er et spørgsmål om der finder transfer sted, men også om der finder kombination sted - i og med at kombinationsprocesserne lader til at (1) have et fagligt fastholdende og udvidende potentiale samt (2) spiller en rolle i forhold til overgangen fra kvantitativ fase til kvalitativ fase i SOLO taksonomien.

9.2 Vidensformers fremtrædelse i tanke og handling; når læring har mange afskygninger

Kompetenceudviklingsforløbet har som nævnt for en del professionelle betydet en *øget* intentionalitet. Dette beskrives som en *øget* eller ændret bevidsthed om særligt fire faktorer: (1) hvordan den professionelle skaber et felt af fælles opmærksomhed med målgruppen på basis af didaktiske overvejelser, (2) hvordan den professionelle kan bruge børnefællesskabet som en pædagogisk forlængelse af sig selv, (3) hvordan den professionelles egen læring kan opretholdes ved at ændre konteksten ved ad hoc opståede behov og (4) alt sammen afledt af de professionelles gryende bevidsthed om at bringe sig selv i en medierende position. For en del af de professionelle var alle nævnte faktorer noget, som de oplevede at mestre på forhånd.

Timperleys begreb ”Adaptive Expert” er dækkende til at beskrive den bevægelse, der sker, når de professionelle løbende forsøger at identificere de strategier, der fremmer læring hos deres målgrupper. Med reference til kompetenceudviklingsforløbet fremhæver de professionelle, at i højere grad fokusere på *hvordan* barnet lærer frem for fokuset på *at* barnet lærer. Et begrebspar,

der følges ad i disse beskrivelser er kombinationen organisering/relatering. Dette betyder, at de professionelle kontinuerligt efterstræber at skabe et afstemt forhold mellem på den ene side organiseringen af den konkrete læringsarena og på den anden side - de sociale samspilssekvenser mellem barn/voksen og barn/barn, som arbejdet med mediering netop har sigtet mod at opkvalificere. Dette betyder, at de professionelle, særligt i planlægningsfasen, reflekterer over, hvordan de kan bringe sig i en medierende position. Det ”rum” som denne opmærksomhed øger intentionaliteten om at etablere, er illustreret via det grønne felt i nedenstående figur:



Figur 9.2: Relaterings - organiseringsmodellen

Det grønne felt beskrives i data som Rummet i rummet. Det er et didaktisk planlagt rum, som den professionelle beskriver at med større ro og tillid til egne evner træde ind i - eller rettere: sådan kunne det empirisk dokumenteres hos *nogle* professionelle i *nogle* kontekster. Hos andre ses det præcis modsatte, nemlig professionelle, som stort set ingen overvejelser om egen rolle eller om orkestreringen af læringsfællesskabet havde gjort sig: repræsenteret ved det blå rum i figuren ovenfor. Forskellen på grønt og blå rum er, at handlinger i det grønne rum bærer præg af didaktisk rationalitet, udført af teoretiserende professionelle. Handlinger i det blå rum udføres vanebetonet, somme tider med sikker hånd og stor autoritet, men uden et didaktisk intentionelt bevidsthedslag. Når professionelle teoretiserer over deres praksis kan det ses i det, som de gør, ligesom det kan høres i det, som de siger.

I forlængelse af ovenstående ses det i data, at professionelle, som bærer et oprigtigt ønske om at tilegne sig det faglige indhold i kompetenceudviklingsforløbet forsøger at ændre den organisatoriske kontekst ved ad hoc opståede behov. Dette betyder, at de forsøger at skabe de rammer og vilkår, som de ikke har endnu - med henblik på at bedre kunne etablere det grønne felt i figur 9.2. Modsat ses der en omfattende ”omstændighedstænkning” hos de professionelle, som enten ikke ønsker at tilegne sig det faglige indhold eller som når til den erkendelse, at de ikke har

udviklet tilstrækkelig kompetence på basis af undervisningen i forløbet. De fire hyppigst påpegede omstændigheder blandt de professionelle er: (1) graden af tid til fordybelse og afprøvning af det faglige indhold i egen praksis, (2) at det faglige indhold er komplekst; at der er for mange fremmede ord, som er svære at huske, (3) graden af kommunikation og brug af begreber i teamarbejdet og (4) graden af den ledelsesmæssige understøttelse, særligt på hvilken måde og i hvilket omfang feedback eller sparring gives. Af de fire omstændigheder er fænomenet tid det hyppigst påpegede af de professionelle.

9.3 Udvikling af begrebslig viden; resultatet af transfer, oplevet nytte og mening

Jeg fremfører ovenfor, at de fire faktorer: tid, kompleksitet, kommunikation med brug af begreber i teamet og feedback er fire faktorer med betydning for den enkelte professionelles oplevede udbytte af kompetenceudviklingsforløbet, og at de hver især for den professionelle fremtræder som legitime og plausible forklaringer på, hvorfor et læringsudbytte ikke er at spore i praksis. Men de fire faktorer samles i en femte faktor, som er så gennemgribende altafgørende, at denne faktor konstituerer hvilken indflydelse de fire øvrige faktorer får i den professionelles læreproces. Det drejer sig om den trebenede faktor: oplevet anvendelighed, nytte og mening. Dette betyder, at indholdet af kompetenceforløbet får en positiv betydning for den professionelle, hvis det opleves som noget, der for det første *kan* anvendes i praksis (at det er operationaliserbart), for det andet som noget, der giver *fordele* at anvende (at det er nyttigt) i praksis og for det tredje giver mening at involvere sig i (at det er værdifuldt). Der er ikke fundet noget system i, hvem der trækker på hvilke forklaringsmodeller, men der er en tendens til at professionelle generelt vægter det som *ikke* er tilstede, som det vigtigste og mest betydningsfulde, og at dette ofte er faktorer uden for dem selv; omstændigheder, der henvises til, når læring ikke opleves.

De fem faktorer, som er fremhævet og beskrevet ovenfor, afspejles i mindst to forskellige holdninger til egen læring hos de professionelle: (1) om disse faktorer er noget de *aktivt søger* svar og løsninger på eller (2) om det er noget, de *passivt efterlyser* eller afventer løsninger på. Det er dette, der tidligere blev karakteriseret som ”at ændre konteksten ved ad hoc opståede behov”. Konteksten ændres af professionelle, som søger at skabe gode omstændigheder for egen læring, konteksten ændres ikke af professionelle, som afventer at dette sker. Det vil sige, at konteksten ændres af professionelle som lærer i dybden (Deep Learning Approach), ikke af professionelle som lærer på overfladen (Surface Learning Approach). I forhold til Biggs’ figur ”Relationships Between

Different Kinds of Knowledge” (se bilag 15) og SOLO taksonomien, så er der noget, der tyder på at:

1. Biggs figur (Relationships Between Different Kinds of Knowledge, se bilag 15) skal vendes på hovedet.
2. Professionelle ofte forveksler procedural viden med deklarativ viden.
3. De kompetencer, som professionelle oplever at udvikle, om nogen overhovedet, afspejles i hvilke strategier den enkelte, gruppen og organisationen gør intentionelt brug af - og i hvilken udstrækning, der er sammenfald mellem disse strategier.

9.3.1 Ad 1: Biggs figur på hovedet

Af analysen af data fremgår det, at de professionelle først og fremmest foretager et skøn om indholdet af kompetenceudviklingsforløbet vil gøre dem til bedre professionelle, dvs. bedre til at gøre praksis (Functioning). Dernæst gør de sig overvejelser om helt konkrete praksissituationer, *hvor og hvornår* den nye viden kan anvendes (Conditional). I tredje led afprøver de *om* den kan bruges, herunder om den nye viden medfører bedre udførelse af pædagogiske handlinger (Procedural). I sidste og fjerde led beskæftiger de professionelle sig med indholdet af den teoretiske viden (Deklarativ). De professionelle beskriver undervisningsforløbet og deres pædagogiske praksis som to forskellige verdener. De oplever det teoretiske indhold som fremmed og teknisk at gøre, og teoriernes abstrakthed står i modsætning til skønnet på funktionsniveau (Functioning), ligesom det for dem forekommer søgt på anvendelsesniveau (Conditional) at informere praksis med teoretiske begreber. Nye deklarative begreber” internaliseres i mange tilfælde ikke, dvs. bliver ikke til procedurale færdigheder - med mindre de professionelle oprigtigt har dette ønske. Har de dette ønske, så udvikles praksis langsommere end viden tilegnes, faktisk med et så lavt et tempo, at de professionelle ikke lægger mærke til at de udvikler sig - med den risiko, at de til sidst glemmer at være bevidst om at udvikle sig, og alt bliver umærkeligt hverdag igen. Kompetenceudviklingsforløbet fremtræder som et episodisk minde, en social begivenhed, men de faglige begreber, som forløbet havde til hensigt at udstyre den professionelle med bliver mest lagret som A4 ark i papmapper. Dette er i den deskriptive del af analysen benævnt med begrebet ”fordampningsproces”, og betyder at deklarativ viden glemmes temmelig hurtigt, i nogle sammenhænge allerede 2-3 uger efter kompetenceudviklingsforløbets ophør, i andre sammenhænge lidt længere, men ikke meget. Dette er tydeligst på delprojekt 1.

9.3.2 AD 2: Professionelles forveksling af deklarativ og procedural viden

Når professionelle forveksler procedural viden med deklarativ viden, så betyder det i denne sammenhæng, at deres forståelse er, at praksis er noget, man gør - og kompetenceudviklingens formål er at udvikle denne gøren. Dette er en rimelig forventning at have til et kompetenceforløb, men forstås af de professionelle ofte ensidigt og helt konkret: ny viden skal handle om, hvad de skal gøre - ellers værdsættes den kun i ringe grad; den opleves dekoblet virkeligheden og fremtræder meningsløs. Akademisk tvivl og usikkerhed tolereres i den udstrækning at den for det første ikke er for massiv og for det andet, hvis der er udsigt til at den opløses inden for en nær fremtid.

Forvekslingen mellem den procedurale og den deklarative viden består deri, at deklarative begreber holdes op imod det som de gør proceduralt, og kan de professionelle genkende det, som begreberne henviser til, så fortolkes det sådan, at de kan teorien - og ”gør teorien i forvejen”. Genkendelse er imidlertid et lavt kognitivt forståelsesniveau på SOLO taksonomien og observationerne viste, at der ofte er et gab mellem, hvad de professionelle på den ene side kan *genkende* og hvad de på den anden side kan *gøre*. Hvor stort gabet er afhænger af, hvor højt på SOLO taksonomien de befinder sig i forhold til den begrebslige forståelse, men også i forhold til, hvordan de opfatter sig selv som lærende: Deep- eller Surface Learning Approach. Des højere på SOLO taksonomien, des mere nuanceret erkendelse af hvad der går godt, hvad der går skidt og hvad der i fremtiden kan gøres anderledes. For professionelle med en Deep Learning Approach bliver deklarativ viden og procedural viden gensidigt supplerende, hvad man med Nonaka kan begrebssette som en fortløbende dialog mellem internalisering og eksternalisering. Derimod opleves forholdet mellem teori og praksis for de professionelle med en ”Surface Learning Approach” som to forskellige ting, to verdener uden sammenhæng. Når deklarativ viden kobles med procedural viden gøres brug af høje kognitive niveauer, som blandt andet indebærer analyse, refleksion og hypoteseafprøvning.

9.3.3 AD 3: Brug af strategier hos den enkelte, temaet og i organisationen

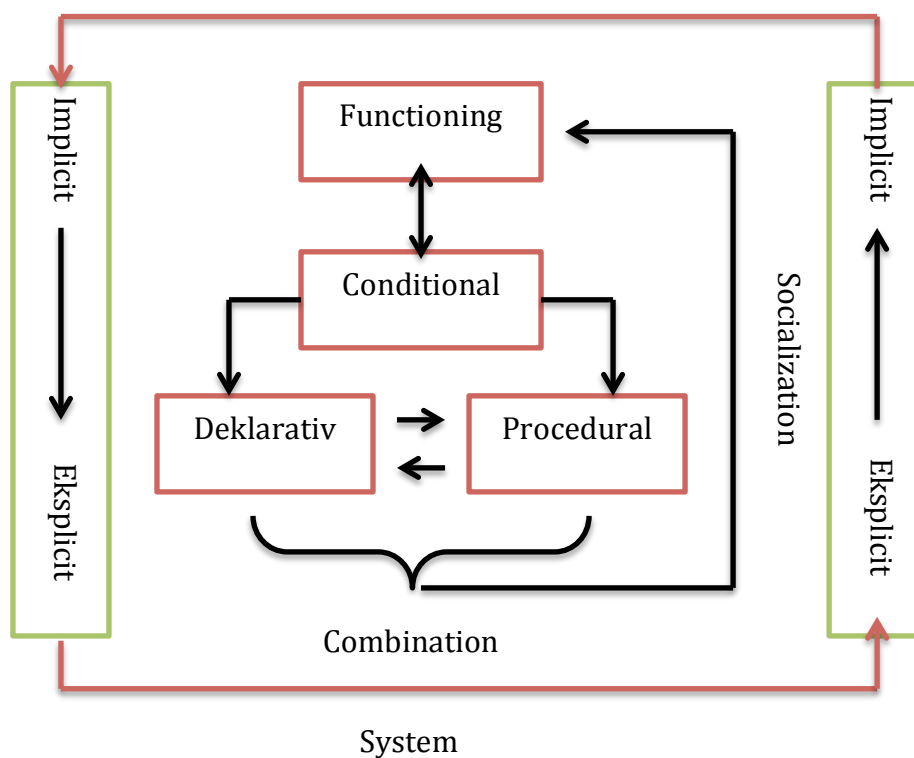
Den enkelte professionelles oplevede udbytte kan ikke henføres til egenskaber udelukkende ved dette individ. Hvad, hvordan og i hvilken udstrækning den enkelte professionelle lærer afhænger i lige så stort omfang af, hvilke forståelser og strategier, der gøres brug af på team og institutionsniveau. Dette er illustreret via eksemplet i bilag 24. Som det fremgår af eksemplet, så har individet en Deep Learning Approach (grønne streger), imens teamet og organisationen har en Surface Learning Approach (røde streger). I dette eksempel er individet dybt engageret, har ønsker om at udvikle kompetencer i forhold til inklusion, men oplever at dette er en svær manøvre, fordi

individet ikke er bakket op af sit team eller sin organisation, herunder ledelsesmæssigt. Eksemplet kunne have været et andet: fx at *organisationen* har stærke ønsker om at udvikle de professionelles kompetencer, og søger en Deep Learning Approach (dvs. afsætter tid til refleksion, analyse og hypotesetestning), men hvis de professionelle ikke kobler sig på dette ønske opstår et mismatch mellem individets og organisationens læringsstrategier, og der vil ikke være nogen konstruktiv relation mellem iværksat kompetenceudviklingsforløb og de professionelles oplevede udbytte. Man kunne lave et lignende eksempel med udgangspunkt i *teamet*, der søger en Deep Learning Approach, men hvor individet og organisationen modsat indtager en Surface Learning Approach. I data er dette fundet i forskellige blandingsforhold, men summen er, at alle tre niveauer skal trække i retning af en Deep Learning Approach, hvor der i fællesskab gøres brug af kognition og kommunikation på høje niveauer i SOLO taksonomien, og gør niveauerne ikke det, så modarbejder de hinanden, og et oplevet brugbart læringsudbytte lader til at udeblive hos den professionelle.

9.4 Tavs viden, mentale modeller og socialization; det skjulte bevæger sig

I afsnittet ovenfor betones de eksplicite vidensniveauer og processer, som guider den professionelle i at træffe intentionelle didaktiske valg. Denne didaktiske rationalitet viser sig i den enkelte professionelles kognition og fremtræder i skikkelse af en oplevet forbedret evne til at reflektere, analysere og forstå sociale begivenheder i den pædagogiske praksis. Jeg er inde på, at de tre niveauer individ, gruppe/team og organisation skal gøre brug af højere mentale processer på SOLO taksonomien og videre: at denne aktive tænkning endvidere skal trække i retning af samme intention, dvs. stå i et indbyrdes afstemt strategisk forhold. Dette er eksemplificeret i bilag 24.

I dette afsnit bevæger jeg mig under det eksplicite bevidsthedslag, og indkredser (1) de tavse førsproglige processer (tacit knowledge), som ikke melder sig som tanker i bevidstheden, men som alligevel smitter af på de professionelles oplevede udbytte i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet, og (2) de mentale modeller, der melder sig som selvfølgelig handle- og forståelsesmønstre, men som de professionelle ikke er fuldt bevidste om. Derudover (3) viser jeg, hvordan processer relateret til socialization er både læringsunderstøttende og læringsbarrierer i kompetenceudviklingsforløbet. Udgangspunktet for denne del af analysen er en teoriintegrerende figur, hvor Biggs, Nonaka og Senge i dialog griber om data. Figuren ser ud således:



Figur 9.3: Videns-fremtrædelse og videns-objektivering i kompetenceudvikling

Der findes i datamaterialet nul eksempler på professionelle, som har beskrevet deres udbytte af kompetenceforløbet som succesfuldt opnåede læringsmål, som indfrie institutionelle forventninger eller som opfyldelse af lokalpolitiske prioriteringer. Når de professionelle vurderer deres udbytte, sætter de det faglige indhold i relation til deres egen praksis; de vurderer som tidligere nævnt først indholdets relevans (Functioning), dernæst sætter de med indre billeder på det mentale forestillingsplan indholdet ind i konkrete ”hvor og hvordan” sammenhænge (Conditional), hvorefter de træffer beslutningen om eller i hvilken udstrækning kompetenceudviklingsforløbet, eller dele af det, er værd at bruge tid på. Denne beslutning lader til at blive truffet meget tidligt i forløbet, hvorefter denne vurdering er tilnærmelsesvis stabil over tid, hvis niveauet i undervisningsforløbet også er det. Vurderingen af kompetenceforløbet er følsomt over for tre faktorer: (1) om forholdet mellem teori og praksis er afbalanceret hensigtsmæssigt, (2) om de professionelle kan anerkende og acceptere forløbets faglige præmisser, værdier og indholdsmæssige sværhedsgrad (3) om det faglige indhold er nyt, og på den anden side genkendeligt og anvendeligt.

De professionelle vurderer det faglige indhold på et skøn over indholdets umiddelbare praktiske anvendelighed, og betragter denne anvendelighed i lyset af egne livsnære erfaringer. Indhold på

kompetenceudviklingsforløbet ønskes af de professionelle at primært tale til den procedurale vidensform, og gerne med en deklarativ begrebsverden, der både er sammenfaldende med erfaringsplanet og hverdagsproget. Lykkes det de professionelle at tage videnselementer fra undervisningsdagene på kompetenceudviklingsforløbet med ud i den pædagogiske anvendelseskontekst, så bruges denne viden i korte sekvenser, tilfældigt og ofte af individuelle professionelle, som kun drøfter deres erfaringer på en systematisk måde med andre professionelle, hvis de på egen hånd insisterende opsøger eller skaber denne mulighed. I takt med at hverdagens handletvang øges bliver den enkelte mindre og mindre insisterende, hvorefter den professionelle faglige orientering skifter og den nye viden fordamper. Den reflektive og kommunikative kombinationsproces, der har til formål at brobygge mellem tænkning og handling (deklarativ viden og procedural viden) realiseres kun pletvist såfremt anledninger til dette er indlejret i formelle strukturer, dvs. i organisatorisk planlagte og af de professionelle accepterede "Fields of action". Den pædagogiske kontekst, som er de professionelle læringsarena, er en kontekst, hvor faste interaktionsstrukturer og kollektivt etablerede forståelser giver nye begreber fra kompetenceudviklingsforløbet svære objektiviseringsvilkår. Kompetenceudviklingsforløbet bliver for mange en parallelverden med sit helt eget sprog, sine egne logikker og sin egen sandhed; noget som i institutionernes egne hverdagslige socialiseringsprocesser kun kortvarigt, om overhovedet, pirrer til overvejelser om ændring af mål, adfærd eller værdisæt. Kompetenceudviklingsforløbet fremtræder for mange som sin helt egen praksisform; en praksisbobbelt, hvor man taler sammen i andre koder, hvor andre argumenter end de vanlige gælder og hvor refleksion og analyse har andre vilkår end i anvendelseskonteksten. Og det er først når de professionelle vender tilbage til hverdagens flow af begivenheder det bliver tydeligt *hvor* abstrakte teoretiske begreber egentlig er - set i forhold til typen af krav, som hverdagen stiller. Nye praksisser i pædagogiske anvendelseskontekster opstår ikke som direkte afledninger af kompetenceudviklingsforløbet i sig selv, hverken på systemets horisontale eller vertikale niveau - på det år, som studiet har strækket sig over. Dette betyder paradoksalt, at kompetenceudviklingsforløbet *som eneste tiltag* ikke udvikler de professionelle kompetencer - forstået som udvikling af kompetencen til at møde krav i kontekst jf. DeSeCos definition (se bilag 1). Transfer er ikke en enkeltstående overførselsbegivenhed; det er en proces, som især er under indflydelse af den enkeltes engagement, kommunikation i teamet, aktiv og faglig ledelse samt relevant involvering af supportsystemer. Underliggende alt dette er: oplevede tilstrækkelige rammer og vilkår for læring, særligt tildeling af tid til at gøre erfaringer i praksis og til at skabe refleksion over erfaringer.

9.5 Kommunikation og samarbejde i teamet; praksisændringer ledsages af begreber

I den deskriptive del af analysen er det tydeligt, at de professionelle, som deltager i projektet i vid udstrækning oplever kompetenceudviklingsforløbet som overvejende positivt. De beskriver, at i højere grad handle didaktisk og relationelt opmærksomt, at have udviklet forudsætninger for at i højere grad skabe motivation og mestring hos de respektive målgrupper som en samlet helhed; et inkluderende fællesskab. Samtidig fremgår det tydeligt af samme datagrundlag, at de samme professionelle kun overfladisk og kortvarigt eller slet ikke har registreret ændringer i deres måde at planlægge, udføre og evaluere deres praksis på, ligesom teamarbejdet er stort set uændret for en stor gruppe af de deltagende professionelle på begge delprojekter. Der ses i data altså et modsætningsforhold mellem at de på den ene side vurderer både det faglige indhold af forløbet og deres udbytte af at deltage i det bemærkelsesværdigt højt, men at de samtidig oplever, at kun i ringe grad have ændret deres praksis; herunder deres teamarbejde. Hvordan kan denne forskel forstås og forklares teoretisk?

Selv om de fleste deltagere har haft store vanskeligheder med at få projektets faglighed ind i teamets måde at arbejde på, så fremhæver alle adspurgte netop teamarbejdet som afgørende væsentligt for om eller i hvilken udstrækning det faglige indhold internaliseres som en fælles måde at begribe og gøre praksis på. Det lader til at ny faglig viden, særligt teoretiske begreber, udelukkende bruges af de professionelle i deres indbyrdes kommunikation, når konteksten legitimerer brugen af dem. Når det fx er en del af undervisningsforløbet eller er et led af en formelt stillet opgave i anvendelseskonteksten, så gøres der i højere grad brug af begreberne. Men i samme sekund som den legitimerende kontekst ændres eller ophæves, så skifter mentaliteten ubemærket tilbage igen til hverdagens gear, hvor det endda nogle steder er ildeset at bruge den lærte faglige terminologi. At indføre praksisøvelser i den teoretiske del af kompetenceudviklingsforløbet har været forholdsvis nemt, men at indføre teoretiske begreber i den praktiske kontekst har været stort set umulig. Når teamarbejdet i denne forbindelse fremhæves som væsentligt, så er det fordi, at teamet er den eneste læringsarena, som de professionelle har, hvor de sammen kan gøre aktivt brug af det lærte på en systematisk måde over tid. Bruges ny viden ikke i temaet, internaliseres den ikke i hverken den enkelte professionelles deklarative begrebsapparat eller i organisationens selvforståelse. Med Senges begreb ”Abstraktionsspring” ser det ud til, at det faglige indhold iagttages og derpå generaliseres - og at de professionelle har forholdsvis nemt ved at fastholde denne generalisering, hvis denne ikke reflekteres på de højere kognitive niveauer i teamet.

Timperleys ideal af en professionel; en "Adaptive Expert", betyder i denne sammenhæng, en person som kontinuerligt bruger deklarativ viden til at udkrystallisere mentale modeller og procedurale handle-mønstre, og på den måde bidrager til at systemet som et samlet hele udvikler kompetence til at handle i forhold til de krav, som den lokale kontekst stiller. Det er i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet en lidt drillende faktor fordi de professionelle skal gøre brug af de begreber, som de først er ved at lære; de skal tænke og kommunikere med brug af begreber som indtil for nylig i deres univers udelukkende eksisterede i den eksterne verden, og derfor ikke er deklarativt tænkeredskaber. Dette er en følsom proces fordi de professionelle faglige identitet gøres sårbar i og med at tvivlen og usikkerheden fremtvinges i professionelle situationer, hvor der er et stort oplevet behov for at fremstå som en kompetent faglig autoritet og ikke en tvivlende angstpræget novice. Men i den kvantitative del af læreprocessen jf. Biggs' SOLO taksonomi, så oplever de professionelle, at netop dette behov for sikkerhed smuldrer, og de begynder at ikke kun stille fagligt eksistentielle spørgsmål til sig selv, men også til hinanden. Afledt af denne selv- og andreransagelse melder dette spørgsmål sig: "Hvorfor skal vi egentlig lære dette, når vi kan klare os uden"?

Det er tydeligt, at de institutioner, hvor fagligheden fra kompetenceudviklingsforløbet siver ind i institutionen, der kan ses synlige produkter rundt omkring i institutionen. Der er hængt modeller, udsagn og billeder fra forløbet op på væggene i mødelokaler, på gangene og endda på toilettet. Det er på den måde synligt, hvad man er ved at lære disse steder, og denne lille hverdagspåvirkning fremhæves både som en faglig reminder i en travl og hektisk hverdag, men også som kilde til dårlig samvittighed hos den professionelle. Den dårlige samvittighed består i, at den professionelle via det ophængte mindes om at gøre noget, som denne ikke gør i en tilstrækkelig udstrækning. På den måde har ophængte produkter en disciplinerende karakter, som både tilskynder til at bruge det lærte, men også til at tænke noget andet end man faktisk tænker og til at gøre noget andet end man faktisk gør. Men når *produkter* bliver til *redskaber* (artefakter) ligger der en lokalt forhandlet mening i det ophængte, dvs. en social konstruktion går forud for denne ophængning. En model er på dette konstruktionstidspunkt ikke blot en reminder eller noget, som de professionelle dunkes oven i hovedet med; det er et konkret og accepteret redskab, som bruges som fælles løftestang i praksis. Med redskabet som fælles løftestang forlænger de professionelle deres egen styrke, og kan bedre huske begreber, bedre kommunikere om faglige delelementer og oplever at nærmest fysisk kunne

gribe om pædagogiske udfordringer. På den måde sker objektiviseringsprocessen, hvor noget eksternt bliver noget internt.

Modeller, udsagn og billeder er alle gode redskaber, men det redskab, der vender tilbage på tværs af data som oplevet absolut god hjælp, er brugen af video som redskab til at foretage analyser af konkrete pædagogiske tiltag. Video beskrives som et egnet redskab til at nedsætte tempoet på realtiden, og udsætte videosekvenser for fagliggjorte refleksioner; kommunikative kombinationsprocesser, som udfordrer mentale modeller, og derved lader nye handlemuligheder opstå fra hverdagens tungt sovsede substans af både væsentlige og uvæsentlige og sansede og ikke sansede begivenheder. Såfremt videooptagelser bruges som artefakter frem for som produkter, nedsættes ikke kun hastigheden på realtiden, men også på den professionelles vanebetonede anvendelse af "Personal Theories" eller mentale modeller, hvilket skaber rum for brug af deklarativ viden fra kompetenceudviklingsforløbet. Forskydningen fra produkt til artefakt ledsages af en ændret mentalitet, et mere nuanceret og opmærksomt bevidsthedslag, hvor den professionelles motivation for udvikling af kompetencer transformeres til en øget didaktisk intentionalitet. Dette kan karakteriseres som en bevægelse fra en kvantitativ forståelsesfase til en mere kvalitativ forståelsesfase. I den kvantitative forståelsesfase oplever den professionelle at have travlt med at få styr på de mange nye ord og begreber, som for den professionelle på dette tidspunkt fremstår udkrystalliserede og usammenhængende. I den kvalitative forståelsesfase bruges begreberne både som tænkeredskaber og som redskaber til indbyrdes kommunikation. Der er altså tale om to forskellige forståelsesinformerede anvendelsesformer, som supplerer hinanden i en generativ læringsform; en iterativ og spirallignende læringsproces, hvor den professionelle i stadig mindre grad *reagerer* på krav i kontekst og i stadig større grad *foregriber* mulige udfordringer ved at bruge ny viden som led i en didaktisk strategi. Der er på dette vis tale om at transfer ledsages af en processuel bevidsthedsændring; hvad Senge kalder for Metanoia - og af de professionelle selv: øget bevidsthed.

Artefakter kan således have en decideret afgørende hjælpefunktion, men kan være mere end det. Artefakter viser sig at være noget, som bygger bro i overgangene mellem den deklorative og procedurale vidensform, mellem det funktionelle og konditionelle vidensniveau og mellem de kombinatoriske og socialiserende læreprocesser. Artefakter som et brobyggende og medierende overgangsfænomen bidrager med det som Wahlgren karakteriserer som et identisk element. Men

hvor Wahlgren bruger begrebet til at beskrive, hvordan teori kan illustreres med genkendelige praksiseksempler, har artefakter i anvendelseskonteksten præcis denne egenskab, blot med omvendt fortegn: artefakter giver praksis teori eksempler - og bliver således et centralt, men indtil nu overset begreb i forhold til professionelles udbytte af kompetenceforløb. Via artefakter muliggøres bevægelsen fra kvantitativ fase til kvalitativ fase i SOLO taksonomien, sådan som beskrevet ovenfor. Denne bevægelse kan begribes som en sociokulturel metakognitiv selvforklaring, dvs. en socialiseringsproces, hvor de professionelle forsøger at forklare teorien for sig selv ved at udvikle artefakter. Denne selvmediering ses som en central faktor med henblik på at komme ud over de kvantitative faser i SOLO taksonomien, og rummer således potentialet til at bevirke at professionelle kommer til at teoretisere over praksis, og videre herfra: med en øget intentionalitet autonomt og kompetent kan møde krav i den pædagogiske kontekst. Det er især, når professionelle udvikler artefakter det ses, at en objektiviseringsproces både er i gang og ønsket.

9.6 Ledelse af professionelles læreprocesser; når ledelse bliver til professionelles oplevelse

Ledelsesaspektet fremtræder i begge delprojekter som et gennemgående og gennemgribende fænomen, og repræsenterer i dette studie organisationsniveauet. Fokus i denne delanalyse er på forholdet mellem lederhandlinger og de professionelles oplevede udbytte i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet. Analysen disponeres og afgrænses via en redegørelse over fem overskrifter:

1. Lederintentionalitet, demokratiske processer og syn på organisatorisk læring.
2. Inklusion som organisationsdidaktisk kategori.
3. Ledelse af vidensformer, kompetencetyper og forståelsesniveauer.
4. Transfer i krydsfeltet mellem artefaktens tilblivelse og lokal meningsskabelse.
5. Betydningen af mange eller få fra samme institution.

9.6.1 Ad 1: Lederintentionalitet, demokratiske processer og syn på organisatorisk læring

Lederens intentioner med at lade organisationen og de professionelle deltage i projektets kompetenceudviklingsforløb indvirker ikke blot på måden, hvorpå forløbet afvikles - om det går godt eller skidt. Lederens intentioner reflekteres i de professionelles oplevelse af kompetenceudviklingsforløbet faglige præmisser, dvs. i måden, hvorpå det faglige indhold tilskrives mening og betydning. Når det faglige indhold bliver nærværende i de professionelles

tanker og handlinger, så er der som regel også tale om kontekster, hvor der er et match mellem lederens intentioner med forløbet og det forståelsesniveau, som de professionelle ønsker at opnå. Med et fravær af intentionalitet legitimerer lederen, at det står de professionelle frit for at koble sig mentalt af processen, hvis de vurderer det faglige indhold irrelevant i forhold til deres egen praksis. De professionelle dukker i disse situationer op på selve uddannelsesforløbet fordi de har fået tid til det, de læser teksterne uden nysgerrighed (om overhovedet) og de deltager i processer tilbagelænet, uforberedt og somme tider med en negativ adfærd (apatisk, modvillige eller modstræbende indvilligede, se bilag 16). Med andre ord: indtager lederen en Surface Learning Approach, gør de professionelle det også - eller det er i hvert fald legitimt, hvis de gør det efterhånden som tiden går.

Lederens intention bæres af en organisatorisk vision; et Michael Fullans Moral Purpose, som kollektiviseres via dialogiske konstruktionsprocesser. På begge delprojekter ses et bemærkelsesværdigt fravær af sådanne demokratiske processer som udtryk for, at de professionelle engageres i processen på organisatorisk niveau - også selv om det særligt på delprojekt 2 er en eksplicit del af det overordnede formål, og lederne her er både uddannet og eksamineret i at afvikle disse processer. Set i forhold til kompetenceudviklingsforløbet, så lader dette til at afspejle en kulturelt forankret mental model af, at det er de professionelle som kompetenceudvikles, og derfor også udgør forandringens primære omdrejningsakse. Det er de professionelle som lærer, organisationen gør det ikke. Når de professionelle skal forandre praksis i en statisk kontekst opstår et spændingsfelt, som de professionelle kun udholder, hvis de som individuelle personer er engagerede, dvs. har en subjektivt motiveret interesse i at tilegne sig det faglige indhold. Kompetenceudviklingsforløbet er i højere grad koblet op på *personer* end på *funktioner*. Med dette udtrykkes, at det i anvendelseskonteksterne ofte lades være op til personen selv at såvel lære som at bruge det lærte, og sjældnere en læring, som lægges ind i organisatorisk struktur, hvor nye professionelle roller udfyldes. Fx angiver kun 3,2% af pædagogerne i den opfølgende undersøgelse på delprojekt 2, at de løser nye opgaver efter forløbets ophør, men at de derimod gør deres sædvanlige job med en ændret bevidsthed (62,3%) og på en anden måde (37,7%).

9.6.2 Ad 2: Inklusion som organisationsdidaktisk kategori

I bilag 24 er det illustreret, at individet, gruppen og organisationen alle relaterer sig til inklusion. I bilaget er det eksemplificeret ved at den enkelte professionelle relaterer sig til inklusion engageret og med en Deep Learning Approach til følge, hvilket videre bevirker, at denne professionelle

forholder sig til både deklarativ og procedural viden med strategier, som kan placeres på de højeste niveauer på SOLO taksonomien. I forrige afsnit beskrev jeg, at kompetenceudviklingsforløbet i højere grad var koblet op på *personer* end på *funktioner*. Denne ensidige vægtning opretholder momentum frem for at igangsætte en Nonakaiansk internaliseringsproces i og med at den forlængede mening bliver, at inklusion er noget de professionelle gør, ikke noget organisationen gør.

Når inklusion bliver en organisationsdidaktisk kategori anskues kompetenceudviklingsforløbet som en kollektivt valgt og accepteret måde, hvorpå både de professionelle og den samlede organisation får sig selv som tema. Kompetenceudviklingsforløbet bliver en tematisk afledt anledning til forandring af praksis, hvilket vil sige, at inklusion rent fænomenologisk melder sig som meningsfuld essens i de professionelles bevidstheder og bliver et kollektivt objektiviseret referencepunkt. Afledt af dette referencepunkt fremkommer visionen og det demokratiske konstruktionsbehov og videre: engagementet blandt de professionelle fremtvinger ønsket om øget personlig beherskelse. Når individet, teamet og organisationen som et samlet system relaterer sig engageret til inklusion gøres brug af Deep Learning Approaches, hvilket empirisk ses, når de professionelle begynder at opfatte sig selv som en vigtig strategisk resurse i forhold til realisering af visionen. Når inklusion bliver en organisationsdidaktisk kategori bliver inklusion noget, som de professionelle såvel som organisationen gør. Udbyttet af kompetenceudviklingsforløbet opleves af den professionelle, som et relevant svar på de erfarede problemer og udfordringer, som hverdagen præges af, dvs. abstraktionsspringet, hvor de professionelle lynhurtigt går fra identificering til generalisering, sættes ud af kraft for en tid.

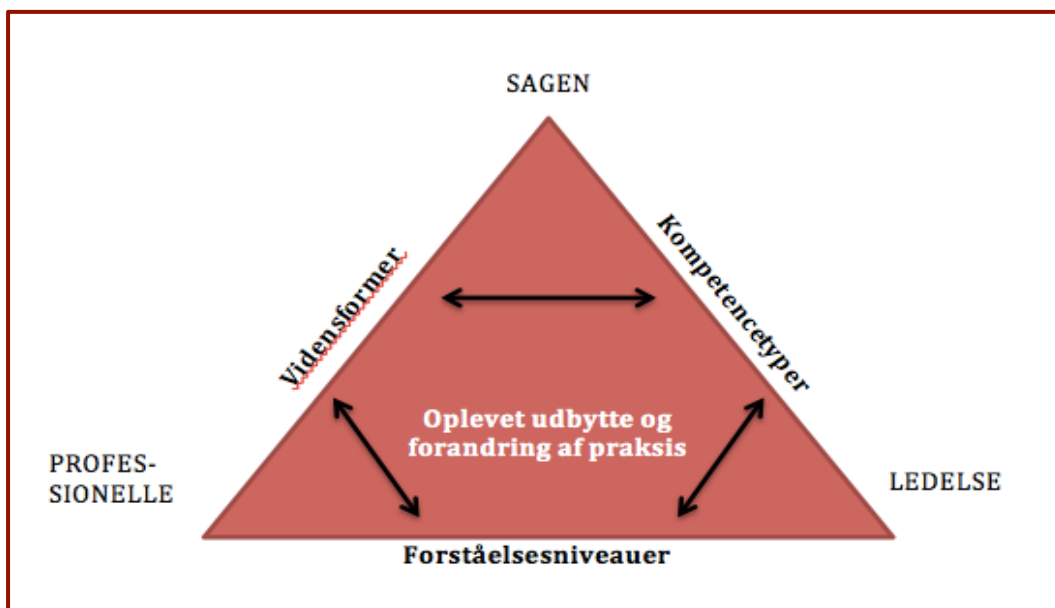
Når inklusion bliver en organisationsdidaktisk kategori demonstrerer lederen indsigt i særligt to fagområder: (1) fagområdet relateret til organisatoriske forandringsprocesser og (2) fagområdet relateret til det specifikke faglige indhold på kompetenceudviklingsforløbet, dvs. der er sammenhæng mellem de strukturelle ændringer og det faglige indhold, som de professionelle skal tilegne sig. Lederen foretager justeringer og ændringer i kontekst, som står i afstemt forhold til det, som de professionelle netop er ved at lære. Det har vist sig af være afgørende, at lederen har indgående kendskab til det faglige indhold for at kunne foretage disse justeringer. I de situationer, hvor lederen udelukkende leder strukturelt, oplever de professionelle en faglig forladthed; at læringen overlades til dem selv og at de foretagne strukturelle ændringer fremstår som

overfladiske, midlertidige og formelle ændringer baseret på en passiv ledelsesmæssig eftergivenhed: visionsløs ledelse uden et Moral Purpose. Derimod: når lederen leder på fagligt indhold, ledes der direkte på de professionelles læring fordi dette ledelsesfokus kommer tæt nok på den professionelles læringsstrategi, forståelsesniveau, forhold til deklarativ viden og procedurale handlemønstre i praksis – til at mentale modeller kan udforskes dialogisk. Ledelse på fagligt indhold er, at skubbe de professionelle op ad SOLO taksonomiens praksisfjendske kvalitative kognitionstrin. Med praksisfjendsk menes, at hverdagens handletvang forhindrer mange professionelle i at reflektere, analysere og opstille hypoteser teoretisk informeret, hvilket samtidig forhindrer professionelle i at gøre sig erfaringer med at teoretisere - og dermed også i at udvikle de tilsigtede kompetencer.

Når der er formuleret en vision betragtes kompetenceudviklingsforløbet af lederen som et artefakt, dvs. bruges som kollektivt organisatorisk redskab til at møde de krav, som inklusion stiller. Dette betyder, at kompetenceudviklingsforløbet i sig selv hverken *er* mål eller formål, men *bæres* af mål og af formål, som ligger udenfor selve forløbet i skikkelse af den delte og accepterede vision. Svaret på ”hvorfors den professionelle skal lære dette” kan meningsfuldt ekspliciteres, når kompetenceudviklingsforløbets indhold kan relateres til inklusionen eller i det mindste til dele af den samt til den enkelte institutions egen lokale historie. Dvs. opleves kompetenceudviklingsforløbet af de professionelle som for fremmed på det begrebslige plan, så opleves det også som et fremmedlegeme i organisationens egen selvforståelse. Når inklusion er en organisationsdidaktisk kategori, peger kompetenceudviklingsforløbet bagud (lokale historie) og fremad (vision) på samme tid - og understøttes ledelsesmæssigt ved at det faglige indhold udfordrer de mentale modeller, som både fortid og fremtid er under indflydelse af.

9.6.3 Ad 3: Ledelse af vidensformer, kompetencetyper og forståelsesniveauer.

Ledelselementet er af afgørende karakter, og er således også den faktor, som gør kompetenceudviklingsforløbet allermest sårbart. Når lederens fokus presses af andre gøremål, så presses lederens greb om såvel de professionelles læring som om inklusion, og det bliver tilfældigt, hvilken viden, hvilke kompetencer og hvilke forståelsesniveauer de professionelle agerer på og i forhold til. Til at strukturere den videre teoretiske analyse har jeg udarbejdet denne figur:



Figur 9.4: Den teoretisk analytiske Integrationsmodel

Den teoretisk analytiske Integrationsmodel (figur 9.4) viser, at ledelse af professionelles læring og tilegnelse af fagligt indhold på kompetenceforløbet konstitueres af såvel det specifikt udvalgte faglige indhold i kompetenceudviklingsforløbet og det, som det faglige indhold er tiltænkt (og derfor henvises til med det samlede begreb "sagen" i figur 9.4), men også af de aktører, som lokalt perciperer og konstruerer denne sag. Dette betyder, at sagen på mange måder er medbestemmende for, hvad og hvordan der skal læres, og for hvordan denne læring optimalt organiseres ledelsesmæssigt. Der er forskel på om Sagen er MLE som strategi til inklusionsarbejdet eller om Sagen er noget mere specifikt fagfagligt og afgrænset. Når Sagen ændres, ændres de professionelles forudsætninger, herunder: (1) allerede eksisterende og tilgængelig deklarativ viden, (2) måden hvorpå denne viden gøres brug af på en strategisk måde, (3) karakteren og omfanget af hidtil gjorte erfaringer og (4) den samlede organisations vaner, rutiner og traditioner, særligt teamets holdninger til- og erfaringer med at bruge abstrakte begreber som led i kommunikative pædagogiske analyser. Ledelse forudsætter således indgående kendskab til både de professionelle, det faglige indhold og matchet mellem disse to faktorer. I hvert fald peger data på, at de professionelle generelt oplever, at deres ledere er engagerede i deres institutions udvikling, men at de samtidig støder på væsentlige ledelsesmæssige begrænsninger, når det kommer til den helt nære og konkrete understøttelse af deres læring, hvilket smitter af på både deres oplevede læringsudbytte og karakteren af de erfaringer, som gøres i praksis i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet. *Ledelse* af processen bliver til professionelles *oplevelse* af processen, og karakteren af denne

oplevelse bestemmes i vid udstrækning af: (1) det ledelsesmæssige motiv for deltagelse i forløbet, (2) om- og hvordan forløbet forberedes med fælles visionsarbejde, (3) graden af- og måden hvorpå lederen er nærværende i processen og (4) den status, som kompetenceforløbet tilskrives ved tildeling af tid, opmærksomhed og læringstryk og (5) om den faglige læring kobles op på personer eller på funktioner. Når faglig læring kobles op på funktioner kommunikeres flere ting, men særligt dette: det som den enkelte *lærer*, skal den enkelte *bruge*. Ledelse er svar på de professionelles spørgsmål om *hvorfor* netop dette faglige indhold, og *hvordan* de skal gøre dette faglige indhold i praksis. Disse svar kan lederen kun vanskeligt give uden kendskab til det faglige indhold og til indholdets legitime relation til det, som de professionelle skal lære.

