

Om videndeling i en læringsplatform

EVA folkeskolelærere anbefalinger videndelingskultur Opgaven
selvom år udrulles videndeling KL omkring
læringsplatformene laves arbejdet Se har omfattende
synes så delte Hvad iagttaget netop følge undersøger
tusindvis skoler eksisterer udelukkende folkeskolen begyndt
fåtal kunne Som andet Indførelsen vores grad men adskillige blandt
undervisningsforløb og vi end
pædagogiske pt
læringsplatformen
dem de blev Rasch-Christensen betyder også
øget derfor danske generelt lærernes til
problemformulering forskning optagede fører den dansk
formålene dog bilag videndelingsaspektet første fyldigt
videndelingen lærere Formodningen må kan ændringer
CFU-konsulenter kommune læringsplatforme gevinster
undervisning teams indført
udgivet måder årgangsteam planlægning lærergruppen

Antal anslag: 23.856

Troels Gannerup Christensen - 140875

Steen Juhl Møller – 250571

Vejleder: Ditte Kolbæk



MIL, modul 3. efteråret 2016.

1 Abstract

The intention of this paper is to examine why a group of Danish public school teachers are reluctant to publish and share their knowledge of lesson planning in a new online learning platform.

All public schools in Denmark are required to buy and implement a learning platform by the end of 2017, and many schools have already taken steps to implement it. A key component in this system is a lesson planner where teachers can work together. They can also share and publish their knowledge and copy published lesson plans.

Methods used in this case study are observation, memory-work and focus group interview. Only the observation part has been completed as this assignment has been limited to this part. Therefore, the paper doesn't include an analysis and subsequent findings.

The learning platform "Meebook" has been the learning platform in use.

2 Indholdsfortegnelse

1	Abstract	1
2	Indholdsfortegnelse.....	2
3	Indledning.....	4
4	Problemstilling.....	4
5	Problemformulering	4
6	Afgrænsning	4
6.1	Sted og geografi	4
6.2	Deltagere og deltagerforudsætninger	4
7	Anden forskning på området.....	4
8	Teori.....	6
8.1	Socialkonstruktivistisk læringssyn.....	6
8.2	Viden	6
8.3	Viden i praksisfællesskaber	6
8.3.1	Gensidigt engagement	6
8.3.2	Den fælles virksomhed.....	6
8.3.3	Fælles repertoire.....	7
8.3.4	Legitim perifer deltagelse	7
8.4	Typer af viden.....	7
8.5	Hvad er videndeling?.....	7
8.6	Barrierer ved videndeling.....	7
9	Metodologi	8
9.1	Generaliserbare resultater og strategi for valg af case.....	8
10	Metode	9
10.1	Observation.....	9
10.2	Memory-Work.....	9
10.2.1	Ændringer i vores undersøgelse ift. memory-work metoden	10
10.3	Fokusgruppeinterview	10
10.3.1	Fokusgruppens deltagere, antal og sammensætning.....	11
10.3.2	Struktur, moderation, introduktion og startspørgsmål	11
11	Diskussion og spørgsmålet om bias.....	11
12	Data	12
13	Refleksion	12
14	Litteratur.....	13
15	Bilag 1 - Læringsplatformen	15
16	Bilag 2 - Anden forskning på området	16

17	Bilag 3 - Holdt Christensens videntyper	17
18	Bilag 4 - Christensens barrierer for videndeling og beskrivelse af samhørighedsforhold	18
19	Bilag 5 - Noter	21
20	Bilag 6 - Overvejelser om gruppens sammensætning, deltagerantal og heterogenitet.	22
21	Bilag 7 - Diskussion af fokusgruppeinterviewet.	23
22	Bilag 8 - Moderators opgave og introduktion og startspørgsmål.....	24
22.1	Introduktion og startspørgsmål	24
23	Bilag 9 - Valg af metode - casestudie.....	25
23.1	Om casestudiet	25
23.2	Generaliserbare resultater	25
23.3	Strategi for valg af case	26

3 Indledning

I de læringsplatforme, der pt. udrulles i den danske folkeskole, er et af formålene en øget videndeling og en øget videndelingskultur blandt det pædagogiske personale omkring planlægning af undervisning og undervisningsforløb (KL, 2014).

Selvom danske folkeskolelærere generelt har arbejdet i teams i adskillige år, synes videndelingen at halte. (Rasch-Christensen, 2011). Formodningen er, at for et lærerteam på en folkeskole, må en øget videndeling omkring planlægning af undervisning og undervisningsforløb kunne medføre gevinster. (KL, 2015).

Indførelsen af læringsplatformene betyder omfattende ændringer for tusindvis af danske læreres arbejde og forskning er først lige begyndt. EVA har dog netop udgivet den første følgeforskningsrapport (EVA, 2016), hvor datamaterialet dog ikke er så fyldigt, at der kan laves andet end anbefalinger. Som CFU-konsulenter i folkeskolen er vi netop derfor optagede af at følge læringsplatformenes betydning for lærernes praksis.

4 Problemstilling

På 3 skoler i en kommune har vi iagttaget en stor produktion af undervisningsforløb i læringsplatformen, men også, at kun et fåtal af dem er delte.

Problemstillingen er således, at selvom videndelingsmuligheden i læringsplatformen eksisterer, udnyttes potentialet i den ikke i tilstrækkelig grad. Det fører os frem til vores problemformulering.

5 Problemformulering

Hvad kan fremme et årgangsteam af lærere på en 5. årgang i en dansk folkeskole til at videndele i læringsplatformen Meebook.

6 Afgrænsning

Opgaven forholder sig udelukkende til videndelingsaspektet i læringsplatformen Meebook ([Se bilag 1](#)). Således undersøger vi ikke hvordan lærergruppen videndeler på andre måder, eller hvordan de videndelte før læringsplatformen blev indført.

6.1 Sted og geografi

Geografisk er observationen til problemstillingen sket på 3 folkeskoler i X Kommune. Casen sker på én af disse skoler, med et årgangsteam af 7 lærere på skolens 5 årgang på mellemtrinnet. Deltagerne har ønsket anonymitet.

6.2 Deltagere og deltagerforudsætninger

De involverede lærere har modtaget brugerkursus i Meebook samt trukket på support fra skolens 2 superbrugere. Lærerne har brugt intranetsystemet "Skoleintra" i en række år og har erfaring med Google Apps for Education.

7 Anden forskning på området

Der er kun udgivet sporadiske artikler omkring læringsplatformenes indførelse i den danske skoleverden, hvilket skyldes at implementeringen af læringsplatformene er i sin meget spæde start, og at der derfor er meget begrænsede erfaringer. EVA har i september 2016 offentliggjort den første evalueringsrapport,

men rapportens konklusioner kan dog ifølge EVU kun benyttes som perspektiver og som katalog for inspiration (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016) pga. datamaterialet. ([Se bilag 2](#)).

