

Å LÆRE I ARBEIDSLIVET

Hvordan bidrar reflekterende team til
læring og utvikling i organisasjoner?

Av
Kristin Gudim
Nina Tanche-Nilssen
Vibeke Teigaas

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)
for graden

Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2014



CBS

COPENHAGEN
BUSINESS SCHOOL

HANDELSHØJSKOLEN



AARHUS
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK

FORORD

Denne masteroppgaven er motivert av en stor begeistring og nysgjerrighet knyttet til et vurderings- og utviklingsprosjekt i Silldråpen barnehager. Vi som har skrevet oppgaven har fulgt barnehagen og prosjektet gjennom skriving av tre paper underveis i masterstudiet. Vår nysgjerrighet knyttet til de ansattes innsats i daglig arbeid og prosjekt førte til en interesse for å studere systematisk og metodisk refleksjon og læring i en organisasjon.

Underveis i vår undersøkelse med forskjellige prosesser har vi selv fungert som en liten refleksjonsgruppe. Vi har opplevd det svært nyttig og lærerikt. Selve undersøkelsen i Silldråpen barnehager med innhenting av data og etterbehandling har vært spennende, den har bidratt til oppdagelser og bekræftelser i egen praksis.

Vi retter en stor takk til våre informanter som har bydd på seg selv og gitt oss tilgang til så mye data. Tusen takk 😊. Vi skulle gjerne hatt dere som kollegaer.

Vi retter også en takk til hverandre. I perioder har vi hatt ulike modus, men frekvensen for gruppen har vært i balanse. Vi har skravlet, reflektert og ledd mye. En stor takk til Trondhjems Hospital som har huset oss gjennom hele oppgaven, uten dette mulighetsrommet (ba) ville ikke våre ideer og tanker vært samlet i denne oppgaven. Til slutt vil vi takke veileder Trond Stiklestad for god hjelp og støtte i prosessen.

Trondheim, 29.08.14

Kristin Gudim

Nina Tanche-Nilssen

Vibeke Teigaas

SAMMENDRAG

Tema for vår masteravhandling i kunnskapsledelse er reflekterende team som metode og hvordan kunnskapsarbeidere i en barnehage kan nyttiggjøre seg metoden for å utvikle seg til reflekterte praktikere. Casen vår er hentet fra et utviklingsprosjekt ved Silråpen barnehager.

Med bakgrunn i egen arbeidshverdag er vi opptatt av læring og hvordan læring skapes. Vi har erfart at mye ressurser er satt inn på kurs og opplæring, uten å se noe særlig kunnskapsutvikling og endring i praksis i etterkant. Vi er derfor interessert i hvordan reflekterende team fungerer som læringsarena og om det er en egnet metode for å skape læring. Vi er også nysgjerrig på om det kan ha medført endring og forbedring i praksis – både hos den enkelte ansatte og organisasjonen de er en del av. Med bakgrunn i barnehagens utviklingsprosjekt og tematikk har vi valgt følgende problemstilling;

”Hvordan bidrar reflekterende team til læring og utvikling i organisasjoner?”

Problemstillingen belyses gjennom følgende forskningsspørsmål;

1. Hvordan kan reflekterende team være en metode for læring?
2. Hva fremmer og hemmer læring i reflekterende team?
3. Hvordan bidrar læring til utvikling av reflekterte praktikere?

Vi er opptatt av prosessene som foregår i reflekterende team. Det gjør at vi har valgt en teoretisk tilnærming hvor vi har fokus på det egenerfarte framfor objektive sannheter og at kunnskapsutvikling er dynamisk og ikke lineær. Med den dynamiske tilnærmingen settes kunnskap i et utviklingsperspektiv. Vårt teoretiske utgangspunkt er å se på kunnskapsorganisasjon og kunnskapsarbeider i lys av verdibasert ledelse. Kunnskap og kunnskapssyn mener vi er viktige begrep i diskusjonen om reflekterende team kan være en god metode for refleksjon, læring og kunnskapsutvikling. Irgens femtrinnsmodell hjelper oss til å se på om kunnskapsutvikling går over i anvendelse og om kunnskapsarbeiderne utvikler en mer reflektert praksis (Irgens, 2007).

Barnehagen har drevet et utviklingsarbeid gjennom 2.5 år, med reflekterende team som metode i refleksjon over verdibegrep og praksis. Vi har valgt å undersøke hvordan metoden kan fungere som kunnskapsarena. og hvordan ledelsens rolle spiller inn i forhold til kunnskapsdeling og organisasjonslæring. Vi har valgt kvalitativ forskningstilnærming og empirien vi bruker er fra barnehagen. Vi har valgt casestudie som forskningsdesign. Som metode for datainnhenting har vi brukt observasjon og intervju. Det har gitt oss nyttig informasjon om hvordan kunnskap skapes i arbeidsfellesskap, refleksjon og reflekterende team.

Funnene våre avdekker at reflekterende team med sin systematikk og metodikk bidrar positivt til læring og kunnskapsutvikling, både på individ og gruppenivå. Silråpen barnehager har mulighet for fortsatt å være en lærende organisasjon gjennom videreføring av arbeidet. I et godt arbeidsmiljø har de ansatte muligheter til å utnytte potensialet som ligger i reflekterende team og refleksjon. Under disse forutsetninger skapes et godt læringsmiljø og reflekterte praktikere i utøvelsen i barnehagens verdigrunnlag. Systematisk og metodisk refleksjonsarbeid er avhengig av forankring i ledelsen, men også tilrettelegging og tett oppfølging underveis. Vi har sett at å sette av godt med tid er en suksessfaktor.

Innhold

1. TEMA OG PROBLEMSTILLING	5
1.1 Innledning.....	5
1.2 Bakgrunn for vårt valg av tema og case	5
1.3 Utviklingsprosjektet	6
1.4 Bakgrunn for problemstilling	6
1.5 Oppgavens struktur	7
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	8
2.1 Kunnskapsorganisasjon og kunnskapsarbeider	8
2.2 Verdibasert ledelse i kunnskapsorganisasjoner	8
2.3 Kunnskapsbegrepet	13
2.4 Ulike kunnskapssyn.....	13
2.5 Type kunnskap	15
2.6 Kunnskap og læring	16
2.6.1 Enkelt- og dobbeltkretslæring	16
2.6.2 Kolbs læringsmodell	17
2.6.3 Irgens femtrinnsmodell for individuell og organisatorisk læring.....	18
2.6.4 Sosial læring i arbeidsfellesskap	20
2.6.5 Tradisjoner for aksjonsbasert læring i arbeidslivet	21
2.6.6 Gradert teoriforståelse	22
2.7 Refleksjon.....	23
2.7.1 Forståelse av Gadamer	23
2.7.2 Refleksjonsprosessen	24
2.8 Reflekterende team og samtalen	26
2.9 Kunnskapshjelpende kontekst	27
3. VÅR CASE	31
3.1 Silldråpen barnehager	31
3.2 Hva var det Silldråpen ville oppnå?	32
3.3 ”Barnehagens Grunnsteiner” satt i system	33
4. VÅR FORSKNINGSDESIGN OG METODE	34
4.1 Valg av vitenskapelig ståsted	34
4.2 Metodologi	36
4.2.1 Valg av metode.....	36
4.3 Valg av metode for datainnsamling	39
4.3.1 Observasjon	40
4.3.2 Gruppeintervju	41
4.4 Valg av informanter, tablåer og tidspunkt.....	42
4.4.1 Informanter og tablåer	42

4.4.2	Valg av tidspunkt	43
4.5	I møte med feltet	43
4.6	Valg av metode for dataanalyse	45
4.7	Metodekvalitet. Kan vi stole på resultatene?	46
4.8	Etiske spørsmål	49
4.9	Formelle forhold.....	52
5.	ANALYSE OG DRØFTING	53
5.1	Forskningsspørsmål 1	53
5.1.1	Innledning.....	53
5.1.2	Metoden reflekterende team.....	54
5.1.3	Refleksjonsutløserer – inspiratorer – «hverdagen».....	59
5.1.4	Om å holde refleksjonen og den utviklende samtalen i gang.....	61
5.1.5	Omsorg i reflekterende team	68
5.1.6	Oppsummering av forskningsspørsmål 1	71
5.2	Forskningsspørsmål 2.....	73
5.2.1	Innledning.....	73
5.2.2	Påvirkning	74
5.2.3	Fra påvirkning til innlæring.....	75
5.2.4	Fra innlæring til kunnskapsutvikling.....	78
5.2.5	Oppsummering forskningsspørsmål 2.....	89
5.3	Forskningsspørsmål 3.....	90
5.3.1	Innledning.....	90
5.3.2	Fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse	90
5.3.3	Fra kunnskapsanvendelse til organisatorisk læring.....	94
5.3.3	Oppsummering av forskningsspørsmål 3	98
5.4	Gradert teoriforståelse	99
6.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	101
6.1	Oppsummering av studien og svar på problemstillingen	101
6.2	Sterke og svake sider ved undersøkelsen	103
6.3	Det store bilde	103
6.4	Anbefalinger til Sildråpen barnehager	104
6.5	Veien videre – mulig forskningsfokus	105
6.6	Refleksjon rundt prosessen.....	106
7.	REFERANSELISTE	107
8.	VEDLEGG	110

1. TEMA OG PROBLEMSTILLING

1.1 Innledning

Barnehagereformen i Norge i 2006 innebar en endring av fokus fra at barnehagene skulle ha tilsyns- og servicefunksjon til å være en pedagogisk oppvekst- og læringsarena. Regjeringen la fram en kompetansestrategi i 2013 som la føringer for implementering av den nye rammeplanen for barnehagene. Rammeplanen ble sist endret i 2011. Med den siste endringen i Rammeplanen, og føringer som ligger der, var det behov for å se på barnehagens verdigrunnlag. Kunnskap, ferdigheter og verdier i voksenverden har betydning og gjør en stor forskjell for små mennesker. Opplevelser og erfaringer fra barndommen former oss. Flere av oss kan vel fortelle historier om gode eller dårlige voksne vi har møtt i barnehage eller skole, og om hvordan dette har hatt betydning senere i livet. En god barnehage skal gjøre det mulig for barna å få utvikle seg som mennesker med god hjelp og veiledning av voksne som ser og forstår dem. Dette krever personlig egnethet og profesjonalitet, samt vilje og evne til refleksjon og endring av egen praksis. Barnehagen må samtidig ha en felles faglig plattform med et verdigrunnlag å samles om slik at barna kan oppleve konsistente og forutsigbare voksne. Hvordan arbeider så barnehagene med innholdet i rammeplanen og kompetansen hos de ansatte?

Arbeid i barnehage er lite prosedyreorientert og har få spesialisert arbeidsoppgaver. Arbeidet er preget av situasjoner som ikke har noe fasitsvar. De ansatte i barnehagen må ha kunnskaper som gjør de i stand til å håndtere situasjoner hvor svarene og løsningene ikke nødvendigvis finnes i instruksjer, prosedyrer og standarder. Ofte er det slik at de valgene de må ta gjennom en arbeidsdag innebærer både praktiske og verdimeslige dilemmaer. Det er mange usikre og lite kontrollerbare oppgaver som overlates til den enkeltes kunnskap og skjønnsmessige vurdering. I dette perspektivet blir utvikling av en reflektert praksis viktig for barnets beste og for kunnskapsarbeideren.

Innsikter fra ulike fagfelt har bidratt til et paradigmeskifte når det gjelder syn på barn. Sentralt er at barn sees som subjekter helt fra de er bitte små. Dr. philos Berit Bae (Bae, 2007) sier at hvis det nye synet skal realiseres i det praktisk pedagogiske arbeidet i barnehagene, blir bevisstgjøring rundt fagkunnskap og personlige holdninger viktig. Silråpen barnehager har startet denne forpliktende og utfordrende utviklings- og læringsprosessen. Å være en reflektert praktiker og god forvalter av barnehagens verdier er et langsiktig mål og arbeid for de ansatte. Utviklingsprosjektet i Silråpen barnehager startet for to år siden og bruker gruppemøter og reflekterende team som arbeidsmetode. Prosjektbeskrivelsen sier at refleksjonsgruppene må ha som intensjon å få opp flest mulig forståelser hos de ansatte som til slutt skal ende i en mest mulig felles forståelse og "beste praksis" av begreper og verdier i barnehagens daglige aktiviteter. Forståelsen av hva som er "beste praksis" utforskes i praksis og tas med som praksisfortellinger tilbake til grupperefleksjonene.

1.2 Bakgrunn for vårt valg av tema og case

En av oss tre forskere er initiativtaker til utviklingsprosjektet ved Silråpen barnehager, og tatt del i arbeidet med forberedelse, gjennomføring og deltagelse i diskusjoner. Gjennom masterstudiet og flere paper sammen, har vi kommet tett på prosjektet og de ansatte. Vi har deltatt i møter gjennom høsten 2013 og vi har sett en begeistring for ny kunnskap og de gode erfaringene som er delt. Mange ansatte forteller at dette er det beste de har opplevd gjennom mange år, de har lært mye av å være med prosjektet, og flere sier at de kommer til å endre praksis som følge av det de har lært. Dette har gjort oss nysgjerrig og fått oss til å stille spørsmål ved hva det er som skaper et slikt engasjement. Det har også fått oss til å stille spørsmål om hva det er som skaper læring, og om deltagerne har hatt en læring og deretter endret praksis – og i så fall hvordan. Og på den annen side; hvis praksisen ikke er

endret; hva kan være årsaken til det? Ut i fra dette blir formålet vårt å se på vilkår for læring og for god praksis i denne barnehagen og om det er overføringsverdi til andre deler av arbeidslivet.

1.3 Utviklingsprosjektet

Sildråpen barnehagers utviklingsprosjekt er en del av Trondheim Kommunes kvalitetsprogram og hører til under "Systematisk vurdering i trondheimsbarnehagene". Sildråpens prosjekt fikk navnet "hvordan være en reflektert praktiker i utøvelsen av barnehagens verdigrunnlag" med utgangspunkt i "Barnehagens Grunnsteiner" (Glaser, Mørreaunet, & Søbstad. 2011). Boka tar for seg verdibegrep fra barnehagens formålsparagraf. Utviklingsprosjektet kom godt i gang våren 2012 og ble avsluttet som prosjekt vår 2014, men fortsetter som nettverksbasert erfaringsutveksling framover.

Utviklingsprosjektet har fokus på vurdering av tjenestekvalitet. Kvalitet dreier seg om innhold og egenart. Barnehageloven og Rammeplanens beskrivelse av barnehagens innhold og oppgaver er grunnlagsdokumentene for kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling. Lov og rammeplan fastslår at barnehagen skal være en god arena for barn og barndom, der barnehagen er første del av utdanningsløpet.

For trondheimsbarnehagene innebærer dette at kvalitetsutvikling skal bidra til å styrke barn i deres utvikling og læring i det livet de står i nå og i fremtiden. Dette innebærer å se læring i et helhetlig perspektiv der barnehagens viktigste oppgave er å skape gode forutsetninger for utvikling og læring gjennom å styrke barn i samspill og relasjon med andre, og å stimulere til barns forskertrang og lærelyst. Trondheim Kommune har som barnehage eier et ansvar for å drive utvikling av tjenesteområdet. For å nå flest mulig med de midlene som er bevilget fra Bystyret gjennom budsjettbehandling, er kunnskapsutvikling organisert som prosjekt og nettverk hvor flere barnehager er deltagere. I valg av innhold for arbeidet i trondheimsbarnehagene er det i de seneste år rettet fokus på tema som er viktige for å oppfylle mål i statlig rammeverk og i kommunale føringer. Program for kvalitetsutvikling 2011-2014 bygger på dette forholdet, og følgende områder ble prioritert; *Barnehagen som læringsarena, vurdering og tidlig innsats.*

13 barnehager har i perioden vært med i prosjektet. Barnehagene har jobbet selvstendig med kunnskapsutvikling hos sine ansatte i tillegg til at de har sittet i et forpliktende nettverk med 3-4 andre barnehager for å kunne dele kunnskap og erfaringer. Nettverkene har i noen grad fungert som praksisfellesskap. Prosjektet har hatt en leder utpekt av rådmannen og har hatt en økonomisk ramme på 250.000 pr år prosjektet har vært i drift. Prosjektet "systematisk vurdering i trondheimsbarnehagene" har prioritert å ha samarbeid med Dronning Mauds Minne i forhold til veiledning av prosjektgruppene ved alle 13 barnehagene i tillegg til foredrag. I den økonomiske ramma har det ligget frikjøping i deler av stillingen til prosjektets leder, som har en lederstilling ved en av kommunens barnehager. Alle 13 barnehagene har valgt sine utviklingsområder ut i fra egne behov.

1.4 Bakgrunn for problemstilling

Det er lite empirisk forskning som er gjennomført av reflekterende team som metode. Både når det gjelder bruk av metoden innenfor psykiatri, familierapi, og innen ulike typer veiledning eller kunnskapsutvikling. Det ser ut til at reflekterende team er mye brukt, og populært, men man vet lite om hvilket utbytte metoden gir. Metoden benyttes på mange ulike måter, og enkelte har tatt til orde for å standardisere metoden til bruk innen veiledning, slik at det sikres at den er mest mulig virksom (Skjerv & Reichelt, 2009). Innenfor samfunnsmedisin, gjennom den norske legeförening (Vidar, 2012), har metoden i de seinere år fått sin standard beskrivelse som veiledningsmetode. Beskrivelsen der er forholdsvis enkel

og generell og metoden vil fortsatt kunne praktiseres på mange ulike måter. En kan spørre seg hvordan en metode kan være så mye benyttet uten at virkemåte er nærmere undersøkt? Kan det være slik at brukerne basert på erfaring ser at metoden gir muligheter som vanlig dialog eller samtale ikke gir? Kan det nettopp være metodens fortrinn at det kan benyttes på mange måter, regisseres på mange måter, ha ulike roller, ulike scener, ulike tema? På samme måte som ulike sceneoppsetninger kan være totalt forskjellig, med der er alle likevel scenestykker. Fellestrekket skal være en samtale om samtalen - og åpenhet – som i seg selv ikke har forutsigbarhet.

Det kan oppleves som nyttig å gjennomføre en slik studie. Med bakgrunn i egen arbeidshverdag er vi opptatt av læring og hvordan læring skapes. Vi har erfart at mye ressurser er satt inn på kurs og opplæring, uten å se noe særlig kunnskapsutvikling og endring i praksis etterpå. Heller ikke samme begeistring som vi ser i utviklingsprosjektet. Vi er derfor interessert i hvordan reflekterende team fungerer som læringsarena, om det er en egnet metode for å skape læring. Vi er også nysgjerrig på om det har medført endring og forbedring i praksis – både hos den enkelte ansatte og organisasjonen de er en del av. På bakgrunn av dette har vi utledet følgende problemstilling.

Vår kronkrete problemstilling er som følger;

Hvordan bidrar reflekterende team til læring og utvikling i organisasjoner?

For å utforske problemstillingen har vi utledet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan reflekterende team være en metode for læring?
2. Hva fremmer og hemmer læring i reflekterende team?
3. Hvordan bidrar læring til utvikling av reflekterte praktikere?

Det første forskningsspørsmålet har til hensikt å utdype og gi en større forståelse av reflekterende team som metode. Dette spørsmålet vil se på formålet med og hvilket potensial det er i reflekterende team. Spørsmål to vil se på forutsetninger for læring gjennom å se på hemmere og fremmere i reflekterende team, mens spørsmål tre vil se på konsekvenser eller effekten av reflekterende team. Blir de ansatte bedre reflekterte praktikere? Problemstilling og forskningsspørsmål er spørsmål om reflekterende team har bidratt til læring, og hvilke vilkår har virket på læringen. Vi har brakt de ansattes erfaringer fram og deretter belyst disse i forhold til teori. Studien vi har gjennomført er blant ansatte som deltok i reflekterende team høsten 2013 og vinteren 2014.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. I kapittel 1 tar vi for oss tema og bakgrunn for oppgaven og presenterer problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 presenteres teoretiske perspektiv som ligger til grunn for undersøkelsen. Her tar vi for oss hovedsakelig verdibasert ledelse i kunnskapsorganisasjoner, læring og kunnskapsutvikling, refleksjon og reflekterende team. Casen presenteres i kapittel 3. I kapittel 4 gjør vi rede for forskningsdesign og metode og vi kommer nærmere inn på vitenskapsteoretiske betraktninger, samt hvordan datainnsamling og analyse gjøres. Kapitlet tar også for seg metodekvalitet og etiske spørsmål. Kapittel 5 samler empiri og analyse av data. Kapitlet er delt i fire deler. De tre første delene tar for seg hvert sitt forskningsspørsmål med analyse, drøfting og oppsummering. I siste del drøftes gradert teoriforståelse. I kapittel 6 oppsummeres forskningsspørsmålene samlet, hvorpå vi utleder en konklusjon på problemstillingen. Vi kommer også med noen anbefalinger. Avslutningsvis reflekterer vi over vår egen læringsprosess og kunnskapsutvikling gjennom arbeidet med oppgaven.

2. TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette hovedkapittelet ser på begrepene kunnskapsorganisasjon og kunnskapsarbeider, hva de står for i dag og i et historisk perspektiv. Videre ser vi på verdibasert ledelse i kunnskapsorganisasjoner. Denne ledelsesfilosofien ser vi er av stor betydning i dagens kunnskapsorganisasjoner. Forståelse av kunnskapsbegrepet og diskusjon av ulike kunnskapssyn er viktig i tilnærmingen til problemstillingen vår. Type kunnskap tenker vi kan ha betydning for kunnskapsutvikling og læring. Læring er et sammensatt fenomen og vi vil her gå inn på ulike modeller som illustrerer læringsprosesser på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Vi ser også på kontekster læring skjer i, og til slutt ser vi på refleksjon og reflekterende team.

Problemstillingen setter fokus på læring og utvikling ved hjelp av refleksjon og reflekterende team som metode.

2.1 Kunnskapsorganisasjon og kunnskapsarbeider

Kunnskap har vært og er et sentralt tema i organisasjoners liv og utvikling. Frederick Taylor søkte kunnskap for å optimalisere prosesser, metoder og framgangsmåter i arbeidslivet. Max Weber hadde med sin byråkratimodell fokus på faste kompetanseområder organisert i en hierarkisk struktur på kunnskap. Teoriene og modellene til Taylor og Weber må ses på i lys av den tids organisasjonsliv, der realkapital og råvarer var sett på den viktigste ressursen. I dag er bildet endret. Vi har beveget oss fra det klassiske industrisamfunnet til det vi i dag benevner som kunnskapssamfunnet, hvor menneskene og tid er de viktigste ressurser. Denne endringen ligger til grunn for det økte fokuset på kunnskap som begrep og som faktor i arbeidslivet med vekst av flere kunnskapsbaserte organisasjoner og et høyere utdanningsnivå i befolkningen.

Begrepet kunnskapsorganisasjoner eller profesjonelle tjenesteytende ekspertorganisasjoner er et relativt nytt begrep innen organisasjonsteorien og på mange måter en parallell metafor til Mintzbergs "profesjonelt byråkrati" (Bush, 2012). Irgens påpeker at det er vanskelig å sette en enhetlig definisjon på slike organisasjoner (Irgens & Wennes, 2011). Hos Irgens ligger det primære fokuset ved aktørene som befolker denne typen organisasjoner. Han bruker Druckerts begrep fra 1959; "kunnskapsarbeider" for å beskrive en type ansatte som med stor grad av autonomi utfører arbeidsoppgaver i en kunnskapsbedrift, ikke basert på ordrer instruksjoner eller prosedyrer nedfelt i formelle strukturer, men på kunnskaper de selv har tilegnet seg gjennom en lang utdanning (Druckert, i Irgens & Wennes, 2011). Kunnskapsarbeidere blir derfor per definisjon vanskeligere å lede og kontrollere, og trives i mindre grad i tradisjonelle byråkratiske organisasjoner som er lite dynamiske utformet med tanke på stadig endring og nyskaping.

2.2 Verdibasert ledelse i kunnskapsorganisasjoner

Sildråpen barnehager jobber med å utvikle verdiene som ligger i samfunnsoppdraget gjennom "Lov om barnehager" og "Rammeplan" (Kunnskapsdepartementet, 2011). For å kunne fylle de krav som ligger i mandatet er det hensiktsmessig at alle ansatte er med i utviklingsprosjektet. Med ulikt ståsted blir det viktig å være bevisst hvordan tilnærmingen foregår. Gjennom verdibasert ledelse hvor omsorg med underliggende tema er viktige element, vil det være mulighet for måloppnåelse. Av den grunn er det for oss viktig å se på ledelse og da verdibasert ledelse. For at verdibasert ledelse både skal ha en ledelsesmessig og verdimesig forankring kan begrepet defineres på følgende måte;

"Det er en målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende prosess, forankret i organisasjonens verdier, som kan utøves på både individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå" (Busch, 2012).

Slik vil verdibasert ledelse være knyttet direkte opp mot en generell ledelsesmodell og kan behandles og diskuteres innenfor alle dimensjoner som er knyttet til denne ledelsesteorien. Det vil sikre at verdibasert ledelse hele tiden har et klart fokus på lederadferd, – adferd rettet mot å realisere sentrale organisasjonsmessige mål. Likeledes peker definisjonen på at verdibasert ledelse inkluderer en verdiutviklende prosess som er integrert med målformulering, problemløsning og språkskaping (Busch, 2012). Prosessene knyttet til målformulering må altså integreres med en diskusjon om verdispørsmål. Videre må normer og verdier aktivt regulere problemløsningsprosessene, sette klare rammer for hvilke handlinger som er akseptable. Det må også arbeides aktivt med å skape et språk som gjør det mulig å sette ord på den organisasjonskulturen som er utviklet eller er ønskelig å etablere. Dette innebærer også en erkjennelse av at verdigrunnet alltid vil være i endring. Momentene som nevnt over er relevant for prosessen i Sildråpen barnehager.

Verdibasert ledelse må være forankret i organisasjons verdier. Både ledelse og verdiutvikling må ta utgangspunkt i de verdiene som reelt er til stede. Dette krever at både mål og problemløsning skal bygge på sentrale verdier som enten er formalisert gjennom en verdiplattform eller ligger implisitt i organisasjonskulturen. Organisasjonen må gjøre noen verdimesseige veivalg. Verdiene må ikke være mer omfattende enn at de kan trekkes inn i ledelsesprosessene. Verdibasert ledelse vil eksistere på alle nivå i organisasjonen. På individnivå utøves det verdibasert selvledelse hvor medarbeiderne må knytte jobbadferd til verdier, ha et bevisst forhold til verdiutvikling og utøve selvkontroll. På gruppenivå vil teamledelse utøves i tett samspill innenfor nære relasjoner. På organisasjonsnivå vil verdibasert ledelse ligne mye på det som kalles transformasjonsledelse (Bass & Riggio, i Busch, 2012). Dette er en form for ledelse hvor verdiene er sentrale og hvor siktemålet er å skape et nytt virkelighetsbilde med nye visjoner og sterkere fellesskapsfølelse.

Hva er en verdi?

En verdi kan defineres som "et begrepsmessig, eksplisitt eller implisitt, særtrekk ved et individ eller karaktertrekk ved en gruppe, som er ønskelig, og som påvirker valget av tilgjengelig framgangsmåter og mål knyttet til en handling" (Kluckhohn, i Busch, 2012). En verdi er en mental konstruksjon, den har en kognitiv basis, likeså kan verdier være både eksplisitte og implisitte. Vi har alle med oss en ryggsekk hvor innholdet er mer eller mindre kjent for en selv. Verdier kan også representere distinkte særtrekk ved både individer og grupper, verdiene vil påvirke individets adferd. Verdibegrepet kan deles inn i to typer; instrumentelle verdier som er knyttet til en handlemåte og målverdier som er knyttet opp mot en slutttilstand. Målverdier er en ønsket tilstand for seg selv eller den sosiale gruppen man tilhører. Instrumentelle verdier angir hvilken adferd som er å foretrekke og vil av den grunn være med å regulere organisatoriske handlemåter (Rokeach, i Busch, 2012). Dersom de instrumentelle verdiene deles av mange vil de framstå som normer og angir hva som er rett og galt i ulike sosiale situasjoner. Verdibasert ledelse kan representere utfordringer som kommer til syne gjennom omfattende reformer og endringsprosesser. Det kan stilles spørsmål om et sterkt verdigrunnlag kan være dysfunksjonelt i en situasjon der det finnes et sterkt endringsbehov. Individets holdning til endringer bygger på deres grunnleggende verdier og det kan dokumenteres at holdning til endringer kan være avgjørende for hvordan det er mulig å realiseres overordnede mål og gjennomføre endringsprosjekter. Organisasjonsmessige endringer har alltid en verdikomponent som vurderes av medarbeiderne og dersom endringen er i konflikt med egne verdier oppstår det en negativ holdning til prosjektet. Begrepet verdibasert ledelse er koblet opp mot både verdiutvikling og verdiforankring, noe som åpner for å stille kritiske spørsmål til hvilke verdier som skal legges til grunn i organisasjonen. Å utfordre "det tatt for gitt" blir en oppgave ved verdibasert ledelse.

Organisasjonskultur

Organisasjonskultur kan defineres som "en unik sammenstilling av normer, verdier, oppfatninger og handlingsformer som karakteriserer framgangsmåten for hvorledes grupper og individer fungerer sammen for å få ting utført.

Schein hevder at faguttrykket "kultur" bør reserveres for grunnleggende antagelser og oppfatninger som deles av alle medlemmene i en organisasjon, som opererer ubevisst og som på en grunnleggende og "tatt for gitt" måte definerer organisasjonens syn på seg selv og sine omgivelser. Oppfatningene og antagelsene er lærte responser på en gruppes problem med å overleve i sine eksterne omgivelser og på problemene med intern integrasjon. Antagelsene blir etter hvert tatt for gitt da de løser oppgavene like bra hver gang. Disse antagelsesnivåene må skilles fra "artifaktene" og "verdiene" som representerer manifestasjoner eller overflatiske deler av kulturen, men ikke det sentrale i den (Schein, 2010).

Hva menes så med en organisasjon eller gruppe, der hvor en gitt kultur eksisterer? Organisasjoner er åpne systemer i samhandling med sine mange miljøer, og de konstrueres av flere subgrupper, yrkesmessige enheter, hierarkiske lag og geografisk fordelte avdelinger. Hvordan kan vi oppdage og observere en kultur i en organisasjon? Felles erfaringer og opplevelser i forbindelse med hvordan de løser sine oppgaver gir en felles oppfatning av verden rundt dem og hvilken plass de har i den. Det må være felles erfaringer over tid som utvikler felles oppfatninger og igjen danner en kultur. Kultur er på denne måten et lært resultat av erfaringene i ei gruppe og vil finnes der det eksisterer en historie av betydning. Definisjonen omfatter ikke synlige adferdsmønstre. Schein påstår at synlig adferd alltid er bestemt av kulturelle forutsetninger (antagelser, oppfatninger, tanker og følelser som danner et mønster) og av situasjonsmessige betingelser som oppstår i de ytre omgivelsene. Regelmessigheter i adferd kan si like mye om omgivelsene som om kulturen og må derfor ikke legges til grunn når kulturen skal avgrenses eller defineres. Er det synlig at det forekommer regelmessigheter i adferd, kan det ikke gis fakta om det er som er oppdaget er artifakt eller ikke. Det er ikke mulig å si noe eksakt om hva som er og hva som ikke er et artifakt som gjenspeiler kulturen, før de andre nivåene i definisjonen er avdekket (Schein, 2010).

Nivå 1: Artifakter

Det mest synlige nivå i kulturen er artifakter og produkter eller kulturens konstruerte fysiske og sosiale miljø. Dette nivået gjør det mulig å observere gruppas leveranser av produkter, dens skrift- og talespråk og medlemmenes adferd. Da gruppas medlemmer ikke nødvendigvis er klar over egne artifakter kan de ikke alltid beskrive dem selv. Det er av betydning, som utenforstående, å være våken for gruppas artifakter. Det er ikke vanskelig å observere artifakter som eks. måten medlemmene demonstrerer status på. Det som kan være problematisk er når man skal finne ut hva artifaktene betyr, hvordan de er knyttet sammen og hvilke dypere mønstre de gjenspeiler – om de i det hele tatt gjenspeiler noe. Utfordringen kan møtes ved å samle inn tilstrekkelig data om hvordan folk kommuniserer til at man får en forståelse av hvilke meninger som tillegges den observerbare adferden (Schein, 2010).

Nivå 2: Verdier

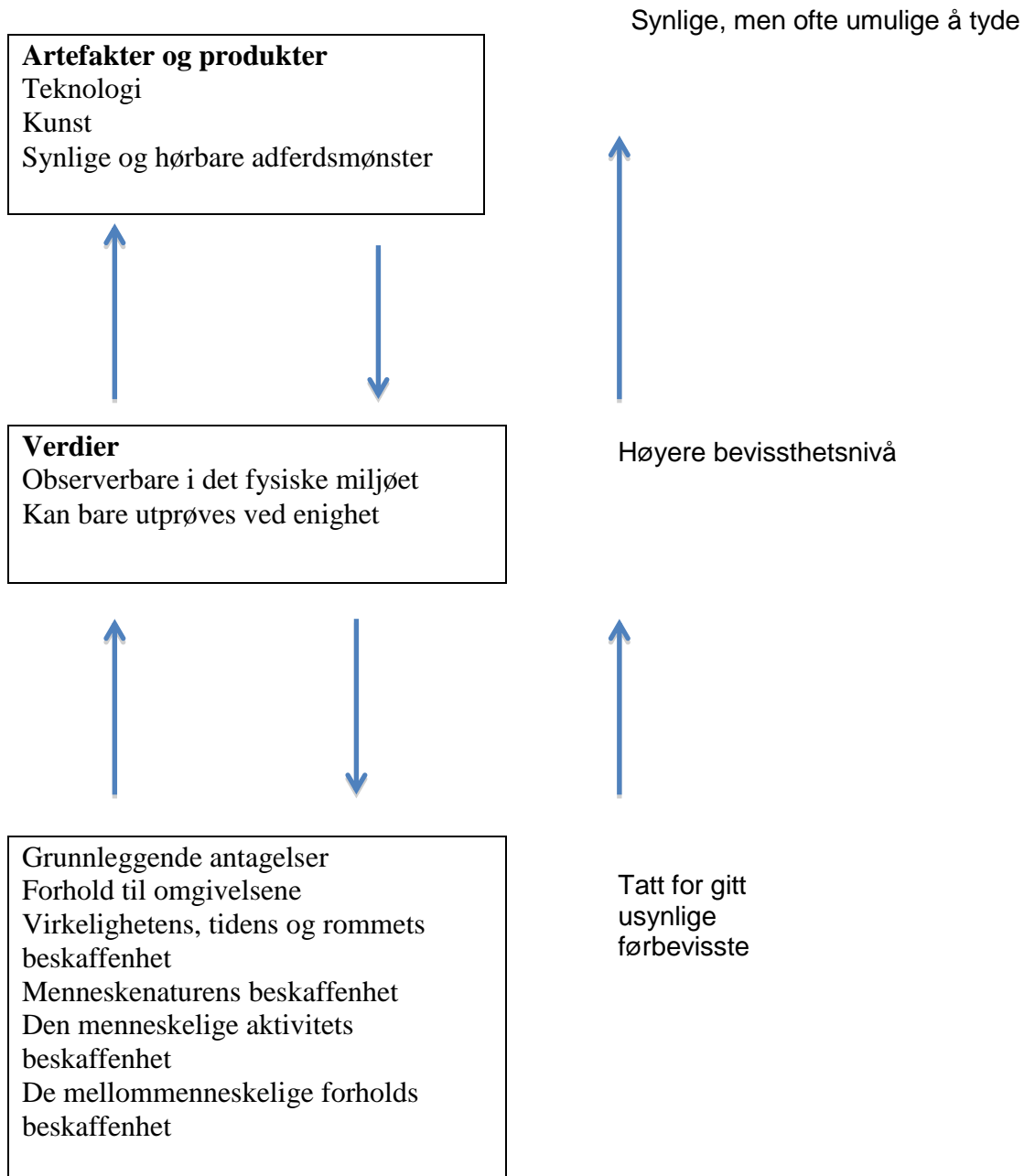
Kulturell læring vil alltid gjenspeile personlige verdier. Med oppfatning av hva som burde være til forskjell fra hva som er. Når en gruppe står overfor en utfordring eller ny oppgave vil den første løsningen som kommer opp betraktes som en markering av en verdi. Dette fordi det ennå ikke er dannet et felles grunnlag for hva som er virkelighet. Den som kommer med løsningen vil ha sin opplevelse av virkeligheten og foreslår løsning basert på den oppfatningen. Gruppen må i fellesskap, gjennom diskusjon og utprøvelse, skape forståelsen for at løsningen er god. Dersom løsningen virker og gruppen er enig i dette, vil verdien

gradvis gjennomgå en kognitiv transformasjon slik at den først bli til en oppfatning og deretter en antagelse. Transformasjonsprosessen kommer bare til å være riktig i en videre forstand og gir et presist bilde av virkeligheten. Etter hvert som verdiene begynner å bli tatt for gitt, går de over til å bli antagelser som mister sin plass i bevisstheten. Men, ikke alle verdier gjennomgår en transformasjon. Bare de verdiene som kan bekreftes av fysiske eller sosiale data og som fortsetter å løse gruppens oppgaver på en pålitelig måte, vil bli omdannet til antagelser. Mange verdier forblir bevisste og formuleres eksplisitt fordi de fungerer normativt eller moralsk ved at de hjelper medlemmene med å takle bestemte nøkkelsituasjoner. Verdier som blir en del av en organisasjonsfilosofi vil virke som retningslinjer og som en måte å takle den usikkerheten som fremtrer når det oppstår ukontrollerbare eller vanskelige hendelser på. Dersom de ønskede verdier stemmer overens med de underliggende antagelser, kan det bringe gruppa sammen og gi en følelse av identitet og en filosofi for bedriftens virksomhet (Schein, 2010).

Nivå 3: Grunnleggende underliggende antagelser

Når en løsning på en utfordring virker gang på gang, blir den etter hvert tatt for gitt. Det som startet som en hypotese basert på en anelse eller verdi, blir etter hvert behandlet som en realitet. Grunnleggende antagelser er, slik Schein ser det, tatt for gitt, det er liten variasjon innenfor en kulturell enhet. Dersom en grunnleggende antagelse er sterk nok i ei gruppe, vil medlemmene ha vanskeligheter med å tenke seg adferd som bygger på andre premisser (Schein, 2010). Grunnleggende antagelser slik Schein definerer de, kan sammenlignes med det Argyris & Schön har kalt "bruksteorier" (Argyris & Schön, 1978). Akkurat som i bruksteorier pleier det å være umulig å diskutere eller komme med innvendinger mot grunnleggende antagelser. Å lære på nytt når det er snakk om bruksteorier, å finne fram, revurdere og muligens endre grunnleggende antagelser – en prosess Argyris & Schön har kalt dobbelkretslæring – er i seg selv vanskelig fordi antagelser er, pr. definisjon, udiskutable og uangripelige (Argyris & Schön, 1978).

Kulturens nivåer og samspillet mellom dem kan illustreres på følgende måte;



Kilde: Tilpasset fra Schein, 1980, s.4 Figur 1

2.3 Kunnskapsbegrepet

Forståelsen og definisjonen av begrepet kunnskap er både sammensatt og vanskelig. Det vil avhenge av hvilke briller vi tar på oss og hvilket perspektiv vi inntar. Og disse perspektivene skal vi komme tilbake til. Innledningsvis presenterer vi et klargjørende og nyttig skille mellom *data*, *informasjon*, *kunnskap* og *visdom* av Gottschalk. Bokstaver og tall uten mening karakteriseres som data. Når data blir bearbeidet og satt i en sammenheng som gir mening, snakker vi om informasjon. Informasjon karakteriseres som tolkede data. Informasjon blir til kunnskap når den kombineres med erfaring, kontekst, interpretasjon og refleksjon. Informasjon kan sees på som representasjon av kunnskap og ikke kunnskap i seg selv. Kunnskap kan bli til informasjon igjen ved at den frakobles fra bl.a. konteksten og kommuniseres til andre. Om informasjon blir til kunnskap hos mottakeren, avhenger av vedkommendes erfaring, eksisterende kunnskap, forståelse og evne til refleksjon, i akkurat den konteksten det handler om. Visdom er i følge Gottschalk kunnskap koblet til læring, innsikt og dømmekraft (Gottschalk, 2004).

Platon definerte kunnskap som en "*rettfærdiggjort sann oppfatning*" (Platon, 430 f.Kr.). Denne definisjonen av kunnskap er mye brukt (Nonaka, & Takeuchi, i von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2005) og fokuserer på sannhetsaspektet ved kunnskap. Definisjonen vektlegger også at det må en bevisst handling til for å skape mening eller fornuft ut fra en situasjon. Hovedbudskapet er at når mennesker gjør seg nye erfaringer, kan også oppfatningen av hva som er rett og galt endres. Individuelt perspektiv og kontekst skaper betingelser for kunnskap. Kunnskap blir en sosialt konstruert virkelighet og ikke en absolutt universell sannhet. Er det slik at kunnskap er sann i et dynamisk perspektiv? Sigaard Jensen et al. mener blant annet at det ikke er en absolutt sannhet som er i fokus når man skal forstå kunnskapsutvikling (Sigaard Jensen, Mønsted, & Fejfer Olsen, 2004).

2.4 Ulike kunnskapssyn

Ser vi på kunnskap som noe vi kan eie, gripe og overføre eller ser vi på kunnskap som et relasjonelt og sosialt konstruert fenomen som er nært knyttet til handling? Denne dikotomien i kunnskapssyn har vært de to dominerende perspektiv på kunnskap i organisasjoner. Irgens presenterer de som henholdsvis *det strukturelle* og *det prosessuelle perspektivet* (Irgens, 2007). Det strukturelle perspektivet kalles også for kognitivt, objektivistisk, ressursbasert, statisk og instrumentelt. Det prosessuelle perspektivet har også flere benevnelser, det kan kalles sosialt, praksisbasert, dynamisk og refleksivt (Irgens & Wennes, 2011). Det *strukturelle* perspektivet har sine røtter i naturvitenskapen og betrakter kunnskap som et substantiv, "noe" konkret som mennesker og organisasjoner har og kan kodifiseres i prosedyrer og IT-system. Kunnskap ses på som et resultat av intellektuell tenkning og som en identifiserbar beholdning som kan behandles og spres til andre. Kunnskap finnes både på individ- og organisasjonsnivå, og eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap. Kunnskap kan oppdeles i ulike avgrensede kategorier (Irgens, 2007). Det *prosessuelle* perspektivet har sitt utspring i fortolkende filosofi og humanistiske fag og betrakter kunnskap som et verb, noe som skapes i en relasjonell prosess. Kunnskap oppstår i prosesser i sosiale sammenhenger og er praksisbasert. Kunnskap er dynamisk, og prosessen er like viktig som resultat (Irgens, 2007; Rennemo, 2006). Kunnskap er kroppsliggjort, og taus og eksplisitt kunnskap henger sammen. Dette kommer vi tilbake til senere. Irgens viser til Blackler som hevder at kunnskap er mangesidig og de ulike kunnskapsformene kan ikke skilles fra hverandre, de griper inn i hverandre på mange ulike måter (Irgens, 2007). Kunnskap må ses på i et prosessuelt og praksisbasert perspektiv, fordi kunnskap er *mediert* (formidlet i språk og samarbeid), *situert* (kontekstuell), *provisorisk* (konstant foranderlig), *pragmatisk* (hensynsstyrt), og *utfordret* (maktforhold) (Irgens, 2007). Det prosessuelle perspektiv kalles også et sosiokulturelt perspektiv (Irgens & Wennes, 2011).

De to perspektivene vi har presentert vektlegger hvordan mennesker tilegner seg kunnskap gjennom henholdsvis systemer og prosedyrer eller gjennom deltakelse i arbeidsfellesskap. Ved bruk av praksisfortellinger eller historier fra hverdagen og individuelle virkelighetsoppfatninger (i reflekterende team) følger det ikke med fasit til sannheten. Vi er opptatt av hvordan følelser utgått fra individuelle verdigrunnlag kan påvirke kunnskapsprosessen, og vi ønsker derfor å utfylle det strukturelle og prosessuelle kunnskaps perspektiv med det Elkjær omtaler "*den tredje vei*" (Elkjær, 2004). Her bringer forfatteren inn et perspektiv på kunnskap og kunnskapsutvikling, der kroppen vektlegges som like viktig som det kognitive. Dette perspektivet anerkjenner betydningen av refleksjon, følelser, intuisjon og estetikk i kunnskapsutviklingen, der samspillet mellom individer og organisasjon vektlegges. Utvikling av kunnskap og erfaring skjer gjennom undersøkelser eller refleksjon i sosiale verdener som holdes sammen av forpliktelser (Elkjær, 2004). Vi tar med oss alle tre perspektivene når vi går inn i analysen i punkt 5. Analyse og Drøfting.

Kritikken mot det strukturelle kunnskapssynet er at det ikke i stor nok grad tar hensyn til betydningen av mellommenneskelige forhold og omgivelsene sin påvirkning i praksis. En relasjonell tilnærming, som også rammeplanen i barnehagen legger opptil, innebærer en forståelse av hvordan relasjoner og omgivelser skaper betingelser for læring og kunnskapsutvikling. Et relasjonelt perspektiv innebærer at man må ta hensyn til personlige egenskaper, evner, holdninger, verdier og forståelser som faktorer som påvirker kunnskapen som kommer til uttrykk i praksis. En slik tilnærming understreker at kunnskap ikke er konkret og stabil, men utvikles og endres. Kunnskap utvikles både gjennom erfaring og samhandling med andre. Med dette perspektivet kan ikke kunnskap bedømmes ut fra en faktakunnskap som sann eller ikke sann, men være gjenstand for dialog, diskusjon og utvikling. Med en prosessuell tilnærming som dette kan kunnskap betraktes som sosialkonstruert. Det vi vet om virkeligheten er sosialt og politisk konstruert, kunnskap blir bedømt som riktig/sann ut fra erfaringsgrunnlaget hos de personene som er involverte i den sosiale konteksten. Med en slik sosialkonstruktivistisk tilnærming til begrepet kan man forstå kunnskap som en nøkkel til kompetent adferd (Coll, 1998). Med en dynamisk tilnærming settes kunnskap i et utviklingsperspektiv. Kunnskap blir med det alltid i bevegelse og underveis. Kunnskapsutvikling finner sted i en kulturell og sosial ramme, situert i tid og rom. Kunnskap blir et sosialkonstruert kommunikasjonsobjekt der den fortolkes dynamisk. (Gottvassli, 2004). Sammenlignet med det statiske perspektivet vil man med et dynamisk perspektiv kunne innta et annet syn på måling/registrering av kunnskap og kunnskapsutvikling i organisasjonen. Det søkes å avdekke hvordan kunnskap skapes, kommuniseres, spres og blir legitimert i organisasjonen. Fokuset blir å legge til rette for sosial interaksjon, dialog og gode kontekster for læring. Kunnskapsbeholdningen i organisasjonen blir både individ- og sosialbasert. (Gottvassli, 2004)

Kunnskapssyn vil nødvendigvis få konsekvenser for læring, kunnskapsutvikling og ledelse i organisasjoner. Vi har forklart hvordan kunnskapssyn kan påvirke kunnskapsutviklingen gjennom tre ulike syn;

- Det strukturelle kunnskapssynet gjennom å analysere og planlegge, vektlegge det rasjonelle og den eksplisitte kunnskapen.
- Det prosessuelle kunnskapssynet viser viktigheten av å se på læring og kunnskapsutvikling som et resultat av deltakelse i praksisfellesskap.
- Den tredje vei vektlegger betydningen av intuisjon, teft og følelser med vekt på innlevelse, fortolkning og taus kunnskap.

Gottvassli sier at disse tre perspektivene trenger ikke å være motsetninger som utelukker hverandre. Det er et poeng å få til et samspill mellom forståelsesrammene struktur, læring i praksisfellesskap og bruk av intuisjon, teft og følelser (Gottvassli i Irgens & Wennes, 2011). En kombinerende av perspektivene skaper et mangfold gjennom flere fortolkninger og gir et mer helhetlig syn på kunnskap og kunnskapsutvikling i arbeidslivet. Den faktakunnskapen man innehar må kobles til egen intuisjon, følelse og erfaring for å gi oss den kunnskapen

som gir størst nytteverdi. Det er viktig å kunne tilnærme seg kunnskap ut fra forskjellig ståsted og perspektiv. Det vil gi en forståelse for de strategiske valg som skal tas, for tilnærming til kunnskapsutvikling i organisasjonen og for hvordan ledelse skal utøves.

2.5 Type kunnskap

Det er vanlig å skille mellom eksplisitt og taus kunnskap. Dette er også begreper som brukes i de tre kunnskapsperspektivene vi har presentert. Hvordan de henger sammen eller ikke henger sammen avhenger hvilket perspektiv man inntar. Uavhengig av dette presenterer vi begrepene hver for seg.

Eksplisitt kunnskap

Eksplisitt kunnskap er kunnskap som er beskrevet, forklart og gjort språklig (Siggard Jensen et al. 2004). Eksplisitt kunnskap kan betegnes som kodifisert kunnskap, en type kunnskap som kommer til uttrykk i ord, tall, data, artikler og bøker. I mange sammenhenger sidestilles slik kunnskap med informasjon der formålet er å omgjøre data til kunnskap (Gottschalk, 2004). Eksplisitt kunnskap er den dominerende kunnskapstypen innenfor det strukturelle kunnskapsperspektivet.

Taus kunnskap/ den tause dimensjon

Begrepet taus kunnskap forstås forskjellig, men vi støtter oss i all hovedsak til Polanyi fordi han er utgangspunktet for de fleste som skriver noe om fenomenet. Polanyi skriver i innledningen til boka "The tacit dimension": "I shall reconsider human knowledge by starting from the fact that **we can know more than we can tell**. This fact seems obvious in us; but it is not easy to say exactly what it means" Polanyi (1966). Polanyi's postulat er at kunnskap er personlig, at kunnskap alltid må knyttes til den sammenhengen den opptrer i og at kunnskap må sees i sammenheng med hvilke ferdigheter det dreier seg om Polanyi (1958). Han mente at vi ikke er bevisst mye av kunnskapen vår fordi den bygger på antagelser, metaforer og mentale modeller, og at den vanskelig kan begrunnes eller forklares. I følge Polanyi virker taus kunnskap ("knowing- how") og eksplisitt kunnskap ("knowing- what") sammen i erkjennelsesprosessen, og det er nettopp bevegelsen mellom de to som utgjør hovedfokus Polanyi (1958). Det er altså en sterk sammenheng mellom det å vite hvordan og forstå hva som foregår. Forutsetning for læring er at vi allerede har lært eller erfart noe og "ny" læring tar alltid utgangspunkt i det. Slik sett vil "tacit knowing" bety at noe er stilltiende og dynamisk inkludert i kunnskapsprosessen og innebærer ikke en ekskludering av enkelte kunnskapsformer (Polanyi, i Westeren, 2013).

Polanyi sier det vil alltid være en relasjon tilstede mellom oppmerksomhetens fokus og de tause prosesser denne oppmerksomheten hviler på. Men et menneske vil subsidiært være oppmerksom på disse helt nødvendige prosessene for all læring og kunnskap. Læring og kunnskapsutvikling medfører at den fokale oppmerksomheten blir mer helhetlig og omfattende. Kunnskapsprosessene fungerer etter hvert i større grad uavhengig av fokal bevissthet på de prosesser som subsidiært bærer øvelsen. Horisonten utvides. Polanyi mener at den helhetlige oppfatningen ikke skjer automatisk i persepsjonen, men at den oppstår gjennom en aktiv kunnskapsprosess. En førskolelærer er kanskje først fanget av oppmerksomheten knyttet til egen stemmebruk eller til et enkelt barn. Med erfaring kan oppmerksomheten stadig romme flere elementer og førskolelæreren kan bevege seg friere til sitt eget kunnskaps- og oppmerksomhets-ståsted (Polanyi, i Westeren, 2013).

2.6 Kunnskap og læring

Kunnskap og læring er begreper som henger sammen ved at kunnskap er et mulig resultat av en læringsprosess. En ofte brukt definisjon på læring i arbeidslivet er av Shuell: "Læring er en vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller former for erfaring" (Shunk, i Irgens, 2007). Denne definisjonen knytter læring til begrepene praksis og erfaring, og er relevant i forhold til hvordan barnehagen som kunnskapsorganisasjon lærer. I arbeidslivet er man opptatt av at læring ikke bare skal være "teoretisk", men at den også får konsekvenser for handlingene våre i forskjellige situasjoner.

I følge Irgens kan læring forstås som etablering eller endring av mønstre av årsak-virkningssammenhenger som sier noe om hvordan vi mener verden fungerer og hvordan vi kan håndtere problemer vi må løse (Irgens, 2007). Irgens sier at skal vi klare å bli bedre praktikere forutsetter det at vi lærer noe om hvordan vi lærer og unngår å lære. Handlingsteorier er kognitive skjemaer eller strukturer av årsakssammenhenger som bidrar til at vår forståelse av verden blir enklere og sammenhengende. Våre handlingsteorier består av styrende variabler som våre antagelser, forutsetninger, verdier og normer (Irgens, 2007).

Viktige faktorer for individuell læring er selvbilde og mestringstro. Selvbilde sier noe om motivasjon og om man opplever posisjonen man er i som relevant for det som skal læres. En trygg person kan få bedre læringsutbytte enn en person som opplever situasjonen truende for selvbildet. Opplevelse av mestring kan være avgjørende for et læringsresultat (Bandura, 1986,1990). Videre sier Bandura at mestringstro har betydning for om en person opplever seg kompetent eller ikke. En lav mestringstro vil virke hemmende på læring og kompetanseanvendelsen. Bandura presenterer fire framgangsmåter for å øke den subjektive mestringstroen; 1. Muligheter for høy ytelse og suksess. 2. Tilgang på gode rollemodeller. 3. Sosial oppmuntring og tilbakemelding. 4. Forbedre håndteringen av kroppslige signaler og stress (Skaalvik, 2014).

2.6.1 Enkelt- og dobbeltekretslæring

Den læringen som utvikles kan være av to slag. Irgens og Rennemo presenterer Argyris & Schön som to viktige bidragsytere til læringsteorier i organisasjoner, med bl.a. enkelt- og dobbeltekretslæring (Irgens, 2007; Rennemo, 2006). Når nye erfaringer kan forstås inn i eksisterende tankemønstre og gir mer av samme læring (kvantitativt) benevnes det som enkeltkretslæring. Dobbeltkretslæring innebærer evnen til å undersøke grunnleggende antagelser og endre de styrende forutsetninger. Forståelsen endres kvalitativt. Argyris (1990) viser til at prosesser rundt dobbeltkretslæring innebærer å ha en kultur som åpner for å stille spørsmål ved org. bruksteori, herunder prosedyrer, normer og rutiner (Argyris, i Rennemo, 2006).

Mennesket har behov for å finne mening med livet og forstå omgivelsene. Kognitive prosesser og utprøving skaper subjektive forståelser. Helt fra barndommen blir våre handlinger gjentatt og automatisert (*handlingsteori*). Dette påvirker våre forklaringsmodeller for egen og andres atferd. Vi tilskriver egenskaper til personer og situasjoner for å skape mening for oss selv. Vår mening om oss selv blir den *uttrykte teori* vi tyr til for å forklare våre handlinger. *Bruksteorien* er våre anvendte verdier og teorier som styrer vår atferd i en bestemt situasjon og blir det vi faktisk gjør, det som er observerbart. Til sammen utgjør det vi sier og det vi gjør våre handlingsteorier. Det er ikke alltid det er samsvar mellom det vi sier og det vi gjør.