Den objektiviseringsproces, hvormed det faglige indhold i kompetenceudviklingsforløbet fremtræder som mening, kan fremstilles teoretisk analytisk ved at gøre brug af DeSeCo's 6 kompetencetyper, Erauts 6 vidensformer og Biggs's 5 forståelsesniveauer, sådan som det fremgår af Den teoretisk analytiske Integrationsmodel (figur 9.4) ovenfor. Det er tidligere fremanalyseret, at professionelle, som gør brug af strategier på høje kognitive niveauer også er dem, der lader til at være mest engagerede - og omvendt. Fravær af engagement fremmer brugen af strategier på lave kognitive forståelsesniveauer, og overskygges af mentale modeller samt et ensidigt fokus på handling i praksis, frem for på begrebslig viden, på dyb forståelse af disse begreber og begrebernes relation til praksis. Når ledelse lykkes i forløbet, planlægges og tilsigtes det intentionelt, at etablere netop faglige fora for refleksion og analyse, altså kombinationsprocesser, som led i teamets arbejde med målgruppens læring.

De professionelle på begge delprojekter fremhæver i spørgeskemaundersøgelserne i nogen udstrækning at være lykkedes med at have opnået kompetence til at gøre brug af kognition på høje taksonomiske niveauer. Et eksempel på dette kan være, når de professionelle på begge delprojekter sammenfaldende svarer, at kompetencerne til at reflektere over egen praksis, at arbejde didaktisk begrundet og til at arbejde med relationen til deres målgrupper er de tre parametre, som i særlig grad fremtræder som udbytte af projektet - med de klart højeste scorer på delprojekt 2. Dette er illustreret i nedenstående figur:

Deltagelse i projektet øger mine kompetencer på følgende områder (sæt gerne flere krydser)	Delprojekt 1 n=153 Pct. .	Delprojekt 2 n= 111 Pct.
At reflektere over min praksis	70,9 %	78,8 %
At arbejde didaktisk begrundet	47,7 %	65,5 %
At arbejde med relationen til min målgruppe	47,7 %	50,0 %
At arbejde med læringsledelse i forhold til individer	36,5 %	27,7 %
At give og modtage feedback i samarbejdet med min målgruppe	32,8 %	25,5 %
Teamarbejde	33,5 %	22,2 %
At arbejde med læringsledelse i forhold til grupper	30,6 %	21,1 %
Forældresamarbejdet	05,2 %	05,5 %
Ingen af de ovenstående parametre	08,2 %	06,6 %
Ubesvaret	00,7 %	02,2 %

Figur 9.5: Spørgsmål 54 i spørgeskemaundersøgelserne

Der ses altså et sammenfald de to delprojekter imellem i forhold til de tre nævnte parametre (fremhævet med grøn), men med en klar højere score på delprojekt 2. Derefter sker der et interessant skift. De faktorer, som er fremhævet med rød er alle faktorer, som er relateret til det konkrete arbejde med målgruppernes læring. Der ses en højere score på delprojekt 1, idet der ses et fald fra 50% til 27,7 % mellem den tredje højeste og fjerdehøjeste score på delprojekt 2. De professionelle på delprojekt 2 er alle en del af et samlet kommunalt tiltag, som er formålsbestemt til at netop etablere en fælles faglig platform i arbejdet med inklusion på tværs af kommunens institutioner. Det er derfor påfaldende, at de professionelles oplevede udbytte er så tæt pakket omkring samme faktorer (markeret med grøn), som det har været den erklærede intention at stimulere. Samme tætte pakning ses ikke i delprojekt 1, som består af separate institutioner, som indgår ukoordineret i projektet, dvs. uden et indbyrdes forhold eller som led i et fælles visionsarbejde. Betydningen af en systemomfattende indsats er tredelt: (1) de overordnede intentioner med kompetenceudviklingsforløbet indfries i højere grad end, hvis der ikke foretages en systemomfattende indsats, (2) der ses en højere grad af sammenfald mellem det, som de professionelle oplever at lære og (3) flere professionelle oplever at lære det samme. Den systemomfattende indsats har således haft potentialet til at få individer og organisationer til at trække i samme retning, dvs. relatere sig på en ensartet måde til det faglige indhold i kompetenceudviklingsforløbet, men har ikke i tilstrækkeligt omfang haft held til at fastsætte samme retning for teamarbejdet (se bilag 24). At teamarbejdet er defokuseret i forhold til projektets faglige indhold er tilfældet for begge delprojekter (markeret med grå i figuren ovenfor).

Af bilag 24 fremgår det, at bevægelserne fra engageret relatering til fagindholdet, udmøntet i en Deep Learning Approach og med fokus på både deklarativ og procedural viden potentielt kan føre

til oplevet kompetenceudvikling hos de professionelle. I forlængelse af denne opdagelse har jeg udviklet nedenstående model (model 9.6), der har til formål at samle kompetencebegrebet (DeSeCo) med vidensbegrebet (Eraut) og linke disse begreber til inklusion. Hermed kommunikerer det, at oplevelsen af kompetenceudvikling hos de professionelle ser ud til at være ledsaget af udviklingen af forskellige måder at vide på. I kraft af de professionelles forskellighed, hvad angår individuelle akademiske baggrunde, læringspræferencer, socialiseringskontekst og erfaringer med at indgå i kommunikative kombinationsprocesser ses forskelligartede orienteringer i forhold til hvilken vidensform, der har forrang. Den vidensform, som de professionelle er orienteret imod, afspejler samtidig professionelles tilgang til kompetenceudviklingsforløbets faglige indhold og deres vurdering af kompetenceudviklingsforløbets relevans som et samlet hele. Til at illustrere denne opdagelse har jeg udviklet nedenstående model. Her chunker jeg kompetencetyperne og vidensformerne under fire hovedområder, som jeg benævner De professionelle 4 transfervinduer. De fire transfervinduer er: (1) at vide inklusion, (2) at tænke inklusion, (3) at gøre inklusion og (4) at føle inklusion.

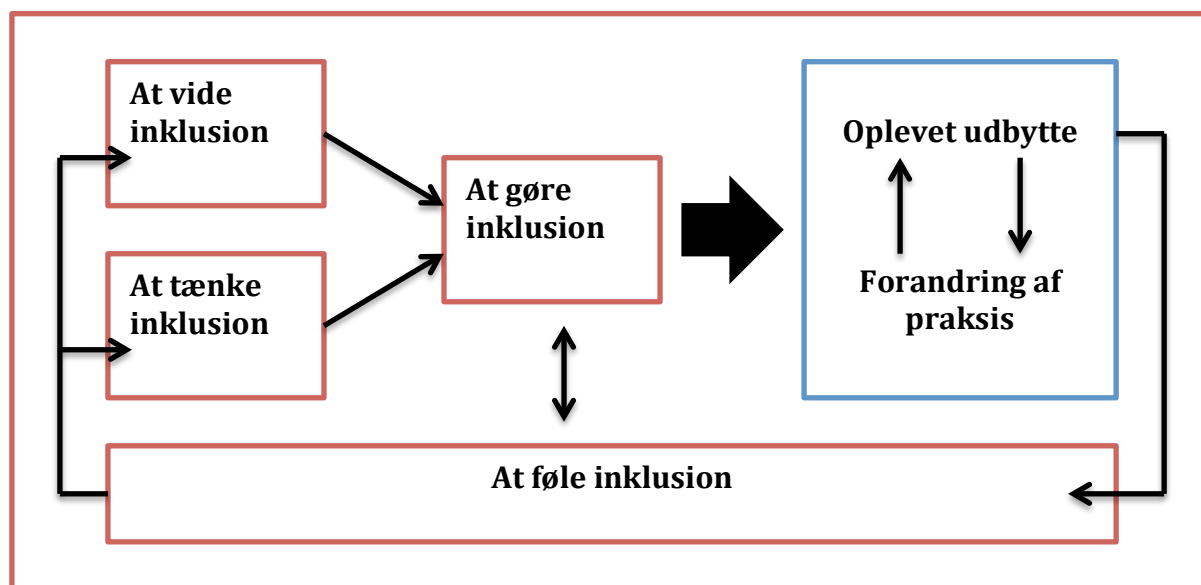
De professionelle 4 transfervinduer	DeSeCos 6 kompetencetyper	Erauts 6 vidensformer	Eksempler på transfervinduets indhold
1 At vide inklusion	Viden.	Knowledge of educational practice. Conceptual knowledge.	Inklusion, MLE, de 7 didaktiske kategorier, Didaktionslæring.
2 At tænke inklusion	Kognitive færdigheder.	Control knowledge.	Reflektere, analysere, hypoteser, strategisk tænkning, selvregulering.
3 At gøre inklusion	Praktiske færdigheder.	Situational knowledge. Process knowledge.	At læse den sociale situation, planlægge, udføre, monitorere
4 At føle inklusion	Holdninger, Følelser Motivation, Værdier og etik.	Knowledge of people.	Vision, engagement, anskue værdigrundlaget i inklusion, som etisk projekt.

Figur 9.6: De 4 transfervinduer, kompetencetyper og vidensformer

Ovenstående figur 9.6 er en overgangsfigur, der som nævnt samler kompetencetyperne og vidensformerne, men også bidrager til at synliggøre, hvorledes disse tilsammen indgår i et og samme system. I dette system bruges begrebet De professionelle fire transfervinduer som begrebslige containere for kompetencetyperne og vidensformerne. Med valget af metaforen Transfervindue, så henviser dette metaforisk til, at de professionelle kan være åbne eller lukkede, delvist åbne eller delvist lukkede over for at tilegne sig det faglige indhold og overfor at gøre brug af denne nye viden i egen praksis. Pointen er, at de professionelle fx kan være åbne overfor at

tilegne sig viden, men lukkede over for at bruge denne viden refleksivt, analytisk eller strategisk - og omvendt. De kan også være åbne overfor at lære at gøre inklusion, men lukkede overfor at tilegne sig teoretisk begrebslig viden om inklusion - og omvendt. Men findes der holdninger, følelser, et fravær af motivation, modstridende værdier og etik hos de professionelle, så er dette stærke kræfter at være oppe imod i forhold til organisatorisk internalisering såfremt de ikke er kanaliseret over i en delt vision. Derfor lader visionsarbejdet til at være en nødvendig forberedelse af kompetenceudviklingsforløbet - med direkte betydning for de professionelles oplevede udbytte.

Hvilken vidensform de professionelle er orienteret imod, og den måde de professionelle er åbne eller delvist åbne over denne viden på, får betydning for transferen af faglighed fra kompetenceudviklingsforløbet til de professionelles egen praksis. Ovenfor beskriver jeg at figur 9.6 er en overgangsfigur. Med dette mener jeg overgang til nedenstående figur 9.7, der er udviklet med hensyn til at vise det system, som de professionelles 4 transfervinduer tilsammen udgør, og hvordan disse indvirker på den professionelles oplevede udbytte og den praksisforandring, der virker tilbage på denne oplevelse.



Figur 9.7: Inklusion og de 4 transfervinduer som system

Der er i figurens (figur 9.7) system ikke et fast start og slutpunkt, figuren illustrerer blot, at de professionelles 4 transfervinduer står i relation til hinanden, og at de hver især udgør en vidensform, som de enkelte professionelle søger, dvs. er potentielt åbne over for - og at andre vidensformer ikke

opleves som farbare veje for dem. Men tydeligt i data er det, at transfervinduet ”at føle inklusion” har en hierarkisk dominerende rolle i forhold til de tre øvrige. Man kan sige, at motivationen og den værdimæssige meningsorientering i forhold til det faglige indhold, indvirker på ”hvordan den professionelle ønsker at vide”, og er af den grund en gennemløbsfaktor, altså en faktor, som den professionelle kontinuerligt holder det faglige indhold i kompetenceudviklingsforløbet op i mod. Det er karakteristisk for de professionelle, som primært er følelses- og værdimæssigt orienteret mod vidensformen ”at gøre inklusion”, oplever at netop ikke kunne bruge det lærte i udpræget grad. Disse professionelle sætter sig ikke ind i det teoretiske udgangspunkt, ligesom de af samme grund ikke gør sig overvejelser om, hvordan de på en systematisk og intentionel måde kan gøre brug af det lærte fagindhold i relation til inklusion. Dette betyder, at den nye viden ikke bliver til et egentlig tænkeredskab, og derfor heller ikke til et praksisredskab, som de kan gøre inklusion med. Således betragtet bliver ny viden (at vide inklusion) og den kognitive brug af viden (at tænke inklusion) selve den metarefleksive bevægelse; Double Loopet, hvor fejlslagne handlinger (at gøre inklusion) reflekteres og istandsætter nye muligheder for fortolkning af sociale begivenheder i den pædagogiske kontekst. Med Nonaka kan man sige, at nye kombinationsmuligheder opstår, når ny viden tænkes aktivt, og når denne tænkning omsættes i intentionelle strategier målrettet målgruppen.

For at vende tilbage til ledelseselementet, så viser denne teoretiske analyse, at de professionelles orientering mod vidensformer bliver lederens muligheder for at både understøtte de professionelles læring og for at udfordre status quo. De kreative spændinger, som følger denne udfordring, er fundet at primært finde sted i aksen ”at vide inklusion”/ ”at gøre inklusion”, og der lader til at være en udbredt forståelse af, at præsentere de professionelle for ny viden i sig selv ikke nødvendigvis fører til bedre eller ændret pædagogisk praksis. Trods denne viden finder lederne det svært, at finde tid til at lægge læringstryk på de professionelles brug af den nye viden proaktivt, dvs. som en fremadrettet foregribende strategisk handling. Det ses derimod oftest, at den nye viden af de professionelle bruges spontant i konkrete samspilssituationer eller tilbageskuende reflektivt.

9.7 Support som oplevet nødvendighed i praksis

I forbindelse med delprojekt 1 blev der foretaget et målrettet forløb med henblik på at undersøge betydningen af support i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet. I den deskriptive del af analysen af data fra delprojekt 1 blev der identificeret og indkredset 8 områder, som hver især af de

professionelle opleves understøttende. Disse 8 områder er opstillet i figur 7.1 og uddybet i kapitel 7. De 8 områder er også opstillet i nedenstående figur, som endvidere bruges som springbræt til den videre teoretiske analyse, hvor de 8 områder sættes i forbindelse med de professionelles 4 transfervinduer, begrebet kreativ spænding ligesom det vises, hvordan support kan være bindeledet mellem kompetenceudviklingsforløbets faglige indhold, niveauer og aktører via etableringen af metakognitiv refleksion over kreative spændingsfelter.

De otte faktorer, som support opleves at fremme	De professionelles 4 transfervinduer og kreativ spænding	Metakognitive kreative spændingsfelter etableret via support
(1): De professionelle får feedback på konkret indsats.	At vide inklusion/At gøre inklusion	At tænke over egen forståelse af inklusion. <i>At tænke over at tænke inklusion</i>
(2): De professionelle oplever at kunne håndtere faglige udfordringer.	At gøre inklusion/At tænke inklusion	At tænke over forståelse af relationers betydning; herunder egen rolle og betydning for målgruppens læring. <i>At tænke over at gøre inklusion</i>
(3): De professionelle træner refleksion og pædagogisk analyse.	At tænke inklusion/At føle inklusion	At tænke over egne handlemønstre og mentale modeller. <i>At tænke over at tænke inklusion</i>
(4): Den nye faglige viden konsolideres, dvs. bliver mere og mere eksplicit tilgængelig.	At vide inklusion/At gøre inklusion	At tænke over egen begrebslige udvikling. <i>At tænke over at gøre inklusion</i>
(5): Den professionelle får mulighed for at bearbejde svære følelser i forbindelse med udfordringer i hverdagen, men også i forhold til sin egen læring.	At føle inklusion/At tænke inklusion	At tænke over egne kropslige processer og reaktionsmønstre. <i>At tænke over at føle inklusion</i>
(6): Den professionelle får konkret information om, hvordan MLE kan gøres i praksis.	At gøre inklusion/At vide inklusion	At tænke over egen praksis og konkrete handlemuligheder. <i>At tænke over at vide inklusion</i>
(7): Den professionelle fastholdes via et positivt og læringsunderstøttende læringstryk	At tænke inklusion/At føle inklusion	At tænke over egen rolle som strategisk og organisatorisk agent. <i>At tænke over at føle inklusion</i>
(8): Teamets samarbejde forbedres i takt med at et fælles sprog til fortolkning af praksis etableres.	At tænke inklusion/At gøre inklusion	At tænke over egen og andres kommunikation om inklusion. <i>At tænke over at tænke inklusion</i>

Figur 9.8: Forholdet mellem professionelles oplevede læring og supportens bidrag til denne

Med i alt fire former for transfervinduer giver det i alt 16 kombinationsmuligheder, hvis man satte dem sammen to og to. Jeg vil i det følgende ikke redegøre for samtlige kombinationsmuligheder, men blot give eksempler på, hvordan support i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet kan begribes teoretisk.

9.7.1 Eksempel 1: Support på at vide inklusion og at gøre inklusion (område 1 + 4 + 6)

Område 1, 4 og 6 omhandler forholdet mellem viden og gøren. For de professionelle er det, når de modtager support i forhold til at gøre brug af det lærte i forhold til sin egen konkrete og nære praksis. Det er, når den professionelle kort tid efter udført praksis bringes til refleksion over netop udførte handlinger, de oplever at support er meningsfuld og nyttig.

Den personlige beherskelse, som Senge taler om, er på mange måder under pres, når de professionelle skal planlægge, udføre og monitorere deres egen praksis med brug af det bestemte begrebssæt fra kompetenceudviklingsforløbet. De implicite før-sproglige logikker sættes i parentes, Personal Theories udfordres og en ikke internaliseret viden skal bruges eksplicit i forbindelse med supporten. Dvs. situational knowledge (at gøre inklusion) udsættes for conceptual knowledge (at vide inklusion), hvormed en bevægelse fra det nære og konkrete til det fjerne og abstrakte finder sted. Når de professionelle trods dette oplever det støttende, at befinde sig i dette skisma, så er det grundet, at supporten i skikkelse af en mervidende faglighed kan trække tråde til såvel praksis og teori som hot action og cold action i form af dialog, ikke undervisning - og dermed vise anvendeligheden af det lærte. Når anvendeligheden vises, sker det i forbindelse med udpegning af eksempler på vellykkede handlinger, som tilskrives begrebslig mening; en proces, som især understøttes med brug af video som redskab. Support understøtter således langsomme frem og tilbagebevægelser mellem det epistemologiske og ontologiske niveau i selve den nonakianske videnskabelsesproces, altså mellem den enkeltes erkendelsesmæssige perception af begivenheder og den enkeltes viden om inklusion. Når viden om inklusion ændres, ændres den måde, hvorpå de professionelle opfatter og fortolker sociale begivenheder relateret til inklusion. At navigere i dette følelsesbelastende forandringsflow er at være en Adaptive Expert.

9.7.2 Eksempel 2: Support på at gøre inklusion og at tænke inklusion (område 2 + 8)

Område 2 og 8 omhandler forholdet mellem gøren og tænkning. De professionelle beretter, at det er når de bringes til refleksion over egen praksis, men hvor fokus er på at identificere konkrete handlemuligheder, dvs. hjælp til strategiarbejde og til planlægning, at indsatser på basis af den nye viden opleves understøttende for den enkelte og for teamet. Når teamet samles om dette opleves teamarbejdet som en faglig forlængelse af den enkelte selv. I disse tilfælde ændres synet på, hvad inklusion kan være, og på hvad det vil sige at arbejde på en inkluderende måde.

Når de professionelle bliver hinandens læringsmulighed er dette selve mødepunktet mellem kompetenceudvikling og praksisforandring; det er både arnestedet for kognitiv genkaldelse af deklarativ viden, og det er internaliseringsprocessens solar plexus. Selve den aktive genkaldelse af det lærte faglige indhold finder sted som sociale processer, hvor viden ikke blot genkaldes, men også hvor den ordnes i et hierarkisk forhold i relation til hverdagens øvrige gøremål. ”Hvor vigtigt er det at lære dette - set i forhold til, hvor travlt jeg oplever at have?”. Underlagt hverdagens handletvang og indlejret i vaner og rutiner i de kulturelle socialiseringsprocesser (socialization) er læring af ny begrebslig viden ikke udpræget nærværende som fænomen i de professionelles bevidsthed. Der er et massivt tvunget fokus på handling, og netop af den grund er support på forholdet mellem at gøre inklusion og at tænke inklusion for de fleste kærkommen. Når supporten finder balancen i at identificere det vellykkede, finde og rette fejl og komme med konkrete opgave eller aktivitetsforslag, så identificeres der i disse dialoger strategier i det eksisterende, dvs. der udspringer en strategisk tænkning af supportdialoger om at gøre inklusion.

Ovenstående betyder dette, at supporten har den egenskab, at den kan fremme faktorer i konteksten, som ikke af sig selv fremmes af de professionelle, som betræder konteksten dagligt. Med sin bevidst snæversynede rettet mod udvalgte faglige elementer kan supporten skabe den Nonakaianske ”Shared context in motion”, hvor en bevægelse sættes i gang i teamet, og ud af hvilken, der udspringer forståelser, ideer og løsninger, som har en anden karakter og kvalitet end det møde, hvor de professionelle mødes for at fordele arbejdet imellem sig. Denne kreativitet fremmes, når deltagerne selv ”vil noget med supporten”, dvs. når supporten af de professionelle selv ses som en udvidelse af deres handleflade og tænkerum, og via denne intentionalitet engageret og frivilligt lader sig indvillige i en fælles konstruktionsproces, hvor deltagerne i et aftalt tidsrum suspenderer det åbenlyse modsætningsforhold, der er mellem kreativitet og handletvang.

9.7.3 Eksempel 3: Support på at føle inklusion og at tænke inklusion (område 3 + 5 + 7)

Område 3, 5 og 7 omhandler forholdet mellem følen og tænkning. I forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet var oplevelsen af frustration nærværende på flere måder. Frustration fremtrådte som tema i forbindelse med det faglige indhold (svært at lære, mange nye ord osv.), oplevelsen af at have ringe mulighed for at øve sig i tilstrækkelig grad (manglende tid til forberedelse og til samarbejde) og frustration på et kollektivt plan (det er svært at se udbyttet). Supporten oplevedes i relation til disse elementer, at have en samlende funktion, hvor frustrationer

via reflektiv kommunikation blev omsat til faglige problemstillinger - med nyt håb og gåpåmod til følge.

Når der er sammenfald mellem de professionelles perciperede formål, lederens ”Moral Purpose” og når disse perciperede formål objektiviseres i en delt og accepteret vision, opleves en form for objektiv retning i det pædagogiske arbejde. Retningen er dog ikke ontologisk objektiv, i det den fortsat rekonstrueres og genforhandles, men den fremtræder som et genkendeligt billede og som et efterstræbelsesværdigt fixpunkt ude i fremtiden. Dette indkapsler essensen i de professionelles engagement og bevirker, at kognitive strategier på SOLO taksonomien ikke skal tvinges frem på en kunstig og u-autentisk måde, hvilket i supportøjemed betyder, at refleksion, analyse og hypoteseopstilling bliver en mere selvfølgelige måde, hvorpå man interagerer. Der er forskel på de to udgangspunkter: (1) påtvunget support eller (2) intentionel support - og forskellen materialiserer sig i *hvor* spændt den kreative spænding bliver, og dermed også i graden af åbenhed eller lukkethed i forhold til de professionelles 4 transfervinduer. I den påtvungne support er support mest endnu en træls opgave, hvorimod det i den intentionelle support er en mulighed for skabelse af ny viden; ny viden om at vide-, tænke-, gøre- eller føle inklusion.

De professionelles 4 transfervinduer bliver med denne erkendelse ikke blot vidensformer (Eraut) relateret til kompetence (DeSeCo), men også til metakognitive kontaktpunkter, hvor kreative spændinger kan udforskes i supporten (se yderste højre kolonne i figur 9.8 ovenfor). Der bliver således mulighed for at reflektere over *hvordan* de professionelle hver især og sammen ved, tænker, gør og føler, frem for på blot *at* eller *om* de professionelle ved, tænker, gør og føler.

9.8 Opsamling og brobygning

I dette kapitel er der foretaget en teoretisk analyse af deskriptive analyser fra kapitel 7 og 8. Denne teoretiske analyse er disponeret over 7 overskrifter, der tilsammen danner en integreret analytisk helhed. Før der konkluderes i kapitel 11, vil jeg i kapitel 10 empirisk undersøge troværdigheden og bekræftbarheden af den teoretiske analyse. Til at gøre dette er der udarbejdet en dertil målrettet empirisk undersøgelse, som involverer en skole, en børnehave og en specialinstitution.

Kapitel 10

Empirisk undersøgelse af troværdigheden og bekræftbarheden af den teoretiske analyse

10.0 Indledning

I kapitel 7 og 8 er der foretaget deskriptive analyser af empirisk data fra delprojekt 1 og delprojekt 2. Efterfølgende er de deskriptive analytiske fund i kapitel 9 gjort til genstand for en samlet teoriintegrerende teoretisk analyse. Den teoretiske analyse begrebsliggør og generaliserer de deskriptive forskningsfund, men netop i kraft af den generaliserende bevægelse opstår en distance til de professionelles oplevelsesdimension; det fænomenologiske førstepersonsperspektiv. Af den grund bringer jeg udvalgte og centrale pointer fra den teoretiske analyse tilbage til de professionelle, og sammen med dem udforskes de teoretiske konstruktioner, hvorved analysens troværdighed og bekræftbarhed reflekteres.

Den måde jeg involverer de professionelle i at undersøge den teoretiske analyse er ved at inddrage forløb med tre nye organisationer, som ikke er medtaget i analysen af data fra delprojekt 1 og delprojekt 2. De tre nye forløb involverer en børnehave, en skole og en specialskole. Børnehaven og skolen er medtaget fordi de hver især repræsenterer de analytiske genstande, som hidtil er bearbejdet. Specialskolen involveres fordi, at dette udgør en tredje kontekst, hvorved det bliver muligt at empirisk undersøge ikke blot analysens troværdighed og bekræftbarhed, men også dens overførbare fra de almene pædagogiske områder til det specialpædagogiske område. Alle tre institutioner har gennemgået et kompetenceudviklingsforløb lig med det, som de øvrige deltagende institutioner på delprojekt 1 og 2 har gennemgået, og er på den måde sammenligneligt. Det der skifter i arbejdet med disse tre organisationer er selve fokus i forskningen. Frem for at gøre brug af de samme forskningsspørgsmål, som er opstillet i interview guiden (figur 5.4) og fremsende samme spørgeskemaer, udarbejdes nye og tilrettede interviewguides og spørgeskemaer, som flugter med denne delanalyse formål: at undersøge den teoretiske analyses troværdighed og bekræftbarhed. Denne interviewguide fremlægges nedenfor (figur 10.2). Som tidligere beskrevet er der udarbejdet spørgeskemaer til at understøtte denne del af analysearbejdet. Spørgsmålene fra spørgeskemaundersøgelsen er opstillet i bilag 26, og resultaterne herfra integreres i analysen i

overensstemmelse med de principper, som tidligere er beskrevet som metodeintegration jf. mixed methods.

Fremgangsmåden i det følgende er denne, at jeg først fremlægger fortolkninger af analyserne fra de forudgående tre kapitler, opfulgt af en argumentation for denne delanalyser fokus og afgrænsning. Derefter følger samme analysefremgang som er gjort brug af hidtil: først deskriptiv analyse, og dernæst teoretisk analyse.

10.1 Fortolkning af analyser fra kapitel 7, 8 og 9 – og specificerende analysetemaer

Via analyserne fremkommer en række centrale fund. Disse sammenfattes i det følgende i en sammenhængende fortolkning, som disponeres over følgende 3 overskrifter:

1. Øget bevidsthed, brugen af teoretiske begreber og høje kognitive niveauer.
2. Teamlæring, fælles tænkning og brugen af artefakter.
3. Ledelse og følgeskab; at lede direkte på læring af fagligt indhold.

På basis af hver af de tre overskrifter opstilles specificerende analysetemaer, som tilsammen udgør refleksionsgrundlaget i undersøgelserne, som foretages i forbindelse med denne delanalyse.

10.1.1 Ad 1: Øget intentionalitet, brugen af teoretiske begreber og kognitive niveauer

Den teoretiske analyse indkredser en forståelse af professionelles læring i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet, som værende særligt relateret til tre indbyrdes sammenhængende faktorer: (1) øget intentionalitet, (2) brugen af teoretiske begreber og (3) kognitive niveauer. Disse forhold står i afstemt forhold til karakteren af de professionelles engagement i selve ideen om inklusion, som endvidere enten opretholdes i sociale kombinationsprocesser eller nedbrydes i socialiseringsprocesser i de specifikke pædagogiske kontekster. Dette afstedkommer opstillingen af fire specificerende analysetemaer (formuleret som spørgsmål):

1. De professionelle, som lærer i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet, er de karakteriseret derved, at de for det første er engagerede i inklusion og for det andet indstillede på at tilegne sig de teoretiske begreber, som gøres brug af i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet?

2. De professionelle, som på en engageret måde tilegner sig de teoretiske begreber, og bruger dem aktivt i deres hverdag, oplever de en øget intentionalitet?
3. Opleves øget intentionalitet kun i det omfang de teoretiske begreber bruges på høje kognitive niveauer i hverdagen?
4. Er der en sammenhæng mellem at være engageret i inklusion og at bruge høje kognitive niveauer?

I det følgende uddybes de ovenstående fire specificerende analysetemaer.

De deltagende professionelle beskriver, at de via det faglige indhold af kompetenceudviklingsforløbet oplever at udvikle en øget bevidsthed om egen praksis; en øget bevidsthed som understøtter dem i at både reflektere over praksis og i at udføre praksis. Det fremhæves, at der er en tæt relation mellem refleksion og handling, og når disse elementer går op i en højere enhed, så materialiseres dette i praksis derved, at der i højere grad ses et didaktisk begrundet sammenfald mellem organiseringen af det pædagogiske handlerum og det konkrete pædagogiske relationsarbejde. Dette bidrager med en oplevet ro og overblik, en form for fagligt informeret professionel tilstand. Det faglige indhold bliver til professionelles strategiske forholdemåde såfremt de professionelle bevidst og systematisk efterstræber at overføre viden til praksis. Denne overføringsproces har blot vist sig at have dårlige vilkår i og med at de professionelle i vid udstrækning ikke oplever deres praksiskontekst, som en tilstrækkelig akademisk læringsarena. Med akademisk læringsarena menes, at praksiskonteksterne som oftest ikke er steder, hvor der gøres brug af teoretiske begreber til at beskrive og forstå erfaringer og sociale begivenheder. Derved er der et gab mellem kompetenceudviklingsforløbets formål, de professionelle oplevede læringsudbytte og forandringen af den pædagogiske praksis.

I den teoretiske analyse fremgår det, at overføringen fra kompetenceforløb til pædagogisk praksis ikke blot er et spørgsmål om tætte forbindelser mellem teori og praksis. Det er i lige udstrækning et spørgsmål om, hvilke vidensformer, der guider de professionelle orientering i deres egen læreproces, og om denne læreproces er smittet af et engagement i forhold til det faglige indhold, der relaterer sig til inklusion. Engagement er af betydning af den grund, at det er det, som bevirker om eller i hvilken udstrækning de professionelle gør brug af Deep Learning Approaches, som er kendetegnet ved strategisk brug af refleksion, analyse og hypoteseopstilling i forbindelse med deres

egen læring. Men disse overvejende individuelle egenskaber er ikke tilstrækkelige. Det fremtræder analytisk at sociale kombinationsprocesser er afgørende væsentlige i forbindelse med dels internalisering af viden i såvel den enkeltes kognitive begrebsapparat som i teamets kollektive tænkning og kommunikation. Dette er illustreret i figur 9.1 ovenfor, som viser, at bevægelsen fra kvantitativ læringsfase til kvalitativ læringsfase er indlejret i de sociale kommunikationsprocesser, som finder sted i den pædagogiske kontekst. Professionelles læring er således både af kognitiv og social karakter, og begge dele realiseres i den udstrækning kompetenceudviklingsforløbet tilskrives mening, dvs. objektiviseres som produkt af en oplevet anvendelighed og nytte.

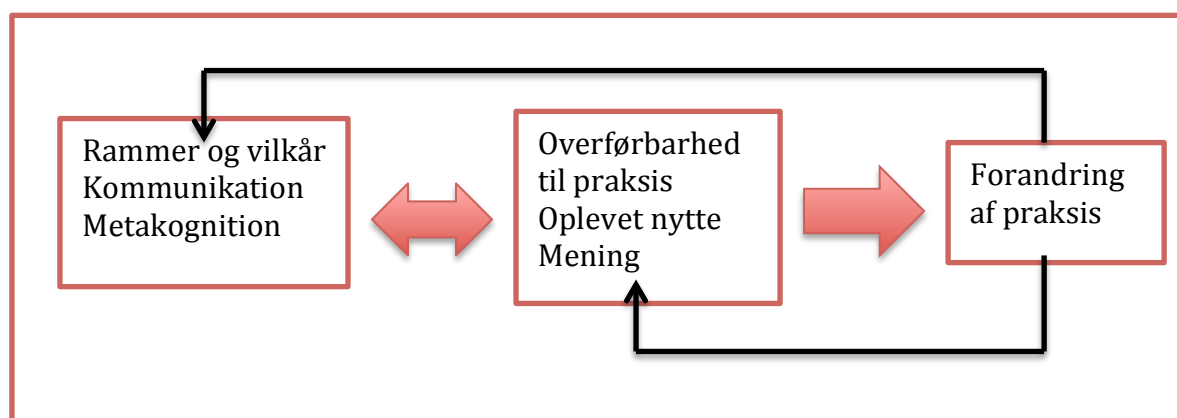
10.1.2 Ad 2: Teamlæring, fælles tænkning og brugen af artefakter

Af såvel den deskriptive som den teoretiske analyse fremgår det at teamarbejdet af de professionelle fremhæves som værende af væsentlig karakter set i forhold til om- og i hvilken udstrækning det lærte fra kompetenceudviklingsforløbet integreres i den enkeltes og i kollektivets tænkning. Når kommunikationen bæres af artefakter understøttes de professionelles læring, hvorved internaliseringen finder sted via kombinationsprocesser. Dette giver anledning til følgende tre specificerende analysetemaer (formuleret som spørgsmål):

1. Er den individuelle læring og den kollektive læring samtidige processer?
2. Er udviklingen af artefakter linket mellem individuel læring og teamlæring? Brobygger disse artefakter mellem på den ene side individets hukommelse og handlinger i praksis, og på den anden side mellem kommunikation i teamet og strukturer på organisatorisk niveau?
3. Hvilken betydning har supportsystemerne?

I det følgende uddybes de ovenstående tre specificerende analysetemaer.

Teamets betydning viser sig som nævnt at være et afgørende parameter. Dette viser sig derved, at teamet er de professionelles eneste arena, hvor de i et professionsfagligt og planlagt rum kan gøre brug af den nye viden på en systematisk måde over tid (kombinationsprocesser). Det er en stor udfordring for teamet at etablere denne systematik i det kollektive læringsarbejde, af flere grunde. De i den empiriske data hyppigt fremsatte sammenhængende faktorer med betydning for de professionelles læring i teamet kan sammenfattes med følgende figur:



Figur 10.1: Sammenhængende faktorer i forhold til læring via teamet

Jeg har udviklet figur 10.1 for at vise, at de professionelles læring via teamarbejdet enten understøttes eller begrænses via rammer og vilkår for læring. Når professionelle har gode rammer og vilkår for læring, og når de bruger disse rammer og vilkår til at kommunikere indbyrdes med brug af det lærte med henblik på at blive mere sikre i det lærte, så udmønter dette sig over tid i en øget kapacitet til at reflektere og tænke sammen over og om praksis med brug af teoretiske begreber (metakognition). Men oplever de professionelle: (1) at det faglige indhold i forløbet ikke kan overføres til praksis (transfer), (2) at de bestræbelser, som de gør sig ikke fører til en bedre praksis, og (3) at de ikke ved, hvad dette skal føre til i det hele taget (mening) - så virker det tilbage på teamets kommunikation, hvor det nye groft sagt beskrives som godt eller dårligt. Alt afhængigt af karakteren af denne status ses forandringer i praksis – i betydningen: det lærte informerer de professionelle i deres praksis, og de bliver i højere grad i stand til at handle i forhold til hverdagens krav.

Særligt i den teoretiske analyse blev brugen af artefakter fremhævet til at spille en væsentlig rolle idet artefakter er måden, hvorpå teori finder en fysisk form i den pædagogiske kontekst. Denne fysiske form muliggør en fælles hukommelse og en form for fælles nedfældet viden. Dette betyder, at nye konceptuelle abstrakte begreber fra kompetenceudviklingsforløbet ikke bæres over i praksis via individuelle professionelles organismer, da selve broen i denne ”bæren over” er understøttet af fire former for artefaktoriske piller. Disse er: (1) rammer og strukturer, særligt tid til- og mulighed for læring, (2) hukommelses- og kommunikationsunderstøttende artefakter, (3) ledelsesmæssig involvering som udtryk for organisatorisk forankring og (4) support i forhold til at fremme metakognition i afstemt forhold til de professionelles direkte brug af det lærte i egen kontekst, ikke

kun i forhold til deres tanker og sprog om det lærte på et ideelt eller hypotetisk niveau. Support understøtter professionelles læring, når den kommunikativt muliggør tænkning om- og over konkrete handlinger.

10.1.3 Ad 3: Ledelse og følgeskab; at lede direkte på læring af fagligt indhold

Betydningen af ledelse er gennemgående i alle former for data. Ledelse vitaliserer de professionelle som lærende idet læringens indhold gøres til en organisationsdidaktisk kategori. Dette betyder, at ledelse af professionelles læring er det der sker, når der skabes rammer og grobund for at de professionelle kan engagere sig i egen og andres læring. Det viser sig i øvrigt at netop engagement har betydning for, hvilken tilgang til læring de professionelle udøver (surface/deep) – og derfor også hvilket kognitivt niveau, der karakteriserer både tænkning og kommunikation. Dette giver anledning til følgende tre specificerende analysetemaer (formuleret som spørgsmål):

1. Lærer professionelle, når ledelse er rettet mod det faglige indhold, som de er i gang med at lære?
2. Efterfølges professionelles engagement i inklusion af kognition og kommunikation på høje kognitive niveauer hos de professionelle?
3. Er der en reciprok sammenhæng mellem de professionelles engagement og den udstrækning hvormed inklusion er en organisationsdidaktisk kategori?

I det følgende uddybes de ovenstående specificerende analysetemaer.

Det er uomtvisteligt, at ledelse af professionelles læring i forbindelse med kompetenceudviklingsforløb i det mindste i nogen udstrækning er betydningsfuld. Det betydningsfulde fremgår derved, at ledelse værdisætter det, som de professionelle lærer. Dette betyder, at ledelse ikke blot er et spørgsmål om at administrativt og formelt set etablere et kompetenceudviklingsforløb. Der er ovenfor gjort brug af udsagnet ”at gøre inklusion til en organisationsdidaktisk kategori”. Med dette udsagn som afsæt kan der opstilles fire ledelsesmæssige parametre med betydning for de professionelles læringsudbytte:

1. Når der ledes på forholdet mellem det specifikke faglige indhold, som de professionelle netop er ved at lære, de organisatoriske strukturer og demokratisk involverende processer.

2. Når lederen formår at skabe kreative spændinger mellem de fire transfervinduer: at vide, tænke, gøre og føle inklusion.
3. Når lederen flytter læringsfokus fra person til funktion, og derved balancerer individuel læring og organisatorisk læring. I relation til dette er begrebet ”læringstryk” anvendt.
4. Når lederen etablerer mulighed for support med det eksplicite sigte: at facilitere kombinationsprocesser med brug af kommunikation på høje kognitive niveauer.

Ledelse af inklusion som organisationsdidaktisk kategori er den objektiverede ledelsesmæssige intention, hvilket i denne sammenhæng betyder, at inklusion fremtræder som mening hos de professionelle på måder, som i nogen udstrækning reflekterer denne intention. Eksisterer denne intention ikke i skikkelse af en organisationsdidaktisk kategori, bliver de professionelles referencepunkt deres egne mentale modeller, ofte med henvisning til egne erfaringer og til allerede eksisterende viden. Konsekvensen heraf er, at det lærte fra kompetenceudviklingsforløbet fordamper.