8 Teori

8.1 Socialkonstruktivistisk læringssyn

Vi arbejder i denne opgave ud fra et socialkonstruktivistisk grundsyn og har derfor valgt teoretikerne Christensen og Wenger som videnskabsteoretisk grundlag.

8.2 Viden

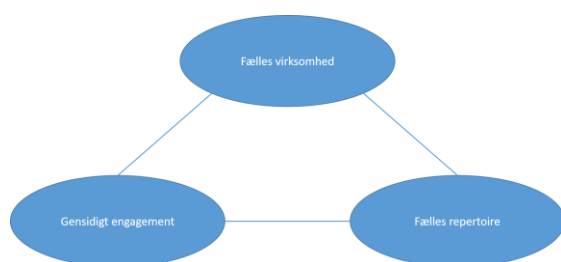
Den Sweitz-Amerikanske læringsteoretiker Etienne Wenger forstår viden som medieret og socialt konstrueret. Viden udvikles som en del af fælles praksis og er altid til forhandling mellem deltagerne i fællesskabet. Wenger mener, at *"... viden kun er defineret i specifikke praksissammenhænge, hvor den er resultat af kombinationen af et kompetencesystem og en oplevelse af mening."* (Wenger, 2004, s. 166)

Wenger ser et praksisfællesskab som et lokalt forhandlet kompetencesystem (Wenger, 2004, s. 161), hvor en fælles praksis danner rammen for viden, der opnås som kompetent deltagelse i denne praksis. Det er her, vi forsøger at skabe mening gennem det Wenger kalder meningsforhandling. Meningsforhandling kendetegnes ved deltagelse i praksisfællesskaber og tingsliggørelse / reifikation af mening. Tingsliggørelsen kan både referere til en proces og dennes produkt. (Wenger, 2004)

Læring sker ifølge Wenger som en interaktion mellem den socialt definerede kompetence og individernes erfaringer eller personlige oplevelse (Illeris, 2007, s. 69). Læring er således knyttet til deltagelse i sociale praksisfællesskaber og er en integrerende del af vores liv, ikke en særlig form for aktivitet, der sker i en formel uddannelseskontekst. Wenger mener, at man ikke kan designe læring, men man kan designe for den, fremme eller modarbejde den. (Wenger, 2004, s. 259)

8.3 Viden i praksisfællesskaber

Ifølge Wenger er det den praksis, personerne er i, der danner rammen om læring og ikke nødvendigvis ligestillede eller ligesindede sociale fællesskaber (Wenger, 2004, s. 93). I en folkeskole er der således ikke nødvendigvis praksisfællesskaber, blot fordi alle ansatte er lærere. Det er den praksis, lærerne er i og udøver, der afgør, om der knyttes praksisfællesskaber på skolen.



Figur 1 – De 3 dimensioner af praksisfællesskab. (Wenger, 2004).

8.3.1 Gensidigt engagement

Blot fordi man sætter en gruppe mennesker sammen, sker der ikke læring eller videndeling i organisatorisk forstand. Fællesskabet skal have et formål, der skaber et engagement, da det er i det engagement, fællesskabet bliver et lærende fællesskab og skaber udvikling.

Vedligeholdelse eller dannelse af engagementet er derfor en vigtig organisatorisk opgave for at skabe synergi og sammenhængskraft i organisationen. Det kan fx være i form af fælles sociale eller faglige aktiviteter. Engagement kan også skabes af enkeltpersoner, der bringer egne personlige elementer ind i et fællesskab (Wenger, 2004, s. 92).

8.3.2 Den fælles virksomhed

Et praksisfællesskab skal derudover have en fælles virksomhed, kulturen. Det er den selvforståelse, der er opstået i mellem fællesskabets medlemmer. Selvforståelsen kan være eksternt defineret, fx fra en leder via retningslinjer eller være usagte interne regler, personlige relationer, tavs viden eller usynlige regler og kulturer. Selvforståelsen medvirker til at skabe sammenhæng i gruppen og har stor betydning for dannelsen af et praksisfællesskab. (Wenger, 2004, s. 96-97)

8.3.3 Fælles repertoire

Det fælles repertoire er den samlede base af engagement og fællesskab. Det er i dette repertoire man finder resurserne til meningsforhandlinger – eller udvikling. Det er den samlede ressource eller portefølje af såvel sociale relationer, artefakter, rutiner mv. (Wenger, 2004, s. 101).

8.3.4 Legitim perifer deltagelse

Wenger bruger begrebet “legitim perifer deltagelse” som et begreb til at analysere og beskrive deltagelse i social praksis. Deltagelse i praksisfællesskabet er en forudsætning for læreprocessen hvor viden genereres ved deltagelse. Ifølge Wenger er konflikten mellem gamle og nye deltagere i praksisfællesskabet en basal drivkraft for praksisfællesskabets udvikling.

8.4 Typer af viden

Den danske forsker Peter Holdt Christensen inddeler viden i 4 formelle og en uformel type. Viden kan være faglig, koordinerende, objektbaseret, relationsbaseret eller orienterende (uformel) (Holdt Christensen, 2007b) ([Se bilag 3](#)).

I en organisation kommer de forskellige vidensformer til udtryk gennem de forskellige aktiviteter, der foregår i organisationen. I en organisation som en folkeskole vil der være meget store mængder af faglig viden, pga. undervisernes uddannelse, erfaringer og mangeårige praksisser. Ligeledes er en del af den koordinerende viden meget høj. Lærere ved, gennem skemaer og kalendere, hvem der udfører hvilket arbejde og hvornår, men de ved ikke meget om hvordan andre underviser, da en underviser normalt underviser alene. Folkeskolen har også betydelige mængder af objektbaseret viden. Man ved fx præcist hvordan man afholder et forældremøde, eksamen eller håndterer projektopgaven.

8.5 Hvad er videndeling?

Der er ikke lavet klare teoretiske definitioner af, hvad videndeling er. Problematikken omkring videndeling er mere en karakteristik af problemstillinger og perspektiver, som opstår, når man skal dele viden i en organisation. Ifølge Christensen handler videndeling om både at udnytte viden og udforske viden.

“Videndeling handler om både at identificere allerede eksisterende viden og skabe ny viden, for derefter at overføre, anvende – og eventuelt også gemme – denne viden til at løse konkrete aktiviteter hurtigere, bedre og mere sikkert, end de ellers ville være blevet løst, og dermed bidrage positivt til organisationens performance”. (Holdt Christensen, 2010, s. 27)

Formålet med at dele viden er derfor todelt: at erhverve sig ny viden og at benytte den eksisterende viden mere effektivt (Holdt Christensen, 2010, s. 26-27).