Bruksteoriene kan deles inn i to typer, Argyris (1990) skiller mellom modell 1 og 2. I modell 1 beskrives mennesket som ønsker kontroll over situasjonen og andre for å beskytte seg selv. Kontrollbehovet understøttes av godt innlærte sosiale dyder. Modell 1 resulterer ofte i en

enkeltkretslæring (mer av det samme) vi trenger bare å justere kursen eller korrigere avvik fra bestemte standarder. Det er unødvendig å gjøre noe med de grunnleggende forutsetningene. Vi lærer mer av det samme, men ikke nødvendigvis noe nytt. Modell 2 er mer en uttrykt teori preget av mennesker som søker vinn-vinn løsninger som søker gyldig og sann informasjon rundt en problemstilling. De sosiale dyadene er de samme som Modell 1, men det er mindre forsvar og mer utforskende holdning. Frihet og åpenhet til å utfordre, samt stille kritiske spørsmål ved den etablerte standarden vil føre til *dobbelkretslæring*. Mulighet til å avdekke de reelle problemene og utfordringene organisasjonen står ovenfor. Det kan være nødvendig å stoppe litt i den pågående aktiviteten og vurdere om vi gjør det på den beste måten, eller om det finnes andre metoder som er bedre (Argyris, i Rennemo, 2006).

Grunnoppfatningen i Management i Lund sin læringsfilosofi er i følge Rennemo at mennesker lærer best gjennom å handle i virkelige situasjoner, tenke over effekten av handlingen og ut fra dette planlegge nye og bedre handlinger (Rennemo, 2006).

Erfaring er en velkjent kilde til læring. Våre daglige gjøremål har vi lært gjennom å utføre dem som å sykle, osv. Ferdighetene er forbedret gjennom erfaring. Det er også erfaringen som har lært oss å forholde oss til utfordrende situasjoner. Våre reaksjonsmønstre er konkrete og en direkte reaksjon på situasjonene, og lært innenfor de kulturelle og sosiale rammene. Reaksjonsmønstre eller våre måter å takle det på er ofte ubevisste. Vi er ofte ikke bevisst våre egne handlinger eller konsekvensene av dem. Kolbs modell (1984) for erfaringslæring viser overgangen fra erfaring til læring. Kolb understreker at modellen ikke er hans egen, men inspirert av Lewin (1951). Kolb fremhever erfaringens betydning ved å sitere Konfusius (ca. 450 f.Kr.): "Jeg hører og glemmer. Jeg ser og husker. Jeg gjør og forstår." (Kolb, i Rennemo, 2006).

2.6.2 Kolbs læringsmodell

Den amerikanske psykologen Kolb's modell er en modell for erfaringsbasert læring som, slik vi ser det, gir en økt forståelse av læringsbegrepet. Han legger konkrete erfaringer til grunn for en sirkulær, kontinuerlig læringsprosess der man gjennom observasjon og refleksjon forsøker å finne en ny forståelse i den erfaringen man gjør seg. Denne forståelsen brukes for å prøve ut nye handlingsalternativer som igjen gir nye erfaringer å reflektere over. Skissert ser læringsmodellen slik ut;

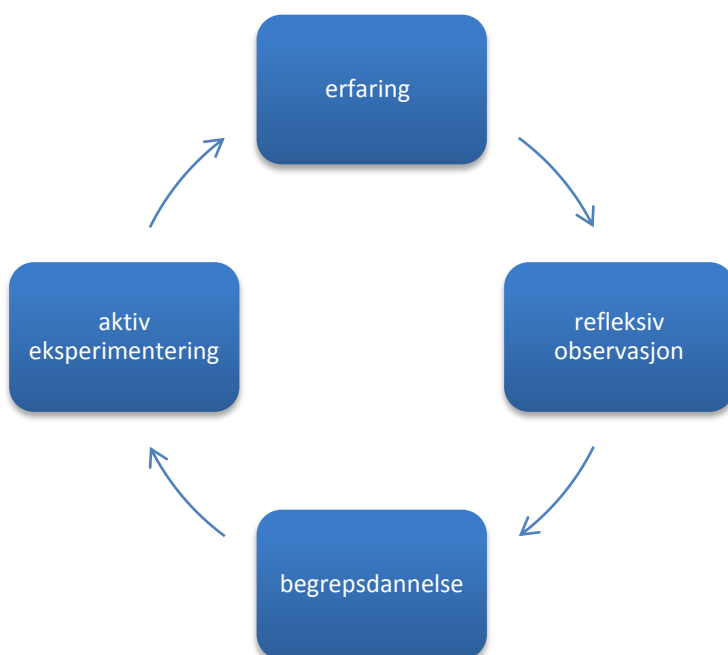


Fig 2

Som andre modeller er også denne modellen et forsøk på å systematisere og vise en prosess slik den kan bidra til økt forståelse og kunnskap. Kolb understreker at det må foregå en refleksjon mellom de ulike trinnene. Refleksjonen blir en bro eller et bindeledd mellom erfaring og læring. Vi forstår modellen i et dynamisk perspektiv der ny erfaring og ny kunnskap blir utviklet i en kontinuerlig læringsprosess. Kolb legger et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn til grunn for modellen (Kolb, i Stenseth & Tolsby, 2002).

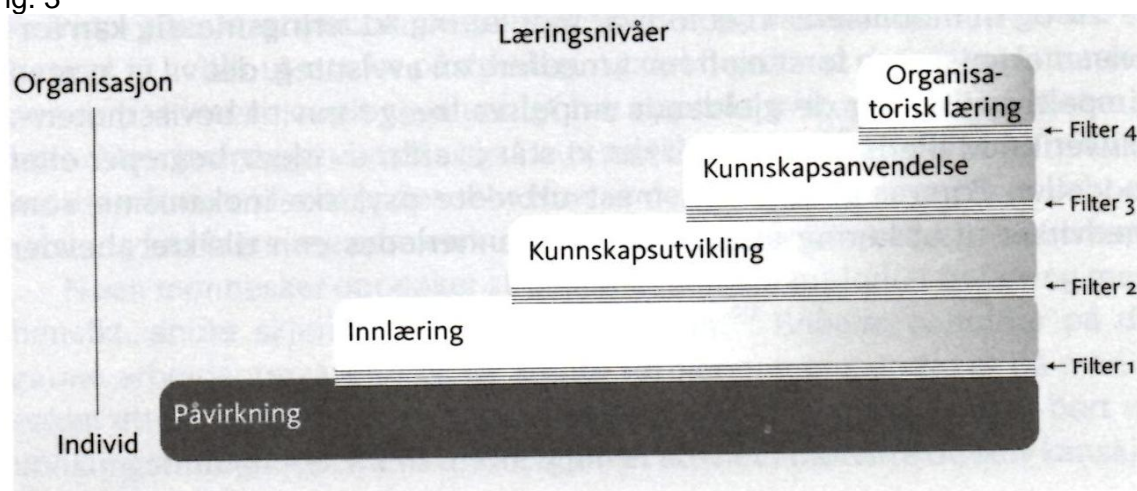
Begrensningen i Kolbs læringsteori er at den kun befatter seg med individer, og unnlater å sette individet i en sosial kontekst. Det ligger en utfordring i trinn 3 begrepsdannelse, vi trenger hjelp til å finne ord for å kommunisere det vi erfarer. Kolb så selv betydningen av *tilbakemelding* i læringsprosessen. Ifølge Illeris (1999) vil modellen kunne benyttes som et verktøy for å systematisere læringsprosesser og til å bevisstgjøre egne og organisasjonens erfaringer. Læringssirkelen vil være til hjelp for å forstå hvordan erfaring kan omdannes til erkjennelse ved hjelp av refleksjon. Å bevege seg i læringssirkelen er å være i en dynamisk prosess. Det er naturlig å bevege seg frem og tilbake, nye erfaringer gir nye refleksjoner som gjør at det er viktig å gå tilbake å se hvordan så verden ut tidligere og hvordan ser den ut nå etter de erfaringene og refleksjonene som er gjort (Illeris, Kolb, i Stenseth & Tolsby, 2002).

2.6.3 Irgens femtrinnsmodell for individuell og organisatorisk læring

Vårt perspektiv på læring er på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå i arbeidslivet. For å utdype dette, samt vise utfordringene i overgangene fra påvirkning på individnivå til til organisatorisk utvikling velger vi å bruke en modell som beskriver læringsprosesser.

Modellen ble opprinnelig utviklet som en firetrinnsmodell av Forsberg, Lundmark og Wåglund ved Institut för Personal og Företagsutveckling i Uppsala. Senere ble den utvidet av Irgens med et femte nivå, som handler om den organisatoriske læringen (Irgens, 2007). Modellen illustrerer hvordan kunnskap kan overføres fra et steg til et annet med mulige barrierer mot læring mellom hvert steg og overgangen fra individuell læring til organisatorisk læring. Selv om modellen fremstår som lineær og sekvensiell, vil læringsprosessene veksle mellom fasene og de kan være mer sammenvevde enn hva som visualiseres i figuren (Irgens, 2007). Modellen er en forenkling av virkeligheten. Noe kommer i forgrunn og noe i bakgrunn. Hva er det vi "mister" ved å bruke modellen?

Fig. 3



Femtrinnsmodellen for læringsprosessen

Læringsprosessens første trinn handler om å utsette seg for en *påvirkning* hvor man introduseres for fakta, definisjoner, nye begrep og modeller via litteratur, media, et møte eller kurs. Dette foregår ved at man sanser, føler og mottar impulser og inntrykk fra omgivelsene som i sum utfordrer den forståelsesrammen man allerede har (Irgens, 2007). Mellom trinnene er det individuelle og kontekstuelle læringsbarrierer som må passeres, i modellen omtalt som filtre. Filter 1 kan handle om forholdene i læringssituasjonen og personlige årsaker. De kontekstuelle og individuelle forholdene må sees i sammenheng. Irgens sier at vi lærer og hindres i læring i fellesskap og i konkrete situasjoner der mennesket alltid er i relasjon til noe annet, eks. andre mennesker, gjenstander og teknologi.

I følge Illeris er forsvarsmekanismer den mest utbredte mekanismen som hindrer læring eller at den blir annerledes enn tilsiktet. Med forsvar menes at man ikke lar de gjeldende impulser trenge inn til bevisstheten. Manglende felles og omforent språk kan også være en barriere siden man på dette trinnet introduseres for fakta og mulig nye begrep (Illeris, i Irgens, 2007). Når filter 1 er passert og man har forstått og lært nye begrep eller temaer så er man kommet til det neste trinnet som er *innlæring*. Innlæring har stor betydning for kunnskapsoverføringen og da særlig for praktisk oppgaveløsning ifølge Greeno (Greeno, i Irgens, 2007). Man kan også ha innlæring ved at man har tatt til seg det man har hørt, uten nødvendigvis forstå og vite hvordan det skal brukes. Selv om reproduksjon av kunnskap kan være sentralt for videre læringsprosess, vil man likevel ikke alltid kunne oppnå forståelse og læring i dette trinnet. Ikke alltid fører innlæringen til en dypere forståelse, men den kan likevel være viktig for at læringsprosessene kan komme videre. For å utføre oppgaver som ikke er standardbaserte på en både etisk og konstruktiv god måte, er det nødvendig å passere filter 2. Også dette filteret kan ha både individuelle og kontekstuelle faktorer som kan bidra til å hindre læring.

Individuelle barrierer handler om ens handlingsteorier, personlighet, hvor nysgjerrig man er, tidligere erfaringer, og ens evne til utforske noe nytt. De kontekstuelle faktorene kan handle om hvilke muligheter man har til å teste ut sine handlingsteorier i samtaler, samt prøve ut den nye kunnskapen i samhandling og meningsutveksling med andre (Irgens, 2007). (Læringsmiljøet). Det tredje trinnet i modellen er *kunnskapsutvikling* og viser til progresjonen fra innlæring til kunnskapsutvikling og handler om *bearbeidelsesprosesser* og *påbygg* av kunnskap som er innlært. Man kobler den nye kunnskapen til eksisterende tankemåter og utvikler nye. I denne sammenhengen står refleksjon over egen kunnskap sentralt hvor man bearbeider og videreutvikler det som er innlært (Irgens, 2007).

Kunnskapsutvikling innebærer at den nye kunnskapen kobles til eksisterende handlingsteorier eller at det utvikles nye. Handlingsteorier er våre teorier om og for handling, og er et resultat av erfaring (Irgens, 2007). For å kunne ta i bruk det man har lært og tilegnet seg av kunnskap, og så nå trinn 4 som er *kunnskapsanvendelse*, må man passere filter 3. Her gjelder det at den enkelte evner å argumentere for sine synspunkter, samt få aksept hos kollegaene til utprøving i praksis for at kunnskapsanvendelsen og ytterligere læring ikke skal hindres. De kontekstuelle faktorene i filter 3 er organisasjonens og arbeidsmiljøets holdninger til endring, ulike typer maktforhold og interessemotsetninger, samt ledelsens evne til å inspirere og legge forholdene til rette for utprøving. Maktforhold er en ofte underkjent faktor i praksislæring.

Det forutsettes et godt læringsmiljø for å passere filter 3. I det femte og siste trinnet i modellen går man fra individuell til organisatorisk læring. Det vil si at man gjør anvendelsen av kunnskapen uavhengig av enkeltpersonene som har tilegnet seg den, og organisasjonen har endret sine handlingsteorier og dermed blitt bedre stand til å utføre arbeidsoppgavene og håndterer utfordringene på en ny og bedre måte eller har kapasitet til det hvis det kreves (Irgens, 2007). For å oppnå organisatorisk læring må man gjennom et siste filter som handler om å gjøre kunnskapen mindre avhengig av enkeltpersoner og mer kollektiv og tilgjengelig for alle i organisasjonen. Læringen må forankres ved kunnskapsdeling gjennom praktisk

samarbeid, nedtegnning av den nye kunnskapen i prosedyrer, arbeidsinstruksjoner, planer mv, det vil si i fellesskapets statiske hukommelse (Irgens, 2007).

2.6.4 Sosial læring i arbeidsfellesskap

Sewerin hevder at fastlåste situasjoner eller problemområder i en organisasjon lettest kan løses dersom man bygger opp analysemodeller som tillater større dynamikk og har flere perspektiv enn enkle substansielle årsak-virknings forklaringer (Sewerin, i Rennemo, 2006). Her kan vi se på det mekaniske versus det organiske perspektiv som beskrives av Morgan (Morgan, 2006). Årsak – virkning er dyadisk og låser og begrenser forståelser. De fanger fokuset så intenst at de ikke gir mulighet for refleksjon. Makter vi å omdefinere en dyadisk relasjon til en triade, oppstår det flere relasjonelle muligheter. Det blir lettere å skape rom for refleksjon. Dyader avler gjerne Modell I, hvor den primære handlingsstrategien er kontroll og læringen vil være å gjøre mer av det partene allerede vet. Triader vil derimot kunne utvikle Modell II adferd og skape muligheter for utforskning av nye sider av oss selv i relasjon med andre, med ny innsikt og forståelse som resultat. Triader gir muligheter for refleksjon både "in og on action" (Irgens, 2007). Reflection in action er, i følge Rennemo, utfordrende å designe, men svært virkningsfull dersom man lykkes å få den på plass (Rennemo, 2006).

Irgens tar utgangspunkt i at en profesjonell yrkesutøver alltid må forholde seg til andre. Noen ganger til et annet menneske i en *dyade*, noen ganger til to andre mennesker i en *triade*, og andre ganger til flere personer i større grupper. De små gruppene i et arbeidsfellesskap kalles mikrokosmos (mikrosamfunn), de større gruppene kalles makrokosmos (makrosamfunn). Dette krever andre egenskaper av oss enn om vi arbeider alene (Irgens, 2007).

Vi tar del i sosial samhandling, det oppstår relasjoner, vi påvirker andre med vår adferd og vi påvirkes selv av andres adferd. Gruppens størrelse og stabilitet har innvirkning på gruppens arbeid. Jo større gruppen er desto flere relasjoner utvikles. I en dyade er det 1 relasjon, i en triade 3 relasjoner, mens det i en gruppe på 7 vil være hele 21 relasjoner. "Jo større gruppen er jo flere relasjoner oppstår og jo vanskeligere blir det å holde oversikt over arbeidsfellesskapet vi er en del av." (Irgens, 2007:93). Uavhengig av gruppens størrelse, stabilitet og behovet for tett samarbeid er utfordringen den samme – "Skal du utvikle din profesjonelle kompetanse, må du greie å se deg selv i relasjon til andre." (Irgens, 2007:93).

Arbeidsfellesskap

Arbeidsfellesskap som for eksempel organiserte arbeidsgrupper, kan, slik vi tolker det, i noen grad sammenlignes med det Hislop kaller praksisfellesskap. Hans definisjon på et praksisfellesskap er som følger; "En gruppe mennesker som har en bestemt aktivitet til felles, og derfor har noe *felles kunnskap*, en følelse av *felles identitet* og noen *felles overlappende verdier*." (Hislop, 2005). Det forutsettes at et praksisfellesskap oppstår av seg selv, er ad hoc, organisk og ikke-hierarkisk. Vi mener at definisjonen kan overføres til et arbeidsfellesskap. I arbeidsfellesskapet er oppgavene klart definert og delegert til fellesskapet fra ledelsen, i motsetning til praksisfellesskapet som er uformelt og frivillig. En gruppe som er nedsatt av ledelsen i arbeidsfellesskap vil ha korrigerende mekanismer fra organisasjonen, noe et rendyrket praksisfellesskap ikke har. Hislop hevder begrepet praksisfellesskap ofte brukes på feil måte, også av forfattere innen organisasjonsteori. Mange av arbeidsgruppene som det har vært forsket på under betegnelsen praksisfellesskap har ikke disse kjennetegnene. Resultatene må følgelig leses med varsomhet (Hislop, 2005). Vi tar med oss dette når vi velger å se på Hislops definisjon og beskrivelser som mer allment gyldig for arbeidsgrupper generelt. Felles verdier og arbeid mot felles mål er drivkraften i begge typer gruppe. I vår omtale videre vil det være noenlunde sammenfallende innhold i praksisfellesskap og arbeidsfellesskap. Vi benytter litteratur fra Hislop i videre teorigrunnlag. I kunnskapsledelseslitteraturen er praksisfellesskap, eller *community of practice* ett av de mest brukte begrepene. Hislop påpeker at årsaken til denne store interessen ligger i

oppfatningen av at et praksisfellesskap kan gi kunnskapsdeling på det mellommenneskelige plan, samtidig som det kan styrke og underbygge endringsprosesser i en organisasjon. Oppfatningen er tett knyttet til ett praksisbasert syn på kunnskap – det at kunnskapen en person har, er en del av og uatskillelig fra de aktivitetene personen foretar seg (Hislop, 2005).

Det er interessant å se på mekanismene for læringsutbytte, kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i et gruppefellesskap. Det er grunn til å anta at disse vil være de samme uavhengig av gruppens benevnelse, organisering, eller hvordan den har oppstått – men vilkårene for de ulike mekanismene (hemmere og fremmere av læringsutbytte, som vi her ser på) vil være forskjellige, avhengig av en gruppes betingelser. Denne oppfatningen kan sies å ha utgangspunkt i en prosessuell oppfatning.

De viktigste kjennetegnene ved praksisfellesskapet er at det foreligger en hvis mengde *felles kunnskap*, man har følelse av en *felles identitet*, og man har noen *felles overlappende verdier* (Hislop, 2005). Det at disse 3 elementene foreligger samtidig muliggjør den fundamentale delen av kunnskapsprosessene som gjelder formidling av taus kunnskap. Det underforståtte, ”tatt for gitt”, og de verdier som er innebygd i den tause kunnskapen blir lettere å forstå. Samtidigheten gir også gode forutsetninger for en levedyktig tillitsbasert relasjon som kan skape de sosiale forhold som fremmer kunnskapsdeling. Dette tenker vi er kjennetegn for gode vilkår for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling generelt i et arbeidsfellesskap.

Felles identitet og *felles verdier* kan skape bånd som gir godt grunnlag for utvikling av tillitt og kunnskapsdeling. Men det er en fare for at det ved for sterk følelse av felles identitet vil være grunnlag for ekskludering av andre, hvor andre utenfor fellesskapet blir oversett. Deres kunnskap blir ikke ansett å være relevant eller viktig (Hislop, 2005). Praksisfellesskapene kan bli sneversynte og navlebeskuende, og ikke mottagelig for ideer som kommer utenfra fellesskapet. Gruppen blir da begrensende og ikke utviklende og innovativ. Dette vil i følge Hislop være mindre gjeldende i et arbeidsfellesskap enn i et praksisfellesskap da arbeidsfellesskapet har korrigerende mekanismer fra organisasjonen som nevnt tidligere (Hislop, 2005).

2.6.5 Tradisjoner for aksjonsbasert læring i arbeidslivet

Med utgangspunkt i Management i Lunde (MiL) redegjør Marsick (2002) for fire ulike tradisjoner innen aksjonsbasert læring i arbeidslivet. Marsick omtaler disse retningene som: den vitenskapelige, den tause (tacit), den erfaringsorienterte og kritisk reflekterende og aksjonsforskningstradisjonen. Innen aksjonsforskning finnes MiL sitt konsept for Action Reflection Learning (Marsick i Rennemo, 2006). Marsick er opptatt av i hvilken grad det benyttes egen veileder i de ulike retningene, om veilederen er intern eller ekstern og på hvilken måte veilederen benyttes. Hun påpeker at det som regel ikke benyttes egen veileder i den vitenskapelige tradisjonen og i den tause tradisjonen fører til at fokuset på refleksjon kommer i bakgrunnen, dersom ikke gruppen er spesielt godt trent. Den tause tradisjonen er knyttet til begrepet «work out» som sprang ut fra forbedringsprogrammene til General Electric i 1980-åra. Begrepet taus benyttes om denne tradisjonen fordi den individuelle og organisatoriske læringen skjer mer tilfeldig og ikke eksplisitt. Grupper settes sammen på tvers for å jobbe med konkrete gruppeoppgaver for å forbedre praksis, og samtidig bryte ned byråkratiet og fremme produktiviteten. Tradisjonen kan vise til forretningsmessige resultater, og er mer preget av handling enn av utforskning og refleksjon (Rennemo, 2006). De forretningsmessige resultatene kan, slik vi ser det, ha sammenheng med nettopp at det er størst fokus er på handling.

De mest utviklende teknikkene for refleksjon mener Marsick å finne i den erfaringsorienterte og kritiske reflekterende tradisjonen. Her er det vektlegging av erfaringsinnhenting og betydningen av denne slik som hos Kolb (1984). Og fokus på hvordan den kritiske refleksjonen kan bringe fram ny og kvalitativ annen kunnskap fram slik som hos og Argyris & Schön (1974 og 1978). Her er man opptatt av hvordan læring og erfaringsutvikling kan drives fram gjennom gode spørreteknikker, og hvor en legger vekt på at disse er ikke-forsvarsskapende. Tradisjonen har mer fokus på personlig utvikling, enn den vitenskapelige tradisjonen. Positiv utforskning kan også sies å tilhøre denne tradisjonen. Fokus er da på å gjenkjenne praksis og gi positiv oppmerksomhet til det beste ved denne, både når det gjelder individ, gruppe, eller organisasjonen (Argyris & Schön, Kolb, i Rennemo, 2006). Samtidig handler dette om å utforske, oppdage, om å stille spørsmål og å trene blikket for muligheter til utvikling.

Aksjonsforskningstradisjonen vektlegger både refleksjon og handling. I tillegg vektlegges utviklingen av generell kunnskap og kobling mot forskning. Her er det som regel egen læringsveileder til alle oppdrag. Denne følger gruppene, og bidrar med observasjoner, refleksjoner og innspill som stimulerer til metalæring. Rennemo antyder at tradisjonen kan synes å være mest individorientert og har sterkt fokus på deltagerens personlige utvikling (Rennemo, 2006). Ved gjennomføring av aksjonsforskningsprosjekt vil en ofte finne at det organiseres to prosesser, et for selve prosjektet som skal utforskes eller utvikles, og en for refleksjon over den prosessen som forgår i hovedprosjektet. Hvor refleksjonen over prosessene vil gi verdifulle innspill til utvikling av hovedprosessen, aksjonsforskningens hovedformål.

2.6.6 Gradert teoriforståelse

Weniger (1953) var tidlig ut med å gradere teoribegrepet i et forsøk på beskrive forholdet mellom teori og praksis på en ikke - dikotomisk måte. Weniger redegjør for sitt teoribegrep med utgangspunkt i at teori og praksis er nært knyttet til, og gjensidig avhengig av hverandre. Han skiller ikke på hvor teorien slutter og praksis begynner. Det finnes hverken «ren» teori eller «ren» praksis. Det finnes en indre sammenheng mellom begrepene (Weniger, i Irgens & Ertsås, 2012). Weniger framstiller forholdet mellom teori og praksis gjennom et *gradert teoribegrep*, som *består av teori av første, annen og tredje grad*. *Teori av første grad* er «skjult» teori som finnes i all praksis. Dette må oppfattes slik at det ikke finnes praksis uten teori. Teori av første grad er uartikulert og kommer til syne gjennom praktikerens handling. Dette er sammenfallende med det Argyris & Schön kaller anvendt teori eller bruksteori (Irgens & Ertsås, 2002).

Teori av andre grad er praktikerens bevisste og eksplisitte teori. Dette er uttrykt teori om egen praksis - en teori som praktikerens kan formulere i læresetninger, erfaringsutsagn eller leveregler. Teori av andre grad er heller ikke alltid tilgjengelige i bevisstheten til praktikerens slik at de kan uttrykkes direkte. Det krever ettertensksomhet og anstrengelse for å kunne bli bevisst og kunne uttrykke med ord den teorien som ligger i handlingen. Her ligger praktikerens forståelse av seg selv og sin yrkesutøvelse. Dette er sammenfallende med det Argyris & Schön kaller *uttrykt teori* (Irgens & Ertsås, 2012). *Teori av tredje grad* beskriver Weniger som «teoretikernes teori» med en metateoretisk og refleksiv funksjon. Det er viktig å sikre at praktikerens har en grunnleggende åpenhet for, men samtidig en analytisk distanse til sin egen praksis for stadig å kunne forbedre den (Weniger, i Irgens & Ertsås, 2012). Etter dette synet må profesjonell praksis (teori av andre grad) utvikles og formuleres ved hjelp av teori av både første grad (fra praksis) og tredje grad (fra teori) (Irgens & Ertsås, 2012). Teori av andre grad er dermed den teori praktikerens bruker i sin daglige yrkesutøvelse. Vi kan oppfatte det slik at i teori av andre grad ligger det å være en reflektert praktiker.

Det graderte teoribegrepet kan sees i sammenheng med Kverbekk sine begrep om *teori i sterk forstand* og *teori i svak forstand*. *Teori i sterk forstand* er ren kontekstuavhengig teori. Dette kan sammenlignes med teori av tredje grad. Utgangspunkt er oppfatningen av at det er nødvendig å trekke inn forskningsbasert kunnskap og f.eks. styringsdokumenter relatert til faget, for på denne måten å unngå at en som profesjonell fanges av egne og sine kollegaers erfaringer (Kverbekk, i Irgens & Ertsås, 2012). Det som påpekes er at det er vel og bra med erfaringer og praksis – tanker, forestillinger, fordommer og kunnskap, som er personlig og praktisk kunnskap basert på erfaring - *teori i svakere forstand*. Dette utvikles og åpnes videre i møtet med kontekstuavhengige teorier. Irgens & Ertsås hevder at denne er nødvendig for «å unngå at kunnskapsutviklingen blir begrenset til egne lokale erfaringer, samtidig som yrkesutøvelsen blir legitimert gjennom begrunnelser som er hentet fra styringsinstrukser, pedagogisk teori, teorier fra nabodisipliner eller annen forskning» (Irgens & Ertsås, 2012). Profesjonell praksis må følgelig utvikles både ved hjelp av teori i svak forstand og teori i sterk forstand.

2.7 Refleksjon

Refleksjon har blitt et honnørord i både utdanning og praksis, og refleksjon brukes ofte i forskjellige sammenhenger. Refleksjon kommer av det franske ordet *flechir*, som betyr *snu/bøye tilbake til seg selv*. Refleksjon betegner da gjenskinn, tilbakekasting og i overført betydning overveielse eller ettertanke. Det finnes ingen felles eller entydig definisjon av begrepet refleksjon. Definisjonene som har interesse for oss i vår studie inkluderer erfaring og endret praksis etter nye tolkninger.

Hatton & Smith (1995) har følgende definisjon på refleksjon;
"Refleksjon er en metode hvor våre egne tanker settes inn i et større tidsmessig perspektiv. Vi ser tidligere og nåværende erfaringer i sammenheng for å kunne utvikle mer komplekse kognitive kart. Vi setter utfordringene i et nytt perspektiv, kommer fram til nye tolkninger og justerer deretter vår egen adferd."
(Hatton & Smith, i Busch, 2012).

"Teori viser til at refleksjon over egen praksis i større grad kan hjelpe oss til å se ulike handlingsvalg og konsekvenser av disse. Bevisstgjøringen kan føre til oppdagelser eller læring, som enten kan bidra til at en endrer sin praksis til det bedre, eller at en får bekreftet at ens egen praksis er god." (Sissel Tveiten, 2013).

2.7.1 Forståelse av Gadamer

Gadamer regnes som den filosofiske hermeneutikkens far, og i følge hans filosofi (Gadamer, 2010) knyttes forståelse til erfaring, kultur og tradisjon. Våre normer, verdier, kunnskaper og oppfatninger er det Gadamer kaller fordommer. Uten denne forut-forståelsen / fordommen ville vi ikke kunne oppfatte noe. Hans fordomsbegrep er positivt i den forstand at fordommer er betingelsen for forståelse. Det er altså verken mulig eller ønskelig å fjerne seg fra fordommene sine. Fordommene man har med seg blir bestemmende for den intellektuelle horisont. Vil man forstå noe og vinne innsikt i en sak, er man nødt til å sette sine fordommer på spill, lytte og åpne seg for hva den andre har å si. Gadamer sier at gjennom spørsmål har mennesket mulighet til å revidere sine fordommer og utvide sin forståelseshorisont. "Vi må ville vite for å kunne spørre, det vil si at vi må vite at vi intet vet", (Gadamer, 2010:404). Det å få ta del i andres synsmåter utvider ens egen forståelseshorisont. Dette forutsetter, i følge Gadamer en evne til å åpne opp for det nye og "la seg gripe" av situasjonen eller fenomenet. Gjennom å se og lytte opplyses vi sier han.

Gadamer skiller mellom ekte spørsmål og skinnspørsmål. Et ekte spørsmål er åpent i den forstand at svaret ikke er fastlagt. Meningen med å spørre er å avdekke det problematiske ved det man spør om, slik at for og imot balanserer. Et skinnspørsmål mangler åpenhet og eksempler er pedagogiske og retoriske spørsmål.

2.7.2 Refleksjonsprosessen

Å reflektere er en spesifikk egenskap vi mennesker har, en evne til å skape mening eller forandre forståelsen. Vi trenger ikke nødvendigvis å sette ord på alle våre tanker eller kroppslige fornemmelser. Vi kan reflektere alene eller sammen med andre. Refleksjonen gir oss en mulighet til å være utenfor oss selv, til å kunne betrakte oss selv i møtet med andre. En annen form for refleksjon kommer til uttrykk som en fornemmelse, en magefølelse eller et innfall. Den kroppslige refleksjonen er utviklet gjennom erfaring og intuisjon. Denne formen sitter i kroppen og lar seg ofte ikke beskrives eller forklares, den bare er der (Tveiten, 2013).

En annen tilnærming til refleksjonsbegrepet finner vi hos Andersen som forstår begrepet refleksjon som følger: "Når mennesker inngår i relasjoner og møtes i dialog innebærer det å sanse, å vite (beskrive og forklare noe) og å handle (si noe og gjøre noe). Han beskriver dialogen når to mennesker møtes som to samtaleprosesser i samspill eller som tre parallelle samtaler, to "indre" samtaler og en "ytre" samtale. Den "indre" prosess sørger for dels å bevare personens integritet og dels som grunnlag for utvidelse av aktivitetene å sanse, å vite og å handle. Utvidelsen/ refleksjonen er avhengig av en sammenkobling mellom den "indre" og "ytre prosess". Eks. en del av den indre samtalen handler om hva som er meningsfylt innhold i den ytre og videre; Hvordan kan den ytre samtale gå? Er det tilstrekkelig tid til at den andre og jeg kan holde våre indre samtaler? Pausene i en samtale kan brukes til å overveie hva var det den andre virkelig sa (ikke mente) og hva var det ved det den andre sa som gjorde meg nysgjerrig. Var det jeg sa passe usedvanlig slik at det utgjorde en forskjell? Usedvanlige spørsmål kan ikke besvares med ja eller nei, de vil som regel åpne opp for nye spørsmål. For å få inn refleksjonen er det nødvendig å gi tid til vekslingen mellom tale- og lytte-posisjon (Andersen, 2003).

Helheten søker å bevare ansvar for både det enkelte medlems integritet og samspillet medlemmene i mellom. I prosessen kan følgende spørsmål hele tiden være sentralt: "Hvordan ville mine beskrivelser være, hvis jeg stilte alle de spørsmål som jeg ikke har stilt?" (Andersen, 2003). Vi tenker oss at det er nysgjerrighet og evne til å stille spørsmål som skal drive prosessen fremover, - både individuell og kollektiv refleksjon. Dette skal gi plass for mange forskjellige svar som igjen kan gi anledning til nye spørsmål. Deltagerne bør derfor organisere seg på en slik måte at dette kan gjøres mulig ved at medlemmene bytter på posisjoner mellom det å sanse / lytte og tale, det å spørre og svare. Intensjonen er å søke dialog og refleksjon, og mindre monolog og argumentasjon. Det gjelder å finne en form som gir mest mulig frihet til tanken. Med refleksjon forstår vi at man hører noe, tar det inn og tenker over det før man svarer (Andersen, 2003).

Viktige prinsipper med refleksjon:

- Formuler refleksjoner som tanker, ideer og spørsmål, og ikke som "objektive" sannheter.
- Få fram størst mulig bredde i refleksjonene. Unngå å reflektere seg fram til den "sanne løsningen".
- Fokuser på hva en tror er nyttig for situasjonen i praksis. Ikke fokuser på hvordan saken ideelt burde løses.
- Fokuser på relasjoner mellom de involverte heller enn på egenskaper ved dem.

Grunntanken ved refleksjon er at selv om målet er viktig, så er kanskje tankene og veien mot målet like viktig (Andersen, 2003).

Schön har ikke definert refleksjonsbegrepet direkte, men utviklet det som et kjennetegn ved kompetanseutvikling i profesjonsyrkene. Han sier at gjennom refleksjon kan det bygges bro over gapet mellom teori og praksis ved at fagpersoner artikulere og teoretiserer rundt egen praksis. Gjennom det kan ny kunnskap oppstå (Schön, 1983). Yrkesutøveren møter uforutsigbare og unike situasjoner der refleksjon kommer inn som et viktig element. Praksis er utgangspunktet for kunnskapsbyggingen og begrepene Schön bruker er *refleksjon over handling*. Det går ut på å tenke tilbake på den handlingen som er utført, for å se om den kunnskapen som eksisterte i øyeblikket var med på å påvirke resultatet. *Refleksjon i handling* skjer når handlingen omformes av tenkning samtidig som den utføres. Schön sin praksisforståelse er en kombinasjon av praksis og refleksjon. Han vektlegger at praktikerer gjennom sine erfaringer i konkrete situasjoner kan utvikle sine kunnskaper ved å reflektere, og slik bli en *reflektert praktiker* (Schön, 1983).

Profesjonell praksis er påvirket av teknisk rasjonalitet og det legges stor vekt på problemløsning mens problembeskrivelse eller definering oversees (Schön, 1983). En teknisk rasjonell tilnærming strekker ikke til i virksomheter hvor oppgavene er sammensatte, komplekse og uforutsigbare. Oppgavene f. eks. i en barnehage påvirkes av sosiale prosesser med ulike utfordringer. Ett av Schöns poeng er at hvis yrkesutøvere reflekterer over sin praksis *i* praksis, vil de kunne utforske egen praksiskontekst og denne handlingsrefleksjonen må oppmuntres. Schön definerer ulike nivåer og typer refleksjon:

- Knowing-in-action: (*å vite i handling mer enn vi kan fortelle*, taus kunnskap, know-how)
- Reflection-in-action: (*refleksjon i handling*, å tenke på det en gjør, mens en gjør det)
- Reflection-on-reflection-in-action: (*refleksjon i ettertid i forhold til handlingen*)

"Reflection-in-action" gjenspeiler den handlingen der praktikerer benytter kunnskap, erfaring og intuisjon, parallelt med at han handler. Det innebærer at refleksjonen fremdeles kan påvirke handlingen, men uten at vi nødvendigvis kan forklare hva vi gjør og hvorfor. "Knowing-in-action" er et uttrykk for den kunnskapen praktikerer anvender i kjente situasjoner som han har erfart før, der han handler ut fra tidligere praksis. Denne kunnskapen kaller Schön konstruert kunnskap, som ikke kan sammenlignes med strukturell kunnskap. Den kommer til uttrykk gjennom håndlaget, og krever at praktikerer benytter sin vurderingsevne, våkenhet og tilpasningsdyktighet. Etter hvert vil hver ny erfaring bidra til å øke praktikerens repertoar av forventninger, bilder og teknikker, som er vanskelig å verbalisere (Schön, 1983). Denne kunnskapen vil bli mer og mer taus, spontan og automatisk, og kan sammenlignes med Polanyis "tause kunnskap".

Rennemo refererer til Management i Lunds læringsfilosofi som understreker at det er den reflekterte erfaringen som gir læring og ikke handlingen i seg selv. I følge Rennemo betyr begrepet refleksjon direkte oversatt tilbakekasting eller tilbakeføring. Forfatteren relaterer begrepet til aksjonslæring, der refleksjon brukes for å planlegge nye og bedre aksjoner. Refleksjon betyr i denne sammenheng at man tenker gjennom betydningen og konsekvensene av sine handlinger med tanke på forbedring (Rennemo, 2006). I aksjonslæringssammenheng er refleksjon en prosess som gjør det mulig å betrakte konkrete erfaringer på avstand for dermed å skape forståelser for hva disse erfaringene egentlig betydde og medførte av konsekvenser, slik at planlegging av nye og bedre aksjoner kan være mulig (Coghlan & Brannick, 2005; Kolb, 1984 gjengitt i Rennemo, 2006). Enhver refleksjon må selv være beskyttet av Modell 2-teori. Den må framsettes i frihet uten tankemessig kontroll. Først da vil den kunne utøve sin utviklende funksjon (Rennemo, 2006).

2.8 Reflekterende team og samtalen

Reflekterende team er en metode utviklet og beskrevet av psykiater Tom Andersen. Han har sammen med kollegaer brukt metoden i terapi i ulike sammenhenger siden midten av 1980-tallet (Andersen, 2003). Metoden er en form for samtale om samtalen. Teamet inntar en slags observatørrolle. Reflekterende team sitter utenfor gruppa for å markere sin rolle. Veileder kan når det hensiktsmessig og gruppa tillater det, stoppe opp og gi ordet til teamet. Teamet samtaler seg imellom om det de har sett, hørt og observert, og hva de tror det handler om. Gruppa lytter til teamet, som samtaler om det som foregår i refleksjonen. Gruppeleder kan evt. stille teamet spørsmål. Likedan kan det reflekterende teamet stille gruppeleder spørsmål. Deretter kan refleksjonen fortsette. De som utgjør det reflekterende team, er tause, de lytter og observerer når de ikke er koblet inn. De samtaler ikke seg imellom før teamet får ordet. De reflekterer for seg selv i forhold til:

1. Hvordan beskrives situasjonen?
2. Hva mer kan sies for å beskrive situasjonen ytterligere?
3. Hva kan bidra til å øke forståelsen min?
4. Hva handler dette om?

Hensikten med metoden er å stimulere til refleksjon (få fram og tydeliggjøre ulike virkelighetsoppfatninger). Når det reflekterende team samtaler seg imellom, får de andre høre hvordan situasjonen kan oppleves og forstås. Dette kan stimulere til å tenke i nye baner, eller til å bryte mønster som man kanskje ikke umiddelbart var bevisst. Det kan være mønster i gruppas kommunikasjon eller det kan være mønster i situasjonen i praksis. Metoden legger til rette for at hele gruppa er aktiv, at alles opplevelse av situasjonen får komme til uttrykk. Det reflekterende team bidrar med andre perspektiv til refleksjonen enn gruppa. Situasjonen blir belyst fra flere aspekter. Viktig at teamet ikke gir råd, evaluerer (det må i så fall være avtalt). De skal stimulere til større innsikt.

At det ikke finnes noen objektiv sannhet er selve grunntanken i reflekterende team som metode. Andersen beskriver det slik at i møte mellom mennesker kan denne metoden bidra til å skape nysgjerrighet i forhold til hva andre mennesker ser, hører eller føler i en gitt situasjon, som man selv kanskje ikke har lagt merke til eller festet seg ved. På den måten kan nye sider ved et foranderlig bilde av en situasjon stimulere personen til å endre sitt eget bilde eller oppfatning som er i utvikling. Det kan bidra til et mer nyansert bilde av situasjonen slik den først ble beskrevet (Andersen, 2003).

Rennemo beskriver *reflekterende team* som en gruppe personer som snakker med hverandre om noe de har sett eller opplevd i aksjon. Den eller de personene som har utført aksjonen er til stede i rommet, de kan høre det som blir sagt, men de blir ikke snakket til og får heller ikke kommentere samtalen som pågår i det reflekterende teamet. Først når samtalen i det reflekterende teamet er ferdig får den eller de samtalen har dreid seg om, mulighet til å komme med sine refleksjoner på innholdet. Hensikten er at refleksjonen skal komme etter at man har fått tid til å reagere, følelsesmessig og analytisk. Skiftningen mellom å være i tale- og lytteposisjon bidrar til at metoden er virkningsfull i forhold til å gi økt selvinnsikt og bedre forståelse gjennom bevisstgjøring (Rennemo, 2006).

Andersen påpeker at hensikten med reflekterende team er å stimulere til refleksjon og få fram og tydeliggjøre ulike virkelighetsoppfatninger. Med andre ord er man på jakt etter det som utgjør en forskjell – enten man får øye på en forskjell i forhold til sine vante forestillinger, eller til sin vante handlingsmåte – eller man får øye på en endring over tid forårsaket av noe som gjør en forskjell (Bateson, i Andersen, 2003). En kan oppfatte dette slik at reflekterende team kan gjøre sin nytte i mange forskjellige sammenhenger, dersom det legges opp til og tilpasses hvert enkelt tilfelle eller situasjon. Dette må gjøres med den hensikt å gi best mulig

utgangspunkt for å se, eller få øye på - de forskjellene som betyr noe, for derigjennom å skape nye ideer, ny forståelse og grunnlag for endringer. Andersen benevner retningslinjene for reflekterende prosesser som en form for stillas. Stillaset kan brukes på ulike måter og det kan endres. Dette kan en fantasere videre rundt. Skal stillaset benyttes for et tårn? - Bygges stillaset på utsiden, høyt og smalt. Skal stillaset benyttes i en tunnel? - Bygges det på innsiden, i tunnelens lengde. Et stillas er ingen permanent konstruksjon. Det er laget for og bygges opp på et sted for så å tas ned og ligge lagret, før det bygges opp på nytt og et annet sted. Det kan enkelt endres og tilpasses. Stillaset kan følgelig sees på som en konstruksjon hvis hovedhensikt er å være i en prosess. Vi forstår dette slik at en ved bruk av metoden til en hver tid må ha et bevisst forhold til hvilken sammenheng eller kontekst utforskningen foregår i, og hvilken påvirkning dette har på prosessene som skal foregå – og omvendt.

2.9 Kunnskapshjelpende kontekst

Som vi har vært inne på tidligere, er vi opptatt av verdibasert ledelse når vi snakker om å lede kunnskapsarbeidere. Kunnskapsvisjon og virksomhetens målsetting blir viktige elementer i jobbingen. Von Krogh et al. trekker fram flere «hjelpere» som kan bidra til å skape en kunnskapshjelpende kontekst (von Krogh et al., 2005). Vi tenker at hjelperne er viktige bidrag inn i kunnskapsledelse for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.

Kunnskapshjelpende kontekst og kunnskapshjelpere

I forbindelse med kunnskapsledelse kan det være nyttig å trekke inn begrepet kunnskapshjelpende kontekst, som en forutsetning for effektiv kunnskapsdeling og utvikling. Med kunnskapshjelpende kontekst menes felles møtesteder som gjør det mulig å etablere gode relasjoner som er en forutsetning for god dialog (von Krogh et al., 2005). Dette vektlegger den prosessuelle siden av kunnskapen, det er i interaksjonen mellom mennesker at kunnskapsdeling og – utvikling skjer. Et felles møtested i form av et "mulighetsrom". Den japanske betegnelsen "ba" som kan oversettes med "plass" eller "rom" brukes som navn på dette "mulighetsrommet". En organisasjons kontekst kan være fysisk, virtuell eller mental, eller sannsynligvis inneha alle tre dimensjonene. For deltagerne som møtes i et "ba" er det viktig å utvikle en felles mental "plattform" gjennom felles erfaringer, følelser og idéer.

Kunnskap sees på som dynamisk, relasjonell og knyttet til menneskelig aktivitet. Det avhenger mer av situasjonen og menneskene som er involvert, enn av absolutte sannheter eller harde fakta (von Krogh et al., 2005). Interaksjon er kjernen i ba og i følge von Krogh et al. er det fire samhandlinger som bidrar til kunnskapshjelpende kontekst – *sosialisering*, *dialog*, *kodifisering* og *internalisering*. Med *sosialisering* menes hvordan enkeltpersoner deler sine følelser og erfaringer ansikt til ansikt, slik at både sansefølelser og emosjonelle reaksjoner kommer til uttrykk. Dette letter delingen av den tause kunnskapen. Ansikt til ansikt føler individet sympati eller empati med andre, og samhandlingen inspirerer til omsorg, tillitt og det engasjementet som trengs for kunnskapsutvikling (von Krogh et al., 2005).

Dialogen gjør det mulig å dele mentale modeller, som er viktig for kunnskapsutviklingen. Det framheves at dette er spesielt viktig for omdannelsen av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. I dialogen diskuteres samtalepartnerne hverandres mentale modeller og analyserer samtidig sine egne modeller. I dialogen møtes rasjonalitet og intuisjon, og utforskning og kunnskaping kan finne sted. Samtalen er derfor spesielt viktig og må ha enda større oppmerksomhet enn samværet (von Krogh et al., 2005). *Kodifisering* er knyttet til hvordan taus kunnskap kan omdannes til eksplisitte former. Dette kan forstås som å sette ned på papiret den felles forståelse og oppfatning deltagerne er kommet fram til. Dette kan bety det felles grunnlag virksomheten har kommet fram til for sin praksis. *Internalisere* betyr å gjøre den eksplisitte kunnskapen taus igjen. Kunnskapen er internalisert på en slik måte at medlemmene i en organisasjon deler visse verdier, og kan referere til dem uten å måtte slå opp i «boka», Ferdigheter og evner som er utviklet er ikke lenger bevisst. Dette kan bety: å

være en reflektert praktiker i utøvelsen av barnehagen verdigrunnlag. Fasene følger hverandre i en kontinuerlig spiralbevegelse. Ettersom det som er blitt internalisert jo er blitt til taus kunnskap (individuell), som igjen må bevisstgjøres for at den skal bli eksplisitt (gruppens eller virksomhetens).

Kunnskapshjelperen vi her har beskrevet kalles å *skape den riktige konteksten*. Essensen er at kunnskap må artikuleres og deles med andre dersom virksomheter skal ha mulighet for utforskning og utvikling. For å kunne skape den kunnskapshjelpende konteksten påpeker von Krogh et al. at det forutsettes at det er formulert en kunnskapsvisjon.

Kunnskapshjelperen å *formulere en kunnskapsvisjon* vil være en del av strategien ledelsen utarbeider for å forbedre virksomhetens prestasjonsnivå. I en slik visjon er det viktig å skape bilder av hvordan virksomhetens omgivelser er i dag og hvordan det ønskes at de skal være i inn i framtiden. Likeledes er det viktig å spesifisere hvilken type kunnskap som er nødvendig for å bringe virksomheten fra dagens til den ønskede situasjon. Von Krogh et al. understreker viktigheten av å bruke fantasien for å skape nye bilder og nye muligheter.

Kunnskapsaktivister er aktører som er sentrale for å koordinere og ta initiativ til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. De kan være katalysatorer for at endringsprosesser eller kunnskapsutviklingsprosesser skal komme i gang. De kan også ha en rolle som innebærer at de tar med seg og formidler utfordringer på lavere nivå i organisasjonen til mer overordnet nivå. Denne kunnskapshjelperen kalles å *mobilisere kunnskapsaktivister*.

Den siste kunnskapshjelperen vi her skal se på kalles å *lede samtaler*. Ledelsen må bidra med å etablere dialoger som gir rom for kunnskapsutvikling blant de ansatte. Dialogen mellom ansatte i virksomheten kan dreie seg om å bekrefte en type kunnskap eller skape ny kunnskap. For å få gode dialoger er den forutsetning med tillit mellom deltagerne i dialogen og at dialogen skjer i en atmosfære preget av omsorg slik at deltagerne lettere kan stole på hverandre. For å etablere denne rammen rundt dialogen er det ikke nødvendigvis slik at dialogen alltid skal være faglig basert. Gjennom å oppmuntre til hyppig kontakt av mer uformell karakter vil det også kunne medføre diskusjoner om mer jobbrelevante spørsmål.

Betydningen av samtalen

Betydningen av samtaler må ikke undervurderes. Den gjensidige utvekslingen av ideer, betraktninger og oppfatninger som det er mulighet for i en samtale, sees på som det første og viktigste steget i prosessen med å utvikle kunnskap. Dette fordi samtalen kan bidra til deling av taus kunnskap i et lite samfunn. Hver enkelt deltager i samtalen kan utforske nye ideer og reflektere over andres meninger. Forskerne påpeker at det kan være både makt og energi innebygd i samtaler, ideer får eget liv og kraft til å utvikle seg videre. "I produktive mikrosamfunn kan samtaler utløse den kreative styrken som enkeltindividene besitter, og de kan dessuten gi energi til kunnskapsutvikling langt ut over den enkeltes kapasitet." (Galvin i von Krogh et al., 2005). Å *lede samtaler* er et av de viktigste bidragene for å forbedre en kunnskapsutviklingsprosess. Samtalen er viktig i seg selv, men den gir også verdifulle bidrag til andre faser i kunnskapsutviklingsprosessen (von Krogh et al., 2005).

Uansett hva man skal forsøke å oppnå handler - "alt om å snakke med andre". I tillegg fungerer samtaler som et speil for deltagerne. Gode samtaler forutsetter riktig tempo og høflighet dersom man skal oppnå den gjensidige innsikten som er målsettingen. Det kreves, åpenhet, mot, tålmodighet, evne til å lytte, eksperimentering med nye ord og begreper, høflighet, og formulering av overbevisende argumenter. Fallgruver kan være ladede argumenter, skjulte agenda, ukritiske anbefalinger, dominerende fremgangsmåter, og til og med trusler. Von Krogh et al. fokuserer på hvordan samtaler kan ledes for å unngå "skyttergravseffekt", men heller skape ny kunnskap og nytenkingen (taus kunnskap deles med andre og utvikles). Basert på erfaring trekkes det fram fire prinsipper for hvordan samtaler kan gi bekreftelse på kunnskap og utvikle kunnskap: *Aktivt oppmuntre til deltagelse, utforme en etikette for samtalen, redigere samtaler, og skape et nytt språk*. Det er lederens ansvar å arbeide aktivt med utvikling av disse prinsippene.

I følge Sewerin handler god lytting om å gå inn i en relasjon preget av respekt og forståelse, og fri for at noen dominerer og kontrollerer. Gjennom at man selv plasserer seg under den talende, gir man andre mennesker rom og respekt. Sewerin sier at kreves mot for å lytte, for å kunne ta inn en annen persons fortelling uten å dominere og uten å legge sin egen versjon og sine assosiasjoner over det man hører. Om man konsentrerer seg om den andres forestilling om sin virkelighet, har man i stor grad mulighet til å hjelpe vedkommende til å oppfatte verden på en ny måte. Gjennom lytting og forståelse, tolkning og evnen til å stille gode spørsmål, kan den andre bli motivert til å forandre en situasjon (Sewerin, i Rennemo, 2006).

Samtaleprosessen er avhengig av at alle deltar. Von Krogh et al. hevder at deltagerne bør være mennesker med bred utdanningsbakgrunn, ulik alder, utdanning og ansvarsområde. Bred deltagelse kan bidra til å utløse kreativitet og energi i hele virksomheten. Det er derfor viktig å *aktivt oppmuntre til at alle deltar*. For å få til dette må en få folk til å begynne å snakke, og få dem til å ville fortsette å snakke. To forhold spiller inn. Lederen må være seg bevisst samtalen som kunnskapsutvikler, og sørge for at det er *åpne dører inn til samtalen*. (von Krogh et al., 2005). Deltagelse vil variere med type og formål med samtalen. I tillegg må lederen hjelpe til med å utforme samtaleritualer slik at disse oppmuntrer til deltagelse. Ritualene kan være forberedt på forhånd, eller oppstå eller utvikle seg undervegs i en samtale. Ritualene er med på å gi deltagerne en trygghet, og de kan bidra til at det jobbes mer effektivt. De kan imidlertid også bidra til å stenge for deltagelse i samtalen, ved at de ikke er kjent for alle, og virker ekskluderende. En viktig oppgave er å være bevisst på dette.

Utviklende samtaler forutsetter gode regler og en fungerende etikette, eller regler for høflighet og respekt. Von Krogh et al. kaller dette å *utvikle en etikette for samtalerne* (von Krogh et al., 2005). Her kan det være store variasjoner fra virksomhet til virksomhet. Generelt er det ikke bra med for mye kaos i grupperelasjoner. Målet for samtalen må være felles for alle deltagerne, og alle deltagernes bidrag må samles. En samtale bør være slik at den fører til nye samtaler på et senere tidspunkt. Kunnskapssamtalene avhenger ikke bare av hva som blir sagt, men også av hvordan det blir sagt, og hvordan det bringes videre. Det viktigste med samtalereglene er de *fanger den gjensidige respekten og omsorgen som trengs i samtaler som skal utvikle kunnskap* (von Krogh et al., 2005).

I samtaler hvor kunnskap skal utvikles må begrepene knas grundig og lenge. Denne knaingen foregår ved at deltagerne snakker sammen. Etter hvert snevres begrepene inn, slik at gruppen nærmer seg en forståelse eller enighet. Ofte kan forståelse og enighet sammenfalle i praksis, men det er ingen selvfølge at man forstår det samme - med det man har blitt enig om! Forståelse bygger ikke nødvendigvis på enighet, men det kan være grunnlaget for konstruktive argumenter. Før en har kommet fram til en felles forståelse kan en egentlig ikke være verken enig eller uenig. Dersom samtalen ikke fører til innsnevring av begrep, enighet eller en forståelse, kan lederen være nødt til å gripe inn. Dette prinsippet kalles å *redigere samtaler på en passende måte*. Inngripen kalles innsnitt eller kutt, med et annet ord redigering. Det er en utfordring å gjøre riktig innsnitt til riktig tid. På et tidspunkt kan for mye redigering kan drepe samtalen. På et annet tidspunkt er det nødvendig for å holde samtalen gående. Det er ellers viktig at det ikke introduseres mange begreper samtidig. Dette vil kunne føles kaotisk (von Krogh et al., 2005).