10.2 Empirisk baseret opfølgende analyse

Denne del af analysen har til formål at undersøge troværdigheden og bekræftbarheden af den foretagne teoretiske analyse. Af den grund kalder jeg det for en ”empirisk baseret opfølgende analyse”. Med afsæt i ovenstående tre overskrifter gøres dette som nævnt via fokusgruppeinterviews og spørgeskemaer. Metodisk er der hertil oprettet en særskilt interviewguide, der går deduktivt til værks – i det undersøgt er drevet af teoretiske koder. Jeg har foretaget afgrænsende og fokuserende valg, og vælger at lade tre åbne og reflektive fænomenologiske spørgsmål danne ramme om denne del af den empiriske undersøgelse, som hver især er relateret til de ovenover opstillede specificerende analysetemaer. Teoretiske koder og de reflektive fænomenologiske spørgsmål fremgår af følgende interviewguide:

Teoretiske koder	Refleksive fænomenologiske spørgsmål
Tema 1: Øget intentionalitet, brug af teori og kognitive niveauer Intentionalitet, didaktisk begrundede handlinger, vidensformer, forståelsesniveauer: kvantitativ og kvalitativ fase i SOLO, mentale modeller, adaptive expert, personlig beherskelse, de 4 transfervinduer.	Forskningen hidtil indikerer, at professionelle, som deltager i dette projekt oplever en øget bevidsthed. Er det noget, som I kan genkende? Hvis ja, hvordan viser det sig? Hvis nej, hvordan kan det være?
Tema 2: Teamlæring, fælles tænkning og artefakter Teamarbejde, socialisering, kombination, internalisering, eksternalisering, transfer, refleksion, engagement, Surface	Forskningen hidtil indikerer, at selve det at bruge den faglige terminologi fra forløbet i hverdagen (individuel og i teamet) er essentielt for at det faglige indhold bliver

Learning Approach, Deep Learning Approach, strategisk brug af begreber, kompetencetyper, udvikling af redskaber.	integreret i professionelles praksis. Er det noget, som I kan genkende? Hvis ja – kan I give et illustrerende eksempel på dette?
Tema 3: Ledelse og følgeskab; at lede direkte på læring af fagligt indhold Fælles visioner, support, inklusion som didaktisk kategori (intentionel ledelse), trajectories, vidensformer.	Forskningen hidtil indikerer, at ledelse er meget betydningsfuldt for om det faglige indhold fra forløbet integreres i hverdagen. Et særligt vigtigt element ser ud til at være, når lederen leder direkte på det faglige indhold, som professionelle er i gang med at lære. Hvilke tanker har I gjort jer om det?

Figur 10.2: Interviewguide til den empirisk baserede opfølgende analyse

Data fra fokusgruppeinterviews er analyseret og behandlet med samme fremgangsmåde som beskrevet i metodeafsnittet og konkret udfoldet i kapitel 7, 8 og 9. Eneste afvigelse herfra er, at deltagerne ikke skulle godkende transskription af interview, men derimod et referat af interviewet, da det som er den analytiske genstand her er et troværdigheds- og bekræftbarhedsunderstøttende perspektiv på den forudgående analyse fra kapitel 7, 8 og 9. Deltagerne skulle således ikke blot bekræfte om det, som stod skrevet var noget som de havde sagt; de skulle i denne sammenhæng bekræfte om jeg havde forstået deres udsagn korrekt.

Deltagerne i denne del af projektet har endvidere besvaret et spørgeskema, som er designet til at imødegå formålet med delundersøgelsen. Spørgeskemaerne er designet på basis af samme principper, som det er beskrevet i metodeafsnittet, dog med den ene ændring, at spørgsmålene er ændret til at kredse om de tre teoretisk drevne temaer og de specificerende analysetemaer, som er opstillet ovenfor. I alt er der i denne delundersøgelse formuleret 23 spørgsmål. Se de konkrete spørgsmål opstillet i bilag 26 og de statistiske beregninger i bilag 21I.

10.3 Deskriptiv analyse af empirisk data

I det følgende foretages den deskriptive analyse. Først udfoldes analysen relateret til skoleområdet, dernæst til børnehavenområdet og slutteligt til specialområdet. Umiddelbart efter denne deskriptive analyse, vender jeg tilbage til det teoretiske analyseniveau.

10.3.1 Deskriptiv analyse: Skoleområdet

I forhold til tema 1, som handler om øget bevidsthed, bekræfter lærerne, at opleve en bevidsthedsændring i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet. Ændringen består derved, at de oplever et skærpet fokus på egen rolle i det konkrete samspil med eleverne. At ikke give for lange forklaringer, at spørge frem for at fortælle, at lade børnene forklare for sig selv eller for

hinanden angives som konkrete eksempler på, hvordan den ændrede opmærksomhed ses i praksis. SHOHR modellen og medieringstrappen fremhæves som redskaber, der understøtter lærerne i refleksion og analyse af undervisningssituationer. Spørgeskemaerne viser, at denne øgede bevidsthed gælder for 80% af respondenterne. Sammenfaldende hermed oplever 87,5%, at have fået ny viden og 87,5% at have udviklet deres evne til at tænke over egen praksis. I interviewet fortæller en lærer blot, at hun godt kan tænke over praksis med brug af begreberne, men at hun kan have vanskeligheder med at operationalisere denne refleksion i praksis.

I forhold til tema 2, som handler om teamets betydning for de professionelles læring, giver samtlige lærere i interviewet entydigt udtryk for, at teamet har en afgørende og gennemgribende betydning for deres oplevede læringsudbytte. I spørgeskemaerne svarer 100% da også, at ”teamet er en læringsunderstøttende faktor” – modsat en læringsbarriere. Enkelte beskriver, at ikke længere være tilknyttet det faste team, som de deltog i forløbet sammen med, og at denne afkobling klart er en læringsbarriere idet kommunikation med brug af terminologi fra forløbet udelukkes. En anden oplevet konsekvens af dette beskrives som en utryghed og en usikkerhed omkring, hvorvidt man gør det (medierer) rigtigt eller forkert. Denne oplevelse beskrives som ”at famle sig frem”, da de professionelle oplever det svært at vurdere deres egen fremgang og læring uden hjælp fra teamet. Nogle lærere giver i interviewet udtryk for, at have oplevelsen af, at have brugt det faglige indhold fra forløbet i høj grad i teamet, og det er dette teamarbejde, der bevirker, at de bruger det aktivt i fælles praksis på interviewtidspunktet. De udtrykker, at teamets kommunikation er med til at fastholde pædagogiske processer, frem for at i en travl og hektisk hverdag lade sig afspore af uforudsete praktiske faktorer. Af spørgeskemaerne angives det for 25% i høj grad, 62,5% i nogen grad og 12,5%, i mindre grad, at det faglige indhold er blevet til en fælles tænkemåde i teamet. Hele 62,5% angiver sammenfaldende hermed, at de gør brug af begreberne fra forløbet i deres interne kommunikation i teamet.

I forhold til tema 3, som handler om ledelse, beretter lærerne om, at de til at starte med oplevede et godt engagement fra ledelsens side. Lederne deltog i undervisningen, men langsomt faldt de fra en efter en - under påskud at ikke have tid til at deltage. Dette frafald og begrundelserne for det, oplevedes som budskaber som ”dette er ikke vigtigt”. Når lederne ikke vurderer det vigtigt, så er det svært for de professionelle at fastholde gejsten i kompetenceudviklingsforløbet. Lærerne vurderer, at følgende aspekter af ledelse ville have læringsunderstøttende betydninger:

1. Lederne kunne bakke mere op.
2. Lederne kunne stille krav.
3. Lederne kunne udstikke en pædagogisk linje.
4. Lederne kunne gøre tiltag i forhold til at integrere det faglige indhold i skolens kultur.

I forbindelse med ledelse af det faglige indhold, oplever lærerne, at aldrig i deres lærertid være blevet ledet på det faglige indhold; at ledelse altid gøres på organisatoriske niveauer (fx tid, økonomi, skemalægning). Fx udtrykker en lærer i interviewet: ”Der er aldrig nogen leder, der har snakket MLE med mig”. Dette er en klar indikator for et ledelsesmæssigt fravær, og at dette bevirker, at kompetenceudviklingsforløbet opleves diffust. Det opleves diffust fordi det forekommer modstridende, at skulle lære noget nyt i en organisation, der er stabil. En anden lærer fortæller, at netop dennes daglige leder HAR deltaget på en nærværende måde i hverdagen, og kan derved bekræfte, at dette ledelsesengagement på dette hverdagsniveau har haft stor betydning for, at det faglige indhold i vid udstrækning har indflydelse på hans måde at gøre praksis på.

Ud over at efterlyse teamtid, så efterlyses også konkret sparring eller supervision på deres praksis. Efter lærernes overbevisning ville supervisionen kunne have betydet, at de ville være holdt op på at bruge det faglige indhold, at usikkerhed og tvivl ville være reduceret, de ville have haft en følelse af, at være taget godt om (de bruger udtrykket ”være holdt lidt i hånden”), de ville have fået feedback på hvorvidt de er på rette vej i deres læreproces, og de ville have oplevelsen af at være lærende. For de 75% af deltagerne, der husker at have deltaget i et supervisionsforløb gælder det: at supervisionen hjælper dem med at huske viden fra forløbet (75%), at supervisionen understøtter dem i, hvordan det lærte kan gøres i praksis (62,5%) og at supervisionen animerer en refleksion over deres egen rolle i forhold til målgruppen (50%).

100 % af respondenterne angiver i spørgeskemaet, at have arbejdet fordybet med det faglige indhold, og der fornemmes også en klar professionel profil blandt de professionelle i fokusgruppeinterviewet; en profil der er karakteriseret ved oprigtige ønsker om at ville lære og ville udvikle sig selv, hinanden og skolen, men det kommunikeres tydeligt, at disse ønsker og dette engagement ikke møder tilstrækkelig opbakning i organisationen. Lærerne giver udtryk for at i udpræget grad være overladt til sig selv og til eget engagement i forløbet, særligt i tiden efter forløbet. Lærerne giver i interviewet udtryk for, at selve interviewet har været en læreproces, i det det har været berigende at sætte ord på tanker om egen læreproces; noget som ikke har været muligt

for dem, da indholdet af kompetenceudviklingsforløbet på intet tidspunkt har været dagsordensat. 87,5% mener, at der ikke er formuleret en fælles vision for forløbet, men trods dette har 25% i høj grad og 62,5% i nogen grad den opfattelse, at de selv, deres team og deres organisation alle arbejder i samme retning.

10.3.2 Deskriptiv analyse: Børnehaveområdet

I forhold til tema 1, som handler om øget bevidsthed, giver pædagogerne samstemmigt udtryk for at have oplevet en øget og ændret bevidsthed om egen pædagogiske praksis. Denne oplevelse udtrykkes at fremkomme ved at pædagogerne gør sig andre og mere kvalificerede overvejelser om, hvad de skal være sammen med børnene om, hvordan de skal være det og hvorfor. Pædagogerne bruger udtrykket ”man behøver ikke tænke så stort, man skal tænke mere konkret og afgrænset”. Dette betyder, at den ændrede bevidsthed om egen praksis ledsages af et skærpet blik, at stille skarpt, et mere afgrænset og præcist fokus, som udmønter sig i mere præcist samspil om noget helt konkret og intentionelt udvalgt. Pædagogerne beskriver, at den øgede bevidsthed opleves som en øget evne til at skille pædagogiske situationer og problemstillinger ad; altså en ændret kapacitet til at foretage pædagogiske analyser og på basis af disse analyser foretage mere intentionelle valg. Denne nyudviklede analytiske kompetence gør pædagogerne brug af før, under og efter planlagte pædagogiske aktiviteter. Af spørgeskemaerne fremgår det, at 87,5% angiver, at have tilegnet sig relevant viden i forhold til deres faglige område, 75% at have lært nye begreber og 62,5% at fået en større bevidsthed om egen professionelle rolle, dvs. en større selvbevidsthed. Pædagogerne peger således på, at der er en tæt relation mellem vurderingen af at kompetenceudviklingsforløbet er relevant, deres læring af nye faglige begreber og den subjektive oplevelse af bevidsthedsændring.

Begrebsligt oplever pædagogerne især at de tre universelle medieringskategorier er dem, som danner faglig forgrund. Pædagogerne bruger ordet transcendens til at beskrive, at de nu er blevet mere opmærksomme på – men også bedre til samt støttet i, at ”trække i går frem”, som de siger. Hermed menes, at begrebet transcendens understøtter deres hukommelse om at bygge bro mellem børnenes læringserfaringer. Dette at bygge bro mellem læringserfaringer understøttes de endvidere i på tværs af kontekster, hvilket fremtræder derved, at pædagogerne oplever at kunne fastholde et fagligt fokus over tid og på tværs af sociale læringsarenaer. At de bedre kan fastholde en rød tråd i samspillet med børnene, når konteksten ændrer sig, italesættes som et læringsudbytte fra deres deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet. I spørgeskemaerne angiver 37,5%, at de oplever at være istand til reflektere over- og opstille hypoteser om pædagogisk praksis med brug af det lærte faglige

indhold. 25% angiver at være istand til at udføre simple procedurer og 12,5% at det faglige indhold ikke er relevant i forhold til deres praksis. På spørgsmålet om pædagogerne har arbejdet overfladisk eller fordybet med det faglige indhold i kompetenceudviklingsforløbet fordeler svarene sig således, at 87,5% oplever at være fordybet lærende, 12,5% overfladisk lærende.

Det beskrives i interviewet, at det er blevet et mere eksplicit fokus at stimulere børnenes tænkning. Hvor dette mere var et implicit fokus (noget man bare gjorde ved at være sammen), er det nu et decideret fagligt indsatsområde (noget man bevidst og intentionelt forsøger at lave tiltag i forhold til). Dette gøres ved at involvere børnene i deres egen læring, når barnet fx skal have flyverdragt på eller når beslutninger skal tages (så tages børnene i højere grad med på råd, og får derved demokratisk medindflydelse). 100% af pædagogerne angiver i spørgeskemaerne, at have været fokuserede på at bruge den nye viden i samspil med deres målgruppe. Ordet læring nævnes i denne sammenhæng, at være et ord, som har sneget sig ind i pædagogernes fælles ordforråd. I relation til dette beskriver pædagogerne, at læring som fælles pædagogisk tema i højere grad er kommet frem som eksplicit fokus, frem for udelukkende at fokus på pædagogiske aktiviteter.

I relation til tema 2, som handler om teamets betydning, fremhæver pædagogerne, at kompetenceudviklingsforløbet har bidraget med en oplevet højnet faglighed. Dette består særligt deri, at have tilført et fagligt sprog, som optimerer og kvalificerer den indbyrdes kommunikation. 100% angiver, at teamet for dem er en læringsunderstøttende faktor, og at de i nogen grad prioriterer at gøre brug af det faglige indhold i teamets indbyrdes kommunikation. På spørgsmålet om det faglige indhold er brugt i teamet svarer 37,5% i høj grad, 62,5% i nogen grad. Pædagogerne i børnehaven oplever ikke fagsproget (terminologien, de mange nye ord), som en begrænsning. Denne personalegruppe er i forvejen optaget af egen, andres og fælles læring. Alle interviewede har i forvejen flere uddannelser bag sig og er pt. i gang med at tage flere uddannelser, og de giver udtryk for at netop dette at være optaget af at udvikle egne akademiske færdigheder (at tilegne sig ny faglig viden, hold sig ajour med udviklingen på deres fagområder) har en stor betydning for den hastighed, hvormed de tilegner sig nye begreber. Pædagogerne fortæller i forlængelse af dette, at deres leder er uddannet på kandidatniveau, og at dette uddannelsesniveau har spillet en rolle i forhold til at anvende fagsproget i deres indbyrdes kommunikation. Dette betyder dog ikke det samme som at man i den indbyrdes kommunikation i teamet bruger alle fagord hele tiden. I spørgeskemaerne angiver 57,1% i nogen grad at bruge de faglige begreber i deres indbyrdes kommunikation i teamet, 42,8% oplever dette i mindre grad. Pædagogerne udtrykker en bevidsthed

om at de skal øve sig fortsat, og ønsker at forløbet fortsætter således, at den faglige udvikling fortsat understøttes. Der er blandt pædagogerne enighed om, at netop teamet og den måde, som man kommunikerer med de nye begreber i det, spiller en afgørende rolle. En pædagog bruger det konkrete eksempel, at hun ikke kan observere sig selv; det kan kun en anden. Sagt så enkelt fremtræder pointen om, at teamets betydning består deri, at pædagogerne kan give hinanden sproglig feedback på det de ser hos hinanden. Uden teamet er dette ikke bare svært, det opleves umuligt. Teamet italesættes som ”et rum man kan bringe sine erfaringer og sin viden til” – og MLE beskrives i denne henseende som et dialogværktøj; som et redskab til at gribe om erfaringer og om viden med.

I relation til tema 3, som handler om betydningen af ledelse, udtrykker pædagogerne en udpræget positiv oplevelse af at være blevet ledet i processen på en for dem læringsunderstøttende måde. De forskellige ledelseslag internt i børnehaven beskrives at understøtte deres læring ved at udvise kreativitet og stædighed i forhold til at finde tid og rum til læring; også i de perioder, hvor det er virkelig svært at rent praktisk få til at gå op. Dette giver pædagogerne en oplevelse af, at deres læring og udvikling prioriteres højt. At lederne selv ønsker at lære det faglige indhold, og at de selv tror på det faglige indhold i kompetenceudviklingsforløbet, bevirker, at de i deres kommunikation med pædagogerne i hverdagen mere specifikt og konkret spørger ind til deres læring. Fx spørges der ind til hvordan en bestemt model (fx medieringstrappen eller SHOHR-modellen) kan bruges til at forstå en bestemt problemstilling. Ved at lederne selv kan terminologien skabes mulighed for en kommunikation, hvor man taler i samme faglige koder om udfordringer. Det er pædagogernes oplevelse, at lederne skal være aktive medspillere, hvis læringen hos pædagogerne også i fremtiden skal lykkes. Denne aktive og involverede form for ledelse fastholder en progression i udviklingsarbejdet. Konkret nævnes det, at disse faktorer har en læringsunderstøttende funktion:

1. Når lederen tager initiativ til samtaler med brug af faglig terminologi. Det skaber en fælles sproglig kode for dialoger, og dermed for problemløsning.
2. Når lederen ved et fagligt fokus i dialog stimulerer pædagogernes hukommelse om, hvad de faglige ord betyder og hvordan de kan bruges.
3. Når lederen insisterer på, at det lærte faglige indhold bruges. Dette kan fx gøres i struktureret og rammesat kommunikation.

4. Når lederen giver tid til implementering, dvs. ser den samlede læringsproces, som en indsats, der skal gøres over tid, og derfor som noget, der går ud over selve tidsperioden i kompetenceudviklingsforløbet.
5. Når lederen leder ved at tildele supervision.

I forhold til supervision (punkt 5 ovenfor), husker 71,4% at have modtaget supervision, som en del af kompetenceudviklingsforløbet. I forhold til denne indsats fremtræder særligt 3 parametre:

1. 57,1 % svarer, at supervisionen fik pædagogerne til at tænke over deres egen forståelse af de faglige begreber.
2. 57,1% svarer, at supervisionen fik pædagogerne til at tænke over betydningen af deres egen rolle i forhold til deres målgruppes læring.
3. 57,1% svarer, at supervisionen fik pædagogerne til at tænke over, hvordan de kan bruge det lærte i deres egen pædagogiske praksis.

Supervisionen har således betydet mest i forhold pædagogernes læring af nye begreber, refleksion over egen rolle i forhold til børnenes læring og forholdet mellem teori og praksis.

Spørgeskemaundersøgelserne viser, at 85% af pædagogerne oplever at være motiveret for at lære det faglige indhold på kompetenceudviklingsforløbet. I interviewet giver pædagogerne endda udtryk for at forløbet har været for kort, og at de gerne vil fortsætte med at fordybe sig i det faglige indhold. De oplever, at der er et afstemt forhold mellem det, som børnehaven som et samlet hele vil og det som personalet i børnehaven vil. 57% angiver i spørgeskemaerne at organisationen, teamsene og den enkelte arbejder i høj grad arbejder i samme retning. 42,8% angiver dette i nogen grad. 71,4% husker, at der er lavet en lokal vision for forløbet, 28,5% har ingen hukommelse om en sådan vision. I relation til dette oplever pædagogerne det som et decideret læringsødelæggende element, at beslutninger om pædagogisk udvikling foretages på ledelsesniveauer uden for institutionens egne rammer. Fx er det på en top down måde besluttet, at alle ansatte i det nye år skal arbejde med aktionslæring; noget som forudsiges at være en beslutning, der vil afspore den igangsatte læringsproces. Pædagogerne bruger ordene om det faglige indhold fra kompetenceudviklingsforløbet ”at dette er en menneskeforståelse” og udtrykker således, at det faglige indhold for dem er blevet noget andet og mere end noget tilfældigt udvalgt. Hermed menes, at det faglige indhold på forløbet i højere grad anskues som en måde, hvorpå et menneskesyn kan

realiseres i praksis, og det forekommer svært gennemskueligt, hvorfor denne erkendelse nu skal nulstilles og erstattes med en ny og ukendt terminologi.

10.3.3 Deskriptiv analyse: Specialskoleområdet

I forhold til tema 1, som handler om øget bevidsthed, beskriver lærerne, at de oplever en øget deres bevidsthed om egen pædagogiske praksis. Tegn på denne øgning af bevidsthed ser lærerne særligt i forhold til (1) planlægning af undervisning, (2) i deres tilgang til eleverne i selve undervisningen og (3) i deres måde at reflektere over små sekvenser af praksis fra undervisningssituationen. Lærerne beskriver, at gøre sig flere og andre overvejelser omkring særligt meningsdimensionen i det som eleverne skal lære. De overvejer, hvordan det faglige indhold er meningsfuldt for eleven at lære og at deltage i, ligesom denne øgede bevidsthed også ses ved at de overvejer flere detaljer relateret til undervisningen; faktorer som de vurderer vil føre til at eleverne kan forstå det, som de skal være sammen om i lektionen. Af spørgeskemaerne fremgår det, at 75% af lærerne oplever denne øgede bevidsthed.

I kraft af en mere detaljeret og reflekteret indsats i forberedelsesfasen, øges bevidstheden derved at de oplever at være mere bevidst omkring, hvordan de skal bruge sig selv i selve undervisningssituationen. Hos lærerne ses dette ved, at de er tydeligere i forhold til præsentation af dagens program, for andre ses det ved at de stiller flere og andre spørgsmål til eleverne; spørgsmål som har den eksplicite intention at aktivere elevernes aktive tænkning. Lærerne er mere bevidste om at få alle elever med. Der fortælles historier om, at denne nye forholdemåde til eleverne er noget, som eleverne også har lagt mærke til. Eleverne lægger fx mærke til at lærerne spørger på en måde, som de ikke plejer at gøre, ligesom lærerne stiller flere spørgsmål af en åben karakter frem for at blot diktere en bestemt opgave eller fremgangsmåde. Denne mere intentionelle måde at arbejde på bevirker, siger lærerne, at eleverne i højere grad er involveret og aktive i timerne. 100% angiver i spørgeskemaet, at bruge den nye viden og de nye lærte færdigheder i samarbejdet med eleverne.

Lærerne fortæller, at refleksionen over undervisningen er væsentlig, men på mange måder er under pres. De fortæller, at samarbejdet med en makker har afgørende betydning for om refleksionen over praksis finder sted, og videre: at denne refleksion også er afgørende for om det faglige indhold fra kompetenceudviklingsforløbet bliver integreret i deres praksis. Faren er, sådan som de beskriver det, at det faglige indhold nemt bliver noget, som den enkelte gør, men ikke noget som fællesskabet

gør. Dette kan på mange måder opleves som en form for ensomhed i læreprocessen, og de faglige begreber siver derfor langsomt ud af hukommelsen fordi de ikke bruges aktivt i hverdagen til at bearbejde erfaringer, begivenheder og oplevelser. De fortæller, at refleksionen over deres praksis mest består i (1) skulderklap, (2) korte rosede sætninger, når noget lykkes, (3) når de spontant ser MLE bruges i praksis, så siges det med ord til hinanden. Men selve den egentlige analyse af praksis finder ikke sted i tilstrækkelig grad, og 50% angiver da også, at kun være istand til at udføre simple procedurer på basis af det lærte og 25% er i stand til at henholdsvis beskrive og analysere egen praksis med brug af det lærte fagindhold.

Derudover fortælles det i forhold til den øgede bevidsthed, at det opleves ved at man (1) tænker sig om en ekstra gang, (2) man får øje på noget, som man ikke gjorde før (fx specifikke relationelle handlinger udført af kolleger), (3) eller man bruger terminologi til at beskrive erfaringer, hvorved disse gives en faglig tyngde, som ikke ville være tilført uden denne terminologi. Denne øgede bevidsthed opleves for nogle som ”at der ruskes op i grundholdninger” forstået derved at selve forståelsen af sin egen lærerrolle påvirkes på en positiv måde. Det positive ligger deri, at det faglige løft bidrager med en udvidelse af handleområder i forhold til egen praksis, hvilket afstedkommer en oplevelse af, at være blevet en bedre lærer. I relation til dette giver 50% i spørgeskemaerne udtryk for at have udviklet sig personligt, at have ændret forståelse af sig selv og af sin lærerrolle.

I forhold til tema 2, som handler om teamets betydning for de professionelles læring, fremhæver lærerne, at teamarbejdet er meget vigtigt, og at væsentlige dele af deres læring kan relateres til det, som finder sted i teamet eller i samarbejdet med en makker (lærerne kalder det en makker). I spørgeskemaerne angiver 100% af lærerne, at teamet ses som en læringsunderstøttende faktor. Lærerne fremhæver fire områder relateret til teamarbejdet, som havende afgørende betydning for deres læringsudbytte: (1) kommunikation i teamet giver muligheder for gentagelse, (2) kommunikation i teamet giver muligheden for aktiv brug af terminologi, (3) teamet kan være en tryk ramme om en læreproces, der opleves svær og (4) teamet animerer til mere bevidst brug af det faglige indhold fra kompetenceudviklingsforløbet.

Samarbejdet med en eller flere andre professionelle bidrager med muligheden for at noget bliver gentaget. Selve gentagelsen af det faglige indhold opleves som væsentligt i forhold til læringsudbyttet. At høre om fagligt indhold på undervisningsdage i forbindelse med selve kompetenceudviklingsforløbet er kun en lille del af læringen; en langt større del af læringen omhandler, hvad man gør med det lærte i det sociale læringsfællesskab. Lærerne oplever, at i de

perioder, hvor de har haft mulighed for at bruge begreberne i deres interne kommunikation, der har de også oplevet at udvikle sig som lærere.

Den aktive brug af terminologi er dybt afhængig af teamarbejdet i og med at teamarbejdet er den eneste fælles læringsarena, dvs. eneste arena, hvor lærerne i fællesskab kan beskrive og reflektere over deres egen og andres praksis. Bruges terminologien ikke i teamet, bruges den tilfældigt af individer i det omfang man i hverdagen husker på det. Lærerne bruger ordene: ”jeg kan lige forlænge det han gør”, dvs. de ser hinanden, som hinandens forlængelse; som hinandens redskaber til læring. Lærerne oplever, at når de samarbejder, så bruger de terminologien i højere grad end hvis de arbejder alene. Når de bruger terminologien, bliver ordene i højere grad til noget de kan tænke med, frem for at blot bruge det på en fremmed og teknisk måde. I spørgeskemaerne ses det, at det faglige indhold af 75% i nogen grad opleves at være en fælles tænkemåde i teamet, og for 25% i mindre grad.

Det beskrives, at det faglige indhold er vanskeligt at tilegne sig, men at det forekommer nyt og nyttigt for dem at lære. 100 % angiver i spørgeskemaet at være motiveret for at lære det faglige indhold. I forhold til det faglige indhold, er teamet eller makkeren et fast holdepunkt både for den enkelte som person, men også i forhold til at holde den faglige læring på sporet. Flere lærere beskriver, at de er opmærksomme på, hvilket H (i SHOHR) de er bedst til. Et makkerpar beskriver, at de somme tider leger med tanken om at ”bytte H” i det den ene lærer oplever at være bedst mellem S og O, hvor den anden oplever at være bedst mellem O og R. Dette ser lærerne som tegn på en øget bevidsthed om egen rolle; en øget bevidsthed som er kommet i stand i kraft af kompetenceudviklingsforløbet.

Den bevidste brug af det faglige indhold opleves at have svære vilkår. Lærerne oplever, at det er vanskeligt at finde tid og ro til at fordybe sig i praksis på en måde, hvor de kan gøre brug af den nye terminologi. Det fremhæves at blot en halv til en hel time om ugen ville være tilstrækkeligt i denne forbindelse. Endvidere angives det i spørgeskemaet, at 100% har modtaget supervision af ekstern konsulent, og at denne supervision bevirker, at lærerne i højere grad overvejer, hvordan de kan bruge det lærte i praksis; herunder: hvilken rolle de selv har i forhold til elevernes læring. Således angiver 25% i høj grad og 75% i nogen grad, i spørgeskemaerne, at de i højere grad er istand til at handle i forhold til de krav, som hverdagen på skolen stiller, som resultat af kompetenceudviklingsforløbet.

I forhold til tema 3, som handler om betydningen af, at lederen leder specifikt på fagligt indhold, fremhæver lærerne tre områder, som har stor betydning for deres læring og dermed for om- eller i hvilken udstrækning det faglige indhold bliver til skolens måde at forstå sig selv på; herunder at gøre praksis på. De tre områder er (1) graden af lederinvolvering og prioritering af projektet, og dermed læreres læring, (2) at udvikle sig i en statisk kontekst opleves som et paradoks og (3) et meningsfuldt ledelsesmæssigt intentionelt læringstryk er ønsket.

Lærerne beskriver et forholdsvis massivt fravær af ledelse i projektperioden. De husker, at projektet har været dagsordensat to gange, hvor der blev spurgt ind til hvordan det gik og om de kunne bruge det, som de lærte. Ingen ledersparring, feedback, observation eller dialog har fundet sted, ligesom tid ikke er givet til mødeaktivitet, hvor det faglige indhold kan drøftes. Lærerne beskriver en tvivl eller usikkerhed i forhold til, hvad lederne i det hele taget vil med projektet, hvilket også indvirker på deres motivation og engagement i projektet. De oplever, at her især være overladt til deres eget engagement. De oplever således, at der er ubalance i forholdet mellem (1) lærernes investering i form af tid og opmærksomhed og (2) den måde som skolen prioriterer projektet på. I spørgeskemaerne afspejles denne ubalance derved, at den enkelte professionelle, teamet og organisationen muligvis ikke arbejder i samme retning i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet i det 25% svarer i høj grad, 50% svarer i nogen grad og 25% i Mindre grad på spørgsmålet ”Det er mit indtryk, at jeg, mit team og min organisation tilsammen i kompetenceudviklingsforløbet har arbejdet i samme retning”. Det ville have været læringsunderstøttende og retningsgivende for lærerne, hvis de havde fået opgaver, som fx at lave små oplæg om det faglige indhold for kolleger, som ikke deltager i projektet eller fx observere hinandens praksis og give feedback på denne osv. Understøttende og retningsgivende tiltag som disse skønnes ideelt at kunne bevirke, at lærerne ville opleve en grund til at gøre sig mere umage med at fx lære sig terminologien, om end 75% angiver, at have deltaget på en fordybet måde i forløbet. 25% angiver at have deltaget på en overfladisk måde.

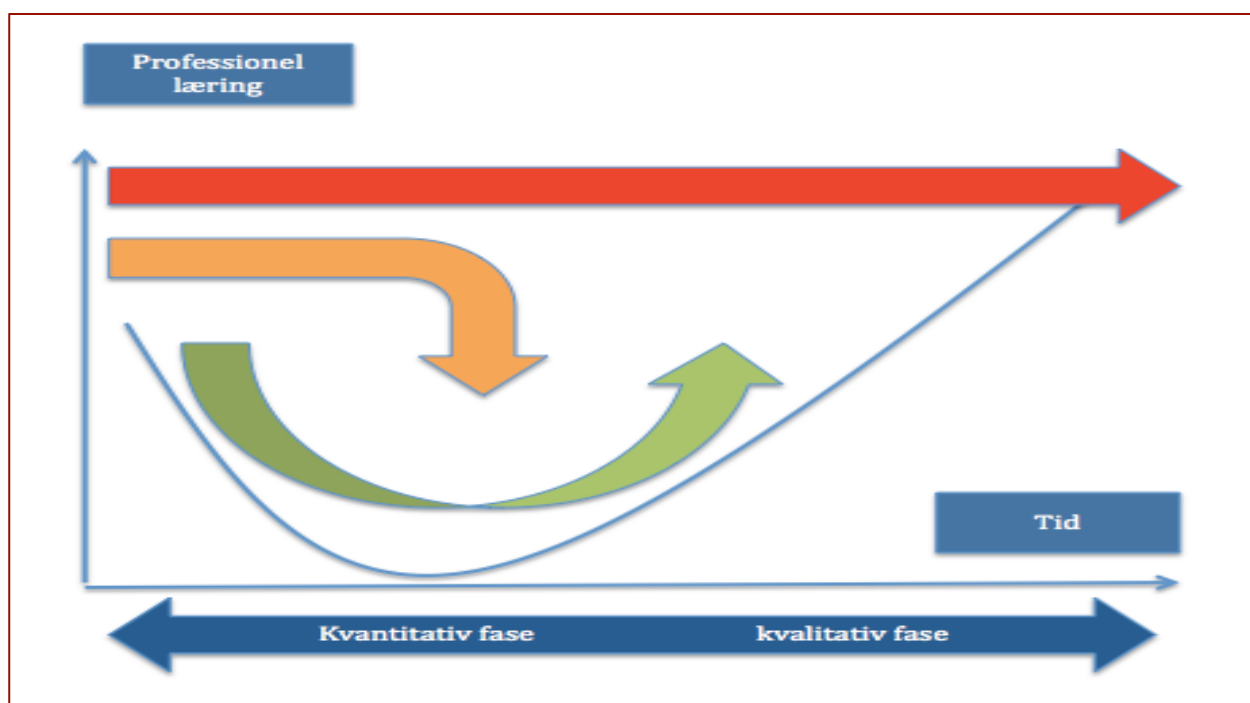
Lærerne oplever det paradoksalt, at skulle udvikle sig i en organisation, som opleves statisk. Dvs. de beskriver, at deres læring skal tilpasses de eksisterende rammer; rammer som på mange måder er barrierer for denne nye måde at arbejde på. De små rutiner i hverdagen er støttende, men de faste traditioner på skolen, som de oplever, at ikke kunne påvirke, kan være hæmsko i forhold til deres læring. 100 % af lærerne vurderer, at de kan overføre det lærte fra forløbet til deres praksis på

skolen i nogen grad, om end samme 75% klikker nej til, at der er lavet en vision for forløbet på skolen.

10.4 Teoretisk analyseniveau

Ovenfor er analysen af tre forløb foretaget på deskriptivt niveau. Disse forløb er afviklet med henblik på at bekræfte eller afkræfte den forudgående analyse af empirisk data fra delprojekt 1 og delprojekt 2. I det følgende udvides denne analyse med et teoretisk analyseniveau. Udgangspunktet for denne del af analysen er Nikekurven, som er en samlende og illustrerende figur (figur 10.3).

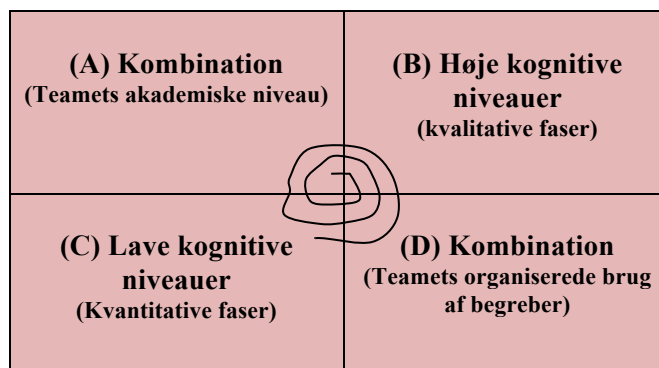
Nikekurven ser ud som følger:



Figur 10.3: Nikekurven

Nikekurven har fået sit navn efter den blå og buede streg i figuren, som ligner Nikelogoet. Denne streg symboliserer den bevægelse, som lærende professionelle beskriver at gennemleve. De fremhæver det som en form for læringsdyk, hvor deres effektivitet og handlekraft for en tid nedsættes. Dette betyder, at de lærende for en tid oplever at på en måde blive dårligere til deres arbejde, i det de beskriver at omtænke sig selv, sin funktion og sin rolle som professionel. Denne oplevelse findes i flere former og i forskellige grader, hvilket jeg i det følgende vil beskrive via de tre pile i Nikekurven. De tre pile er den grønne, den gule og den røde.

Den grønne pil illustrerer, at de professionelle, som oplever et nyttigt læringsudbytte i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet er karakteriseret ved, at de meget hurtigt i processen bevæger sig ind i kompleksiteten af det faglige indhold. Her forholder de sig til begreberne, de forsøger at bruge dem individuelt og i teamet, men ikke nok med det - de oplever, at denne brug i praksis er et afgørende element i forhold til deres læring. De udholder den langsommelighed, som læringen bærer præg af; noget som også præges af ubehagelige følelser og tanker. Man kan beskrive det som et læringsdyk, hvor de trods langsommelighed og negative følelser udviser en vedholdenhed i forhold til at tilegne sig det faglige indhold. Det er på dette vis tydeligt, at disse lærende professionelle har en Deep Learning Approach til egen og andres læring. Denne tilgang til egen læring bevæger sig over tid fra de kvantitative faser til de kvalitative faser i SOLO taksonomien, men ikke helt som hidtil beskrevet. Tre nuancer fremkom i denne del af forskningen. For det første bruges det faglige stof af den enkelte professionelle reaktivt i betydningen, når situationen spejler tilbage på beskueren, så kan den enkelte genkende begreberne, dvs. bruge begreber til at fortolke det som sker. For det andet kan den enkelte professionelle i nogen udstrækning bruge begreberne til at tænke om pædagogiske problemstillinger med (de kvalitative faser), men kan trods dette opleve, at have vanskeligt ved at omsætte begreberne til konkrete og hverdagslige handlinger. Det er disse oplevelser, der bevirker, at de professionelle igen og igen fremhæver teamarbejdet som et decideret afgørende element i forhold til deres egen læring. Derfor bliver de kommunikative Nonakaianske kombinationsprocesser i teamet for det tredje et afgørende bindeled mellem genkendelse og refleksion. Dette betyder, at teamets kommunikation så at sige trækker en ”spiral of organizational knowledge-creation” mellem genkendelse og refleksion, dvs. trækker trådene mellem de lave kvantitative kognitive niveauer og de høje kvalitative kognitive niveauer. Dette kan illustreres med denne figur:



Figur 10.4: Nonakas kombinationsbegreb og Biggs' læringsfaser sammentænkt

Når begreberne bruges proaktivt fremadskuende i fx planlægningsfasen, så lader to elementer til at have indflydelse: (1) teamets organiserede brug af begreber i deres indbyrdes kommunikation (rum D i figur 10.4) og (2) det eksisterende akademiske niveau blandt teamets deltagere (rum A i figur 10.4). Med dette menes, at det ikke er fyldestgørende læringsunderstøttende, at teamet blot bruger tid sammen, men at de derimod skal bruge tiden til at aktivt kommunikere om praksisnære problemstillinger med brug af terminologien fra kompetenceudviklingsforløbet på en organiseret måde. Det viser sig, at denne kommunikationsform trives bedst i professionelle læringsmiljøer, hvor de professionelle i forvejen mestrer og har tradition for at gøre brug af faglig terminologi i deres indbyrdes kommunikation. I miljøer, hvor akademiske begreber er fremmede begreber, opleves det faglige indhold som en form for modsætning til praksis. Transferen af læring fra kompetenceudviklingsforløb til pædagogisk praksis finder således sted, når de professionelle bruger det faglige indhold til at udvide deres forståelse af de krav som hverdagen stiller - og i kraft af praksisbrugen udspringer den øgede kompetence. Udvidelsen er illustreret med spiralen i midten af figur 10.4, og er således tæt relateret til kombinationsprocesserne, som de er beskrevet af Nonaka.

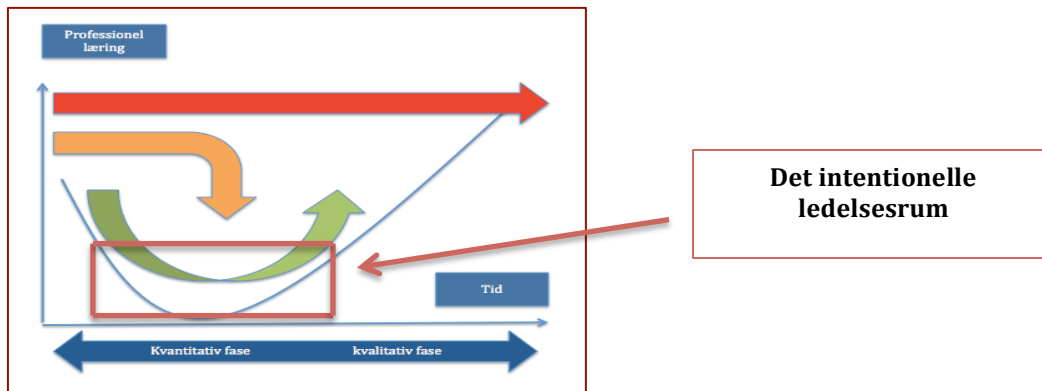
Den røde pil i Nikekurven illustrerer, at professionelle kan deltage i kompetenceudviklingsforløbet uden at opleve et udbytte; de gennemgår forløbet som helt stabile entiteter, helt uændrede. Der er et væld af faktorer, som kan bevirke dette. Men særligt fremkommer tre tæt relaterede omstændigheder i denne del af analysen:

1. Hvis forløbet er ringe initieret, dvs. at der ikke er et afstemt forhold mellem de deltagendes oplevede behov og det organisatoriske tiltag, som kompetenceudviklingsforløbet er udtryk for. I disse tilfælde er det ikke eksplicit for de professionelle, hvad deres bestræbelser skal føre til.
2. Hvis forløbet ikke ledes, dvs. hvis de deltagende professionelle har oplevelsen af at skulle lære noget, som ikke ledelsesmæssigt er intenderet at skulle blive til en del af organisationens selvforståelse - fx i skikkelse af en kollektiv faglig platform.
3. Hvis de professionelle oplever, at forløbet er unyttigt, irrelevant og meningsløst. Dette kan være tæt relateret til punkt 1 og 2 ovenfor, men behøver ikke nødvendigvis være det. Det kan i lige stor udstrækning være grundet, at det faglige indhold ikke appellerer til dem.

I forhold til de tre skitserede omstændigheder, så kan det tidligere begreb ”Inklusion som organisationsdidaktisk kategori” udvide forståelsen og fungere som container for disse oplevelser hos de professionelle. Inklusion som organisationsdidaktisk kategori henviser netop til nødvendigheden af at individet, teamet og organisation alle skal trække i samme retning, men undervejs være i stand til at justere sig og tilpasse sig i forhold til ad hoc opståede behov. Timperleys ”Adaptive Expert” rummer således kun det ene af de tre niveauer, nemlig kun den professionelle. Dette giver anledning til at udvide det adaptive til at også rumme det adaptive team og den adaptive organisation. Pointen er, at det forekommer vanskeligt for de professionelle at være en ”Adaptive Expert” i en statisk organisation. Set i forhold til figur 10.4, så forbliver de professionelle ikke aktivt lærende (den grønne pil), hvis organisationen ikke justerer sig i forhold til den læring, som er tiltænkt med igangsættelsen af kompetenceudviklingsforløbet.