8.6 Barrierer ved videndeling

Videndeling er ikke uproblematisk og der er en række barrierer, som Christensen beskriver som faktorer, der har indflydelse på videndeling. (Holdt Christensen, 2007b, s. 53):

- Viden
- Struktur
- Motivation

Viden handler om den type viden, der skal deles. Viden kan klistre og være svær at dele videre. Det kan fx være tavs viden og erfaringsbaseret viden.

Struktur og de strukturelle rammer kan også udfordre videndelingen, da det kan være svært at videndele, hvis vi fysisk sidder spredt ud i organisationen, eller hvis vi ikke er til stede på de samme tidspunkter. Som en strukturel ramme er manglende tid også en barriere, da det tager tid at dokumentere viden til senere brug.

Motivationen til at videndele er ifølge Christensen helt afgørende og handler om *“medarbejderens manglende vilje til både at dele ud af - og modtage - viden.”* (Holdt Christensen, 2007b, s. 53).

Christensen skriver, at selvom der således eksisterer tre forskellige barrieretyper, så er det i altovervejende grad den manglende motivation, der interesserer, da denne er reguleret af det han kalder *“samhørighedsforholdene”*, og som i høj grad er styret af, om vi som individer oplever at have gode sociale relationer til andre i organisationen. Hvorvidt forskellige relationer opstår kan ikke stramt styres, dikteres eller motiveres fra toppen af hierarkiet i en organisation (Holdt Christensen, 2007, s. 53-54).

I bilag 4 ([se bilag 4](#)) har vi nærmere beskrevet de tre forskellige barrierer samt samhørighedsforholdene.

9 Metodologi

Vi har valgt at lave et casestudie, da vi ønsker at forstå og lære om de fænomener, vi studerer. Derved bliver forskning en form for læring. Casestudiet giver os mulighed for at placere os som forskere i den kontekst, vi studerer, og derved får vi mulighed for at forstå de holdninger og adfærdsmønstre, der kendetegner aktørerne. (Brinkmann & Tanggaard, 2015) ([Se bilag 9](#))

Ifølge den amerikanske forsker Robert K. Yin er et case-studie særligt fordelagtigt som analytisk metode i de tilfælde, hvor det, der ønskes belyst, er moderne fænomener i deres naturlige omgivelser, og hvor det er vanskeligt at lave en klar adskillelse af fænomenet, der ønskes undersøgt, og de omgivelser, fænomenet er en del af (Yin, 2003).

Casestudiet giver tæt kontakt med virkeligheden og den læringsproces, vi som forskere her oplever, giver os gode betingelser for en mere avanceret forståelse. Det kræver dog, ifølge Brinkmann, at man som forsker besidder de færdigheder, der er nødvendige for at deltage i aktiviteterne med de sociale aktører - ellers har man som forsker svært ved at forstå de holdninger og adfærdsmønstre, der kendetegner aktørerne (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 514).

Vi er som CFU-konsulenter uddannede lærere med høj praksiserfaring og er derfor velegnede som forskere til denne case.

9.1 Generaliserbare resultater og strategi for valg af case

En cases resultater kan ifølge Flyvbjerg generaliseres i et vist omfang (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 503,506). Det afhænger af den enkelte case. Vores strategi for valg af case er informationsorienteret udvælgelse i en kritisk case. Vi vil i projektet gerne se efter det *“mest sandsynlige”*, der vil kunne hjælpe med at be- eller afkræfte hypoteser og udsagn. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 508-509)

10 Metode

Til denne undersøgelse benyttes disse kvalitative metoder:

- Observation
- Memory-Work
- Fokusgruppeinterview

Metoderne præsenteres herunder. Vi diskuterer metoderne efter afsnittet.

10.1 Observation

I vores opgave sker deltagerobservationen i den indledende fase da den giver mulighed for at få en mere uformel viden om fx den virksomhed, man ønsker at studere og hvor hovedmålet er en form for 'insider'-viden om undersøgelsens problemstilling (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 100). Metoden er velegnet til at få en ubearbejdet, ikke genfortalt viden om praksis og den muliggør interaktion, som den udfolder sig i praksis.

Derved får man særlig mulighed for at analysere, hvilken betydning *"konteksten spiller for menneskers handlinger og holdninger, og dermed bliver en dyberegående forståelse af det udforskede fænomen muliggjort."* (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 101). Deltagerobservation kan give viden om "tavs viden", da forskeren kan få øje på ting, der bliver taget for givet i organisationen i en sådan grad, at der ikke tænkes over det til daglig, og derfor heller ikke vil nævne det i et interview (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 101).

Som forsker kan man vælge at være fluen på væggen - ikke deltagende men observerende, eller både deltage og observere. Uanset valg anbefales det at gøre deltagerobservationen meget fokuseret og relativt struktureret ved at lade ét bestemt tematisk fokuspunkt danne grundlag for observationerne (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 107).

I deltagerobservation tager man feltnoter, og man kan kun sikre høj kvalitet i undersøgelserne ved at have gennemtænkte teknikker for, hvordan feltnoter skrives (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 109). Se en gennemgang heraf i bilag 5 ([se bilag 5](#)).

Begreberne 'uforudsigelighed' og 'kreativitet' hæftes ofte til metoden. Dette skyldes, at metoden langt fra er en lineær proces, der kan forskerplanlægges. Metoden skal knyttes nært til undersøgelsens formål og forskningsspørgsmål, ellers risikerer man som forsker at have en masse noter om hændelser, der viser sig ubrugelige. Man skal altså vide, hvad man kigger efter. (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 103)

10.2 Memory-Work

Den tyske feminist og socialist Frigga Haug udviklede den socialkonstruktivistiske metode *Memory-Work* i 1980'erne. Betegnelsen "Memory" henfører til, hvordan deltagerne skaber data ved at beskrive deres erindringer (Onyx & Small, 2001).

I forhold til vores undersøgelsesfelt er metoden anvendelig og brugbar, da vi vil inddrage underviserne som eksperter i videndeling på skolen som medforskere. Da vi i høj grad opfatter problematikkerne omkring videndeling som værende reguleret af samhørighedsforholdet ([se barrierer ved videndeling](#)), er metoden meget brugbar.

Memory-work-metoden har tre faser:

Fase 1:

Deltagerne skriver på forhånd deres erindringer på ca. 1 side. Som 'trigger-emne' skal deltagerne beskrive gode eller dårlige oplevelser med at dele viden på deres skole. Udvælgelsen af trigger-emnet er centralt, da et konventionelt emne vil give konventionelle, måske indøvede responser. De skal skrive i 3-person under pseudonym for at skabe en personlig distance og helikopter-perspektiv på deres erindring. Erindringen skal være meget detaljeret, også selvom det virker trivielt, og deltagerne må ikke evaluere eller konkludere, da metoden netop skal give et indblik i deres personlige erfaringer (Onyx & Small, 2001, s. 776).