Det siste prinsippet i forhold til å lede samtaler kalles å *oppmuntre til nyskapende språk*. Von Krogh et al. ser det slik at menneskets observasjoner er nødvendig for å skape ny kunnskap. Språket vårt benyttes til å uttrykke observasjonene. I en dynamisk prosess må også språket nødvendigvis være nyskapende. Deltagerne i en samtale skal snakke ærlig og rett fram, praten skal gå lett og utvungent, og en må tillate seg å leke med ordene, si "dumme" ting og ikke ha fokus på det "korrekte". Lek med språket kan rett og slett utvikle nye betydninger og begreper, og gjøre deltagerne i stand til lettere å formulere sine tanker og ideer. Dette støtter seg på synet til Maturana & Varela som hevder at hvis det er slik at språket medvirker så

sterkt til utviklingen av oss mennesker, bør vi også kunne ha frihet til å eksperimentere, provosere og mot til å tilføre alle begrepene vi bruker en mening. (Maturana & Varela, i von Krogh et al., 2005). Det kan også benyttes andre typer "språk" enn ord for å forklare begrepene – visuelle teknikker, måling i tid og rom. Fokus på det strikse og korrekte, hindrer nyskapende språk, og hindrer dermed kunnskapsutvikling (von Krogh et al., 2005).

Betydningen omsorg i organisasjonen

Kilden til kunnskapsutvikling i en virksomhet ligger i småsamfunn og arbeidsfellesskap. For at disse skal utvikle seg trengs et miljø med det er konstruktive og støttende relasjoner, som gjør det lettere å dele oppfatninger og forståelser med andre. Å diskutere tvil og bekymringer er lettere når organisasjonen, eller arbeidsfellesskapet er preget av gjensidig tillitt. Gode relasjoner reduserer tendenser til mistillit, frykt og misnøye og gjør at medlemmene i arbeidsfellesskapet føler seg trygge nok til å kunne utforske ukjent terreng og sette seg selv på spill (Gadamer, 2010; von Krogh et al., 2005).

Meyerhoff definerer omsorg slik:

"Omsorg for andre betyr å hjelpe dem å lære, øke deres oppmerksomhet om viktige begivenheter og konsekvenser, å nære dere personlige kunnskap og samtidig dele deres innsikter."

Von Krogh et al. støtter seg på Meyerhoffs definisjon av omsorg. Graden av omsorg understøtter muligheten for utveksling av taus kunnskap. I tillegg vil omsorg understøtte også de fire neste stegene i modellen von Krogh et al. har utviklet for beskrivelse av kunnskapsutviklingsprosessen: å utvikle et konsept, rettfærdiggjøre konseptet, utforme en prototype og forsterke kunnskapen. For å forklare omsorgsbegrepet i en organisasjon trekker har Von Krogh fram fem viktige dimensjoner: *Gjensidig tillitt, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse*. Vi beskriver her kort hvordan lederen kan jobbe med å utvikle disse fem viktige dimensjonene i en virksomhet (Meyerhoff, i von Krogh et al. 2005).

Å *skape gjensidig tillitt* er det den viktigste dimensjonen å arbeide med for å utvikle omsorg i organisasjoner. Poenget er gjensidighet. For å ta imot hjelpen som tilbys, må den andre virkelig tro på at du har gode intensjoner. For å yte hjelpen må man ha tillitt til at den andre kan vurdere rådene dine opp mot sine egne erfaringer. Forbedring av gjensidige tillitt foreslås gjennom tre typer handlinger: Skape en følelse av gjensidig avhengighet, gjøre tillitskapende adferd til del av vurderingskriteriene, og øke individuelle påliteligheten ved å arbeide bevisst med de individuelle forventningene, for eksempel gjennom "forventingskart". Dersom de individuelle forventningene sammenfaller med gruppens har man et godt utgangspunkt for videre arbeid. Tillitt skaper et fundament for omsorg. Neste dimensjon kalles å *øke den aktive empatien*. Aktiv empati gir adgang til å forstå hva den andre virkelig har behov for. Med empati menes at man virkelig forsøker å forstå den andre. F.eks. hvordan man praktiserer dialog i form av samtale, i stedet for utspørring. For å forsterke den aktive empatien kan en bevisst trene på *aktivt å lytte*. Det vil si: Innta en lyttende holdning, fokusere blikket, bevisst unngå å buse ut med egen mening, plukke opp stikkord for oppfølgingsspørsmål, speile den andres spørsmål ved å følge opp med egne tolkninger av dem. Målet er å trene til å *bli bedre lyttere*, og til å betrakte verden med andres øyne ved undersøkelser og spørsmål. Von Krogh et al. kaller dette å *leve med* i stedet for å betrakte fra avstand. En annen metode er det å lære seg og de ansatte å verdsette forsøk på aktiv empati, når det erfare. Aktiv empati bør være en del av verdisystemet i en organisasjon, fordi det er en viktig del av et skapende miljø.

Aktiv empati legger grunnen for en hjelpende måte å opptre på. Dette elementet av ledelse kalles: Å *fremme hjelpende adferd*. Det må utvikles virkelig og håndfast hjelp. I et *hjelpende arbeidsmiljø* er hjelp tilgjengelig for dem som trenger den. På grunnlag av forskning ser von Krogh et al. fire viktige initiativ som kan fremme hjelpende adferd i virksomheten: Opplæring i pedagogiske ferdigheter, opplæring i intervensjonsteknikker, legge tilbud om hjelp inn som

del av vurderingskriteriene, og utveksle historier om hjelpende adferd. Med intervensjonsteknikker menes: Klargjøring av standpunkt, oppsummering av argumenter, syntetisering av standpunkt og begrep, generalisering av begrep fra argumenter til standpunkt, skaping av nye metaforer som kan bidra til utløsning av ideer og frigjøre taus kunnskap hos deltagerne. Det kan oppfattes slik at jo større ekspertise, desto større ansvar for å hjelpe andre. Dette kaller Dreyfus & Dreyfus *kompetent adferd* (Dreyfus & Dreyfus, i von Krogh et al. 2005). Åpen kommunikasjon om omsorgsfull adferd og hva den kan bety er viktig. Det å motta hjelp med respekt og omsorg kan være like vanskelig som å gi den.

Dersom omsorg skal bli et kjennetegn ved organisasjonen, må hjelpende adferd suppleres med en holdning som sier at ingen i organisasjonen skal bli møtt med fordømmelse. Her er det lederens oppgave å arbeide med dimensjonen *Å vise mot og ingen fordømmelse*. Svært negative tilbakemeldinger vil kunne hemme utviklingen av eksplisitt kunnskap. Omsorg betyr respekt for individuelle forskjeller i synspunkt, og meninger, at enkeltpersoner tillates å utvikle sine egne spesielle ferdigheter, og måter å handle spontant på. Omsorg i en virksomhet reflekteres også av hvor mye medlemmene i en organisasjon tør å vite overfor hverandre, dette kaller von Krogh et al. *mot*. Mot beskrives på tre måter: Folk må være modig når de eksperimenterer selv, og når de lar kolleger eksperimenterer. For det andre må man være tapper når man utsetter sine betraktninger for granskning fra andre i et arbeidsfellesskap. For det tredje trenger man mot for å si høyt hva man mener, eller gi tilbakemeldinger i prosessen, slik at andre skal få hjelp til å vokse. Dersom kritikerne ikke er modige nok, vil kunnskapsutviklingen kunne resultere i uegnede produkter eller tjenester.

Vi har her sett på hva som kjennetegner en kunnskapshjelpende kontekst, på enkelte dimensjoner ved en slik kontekst, og på hvordan en gjennom ledelse kan arbeide med å forbedre den kunnskapshjelpende konteksten.

3. VÅR CASE

Vi har valgt å presentere casen vår detaljert og grundig. Det har vi gjort fordi hele oppgaven vår er svært empirinær. Hvordan utviklings- og endringsarbeidet er bygd opp er essensielt i forhold til analyse og drøfting.

Sildråpen barnehager med ca 50 ansatte og nærmere 200 barn er vår case. Utgangspunktet for det har vært at en av oss har vært styrer ved enheten. Utviklingsprosjektet, som barnehagen har drevet gjennom 2.5 år, kom godt i gang våren 2012 og ble avsluttet som prosjekt vår 2014, men fortsetter som nettverksbasert erfaringsutveksling framover. Styrer sluttet ved enheten medio september 2013, inntil da var hun leder for prosjektet og har i ettertid fulgt prosjektet i noen grad.

Formålet med kvalitetsutvikling i barnehagen er å bidra til at barn styrkes i deres utvikling og læring i det livet de står i nå og i fremtiden. Dette innebærer å se læring i et helhetlig perspektiv der barnehagens viktigste oppgave er å skape gode forutsetninger slik at utvikling og læring skjer gjennom samspill og relasjon med andre og at barns forskertrang og lærelyst blir stimulert.

3.1 Sildråpen barnehager

Sildråpen barnehager består av 3 hus som er geografisk spredt, 43 årsverk og ca 50 ansatte fordelt på 11 avdelinger. Blant de ansatte er det både førskolelærere, fagarbeidere og assistenter uten formell utdanning. Alle ansatte har vært med i prosjektet. I tillegg har ulike team i barnehagen deltatt i andre prosjekter. Videre vil barnehagen bli omtalt som enhet og

styrer som enhetsleder. Det vil også være omtalt en fagleder for enheten. Ellers vil personene i de ulike stillingene bli omtalt som ansatte.

Hvordan ble Silldråpen barnehager med i prosjektet

Barnehagen skal ivareta barnas og foreldrenes behov for en institusjon som gir barna mulighet for lek, læring, danning og utdanning. Barnas behov og perspektiver skal stå i sentrum. Barnehagen er samfunnets første tilbud, sett i perspektivet *livslang læring*. En ansatt, som holder på med deltids førskolelærerutdanning, hadde blitt introdusert til boka "Grunnstener i Barnehagen" gjennom studiet og hadde forslag om å bruke den i debatten. Dette ble godt mottatt i ledergruppa ved barnehagen.

Strukturell oppbygging av prosjektet

Program for kvalitetsutvikling i trondheimsbarnehagene bygger på målene i Kommuneplanens samfunnsdel 2009 – 2020 og Økonomiplan 2011-2014. Å gjennomføre kompetanseutvikling gjennom prosjektorganisering og nettverksarbeid har vært en prioritert metode for å styrke barnehagene som lærende organisasjoner. I prosjektarbeid vektlegges systematikken og innholdet i eget arbeid, direkte relatert til hverdagsaktiviteter i samvær og samspill med barna.

Det var nødvendig for prosjektets framdrift å sette ned ei prosjektgruppe. Enhetsleder valgte å spørre 2 førskolelærere om de kunne bidra inn i prosjektets ledelse sammen med leder. Prosjektgruppa ble en arbeidsgruppe for målformulering og strategivalg i tillegg til å være deltagere i nettverket. Prosjektgruppa ble bindeleddet inn mot 2 andre barnehager for gjensidig erfaringsdeling. Det var 3 andre nettverk som jobbet på samme måte. Trondheim kommunes prosjektleder deltok i disse møtene med bl.a. formål om å kunne bestille veiledning og foredrag hos Dronning Mauds Minne, heretter DMMH, som var nyttig for barnehagene. Det har vært 2 nettverksmøter pr. semester. Alle 13 ledere ved barnehagene satt i ei referansegruppe inn mot prosjektleder. Prosjektleder brukte referansegruppa til å stake ut veien videre og bl.a. diskutere teorier. Deltagerne brukte hverandre til erfaringsutveksling.

Barnehagen valgte å dele hele personalgruppa inn i 7 refleksjonsgrupper. Hver gruppe ble ledet av en førskolelærer, gruppeledernes oppdrag var å holde fokus, drive refleksjonsgruppa framover ved å stille gode åpne spørsmål. Det var ikke gitt noe opplæring eller systematisk veiledning i forhold til oppdraget. Alle 7 gruppeledere, enhetsleder og fagleder ved enheten var deltagere i veiledningen på DMMH. Enheten fikk 1 veiledning pr. semester. Veiledningen tok utgangspunkt i det som opptok gruppelederne i denne fasen av prosjektet. Det ble arrangert flere halve fagdager hvor blant annet pedagogisk ledelse var tema. Der var det begrensede muligheter for deltagelse, så de 7 gruppelederne var prioritert til å delta.

3.2 Hva var det Silldråpen ville oppnå?

Ledelsen ved enhetsleder, fagleder og alle pedagogene ønsket å drøfte barnehagens verdisyn. Det var kommet en ny formålsparagraf som det ikke var reflektert over i fellesskap.

Ønsket var å lage et utviklingsarbeid som skulle være en strategi for å forandre og fornye og som skulle kjennetegnes ved;

- Langsiktig, prosessuell, målrettet, planlagt og systematisk – samtidig som det uforutsigbare skulle prioriteres
- Tilrettelegging for læring
- Organisasjonsutvikling og dypdykk i kultur

- En tydelig begynnelse og en tydelig avslutning med en videreføring som gir varig endring.
(Schei & Kvistad, 2012)

Enheten valgte refleksjon som arbeidsmåte i prosjektet. De ansatte har en viss erfaring med refleksjon i form av å bruke video og praksisfortellinger når egne og andres møte med barn og foreldre evalueres.

Alle 50 ansatte ble delt inn i 7 grupper på tvers av hus og faglært/ufaglært. Gruppene ble sammensatt på tvers av husene og på tvers av profesjon og stilling. Dette var bevisst fra ledelsens side, målsettinga var at når medlemmene ikke kjente hverandre spesielt godt når det gjaldt handlingsteorier, ville de kunne utfordre hverandre mer enn de kunne ved bare nære kollegaer i gruppa. Alle gruppene hadde, som tidligere nevnt, ledere som var førskolelærere. Gruppelederne fikk tid til forberedelser, det ble ikke gitt nærmere instruksjoner hvordan gruppene skulle drives. Alle gruppelederne møttes i etterkant av et personalmøte eller planleggingsdag for å se på fortsettelsen av prosjektet – hvilken retning skulle prosjektet ta, endringer, erfaringer etc. Gruppelederne var de som valgte ut hvilke verdibegrep som det skulle reflekteres over.

3.3 "Barnehagens Grunnsteiner" satt i system

1. Alle leser valgt litteratur – utvalgte kapitler i "Grunnsteiner i barnehagen". Litteraturen som ble valgt ut var kapitler med verdiene; omsorg, behov, danning, tilgivelse og likeverd. I tillegg ble det delt ut litteratur rundt "reflekterende team som metode" (Rennemo, Levér og lær side 95-120)
2. Hver enkelt avdelingsleder fikk i oppdrag å legge til rette for at alle fikk tid til å sette seg inn i litteraturen
3. Møte 1; 2 timer personalmøte på kveldstid. De syv gruppene møttes, på samme møteplass fra gang til gang, for å reflektere over verdibegrepet. Her ble det brukt "pedagogisk sol" som et verktøy for å få synliggjort hva hver enkelt la i begrepet. Etter å ha brukt ca tre kvarter på denne refleksjonen ble alle samlet i plenum. To av gruppene var plukket ut til å gjennomføre reflekterende team. En gruppe presenterte refleksjon, etter 20 minutter tok gruppe 2 over og skulle reflektere over refleksjonen i 20 minutter. De siste 15 minuttene av møtet ble brukt til å oppsummere opplevelsene i de 7 gruppene samt gi et oppdrag til gruppeleder om hva som skulle tas inn i deres møte. (Møte 2)
4. Møte 2; 1.5 timers møte på dagtid. Gruppelederne i de 7 gruppene møttes i etterkant for å vurdere utbytte av møtene og justere kurs for å få medarbeiderne til å bli enda bedre reflekterte praktikere. På bakgrunn av diskusjonene ble det utarbeidet en kunnskapsvisjon for videre arbeid. Hvilke kjennetegn det skulle ses etter, i forhold til hva de ulike verdibegrepene utgjør i møtet med barn og foreldrene, vokste fram i disse møtene. Gruppelederne tok med seg vurderinger og refleksjoner fra sine grupper inn i møtet. Vurderingene ble grunnlaget for kjennetegn for hvordan de voksne skulle møte barna i deres dannelsesreise ut ifra de verdier som var valgt.
5. Møte 3; Bruk av planleggingsdag. 7 andre grupper som var inndelt etter hvilke hverdagsaktivitet som var valgt møttes for å bruke praksisfortellinger eller film til å reflektere over det verdibegrepet som det var jobbet med i møte 1.
6. Mellom møtene ble det jobbet i avdelingene i de tre barnehagene med refleksjon over praksis. Førskolelærer med sine ansatte, drøftet videre hva dette betydde for deres arbeid i hverdagen. Dette ble gjort i avdelingsmøter og det ble utarbeidet et system for når denne samla refleksjonen skulle skje.
7. Alle gruppene valgte seg ut et område eller hverdagsaktivitet som skulle vurderes med tanke på å bli bedre reflekterte praktikere. På det valgte området fant de et fore-

løpig ståsted, slik at det skulle være mulig å vurdere om det skjedde positive endringer. Kjennetegnene ble grunnlaget for refleksjon.

8. Praksisfortellinger, logg, film og observasjon var utgangspunkt for refleksjon over handling.

Innramminga av prosjektet tok høyde for at det skulle være lov å være taus når man satt i ringen i stor gruppe. Enhetsleder var opptatt av å vise omsorg for personalet ved å la det være lov å taus når de satt i stor gruppe. Møtesyklusen ble gjentatt ca hver 3. måned. Slik var det muligheter for alle ansatte å reflektere videre, bearbeide og reflektere igjen. Hensikten var at hver enkelt skulle få tid til å prøve ut refleksjoner og kjennetegn i praksis.

4. VÅR FORSKNINGSDESIGN OG METODE

I dette kapittelet presenterer og drøfter vi de metodiske valgene våre. Vi starter med å gjøre rede for vårt vitenskapelige ståsted og vårt kunnskapssyn. Deretter begrunner vi valg av forskningsdesign og forteller hvordan vi i praksis gjennomfører undersøkelsen og hvordan vi håndterer og behandler datamaterialet. Videre drøfter vi undersøkelsens pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Etske spørsmål og formelle forhold drøftes til slutt.

4.1 Valg av vitenskapelig ståsted

Hvordan vi mennesker danner oss bilder av våre omgivelser og om verden, samt funderinger på hva som er grunnleggende sannheter, er spørsmål som har vært og er aktuelle. Det finnes ingen omforent forståelse om hvordan verden er og skal forstås. I følge Thagaard er det derfor sentralt at forskeren angir hvilket ontologisk ståsted arbeidet er gjort på for å vise hvilken forståelsesramme som er lagt til grunn og for å vise hvilken retning det er fokusert på i prosessen (Thagaard, 2010).

Ontologi og epistemologi

Ontologi er et ord av gresk opprinnelse og betyr læren om hvordan virkeligheten og verden faktisk ser ut. Enklere sagt vil ontologi i vår forståelse være vår måte å forstå verden og våre omgivelser på. En ontologisk debatt er en debatt om hvorvidt sosiale systemer – mennesker som samhandler består av lovmessigheter, eller om alt vi studerer er unikt. Positivismen har som grunnleggende antagelse at det finnes noen generelle lover i sosiale systemer. Med de mange ulike oppfatninger og perspektiver som finnes om hvordan verden ser ut, er det også uenighet om i hvilken grad det er mulig å samle inn kunnskap om denne verden. I tillegg til det ontologiske ståsted er også det epistemologiske ståstedet grunnleggende.

Epistemologi sier noe om hvordan og i hvor stor grad det er mulig å tilegne seg kunnskap om virkeligheten og kan også betegnes som en erkjennelsesteori. Eller også hvordan vi kan undersøke og forstå fenomenen i en forskningsbasert sammenheng (Jakobsen, 2005). Begrepene er sentrale innenfor vitenskapsteori og kan betraktes ut fra et objektivistisk eller subjektivistisk perspektiv (Coghlan & Brannick, 2005).

Den positivistiske tilnærmingen blir kritisert fra mange hold. I nyere tid har studier av organisasjonskultur vært dominert av forskere med en fortolkningsbasert tilnærming. Fokuset er flyttet fra å kartlegge en objektiv virkelighet til å studere hvordan mennesker fortolker og lager sin egen virkelighet. Popper forkaster både den positivistiske antagelsen om generelle lovmessigheter og den forståelsesbaserte antagelsen om at alt er unikt. Han hevder også at sosiale systemer er underlagt visse lover, men disse er ikke absolutte (Jakobsen, 2005). I nyere vitenskapsteori er det ganske bred enighet om at vi bare kan få en delvis og subjektiv forståelse av sosiale fenomener.

Det empiriske feltet og vårt vitenskapelige ståsted

Barnehagene har tradisjon for å se på den enkeltes opplevde tjenestekvalitet når evaluering og endring skal drøftes. Dette kan tolkes inn i den hermeneutiske tradisjon som ser virkeligheten i stadig endring relatert til forskerne sin forståelse og tolkning av den. Ut fra et hermeneutisk perspektiv undersøkes fenomener som subjektive opplevelser basert på den enkeltes erfaringsbakgrunn og forståelseshorisont. Det vil forklares ved at Informantene oppfatter samme situasjon på forskjellige måter. Kanskje finnes det bare forskjellige forståelser av virkeligheten, og at vi forskere må sette oss inn i hvordan hver enkelt informant fortolker og legger mening i situasjonene de har vært en del av. Dette er en fortolkningsbasert tilnærming. Det ikke så viktig akkurat hva som skjer men hvordan informantene tolker det. Slik vil vi ha et fokus på det subjektive fremfor det objektive i situasjonene og det dynamiske i kunnskapsutviklingen. Med den dynamiske tilnærmingen settes kunnskap i et utviklingsperspektiv. Kunnskap blir med det alltid i bevegelse og underveis. Kunnskap blir et sosialkonstruert kommunikasjonsobjekt der den fortolkes dynamisk (Gotvassli, 2004). Det prosessuelle perspektivet i kunnskapsutvikling vil være vårt utgangspunkt når vi ser på empirien i oppgaven.

Arbeid i barnehagen er preget av lite prosedyreorientering, få spesialiserte oppgaver og for det meste situasjoner som ikke har fasitsvar. Ansatte i barnehagen må ha kunnskap som gjør dem i stand til å håndtere situasjoner hvor svarene og løsningene ikke nødvendigvis finnes i instruksjer, prosedyrer og standarder. Ofte er det slik at de valgene de må ta gjennom en arbeidsdag innebærer både praktiske og verdimeslige dilemmaer. Det er mange usikre og lite kontrollerbare oppgaver som overlates til den enkeltes kunnskap og skjønnsmessige vurderinger. Det er i dag førskolelærere, fagarbeidere og assistenter uten utdanning i barnehagene, og det er tradisjon for flat struktur. I denne type institusjon vil hermeneutikken være en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelig tilnærming hvor fortolkning har en sentral plass. Delene forstås i lys av helheten (Thagaard, 2011). Gjennom å reflektere over ny teori, egne og kollegas praksisfortellinger vil følgende forståelsessirkel være gjeldende;

FORSTÅELSE – egne verdier, holdninger og handlinger som er gjeldende i dag

DELFORSTÅELSE – teori og refleksjoner gir endring

NYFORSTÅELSE oppstår – helheten virker på delene og delene virker på helheten.

”Hermeneutikk (av gresk, hermeneuein =fortolke) handler om å søke forståelse av meningsfulle fenomener, gjenstander som ikke fullt ut kan identifiseres og beskrives ved fysiske kriterier, slike som fortellinger, bilder, menneskelige handlinger, sosiale relasjoner og organisasjoner.” (Nyeng, 2010:73) Gadamer regnes som den filosofiske hermeneutikkens far, og i følge hans filosofi (Gadamer, 2010) knyttes forståelse til erfaring, kultur og tradisjon. Våre normer, verdier, kunnskaper og oppfatninger er det Gadamer kaller fordommer. Uten denne forut-forståelsen / fordommen ville vi ikke kunne oppfatte noe. Hans fordombegrep er positivt i den forstand at fordommer er betingelsen for forståelse. Det er altså verken mulig eller ønskelig å fjerne seg fra fordommene sine. Fordommene man har med seg blir bestemmende for den intellektuelle horisont. Vil man forstå noe og vinne innsikt i en sak, er man nødt til å sette sine fordommer på spill, lytte og åpne seg for hva den andre har å si. Gadamer sier at gjennom spørsmål har mennesket mulighet til å revidere sine fordommer og utvide sin forståelseshorisont. ”Vi må vite vite for å kunne spørre, det vil si at vi må vite at vi intet vet”, (Gadamer, 2010:404). Det å få ta del i andres synsmåter utvider ens egen forståelseshorisont. Dette forutsetter, i følge Gadamer en evne til å åpne opp for det nye og ”la seg gripe” av situasjonen eller fenomenet. Gjennom å se og lytte opplyses vi sier han. Gadamer skiller mellom ekte spørsmål og skinnspørsmål. Et ekte spørsmål er åpent i den forstand at svaret ikke er fastlagt. Meningen med å spørre er å avdekke det problematiske ved det man spør om, slik at for og imot balanserer. Et skinnspørsmål mangler åpenhet og

eksempler er pedagogiske og retoriske spørsmål. I et metodeperspektiv kan dette beskrives som forholdet mellom å oppleve, forstå og fortolke ulike fenomener (Jakobsen, 2005). Virkelighetsforståelsen vår har betydning for hvordan undersøkelser gjennomføres, og i hvilke rammer resultatene settes inn i og forstås ut fra.

Forskning er systematisk undersøkelse av ett eller flere spørsmål med den hensikt å fremskaffe kunnskap. Det kan være ny kunnskap eller kunnskap som utvikler og raffinerer eksisterende kunnskap. Kunnskapen kan være beskrivende, forklarende eller predikende. De fleste undersøkelser har elementer fra alle tre i seg (Jakobsen, 2005). En undersøkelse starter med at forskeren må gjøre noen vurderinger og valg. Første fase er å utarbeide en problemstilling og så lage en plan for hvordan undersøkelsen kan legges opp. Dette kalles forskningsdesign og beskriver retningslinjer for hvordan undersøkelsen er tenkt gjennomført. Retningslinjene inneholder en beskrivelse av hva undersøkelsen skal fokusere på, hvem som er informanter, hvor undersøkelsen skal utføres og hvordan den skal utføres. Undersøkelsens formål vil være med å bestemme hvilken design som velges (Thagaard, 2011). Wennes trekker fram at et av de grunnleggende spørsmål for valg av design og metode henger nøye sammen med vårt blikk på virkeligheten, vårt menneskesyn og kunnskapssyn. Hvordan vi forstår virkeligheten og hvordan vi kan tilegne oss kunnskap om den (Wennes, 2006). Vi har sett at hovedelementer for valg av forskningsmetode og design er undersøkelsens formål, hvilken problemstilling som skal belyses og de teoretiske perspektiv og modeller som anvendes. I tillegg vil forskerens ressurser og arbeidsbetingelser være viktige faktorer i vurderinger og valg.

Vårt teoretiske perspektiv finnes hovedsakelig innenfor det relasjonelle kunnskapssyn med sosialkonstruktivisme som referanseramme, men vi støtter oss også til det strukturelle perspektiv og den "tredje vei". Vårt vitenskapelige ståsted innenfor samfunnsvitenskapen er basert på at vi betrakter verden og fenomener som sosialt og kulturelt konstruert. Vi vil derfor i denne oppgaven ta et prosessuelt og subjektivistisk ståsted basert på sosial konstruktivisme hvor meningsskaping i et hermeneutisk perspektiv vil vektlegges. Vi teoretiske fundament er også innenfor sosialkonstruktivismen med et prosessuelt syn hvor sannhetene er her og nå.

4.2 Metodologi

Samfunnsvitenskapelig metode er en samlet betegnelse for den eller de fremgangsmåter vi velger å arbeide etter når vi søker å produsere viten om samfunnet, dets institusjoner, organisasjoner, grupper eller individer (Jakobsen, 2005).

4.2.1 Valg av metode

"En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder." Dette sitatet av Aubert (1969) illustrerer hvor vidt og omfattende metodebegrepet er (Aubert, i Gotvassli, 1999). Metoden er først og fremst et hjelpemiddel til å beskrive den såkalte virkeligheten, en måte å gå fram på for å samle inn empiri som er data om virkeligheten. I første omgang vil derfor formålet med undersøkelsen og hvilken problemstilling som skal belyses være avgjørende for hvilken metode vi velger å benytte.

I den vitenskapsteoretiske debatten trekkes det opp to hovedlinjer omkring metodiske tilnærminger. Det ontologiske utgangspunktet vil få betydning for hva vi leter etter når vi skal gjennomføre en undersøkelse. Leter vi etter generelle lovmessigheter som i positivismen eller ønsker vi å forstå det spesielle og unike som i hermeneutikken? Skillet mellom positivismen og hermeneutikken har paralleller til henholdsvis kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative metoden er strukturert og systematisert, går i bredden og vil forklare fenomener gjennom at informasjon er laget til målbare enheter som for eksempel

tall. Kvantitative metoder fokuserer på variabler relativt uavhengig av den samfunnsmessige kontekst. Kvalitative metoder går i dybden og formålet med denne er å få fram sammenheng og helhet, kvalitative tilnærminger omhandler prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i, og metoden vil formidle forståelse (Jacobsen, 2005). Formidlingen av informasjonen og kunnskapen skjer hovedsakelig ved ord. Dersom undersøkelsen har til hensikt å kartlegge årsak-virkningsforhold eller eksplisitt kunnskap vil kvantitativ metode sannsynligvis være godt egnet. Dersom prosessuell kunnskapsutvikling, erfaringsbasert kunnskap og taus kunnskap skal studeres vil trolig kvalitativ metode passe best. Det er nødvendig å ha kjennskap til begge metodene for å velge det som er best tilpasset undersøkelsen. Bruk av begge metodene i samme undersøkelse kalles for metodetriangulering. Kvalitativ metode kan brukes i etterkant av kvantitativ metode for å utdype tema som man finner interessant gjennom analysen og for å styrke resultatene (Nyeng, 2010).

Fordeler ved kvalitativ metode er det unike, det at vi får en nyanserikdom i svarene og vi får informantenes "riktige" forståelse. Metoden er fleksibel i den forstand at vi kan endre problemstillingen etter hvert som vi får vite mer. Ulemper ved kvalitativ metode er at den er ressurskrevende, spesielt på tid til intervju og transkribering. Det kan lett oppstå problemer med den eksterne gyldigheten med bakgrunn i spørsmålet; Er informanten representativ for andre enn seg selv? Fordelen med nyanserikdom i data blir snudd til ulempe på grunn av kompleksitet og vanskelighet med tolkningen. Nærhet som er nødvendig for å få gode svar kan også bli snudd til ulempe gjennom at det for forsker kan være lett å bli en av gjengen. Til slutt kan undersøkelsen i seg selv skape spesielle resultat og gi det som kalles undersøkelseeffekten jfr. Hawthornestudiene i USA i 1920-årene.

Induktiv eller deduktiv undersøkelse

En deduktiv undersøkelse vil si at forsker først danner seg et bilde av hvordan virkeligheten er med utgangspunkt i eksisterende teori, for deretter å gå ut og undersøke om bildet samsvarer med virkeligheten. Formålet er å bekrefte eller avkrefte hypotesene og forskeren går fra teori til empiri. Alternativ strategi er induktiv hvor datainnsamlingen foretas uten først å ha laget seg noen forventninger om virkeligheten. Forsker er åpen i forhold til det som skal studeres og tar ikke med hypoteser eller teorier, men forsøker så godt som mulig å samle / skape empiri som siden skal tolkes. Erfaringer fra praksis belyser teorien ved at forsker går fra empiri til teori. Forsker samler inn empiri i form av ord uten å ha for mange antagelser på forhånd (Jacobsen, 2005).

Kritikken mot induktiv metode er at det er umulig for mennesket å gå ut i verden med et åpent sinn. Alle mennesker har gjennom sosialisering i ulike tradisjoner, kulturer og tidsepoker en forforståelse som bevisst eller ubevisst bestemmer hva slags data som er viktig eller mindre viktig. Kritikken mot den deduktive metode er at den frembringer svært avgrenset informasjon og at opplegget fort kan bli selvoppfyllende profeti hvor forskeren finner det han leter etter. For oss tre forskere oppleves det problematisk å forholde seg til dikotomien induktiv eller deduktiv metode. En av oss er leder i det empiriske feltet og kan vanskelig være nøytral. De andre to er gjennom samarbeid i masterprogrammet blitt påvirket av fortellinger fra feltet. Vi velger en pragmatisk tilnærming og beveger oss hele tiden mellom teori og empiri. Etablert teori representerer et utgangspunkt for forskningen og analyse av mønstre i dataene gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2011). Dette kalles for øvrig en abduktiv tilnærming. Forskningen preges av et samspill mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming (Jacobsen, 2005).

Ekstensiv eller intensiv metode

Kvantitativ metode med sin forankring i positivismen forsøker å beskrive virkeligheten gjennom bruk av kvantifiserbar data og tall. Metoden har et bredt fokus og svar fra enkeltindivider gjennom spørreskjema danner grunnlag for generelle konklusjoner. Dette beskrives som et *ekstensivt* opplegg. Resultatene er godt egnet til å framstille statistikker og sammenligninger (Jacobsen, 2005). Når vi har en relativ klar problemstilling og har god

kunnskap om fenomenet som skal undersøkes er kvantitativ metode godt egnet (Jacobsen, 2005).

Kvalitativ metode med sin forankring i hermeneutikken forsøker å beskrive virkeligheten gjennom fortolkning av informantenes egne opplevelser i den konteksten de er i. Metoden preges av dialog, nærhet til forskningsfeltet, refleksjon, helhetlig forståelse og dynamikk. Metoden er som oftest *intensiv*, som vil si at man undersøker færre enheter og går mer i dybden med den hensikt å avdekke så mange forhold som mulig. Undersøkelsen foregår gjerne i direkte samhandling mellom informantene og forsker (Jacobsen, 2005).

Når vi vil undersøke hvordan reflekterende team kan bidra til læring kan vi velge å gå ut i stor bredde og undersøke hvordan flertallet av de ansatte opplever sin læring i reflekterende team. Dette kan gi oss et større antall svar, men på forholdsvis få variabler og omtales som ekstensiv metode. Fordelen vil være at det gir oss mulighet for å trekke generelle slutninger. Svakheten vil være at vi mister ulikhetene vi kan forvente hos hver enkelt informant. Vår tilnærming er den enkeltes opplevelse og virkelighetsoppfatning, deres motiver og tenkemåte. Vi ønsker å fokusere på få informanter og få detaljert data med flere variabler. Ut ifra det velger vi intensiv metode. Intensive studier gir nærhet og detaljkunnskap om et fenomen som gir grunnlag for analytisk generalisering, i motsetning til en ekstensiv studie som gir mulighet for statistisk generalisering (Gotvassli, 1999).

Konklusjon i valg av metode

Med vår åpne problemstilling er det flere forhold som taler for å benytte kvalitativ, intensiv og abduktiv metode i undersøkelsen. For å kunne besvare problemstillingen, ønsker vi å få en mest mulig nyansert beskrivelse av hvordan de ansatte forstår og tolker sin læringsprosess og kunnskapsutvikling i reflekterende team. Vi ønsker å se sammenhengen mellom de ansatte og reflekterende team som kontekst og metode. "Kvalitativ metode vektlegger detaljer, nyanserikdom og det unike ved hver enkelt respondent" (Jacobsen, 2005:129). Vi har primært en forstående framfor forklarende kunnskapsmessig hensikt. Vår forforståelse og kunnskap fra etablert teori hjelper oss til å tenke nye tankser og stille bedre spørsmål til både informantene og oss selv underveis i undersøkelsen.

Valg av hoveddesign

Ved valg av hoveddesign i undersøkelsen vår ønsker vi å drøfte tre typer studier da alle disse er relevante; aksjonsforskning, fenomenologiske studier og casestudier.

I *aksjonsforskning* har forskeren en deltakende rolle i tillegg til å være forsker. Forskeren deltar som aktør i konkrete endringsprosesser og formidler kunnskapen som skapes i prosjektet. Aksjonsforskning har endring og læring som hovedmål. Grunntanken i *fenomenologiske studier* er at individene utvikler sine kunnskaper i tett samhandling med omgivelsene. De opplever ulike fenomener og gjennom egenrefleksjon og samhandling med andre tillegges disse fenomenene en mening. Forskeren forsøker å avdekke informantenes meningsskaping knyttet til fenomenene gjennom reflekterende gruppeintervju. *Casestudier* særpreges av at det fenomenet som skal studeres er sterkt knyttet til konteksten. Fenomenet er på en måte i konteksten (Hovdal, Rennemo, Åsvoll, 2013).

I første omgang peker aksjonsforskning seg ut pga. at vår medforsker som også har vært enhetsleder i Sildråpen barnehager har vært tett på prosjektet helt fra oppstarten. Et annet viktig moment er at selve prosjektet og aksjonsforskning har fellesnevner som aksjonslæring og reflektert praktiker. Hvorfor velger vi det bort? Aksjonsforskning har en vidtrekkende og krevende form. Vår medforsker slutter som enhetsleder før prosjektet er avsluttet. Vi studerer reflekterende team som er en liten del av prosjektet. Ser vi til fenomenologiske studier er vår forståelse av den type forskning at det blir informantenes fellesnevner av opplevelse og erfaringer fra reflekterende team som blir fenomenet som skal studeres. Vi har mer til hensikt å studere læringsprosessen i konteksten reflekterende team i

undersøkelsen vår. Læring og kunnskapsutvikling gjennom refleksjon i grupper handler mye om relasjoner og samhandling mellom mennesker og forståelse av hva som skjer i prosessene. Vi må velge en hoveddesign som hjelper oss å gå i dybden på problemstillingen og som åpner for en deltakende forskning med balansert nærhet. Vi lander derfor på casestudie som hoveddesign.

Casestudie er en design med røtter i den hermeneutiske fortolkningstradisjonen, og kan derfor beskrives som en deltakende og intensiv måte å tilnærme seg forskningen på (Jacobsen, 2005). Case kommer fra latin casus og betyr enkelttilfeller. Det vil derfor være enkeltenheter eller svært få enheter som skal studeres. Gotvassli viser til en definisjon av begrepet casestudie av Maaløe (1996), Stake (1994), Yin (1984): "Et casestudium er en empirisk undersøkelse, som undersøker et samtidig fenomen innenfor rammen av dets eget liv, når grenseflaten mellom fenomenet og konteksten ikke er selvinnslysende klar og hvor det brukes mange datakilder" (Maaløe, Stake, Yin, i Gottvassli, 1999). Vi tenker at casestudie har en god veiviser innenfor en dynamisk forskningsdesign og som uerfarne forskere er veiviseren til god hjelp. I gjennomføringen av casestudiet følger vi de fem fasene som Gotvassli skisserer:

1. En forstudie. Bli kjent med teoretiske feltet og de problemstillinger som kan avledes. I tillegg lages en prosjektskisse med innhold, form og metode, samt teoretiske forutsetninger.
2. Adgang til feltet, bli bedre kjent med feltet. Utvikling av intervjuguide og en forsøksvis operasjonalisering av begreper og problemer.
3. Selve feltstudiet.
4. Bearbeiding av rådata. Pendling mellom teori, tolkning av data, reformulering, eventuelt tilbakevending til feltet.
5. Syntese og konklusjon. Utarbeidelse av masteroppgave.

Gotvassli framholder at veiviseren ikke innebærer en lineær prosess som følger fasene slavisk. Fasene vil delvis gli over i hverandre og ofte vil fasene vende tilbake i litt andre former og med nye innfallsvinkler. Denne dynamikken får vi bekræftelse på underveis i undersøkelsen. Vi pendler en del mellom fase 1 og 2 i utviklingen av problemstilling og forskningsspørsmål opp mot utarbeidelse av intervjuguide. Dette gir oss en bekræftelse på casestudiets forankring i hermeneutikken. Sammenligner vi det med den hermeneutiske spiral, så tar den aldri slutt (Gottvassli, 1999).

4.3 Valg av metode for datainnsamling

For å belyse vår problemstilling "Hvordan bidrar reflekterende team til læring og utvikling i organisasjoner?" har vi benyttet oss av flere metoder for datainnhenting, slik det er vanlig i case-studier. Intervju benyttes sammen med observasjon når forskeren ønsker en beskrivelse av hvordan informantene opplever en situasjon (Thagaard, 2010).

Kombinasjonen observasjon og intervju gir forskeren bedre grunnlag for å tolke utsagnene som informantene kommer med. Observasjon kan også kombinere med dokumentanalyse. Disse datakildene kombineres i case-studier (Thagaard, 2010).

For å bli kjent med feltet har vi deltatt i personalmøter, planleggingsdager og avdelingsmøter. En av oss har vært ansatt og det har bidratt med kunnskap om feltet. I tillegg har vi lest bakgrunns litteratur, rapporter og dokumenter. Deretter ble det gjennomført mer målrettede observasjoner av utvalgte grupper ansatte i strukturerte settinger. Disse settingene er grupper i arbeid med forskjellige typer refleksjonsarbeid i ulike faser i barnehagens utviklingsprosjekt. Observasjonene sammen med de to gruppeintervjuene utgjør selve feltstudiet. Vedlegg 5 gir en oversikt over våre datakilder og hvilken hovedfunksjon vi anser at de har i vår studie. Vedlegg 6 viser hvilke situasjoner eller settinger det er foretatt observasjoner eller intervjuer.

Vi har ikke innhentet data fra utøvelsen av praksis, barn eller foresatte. Dette er studie av et nøkkelement i utviklingsprosjektet, nemlig *reflekterende team, som metode og arena for læring*, det er ikke en evaluering, eller en etterprøving av effekten av prosjektet ute i praksis i handling. Det viktige for oss er læringsprosessen.

4.3.1 Observasjon

Observasjon er en av de mest direkte måtene å samle inn data på. Den aktuelle situasjonen, eller fenomenet observeres direkte - på stedet, i sin egen tilhørende kontekst (Cummings & Worley, 2009). Dette kan ha flere fordeler. Observasjonene vil være fri for fordommene eller forforståelsene som kan finnes ved egenrapportering. Forskeren kommer i direkte kontakt med både personer og situasjoner, der og da. Det som oppleves er i nåtid. Det er ikke noe som refereres til i fortid. Metoden er også lett å tilpasse til ulike situasjoner, og dermed lett anvendelig. En av ulempene ved observasjoner som metode er imidlertid at forskernes egne fordommer, forforståelser, og interesser kan påvirke dataene. Det kan også være vanskelig å tolke den underliggende mening bak observasjonene, fordi det er forutsetninger som forskeren ikke kjenner til. Videre kan det være usikkerhet knyttet til hvilke situasjoner, personer, og tidspunkt som velges for observasjon. Cummings & Worley framhever at observasjon brukt på en god måte kan gi innsiktsfulle data om organisasjoner eller grupper. Ulempene ved at det er forskeren selv som er instrumentet for datainnsamlingen, vil kunne avhjelpest ved at det benyttes øvede og kyndige (kunnskapsrike) observatører (Cummings & Worley, 2009).

Johannessen et al. framhever at observasjon egner seg godt når forskeren ønsker seg direkte tilgang til det som skal undersøkes, f. eks samhandling mellom mennesker, når det ikke er mulig å skaffe seg kunnskap om en situasjon uten å være tilstede, fordi den ikke kan gjengis eller rekonstrueres f. eks. i et intervju, Det foregår der og da. Observasjon vil også kunne gi viktig kunnskap som oppfanges via sanserapparatet, som kan være vanskelig å fange via andre metoder (Johannessen et al., 2010).

I vår undersøkelse har vi benyttet observasjon av grupper i ulike settinger, til ulike tidspunkt, med ulik grad av deltagelse og med ulike metoder for dokumentasjon av observasjonene. Ett hovedformål med observasjonene har vært å få innsikt i feltet, barnehagens utviklingsprosjekt. Disse observasjonene er gjort ved åpen tilstedeværelse, som "flue på vegg". Et annet hovedformål har vært å få kunnskap om hvordan refleksjon foregår i gruppene. Enkelte av observasjonene er gjort i gruppene med tilstedeværende observatør, andre er gjort med deltagende observatør. Observasjonen av "reflekterende team" er gjort med både deltagende observatør og tilstedeværende observatører. Observasjonene er dokumentert, enten gjennom videoopptak hvor lydsporet er transkribert, eller gjennom notater gjort under ustrukturerte observasjoner (Johannessen et al., 2010). Observasjon har en lang tradisjon innen forskning i sosiale forhold (Simons, 2009). Observasjon er nåtid, og er et godt supplement til intervjuer i case-studier. Simons framhever flere årsaker til dette. For det første vil en ved observasjon kunne danne seg et bilde av situasjonen og settingen som en ikke kan skaffe seg ved bare å snakke med folk. For det andre vil observasjoner kunne gi en rikere beskrivelse av settingen, som grunnlag for videre analyse og tolkning. Ved observasjon vil en også kunne avdekke verdier og normer som er gjeldende i virksomhetens kultur eller i subkulturer. Disse vil kunne avdekkes gjennom regler, artefaktene som vises/framstår, samhandlingen innad og kommunikasjon utad. Observasjon vil også kunne gi "stemme" til dem som er mindre taleføre/artikulerte og som ikke alltid får uttrykt seg i intervjusituasjoner. Dette har imidlertid flere svakheter: observasjonen kan lett feiltolkes i kulturer og kontekster som man ikke er så kjent med. Dette kan også skje om man er forholdsvis godt kjent.

I vår undersøkelse opplever vi som er eksterne at vi kan oppfatte andre ting enn hun som har vært en del av utviklingsprosjektet tidligere. Noen ganger fordi det rett og slett er ting vi ikke vet, andre ganger fordi det ligger en annen forforståelse til grunn for tolkningen av det som skjer/sies.

Til sist framhever Simons at observasjon vil kunne være et godt supplement for å kryss-sjekke data innhentet i intervju situasjonen. For oss er dette tydelig gjennom observasjoner at refleksjonen er dypere og bedre i de forberedende gruppene. Det er også nevnt av flere av informantene at de oppfatter det slik (Simons, 2009).

Vi benytter oss av ustrukturert observasjon der og da, noterer ned våre inntrykk, og hva som skjer. Men siden flere av settingene er filmet, og lydsporet benyttes og transkriberes, foreligger samtalene/settingene som observeres også som tolkbare tekster. Vi benytter videoen kun til å registrere tale, og for å kunne være sikker på hvem som uttaler seg. Vi jobber ikke med, og har ikke grunnlag i datafangsten, eller egen kompetanse til å vurdere andre aspekter ved observasjonene - annet enn som generelle inntrykk. For vårt formål, som er å studere *reflekterende team som arena for læring*, anser vi at observasjonene likevel gir et godt bilde av hva som skjer der og da. Etersom det foreligger både lydspor og transkribert tekst av observasjonen er det mulig å gå tilbake til selve observasjonen og observere denne på nytt og slik kan nye vurderinger av settingene gjøres, eller prøve ut ulike tanker om det som sies eller forgår. I vår studie gir dette observasjonene til en viktig, rik, og mer presis datakilde enn observasjonene ellers vil være.

Observasjonene er ikke systematisert, på annen måte enn at vi har observerer planlagte settinger, med faste gruppedeltagere. Vårt utgangspunkt er at vi ikke skal gå inn i selve temaet det reflekteres eller diskuteres over, men observere hvordan refleksjon, med samtale, pauser og spørsmål forløper. Vi skal altså ikke gå inn i det faglige arbeidet i barnehagen. Dette er en utfordring, fordi temaene og problemstillingene som tas opp engasjerer oss. Det er interessant å følge selve saksforløpet/innholdet og vurdere de faglige og pedagogiske spørsmålene. Vi kan miste litt av fokuset på selve refleksjonsarbeidet og kunnskapsprosessen. Disse tingene henger selvfølgelig sammen, men vårt formål er å studere prosessen med å komme fram til ulike løsninger, ikke vurdere kvaliteten av løsninger som framkommer. Det er lettere å holde fokus etter at vi har fått mer trening i å observere situasjonene. Vi lar oss ikke så lett rive med av innholdet, men klarer å holde fokus også på "formen", eller metoden.

4.3.2 Gruppeintervju

Intervju er en velegnet metode for å få inntrykk av hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Informanten reflekterer over en gitt historie. Formål er innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2010).

Skal vi snakke med gruppen eller hver enkelt? Et gruppeintervju eller gruppesamtale kan bidra til en tankeprosess hvor den enkelte bearbeider sine erfaringer. En samtale vil være løsere i strukturen enn et intervju, mindre truende og vil forhåpentligvis stimulere til en friere prat i gruppen. De ansatte har samarbeidet lenge og har tillit til hverandre. Vi kan derfor anta at de vil hjelpe hverandre til å forstå og starte en fortolkningsutvikling. I en gruppediskusjon må den enkelte argumentere for sine meninger og det i seg selv kan bidra til utvikling av meningene. I en gruppesamtale har vi som intervjuere mulighet for å kryss-sjekke meninger og holdninger. En gruppe kan utvikle en felles forståelse, og vi skal være oppmerksom på gruppetenking. Det er mulighet for at den enkeltes mening kan tones ned, og vi som intervjuere skal være oppmerksom på klikker og makt- og dominansforhold i teamet. Det motsatte problem kan være at noen tar for mye hensyn til hverandre. Gruppesamtale gir god mulighet for innsikt i interaksjonen mellom de ansatte. Gruppeintervju kan bidra til å utdype de temaene som tas opp, fordi deltagerne kan følge hverandres svar og gi kommentarer i

løpet av diskusjonen. På den andre siden kan det være de mest dominerende synspunktene som komme fram i en gruppesituasjon, fordi personer med andre synspunkter kvier seg for å fremme disse (Thagaard, 2010).

I våre intervju ser vi ved flere anledninger at det blir diskusjon/refleksjon fordi det er ulike oppfatninger i gruppen. Det framheves av flere i intervju at de ser det som en stor fordel nettopp at det er aksept for ulike oppfatninger. I disse gruppene kan det være vanskeligere å fremme en holdning i retning av at det er ønskelig med en fasit, eller en oppskrift. Gruppeintervju egner seg best hvor gruppens medlemmer er samkjørte, fordi det forutsettes et felles grunnlag for å diskutere og reflektere (Repstad, 2007; Thagaard, 2010). Denne forutsetningen er til stede i vår studie. Gruppene intervjues om felles opplevelse på felles arbeidsplass.

4.4 Valg av informanter, tablåer og tidspunkt

4.4.1 Informanter og tablåer

Virkeligheten forstås som konstruksjoner av subjektive opplevelser i fra sosiale sammenhenger. I en ontologisk sammenheng vil dette kunne refereres til som en sosialkonstruktivistisk forståelse, dette uavhengig av hvilken stillingskategori informantene tilhører.

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse er en viktig del av all samfunnsforskning. Det må forutsettes at informantene har kunnskap om og kjenner det feltet som undersøkelsen omhandler, slik at det er mulig for dem å kunne gi informasjon om det forskerne søker (Johannessen et al., 2010). Det vi er interessert i å få vite noe om i vår studie er hvordan de ansatte oppfatter og opplever *reflekterende team som bidrag til læring for utvikling av praksis*? Det er følgelig blant ansatte i Sildråpen Barnehager, som alle også deltar i utviklingsprosjektet, vi velger våre informanter. Vår forskning baseres på en informantgruppe som består av alle tre stillingskategoriene som jobber direkte med barna.

I kvantitative undersøkelser trekkes utvalget av informanter ofte ut tilfeldig, man er ute etter å kunne gjøre statistiske generaliseringer. Dette baserer seg på forestillingen om at et utvalg skal representere den populasjonen man trekker ut fra (Johannessen et al., 2010). I kvalitative undersøkelser er hensikten derimot som regel å få mest mulig kunnskap, og fylldige beskrivelse av et fenomen, eller som i vår studie, også av en prosess i en kontekst. Valg av informanter i en kvalitativ studie har et klart mål. Utvalget gjøres som en følge av målsetningen med studien, dette betegnes *strategisk utvelgelse*. Vi ønsker å få kunnskap om en prosess som foregår i utviklingsprosjektet i Sildråpen Barnehager. For å få et best mulig bilde av denne prosessen velger vi å bruke de settingene som allerede er etablert i utviklingsprosjektet, som datakilder. Informantene deltar i sine eksisterende grupper, som de naturlig tilhører i utviklingsprosjektet og i sin arbeidshverdag. Vi velger å studere et fenomen der det faktisk foregår, fordi det er det vi ønsker å vite noe om.

De etablerte gruppene har en størrelse på 5 - 7 personer. Både observasjoner og intervjuer gjennomføres med utgangspunkt i de etablerte gruppene i prosjektet. Gruppene er sammensatt på tvers av avdelingene. Ved observasjoner gjøres det ikke noen bevisst utvelgelse av grupper, dette er et *tilfeldig utvalg*. På grunn av at vi følger prosjektet gjennom en syklus (høsten 2013 og vinteren 2014), er det kun en setting med *reflekterende team* det har vært mulig å observere (Vedlegg 2).

Gruppeintervjuene har en annen funksjon enn observasjonene. Mens observasjonene er en studie av der og da, gir gruppesamtalene rom for vurdering og refleksjon ikke bare over de episodene som er observert, men over problemstillingen og problematikken i seg selv, og over tid. Vi ønsker å få kunnskap om hvordan *reflekterende team kan bidra til læring for*

utvikling av praksis? Vi velger derfor å gjennomføre gruppesamtale der hvor praksis faktisk utføres, i arbeidsteamet i de enkelte avdelinger. Av hensyn til omfang og tid til rådighet er utvalget begrenset til to gruppesamtaler. For at disse to samtalene samlet sett skal kunne gi mest mulig informasjon, og en mest mulig fyldig beskrivelse av tema, er det valgt grupper fra to forskjellige barnehager. Den ene gruppen jobber på en småbarnsavdeling i en større barnehage, og den andre jobber på en storbarnsavdeling på en mindre barnehage. I den tredje barnehagen har det vært unormalt stor utskifting og mye sykdomsforfall blant ansatte i prosjektperioden. Avdelingene har derfor ikke hatt samme kontinuitet, og er kommet kortere i prosessen. Fordi vårt hovedformål er å studere *"Hvordan bidrar reflekterende team til læring og utvikling i organisasjoner?"*, har vi valgt å ha gruppesamtale i avdelinger som har hatt anledning til å gjennomføre utviklingsprosjektet med fravær i personalgruppen på et mer normalt nivå. Det vil si at det også har vært utskiftninger, vikarer og fravær i de gruppene vi intervjuer.

Gruppesamtalene gjennomføres ikke med tanke på å sammenligne, eller vurdere de to gruppene. Samtalene gjennomføres for å få et rikest mulig grunnlag av informasjon. Vi fokuserer ikke i vesentlig grad på andre ulike perspektiv og interesser i barnehagen, slik som avdelingsledere, styrer, eier, eller myndighet. Vi konsentrerer oss om metoden og prosessen i seg selv – selv om vi er klar over at feltet ikke er upåvirket av andre interesser. Det vi ser som en interessant vei i forlengelsen av vår studie er å velge ut noen mer avgrensede problemstillinger, for så og gå videre med disse i dybdeintervju med enkelte personer, for på denne måten å få belyst disse problemstillingene bedre. I opprinnelig skisse til forskningsdesign har vi en ide om dette, men det er ikke gjennomførbart verken rent praktisk eller tidsmessig. Gotvassli kaller dette tilbakevending til feltet, som en del av pendlingen mellom teori, tolkning av data, og reformulering som foregår under bearbeidingen av rådata (Gottvassli, 1999).

Som datakilder velger vi eksisterende grupper i utviklingsprosjektet (observasjon), og eksisterende arbeidsteam som er en del av utviklingsprosjektet og av jobbhverdagen. Dataene som framskaffes benyttes til å vurdere *"hvordan bidrar reflekterende team til læring og utvikling i organisasjoner"*. Dette vurderer vi på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå.

4.4.2 Valg av tidspunkt

Skal data samles inn på ett eller flere tidspunkt? Innsamling av data over flere tidspunkt gir muligheten til å analysere mulige utviklingstrekk. Alternativt er datainnsamling på ett tidspunkt, såkalt tverrsnittsundersøkelse. Da blir det neste spørsmålet; er det kjennetegn ved tidspunktet som gjør det til en typisk eller atypisk situasjon? (Jacobsen, 2005).