Den gule pil i Nikekurven kan siges at være røde pile, der bliver gule, dvs. det er professionelle, som til at starte med oplever forløbet på en modstandspræget måde, men som undervejs opdager et potentiale. Dette sker ofte som led af et teams arbejde, hvor en oplevet udfordring løses med det lærte som redskab. Sådanne oplevelser og erfaringer afvæbner en negativ holdning, men animerer ikke nødvendigvis til en Deep Learning Approach, men kan gøre det. Med Senge kan man sige, at bevægelsen i den gule pil går fra apati eller modvillighed til indrullerethed eller engagement (se bilag 16).

Ledelsesaspektet fremtræder som et væsentligt element. Der er langt mellem de gode eksempler på vellykket ledelse af de professionelles kompetenceudvikling. I praksis ser det oftest ud således, at de professionelle skubbes ud i en læringsproces, mens lederne selv iagttager denne proces fra afstand, og efter en tid forskyder fokus til nye eller andre tiltag. De vellykkede eksempler på ledelse af kompetenceudviklingsforløbet ser ud til at have dette til fælles, at de leder på de professionelles læring. I nedenstående figur er dette illustreret ved begrebet ”Det intentionelle ledelsesrum”:



Figur 10.5: Det intentionelle ledelsesrum

Med en udpegning af det intentionelle ledelsesrum kan det italesættes, hvilke konkrete fire ledeshandlinger, der især lader til at have en læringsunderstøttende funktion hos de professionelle i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet. Disse er:

1. Når lederen intentionelt etablerer et kollektivt læringstryk, og bringer de professionelle i en demokratisk accepteret læringsituation som samlet gruppe (ved at fx arbejde grundigt med en vision). Dette er illustreret ved den røde kasse i figur 10.5.
2. Når lederen leder specifikt på det faglige indhold, dvs. på netop det, som de professionelle på et givent tidspunkt er ved at lære. For at være i stand til dette har lederen stor indsigt i det faglige indhold, som de professionelle er ved at lære.
3. Når lederen gør brug af teamet som den primære læringsarena. Lederen animerer til at den faglige terminologi gøres brug af i indbyrdes og organiseret kommunikation.
4. Når lederen etablerer mulighed for support, og derved giver mulighed for at de professionelle kan reflektere over, hvordan de ved, tænker, handler og føler inklusion, som kompetenceudviklingsforløbet er etableret med henblik på at øge handlekapaцитet i forhold til (jf. ideen om de fire transfervinduer).

I det intentionelle ledelsesrum har lederen fokus på de lærendes læringsbehov, ikke kun på organisatoriske og strukturelle elementer.

10.5 Opsamling og brobygning

Formålet med dette kapitel er, at undersøge troværdigheden, bekræftbarheden og overførbareheden af den teoretiske analyse, som er udfoldet i kapitel 9. Dette er gjort ved at analysere empirisk data

fra tre separate, men sammenlignelige kompetenceudviklingsforløb. Data fra disse forløb er først behandlet deskriptivt og dernæst behandlet på teoretisk niveau. Datagrundlaget herfor er kvalitative fokusgruppeinterviews og spørgeskemaer. I næste kapitel udfoldes monografiens konklusion.

Kapitel 11

Konklusion

11.0 Indledning

Jeg har i dette studie undersøgt læreres og pædagogers oplevede læring i forbindelse med et specifikt kompetenceudviklingsforløb i dagtilbud og skoler. Forskningsspørgsmålet lyder:

Hvad oplever professionelle at lære i forbindelse med et kompetenceudviklingsforløb, og hvordan gør de brug af det lærte? Hvordan finder denne læring sted, og hvilke faktorer beskrives af de professionelle at være henholdsvis fremmende og hæmmende i forbindelse med deres læring i det specifikke kompetenceudviklingsforløb?

Spørgsmålet er besvaret ud fra en mixed method forskningstilgang. Metodisk er undersøgelsen baseret på spørgeskemaundersøgelser, fokusgruppe og individuelle interviews, observationer og evalueringer fra hver undervisningsdag fra alle undervisningshold på de to delprojekter, som udgør studiets analytiske genstand. Til grund for forskningsdesignet ligger en omfattende forskningsoversigt, hvor state og the art for feltet er beskrevet. Denne forskningsoversigt udgør på samme tid fundamentet på basis af hvilket 6 empiriske forventninger er opstillet. Konklusionen disponeres over fire punkter på følgende måde:

1. Først præciseres studiets forskningsmæssige fund.
2. Dernæst udfoldes denne præcisering ved at jeg svarer på hver af de 6 empiriske antagelser
3. Efter denne gennemgang svarer jeg i oversigter og i bulletform på følgende fem spørgsmål, som endvidere relateres til henholdsvis individuelt-, gruppe- og organisatorisk niveau jf. forskningsmodellen (figur 1.1):
 - a. Hvad oplever professionelle at lære i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet?
 - b. Hvordan finder denne læring sted?
 - c. Hvilke faktorer fremmer denne læring?
 - d. Hvilke faktorer hæmmer denne læring?
 - e. Hvordan gør de professionelle brug af det lærte?

4. Dette efterfølges af en redegørelse for fundenes troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed.

I umiddelbar forlængelse af ovenstående fire punkter følger et afsnit, hvor jeg peger på væsentlige implikationer og perspektiver for praksisfeltet og for forskningsfeltet.

11.1 Præcisering af det forskningsmæssige bidrag

Studiets forskningsmæssige bidrag består i særlig grad derved, at have etableret detaljeret viden om, hvad og hvordan professionelle oplever at lære i forbindelse med et specifikt kompetenceudviklingsforløb samt om hvilke faktorer, de oplever som henholdsvis fremmende og hæmmende i denne forbindelse.

De professionelle beskriver deres oplevelse af udvikling af kompetencer som en øget bevidsthed og et skærpet fokus om, hvordan de konkret kan forstå sociale begivenheder i den pædagogiske kontekst, og hvordan de kan bruge sig selv i relation til deres målgruppes læring. Af evalueringer fra uddannelsesdagene i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet og af de kvalitative interviews blev det fremhævet igen og igen, at den enkeltes eksplicitte ønske om at tilegne sig det faglige indhold er afgørende for karakteren af dennes engagement i forhold til at lære i forbindelse med kompetenceudviklingen. Dette betyder, at ønsket om at lære afspejles i måden, hvorpå de professionelle relaterer sig til det faglige indhold og i måden hvorpå de håndterer barrierer i egen kontekst, der kan modvirke denne læring. I studiet beskrives lærende professionelle, at især være karakteriseret ved at de gør brug af kognition på høje niveauer, dvs. de reflekterer, opstiller hypoteser og analyserer egen og andres praksis ved brug af den terminologi, som de lærer i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet. Studiets særlige fund i denne henseende er blot, at professionelle i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet oplever en form for ensomhed derved, at deres læring i vid udstrækning bliver en soloindsats, dvs. det bliver op til dem selv at på egen hånd få noget ud af det; at udvikle kompetencer. Dette individfokus bevirker i mange sammenhænge, at engagementet kun vanskeligt kan opretholdes over tid med den konsekvens, at viden i form af terminologi fra kompetenceudviklingsforløbet fordamper. Dette er tydeligst i de sammenhænge, hvor der ikke er gjort tiltag i forhold til at gøre brug af den nye faglighed i teamet.

Teamets betydning i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet tildeles af mange adspurgte professionelle i de kvalitative interviews, at være afgørende væsentligt. Teamet opleves og beskrives som den eneste afgørende læringsarena, hvor de professionelle kan samles og gøre brug af det faglige indhold på en planlagt og systematisk måde. Teamets samarbejde om det faglige indhold er et nøgleelement i forbindelse med professionelles læring, da det er her handlinger reflekteres aktivt med brug af sprog og terminologi fra kompetenceudviklingsforløbet. Derfor er den enkeltes engagement nok væsentlig, men stilles der ikke et teambaseret kommunikativt rum til rådighed, så har den enkeltes engagement ikke den store betydning: læring udebliver. Strukturer som fx Didaktionslæringsspiralen fremhæves af de professionelle i mange sammenhænge at have den egenskab at kunne danne en samlende ramme om teamets kommunikation og fælles tænkning.

Den tydeligste læringsbarriere i studiet er ledelse. Der er kun fundet ganske få eksempler på ledelse, der fremhæves at understøtte de professionelles læring. Når lederen understøtter de professionelles læring beskrives det, at lederen leder på det faglige indhold, som de professionelle netop er ved at lære – frem for at udelukkende lede på rammer og strukturer. Ledernes fravær ses særligt i skikkelse af fravær af eksplicit formål, begrænset tildeling af tid til de professionelles læring, fravær af nærvær i forhold til de professionelles læring, ingen opmærksomhed på kommunikation i teamet med brug af det faglige indhold fra kompetenceudviklingsforløbet, ingen tildeling af funktioner til de involverede og tilfældig tildeling eller brug af support, om nogen tildeling eller brug af support overhovedet. Dette beskrevne er udbredt i et sådant omfang, at det kun er lykkedes mig at finde få eksempler på afvigelser herfra.

Studiet bekræfter på mange måder allerede eksisterende viden om kompetenceudvikling og professionelles læring, sådan som det fremkom i forbindelse med forskningsoversigten, hvor relevant forskning blev beskrevet (se de 5 opsamlingstabeller i kapitel 2 for mere detaljeret indblik i disse fund). Forskningsoversigten viser især:

1. At det er af betydning, hvordan inklusion som begreb opfattes (holdninger og overbevisninger) og at professionelle efterlyser viden om specialpædagogiske temaer, særligt de højere kognitive funktioner i forhold til at kunne arbejde inkluderende. Mange professionelle verden over oplever en usikkerhed i forhold til om de har de fornødne kompetencer til og praktiske muligheder for at imødekomme de krav som inklusionsarbejdet

stiller. Dette afstedkommer for professionelle en lav grad af tillid til egne muligheder og evner (selfefficacy), men det udfordrer også selve visionen eller forestillingen om ”den inklusive uddannelse” i det hele taget.

2. At differentiering er et væsentligt begreb i forhold til at kunne håndtere heterogenitet, men som af professionelle opfattes som værende et abstrakt og politisk begreb, som kun vanskeligt kan operationaliseres til fulde.
3. At de professionelle beskrives som værende hinandens læringsmuligheder, og at denne læring bedst understøttes i planlagte og visionsbårne processer, som endvidere understøttes med aktivt lederskab og supportsystemer. I forskningen beskrives disse processer med begrebet ”kulturforandring”.
4. At MLE beskrives som havende et væsentlig potentiale i forhold til de udfordringer, som professionelle oplever at have i forbindelse med inklusion, ikke kun i Danmark, men også på internationalt niveau. Særlige potentialer beskrives i forskningen at være, at de professionelle udvikler kompetencer til at arbejde pædagogisk med metakognitive færdigheder hos målgrupperne, de kan i højere grad bruge målgruppens indbyrdes forskelligheder som en resurse og de oplever for det første en positiv stemthed over for forskellighed og for det andet en øget handlekraft i forhold til denne målgruppes forskelligartede behov i den pædagogiske praksis.

Studiet bekræfter at engagement i forhold til inklusion, teamarbejde, tildeling af tid og resurser, aktiv og involveret ledelse og support ikke blot er væsentlige aspekter af kompetenceudvikling; disse aspekter skal også være tilstede på samme tid. Studiets forskningsmæssige bidrag i forhold til netop dette er, at det er præcis disse aspekter, som det har vist sig at være vanskeligt at virkeliggøre; det sker ganske enkelt kun i begrænset omfang, ofte på helt tilfældige måder og i nogle tilfælde er kompetenceudviklingsforløbet oven i købet ledelsesmæssigt negativt initieret med klare ødelæggende konsekvenser for de professionelle til følge. Pinpointet kan man sige: Læring som konsekvens af kompetenceudviklingsforløbet sker kun i det omfang at nedenstående faktorer sker samtidig og på en koordineret måde:

1. Professionelle relaterer sig engageret til såvel kompetenceudviklingsforløbets faglige indhold som den sag kompetenceudviklingsforløbet afvikles i forhold til. I dette studie er

sagen inklusion. Engagerede professionelle er kendetegnet ved at gøre brug af kognition på høje niveauer.

2. Det faglige indhold af kompetenceudviklingsforløbet bruges til at reflektere over konkrete erfaringer i egen og andres praksis i teamet. Det velfungerende team bruger det faglige indhold i deres indbyrdes kommunikation. Den enkelte bruger det faglige indhold i interaktion med sin målgruppe.
3. Der tildeles tilstrækkelige rammer og vilkår, særligt tid, til at lære. Denne tid bruges til læring, ikke til at fordele praktiske opgaver.
4. Lederen eller ledelsen er aktivt involveret og leder på det faglige indhold af kompetenceudviklingsforløbet. Dette betyder, at de professionelle ledes i forhold til det, som de professionelle er ved at lære.
5. Der gøres brug af supportsystemer med henblik på at understøtte de professionelles læring.

I det følgende udfoldes den netop beskrevne præcisering via de seks empiriske antagelser.

11.2 De seks empiriske antagelser besvaret

Redegørelsen for de seks empiriske antagelser udfoldes i det følgende. Jeg vælger, at disponere denne redegørelse derved, at jeg først udfolder empirisk forventning 3 til 6, og slutter af med empirisk forventning 1 og 2. Dette gøres af to grunde. Den ene grund er, at fremlægge de mest væsentlige forskningsmæssige fund først. Den anden grund er, at svarene på empirisk forventning 1 og 2 formidles bedst, hvis information fra de øvrige empiriske forventninger formidles først.

11.2.1 Empirisk forventning 3:

De professionelle vil opleve, at det faglige indhold af kompetenceudviklingsforløbet bidrager til at inklusionsopgaven bliver mere håndterbar i praksis.

Med det faglige indhold giver projektdeltagerne i vid udstrækning udtryk for at i højere grad være rustet til at møde de krav, som der er forbundet med det pædagogiske inklusionsarbejde. Analysen af data giver belæg for at konkludere, at de professionelle med det faglige indhold fra kompetenceudviklingsforløbet oplever at bedre kunne tilpasse læringsmiljøet til deres forskelligartede målgruppers læringsbehov; herunder bedre kunne motivere og skabe mestringmuligheder, sikre et klima, hvor der både arbejdes med faglig læring og med udviklingen

af metakognitive færdigheder. Denne udvikling af kompetence afstedkommer en oplevelse af kontrol og overblik; noget som for de lærende professionelle bidrager med en følelse af øget professionalisme. Dette er væsentlige fund taget i betragtning, at det af forskningsoversigten fremkom, at der netop i relation til inklusionsarbejdet blandt professionelle er en overvejende positiv stemthed over for den overordnede ide om ”det inklusive samfund”, men at der trods denne positive stemthed også er en udpræget usikkerhed i forhold til om man i praksis kan imødekomme de krav, som følger med børn og unge med specialpædagogiske behov. I dette studie fremgår det således, at professionelles læringsudbytte af kompetenceudviklingsforløbet i vid udstrækning afhænger af, hvad de forbinder med inklusionsbegrebet. Det oplevede læringsudbytte er i dette studie lavere hos professionelle, som har den opfattelse, at inklusion udelukkende handler om tilførslen af økonomiske resurser til børn med diagnoser frem for at inklusion ses som en fællesskabs- og læringsorienteret vision for en organisations måde at være organisation på. De professionelle opfattelser og holdninger indvirker på, hvordan og i hvilken udstrækning de professionelle engagerer sig i det faglige indhold, som kompetenceudviklingsforløbet er centreret omkring. Opfattelser af- og holdninger til inklusion er udpegende for hvilke spørgsmål kompetenceudviklingsforløbet er svar på. Pointen er: Når de professionelle kan identificere sig med dels det faglige indhold og dels den holdningsmæssige værdiladning, som inklusionsbegrebet lades med, så ses en engageret deltagelse i kompetenceudviklingsforløbet blandt de professionelle. Når inklusionsopgaven opleves håndterbar opleves den meningsfuld. Dette forstås således, at den professionelle kompetent og med en høj grad af selfefficacy imødegår inklusionens krav, når denne har et eksplicit sprog om- og en procedural fornemmelse for, hvad han eller hun skal stille op med sig selv i relation til en heterogen målgruppe. Understøtter det faglige indhold ikke disse kompetencer, opleves kompetenceudviklingsforløbet meningsløst, teknisk og fremmedartet teoretisk.

Teoretisk har jeg gjort brug af Peter Senges teori om mentale modeller og Bjarne Wahlgrens teori om transfer. Anskuet med Senge indkredser jeg analytisk, at professionelles oplevede læringsudbytte i vid udstrækning er under indflydelse af, hvordan de umiddelbart opfatter inklusion, som i kompetenceudviklingsforløbet udgør den faglige ramme. I kraft af inklusionsbegrebets kompleksitet kan det opfattes på mange forskellige måder. Men måden hvorpå de professionelle opfatter inklusion er i høj grad medbestemmende for, *hvordan* (og om) de professionelle ønsker at vide mere om pædagogisk inklusionsarbejde. I studiet karakteriserer jeg disse ønsker med begrebet

”De fire Transfervinduer”, som en måde at beskrive fire forskellige måder at relatere sig til inklusion på, og finder frem til at særligt professionelle, som udelukkende er praksisorienterede, oplever et lavt læringsudbytte i kompetenceudviklingsforløbet. Grunden herfor er, at de lytter efter praktiske løsninger på problemstillinger de ikke søger at forstå kompleksiteten af. En konsekvens heraf bliver, at de tilpasser det faglige indhold til allerede eksisterende kognitive strukturer, mentale modeller, og kan på basis af kortvarig afprøvning af konkrete aktiviteter i egen praksis fastslå, at det faglige indhold på kompetenceudviklingsforløbet ikke er nyttigt - og i øvrigt ligner det, som de gør i forvejen. At denne overbevisning på ingen måde holder stik fremgik tydeligt i forbindelse med observationerne og de dertil relaterede videoanalyser. Denne overbevisning er en klar læringsbarriere, som er tæt relateret til det, som jeg i forbindelse med empirisk forventning 1 karakteriserer som en overfladisk tilgang til egen læring. Transfer lader således til at have trange objektiviseringsvilkår, hvis ikke det faglige indhold bruges aktivt som tænkeredskaber af de professionelle, til at ikke blot *overføre* viden fra kompetenceudviklingsforløb til pædagogisk praksis, men i højere grad til at *udvide* en allerede eksisterende kapacitet. Transferen af viden og udvidelsen af de professionelles faglig begrebsverden er to tæt sammenvævede elementer, som virker sammen på en dynamisk måde - og over tid smelter sammen og bliver til procedurale færdigheder. Men dette forekommer kun såfremt begreberne bruges eksplicit til at analysere og reflektere over handlinger og sociale begivenheder. Af de opfølgende undersøgelser i studiet fremgår det, at dem, som 1 år efter kompetenceudviklingsforløbets ophør oplever en stigning i deres læringsudbytte, også er dem som (1) bruger det faglige indhold i samspillet med målgruppen, (2) bruger begreberne aktivt i deres teamarbejde og (3) vidensdeler i organisationen som helhed.

11.2.2 Empirisk forventning 4:

De professionelle, som oplever et læringsudbytte via kompetenceudviklingsforløbet, de gør brug af det faglige indhold i refleksiv og analytisk kommunikation med hinanden, særligt i teamet.

Det oplevede læringsudbytte af kompetenceudviklingsforløbet kan ikke reduceres til at udelukkende være et individuelt fænomen. Sociale, kulturelle og organisatoriske aspekter indvirker i udpræget grad på denne oplevelse. I analysen udpeges teamet af de professionelle, som en af de mest afgørende faktorer i forhold til om de professionelle oplever et læringsudbytte eller ej i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet. Teamet opfattes af de professionelle som den eneste sociale læringsarena, hvor kommunikation med brug af den faglige terminologi kan gøres

brug af på en systematisk og planlagt måde. Betydningen af at bruge den faglige terminologi til analyse af- og refleksion over egen og andres pædagogiske praksis kan ikke understeges tydeligt nok: Teamarbejdet og måden hvorpå teamet kommunikerer med brug af det ”nye sprog” er dikterende for om indholdet af kompetenceudviklingsforløbet bliver til de professionelles måde at gøre praksis på - og dermed også for om forløbet har været investeringen værd. Studiet viser, at det har været en stor udfordring for en stor del af de deltagende professionelle, at integrere den nye faglighed i deres teamarbejde. Grundene herfor analyseres i studiet frem til at særligt være relateret til to faktorer: Tid til læring og det akademiske niveau blandt de professionelle. (1) læring i teamarenaen er ikke prioriteret med tid. For alle, men især for pædagogerne, ser det ud til at et massivt fravær af forberedelsestid er et decideret benspænd for såvel den individuelle som den kollektive læringsproces. Videre betyder dette, at kompetenceudviklingsforløbet efterfølges af nederlagsfølelser hos de professionelle, og kan i værste fald betyde, at kompetenceudviklingsforløbet gør de professionelle ringere til deres arbejde, i hvertfald så længe forløbet står på. (2) For mange opleves den nye terminologi som fremmed og teknisk: som teori, der hører en anden verden til end den praktiske verden. Betydningen af det eksisterende akademiske niveau hos de professionelle har således en stor betydning for, hvordan forløbet opleves og dermed også for i hvilken udstrækning (om overhovedet) kompetenceudviklingsforløbet fører til læring hos de professionelle og i de organisationer, hvor de professionelle har deres hverdag. Pointen er: Når professionelle gør brug af den nye faglighed i deres teamarbejde på en engageret, systematisk og planlagt måde, optimeres betingelserne for, at den nye faglighed bliver en del af de professionelles måde at imødegå krav i hverdagen på. Denne brug af terminologi finder sted på mere smidige måder, hvis de professionelle på forkant har et eksplicit akademisk begrebsapparat. Betydningen af det akademiske niveau ved opstart af kompetenceudviklingsforløbet er væsentlig.

Didaktionslæring fremhæves som havende et læringsunderstøttende potentiale for teamet. Didaktionslæring ses som et redskab, der kan hjælpe med strukturere og organisere de professionelles kommunikation og udviklingen af pædagogiske tiltag målrettet målgruppernes læring. Inklusionspotentialet i en sådan model opleves således at være, at den kan være et fast holdepunkt, en struktur for tænkning og refleksiv kommunikation, i en travl og hektisk hverdag, hvor den bevidste didaktiske opmærksomhed er under pres. Gøres arbejdet med Didaktionslæring konsekvent over tid kan dette endvidere bidrage til oplevelsen af en øget professionalisme hos den enkelte professionelle. Pointen er: Når teamet læner sig op ad en struktur, som

Didaktionslæringsspiralen er et eksempel på, så dannes en ramme omkring teamets tænkning og reflektive kommunikation, hvilket anses som afgørende væsentligt dels for læringen i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet og dels for de didaktiske valg, som skal træffes i hverdagen med henblik på at imødegå læringsbehov hos en målgruppe, der bærer præg af forskellighed.

Teoretisk gør jeg brug af Ikujiro Nonakas begreb om knowledge-creation; visualiseret via modellen ”Spiral of Organizational Knowledge Creation”. Jeg sætter Nonakas forståelse i relation til John Biggs’ SOLO taksonomi, og fremkommer med den analyse, at kombinationsprocesser i teamet er den faktor, der har det stærkeste potentiale til at sætte skub i overskridelsen fra de kvantitative faser til de kvalitative faser - i og med at teamet er den eneste læringsarena, hvor de professionelle kan gøre sig erfaringer med at teoretisere over erfaringer med brug af faglig terminologi. I alle former for data fremhæves betydningen af teamet igen og igen, og det fremanalyseres i studiet, at kommunikation i teamet har en internaliserende funktion, dvs. den inderliggør det faglige indhold som et aktivt og deklarativt begrebsapparat hos den enkelte professionelle - og i kraft af denne inderliggørelse opleves et fælles sprog, som teamet kan bruge internt. Men teamarbejdet er meget følsomt over for hverdagens konstante strøm af uforudsete og praktiske gøremål, ligesom det er følsomt overfor nye tiltag og krav i organisationen. Med dette menes, at når der sker nye ting i organisationen, så kanaliseres de professionelles energi og opmærksomhed mod det nye, hvilket bliver på bekostning af kontinuiteten i deres læring, særligt teamets læring. Dette betyder, at de professionelle tilsidesætter deres egen læring for at håndtere nye tiltag og krav, som ledelsesmæssigt besluttet eller på anden måde opstår i organisationen. Dette er en klar forskel på læring i arbejdet og læring som skolestudie, og man mindes som forsker derved om, at institutionen og skolen for de professionelle i første omgang er en arbejdsplads, hvor læring sker som led i løsningen af helt konkrete og tidsafgrænsede opgaver.

11.2.3 Empirisk forventning 5:

De institutioner, der oplever kompetenceudviklingsforløbet som impuls for læring og ændringer af egen pædagogiske praksis, er karakteriseret ved et højt engagement på individ, gruppe, institutions- og organisationsniveau.

At ønske at lære sig det faglige indhold i kompetenceudviklingsforløbet er afgørende vigtigt, og kommer i første række. Under forløbet var det en almindelig forekomst, at professionelle ikke

vidste, hvad de skulle bruge forløbet til, og hvorfor de i det hele taget skulle lære netop dette faglige indhold og ikke et andet indhold. Motivet for deres deltagelse var ikke kommunikeret til dem, og det blev for mange op til dem selv at finde frem til deres egne gode grunde for at deltage. Det ser således ud til at kompetenceudvikling overvejende praktiseres som noget, der vedrører den enkelte professionelle; det er den enkelte professionelle, der lærer, det er ikke organisationen. I datamaterialet benævnes dette som ”det bliver hurtigt egenpraksis”, og betyder, at det er op til den enkelte selv at gøre brug af det faglige indhold. Denne individualisering af professionelles læring betyder, at udbyttet af kompetenceudviklingsforløbet ofte helt og holdent afhænger af, hvad den enkelte gør med det faglige indhold. Dette beskrevne er tydeligst på delprojekt 1, for den opfølgende undersøgelse (som blev foretaget ca. 1 år efter afsluttet kompetenceudviklingsforløb) på delprojekt 2 peger på, at 55% af de professionelle oplever, at deres læring øges efter endt kompetenceudviklingsforløb, for 33,6% er den uændret og kun 11,6% angiver, at den opleves som værende dalet. Netop delprojekt 2 var en del af et systemomfattende tiltag, og det er dette, der bevirker, at læringskurven for over halvdelen på dette delprojekt er opadgående. Pointen er: Når kompetenceudviklingsforløbet afvikles som et systemomfattende tiltag fortsætter professionelles læring efter endt kompetenceudviklingsforløb. Det bærende element i forhold til dette er, at læringen kollektiviseres, og lokalt anskues som et organisatorisk fænomen frem for et rent individuelt fænomen. Med kollektiviseringen følger fordybelsen, med fordybelsen engagementet og et oplevet læringsudbytte, der bærer præg af mening, af nytte og af at lære noget nyt. Alt sammen noget som i sidste ende betyder en øget evne til at imødegå hverdagens krav i arbejdet med inklusion; altså en reel kompetenceudvikling.

Teoretisk udviklede jeg begrebet ”Inklusion som organisationsdidaktisk kategori”. Dette begreb henviser til, at den specifikke sag, som kompetenceudviklingen omhandler, inviterer til en bestemt linje i udviklingsforløbet; en linje som indebærer en overensstemmelse på individ, gruppe/team og organisatorisk niveau. Inklusion opfattes i denne optik som et organisatorisk fænomen, der insisterer på alles aktive deltagelse og nærvær, uden undtagelse. Når inklusion bliver en organisationsdidaktisk kategori, indretter organisationen sig så fleksibelt, at den planlagte læring kan realiseres i praksis. Dette indebærer, at der er en tæt sammenhæng mellem (1) at være engageret i inklusion (individuelt, gruppe/team, organisatorisk), (2) at bruge det faglige indhold strategisk til at skabe et balanceret forhold mellem relatering og organisering og (3) at gøre brug af tænkning på høje kognitive niveauer ved at reflektere, analysere og opstille hypoteser med brug af

det lærte. Modsat betyder det, at er de professionelle ikke engageret i det faglige indhold, bruger de ikke dette aktivt i individuel og kollektiv planlægning, udførelse og evaluering og er den samlede organisation ikke gearret til at understøtte de professionelles læring ved at skabe de nødvendige fleksible rammer og vilkår, så finder der ikke et nævneværdigt læringsudbytte sted, hverken på individ, gruppe/team eller organisatorisk niveau.

Under empirisk antagelse 2 nedenfor fremhæves det, at det oplevede læringsudbytte fremtræder som en oplevelse af øget bevidsthed, et skærpet pædagogisk blik, hvor den professionelle opfatter andre og flere aspekter af sin praksis end før kompetenceudviklingsforløbet. Denne øgede intentionalitet bæres frem af individet selv, men i høj grad også af engagerede teammedlemmer og engagerede ledere, som kollektivt vil det faglige indhold som øger kompetencerne til at håndtere krav i forbindelse med inklusion. Det er læringsfremmende, når alle er på linje, og det er en læringsbarriere, når de ikke er. Uoverensstemmelser og gnidninger kan være konstruktive i det omfang de ledes kvalificeret.

11.2.4 Empirisk forventning 6:

De institutioner, der oplever kompetenceudviklingsforløbet som impuls for læring og til ændringer af egen pædagogiske praksis, er karakteriseret ved en aktiv ledelsesmæssig involvering, hvorunder support også figurerer.

Hurtigt i forskningsprocessen fremgik det med al tydelighed, at netop ledelse var af allerstørste betydning for professionelles oplevede læringsudbytte. Der er fundet et kontinuum af ledelseskvalitet, der spænder fra decideret negativ initiering af eget lokalt udviklingsarbejde, over lettere indifferens til et dedikeret, oprigtigt involveret og dybtfølt engagement. Der er isoleret syv ledelsesmæssige parametre med særlig betydning for professionelles oplevede læringsudbytte i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet:

1. Et ledelsesmæssigt eksplicit formål med deltagelsen, som er delt med- og accepteret af dem, som kompetenceudviklingsforløbet involverer.
2. Tildeling af gode rammer og vilkår for professionelles læring, særligt prioritering af tid til kollektiv læring og fælles forberedelse.

3. Teammæssig organisering af læringen i forhold til hvilket der etableres et let og meningsfuldt læringstryk. Teamet skal bruge det lærte.
4. Ledelsesmæssig nærvær og interesse i selve det faglige indhold, ikke kun på overordnet organisatorisk niveau.
5. En forståelse af professionel læring som et kollektivt og systemomfattende fænomen. Den professionelle lærer for at organisationen bedre kan imødegå krav i et helhedsperspektiv.
6. Hvis der finder kompetenceudvikling sted af enkelte professionelle eller afgrænsede grupper, så kan disse med fordel tildeles forpligtende funktioner. Eksempler herpå kan være: oplægsholdere ved personalemøder eller sparringspartnere for kolleger.
7. Support er et udtryk for ledelse, og har en langt større betydning end hidtil antaget.

Support i forbindelse med kompetenceudvikling kan have mange forskellige betydninger. I studiet er der isoleret i alt 8 sådanne betydninger. Support kan:

1. Ses som feedback på konkrete indsatser.
2. Give en oplevelse af håndterbarhed hos de professionelle.
3. Træne refleksion og analyse med brug af det lærte fagindhold.
4. Konsolidere viden, dvs. få det lærte til at "sidde bedre fast".
5. Bearbejde følelser og håndtere usikkerhed.
6. Vise hvordan noget kan gøres (fx via video).
7. Fastholde et læringstryk.
8. Stimulere teamets samarbejde, herunder teamets tænkning og kommunikation.

Pointen er: Når lederen leder på det faglige indhold, etableres en meningsdimension, hvor de professionelles opmærksomme engagement kanaliseres ind i en systemomfattende didaktisk rationalitet, dvs. en fælles bevidsthed om, hvad der skal læres; hvad kompetenceudviklingsforløbet skal føre til. Betydningen af support i forhold til denne læringsproces er hidtil undervurderet, da den er fundet at have en decideret fastholdende, transferunderbyggende, udvidende og dermed internaliserende funktion.

Teoretisk har jeg indkredset den her beskrevne lederintentionalitet med begreber fra Biggs, DeSeCo og Eraut. Jeg fremkommer med den analyse, at ledelse af professionelles læring i forbindelse med

kompetenceudviklingsforløb skal bringe tre elementer til samklang. Lederens ledelse af det faglige indhold skal for det første (1) relateres til hvilke kompetencetyper, der forsøges at fremmes. For det andet (2) skal der ledes på forskellige vidensformer (at vide, at tænke, at gøre eller at føle) og for det tredje skal der ledes på de høje kvalitative forståelsesniveauer. Når lederens ledelse af de professionelle læring af det faglige indhold bringer samklang mellem kompetencetyper, vidensformer og forståelsesniveauer er lederen leder af en organisation, hvor inklusion er en organisationsdidaktisk kategori, sådan som det er beskrevet i forbindelse med empirisk forventning 5 oven for.

I forlængelse af den teoretiske analyse kan supporten ses om en ledelsesforlængende interventionsform, der enten søger at (1) fremme aktiv tænkning over indhold relateret til de fire transfervinduer eller (2) skabe kreative spændinger mellem de fire transfervinduer. I forhold til at fremme aktiv tænkning over indhold relateret til de fire transfervinduer kan supporten forsøge at få de professionelle til at:

- Tænke over deres viden.
- Tænke over hvordan de bruger viden strategisk og intentionelt.
- Tænke over deres måde at vide på (deklarativt / proceduralt).
- Tænke over deres pædagogiske valg og praksishandlinger.
- Tænke over deres mentale modeller og deres grundlæggende engagement.

Et andet supportfokus kan være at skabe kreative spændinger mellem de fire transfervinduer. Det kan fx være med udgangspunkt i tænkning over hvordan den nye viden udfordrer den professionelle holdninger og overbevisninger eller hvordan den professionelle bruger den nye viden til at forstå udfaldet af pædagogiske valg og praksishandlinger.

11.2.5 Empirisk forventning 1:

Der vil være store forskelle på det oplevede læringsudbytte blandt de professionelle. Hvor nogle oplever moderate eller store fremskridt og konkrete ændringer i egen pædagogiske praksis, vil det modsatte være tilfældet for andre.

Dette studie viser, at der er store forskelle i professionelles oplevede læringsudbytte af et kompetenceudviklingsforløb. Udbyttet er udsprent i et kontinuum fra intet oplevet læringsudbytte til stort oplevet læringsudbytte. For de lærende ses det, at læringsudbyttet fremtræder i form af en oplevet ændret professionsforståelse hos den enkelte, dvs. en ændring af måden hvorpå den professionelle opfatter sig selv som professionel. Forskellene mellem de lærende og de ikke-lærende er positivt iagttaget i forhold til særligt to områder:

For det første har de lærende tilegnet sig den faglige terminologi, som udgør det faglige indhold på kompetenceudviklingsforløbet. De formår efter 6-8 måneder med moderat sikkerhed at sprogliggøre og beskrive intentionen med en praksissekvens, de formår at udføre handlinger informeret af det faglige indhold og de formår at reflektere over begivenheder med brug af det nye faglige sprog – med henblik på at justere deres pædagogiske praksis i fremtiden. De oplever at have fornemmelsen af at være lærende, hvilket ikke på samme måde karakteriserer de ikke-lærende. De ikke-lærende oplever typisk i forvejen at mestre det faglige indhold, og at forløbet derfor ikke bidrager med noget nyt, nyttigt eller meningsfuldt. Informeret af denne oplevelse fraholder de sig selv fra at tilegne sig terminologien og fra at gøre sig selvstændige erfaringer, hvilket i deres praksis ses ved et forholdsvist massivt fravær af faglige elementer fra kompetenceudviklingsforløbet; faktisk i et sådant omfang at det i mange tilfælde er helt utydeligt, at der har foregået et kompetenceudviklingsforløb overhovedet. Pointen er: Når professionelle lærer kan det ses i pædagogisk handling og høres i det pædagogiske sprog, hvormed de begrundet deres didaktiske valg og kommunikativt reflekterer over sociale begivenheder i deres egen praksis.

For det andet forsøger de lærende at omsætte det lærte til egen praksis, dvs. de gør sig store bestræbelser på at gøre sig erfaringer med det faglige indhold, og har endvidere et motiveret ønske om at lære sig det faglige indhold. Hvor de ikke-lærende begrænses eller helt standses af praktiske udfordringer, forsøger de lærende at ændre på disse forhold ad hoc, altså efterhånden som behovet for ændringer opstår. Dog er det fundet, at særligt parametret tid er en gennemgående oplevet hæmsko for de professionelle og deres læringsudbytte. Pointen er: Når professionelle lærer i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet, forsøger de at tilpasse konteksten således, at de kan gøre sig de nødvendige erfaringer.

Teoretisk har jeg brugt SOLO taksonomien til at indkredse og forstå disse forskelle i læring. Med dette som redskab tegner der sig et mønster i data, som indikerer, at lærende professionelle gør brug af høje kognitive niveauer. Ikke lærende professionelle bremses i deres læring, når de genkender elementer af det faglige indhold, dvs. når det lyder som noget, de har hørt om før. Med Peter Senge kalder jeg dette ”abstraktionsspringet”; et begreb der henviser til den erfaring, at professionelle går direkte fra identificering til generalisering. Imidlertid er genkendelse et lavt kognitivt trin, hvorimod fx at reflektere, analysere og opstille hypoteser er høje kognitive niveauer. Lærende professionelle reflekterer, analyserer og opstiller hypoteser med brug af det faglige indhold fra kompetenceudviklingsforløbet over tid, hvilket ikke karakteriserer de ikke-lærende. Hvor de ikke-lærende *passivt efterlyser* mening og en praktisk anvendelighed af det faglige indhold, ser det ud til at de lærende i højere grad selvstændigt og *aktivt søger* mening og afprøver det faglige indhold for at på basis af disse processer vurdere anvendeligheden af det faglige indhold. Professionel læring opstår således, når de professionelle aktivt går ud over genkendelsesniveauet (kvantitative faser) ved at aktivt søge denne overskridelse ved at tænke aktivt med brug af det nye lærte faglige indhold (kvalitative faser). Med aktiv søgning efter mening og anvendelighed bevæger de professionelle sig således fra en overfladisk tilgang til læring til en dyb tilgang til læring. Til fælles har de lærende og ikke-lærende, at de ser tidsmangel som en alvorlig kilde til opgiveness i forhold til at tilegne sig det faglige indhold på kompetenceudviklingsforløbet. Det udsiges på denne måde, at både de lærende og de ikke-lærende i mange tilfælde oplever et ringe udbytte af kompetenceudviklingsforløbet, særligt grundet en oplevet mangel på tid til læring.

11.2.6 Empirisk forventning 2:

I det mindste nogle af de professionelle vil opleve, at det faglige indhold af kompetenceudviklingsforløbet bidrager til en mere bevidst opmærksomhed - særligt omkring forholdet mellem egen relationskompetence og målgruppernes læringsudbytte.

Dette studie viser, at kompetenceudviklingsforløbet for en stor del af deltagerne har betydet en øget bevidsthed, i dataen også kaldet ”et skærpet fokus”. Som forventet ses dette særligt i forhold til det relationelle samspil med eleverne i skolen og børnene i børnehaven, altså målgrupperne, hvor det, som fremhæves at nu træde tydeligere frem er, hvordan de professionelle med sig selv som redskab kan understøtte målgruppernes læring relationelt. Konkrete ting som fx at stille spørgsmål frem for at forklare, undersøge ting sammen med børnene frem for at give hurtige svar eller løsninger

angives at være små, men betydningsfulde elementer i forhold til dette. Der peges på konkrete modeller og redskaber som SHOHR modellen, Medieringstrappen og observations- og kommunikationsredskaber som havende læringsunderstøttende betydning for de professionelle. Særligt for pædagogerne på dagtilbudsområdet, som deltog i forløbet som en samlet kommunal indsats, beskrives det, at fænomenet ”fælles opmærksomhed” (intentionalitet og gensidighed) ikke bare bliver vigtigt, men udvikles til en nærværende og autentisk værdi i det lokale professionelle læringsmiljø. Det bliver et eksplicit ideal, en kollektiv kode, for det gode samspil, og bliver noget som man bevidst forsøger at planlægge skal opstå. Af den grund fremhæves det, at forholdet mellem forberedelse og praktisk udførelse af praksis står tydeligere frem. Samme tillægelse af værdi til det faglige indhold er ikke registreret i samme grad på delprojekt 1, som består af en vifte af løst koblede skoler, afdelinger eller teams af lærere. Pointen er: Når professionelle lærer sig det faglige indhold i kompetenceudviklingsforløbet opstår et afstemt forhold mellem planlægning af praksis og det konkrete relationsarbejde med samspil som fagligt fokus. Som output af kompetenceudviklingsforløbet opstår et didaktisk rationelt forhold mellem relatering og organisering.

Teoretisk gør jeg brug af Helen Timperleys forestilling om ”The adaptive Expert”. Med brug af dette begreb som analysebegreb indkredses en forståelse af de professionelles oplevede læringsudbytte i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet. De professionelle fremhæver i vid udstrækning, at netop udvikle en øget kompetence til at tilpasse såvel læringsmiljøet som sig selv i forhold til den aktuelle målgruppes læringsbehov. De beskriver dette som en bevidsthedsændring, som trækker en rød tråd mellem forberedelse og udførelse af praksis. Det brobyggende element mellem forberedelse og udførelse er den nye tilegnede terminologi, hvilket samtidig understreger vigtigheden af at bruge denne faglige terminologi fra kompetenceudviklingsforløbet. For bruges terminologien ikke, så fremstår planlægning og udførelse som fagligt dekoblet hinanden, og de professionelle kan kun vanskeligt se anvendeligheden i den nye faglighed. ”The adaptive Expert” bruger således faglig terminologi som et aktivt element til at planlægge det som skal udføres, og til at begribe det, som blev udført, men som bør justeres.

11.3 Svar i bulletform på fem spørgsmål direkte relateret til forskningsspørgsmålet

I det følgende gives svar på de fem spørgsmål, som stilles indledningsvist og som refererer til forskningsspørgsmålet. De korte svar er endvidere inddelt i tre niveauer, som refererer til forskningsmodellen figur 1.1.

Hvad oplever professionelle at lære i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet?	
Individuelt niveau	<ul style="list-style-type: none"> • Øget bevidsthed og et skærpet fagligt fokus. • Ændret professionsforståelse, dvs. en ændret oplevelse af sig selv som fagperson.
Gruppeniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Øget kompetence til at sammen skabe en balance mellem organisering og relatering.
Organisationsniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Øget kompetence til at sammen tilpasse læringsmiljøet til en heterogen målgruppe, herunder (1) have fokus på målgruppens læring, (2) skabe motivation og mestringsmuligheder og (3) muligheder for faglig læring og (4) mere bevidst arbejde med målgruppens metakognitive tænkefærdigheder.