Fase 2:

Erindringerne fra fase 1 danner grundlag for en workshop, hvor man i fællesskab gennemgår erindringerne for at finde forskelle og ligheder. Denne proces undersøger også for generaliseringer, metaforer, klicheer og modsætninger (Onyx & Small, 2001, s. 777). Denne reflektive kollektive analyse gør det muligt at afdække fælles forståelser af erindringerne og søger forslag til mulige omskrivninger af historierne for at anvise nye handlinger. Personen, der igangsætter og leder Memory Work workshoppen, kaldes af Haug for 'an organic intellectual'. Det betyder, at denne person er en del af gruppen, men samtidig varetager gruppens intellektuelle opgaver. Der må ikke være tale om en ekspert, der skal dømme hvorvidt deltagerne analyserer sig frem til det rigtige eller det forkerte, men en meddeltager, der samtidig har til opgave at styre processen (Onyx & Small, 2001).

Fase 3:

Forskerne gennemgår det samlede materiale fra både de skrevne historier og de kollektive diskussioner ud fra en mere teoretisk vinkel.

10.2.1 Ændringer i vores undersøgelse ift. memory-work metoden

For at have yderligere data til at svare på vores problemformulering, vælger vi at lade memory-work metodens fase 2 afløse af et fokusgruppeinterview. Begrundelsen for dette er, at fase 2's gruppesamtale ikke nødvendigvis vil give os relevante data til brug i analysen, da den primært er deltagerstyret.

Fokusgruppeinterviewet er også deltagerstyret, men giver samtidig mulighed for, at vi som forskere også kan få belyst egne forskningsinteresser gennem yderligere spørgsmål. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 142) Gennem intervention har vi (moderator) samtidig mulighed for at sikre et materiale, der kan bruges ifm. undersøgelsens problemformulering. (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 81)

10.3 Fokusgruppeinterview

Når erindringerne fra memory-work er analyseret og tematikker og tråde er fundet, mødes vi med deltagerne i et fokusgruppeinterview. Som socialkonstruktivister er antagelsen, at det der foregår i fokusgruppen, afspejler noget, der også foregår uden for denne specifikke sammenhæng (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 91). Et særligt træk ved fokusgruppen er, at deltagerne redegør, argumenterer og måske forsvarer deres synspunkter over for de andre deltagere undervejs. Typisk stiller de også hinanden spørgsmål og på den måde "anspores deltagerne til at eksplicite antagelser og normer, der i mange andre sammenhænge ville forblive tavse (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 81).

Styrken ved metoden ift. vores problemstilling og er netop "*den sociale interaktion, som er kilden til data*" (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 139). Til analysen giver metoden gode datamængder, da gruppedynamikken i interviewsituationen betyder at: "*diskussionen i fokusgruppen og dermed det*

empiriske materiale, den munder ud i, er mere end summen af en række enkeltudsagn” (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 81). (Se bilag 7)

En stor del af de metodiske overvejelser går på at forsøge at reducere intervieweffekten og andre aspekter, der kan gøre, at den tilstræbte objektivitet og neutralitet som forsker bringes i fare (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 90). I forbindelse med interviewet er der også en lang række spørgsmål, primært af praktisk og organisatorisk karakter, der skal afklares (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 84).

10.3.1 Fokusgruppens deltagere, antal og sammensætning

Deltagerne i fokusgruppeinterviewet er de samme som har skrevet erindringerne i Memory-Work - årgangsteamet på 7 personer. At deltagerne således i forvejen kender hinanden gør det lettere for dem at tage del i samtalen, da de er mere trygge og kender hinandens reaktionsmønstre. Derfor kan de også uddybe hinandens perspektiver på grund af delte erfaringer og oplevelser. Omvendt kan nogle deltagere være mindre tilbøjelige til at tale frit, da de modsat deltagere i et ikke kendt socialt netværk, står mere til ansvar for deres udtalelser efter fokusgruppeinterviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 141f). Gruppens deltagerantal, størrelse og sammensætning er også hensigtsmæssig. (Se bilag 6)

10.3.2 Struktur, moderation, introduktion og startspørgsmål

Som struktur anvender vi den “blandede tragtmodel”. Der startes åbent ud fra tematikkerne fra memory-work og der sluttes med en strammere styring. Derved sikres meget plads til deltagernes interaktion, perspektiver og ytringer og samtidig får vi mulighed for at få belyst egne forskerspørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 142).

Fokusgruppeinterviewet har en moderator, der helt overordnet har ansvar for en frugtbar diskussion og at holde fokus, som resulterer i et brugbart materiale til analysen. Moderator skaber rammerne for det sociale rum og interaktionerne og benytter beskrivende og evaluerende startspørgsmål under interviewet.

Vi vil i forhold til metoden udpege en af os som moderator. (Se bilag 8)

11 Diskussion og spørgsmålet om bias

Der er fordele og ulemper ved vores valgte metoder og i humanistisk forskning er der altid en risiko for bias, hvilket kan have indflydelse på gennemførelse og analyse. Herunder vil vi kort diskutere bias samt fordele og ulemper ved vores valgte metoder.

En af fordelene ved observationsstudiet er, at man kan observere menneskers adfærd direkte, i stedet for at stole på de, ofte forvrængede, selvrapporteringer ved interviews eller surveys. Grundlæggende skal man være opmærksomhed på, om informanterne udtrykker deres egen ærlige mening, og om de forestiller sig eller pynter på svarene. Informanternes adfærd kan også blive påvirket af bevidstheden om, at de bliver observeret, og at det derfor er vigtigt at opnå rapport med de observerede. (Aarhus Universitet, 2016)

Ved memory-work er det en fordel, at deltagerne er aktive igennem hele processen, og de er kollektivt fælles om at skabe resultaterne og dermed har ansvar for disse. Metoden er dog klart subjektiv og den konstruerede mening er således også intersubjektiv, hvilket i et socialkonstruktivistisk perspektiv er berettiget. Netop derfor kritiseres metoden af positivistiske forskere som mener, at erindringer kan være selektive og upålidelige. Crawford m.fl. tilbageviser dog dette. De mener, at metoden bygger på ægte erindringer og ikke opfundet fantasi. Fokus er ifølge dem processen, da den konstruerer mening for deltagerne. (Onyx & Small, 2001)

I et konstruktivistisk perspektiv anfører flere forskere, at fokusgrupper giver særlig god mening, hvis man ønsker at belyse kompleksiteten i en gruppesituation. Antagelsen er, at det, der foregår i fokusgruppen,

afspejler noget, der også foregår uden for denne specifikke sammenhæng, hvilket ift. vores problemstilling er interessant, da handlinger, holdninger og orienteringer i interviewet dermed potentielt vil kunne afdække processer fra teamets hverdag og benyttes ift. analysen af vores problemformulering. Metoden er god til at fokusere på praksis og institutionelle forhold. (Justesen & Mik-Meyer, 2010)

12 Data

I forhold til data forventer vi at få:

- Feltnoter fra observationen.
- 7 nedskrevne erindringer på ca. 1 ns. fra deltagerne i memory-work.
- Transskription af video fra fokusgruppeinterview.