Vår undersøkelse går over et semester og vi har en gitt tidsperiode som er begrenset. Vi er heldige og følger Silråpen barnehager i deres utviklingsprosjekt og systematiske refleksjonsarbeid over noen måneder. Det har betydning for oss å få følge dem over litt tid ettersom vi studerer læringsprosesser. Tidsrommet de har reflekterende team over temaet tilgivelse passer godt i forhold til vår prosess og vi får anledning til være observatører. Vår primære datakilde som er gruppeintervju i to av de tre barnehagene får også en god plassering tidsmessig for oss. Vi skulle så gjerne ha fulgt Silråpen barnehager over enda lengre tid, men tenker samtidig at våre observasjonstimer vil kompensere for at bare ett tidspunkt for gruppeintervju. I tillegg tenker vi det er viktig å spørre informantene om hvordan de oppfatter læringsprosessen gjennom hele utviklingsprosjektet.

4.5 I møte med feltet

I vår studie studerer vi et fenomen der det foregår, mens det foregår. Prosessen foregår hovedsakelig i samme begrepsverden som den vi forskere befinner oss i. De

bakenforliggende teoriene kan være ulike, være uklare eller uttrykkes ulikt, men det er ikke eget behov for "oversettelse" mellom det undersøkte feltet og oss som forskere. Det dreier seg i så fall om ulike dialekter, ikke ulike språk.

Ofte er fenomenet man ønsker å undersøke så omfattende at det vanskelig lar seg gjøre å studere dette i hele sin dybde og bredde. Det er nødvendig å foreta avgrensninger og dekomponeringer. Det er ikke bare ønskelig, men det er tilrådelig å nøye seg med å undersøke deler av fenomenet (Johannessen et al, 2010). Operasjonalisering dreier seg om målrettet å avgrense det området forskeren har fokus på. Begrepet operasjonalisering er mest benyttet innen kvantitativ forskning, men også innen kvalitativ forskning er det viktig å ha fokus på prosessen fra det generelle til det konkrete. Dette kan f.eks. dreie seg om å gi nøkkelbegrep et presist meningsinnhold og avklare hvordan en problemstilling kan gjøres mulig å forske på ved innsamlingen av data. Busch framhever at det teoretiske begrepsapparatet må oversettes til et meningsfylt språk i selve intervjusituasjonen (Busch, 2013). Det er vanskelig å integrere teori og empiri dersom ikke operasjonaliseringen er god. Vi velger å se operasjonalisering som tilnærming mellom empiri og teori.

Intervjuguide

Det er benyttet åpne gruppesamtaler. Rammene for samtalene er nøye planlagt og intervjuguide utarbeidet. Intervjuguiden følges i begge samtalene.

Etter at alle formalia er gjennomført, starter selve samtalen med en individuell refleksjonsoppgave som kalles "pedagogisk sol". Hver enkelt reflekterer over den ufullstendige setningen: "Refleksjon over "Barnehagens Grunnsteiner" betyr for meg" (Vedlegg 4) Refleksjon over "Barnehagens Grunnsteiner" er selve kjernen i utviklingsprosjektet. Refleksjonsoppgaven har flere hensikter. Den gir en introduksjon og oppvarming for intervjuet og deltagerne får anledning til å starte sin tankeprosess. Dette er pedagogisk verktøy som blir benyttet i utviklingsprosjektet, slik at oppgaven bidrar til å knytte de to "verdenene" sammen. Etter at hver enkelt har reflektert for seg selv, blir informantene oppfordret til å dele sine assosiasjoner med resten av gruppen. Assosiasjonene nedtegnes deretter i en "felles sol" som er gruppens felleseie. Dette har også flere hensikter. Det kommer åpent fram i gruppen hva som assosieres med utsagnet, noe som kan være verdifullt i den videre gruppesamtalen. Samtidig gir dette viktig informasjon direkte til oss om selve temaet og hvordan hver enkelt og gruppen kan tenke om begrepet. Vi oppfatter det slik at dette er et viktig tiltak for at alle kan "tune" seg inn i tematikken.

Intervjuguiden er inndelt i fire hovedtema: 1. Verdier, 2. Organisasjonskultur, 3. Kunnskap/kompetanse(læring) og 4. Team (arbeidslag). Det er disse temaene vi er interessert å skaffe oss kunnskap om i forhold til vår problemstilling: "Hvordan bidrar *reflekterende team til læring og utvikling i organisasjoner?*" Hvert hovedtema er igjen delt inn i hovedspørsmål, med forslag til oppfølgingsspørsmål. I ettertid ser vi at hovedtemaene og spørsmålene kunne vært sterkere knyttet direkte til forskningsspørsmålene våre, eller til utvalgt teori på området. Dette kunne imidlertid ha ført til at samtalen hadde blitt mindre åpen og mer styrt av oss, våre spørsmål og vår forforståelse.

Hensikten med gruppesamtalen er å ha en åpen samtale og få innsikt i hvordan informantene opplever og oppfatter temaene. Hensikten er ikke å få verifisert eller kontrollert våre hypoteser eller fortolkninger gjort på forhånd.

Intervjuguiden med tilhørende refleksjonsoppgave ligger vedlagt (Vedlegg 3 og 4).

Det settes av to timer til hver gruppesamtale. Samtalene gjennomføres i barnehagen og intervjuguide følges sammen med bruk av pedagogisk sol som refleksjonsmetode.

4.6 Valg av metode for dataanalyse

Yin (2007) opererer med to analysestrategier i casestudier, teoretiske antagelser og en beskrivende casestudie. Yin anbefaler at det benyttes en teoristyrte analyse. Beskrivende casestudie tenker han benyttes kun når man ikke har noen teoretisk antagelse på forhånd (Yin, i Johannessen et al., 2010,). Yin er videre opptatt av at det ved teoristyrte analyse er snakk om å tolke funnene opp mot allerede eksisterende teori på området. Man bør ha en foreløpig teori før datainnsamlingen. I Yins tankegang kan man i rapporteringen enten beholde eksisterende teori, modifisere eller videreutvikle eksisterende teori eller også bygge en helt ny teori. Yin opererer med tre måter å knytte dataene til de teoretiske antagelsene: mønstersammenligning, forklaringskjeder og tidsserieanalyser (Yin, i Johannessen et al., 2010). Med *mønstersammenligning* menes å se etter mening og sammenhenger og søke etter mønstre som passer sammen. Hvis et mønster i datamateriale passer med et på forhånd forutsatt mønster, er det stor grad av mønstersammenfall. Dersom resultatet ikke følger det mønster som er forutsagt i de teoretiske antagelsene, må det stilles spørsmålsteget ved antagelsene.

Forklaringskjeder er en metode hvor forskeren prøver ut data på rivaliserende teorier og ideer. Målet er ikke å trekke konklusjoner for den konkrete case, men å utvikle teorier for videre forskningsarbeid. I de fleste undersøkelser kan sammenhengene være komplekse og det kan være vanskelig å måle disse på en eksakt måte. Det at casestudier ofte beskrives i en fortellende form, gjør dem enda mindre presise og målbare. Desto viktigere kan det være at studien inneholder noen viktige teoretiske antagelser. Tidsserieanalyser er en fortolkning av et fenomens utvikling over en tidsperiode (Johannessen et al., 2010).

Ved analysestrategi basert på en beskrivende casestudie, utvikler forskeren i følge Yin, en forklarende (deskriptiv) ramme for casestudien. Det velges datainnsamlingsmetoder som best beskriver det tilfelle som studeres. Dette kan bidra til å få fram kompleksitet og mangfold. Yin er av den oppfatning at beskrivende casestudier bør være underordnet den strategien som legger vekt på teoretiske konstruksjoner og begrep (Johannessen et al., 2010, Yin, 2007). Yin kan oppfattes å høre til samfunnsvitenskapelig mer objektivistisk (årsak/virkning, hypotese) tradisjon.

Simons som forsker på og selv benytter casestudie i en rekke prosjekt innen pedagogisk forskning og skoleforskning, kan oppfattes å helle til den mer beskrivende casetradisjonen. Simons refererer til tre faser i prosessen med å komme fra *slutninger* til *datareduksjon*, *datavisning*, *konklusjon* og *verifikasjon*. Datareduksjon er prosessen med å velge, fokusere og abstrahere nøkkeldata fra intervjuer, observasjoner og feltnotater. Dette blir styrt av valgte forskningsspørsmål, metoder og konseptuelle rammer. Når data er samlet organiseres disse på forskjellige måter; ved koding, utarbeidelse av memo, sammendrag, kategorisering eller tematisk gruppering. I neste fase vises data på en visuell måte som diagram, matrise, kart, eller nettverk. Formålet med den grafiske framstillingen er at den kan hjelpe til med å synliggjøre hva som skjer, slik at det kan bli lettere å komme videre i analysen. Konklusjon og verifikasjon er den prosessen som fører til at de mønstre som framkommer eller forslag og forklaringer blir bekreftet og verifisert (Simons, 2009). Simons understreker at disse fasene ikke må oppfattes som en lineær prosess. Tvert i mot foregår det parallelle prosesser gjennom hele studien, innvevd i hverandre. Simons framhever videre at i tillegg til denne mer rasjonalistiske og formaliserte måten å nærme seg data på, er det like viktig å være åpen for andre måter data kan oppfattes og forstås på. Dette kan være ved; instinktive følelser, opparbeidet innsikt, spesielle ting man undrer over seg over, ting som ikke passer inn, metaforer, bilder eller andre artistiske måter som kan bidra til at en får et intuitivt inntrykk av hva data betyr. Dette er viktig fordi gjennom disse måtene å skape mening på beholdes dataens holistiske natur, de er ikke frikoblet fra sammenhengene de oppsto i eller personen som samlet dem. Simons konklusjon er at det er like viktig å bruke følelser og intuisjon, som kognitive måter for å forstå en case (Simons, 2009).

Valg av strategi avhenger av hva som skal studeres

I vår studie ser vi på "Hvordan bidrar reflekterende team til læring og utvikling i organisasjoner? Dette gjør vi ut fra teorier om hva som kjennetegner reflekterende team, teorier og modeller for læring og hvordan denne læringen kan overføres eller videreføres til handling og praksis. Vi ser på prosessene for dette og søker i våre data etter elementer som både kan beskrive prosessene og fremme de prosessene vi studerer. Det er grunnlaget for våre teoretiske antagelser som vi prøver ut. Det er for dette formålet vår intervjuguide kanskje kunne ha vært mer spesifikk. Vi er imidlertid også åpne for og interessert i om det kan være andre aspekter som er av betydning enn dem vi, eller de valgte teoriene har hatt forutsetning for å se. Det vil si at vi også leter etter det betydningsfulle, ikke på forhånd spesifiserte. Den åpne gruppesamtalen kan gi rom for at gjennom refleksjon og samtale framkommer informasjon som ikke passer inn i forhold til oppsatt "tankekart".

Det må innrømmes at denne delen av studien vår har vært utfordrende. Vårt dataomfang er stort og i prosessen med å redusere og sortere har vi måttet gjøre noen avgrensninger. Fokus er blitt mer teoristyrkt og dataene er systematisert i forhold til elementer i teorier og modeller. Vår intuisjon, inntrykk og følelser er dermed ikke benyttet direkte, men som tilleggsinformasjon og supplement inn i det teoretiske bildet. Svakheten, slik vi ser det, er ikke at det ikke er innhentet tilstrekkelige data til at det kan gjøres en analyse ut fra teoretiske antagelser, men at betydningsfulle oppdagelser og funn ikke har funnet sin plass i vår beskrivelse.

Simons poengterer at det ikke er slik at data taler for seg selv. Hun refererer til Denzin (1994) "there is only interpretation, Nothing speaks for itself" (Denzin, i Simons, 2009). Walker (1998) forfekter samme holdning i sitt utsagn: "It does not tell a story: The researcher does." Videre "making sense is essentially a matter of selecting meaning" (Walker, i Simons, 2009). Simons argumenterer for at denne meningsskapingen starter allerede i det man velger ut hva som skal observeres, undersøkes og registreres. Videre er det forskeren som organiserer og strukturerer dataene og "bevisene" i den historien som utvikler seg gjennom studien. Det er forskeren som skaper mening (Simons, 2009). På den annen side vil data, hvis de ikke struktureres tematisk eller gjennom analyse og tolkning ikke kunne si leseren noe, og man vil ikke kunne få formidlet meningen med casen til andre, utenforstående (Simons 2009). Forskerens oppgave blir å velge data som skaper denne meningen.

Vi innser at det kan skapes mange meningsfulle historier både av vår case og av vår problemstilling og våre forskningsspørsmål, men vi gjør våre valg ut fra det vi tenker er kjennetegn ved de områdene vi har under lupen, *reflekterende team, arena for læring og reflektert praksis*. Det at det kunne vært fortalt andre historier også, gjør ikke vår historie mindre sann eller riktig.

4.7 Metodekvalitet. Kan vi stole på resultatene?

Ved enhver studie vil det være av stor interesse å vurdere kvaliteten på det som framkommer av slutninger og konklusjoner – om det som kommer fram virker troverdig. Wennes framhever i sin artikkel, "Jakten på den avhengige variabel" (Wennes, 2007) at begrepene som Yin benytter for å beskrive troverdigheten i forskningen - begreps- validitet, intern validitet, ekstern validitet og reliabilitet, i utgangspunktet er rettet mot kvantitativ forskning. Det råder usikkerhet blant forskere om det er mulig å overføre begrepene til kvalitativ forskning på en meningsfull måte. Likefullt er det ikke utviklet egne begreper i kvalitativ forskning. Begrepene gyldighet (validitet), pålitelighet (reliabilitet) og overførbarhet (generalitet) benyttes derfor også her for å beskrive troverdighet (Yin, i Wennes, 2007).

Thagaard fremmer samme syn i sin bok "Systematikk og innlevelse". Begrepene har en annen betydning innenfor kvalitativ forskning og det har vært arbeidet med å finne andre mer dekkende begrep. Dette arbeidet har hittil ikke ført fram til alternative begrep, slik at en innenfor kvalitativ forskning fortsatt benytter begrepene reliabilitet, validitet og generalisering

for å beskrive troverdighet hevder Thagaard (Thagaard, 2010). Guba & Lincoln argumenterer derimot for at kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte enn kvantitative undersøkelser og operere med begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet* som mål på kvaliteten i kvalitative studier (Johannessen et al., 2010). Disse begrepene er lagt til grunn for vår videre diskusjon om studiens kvalitet.

Pålitelighet

Pålitelighet er knyttet til en undersøkelses data, hvilke data som brukes, hvordan disse er samlet inn og hvordan de bearbeides. Pålitelighet er en kritisk faktor i kvantitative undersøkelser og det benyttes ulike metoder for å kontrollere og kryssjekke påliteligheten av data. Vurdering av data på en slik måte er ikke relevant innenfor kvalitativ forskning. Dette har tre hovedårsaker:

- Datainnsamlingen er ikke strukturert, det er styrt av hva som kommer fram f.eks. i samtalen
- Observasjoner er tydelig verdiladet og kontekstavhengige
- Forskeren bruker seg selv som instrument. Ingen andre har samme erfaringsbakgrunn og kan følgelig ikke tolke på samme måte.

Forskeren kan styrke påliteligheten på flere måter. Ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, gjerne en casebeskrivelse. Og ved en åpen og detaljert beskrivelse av hele forskningsprosessen, gis leseren mulighet til å spore dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser gjennom prosjektet fram til det endelige resultatet. Dette er også årsak til at det er viktig å beskrive nøye i metodekapitlet hva vi gjør og hvordan vi vurderer ulike forhold. Vi har valgt å gi leseren en fyldig beskrivelse av feltet og den konteksten vi undersøker.

Påliteligheten kan i tillegg styrkes om det velges hensiktsmessige vurderingskriterier ved innhenting, bearbeiding og analysering i studien. Det vil si graden av troverdighet (Johannessen et al., 2010).

Troverdighet - begrepsvaliditet

Data i en studie er ikke i seg selv virkeligheten, men en representasjon av virkeligheten. Et sentralt spørsmål er da hvor godt eller relevant data representerer den virkeligheten de er ment å gi et bilde av. Det finnes tre forskjellige begrep innen troverdighet; *begrepsvaliditet*, *intern validitet* og *ytre validitet* (Johannessen et al., 2010). Disse tre begrepene benyttes mest innen kvantitativ metode. Begrepsvaliditet og ytre validitet benyttes også i kvalitativ metode og i denne sammenheng vil vi gå videre med begrepsvaliditet. *Begrepsvaliditet* er det som i kvalitative undersøkelser forbindes med validitet.

”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåte og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen et al., 2010).

Lincoln & Guba (1985) viser til to teknikker som øker sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater; *metodetriangulering* og *vedvarende observasjon* (Lincoln & Guba, i Johannessen et al., 2010).

Metodetriangulering betyr at det under feltarbeidet benyttes ulike metoder for datainnhenting, f. eks. både observasjon og intervju. Det kan også være at forskeren tar utgangspunkt i flere settinger for å undersøke et fenomen. Vi benytter både observasjoner og intervjuer og vi studerer flere ulike settinger innenfor utviklingsprosjektet. Dette er viktige bidrag for å styrke troverdigheten i vår studie. *Vedvarende observasjon* vil si å tilbringe nok tid til å bli kjent med feltet, slik at det blir lettere å skille mellom relevant og ikke relevant informasjon, samt bygge tillit. Vi har brukt mye tid for å bli kjent med feltet. I tillegg har vi med en ”kjentmann” i

forskergruppen som har fulgt både det store feltet (Sildråpen Barnehager) og det avgrensede feltet (Utviklingsprosjektet) gjennom lengre tid. Dette medfører at vi som forskere opplever at vi ganske umiddelbart fikk tillit i feltet. Vi slipper å bruke verdifull tid for å opparbeide tillit og komme oss i posisjon i forhold til feltet. Vi opplever at den informasjonen vi får er ærlig og oppriktig og rett fra hjertet. I tillegg er det slik at "kjentmann" også fungerer som en form for "grovsil" ved vurdering av relevant og ikke relevant informasjon. Dette er samlet sett en fordel for gruppens forståelse av feltet. Selv om vi er klar over at det også kan være ulemper knyttet til dette fordi "kjentmann" også har interesser, forforståelse og forutinntatthet, som kan komme til å prege studien. Mer om dette under 4.8 Ethiske spørsmål. Vi anser likevel at dette samlet sett styrker troverdigheten i studien.

Johannessen et al. påpeker at troverdigheten også kan styrkes ved å *formidle resultatene* til informantene eller ved å la andre kompetente personer analysere det samme materiale for å se om de kommer fram til samme fortolkning (Johannessen et al. 2010). Disse to tiltakene er ikke aktuelle innenfor vår studie av praktiske årsaker. Når det gjelder å formidle resultatet til informantene, ser vi at dette hadde kunnet gi en meget nyttig korrigerende på flere plan, rent faktisk, og om hvordan vi har oppfattet og tolket ting. Det er imidlertid veldig mange informanter og det er grunn til å tro at det vil være flere ulike oppfatninger blant dem, slik at tilbakemeldingene ikke ville kunnet gi entydige svar. Det er imidlertid avtalt at informantene skal få tilgang til studien når den er ferdig. Dette i seg selv gir oss en spesiell interesse og føring i å yte feltet så stor rettferdighet som mulig, samt være mest mulig nøyaktig og troverdig i vår tilnærming og i studien. Dette kan selvfølgelig også ha den ulempen at vi er for forsiktige eller for høflige. Ettersom vi og informantene møtes i det samme "faglige felt", ser vi en felles interesse i å belyse dette feltet på en så god måte som mulig.

Når det gjelder å la andre kompetente personer analysere det samme materiale, er det vanskelig å se for seg hva som kan bli resultatet av det. Vår antagelse er at dette vil være ulikt, fordi det er en annen person, dvs. et annet instrument som utfører analysen. Det vil ikke være mindre riktig eller relevant, men det vil være annerledes. Andre elementer som bringes inn gir økt kunnskap om fenomenet og dermed økt verdi til studien – enten det bringes inn nye ting eller det gjøres andre vurderinger.

Ytre validitet – overførbarhet / generalisering

I hvilken grad kan resultatet av et forskningsprosjekt overføres til lignende fenomener og i hvilken grad kan funnene i vår studie overføres til andre felt? Alle typer forskning har som mål å kunne trekke slutninger som rekker utover de opplysningene som er samlet inn. Det er følgelig av interesse å vurdere i hvilken grad det er mulig å generalisere eller overføre de funnene som er gjort til andre områder, organisasjoner eller fagfelt. *Ytre validitet* benevnes av Guba & Lincoln som *overførbarhet* (Lincoln & Guba, i Johannessen et al., 2010).

Kvale skisserer 3 former for generaliserbarhet basert på Stakes diskusjon, naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering (Kvale, i Wennes, 2007). Vi oppfatter det slik at naturalistisk og statistisk generalisering er sterkest knyttet til kvantitative studier. Det har med den stilltende kunnskap om hvordan ting er (naturalistisk) og om det kan generaliseres ut fra statistiske slutningsmetoder (statistisk). For casestudier vil en kunne gjøre nytte av det Stakes kaller *analytisk generalisering*. Analytisk generalisering beskriver Wennes som følger:

"En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte tillater forskeren leserne selv å bedømme generaliseringens holdbarhet."

"Forskerens utfordring er å reflektere over, diskutere, og argumentere for på hvilke måte hennes funn kan være overførbare til andre kontekster" (Wennes, 2007:116).

Vår utfordring blir ut fra dette å reflektere over, diskutere og argumentere for på hvilken måte våre funn kan være overførbare til andre kontekster.

Ved kvalitative studier påpeker Johannesen et al. at det dreier seg om *overføring av kunnskap*, i stedet for generalisering. Begrepet generalisering blir oppfattet som for sterkt knyttet til statistisk generalisering og kvantitative metoder. Johannesen et al. oppsummerer *overførbarhet* slik:

”En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttig på andre områder enn det som studeres” (Johannesen et al., 2010).

Vi legger vekt på at våre beskrivelser, begrep, fortolkninger og forklaringer framstår som mest mulig allmenngyldig, for i neste omgang ha en størst mulig overføringsverdi til andre organisasjoner i arbeidslivet.

Bekreftbarhet (objektivitet)

Kvalitative forskere er forventet å bringe noe nytt og unikt inn i studiene de gjennomfører. Det er viktig at dette er et resultat av studiet og forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive oppfatninger og holdninger. Graden av *bekreftbarhet* skal sikre dette forholdet. Bekreftbarhet tilsvarer objektivitetskriteriet i kvantitativ forskning. Johannesen et al. viser til flere tiltak som kan benyttes for å sikre best mulig bekræftbarhet (Johannesen et al., 2002, 2011).

- Legge vekt på å beskrive alle beslutninger i hele forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere disse.
- I en slik klargjøring som beskrevet i punktet over, er det viktig å være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført og kommentere tidligere erfaringer, skjevheter eller avvik, fordommer og fortolkninger som kan påvirke fortolkning og tilnærming i studien.
- Vurdere om fortolkningene støttes av annen litteratur.
- Kan fortolkningen støttes av informantene i undersøkelsen?

Vi ser det slik at bekræftbarhet har paralleller til troverdighet. En studie med stor grad av troverdighet vil også ha en stor grad av bekræftbarhet. Det er samme type virkemidler som benyttes for å underbygge, forklare og redegjøre, slik at studien kan forstås i sin rette sammenheng, og derved gi mening og mulighet for å vurdere de oppsummeringer og konklusjoner som gjøres.

Vi har under hvert punkt drøftet og redegjort for hvordan vi ivaretar pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekræftbarhet i vår undersøkelse. Vi er ydmyke i forhold til hva vi kan komme fram til ut fra liten erfaring med forskningsprosesser og begrenset kunnskap/kjennskap til viktige sider av det vi undersøker.

4.8 Ethiske spørsmål

Metodelitteraturen diskuterer om det er forskerne eller informantene som har rett til tolkning av data. I og med at informantene ikke er til stede i analysen og tolkning av data er det naturlig at det blir forskeren som har mest innflytelse i denne fasen, i motsetning til i fasen der datainnsamlingen skjer.

Det at forskeren har så stor innflytelse på analyse og tolkning gjør det svært viktig at informantene blir behandlet konfidensielt. Vi har underveis diskutert hvordan vi kan sikre

behandlingen av data og funn på en konfidensiell måte. Vi har ikke brukt navnene på informantene i oppgaven og vi har heller ikke angitt hvilken avdeling eller hvilken barnehage de tilhører. Muligheten for at hver enkelt av informantene kan gjenkjenne sine egne utsagn er tilstede.

I planlegging og gjennomføring av intervjuene har vi gitt informantene mulighet til å være anonyme samt å kunne trekke seg fra intervjuet, før eller under, om ønskelig. For å sikre best mulig gjengivelse av intervjuene og også andre observasjoner, har vi benyttet lydopptak som bakgrunn for transkribering. Lydopptakene vil bli slettet etter at undersøkelsen er avsluttet.

Thagaard drøfter ulike etiske sider i forholdet mellom forskere og informanter. Vurdering av konsekvenser for informantene er en av dem. Det er ikke alltid åpenbart hvilke konsekvenser forskningen kan ha (Thagaard, 2010). Vi må av den grunn vurdere hvilke resultat vi får av undersøkelsen opp mot konsekvensen eller ubehaget det kan ha for informantene. Måten resultatene blir presentert på må også vurderes i forhold til informantene. Etisk ansvarlighet tilsier at forskerne må få fram bredde og nyanse i bruk av datamaterialet. Ringdal (2007) beskriver hvor viktig det er å ta hensyn til informantene og at utvalget av materiale som presenteres bidrar til å fremheve sentrale tendenser. Presentasjonen må oppleves som relevant (Ringdal, i Johannessen et al., 2010). Dette er noe vi har vært opptatt av når vi har gjort vårt utvalg.

I forkant av studien vår ble det sendt ut et brev til alle ansatte ved Sildråpen barnehager hvor prosjektet og våre ønsker om å bruke et utvalg informanter til forskning ble beskrevet (vedlegg 7).

Nærhet og distanse

Dersom det velges en metode hvor forskeren har stor grad av nærhet til de som skal studeres, vil forskningsresultatet, ut fra et positivistisk perspektiv, påvirkes av forskeren. Positivismen vektlegger objektivitet i undersøkelser og stiller derfor strenge krav til metoder, slik at forskeren skal ha minst mulig effekt på det fenomenet som skal undersøkes. Ut fra dette perspektivet er det en objektiv virkelighet som skal studeres, og det er viktig å minimalisere forskerens effekt på det som skal undersøkes. Dette synet er imidlertid blitt kritisert ut fra påstanden om at man aldri helt kan fjerne forskningseffekter, verken i kvalitativ eller kvantitativ metodetilnærming. I følge Jacobsen er begrunnelsen for denne kritikken at det, ut fra påstanden om at det alltid vil finnes en relasjon mellom de som studeres og forsker, vil være en eller annen form for forskningseffekt (Jacobsen, 2005). Forfatteren viser også til at en del av denne diskusjonen har gått på at fokuset på avstand mellom forsker og forskningsobjekt har gjort forskningen dårligere, begrunnet i at avstanden har redusert forskerens muligheter til å gå dypere inn i den enkeltes forståelse og fortolkning, og at dette viser behovet for nærhet og ikke distanse. Han sier at forskeren skal prøve å gå inn i en relasjon, helst likeverdig, med de som undersøkes, og forsøke å forstå disse personene på deres egne premisser. Metoddebatten trekker også inn påstanden om at forskerens personlige verdier alltid vil påvirke en undersøkelse. Vår refleksjon rundt dette er at uavhengig av yrke, kan ikke en profesjon eller et yrke skille en person fra det å være menneske. En forsker vil alltid ha sin kulturelle bakgrunn, sine oppfatninger og forforståelser med seg inn i forskningen.

I vår forskning vil en av oss ha denne nærheten til feltet, selv om hun nå har sluttet, ved at hun har vært leder i institusjonen i mange år. De to andre forskerne har en større distanse, men vil allikevel ha med seg sine forforståelser inn i møtet med informantene. Det at en av forskerne har denne nærheten vil kunne gi de to andre en større forståelse for feltet og også bidra med forståelse for terminologien som blir brukt i utsagnene, både ved observasjon og ved intervjuene.

Forske i egen organisasjon

Ulike forskningstradisjoner kan vurdere fordeler og ulemper på forskjellige måter. I følge Jacobsen kan det innen en kvantitativ tilnærming argumenteres for at distanse mellom forskeren og fenomenet som undersøkes i større grad kan bidra til at studiene ikke påvirkes av forskeren (Jacobsen, 2005). Men, på den andre siden kan nærhet i bruk av kvalitative metoder bidra til at forskeren kan ha større forståelse for informantenes opplevelse av sin virkelighet.

En av oss tre forskere har vært initiativtaker til utviklingsprosjektet i barnehagen og er enhetsleder helt fram til gruppesamtalene. Som leder og igangsetter av endringsarbeidet i organisasjonen har forskeren en fordel ved at det er et engasjement i problemstillingen og et ønske om å finne gode metoder for utvikling av kunnskap slik at enheten kan yte bedre tjenester. Like fullt som at det er en fordel kan det også være en ulempe hvis interessen for endring er så stor at den påvirker vurderingen av de funn som gjøres i undersøkelsen.

Dette kan innebære en del muligheter og utfordringer relatert til nærhet til problemstillingen som undersøkes og til forholdet mellom forskeren og informantene. Ry Nielsen & Repstad har i artikkelen "Når mauren også skal være ørn" tatt for seg det å være forsker i egen organisasjon. Nærhet til forskningsfeltet kan på den ene siden gi oss fordelene med kjennskap til organisasjonen som kanskje gjør at vi får mer nøyaktig og detaljert informasjon. Forskeren kjenner terminologien og kulturen, har kunnskap om hva de ansatte er opptatt av og hvem som snakker sammen. Forskeren har kjennskap til kultur og språk i organisasjonen, det kan bidra til at det blir relevante spørsmål som stilles i en kvalitativ undersøkelse (Ry Nielsen & Repstad, 2004).

Tolkningen av data kan også være lettere når forskeren har kjennskap til forhold som kan påvirke opplevelsen av det som formidles av informantene. På den andre siden kan nærhet være en ulempe ved at informantene ønsker å svare det de tror forventes istedenfor at de svarer det de tenker eller opplever. En annen risiko er at forsker kan være forutinntatt, bevisst eller ubevisst, i forhold til enkelte ansatte og tolke data deretter. Ulempen eller dilemmaet ved at forskeren har en nærhet til feltet kan også være at det er vanskelig å vurdere data ut fra et mest mulig åpent perspektiv. Under vår undersøkelse slutter forskeren som leder før gruppesamtalene gjennomføres, men informantene kan fortsatt være fristet til å opprettholde sin relasjon til tidligere leder ved å unngå å si sin oppriktige mening. Forskerens nærhet og eierforhold til problemstillingen kan på den ene siden innebære et ønske om å oppdage forhold som kan føre til forbedringer, men kan på den andre siden være en ulempe hvis interessen for endring blir for stor og det påvirker vurderingene av funnene. Et annet dilemma er at tolkning av data kan, bevisst eller ubevisst, ha forutinntatte oppfatninger av enkelte ansatte eller av fenomener i praksisfeltet.

For at undersøkelsen vår skal oppfattes som troverdig og pålitelig må vi som forskere være bevisst de nevnte faktorene. Alle disse sidene er noe vi må ha med oss når vi går inn i intervju situasjonene og i påfølgende analyse. Siden det bare er en av oss som har et nært forhold til barnehagen vil løser vi denne utfordringen ved at de andre to er "djevlelsens advokat" og stiller kritiske spørsmål til intervjuguiden og vurderingene av datafangsten.

Våre arbeidsbetingelser som forskere er noe varierende. Vi har ikke avsatt økonomiske midler eller tid og vi foretar undersøkelsen i tillegg til full jobb. Det er første gang vi gjennomfører en undersøkelse og vi går med tøfler når vi kaller oss selv forskere. Det er en side ved våre arbeidsbetingelser vi anser for å være godt over på pluss-siden. Det positive er at vi er tre forskere som samarbeider og at vi har lett tilgang til det empiriske feltet. De ansatte ved Sildråpen barnehager tar imot oss med åpne armer.

4.9 Formelle forhold

Det eksisterer formelle krav til innsamling av data. Vi har ikke vært avhengig av å innhente personopplysninger for å kunne gjennomføre studien vår. Vi har likevel vært opptatt av å ta vare på informantenes integritet. Personopplysningsloven har klare krav til hvordan opplysninger skal håndteres. Vi har valgt å ikke identifisere enkelt informanter, vi snakker generelt om hva informantene har gitt oss av nyttig informasjon som vi bruker i vår analyse. Vi velger likevel å gjengi § 1 og deler av § 2 i Personopplysningsloven

§ 1.Lovens formål

Formålet med denne loven er å beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger.

§ 2.Definisjoner

I denne loven forstås med:

- 1) personopplysning: opplysninger og vurderinger som kan knyttes til en enkeltperson,
- 2) behandling av personopplysninger: enhver bruk av personopplysninger, som f.eks. innsamling, registrering, sammenstilling, lagring og utlevering eller en kombinasjon av slike bruksmåter,

Informasjon og samtykke

Som nevnt over har vi ikke registrert personopplysninger fra informantene. Vi sendte ut et brev til alle ansatte ved Sildråpen barnehager da vi bestemte oss for å skrive master om utviklingsprosjektet i barnehagen. Der ga vi mulighet for å reservere seg mot å være våre informanter. Ingen ga en slik tilbakemelding (vedlegg 7).

Når det gjelder gruppeintervjuet var det mulighet for å trekke seg som informant før, under og etter gjennomføringen. Det var heller ingen som benyttet seg av muligheten. Vi har gitt informantene løfte om å ødelegge alle lydopptak, transkriberinger etc. så snart oppgaven er ferdig skrevet. Lydopptakene er oppbevart nedlåst hos en av oss forskere. Persondata innhentet til forskning skal ikke oppbevares lenger enn det som er nødvendig for formålet. Persondata kan imidlertid oppbevares og benyttes videre etter prosjektets avslutning til eksempelvis etnografiske- eller forskningsformål, dersom en har innhentet samtykke fra deltakerne til dette. Det er kun barnehagens navn som gjengis i oppgaven. Ingen sitater er navngitte, det muliggjør at enkelte informanter kan kjenne igjen egne og andres utsagn.

Vår vurdering av hvordan vi har tatt hensyn til forskningsetikken

Vi mener at vi har tatt forskningsetikk på alvor når vi har behandlet de opplysninger som våre informanter har gitt oss. Vi tar vare på den tilliten vi har fått og håndterer disse med størst mulig konfidensialitet. Utsagnene som er plukket ut for bruk i analysen, anser vi som så lite kontroversielle at ingen av informantene eller barnehagen vil få problemer i etterkant av at oppgaven er publisert og offentliggjort.

5. ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapittelet presenterer vi datamaterialet og analyserer våre 3 forskningsspørsmål i den hensikt å besvare problemstillingen:

Hvordan bidrar reflekterende team til læring og utvikling i organisasjoner?

Problemstillingen belyser vi ved tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan kan reflekterende team være en metode for læring?*
2. *Hva fremmer og hemmer læring i reflekterende team?*
3. *Hvordan bidrar læring til utvikling av reflekterte praktikere?*

I analysen vil vi undersøke de funn som datamaterialet gir og se dem opp mot de teoretiske rammene vi har utdypet tidligere i oppgaven. Kapittelet har tre underkapitler som tar for seg hvert av de tre forskningsspørsmålene. Kapittel 5.1 handler om reflekterende team som metode og kontekst for læring. I kapittel 5.2 og 5.3 studerer og drøfter vi læringsprosessen og hva eventuell læring kan bidra til i praksis. Disse to kapitlene bygges opp rundt Irgens femtrinnsmodell (Irgens, 2007). Kapittel 5.4 dreier seg om gradert teoriforståelse som en tilnærming til teori og praksis.

I vår analyse tar vi utgangspunkt i reflekterende team med fokus på læring. I faglitteraturen er det flere forfattere som uttaler at refleksjon er vesentlig for læring. Schön sier at refleksjon er selve grunnelementet i handling og læring (Schön, 1983). Vi er nysgjerrig på hvordan nettopp refleksjon gir kraft til læringsprosessen både for informantene selv, arbeidslagene og for barnehagen som organisasjon.

5.1 Forskningsspørsmål 1

Hvordan kan reflekterende team være en metode for læring?

5.1.1 Innledning

Forskingsspørsmål 1 dreier seg om *reflekterende team* i seg selv - som metode og kontekst for å gi muligheter for læring eller utvidelse av kapasiteten på ulike områder – til å sanse, å vite, og til å handle (Andersen, 2003). Vi ser på potensialet som metoden og konteksten gir som mulighet for læring, ikke på læring i seg selv.

Utviklingsprosjektet i Sildråpen barnehager er bygd opp rundt refleksjon og reflekterende team. Hensikten for barnehagen er å nærme seg målet om «å være en reflektert praktiker i utøvelsen av barnehagens verdigrunnlag». Det er interessant å se på hvordan metoden benyttes, på deltagerens opplevelser og oppfatninger av metoden og på hvordan dette kan belyses av teori. Temaet er komplekst og vi har valgt å se nærmere på de elementene som framstår som mest betydningsfulle for å gi muligheter for utvikling. Det teoretiske grunnlaget er hovedsakelig å finne hos Andersen (Andersen, 2003), von Krogh et al. (von Krogh et al., 2005) og Rennemo (Rennemo, 2006).

Vi ser først på *metoden reflekterende team*. Deretter tar vi for oss hva som kan være med å gi metoden gode muligheter og gi det nødvendige rom for de reflekterende prosessene. Dette drøfter vi i underkapitlene: *Refleksjonsutløsere – inspiratorer – «hverdagen»*, *Om å holde refleksjonen og den utviklende samtalen i gang*, og *Omsorg i reflekterende team*. Tilslutt gjøres en oppsummering..

5.1.2 Metoden reflekterende team

Her ser vi på metoden reflekterende team i vår case og drøfter dette i forhold Tom Andersens tanker slik disse presenteres i «Reflekterende Processer» (Andersen, 2003).

Andersen stiller seg spørsmål om reflekterende team er et godt begrep, fordi arbeidsmåten egentlig dreier seg om en hel rekke prosesser. Han foretrekker begrepet *reflekterende prosesser*. Han anser at å betegne reflekterende team som en *metode* i stor grad antyder at det her dreier seg om en oppskrift eller anvisning om en bestemt måte å engasjere seg på. Fokus bør heller legges på begrepet *praksis*, som i større grad antyder at det kan være forskjellige måter å utvikle seg videre, frigjøre seg fra sine fastlåste oppfatninger, og skape ny forståelse. Rennemo benytter begrepet *teknikk* både om refleksjon og reflekterende team. Begrepet *teknikk* beskriver også en *måte å gjøre ting på*, men kan kanskje oppfattes å være mer spesifikt, oppskriftsmessig og teknisk, selv om Rennemo understreker at det er mange varianter av reflekterende team (Rennemo, 2006). Vi har valgt å bruke begrepet *metode* om reflekterende team i vår undersøkelse. Dette fordi dette begrepet benyttes både i Sildråpen barnehager og ellers i faglitteratur om temaet. Men også fordi vi anser at *metode* beskriver en *måte å gjøre ting på* og er en beskrivelse av *rammer og prosess* og ikke en nøyaktig oppskrift eller anvisning.

Sildråpen barnehager.

Sildråpen barnehager har ikke benyttet metoden reflekterende team tidligere. Det metodiske grunnlaget har barnehagen hentet fra "*Levèr og Lær- Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*" (Rennemo, 2006). Alle ansatte har fått tilgang til litteraturen.

I barnehagen er det ikke gitt noen detaljert beskrivelse i forkant av hvordan gjennomføringen skal foregå. Det er foretatt justeringer underveis. Det har vært et bevisst valg å legge det opp etter – "vegen blir til mens du går". Følgen er at det er gjort tilpasninger i fellesskap gjennom gruppeledermøtet når en har funnet ut at endringer er fornuftig.

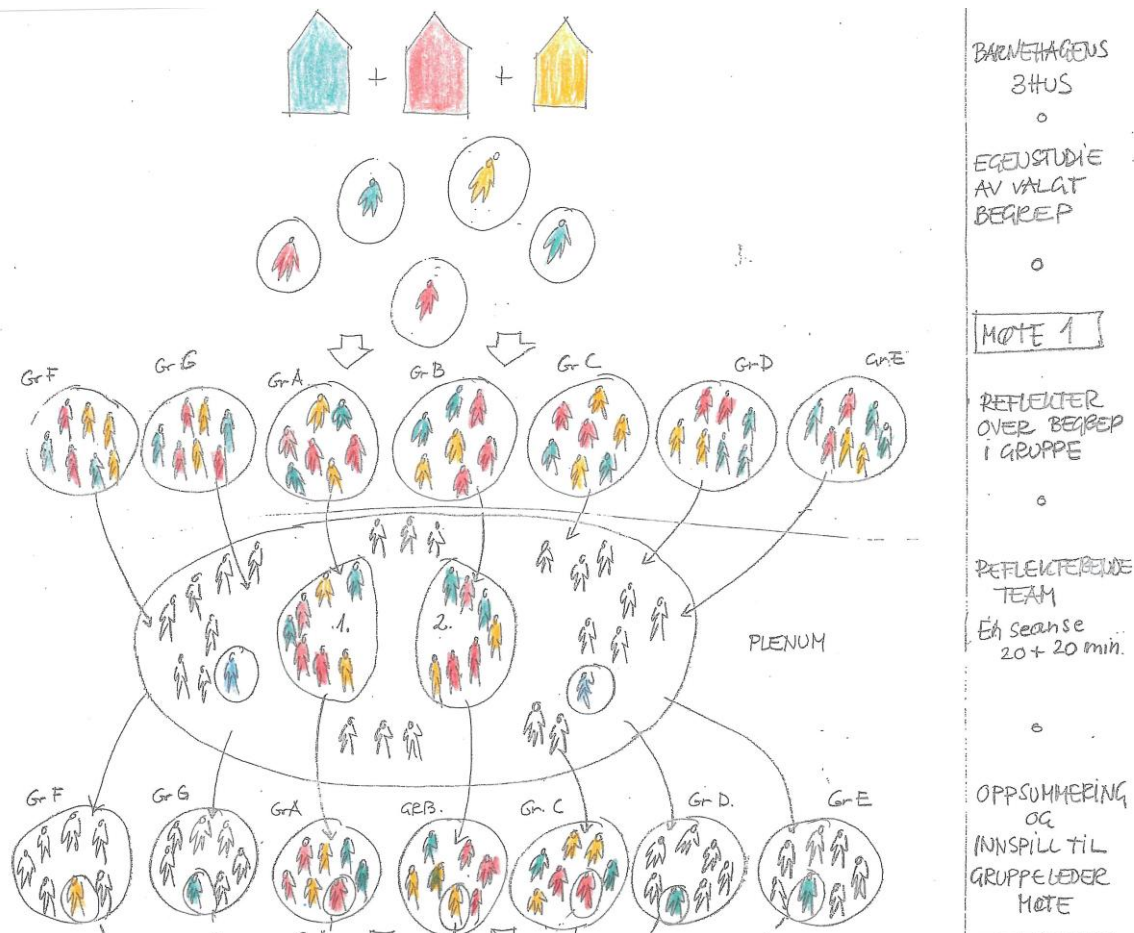
Det har imidlertid vært noen viktige forutsetninger for arbeidet. En forutsetning er at alle barnehagens 50 ansatte skal delta. Det er dermed store ulikheter i erfaringene på forhånd, både når det gjelder det å kunne reflektere bevisst, det å delta i reflekterende team og det å ta ordet i større forsamlinger. I tillegg er det ulikheter i faglig teoretisk kunnskap, fordi de ansatte har ulikt utdanningsnivå og også noe ulik fagbakgrunn. Likeledes er det ulikheter mellom erfarne og uerfarne. Det forutsettes videre at refleksjonsgruppene skal settes sammen mest mulig på «tvers» av barnehagene og slik ha en bredest mulig sammensetning. Den tredje forutsetningen er at det er lov å sitte «taus» i refleksjonene. Til sist er det forutsatt at refleksjonsgruppene ledes av egne ansatte.

Kjernen i vår studiet om *reflekterende team* er Møte 1 som finner sted i barnehagens personalmøte.

Møte 1 – Personal møte

Det reflekterende teamet har vært gjennomført som et tredelt møte. I del 1 reflekterer de ansatte i grupper på ca. 7 personer over et gitt begrep fra barnehagens verdigrunnlag og samfunnsmandat. Informantene våre kaller dette den "lille gruppen", eller forgruppen. Ved våre observasjoner ble det reflektert over begrepet *tilgivelse*, og hva dette betyr. *Hva betyr tilgivelse for oss?* Refleksjonen i forgruppene foregår i 20 minutter. I neste del gjennomføres selve *reflekterende team*. To av gruppene er på forhånd utpekt til å ha spesielle roller. En gruppe sitter sammen som gruppe i plenum og fortsetter sin refleksjon over det valgte begrepet, Den andre gruppen sitter stille og observerer den første gruppens refleksjon. Etter 20 minutter avslutter den første gruppen, og den andre gruppen setter seg sammen i plenum for å reflektere over den første gruppens refleksjon. Denne refleksjonen over refleksjonen tar

også 20 minutter. Øvrige ansatte sitter stille og observerer gruppens refleksjon gjennom hele seansen. I siste del av møtet samles alle i sine opprinnelige grupper (ettergruppene) og reflekterer sammen over det de har vært med på. Der gis det innspill til hvordan det kan jobbes videre med det begrepet det arbeides med. Alle grupper har en utpekt gruppeleder hentet fra det pedagogiske personalet. Gruppelederne deltar direkte i gruppens refleksjonsarbeid. Alle er deltagende i refleksjonen.



Møte 1 Tegning av møte 1 Figur nr. 3

Andersen skisserer hvordan en kan gi rom for meningsfulle og utviklende samtaler. Han bygger på erfaring og stadig refleksjon over egne erfaringer gjennom praktisering over mange år. Dette handler om hvordan kunne ha en meningsfull samtale om det som er fastlåst eller gitt og hvor oppfatningen og forståelsen ønskes utvidet – gjennom å sanse og vite og handle. Det er underforstått at det fastlåste feltet tilhører flere, dvs. at flere personer involveres. Det dreier seg om å finne ut hvilke samtaler som kan være til hjelp, hvilke personer som skal delta, hvilke tema som skal belyses, på hvilken måte og når (Andersen, 2003). Med begrepet *fastlåst felt* kan en i Sildråpen barnehager forstå det området som ønskes utvidet som *vurderings- og utviklingsfeltet*. I det videre benytter vi begrepet *utviklingsfeltet*.

Om metoden

Ett fellestrekk ved de ansatte, slik det tydelig framkommer i intervjuene, er at de har et stort engasjement for barnehagen og for arbeidet med barna – og for å møte barnet på en best mulig måte. Til tross for at dette er en ny metode, som man strever noe med å få tak på,

uttrykkes det fra flere informanter "dette er ikke noe nytt, dette har vi holdt på med bestandig". Vi kan se det slik at deltagerne har fokus på det utviklings- og læringsarbeidet, som foregår og at det er gjenkjennbart uavhengig av metode. Samtidig undrer informantene seg over metoden i seg selv og om det kan være mere å hente dersom man har et mer bevisst forhold til, eller mer kunnskap om den. Det trekkes også fram at dette er noe som trenger tid og øvelse og at de opplever at "øving gjør mester".

Det framkommer gjennom observasjoner at det er noe usikkerhet når det gjelder reglene for kommunikasjon og metode. Dette bekreftes gjennom intervjuene. Enkelte informanter uttrykker engstelse for å være deltager i en av de to gruppene som reflekterer i plenum, eller «i ringen» som er uttrykket som brukes. Informantene beskriver lettelse når det ikke er deres gruppe som er utpekt til å delta i reflekterende team: "Yes, det er ikke jeg som skal være i ringen i dag!" Dette blir gjengitt som en gjengs oppfatning. Informantene opplever at metoden er krevende fordi deltagerne taler i en forholdsvis stor forsamling. Metoden er uvant og kan være utfordrende og skummel for enkelte. Det å reflektere ser informantene på som positivt for bevisstgjøring og endring av adferd. Informantene ser forgruppen, reflekterende team i ringen og ettergruppen som viktige og verdifulle. De tre fasene har ulike funksjoner i refleksjonsarbeidet og utgjør samlet, slik de ser det, en helhet. Gruppelederne beskriver møtets første del som en forberedelse for reflekterende team, og at de reflekterende prosessene på en måte derfor starter i forgruppene. Denne oppfatningen deles av flere informanter.

"Det var kanskje den (metoden) som var litt fremmed, i alle fall for meg.. ... Kanskje jeg aldri hadde vært med på det før, og så på en måte ikke helt kanskje, skjønte den metoden."

"Ja, kanskje at, at vi kunne snakket litt mer om det ja, fordi vi var sikkert mange som ikke visste at sånn er det vanlig å gjøre det, og at dette er en metode som er lur, som kanskje ikke vi visste og hvorfor den var lur, Hvorfor er dette så bra:

"Det er i hvert fall veldig positivt det her med å få det opp og sitte sånn å reflektere. Og jeg tenker hvis det kommer nye inn, og det trenger ikke være bare i forhold til nye heller, men det trenger ikke gå så lang tid før det blir tatt opp og reflektere over det"

"Undre seg over det som blir sagt fra andre, si fra hvis man er uenig, tørre å si fra".

"Skal vi bare snakke til hverandre?" "Vi skal glemme de andre"

"Det har jo vært tungt og sittet og lest. Det skal jo jeg også innrømme at jeg syntes. Da har det jo vært allright å få sitte i de små refleksjonsgruppene, smågruppene i forkant og reflekterende team på personalmøtene der alle har kunnet sagt akkurat det de selv har tenkt om det de har tenkt. Det at du kan få sitte sammen i ei lita gruppe først ...»

"Det syns jeg var det viktigste, sånn i forhold til å sitte og snakke, i ei så stor gruppe er det ikke alltid at man synes det er greit, men når man da har ei lita gruppe er det mye lettere å forstå og i det hele tatt uttrykke seg."

Ja, og i de små refleksjonsgruppene (forgruppene) har jo alle uttalt seg på en måte med de tankene og det de har sittet med i forhold til kapitelet, også synes jeg det har vært så fint når vi har sittet i den ringen at det har vært uttalt at ikke alle trenger å si noe.

Andersen ser verdien av ulike typer iscenesettelser av situasjoner for å tydeliggjøre forskjeller. En er hele tiden på jakt etter *den forskjell som gjør en forskjell*. Han kaller dette det *passende usedvanlige*. Når man møter "det passende usedvanlige" kan det framkalle en forandring som gir inspirasjon, eller ideer. "Det passende usedvanlige" må ikke være så

usedvanlig at det får oss til å gå i forsvar eller melde oss ut. Andersen stiller seg spørsmålet om det kan være slik at metoden kan virke såpass usedvanlig at den i seg selv motvirker den ønskede utviklingen av et felt (Andersen, 2003). Noen av våre informanter gir uttrykk for at metoden kan føles fremmed. De undrer seg over hvordan og hvorfor og de er engstelige for ikke å bidra med det som er forventet. Det uttrykkes imidlertid at det er lettere å jobbe med reflekterende team etter hvert som man får øvelse og har gjennomført flere slike samtaler. Utviklingsprosjektet er organisert slik at samtale i reflekterende team blir gjennomført 2-3 ganger i halvåret. Det er følgelig mulig å lære gjennom praktiseringen.

Det er tydelig for oss at metoden oppfattes som usedvanlig, flere påpeker dette. Vi oppfatter det slik at metoden er passelig usedvanlig, ikke *for* usedvanlig. Den gir ideer, den fører til at de ansatte engasjerer seg, forbereder seg og i det hele tatt er motivert for å bidra. En av informantene uttaler: " Det har jo gitt et løft. Alle har jo sittet og lest det samme. Alle har vært godt forberedt - for det har de vært i disse personalmøtene med reflekterende team. Så det har jo vært en kjempebra arbeidsmetode." Resten av intervjugruppa nikker bekreftende. Det er selvfølgelig individuelle forskjeller for hva som oppleves som akkurat passende merkelig og underlig. Vi ser at det kan være behov for å gjennomføre *samtaler* også om selve samtalemetoden. Dette vil avklare og åpne for noen av de usikkerhetene deltagerne føler på. Det vil samtidig være med på å utvikle forståelsen av samtaler etter hvert som praktiseringen gir nye ideer og tanker. Denne typen samtaler gjennomføres i gruppeledermøtet, men ikke jevnlig med alle deltagerne.

Hvordan en skifter mellom de to gruppene i reflekterende team vil variere. Det reflekterende teamet kan inviteres inn på ulike måter. Ved at den første gruppen, som Andersen kaller intervjugruppen, ønsker å diskutere sine ideer med det reflekterende teamet, eller at det reflekterende teamet etterspør ideer i den første gruppen. I vårt tilfelle er det avtalt at skiftet skjer etter at det er gått en bestemt tid, nemlig 20 minutter. Dette har kanskje praktiske årsaker, for å sikre at man rekker å gjennomføre samtaler innenfor avsatt tid. Av våre observasjoner framgår det at i forgruppene stilner refleksjon og undring når det er gått noe tid, ofte etter 15-20 minutter. Da glipper konsentrasjonen og deltagerne går over til mer adspredt hverdagslig prat. Vi ser også at det er innspill som kan få i gang refleksjonene igjen, men det er tyngre for deltagerne å holde konsentrasjonen oppe. Det er nok slik at prosessen er krevende. De skal samtale om noe som er av betydning for dem på en slik måte at det øker både egen og felles forståelse. Det er derfor behov for en endring eller sceneskifte etter ca. 20 minutter. Dette kan gjøres ved at gruppelederne for de 2 gruppene inviterer den andre gruppen inn når de ser at dette kan gi nye bidrag i samtalen. Dette kan resultere i mer sammenhengende refleksjoner og det kan være grunn til å anta at deltagerne vil komme dypere inn i temaene.

Flere informanter nevner imidlertid at det er viktig for dem at det er klart og tydelig på forhånd hvem som kan si noe og når, og hvem som skal sitte tause. Vi forstår det slik at det er befriende å kunne konsentrere seg om det som foregår i samtalen der og da, og ha vissheten om at en ikke trenger å ta inn over seg innspill fra andre utenfor gruppen, eller må forberede seg på forsvar eller kommentarer. Denne friheten fra bekymring oppfatter vi også gjelder trygghet for at det ikke kommer innspill fra den store gruppen av reflekterende tilhørere (i den store hopen). Dette er en måte som sikrer at flere stemmer blir hørt, og at "de taletrengte" ikke alltid har åpen mikrofon. En forutsetning i vårt tilfelle er at alle er involverte og alle roller innehas av "likemenn", av personer som er en del av feltet som skal undersøkes. Gruppelederne er utpekt til å ha en egen rolle, men de er fortsatt en del av feltet. Det kan derfor være ekstra vanskelig å styre skiftene mellom gruppene ut fra samtalen og ideene som utspiller seg. Ut fra dette synes det som om organiseringen av skifte etter 20 minutter er en løsning som samlet sett gir best vilkår for formålet i vårt tilfelle.

Når det reflekterende team har avsluttet foreslår Andersen at det første teamet kan få anledning til å ytre seg. Er det noe av det dere har hørt som dere vil kommentere? Hvilke

ideer skal brukes for videre drøfting? I vår case blir det gitt anledning til å kommentere, men det er ingen stor respons. Det foregår ingen egentlig drøfting eller refleksjon i plenum. Her ser det ut til at det er en mulighet for å komme dypere inn i refleksjonen som ikke utnyttes. Deltagerne går i stedet tilbake til ettergruppene og oppsummerer og drøfter ideer og innspill der. Gruppelederne tar deretter innspillene videre til gruppeledermøte, hvor videre jobbing avklares. Gruppeledermøte gjør i hovedsak en konkret oppsummering av temaet, men vurderer også endringer i opplegget, eller regler for opplegget. Ut fra dette perspektivet er ettergruppene en del av hva Andersen kaller *etterarbeidet*, og slik også en del av de reflekterende prosessene som forutsettes å være tilstede i reflekterende team.