Figur 11.1: Hvad professionelle oplever at lære

Hvordan finder læringen sted i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet?	
Individuelt niveau	<ul style="list-style-type: none"> • Ved at de professionelle hver især tilegner sig kompetenceudviklingsforløbets faglige terminologi. • Ved at de professionelle aktivt i egen praksis gør erfaringer med og undersøger anvendeligheden af det faglige indhold fra kompetenceudviklingsforløbet.
Gruppeniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Ved at de professionelle gør fælles erfaringer over tid med brug af den faglige terminologi, herunder at kommunikere indbyrdes med brug af denne terminologi.
Organisationsniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Ved at de professionelle ad hoc forsøger at tilpasse konteksten, så erfaringer kan gøres og læring kan finde sted.

Figur 11.2: Hvordan læring finder sted

Hvilke faktorer fremmer professionelle læring i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet?	
Individuelt niveau	<ul style="list-style-type: none"> • Når de professionelle ønsker at lære sig det faglige indhold; terminologien og den praksisform som terminologien relaterer sig til. Når de er engagerede i egen, andres og organisationens læring, dvs. når det faglige indhold bliver en lokal værdi; en form for lokal og kollektiv kode for det fælles efterstræbelsesværdige. • Når de professionelle på forkant har et vist niveau af akademiske forudsætninger, og endvidere har interesse i at lære sig teori eller terminologi.
Gruppeniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Når de professionelle gør brug af tænkefærdigheder på høje kognitive niveauer i tæt samarbejde med andre i teamet. Dvs. når kommunikationen i teamet bærer præg af refleksion, analyse og hypoteseopstilling. • Når de professionelle gør brug af rammesættende strukturer (fx Didaktionslæringsspiralen) til at holde egne læreprocesser på sporet i en travl og hektisk hverdag.
Organisationsniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Når de professionelle opfatter inklusion som en organisationsdidaktisk kategori, dvs. ikke blot ser inklusion som værende noget der vedrører den enkeltes egen praksis, men også den samlede praksis i det lokale læringsfællesskab. Når alle trækker i samme retning.

- Når de professionelle understøttes i deres læring af ledere, som leder på det, som de professionelle netop er ved at lære.
- Når supportsystemer engageres med henblik på at fastholde og understøtte de professionelle læreproces.
- Når de professionelle tildeles tilstrækkelige rammer og vilkår for læring, særligt tid til læring.

Figur 11.3: Hvad der fremmer læring

Hvilke faktorer hæmmer professionelle læring i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet?

Individuelt niveau	<ul style="list-style-type: none"> • Når de professionelle ikke bruger det faglige indhold i egen praksis. • Når de professionelle har denne holdning til det faglige indhold: ”dette gør jeg allerede, der er ikke noget for mig at lære i dette”. • Når de professionelle ikke ved hvorfor de skal lære netop dette specifikke faglige indhold og ikke et andet fagligt indhold.
Gruppeniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Når de professionelle ikke tildeles tid til at gøre erfaringer med-, tænke med- og kommunikere om det faglige indhold fra kompetenceudviklingsforløbet – i teamet.
Organisationsniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Når de professionelle ikke er demokratisk involveret. • Når de professionelle lærer alene eller når deres kompetenceudvikling overlades udelukkende til dem selv og deres eget engagement. • Når de professionelle ledes af ledere, som ikke kender tilstrækkeligt til det, som de professionelle er ved at lære. • Når de professionelle ikke tildeles support. • Når de professionelle læring tilsidesættes for at bedre kunne honorere krav fra det konstante flow af nye tiltag eller praktiske gøremål.

Figur 11.4: Hvad der hæmmer læring

Hvordan gør de professionelle brug af det lærte i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet?

Individuelt niveau	<ul style="list-style-type: none"> • Ved at selvstændigt og alene gøre sig erfaringer; ofte på sporadiske og ikke systematiske måder. • Ved at afprøve det i relation til- og i samarbejde med deres målgrupper, overvejende i spontant eller tilfældigt opståede situationer. • Ved at betragte det faglige indhold som inspiration eller supplement til det, som den enkelte professionelle i forvejen gør. • Ved at primært bruge det til at tænke over praksis på en bagudskuende måde frem for en fremadskuende måde fx i forbindelse med planlægning. • Der ses massive tendenser til at professionelle <i>ikke</i> bruger det lærte; særligt med henvisning til mangel på tid, at det faglige indhold er for komplekst eller endda helt irrelevant for netop dem i deres praksis.
Gruppeniveau	<ul style="list-style-type: none"> • I de tilfælde, hvor et udbytte af kompetenceudviklingsforløbet ikke opleves: Overvejende tilfældigt i indbyrdes kommunikation, om overhovedet. • I de tilfælde, hvor udbytte af kompetenceudviklingsforløbet opleves: Struktureret, rammesat og videndelende kommunikation med brug af den faglige terminologi.
Organisationsniveau	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenceudviklingsforløbet initieres med et eksplicit ønske om at ville skabe en fælles platform, en fælles referenceramme, et fælles sprog og fælles terminologi. • Praksis er, at udbyttet af kompetenceudviklingsforløbet individualiseres.

Figur 11.5: Hvordan det lærte bruges

11.4 Forskningens troværdighed, bekræftbarhed og overførbarehed.

I det følgende vil jeg redegøre for troværdigheden, bekræftbarheden og overførbareheden af de fund forskningsmæssige fund som er gjort i nærværende studie. Jeg har i kapitel 4 afsnit 9 beskrevet de tre kriterier for kvalitet forskningen, som opstilles af Thagaard: troværdighed, bekræftbarhed og overførbarehed. Jeg har løbende igennem monografien vist, hvordan disse tre begreber er relateret til studiets forskningsmetoder og fremgangsmåder. Thagaard siger som nævnt tidligere om de tre kriterier (Thagaard 2008: 23):

”Troværdighed siger noget om hvorvidt forskningen er udført på en tillidvækkende måde. Bekræftbarhed har at gøre med kvaliteten af den foretagne tolkning. Overførbarehed sigter til, om tolkninger baseret på en enkelt undersøgelse også har gyldighed i andre sammenhænge”.

At afvikle studiet på en tillidsvækkende måde har jeg efterkommet ved at skabe gennemsigtighed i forhold til alle forskningens enkeltdele. Jeg har med modeller illustreret og beskrevet valg af betydning for den forskningsmæssige kvalitet. Jeg har vedlagt bilag, som understøtter og uddyber de gjorte valg, ligesom jeg har efterstræbt at udføre en forskningspraksis, som anbefales i metodebøger; herunder også etiske retningslinjer. Den etiske dimension er efterkommet ved at med hver enkelt institution udarbejde et samarbejdsdokument, hvoraf aftaler og forventninger fremgår. Ingen data er medtaget i studiet uden deltagernes samtykke. Den intervention, som er afviklet i forbindelse med de specifikke kompetenceudviklingsforløb er afviklet på en måde, så det er informeret af forskning om områder relateret til professionelles læring og kompetenceudvikling i forbindelse med inklusion. De faglige områder relateret hertil er:

1. Inklusion / Inclusion.
2. Undervisningsdifferentiering / Differentiation.
3. Professional development / Competence development / Professional Learning
4. Attitudes and beliefs.
5. Mediated Learning Experience.

I relation til disse fem delområder er der udarbejdet en omfattende forskningsoversigt (se kapitel 2), netop med henblik på at blotlægge væsentlige dele af den forskning, som informerer studiet forskningsmæssigt.

Bekræftbarhed er efterstræbt ved at synliggøre forskningsmæssige valg relateret til kodning, kategorisering og ved at give fuld adgang til al empirisk materiale. Jeg har beskrevet hvilke relationer der er mellem studiets videnskabsteoretiske ståsted, de valgte metoder og fremgangsmåder, og jeg har fortløbende med metatekst forsøgt at vise læseren af monografien, hvilke begrundelser der ligger til grund for de forskningsmæssige valg. Men det allermost væsentligste tiltag i forhold til at bekræfte studiets analyse og fortolkning er, at undersøge troværdigheden og bekræftbarheden empirisk. Dette vil sige, at jeg har bragt resultaterne og analyserne tilbage til praksisfeltet, hvor jeg i tre særskilte forløb har undersøgt rigtigheden af mine analyser for at netop kvalificere den præcision, hvormed konklusionerne kan opstilles. Denne del af studiet har fået tildelt sit helt eget kapitel i monografien (se kapitel 10). Dette er endvidere et tiltag, som jeg har gjort for at eksplicit forholde mig til det, som jeg i afsnit 5.5 kalder for nærhed og distanceproblematikken; altså at jeg afvikler studiet som et erhvervsphd projekt, og derved forsker i egen praksis. Der kan være troværdigheds og bekræftbarhedsproblemer relateret til dette såfremt dette ikke håndteres eksplicit. I forhold til konklusionernes bekræftbarhed er forskningsresultaterne d. 7. December 2015 demokratisk fremlagt for samtlige dagtilbudsledere på delprojekt 2, og kvitteret for med en skriftlig bekræftelse af resultaterne i et formelt kommunalt dokument (se bilag 20). Grundet den geografiske spredning i de deltagende institutioner på delprojekt 1 har jeg ikke kunnet gennemføre en lignende handling med henblik på bekræftelse af forskningsresultaterne.

I forhold til overførbarheden af studiets fund må der udtrykkes en ydmyghed og manes til forsigtighed. Studiet er afviklet inden for rammerne af et specifikt kompetenceudviklingsforløb med et specifikt fagligt indhold. Grundet at antallet af deltagere i studiet er for få er det ikke muligt at udsige noget generelt om alle landets professionelle på basis af dette studie alene. Jeg har dog forsøgt at imødekomme denne begrænsning på særligt to måder. For det første har jeg inddraget en børnehave, en skole og en specialskole i et separat forløb med det eksplicitte formål at netop anskue resultaterne i relation til andre kontekster end dem, som inddrages i delprojekt 1 og delprojekt 2. For det andet har jeg udarbejdet en grundig forskningsoversigt blandt andet for at kunne sammenholde resultater fra studiet med resultater fra andre nationale og internationale studier.

11.5 Implikationer og perspektiver

Jeg vil i dette afsnit beskrive nogle af de mest påtrængende implikationer og perspektiver for praksisfeltet, som udspringer af nærværende studie. Jeg vil disponere denne redegørelse over tre

overskrifter, som samtidig indrammer tre forskellige fagområder, herunder (1) det pædagogiske og institutionelle, (2) det samfundsmæssige og (3) det forskningsmæssige. De tre overskrifter er:

1. Kompetenceudvikling i dagtilbud og skole fremadrettet; fem anbefalinger.
2. Samfundsmæssige tiltag; fem spørgsmål.
3. Nye forskningsområder.

I det følgende redegøres for ovenstående tre overskrifter.

11.5.1 Kompetenceudvikling i dagtilbud og skole fremadrettet; fem anbefalinger

Det er fundet i dette studie, at kompetenceudvikling har svære vilkår i både dagtilbud og skole. Der er langt mellem de virkelig gode eksempler på, hvordan kompetenceudvikling kan gøres således, at de involverede professionelle rent faktisk tilegner sig de kompetencer, som er tiltænkt ved at igangsætte forløbet. Fem anbefalinger i forhold til kompetenceudvikling i dagtilbud og skole fremadrettet er:

1. Planlæg forløbet grundigt. Det er væsentligt, at de deltagende professionelle ønsker at tilegne sig det faglige indhold. Drøft svaret på hvorfor netop dette indhold er udvalgt, og ikke et andet fagligt indhold.
2. Betragt teamet som en afgørende faktor i kompetenceudviklingsforløbet. Kvalificer selve organisationen af kommunikationen og brug den faglige terminologi i den interne kommunikation om de erfaringer I gør. Læs faglige tekster, tal sammen om det, som I læser.
3. Giv gode rammer og vilkår for de professionelles læring, og brug disse rammer og vilkår til at lære såvel individuelt som sammen. Overvej desuden, hvad det betyder for jer, at være en lærende organisation.
4. Led kompetenceudviklingsforløbet ved at lede på læring af det faglige indhold. Få den samlede organisation til at summe af det, som de professionelle er ved at lære. Brug redskaber, som fx modeller, billeder, oversigter, nøgleord til at få organisationen til at summe.
5. Gør brug af supportsystemer til at understøtte de professionelles læring. Supporten skal have indsigt i det fagområde, som de professionelle er ved at lære.

Ovenstående fremstår på mange måder som banaliteter; ting som mange forskere og praktikere udmærket godt ved eller kan tænke sig til. Den underliggende kompleksitet fremtræder særligt i det disse banaliteter for det første fremsættes som spørgsmål, og for det andet sættes i forbindelse med konkrete indsatser. Dette vil jeg vise i næste afsnit, hvor jeg sætter de fem anbefalinger i forbindelse med konkrete og igangværende kompetenceudviklingsforløb på skoleområdet.

11.5.2 Samfundsmæssige tiltag; fem spørgsmål

Der foretages i denne periode massive investeringer i netop kompetenceudvikling af lærere og pædagoger. Fx investerer staten 1 milliard i efteruddannelse af lærere og pædagoger i folkeskolen i perioden 2014-2020 (Et fagligt løft af folkeskolen, 2013). Maersk fonden tildelte ligeledes i 2013 en milliard til folkeskoleområdet, hvortil der så skal lægges den medfinansiering, som påhviler den enkelte deltagende skole eller kommune (<http://www.apmollerfonde.dk/folkeskolen.aspx>). Der er god grund til overveje, hvordan disse midler bruges hensigtsmæssigt. Jeg omformer de fem anbefalinger fra det forudgående afsnit til fem spørgsmål:

1. Er kompetenceudviklingsforløbene planlagt grundigt? Ønsker de professionelle at tilegne sig det faglige indhold, som der er udvalgt? Er det drøftet med de professionelle, hvorfor netop disse fagområder er udvalgt, og ikke nogle andre?
2. Hvordan bruges teamet som læringsarena? Hvordan organiseres teamets kommunikation, og hvordan gør teamet brug af den lærte faglige terminologi i deres indbyrdes kommunikation om de erfaringer, som de gør sig? Reflekterer teamet sammen om de faglige tekster, som de læser? Overvejer de sammen, hvordan det læste kan gøres i praksis? Skaber de viden sammen?
3. Har de professionelle gode rammer og vilkår for at lære det, som er tiltænkt med det specifikke kompetenceudviklingsforløb? Bruges den afsatte tid (hvis der er afsat tid overhovedet) til at lære netop det specifikke faglige indhold? Har de professionelle mulighed for at mødes og planlægge, udføre og evaluere deres individuelle og kollektive indsatser? Selv om de har fået tildelt tid til dette - sker det så? Og sker det i overensstemmelse med det, som er formuleret under punkt 2?
4. Ledes de professionelle på det faglige indhold, som de skal lære? Eller er det mere sådan, at de er sendt af sted på et kursus, hvor det så er op til dem selv at implementere det lærte

i egen praksis? Hvilke konkrete redskaber er udviklet til at understøtte de professionelle læring i den konkrete pædagogiske kontekst? Summer den pædagogiske kontekst af det, som de professionelle er ved at lære?

5. Bliver de professionelle understøttet med support? Hvis ja, hvilke faglige forudsætninger har denne support for at støtte? Har supporten indgående kendskab til det specifikke faglige indhold, som de professionelle er ved at lære? Gives supporten med henblik på at understøtte de professionelle læring eller i højere med henblik på at løse et bestemt problem omkring en bestemt gruppe eller et bestemt og navngivet individ?

Derudover kan et sjette spørgsmål opstilles:

6. Nåede de professionelle at blive færdige med kompetenceudviklingsforløbet før et nyt projekt eller initiativ blev igangsat?

Hvis man efterfølger disse spørgsmål i et nyt forskningsprojekt, vil man qua fundene i nærværende studie med stor sandsynlighed finde, at mange af de igangsatte forløb netop ikke er tilstrækkeligt planlagt, at en stor del af de involverede professionelle enten ikke har ønsket om at lære sig det faglige indhold eller er inddraget i et omfang af betydning i valget af fagligt indhold. Er det rent faktisk sådan at de professionelle ønsker det og er blevet tilstrækkeligt inddraget i valget af det, så vil de i kraft af oplevede mangelfulde rammer og vilkår alligevel ikke få optimalt udbytte af kompetenceforløbene. Man vil i forbindelse med de nye projekter finde, at det faglige indhold ikke deles eller reflekteres i teams, man vil finde at terminologien fra forløbene til at starte med måske bruges lidt, men efterhånden som tiden går vil overgå i glemsel. På forløb, hvor de professionelle har skullet tilegne sig teoretiske begreber vil dette være tydeligst. Man vil i projekterne finde ledere, som mest leder på strukturer og organisatoriske aspekter, ledelse direkte på det faglige indhold vil være en sjælden forekomst. Finder det sted, så vil det være i forbindelse med forpligtende opgaver i forbindelse med et kompetenceudviklingsforløb. Når forløbet er færdigt, vil denne form for ledelse også ophøre. Det væsentligste argument herfor vil være henvisning til mangel på tid.

Supportsystemer inddrages muligvis i forløb, der har et teambaseret sigte eller som omhandler specialpædagogiske tiltag. Supportsystemer vil ikke blive involveret i de sammenhænge, hvor kompetenceudviklingsforløbet igangsættes med et fagdidaktisk sigte. For en del projekters vedkommende vil man se, at der ved projektafslutning allerede foreligger nye planer om nye og

andre projekter. De steder, hvor ovenstående ikke sker, er der hvor det faglige indhold i kompetenceudviklingsforløbet lever, da det bruges i praksis af oprigtigt engagerede professionelle, i videnskabende kontekster - som har ambitioner med forløbet, der rækker ud over uddannelses- eller kursusdagene. Spørges de professionelle et år efter kompetenceudviklingsforløbets afslutning om de bruger det, som de lærte, vil svaret i mange tilfælde være nej. Svaret på spørgsmålet vil i højere grad være ja, der hvor forløbet er afviklet som en samlet og kollektivt ønsket organisatorisk indsats. Således er de fem anbefalinger på ingen måde banaliteter, det er grundet deres retoriske enkelthed, at de forekommer banale. I praksis er det en stor udfordring at skabe overensstemmelse mellem den enkeltes engagement, kommunikative og videnskabende teamprocesser, rammer og vilkår for professionelles læring, ledelse på det faglige indhold og etablering af understøttende support direkte koblet til de professionelles læring.

11.5.3 Nye forskningsområder

Nærværende studie er omfattende og har skabt viden om, hvordan professionelle oplever deres læringsudbytte i forbindelse med et specifikt kompetenceudviklingsforløb. Forløbet har derfor omhandlet de professionelles perspektiv. Men andre områder viste sig i løbet af forskningsprocessen at også være interessante og potentielle forskningsområder. Især vil jeg fremhæve tre af disse områder:

1. Mediated Learning Experience.
2. Didaktionslæring.
3. Lederes ledelse af fagligt indhold.

Disse tre forslag til nye forskningsområder udfoldes i det følgende:

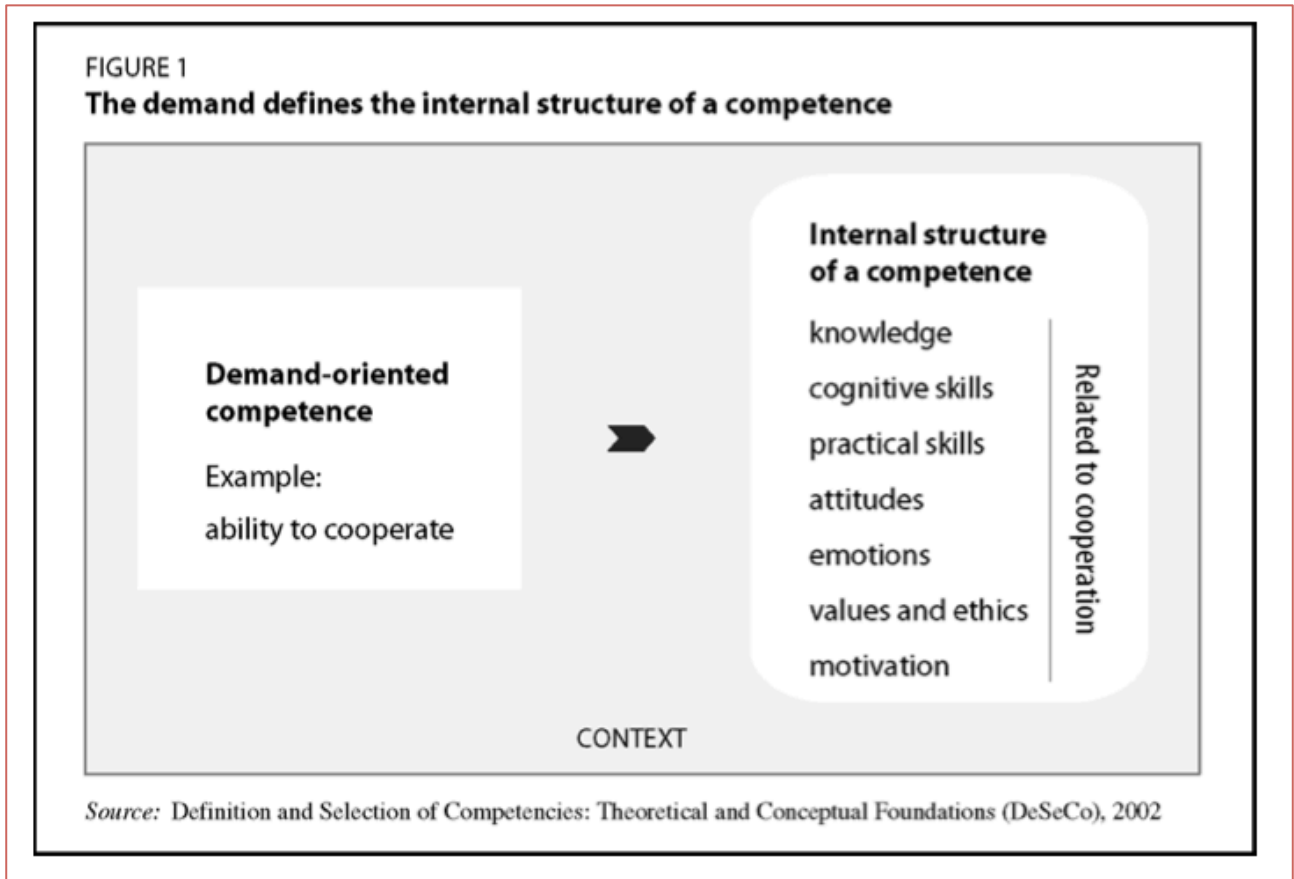
Mediated Learning Experience (MLE) har et interessant pædagogisk potentiale, særligt i forhold til inklusionsområdet. Mange af de professionelle, som i nærværende studie har stiftet bekendtskab med MLE giver udtryk for, at være understøttet i praksis med denne læringsforståelse som individuelt og fælles begrebsapparat; især oplever de en øget didaktisk bevidsthed ved at arbejde inkluderende på basis af denne tilgang. Forslag til videre forskning er, at undersøge forholdet mellem professionelles mediering og deres målgruppes læringsudbytte, trivsel og oplevelse af at være inkluderet i læringsfællesskabet. Didaktionslæring som eksempel på, hvordan arbejdet med

mediering kan lægges ind i struktureret og organiseret didaktisk praksis kan ligeledes med fordel undersøges i denne sammenhæng. Som nærværende studie påpeger, så er der en tæt relation mellem de professionelles udførelse af praksis i samspil med deres målgruppe, og den metakommunikation, som finder sted i teamet.

Af studiets omfattende forskningsoversigt fremgik det, at lederens evne til at være strategisk, planlægge og organisere, opstille visioner, kommunikere i feedbackprocesser og generere data var væsentlige ledelseskompetencer. Jeg fandt ingen forskning som har undersøgt betydningen af, at lederen leder direkte på det faglige indhold, som de professionelle er ved at lære i forbindelse med kompetenceudviklingsforløb. Endvidere er det min opdagelse, at ledere i Danmark ikke i tilstrækkelig grad har dette fokus, men i højere grad leder overordnet, dvs. på organisatorisk og strukturelt niveau. Somme tider leder de endda noget andet end det, som de selv sætter i gang. Af den grund opstiller jeg dette område som et oplagt og væsentligt forskningsområde i fremtiden, især i forhold til arbejdet med inklusion.

Bilag

Bilag 1: DeSeCo kompetencer



DeSeCo 2002, side 9.

Bilag 2: Godkendt dispensation (screenshot) til at monografien må indeholde max 300 sider

SV: Ansøgning om dispensation fra sideantallet - Micki Sunesen

DPU x

Minna Elo <minna.elo@au.dk> 8/28/15
to me, Vibeke, Bent

Danish > English Translate message Turn off for: Danish x

Kære Micki,


Med støtte fra din vejleder Bent Andresen samt programleder Vibeke Hetmar, har ph.d.-skoleleder Anne Marie Pahuus givet dig dispensation for afhandlingens længde på maks. 300 sider (à 2400 enheder ekskl. bibliografi, kataloger, appendiks o.a).

Du bedes vedlægge dokumentation for dispensation (fx dette brev) som bilag til afhandlingen, når den indleveres til ph.d.-administrationen.

Med venlig hilsen / Best regards
Minna Elo
PHD administrator
Learning and Education &
Didactics

Graduate school / Arts
Aarhus University
Taasingegade 3, office 319, building 1443
DK-8000 Aarhus C
minna.elo@au.dk
tlf. +45 - 8715 3298

Please note: Due to changes in AU mail addresses, my mail address has changed to minna.elo@au.dk

 AARHUS
UNIVERSITY

Bilag 3 A og B: Mail og brev fra datatilsynet (screenshots).

Bilag 3 A

Christoffer Alsted Skaftø <cas@datatilsynet.dk> 8/20/15 ☆

to me ▾

Danish ▾ > English ▾ [Translate message](#) [Turn off for: Danish](#) ×

Kære Micki Sunesen

Datatilsynet fremsender hermed vedhæftet tilsynets brev af dags dato.

Hvis du har nogle ændringer til notatet, er du velkommen til at skrive til mig på nedenstående mail eller ringe på nedenstående telefonnummer.

Med venlig hilsen

Christoffer Alsted Skaftø

Tlf.: (+45) 33 19 32 48 45
E-mail: cas@datatilsynet.dk

DATATILSYNET
Borgergade 28, 5. sal, 1300 København K
Tlf.: [+45 3319 3200](tel:+4533193200), Fax: [+45 3319 3218](tel:+4533193218)
E-mail: dt@datatilsynet.dk, Internet: www.datatilsynet.dk

Bilag 3 B



CAS
20-08-15
2015-24-0099

Telefonnotat

Besvarelse af forespørgsel

Undertegnede snakkede d.d. med Micki Sunesen (MS).

MS' forespørgsel omhandlede spørgsmålet om, hvorvidt hans ph.d.-projekt om inklusion var anmeldelsespligtigt hos Datatilsynet.

Jeg oplyste MS om, at private forskningsprojekter kun skal anmeldes til Datatilsynet, såfremt der behandles følsomme personoplysninger som nævnt i persondatalovens §§ 7 og 8.

MS forklarede, at projektet ville omhandle inklusionsbehandlingen, men ikke specifikke børn med en diagnose. Projektet havde således fokus på pædagoger og ledere, og deres oplevelse af at arbejde med inklusionsbehandlingen generelt. Projektet ville hovedsageligt bestå af spørgeskemaer til pædagoger og ledere, indeholdende spørgsmål om dette emne.

MS mente ikke selv, at projektet på baggrund af dette behandlede følsomme oplysninger, hvilket undertegnede var enig i.

MS informerede yderligere, at der ligeledes skulle indgå filoptagelser i projektet. Til dette informerede undertegnede, at så længe videooptagelser ikke indeholder følsomme oplysninger (eks. optagelse af diagnosticerede børn), er det ikke anmeldelsespligtigt hos Datatilsynet. MS informerede, at hans egen vurdering var, at videooptagelserne ikke ville indeholde følsomme oplysninger. På baggrund af MS' beskrivelse af projektet, erklærede undertegnede sig enig i dette.

På dette grundlag informerede undertegnede MS om, at hans projekt ikke var anmeldelsespligtigt hos Datatilsynet. Endvidere oplyste jeg ham om, at persondatalovens bestemmelser, uanset manglende anmeldelsespligt, stadig skal overholdes og at han kunne finde yderligere information herom på Datatilsynets hjemmeside.

Således opfattet.

Christoffer Skafte

Bilag 4: Eksempel på velkomstbrev og læseplan

Kære projektdeltager

Først vil jeg på hele CEMELIs vegne starte med at sige tusind tak for, at du vil samarbejde om vores projekt om medieret læring, differentierede læringsmiljøer og inklusion. Vi glæder os til vores samarbejde og til hele den proces, som vi skal igennem sammen.

Jeg skriver dette brev til dig, for at du kan få et indblik i, hvad der skal ske hvornår.

Du kan læse om projektets mest centrale teorier og metoder på www.cemeli.dk. Ud over at du her kan finde detaljerede beskrivelser af projektets ideer, så er det også på hjemmesiden, du finder alle de artikler, som du skal læse til hver uddannelsesdag.

Alle artikler findes på www.cemeli.dk under "Artikelsamling". I "Inspirationskassen" på hjemmesiden finder du også relevante film og andre brugbare redskaber, lige til at bruge i den pædagogiske praksis. Vi vil hen ad vejen opdatere Inspirationskassen, så hold endelig øje med den løbende.

CEMELI er på Facebook, hvor vi løbende skriver om de mange spændende ting, som vi laver. Så find os her og følg os gerne. Du kan også tilmelde dig vores nyhedsbrev via hjemmesiden. I nyhedsbrevet fortæller vi også om de sidste nye begivenheder i projektet, men også om andre uddannelses og kursusmuligheder.

På side tre finder du en oversigt over de fem uddannelsesdage, som alle varer seks timer. Hos jer er det planlagt sådan, at vi afvikler forløbet således:

Tiltag	Dato og klokkeslæt
Uddannelsesdag 1	6. august 10-16
Uddannelsesdag 2	7. september 8-14
Uddannelsesdag 3	5. oktober 8-14
Uddannelsesdag 4	2. november 8-14
Uddannelsesdag 5	7. december 8-14
Supervision 1	21. september 8-12
Supervision 2	16. november 8-12
Supervision 3	1. februar 2016 8-12
Supervision 4	7. marts 8-12

I perioden mellem uddannelsesdagene er det tænkt, at I skal arbejde med de ting, som I stifter bekendtskab med på uddannelsesdagene.

Det er også aftalt, at du og dit team modtager supervision af CEMELI. Der er afsat 4 x 1 time til dette, som afvikles i tidsrummet 8.00 – 12.00 på de datoer, som er angivet i skemaet oven for. Du vil modtage yderligere information fra din leder om det præcise klokkeslæt for dig.

Projektet evalueres både kvantitativt og kvalitativt. Den kvantitative del består af to spørgeskemaer (før og efter). Du vil således modtage det første spørgeskema i juni, dvs. før opstart. Den kvalitative del består af interviews og observationer i praksis.

Har du spørgsmål, er du til enhver tid velkommen til at kontakte mig. Jeg svarer gerne på spørgsmål og kan kontaktes på sunesen@axept.dk

Jeg glæder mig til at komme i gang.

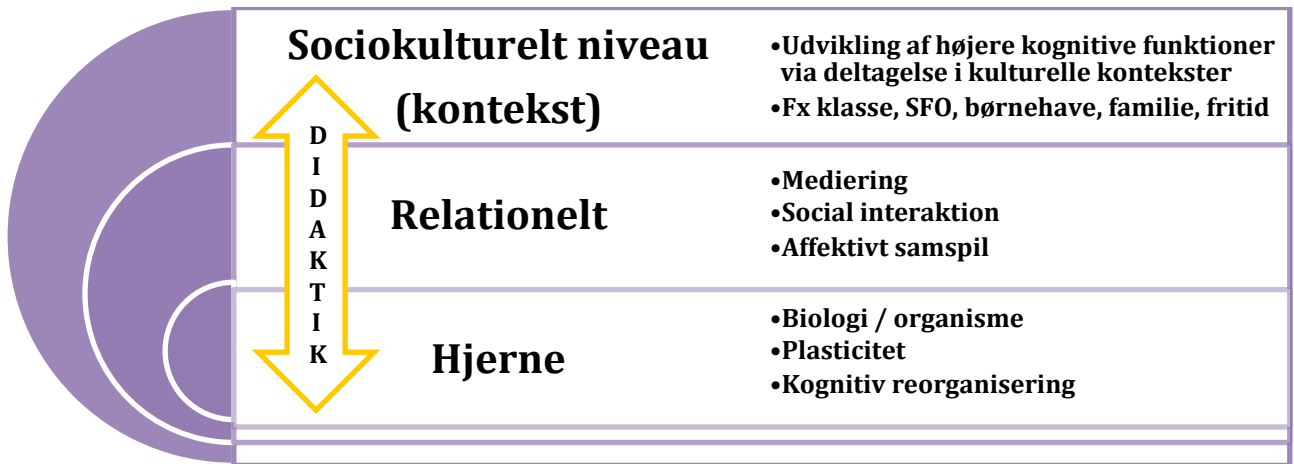
Venlig hilsen

Micki Sonne Kaa Sunesen,
 Chef for Center for Medieret Læring og Inklusion, CEMELI
 Tlf: 55343801 / 22487962
 Mail: sunesen@axept.dk

Øversigt over uddannelsesforløbet

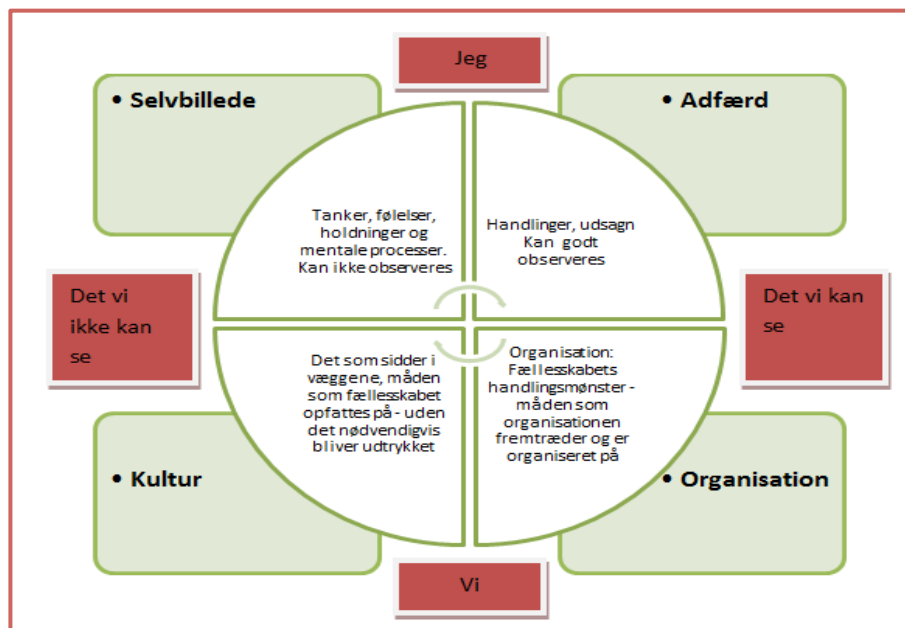
Dage	Indhold	Læsning
Dag 1: august Intro til projektet + fastsættelse af læringsmål for alle 5 dage Mediated Learning Experience	Præsentation af projektet Læringsmål i projektet Inklusionsbegrebet Mediated Learning Experience – hvad er det? De 3 universelle MLE kategorier	”Inklusion og neuropædagogik” af Micki Sonne Kaa Sunesen “Stærke relationer, effektiv læring” af Micki Sunesen og Anne Therkildsen
Dag 2: September Mediated Learning Experience	De 9 situationsspecifikke MLE kategorier	”Mediated Learning Experience” af Micki Sonne Kaa Sunesen og Grethe Damon “Mentalisering” af Micki Sunesen og Pia Majgaard”
Dag 3: Oktober Mediated Learning Experience	De 9 situationsspecifikke MLE kategorier	”ADHD og inklusion” af Micki Sonne Kaa Sunesen og Katja Trusell
Dag 4: December Didaktionslæring Og de 7 didaktiske kategorier	Didaktionslæring Øvelser i fortolkning og tematisering	”LP Modellen som metode til kulturforandring i skolen” af Micki Sunesen og Frans Ørsted Andersen ”Didaktionslæring” af Micki Sunesen
Dag 5: Januar Didaktionslæring	Opsamling på erfaringer Oplæg om de syv didaktiske kategorier Planlægning af forløb	”Undervisningsdifferentiering og Mediated Learning Experience” af Micki Sonne Kaa Sunesen og Thomas Binderup

Bilag 5: Den didaktiske strukturmodel



Model ?: Den didaktiske strukturmodel

Bilag 6: Bærekraftmodellen



Modellen er taget fra Sunesen og Hilling, 2012.

Bilag 7: Handlingsrum med konstant person



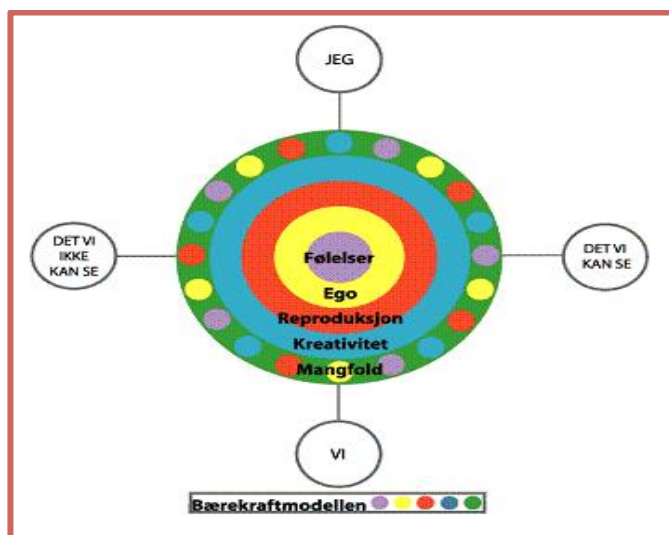
Subjektivt konstruerte handlingsrum A

Bilag 8: Handlingsrum med forskjellige personer



Subjektivt konstruert handlingsrum B

Bilag 9: Bærekraftmodellens fem lag, illustreret.



Bærekraftmodellens fem lag

Bilag 10: Følelseslaget i Bærekraftmodellen

	Selvbillede	Adfærd	Kultur	Organisation
Følelseslaget	Jeg er glad vs. jeg er værdiløs	Jeg viser entusiasme vs. jeg udviser aggression	Vi er opstemte vs. vi drives mod det destruktive	Vi lader os rive med vs. vi isolerer hinanden

Model ?: Laget for følelser i Bærekraftmodellen

Bilag 11: Egolaget i Bærekraftmodellen

	Selvbillede	Adfærd	Kultur	Organisation
Egolaget	Jeg er selvstændig vs. jeg er selvtilstrækkelig	Jeg tager vare på mig selv vs. jeg ser ikke andre	Vi værdsætter individualitet vs. Vi drives af usund konkurrence	Vi er fleksible sammen vs. vi har ikke brug for hinanden

Bilag 12: Reproduktionslaget i Bærekraftmodellen

	Selvbillede	Adfærd	Kultur	Organisation
Reproduktionslaget	Jeg tror på noget vs. jeg har fundet sandheden	Jeg er tillidsfuld til de andre vs. jeg har mistillid til de andre	Vi oplever tryghed vs. vi oplever kontrol	Vi har klare mål vs. vi er regelstyrede

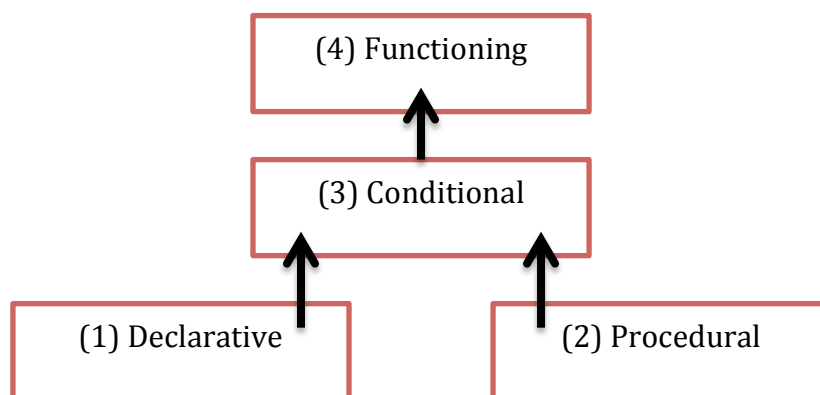
Bilag 13: Kreativitetslaget i Bærekraftmodellen

	Selvbillede	Adfærd	Kultur	Organisation
Kreativitetslaget	Jeg er legende vs. jeg er grænseløs	Jeg udvikler mig vs. jeg er rastløs	Vi drives mod innovation vs. vi drives mod normopløsning	Vi finder på nye ting vs. vi skaber kaos.

Bilag 14: Mangfoldighedslaget i Bærekraftmodellen

	Selvbillede	Adfærd	Kultur	Organisation
Mangfoldighedslaget	Jeg ser mig selv som en del af helheden og ser dilemmaerne i mig selv og i fællesskabet	Jeg bruger mig selv til at fremme det ekstraordinære	Vi drives mod inkludering, omsorg og helhed	Mangfoldige fællesskaber som får energi af forskellighed.

Bilag 15: Biggs' Relationships between different kinds of knowledge



Frit efter John Biggs 1999, side 41.

Bilag 16: Senge mulige attituder i forhold til visioner

Mulig attitude	Beskrivelse af attitude
Engagement	Vil den. Vil have den bliver til noget. Skaber en hvilken som helst lov (struktur), der måtte være nødvendig.
Indrullerethed	Vil den. Vil gøre alt, hvad der kan gøres inden for lovens ånd.
Ægte indvilligelse	Kan se fordelene ved visionen. Gør alt, hvad der forventes og lidt til. Følger lovens bogstav. En god soldat.
Formel indvilligelse	Kan i det store og hele se fordelene ved visionen. Gør hvad der forventes og ikke andet. En rimelig god soldat.
Modstræbende indvilligelse	Kan ikke se fordelene ved visionen. Men vil heller ikke miste jobbet. Gør det der forventes i rimeligt omfang fordi han skal, men han gør også opmærksom på, at han ikke er rigtig med.
Modvillighed	Kan ikke se fordelene ved visionen og vil hellere gøre, hvad der forventes. "Jeg gør det ikke. Det får du mig ikke til"
Apati	Er hverken for eller imod visionen. Ingen interesse. Ingen energi. "Er det ikke snart fyraften?"

Frit efter Peter Senge 1990, side 194.