Først gennemføres en observation på skolen i forhold til problemstillingen. Derefter gennemføres memory-works fase 1 med årgangsteamet, hvilket resulterer i 7 erindringer, som vi som forskere læser og analyserer. De udledte tematikker bruges som udgangspunkt for startspørgsmål til fokusgruppeinterviewet, som typisk vil resultere i et temmelig omfangsrigt materiale (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 88). Derfor vælger vi at videooptage det for at kunne fastholde og anvende det i en analysesammenhæng.

13 Refleksion

Denne opgave har først og fremmest givet os vigtig viden og indsigt i kvalitative metoder og gennem udvalgte tilknyttede teoretikere yderligere bekræftet vores videnskabsteoretiske udgangspunkt som socialkonstruktivister.

Metodisk overvejede vi flere alternativer, bl.a. spørgeskema, men endte på tre kvalitative. Overvejelserne har selvfølgelig været centreret om metodernes egnethed ift. besvarelsen af problemformuleringen, men i særdeleshed også ift. målgruppe og informanter. Det har været vanskeligt for os at argumentere fyldestgørende for både metode og teori grundet opgavens omfang, men omvendt har vi fundet det givtigt at skulle komprimere og opsummere. Vi har der været igennem flere iterationer, hvilket har givet os et større læringsudbytte.

Gennem læsning og diskussioner af Wengers teorier om social læring og praksisfællesskaber og Christensens barrierer for videndeling har vi i høj grad fået næring til vores arbejdsliv. Vi har begge været forundrede over, hvorfor videndeling har så svære kår i den danske folkeskole, og det kunne have været særdeles spændende at gennemføre analysedelen, for derigennem at kunne give nogle bud på en problematik, der optager lærerværelser og forvaltninger landet over.

14 Litteratur

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg.). Kbh.: Hans Reitzel.

EVA. (2016, September). Implementering af digitale læringsplatforme. Danmarks Evalueringsinstitut.

Hentet fra <https://www.eva.dk/projekter/2016/skolernes-erfaringer-med-de-digitale-laeringsplatforme/download-rapporten/implementering-af-digitale-laeringsplatforme.-de-forste-erfaringer/download>

Holdt Christensen, P. (2007a). *Om vidensledelse - perspektiver til refleksion*. Place of publication not identified: Samfundslitteratur. Hentet fra

<http://public.ebib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=3400746>

Holdt Christensen, P. (2007b). Videndeling og den personlige dimension. *Ledelse and Erhvervsøkonomi*, 70(1), 51–60.

Holdt Christensen, P. (2010). *Mere videndeling*. Kbh.: Hans Reitzel.

Illeris, K. (2007). *Læringsteorier: seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier* (1. udg.). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

KL. (2014, Oktober 6). Fakta-ark - brugerportalsinitiativet - 2. fase. Hentet fra

<http://www.kl.dk/PageFiles/1300842/Faktaark%20brugerportalsinitiativet.pdf>

KL. (2015, December). Brugerportalsinitiativet - Kravspecifikation for læringsplatform. Kontoret for Digitalisering og Borgerbetjening. Hentet fra

http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_76010/cf_202/BPI_Kravspecifikation_til_l-ringsplatform_version_.PDF

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016, September 1). Ni trin til vellykket

implementering af digitale læringsplatforme. Hentet 25. September 2016, fra

<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Sep/160901-Ni-trin-til-vellykket-implementering-af-digitale-laeringsplatforme>

Onyx, J., & Small, J. (2001). Memory-Work: The Method. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 773–786.

<https://doi.org/10.1177/107780040100700608>

Rasch-Christensen, A. (2011, Marts 22). Farvel til den privatpraktiserende lærer. Hentet 19. September

2016, fra <https://www.information.dk/debat/2011/03/farvel-privatpraktiserende-laerer>

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Kbh.: Hans Reitzel.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd ed). Thousand Oaks, Calif: Sage

Publications.

Aarhus Universitet. (2016, August). Deltagerobservation. Hentet 9. Oktober 2016, fra

<http://metodeguiden.au.dk/deltagerobservation/>

15 Bilag 1 - Læringsplatformen

Læringsplatformen er en del af "Brugerportalsinitiativet" (KL, 2014), som regeringen og KL indgik i 2014 og skal være teknisk implementeret i august 2017. Læringsplatformens formål er at være det overordnede digitale værktøj, der understøtter elevernes læring og trivsel og bidrage til opfyldelsen af Fælles Mål og Folkeskoleloven (KL, 2015).

De forskellige udbydere af læringsplatforme i Danmark skal alle leve op til kravspecifikationerne, der har udgangspunkt i målstyret undervisning og relationsmodellen (KL, 2015). Læringsplatformen på skolen er "Meebook", der pr. 10/2016 er læringsplatform i 38 danske kommuner. Læringsplatformen er fælles for alle skoler i en kommune.

I læringsplatformen er der tre overordnede funktioner:

1. *Administrativ del*, der bruges til årsplaner og elevplaner.
2. *Forløbsbygger*. Mulighed for at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningsforløb med udgangspunkt i målstyret undervisning og Fælles Mål.
3. *Videndeling*. Læreren kan samarbejde om planlægningen af sin undervisning og bestemme, om forløbet skal offentliggøres til skolen, kommunen eller hele landet. Læreren kan også kopiere andres offentliggjorte forløb.

Det er punkt 3, der er interessant ift. problemformuleringen.

16 Bilag 2 - Anden forskning på området

Der er kun udgivet sporadiske artikler omkring læringsplatformenes indførelse i den danske skoleverden, men indførelsen af dem er naturligvis genstand for heftig debat på fx Folkeskolen.dk og andre online-communities, hvor fagprofessionelle i den pædagogiske verden diskuterer. Et eksempel er (www.folkeskolen.dk/emneord/undervisning/laeremidler/it/laeringsplatforme). De manglende forskningsartikler skyldes at implementeringen af læringsplatformene er i sin meget spæde start og at der derfor er meget begrænsede erfaringer.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2016) har dog netop offentliggjort den første evalueringsrapport om læringsplatformene og angiver 9 anbefalinger. De er:

Valget af læringsplatform

1. Inddrag perspektiver fra medarbejdere i valget
2. Vælg en brugervenlig læringsplatform, der er kompatibel med andre digitale systemer
3. Vær åben og tydelig i kommunikationen, hvis I skifter læringsplatform

Implementering af læringsplatform

4. Hold fokus på, at læringsplatformen skal understøtte arbejdet med elevernes læring
5. Brug stærke og motiverede didaktikere som superbrugere
6. Rammesæt kurser og prioritér ledelsesdeltagelse

Anvendelse af læringsplatform

7. Skab gode teamstrukturer
8. Skab plads til at lege og eksperimentere
9. Afsæt god tid til implementering

EVA's data er indsamlet via casestudies på 11 skoler i 6 kommuner gennem interview med repræsentanter for skoleledelserne, det pædagogiske personale, skolebestyrelserne og forvaltningen. EVA anfører, at da erfaringsgrundlaget er meget spredt og da de enkelte skoler er meget forskellige steder og på mange forskellige niveauer i at anvende og implementere læringsplatformen, så kan rapportens konklusioner kun benyttes som perspektiver og som katalog for inspiration (EVA, 2016). Da læringsplatformen på casens skole er valgt, er punkt 4-9 relevant at forholde sig til i en analysedel og konklusion i denne opgave.