Forutsetninger i refleksjonsarbeidet

Sildråpen barnehager har gjort noen forutsetninger for gjennomføring av reflekterende team. Det gjelder: Hvem som deltar, hvordan gruppene er sammensatte, at det er lov å være taus, og bruk av gruppeledere som selv er en del av utviklingsfeltet.

Den første forutsetningen ligger i at alle barnehagens ansatte deltar. Valget kan sees i sammenheng med Andersens spørsmål om hvem utviklingsfeltet tilhører. Utviklingsfeltet kan beskrives slik: *Hvordan være en reflektert praktiker i utøvelsen av barnehagens verdigrunnlag?* Feltet tilhører alle barnehagens ansatte, følgelig gis det størst mulighet for utforskning, vurdering og utvikling, dersom alle ansatte deltar i refleksjonene (Andersen, 2003).

Det er valgt å organisere og sette sammen gruppene mest mulig på tvers. Deltagerne er fra ulike barnehager, fra ulike avdelinger og fra både småbarns- og storbarnsavdeling. I tillegg har deltagerne ulike fagbakgrunn og ulike grad av erfaring. Det er hovedsakelig kvinnelige ansatte, det er derfor ikke spørsmål om kjønns sammensetning i grupper i vår case. En sammensetning av grupper på tvers vil gi gode muligheter for å bringe ulike perspektiv og tanker inn i refleksjonene, dvs. at feltet blir belyst på flere måter. *Forskjellene og det usedvanlige* vil ha mulighet for å tre tydeligere fram når gruppene er satt sammen av ansatte med ulik bakgrunn (Andersen, 2003). *Forskjellene og det usedvanlige* tilhører utviklingsfeltet, og vil derfor kunne gi muligheter for åpning av feltet. En av informantene kommenterer gruppesammensetningen slik: "Når vi ble satt sammen så var det ikke helt tilfeldig, at vi snappet en herfra og en derfra. Jeg tror det må være gjennomtenkt".

Deltagerne kommer fra mange forskjellige avdelinger og kjenner ikke hverandre nødvendigvis så godt. Flere gir uttrykk for at det er en viktig trygghet ved at det er "lov å sitte taus". Det er lov å sitte taus, det er lov å ikke si noe. Det er helt greit. Mange av informantene tar fram at de setter stor pris på dette. En uttaler om reflekterende team: « ..også syns jeg det har vært så fint når vi har sittet i den ringen at det har vært uttalt at ikke alle trenger å si noe» Det er en frihet. Deltagerne kan komme med sine undringer og spørsmål, men de kan også la det være. Et viktig poeng er at samtalen ikke på noe tidspunkt fører til at noen føler ulyst, eller føler seg utilpass (Andersen, 2003). Dette kan bidra til å hemme læring og kunnskapsutvikling. Prinsippet om ingen *ulyst eller utilpasshet* gjelder alle de involverte, også gruppeledere. Regelen om at det er lov å sitte taus kan være med å forhindre ulyst eller utilpasshet under refleksjonsarbeidet. Samtidig må en bestrebe seg på en støttende og ikke forsvarsskapende holdning, slik at hver enkelt deltager blir *passelig utfordret*.

Enkelte gruppeledere uttrykker at de har noe "prestasjonsangst" knyttet til arbeidet i reflekterende team. Dette gjelder ikke bare det å prestere "i det offentlige rom", men også en usikkerhet om kvaliteten av refleksjonsarbeidet er god nok. De er også opptatt av å mestre sin rolle som gruppeledere, og om de lykkes i å håndtere både de "taletrengte" og de "tause" på en god måte, og slik gi muligheter for å skape en *meningsfull samtale* om utviklingsfeltet. En vanskelighet med å finne ut hvordan utviklingsfeltet kan åpnes og utvikles

på en arbeidsplass er at alle deltagerne selv er en del av utviklingsfeltet, også lederne og andre som legger premissene. Andersen påpeker at det ikke kun er en måte å organisere reflekterende team på. Reflekterende prosesser og reflekterende team kan utformes på mange måter, avhengig av de praktiske omstendigheter og deltagerens ønsker og preferanser (Andersen, 2003). Det er imidlertid slik at samtalelederen alltid befinner seg i samme rom som det bestående system, dvs. i den gruppen som først skal samtale eller reflektere over et begrep eller et tema. I vår case er gruppelederen samtaleleder. Samtalelederen er alltid med i gruppen som blir observert av det reflekterende teamet. Andersen antar, på bakgrunn av erfaring, at medlemmene av reflekterende team får flere ideer, og ideene vil være mer forskjellige når de sitter tause sammen, enn om de snakker sammen (Andersen, 2003). En av informantene uttrykker dette slik: « – ikke godt av å tie stille, men godt av å lytte til andre, og det tenker jeg er nyttig, nesten å tvinge noen til og bare lytte til hva de andre sier. ».

Vi ser at reglene og forutsetningene valgt i Silldråpen Barnehager understøttes av teori om hvordan rammen kan være med å forbedre potensialet i metoden. Forutsetningene oppsummeres slik: Alle som er en del av utviklingsfeltet deltar, grupper settes sammen med tanke på å få fram flere perspektiv, det er lov å sitte taus slik at deltagerens integritet og trygghet ivaretas. Dette er strategiske valg med utgangspunkt i bevissthet om utviklingsfeltet.

Når vi i vår undersøkelse ser nærmere på reflekterende team som metode i Silldråpen barnehager, ser vi nettopp det som påpekes, det dreier seg om et samvirke av *reflekterende prosesser* (Andersen, 2003). Prosessen dreier seg ikke bare om seansen *reflekterende team*. Uløselig knyttet til modellen er også arbeidet i forgruppen, *forarbeidet*, og arbeidet i ettergruppen, *etterarbeidet*. I det videre velger vi å ha fokus på forgruppen og reflekterende team. Her ligger kjernen i de reflekterende prosessene, å få øye på forskjellene, det usedvanlige og skape meningsfulle samtaler.

Vi har hittil sett på *rammen* for metoden, og hvordan denne påvirker mulighetene og potensialet. Dette fordrer en bevissthet om hvordan rammene blir lagt. I de neste avsnittene ser vi på *prosessene i reflekterende team*.

5.1.3 Refleksjonsutløserer – inspiratorer – «hverdagen».

Her ser vi på hva som kan være utløsende for at man kan starte og undre seg, eller fundere over noe. Man må ha noe å reflektere over og i forhold til (f. eks. teori eller praksis, et formål, en verdi eller en følelse) - en inspirasjon eller igangsetter.

Å reflektere er en spesifikk egenskap vi mennesker har, en evne til å skape mening eller forandre forståelsen. Vi kan reflektere alene eller sammen med andre. Vi trenger ikke alltid å sette ord på tankene eller de kroppslige fornemmelsene. I Silldråpen barnehager tar refleksjonsarbeidet utgangspunkt i en litteraturstudie. De ansatte reflekterer over verdier og begrep fra boka "Barnehagens Grunnsteiner" og over hva dette kan bety for den enkelte og for utøvelsen av arbeidet i møte med barn, foresatte og andre ansatte i barnehagen. Flere av informantene gir uttrykk for at den valgte litteraturen oppfattes som relevant, at begrepene som tas opp er direkte knyttet til deres hverdag i barnehagen og at dette virker inspirerende. Noen av begrepene er mindre dagligdagse, slik som begrepet *tilgivelse* som var tema under våre observasjoner. Den felles undringen over hva dette begrepet kan bety, både for hver enkelt og for den enkelte i møte med barnet, synes å åpne for en utvidet forståelse. Dette felles "undersøkellesarbeidet" observeres tydeligst i de forgruppene, noe som bekreftes i intervjuene. Det framkommer at flere deltagere oppfatter det som overraskende og kanskje usedvanlig, at tilsynelatende fremmede begrep blir mulig å forstå gjennom refleksjon og undring. Et viktig element som er med å øke denne forståelsen tror vi kan være hvordan det brukes fortellinger og eksempler fra praksis og fra egne erfaringer. Teorien utprøves i forhold til en valgt hverdagsaktivitet, som kan være måltidet, påkledning, eller en annen

hverdagsaktivitet som kan føles spesielt utfordrende. Vi oppfatter at det er en iver etter og en god evne til å finne eksempler og historier som relaterer begrep og teori til hva som faktisk skjer i barnehagen. Historiene og eksemplene som trekkes fram forteller også om følelser, reaksjoner og fornemmelser de ansatte har i møte med barn eller foresatte.

"Ja, så ble det en felles fagbok vi skulle ha. At hvis jeg hadde sagt at den skal vi ta, så hadde det kanskje skapt samme åpenhet og reflekterende team i småskala nedpå her. Men det ble på en måte bestemt at sånn er det, og alle skal ha tid til å lese. Og alle skal ha lest det og det kapitlet, så åpna det for det da. Så var det interessant og så var det noe som angikk oss og det var omsorg, behov, og det var tilgivelse. Det traff oss sånn!"

"Jeg tror nå det – skulle jeg ha sittet og lest på disse kapitlene selv og ikke snakket om det etterpå så tror jeg ikke at jeg hadde kommet – det hadde sikkert kommet noen tanker i gang, men ikke så godt."

"Det å få satt fokus på de enkelte emnene har vært veldig viktig--- at vi får begynne å snakke om de forskjellige emnene slik at vi er blitt mer bevisstgjort."

"Også det at vi fikk velge hverdagsaktivitet selv og fordype oss i det, altså på avdelinga, vi fikk ta tak i det som vi selv valgte, det som vi..."

"som vi rett og slett hadde behov for."

"Å bruke praksisfortellinger og film og sånn og sitte og reflektere. Da ble det enda mer nært på en måte."

"også viktigheten av å gå i dybden på ting som vi gjør."

"og bruke tid på det."

"Og vite at vi ikke måtte gå så fort fram, og om vi gikk 2 skritt fram så kunne vi gå ett tilbake også."

"For vi sitter jo mye å observerer, ikke sant? Og du gjør deg noen tanker om ting da.

Og så på en måte at du, at du da på en måte da lurer på ting, og kunne tenkt deg å få vite mer og mer, fordi det er så spennende."

Rapporten fra Silldråpen barnehager refererer til motsetningen mellom to ulike syn på teori og kunnskap. Hvor den ene oppfatningen ser «ren» teori og kunnskap som uavhengig av omgivelser og praksissituasjon (strukturelt syn). Den andre oppfatningen er at kunnskap oppstår og eksisterer bare når det utøves i prosess og samspill med omgivelsene (prosessuelt syn). Rapporten beskriver at Silldråpen barnehager legger den prosessuelle synet til grunn i sitt utviklingsprosjekt, (vedlegg 1). I vår undersøkelse ser det ut til at det gjennom de *reflekterende prosessene* pågår et kontinuerlig arbeid med å bygge bru mellom ren teori og praksisutøvelse i barnehagen. Det tas utgangspunkt i teoretiske begrep, faglig og politisk målsetning som speiles opp mot erfaringer, fortellinger fra praksis, valgte hverdagsaktiviteter i lys av viktige verdibegrep som omsorg og behov. Alt dette gir grunnlag for refleksjon, undring og utvikling - og det som vi oppfatter som begeistring. Begeistring for at alt dette spennende er en del av hverdagen - og dermed oppfattes som relevant.

Schön hevder at det nettopp er *refleksjonen* som er egnet til å bygge bru over gapet mellom teori og praksis. Det at fagpersoner artikulere og teoretiserer rundt egen praksis virker åpnende og utviklende (Schön, 1983). Rennemo hevder at det er den reflekterte erfaringen i seg selv som gir selve utviklingspotensialet, ikke selve handlingen som gir grunnlag for refleksjon (Rennemo, 2006). Eller med andre ord, hvis en ikke reflekterer over hva en gjør, ser, leser eller hører, er erfaringen egentlig ingen erfaring i sin rette forstand - den skaper ingen erfaring. Rennemo er også opptatt av at en på mange områder i samfunnet trener for å gjøre en best mulig prestasjon og at trening anses som en viktig og naturlig del av forberedelsene (Rennemo, 2006). I deler av arbeidslivet er det ingen forventning om treningsarbeid, verken individuelt eller kollektivt. Det er en forestilling om at det bare er å gå ut å prestere – men hva og hvordan? Vi oppfatter det slik at de reflekterende prosessene i Silldråpen barnehager er en måte å trene på som kombinerer de ulike sider ved yrkesutøvelsen – både teori, praksis, arbeidsfellesskap og grunnleggende verdier og holdninger.

Flere informanter understreker verdien av det teoretiske påfyllet. Flere påpeker at det er viktig med et teorigrunnlag og at dette er felles. Noen verdsetter at de får muligheten til å ta del i det teoretiske stoffet: «Vi kan lese oss opp litt», og at de får litt press på seg: «..at man må liksom forberede seg på det kapitlet, og det temaet man skal jobbe med sammen». Enkelte er også inne på at det er områder hvor det foreligger faktakunnskap og bakgrunnsstoff (ekspertise) som kan være viktig og relevant, f.eks. om barns utvikling, som det er ønskelig å gå nærmere inn på. «Jeg syns det er veldig mye meninger om ting,.. men hva er grunnlaget? Hva setter vi det på? Hvor har vi funnet det?». Det som her etterspørres er det som Weniger og Kvernbekk kaller *teori i sterk forstand*, i en *gradert teoriforståelse* (Kvernbekk; Weniger i Irgens & Ertsås, 2012). Dette drøftes nærmere under 5.4.

Det er som vi her har sett flere ulike inspiratorer i refleksjonsarbeidet i Sildråpen barnehager. Disse er både kognitive og teoretiske (viten), knyttet til teori anvendt på praksis (handling) og til egne oppfattelser, følelser og fornemmelser (sensing). Mange informanter fremhever at den tette forbindelsen refleksjonen og undringen har med hverdagen er viktig. "Hverdagen" er et ord som gjentas veldig ofte av informantene. Ordet virker ladet når de bruker det, dvs. ikke nøytralt – i den forstand at det er hverdagen som betyr noe, at det er viktig at refleksjonsarbeidet, undringene og kunnskapingen omhandler hverdagen. Vi oppfatter at det er en gjensidig påvirkning slik at hverdagen har fått økt sin verdi og betydning gjennom refleksjonene. Nettopp i hverdagen møtes viten, handling og sensing.

I Sildråpen barnehager ligger det i de reflekterende prosessene til rette for utvikling av *profesjonell praksis* (Irgens & Ertsås: 2012). Det er lagt opp til reflekterende prosesser med utgangspunkt i teoretiske begrep, formålsparagraf, valgt hverdagsaktivitet, «beste praksis» og praksisfortellinger. Disse elementene beskriver ulike perspektiv på utviklingsfeltet i barnehagen, og er med på å gi et samlet bilde av hverdagen. Hvert enkelt element kan være utløsende og en inngang til refleksjonen. Vi oppfatter det slik at den rene teorien, eller det teoretiske bidraget er av spesielt stor betydning fordi dette bringer noe nytt inn som oppleves meget relevant for oppgavene i hverdagen. Både individuell og felles, kollektiv og organisatorisk praksis vil ha mulighet for å utforskes, utvides og utvikles.

5.1.4 Om å holde refleksjonen og den utviklende samtalen i gang

Her ser vi på hvordan refleksjonsarbeidet foregår og hva som skal til for å holde refleksjonen og de utviklende samtalerne i gang, for å gi muligheter for å kunne åpne utviklingsfeltet både for enkeltpersoner og gruppen. Dette dreier seg om å gi rom for refleksjonsarbeidet på best mulig måte – til indre og ytre samtaler. Vi ser nærmere på 4 områder: *Lytte og tale – pauser, Undring og usedvanlige spørsmål, Reflekterende team og reflekterende team i med tilhørere, Prosessledelse*. Til slutt ser vi på *mulig forbedringspotensial*.

Lytte og tale – pauser.

Flere informanter peker på utfordringene med å lede samtalerne og refleksjonsarbeidet. Dette stiller spesielt store krav til gruppelederne, de må fange opp spørsmål, undring og nysgjerrighet og bidra til å regulere tale og lytte sekvenser, utfordre de tause og stagge de taletrengte og mer dominerende. Dette samsvarer med våre observasjoner. Noen tar lett ordet og holder gjerne på det. Andre ytrer seg sjeldnere, men har konstruktive bidrag inn i samtalen. Enkelte informanter mener at dette ikke er noe problem i deres grupper. Flere gir uttrykk for at dette er mer utfordrende i starten, når det hele er nytt og ukjent, men at dette går seg til etter hvert som man får mer øvelse i metoden. Mange er opptatt av at det er lov å være taus, at det er lov til å sitte og lytte, og ikke måtte si noe. Det blir påpekt at det å sitte taus ikke betyr at man ikke lærer noe. Kanskje tvert i mot - det kan føre til at man får med seg mer - fordi man konsentrerer seg om å lytte og sitter for selv og tenker. I vår case er det spesielt gruppelederne som er opptatt av å kunne styre de tause og de taletrengte. Flere av

de tause informantene ytrer seg åpent om sine oppfatninger og erfaringer som tause. De taletrengte derimot er tause om hvordan de eventuelt oppfatter å bli styrt.

Fra observasjonene ser vi at pauser forekommer jevnlig, både korte og noe lengre. Det er uklart om pausene skyldes indre samtaler og egen refleksjon eller forvirring og usikkerhet. Deltagerne ser ut til å være fortrolig med pausene, spesielt i forgruppen, men mindre under reflekterende team i fellesskap. Informantene er opptatt av at pausene er viktige, både for å få tid til den indre samtalen, men også for å gi mulighet for deltagerne til "å komme på banen".

"For jeg tror at den som har sittet og hørt på har hatt stort læringsutbytte, selv om du ikke har snakket selv, så hører du på de andre og du lærer av det."

"Høre på at andre sitter og reflekterer. At det ble så tydelig uttalt syns jeg, så det ble litt tryggere også, så tror jeg det gjør til at kanskje her kan vi slappe av litt. Jeg må ikke si noe ting, så slapper du litt av og faktisk så lærer du også."

"Men jeg hadde jo en som var veldig, veldig stille og så hadde jeg en som prata og prata, så jeg måtte jo øve meg på å si at nå må du høre på noen andre og det var også en utfordring – hvis dere skulle gå inn å intervju dem i gruppa mi, så var det en som prata hele tida om alt og hun var kjempedyktig, teoretisk også, men som gruppeleder følte jeg på at jeg skulle gått inn og regulert henne mer. Det var en som stilte spørsmål og satt og ventet på svaret"

"Så er det noe med det at det må være stille i de sekundene du trenger for å komme på banen. Og jeg ønsker at hun skal komme på banen og sånn var det jeg ønsket at NN skulle komme på banen, og da i hvert fall for meg som var gruppeleder, men kanskje, med en person som var bedre til å lede gruppa her – hadde klart det bedre, men jeg følte meg nesten litt streng og slem"

Dialogen som redskap for refleksjon kan beskrives som to samtaleprosesser i samspill, eller som 3 parallelle samtaler, 2 "indre samtaler" og en "ytre samtale". Den indre samtalen sørger dels for å bevare personens integritet, dels som grunnlag for utvidelse av aktivitetene: -å sanse – å vite – å handle. Refleksjonen eller utvidelsen er avhengig av sammenkoblingen mellom "indre" og "ytre" prosess (Andersen, 2003). Å holde samtalen gående, både de indre og den ytre samtalen oppfatter vi som en krevende prosess. I Sildråpen barnehager foregår refleksjonen i grupper på 6-7 personer. Det foregår følgelig like mange indre samtaler og en ytre. Noen ganger også flere ytre samtaler. Det er kanskje denne vekslingen mellom indre og ytre samtaler som kommer inn som en underlig *synkopering* (forsinkelse) ved observasjon av refleksjonsarbeidet. De trådene som legges løse hentes ikke opp umiddelbart, men blir hengende for så å hentes opp flere utsagn seinere. Er det slik at i mellomtiden foregår det en eller flere indre samtaler? Dette tar litt tid, i mellomtiden er det andre indre samtaler som er avsluttet og som bringes fram i den ytre samtalen. Det ser ikke ut til at dette sjenerer deltagerne i refleksjonen, de er opptatt med sin indre samtale og sine egne tanker og bringer fram det de tenker på når det er noe nytt å tilføre. For observatøren kan dette oppleves som to skritt fram og ett tilbake, men gir også ett mangesidig og rikt bilde med mange mulige åpninger.

Undring, nysgjerrighet og usedvanlige spørsmål

Vi oppfatter det slik at gruppelederne er godt forberedt. De har satt seg inn i teorien rundt verdibegrepet, og de har forberedt spørsmål som kan virke åpnende. Spørsmålene er knyttet til – Hva betyr dette for oss? I forgruppene er det gode refleksjoner, iver og engasjement. Av og til dukker undrende spørsmål opp. De fleste blir hengende, men enkelte blir også spunnet videre på. Ved våre observasjoner er de aller fleste deltagende. Vi oppfatter det slik at også "de tause" er deltagende - lener seg fram og bidrar med "mm, mm", og gir på andre måter uttrykk for at de deltar i tankeprosessene. I selve seansen reflekterende team registrerer vi at refleksjonene går tregere. Det er lenge mellom de usedvanlige eller undrende spørsmålene. Det er ikke lenger bare fokus på de indre eller de ytre samtalen, men det er fokus på å referere hva som er blitt fortalt tidligere, eller argumentere for egen

oppfatning, eller for gruppens oppfatning. Denne forskjellen mellom forgruppen og reflekterende team påpekes av flere informanter.

"Det handler om å være nysgjerrig på andre som enten mener noe annet, kan noe annet, eller.."
"Egentlig er det et menneskesyn oppi alt det her."

"Jeg tror det er grunnleggende å ha et positivt menneskesyn, man må ha tanken om at andre gjør det beste, vil og kan .."
"Så må du være åpen for andre, da vet du."

"De stilte jo også spørsmål til oss. Hvorfor gjør dere sånn?"
"Har dere tenkt det slik ja?"

"Bedre og bedre, men det var tyngre å komme i gang igjen inni der da, for vi hadde på en måte sagt det, og så var det sånn – hva hadde jeg sagt også snakka vi mer til forsamlinga noen ganger, for det ble for vanskelig å forholde seg til for oss som gruppe da, når du allerede hadde gjort ferdig den – oi skal jeg snakke om det en gang til?"

Andersen trekker fram flere viktige prinsipper for refleksjonsarbeidet. Det viktigste er å formulere refleksjonene som tanker, ideer og spørsmål, og ikke som «objektive» sannheter. Det er også viktig å få fram størst mulig bredde i refleksjonene og unngå å reflektere seg fram til den «sanne» løsningen. Det må fokuseres på hva en tror er nyttig i situasjonen i praksis, og ikke på hvordan saken ideelt bør løses. I tillegg må det legges vekt på relasjoner mellom de involverte heller enn på egenskaper ved dem (Andersen, 2003). Grunntanken er at selv om målet er viktig, så er tankene og vegen mot målet like viktig. Selv om vi oppfatter tendenser til at man ønsker å «lande på en løsning», «konkludere», eller «argumentere» for ett syn, er samtalene i forgruppen preget av dialog og refleksjon, og mindre av monolog og argumentasjon. Dette tyder på at samtalen er preget av et støttende og ikke forsvarsskapende kommunikasjonsklima (Rennemo, 2006).

Von Krogh et al. er opptatt av at det er viktig ikke å ha fokus på å snakke korrekt eller å ikke si dumme ting. Det bør oppmuntres til lek med språket, til å bruke et nyskapende språk. Bakgrunnen for dette er oppfatningen av det er en sammenheng mellom det og utforske og måten vi utforsker på. I sitt arbeid med å finne fram til gode måter å fremme kunnskaps- hjelpende kontekst på er prinsippet om *Å oppmuntre til nyskapende språk* viktig for å lede og skape utviklende samtaler (von Krogh et al., 2005). Våre informanter er meget klar over ordet og språkets begrensning. Et gjentagende spørsmål under refleksjonene er: «Har hun språk?». Mange av barna på småbarnsavdelingene snakker ikke. Både barn og voksne må følgelig kunne skape forståelse uten bruk av ord som språk. I våre observasjoner forekommer det sjelden eller aldri korrigeringer eller rettelser. Det som ofte forekommer er metaforer, historier, og egenkonstruerte uttrykk – slik som «å ha lim i lomma» - som betyr å tenke seg om før en griper inn i en situasjon. Et annet uttrykk som brukes er «det kompetente barnet» - som betyr å gi barnet en sjanse til selv å avklare en situasjon, eller finne løsning – som det som oftest er kompetent til. Rennemo påpeker også at metaforer, fortellinger, myter, og lekenhet er viktige verktøy for utforskning og nyskaping (Rennemo, 2006). Selv en enkel refleksjonsøvelse som «pedagogisk sol» er med på å gjøre ord og begrep til noe annet enn flyktige lyder – det holdes fast i et bilde, både bokstavelig talt, og som en tankens øvelse. Her kan det trekkes paralleller til Elkjær som påpeker viktigheten av å benytte kroppslige og estetiske uttrykksformer som språk for på denne måten ytterligere å kunne gi mulighet for å utvikle eller skape ny kunnskap (Elkjær, 2004).

Lekende tilnærming og utforskning av språket ser ut til å være tilstede i vår case. Vi antar at dette har sammenheng med den spesielle typen virksomhet en barnehage er, hvor lek og språklige utfordringer er en del av det dagligdagse. I tillegg framgår det fra intervju og observasjon at mange av de ansatte i Sildråpen barnehager er trente i observasjons- og refleksjonsarbeid gjennom sin hverdagslige praksis.

Reflekterende team og reflekterende team med tilhørere

Under seansen med reflekterende team er det mer fokus på prestasjon, spesielt for det andre teamet, som har en vanskeligere rolle. Gruppen skal reflektere over begrepet *tilgivelse* og over den første gruppens refleksjon over samme begrep, ikke bare over innholdet i refleksjonen, men hvordan refleksjonen forløper (metakommunikasjon). Dette er det vanskelig å forberede seg på. Fra observasjonen er det noe usikkert om det andre teamet oppfatter dette som sin oppgave. Teamet undrer seg over noen av utsagnene til det første teamet og reflekterer litt videre over dem, men er også opptatt av å være enig eller uenig i det som kommer fram. Det er viktig for gruppen og "få med" det som er deres egne refleksjoner i forgruppen, og ikke glemme å fortelle om noe av det de selv har tenkt. Alle deltagerne bidrar ikke like mye direkte. Flere bidrar ved støttende kommentarer og enighet, men ikke med "spirer" til annen innfallsvinkel, eller annen tenkning. Gruppeleder tar i stor grad ansvar for gruppas prestasjon ved å svare på spørsmålene og få fram hva som har skjedd i deres forberedende refleksjon i forgruppen.

En av informantene er i intervjuet inne på om seansen reflekterende team hadde gitt mer dersom man hadde gått direkte til reflekterende team uten forarbeidet i forgruppen og at det kunne være at man føler seg litt "ferdig med jobben" når man går inn i reflekterende team. Det samlede inntrykk fra informantene er imidlertid at den lille forgruppen anses som en meget viktig del av de reflekterende prosessene, kanskje den viktigste. Det er her hvor det virkelig foregår og hvor de aller fleste synes det er greit å uttrykke seg. Noen av informantene er derfor inne på om reflekterende team kunne utelates, men de ser også her faren for at deltagerne "blir for fort enige", slik at utforskningen stopper for raskt opp.

Reflekterende team i plenum er som en forestilling. Fokus er på hva publikum synes, at publikum skal ha utbytte, at man skal gjøre en god prestasjon. Deltagerne ønsker å få vist og sagt alt man har tenkt på. Dette stopper kanskje for videre refleksjon i gruppen, men kan samtidig gi de som sitter i den store hopen noe å reflektere over mens de sitter stille med sin indre samtale. Samtalen forblir intern og stille gjennom hele seansen. Selv om refleksjonene i reflekterende team går tregere og fokus er flyttet, anser informantene likevel at reflekterende team har en betydelig verdi i refleksjonsprosessene. Det kommer fram nye ting og nye vinklinger som flere får ta del i. Flere av informantene er inne på at man blir for raskt enige i en mindre gruppe – i sitt lille miljø, og at dette er en viktig grunn til at reflekterende team i fellesskapet virker positivt. Det trekkes også fram at dette er en fin måte for nyansatte og vikarer å komme inn i hvordan man arbeider og tenker i barnehagen, fordi det blir en felles referanse. Informantene anser videre at det er positivt at det er regulert hvem som kan si noe, å delta i den ytre samtalen. En årsak er at deltagerne uttrykker at de er lettet over at de ikke trenger å forholde seg til andre enn dem som skal være med i den ytre samtalen. En annen årsak er at de reflekterende tilhørerne blir tvunget til å forbli i sine indre samtaler, som en av informantene uttrykker det "de har godt av å lytte". Selv om det blir påpekt at det kan være vanskelig å være reflekterende tilhører, noen faller ut. " .. jeg vet ikke om jeg kan si at det ikke var nyttig, men da sovna du nesten". Andre forteller at de blir frustrert fordi de ikke får stille spørsmål de brenner inne med. Informantene opplever likevel at når de kommer tilbake til ettergruppen for oppsummering bringer de med seg nye tanker og ideer, som de har fått som reflekterende tilhørere. Refleksjonen eller utvidelsen av forståelsen er avhengig av sammenkoblingen mellom indre og ytre samtaler og prosesser. Koblingen kan skje i etterkant når gruppene samles igjen for oppsummering av hva de har opplevd. Kanskje gjør den lille forflytningen i tid at tanken glipper og man glemmer hva det var som skapte undring og nysgjerrighet, men kanskje skaper forflytningen også engasjement, sinne eller irritasjon. Muligens gir det også et annet perspektiv.

" I min gruppe ble det litt snakk om det. For, nå må jeg tenke meg om hvordan vi gjorde det egentlig. Men, vi reflekterte jo først og så var vi på en måte ferdig med det og så skulle vi inn i ringen (reflekterende team), og så skulle vi gjøre det en gang til det vi hadde gjort, men det ble jo sånn med dem som kanskje ikke tørr, men for oss hadde det vært enklere å hoppe rett inn i sirkelen (reflekterende team) og starta refleksjonen der – og det hadde blitt bedre der – at flere hadde snakka kanskje. I min

gruppe hadde det gjort det! For det ble litt sånn at vi følte på at vi måtte gjenta oss – det vi allerede hadde snakka om”

”Aberet, ikke sant, er at vi tenker kanskje for likt. Tryggheten er god å ha..... Flytsonen og det å få være i den, i motsetning til å være utenfor, og hvor mye mer ubehagelig med en gang det er å bli plassert i en sånn gruppe. Og, jeg var jo i en gruppe det fungerte greit før vi kom i ringen (Ireflekterende team). Selv om jeg lovtet at jeg skulle bruke en sånn sol (Ipedagogisk sol) og at jeg ikke skulle si det du ..., du skulle få lov å si det, ingen skal si det andre. Men likevel så makta, - hun ba om å slippe. Sånn at det er mer et lite fora i forhold til det store - hvor du blir sett av alle og hører deg selv.”

”Det var nok ubehagelig for mange, men aller verst til å begynne med.”

”Du gjorde deg nå noen refleksjoner når du bare satt der med dine spørsmål også, som du bare måtte

”Ja, kanskje noen ganger, at det ble noen spørsmål som ble hengende litt bare i løse lufta, og at det var sånn: ”Nei, det kan jeg jo ikke....” sant?”

”Vi hadde blitt for enig. Jeg tror at det er sunt at vi har vært så store (mange). Jeg tror det er sunt at vi kjenner på at: ” Nei, det er jeg ikke enig i”. Selv om du ikke sier det, så er det sunt. Da kjenner du på noe. Og så kan du på en måte ta det med tilbake.”

”Men, samtidig, så opplevde jeg at når vi gikk tilbake til gruppene (den lille gruppen) etterpå, selv om vi hadde sittet i den ytterste ringen (reflekterende tilhører) så tok vi tak i det som ble sagt der.”

”Ja. For da ble du engasjert igjen.”

”Så den biten var viktig for da hadde det kommet opp nye ting – da hadde vi først sittet sammen og diskutert, så hadde vi ikke vært med på det reflekterende teamet, det hadde ikke vi, men vi hadde sittet og hørt og så kunne vi begynne å si at – vet du, det hun sa det hadde ikke jeg tenkt på – du kunne begynne med de tankene der og det var nyttig for da kom det likesom en ny refleksjon opp igjen i forhold til at du fikk noen aha-opplevelser da, og da sånn – det hadde ikke jeg tenkt på. Men det er sant at du – så det var nyttig.
- men jeg føler nok at det ble en refleksjon etterpå igjen, selv om vi satt ytterst. (var reflekterende tilhørere).”

Von Krogh et al. er opptatt av samtalens utforskende, refleksjonsskapende og *speilende* muligheter. Forskerne påpeker at den gode samtalen forutsetter åpenhet, tålmodighet, evne til å lytte, eksperimentering med ord og begrep, høflighet og formulering av overbevisende argumenter. Fallgruvene kan være: ladede argumenter, skjulte agendaer, ukritiske anbefalinger, dominerende framgangsmåter, og til og med trusler (von Krogh et al., 2005). Bidrag for å utvikle en kunnskapshjelpende kontekst kan være: å *oppmuntre til at alle deltar, utvikle regler for samtalerne, og det å redigere og lede samtaler.*

Å *oppmuntre til at alle deltar aktivt* innebærer for von Krogh et al. at samtalegruppene bør være satt sammen bredest mulig (von Krogh et al., 2005). Gruppene i vår case er satt sammen med ulike utdanningsbakgrunn, fra ulike barnehager og fra både småbarn - og storbarnsavdelinger. Flere av informantene er opptatt av at det er viktig at de reflekterende prosessene er felles for alle, alle leser samme teori, og at det ikke er noen fasit, slik at alle typer arbeid og faglige tilnærminger blir verdsatt. Vi oppfatter det slik at den brede sammensetningen har gitt flere av informantene økt tillitt til egne muligheter og verdier og en ekstra god motivasjon for å delta. Von Krogh et al. nevner videre at det må utarbeides samtaleritualer som oppfordrer flest mulig til å snakke. I Silldråpen barnehager er det gjort et arbeid for å avklare viktige samtaleritualer, som at det er lov å være taus, noe som er med å gi deltageren en trygghet. Von Krogh et al. er også opptatt av at det er viktig å kunne justere reglene undervegs, at vegen blir til mens en går, slik det gjøres i Silldråpen barnehager (von Krogh et al., 2005). Å *utvikle regler for samtalerne* har til hensikt å sikre den gjensidige respekten og omsorgen som trengs i utviklende samtaler. Von Krogh et al. kaller dette kunnskapsutviklende samtaler, men vi oppfatter at dette vil gjelde alle typer utviklende og åpnende samtaler, som igjen vil kunne føre til nye erkjennelser og ny kunnskap. Flere

informanter påpeker at det er en trygghet i nettopp dette at det er avklart på forhånd hvem som kan si noe og når, slik at en vet hvem en har å forholde seg til og fra hvem det kan komme kommentarer. Som eksempel blir det påpekt at det i reflekterende team er godt å vite at en ikke trenger å forholde seg til innspill fra plenum, siden plenum kun har rolle som reflekterende tilhørere. De taletrengte i den store hopen forstyrres ikke refleksjonen.

Slik prinsippet om å *redigere samtaler på en passende måte* beskrives av von Krogh et al. ser det for oss ut som om forskerne har mer fokus på «resultatet» av samtaler, i form av forretningsmessige, tekniske eller konkurransemessige løsninger. (von Krogh et al., 2005) Formålet er å komme fram til en enighet og felles forståelse som så skal settes ut i «produksjon». Prinsippet er at før en er kommet fram til en felles forståelse kan en hverken være enig eller uenig. Samtalene må redigeres på en slik måte at en kan komme fram til denne felles forståelsen. Enkelte av våre informanter påpeker derimot det befriende ved nettopp det at en ikke trenger å være enig eller uenig. Det er ingen fasit. Det er flere måter å oppfatte en ting på, og å gjøre en ting på - og det er helt greit. Likevel kan det ligge en felles forståelse i bunnen - selv om man ikke er enige. Denne felles forståelsen kan være: Hva er best for barnet? Hvor er barnets kompetanse? Hvem gjør jeg dette for? Likevel ser vi at det er et behov for å redigere samtaler i de reflekterende prosessene, men dette vil ha til hensikt å virke åpnende på det lukkede feltet og å komme fram til forståelse, uten å ha fokus på enighet eller løsning. Fra observasjonene ser vi at det å søke enighet enkelte ganger virker å være en redningsbøye. Man skynder seg å bli enige og trenger ikke å gå nærmere inn på hverken sansing, viten eller handling. Dette er spesielt tydelig når deltagerne er trette. Vi tolker det slik at mangel på trening og det krav om effektivitet i hverdagen som deltagerne er vant med ellers.

Prosessledelse

Vi har sett fra teorien at reflekterende team kan gjennomføres på ulike måter. Ledelsen av refleksjonsarbeidet kan også gjennomføres på ulike måter. I vår case er refleksjonsgruppene ledet av gruppeleder utpekt blant det pedagogiske personalet. Det er her interessant å se på prosessledelse innen tradisjoner for læring i arbeidslivet.

Marsick ser for seg fire ulike tradisjoner innenfor læring i arbeidslivet. Retningene betegnes som: den vitenskapelige tradisjonen, den tause tradisjonen, den erfaringsorienterte og kritisk reflekterende tradisjonen, og aksjonsforskningstradisjonen (Marsick gjengitt i Rennemo, 2006). Hun er opptatt av i hvilken grad det benyttes egen veileder eller prosessleder, om denne er intern eller ekstern og på hvilken måte prosesslederen benyttes. Marsick påpeker at den vitenskapelige tradisjonen og den tause tradisjonen som regel ikke benytter egen prosessleder og hevder at dette fører til at fokuset på refleksjon kommer i bakgrunnen, dersom ikke gruppen er spesielt godt trent. Dette blir også framhevet av våre informanter. De reflekterende prosessene er blitt lettere å gjennomføre ettersom man får øvelse i metoden og er mer fortrolig med arbeidsmåten. Vi oppfatter dette slik at muligheten for utforskning øker og at gruppeleder kan ha mer fokus på selve refleksjonen.

De mest utviklende teknikkene for refleksjon mener Marsick å finne i den erfaringsorienterte kritiske tradisjonen. Denne retningen anser Marsick har sitt utspring i teoriene til Kolb (1984) og Argyris og Schön (1974 og 1978). Her er man opptatt av hvordan læring og erfaringsutvikling kan drives fram gjennom gode spørreteknikker, og hvor en legger vekt på at disse er ikke- forsvarsskapende (Argyris & Schön, Kolb gjengitt i Rennemo, 2006). Fokus er på å gjenkjenne praksis og gi positiv oppmerksomhet til det beste ved denne, både når det gjelder individ, gruppe, eller organisasjon. Samtidig handler det om å utforske, oppdage, om å stille spørsmål og å trene blikket for muligheter til utvikling. Ut fra våre observasjoner ser vi at dette i stor grad er gjeldene for de reflekterende prosessene i Sildråpen barnehager. Men vi ser også at det er legitimt å trekke fram situasjoner som ikke går «etter boka». Situasjoner hvor man har en «dårlig følelse» eller «magefølelse» som taler til en. Deltagerne reflekterer over og kommer noen ganger fram til hva som forårsaker disse følelsene – slik at

dette framkommer *uttrykt teori*, som deles med andre og dermed er med inn i refleksjonen. I Sildråpen barnehager benyttes også ren teori som grunnlag for refleksjon og praksisutvikling. Dette er et viktig poeng i aksjonsforskningstradisjonen, hvor det legges vekt på å trekke inn generell viten og ha en kobling til forskningsverdenen. Her er det som regel egen prosessleder i alle oppdrag. Prosesslederne bidrar med observasjoner, refleksjoner og innspill som stimulerer til metalæring. Rennemo antyder at tradisjonen kan synes å ha en mer individorientert tilnærming (Rennemo, 2006). Aksjonsforskningstradisjonen legger opp til to parallelle prosesser i prosjekter. En prosess for selve oppgaven, hvor formålet er læring om et tema og en annen prosess som omhandler selve læringen. I Sildråpen barnehager ser vi at en mer systematisk prosess for «læring om læringen» vil kunne være et verdifullt bidrag til gruppeledernes utvikling av prosesslederrollen. Dette vil bidra til å øke prosessledernes individuelle potensiale, og samtidig øke potensialet i de reflekterende prosessene.

I den terapeutiske tradisjonen virker det å være helt udiskutabelt og avgjørende at regien i de reflekterende prosessene ligger hos veilederen (Andersen, 2003). Andersen framholder at det reflekterende team kan organiseres på mange måter, men at veileder alltid er tilstede sammen med «det fastlåste» systemet som skal utvikles, og har regien og dirigentstokken. Sildråpen barnehage er ikke i en terapeutisk situasjon, selv om flere av informantene forteller om utvikling og bevisstgjøring også på det personlige planet. Det framkommer fra intervjuene at det er en fordel at gruppelederne er en del av virksomheten og en del av samme praksis, de vet hvor skoen trykker og kan ta hverdagen inn i refleksjonene. Det er altså vanskelig å løsrive *reflekterende team*, fra resterende deler av utviklingsprosjektet. Det skal ikke bare være gode reflekterende prosesser i gruppene, deltagerne må også evne å ta dette med seg til praksis og omvendt. Løsningen som er valgt i Sildråpen barnehager med utpekte interne prosessledere fra det pedagogiske personalet er ut fra dette en løsning som gir mulighet for utvikling. Slik vi ser det er rollen krevende og det er behov for egen veiledning for denne gruppen i deres rolle.

Mulig forbedringspotensial?

Gjennom observasjoner og intervjuer ser vi at det er noen utfordrende områder. Her kan det ved justeringer være mulig å komme enda lenger i refleksjonsarbeidet. Dette gjelder særlig regulering av de tauser og de taletrengte, det å lede samtalene slik at de i enda større grad preges av undring og utforskning og det gjelder å holde fokus gjennom reflekterende team i plenum.

En anbefaling er å hjelpe gruppelederne til å trene på sin spesielle rolle. Dette kan gjøres ved å benytte gruppeledergruppen som egen refleksjonsgruppe hvor rollen i seg selv er tema. Formålet er å reflektere over rollen, nå som det er høstet erfaringer (metalæring). Gruppelederne har som del av det pedagogiske personalet, kunnskap om og erfaring i kollegaveiledning. Dette kan gruppeledergruppen bygge videre på. Gruppen har hatt veiledning i rollen underveis, men vi tror det vil være nyttig å videreføre og sette dette arbeidet i system.

En annen anbefaling er å repetere "reglene" for refleksjonsarbeidet for alle ansatte jevnlig. Her er det imidlertid noen kryssende hensyn. Dette er en aktivitet for absolutt alle barnehagens ansatte. For å ha en lav terskel for deltagelse er regelen slik at det lov å sitte taus i reflekterende team. Tanken er at etter hvert som en blir mer kjent med arbeidsmåten og tryggere på gruppene vil flere tørre å være aktive. Vi antar at det ikke er noe poeng å problematisere for mye omkring hvordan kommunikasjonsreglene i gruppen skal være, slik at man i tillegg blir redd for ikke å følge reglene. Regelteping bør derfor gjøres med varsomhet.

Et hjelpemiddel kan være å benytte en «tillatende gjenstand» i refleksjonsarbeidet. Dette kan f.eks være et en vakker trebit, en myk ball, eller et annet egnet objekt. Det tillatende objektet forklares på følgende måte:

«som holder av denne gir den deg lov til å uttrykke hva du vil, hva du føler behov for, og hva du føler behøves å bli sagt. Det du forteller skal heller ikke motsies, kommenteres eller sanksjoneres av noen andre. Det står for seg selv.» (Katarina gjengitt i Rennemo, 2006)

Sitatet beskriver på en god måte hva taletiden skal brukes til. Hjelpemiddelet vil kunne bringe refleksjonsgruppene videre i forhold til hvem som har ordet – og på hvilken måte ordet skal føres. De taletrengte får pauser, de stille får en mikrofon. Dette må også brukes med varsomhet – slik at «den tillatende gjenstanden» er en anledning og ikke en uoverkommelig utfordring. Det må fortsatt være mulighet for å sitte taus og opptatt med sin indre samtale. Det tillatende objektet kan også bidra til å holde fokus i reflekterende team i fellesskap for å unngå monolog og argumentasjon. Det blir veldig tydelig hvem som har ordet, og ingen annen kan ta ordet selv om det er stillhet og pause og ingenting tilsynelatende skjer, i den ytre samtale.

I kapittel 5.1.4 har vi sett på hva som foregår i refleksjonen og i samtalen om samtalen i reflekterende team. Vi har også sett på prosessledelse og på hvordan refleksjon kan relateres til ulike tradisjoner for læring i arbeidslivet. Vi har også sett på noen tiltak som vil kunne øke det videre potensiale for utforskning, utvikling og dermed læring ytterligere

5.1.5 Omsorg i reflekterende team

I intervjuene er flere av informantene opptatt av hvor viktig det er at de selv har et miljø de oppfatter som preget av tillit. De funderer over hvor mye vanskeligere de reflekterende prosessene er dersom denne tilliten ikke er til stede. Her ser vi på hvordan tillitt og trygg atmosfære kommer til syne i vår case og på hvilken betydning dette har for å kunne gi muligheter for åpning av utviklingsfeltet. Teorien er hentet fra «Slik skapes kunnskap», hvor von Krogh et al. bruker begrepene *gjensidig tillit*, *aktiv empati*, *hjelpende adferd*, *mot og ingen fordømmelse* for å beskrive i hvilken grad en organisasjon er preget av omsorg (von Krogh et al. 2005).

Tillitt og trygghet

God lytting krever et klima av respekt og forståelse, fri for at noen dominerer og kontrollerer. (von Krogh et al. 2005). Sewerin (1996) påpeker at det kreves mot for å lytte - uten å fristes til legge sine egne assosiasjoner over den andres undring (Sewerin, i Rennemo, 2006). I Silråpen barnehager er flere av informantene opptatt av at de har et godt, åpent og trygt arbeidsmiljø og mener dette er et viktig bidrag for å få til de gode prosessene. Informantene undrer seg over hvordan prosessen vil være dersom arbeidsmiljøet ikke føles så trygt og aksepterende som hos dem. Noen nevner at det at alle leser den samme teksten og har samme faggrunnlag og teoretiske utgangspunkt også gir en følelse av trygghet. Vårt inntrykk er at det er spesielt viktig for de av deltagerne som ikke er fagutdannet at ulikhet i kunnskap og viten ikke føles som en hindring. Vi har ikke undersøkt dette nærmere. I diskusjonen om forgruppen kontra reflekterende team i plenum framkommer det at flere av informantene oppfatter forgruppen som viktig for å skape den tryggheten som trengs for å kunne delta i de reflekterende prosessene og i reflekterende team. Informantene er også inne på at for å kunne gå mer i dybden, og ikke bare bevege seg på overflaten, trengs også trygghet. «Å gå i dybden» er et begrep som brukes ofte av informantene. Dette er noe som verdsettes høyt, og som flere uttrykker er positivt å få mulighet til. Det poengteres fra flere hvor viktig det er at det er tydelig uttalt at det er rom for å gå grundig inn i tema og begrep. Likeledes er det viktig at det er satt av tid til dette. «Tid» er et annet begrep som brukes ofte. Å gå i dybden krever tid, å ha tidspress vil virke hemmende for å kunne gå i dybden. Er ikke denne "tiden" satt av er det vanskelig å være åpen og undrende. Vi ser at å sette av nok tid er med på å skape trygghet. Gjennom observasjonene ser vi at informantene spør åpent når de er usikre på "hvordan?". Usikkerhet i forhold til situasjonen eller mestring av situasjonen uttrykkes ikke i samme grad åpent. Dette foregår informantene imellom. På bakgrunn av våre observasjoner

og intervju har vi ikke grunnlag for å si noe om usikkerhet og prestasjonsangst hemmer refleksjonen eller utviklingen av forståelse for temaet som tas opp.

"Du snakka om at, hvis vi ikke hadde hatt et så all right arbeidsmiljø.."

"..... For nå kjenner jeg på det alle sier, at det er så god atmosfære her..... Og da tenker jeg, ja vi har det. Kanskje det blir lett for oss å få med noen, hvis det er åpent. Men hvis vi ikke hadde hatt en sånn atmosfære? Hvordan hadde det blitt da? For da hadde vi måttet jobbe hardere for å få det til. Hvordan hadde det blitt å få med nye, når vi ..."

"Hvis ikke tryggheten er der? Og så har du, det at vi har lært det og hatt et felles faggrunnlag og blitt satt i det teamet og der skal alle komme med noe. Vi satt jo i et lite rom på forhånd, slik at vi skulle bli tryggere. Men jeg vet ikke om det blir mer overfladisk hvis vi ikke er så trygge på hverandre. At vi sier det som forventes kanskje, - jeg vet ikke."

Von Krogh et al. mener å kunne påvise at det er gode og støttende *relasjoner* mellom deltagere i grupper og småsamfunn (arbeidsfellesskap) som gir *gjensidige tillitt*. Tillitt gjør det lettere å dele oppfatninger og forståelser med andre noe som er en forutsetning for kunnskapsutvikling. Disse relasjonelle forutsetningene betegnes som *omsorg* i en organisasjon (von Krogh et al. 2005). Gode relasjoner gjør arbeidsfellesskapene trygge nok til å kunne utforske ukjent terreng. Det er slik å forstå at gjensidig tillitt og følelse av trygghet gir mot til å utforske ukjent terreng og sette seg selv og sine forforståelser på spill (Gadamer, 2010). I en virksomhet er det mange ulike småsamfunn med ulik grad av gode og støttende relasjoner. Også i vår case ser vi at relasjonene varierer fra gruppe til gruppe, fra tid til annen, og med de situasjonene gruppene er i. Vi observerer at usikkerheten er større i reflekterende team i plenum, og at gruppen er mindre utforskende der enn i forgruppen.

De viktige kjennetegnene ved god omsorg i organisasjoner er: *Gjensidig tillitt, aktiv empati, adgang til hjelp, mot og ingen fordømmelse*. Det å arbeide med å utvikle disse dimensjonene er viktig for få gode relasjoner, og best mulig forutsetninger for kunnskapsutvikling. Oppfatningen er at omsorg i organisasjonen ubestridelig er et lederansvar, og at det er et lederansvar å bidra aktivt for å *skape gjensidige tillitt*. Poenget er at tilliten er *gjensidig* (von Krogh et al., 2005). For å ta i mot hjelpen som tilbys må den andre tro på at du har gode intensjoner. For å yte hjelpen må man ha tillit til at den andre kan vurdere det du kommer med ut fra sine egne erfaringer og forståelse. Enkelte informanter berører dette temaet i forbindelse med spørsmålet om hvordan klimaet er for å si fra til hverandre og ta opp ting. Det påpekes at det er en stor trygghet i å vite at: «her vi vil hverandre vel». Også at en er klar over at utgangspunktet er «det beste for barnet». *Empati* er et nøkkelord innen barnehagens fagområde. Fra våre observasjoner ser vi at ordet brukes jevnlig i de reflekterende prosessene, spesielt i forbindelse med hendelser fra hverdagen. Begrepet er en viktig del av den felles faglige holdningen. Denne dimensjonen i den kunnskapshjelpende konteksten å *øke den aktive empatien* (von Krogh et al. 2005), er følgelig «hjemmebane» i Sildråpen barnehager. Aktiv empati gir adgang til å forstå hva den andre virkelig har behov for. Kjennetegnene er at man virkelig prøver å forstå den andre, at man praktiserer dialog, ikke utspørring, at man trener seg i en aktiv lyttende holdning, unngår å buse ut med egne meninger og speiler den andres spørsmål. Målet er å bli bedre lyttere og kunne betrakte verden med andres øyne ved undersøkelser og spørsmål. Ut fra denne beskrivelsen kan en også si at reflekterende prosesser er en metode for å øve på å *øke den aktive empatien*.

Mot og ingen fordømmelse

I våre observasjoner oppfatter vi det slik at deltagerne både i forgruppen og i reflekterende team har stort mot. Flere forteller åpent om sine tanker og følelser, om sine feilvurderinger og om situasjoner som ikke har falt helt heldig ut. Flere innrømmer hendelser som de ser og vet ikke er «god praksis», og bringer disse inn i refleksjonen. Vi fornemmer ingen form for fordømmelse. Det hele blir tatt for det det er, en historie om hva som skjedde der og da, og

de tanker og følelser en har om det som skjedde. I våre observasjoner er det denne åpenheten som overrasker og imponerer oss mest.

Enkelte forteller likevel at de gruer seg på forhånd, og har sommerfugler i magen. Gruppeledere refererer til deltagere som gruer seg og forteller «jeg synes dette er helt forferdelig, og jeg gruer meg sånn, jeg får ikke sove.» Denne engstelsen gjelder ikke bare at en skal prestere, men også at det som skal framføres er veldig personlig – det er å synliggjøre verdier og holdninger for andres vurdering. Informantene føler seg sårbare. Det virker imidlertid som det er helt greit å snakke åpent om dette, slik flere av informantene gjør. Dette ser heller ikke ut til å møte noen fordømmende holdning. En repliserer - ”Og det er jo en ærlig sak.” Det foregår likevel et kontinuerlig arbeid med å oppmuntre slik at flere deltar i den ytre samtalen. Gruppelederne har et spesielt ansvar for dette. Noen av gruppelederne undrer seg over om de kan gjøre mer for å få deltagere til å gå fra taus til talende. Som en uttaler: «Skulle kanskje pushet litt mer sånn, men hun fikk lov til å være den stille, hun også.» Flere informanter trekker fram at forutsetningen om at det er lov å sitte taus er veldig viktig for dem. ”At det ble så tydelig uttalt syns jeg, så det ble litt tryggere også, så tror jeg det gjør til at kanskje her kan vi slappe av litt. Jeg må ikke si noe ting, så slapper du litt av og faktisk så lærer du også.” Man har et valg, å delta eller ikke, og kanskje er det større mulighet for at man deltar i den ytre samtalen, men uansett så kan man delta i sin egen indre samtale. Et annet moment som trekkes fram av flere er at engstelsen var størst i starten, når det hele var nytt. Det fremheves at det går bedre etter hvert som en får trening både i metoden, men også i selve arbeidsmåten.

”Ja vi jobba veldig godt, det var en som ikke snakka, men jeg stilte jo, siden du hadde sagt det, jeg stilte jo direkte spørsmål, og hun svarte jo – da tenkte jeg, så synd at hun egentlig ikke snakker mer, for hun var jo veldig reflektert og rolig. Men det er jo det er utfordringen at, for jeg er jo ikke redd, men samtidig hadde jeg litt sommerfugler, og hadde mer sommerfugler over å sitte foran mine egne kolleger i den innerste ringen (første team) enn å holde foredrag for dem som kom fra studiet til K om IKT, for det visste jeg at jeg kunne og det her kunne jeg jo også, men samtidig var det noe nytt og fremmed så det ikke noe komfortsone å sitte inni der og bli hørt, så det tror jeg mange andre kjente på.”

”Men, likevel så er det noe med dette at dem som satt rundt deg skulle på en måte reflektere og høre på hva vi skulle si – ja det var ikke sånn.”

”Vurderer deg kanskje også”

”Holdningene dine, det er verdiene dine.”

”Hadde vi gjort det nå, kunne det vært noe annet, for nå er vi tryggere på denne prosessen og (det?) vi har med oss og det vi gjør da?”