Bilag 17: Erauts instant, intuitive og analytic modes of cognition

Type of Process	Mode of Cognition		
	Instant/Reflex	Rapid/Intuitive	Deliberative/Analytic
Assessment of the situation	Pattern recognition	Rapid interpretation Communication on the spot	Prolonged diagnosis Review, discussion and analysis
Decision making	Instant response	Recognition primed or intuitive	Deliberative analysis or discussion
Overt actions	Routinised actions	Routines punctuated by rapid decisions	Planned actions with periodic progress reviews
Metacognitive engagement	Situational awareness	Implicit monitoring Short, reactive Reflections	Monitoring of thought and activity, reflective learning Group evaluation

Bilag 18: Naturvidenskabelige og fænomenologiske videnskabskriterier

Naturvidenskabelige videnskabskriterier	Fænomenologiske videnskabskriterier
Eksperimentet	Andre forskningstilgange
Kvantitativ	Kvalitativ
Veje og måle	Mening
Analyse – syntese	Eksplisitering
Determinerede reaktioner	Intentionelle responser
Identisk repetition af facts	Multiple variationer af fremtrædelsesformer
Uafhængig observatør	Deltagende observatør

Bilag 19: Eksempel på udfyldt evaluering af undervisningsdag på forløbet

Pointskala	1) A. Hvad har I lært i dag?
100 point	2) Meget ny viden 3) Virker ikke afskrækkende at gå i gang med 4) Vi ved mere end da vi kom 5) Konkret og anvendeligt (SHOHR modellen) 6) Læringsudbytte – god mening, men svært at rumme og forstå det hele på en gang.
75 point	7) Godt at få det koblet på vores praksis 8) Refleksion over egne arbejdsmetoder 9) Fælles fordybelse
50 point	10)
25 point	11)
	12) B. Hvordan vurderer I potentialet af projektets metoder og tilgange, set i forhold til inklusion?
100 point	13) Kæmpe nytteværdi. 14) Vi bliver mere bevidste om egne intentioner i teamarbejdet, mere målrettede, tydelige og konkrete 15) Skærper fokus og øger bevidsthed 16) Det kan være / blive et godt værktøj/redskab 17) Gruppediskussion omkring inklusion, der blev brugt for meget tid. 18) Nyttneværdien stor i forhold til planlægning og egen læring
75 point	19)
50 point	20) En del af stoffet er kendt. 21) Vi ville gerne have haft vores team med
25 point	22)
	23) C. Hvad er jeres oplevelse af undervisningen i dag?
100 point	24) Engageret underviser. 25) God energi 26) Vekslen mellem teori og egen erfaring / eksempler 27) Super spændende undervisning. Vi er blevet inddraget via eksempler fra egne erfaringer 28) Afvekslende mellem teori og træning
75 point	29) Fanget af engagementet (hos underviser) 30) Historien lidt tung, men nødvendig (Intro om forskning) 31) Afvekslende undervisning fra praksis/grupper. 32) God formidling, god energi
50 point	33)
25 point	34)
	35) D. Beskriv jeres motivation for at deltage i projektet
100 point	36) God motivation = fælles udgangspunkt for alle kollegaer 37) Motivationen er god. 38) Kæmpe motiveret. Har fået sat mening på projektet i dag. 39) Stor motivation, men det forstyrrer at vi er på vores arbejdsplads.
75 point	40)
50 point	41) Motivationen er god, dog lidt frustration over mangel på kollegaer/team
25 point	42)

Bilag 21: Referater af spørgeskemaer fra begge delprojekter, ledere og pædagogisk personale

Bilag 21 A: Referat af spørgeskema 1 (pædagogisk personale), delprojekt 1

Spørgeskemaet er besvaret med 65,1%, hvilket svarer til at i alt 121 respondenter har givet deres svar. Den typiske deltager er mellem 36 og 55 år, med en svag overvægt på de 46-55 årige.

Kønsfordelingen er således, at 22% er mænd og 75% er kvinder. 3% har valgt at ikke besvare dette spørgsmål. 57% af deltagerne er lærere og 27% er pædagoger. 1,6% har en Pædagogisk Diplom eksamen og 2,5% en kandidatgrad. 16,9% har anden uddannelse end en pædagogisk.

Det bemærkes at 58,4% deltager fordi de er blevet pålagt at deltage, dvs. ikke har valgt det af egen fri vilje. Samtlige deltagere har tidligere været på kursus i både inklusion og differentiering, eller også arbejder de et sted, hvor det har været afviklet som lokal temadag, men til gengæld har hele 57,6% slet ikke kendskab til MLE, 35,5% markerer, at de har kendskab til MLE i mindre grad. Størstedelen markerer, at de oplever at have tilstrækkelig viden om relationsarbejde, pædagogisk analyse og didaktik, hvorimod en stor del oplever at mangle viden om hjernen. 93,3% angiver at være organiseret i team, og deltagerne har overvejende en oplevelse af at bruge disse team som ramme omkring samarbejde, om end 31,5% angiver at forberede sig alene på institutionen og 32,4% angiver at forberede sig alene i eget hjem. Langt størstedelen oplever at have gode muligheder for at deltage i projektet, om end der også er en oplevelse af, at de forskellige institutioner har en tendens til at have igangsat for mange projekter på samme tid. Deltagerne har overvejende en opfattelse af at være ansat på en udviklingsorienteret institution med et godt arbejdsmiljø, hvor seks positive faktorer fremtræder som data relateret til inklusion, at: (1) kunne identificere sig med de værdier, der er forbundet med inklusion, (2) at man ser forskellighed som en styrke, (3) at man er opmærksom på egen rolle og betydningen af denne i samarbejdet med børn, (4) at man gør brug af et ressourceorienteret sprog, (5) at man ser sig selv som værende eksponent for skabelsen af et godt læringsklima, (6) at man ser inklusionsarbejdet som en både meningsfuld og spændende måde at arbejde på, hvilket er betydningsfuldt, da 56% svarer at de i høj grad og 39,6 % svarer I nogen grad, at deres praksis er en væsentlig del af deres identitet; hvem de er som menneske. Man oplever både sig selv og sine kolleger som værende aktive bidragsydere til det inkluderende læringsmiljø, ligesom mange angiver at have tilstrækkelige kompetencer til at arbejde med inklusion. I forhold til oplevelsen af at have tilstrækkelige kompetencer til at arbejde med inklusion ser fordelingen ud således: 17,1%, I høj grad, 55,8% I nogen grad, 23,4% I mindre grad og 3,6% Slet ikke. Spørges

deltagerne om, hvad de oplever som den største udfordring i arbejdet med inklusion, så er top 4 følgende: (A) Adfærdsproblemer (72,6%), (B) Sociale problemer i klassen / i børnegruppen (45,9%), (C) Faglige problemer (36,9%) og (D) Arbejdsro (34,2%). Spørges deltagerne, hvad de oplever at have behov for med henblik på kunne arbejde endnu bedre med inklusion, så fordeler en top 4 sig således: (A) Motivation og mestring (63%), (B) Hjernen (52,2%), (C) Relationsarbejde (50,4%) og (D) Adfærdsregulering (49,5%). Af deltagerne tegnes der et billede, der er særdeles positivt vedrørende deres ledere. Man vil ifølge projektdeltagerne på deres institutioner støde på ledere, der (1) Agerer ud fra stærke idealer om uddannelse for alle, (2) er bevidste om institutionens mål og ved hvordan disse realiseres, (3) er opdaterede omkring aktuelle læreplans-, undervisnings- og evalueringspraksisser, (4) har gode kommunikations- og organisationsevner, men kun i nogen grad har fokus på om de professionelles praksis fører til øget læringsudbytte hos målgrupperne.

Lockout, reform og andre fagpolitiske faktorer er på skoleområdet relevante at inddrage. Her angiver en mindre del, at deres motivation og engagement er påvirket af lockout. 6,3% svarer, at de I høj grad er påvirket, 16,2% at de I nogen grad er påvirket og 18,9% at de I mindre grad er påvirket og 24,3% angiver, at Slet ikke være påvirket. Spørges de om de er påvirket af andre fagpolitiske temaer end lockout, så fordeles svarene sig således at hele 64,8% angiver at slet ikke være påvirket, 25,2% I nogen grad og 7,2% I høj grad.

Bilag 21 B: Referat af spørgeskema 2 (pædagogisk personale), delprojekt 1

Spørgeskemaet er besvaret af 153 respondenter med en svarprocent på 65,1%. Af respondenterne er 67,1% kvinder og 30,2% mænd, er mellem 36 og 55 år. 52,3% arbejder på en folkeskole, 12,7% på en specialinstitution uden skole, resten udgøres af konteksterne efterskole, friskole, specialskole, ungdomsskole, produktionshøjskole og børnehave. Deltagerne er jævnt fordelt over Sjælland, Jylland, Fyn og Bornholm. 52,6% er grunduddannet lærer, 3% er grunduddannet pædagog, 4% på PD niveau, 4% med en kandidatgrad, 4% ufaglært og 8,6% angiver ”Andet”. 25% angiver at ikke have fyldestgørende betingelser for deltagelse, resten angiver i Nogen grad eller I høj grad have fyldestgørende betingelser for deltagelse. Af spørgsmål 8 fremgår det, at deltagerne oplever at have deltaget engageret (50,3%), nysgerrigt (61%) og reflekterende (57%) og 2% med modstand, 2% modvilligt og 1,3% med en negativ tilgang eller holdning.

Når respondenterne spørges, hvad de oplever som den største udfordring relateret til inklusion, så er deres svarfordeling: (1) Adfærdsproblemer (24,3%), (2) Den store forskel mellem børnene (12,8%) og Motivation og mestring (12,8%). Interessant nok vælger hele 14,1% at besvare "Andet" end de øvrige opstillede valgmuligheder. Ved projektførløbets udgang oplever størstedelen af deltagerne, at have en klar fornemmelse af, hvad MLE går ud på og hvordan de kan bruge tilgangen i egen praksis. 64,1% angiver at tilgangen øger deres relations-kompetence og 48,6% at bedre kunne relatere sig til det enkelte barn, hvilket er flere end der vurderer, at bedre kunne relatere sig til børnegrupper eller klasser. På spørgsmålet "Med MLE kan jeg bedre..." fordeler svarene på en top fem sig således:

6. Tilpasse læringsmiljøet til min målgruppe (46,6%)
7. Have fokus på min målgruppes læring (43,9%)
8. Arbejde med forskellighederne i min målgruppe (42,5%)
9. Få min målgruppe til at tænke over sin egen læring (40,5%)
10. Give min målgruppe et større læringsudbytte (36,4%)

Størstedelen angiver, at MLE er nyttigt i arbejdet med inklusion (31,2% I høj grad og 56,9% I nogen grad), og på en skala fra 1 til 10 (hvor 1 er det laveste og 10 er det højeste) ligger størstedelen af svarene let spredt over hele feltet med flertal på 8. I forhold til, hvad de professionelle oplever at MLE isoleret set har optimeret deres arbejde med, kan der opstilles en top 5 liste. Listen ser ud som følger:

6. Motivation og mestring (62,2%)
7. Faglig læring (46,8%)
8. Kommunikation og samarbejde med mine kolleger (33,5%)
9. Alle børn / personer (32,1%)
10. Adfærdsproblemer (24,4%)

Det er værd at bemærke, at kun 6,9% angiver at forløbet på nogen måde har optimeret samarbejdet med deres leder. Den øgede professionalisme via deltagelse i projektet angives derimod overvejende at være i forhold til den enkelte professionelle selv (46,9%), dernæst i forhold til teamet (35,8%) og mindst i forhold til den samlede organisation (35,1%). Kun 9,6% angiver at

opleve, at deres leder er blevet mere professionel ved at deltage i projektet, ligesom det i spørgsmål 45 angives, at det for kun 9,7% er synliggjort for de professionelle, hvilke organisatoriske mål projektet er med til at realisere, kun 10,4% angiver at have kendskab til en lokal plan for indsatserne. Ledernes udtryk for interesse for projektet lader dog til i flere tilfælde at have været eksplicit i og med at 58,9% af respondenterne angiver at deres leder i projektperioden har udvist interesse og virket engageret i projektet. Dette er så ikke tilfældet for 41% af deltagerne. Næsten halvdelen oplever, at projektet har bidraget til en fælles organisatorisk udvikling (spørgsmål 46) eller til en fælles faglig platform (spørgsmål 47).

I friteksten i spørgsmål 19, gives respondenterne mulighed for at med egne ord udtrykke sig om, hvordan de har arbejdet med MLE, og hvad det har betydet for deres praksis. Illustrerende udvalgte udsagn er disse 4:

6. Jeg har arbejdet med MLE i forberedelsessituationen sammen med mine kolleger. MLE har betydet, at vi har fået et fælles sprog og noget helt konkret at snakke ud fra, hvilket betyder, at forberedelsen bliver mere struktureret, og vi bliver mere målrettede (linje 908).
7. Det har gjort mig mere bevidst om måden jeg underviser på, måden jeg præsenterer nyt stof og måden jeg ser eleverne på i det hele taget (linje 852).
8. Er bevidst om mulighederne, men mangler tid til fælles forberedelse og drøftelser i teamet (linje 926).
9. Jeg føler ikke at jeg kan bruge det til noget. Jeg kan slet ikke se, at det har noget med inklusion at gøre (linje 884).

Som det fremgår af udvalgte udsagn, så spænder de professionelles oplevelse af MLE fra en positiv vurdering, en relevant oplevelse af nytte i praksis og med betydning for udvikling af deres egen professionsrolle, i så forskellige kontekster som undervisning, inklusionsvejledning i skole og supervision i behandlingsarbejde - til et komplet fravær af mening og nytteværdi. Besvarelserne bærer endvidere præg af, at deltagerne på svartidspunktet angiver, at de efter kort tid holder op med at bruge det aktivt i egen praksis, også i tilfælde, hvor de faktisk ønsker at gøre brug af det. Grunde herfor analyseres til at kunne centrerer omkring disse fire faktorer: (1) manglende tid til læring, (2) for høj grad af kompleksitet i terminologi i det faglige indhold, (3) fravær ledelsesstøtte eller ledelsesprioritering og som udsagn 5 udsiger; at de (4) ikke oplever det brugbart.

Når det kommer til de syv didaktiske kategorier, så fremtræder det af data, at størstedelen af deltagerne har en klar fornemmelse af, hvordan de kan bruge dem i praksis, men faktisk angiver

hele 25% I mindre grad og 3,5% Slet ikke, at kunne dette. Denne selvsvurdering indvirkninger på om- eller i hvilket omfang de formår at koble disse til deres medieringsarbejde. På spørgsmål 25 ”Jeg har en klar fornemmelse af, hvordan jeg kan koble de syv didaktiske kategorier med Mediated Learning Experience” fordeler svarene sig således: 5% I høj grad, 67,6% I nogen grad, 23% I mindre grad og 3,6% Slet ikke. Sammenfaldet mellem antallet af dem, der isoleret set kan bruge de syv didaktiske kategorier i praksis, og dem der oplever koblingen mellem disse og MLE er tilnærmelsesvist ens - om end det i spørgsmål 27 fremgår, at 27% I høj grad og 54,01% I nogen grad besvarer, at denne kombination bidrager til at give deres målgruppe et større læringsudbytte og i spørgsmål 28 bedre trivsel (20,5% I høj grad og 61,7% I nogen grad). I spørgsmål 26 opstilles udsagnet: ”Kombinationen af Mediated Learning Experience og de syv didaktiske kategorier optimerer mit arbejde med...”. Der opstilles i alt 11 svarmuligheder. Fordelt på en top 5 er fordelingen mellem disse svar:

6. Motivation og mestring (55,4%)
7. Faglig læring (50,3%)
8. Teamarbejde (30,9%)
9. Kommunikation og samarbejde med mine kolleger (27,3%)
10. Alle børn/personer (26,6%)

Anskues denne svarfordeling i forhold til spørgsmål 13, så ses det her, at Adfærdsproblemer er skiftet ud med Teamarbejde. Dette fortolkes ikke derhen, at potentialet i denne kobling ikke længere kan målrettes adfærdsproblematikker, men snare derhen, at koblingen muligvis åbner op for en vifte af kommunikationsmuligheder de professionelle imellem, der muliggør mere motiverende indsatser med øget faglig læring til følge. Når fokus kommer på faglig læring, minimeres betydningen- eller relevansen af adfærdsproblematikker. Respondenterne angiver at koblingen mellem MLE og de syv didaktiske kategorier (15,5% I høj grad og 57,7% I nogen grad) og er nyttig for dem i deres inklusionsbestrebelse, og at denne kombination for 11% I høj grad og 61% I nogen grad giver dem med tilstrækkelige kompetencer i forhold til inklusion. Inklusionspotentialet i koblingen på en skala fra 1 til 10 ligger igen spredt over hele spektret, men med et tryk på 5 (22%) og 8 (25,9%) .

I spørgsmål 30, gives respondenterne mulighed for at med egne ord beskrive, hvad kombinationen af Mediated Learning Experience og de syv didaktiske kategorier kan bidrage med til deres inklusionsbestræbelser. Udvalgte illustrerende udsagn er disse 4:

6. Jeg er blevet mere bevidst om at beskrive praksis og derved bedre til at evaluere denne (linje 1365).
7. At jeg bliver mere bevidst om min rolle som lærer, og det er de ting, jeg gør, der gør en forskel i forhold til inklusionsopgaven (linje 1383).
8. Det virker for komplekst (linje 1337).
9. Ingen. For mig handler det om, at der mangler ressourcer for at kunne inkludere flere børn med fx diagnoser (linje 1435).

Som det sås ved friteksten ved spørgsmål 19, så ses der også her både positive og negative beskrivelser. I alt er fremanalyseret seks faktorer, hvoraf fire er positive og to er negative. De positive beskrivelser henviser til disse faktorer: (1) øget bevidsthed og skærpet fokus, (2) påvirkning af de professionelles rolleforståelse, (3) overblik over pædagogiske processer og (4) fælles sprog i teamet og i personalegruppen. De negative henviser til at: (5) det faglige set up forekommer komplekst og (6) ikke er kompatibelt med en inklusionsforståelse, som er reduceret til primært at handle om resurser og om børn med diagnoser.

64,4% angiver, at i forløbet have gjort erfaringer med Didaktionslæring. Denne tilgang vurderes i særlig grad at være en hjælp til at strukturere og organisere deltagernes praksis (40,7%) og som et nyttigt redskab i teamarbejdet (31,1%). I friteksten i spørgsmål 35, skal deltagerne færdiggøre sætningen: ”Didaktionslæring ser jeg som...”. Svarene er fordelt sig mellem alt til et spørgsmålstegn til overvejelser om, at tilgangen bidrager med en systematiserende ramme om refleksion over praksis. I 15 ud af 53 skriftlige besvarelser bruges ordene ”redskab” og ”værktøj”. I 4 ud af 53 besvarelser findes ord som ”middel” eller ”opskrift” til at karakterisere respondenternes vurdering af Didaktionslæring. Et særligt beskrivende udsagn om Didaktionslæring er dette (spørgsmål 35, linje 1643):

”... Et bevidst redskab i vores team til at få evalueret og snakket om, hvordan vi i dag har set læring (eller fravær) hos de børn og voksne vi arbejder med. Vi kunne stadig blive bedre til at have mere fokus på os selv”.

I denne korte sætning gøres brug af ordene bevidst, redskab, team, evalueret, snakket (sprog), læring, børn og voksne, hvilket meget klart er sammenfaldende med Didaktionslæringens indre

formål, der i vid udstrækning kan udsiges at være at skabe ramme om systematisk og målrettet pædagogisk teampraksis, hvor omdrejningsaksen og fokus er på forholdet mellem målgruppens og de professionelle egen læring.

I spørgsmål 42 spørges ind til teamets systematiske arbejde med projektet. I forhold til om man i teamsene har arbejdet systematisk er svaret overordnet nej, det har de ikke. Svarene fordeler sig tilnærmelsesvist 50/50, når respondenterne skal angive om de i teamet har udviklet kompetencer til at lave pædagogisk analyse, udviklet et fælles sprog og i højere grad gør brug af didaktisk terminologi i deres indbyrdes kommunikation. Dvs. en stor del oplever, at deres teamarbejde er stort set uændret, hvilket yderligere understøttes i spørgsmål 37, 43 og 44, hvor det angives at deres planlægning, udførelse og evaluering af praksis sammen med deres kolleger er stort set uændret. Til gengæld angiver 11,1% I høj grad og 57,7% I Nogen grad i spørgsmål 41, at de i større udstrækning evaluerer sammen med deres målgruppe.

Opsamlende på deltagernes udbytte af projektet som et samlet hele, angives det at 70,9% har øget kompetence i forhold til reflektere over egen praksis, 47,7% øget kompetence i forhold til at arbejde med relationerne til deres målgruppe og samme 47,7% angiver at efter projektet at I højere grad udføre praksis didaktisk begrundet. 8,2% angiver I høj grad, 52,9% angiver I nogen grad at handle mere intentionelt efter at have arbejdet i ca. et år med projektets indhold. Af spørgsmål 57 og 58 fremgår det endvidere, at det for 4,4% I Høj grad, 46,77% I nogen grad og 35,8% er respondenternes oplevelse, at flere børn oplever at være inkluderet som produkt af projektet. 29% oplever i Høj grad og 46,2% oplever I nogen grad at projektet har bidraget til deres oplevelse af inklusionsarbejdet som værende meningsfuldt.

Relevant for mange, så er svaret på om eller i hvilken udstrækning deltagerne oplever at have været påvirket af fagpolitiske temaer således: 4,1% I høj grad, 15% I nogen grad, 27,8% I Mindre grad og 47,3% Slet ikke.

Bilag 21 C: Referat af spørgeskema 1 (ledere), delprojekt 1

Denne delundersøgelse er afviklet med henblik på at generere data om det organisatoriske udgangspunkt, som særligt i dette projekt er repræsenteret via lederens perspektiv. Spørgeskemaet til lederne på delprojekt 1 har en besvarelsesprocent på 89,2%, hvilket svarer til at 33 ledere har svaret. Kønsfordelingen mellem respondenterne er således, 27,2% er mænd og 69,7% er kvinder. Den typiske leder i projektet er mellem 36 og 56 år gammel, med særlig vægt på de 36-45årige. 54,5% angiver at være lederuddannet på PD niveau, 6% på henholdsvis master og kandidatniveau og 27,2% angiver at ikke være uddannet leder. Antal års ledererfaring varierer kraftigt fra 1- over 15 år – med en særlig vægt på ledere, der har ledet i 11-15 år, og har bestredet deres nuværende stilling i gennemsnitligt 8 år. 60,6% var lærere før de blev ledere, dvs. de selv har fungeret i stillinger lignende det personale, som de nu er ledere for.

Størrelsen af de deltagende institutioner spænder bredt over 1-25 børn til over 600 børn, og det er registreret at skolerne deltager i forskelligt omfang. Nogle deltager med to personaler, andre et eller flere teams og atter andre - hele institutionen. 15,1% af lederne har udarbejdet en implementeringsplan for projektet, men meddeler at være af den opfattelse, at de har givet deres personale gode rammer og vilkår for at deltage i projektet, om end at de samtidig markerer, at 57,5% af deres personale deltager fordi de er blevet det pålagt. Institutionerne meddeler at I høj grad og I nogen grad have igangsat andre sideløbende projekter på deres institutioner, og 96,8% svarer da også at være optaget af institutionens udvikling. Fagligt vil man på de deltagende skoler kunne registrere en fælles forståelse af- og holdning til arbejdet med inklusion, ligesom man ville kunne finde disse holdninger, værdier og visioner i skriftlig form. Samtlige institutioner meddeler at tidligere have afviklet en eller flere temadage i egen kontekst om inklusion og differentiering.

Lederne angiver at de professionelles arbejde er overvejende organiseret via teams (63,6%), men alligevel angives det, at 18,1% typisk arbejder alene - evt. hjulpet og understøttet af en tidssvarende Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. 25% angiver at andre faggrupper end PPR understøtter de professionelle i deres praksis. Det er lederens opfattelse, at der på deres institutioner kan iagttages et godt fysisk og psykisk arbejdsmiljø, ligesom at også de fysiske rammer omkring det pædagogiske arbejde er af fyldestgørende kvalitet. Når lederen kigger ud over sit personale, ser lederen professionelle fagpersoner, der formår at tilpasse undervisning eller aktiviteter til målgruppens behov, at de er relationskompetente og resurseorienterede og at de forekommer modstandsdygtige

over for periodisk travlhed eller anden form for pres i og med at den typiske institution angiver at gennemsnitligt kun 1 person har været fraværende de sidste tre år grundet stress.

Lederne vurderer, at deres personales største udfordring i arbejdet med inklusion er børns adfærdsproblemer (53,1%) og at en top 5 liste over de samme professionelles faglige behov med henblik på at arbejde endnu bedre med inklusion er: (A) Relationsarbejde (65,6%), (B) Specialpædagogisk viden (62,5%), (C) Klasse- og læringsledelse (62,5%) og Motivation og Mestring (50%). På spørgsmålet ”Forældres opbakning til projektet er god” – svarer 81,2% at det ikke er et relevant spørgsmål. Lederne siger om sig selv, at de:

- Agerer ud fra stærke idealer om uddannelse for alle (21,8% I høj grad / 50% I nogen grad).
- Er bevidste om institutionens mål og ved hvordan de realiseres (53,1% I høj grad / 37,5% I nogen grad).
- Er opdaterede omkring aktuelle læreplans-, undervisnings- og evalueringspraksisser (6,25% I høj grad / 59,3% I nogen grad og 12,5% i mindre grad).
- Har gode organisatoriske evner (43% I høj grad / 50% I nogen grad).
- Har fokus på om lærernes og pædagogernes praksis fører til læring hos børnene (21,8% I høj grad / 56,2% I nogen grad / 15,6% I mindre grad).

Trods ovenstående overvejende positive selvvurdering angiver kun 3,1% at de i høj grad kender til MLE ved projektets opstart, 18,7% I nogen grad og at 46,8% angiver at kende til det I mindre grad, ligesom hele 25% slet ikke kender til det. De deltagende ledere er opmærksomme på, at deres personale kan være berørt af fagpolitiske faktorer, herunder lockout og reform, men oplever at personalets motivation og engagement ikke er påvirket af dette i nævneværdigt omfang. Svarfordelingen er 9,3% I høj grad, 9,3% i nogen grad, 34,3% I mindre grad og 40,6% Slet ikke.

Bilag 21 D: Referat af spørgeskema 2 (ledere), delprojekt 1

Denne delundersøgelse er besvaret af 31 respondenter, hvilket svarer til 79,5% af de adspurgte. Af undersøgelsen fremgår det, at lederne vurderer, at deres personale har arbejdet forholdsvist engageret med projektets metoder og tilgange, særligt vurderer de, at der hos personalet er brugt energi og opmærksomhed på, at arbejde med kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier, om end dette arbejde efter lederens vurdering sandsynligvis ikke har fundet sted som et led i teamets samarbejde på 53,3% af institutionerne i delprojekt 1. 13,3% angiver at ikke vide om der er arbejdet med det i teamsene. Det er over halvdelen af ledernes vurdering, at personalet via deltagelse i projektet har udviklet kompetencer til at arbejde inkluderende (13% I høj grad / 50% I nogen grad) og til at I højere grad være i stand til at arbejde mere differentieret end før projektet (43% I høj grad / 16,6% I nogen grad). Dette efterlader den sidste tredjedel af personalet i den kategori, hvor det efter ledernes vurdering er tvivlsomt om de har udviklet disse kompetencer. Omkring det rent organisatoriske, så angiver 53,3% at de ikke har lavet en plan for arbejdet med projektet, 30% angiver at I mindre grad og 10% Slet ikke undervejs have drøftet projektets fremadskriden med deres deltagende personaler. 20 % angiver at I høj grad have drøftet projektets fremadskriden med personalet.

Lederne kan deles i to grupper: dem, der bruger projektet til at udvikle institutionen og til at realisere institutionens mål – og dem der angiver, at ikke have dette fokus. På trods af fraværet af planlægning af projektet og konkrete overvejelser om, hvad indholdet og udbyttet af det konkret skal bruges til, angiver samlet set 73,3% at ville arbejde videre med projektets metoder og tilgange efter projektperiodens udløb. Måske er denne indsigt kommet via dialoger med personalet undervejs i og med at 53,3% angiver at have understøttet personalets læring i projektperioden, 64,2% angiver at have understøttet personalets læring via ledelsesmæssig supervision og i projektperioden have udvist gode organisatoriske evner og klart lederskab (23% I høj grad / 46,6% I nogen grad) samt gode kommunikationsevner (66,6% I høj grad). Kun 7,1% af lederne har tilbudt deres personale sparring fra ekstern konsulent eller psykolog og kun 17,8% angiver at have justeret på organisatoriske strukturer, som udtryk for understøttende foranstaltninger af personalet i projektperioden. 46,4% angiver at have udfordret personalets status quo I nogen grad.

Af de kvalitative udsagn i spørgeskemaets fritekst kan der fremanalyseres fem overskrifter, som lederne tilbageskuende ville ændre på eller gøre mere ud af, hvis det var muligt. På spørgsmålet:

”Færdiggør sætningen: Hvis jeg som leder skulle have gjort noget anderledes, skulle det være...”: kredser samtlige besvarelser omkring (1) bedre planlægning af projektet før opstart, (2) højere grad af ledelsesmæssig involvering undervejs i forløbet, (3) mere optimale organisatoriske rammer og vilkår til de deltagende, (4) og en højere grad af kollektiv involvering og (5) højere grad af forpligtelse af de deltagende. På spørgsmål 21, som også er en fritekst, gives ordet frit til lederne og de kan frit skrive, hvad det har betydet for deres institution at deltage i projektet. Svarene kan her kategoriseres under tre overskrifter, hvoraf de to er positive: (1) En øget professionalisme og pædagogisk udvikling, (2) fælles sprog og optimeret intern kommunikation, (3) begrænset udbytte grundet skidt timing, dårlig start eller en oplevelse af, at projektet ikke var tilstrækkeligt målrettet den enkelte specifikke institution.

Bilag 21 E: Referat af spørgeskema 1 (pædagoger), delprojekt 2

Spørgeskema 1 på delprojekt 2 er besvaret af 131 pædagoger, hvilket giver en samlet besvarelsesprocent på 75,7%. Af spørgeskemaet fremgår det, at den typiske pædagog er kvinde (93,8%) mellem 26 og 55 år, med særligt tryk på de 46-55 årige. 98,4% angiver at være uddannet pædagog. 66,1% har tidligere været på kursus i inklusion, 35% har tidligere været på kursus omhandlende differentierede læringsmiljøer.

Kun 0,79% kender ved projektstart i høj grad til Mediated Learning Experience (MLE), kun 28,3% i nogen grad, 39,3% i mindre grad og hele 30,7% udsiger at slet ikke kende til MLE. Et lignende billede tegnes, når det kommer til de 7 didaktiske kategorier. Her beskriver 1,5% at de høj grad kender til disse kategorier, men 21,2% i nogen grad, 38,5% i mindre grad og 37% at de slet ikke kender til dem. Der ses gennemgående en positiv holdning over for inklusion, hvor deltagerne kan identificere sig med de værdier og visioner, der er relateret til begrebet, ligesom der i udgangspunktet kan ses en allerede eksisterende bevidsthed om betydningen af relationen mellem barn og voksen. Der ses en bred konsensus om, at man i de deltagende institutioner har et fælles og beskrevet pædagogisk grundlag karakteriseret af, at forskellighed er en styrke, ansvaret for barnets læring er primært den voksnes og et tæt forpligtende samarbejde mellem de professionelle, hvor planlægning, udførsel og evaluering af egen praksis foregår kollektivt. Der ses en udpræget optimisme i forhold til at man oplever sig selv og sine kolleger som aktivt bidragende til at arbejde inkluderende, det forekommer dem at være meningsfuldt om end over halvdelen vurderer, at inklusion i høj grad eller i nogen grad er en stor udfordring, uden at det af den grund påvirker deres

arbejdsglæde negativt. De fire største udfordringer relateret til inklusion opleves at være (1) Den store forskel mellem børnene (50%), (2) Arbejdsro (41,2%), (3) Adfærdsproblemer (39,6%) og (4) Sociale problemer i børnegruppen (38,1%).

Med hensyn til ledelse er det den generelle opfattelse blandt pædagogerne, at lederne interesserer sig for institutionens udvikling (81,1% svarer I høj grad) og at de bliver understøttet af deres leder. Hertil svarer 61,1% I høj grad og 33,3% I nogen grad. Deltagerne oplever at have tilstrækkelige kompetencer til at arbejde inkluderende, men spørges de ”For at arbejde bedre med inklusion oplever jeg et behov for at vide mere om...” er top tre: (1) Relationsarbejde (58,7%), (2) hvad jeg som voksen kan gøre for at lære et barn at lære (53,1%) og (3) motivation og mestring (48,4%). Mindst ønskes der tiltag i forhold til forældresamarbejdet, ligesom der heller ikke lader til at være en fælles og gennemgående holdning til i hvilken udstrækning forældre skal involveres i inklusionsarbejdet i og med at 51,9 % svarer i mindre grad på spørgsmålet ”Forældre er involveret i inklusionsarbejdet i min institution”. Slutteligt ses en samlet personalegruppe, der oplever at være en aktiv bidragsyder til et lærerigt og inspirerende arbejdsmiljø, men hvor stress trods dette opleves af 32,5% af projektdeltagerne.

Bilag 21 F: Referat af spørgeskema 2 (pædagoger) delprojekt 2

Data fra spørgeskema 2, delprojekt 2 er besvaret af i alt 111 professionelle med en svarprocent på 64,5%. Besvarelsen er foretaget af 94,4 % kvinder i alderen 26-55år. 98,2 % er grunduddannet pædagog, og 11,7% har efterfølgende taget en Pædagogisk Diplomuddannelse. Respondenterne angiver overvejende at deres oplevelse er, at de har haft gode rammer og vilkår for at deltage, hvilket de samtidig angiver at have gjort på en engageret, reflekterende og nysgerrig måde.

Respondenterne angiver at deres tre største udfordringer relateret til inklusion er: (1) Arbejdsro (29,6%), (2) Den store forskel mellem børnene (14,8%) og (3) Adfærdsproblemer (10,1%). Det er noteret, at hele 18,5% svarer Andet – end de 12 opstillede valgmuligheder i spørgsmål 9. Stort set samtlige respondenter siger, at de på dette tidspunkt i deres læreproces I høj grad eller I nogen grad oplever at have en klar fornemmelse af, hvad MLE går ud på, ligesom de også angiver at vide, hvordan man konkret kan gøre MLE i praksis. Måske afledt af denne oplevelse ses en udpræget positiv score i forhold til, hvad dette kendskab til MLE bidrager med til deres praksis (spørgsmål 12). Fx svarer 73,8% at kendskabet til MLE bidrager til en oplevelse af øget relations-kompetence,

63% at de bedre kan relatere sig til det enkelte barn og 33% at de bedre kan relatere sig til børnegrupper. Videre ad denne tangent, ses en top fem fordeling på spørgsmål 13 ”Med Mediated Learning Experience kan jeg bedre...” ud således:

6. Tilpasse miljøet til min målgruppe (61,6%).
7. Have fokus på min målgruppes læring (57,9%).
8. Få min målgruppe til at tænke over deres egen læring (55,1%).
9. Give min målgruppe et større læringsudbytte (46,7%).
10. Arbejde med min målgruppes indbyrdes relationer (42,9%).

Denne oplevelse lader til at afstedkomme en øget professionalisme hos den enkelte såvel som i institutionen som et samlet hele, og det afgørende bliver i den forbindelse om- og i hvilken udstrækning dette bidrag også associeres med en øget oplevelse af nytteværdi af MLE i forhold til inklusion. Respondenterne angiver på en pointskala fra 1-10 (hvor 1 er det laveste og 10 er det højeste) at inklusionspotentialet i MLE isoleret set ligger på 7 - 8 point. Dog er det også interessant, at 13,08% har givet kun 5 point på dette spørgsmål. Men samlet set, så svarer respondenterne i spørgsmål 57, at projektet bidrager til at flere børn i deres institutioner oplever at være inkluderet i et eller flere læringsfællesskaber (15,7% I høj grad, 53,9% I nogen grad). Et særligt interessant fund er i spørgsmål 18, hvor respondenterne tildeles ni svarmuligheder (ti med kategorien Andet) på spørgsmålet ”Mediated Learning Experience optimerer mit arbejde med...”. Her er de fire markante topscorere:

5. Motivation og mestring (65,4%)
6. Faglig læring (55,1%)
7. Alle børn/personer (44,8%)
8. Kommunikation og samarbejde med mine kolleger (37,3%)

Der lader til at være en oplevelse af, at MLE ikke er målrettet eller tiltænkt fx børn med specialpædagogiske behov, men derimod finder bred anvendelse i arbejde med alle børn i den pågældende institution. Det noteres endvidere, at forældresamarbejdet er scoret forholdsvis lavt i denne del af besvarelsen (12,1%).

Selv om 61,7% svarer i spørgsmål 24, at de bedre kan tilrettelægge, udføre og evaluere læringsaktiviteter, der er tilpasset den enkeltes evner og læreforudsætninger, så angiver ca. halvdelen af respondenterne i spørgsmålene 36 til 40, at deres praksis hvad angår netop dette at planlægge, udføre og evaluere sammen med deres kolleger er stort set uændret efter uddannelsesforløbets afslutning. I spørgsmål 19 får respondenterne mulighed for at formulere sig i en fritekst. De stilles dette spørgsmål: ”Skriv om hvordan du har arbejdet med Mediated Learning Experience, hvad det har betydet for din praksis - på nuværende tidspunkt, og hvad du er blevet mere bevidst omkring ”. Jeg har udvalgt 4 udsagn, som værende illustrerende for den samlede besvarelse af i alt 85 svar.

1. At fokusere på læring. Hvad skal børnene lære i stedet for, hvad skal vi lave.
2. Jeg er blevet mere bevidst om min egen tilgang til børnenes læring via MLE. Vi er blevet bedre til at tilrettelægge vores pædagogik med læring for øje.
3. Jeg har fået større fokus på betydningen af den relationelle kontakt og den nære kontakt i arbejdet med læringsprocesser. Jeg er blevet mere bevidst omkring klare intentioner. At aktiviteten først skal have et mål og et klart formål før aktiviteten tilrettelægges. Jeg er meget bevidst på min formidling og på børnenes respons.
4. Jeg er blevet mere bevidst om, hvordan jeg taler med barnet omkring, hvad de skal lære ved en given aktivitet. Jeg er opmærksom på at i talesætte deres læring.

Disse 4 udsagn samler essensen af de i alt 85 svar. Det fremgår, at (1) der er sket et øget fokus på læring, (2) ordene øget bevidsthed, øget opmærksomhed, øget fokus er tre gennemgående fænomener, og bruges især til at beskrive respondenternes oplevelse af egen læring og (3) arbejdet med MLE bidrager til en øget bevidsthed om, hvad de professionelle konkret skal stille op med sig selv med henblik på at understøtte et barns eller en børnegruppes lærings- og deltagelsesmuligheder, fx ved at intentionelt føre dialoger eller stille konkrete og specifikke spørgsmål. Negative og kritiske stemmer blandt de yderligere 72 udsagn henviser mest til at MLE er noget, som de for nemt kan genkende eller ligner deres allerede eksisterende tilgang til praksis.

Om kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier angiver 17,8% I høj grad og 66,3% I nogen grad at have en fornemmelse af, hvordan disse to tilgange kan bruges i forlængelse af hinanden. Et interessant fænomen, som fremtræder er, at på spørgsmålet ”kombinationen af Mediated Learning Experience og De syv didaktiske kategorier optimerer mit arbejde med...” – så er det præcis de samme fire faktorer, som dem, der er opstillet ovenfor (Motivation og mestring, Faglig læring, Alle børn/personer, Kommunikation og samarbejde med mine kolleger) – blot med

den udvidelse, at variablen Teamarbejde her indtager en delt fjerdeplads. Der sker således en orientering mod teamet og den kommunikation, der foregår der, når det didaktiske element kobles på MLE. I direkte forlængelse af ovenstående analyse kan fire resultater fra respondenternes oplevelse af kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier fremhæves:

1. Der registreres en overbevisning om at denne kombination i nogen grad kan give deres målgruppe et større læringsudbytte (25,7% I høj grad og 65,3% I nogen grad).
2. Der registreres en overbevisning om at kombinationen i nogen grad kan øge trivsel hos deres målgruppe (25% I høj grad og 58,4% I nogen grad).
3. Der registreres en overbevisning om, at denne kombination i nogen grad er nyttig i arbejdet med inklusion (23,9% I høj grad og 54% I nogen grad).
4. Der er registreres en overbevisning om, at den professionelle med denne kombination i nogen grad har fyldestgørende kompetencer i forhold til arbejdet med inklusion (17% I høj grad og 65% I nogen grad).

I friteksten (spørgsmål 30) spørges de ”Skriv om din oplevelse af, hvad kombinationen af Mediated Learning Experience og de syv didaktiske kategorier kan bidrage med til dine inklusionsbestræbelser. Det kan både være i forhold til det konkrete arbejde med din målgruppe og dit teamarbejde”. Her har jeg udvalgt 4 udsagn ud af 52 i alt, som sammenfatter budskabet. Disse er:

1. MLE siger ikke noget om de ydre rammer, derfor godt at koble Dale og MLE.
2. Jeg når hele vejen omkring barnet, hvilket gør, at jeg bedre kan se, hvor der skal sættes ind for at inklusion lykkes.
3. Jeg får planlagt mit daglige arbejde på en mere struktureret måde, så det er mere overskueligt, og jeg har lettere ved at evaluere det arbejde, jeg har gjort. Det giver mere kvalitet på vores teammøder.
4. Uddannelsesforløbet har helt klart bidraget til faglig debat om værdier og holdninger ift. læringsbegrebet... Jeg anser MLE som et af mange værktøjer, jeg kan trække op af min værktøjskasse, men jeg tænker, at vi har brug for en diskussion om, hvad læring er i børnehaven, og hvordan vi bevarer dannelsesbegrebet samt tanken om udvikling via leg og relation.

På tværs af de 52 udsagn i friteksten, spørgsmål 30, popper tre temaer op. De 4 udsagn oven for er illustrerende for indholdet af dem. Der ses 3 positive temaer, og 1 tema, der kan opfattes som en invitation til eftertanke. De positive temaer er: (1) en oplevelse af at kunne overskue helheden, og bedre udvælge dele i denne, som der udvikles tiltag i forhold til, (2) fremmer overvejelser, især i

planlægningsfasen, over matchet mellem barnets evner og læreforudsætninger, mål og evaluering og (3) fremmer en forståelse for det kollegiale (team-) samarbejde som forum for implementering og drøftelser vedrørende inklusion. Temaet, der kan opfattes som barriere er: (4) Tid til planlægning og evaluering. Men der er faktisk også et 5. tema, som hverken er positivt eller negativt i sig selv. Det drejer sig om (5) det som fremføres i udsagn fem: fortsatte lokale refleksioner og drøftelser over, hvad læring er i børnehaven og hvordan dannelsesbegrebet spiller sammen med dette.