17 Bilag 3 - Holdt Christensens videntyper

Holdt Christensen (Holdt Christensen, 2007b) opdeler viden i 4 formelle og 1 uformel type. Skematisk opsat ser det således ud:

Typer af viden	Karakteristik
Faglig viden	Erhvervet gennem uddannelse oplæring og praksis
Koordinerende viden	Sikrer at faglig viden bidrager til en samlet indsats Beskriver hvordan og hvornår den enkeltes viden indgår i processen
Objektbaseret viden	Beskriver anvendelsen af faglig og koordinerende viden på et objekt/projekt (unik ift. genstanden)
Relationsbaseret viden	Beskriver viden om hvem eller hvad, der besidder relevant viden Opstår som spin-off af de andre typer – og bidrager til dem
Orienterende viden	Beskriver hvad der sker i organisationen.

Den vigtigste viden er ifølge Christensen den relationsbaserede, fordi den fungerer som primær kilde til de andre 4 vidensformer. Det gør den i kraft af at beskrive hvem der har viden og hvor meget viden de har. Muligheden for at opnå ny relationsbaseret viden

handler om at blive bedre til at skabe relationer der kan give adgang til viden der allerede eksisterer, men som der ikke tidligere var adgang til.

Den objektbaserede viden er viden om en helt bestemt genstand og kan derfor kun benyttes på et specifikt unikt område. Objektbaseret viden er ofte en kombination af den faglige og den koordinerende viden, fordi man bruger disse til et specifikt projekt eller område og objektbaseret viden skal således forstås som viden i en unik eller specifik kontekst.

Den faglige viden opnås normalt gennem uddannelse, praktik, oplæring og træning. Den koordinerende viden handler om viden om hvem der laver hvad, hvordan og hvornår man skal gøre hvad. Sluttelig nævner Christensen den orienterende viden, som er viden man får gennem fx nyhedsbreve, og bruges både for at give ansatte en forståelse for organisationens virke samt for at rygtedannelser (Holdt Christensen, 2010).

18 Bilag 4 - Christensens barrierer for videndeling og beskrivelse af samhørighedsforhold.

Videnstypen

Hvilken type viden skal deles. Christensen (Holdt Christensen, 2007b) nævner, at *viden* kan klistre og være svær at dele videre. Det kan fx være tavs viden og erfaringsbaseret viden. Tavs viden kan i nogle tilfælde være barriere for videndeling. Dette skyldes, som tidligere beskrevet, at denne type af viden ofte er svær at videreformidle, da den netop er usynlig og primært udtrykkes gennem handling. Tavs viden, som også betegnes som "encultured, embodied" eller "embedded knowledge" er ofte svært identificerbar, netop fordi den er indlejret i krop eller kultur hos individet eller i organisationen. Denne viden er ligeledes meget ressourcekrævende at få frem, da den kræver mere tid, øget menneskelig aktivitet og ikke mindst stor vilje hos videngiveren - hvilket også kan være en (Holdt Christensen, 2007a, s. 68–71). Der gælder det modsatte for eksplicit viden, der er lettere tilgængelig. Her er ikke større barrierer, da viden er kodificerbar.

Strukturen (og styring)

De strukturelle rammer kan også udfordre videndelingen, da det kan være svært at videndele, hvis vi fysisk sidder spredt ud i organisationen, eller hvis vi ikke er til stede på de samme tidspunkter. Som en strukturel ramme er manglende tid også en barriere, da det tager tid at dokumentere viden til senere brug (Holdt Christensen, 2007b, s. 53).

For mange styrede strukturer og formaliserede organisationsformer kan også skabe barrierer for eller bremse videndeling, da det ofte fører til mere egocentrerede og gensidige samhørighedsforhold og dermed mindsker motivationen til at videndele for fællesskabets fordel. I de strukturelle barrierer indgår ligeledes de problemer rammebetingelserne for videndeling rummer (Holdt Christensen, 2007, s. 51). Det omgivende miljø, samt tid og sted kan sammenlignes med Nonakas Ba koncept, som understreger at viden skal have de rigtige rammer for at kunne være viden og dernæst for at videndelingen kan finde sted. Praksisfællesskabet var netop modstykket til megen styring, hvilket er endnu et argument for at et praksisfællesskab har optimale rammer for videndeling.

Motivation

Motivationsbarriererne er afgørende for, om videndeling sker eller fungerer, da motivation påvirker de andre faktorer der enten er barrierer for eller understøttende for videndeling. Afgørende er, at individet er motiveret for at indgå i bytteforhold og konteksten for den pågældende videndeling. Forskellige former for motivation kan også sidestilles med de forskellige slags bytteforhold nævnt længere nede.

Motivationen til at videndele handler om "medarbejderens manglende vilje til både at dele ud af - og modtage - viden." (Holdt Christensen, 2007b, s. 53). Problematikken her er centreret omkring de sociale omkostninger, individet vurderer det har ved at udstille sin egen viden. Et eksempel er, at man undlader at spørge en kollega til råds selvom man ved han har en kompetent viden, da man mener eller tror, at man derved afslører egen uvidenhed. Dette er ofte situationer, hvor individet skal sammenlignes med andre på baggrund af sin viden (Holdt Christensen, 2007, s. 45).

Christensen skriver, at selvom der således eksisterer tre forskellige barrieretyper, så er det i alt overvejende grad den manglende motivation, der interesserer, da denne er reguleret af det han kalder "samhørighedsforholdene", og som i høj grad er styret af, om vi som individer oplever at have gode sociale relationer til andre i organisationen (Holdt Christensen, 2007, s. 54). Derfor vil vi herunder kort gennemgå Christensens samhørighedsforhold.

Samhørighedsforholdet

Oftest foretrækker vi at dele viden med - at få viden fra - de kolleger, vi har det godt med og som vi har en fælles identitetsfølelse med (Holdt Christensen, 2007, s. 52). Identitetsfølelsen - eller samhørighedsforholdet er afgørende for, om vi tænker på videndeling som en proces, der gavner mig personligt eller en, der gavner fællesskabet. Samhørighedsforholdet kan ifølge Christensen opdeles i tre forskellige bytteforhold, det forhandlede, det gensidige og det generelle. Hvert af disse rummer forskellige formål.