Formålet med refleksjonsarbeidet er å bli bedre reflekterte praktikere. Det er etablert som sannhet - at det ikke er noen fasit. Flere informanter nevner i intervjuet at dette oppfattes som positivt og en form for lettelse og nærmest som aksept for at man er bra nok som man er, og at man er forskjellig og at det er greit. Ved enkelte anledninger kan det virke som om credoet «ingen fasit» er så sterkt befestet at det som virkelig krever mot er å antyde at man ser for seg, eller ønsker seg «fasitløsninger».

Et annen dimensjon som kan bidra til *omsorg* i et småsamfunn eller arbeidsfellesskap er den aktive empati som legger grunnlaget for en hjelpende måte å opptre på – fellesskapet og småsamfunnene har en hjelpende adferd. Flere aktiviteter kan bidra til å fremme *hjelpende adferd*. Disse er: Opplæring i pedagogiske ferdigheter, opplæring i intervensjonsteknikker, og det å utveksle historier om hjelpende adferd (von Krogh et al., 2005). Også dimensjonen å *oppmuntre til hjelpende adferd* ligger innenfor barnehagens eget fagfelt, pedagogisk virksomhet. Pedagogisk tankegang og utveksling av historier og praksisfortellinger er en del av hverdagen. Fra observasjonene ser vi at fortellingene kan omhandle hjelpende adferd, eller egentlig hva vil være *hjelpende adferd* i dette tilfelle? Som det så reflekteres over. Med opplæring i intervensjonsteknikker (inngripen) tenker von Krogh et al. på: Hjelp til klargjøring

av standpunkt, ordning av standpunkt og begrep, utvikling nye metaforer som kan bidra til utløsning av ideer og frigjøre taus kunnskap hos deltagerne. (von Krogh et al., 2005) Flere av gruppelederne berører i intervjuene ulike dilemma de oppfatter med det å lede gruppene i reflekterende prosesser. Ved observasjoner ser vi også at interessante spørsmål og mulige åpnende tråder kan bli hengende, fordi de ikke blir fanget opp. For å hjelpe fram refleksjonene ytterligere kunne en tenke seg at temaet med de ulike former for inngripen kunne være en del av videre veiledning, både teoretisk og praktisk gjennom trening. Dette ville kunne hjelpe gruppelederne til et enda høyere nivå i sin rolle som prosessledere.

Skal omsorg virkelig være et kjennetegn ved en organisasjon eller arbeidsfellesskap hevder von Krogh et al. at hjelpende adferd må suppleres med en holdning som sier at ingen skal bli møtt med fordømmelse (von Krogh et al., 2005). Omsorg i en virksomhet vises gjennom hvor mye medlemmene i en organisasjon tør å vise overfor hverandre - hvilket *mot* de har. Man må være tapper når man utsetter sine personlige betraktninger for andres granskning, man må være modig når man eksperimenterer selv, eller sammen med andre, og man trenger *mot* for å si høyt hva man mener, eller gi tilbakemeldinger slik at andre skal få hjelp til å vokse. Det er dette *motet og fraværet av fordømmelse* som imponerer oss i våre observasjoner.

Det er verdt å merke seg at omsorg og gode relasjoner i en organisasjon ikke er noe man har eller får, en gang for alle. Det må jobbes kontinuerlig for at gode relasjoner skal kunne opprettholdes. Det skal kun et lite feiltrinn til for at gjensidig tillitt er brutt. Dimensjonene von Krogh et al. trekker fram er derfor nyttige hjelpere for lederen i hennes arbeid med kontinuerlig å skape gode relasjoner og skape et arbeidsfellesskap som bygger på gjensidig tillitt, aktiv empati, *mot* og ingen fordømmelse.

5.1.6 Oppsummering av forskningsspørsmål 1

Hvordan kan reflekterende team være en metode for læring?

Vi har sett på de muligheter som kan finnes for å gi gode vilkår for refleksjonsarbeidet og arbeidet i reflekterende team. Det må være noe som kan være utløsende for at man kan starte og undre seg, eller fundere over noe. Det må være et bål som er bygd opp og det må være noe som setter fyr på bålet (en inspirasjon). Man må ha noe å reflektere over og i forhold til (f. eks. teori eller praksis og et formål, eller en verdi). Videre må refleksjonen ha igangsettere. Bålet må holdes levende og gis næring. Det trenger luft (tillitt, undrende spørsmål, pauser), og innimellom nye vedkubber (nye innspill, teori, praksisfortellinger). Innimellom er det behov for at noen blåser liv i glørne. Dette gjelder regien og organiseringen av bålrensningen. Hvem bærer ved? Hvem sitter rundt bålet? Hvem er fyrbøter(e) og hvordan slukkes bålet? Med en bøtte vann, og det som ligger igjen er slam – eller bålet får brenne ned og glørne tas vare på og legges i ovnen til neste dag? På samme måte som det er mange typer bål, er det mange måter refleksjonsarbeid kan foregå på. Poenget er at bålet gir varme og energi (læring og økt kapasitet), ikke om det er under åpen himmel eller i peisen eller om det er furu eller bjørkeved. Det er flere elementer som må være tilstede i et godt bål – og det er denne konteksten som er viktig.

Vi har i dette kapitlet sett på reflekterende team som metode og kunnskapshjelpende kontekst, og på noen av de elementene som kan gi muligheter for at de reflekterende prosessene lykkes i å virke åpnende og utviklende. Vi har sett på betydningen av ramme, prosess og arbeidsklima (graden av omsorg).

Hva fungerer bra?

Organiseringen, struktur, tid og rom til selve prosjektet. Selv om de ytre rammene og hele prosjektet ikke inngår i vår studie, framkommer det tydelig at de ytre rammene er viktig for mulighetene for å hente ut potensialet.

Langsiktigheten gjør at det er mulig å prøve å feile og trene seg i metoden. Justeringer gjøres undervegs – veien blir til mens du går.

De valgte forutsetningene: *Alle barnehagens ansatte deltar. Gruppene settes sammen på tvers, og det er lov å sitte taus. øker potensialet i reflekterende team, noe som understøttes både i teori og empiri.*

Organiseringen av reflekterende team, eller de reflekterende prosessene, med litteratur – og teoristudier, forgruppen, reflekterende team i plenum og ettergruppen. Alle disse elementene er nødvendige, og utgjør i sum *reflekterende team*.

Bruk av interne gruppeledere har den fordelen at det er meget kort veg mellom teori og praksis, og det forenkler arbeidet med å knytte sammen praksis, rene faglige teorier og de uttrykte teoriene. Det vil si at det omhandler selve det arbeidet som skal utføres.

Vi mener å kunne identifisere flere faktorer som gir potensial for mulig suksess. Noen kan skyldes selve virksomhetens faglige pedagogiske ståsted. Andre kan skyldes spesielle forhold i vår case. De ansatte er faglig trent i å observere og reflektere over handlinger, kunnskap og følelser i hverdagen. De viser et stort faglig profesjonelt ansvar og engasjement og har vilje og tro på å kunne utgjøre en forskjell.

Hovedfaktorene i dette kan oppsummeres slik:

- Omsorg og gode relasjoner (gjensidig tillit, mot og aktiv empati).
- Oppmuntring til et nyskapende, lekende, og rikholdig språk.
- Faglighet - og evne til å reflektere over egen teori og praksis.

Hva kan gjøres bedre?

Både gjennom observasjoner og intervjuer oppfatter vi at det er tre utfordrende temaer. Å regulere de tause og de taletrengte, gruppelederrollen eller prosesslederrollen, og det å holde fokus gjennom reflekterende team i plenum. Tiltak kan være:

- Repetisjon og veiledning i metode undervegs for alle deltagerne
- Videreføre systematisk veiledning og trening av gruppeledere
- Introduksjon av «den tillatende gjenstanden» som hjelp til turtaking.

Hva kan man lære?

- Det er viktig å introdusere metoden, tankegangen og prosessen godt på forhånd.
- Regi og opplegg må forberedes godt, det må settes av nødvendig tid og rom,
- Opplegget justeres undervegs på bakgrunn av refleksjon over selve gjennomføringen (metalæring).

Avslutning

Vi har i dette forskningsspørsmålet studert selve metoden reflekterende team og reflekterende prosesser. For oss har det vært interessant å se på hvordan metoden kan være en metode for læring ved å se på viktige faktorer for å kunne gi utvidelse og åpning av utviklingsfeltet. Med andre ord, hva som kan være med å gi potensial for utvidelse av kapasiteten, læring eller kunnskapsutvikling. Vi har ikke sett på selve læringsprosessen eller på *resultater eller effekter* i form av læringsutbytte og i hvilken grad evt. utviklet kunnskap kommer til anvendelse og blir en del av kulturen eller organisasjonen.

Dette ser vi på gjennom de to neste forskningsspørsmålene:

- Hva fremmer og hemmer læring i reflekterende team?
- Hvordan bidrar læring til utvikling av reflekterte praktikere?

Det er utfordrende å skulle snevre inn feltet, å se på en metode og kontekst alene uten å se på resultat eller konsekvens. Slik kan det sies at det vi har sett på reflekterende teams potensial for læringsutbytte gjennom ramme, prosess og omsorgsklima.

5.2 Forskningsspørsmål 2

Hva fremmer og hemmer læring i reflekterende team?

5.2.1 Innledning

Reflekterende team har vært en viktig og stor del av prosjektet ved Sildråpen barnehager og vi vil se på hvordan læringsvilkårene har vært i prosessene og hvordan de har bidratt til læring og utvikling av kunnskap. I vår undersøkelse forutsetter vi til en viss grad at læring faktisk skjer. Imidlertid er det grunn til å tro at de ansatte lærer ulikt, både av innhold og grad. Vi presenterer våre observasjoner og fortolkninger og studerer læring på arbeidsplassen. Læring er et komplisert og sammensatt område som trekker veksler på mange disipliner. Både faglitteratur og erfaringer forteller oss at hva som er de beste måtene å lære på varierer med mange faktorer. *Hvem* som skal lære, *hva* som skal læres, *hvilke kontekster* læringen foregår i og *hvorfor* noe skal læres, er noen av faktorene. I barnehagen er det situasjoner der ansatte må finne ut av handlingsalternativer alene (individuell læring) og situasjoner der ansatte må samhandle med kolleger, barn eller foreldre for å finne løsninger (læring i gruppe). Hvilke betingelser har så læringsprosessen fra individuell til kollektiv læring? Hvilke faktorer er det som hemmer og fremmer læring? Femtrinnsmodellen sier noe om ulike filter eller barrierer mot læring. Filter vil kunne identifiseres som hemmere. Vi vil se på hvilke filter som opptrer og hva som gjør at de kan forseres (Irgens, 2007). Vi mener at femtrinnsmodellen kan virke noe defensiv ved å ha fokus på faktorer som hemmer læring. Like viktig som å ha fokus på hemmere er det viktig å se på hva som fremmer læring. I undersøkelsen ser vi spesifikt på reflekterende team som en kontekstuell ramme og metode for læring. Vi ønsker å få fram informantenes opplevelse og vurderinger av hva som har fungert godt og ikke fullt så godt. Rent konkret ønsker vi få vite noe om gjennomføring, vilkår for læring, medvirkning, klima, kontekst og refleksjon.

Det teoretiske grunnlaget for analyse og drøfting av forskningsspørsmål 2 er i hovedsak å finne hos Irgens femtrinnsmodell (Irgens, 2007), mestringstro ved Bandura (Bandura, 1986, 1990), kunnskapshjelpende kontekst hos von Krogh et al. (von Krogh et al., 2005), handlingsteorier ved Argyris & Schön (Argyris & Schön, 1978), verdier ved Busch (Busch, 2012) og utforskning og forståelse ved Gadamer (Gadamer, 2010).

Påvirkning, innlæring og kunnskapsutvikling

Påvirkning, innlæring og kunnskapsutvikling er de tre første fasene i femtrinnsmodellen. I en læringsprosess er det mange faktorer som påvirker hverandre og bildet blir både sammensatt og komplisert. Det er vanskelig å beskrive eller finne en modell for læring som ivaretar helheten i det komplekse. Noen faktorer kommer i bakgrunn, andre kommer i forgrunn, og det handler om hvilke briller vi tar på oss når vi studerer virkeligheten. Uansett vil modeller være en forenkling av virkeligheten. I fortsettelsen studerer vi fasen *påvirkning* knyttet opp mot selvstudiet til de ansatte. Fasen benevnt som *innlæring* knytter vi til forgruppen med refleksjon og fasen kunnskapsutvikling knytter vi til seansen med reflekterende team. Dette er ment som en illustrasjon av læringsprosessen fra påvirkning til kunnskapsutvikling og fra individnivå til gruppenivå. Som tidligere nevnt forstår vi

femtrinnsmodellen som dynamisk og vi tenker at det også vil foregå påvirkning og innlæring på individnivå, også under fasen kunnskapsutvikling og visa versa.

5.2.2 Påvirkning

Før samling i grupper og reflekterende team leser de ansatte hver for seg et felles tema som er fagstoff fra boka "Barnehagens Grunnsteiner". Valgte tema er grunnlaget for refleksjon, både i forgruppe og reflekterende team. Kapitlene i boka omhandler viktige verdier og begrep i barnehagens hverdag og de finnes også i barnehagens samfunnsmandat. I intervjuene forteller informantene at det har vært betydningsfullt å skulle lese felles faglitteratur før samling i grupper og reflekterende team.

Informantenes opplevelse av å lese kapitlene er forskjellig. Det er de som synes det er tungt stoff og må spørre kolleger om hjelp til å forstå. En med lesevansker har hatt nytte av at gruppeleder har streket under og forklart vanskelige ord i teksten. Dette oppleves som god tilrettelegging for flere. Andre sier at det har gått forholdsvis greit. Imidlertid er det enstemmighet blant informantene om at det de har lest har vært spennende, nyttig og relevant for hverdagen i barnehagen. Informantene opplever at fagstoffet skaper både begeistring og inspirasjon. De har fått god tid på å lese hvert kapittel. Det har stor betydning for de som må lese teksten flere ganger.

"Det at alle er forberedt og alle har gjort seg noen tanker, gjør at du går dypere inn i det og får et forhold til det."

"Det har gitt et løft. Det har vært en kjempebra arbeidsmetode."

"Godt å lese en gang, så vente litt og så lese igjen."

Irgens femtrinnsmodell starter med at man blir utsatt for en eller annen påvirkning. Summen av sanselige og emosjonelle inntrykk utenfra vil utfordre den forståelsen vi allerede har (Irgens, 2007). Kapitlene fra boka de ansatte leser har forskjellige forfattere og hver og en av forfatterne trekker inn flere perspektiv i sine drøftinger av begrep og verdier. De ansatte møter nye uttrykk, begrep og perspektiv underveis i tekstene. Noen blir frustrerte over vanskelige ord og språk, andre sier de blir truffet eller løftet. Med bakgrunn i informantenes utsagn antar vi at de blir både utfordret i sin forståelse og *påvirket* når de leser faglitteraturen.

Gadamer sier at forståelsen er grunnleggende for mennesket å være i verden på, og at forståelsen eller fordommen verken er negativ eller positiv og er en forutsetning for forståelse. (Gadamer, 2010) Når informantene leser faglitteraturen vil de med sine ulike fordommer møte den nye forståelsen i teksten. I tillegg har de forskjellige faglige forutsetninger for å kunne tolke og forstå. Imidlertid er det både førskolelærere og assistenter som sier at det er tungt å lese. Vi antar at noen av dem tar det nye til seg og skaper sin egen nye forståelse, andre vil kanskje forkaste det nye helt eller delvis. Og da er vi over i det som modellen kaller for individuelle barrierer mot læring, nemlig ulike typer *forsvarsmekanismer*. Under utviklingsprosjektet, i selvstudiet og i reflekterende team som representerer en ny læresituasjon for de ansatte, risikerer de å bli utfordret på egne arbeidsmetoder, holdninger og verdier. Den enkelte kan bli i tvil om egne evner, tidligere ervervet kunnskap, og ny kunnskap kan medføre en opplevelse av at man må forandre seg selv og etablerte arbeidsmetoder. Gamle og kjente arbeidsmetoder og rutiner oppleves trygt og de ansatte kan vegre seg for å utsette seg for en læringssituasjon og mot påvirkning av impulser. Ny kunnskap kan oppleves som en trussel mot egen identitet og det selvbildet man har delt med kollegaene i egen organisasjon (Irgens, 2007). Irgens viser til Illeris som sier at forsvar er den mest utbredte psykiske mekanismen som medvirker til at læring ikke skapes. Med forsvar menes at man ikke lar de gjeldende impulser trenge inn til bevisstheten (Illeris, i

Irgens, 2007). For oss er det vanskelig å spore forsvarsmekanismer og motstand for det nye under observasjonene. Det er noe som utpeker seg med ekstra energi både fra enkeltpersoner og som grupper, og det er refleksjonene over verdibegrepet tilgivelse. Det er flere som blir engasjert både på vegne av seg selv og barnehagen. Flere av informantene uttrykker at tilgivelse kanskje ikke er så aktuelt i barnehagen lenger. De sier at de snakker i alle fall ikke med barna om det konkrete begrepet eller verdien tilgivelse. Vår tolkning er at tilgivelse kan være en verdi som både er vanskelig og fremmed i refleksjon blant informantene. Tilgivelse som eksistensielt begrep kan nok utfordre alle personlig på forskjellig vis, alt fra relasjon til religion og kultur. Det interessante er at i intervju sier flere av informantene at tilgivelse er en av to verdier som har vært mest betydningsfull. Den andre verdien er omsorg. Kanskje er det omsorgens nære relasjon til tilgivelse som ga den store energien? Andre individuelle barrierer mot læring kan være *innstilling og vilje til å lære* (Irgens, 2007), *motivasjon, selvbilde og mestringsstro* (Bandura, 1986, 1990). I intervju tilkjenner de aller fleste informantene en positiv innstilling og stor motivasjon til hele utviklingsprosjektprosjektet, men også til å lese utdrag fra boka "Barnehagens Grunnsteiner". De sier bokas innhold er spennende og de blir mer nysgjerrige underveis i lesingen. De forklarer det med at fagstoffet gir mening og blir så betydningsfullt fordi det er relevant for deres arbeidshverdag. Vilje til å lære og subjektiv mestringsstro kommer vi tilbake til senere.

Av kontekstuelle barrierer mot læring kan arbeidsmiljø og manglende felles og omforent språk nevnes. Manglende forståelse av ord og uttrykk kan være et hinder for læring hvis deltakerne ikke tilegner seg en forståelse av innhold og betydning (Irgens, 2007). Flere av informantene synes at teksten har vanskelige ord og språket i teksten gjør at det er tungt å lese. De bruker lang tid på lesingen og flere må lese flere ganger for å få en viss forståelse av innholdet. I intervju forteller informantene at de søker hjelp til vanskelig tekst blant sine kolleger. Gruppeleder gir hjelp og praktisk tilrettelegging gjennom understreking av viktige momenter og forklaring av vanskelige begrep i selve teksten. Vi har grunn til å tro at den hjelpesøkende atferden kan tyde på god motivasjon og at det er et trygt arbeidsmiljø. Informantene sier de er heldige og får god tid til å lese, fordøye og så lese igjen. Vi antar at den enkeltes tro på å mestre selvstudiet av "Barnehagens Grunnsteiner" får gode vilkår gjennom god tilgang på dyktige kollegaer som oppmuntrer, forklarer og foretar praktiske tilrettelegginger.

I Sildråpen barnehager møter vi ansatte som tilkjenner motivasjon og vilje til å lese faglitteratur, selv om det er litt tungt. Det ser ut for at de lar seg utfordre og påvirke av nye begrep, forståelser og perspektiv uten stor motstand. De nye impulsene gir dem en opplevelse av mening og betydning både for den enkelte og arbeidsfellesskapet, fordi det er relevant og handler om barnehagens hverdag. Mestringsstroen og viljen til å gå videre med å forstå og lære nye begrep støttes gjennom god tilgang til dyktige kolleger som oppmuntrer og tilrettelegger. Det vi ser bekrefter at de nye impulsene utfordrer og påvirker den enkelte ansatte i positiv retning fordi de har vilje og motivasjon som støttes av et oppmuntrende fellesskap i et trygt og støttende arbeidsfellesskap og miljø som har gode individuelle tilrettelegginger. Funnene våre understøttes av teori som sier at disse momentene med stor sannsynlighet vil bidra til å fremme innlæring og videre læring.

5.2.3 Fra påvirkning til innlæring

Etter å ha lest felles faglitteratur møtes de ansatte på tvers av barnehagene i refleksjonsgrupper med sju deltakere i hver gruppe. Informantene uttrykker at det er betydningsfullt for dem å sitte i forgruppene, der alle kan si det de selv har tenkt. Der utforsker de faginnholdet og forskjellige perspektiv fra boka ytterligere ved å sette det i sammenheng med både egne private og jobbmessige holdninger og handlinger. Gruppeleder bruker metoden "pedagogisk sol" underveis i refleksjonen og alle får komme med sitt. Hensikten med pedagogisk sol er å lede oppmerksomheten mot det aktuelle tema. Oppmerksomheten bidrar til fokus på holdninger, følelser, assosiasjoner, reaksjoner og har

betydning for bevisstheten og oppdagelsen (Tveiten, 2013). Når de ansatte deler med hverandre det de selv har fått opp i sin egen oppmerksomhet eller bevissthet, bidrar det til nye impulser og perspektiv for den enkelte og for gruppen. Informantene opplever metoden pedagogisk som både viktig og nyttig. De sier sola får fram noe de selv ikke har tenkt på og at den til slutt bidrar til å skape en helhet.

Informantene uttrykker i intervju at refleksjonsgruppene på tvers av barnehagene fungerer godt, og for enkelte er de kjempeviktig. I begge intervjuene er informantene samstemte når de uttrykker betydningen av refleksjonsgruppen før reflekterende team, gruppen vi omtaler som forgruppen. De beskriver forgruppene som møter med godt samarbeid, gode samtaler og diskusjoner. Flere ansatte sier både i intervju og under observasjoner at temaene og problemstillingene som kommer opp angår dem. De mener også de har fått en større forståelse for hverandres undringer og virkelighetsoppfatninger, og synes det er godt å få nye impulser og andre perspektiv. Flere sier det er viktig og møtes på tvers av barnehagene, fordi det blir mye det samme og for stor enighet i sin egen arbeidsgruppe. En av informantene opplever det motsatte, at det er større utbytte av det de har gjort i egen avdeling. Noen informanter uttrykker at det er mer utfordrende i enkelte grupper, at noen ikke får si det de ønsker fordi andre snakker mer. De uttrykker det som at det er enkelte som har flere ord og mer på hjertet enn andre.

"Det hjalp med sola. Det var det flere som sa."

"Vi så sammenhengen med det vi tenkte på. Mye forskjellig som på en måte ble en helhet."

"Det handler om å være nysgjerrig på andre som enten mener noe annet, kan noe annet eller.... Jeg tror det er grunnleggende å ha et positivt menneskesyn, man må ha tanken om at andre gjør det beste, vil og kan."

"For oss er det sunt, for at vi blir så små. Vi kan bli for enig. Det må vi passe på, at vi har noen som røsker opp i oss også."

"For det handler nok om at vi fordi om vi har delt erfaringer og sånn, så er det her vi har fått det, vet hvordan jeg forklarer det, mer ut i praksisen og..... Samtidig har det vært nyttig og lært mye av hverandre."

"Det er noe med at det er noen som har vanskelig for å tie stille og som har godt av å tie stille. Eller ikke godt av å tie stille, men godt av å lytte på andre og det tenker jeg er nyttig, nesten å tvinge noen til bare lytte på hva andre sier."

Når de ansatte kommer til forgruppen for refleksjon har de med seg påvirkningene og den nye forståelsen fra boka og fra samtaler med kollegaer. Vi observerer at noen oppsummerer konkret hva de har lest og forstått. Det kan tyde på at det er skjedd en innlæring. Irgens sier at når vi er i stand til å huske nye begrep eller modeller for forståelse fra påvirkningen, samt reprodusere kunnskap er det skjedd en innlæring (Irgens, 2007). I femtrinnsmodellen og læringsprosessen beveger de ansatte seg fra fasen påvirkning til neste fase som er innlæring. Med bakgrunn i det vi så under fasen påvirkning har vi grunn til å tro at også innlæringen forsterkes ved at temaene og problemstillingene i refleksjonen oppleves som meningsfull og relevant fordi det har så stor betydning for egen arbeidssituasjon, arbeidsoppgaver og samarbeidet i hverdagen. De ansatte beskriver et godt samarbeid, gode samtaler og diskusjoner i forgruppene. Fra forskningsspørsmål 1 har vi sett at de ansatte opplever gruppene med god omsorg og tillit og at den gode omsorgen og tilliten skaper vesentlige forutsetningene for den tryggheten de gir uttrykk for. De sier at i forgruppen er de trygge og fri til å si det de ønsker å si. Forgruppens klima, preget av omsorg, tillit, trygghet og gode samtaler, er viktige forutsetninger for å skape gode refleksjons- og læringsprosesser. Teori som underbygger dette finner vi blant annet hos von Krogh et al. som argumenterer for at følelse av tillit og omsorg har betydning når grunnlaget for læring skal skapes (von Krogh et al., 2005).

I fasen *påvirkning* ser vi at felles språk er viktig, men også i bevegelsen fra påvirkning til innlæring står felles og omforent språk sentralt. Von Krogh et al. sier det er nøkkelen til individuell læring, refleksjon og det å uttrykke taus kunnskap (von Krogh et al., 2001). I intervju og under observasjoner blir den pedagogiske sola omtalt som en god metode og til stor hjelp. De aller fleste sier at det er et godt verktøy for å få knadd ordene og begrepene. Vi benytter også pedagogisk sol som en åpning til intervjuene. Både informantene og vi opplever det åpne for det som skal komme i intervjuet. Vi observerer en liten forskjell fra vår bruk av metoden til forgruppens bruk. I en av forgruppen sitter ikke de ansatte hver for seg med oppgaven og egenrefleksjon før deling i gruppen. Det er en viss mulighet for å få en utvidet individuell oppmerksomhet og refleksjon dersom de ansatte arbeider alene en stund før gruppen "tegner en felles sol". Når den enkelte ansatte får trangen til å fullføre den ufullstendige setningen i sola, vil trangen til utforskning gjøre at oppmerksomheten til tema og en selv bidra til at følelser, assosiasjoner og kroppslige reaksjoner kan komme fram. Gjennom utforskning og oppmerksomhet kan det som er ubevisst eller mindre bevisst for den enkelte bli mer bevisst. Bruk av metoden pedagogisk sol er blitt til underveis i forgruppene og dette valget er med stor sannsynlighet et viktig bidrag til å fremme innlæringen og videre læringsprosess. Slik vi ser det har den pedagogiske sol en viktig funksjon i bevisstgjøring av følelser, tanker og handlinger. Vi har grunn til å anta at denne bevisstgjøringen vil bidra til en dypere forståelse og fremme videre læring. Liten eller manglende utforskning i gruppen kan føre til en ensidig og begrenset forståelse. Det kan også gi en redusert påvirkning og lite utfordring til egen forforståelse, som igjen påvirker videre læringsprosess (Irgens, 2007). Den andre viktige funksjonen er som hjelp i den språklige eltingen av begrepene. I intervju sier noen ansatte at enkelte begrep virker nesten uoverkommelig. Uten metoden pedagogisk sol vil kanskje liten eller manglende forståelse føre til en maktesløshet, som vil fungere som en barriere og resultatet for innlæring og videre læring vil bli av en annen kvalitet.

I undersøkelsen kommer det klart fram at de ansatte setter stor pris på at forgruppen er satt sammen på tvers av barnehagene. Som informantene selv sier er det viktig å være nysgjerrig på hverandre, utforske og reflektere over andres og egne valg. Dersom hver enkelt har et syn som sier at alle gjør det beste de kan, vil utforskingen bli enklere enn om det motsatte var tilfelle. Flere av informantene sier at de vet at kollegaene vil en vel. For oss virker det som om meningsforskjeller og ulikhet generelt ønskes velkommen blant de ansatte. Meningsforskjeller under refleksjonene i forgruppen bidrar til konstrastering og mangfold og slik vi ser det vil det påvirke hver enkelt ansatt, gruppen og selve refleksjonen og på den måten bidra til innlæring. I intervju er "kritisk venn" et tema. I den ene barnehagen forteller informantene at det er vanlig å gå direkte til en kollega og gi tilbakemelding som en kritisk venn. I den andre bringes situasjonen inn som en praksisfortelling med hilsen fra en kritisk venn. I sammenhengen Sildråpen barnehager tolker vi "å være en kritisk venn" som å gi konstruktive tilbakemeldinger med omsorg til en kollega. Bandura er opptatt av at tilbakemeldinger er viktig for å øke den subjektive mestringstroen (Bandura 1986,1990). Når informantene snakker om temaet kritisk venn er de også opptatt av at det må utvises skjønn i forhold til situasjon og innhold i tilbakemeldingen. De ansattes utsagn vedrørende konstruktive tilbakemeldinger gjør at vi tenker at videre øvelse i å være en kritisk venn vil fremme læring gjennom at den enkelte øker sin mestringstro.

Irgens sier at innlæringen ikke trenger å innebære en ny og dypere forståelse og læring (Irgens, 2007). For de ansatte kan det innebære at den nye kunnskapen integreres med eksisterende tankemønstre, - de lærer mer av det samme. Dette er det Schön & Argyris kaller enkeltkretslearning. Dette drøfter vi under 5.2.4 Kunnskapsutvikling.

Når de ansatte i Sildråpen barnehager beveger seg fra påvirkning gjennom selvstudiet til innlæringsfasen i forgruppen ser vi at det faktisk skjer en innlæring. Fortsatt er det et viktig poeng for dem at de reflekterer over tema og problemstillinger som har relevans til hverdagen. I forgruppen får de ansatte trene på oppmerksomhet, utforskning og bevisstgjøring som viktige bidrag til dypere og utvidet forståelse. Forgruppen er satt sammen på tvers av

barnehagene, det er også et viktig poeng for de ansatte. De opplever meningsforskjellene som verdifulle og nyttige. Vi ser at mangfoldet av forståelser og perspektiv også fører til en dypere og utvidet forståelse. Gjennom vår analyse mener vi å se at det foreligger en god mulighet for at det har skjedd en innlæring, men det er ingen garanti for en ny og dypere forståelse og ny læring på det individuelle nivået. Irgens sier at uansett er innlæringen viktig for videre læringsprosess (Irgens, 2007). Den videre læringsprosessen skal vi se på gjennom å studere fasen kunnskapsutvikling.

Individuell læring er ingen garanti for kollektiv læring, men kollektiv læring forutsetter individuell læring (Irgens, 2007). Det skal vi se nærmere på i neste kapittel.

5.2.4 Fra innlæring til kunnskapsutvikling

Som nevnt tidligere er språket i "Barnehagens Grunnsteiner" vanskelig for flere av de ansatte. Med god motivasjon, oppmuntring og praktisk hjelp fra kolleger har det vært mulig for alle å lese kapitlene. Arbeidsmiljøet i de enkelte arbeidslagene er, slik vi tolker det, så godt at alle har en mulighet til å lykkes med innlæringen. Det kommer godt fram i noen av utsagnene i intervjuene som er foretatt. Utforskningsarbeidet som gjøres av de ansatte både på individnivå og gruppenivå bidrar til bevisstgjøring og en dypere forståelse som fremmer kvaliteten på innlæringen. Faginnholdet i boka, tema og problemstillinger for refleksjon i forgruppa gir mening og er betydningsfullt fordi det kan knyttes til arbeidet og hverdagen i barnehagen. Relevansen skaper tydeligvis et engasjement og motivasjon til videre arbeid i reflekterende team, læring og utvikling i barnehagen.

Etter pedagogisk sol og refleksjon i forgruppen, møtes de ansatte i plenum for seansen reflekterende team som beskrevet i forskningsspørsmål 1. Tanken med reflekterende team er å bringe både individuelle og kollektive refleksjoner til et høyere nivå, gjennom å reflektere over refleksjonene. Målet er kunnskapsutvikling. Sigaard Jensen et al. sier at kollektive læringsprosesser er en form for læring som finner sted når mennesker utvikler kunnskap i fellesskap og når den dannes, utvikles og diskuteres av personer som tilhører virksomheten (Sigaard Jensen et al., 2004). Med dette som bakteppe spør vi oss om refleksjonsprosessene åpner for at det utvikles ny kunnskap? Hvordan opplever de ansatte den kollektive refleksjonen? Er det slik at de ansatte opplever at kollektiv refleksjon bidrar til læring og hvordan er læringsvilkårene i reflekterende team?

I intervjuene spør vi informantene i hvilken grad de opplever å lære av hverandre i reflekterende team og hva som er viktig for læringsprosessen. Vi har merket oss momenter som utpeker seg som meningsfulle og betydningsfulle for de ansatte når det gjelder læringsprosessene. Disse er gjennomgående i intervju og observasjoner. Først av alt synes de ansatte at de har et godt og *trygt arbeidsmiljø*. De mener det er viktig å ha omsorg for både barna og kollegaene. Faglig utvikling i barnehagehverdagen er også i fokus, alltid det beste for barna. Det er derfor de synes det er interessant å lese *felles og relevant faglitteratur*. Videre sier de at alle må være *forberedt* til refleksjonsgruppene. Bruk av *pedagogisk sol* er til stor hjelp. Det er viktig for dem at de selv får *velge hverdagsaktivitet* å reflektere over, for deretter å dra "hjem" til sin egen barnehage og jobbe videre med det i praksis og i videre diskusjoner. De ansatte setter stor pris på at de får *god tid* og anledning til å *fordype seg*.

Under analysen av læring og kunnskapsutvikling ser vi hvor komplekst fenomenet læring i virkeligheten er. Vi skjønner at det er vanskelig å lage modeller som ivaretar alle aspektene ved individuell, sosial og kontekstuell læring. Det er utfordringer nok ved å gjøre et utvalg av tema eller områder som kan være dekkende for vårt forskningsspørsmål. Våre utvalg består av å se på hva hemmer og fremmer læringsprosessen for *individet*, for *arbeidsfellesskapet* og i *refleksjonsarbeidet i reflekterende team*.

Hva fremmer og hemmer læring for individet?

Som enkeltindivid i Sildråpen barnehager har man med seg mye kunnskap, erfaringsbasert gjennom praksis og privatliv og gjennom yrkesutdanning. Sildråpen barnehager er i et samfunn som kontinuerlig er i endring. Dette krever at de ansatte må oppdatere og utvikle sin kunnskap. Praksis gir muligheter for læring, men læring~~en~~ kommer ikke av seg selv. Læring krever individuell evne og mulighet til å observere og reflektere over seg selv i relasjon til andre. Dette er en forutsetning for god dømmekraft som blant annet innebærer dynamisk og bevisst skifte av perspektiv, noe vi mener er sammenfallende med å være en reflektert praktiker.

I intervju sier de fleste av informantene at de har lært noe om seg selv, sine holdninger og handlinger. Flere av informantene benevner eget verdigrunnlag og holdninger som ryggsekken sin. De sier at prosessen har gjort noe med dem som menneske, de ser det selv og det observeres også av kollegaer. En av førskolelærerne er inne på at det er ikke så enkelt å endre på verdiene sine, men fullt mulig å vurdere holdningene og handlingene allikevel. Flere er inne på at de har endret holdning til kolleger, barn og foreldre.

"Det er veldig åpent for det som du har med i ryggsekken, som du snakket om. Det er ikke alt vi kan gjøre noe med, og da må vi finne ut hva som er det beste for barna. For det er noe vi har i ryggsekkene vi ikke kan ha med oss på jobb. Så det i forhold til å vurdere seg selv og diskusjonene. Barna i fokus. Bevisst seg selv og sine handlinger."

"Jeg blir klar over hva jeg har med meg fra egen oppvekst. Det jeg har med meg i ryggsekken. Det kommer så tydelig fram synes jeg. Jeg får flere syn på både danning og hele pakken nær sagt."

"Felles holdninger og handlinger, problemstillingen vår. Vi kan kanskje ikke gjøre mye med verdien din som du har med i ryggsekken, men vi kan skape refleksjoner rundt holdningene og handlingene ovenfor barn. Så det er veldig åpenhet om og trygt og greit å ta opp ting som det er mer åpent og snakke om handlingene våre etter prosjektet."

"For min del handler det om egenvurdering rett og slett. Dette med å kunne kjenne på hvor er jeg. Og så kjenne på at det jeg kan si; " Dette sliter jeg med, dette er vanskelig for meg". Jeg kan nok gjøre tabber. Det gjør meg ingenting å si det. Og det gjør meg ingenting å si; "Kan ikke du minne meg på det eller kan ikke du.... ?"

"Holdningene dine, det er verdiene dine."

"Kanskje en ser annerledes på foreldrene, hvordan de snakker til barna og hvordan de tenker og hvem sine behov det er."

"Ser barna på nytt."

"De er jo så ulike disse 3-åringene, 4-åringene og 5-åringene. Så du kan ikke begrunne noe ut ifra alder, gutt eller jente."

"Vi kan ikke ha felles regler for hele gjengen."

Irgens sier at verdiene kan forstås som menneskets plattform. Dette verdigrunnlaget virker styrende på vår adferd og utvikler seg etter hvert til handlingsteorier som er våre teorier om og for handling, og er et resultat av erfaring (Irgens, 2007). Utviklingsprosjektet ved Sildråpen barnehager omhandler verdier, holdninger og handlinger. Underveis i utviklingsprosjektet er det viktig at den enkelte ansatt også har kjennskap til egne verdier og ikke bare barnehagens grunnsteiner eller verdigrunnlag. Når de ansatte får kjennskap til egne verdier gir det grunnlag for å forstå hvilke forutsetninger som ligger til grunn for egne handlinger, reaksjoner og kommunikasjon. Det igjen gjør det mulig å vurdere hvilke verdier og holdninger som er formålstjenelig eller moden for justering.

Argyris & Schön har studert våre handlingsteorier innenfor læring i organisasjoner. Handlingsteorier som består av våre bruksteorier og uttrykte teorier kan være en utfordring

innen læring (Argyris & Schön, 1978). Brukteori representerer de verdiene eller kunnskapene som styrer den enkelte ansatt sin adferd og den kan være ubevisst som for eksempel taus kunnskap. Brukteorier kan vi også kalle for hverdagsteori, for bruksteorien er det som faktisk kommer til uttrykk eller som faktisk skjer. Det er når denne bruksteorien etableres som forsvarsmekanismer (kjempe eller flykte) at den vil skape problemer for den enkelte, både for samhandling og læring. I arbeidshverdagen kan den enkelte ansatte sine forsvarsmekanismer få konsekvenser som dårlig kommunikasjon, defensive holdninger, liten delaktighet, bortforklaringer eller kynisme. I mange situasjoner er dette uhensiktsmessig atferd fordi det undergraver evnen til å løse problemer og hemmer læring. Den andre delen av våre handlingsteorier er de uttrykte teoriene som representerer de verdiene eller den kunnskapen som vi hevder vi legger til grunn for våre handlinger. Dette kan komme til uttrykk som eksplisitt kunnskap. En annen benevnelse for uttrykt teori kan være søndagsteori. Noen ganger er det kanskje ikke samsvar mellom det de ansatte sier at de skal gjøre (søndagsteori) og det de faktisk gjør (hverdagsteori). Dette er vel noe av det å være menneske. Målet for de ansatte i utviklingsprosjektet er å gjøre gapet mellom hverdagsteori og søndagsteori minst mulig, for å bli en mest mulig konsistent reflektert praktiker. Mulighetene som ligger i utforskning og bevisstgjøring av egne forutsetninger i refleksjon sammen med andre vil være viktige bidrag på veien for den enkelte. Tilbakemeldinger fra en kritisk venn vil være til god hjelp i identifiseringen av ens egne handlingsteorier.

Som en mulig kontekstuell barriere mot læring nevner Irgens muligheten for å teste ut sine handlingsteorier i dialog med andre (Irgens, 2007). I Silldråpen barnehager har de ansatte gode muligheter for å teste ut sine handlingsteorier i dialogen i refleksjonsgruppene. Gjennom tema fra selvstudiet og i refleksjonsgruppe som omhandler viktige verdier, normer og holdninger i barnehagen, inviteres de ansatte til å benytte eget verdisystem og handlingsteorier som referanse. Sammenstilling av barnehagens og eget verdisystem kommer klart fram i våre observasjoner. Flere sammenligner sine egne verdier og holdninger med det som bør være barnehagens verdigrunnlag. Noen oppdager kanskje gjennom sine vurderinger at justering må til, mens andre også finner ut at deres verdier og holdninger samsvarer med barnehagens. Det er spesielt i de små forgruppene hvor de ansatte gir uttrykk for mest trygghet, at vi kan observere meningsutveksling og tilbakemeldinger som gode vilkår for utforskning av sine grunnverdier, holdninger og handlinger. Ved å klargjøre forutsetninger og antagelser i egne handlingsteorier, ved å utfordre hverandre og ved å stille spørsmål i den hensikt å avklare og få bedre innsyn i andres resonnement, kan egenutvikling skje (Irgens, 2007). Denne form for utfordring og utforskning observerer vi til en viss grad i forgruppene til reflekterende team. I intervju forteller de ansatte at de i hverdagen utfordrer hverandre ved å være gjensidige kritiske venner, enten direkte eller gjennom praksisfortellinger. Dette kan skje fordi de vet at den andre vil meg vel. – ”Om jeg vet at du vil meg vel, så kan jeg godt tåle dine kritiske og utforskende spørsmål”.

En ansatt sier i intervju at det er ikke så enkelt å endre på verdiene sine, men fullt mulig å vurdere holdningene og handlingene allikevel. Utsagnet støttes av Busch som blant annet viser til Meglino & Ravlin (1998) og Rokeach (1976) som sier at verdiene hos den enkelte er stabile over tid, og spesielt verdier som dannes gjennom sosialiseringprosesser. Verdier knyttet til ærlighet, omsorg, respekt og demokrati skapes gjennom sosialisering og læres som noe absolutt (Meglino & Ravlin og Rokeach i Busch, 2012). Vi kan tenke på disse verdiene som at de er ”ryggmargsverdier”. Busch anbefaler heller en justering av den tankemessige, følelsesmessige eller handlingsmessige dimensjonen i viktige verdier. Eksempelvis kan en verdi få en annen betydning ved at den synliggjøres i organisasjonen gjennom språket, eller at den fortolkes på en annen måte (Busch, 2012). Verdibegrepet tilgivelse er et eksempel som gjennom fortolkning og refleksjon får en annen og utvidet forståelse i undersøkelsen. Som nevnt i utsagnet vil enkeltindividet kunne reflektere over og muligens endre holdning og handling, men i mindre grad endre verdier. I intervju sier informantene at de ser barna og foresatte med andre øyne. De er på vei til å endre

holdninger og handlinger med tanke på regler og hvordan de forholder seg til barna som enkeltindivid og som gruppe.

Blant de individuelle barrierene mot læring nevner Irgens personlighet, nysgjerrighet, vilje til å lære og evne til å utforske. Han sier vi må velge å lære (Irgens, 2007). Med det mener han at ønsker vi å lære må vi bevisst velge oss ut av den komfortable sonen med kjente og trygge holdepunkter og over i noe annet, nemlig læringssonen. Angst fremmer læring (Irgens, 2007). I Silldråpen barnehager, som i hverdagen til mange av oss, er det en tendens til å bruke tid på å repetere det vi har snakket om før med de menneskene vi kjenner fra før, heller enn å begi oss ut i ukjente farvann med nye bekjentskaper. Andre derimot, kan være veldig nysgjerrig og har ingen problemer med å bevege seg mellom sonene. Vi sier at de av natur har en nysgjerrig og utforskende holdning i sin personlighet. De fleste av oss må ha et minimum av trygghet for å velge noe som er annerledes. Utvikling er en prosess som veksler mellom det uvanlige og det velkjente (Irgens, 2007). Ved Silldråpen barnehager er det et mangfold i personligheter som ellers i arbeidslivet. I intervju kommer det fram at flere synes det er flere aspekter ved utviklingsprosjektet som var ubehagelig i begynnelsen. I selvstudiet var det vanskelige ord og begrep, og generelt tungt å forstå. Den vanskeligste delen var nok reflekterende team. De samme informantene sier at det meste av det som var vanskelig og ubehagelig i begynnelsen har endret seg underveis. Vi har grunn til å anta at de aller fleste av informantene veksler mellom komfortsonen og læringssonen underveis mens de bedriver ferdighetstrening og vil det sannsynligvis etter hvert føre til økt mestringsopplevelse.

Engasjement og motivasjon hos de ansatte kan betraktes som en viktig tenningsnøkkel til læringsprosessen. Progresjonen i fasene fra påvirkning og innlæring til kunnskapsutvikling krever at de ansatte passerer hindringer som feiloppfatninger og forsvarsmekanismer. For oss virker det som om engasjementet er den positive og nødvendige energien som mobiliserer den mentale styrken til å passere disse hindringene. Engasjement er også nødvendig underveis i hele utviklingsprosjektet ved Silldråpen barnehager. Psykologiske jobbfaktorer som medbestemmelse, delaktighet og anerkjennelse skaper engasjement (Thorsrud & Emery, 1969). Slik vi oppfatter de ansattes utsagn i intervju og observasjoner, forstår vi at de har et ekte eierforhold til utviklingsprosjektet, prosessene og utfordringen som ligger i hvorfor de skal endre noe. De får medvirke til å sette mål for prosessene og bidra i det videre arbeidet. De blir lyttet til og utfordret på perspektiver og interesser av både kollegaer og ledelsen. I sum vil disse faktorene med stor sannsynlighet bidra til å opprettholde engasjementet både for den enkelte og de ansatte som gruppe. Ledelsens engasjement er viktig for prosjektet og i det videre arbeidet. Både i intervju og observasjoner uttrykkes stort engasjement og begeistring for både metoden, innholdet og mulighetene som ligger i det.

Hva fremmer og hemmer læring for og i arbeidsfellesskapet?

I intervju og under observasjoner sier de ansatte at de har et godt arbeidsmiljø og de skjønner ikke helt hvordan dette utviklingsprosjektet skulle ha gått hvis det hadde vært dårlig. Under våre besøk i de tre barnehagene merker vi at det er en rolig og god atmosfære blant de ansatte, men også mellom barna og de ansatte. I intervju er det bare noen få informanter som svarer konkret på om de har lært av hverandre i reflekterende team og hva de har lært. Begrepet læring brukes lite og det virker som at de i dagligtale heller benevner læring med bevisstgjøring eller nyttig. Informantene snakker ikke så mye om at de reflekterer, de omtaler det heller som å diskutere sammen om for eksempel forskjellige hverdagsaktiviteter. De påpeker at gjennom meningsutvekslingene i forgruppen til reflekterende team er det ikke alltid enighet. Både faglærte og ufaglærte uttrykker at det er blitt mer faglig innhold i diskusjonene og at de er blitt mer interessant og meningsfylt.

"For nå kjenner jeg på at det alle sier, at det er så god atmosfære her.... Og da tenker jeg, ja vi har det. Kanskje det blir lett for oss å få med noen, hvis det er åpent? Men hvis vi ikke hadde hatt en sånn atmosfære? Hvordan hadde det blitt da? For da hadde vi måtte jobbe hardere for å få det til."

"Synes det har vært veldig nyttig, det har gjort mye med tankene."

"Det har gitt varig mén. At man alltid tenker seg om nå. Er det mitt behov eller?"

"Synes det har vært greit å snakke med kolleger og dele erfaringer. Og det å akseptere andres holdninger og deres bagasje. Altså hvorfor skal vi gjøre det slik i stedet for sånn som jeg har lyst til."

"Jeg lærer for at det andre kanskje har tenkt, er annerledes enn mitt. Erfaringer fra andre som knytter det mot praksisfortellinger."

"Man lærer av å høre på andre og diskutere dem i smågruppene først. Det var kjempeviktig."

"Vi har lært det for vi har et felles faggrunnlag og blir satt i det teamet og her skal alle komme med noe. Vi sitter jo i et lite rom på forhånd, sånn at vi blir tryggere. Men jeg vet ikke om det blir mer overfladisk hvis vi ikke er så trygge på hverandre. At vi sier det som forventes kanskje? Jeg vet ikke?"

"De konstruktive diskusjonene som vi har, de føler jeg at vi har hatt lenge, men de er mer pedagogisk og faglig enn tidligere."

"For oss er det sunt, for at vi blir så små. Vi kan bli for enig. Det må vi passe på, at vi har noen som røsker opp i oss også."

Sildråpen barnehager er organisert i forskjellige arbeidslag både i hverdagen og under seansen med de reflekterende prosessene. Arbeidslagene er formelle og utgår fra en avdeling, barnehage eller satt sammen på tvers av barnehagene under utviklingsprosjektet. Arbeidslagene har et felles samfunnsoppdrag med en viss *felles kunnskap, felles identitet og felles overlappende verdier*. Dette er Hislops kjennetegn på et praksisfellesskap (Hislop, 2009). Når praksisfellesskap omtales i faglitteraturen er dette som en uformell gruppe. Vi kan se at konsekvensene for læring og kunnskapsutvikling kan bli forskjellig for en formell og uformell gruppe. Samtidig antar vi at noen av de sosiale og kontekstuelle læringsforholdene i et arbeidsfellesskap ligner på praksisfellesskap. Vi går ikke nærmere inn på praksisfellesskap, men drøfte læring i arbeidsfellesskapet ut ifra at arbeidslagene har en viss felles kunnskap, felles identitet og felles overlappende verdier. Irgens sier at læringen må forstås i lys av de forhold den skapes i, hvem vi er sammen med og arbeidsmiljø (Irgens, 2007).

Fra tidligere analyse har vi sett at det er omsorg og tillit i gruppene og arbeidsfellesskapet generelt. I analysen av fasen innlæring finner vi innslag av viktige trivselsfaktorer som medvirkning og anerkjennelse. I sum utgjør dette viktige og grunnleggende forutsetninger for et godt arbeidsmiljø i Sildråpen barnehager og i neste omgang et godt grunnlag for å skape gode kollektive refleksjons- og læringsprosesser. Dette støttes av teori som sier at *omsorg er grunnleggende forutsetning for kunnskapsutvikling i teamet og at godt arbeidsmiljø skaper gode betingelser for læring* (von Krogh et al. 2005). I følge von Krogh et al. er gjensidig tillit en dimensjon av omsorg og en vesentlig suksessfaktor i kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Når de ansatte deler kunnskap og personlig informasjon medfører det en viss risiko og de stiller seg selv i en sårbar situasjon. De risikerer at det får konsekvenser både for posisjon og stilling. Vi observerer at enkelte er svært personlig i noen av gruppene, uten tillit ville ikke det være mulig. I hverdagen vil det å ha tillit innebære en tro på at kollegaen har tilstrekkelig og tilfredsstillende kompetanse. Som en informant uttrykker det; "Hvis noen velger å gjøre noe, kanskje litt annerledes, så tenker jeg at det var greit. Jeg tenker at det var en årsak til at hun gjorde det"

En annen viktig dimensjon i von Krogh et al. sitt omsorgsbegrep er aktiv empati (von Krogh et al., 2005). Med det menes at den enkelte ansatt virkelig må forsøke å forstå den andre. Forgruppen med refleksjon og reflekterende team er en god arena for å trene på å ta den andres perspektiv gjennom for eksempel aktiv lytting. Det innebærer at den enkelte ansatt inntar en lyttende holdning, fokuserer blikket, bevisst unngår å avbryte, men heller spørre og sjekker ut sine egne tolkninger i dialogen. Informantene beskriver aktiv empati i hverdagen

som "å lytte ut barnet". Overført til refleksjon og dialog lytter de ut en kollega. Omsorg innebærer ingen fordømmelse (von Krogh et al. 2005). Verken i våre intervju eller observasjoner registrerer vi noen form for fordømmelse.

Sildråpen barnehager har drevet med utviklingsarbeid tidligere og har noe erfaring med prosesser som omhandler fagutvikling og endring. På bakgrunn av utsagn under observasjoner og i intervju mener vi å se at barnehagen i utgangspunktet har en oppmuntrende kultur for læring når de starter dette utviklingsprosjektet. I "Levér og lær" viser Rennemo til dette som en del av positiv utforskning (Rennemo, 2006). Informantene i den ene barnehagen forteller at de har mer faglige diskusjoner nå enn tidligere. Dette kan være tegn på positiv utforskning, at de er i ferd med å utvikle evne til å lytte til hverandres erfaringer, reflektere og sette ord på egne erfaringer og kunnskap (taus kunnskap). De sier at faglige diskusjoner gjør det mer interessant og meningsfylt. Den positive energien som ligger i dette engasjementet antar vi vil ha en god læringseffekt i det videre refleksjonsarbeidet.

Arbeidsfellesskapene ved Sildråpen barnehager har gjensidig tillit til hverandre, en tillit tuftet på felles verdier og identitet. Det er en viss fare for at den sterke fellesskapsfølelsen vil føre til at de hegner om seg og sine, at det ikke blir så lett å komme inn utenfra eller for andre å presentere nye tanker eller idéer. Slik *gruppetenking* omtaler Hislop som både sneversynt og navlebeskuende (Hislop, 2005). *Konformitet* som handler om å tenke likt er også en del av de samme gruppeprosessene. I intervjuene framkommer det at informantene er klar over denne utfordringen. De mener at det ikke er bra å være for "små" og for enig, de ønsker å bli rusket litt i røttene og mener det er "sunt" å være i grupper på tvers i hele organisasjonen. Det at refleksjonsgruppene er satt sammen på tvers av barnehagene, med ulik fagkompetanse og med forskjellige erfaringer fra praksis vil motvirke konformitet. *Polarisering* kan være et hinder for læring og kunnskapsutvikling ved at grupper eller enkeltindivider i gruppen ikke viser vilje til å sette seg inn i de andres ståsted, men ser på sin egen kunnskap som det "eneste sanne". Vesentlig her er hvordan bidragene bringes inn og reflekteres over. Ved noen anledninger observerer vi at tips, råd og erfaringer utveksles eller orienteres om uten at dette blir vurdert og diskutert ytterligere. Faren er at dette lett blir stående som en allmenngyldig sannhet og et endelig handlingsalternativ for den aktuelle utfordringen uten mulighet for korrektiver fra de andre i gruppen.

Gruppetenking og konformitet kan lett føre til det Argyris & Schön (1978) kaller enkeltkretslæring (Argyris & Schön, i Rennemo, 2006). Ved enkeltkretslæring blir man flinkere i det man allerede gjør, dvs. man lærer mer av det samme og makter ikke å finne mer radikale løsninger. Et viktig aspekt ved denne handlingsmodellen er at den er defensiv og lite åpen, man stiller ikke spørsmål ved de grunnleggende verdiene som er etablert. Dette kan i neste omgang bidra til at man ikke lærer av sine feil. Noen ganger holder det med enkeltkretslæring f.eks. ved rutineoppgaver. Den andre formen for læring kalles for dobbeltkretslæring og er langt mer krevende ved at det stilles spørsmål ved de grunnleggende verdiene, som ofte er kollektive bruksteorier (Argyris & Schön, i Rennemo, 2006). Ved noen anledninger observerer vi at de ansatte i forgruppen gjennom sine meningsbrytninger klarer å avdekke og sette kritisk fokus på etablerte sannheter. Eksempler er; at regler lett etableres og hvordan man tar opp vanskelige spørsmål. Ved å gjøre dette skaper de gode vilkår for dobbeltkretslæring. Dobbeltkretslæring utvikler evnen til refleksjon og mulighet for utvikling og endring (Rennemo, 2006).

Det har vært bred deltakelse i utviklingsprosjektet og reflekterende team, noe som vi antar medfører en større aksept for endring og utvikling. Bred deltakelse har bidratt til større forståelse og syn for helhet gjennom læring og kunnskapsutvikling (von Krogh et al. 2005). Den direkte deltakelsen i alle runder gir et større engasjement og involvering og gir mer energi inn i prosessene. Det har vært gode arenaer der ansatte har utfoldet seg og delt kunnskap i fellesskapet.