77,4% angiver at i spørgsmål 33 at have gjort erfaringer med Didaktionslæring. I spørgsmål 34 stilles de 5 spørgsmål, hvor de frit kan afkrydse dem alle. Fordelingen af besvarelserne fordeler sig således på de fem spørgsmål, som det fremgår af bilag 61. Af bilag 61 fremgår det, at respondenterne først og fremmest ser Didaktionslæring som et redskab, der kan hjælpe med at strukturere og organisere deres praksis (49,4%) og videre også af 35,4% betragtes som et nyttigt redskab i arbejdet med inklusion og differentierede læringsfællesskaber. Det potentiale i forhold til teamarbejde (35,4%), som ramme om arbejdet med pædagogisk analyse (33,3%) og til at i højere grad være en lærende organisation – uddybes yderligere i respondenternes skriftlige besvarelse i en fritekst. De bedes færdiggøre sætningen: ”Didaktionslæring ser jeg som...”. Færdiggjorte sætninger, som uddyber eller eksemplificerer de kvantitative data vedrørende Didaktionslæring kan være disse 4 ud af i alt 48:

1. Et godt redskab til organiseret læring, hvor der er plads til også at evaluere. Samtidig fordrer det at personalet bevidst skal overveje, hvilken læring der er til gavn for barnet
2. En afgørende faktor for at kunne planlægge, gennemføre og evaluere pædagogiske forløb. Samt videreudvikle. ændre egen pædagogisk praksis
3. En metode til at få mere kvalitet i det pædagogiske arbejde.
4. Et nyttigt arbejdsredskab til at øge min professionalisme praksis. Jeg ser det som et planlægnings redskab. Et redskab som synlig gør for os voksne, hvad vores valg producerer.

Disse 4 udsagn er ikke udvalgt grundet deres særlige positive udformning, men grundet dette, at de til sammen kommunikerer essensen af de 48 færdiggjorte sætninger. Der fremkommer fire tematiske fænomener af denne data. Didaktionslæring beskrives i friteksten som: (1) et redskab der optimerer systematik, (2) et redskab der optimerer arbejdet med planlægning, gennemførelse og evaluering, altså skaber didaktisk rationalitet (3) et redskab, der bygger bro mellem didaktisk refleksion, den pædagogiske praksis og børnenes læring og (4) bidrager til oplevelsen af en øget

professionalisme. Det er karakteristisk for samtlige af de 48 færdiggjorte sætninger, at ingen er kritiske eller negative.

Når det kommer til data vedrørende respondenternes brug af projektets indhold og metoder i deres teamarbejde, ser besvarelserne en anelse mere dystre ud. Hele 21,9% svarer Slet ikke, og 29,6% svarer I mindre grad på spørgsmålet ”I mit team arbejder vi med Mediated Learning Experience på en systematisk måde”. Kun 14,2% oplever at de i deres team I høj grad har fået et fælles sprog, imens 46,15% oplever det I nogen grad. Deltagerne oplever på det tidspunkt, de besvarer spørgeskemaet (ca. 2 måneder efter sidste kursusdag), kun i beskedent omfang at de i institutionen har etableret en ny fælles faglighed som produkt af projektet. Det er forventeligt, at deltageres måde at kommunikere på indbyrdes ikke har gennemgået en total transformation, men det er dog alligevel væsentlige parametre set i forhold til de professionelles læring om eller i hvilken udstrækning de i praksis har mulighed for at gøre brug af den nye terminologi.

Stilles respondenterne dette spørgsmål (spørgsmål 54): ”Deltagelse i projektet øger mine kompetencer på følgende områder”, så ses der tre tydelige afstikkere ud af 7 valgmuligheder. Disse tre afstikkere er: (1) at reflektere over min egen pædagogiske praksis (78,8%), (2) at arbejde didaktisk begrundet (65,5%) og (3) at arbejde med relationerne til min målgruppe (50%). Denne kvantitative data peger altså på, at projektet har bidraget positivt til vigtige elementer af den pædagogfaglige læring og udvikling og 16,8% angiver da også, at I høj grad og 62,9% angiver I nogen grad, at handle mere intentionelt nu end de gjorde før projektet, ligesom at virkelig mange har oplevelsen af, at projektet har bidraget til, at det fremtræder mere meningsfuldt at arbejde med inklusion (28% I høj grad og 56,1% I nogen grad).

Organisatorisk fremhæver respondenterne, at de bruger projektet til at udvikle sig som organisation (spørgsmål 47, 17,5% I høj grad og 52,7% I nogen grad) og i spørgsmål 46, at deres leder i projektperioden har understøttet deres læring (51,6%), virket interesseret i projektet (60,4%) og bakket dem op (62,6%). Det noteres, at kun 15,3% angiver at deres leder har lavet en plan for arbejdet med projektet, ligesom det er deres oplevelse, at lederne ikke i tilstrækkelig grad har synliggjort, hvilke organisatoriske mål projektet er med til at opnå (13,1%). 17,5% oplever tydelig ledelse og 8,7% oplever, at deres leder har været et forbillede for dem – i betydningen demonstreret

ideel praksis eller udvist synlige tegn på moral purpose, Michael Fullan kalder det (se forskningsoversigt afsnit 3.9).

Bilag 21 G: Referat af spørgeskema 1 (ledere), delprojekt 2

Ledernes spørgeskema 1 på delprojekt 2 er besvaret af 25 ledere, hvilket giver en samlet besvarelsesprocent på 71,4%. Af respondenterne er 92% kvinder, aldersfordelingen er næsten ligeligt fordelt mellem de 41 til 50 årige og de 51 til 60 årige. Af denne gruppe har 42% en lederuddannelse på PD niveau, hvor en stor del af de resterende angiver at deres lederuddannelse primært består af kurser. Undersøgelsen er afviklet umiddelbart i forlængelse af ledernes PD uddannelsesforløb, dvs. to måneder før pædagogernes kompetenceudviklingsforløb igangsættes.

Selv om ledernes opfattelse af deres personales kompetencer er, at de tilstrækkelige (40% I høj grad/50% I nogen grad), så på spørgsmålet om, hvad personalet kunne have behov for at udvikle for at blive endnu bedre til at arbejde med inklusion er en top 4: (1) Relationsarbejde (40%), (2) Inklusion (20%), (3) Differentierede læringsmiljøer 16%), (4) Motivation og Mestring og (4) Kommunikation indtager en delt fjerde plads (8%). Som ledere ønsker de selv at via PD modulet udvikle kompetencer i forhold til at lede pædagogiske processer i praksis (56%), at understøtte deres personales læring og udvikling (56%) og at organisere og udvikle rum for ledelse, herunder udvikling af nye rutiner, handlemåder og tiltag (32%). Hele 80% angiver at det er væsentligt, at skabe rum for refleksion og pædagogiske analyse i hverdagen, men samtidig angiver 52% I høj grad og 24% I nogen grad, at det er en udfordring at skabe netop det rum i hverdagen. Dette afspejles fx også i forbindelse med svar relateret til teamarbejdet. Her angiver 56% at teamarbejdet mest bærer præg af løsning af praktiske opgaver i hverdagen. 88% af lederne angiver, at det relevant for dem at deltage i projektet, men der ses en bred variation af deres oplevelse af muligheder i form af rammer og vilkår for at gøre det. Trods dette har de positive forventninger til forløbet.

Lederne oplever ved projektstart at i forvejen kende til systemisk ledelsesteori (76%), en bred vifte af teorier om ledelse af pædagogiske processer (68%), kulturforandring (56%) og implementering (40%). Men kun 20% angiver at kende til MLE. Udgangspunkterne i forhold til specifikt dette er det således ensartet mellem lederne på henholdsvis delprojekt 1 og delprojekt 2. I forhold til inklusion registrerer lederne at have positive udgangspunkter. Ledernes indtryk af deres egne institutioner er, at man i disse ser forskellighed som en styrke (68% I Høj grad / 32% I nogen grad),

at personalet er motiveret for at skabe inkluderende læringsmiljøer (68% I høj grad / 32% I nogen grad), at man har en overbevisning om at alle børn kan inkluderes (28% I høj grad / 68% I nogen grad) – ligesom at disse indsatser afspejles ved at man i deres institution har en fælles forståelse af, hvad inklusion er (24% I høj grad / 60% I nogen grad).

Desuden er læringssynet i fin overensstemmelse med grundprincipper i MLE i og med at hele 96% svarer I høj grad på spørgsmålet ”Alle kan lære”. Det ledelsesmæssige udgangspunkt for delprojekt 2 lader til at være af overvejende positiv karakter med kun denne ene anke, at hele 56% angiver I mindre grad at involvere forældre i inklusionsarbejdet.

Bilag 21 H: Referat af spørgeskema 2 (ledere), delprojekt 2

Spørgeskema 2 fra lederne på delprojekt 2 er besvaret af 26 respondenter, hvilket svarer til en besvarelsesprocent på 74,3%. Skemaet er udsendt 2 uger efter afsluttet eksamen på PD modulet, og har haft til formål, at undersøge i hvilken udstrækning ledergruppen oplever at være fagligt forberedt til den forestående proces, hvor samtlige pædagoger skal gennemgå et læringsforløb centreret omkring projektets faglige elementer, særligt inklusion, differentiering og MLE.

Af data fremgår det at ledergruppen udtrykker en stor tilfredshed omkring forløbet, og at de oplever at være velforberedt til den videre proces. De angiver at forløbet har været udbytterigt, at der har været et passende forhold mellem teori og praksis, underviserne har leveret ydelser af tilstrækkelig høj kvalitet, men at forløbet godt kunne have været planlagt og organiseret bedre. Fx udtrykker ledere i den afsluttende fritekst, at det var en stor mundfuld for dem at passe den daglige drift af institutionen samtidig med at de skulle læse, deltage i undervisning, netværksmøder og andre former for processer.

92% angiver at forløbet I høj grad har været relevant for dem at deltage i, og 8% angiver dette I nogen grad. På spørgsmålet om, hvad de særligt har fået en øget viden omkring, svarer 100% af respondenterne MLE og Bærekraftmodellen, 84% teori om kulturforandring i pædagogiske kontekster og 80% angiver at have tilegnet sig en bred vifte af teorier om ledelse af pædagogiske processer. Teori om evaluering og evalueringsmetoder får den laveste score med kun 40%.

Sætningen ”Jeg har via forløbet udviklet kompetence i forhold til...” færdiggøres af 84% med sætningen ”... at understøtte mit personales læring”, af 80% med sætningen ”... at lede analytisk og

strategisk”, af 80% med sætningen ”... at skabe mulighed for refleksion sammen med mit personale” og af 76% med sætningen ”... at lede pædagogiske processer i praksis”. Forløbet vurderes at have bidraget med en kollektiv forståelse af inklusion, og at have bidraget med konkrete redskaber til at understøtte skabelsen af inkluderende læringsmiljø, herunder at være blevet bedre til at sparre med det pædagogiske personale, fx med teamet som den foretrukne organisering (dette svarer 100%) omkring pædagogisk refleksion og analyse (dette svarer 92%). I spørgsmål 38 svarer lederne på sætningen ”Disse ord kan beskrive min oplevelse af forløbet”: 92 % at det har været lærerigt, 88% at det har været relevant, 72% at det har været spændende og 72 % at det har været frustrerende. De oplever at have indgået i forløbet på en samarbejdende måde (88%) og at have været interesserede i det faglige indhold (80%). 0% angiver at have været passive i forløbet og 0% angiver at have modstand mod forløbet.

Bilag 21 I:

Samlet oversigt over spørgeskemaundersøgelser / statistisk usikkerhed og konfidensintervaller.

Survey / bilag	Delprojekt	p	z	n	Statistisk usikkerhed	Konfidensinterval
21A	Del 1, pæd (A)	65,10%	1,96	121	8,5	56,6 – 73,6
21 B	Del 1, pæd (B)	65,10%	1,96	155	7,5	78,6 – 99,8
21 C	Del 1, leder (A)	89,20%	1,96	33	10,6	78,6 – 99,8
21 D	Del 1, leder (B)	79,05%	1,96	31	14,2	65,3 – 93,7
21 E	Del 2, pæd (A)	75,07%	1,96	131	7,3	68,4 – 83,0
21 F	Del 2, pæd (B)	65,50%	1,96	111	8,8	56,7 – 74,3
21 G	Del 2, leder (A)	92,00%	1,96	25	10,6	81,4 – 102,6
21 H	Del 2, leder (B)	74,30%	1,96	26	16,8	57,5 – 91,1
25	Del 2, opfølg.	36,30%	1,96	62	12	24,3 – 48,3
26	Meta 1, børneh.	80,00%	1,96	8	27,7	52,3 – 107,7
26	Meta 2, skole.	38,50%	1,96	10	30,2	8,3 – 68,7
26	Meta 3, spec.ins	80,00%	1,96	4	39,2	40,8 – 119,2

p: Andelens størrelse

z: Konfidensniveauet (for 95%)

n: Stikprøvens størrelse / antal respondenter

Kilde og redskab til beregning: <http://www.en-undersoegelse-viser.dk/beregn-usikkerhed/>

Bilag 22: Transskription af videosekvens, delprojekt 1

Kon-tekst	Samtale med elev på mellemtrin, der i en tid har udvist tegn på skoletræthed		
Tid	Transskription af videoklip	Mediator	Mediatee
1.54	Vi har sådan et møde en gang om ugen, alle lærerne, hvor vi har snakket om, at vi synes, at det bare går rigtig godt. Vi synes at det virker til at du er meget mere glad for at gå skole. Du har altid ladet til at være glad for at komme her, men nu ser det ud til at du også har det ok i timerne.	Læner sig frem Hænderne foldet på bordet Roligt stemmeleje	Kigger i bordet. Med finger på panden
2.12	Det har jeg også. Jeg vil gerne blive bedre til dansk, matematik og engelsk.	Nikker Bekræfter	Kigger op Nikker
2.16	Super – så har også sat dig nogle mål; nogle ting du gerne vil blive bedre til... Hvorfor er det godt at være god til sådanne ting?	Udviser glæde	Mhhhh
2.25	Så ved man det... hvis nu man på arbejde en dag skal læse...	Venter, kigger på mediatee	Øjenkontakt, kigger på mediator
2.28	Ja – hvis nu man en dag skal læse en seddel... ja – nogle gange kan der godt være lidt lang tid til... være lidt svært at forstå, hvorfor man skal lære de her ting... fordi det der med arbejde, det er der mange år til, ikke også... Men kan du komme i tanker om ting, hvor du kan bruge det nu... altså situationer, hvor du har brug for at kunne læse og regne?	Inviterer til refleksion Gestikulerer med armene, signalerer åbenhed for svarmuligheder	Urolig med armene, rykker sig ind på stolen, sætter sig til rette
2.56	Hvis nu at du fx er ude på gangen og snakke med en eller anden... og man så lige selv kan gå i gang	Nikker bekræftende Hmm, ja	Holder hovedet med begge hænder
3.02	Så der vil det være smart at man lige selv kan læse opgaven og selv kan gå i gang?	Siger med andre ord, hvad eleven har sagt	Nikker, kigger i øjnene
3.04	Kan du lide at hjælpe med at lave mad og bage derhjemme? Jeg har hørt at du var så god nede i køkkenet... Hvad var det I lavede? Kartoffelsuppe? Og læreren sagde, at det var du bare smaddergod til. Er det ikke rigtigt? Kan du godt lide at være i køkkenet? Kan du lide at hjælpe til derhjemme?	Læner sig frem Ændrer stemmebrug (indikerer noget nyt skal ske)	Lytter aktivt, smiler, kigger ned i bordet, rører ved papir
3.17	Ja – det kan jeg godt	Ja (bekræfter)	Nikker
3.20	Hvis nu du skulle hjælpe med at lave mad derhjemme... Hvad har du så brug for?	Lægger hovedet på skrå	Kigger rundt, tænker
3.26	Så skal min mor have handlet ind til det...	Venter på svar	Øjenkontakt
3.27	Ja – det er rigtig dejligt, så er alle tingene der, som man skal bruge. Hvad har du mere brug for? Hvis jeg nu siger til dig: kan du ikke lige bage kanelsnegle til i morgen?	Nikker Slipper øjenkontakt	Urolig med armene, rører ved begge ører
3.39	Så skal man bruge en opskrift...	Venter	Øjenkontakt Rører ved venstre øre
3.42	Ja, så skal man bruge en opskrift. Hvad har man brug for at kunne læse en opskrift?	Hovedet på skrå	Øjenkontakt
3.45	Så har man brug for at kunne læse	Ja	Hmmm Kigger rundt
3.46	Ja... hvad skal man kunne læse?	Løfter øjenbryn Ryster på hovedet	Lytter, kigger rundt
3.50	Kilo og gram	Kaster hovedet bekræftende tilbage	Øjenkontakt
3.54	Ja – og hvad hører det til... det der med kilo og gram	Nikker	Lytter, øjenkontakt

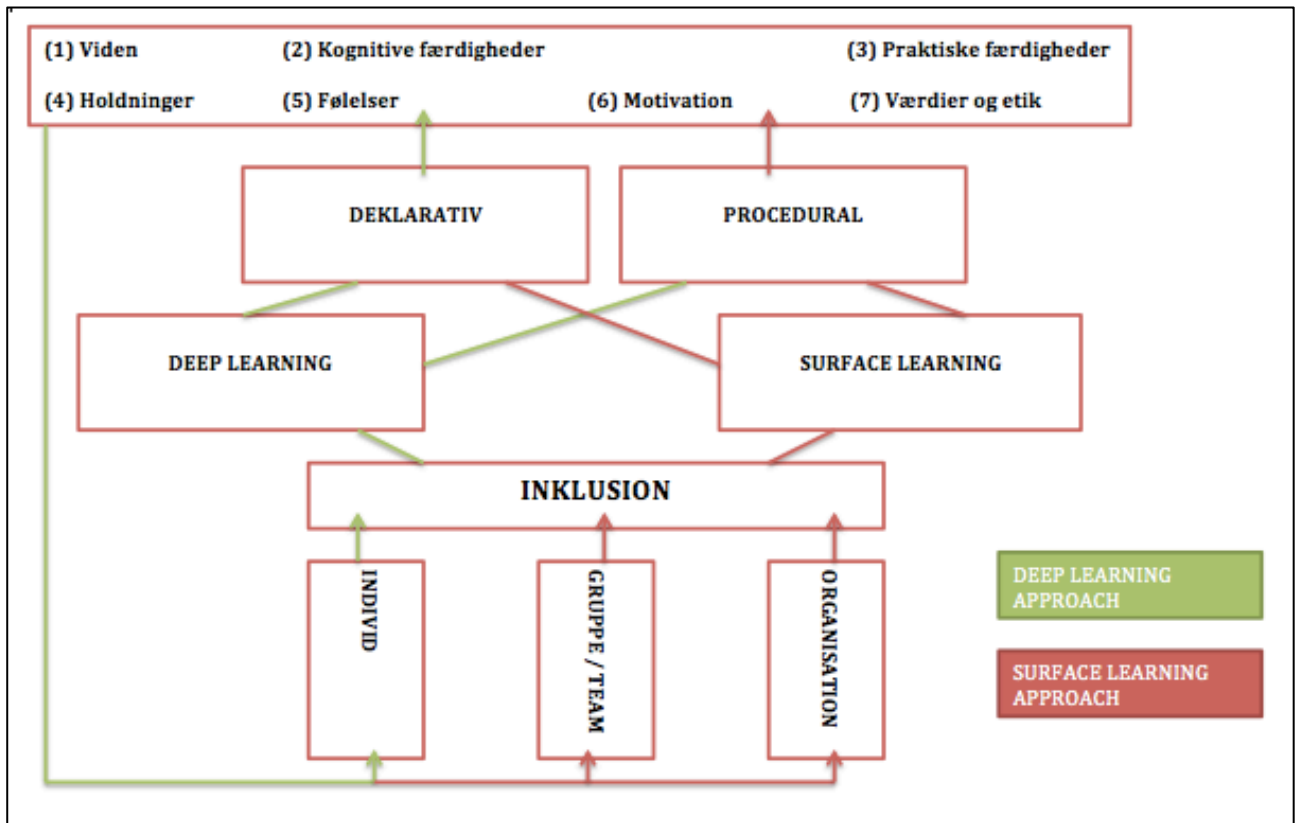
3.55	Matematik	Siger ”Rigtig godt” samtidig	Nikker Rører ved papir på bordet
3.56	Ja – så der er faktisk både matematik og dansk i det med at bage kage. Så det er godt at man kan det. Så kan du godt se, at der er nogen ting sådan lige nu, som man kan bruge det til, ikke kun når man skal ud og have et arbejde. Det der også nu, at det er fint at kunne bruge det, ikke også?	Nikker og rykker tilbage på stolen Indikerer slut Glatte pair på bordet ud.	Nikker Øjenkontakt Mhhh Små ryk på stolen
3.57	Mmmmhh	Smiler	Glatte håret tilbage
3.58	Det er rigtig flot.	Smiler	Nikker

Bilag 23: Transskription af videosekvens, delprojekt 2

Kon-tekst	Pædagog lærer barn om former og farver, tematiseret med at tage en udfordring op. Dette læres via aktiviteten puslespil.		
Tid	Transskription af videoklip 5.28 minutter	Mediator	Mediatee
0.05	Pædagog og barn finder puslespil. Barnet finder det selv. Det eneste kriterier er, at det skal være et som er svært for ham. P: Du skal finde et spil. D: Dreng går hen til hylde. Det her er svært for mig. P: Ok så sætter vi os hen til bordet.	Står op	Står ved hylde Kigger op på pædagog
00.28	Har du prøvet at lave dette før? Nej... kun en gang. Da jeg gik på en anden børnehave Ok- så det er lang tid siden, du har prøvet det.	Sætter sig ved siden af barn. Kigger på barn	Sidder ned. Kigger på puslespil
0.43	Først skal vi finde brikkerne og se hvor de passer P: Ja Jeg ser efter det brune P: Du ser efter det brune der	Skråt tilbagelænet. Roder i brikker på bordet	Kigger på billede på puslespil for at se hvilke brikker han skal finde
0.54	P: Der var en uden noget på B: Den skal nok være hernede	Roder i brikker	Viser pædagog brik
0.56	B: Jeg skal også have sådan en her P: Ja – hvad kalder du sådan en... der kan lægge herude? Trekant? P: Ja – det kunne det hedde. Men jeg kalder det for et hjørne... og det er faktisk et hjørne, du har der. Hvad tænker du, der er i hjørnet her? For der er ikke noget billede på B: en hale P: Ja. Så kigger vi efter en hale	Peger med finger rundt om kanten på spillepladen	Leder efter brik. Forsøger at mase brik på plads i hjørnet.
1.41	Jeg vil foreslå, at man kigger lidt efter kanterne. Ved du hvordan de ser ud? B: Næh.. P: Det er dem, som er lige her. Skal vi prøve at lægge dem herude, så de laver en ramme herude...	Peger langs kanter. Tager brik op og viser en hjørnebrik.	Kigger på pædagogs finger. Finder brik og lægger den korrekt.
2.02	Laver du puslespil derhjemme også? B: Øh... ja...	Kigger på B	Kigger op. Øjenkontakt
2.22	Prøv at se denne her. Den har faktisk sådan et hjørne her... og hvad er det for noget brunt noget, der er på? Hvad er det for noget brunt noget, du kan se på den?	Tager brik ud af hånden på barnet. Viser	Kigger på P finger... tænker...

	<p>B: En fugl P: Og hvor er fuglen henne? B: Her P: hvor tror du så den skal være B: der P: Det er rigtigt P: kender du det med at man også kan bruge puslespil som en måde at holde pause på. Hvis der fx er en leg, som du ikke har lyst til at være med i.</p>	<p>hjørnet ved at pege. Giver brik tilbage til B.</p>	<p>Finder brik. Lægger den korrekt</p> <p>Finder brikker som kan lægges i forlængelse af korrekt</p> <p>Kigger op, øjenkontakt. Nikker bekræftende Vender til bage til spil</p>
3.28	<p>Wow du tænker rigtig godt.. Sådan.... Nu er vi snart færdige jo B: Sådan! P: Sådan – det var flot.</p>	<p>Skråt tilbagelænet</p>	<p>Lægger brikker hurtigt</p>
4.04	<p>Er det noget, som du kunne finde på igen en anden dag. Kunne du have lyst til det? Ja P: Hvilke ville du så vælge? Hvis du skulle lave det igen efter eftermiddagsmaden. B: De nemmere P: det skal være de nemmeste efter eftermiddagsmaden. Hvordan kan det være? B: Fordi så kan jeg hurtigt komme til at lege. P: Ville du gerne have haft noget mere hjælp? B: Nej P: Jeg synes faktisk også at du har klaret det rigtig godt. Også selv om du synes, at det var svært. B: Ja – især den brune over i hjørnet... den var svær.. P: Har du fået mod på at gøre dette noget mere? B: Ja- måske P: Ja for du er jo faktisk rigtig god til det. Du var god til at bruge farverne til at se, hvor du skulle lægge brikkerne og til at se hvor de hører sammen. Og du kunne se, når der var en spids... nå – men du kunne måske tage spillet med op i den anden afdeling? B: Ja – og lave det der?... men så skal jeg nok have hjælp. P: Så skal der sidde en ved dig B: Ja P: Super... tak fordi du ville hjælpe mig.</p>	<p>Lægger armen på stolen. Kigger på B.</p>	<p>Rokker på stolen. Nikker. Kigger i øjnene</p> <p>Smiler.</p>

Bilag 24: Model over 3 niveauer, læringsstrategi, vidensformer og kompetencer



Bilag 25: Seks spørgsmål anvendt til opfølgende undersøgelse på delprojekt 2

1 I hvilken grad kan du i dit daglige arbejde anvende det, du har lært i kompetenceudviklingsforløbet?

- I høj grad
- I nogen grad
- I mindre grad
- Slet ikke

2 Hvor stor en del af det, du lærte i løbet af kompetenceudviklingsforløbet bruger du i dit arbejde?

- Jeg bruger alt, hvad jeg lærte
- Jeg bruger meget af det, jeg lærte
- Jeg bruger en mindre del af det, jeg lærte
- Ved ikke

3 Hvordan bruger du, det du lærte i kompetenceudviklingsforløbet?

- Jeg løser nye opgaver
- Jeg arbejder på en anden måde
- Jeg tænker anderledes om mine opgaver
- Jeg er mere effektiv
- Jeg føler mig mere kompetent og sikker i mit arbejde
- Jeg føler mig motiveret til at arbejde
- Ingen af ovenstående

4 På hvilke måder har du delt den viden, som du fik i kompetenceudviklingsforløbet?

- Delt viden med kollegaer
- Talt om det til personalemøder / teammøder
- Talt om det i pauser eller når nogen har spurgt
- Har udleveret materiale om det
- Talt med min leder om det
- Undervist eller instrueret i det
- Iværksat nye tiltag på baggrund af kompetenceudviklingsforløbet
- Ingen af ovenstående

5 Efter jeg er stoppet på kompetenceudviklingsforløbet er min læring

- Øget
- Dalet
- Forblevet uændret

6 Her må du beskrive, hvad der har karakteriseret din læring i perioden efter kompetenceforløbets ophør

Svar

Bilag 26: Spørgsmål anvendt i kvantitativ metaundersøgelse / teoretisk analyse

Øget intentionalitet, brug af teori og kognitive niveauer.

- *Om videnformer (Eraut), forståelsesniveauer (Biggs), Adaptive Expert (Timperley) og de fire transfervinduer (Sunesen).*

Spørgsmål:

1. I kompetenceudviklingsforløbet oplever jeg...:
 - a. At jeg er blevet bedre til at indgå i relationer med min målgruppe.
 - b. At jeg er blevet bedre til "læse den sociale situation".
 - c. At jeg har tilegnet mig relevant viden i forhold til mit faglige område.
 - d. At jeg har lært nye begreber.
 - e. At jeg er blevet bedre til at planlægge, udføre og overvåge min egen praksis.
 - f. At jeg har fået en større bevidsthed om min professionelle rolle (selvbevidsthed).
2. I relation til kompetenceudviklingsforløbet oplever jeg på nuværende tidspunkt...:
 - a. At det faglige indhold ikke er relevant i forhold til min praksis.
 - b. At jeg kan gøre simple procedurer på basis af det jeg har lært.
 - c. At jeg kan huske begreberne og beskrive min praksis med begreberne.
 - d. At jeg kan analysere min praksis med brug af begreberne.
 - e. At jeg kan reflektere over min praksis med brug af teori og opstille hypoteser.
3. Jeg vil karakterisere tilgangen til min egen læring i kompetenceudviklingsforløbet som:
 - a. Overfladisk
 - b. Fordybet
4. Kompetenceudviklingsforløbet har bidraget til, at jeg bedre kan tilpasse mig de krav, som min arbejdsplads kræver:
 - a. I høj grad, I nogen grad, I mindre grad, slet ikke.
5. I kompetenceudviklingsforløbet har jeg været fokuseret på at:
 - a. At tilegne mig den nye viden; at lære mig begreberne.
 - b. At lægge planer med brug af den nye viden.
 - c. At bruge den nye viden i det konkrete samspil med min målgruppe.
6. Jeg føler, at det faglige indhold har været relevant for mig at lære og at bruge
 - a. I høj grad, I nogen grad, I mindre grad, Slet ikke

Teamlæring, fælles tænkning og artefakter.

- *Om teamets læring (Senge), Transfer (Wahlgren), socialisering, kombination, internalisering og eksternalisering (Nonaka), kompetencetyper (DeSeCo).*

Spørgsmål:

1. Vi har arbejdet med det faglige indhold i teamet
 - a. I høj grad, I nogen grad, I mindre grad, Slet ikke
2. Det faglige indhold er blevet til en fælles tænkemåde i mit team
 - a. I høj grad, I nogen grad, I mindre grad, Slet ikke
3. I mit team gør vi brug af redskaber for at bedre kunne bruge det faglige indhold (fx video, lister, modeller, oversigter, plakater).
4. Det er mit indtryk, at teamet er
 - a. En læringsunderstøttende faktor
 - b. En læringsbarriere

5. I mit team bruger vi de lærte begreber i vores indbyrdes kommunikation
 - a. I høj grad, I nogen grad, I mindre grad, Slet ikke.
6. Den måde som vi er sammen på i hverdagen i min kontekst..
 - a. Understøtter min læring
 - b. Er en barriere for min læring
7. Jeg oplever, at gammel viden i løbet af kompetenceudviklingsforløbet er blevet genopfrisket
 - a. I høj grad, I nogen grad, I mindre grad, Slet ikke.
8. Jeg oplever, at kunne bruge det lærte uden at skulle tænke over det.
 - a. I høj grad, I nogen grad, I mindre grad, Slet ikke
9. At flytte viden fra kompetenceudviklingsforløbet til min praksis
 - a. Kan i høj grad lade sig gøre.
 - b. Kan i nogen grad lade sig gøre.
 - c. Kan i mindre grad lade sig gøre.
 - d. Kan slet ikke lade sig gøre.
10. I forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet har jeg:
 - a. Fået ny viden
 - b. Udviklet min tænkning om pædagogisk praksis
 - c. Udviklet praktiske færdigheder
 - d. Ændret mine holdninger relateret til inklusion
 - e. Følt at kompetenceudviklingsforløbet et nyttigt og relevant
 - f. Været motiveret for at lære det faglige indhold
 - g. Oplevet forløbet som værende i overensstemmelse med mine personlige værdier og etik

Ledelse og følgeskab; at lede direkte på læring af fagligt indhold

- ***Om inklusion som didaktisk kategori (Sunesen), vision (Senge), Support (Forskningsoversigt og Sunesen), Trajectories (Eraut).***

Spørgsmål:

1. Det har været tydeligt for mig, hvad vi skal bruge kompetenceudviklingsforløbet til som organisation
 - a. I høj grad, I nogen grad, I mindre grad, Slet ikke
2. I relation til kompetenceudviklingsforløbet har vi formuleret en vision
 - a. Ja
 - b. Nej
3. Det er mit indtryk, at jeg, mit team og min organisation tilsammen i kompetenceudviklingsforløbet har arbejdet i samme retning
 - a. I høj grad, I nogen grad, I mindre grad, slet ikke
4. Jeg har i forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet modtaget supervision
 - a. Ja / nej
5. Supervisionen
 - a. Fik mig til at tænke over min egen forståelse af fagligt relevante områder
 - b. Fik mig til at tænke over betydningen af min egen rolle i forhold til min målgruppes læring
 - c. Fik mig til at reflektere og analysere min praksis på måder, som jeg ikke ville gøre uden supervision.
 - d. Hjalp mig med at bedre huske viden fra kompetenceudviklingsforløbet

- e. Var en følelsesmæssig støtte
- f. Hjælp mig med at finde ud af, hvordan jeg kunne gøre det jeg lærte i praksis
- g. Bevirkede at min egen læreproces blev fastholdt
- h. Understøttede mit teamarbejde

6. I forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet har jeg:

- a. Udviklet kompetence til at løse mine opgaver i hverdagen
- b. Fået en ændret bevidsthed og forståelse
- c. Udviklet mig personligt
- d. Blevet bedre til teamarbejde
- e. Fået en ændret forståelse af mig selv som professionel
- f. Fået ny akademisk viden og nye akademiske færdigheder
- g. Blevet bedre til at træffe beslutninger
- h. Blevet bedre til at løse problemer
- i. Udviklet min professionelle dømmekraft

Fritekst:

1. Her må du skrive om din samlede oplevelse af kompetenceudviklingsforløbet

Bilag 27: Interviewguide - Ledere fokusgruppeinterview delprojekt 2

I forbindelse med kompetenceudviklingsforløbet af den samlede ledergruppe, afvikles et fokusgruppeinterview. Dette fokusgruppeinterview udgør den kvalitative del af evalueringen af forløbet.

Interviewet afvikles d. 1. Juli, 10.00 – 12.00).

Interviewet varer ca. 1,5 time.

Til interviewet vil I møde konsulent fra CEMELI, Karina Mathiasen.

Sammen med Karina vil gruppen reflektere over følgende 4 spørgsmål:

- 1. Beskriv jeres umiddelbare oplevelser af forløbet hidtil.**
 - a. I skal tale sammen i 10/15 minutter
 - b. Derefter skal gruppen selvstændigt opsamle og sammenfatte det, som gruppen synes de 5 mest centrale pointer.
 - c. De 5 mest centrale pointer skrives på en flipover.

- 2. Beskriv jeres læring og læringsudbytte i forbindelse med uddannelsesforløbet.**
 - a. I skal tale sammen i 10/15 minutter
 - b. Derefter skal gruppen selvstændigt opsamle og sammenfatte det, som gruppen synes de 5 mest centrale pointer.
 - c. De 5 mest centrale pointer skrives på en flipover.

- 3. Beskriv om og i hvilket omfang I oplever at have udviklet kompetencer til at understøtte jeres personales læring; især set i forhold til den forestående proces, der igangsættes september for den samlede personalegruppe.**
 - a. I skal tale sammen i 10/15 minutter
 - b. Derefter skal gruppen selvstændigt opsamle og sammenfatte det, som gruppen synes de 5 mest centrale pointer.
 - c. De 5 mest centrale pointer skrives på en flipover.

- 4. Beskriv jeres oplevelse af, hvad der fremadrettet kan optimere eller understøtte jeres ledelse af pædagogiske processer.**
 - a. I skal tale sammen i 10/15 minutter
 - b. Derefter skal gruppen selvstændigt opsamle og sammenfatte det, som gruppen synes de 5 mest centrale pointer.
 - c. De 5 mest centrale pointer skrives på en flipover.

Har I spørgsmål angående interviewet kan I til enhver tid rette henvendelse til Micki Sunesen på: sunesen@axept.dk eller tlf: 22487962.

Mange hilsner

Micki Sonne Kaa Sunesen

Bilag 28: Interviewguide fokusgruppeinterview - Chefniveau / forvaltning – delprojekt 2.

Kære Chefniveau forvaltning (anonymiseret)

I er blevet inviteret til at deltage i et fokusgruppeinterview fordi I som chef og leder er involveret i Hedensted Kommunes udviklingsarbejde, som handler om Mediated Learning Experience, differentierede læringsmiljøer og inklusion.

Interviewet er rammesat til at vare i ca. 1 time, og vil blive optaget med en diktafon. Begge deltagers udsagn i interviewet vil blive anonymiseret, og før interviewet gøres brug af forskningssammenhænge, vil en transskription (dvs. en udskrift) af interviewet blive sendt til jer. Først når I har godkendt interviewet i sin helhed, vil det blive anvendt forskningsmæssigt.

Interviewet er struktureret over 4 spørgsmål. Spørgsmålene kan I finde på bagsiden (side 2) af dette dokument.

Har I spørgsmål til interviewets indhold eller til dets afvikling, kan I til enhver tid rette henvendelse til Micki Sonne Kaa Sunesen. Micki kan træffes på tlf: 22487962 eller mail: sunesen@axept.dk.

Tusind tak for at I vil deltage i fokusgruppeinterviewet. Jeres bidrag er uundværligt.

Mange hilsner

Micki Sonne Kaa Sunesen
Chef for Center for Medieret Læring og Inklusion, CEMELI.

Spørgsmål:

- a) Hvilken betydning har det haft, at lederne forberedte udviklingsarbejdet før pædagogerne gik i gang med deres udviklingsforløb?
- b) Hvad oplever I, at udviklingsarbejdet har betydet for pædagogernes praksis? Herunder især:
 - Hvad oplever I, at MLE bidrager med?
 - Hvad oplever I, at kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier bidrager med?
- c) Prøv at beskrive forskellen på FØR udviklingsarbejdet blev igangsat og sådan som I oplever situationen NU. Herunder fx i forhold til:
 - Den enkelte pædagog.
 - Den enkelte leder.
 - Den enkelte institution.
 - Den samlede organisation.
- d) Hvilke planer er der for det videre arbejde?

Bilag 29: Interviewguide Interview individuelle ledere på delprojekt 1 og 2

Kære leder

Du er blevet inviteret til at deltage i et fokusgruppeinterview fordi du som leder er involveret i Hedensted Kommunes udviklingsarbejde, som handler om Mediated Learning Experience, differentierede læringsmiljøer og inklusion.

Interviewet er rammesat til at vare i ca. 1 time, og vil blive optaget med en diktafon. Dine udsagn i interviewet vil blive anonymiseret, og før interviewet gøres brug af forskningssammenhænge, vil en transskription (dvs. en udskrift) af interviewet blive sendt til dig. Først når du har godkendt interviewet i sin helhed, vil det blive anvendt forskningsmæssigt.

Interviewet er struktureret over 4 spørgsmål. Spørgsmålene kan du finde på bagsiden (side 2) af dette dokument.

Har du spørgsmål til interviewets indhold eller til dets afvikling, kan du til enhver tid rette henvendelse til Micki Sonne Kaa Sunesen. Micki kan træffes på tlf: 22487962 eller mail: sunesen@axept.dk.

Tusind tak for at du vil deltage i fokusgruppeinterviewet. Dit bidrag er uundværligt.

Mange hilsner

Micki Sonne Kaa Sunesen

Spørgsmål A: Hvordan forberedte du projektet? Herunder især:

- Hvilke tanker og overvejelser gjorde du dig før opstart af projektet?
- Hvad var det du ville med projektet;
- Hvad var din intention?

Spørgsmål B: Hvad oplever du, at deltagelse i forskningsprojektet har betydet for dit personales praksis? Herunder især:

- Hvad oplever du, at MLE bidrager med?
- Hvad oplever du, at kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier bidrager med?

Spørgsmål C: Prøv at beskrive forskellen på FØR forskningsprojektet blev igangsat og sådan som du oplever situationen NU. Herunder fx i forhold til:

- Den enkelte pædagog.
- Den enkelte leder.
- Den enkelte institution.
- Den samlede organisation.

Spørgsmål D: Hvilke planer er der for det videre arbejde?

Bilag 30: Interviewguide Fokusgruppeinterview ledere delprojekt 1

Kære ledere

I er blevet inviteret til at deltage i et fokusgruppeinterview fordi I som ledere er involveret i forskningsprojektet, som handler om Mediated Learning Experience, differentierede læringsmiljøer og inklusion.

Interviewet er rammesat til at vare i ca. 1 time, og vil blive optaget med en diktafon. Alle deltagers udsagn i interviewet vil blive anonymiseret, og før interviewet gøres brug af forskningsammenhænge, vil en transskription (dvs. en udskrift) af interviewet blive sendt til jer. Først når I har godkendt interviewet i sin helhed, vil det blive anvendt forskningsmæssigt.

Interviewet er struktureret over 4 spørgsmål. Spørgsmålene kan I finde på bagsiden (side 2) af dette dokument.

Har I spørgsmål til interviewets indhold eller til dets afvikling, kan I til enhver tid rette henvendelse til Micki Sonne Kaa Sunesen. Micki kan træffes på tlf: 22487962 eller mail: sunesen@axept.dk.

Tusind tak for at I vil deltage i fokusgruppeinterviewet. Jeres bidrag er uundværligt.

Mange hilsner

Micki Sunesen

Spørgsmål:

a) Hvordan forberedte I projektet? Herunder især:

- Hvilke tanker og overvejelser gjorde I jer før opstart af projektet?
- Hvad var det I ville med projektet;
- Hvad var jeres intention?

b) Hvad oplever I, at deltagelse i forskningsprojektet har betydet for jeres personales praksis? Herunder især:

- Hvad oplever I, at MLE bidrager med?
- Hvad oplever I, at kombinationen af MLE og de syv didaktiske kategorier bidrager med?

c) Prøv at beskrive forskellen på FØR forskningsprojektet blev igangsat og sådan som I oplever situationen NU. Herunder fx i forhold til:

- Den enkelte pædagog.
- Den enkelte leder.
- Den enkelte institution.
- Den samlede organisation.

d) Hvilke planer er der for det videre arbejde?

Litteraturliste

- Agbenyega, Joseph (2007): *Examining teachers Concerns and attitudes to inclusive Education I Ghana*. University in Ghana.
- Ainscow, Mel (1988): *Encouraging Classroom success*. David Fulton Publishers.
- Ainscow, Mel (1991): *Effectice Schools for All: An alternative approach to Special Needs in Education*. David Fulton Publishers.
- Ainscow, Mel (1994): *The Role of Leaders In school Improvement: Working with rather than working on*. Manchester University.
- Ainscow, Mel (1996): *International developments in Inclusive Schooling. Mapping the issues*. Cambridge Journal of Education.
- Ainscow, Mel (1999): *The development of Schools for all*. Journal for the study of Education and Development.
- Ainscow, Mel (2004): *Leadership for Inclusion: A comparison of International Practices*. Journal of Research in Special Educational Needs.
- Ainscow, Mel (2006): *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*. European Journal of Psychology of Education.
- Ainscow, Mel (2006): *Collaboration as a strategy for improving schools in Challenging Circumstances*. . European Journal of Psychology of Education.
- Ainscow, Mel (2007): *Taking an Inclusive Turn*. Journal of Research in Special Education Needs.
- Ainscow, Mel, Dyson Alan, Sue Goldrick og Mel west. *Developing equitable Education Systems*. Routledge. 2012.
- Ainscow, Mel (2013): *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational need*. Centre for Equity in Education.
- Arfwedson, Gerhard (1985): *School Codes and Teachers Work. Three Studies on Teacher Work Conexts*. Stockholm.
- Albrechsen, Thomas (2013): *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo.
- Almanzar, Angel (2014): *Impact of Professional Learning Community Practices on Morale of Urban high school teachers*. NOVA, Southeastern University.
- Argyris, Chris (2014): *Fælder I organisationer. Lederskab, kultur og organisatorisk design*. Klim.