I det forhandlede bytteforhold antages individet at være egoistisk og forfølge mål, der minimerer egen indsats og maksimerer udbyttet. Ift. videndeling vil individet forsøge at få som meget som muligt uden at afgive sin egen viden. Individet afgiver måske viden men forventer at få noget retur, der gavner individets interesse udelukkende. Derved indtager man rollen som "købmand", der tænker på sig selv og sin "forretning".

I det gensidige bytteforhold er der også to parter, men når der deles viden er der ikke eksplicitte forhandlinger og det aftales ikke på forhånd hverken hvad eller hvornår noget eller hvad skal gives retur. En form for "social kontrol" sikrer, at bytteforholdet reguleres, da det er baseret på tillid mellem de to parter. Parterne forventer også her helt bestemt at få noget retur når de afgiver viden. Rollen er derfor ifølge Christensen "kollega".

Det generelle bytteforhold sker mellem tre eller flere parter. Man afgiver også her viden med en forventning om at modtage retur, men den returnerede viden behøves ikke komme fra personen, man afgav viden til. Det kan være en person i fællesskabet - eller fællesskabet selv. Deling af viden sker med en fortrængning af egoistiske ønsker til fordel for et ønske om at fællesskabet opnår en række fordele og for fællesskabets interesser. Her ses kollegaer som kammerater, og ens rolle er derfor også "kammerat" der i høj grad tænker på gruppens interesser.

Fig. X i Holdt Christensen: "Videndeling, bytteforhold og samhørighedsforhold" (Holdt Christensen, 2007, s. 57)

Tabel 1. Videndeling, bytteforhold og samhørighedsforhold

	Bytteforhold	Rolle	Vi forventer at få noget igen der
Det egocentrerede	Forhandlet	Købmand	Opfylder mine egne interesser
Det relationelle	Gensidig	Kollega	Opfylder relationen mellem mig og dig
Det kollektive	Generaliseret	Kammerat	Tjener fællesskabets interesser

Christensen argumenterer for, at de personer vi finder sympatiske, sjove og lærerige at arbejde sammen med, de bliver i højere grad "kammerater". Derved udvikles et kollektivt samhørighedsforhold, baseret på generelle bytteforhold. Her deler vi mest viden. Der hvor vi deler noget viden er når vi arbejder sammen med nogle, fordi vi er tvunget til det og det er et krav. Disse kolleger er netop kolleger, og ikke specielt interessante eller inspirerende for os, men vi deler viden fordi normer og autoritet byder det og man vurderer videndelingen ud fra en "dig og mig" relation - ikke ud fra virksomhedens bedste. Man deler mindst med personer, man sjældent arbejder sammen med, nærer mistro over for eller føler personlig sympati for. Disse betragtes af os, ifølge Christensen, som en slags "brugtvognsforhandlere" eller "købmænd", der forsøger at snyde os og vi passer derfor på hvad vi deler og søger at forhandle en aftale, der sikrer os mere retur end vi giver.

19 Bilag 5 - Noter

Det er vigtigt at:

Noterne tages i feltet - og ikke først skrives ned, når man er kommet hjem

- Noterne bør være meget detaljerede.
- Man bør søge at adskille (objektive) beskrivelser fra (subjektive) vurderinger

Hvilken type noter man tager er derfor vigtigt - uanset perspektiv. Der skelnes normalt mellem 4 typer:

1. Overfladiske noter, hvis formål er at huske en begivenhed,
2. Beskrivende noter, hvis formål er så detaljeret som muligt at gengive
3. en begivenhed
4. Analyserende noter, hvis formål er at sætte de beskrivende noter i forhold til hinanden (dvs. første stadium af en analyse).
5. Refleksive noter, hvis formål er at dokumentere, hvad man selv har følt, lært og tænkt i felten.

(Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 107)

20 Bilag 6 - Overvejelser om gruppens sammensætning, deltagerantal og heterogenitet.

Deltagerantallet afhænger ifølge litteraturen bl.a. af hvad hensigten og formålet med fokusgruppen er. Størrelsen af gruppen er dog særdeles vigtig. Er den større en 10-12 er der risiko for, at gruppen ubevidst eller bevidst opdeler sig i undergrupper og får sværere ved at holde fokus. I analysen er større grupper også vanskeligere at håndtere, da materialet bliver ekstremt komplekst og vanskeligt at skabe orden i (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 84). I for små grupper er det modsatte tilfældet og datamaterialet er ikke så fyldestgørende.

At have relativt mange i fokusgruppen kan have flere fordele. Flere deltagere betyder flere forskellige synspunkter og udsagn og egner sig derfor godt til analyser, der vægter deltagernes udsagn. Ulempen kan være, at nogle deltagere kan føle det hæmmende, at der er mange deltagere, hvis emnet er følsomt (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 84). At have få i fokusgruppen betyder omvendt, at de kan nå mere i dybden med emnet og kan interagere mere. Derfor er de velegnede til analyser, der inddrager selve interaktionen i gruppen (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 84).

Med 7 deltagere risikerer vi ikke en opdeling i undergrupper, men har samtidig et antal, hvor mange forskellige synspunkter, emner og udsagn kan repræsenteres.

Fokusgruppens produktion af viden afhænger af deltagernes sociale interaktion med hinanden. Gruppen bør derfor hverken være for heterogen eller homogen. Er gruppen for homogen er risikoen, at der ikke kommer nok interessant interaktion og derved manglende data. Er gruppen for heterogen risikerer man, at deltagerne har svært ved at relatere sig til hinanden, og at der opstår for mange konflikter. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 140). Vores gruppe passer denne vægtning, da deltagerne godt nok er meget forskellige i alder, med forskellige fag og praksiserfaring, men de har en fælles samarbejdshistorik og kender hinanden på tværs.

21 Bilag 7 - Diskussion af fokusgruppeinterviewet.

I et konstruktivistisk perspektiv anfører flere forskere, at fokusgrupper giver særlig god mening, hvis man ønsker at belyse kompleksiteten i en gruppesituation. Her er det sociale og processuelle aspekter og opfattelser, der er interessante mere end individuelle holdninger og opfattelser. Fokusgruppeinterviewet er i den sammenhæng mere velegnet end det personlige interview, da det centrale er social interaktion.

Antagelsen er, at det der foregår i fokusgruppen, afspejler noget, der også foregår uden for denne specifikke sammenhæng. I modsætning til det realistiske perspektiv har denne optik ikke den antagelse, at fokusgruppen *"tilvebringer udsagn, der afspejler individers faktiske handlinger eller holdninger, sådan som de ser ud i virkeligheden"*. (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 91). Fokus er på hvordan deltagerne orienterer sig mod de andre deltagere og i den proces, hvordan de søger at fremstille sig selv på bestemte måder. Derfor antager konstruktivisterne også, at fokusgruppen netop på dette punkt alligevel afspejler noget uden for denne specifikke sammenhæng og kan bruges til at "genskabe nogle af de kulturelle processer, som er virksomme i andre sammenhænge (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 90). I en socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk tradition vil man sandsynligvis forstå den viden der produceres som *"kontekstafhængig, relationel og potentielt foranderlig"* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 138).