Hva fremmer og hemmer læring i reflekterende team?

Under følgende analyse drøfter vi reflekterende team som både forgruppe og seansen reflekterende team. I intervju benytter informantene begrepet refleksjon i liten grad. De snakker heller om det å diskutere. Samtidig gir de inntrykk av at de ønsker å trene på og bli gode til å reflektere. Hverdagen er det store temaet som går igjen, både i intervju og under observasjoner. De ansatte snakker om barna, om alle situasjonene med barna og om hva som utgjør en forskjell i tilnærmingen til barna. De deler både solskinnshistorier og vendepunktfortellinger med hverandre. De sier de lærer mye av praksisfortellingene.

"Å sitte og diskutere eller reflektere sammen, det gir jo mye ny kunnskap."

"Kan det å kunne reflektere være en kompetanse?"

"Og så dette som jeg synes jeg ser hos alle; vi reflekterer her og nå. Det er som du sier; at du tar en vurdering når du holder på med noe, i stedet for at vi setter oss ned i et avdelingsmøte dagen etter og snakker om den episoden i går. Så er det mer at vi reflekterer og tar en avgjørelse her og nå."

"For ungene dannes jo uansett på godt og ondt, men vi velger jo det beste for ungene da. De dannes jo annerledes om vi gjør det sånn enn om vi gjør det sånn. Sånn at vi velger, eller og prøver å velge det beste for dem."

"Jeg synes jo detat vi har fått forståelsen for at barn kan. Og jeg ser jo hvor mye mer interessant det blir når du har den tankegangen."

"Og da synes jeg du blir mye mer reflektert, du tenker på en annen måte. Før var det kanskje mer sånn at du gjorde det fordi vi skulle gjøre det, og at vi trodde vi var så viktige i forhold til alt vi gjorde. Men så ser du nå hvor viktig det er at du slipper dem og ser hvor mye som bor i de små ungene."

"De magiske øyeblikk i hverdagen."

"Det la du kanskje ikke merke til før. Men det legger du merke til i dag."

Fra tidligere analyse har vi sett at vesentlige forutsetninger for å skape gode kollektive refleksjoner som grunnlag for læring er tilstede blant våre informanter og ansatte i Sildråpen barnehager. Forutsetningen er omsorg, empati, tillitt og trygghet. Vi har også sett at hverdagen har stor betydning for dem. Når de ansatte snakker om hverdagen får vi en forståelse av at arbeidsoppgavene kjennetegnes ved at barna og situasjonene er unike, noen ganger uklare og tvetydige. Utfordringene de møter er ikke alltid gjenkjennelig og det kreves stor grad av forståelse, dømmekraft og gode kunnskaper hos de ansatte. De ansatte må ofte ta mange valg på vegne av barna. I intervju og under observasjon sier de ansatte at de trenger påfyll for å kunne stå i utfordringene. Det er blant annet disse behovene som gjør at innholdet i det de skal lese om, snakke om og lære om, oppleves nyttig, relevant og meningsfullt. Det er derfor grunn til å anta at det er god motivasjon blant de aller fleste inn i mot refleksjonsarbeidet. Utviklingsprosjektet legger også opp til at det skal være en kobling mellom refleksjon over verdier og praksis i reflekterende team. De ansatte uttrykker at refleksjon rundt "Barnehagens Grunnsteiner" (verdier) og egen praksis gir mening og har betydning. Nettopp det gir motivasjon til utforskning blant de ansatte. I tillegg til motivasjon, vil også evne til å reflektere over egen kunnskap og verdier være viktig (Irgens, 2007).

Det påfyllet som de ansatte ønsker seg for å stå i hverdagens utfordringer vil skape et behov for det Dewey kaller utforskning (Dewey, i Irgens, 2007). *Utforskning* er avhengig av at man evner å kople den nye viten til sine eksisterende handlingsteorier eller makter å etablere helt nye. Det er ikke nok bare å kunne memorere og gjengi det man har innlært (Irgens, 2007). Vi ser at utforskning og forståelse er viktig for læringsprosessen. I utforskningen av barnehagens grunnverdier blir de ansatte utfordret på sine egne verdier, hva de selv har i ryggsekken. De ansatte har med seg et rikt og variert innhold i ryggsekken sin når det møter hverandre i refleksjonssamtalene. De bærer alle med seg sine egne historier og fordommer med bakgrunn i forskjellige kulturer, erfaringer, fagkunnskap og tradisjoner. Fordommene

som forståelsens forstruktur danner etter hvert en forståelseshorisont som både muliggjør og begrenser vår forståelse (Gadamer, 2010). Med sine fordommer og forståelseshorisonter er de ansatte i møte med barn, foreldre og kollegaer i hverdagens aktiviteter og hendelser i barnehagen. I refleksjonsgruppene sitter de sammen med sine kollegaer og reflekterer over tema i forhold til aktuelle hverdagshendelser i samspill med hverandre, barn og foresatte. Under observasjon i refleksjonsgruppe blir følgende spørsmål fanget opp; "Hvordan snakker og handler vi når vi nærmer oss slåsskampen i sandkassen og begrepet tilgivelse dukker opp?" Svarene belyser forskjellene i forståelseshorisont; En av de ansatte forventer at de som slåss skal si unnskyld til hverandre, en annen mener at det blir helt feil å avkreve et unnskyld. Gadamer hevder at vil man forstå noe og vinne innsikt i en sak, er man nødt til å *sette sine fordommer på spill, lytte og åpne seg* for hva den andre har å si. Gjennom *spørsmål* har mennesket mulighet til å revidere sine fordommer og utvide sin forståelseshorisont (Gadamer, 2010). Når Gadamer sier at vi må sette oss selv på spill så handler det om at de ansatte i refleksjonssamtalene utvikler bevissthet om sine fordommer og sin forforståelse. Bevissthet om sin forforståelse kan åpne muligheter for ny forståelse, i forhold til at de selv er en del av tradisjonen og at de selv inngår i den formidlings-sammenhengen som også fenomenet inngår i. For de ansatte foregår "horisontmøtene" gjennom refleksjoner og samtaler omkring teori fra boka og hendelser fra praksis. Det å få ta del i andres synsmåter utvider ens egen forståelseshorisont. Et stort potensial for utvikling er for de ansatte det å åpne opp for andre perspektiv og innsikter og se seg selv ut fra og opp mot noe, forstå seg selv i en sammenheng og helhet.

Utforskning kan være en faktor som stimulerer til utvidet virkelighetsforståelse og derved også utvikling av reflektert praksis. Schön vektlegger de fasene man må igjennom der man frigjør seg fra utgangspunktets gitte strukturer og utforsker og utformer rommene eller virkeligheten uten å være bundet til en oppskrift. Denne eksperimenteringen kan føre til ny forståelse og mer reflektert praksis, samt til en forandring av selve situasjonen. Det er dette Schön kaller "reflection in action", det vil si at man kan klare å gjøre noe i situasjonen mens man fremdeles er i den, og mens man ennå har tid (Schön, 1983). Dette kommer vi tilbake til under forskningsspørsmål 3.

I femtrinnsmodellen kan utforskning knyttes til flere trinn i prosessen, fra individuell til organisatorisk læring. De ansatte utsettes for en repeterende påvirkning av impulser og inntrykk, både gjennom refleksjonssamtaler og gjennom spørsmål. I refleksjon skapes det mellomrom mellom å tale og å lytte. Disse mellomrommene kan fylles med nye spørsmål, tvil og usikkerhet som igjen gir plass til nye muligheter og andre perspektiv. Der hvor svarene ikke er gitt på forhånd, er det mulighet for å oppdage noe annet eller mer. Innlæringen kan forsterkes når fakta, begreper og modeller i teori og praksisfortellinger suppleres og utfylles gjennom de samme refleksjonene og spørsmålene. På den annen side trenger ikke innlæring nødvendigvis å ha bidratt til en dypere forståelse, men Irgens hevder at den kan være viktig for at læringsprosessen skal gå videre (Irgens, 2007). I intervju forteller noen av informantene at enkelte snakker mer enn andre. Våre observasjoner bekrefter det, og det er ledere som snakker oftest og mest. De venter ikke på refleksjonen og benytter ikke mellomrommets muligheter, men svarer på spørsmål. At noen snakker mer enn andre kan handle om at kommunikasjonen er preget av manglende turtaking mellom informantene. I følge Stacey innebærer manglende turtaking at kommunikasjonen følger et mønster basert på assosiasjoner mellom det som kommuniseres og ens tidligere erfaringer (Stacey, 2008). En samtale preget av assosiasjoner man ikke kjenner seg igjen i vil kunne hindre en refleksjonsprosess, slik at manglende turtaking fungerer både som individuell og kontekstuell barriere mot læring, slik Irgens beskriver det (Irgens, 2007). Å vegre seg for å ta del i samtalen kan tolkes som en opplevelse av manglende trygghet. Det kan også ha sammenheng med at man ikke innehar tilstrekkelige ferdigheter til å delta i samtaler av denne typen. Begge deler kan medføre at utforskning av verdier og praksis begrenses, slik at graden av påvirkning og innlæring reduseres og virker hemmende på læring. De samme observasjonene som beskriver at enkelte snakker mer, avdekker også ofte skifte av tema.

Det kan på den ene siden innebære at refleksjon og kunnskapsutvikling hindres, men det kan også innebære at man får større innsikt i annen kunnskap. Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling forutsetter at de ansatte snakker samme språk, dvs. at de legger samme mening i begrepene. Gjennom praktisk anvendelse av de forskjellige begrepene skjer det en utprøving av meningsinnholdet i selve budskapet. Ansatte jobber seg fram til en konsensus både i forgruppen og ettergruppen og de får testet sin forståelse i felles refleksjonsgruppe.

Irgens sier at fasen kunnskapsutvikling omhandler *bearbeidelsesprosesser og påbygg av kunnskap* som er innlært, samt *refleksjon* over egen kunnskap (Irgens, 2007). Videre sier han; for at innlæring skal gå over til kunnskapsutvikling vil det innebære at man evner å koble den nye kunnskapen til egne handlingsteorier. Hva er så den nye kunnskapen som utvikles i refleksjon og reflekterende team? En av informantene uttaler følgende om kunnskapsutvikling: "Jeg tenker kunnskap kan du tilføre allerede kompetanse og at det blir endret kompetanse kanskje? Du trenger jo ny kunnskap, det er jo stadig noe nytt, det er forskning. Så vi må holde oss oppdatert og det er jo spennende."

Når de ansatte reflekterer over teoretisk (eksplisitt) kunnskap fra boka "Barnehagens Grunnsteiner" i kombinasjon med egen arbeidssituasjon og praksis kan det bidra til en kobling mellom ny og gammel kunnskap. Teorien fra boka og praksisfortellingene gir ny innsikt i egen praksis. Gjennom å utforske handlingene blir de mer uttalt og bevisst for den enkelte og det kan i neste omgang gjøre det mulig å se konsekvensene av dem. De får med andre ord tatt sin tause kunnskap til vurdering. Bevisstgjøringen gjør de ansatte lettere i stand til å oppdage de magiske øyeblikkene og det kompetente barnet. Oppdagelser som gjøres i fellesskap vil gjøre det enklere å danne en omforent og felles praksis og unngå privatpraksis. Refleksjon over egen arbeidssituasjon og praksis kan samtidig bidra til en refleksjon over de premisene og forutsetningene den enkelte ansatt er en del av i arbeidshverdagen. Det vil si en kritisk refleksjon, hvor det stilles spørsmålstegn omkring rammene og betingelsene i egen organisasjon, ved organisasjonskultur og ledelse. I undersøkelsen vår ser vi at det er nettopp fordi at refleksjonene tar utgangspunkt i deres egen arbeidssituasjon at kunnskapsutvikling og læring stimuleres. Svarene i intervjuene er relativt samstemte i retning av at å reflektere over egen hverdag og virkelighet oppleves som kunnskapsfremmende. Dette underbygger argumentet om at refleksjon er en utløsende faktor og virkemiddel for reflektert praksis. Opplevelsene til de ansatte samsvarer med teori som argumenterer for at refleksjon innebærer å tre tilbake fra egen erfaring og undersøke hva erfaringen betyr for å oppnå forbedrede handlinger (Coghlan & Brannick, 2005 i Rennemo, 2006).

Refleksjonen i forgruppe og reflekterende team kan sette kunnskapen inn i sammenhenger som gjør at den blir mer forståelig og meningsfull for den enkelte. Muligheten for kunnskapsutvikling innebærer også en forståelse av den tause kunnskapen, fordi teoretisk kunnskap vil være avhengig av praksis. Refleksjonene kan bidra til at taus kunnskap blir mer artikulert og eksplisitt. I vår forståelse av taus kunnskap tuftet på Polanyis filosofi, tenker vi at oversettelsen tacit til taus blir noe misvisende og vi heller mer mot *underforstått* eller *stilltiende* som forståelse i videre drøfting. I Polanyis filosofi betegner taus kunnskap en integrasjon av både eksplisitte og uartikulerte kunnskapselementer (Polanyi, i Westeren, 2013). Slik sett vil "tacit knowing" bety at noe er stilltiende og dynamisk inkludert i kunnskapsprosessen og innebærer ikke en ekskludering av enkelte kunnskapsformer. For den enkelte ansatt i refleksjonsprosessen, kan taus kunnskap som befinner seg under bevissthetens terskel løftes opp på et mer refleksivt nivå, slik at uartikulert "know how" omdannes til mer teoretisk "know that" – personlig erfaring omgjøres til læring. Det vil være berikende for utviklingsfeltet hvis refleksjonen får opp taus kunnskap. Vi forstår taus kunnskap i likhet med annen kunnskap slik at den bør vurderes og gjøres til gjenstand for kritisk refleksjon. Vurdere ved å sette ord på som i samtale eller vurdere gjennom egne tankeprosesser. Taus kunnskap som kommer fram når ansatte reflekterer er ikke nødvendigvis riktig kunnskap, verdimeisig korrekt eller noe mer høyverdig enn vitenskaplig

kunnskap som fra "Barnehagen Grunnsteiner". Utfordringen i forhold til taus kunnskap er at det som er ubevisst blir vanskelig å vurdere og kritisere. Derfor er det viktig å bli bevisst denne kunnskapen for å kunne forholde seg kritisk til egen kompetanse. Med utgangspunkt i at all kunnskap er dynamisk vil også den tause kunnskapen være i endring. Imidlertid vil det skje på ulike måter, gjennom handling, samtaler, refleksjon og veiledning. Dermed vil det i refleksjonen være vesentlig ikke bare å sette ord på den tause kunnskapen, men å bli bevisst denne kompetansen, samt vurdere den. Kunnskap og kunnskapsutvikling er dynamiske prosesser. Gjennom at de ansatte reflekterer over egne handlinger, vil de kunne utvikle seg videre. Bevisstgjøring og refleksjon over deler av den tause kompetansen gir et stort utviklingspotensial som yrkesutøver og reflektert praktiker. De kan vurdere sin tause kompetanse ut ifra for eksempel forfejtede verdier og dermed se om det de sier om sine holdninger stemmer med det som kommer til uttrykk gjennom handling. På den måten kan de unngå å gjøre de samme feilene flere ganger og kan justere sin praksis i forhold til sine uttalte holdninger.

Begrepet læring brukes lite blant informantene. I dagligtalen finner vi det under andre benevelser som "mere bevisst" og nyttig. De er ikke så konkret på hva de lærer, men det vi kan se er at de har fått en større fellesforståelse og at det etableres en del nye ord og uttrykk som til sammen gjør at de får et større begrepsapparat. De tar et bredere perspektiv og ser helhet og sammenhenger i større grad enn tidligere. For noen virker fenomenet læring diffust. De klarer ikke se seg selv i hva de lærer. Under intervjuene er det flere som går over til å snakke om "de andre" eller man, og ikke om seg selv. Kanskje er det fordi det er vanskelig å se seg selv og være konkret om seg selv.

Reflekterende team

Fra forskningsspørsmål 1 har vi sett på reflekterende team som en kunnskapshjelpende arena og metode for de ansatte. Bruk av reflekterende team som metode handler om å skape en læringssituasjon der man kan gjøre bruk av andres synspunkter og perspektiv uten at disse framføres som råd. I intervju gir de ansatte uttrykk for at de er opptatt av at det i utgangspunktet ikke skal være noe fasitsvar i refleksjonene. Under seansen med reflekterende team observerer vi at de ansatte kan være opptatt av å være enig eller uenig i det som blir sagt. Det kan være av interesse å studere forskjellene på refleksjon og diskusjon i reflekterende team ved å knytte begrepene til Argyris (1990) to typer bruksteori, modell 1 og modell 2 (Argyris, i Irgens, 2007). I en diskusjon er det stor mulighet for at en ansatt som deltager i reflekterende team ser best sitt eget perspektiv og virkelighet. Slik blir det lett for at vedkommende havner i en situasjon hvor hun fokuserer på å forsvare egne synspunkt, ofte fordi det skal tas beslutninger. Etter hvert som diskusjonen får utvikle seg er det fort gjort at han/hun går over til å bli vurderende og beregnende. Behovet for kontroll fører til distanse og et ønske om å heve seg over dem hun diskuterer med. Skråsikkerhet er ofte et element i diskusjonen. Ut ifra dette kan vi se at den lett blir forsvarsskapende og lukker situasjonen. Den føyer seg inn i bruksteori modell 1 som vi her kan kalle "kontrollmodus". Motstykket til diskusjon er refleksjon som vi kan finne igjen i modell 2 og som vi for anledningen kaller "læremodus". Refleksjon handler om å belyse noe ved å se både andres og egen virkelighet og perspektiv. Under refleksjon har deltageren fokus på problemet eller situasjonen og møter det med å være beskrivende på en åpen og ærlig måte. Deltageren ønsker å møte de hun reflekterer sammen med både med innlevelse, gjensidighet og likeverd. Holdningen er ikke skråsikkerhet, men heller undring. Vi kan se at refleksjon lettere kan bli støttende og åpner opp situasjonen. Med dette lille studiet mener vi ikke å si at diskusjon er en dårlig kommunikasjonsform og refleksjon en god måte. Bruk av diskusjon og refleksjon må benyttes etter behov og hva som gagnar saken. Vi tenker at det også er en gradering av diskusjon og refleksjon, ikke alle diskusjoner lukker situasjonen og heller ikke alle refleksjoner åpner situasjonen. Fra forskningsspørsmål 1 har vi sett at reflekterende team er mindre utforskende enn forgruppene. Noe av forklaringen tror vi ligger i at reflekterende team i større grad presenterer forgruppens arbeid og diskuterer rundt det, mot at de heller utnytter potensialet refleksjon har for utforskning og læring.

Som et utgangspunkt i Andersens teori om reflekterende team er det viktig at reflekterende team ikke snakker til, men om (Andersen, 2003). Dette skal forhindre diskusjoner mellom de ansatte og sikre at den som blir observert får lov til å beholde sin tilhørerposisjon. Det har en verdi å se seg selv utenifra. Den veiledning og støtte som reflekterende team er ment skal formidle, bør være preget av høyttenkende og undrende refleksjon mer enn av analyser og vurderinger. Denne framgangsmåten gjør det mulig å kommentere de ansattes bidrag uten forpliktelser verken for giver eller mottaker. Mottakersystemet på sin side står fritt til, - her og nå, å endre væremåte. Hensikten med metoden er å skape bevissthet om sin egen rolle og egen væremåte, og hjelp til å se en sak eller situasjon fra flere sider gjennom å oppleve seg selv fra "utsiden" via innspillene fra reflekterende team. Reflekterende team har samme siktemål som refleksjon, nemlig bevisstgjøring og læring. Under reflekterende team kan det være lettere å skape betingelser for læring når de ansatte kan sitte tilbake og forholde seg fritt til tanker og refleksjoner om seg selv uten at man blir direkte tiltalt eller avkrevd et svar. Dette gjelder også de reflekterende tilhørerne. I våre observasjoner registrerer vi at de ansatte flytter den oppgaven og funksjonen reflekterende team skal ha til gruppen etter reflekterende team. Her foregår mye av "samtalen om samtalen". For oss er det uklart om dette skyldes modning av prosess, større trygghet i den lille ettergruppen eller om de ansatte er usikre og utrent på metoden reflekterende team.

I vår analyse har vi sett at forgruppen og seansen reflekterende team fungerer som en kunnskapshjelpende arena og metode for de ansatte. Den kunnskapshjelpende konteksten er i følge von Krogh et al. selve drivkraften bak kunnskapsutviklingen. I kunnskapshjelpende kontekst ligger **ba** som forklares med der relasjoner, kommunikasjon, dialog og samarbeid er viktige faktorer for at kunnskapsutvikling skal skje. Muligheten til å kunne utvikle kunnskap er ikke bare innebygd i individet, men også i interaksjonen individet har med andre og med omgivelsene (von Krogh et al., 2005). Dette understreker at det ikke bare handler om den enkelte ansatt sin samhandling med andre, men også selve rammen kunnskapsutviklingen skjer innenfor. I videre drøfting viser vi til den bredere konteksten kunnskapsutviklingen hos den enkelte ansatte og i arbeidsfellesskapet foregår innenfor, - avsatt tid, tidspunkt på dagen og de fysiske rom. Informantene setter stor pris at det er avsatt god tid til selvstudium, reflekterende team og utviklingsprosjektet for øvrig. En av informantene sier; "Og så er det viktig å vite at dette er noe vi skal jobbe med over lang tid, synes jeg. Ikke at nå skal vi jobbe med dette fram til da, og så skal vi begynne med noe nytt. Men at vi vet at dette har vi god tid på og får jobba ordentlig med, sånn at det får satt seg." De ansatte opplever god anledning til å fordype seg og diskutere med hverandre. Refleksjonsprosesser og kunnskapsutvikling må nødvendigvis få sin tid. Tanker og følelser skal bearbeides, det skal legges noe nytt i ryggsekken og kanskje noe skal tas ut. Hislop sier at avlæring må til ellers kan det hindre læring (Hislop, 2009). Refleksjon er en mentalt krevende øvelse, og de ansatte trenger ro og konsentrasjon.

Reflekterende team foregår på ettermiddag og kveldstid, og flere av informantene sier de synes det er slitsomt å arbeide så sent på dagen. Sene ettermiddager og kvelder er sikkert ikke optimalt, men for Silldråpen barnehager er det den beste løsningen totalt. Reflekterende team foregår i barnehagens lokaler. Under observasjoner registrerer vi at for enkelte kan praten gå lettere når de kan koble temaet eller problemstillingen til noe fysisk i rommene de oppholder seg i. For oss virker det som at barnehagelokalene og inventaret fungerer som "knagger" å henge ordene og forståelsene på. Vi spør oss selv; "Ville refleksjonsprosessene vært vesentlig annerledes for de ansatte hvis de var i andre lokaler? Ville andre lokaler påvirke og bidra til annerledes tanker og refleksjoner? I vår undersøkelse finner vi ikke svar på det. Utviklingsprosjektets store variasjon i læringstiler med selvstudium i faglitteratur, refleksjonsgrupper, praksisfortellinger, video-opptak og forskjellige grupper satt sammen på tvers av avdelingen skaper et mangfold rent didaktisk. De ansatte har ulike læreforutsetninger, og i Silldråpen finnes en god læremåte som passer den enkelte. Den store aktiviteten og variasjonen bidrar også til stimulerende omgivelser. Utviklingsprosjektets

oppbygging tilrettelegger for mange arenaer hvor de ansatte møtes og lærer i felleskap. De får tilgang til hverandre og hverandres kompetanse, noe som fremmer læring.

Arbeidsfellesskapet i Silråpen barnehager med alle dets relasjoner er slik vi ser det den viktigste faktoren i den kunnskapshjelpende konteksten i reflekterende team. Undersøkelsen viser at samhandling mellom ansatte preges av åpen dialog og praksisnære diskusjoner. Dette bidrar positivt til at kollektive refleksjonsprosesser vil preges av høy tillit og sterke relasjoner. Summen fører til kunnskapsdeling og derved positive synergier som tilfører arbeidsfellesskapet en merverdi. Dette samsvarer med teori som forklarer læringsprosesser som situert læring (Irgens, 2007). Vår analyse viser at læring blir formet av sosiale og kontekstuelle betingelser.

I analysen som omhandler fasen *kunnskapsutvikling* studerer vi læringsprosessens vilkår for individet, for arbeidsfellesskapet og i reflekterende team. Her ser vi lærings kompleksitet. Fasen omhandler hvordan de ansatte bearbeider og bygger videre på kunnskap som er innlært, samt hvordan de reflekterer over egen kunnskap. I Silråpen barnehager ser vi at det kan være individuelle forskjeller når det gjelder trekk ved personlighet som har betydning for læring. Det er ikke alle som er like nysgjerrig og det er ikke alle som har stor mestringstro. Men vi synes å se god motivasjon og engasjement hos de aller fleste ansatte i både intervju og observasjoner. Gjennom observasjoner og i intervju synes vi å høre noe om hvordan den enkelte gjennom refleksjon i reflekterende team oppdager og bevisstgjør sine egne verdier, holdninger og handlinger, de såkalte handlingsteoriene. Bevisstgjøringen skjer både gjennom egenrefleksjon og kollektiv refleksjon, og de ansatte selv kaller det egenvurdering og selvutvikling. Denne egenvurderingen og utviklingen er mulig fordi det er gode vilkår for refleksjon i arbeidsfellesskapet og i reflekterende team, slik vi så i forskningsspørsmål 1. Gode relasjoner og tilgang på dyktige kollegaer i samtaler om relevante og betydningsfulle faglige tema fra hverdagen, skaper mening og videre motivasjon i refleksjonsarbeidet. Tilgang på dyktige kollegaer gjennom samtaler, kollegaer som også kan være ekte empatiske og kritiske venner bidrar godt til meningsbryting, utforskning og vurdering av egne og arbeidsfellesskapets handlingsteorier. Vi ser individuell og kollektiv bevisstgjøring og refleksjon i et klima som ligger innenfor det vi kan kalle et godt læringsmiljø. De ansatte sier de lærer av hverandre i reflekterende team fordi de møtes på tvers av barnehagene og at de sammen reflekterer over temaer og problemstillinger som har betydning og gir mening.

5.2.5 Oppsummering forskningsspørsmål 2

I forskningsspørsmål 2 studerer vi læringsprosessens vilkår på individ og gruppenivå, samt hva som fremmer og hemmer læring innenfor reflekterende team sin kontekstuelle ramme. Analysen foretas i Irgens femtrinnsmodell for å illustrere selve læringsprosessen for den enkelte ansatt og for arbeidsfellesskapet ved Silråpen barnehager. Vi følger læringsprosessens faser fra *påvirkning* til *innlæring* og *kunnskapsutvikling*, og fra individ til gruppe. I analysen skuer vi til informantenes uttalelser, opplevelser og vurderinger av hva som har fungert godt og ikke fullt så godt. Vi gjør våre fortolkninger og støtter oss til teori.

I første fase i Irgens femtrinnsmodell som benevnes *påvirkning* tilkjenner ansatte motivasjon og vilje til å lese faglitteratur. Tilsynelatende lar de seg bli utfordret og påvirket av nye begrep, forståelser og perspektiv uten særlig motstand. Mestringstroen og viljen til å forstå og lære nye begrep støttes gjennom god tilgang til kollegaer som oppmuntrer og tilrettelegger. Det ligger også en stor motivasjon i at tema fra faglitteratur er meningsfull og relevant for hverdagen i barnehagen. Når de ansatte beveger seg til neste fase som er *innlæring* ser vi at det faktisk skjer en innlæring. Fortsatt er det et viktig poeng for dem at de reflekterer over tema og problemstillinger som har relevans til hverdagen. I forgruppen får de ansatte trene på oppmerksomhet, utforskning og bevisstgjøring som viktige bidrag til dypere og utvidet forståelse. Forgruppen i reflekterende team er satt sammen på tvers av

barnehagene og de ansatte opplever meningsforskjellene som verdifulle og nyttige. Mangfoldet av forståelser og perspektiv fører til en dypere og utvidet forståelse.

I fase 3 som benevnes *kunnskapsutvikling* studerer vi læringens vilkår både på individ og gruppenivå, men også innenfor reflekterende team sin kontekstuelle ramme. Vi ser at diskusjonene og refleksjonene i forgruppe og reflekterende team foregår innenfor gode rammer og i et omsorgsfullt klima. Dette skaper gode forutsetninger for utforskning, bevisstgjøring, refleksjon, læring og kunnskapsutvikling. Gjennom dette får de ansatte kjennskap til eget verdigrunnlag, holdninger og handlinger. De sier selv at de bedriver egenvurdering og selvutvikling. I hverdagen finner de ut om det er samsvar mellom det de sier og det de gjør, for sin egen del og for arbeidsfellesskapet i praksisen. Det er et godt arbeidsmiljø og den enkelte ansatt har god tilgang på dyktige kollegaer som oppmuntrer og støtter, men som også er kritiske venner som utfordrer og gir tilbakemeldinger. Denne dialogen skjer både i refleksjon og praksis. En slik form for dialog bidrar til individuell og kollektiv utforskning og vurdering av handlingsteorier som viktige forutsetninger for at den enkelte ansatt og arbeidsfellesskapet skal utvikles til å bli mer konsistent. Faktorer vi ser som mulig kan hemme læringsprosessen i Sildråpen barnehager er at potensialet i refleksjon og metoden reflekterende team ikke utnyttes til det fulle. Med noe mer kunnskap og trening i dette, ser vi for oss mer utforskning, læring og kunnskapsutvikling hos de ansatte i Sildråpen barnehager. God tid har vært et viktig aspekt for refleksjons- og læringsprosessene.

5.3 Forsknings spørsmål 3

Hvordan bidrar læring til utvikling av reflekterte praktikere?

5.3.1 Innledning

Til nå har vi sett på hvordan reflekterende team kan være en metode og en kontekst for læring og hvordan metoden hemmer og fremmer læring. Som et siste spørsmål blir det naturlig å se på om reflekterende team har bidratt til utvikling av reflekterte praktikere. I intervjuene stiller vi derfor flere spørsmål i forhold til om informantene har opplevd at de ulike prosessene og arbeidsmetoden har bidratt til dette.

Det har vært ulike prosesser de ansatte har stått i underveis i endringsarbeidet. Reflekterende team med for- og etter- gruppene har vært utgangspunktet for om prosessene i utviklingsprosjektet har vært viktig i forhold til hvordan utvikling av mer reflektert praksis skjer. Alle prosessene er å se på som deler av reflekterende team. I denne sammenhengen vil prosessene med forarbeid og etterarbeid skje i samme gruppe som i reflekterende team. Empirien vil bli kommentert og sett opp mot utvalgt teori. Nivå 4 og 5 i Irgens femtrinns modell og Kolbs læringsmodell vil være gjennomgående i kapittelet (Irgens, 2007). Elkjær sin "den tredje vej" og verdibasert ledelse vil også bli omtalt og diskutert (Elkjær, 2004).

5.3.2 Fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse

I etterkant av reflekterende team har de ansatte vært inndelt i nye grupper på tvers av de tre barnehagene. Der har de tatt med seg praksisfortellinger gjennom skriftliggjorte fortellinger eller video opptak av ulike hverdags situasjoner. Her har de reflektert rundt den kunnskapen de har ervervet seg gjennom tidligere refleksjoner, litteratur og egne erfaringer.

Av de vi har intervjuet er det omforent enighet om at det har skjedd en kunnskapsutvikling som igjen har ført til kunnskapsanvendelse. Ved å få god tid til refleksjon i møtene, refleksjon i grupper som er satt sammen på tvers av barnehagene, har prosjektet vært positivt mottatt. Informantene sier at de har fått innsikt i andres måte å tenke på, noe hver og en kan ta med

seg inn i eget arbeidslag for å reflektere videre og bruke andres erfaringer for å komme seg videre i utvikling som av reflekterte praktikere.

"jeg tenker det at vi som gruppe tenker over det og det setter seg i magen at - eh var det god omsorg?"
"Og selvfølgelig må vi diskutere det igjen – det er åpen og trygt nok til å diskutere og reflektere sammen".
"At vi begynner det på en annen måte, ikke begrunner ut fra at det alltid har vært sånn, det blir mer refleksjoner rundt det vi gjør, og det blir vi aldri ferdig med".

"Når vi ser på hvor stor overføringsverdi de konkrete refleksjonene rundt måltidet har til påkledning og konfliktløsning og til alt, så tenker jeg at det har vært nyttig å få konkrete diskusjoner. Det er en veldig fin måte å øve seg på og jeg står mer stødig nå enn tidligere i forhold til andre kollegaer. Jeg kan stille kritiske spørsmål i forhold til den aktiviteten vi har valgt. Det kjenner jeg på."

"Mye har endret seg – jeg tenker meg om før jeg sier hva jeg ønsker at dem (barna) skal gjøre – jeg tenker også at vi som gruppe tenker over det, og det setter seg i magen – var dette egentlig god omsorg – slik vi har reflektert oss fram til"

«Å ha brukt tid, vi har gått i dybden, vi har ikke bare lest det og så venta ei uke for å lese et nytt kapittel, det er jobba godt med stoffet. Det er kjempebra, virkelig supert». «ja, og så har vi vært konsentrert om dette til neste kapittel» (som startet ca 3 mnd etter) Bruk av praksisfortellinger for å prøve ut og reflektere rundt ny kunnskap underveis gjør at kunnskapen får mulighet til å gå over i anvendelse".

"Det er et par praksisfortellinger som har satt seg i magen".

Dette viser at praksis blir videreført eller endret. I sum kan dette bekrefte en læringsprosess med påvirkning, innlæring og til dels kunnskapsutvikling hvor man kobler den nye kunnskapen til eksisterende tenkemåter og utvikler nye (Irgens, 2007). Konkrete erfaringer observeres og generaliseres – dette resulterer i søken av ny kunnskap og igjen aktiverer eksperimentering og utvikling av ny handlingsteori. Kunnskapsutvikling går over til anvendelse.

Reflekterende team som metode har vært vårt spesielle fokus. Refleksjon over egen kunnskap står sentralt. Det er i reflekterende team den nye kunnskapen blir bevisstgjort gjennom at den kobles til eksisterende handlingsteorier eller at det utvikles nye. Skal kunnskapen kunne anvendes må den kunne argumenteres og aksepteres av kollegaer (Irgens, 2007). I etterkant av reflekterende team valgte ledelsen i barnehagen å bruke praksisfortellinger som et verktøy for å vurdere kunnskapsanvendelse og i fellesskap reflektere videre rundt tema.

Flertallet av informantene gir uttrykk for at det har vært betydelig erfaringslæring gjennom grupperefleksjonene, spesielt i forhold til bruk av praksisfortellinger. Bruk av en praksisfortelling hvor et spesielt tema er belyst viser at diskusjonene og erkjennelsene i refleksjonen har overføringsverdi til hvilket som helst tema eller aktivitet i barnehagens hverdag og gjøremål. Refleksjonene rundt praksisfortellingene er fortsettelsen av verdidebatten som skjer i reflekterende team. Reflekterende team gir muligheter for å bli utfordret for hele personalgruppa, da refleksjonene skjer i plenum hvor alle er deltagende med sitt nærvær og egenrefleksjon, uten mulighet til å kommentere det som skjer i ringen.

Kolbs læringsmodell hevder at det er fire stadier aktører skal igjennom. Å bruke erfaringer fra prosesser man deltar i, reflektere over opplevelser fra flere perspektiver og se betydningen av opplevelsen gir muligheter for å anvende den kunnskapen som er utviklet. Deretter må data som er generert gjennom de to første stadiene brukes som et utgangspunkt for abstrakt begrepsdannelse hvor aktøren prøver å strukturere og generalisere erfaringene til nye teorier og hypoteser. Disse blir igjen utgangspunkt for aktiv eksperimentering som atter blir til nye beslutninger og handlinger. Denne runden i læringssirkelen gjentas og gjentas, de gjentatte rundene gir gode muligheter for at kunnskapsutvikling går over til anvendelse (Stenseth & Tolsby, 2002).

De ansatte har brukt refleksjonen fra reflekterende team, via praksisfortellinger til ny refleksjon. Denne sløyfebevegelsen har gjort at lærings sirkelen er aktiv. Ny kunnskap gjennom å være kritisk reflekterende over eksisterende handlingsteori har gjort at nye teorier og hypoteser har vokst fram. Disse hypotesene har vært prøvd ut for så å bruke den konkrete erfaringen til nye observasjoner og refleksjoner.

Utsagnene sier oss at det har skjedd en læring eller kunnskapsutvikling som settes ut i praktisk handling, det skjer en kunnskapsanvendelse, ved blant annet å være kritisk spørrende til det som skjer i hverdagens aktiviteter. Vi har ikke gjort observasjoner som kan si noe om endring i adferd, men informantenes utsagn gir uttrykk for at det øves på de erkjennelsene som er gjort, noe vi antar vil gjøre en forskjell etter hvert. Kunnskapsanvendelsen vil endre utførelsen av det mandatet hver enkelt har fått gjennom det å jobbe i barnehage.

Holdninger

Da informantene skulle uttrykke hva "Barnehagens Grunnsteiner" har betydd for dem var det bred enighet om at hver enkelt har vært nødt til å tenke over hvilke verdier og holdninger som er viktige for seg selv. Flere av informantene ga uttrykk for at å se seg selv, gjennom å reflektere sammen med andre, har vært nyttig kunnskap. Kunnskap om seg selv som gir muligheter for å endre handling gjennom å reflektere over, og utfordre egne holdninger.

"Se på meg selv, og så hvordan holdninger jeg har. Det er det jeg sitter mest igjen med. Og så i den sammenheng så har jeg dratt med meg dette hjem og i mange situasjoner. Så jeg syns jo dette har vært et kjempeprosjekt. Å se meg selv, hvordan jeg opptrer i mange settinger. Og det å se behov og tenke på omsorgen jeg gir. Syns det har vært greit å snakke med kollegaer og dele erfaringer og det å akseptere andres holdninger og deres bagasje. Altså hvorfor skal vi gjøre det sånn i stedet for sånn som jeg har lyst til?"

"Det handler om hvorfor setter vi de grensene og rammene som vi setter? At vi begrunner det på en annen måte, ut i fra at det alltid har vært sånn. Det blir mer refleksjoner rundt det vi gjør og det blir vi aldri ferdig med..... Det der med holdningene våre – vi har endra oss!!!!"

"Jeg har alltid ville hatt det mer åpent mellom avdelingene, at barna skal kunne gå mellom. Før måtte de spørre en voksen her og en der og noen turte ikke og....., nå kan vi si at det er greit og det er vi som heller går og ser om det er greit"

Holdninger, som Irgens definerer som en barriere for kunnskapsanvendelse, kommer til syne i refleksjonene som skjer, både de som uttrykkes eksplisitt og de som skjer implisitt i en person (Irgens, 2007). Gjennom å være kritiske venner, slik eksemplene overfor viser, mener vi at det skjer en endring i adferd. Men, det kreves at hver enkelt ansatt er åpen for å utfordre sine egne holdninger eller sin ryggsekk for at det skal være et miljø som er dynamisk og villig til å se nye muligheter. Utsagnene viser at refleksjon med kollegaer gir en selverkjennelse som i neste omgang gir endret praksis. Selverkjennelse i denne sammenheng er brukt synonymt med holdning. Hver enkelt sine artifakter vil komme til syne i samspillet i gruppen. Artifaktene viser seg som holdninger til hverandre, hvordan kommunikasjonen fungerer etc. Ved å være kritiske venner til hverandre vil artifaktene bli mer tydelig for den enkelte og muligheten for endring vil være tilstede. Det samme gjelder for gruppen når den møter andre grupper for refleksjon. Elkjærs "Den tredje vei" bekrefter utsagnene gjennom at utvikling skjer i sosiale verdener som holdes sammen av forpliktelser. Forpliktelser som handler om både det kollegiale fellesskapet og barnehagens samfunnsmandat (Elkjær, 2004).

Refleksjon rundt dagens praksis og erkjennelse av ønske om endring vil kunne gi utvikling av ny teori og ny kunnskap. I refleksjon og diskusjon rundt verdibegrepene som ble valgt ut blir "knadd", diskutert og gitt mening for hver enkelt deltager. Hvilken betydning hver enkelt har lagt i begrepene har munnet ut i en konsensus. I tillegg har det vært en personlig reise, hvor vedkommende sin ryggsekk har hatt stor betydning. Ryggsekken hver enkelt har med seg

inn i fellesskapet er blitt utfordret når holdninger eller privatpraksis skal bli til felles handling. Konsensus har resultert i en plakat som gir en påminnelse om hvordan møtet med barn skal foregå og som fungerer som en kunnskapsvisjon. Denne står til diskusjon etter hvert som nye erfaringer gir nye refleksjoner.

I utforskningen av våre egne og andres handlingsstrategier er skillet mellom uttrykt teori og bruksteori nyttig. Den uttrykte teori, som er den teorien ansatte har før de går inn i refleksjonsgruppene og får andres kunnskap og erfaring presentert, utfordres og vil gi utslag i ny bruksteori. Den uttrykte teorien er utfordret gjennom refleksjon og vil etter stor sannsynlighet endres, bevisst eller ubevisst. Resultatet vil være endret praksis. Kunnskapsutvikling går over til kunnskapsanvendelse gjennom bevisstgjøringen av de mulige valgene.

Friheten og åpenheten til å utforske, samt å stille kritiske spørsmål ved den etablerte standarden gir, i følge Argyris, en dobbeltkretslæring (Argyris, 1990). Refleksjon over egen handling og refleksjon mellom deltagerne i gruppa er en viktig faktor. Ved å gi mulighet til å reflektere underveis i hverdagen over hverdagens fortellinger, vil det kunne skje en endring i adferd og slik utsagnene viser, har det skjedd. Hva som ligger i endringen eller hvordan den gir seg utslag kan bekreftes i den siste uttalelsen. Det har skjedd en endring i den kollektive adferden ved at holdningene til fenomenet er utfordret.

Gadamer sin filosofiske hermeneutikk fremhever forståelsen som grunnleggende for mennesket i måten å være i verden på (Gadamer, 2010). Forståelsen knyttes til erfaring, kultur og tradisjon. Han kaller normer, verdier, kunnskap og oppfatninger som fordommer. Fordommer vil være betingelsen for forståelse dersom de kan brukes som en struktur for en forståelseshorisont. Sitatet fra informantene vitner om at forståelsen for mennesker med andre tanker, holdninger eller handlinger kommer gjennom å utfordre sine egne fordommer. Gjennom å reflektere, diskutere og være villig til å la andre stille kritiske spørsmål til egne handlinger vil hver enkelt ansatt være i stand til å endre adferd. Det er et poeng at denne forståelsen ikke er statisk, gjennom å se og lytte opplyses vi. Gjennom det vil forståelse være en dynamisk prosess som gjør det mulig å se nye horisonter. Barrieren mellom kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse overvinnes ved å utfordre egne fordommer for å kunne endre adferd. Gjennom å bli opplyst er mulighet for endring til stede.

Utviklingsprosjektet har, som flere av informantene kommer fram til, stor overføringsverdi til flere områder i livet. Følelser og intuisjon i refleksjonen over de verdier som er satt på dagsordenen. Refleksjonen rundt møte med mennesker, uansett i hvilken sammenheng, gjør at møtene er endret. En av informantene sier at hun har utfordret det tatt for gitte eller fordommene sine og ser andre løsninger og årsaker enn tidligere. Denne erkjennelsen har endret praksis ved at hun nå makter å stoppe andre med den samme forutinntatthet som hun selv har hatt. Argyris & Schön vil kalle "det å sette seg i magen" som å reflektere i handling eller "reflection in action", i motsetning til å reflektere over handling, "reflection on action" (Irgens, 2007). Begge tilnærmingene er viktige. Å kunne endre strategi eller handlingsmønster der og da er en viktig faktor i det daglige arbeidet. Det er dette informantene, etter eget utsagn, er blitt i stand til. Etter at de har øvd seg sammen og utfordret "det tatt for gitte" med undring og kritiske spørsmål. Både i filter 3 fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse og i filter 4 fra kunnskapsanvendelse til organisatorisk læring vil makt og interesse motsetninger kunne opptre som hemmere mot læring. Vi går ikke nærmere inn på dette her.

I filter 4 er det viktig å gjøre kunnskapen mindre avhengig av enkeltindividet og mer kollektiv og tilgjengelig for hele organisasjonen, dette ser vi på i neste kapittel, hvor vi knytter det mot verdibasert ledelse.

5.3.3 Fra kunnskapsanvendelse til organisatorisk læring

Organisasjonskultur og verdibasert ledelse

Informantene gir uttrykk for at refleksjonen som skjer hos hver enkelt og det som deles er med å endre praksis i hele personalgruppen. De uttrykker seg ofte gjennom intervjuet i "vi" form, noe som viser at de ønsker å stå fram som en enhet og med en organisasjonskultur de er omforent om skal være slik. Det å stille kritiske spørsmål til hverandre og vite at det er positivt ment, gir muligheter for å videreutvikle den kulturen som allerede eksisterer. I intervjuene er det mye snakk om egne arbeidslag, men de er også opptatt av at hele enheten skal utvikle en forståelse for hverandre slik at det blir enklere å møte hverandre i ulike sammenhenger.

"-og det at vi kommer oss videre og tenker over hva vi gjør og ikke bare gjør uten å vite hvorfor. Vi er blitt bevisst hva vi driver med."

"det er enighet om at vi skal stille kritiske spørsmål til hverandre uten at det er ment som kritikk, det er helt åpent og trygt" og for å ta igjen et utsagn vi har benyttet tidligere;

"For min del handler det om egenvurdering rett og slett. Dette med å kunne kjenne på hvor jeg er , og også kunne si at - dette sliter jeg med og kan du minne meg på. Så det å vurdere seg selv i diskusjonene eller refleksjonen, være bevisst seg selv i sine handlinger."

".....dem mangler noe felles, dem ser ikke hele huset som skal bygges (snakker om kjennskap til en annen organisasjon), dem tenker at dette vet jeg og ingen skal fortelle meg noe annet. De er veldig rigide sånn. Det kunne kanskje vi også vært hvis vi ikke har hatt dette felles....." "Det handler om å være nysgjerrig på andre som enten mener noe annet, kan noe annet eller....."

"Vi ser jo at vi må jobbe mye mer, for det vi har reflektert oss fram til detter tilbake og så får vi det i magen igjen da.....Det er mye lettere å ta det tilbake når vi har jobba så intenst med det. Det med holdningene våre – vi har hatt det, men det er det jeg sier – VI HAR ENDRET OSS!! Vi blir ikke ferdig – vi får jo nye medarbeidere og vi har jo fortsatt ryggsekken vår som dukker opp igjen. Vi er kanskje ikke like gode på det systemiske, men jeg tror vi skal sette opp en møteplan hvor det er praksisfortellinger som skal tas opp." "Felleskapet har talt og kanskje er det ikke holdningene våre som er endret, men handlingene?"

Praksis endres eller stadfestes gjennom refleksjon eller sagt med andre ord – kunnskapsutvikling har blitt kunnskapsanvendelse gjennom å ha utfordret de filtrene som ligger i Irgens femtrinnsmodell (Irgens, 2007).

Schein sier "kultur bør reserveres for grunnleggende antagelser og oppfatninger som deles av alle medlemmene i en organisasjon, som opererer ubevisst og som på en grunnleggende og "tatt for gitt" måte definerer organisasjonens syn på seg selv og sine omgivelser." (Schein, 2010;5) Verdibasert ledelse finner sted på individnivå ved at medarbeiderne knytter jobbadferd til verdier, de har et forhold til verdiutvikling og utøver selvkontroll. Likeledes vises det gjennom utsagn at det også drives verdibasert ledelse på organisasjonsnivå gjennom å rette siktemålet mot å skape et nytt virkelighetsbilde med nye visjoner og en sterkere fellesskapsfølelse (Bass og Riggio, i Schein, 2010).

Endringsarbeidet i utviklingsprosjektet har vært preget av en målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende prosess, forankret i organisasjonens verdier både på individ, gruppe og organisasjonsnivå. Busch bruker denne definisjonen på verdibasert ledelse som igjen sikrer at det hele tiden er fokus på lederadferd. Det vil, i følge Busch, si adferd som rettes mot å realisere sentrale organisasjonsmessige mål, barnehagens overordnede mål skal realiseres gjennom arbeide med utviklingsprosjektet (Busch, i Irgens & Wennes, 2011). Verdibasert selvledelse gjør at medarbeidere knytter jobbadferd til verdier og har et bevisst forhold til verdiutvikling og utøver selvkontroll (Busch, 2012). Språksetting av de enkeltes verdier og normer har hatt stor plass i prosessen og har, slik vi har grunn til å tro, vært en kilde til å ha åpenhet og trygghet rundt refleksjonene.

Finnes det ikke trygghet vil ikke kunnskapsutvikling kunne komme til anvendelse manglende trygghet blir en av mange barrierer mellom de to trinnene i modellen. Informantenes gir uttrykk for at de driver verdibasert selvledelse og på den måten skaper gode forutsetninger for at holdninger og handlinger utfordres ved å lytte til andre, argumentere for egne valg etc. Deltagerne vil få tro på egen mestring gjennom argumentering og refleksjon med kollegaer. Det å kunne vurdere seg selv, vil gi mestringstro og deltagerne vil være agenter i egne liv. Egenutvikling og selvutvikling skjer ved at informantene selv velger hvilken adferd de ønsker å ha i de ulike situasjonene. Utsagnene som er nevnt over mener vi har innhold som viser akkurat dette.

Tid er et annet fenomen innenfor verdibasert ledelse. Dersom ledelsen ikke ser viktigheten av å la prosessene ta så lang tid at hver enkelt ansatt får mulighet til å reflektere, fordøye, reflektere igjen for så å kunne endre praksis vil det trolig ikke skje noe kunnskapsanvendelse. Kunnskapsutvikling trenger tid for å kunne bli forankret før det går over til kunnskapsanvendelse – for lite tid kan bli en barriere mot å gå fra utvikling til anvendelse.

Spørsmål som informantene stiller seg har vært bl.a. "Hvordan møter vi dette videre, er dette så viktig for oss eller kan vi ut i fra det vi har erfart vil endre vår adferd slik at vi kan utføre vårt mandat bedre enn vi har gjort til nå?" Vår tolkning er at eksisterende praksis er blitt utfordret og når den sitter i magen vil endring av praksis bli mer tilgjengelig. Handlinger som setter seg i magen gjør at ansatte vil ha større mulighet til etter hvert å reflektere "in action". I følge Elkjær vil kunnskapsprosessen bli påvirket av følelser som er utgått fra det individuelle verdigrunnlaget (Elkjær, 2004). For at det skal kunne være en læringsprosess må disse følelsene tas på alvor og bringes til torgs når de dukker opp. Bare på denne måten kan det bli en refleksjon som gjør at fellesskapet kommer seg videre i kunnskapsstigen. Det gjøres et dypdykk i organisasjonskulturen. "Organisatorisk læring er noe mer enn summen av enkeltpersoners læring. Læringen er blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at det er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten. Den kollektive adferden er endret, eller kan endres hvis situasjonen tilsier det" (Irgens, 2007).

Dersom ledelsen er villig til å gi personalet tid og mulighet til å reflektere over verdier som har betydning, i forhold til å utfordre sine egne handlingsteorier, vil det skje en endring i praksis. Ved å gå til våre datakilder ser vi at deltagerne rapporterer at det har skjedd en organisatorisk endring. Den nye anvendelsen av kunnskap gir endring i praksis og ny praksis kan bli befestet i organisasjonen, dette avhenger av kontinuerlig arbeid. Resultatet av det vil være at om det slutter en medarbeider vil praksisen overføres til nytilsatte ved at de medarbeiderne som fortsatt er i organisasjonen og arbeidslaget vil fungere som rollemodeller. I tillegg vil praksisen språksettes overfor nye ansatte noe som igjen vil gjøre det lettere å utvikle handlingsteorier som er i samsvar med resten av organisasjonens praksis. Praksisen språksettes og den endrete praksis kan videreformidles til nye ansatte i organisasjonen. Fellesskapets stemme vil være det som presenteres som organisasjonens arbeidsmåter og dagens beste praksis.

Lewin (1951) har en modell for endringsprosesser (Lewin, i Bush, 2012). Den beskriver prosessen i 3 faser – opptining, endring og konsolidering. Formålet med opptining er at ansatte kjenner behov for atferdsendring. Jobben med verdigrunnlaget i Sildråpen barnehager er initiert fra ledelsen, men når det presenteres er det stor enighet i ansattegruppen om at dette vil være nyttig. Slik kjente alle at det var behov for å reflektere over egen og andres adferd for eventuelt å endre veien videre. Ved å bruke reflekterende team velges det en positiv tilnærming til opptiningen. Alles stemmer er like mye verdt, personlige erfaringer og meninger er velkommen inn i refleksjonen. Over til

endringsprosessen ser vi av utsagnet over at det ikke nødvendigvis er verdiene eller holdningene hos hver enkelt medarbeider som er endret, men hver enkelt vil tilpasse seg de verdiene som er kommet fram i miljøet som en konsensus av de refleksjoner og diskusjoner som er gjort i de ulike gruppene. I følge Lewins konsolideringsfase er det viktig at ny adferd og nye verdier blir automatisert. Dersom det ikke skjer vil det oppstå tilbakefall, i det fokuset avtar vil det være lett å falle tilbake til gamle vaner.

Men hva om det er så stor utskifting av ansatte blir borte, eller at de blir for få? Dypdykket som er gjort, verdiene som er diskutert og reflektert rundt vil i verste fall være "waste of time". Det vil komme inn nye ansatte som har sine verdier, holdninger og handlingsteorier og det nye arbeidslaget vil måtte starte på nytt. Stort frafall vil fungere som et filter eller en barriere mot at kulturen går i den retning som er ønsket av ledelsen og de gjenværende medarbeiderne. Det samme vil gjelde om det er stort fravær i noen av arbeidslagene, de vil ikke kunne følge resten av enhetens utvikling, da de ikke får anledning til å reflektere og utfordre hverandre i den hensikt å utvikle en felles strategi for å møte barn og familier. Dersom det er lederen som slutter vil hele utviklingsprosessen være avhengig av at ny leder har det samme fokuset og er villig til at det brukes tid på å fortsette med samme kunnskapsvisjon som den tidligere lederen har hatt fokus på.

Ved å dele alle medarbeiderne i ulike grupper med ulike profesjoner og mer eller mindre kjennskap til hverandre har medarbeidere fått en større forståelse for hverandre. De er blitt bedre kjent med de andre barnehagenes medarbeidere og kultur slik at det er lettere å reflektere sammen over ulike tema i etterkant av kunnskapsutviklingen. Arbeidsmiljøet mellom barnehagene er blitt styrket. Det som i utgangspunktet kunne vært en barriere i form av utrygghet og negative kritiske tanker om hverandre ble snudd til positiv omtale, jmf. Irgens femtrinnsmodell.

Et utsagn fra en informant viser at det har skjedd en positiv endring i kulturen på hele enheten.

"At jeg får øynene opp på et annet vis for andre kollegaer som ikke bare er her, men rundt omkring. Det er som jeg har omsorg for dem kanskje? Jeg klarer å se ting med et litt annet syn, prøver å sette meg inn i hvorfor det er sånn."