- Ashley, Shelia (2009): *Selfefficacy beliefs of elementary general education teachers in inclusive classrooms and the role of professional development*. Proquest.
- Andersen, Lotte, Hansen, Kasper og Klemmensen, Robert: *Metoder I statskundskab*. Hans Reitzels Forlag, 2012.
- Atweh, Bill, Kemmis, Stephen og Patricia Weeks: *Action Research in Practice*. Routledge. 1998.
- Baden, Maggi Savin: *Qualitative research*. Routledge. 2013.
- Bayer, Martin & Laursen, Per (2004): *Læreres Læring – aktionsforskning i folkeskolen*. KLEO.
- Baviskar, Siddharta (2015): *Kommunernes omstilling til øget inclusion pr. marts 2015*. Institut for Uddannelse og pædagogik (DPU).
- Beacham, Nigel & Rouse, Martyn (2012): *Studen teachers attitude and beliefs about inclusion and inclusive practice*. Journal of Research in Special Educational Needs.
- Bengtsson, Jan (1999): *Med livsvärlden som grund*. Studentlitteratur.
- Berger, Peter og Luckmann, Thomas: *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. Nørhaven A/S. 1966.
- Biesta, Gert (2014): *Når hvad der virker stadigvæk ikke virker. Fra evidensbaseret undervisning til værdibaseret undervisning*. I uren pædagogik 2 red. Af Lene Tanggaard, Svend Brinkmann og Thomas Aastrup Rømer. Klim.
- Biggs, John (1987): *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research Limited.
- Biggs, John and Tang, Catherine (1999): *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, John and Tang, Catherine (2007): *Teaching for Quality Learning at University*. 3. Rd edition. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, John & Hattie, John (1996): *Effects of Learning Skills interventions on Student learning*. Review of Educational Research.
- Bjørndal, Cato (2014): *Videobeservation af lærerstuderendes praksis*. Praktikken I den nye læreruddannelse.
- Boolsen, Merete (2008): *Spørgeskemaundersøgelser*. Hans Reitzels Forlag
- Brandi, Ulrik og Elkjær, Bente (2014): *Organisatorisk læring (kapitel 8 I Klassisk og modern organisationsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, Sven og Tanggaard, Lene (2010): *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.

- Brown, Julian (2012): *Review of Responding to Diversity in Schools: An Inquiry Based Approach*. Journal of Research in Special Educational Needs.
- Brønsted, Charlotte (2006): *Evaluering af projekt om resursepædagoger*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.
- Boyle, Christopher (2011): *Facilitating the Learning of alle Student: The professional positive of inclusive practice in Australia Primary Schools*. Support for Learning.
- Boyle, Christopher (2013): *preservice Secondary Teachers attitudes Towards Inclusive Education*. Monash University.
- Burden, Robert (2000): *A survey into mainstream teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*. Educational Psychology.
- Burrige, Peter (2013): *Expanding Pedagogical Horizons: A casestudy of teacher professional development*. Victoria University.
- Campell, Jennifer (2003): *Changing student teachers attitudes towards disability and inclusion*. Journal of Intellectual and Developmental Disability.
- Carr, Wilfred (1986): *Becoming Critical*. The Falmer Press.
- Chang Cung (2013): *Policies and practices of Professional development in China*. Journal of Urban Technology.
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Chio So (2005): *Perspective towards Inclusive Education in Macao*. Us – China Educational Reviews.
- Christensen, Gerd (2005): *Psykologiens videnskabsteori – en introduktion*. Roskilde Universitetsforlag.
- Cisler, Amanda (2013): *Principals: what are their roles and Responsibilities?* University of Wyoming.
- Craven, Alexander Seeshing (2014): *The impact of Professional Development and Indigenous Education Officers on Australian Teachers Indigenos Teaching and Learning*. Australian Catholic University.
- Craig, Frisby (1992): *Feuersteins Dynamic Assessment approach: A semnatic, logical and emperical critique*. The Journal of Special Education.
- Clark, Vicki & Creswell, John (2011): *Designing and conducting Mixed Methid Research*. Sage.

- Cook, John (2014): *Sustainable School Leadership: The teachers perspective*. International Journal of Educational Leadership Preparation. Vol 9.
- Craig, Ramey (1981): *A new Paradigm in Intellectual Assessment*. Psycritiques.
- Cumiskey, Sheila (2013): *The role of school Leaders in Teacher Leadership Development*. Teacher Leadership Development.
- Day, Christopher & Sammons, Pamela (2013): *Successful Leadership: a review of the international literature*. CFBT, Educational Trust.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2004): *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen. Brugerundersøgelser blandt dansklærere på Mellemtrinnet*. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006): *Skoleledelse i folkeskolen*. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Tilgange til udvikling af dagtilbud*. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Børneperspektiver*. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. EVA
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Undervisningsdifferentiering som bærende princip: En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning*. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Alle børns deltagelse i læringsfællesskaber*. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013): *Specialklasser i folkeskolen*. EVA
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013): *Udfordringer og behov for viden*. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013): *Strategier for lærere og pædagogers kompetenceudvikling*. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013): *Høje forventninger til alle elever*. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *En kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*. EVA.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *Et bevidst blik på alle elevers læring. Systematisk brug af data til udvikling af undervisningen*. EVA.
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2013): *Konceptnotat, juni*. Institut for uddannelsesforskning og pædagogik.
- Dale, Erling Lars (1993): *Den professionelle skole*. Gyldendal.
- Dale, Lars Erling (2001): *Professionell kompetanse med ansvar for kvalitet*. Læringslaben.
- Dale, Lars Erling (2003): *Kriterier for bærekraftig differentiering. 5. undervejsrapport til evaluering av prosjekt: Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring*". Læringslaben.
- Dale, Erling Lars (2004): *Rom for alle – blikk for den enkelte*. Cappelen.

- Dale, Lars Erling (2005): *Tilpasst og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet*. Læringslaben.
- Dale, Erling Lars (2009): *Læreplan – i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Dale, Lars Erling (2010): *Kunnskapsløftet – På vei mot felles kvalitetsansvar*. Universitetsforlaget.
- Dale, Erling Lars (2008): *Felleskolen - reproduksjon av sosial ulikhet*. Akademisk Forlag.
- Dale, Lars Erling (2006): *Vurdering og læring I en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget.
- Dale, Schunk (1982): *Selfefficacy perspective on Achievement Behavior*. National institute of Mental Health, Rockville.
- DeClouette, Nicole (2013): *Whole School Reform: Its what best for kids*. Information & Learning.
- Deppeler, Joanne (2012): *Inclusive Education Reform In primary Schools of Bangladesh. Leadership Challenges and possible Strategies to Adress the Challenges*. Monash University.
- Deppeler, Joanne (2006): *Improving inclusive practice in Australian Schools*. European Journal of Psychology.
- DeSeCo (2002): *Definition and selection of competence (DeSeCo) Theoretical and conceptual Foundation*. Organisation for Economic co-operation and development.
- Diamond, Karen (2013): *Synthesis og IES Research on Early Intervention and Early Childhood Education*. Purdue University.
- Doidge, Norman (2008): *The Brain That Changes itself*. London Penguin Books.
- Donella, Ann Harlow (2014): *Planting the Seed of Teacher Identity: Nurturing Early Growth Through a Collaborative Learning Community*. The University of Waikato New Zealand.
- Doyle, Lynn (2001): *Leadership and Inclusion*. International Journal of Educational reform.
- Lynne, Hannah (2000): *Goal-driven and Living Organizations*. Ontario Ministry of Education and Training.
- Dyson, Alan og Millward, Alan (2000): *Schools and Special Needs. Issues of innovation and inclusion*. Sage Publications.
- Dyson, Alan (2006): *Cross-cultural Persoectives on The Classification of Children with Disabilities*. Journal of Special Education, v. 40.
- Dyson, Alan (2002): *Where have they gone? Issues in transition and progression for special Schools Leavers*. Journal of Research in Special Educational Needs.
- Dyson, Alan (2007): *The Impact of Placing pupils with educational needs in Mainstram Schools on the achievements of their peers*. Educational Research.
- Dyson, Alan (2007): *SEN inclusion and pupil achievement in English Schools*. Reesearch In special Educational Needs.

- Dyssegaard, Camilla (2011): *Inkluderende pædagogik*. Dafolo.
- Dyssegaard, Camilla, Tifticki, Neriman & Larsen, Michael (2012): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Dyssegaard, Camilla & Larsen, Michael (2013): *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Sommersel, Hanna & Larsen, Michael (2013): *Kvalitet I barnehager. Skandinavisk forskning 2006-2011*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Dyssegaard, Camilla & Egelund, Niels (2015): *Dokumentationsprojektet: 19 skolers erfaringer med inklusion 2013-2015. En kvalitativ analyse*. DPU, Aarhus Universitet.
- Egebrønd, Marianna (2007): *Negativ social arv. Inklusion vs. Assimilation*. Frydenlund.
- Egelund, Niels (2012): *Undervisningsdifferentiering – Status og fremblik*. Dafolo.
- Ellström, Per Erik & Kock, Henrik (2008): *Competencedevelopment in the Workplace: Concepts, strategies and Effects*. Asia Pacific Education Review. Vol 9. No1-5, p. 5-20.
- Enevoldsen, Jørn & Anette Nielsen (2007): *Samarbejde omkring udsatte unge*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.
- Eraut, Michael (2004): *Transfer of Knowledge between Education and Workplace Setting” i Workplace Learning In Context* (Red. Rainbird, Helen). Routledge.
- Eraut, Michael (2008): *How Professionals Learn Through Work*. University of Surrey.
- Feuerstein, Reuven (1967): *The treatment Group technique*. Israels Annals of Psychiatry & Related Disciplines.
- Feuerstein, Reuven i (1968): *Social-Cultural Aspects of Mental Retardation* (kap 11). Appleton Century Crofts.
- Feuerstein, Reuven (1972): *Interventional Strategies for The Significant modification of Cognitive functioning in the disadvantaged adolescent*. Journal of the American Academy of Child Psychiatry.
- Feuerstein, Reuven (1976): *The effects of group care on the Psychosocial Habilitation of immigrant adolescents in Israel, with special reference to high risk children*. International Review of Applied Psychology.
- Feuerstein, Reuven (1979): *The Dynamic Assessment of Retarded Performers*. University Park Press.
- Feuerstein, Reuven (1979): *Effects of Instrumental Enrichment on the Psychoeducational development of low functioning adolescents*. Journal of Educational Psychology.

Feuerstein, Reuven (1982): *Intergenerational Conflicts of Rights: Cultural Imposition and Self realization*. Viewpoints in Teaching & Learning.

Feuerstein, Reuven (1988): *Don't Accept me As I Am. Helping retarded people to Exel*. Plenum Press.

Feuerstein, Reuven mfl (1991): *Mediated learning Experience (MLE) Theoretical, psychosocial and Learning implications*. Freund Publishing House.

Feuerstein, Reuven (1991): *The modifying environment and other environmental perspectives in group care*. Residential Treatment for Children & Youth.

Feuerstein, Reuven (1995): *Can environments modify and enhance the development of personality and behavior? Toward an Understanding of the Influence of the modifying environment in group care settings*. Residential treatment for Children and Youth.

Feuerstein, Reuven (2004): *Cognitive Modifiability in retarded adolescents: Effects of Instrumental Enrichment*. Pediatric Rehabilitation.

Feuerstein, Reuven (2006): *Shaping modifying environments through inclusion*. Erdelyi Psichologiai Szemle.

Feuerstein, Reuven (2010): *Learning to think, Thinking to Learn: A Comparative Analysis of three approaches to instruction*. Journal of Cognitive Education and Psychology.

Feuerstein, Reuven (2012): *Beyond Smarter. Mediated Learning And The Brains Capacity for Change*. Teachers College Press.

Feuerstein, Reuven m.fl. (2013): *A Think aloud & talk-aloud approach to building Language. Overcoming Disability, Delay and Deficiency*. Teachers College Press.

Feuerstein, Reuven & Falik Louis (2015): *Changing Minds and Brains. The legacy of Reuven Feuerstein. Higher Thinking and Cognition Through Mediated Learning*. Teachers College Press.

Frederiksen Morten mfl. (2014): *Mixed Methodsforskning. Principper og praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Fuchs, Wendy (2010): *Examining Teachers Percieved Barriers Associated with Inclusion*. SRATE Journal.

Fullan, Michael (1970): *Education and Adaptive Capacity*. Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting (Minneapolis, Minnesota, March 2-6, 1970)

Fullan, Michael (1972): *The process of Educational Change at the School Level: Deriving Action Implications fro Questionnaire Data*. The American Educational Research Association.

- Fullan, Michael (1977): *Research on Curriculum and Instruction Implementation*. Review of Educational Research.
- Fullan, Michael (1982): *Implementing Educational Change. Progres at Last*. Review of Educational Research.
- Fullan, Michael (1985): *Change processes and strategies at the local level*. The elementary School Journal.
- Fullan, Michael (1987): *The supervisory ifficer in Ontario. Current practice and recommendations for the future*. Canadian Ministry of Education
- Fullan, Michael (1992): *Teacher Purpose and Educational Change: Moving towards a broader agenda*. The American Educational Research Association.
- Fullan, Micael (2001): *Leading in a culture of change*. Jossey- Bass.
- Fullan, Michael (2004): *Review of the Moral Imperative of School Leadership*. Journal of Moral Education.
- Fullan, Michael (2012): *Considerations for Education Reform In British Columbia*. University of Victoria.
- Fullan, Michael og Hargreaves, Andy (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Routledge.
- Gade, Anders & Gerlach, Christian (2009): *Klinisk Neuropsykologi*. Frydenlund.
- Gal, Eynat (2010): *Inclusion of children with disabilities: Teachers Attitudes and Requirements for environmental Accomodations*. University of Haifa.
- Geisel, Femke (2007): *Leading the process of Reculturing: Roles and Actions of School Leaders*. Australian Educational Researcher.
- Gergen, Kenneth (1982): *Toward transformation in social knowledge*. Springer Verlag.
- Gergen, Kenneth (1991): *The saturated Self*. Basic Books.
- Gergen, Kenneth (2005): *Virkeligheder og relationer*. Dansk psykologisk Forlag.
- Gibbs, Grahm (2007): *Analyzing Qualitative data*. Sage
- Giddens, Anthony (2001): *En løbsk verden*. Hans Reitzels Forlag.
- Giorgi, Amadeo (1970): *Psychology as Human Science – A Phenomenologically Based Approach*. Harper & Row Publishers.
- Giorgi, Amadeo (2009): *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology . A Modified Husserlian Approach*. Duquesne University Press
- Goldberg, Elkhonon (2005): *The Wisdom Paradox*. Free Press.

Greene, Jennifer (2007): *Mixed Methods in Social Inquiry*. Jossey Bass.

Groth, Kate (2007): *At mærke det rykker – når lærere og pædagoger er i videreuddannelse*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.

Guvå, Gunilla og Hylander, Ingrid (2005): *Grounded Theory. Et teorigenerende forskningsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.

Harbo, Thomas (2005): *Indføring I samfundsvidenskabelig metode*. Samfundslitteratur.

Hargrove, Kendra (2011): *The views of general education teachers on teaching in inclusive classrooms*. Information & Learning.

Harth, Robert (1985): *Mediation, how can it improve problem solving skills?* Review of research in education.

Halkier, Bente (2008): *Fokusgrupper*. Forlaget Samfundslitteratur.

Hamre, Bjørn (2007): *De uunderviselige i et inklusionsperspektiv*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.

Hattie, John (1985): *Relationships between self concepts and achievement*. Journal of Research in personality.

Hattie, John (1989): *Perceptions of Communicator Style and Educational environments*. Australian Journal of Education.

Hattie, John (1995): *The environments and achievement*. British Journal of Educational Psychology.

Hattie, John (1996): *The relationship between research and teaching: A Metaanalysis*. Review of Educational Research.

Hattie, John & Purdie, Nola (1996): *Cultural differences in The use of Strategies for Self regulated Learning*. American Educational Research Journal. Vol 33.

Hattie, John (1997): *Goal setting and the adventure experience*. Australian Journal of Psychology.

Hattie, John (1999): *Academic Succes amongst Adolescents: An examination by ethnicity, grade and sex*. Review of Educational Research.

Hattie, John (2000): *Influence of Peer Effects on Learning outcomes. A review of the literature*. Review of Educational Research.

Hattie, John & Purdie, Nola (2002): *A Review of the Research on Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What works best?* Review of Educational Research.

Hattie, John (2004): *A Factor Structure of Wellness: Theory, Assessment, analysis and practice*. Journal of counseling & development.

- Hattie, John (2004): *Classroom Climate and Motivated Behavior in secondary schools*. Learning Environments.
- Hattie, John (2006): *Expecting the best for students: Teacher Expectations and academic outcomes*. British Journal of Educational Psychology.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): *The Power of Feedback*. Review of Educational Research.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta- analyses relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, John (2011): *Which strategies best enhance teaching and Learning in higher education*. Wiley-Blackwell.
- Hattie, John (2013): *International guide to student achievement*. Routledge.
- Hattie, John (2014): *The effects of Feedback on achievement, interest and self evaluation. The role of feedback perceived usefulness*. Educational Psychology.
- Haywood, Carl og Tzuriel, David (1992): *Interactive Assessment*. Springer-Verlag.
- Haywood, Carl (1993): *A meditational teaching style*. International Journal of Cognitive Education & mediated Learning.
- Haywood, Carl & Tzuriel, David (1998): *Effects of Bright Start program in Kindergarteners use of Mediation and Childrens cognitive modifiability*. Early Child Development and Care.
- Haywood, Carl (2008): *Review of creating and enhancing cognitive modifiability: The feuerstein Instrumental Enrichment program*. Journal of Cognitive Education and Psychology.
- Hammilton-Jones & Vail, Cynthia (2014): *Preparing specialeducators for Collaboration in the classroom: Pre- service teachers Beliefs and perspectives*. University of Georgia.
- Head, George (1999): *Introducing Feuerstein, Instrumental Enrichment in a school for Children with social, emotional and behavioral difficulties*. Support for Learning.
- Hermansen, Mads (2016): *Artikel om Metoder i pædagogiske uddannelser*. Asterisk. DPU.
- Henningsen, Inge (2000): *En introduktion til statistik*. Afdeling for Teoretisk Statistik, Københavns Universitet.
- Hiim, Hilde (2009): *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker*. Avhandling for doktorgraden. Høgskolen i Ankershus.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (2009): *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Gyldendal.
- Hoffman, Elin (2011): *Relationships between inclusion teachers and their students: Perspectives from middle school*. Information & Learning.
- Holm, Mai Marie og Jensen, Kimmo (2011): *Den plastiske Hjerne (Kapitel 4)*. Hjerneforum.

- Houlberg, Kurt (2013): *Country background report. OECD review of policies to improve the effectiveness of resource use in schools*. KORA.
- Hurt, Annie (2007): *The Impact of professional development on general education teachers attitude toward the inclusion of students with disabilities in the inclusive environment*. ProQuest.
- Jacobsen, Jens & Schrøder, Vibeke (2005): *Midtvejsevaluering af – Et godt børneliv, fælles ansvar*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.
- Jens, Jacobsen og Tom Naurby (2006): *Må jeg låne en finger? Samspil omkring inklusion*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.
- Jarvis, Peter (2002): *Praktikerforskeren- Udvikling af teori fra praksis*. Alinea.
- Jensen, Torben & Christensen, Gerd (2006): *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jespersen, Kirsten: *Inspiration til undervisningsdifferentiering*. Undervisningsministeriet. 1998.
- Kazempour, Mahsa (2013): *Transitioning to Inquiry based teaching: exploring science teachers professional Development Experiences*. International Journal of Environmental and Science education.
- Kaufman, Ruth (2005): *The process of Experiencing Mediated Learning as a result of peer collaboration between young adults with severe learning difficulties*. Journal of Cognitive Education and Psychology.
- Kemmis, Stephen & Smith, Tracey (2008): *Enabling Praxis*. Sense Publishers.
- Kruuse, Emil (2007): *Kvantitative forskningsmetoder – I psykologi og tilgrænsede fag*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Kruuse, Emil (2007): *Kvalitative forskningsmetoder – I psykologi og tilgrænsede fag*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Klette, Kirsti (2003): *Evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd.
- Klein, Pnina (1985): *Formidlet læring*. Universitetsforlaget.
- Klein, Pnina (1996): *Early Intervention. Cross-Cultural Experiences with a Mediatlional Approach*. Gerland Publishing.
- Klein, Pnina (2001): *Seeds of Hope*. Unipup Forlag.
- Klein, Pnina (2007): *A music program to enhance cognitive processes among children with learning difficulties*. Education & Educational Research.
- Klette, Kirsti (2003): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- KORA (2016): *Inklusion I folkeskolen. Erfaringer fra 16 folkeskoler I fire kommuner*. KORA.

- Kozleski, Elizabeth (2013): *Understanding and Dismantling Barriers for Partnerships for Inclusive Education: A cultural Historical Activity Theory Perspective*. Arizona State University.
- Kozulin, Alex (2000): *Mediated Learning and the counseling process*. Pergamon Press.
- Kozulin, Alex (2008): *Cognitive Aspects of science problem solving: Two mediated Learning Experience programs*. Journal of Cognitive Education and Psychology.
- Kretschmer, Robert (1987): *Effect of Mediated Learning Intervention on cognitive task performance with a deaf population*. Journal of Educational Psychology.
- Kvale, Steinar (2002): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Lampe, Jackie (2007): *Norther Ireland Student Teachers Changing attitudes Towards Inclusive education During Initial Teacher Training*. University of Ulster.
- Launsø, Laila og Olaf, Rieper (2005): *Forskning om og med mennesker*. Nyt nordisk forlag.
- Laurie, Steffes (2011): *General education teachers perceptions of accomodations for students with learning disabilities in inclusive secondary Schools*. Information & Learning.
- Lebeer, Jo (2011): *Reassessing the Current assessment practice with children with special educational needs in Europe*. Daffodil partnership.
- Levin, Ben (2003): *Final Report of the External Evalutation of Englands National Literacy and Numeracy Strategies*. Watching and Learning 3.
- Levin, Ben (2011): *Can simple Interventions Increase Research use in Secondary Schools?* Canadian Journal of Educational Administration and Policy. N.126.
- Levin, Ben (2012): *Changing School district practices*. Corwin Press.
- Levin, Ben & Fullan, Michael (2012): *Learning about system renewal*. University Press.
- Lidz, Carol (2002): *MLE as a basis for an alternative approach to assessment*. School Psychology International.
- Lupart, Judy & brown Margaret (2000): *Resistance and Acceptance: Educator attitudes to Inclusion of Stdents with disabilities*. ERIC.
- Lyhne, Jørgen (2015): *Neuropædagogik og Livsduelighed*. Kapitel 6 i "Livsduelighedens pædagogik". Dafolo.
- Lynne, Hannah (1999): *Self-renewing Secondary Schools: The relationship between Structural and Cultural Change*. Ontario Ministry of Education and Training.
- Madsen, Birger (2012): *Statistik for ikke-statistikere*. Samfundslitteratur.

- Marckmann, Bella, Hansen, Niels-Henrik og Nielsen, Esther (2008): *Spørgeskemaer I virkeligheden*. Forlaget Samfundslitteratur.
- MacCarthy, Nicole (2011): *Attitudes towards inclusion of general education teachers who have and have not taught in inclusive Classroom*. Information & Learning.
- McMaster, Christopher (2014): *Building Inclusion form the Grund Up. A review of Whole School reculturing Programmes for Sustaining Inclusive Change*. International Journal of Whole Schooling.
- Meynert, Mariam John (2013): *Inclusive Education and Perceptions of Learning Facilitators of Children with Special Needs In a School In Sweeden*. Malmö University College.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (maj 2016): *Afrapportering af inklusionseftersynet. Den samlede afrapportering*. UVM.
- Miller, Jodie (2013): *Enriching the Professional Learning of Erly Years teachers in Disadvantaged contexts: The impact of Quality Resources and Quality Professional Learning*. Australian Journal of Teacher Education. Vol 38.
- Meehan, Merrill (2003): *A study of Low- Performing Schools, High Performing Schools and High performing Learning Commuunities*. AEL.
- Mogensen, Jesper (2009): *Skjulte lidelser* (kapitel 5). Dansk Psykologisk Forlag.
- Mogensen, Jesper (2011): *Almost Unlimited Potentials of a Limited Neural Plasticity*. Journal of Consciousness Studies.
- Mogensen, Jesper og Svane, Vibeke (2011): *Mønsterbrud trods traumer i hjerne og sind*. kapitel 2 i "Mønsterbrud og opbrud". Dafolo.
- Miles, Susie og Ainscow, Mel (2011): *Responding to Diversity in Schools. An Inquiry based approach*. Routledge.
- Mitchell, David (2008): *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based Teaching strategies*. Routledge.
- Montgomery, Joel (2008): *Mediated Learning Experience For ELLs*. University of Phoenix.
- Nielsen, Kurt & Vogelius, Peter (1996): *Aktionsforskning*. Arbejdsmiljøfondet.
- Nielsen, Trine & Tifticki, Neriman (2012): *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 I institutioner for de 0-6 årige*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nielsen, Trine (2013): *Virkningsfulde tiltag I dagtilbud: Et systematisk review*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

- Nordenbo, Sven Erik (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring I førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordenbo, Sven Erik & Allerup, Peter (2009): *Pædagogisk brug af test*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordenbo, Sven Erik & Uljens, Michael (2010): *Input, Proces and Learning in Primary and Secondary Schools*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordenbo, Sven Erik (2013): *Dannelse, kompetence og uddannelse*. Kapitel 3 i Gyldendals pædagogik håndbog. Redigeret af Hans Jørgen Kristensen og Per Fibæk Laursen.
- Nonaka, Ikujiro (1994): *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*. Organizationl Science (vol. 5, no. 1).
- Nonaka, Ikujiro (1995): *The Knowledge Creating Company*. Oxford University Press.
- Nonaka, Ikujiro (2008): *The Knowledge Creating Companay*. Harvard Business Press.
- Nordahl, Thomas (2012): *Bedre læring for alle elever*. Forlaget Klim.
- Nordahl, Thomas m.fl (2012) *Resultater af brug af LP modellen I danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP modellen 2008-2011*. Dafolo.
- Nowotny, Helga, Scott, Peter og Gibbons, Michael (2011): *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an age of uncertainty*. Polity.
- Nuffer, Ellen (2007): *An ecological perspective on School Reform*. Psyccritique.
- Nyborg, Geir (2011): *The Quality og mediational teaching practiced by teachers in special education. An observational study in Norwegian Schools*. International Journal of Special Education.
- Nørgård, K & Thygesen, L (2002): *Praktisk statistik for samfundsvidenskaberne*. Akademisk.
- OECD (2003): *Diversity, Inclusion and Eqity: Insights from special needs provision*. OECD.
- OECD (2009): *Creating effective teaching and Learning environments: First results from Talis*. OECD.
- Overgaard, Doris & Nielsen, Steen (2013): *Det inkluderende forældresamarbejde*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.
- Olsen, Henning (2006): *Guide til gode spørgeskemaer*. SFI.
- Overgaard, Doris & Larsen, Marianne (2007): *Pædagogiske læreplaner I e tinklusionsperspektiv*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.

- Owen, Susanne (2014): *Teachers professional Learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth*. Australian Journal of Adult Learning – vol. 54.
- Pedersen, Carsten (2006): *Inklusion af udsatte børn og inclusion af børn i udsatte positioner. Statusrapport Roskildeprojektet*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.
- Poehner, Matthew (2012): *The zone of proximal development and the genesis of self assessment*. Modern Language Journal.
- Porowich, Adena (2009): *Underlying Mechanism linking music mechanisms and cognitive modifiability*. ERIC.
- Reason and Bradbury (2001): *action Research*. Sage publications.
- Robinson, Viviane (2015): *Elevcentreret skoleledelse*. Dafolo.
- Pearce, Lisa & Axinn William (2006): *Mixed Method Data Collection Strategies*. Cambridge University Press.
- Rambøll (2013): *Kortlægning og analyse af opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen*. Rambøll og Danmarks Evalueringsinstitut.
- Rice, Don & Zigmond, Naomi (2000): *Co-teaching in Secondary Schools: Teachers reports of development in Australia and American Classrooms*. Learning Disabilities Research & Practice.
- Robinson, Vivianne & Timperlye, Helen (1997): *Collegiality in Schools: Its nurture and Implications for Problem Solving*. Education & Educational Research vol 44.
- Rose, Richard (2007): *Estonian Vocational Teachers Attitudes towards Inclusive Education for Students with special educational needs*. University of Northhampton.
- Salas, Eduardo & Cannon-Bowers, Jannis (2001): *The Science of training: A Decade of Progress*. Annual Reviews.
- Sammons, Pam (2014): *Inspiring teachers: perspectives and practices*. CFBT Education Trust.
- Schaefer, Julie (2010): *Impact of teacher efficacy on teachers attitudes toward classroom inclusion*. Information & Learning.
- Schnack, Karsten (2004): *Dannelsens indhold som didaktikkens emne*. I Schnack, K (red.) *Didaktik på kryds og tværs*, København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Schrøder, Vibeke (2008): *Specialgrupper i almeninstitutioner*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.

- Seabi, Joseph (2012): *Feuersteins Mediated Learning Experience as a vehicle for enhancing cognitive functioning of remedial School learners in South Africa*. Australian Journal of Educational & developmental Psychology.
- Seabl, Joseph (2009): *Effects of mediated Learning Experience, tutor support and peer collaboration on academic achievement and intellectual functioning among college students*. Journal of Psychology in Africa.
- Seidman, Irving (2013): *Interview as Qualitative Research*. Teachers College Press.
- Seng, Seok-hon (2000): *Teaching Children Comparative Behavior Using mediational techniques*. National Institute of education. University of Singapore.
- Seng, Seok-hon (1990): *Instrumental Enrichment: An Exploratory Study for Activating Intellectual Potential in Slow Learners*. National Institute of education. University of Singapore.
- Seng, Seok-hon (1997): *Using Mediated Learning Experiences To Enhance Childrens thinking*. National Institute of education. University of Singapore.
- Seng, Seok.hon (2010): *Teaching Children Comparative behavior Using mediational Techniques* Pubdate.
- Senge, Peter (1999): *Den Femte Disciplin*. Klim
- Senge, Peter (2010): *Den nødvendige revolution. Hvordan den enkelte og organisationerne kan arbejde sammen om at skabe en bæredygtig verden*. Klim.
- Senge, Peter (2007): *Forandringens formationer. Udfordringerne i at bevare fremdriften i den lærende organisation*. Klim.
- Senge, Peter & Goleman, Daniel (2015): *Triple Focus – en ny tilgang til uddannelse*. Dafolo.
- Sharon, Sema (1985): *Mediated Learning. Pedagogic issues in the Improvement of Cognitive*
- Shavelson, Richard (2002): *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Cademy Press.
- Schiermer, Bjørn (2013): *Fænomenologi. Teorier og metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Schnack, Karsten (2004): *Didaktik på kryds og tværs*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Skandsen, Tove, Wærness, Jarl Inge og Lindvig, Yngve (2012): *Entusiasme for endring. En håndbok for ledere*. Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, Einar (2005): *Skolen som læringsarena. Selvopfatning, motivation og læring*. Universitetsforlaget.
- functioning*. Review Journal of Research in Education.

- Skaalvik, Einar (1995): *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Tapir.
- Skaalvik, Einar (2010): *Kompetent skoleledelse*. Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, Einar: *skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget. 2012.
- Skidmore, David (1994): *Provision for Pupils with specific Learning Difficulties In Secondary Schools*. A report to SOED.
- Skuy, Mervyn (2002): *Effects of mediated Learning Experience on Ravens matrice scores of African and non-african university students in South Africa*. Intelligence.
- Skuy, Mervyn (2002): *The development of MLE based intervention programmes in the context of education in south africa*. School Psychology International.
- Skuy, Mervyn (1999): *Crosscultural Interdimensional Implications of Feuersteins construct of MLE*. School Psychology International.
- Skuy, Mervyn (2002): *A thinking Journey based on constructivism and MLE as a vehicle for teaching science to low functioning students and enhancing their cognitive skills*. School Psychology International
- Slavin, Robert & Dinos, Sokratis (2010): *Investigating the Impact of MLE on Cooperative Communication During group Initiatives*. Journal of Experimental Education.
- Smith, Gina (2009): *The relationship between legislative implementations and educator readiness in inclusive educational environments*. Information & Learning.
- Sollied, Sissel & Kirkebæk, Birgit m.fl. (2016): *Videoanalyse i team. At skabe og dele viden i udviklingsstøttende netværk*. Dansk Psykologisk Netværk.
- Stacey, Ralph (2012): *Tools and Techniques Of Leadership And Management- Meeting The Challenge of Complexity*. Routledge.
- Stolarski, Efrat (2006): *Caregives mediation and toddlers emotional responses in the child care context*. Early Child Development.
- Sunesen, Sonne Kaa Micki (2014): *Didaktionslæring*. Blivklog.dk
- Sunesen, Sonne Kaa, Micki (2010): *Undervisningsassistenter, ICDP programmet og LP modellen. Et relationelt perspektiv på et skoleudviklingsprojekt*. Kandidatspeciale, DPU.
- Sutton, Jonathan (2014): *Teacher attitudes of inclusion and academic performance of students with disabilities*. Information & Learning.
- Svartdal, Frode (2015): *Psykologiens forskningsmetoder*. Fagbokforlaget.

- Sørensen, Lotte Hedegaard (2004): *Social inklusion og tværfagligt samarbejde omkring børn med særlige behov i daginstitutionen*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.
- Sørensen, Lotte Hedegaard (2013): *Inkluderende specialpædagogik. Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. Akademisk Forlag.
- Talis (2013): *Lærer og lederundersøgelse*. OECD.
- Tascahkkori, Abbas & Teddlie, Charles (1998): *Mixed Methodology – Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage Publications.
- Tanggard, Lene (2014): *Fire teser og lidt om klovn – på genbesøg i uren pædagogik*. Kapitel 1 i *Uren pædagogik* redigeret af Lene Tanggard, Svend Brinkmann og Thomas Aastrup Rømer. Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, Susan (2007): *Inkluderende pædagogik i Norden*. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Forlaget Skolepsykologi – Pædagogiske Psykologers Forening.
- Tetler, Susan og Egelund, Niels (2009): *Effekter af Specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Tiller, Tom (1999): *Forskning i skolens hverdag*. Kroghs Forlag.
- Tiller, Tom (2000): *Forskende partnerskab. Aktionsforskning og aktionslæring i skolen*. Kroghs Forlag.
- Tiller, Tom (1998): *Læring i hverdagen*. Kroghs Forlag.
- Tjernberg, Catharina & Heimdal, Eva (2014): *Inclusion in Practice: A matter of School culture*. European Journal of Special Needs Education.
- Timperley, Helen & Robinson, Viviane (2000): *Workload and The Professional Culture of Teachers*. Educational Management Administration & Leadership. Vol 28.1.
- Timperley, Helen (2003): *School Improvement and Teachers Expectations of Student Achievement*. New Zealand Journal of Educational Studies.
- Timperley, Helen (2007): *Closing the Achievement gap through evidence inquiry at multibel levels of the educational system*. Journal of Advanced Academics.
- Timperley, Helen & Alton- Lee (2008): *Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners*. Review of Research in Education.

- Timperley, Helen & Alton- Lee (2008): *The Leadership of the Improvement Teaching and Learning: Lessons from initiatives with Positive outcome for students*. Review of Research in Education.
- Timperley, Helen (2011): *Realizing the Power of Professional Learning*. Open University Press.
- Timperley, Helen (2007): *Teacher Professional Learning and Development: Best evidence synthesis Iteration*. Educational Practices Series - 18.
- Timperley, Helen (2007): *Closing the Achievement Gap Through Evidencebased Inquiry at Multilevels of the Education System*. Journal of Advanced Academics V. 19.
- Timperley, Helen (2008): *Professional Learning Conversations: Challenges in using evidence for improvement*. New York Springer Science.
- Timperley, Helen (2009): *Feedback*. Side 402-404 i ”International guide to student achievement” 2013.
- Timperley, Helen & Parr, Judy (2010): *Multiple black boxes: Inquiry into Learning with a professional development project*. Improving Schools. Vol 13.2.
- Timperley, Helen (2014): *State of the art – Teacher Effectiveness and Professional Learning*. Effectiveness and School Improvement.
- Tirza, Bosma (2008): *Bridging the Gap between diagnostic assessment and classroom practice*. Journal of Cognitive Education and Psychology.
- Tomlinson, Barbara (2007): *A qualitative case study of teachers inclusion beliefs, skills, and practices in the context of Pennsylvania's general and special education collaborative*. ProQuest – Information & Learning Company.
- Thagaard, Tove (2008): *Systematik og indlevelse*. Akademisk Forlag.
- Tzuriel, David (2000): *Developmental Perspectives of Mediated Learning Experience Theory*. Pergamon Press.
- Tzuriel, David (2001): *Dynamic Assessment of Young Children*. Kluwer Academic.
- Tzuriel, David (2006): *Effects of Program Intervention Maths level and Verbal ability on Mediatonal style and improvement in math solving*.
- Tzuriel, David (2008): *The effects of Peer Mediation with young Children (PMYC) on childrens cognitive modifiability*. British Journal of Educational Psychology.
- Tzuriel, Davis (2008): *The Mediated Learning Experience in a three generational perspective*. British Journal of Developmental Psychology.

- Tzuriel, David (2010): *Mediation Strategies and Cognitive Modifiability in Young Children as a Function of Peer mediation with young Children program and Training in analogies versus math tasks*. Journal of Cognitive Education and Psychology.
- Tzuriel, David (2013): *The mediated Learning Experience and cognitive modifiability*. Journal of Education and Psychology.
- Quvang, Christian og Willumsen, John (2007): *Udfordringer for den inkluderende lærer*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.
- Quvang, Christian (2008): *Inklusionens didaktik*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.
- Quvang, Christian (2009): *Magleblikundersøgelsen: Innovative modeller for eksperter i faglige, inklusionsfremmende samarbejdsformer i skolen*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.
- Quvang, Christian (2011): *Man skal handle før mælken bliver sur*. Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion, NVIE.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. Forlaget UP.
- Urquhart, Cathy (2013): *Grounded Theory for Qualitative Research – A Practical Guide*. Sage.
- Van Manen, Max (1997): *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive Pedagogy*. The Althouse Press.
- Vicente, Perez (2009): *Descriptive statistics*. Allergologia et Immunopathologia.
- Wahlgren, Bjarne (2010): *Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. Akademisk Forlag.
- Wahlgren, Bjarne og Aarkrog, Vibe (2013): *Transfer. Kompetence i en professionen sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.
- Wertz, Frederik (2011): *Five ways of doing Qualitative Analyzis*. The Guildford Press.
- Wilson, Steve (2013): *Teacher Professional Learning. Learning to WALK and NSW quality Teaching Framework*. University of Western Sydney. Australian Journal of Teacher Education.
- Winton, Pam (2009): *Statewide efforts to enhance early childhood personnel preparation programs to support inclusion*. Infants & young Children.
- Wise, Karen Lineman & Magiera, Kathleen (2014): *Committed Professionals, High expectations and inclusive classroom*.
- White, Robert (2011): *A sociocultural understanding of mediated learning, peer cooperation and emotional wellbeing*. Emotional & behavioral Difficulties.

Woodcock, Stuart (2013): *Trainee Teachers Attitudes Towards Students with Specific Learning Disabilities*. Australian Journal of Teacher Education.

Wong, Shyh Shin (2005): *Providing Mediated Learning Experiences through Multidimensional play*. Journal of Cognitive Education and Psychology.

Zahavi, Dan (2013): *Fænomenologi*. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag.

Zohar, Anat & Barzilai, Sarit (2015): i *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*. Routledge International Handbooks (kapitel 19).

Anvendte Links:

- Forskningsministeriet:
 - <http://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/hvad-er-forskning-innovation-og-udvikling>.
- Salamancaerklæringen:
 - http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Den store Danske ordbog (Gyldendal):
 - http://denstoredanske.dk/It,_teknik_og_naturvidenskab/Matematik_og_statistik/Teoretisk_statistik/beskrivende_statistik
- Link til videooptagede oplæg fra konference om Mediated Learning Experience:
 - <http://edu.au.dk/forskning/video/mediated-learning-experience/>
- Aftaleblad om Fagligt løft i Folkeskolen:
(http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx)
- Maerskfonden: (<http://www.apmollerfonde.dk/folkeskolen.aspx>)

Hjemmesider anvendt i forbindelse med forskningsoversigten (kapitel 2)

- Danmarks Evalueringsinstitut (www.eva.dk)
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (www.edu.au.dk)
- Nationalt Videnscenter for Inklusion (www.nvie.dk)
- International Journal of Whole Schooling (www.wholeschooling.net)
- The Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (www.oecd.org)
- The International Institute for the Enhancement of Learning Potential, ICELP
(<http://icelp.info/research/research-abstracts.aspx>)
- Michael Fullans hjemmeside (www.michaelfullan.ca).

Læreres og pædagogers oplevede læringsudbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb - med inklusion som eksempel.

Formålet med denne rapport er, at undersøge hvad professionelle i pædagogiske kontekster lærer i forbindelse med at deltage i et specifikt kompetenceudviklingsforløb. Et central fokus er på det oplevede forhold mellem tilegnelsen af nye eksplicite begreber (faglig viden) og de handlinger, som de gør i deres egen pædagogiske praksis i relation til deres målgrupper, som er børn og unge i dagtilbud og skole. Projektet er afviklet i Danmark i perioden 2013 – 2016, og involverer i alt ca. 600 pædagogiske personaler og 94 ledere - fra ialt 86 institutioner. Med et Mixed Methods forskningsdesign peger projektet på, at professionelle læring i pædagogiske kontekster ikke kan reduceres til at udelukkende være båret af det enkelte individ. I stedet fremhæver projektet, at professionel læring sker, når de professionelle skaber viden med brug af kognition på høje kognitive niveauer i tæt samarbejde med kolleger, understøttet af intentionelle ledere og læringsorienterede supportsystemer. Men høje kognitionsniveauer har for de professionelles læring ringe vilkår idet de oplever at være under massivt tidspres og særligt af den grund er rettet mod praktiske løsninger på, hvad der i de professionelles bevidsthed fremkommer som praktiske problemer. Disse fund er gjort med brug af spørgeskemaundersøgelser, interviews og observationer.

Nøgleord er: Inklusion, differentiering, kompetenceudvikling, viden og videnskabelse i professionelle læringsfællesskaber, Mediatet Learning Experience, organisationsdidaktik.

ISBN 978-87-7684-697-8