Ift. vores problemstilling er ovenstående diskussion netop interessant, da handlinger, holdninger og orienteringer i interviewet dermed potentielt vil kunne afdække processer fra teamets hverdag og benyttes ift. analysen af vores problemformulering.

Fokusgruppeinterviewet som metode udspringer af en realistisk tradition. Antagelsen er, at personer er udstyret med bestemte synspunkter, holdninger og følelser, og at forskeren kan finde frem til og efterfølgende anvende disse i sin undersøgelse.

Fokusgruppeinterviewet bliver således et redskab, som anvendes for at bringe disse ellers skjulte holdninger frem i lyset. Jo bedre fokusgruppeinterviewet er, jo mere præcist gengiver folk deres faktiske synspunkter. Fokus er også på deltagernes oplevelser og personlige tolkninger af hvad der opleves som ubehageligt. Disse er i høj grad subjektive.

22 Bilag 8 - Moderators opgave og introduktion og startspørgsmål.

Fokusgruppeinterviewet har en moderator. Dennes opgave er overordnet at være en professionel lytter, skabe et åbent, fleksibelt rum for interaktion og muliggøre social interaktion. Derudover står to centrale opgaver: 1. Kunne håndtere de sociale dynamikker i rummet og 2: få deltagerne til at tale sammen. Dette kan moderatoren gøre ved at optræde uformelt, få deltagerne til at være aktive og tale sammen, samt bevare fokus på emnet. Målet for moderatoren er at få deltagerne til at udtrykke så mange meninger og erfaringer relateret til emnet som muligt (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 142). Moderatoren er dermed ikke passiv, men har ansvar for at holde fokus og for at facilitere en frugtbar diskussion, som resulterer i et materiale, der er brugbart i forhold til undersøgelsens problemformulering. Vi vil i forhold til metoden udpege en af os som moderator.

22.1 Introduktion og startspørgsmål

Moderatorens introduktion meget vigtig i fokusgruppeinterviewet. Her skabes rammerne og retningslinjerne for det sociale rum og interaktionerne. Formål for undersøgelsen og dagens forløb introduceres, helst i generelle og forståelige vendinger, for derved holdes diskussionerne mere åbne (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 144). Et andet fokuspunkt for moderatoren er at signalere noget om relationen mellem moderatoren, deltagerne og hinanden, fx sige, at man som forsker er der for at lære noget af deltagerne samt give udtryk for, at der ikke er rigtige og forkerte svar - alles holdninger, erfaringer og beretninger er legitime.

Moderatoren benytter "startspørgsmål", udformet som enten beskrivende eller evaluerende under interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 146). Der er typisk brug for at stille begge spørgsmålstyper og sammensætningen afhænger af, hvad projektets problemstilling går ud på. I vores fokusgruppeinterview starter vi med beskrivende startspørgsmål med udgangspunkt i tematikkerne fra erindringerne i memory-work, da de er "nemtest for deltagerne at reagere på". (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 146) Herefter vil flere og flere evaluerende startspørgsmål lægge op til at deltagerne foretager flere "normative vurderinger og diskuterer disse".

23 Bilag 9 - Valg af metode - casestudie

Besvarelsen af projektets problemstilling gør det muligt at inddrage flere forskellige faktorer i forklaringen. Derved er et krav til analysemetoden, at den kan rumme mange faktorer og samtidig medvirke til at afdække kompleksiteten i forklaringen. Vi har derfor valgt et case-studie.

23.1 Om casestudiet

Ifølge den amerikanske forsker Robert K. Yin er casestudiet særligt fordelagtigt som analytisk metode i de tilfælde, hvor det, der ønskes belyst, er moderne fænomener i deres naturlige omgivelser og hvor det er vanskeligt at lave en klar adskillelse af fænomenet, der ønskes undersøgt, og de omgivelser, fænomenet er en del af (Yin, 2003, s. 13).

"A case study is an empirical inquiry that; investigate a contemporary phenomenon within its real-life context when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident."
(Yin, 2003, s. 13)

Styrken ved casestudiet er, at vi får mulighed for at betragte vores problemstilling ud fra en holistisk tankegang. Vi får en bedre forståelse af den, da vi kan anskueliggøre problemstillingen ud fra den kontekst og helhed, den indgår i (Yin, 2003, s. 2). Casestudiet giver tæt kontakt med virkeligheden og den læringsproces, vi som forskere her oplever, giver os gode betingelser for en mere avanceret forståelse (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 514). Det kræver dog, ifølge Brinkmann, at man som forsker besidder de færdigheder, der er nødvendige for at deltage i aktiviteterne med de sociale aktører - ellers har man som forsker svært ved at forstå de holdninger og adfærdsmønstre, der kendetegner aktørerne (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 514).

CFU-konsulenterne er uddannede lærere med høj praksiserfaring fra både undervisning og læringsplatforme og er derfor velegnede som forskere til denne case.

23.2 Generaliserbare resultater

En cases resultater kan i et givet omfang generaliseres. Flyvbjerg skriver om generaliserbare resultater ud fra et enkelt casestudie at:

"...det er forkert at konkludere, at man ikke kan generalisere ud fra en enkelt case. Det afhænger helt af den pågældende case, og hvordan den er udvalgt..."....."man kan ofte generalisere på grundlag af en enkelt case, og casestudiet kan bidrage til den videnskabelige udvikling gennem generalisering som supplement eller alternativ til andre metoder.

(Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 503,506)

I forhold til vores problemformulering betyder det, at resultaterne fra vores case kan bruges til at angive svar, som kan gælde generelt for danske skoler, teams og lærere ift. videndeling. Så hvis:

- denne gruppe af lærere er udfordrede i at anvende læringsplatformen i arbejdet med videndeling, så er danske lærere det generelt også.
- denne gruppe af lærere gennem læringsplatformen understøttes i at anvende videndeling, så gør danske lærere det generelt også.

23.3 Strategi for valg af case

I forhold til casetype henholder vi os til Flyvbjerg, der konstaterer at: *“...de forskellige udvælgelsesstrategier ikke nødvendigvis gensidigt udelukker hinanden....en case kan på samme tid være ekstrem, kritisk og paradigmatisk”* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 511). Vores strategi for valg af case er informationsorienteret udvælgelse i en kritisk case. Vi vil i projektet gerne se efter det “mest sandsynlige”, der vil kunne hjælpe med at be- eller afkræfte hypoteser og udsagn (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 508,509).