Læring skaper endring

Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner, og er kroppsliggjort i mennesker, den er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker (Irgens, 2007). Det gjør at den praksisen som i dag er gjeldende i organisasjonen og hos den enkelte vil være i endring med påvirkning fra forskning, samfunnets normer, ulike møter med ulike aktører etc. Kunnskap vil være vanskelig å eie, avgrenses eller måles da den eksisterer i relasjoner og i mellommenneskelige handlinger. Kunnskap oppstår i prosesser i sosiale sammenhenger og er praksisbasert, den er dynamisk, og prosessen er like viktig som resultatet (Irgens, 2007; Rennemo, 2006). Ved bruk av historier og individuelle virkelighetsoppfatninger følger det ikke med fasit til sannheten. Det er viktig å se på hvordan følelser utgått fra det individuelle verdigrunnet kan påvirke kunnskapsprosessen. "Den tredje vei" (Elkjær, 2004) bringer inn et perspektiv på kunnskap og kunnskapsutvikling, der kroppen vektlegges som like viktig som det kognitive. Perspektivet anerkjenner betydningen av refleksjon, følelser, intuisjon og estetikk i kunnskapsutviklingen, der samspillet mellom individer og organisasjon vektlegges. Utvikling av kunnskap og erfaring skjer gjennom undersøkelser eller refleksjon i sosiale verdener som holdes sammen av forpliktelser (Elkjær, 2004). Filteret i Irgens femtrinnsmodell mellom kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse, fra teori til praksis vil kunne overvinnes ved at ansatte får muligheten til å reflektere sammen. Det er av avgjørende betydning at det settes av tid, både til å reflektere sammen og for å få bearbeidet de refleksjoner som er gjort i fellesskap. På den måten kan praksis endres på kort

og lang sikt. Kolb er også opptatt av at endring skjer over tid, læringsprosesser må prioriteres (Kolb, i Irgens, 2007).

Gruppelederne, som en del av ledelsen i denne sammenhengen, vil være viktige bidragsyttere til utvikling. Ved å språksette, være målformulerende og ha fokus på verdier vil all gruppevirksomhet i utviklingsprosjektet drives slik at det vil foregå refleksjoner som gir ny kunnskap hos den enkelte og gruppen som et fellesskap. Til slutt vil det bli en kunnskapsutvikling i organisasjonen.

Tidsaspektet er også en faktor som er viktig når det gjelder å kunne vurdere effekten av kunnskapsutvikling. Den krever tid for å kunne anvendes, kunnskapsutvikling er avhengig av å bli internalisert hos hver enkelt utøver og trenger tid før den anvendes. Dersom det ikke blir satt av godt med tid for internalisering vil ikke nyvunnet kunnskap bli befestet. Vi vet at hverdagen krever hver enkelt medarbeider fullt ut og ledelsen blir derfor en viktig aktør for å fjerne barrieren eller filteret fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse. Ledelsen må gi tid og legge til rette for møteplasser hvor det er refleksjon som er agendaen. Avdelingsmøtene som hvert enkelt arbeidslag har jevnlig er en slik møteplass for egenrefleksjon og refleksjon sammen med kollegaer, gjennom bl.a. praksisfortellinger.

Som vi tidligere har sagt mener vi at det har skjedd en organisatorisk endring. Skal denne endringen være varig må handlingene og refleksjonene gjentas og gjentas. Sjøvold har i et foredrag i mars 2014 uttrykt at man må trene i gruppe for å få en organisasjonsutvikling. Treningen må gjøres kontinuerlig, dersom det ikke skjer vil den organisatoriske endringen falle tilbake til det som var praksis tidligere (Sjøvold, 2014).

Lemniskaten ∞ beskriver viktigheten av å ta med fortiden inn i framtiden.

Skjæringspunktet er der det skjer en refleksjon over veien videre etter et tilbakeblikk for å se hva som har vært bra og bør bringes videre inn i framtiden (Quelle, i Schei & Kvistad, 2012). Refleksjonen skjer i de ulike avdelingsmøtene og i møtene på tvers av arbeidslag, som har praksisfortelling eller film som tema. "Det er i dialog med andre at man skaper mening og oppnår forståelse, en oppdagelse, en erkjennelse" (Tveiten, 2013). Refleksjon i ulike sammenhenger kan vise seg å være nøkkelen for å lykkes med dette.

Ved at alle ansatte, faglært/ufaglært, erfaren/uerfaren, har deltatt i refleksjon har organisasjonen stor mulighet for å få en varig endring. Alle har, ut ifra eget ståsted, samme grunnlag og kan bidra inn i nye refleksjoner. "Å ha brukt tid, vi har gått i dybden, vi har ikke bare lest det, og så venta en uke for lese neste kapittel. Vi har fått mulighet til å la stoffet modnes før nytt påfyll. Det er kjempebra, virkelig supert!" Utsagnet sier oss at det å bruke god tid på å få teoretisk og praktisk kunnskap internalisert er et suksesskriterium for å bli reflekterte praktikere. Å ha god tid gir muligheter for dypdykk i organisasjonskulturen. Refleksjon rundt holdninger og verdier gjør at hver enkelt utfordres og gir i neste omgang muligheter for endring.

Vi kan ikke si noe om hvordan organisasjonsendringen vil bli på sikt. Til det har læringsprosessene vart for kort tid og vi har kun hatt muligheten til å være med i deler av utviklingen som i seg selv har vært en ny erfaring for de ansatte. Dette er en arbeidsmetode som vi ser er nyttig for kontinuerlig refleksjon som gir svar på om det er nødvendig å endre retning eller stadfeste det arbeidet som gjøres.

Dataene vi har fra intervjuene gir oss en oppfatning av at det skjer refleksjon og læring i fellesskap og at det er en omforent enighet om at læringen som skjer er positiv for alle. Kunnskapsutviklingen går over i anvendelse. Vi er ikke i praksisfeltet og observerer deltagerne i utøvelsen av oppdraget, vi ser heller ikke kulturen som råder i hverdagen. Det gjør at vi ikke kan garantere at det ikke skjer maktutøvelse i refleksjonen, muligheten for at

noen i kollegiet innehar posisjoner som gjør at deres synspunkter og argumenter blir sannhetene.

5.3.3 Oppsummering av forskningsspørsmål 3

"Trinnet fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse handler om å kunne ta i bruk det man har lært" (Irgens, 2007). Det vil være barrierer som må forseres, faktorer som er individuelle og ikke minst kontekstuelle som spiller inn, og de må identifiseres og jobbes med om ansatte skal kunne anvende den kunnskapen som er opparbeidet. De individuelle filterne i dette trinnet handler særlig om personlighet og om hvor nysgjerrig man er, samt tidligere erfaringer og evne til å utforske noe nytt (Irgens, 2007). Makt og interesser er elementer som, etter all sannsynlighet, vil opptre. Vi har ikke gått inn i det i denne oppgaven.

Som vist tidligere uttrykker informantene at det skjer erfaringslæring gjennom grupperefleksjonene, spesielt i forhold til praksisfortellinger. Refleksjonene starter i reflekterende team, går via praksisfortelling til ny refleksjon. De ansatte evner å være kritisk spørrende til det som skjer i hverdagen.

Noen av barrierene som nevnes i modellen til Irgens er holdninger, arbeidsmiljø, maktforhold og ledelsens evne til å inspirere og legge til rette for utprøving. Det siste blir å se som barnehagens organisasjonskultur. Som vi ser er det flere hindringer som kan gjøre veien til en mer reflektert praksis både kronglete og bratt. Gjennom å være kritiske venner skjer det en endring i adferd. Det skjer en selverkjennelse som i neste omgang gir endret praksis. Refleksjon rundt praksis er en personlig reise, ryggsekken utfordres og den konsensus som kommer fram forplikter hver enkelt til å utføre mandatet sitt gjennom felles handlingsmønster. Egne fordommer utfordres, overvinnes og informantene endrer adferd.

Kolbs læringssirkel er ikke opptatt av det sosiale aspektet, dette kritiseres av den danske professor Illeris, som likevel mener at modellen kan brukes som et verktøy (Stenseth & Tolsby, 2002). Barrieren i modellen vil være det sosiale aspektet. Refleksjon, aktiv eksperimentering, begrepsdanning og erfaring vil ikke kunne foregå uten at omgivelsene påvirker i noen grad. Slik vi tolker utsagnene i undersøkelsen vår, skjer læringen i en kontekst der man reflekterer sammen. Det er viktig å få meningsbrytninger for å få spille egne holdninger og handlinger. Meningsbrytninger bidrar til organisatorisk læring. Ledelsen har vært villig til å sette av tid, hver enkelt har, gjennom refleksjon, utfordret og blitt utfordret på sine og andres handlingsteorier. Det er gjort dypdykk i organisasjonen som har gitt en ny forståelse og endring i adferd. Gjennom å lage strukturer i endringsarbeidet er det muligheter for nye ansatte å komme inn i organisasjonen og fortsette arbeidet med å reflektere videre. Som tidligere nevnt er det avhengig av at det finnes kontinuitetsbærere. Kontinuitetsbærere vil også være kulturbærere, blir de borte vil det være mindre muligheter for at kunnskapsvisjonen vil være like tydelig som tidligere. Trening i forhold til ny kunnskap må skje kontinuerlig hos alle medlemmene og i fellesskap i organisasjonen, skjer ikke det vil den organisatoriske læringen falle bort.

Både Kolb og Irgens sine modeller er dynamiske og vil aldri kunne fungere som en lineær utvikling. Både femtrinnsmodellen til Irgens og Kolbs læringssirkel vil være modeller som ansatte beveger seg ulikt i. Derfor er det også viktig at det ikke settes tidsfrister for læring, læringen er kontekstavhengig og vil derfor foregå ulikt hos de ulike deltagerne (Stenseth & Tolby, 2002; Irgens, 2007). Evaluering er viktig og lemniskaten er et godt verktøy hvor fortid dras med inn i framtid, hver enkelt vil kunne delta i dialogen med sitt ståsted for derfra å kunne gå videre.

Vårt fokus har vært på reflekterende team som metode eller strategi for læring. Utsagnene som vi har plukket ut fra intervjuene sier lite om det er reflekterende team alene som gir

muligheter for læring. Er reflekterende team som metode nødvendig for å oppnå de refleksjonene som er kommet fram i intervjuene og andre observasjoner som er gjort? Uten å være for konkluderende, mener vi at reflekterende team er en viktig del av hele læringsprosessen idet refleksjonen foregår mellom noen få av de ansatte mens de andre må lytte og gjøre egenrefleksjon som de tar med videre i arbeidet. Men, like viktig er både for- og etterarbeidet rundt selve reflekterende team, noe Andersen også legger vekt på (Andersen, 2003).

Ledelsens betydning

Som vi har skrevet om i teorigrunnlaget vårt er verdibasert ledelse en målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende prosess, forankret i organisasjonens verdier, som kan utøves på både individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå (Busch, 2012). Mål og refleksjon må tuftes på det verdigrunnlaget som ligger i organisasjonskulturen. Hos von Krogh et al. vil kunnskapsvisjon ha samme betydning som "målformulering" (von Krogh et al., 2005). Utviklingsprosjektet ved Sildråpen barnehager utfordrer eksisterende verdier ved å skape refleksjon rundt viktige verdier. Ledelsen ved barnehagen er viktige spydspisser for hvor fokus skal settes for utvikling, hos den enkelte ansatte og i organisasjonskulturen. Gruppelederne i prosjektet ses på som en del av ledelsen og de vil ha ansvar for at den verdimesige siden av ledelsen blir ivaretatt. Således kan gruppelederne betegnes som det von Krogh et al. betegner som kunnskapsaktivister når de snakker om kunnskapshjelpere. Slik Busch snakker om i sitt teorigrunnlag "det vil sikre at verdibasert ledelse hele tiden har et klart fokus på lederadferd – adferd rettet mot å realisere sentrale organisasjonsmessige mål" (Busch, 2012;). Det er viktig at hver enkelt ansatt blir sett, får muligheter ut i fra eget ståsted og blir tatt på alvor når refleksjon skjer. Slik blir ledelsens betydning stor i ethvert utviklingsprosjekt som griper inn i hverdagen til hver enkelt og gruppen som helhet.

5.4 Gradert teoriforståelse

Vi ser gjennom vår studie at forståelsen av teori og praksis utvikles og endres ved gjensidig påvirkning mellom de to verdener gjennom utforskning og refleksjon. Teoriforståelsen påvirker praksisforståelsen og praksisforståelsen påvirker teoriforståelsen. For en profesjonell yrkesutøver er det viktig og kontinuerlig kunne utvikle og endre sin praksis i tråd med ny eller nyutviklet kunnskap, overordnede strategier, samt erfaringer gjennom utøvelse av yrket eller faget. Slik kan yrkesutøveren dyktiggjøre seg i sin profesjonelle praksis. For en kunnskapsorganisasjon er det av avgjørende betydning at ansatte oppfordres og gis mulighet til slik utvikling og endring. Det er dette som gir virksomheten mulighet til å kunne oppnå sine mål, eller utføre sitt samfunnsoppdrag.

Gradert teoriforståelse er et bidrag i forståelse av forholdet mellom teori og praksis. I vår studie understreker informantene verdien av det rene teoretiske påfyllet. Flere påpeker at det er viktig med et teorigrunnlag og at dette er felles. Enkelte er også inne på at det er områder hvor det foreligger faktakunnskap og bakgrunnsstoff (ekspertise) som kan være viktig og relevant, f.eks. om barns utvikling, som det er ønskelig å gå nærmere inn på. «Jeg syns det er veldig mye meninger om ting,.. men hva er grunnlaget? Hva setter vi det på? Hvor har vi funnet det?». Det som her etterspørres er det som Weniger og Kvernbekk kaller *teori i sterk forstand*, som del av en *gradert teoriforståelse* (Kvernbekk, Weniger, i Irgens & Ertsås, 2012).

Begrepet har sitt utgangspunkt i oppfatningen av at det er nødvendig å trekke inn forskningsbasert kunnskap og styringsdokumenter relatert til faget, for på denne måten å unngå at en som profesjonell fanges av egne og sine kollegers erfaringer (Irgens & Ertsås, 2012). Det som påpekes er følgelig at det er vel og bra med erfaringer og praksis – tanker, forestillinger, fordommer og kunnskap, som er personlig og praktisk kunnskap basert på erfaring - *teori av svakere forstand*. Dette utvikles og åpnes videre i møtet med

kontekstuavhengige teorier. Den graderte teoriforståelsen forutsetter en *ikke-dikotomisk oppfatning av forholdet mellom teori og praksis*. Teori har en viktig betydning både for praksis, handling og erfaring (Kvernbekk i Irgens & Ertsås, 2012). Weniger skiller ikke mellom hvor teorien slutter og praksisen begynner. Han er opptatt av at det ikke er noen motsetning mellom teori og praksis, men at det er indre sammenhenger. Wenigers *graderte teoribegrep* består av teori på tre nivå, første, andre og tredje grad. *Teori av første grad* er en «skjult» teori som Weniger framholder finnes i all praksis. Den kommer til syne gjennom handling (Weniger i Irgens & Ertsås, 2012). Dette er sammenfallende med det Argyris & Schön kaller bruksteori.

I Silldråpen barnehager påpeker flere informanter at de er blitt seg bevisst at de i noen situasjoner følger regler, som de ikke selv er klar over at de har, eller er klar over grunnlaget for. Gjennom refleksjonsarbeid og samtaler oppdages de bakenforliggende teoriene, eller årsakene. Det er f.eks. regler som bare er blitt regler, uten at det er vurdert om det faktisk skal være en regel, hva som evt. er hensikten med regelen og om regelen tar hensyn til «det beste for barnet». Etter Wenigers oppfatning kan denne nye forståelsen sies å være *teori av annen grad*. Dette er sammenfallende med det Argyris & Schön kaller *uttrykt teori*. Teori av annen grad - uttrykt teori om egen praksis - er en teori som praktikerene kan formulere i læresetninger, erfaringsutsagn eller leveregler. Det kan følgelig være det som kalles «beste praksis».

Weniger påpeker at denne bevisstheten hos praktikerene krever ettertenksomhet og anstrengelse. Irgens & Ertsås foreslår løpende refleksjon over egen yrkesutøvelse og erfaringsutveksling med kolleger som to egnede tiltak for å bli klar over de skjulte teoriene og kunne formulere sin egen uttrykte teori. Slik vi ser at det er lagt opp til i Silldråpen barnehager gjennom de reflekterende prosessene. Hva så med *teori av sterkere forstand*, eller teori av tredje grad - den «rene», kontekstuavhengige kunnskapen, (ekspertisen)? Irgens & Ertsås hevder at denne er nødvendig for «å unngå at kunnskapsutviklingen blir begrenset til egne lokale erfaringer, samtidig som yrkesutøvelsen blir legitimert gjennom begrunnelser som er hentet fra styringsinstrukser, pedagogisk teori, teorier fra nabodisipliner eller annen forskning» (Irgens & Ertsås, 2012). *Profesjonell praksis må følgelig utvikles både ved hjelp av teori av svakere grad og teori av sterkere grad*. Dette ligger det til rette for i de reflekterende prosessene i Silldråpen barnehager. Det at det er lagt opp til refleksjonsprosesser med utgangspunkt i både teoretiske begrep og verdier, styringsverktøy (formålsparagraf), valgt hverdagsaktivitet, «beste praksis» og praksisfortellinger. Både individuell og felles, organisatorisk praksis vil ha mulighet for å utvides og utvikles.

Vi oppfatter at det kan være en tendens til å undervurdere det viktige korrektivet, eller inspirasjonen ren kontekstuavhengig teori kan være i utforsknings- og utviklingsprosesser. Vi vurderer ikke i hvilken grad bruk av overordnede førende dokument og styringsdokument som teori og refleksjonsgrunnlag, kan gi en «falsk» åpenhet. Med det mener vi at prosessen kan oppfattes å ha et forutbestemt ønsket resultat eller skjult agenda, initiert av virksomhetens ledelse. Dette vil virke hemmende på utviklingsprosessene bla. fordi forutsetningen om gjensidig tillitt ikke vil være tilstede. Vår undersøkelse tar ikke opp dette spørsmålet.

Også March (1988) tar også for seg forholdet mellom erfaring og teori når han som en av sine lekende tilnærminger til utforskning trekker fram *erfaring som en teori*. Han hevder at dersom de teoretiske modellene forandres, forandres også erfaringene. Dette kan være nyttig, vi ser erfaringene i et nytt lys. March hevder videre at all erfaringsdannelse er konstruksjoner. Forandres de språklige verktøyene, forandres også våre erfaringsdannelser. Teorier påvirker altså våre erfaringer, og omvendt. Våre erfaringer endrer seg når vi reflekterer over dem, får ny kunnskap, nye synsvinkler, og ser dem i et annet lys (March, i Rennemo, 2006). På denne måten vil vårt syn på utøvelsen av praksis også endre når erfaringene fra praksis endres fordi vi får mer kunnskap. Å sanse og vite og handle i en

stadig gjentakende spiral er med på å utvikle vår forståelse av det vi arbeider med – og vi er tilbake i den hermeneutiske spiral.

6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Her gjør vi først en samlet oppsummering av studien vår og hvordan drøfting av forskningsspørsmålene har lyktes i å finne svar på problemstillingen:

Hvordan bidrar reflekterende team til læring og utvikling i organisasjoner?

Deretter forsøker vi å sette studien vår inn i et større perspektiv både teoretisk og praktisk, og gjør oss noen tanker om veier videre for – å lære i arbeidslivet. Til sist gjør vi oss noen refleksjoner om prosessen vi har vært med på.

6.1 Oppsummering av studien og svar på problemstillingen

I studien vår har vi hatt en problemstilling med spørsmål om i hvilken grad reflekterende team kan være en innfallsvinkel og bidrag til læring og utvikling av reflekterte praktikere i Silldråpen barnehager. Vi belyser og svarer på problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan kan reflekterende team være en metode for læring?*
2. *Hva fremmer og hemmer læring i reflekterende team?*
3. *Hvordan bidrar læring til utvikling av reflekterte praktikere?*

Det første spørsmålet omhandler rammene, prosessen og den kunnskapshjelpende konteksten i reflekterende team. I spørsmål to ser vi på hva som kan hemme og fremme læring, både på individ- og gruppenivå, men også innenfor selve konteksten i reflekterende team. Det tredje spørsmålet tar for seg hvordan læring og kunnskapsutvikling bidrar til *kunnskapsanvendelse og organisasjonslæring på veien til reflektert praktiker*.

Vi benytter en kvalitativ forskningstilnærming og empirien vi bruker er fra casestudie i Silldråpen barnehager. Barnehagen driver et prosessuelt utviklingsarbeid med refleksjon og reflekterende team som arbeidsmetode. Casestudiet er gjennomført over en periode på 6 mnd. med observasjoner og intervju.

I analysen vår blir arbeidsmiljøet og samarbeidsklimaet i Silldråpen barnehager karakterisert som positivt og godt av de aller fleste informantene. Arbeidsfellesskapet er preget av delingskultur og gode relasjoner, med gjensidig tillit og høy grad av omsorg for hverandre. I følge von Krogh et.al. er høy grad av omsorg og tillit mellom kollegaer, viktige faktorer for kunnskapshjelpende kontekst og frigjøring av taus kunnskap (von Krogh et al., 2005). Videre tyder analysen på at kommunikasjonen i reflekterende team er preget av åpenhet, med samtaler preget av respekt for hverandre og hverandres synspunkter. Holdningene er lite fordømmende og vi sporer stor toleranse for forskjellighet. Alle bidragsytere vurderes som likeverdige i dialogen, selv om noen velger å være taus. Kommunikasjonen i reflekterende team er preget av å utfordre hverandres synspunkter og praksis ved å være en kritisk venn. De ansatte gir positive tilbakemeldinger om nytteverdi av å delta i reflekterende team og utviklingsprosjektet forøvrig. De begrunner det i relevante og meningsfulle tema både i faglitteratur de leser og i refleksjonsmøtene. En like viktig begrunnelse er relatert til det å bli bedre kjent med kollegaer på tvers av barnehagene. I møtene og refleksjonene etablerer de positive relasjoner til hverandre. De bringer egne forståelser og erfaringer inn, men også egne utfordringer med ønske om å få hjelp. Det å få innblikk i andres forståelser, erfaringer og utfordringer, få fram meningsforskjellene og for så å diskutere seg fram til hensiktsmessige løsninger, er også oppgitt som verdifullt av mange informanter.

I arbeidsfellesskapet og i reflekterende team bringer de ansatte med seg sin egen forståelse av og erfaringer fra hverdagen i barnehagen, det som oppfattes som "virkeligheten" ved den. Her kan ulike forståelser av verdier, holdninger og handlinger møtes og utfordres gjennom felles diskusjon og refleksjon. Utforskning og undring ved bruk av gode spørsmål får fram ulike perspektiv og forståelse og begrunnelser for dem. Ulike perspektiv og forståelseshorisonter øker forståelsen av tema og problemstillinger som kommer opp i reflekterende team. Felles refleksjon er med på å øke mulighetene for bevisstgjøring av personlig og noen ganger taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, utvikle kunnskap på organisasjonsnivå for organisatorisk læring og utvikling av en lærende organisasjon. Det er gjennom refleksjon at nye mentale modeller etableres og danner grunnlag for ny kunnskap. Den brede kompetansen som er representert i reflekterende team i Sildråpen barnehager er et godt utgangspunkt for felles refleksjoner, ved at mange ulike forståelser og erfaringer møtes. For mange blir det naturlig å sammenstille sine egne handlingsteorier med barnehagens. Flere vil gjennom oppdagelsene og bevisstgjøringen i refleksjonene ta sine verdier, holdninger og handlinger til revisjon. Et flertall av informantene sier at de har bedrevet egenvurdering og selvutvikling. Organisering og omorganisering av våre handlingsteorier, erfaringsbasert og taus kunnskap inkludert eksplisitt kunnskap i refleksjon og reflekterende team skaper et spenningsfelt hvor læring og kunnskapsutvikling kan oppstå.

Analysen viser at reflekterende team fungerer som refleksjonsrommet "Ba". Vi ser gjennom analysen av datamaterialet at potensialet i både refleksjonen og reflekterende team ikke utnyttes fullt ut. Utviklingsprosjektet har benyttet reflekterende team som felles systematisk og metodisk refleksjon, og det er satt av god tid til prosessene. Det gir de ansatte gode muligheter for å trene på gode spørsmål, trene på å lytte og bli gode "reflektikere". Tidsfaktoren oppgis av de fleste informantene i undersøkelsen som avgjørende og viktig faktor for å fremme læring.

Von Krogh et al. viser til fem kunnskapshjelpere som bidrar til å klargjøre viktige faktorer som må være til stede for at ny kunnskap og handlingskompetanse kan utvikles (von Krogh et.al. 2011). Vi har allerede nevnt det å *lede samtaler og kunnskapshjelpende kontekst "Ba"*. Analysen tyder på at to andre hjelpere også er til stede i reflekterende team. Gruppelederne har en viktig rolle både som prosessledere og *kunnskapsaktivister*. En tydeligere bevisstgjøring hos gruppelederne om hvilke faktorer i refleksjonen og reflekterende team som påvirker samhandlingen og kunnskapsprosessene, kan være et viktig bidrag i arbeidet med å videreutvikle potensialet for læring og kunnskapsutvikling. Den siste kunnskapshjelperen er å *formulere en kunnskapsvisjon*. Sildråpen barnehagers kunnskapsvisjon er å være en reflektert praktiker i utøvelsen av verdigrunnlaget. Utarbeidelse av visjonen er en viktig del av den målformulerende, problemløsende og verdiutviklende prosessen som kjennetegner verdibasert ledelse. Visjonen gir retning for det arbeidet som gjøres i reflekterende team og praksis i hverdagen i barnehagen. "Plakaten" som en konsensus etter refleksjonsarbeidet framstår som en operasjonalisering og språksetting av grunnsteinene eller verdigrunnlaget.

En lærende organisasjon arbeider på en slik måte at den lærer av sin egen praksis. Det innebærer at de ansatte lærer av hverandre gjennom å dele personlig kunnskap og erfaringer. I refleksjonsprosessen kan taus kunnskap gjøres eksplisitt, når handlingsgrunnlaget begrunnes gjennom muntlig kommunikasjon og kroppslige fenomener. I følge von Krogh et al., er gode relasjoner mellom medlemmene i et arbeidsfellesskap og et godt samarbeidsklima i refleksjonsmøtene viktige forutsetninger for kunnskapsutvikling i organisasjoner (von Krogh et.al. 2011). Analysen av de reflekterende og kunnskapsutviklende prosessene i reflekterende team, tyder på at det foregår mye deling av erfaringer fra praksis mellom de ansatte. Gjennom utveksling av taus og eksplisitt kunnskap, dannes nye forestillinger om hvordan handlingskompetansen i praksis kan forbedres. Et viktig bidrag inn i kunnskapsutviklingen er teori fra "Barnhagens Grunnsteiner". For mange av

de ansatte vil det dette være noe helt nytt. Gjennom utforskning i reflekterende team skapes en ny forståelse av teorien på individ og gruppenivå. I følge Irgens og Ertsås vil ansatte veksle mellom å forholde seg til teori av første og tredje grad, for så å skape sin egen teori av andre grad. Dette skjer ulikt uti fra bakgrunn og erfaring hos de ansatte. I den grad dette lykkes, vil det være en kilde til reflektert praktiker.

Gjennom analysene knyttet til forskningsspørsmål 1, 2 og 3, konkluderer vi med følgende som svar på problemstillingen:

Refleksjon i reflekterende team er en metode og kontekst for individuell og kollektiv læring og et viktig bidrag til organisatorisk læring for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon.

Reflekterende team representerer et arbeidsfellesskap med erfaringsbasert læring som gir mening, tilhørighet og identitet til de ansatte. Reflekterende team er et møtested for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling i en kunnskapshjelpende kontekst, med utgangspunkt i et godt arbeidsmiljø. De ansatte lærer av hverandre gjennom dialog og refleksjon, ved at ulike perspektiv, erfaringer og meninger møtes og brytes mot hverandre. Videre konkluderer vi med at organisatorisk læring i denne sammenheng først og fremst er knyttet til individnivå og gruppenivå. Vi har for lite datamateriale, bare egenrapportering på organisasjonsnivå.

6.2 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Dataene i en studie er ikke i seg selv virkeligheten, men en representasjon av virkeligheten. Et sentralt spørsmål er da hvor godt eller relevant dataene og vår tolkning av dem beskriver den virkeligheten de er ment å gi et bilde av. Bildet påvirkes av mange forhold, også dem som leser og tolker studien.

Sterke sider ved undersøkelsen:

- Viktige funn kan bekreftes gjennom både intervjuer, observasjoner og teori.
- Forskergruppen er sammensatt av en fra den aktuelle organisasjonen og to eksterne forskere. Det gir mulighet for å kunne se og vurdere observasjoner, antagelser og fortolkninger fra flere sider, samt reflektere sammen over de ulike oppfatninger.

Svake sider ved undersøkelsen:

- Dette er en studentoppgave. Vi er ydmyke i forhold til hva vi kan evne og komme fram til ut fra manglende erfaring både når det gjelder forskningsprosessen, og kunnskap om og kjennskap til viktige sider ved det feltet vi undersøker.
- Spørsmålene i intervjuguiden kunne vært mer spisset mot forskningsspørsmålene

Undersøkelsen er øyeblikksbilder vi har forsøkt å forstå ut fra våre egne forutsetninger.

6.3 Det store bilde

Vi har vært opptatt av å være empirinære i vår tilnærming. Vi begrunner det i egne erfaringer med kompetansestrategier og opplæringsplaner som ikke fører til endring i praksis. Dersom disse ikke tar utgangspunkt i hverdagen er de ikke gjennomførbare. Ofte kan vi se at kompetansestrategier ikke ivaretar de individuelle læreforutsetninger, men at strategiene opererer på et overordnet plan. Ut fra dette ønsket vi å gå i dybden for å se hvordan den

enkelte arbeidstager ivaretas i et større utviklingsarbeid. Vi har brukt Irgens femtrinnsmodell (Irgens, 2007) for å se hva som må til for at ny kunnskap kan føre til ny og befestet praksis. Ved å gå i dybden i praksisfeltet oppdaget vi potensialet som ligger i refleksjon og reflekterende team som brobygger mellom teori og praksis. Dette ser vi gjelder både på individ, gruppe og organisasjonsnivå. Brobyggingen understøttes av teori (Schön, 1983).

Med utgangspunkt i vår analyse og vår egenerfarte kunnskap antar vi at refleksjon og reflekterende team egner seg godt for bevisstgjøring av taus kunnskap og handlingsteorier på både individ og gruppenivå. Refleksjon er verdifull i enhver sammenheng hvor utvikling av kunnskap skjer i prosesser. Reflekterende team er en metode som vi mener kan brukes i alle sammenhenger hvor det er behov for å få flere perspektiv på ulike områder, for på den måten utforske og utvikle ny kunnskap.

6.4 Anbefalinger til Silråpen barnehager

Silråpen barnehager har mulighet for å bli en lærende organisasjon gjennom å fortsette med systematisk og metodisk refleksjon. De ansatte har forutsetninger for å utnytte potensialet som ligger i reflekterende team og refleksjon gjennom å ta vare på, og sikre gode vekstforhold i, det arbeidsmiljøet som eksisterer. Gjøres det vil de ansatte kunne bevege seg gjennom femtrinnsmodellen til Irgens og etter hvert bli bedre reflekterte praktikere i utøvelsen i barnehagens verdigrunnlag. Systematisk og metodisk refleksjonsarbeid er avhengig av en forankring i ledelsen en ledelse som ser verdien av å møte menneskene der de er.

6.5 Veien videre – mulig forskningsfokus

Vi ser for oss flere mulige veier for å få mer kunnskap om det feltet vi har studert.

Med utgangspunkt i den studien som allerede er utført er det en mulighet å legge fram vår undersøkelse for Silråpen barnehager for å få tilbakemelding både fra informanter, andre ansatte, og ledelse. Det vil være interessant å undersøke om informantene kjenner seg igjen i det bildet vår rapport tegner av arbeidsmiljø, prosesser og utviklingsmuligheter. Det kan være ting som er misoppfattet, eller det er andre og flere gjeldende syn som ikke framkommer. Det vil være spesielt interessant å få kjennskap til om vår analyse og tolkning bringer nye momenter inn som gir grunnlag for videre refleksjoner over metoden i Silråpen barnehager. Disse tilbakemeldingene vil igjen kunne føre til at vår forståelse som forskere ytterligere utvides.

En annen mulig fortsettelse av foreliggende undersøkelse er at eksisterende datamaterialet, i form av videoopptak, lydspor og transkriberte tekster, vurderes av andre forskere. Det kan innhentes en «second opinion». Grunnlaget for en slik vurdering vil være et annet enn i vår studie fordi forskerne ikke vil være i miljøet direkte. Andre forskere vil tolke materialet på en annen måte og se betydningsfulle elementer som vi ikke har sett. Det kommer an på brillene eller ryggsekken til den som ser. Dette vil likevel kanskje ikke utgjøre en forskjell. Her vil også vår forskergruppes innvirkning på feltet kunne undersøkes. Gruppesamtaler og observasjons situasjoner vil bli sett utenfra, og det kan reflekteres over også våre roller. Dette vil være noe nytt, utgjøre en forskjell og kunne utvide forståelsen av casen ytterligere. Det er da egentlig ikke en «second opinion», men det vil være en studie av studien. Ny forskergruppe vil på den måten være et reflekterende team.

Vi ser også at det er flere muligheter for å utvide undersøkelsen vår med supplerende datainnhenting. Dette kan være ved individuelle intervjuer av gruppeledere og avdelingsledere slik som vi hadde inkludert i vår opprinnelige skisse for studien. Dette vil kunne gi mulighet for å utdype flere sider ved casen og kanskje få fram nye. Det vil også kunne gi mer informasjon om hvordan lederne oppfatter at utforskning og endring har befestet seg i praksis, og hva lederne ser som utfordringer. Undersøkelsen vår kan også utvides med observasjon ute i avdelingene, hvor reflektert praksis foregår. Slik vil en kunne få et rikere bilde, og en større forståelse av hvordan arbeidet foregår, og i hvilken grad "reflection in action" er under stadig innøving.

En annen mulighet er å gjennomføre en delstudie med formål å undersøke hvordan barnehagens praksis oppfattes og virker på barna – og dermed også foresatte. Vi ser en del vanskeligheter med å gjennomføre en slik undersøkelse. Dette må vurderes grundig i forhold hvilke verdi en kan forvente av resultatet.

Det kan også være interessant å studere verdiutviklingsprosjektet i Silråpen barnehager i sin helhet, eller også se nærmere på det totale prosjektet i Trondheim kommune, "systematisk vurdering i trondheimsbarnehagene", som innbefatter 13 barnehager, som har valgt ulike måte å gjennomføre kvalitetsutviklingsprosjekt på. Disse studiene ville kanskje kunne si noe om de strategiske, organisasjonsmessige og styringsmessige faktorer ved «å lære i arbeidslivet». Dette ville muligens kunne kombineres med å se nærmere på makt og interessekonflikter som er lite forsket på innenfor kunnskapsutvikling.

En annen tilnærming kunne være en aksjonsforskningsstudie i en organisasjon som bruker reflekterende team som metode, og hvor det legges opp til 2 parallelle prosesser, selve aksjonsforskningen og en studie av denne. Slik vil vi kunne ta et metaperspektiv på aksjons- og utviklingsprosjektet for videre læring og kunnskapsutvikling.

6.6 Refleksjon rundt prosessen

Når vi ser tilbake på vår studie tenker vi at det har vært både stort og krevende. Feltet vi valgte å studere er en barnehage hvor det allerede var påbegynt et utviklingsprosjekt. Etter å ha skrevet flere paper med ulike innfallsvinkler, fattet vi stor interesse for å gå videre og dypere inn i prosjektet og de læringsprosessene som foregikk. Vi hadde en tanke om å gjøre et aksjonsforskningsstudie, da denne metoden tiltaler oss. På grunn av at prosjektet allerede var i gang, var det mer naturlig og riktig for oss å velge en case studie. Vi måtte sette oss godt inn i metoden da dette var nytt for oss alle tre. Studien har vært en spennende reise hvor vi har fått ta del i det indre livet i den organisasjonen vi har studert. Vi har møtt ulike mennesker med ulik erfaring og bakgrunn.

Selve studien har hatt mye datamaterial som har vært vanskelig å håndtere og som igjen har skapt store utfordringer og kompliserte prosesser for oss. Vi er tre uerfarne "forskere" med ulik bakgrunn yrkesmessig og erfaringsmessig. Ulike forforståelser og forståelser har bidratt til lange og konstruktive refleksjoner rundt analysearbeidet. Det igjen har ført til nye forståelser og læring, vi har beveget oss i den hermeneutiske spiralen.

Når vi nå ser på den prosessen vi har vært igjennom i studien, kan vi sammenligne den med det vi har sett i Sildråpen barnehager. Vi har støttet oss til og funnet god hjelp i teori. Vi har brukt teorien til å reflektere over empirien vår og fått en ny forståelse og læring rundt problemstillingen. Kombinasjonen av teori og empiri sammen med vår erfaringsbaserte kunnskap har bidratt til kunnskapsutvikling som vi tar med oss inn vår praksishverdag.

7. REFERANSELISTE

- Andersen, T. (2003) *Reflekterende Processer – samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Psykologisk Forlag
- Bass B.M., Riggio R.E. (2006) *Transformational Leadership*: Taylor and Francis Group
- Busch T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Bergen: Fagboklaget
- Coghlan D., Brannick T. (2010, 2012) *Doing action research in your own organization*. London: Sage Publications Ltd.
- Cummings T.G., Worley C.G. (2005, 2009) *Organization Development & Change*: South-Western: Cengage Learning
- Glaser V., Moen K.H., Mørreaunet S., Søbstad F.(Red.) (2011) *Barnehagens Grunnsteiner - formålet med barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gottschalk, P. (2004) *Informasjonsteknologi I kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gottvassli K-Å. (1999) *Case-studier – bakgrunn og gjennomføring*. Arbeidsnotat nr 81. Steinkjer: Høyskolen I Nor-Trøndelag
- Hislop, D. (2009) *Knowledge Management in Organization: A Critical Introduction, 2nd edition*
- Illeris, K. (1999) *Læring – aktuelle læringsteorier i skjæringspunktet mellom Piaget, Freud og Marx*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Irgens, E.J. (2007) *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. & Wennes, G. (Red.). (2011) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Morgan, G. (1998) *Organisasjonsbilder – innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen A., Tufte P.A., Christoffersen L. (2010,2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kolb, D.A. (1984) *Experimental learning – Experience as the Source of Learning and development*. New Jersey Prentice Hall Inc
- Krogh, G.V., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2005) *Slik skapes kunnskap - Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Morgan, G. (1998) *Organisasjonsbilder – innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nyeng, F. (2004,2010). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag A/S
- Rennemo, Ø. (2006). *Lever og Lær. Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*, Oslo: Universitetsforlaget

- Schei S.H. & Kvistad K. (2012). *Kompetanseløft, Langsiktig tiltak i barnehagen* Oslo: Universitetsforlaget
- Siggaard Jensen, S., Møsted, M. & Fejfer Olsen, S. (2004). *Viden, ledelse og kommunikation*. København: Samfunnslitteratur: kap. 3, s. 37-72.
- Simons, H. (2009) *Case study Research in Practice*, Los Angeles: Sage
- Schein, E.H. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse: er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri media forlag.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey- Bass. San Fransisco.
- Siggaard Jensen, S., Møsted, M. & Fejfer Olsen, S. (2004). *Viden, ledelse og kommunikation*. København: Samfunnslitteratur: kap. 3, s. 37-72.
- Stacey R.D.,(2008) *Hvordan kunnskap vokser frem – et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiska
- Sveiby, K.E. (2001) *En Kunnskapsbasert virksomhetsteori som veileder i strategiarbeidet* Internettversjon, Norsk versjon godkjent av K.E. Sveiby 9. September 2002
- Thagaard, T. (2010) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* Bergen: Fagbokforlaget
- Tveiten. S. (1998, 2013) *Veiledning – mer enn ord.....*Bergen: Fagbokforlaget

Artikler:

- Ertsås T.I., Irgens E.J., (2012) Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. *Postholm, M.B. Læreres læring og ledelse a vprofesjonsutvikling (s 195- 215)*. Trondheim: Tapir
- Ry Nielsen J.C., Repstad P., (2004) Når mauren også skal være ørn – om å analysere sin egen oganisasjon. I Nyeng & Wennes (red.), *"Tall, tolkning og tvil"* (s.245-277). Oslo: Cappelen Akademiske
- Skjerve J., Reichelt S. (2009) *Bruk av reflekterende team i veiledningsgrupper: en intervjuundersøkelse*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, [Vol 46, nummer 3](http://www.legeforeningen.no/Emner/Spesialiteter/Samfunnsmedisin/Veiledningshandbok-for-samfunnsmedisin/Veiledningspedagogisk-metode/Veileders-verktoykasse/Reflekterende-team/), (s. 246-251)http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=75566&a=2
- Vidar, G. (2012) *Veiledningshåndbok for samfunnsmedisin, Praktiske råd for arbeidet i veiledningsgruppe for spesialiteten samfunnsmedisin*. Oslo 2012
<http://legeforeningen.no/Emner/Spesialiteter/Samfunnsmedisin/Veiledningshandbok-for-samfunnsmedisin/Veiledningspedagogisk-metode/Veileders-verktoykasse/Reflekterende-team/>
- Wennes G. (2007) Jakten på den avhengige variabel – om kvantitative idealer i ledelsesforskning og case-studier som alternativ. I Nyeng & Wennes (red.), *"Tall, tolkning og tvil"* (s.88-123). Oslo: Cappelen Akademiske

Andre kilder:

Skaalvik, E. NTNU og Samfunnsforskning AS. forelesning 12.03.2014, Tema: Motivasjon og Læringsmiljø

Westeren, K. (forelesning MKL, 13.03.2013) Tema; Taus og eksplisitt kunnskap

Hovdal, K.A., Åsvoll, H.(forelesning; MKL , 29.01.2013) Tema; Casestudier

Rennemo, Ø. (forelesning; MKL, 30.01.2013) Tema; Casestudier

Internettkilder:

Stenseth og Tolsby_2002,

<http://www.ia.hiof.no/~borres/nymet/pages/iterasjon.html>,

<http://www.hihm.no/Prosjektsider/PHS/Prosjekter/Laeringskort-hjelp-til-refleksjon>

8. VEDLEGG

1. Rapport fra Silråpen barnehager 06.12.13
2. Tegninger fra prosessen ved utviklingsprosjektet ved Silråpen barnehager
3. Intervjuguide med spørsmål
4. Pedagogisk sol
5. Oversikt over datakilder (tabell)
6. Oversikt over hvor datakilder (tegning)
7. Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt.....

Systematisk Vurdering i Trondheimsbarnehagene 2011-2013

Rapport fra Silråpen barnehager



Hvordan være en reflektert praktiker i utøvelsen av barnehagens verdigrunnlag?

Med utgangspunkt i «Barnehagens Grunnsteiner»

**Prosjekt-/nettverks-gruppe; Elisabeth L. Raaket, Ingunn Mørreaunet, Kristin Gudim
Gruppeledere/veiledningsgruppe: Hege Haltbrekken, Betsy Lie-Pedersen, Sissel Klæth,
Elisabeth Raaket, Line Aina Hansen, Ingunn Mørreaunet, Kjersti Hobæk, Kristin
Gudim, Sissel Holst**

Innledning

Sildråpen barnehager består av 3 hus, 43 årsverk og ca 50 ansatte. Blant de ansatte er det både førskolelærere, fagarbeidere og assistenter uten formell utdanning. Alle ansatte har vært med i prosjektet «Systematisk vurdering i trondheimsbarnehagene». I tillegg har ulike team i barnehagen deltatt i prosjektene «Barn og Rom» og «Barn og IKT».

Bakgrunn for deltagelse i prosjektet

En god barnehage skal legge til rette for at barna utvikler seg som mennesker med god hjelp og veiledning av voksne som ser og forstår dem. Dette krever personlig egnethet og profesjonalitet fra de voksnes side, samt vilje og evne til refleksjon og endring av egen praksis. Barnehagen må ha en felles faglig plattform med et verdigrunnlag og samles om, slik at barna kan oppleve konsistente og forutsigbare voksne.

Etter endringen i formålsparagrafen i 2011 var vi undrende i forhold til hva de ulike begrep betød for hver og en av oss! For å få en felles forståelse for ulike begrep, for å bli mest mulig konsistente i møte med dem vi skal yte tjenester til, ble formålsparagrafen og rammeplanen et utgangspunkt for vårt arbeid med systematisk vurdering.

Før du har flyttet møblene på innsiden av hodet til den enkelte, har du ikke endret noe som helst!» «Endring kan kun skje via fokus på kultur. Kultur bygges via repetisjon og repetisjon.»

Richard Elmores; Harvard University

Ulike perspektiver og syn på kunnskap og læring får konsekvenser både for planlegging, implementering og oppfølging av tiltak for kunnskapsutvikling. Kunnskap kan være noe håndfast som kan tilføres og eksisterer uavhengig av omgivelsene og praksissituasjoner (et strukturelt perspektiv), eller vi kan tenke at kunnskap oppstår og eksisterer bare når den utøves i prosess og samspill med omgivelsene (et prosessuelt perspektiv) (Irgens, 2006)

Ledelsen ved barnehagen har en prosessuell tilnærming til kunnskap og har stor tro på at alle ansatte må være delaktig med sin stemme inn i prosessen for å lykkes. Møtet med barn og foreldre i hverdagen vil på den måten bli best mulig. I tillegg vil det være en effekt i forhold til arbeidsmiljøet i hvert team og for barnehagen som helhet om alle ansatte deltar i samme refleksjon. Det blir enklere å stille spørsmål, utfordre og dele erfaringer med et felles språk.

Med det utgangspunktet var det naturlig at alle ansatte ble involvert i prosjektet.

Med mye utskifting av personalet over en periode og lang tid siden barnehagens verdigrunnlag var reflektert over, var det naturlig for ledelsen av prosjektet å motivere de ansatte til å bli med på en refleksjon rundt barnehagens samfunnsmandat. For så igjen prøve å sette disse refleksjonene i system for å sikre barnehagens fremtidige kvalitet.

Sildråpen barnehagers problemstilling ble meislet fram over tid i oppstarten av prosjektet og ble som følger;

«Hvordan være en reflektert praktiker i utøvelsen av barnehagens verdigrunnlag»

For Sildråpen barnehager har det vært viktig å sette fokus på den enkeltes opplevelse og følelse når vi har gått inn i refleksjon, samtidig som det har vært et fokus på endring i kunnskapsorganisasjonen. Skal man lykkes med endring/utvikling må man treffe hjertet til folk og for å nå fram til hjerte må budskapet gjentas og gjentas. Når hjerte til de ansatte vil holdninger utfordres, nye erkjennelser blomstre og praksis vil endres. Dette var barnehagens utgangspunkt for valget av tilnærming i endringsarbeidet..

Hvordan ble prosjektet organisert?

Ved å velge ut ulike kapitler i «Grunnsteiner i barnehagen» (Glaser V. m.fl, 2011), ble agendaen i prosjektet satt.

Metodene som ble valgt for å nå målet om å være en reflektert praktiker ble som følger;

- Alle ansatte leser samme litteratur – utvalgte kapitler i ”Grunnsteiner i barnehagen”
- Personalmøter brukes til å diskutere det leste stoffet i 7 grupper for deretter å ha reflekterende team, hvor en av gruppene sitter i ringen og alle andre lytter til den refleksjonen som foregår. En av de andre gruppene har i oppgave å reflektere over den første gruppas refleksjon i tillegg til å komme med nye momenter, om det er naturlig.
- Gruppelederne i de 7 gruppene samles i etterkant for å vurdere utbytte av møtet/refleksjonen og justere kursen for å få medarbeiderne til å bli enda bedre reflekterte praktikere. På bakgrunn av diskusjonene ble det utarbeidet en kunnskapsvisjon for videre arbeid. Hvilke kjennetegn vi skal se etter når det gjelder de ulike begrepene som har vokst fram i disse møtene? Gruppelederne tok med seg vurderinger og refleksjoner fra sine grupper inn i møtet.

Vedlegg 1; Kjennetegn ved de verdibegrep som er valgt

- Hvert team – førskolelærer med sine ansatte, drøftet videre hva dette skulle bety for deres arbeid i hverdagen. Dette skulle gjøres i avdelingsmøter og det ble utarbeidet et system for når den samla refleksjonen skulle skje.
- Alle gruppene valgte seg ut et område eller hverdagsaktivitet som skal vurderes med tanke på å bli en bedre reflekterende praktiker. På det valgte området fant de et foreløpig ståsted, slik at det skal være mulig å vurdere om det skjer positive endringer. Kjennetegnene ble så grunnlaget for refleksjon

- Praksisfortellinger, logg, film og observasjon var utgangspunkt for refleksjon over handling.

Vedlegg 2; Den voksne som forteller sin historie i samspill med barn.

Innramminga av prosjektet tok høyde for at det skulle være lov å være tilbaketrukket når man satt i ringen i stor gruppe. Det var viktig å gi den omsorgen for at medlemmene i første runde skulle kjenne at de bidro ved å være tilstede og etter hvert kunne bidra med mer refleksjon etterhvert. Motivasjon for å bidra og for å gjøre endringer kom med de gode og omsorgsfulle refleksjonene som er gjort i de små teamene. Utsagn som ”dette er måten å gjøre det på” uttrykker det! ☺

Kunnskap som vokser fram, gjennom tilegning av litteratur og refleksjon, er en rå kunnskap. Gjennom å bruke film, observasjoner, praksisfortellinger etc. vil det vokse fram en dypere forståelse for den handlingen som vises. Handlingen vil bli korrigert eller fastholdt, alt etter hva det reflekteres om. De ulike teamene har samlet erfaringer som ikke bare er knyttet til den konkrete prototypen (råmaterialet), men også til selve samarbeidsprosessen og de metodene man har tatt i bruk.

Suksessfaktorer/Utfordringer i prosjektet

For å lykkes i prosessuelle prosjekter der alle medarbeidere skal delta, må prosjektene settes i system og gis en struktur og være forankret i ledelsen. I utforskning av egne og andres handlingsstrategier er skillet mellom uttrykt teori og bruksteori nyttig. Den uttrykte teorien er forklaringen vi legger til grunn for vår adferd, mens bruksteorien er den som kan stadfestes først etter at handlingen har skjedd. Bruksteorier kan deles i to typer, modell I og modell II. Modell II teorien vil gi en dobbeltkretslæring, hvor refleksjon over handling og relasjon mellom deltakere i gruppa er en viktig faktor. (Rennemo, 2006) Dobbeltkretslæring er når man vil utforske nye sider av seg selv i relasjon med andre, med ny innsikt og forståelse som resultat. Modellen gir muligheter for både «reflection in and on action».

Det må settes av godt med tid til å gjennomføre refleksjonene. Det er lagt til rette for at denne sløyfebevegelsen bidrar til gode prosesser slik at refleksjonen for hver enkelt medarbeider etter hvert blir mer «in action» enn «on action». I gruppefellesskapet blir det «on action» dimensjonen det reflekteres over.

Det har vært viktig å avklare blant medarbeiderne at kritisk refleksjon kan være til hjelp og støtte for å utfordre seg selv og hverandre på verdier og holdninger og at den ikke er ment som en personlig kritikk. Slik ble det skapt muligheter for å bringe inn et mangfold av perspektiver som skapte nye erkjennelser og ny forståelse.

Kunsten å stå i det åpne, er en viktig egenskap hos kunnskapsarbeidere som har sitt virke i en barnehage. Å inneha ferdigheten med å kunne stå i det åpne eller usikre vil gjøre medarbeideren til en bedre praktiker. Hele personalgruppa har trent på dette i den perioden prosjektet har vedvart og det har blitt en arbeidsform som vil følge med i videre arbeid. Det blir viktig å fortsette å trene på fenomenet.

Det at alle medarbeidere, uavhengig av profesjon, har vært deltagere i prosjektet, har vært et ubetinget suksesskriterie. Alle har da samme teoretiske utgangspunkt for diskusjon og refleksjon og praksisfellesskapet er styrket. Det kvalitative arbeidet i barnehagen blir et fellesanliggende som bidrar til et bedre tilbud for barn og familier. Arbeidet vil samtidig styrke medarbeiderskapet.

Det å finne fram til noen felles verdier for arbeidet, har også vært en suksess. Dette fordi alle medarbeidere da har samme forståelse for hva de ulike begrepene betyr for oss som praksisfellesskap. Dette har gjort at medarbeidere har kunnet si «stopp, var det god omsorg (eller et annet verdibegrep) i den gitte situasjonen?», noe som igjen utfordrer til «reflection in action».

For å lykkes i prosessuelt arbeid må det settes av godt med tid. Det må være en strategi for hvordan arbeidet skal formes. Sildråpen har satt av personalmøter og planleggingsdager til prosjektet. I tillegg har gruppelederne fått ekstra tid til å forberede diskusjonene i sine grupper, slik at de har gitt mest mulig læring til deltagerne. I prosjektperioden har det vært et intensivt fokus, og når metodene nå begynner å bli godt implementert, kan fokuset endres noe. Men, refleksjonen over ulike verdibegrep MÅ holdes levende.

Ved ett av husene var det høsten -12 stort fravær i personalgruppa. Det har utfordret kontinuiteten i refleksjonsarbeidet og prosessen i prosjektet. Teamet har selv oppsummert at de for sin del ikke har maktet å ha fokus på den aktiviteten som er valgt som vurderingsobjekt. Organisering av vaktlister, sikring av barnas ve og vel ble det viktigste for dem og stjal energi fra faglige diskusjoner. Refleksjonen som skulle finne sted i ukentlige møter uteble, enten fordi det var for lite faste medarbeidere på jobb eller det var andre presserende saker som måtte diskuteres.

Denne erfaringen er overførbart til andre team og det vil mest sannsynlig alltid være en «propp» i systemet i ulike sammenhenger. Dette blir det viktig å ta hensyn til når prosjektet evalueres underveis – det må være forståelse for at de ulike teamene er på ulike trinn i kunnskapsstigen til ulik tid.

I diskusjonsgruppene har det også vært frafall i perioden. Det skyldes sykefravær, permisjoner og skifte av arbeidsplass. Enkelte av gruppene har fått flere nye medlemmer og har vært nødt til å finne nye stier å bevege seg på for å få alle med i refleksjonen.

Veiledning fra DMMH

Veiledning fra DMMH ved Kari Kvistad har vært uvurderlig for Sildråpen barnehager sin del. Da det ble valgt å dele hele personalet inn i 7 grupper ble det også gitt gruppelederansvar til 7 førskolelærere. Disse har kommet med sine utfordringer, undringer og refleksjoner til veileder og har fått god hjelp med på veien. Veiledningen har vært utfordrende for hver enkelt, men har gitt masse refleksjon som er tatt med tilbake til barnehagen og de enkelte teamene. Veiledningen har gitt prosjektet ny energi underveis. Veiledningen resulterte også i at Kari ble leid inn på en planleggingsdag hvor hele personalgruppa fikk del i hennes enorme kunnskap.

Hvordan er de ulike brukergrupper dratt inn i prosjektet?

Foreldre har vært involvert i prosjektet gjennom diskusjoner i foreldremøter om hvordan barnehagen har valgt å jobbe med de ulike hverdagsaktivitetene på ulike avdelinger/baser. Enkelte team har valgt å ha en teoretisk tilnærming til sine områder.

Barn har i noen grad vært involvert, da gjennom at voksne og barn har reflektert sammen over de ulike tema/begrep som har vært gjenstand for personalets diskusjon.

Oppsummering

Læring er en vedvarende endring i adferd eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring (Irgens, 2006; 47) Med læring som «veien til kunnskap» forstås en lærende organisasjon som har lært å lære, men også som en organisasjon med evne til å tilpasse og utvikle seg gjennom kunnskapsutvikling.

Barnehagen har valgt å la alle medarbeiderne delta for å få en omforent forståelse av den pedagogikken som skal prege Sildråpen barnehager. Viktigheten av dette bekreftes i ny forskning av Kari Pape (www.barnehage.no/nyheter/2013/november).

Ved å velge de metodene vi har gjort, har det ha skjedd læring, både hos den enkelte, men også i organisasjonen. Handlingsrepertoaret er blitt større, barn og foreldre møtes på en mer hensiktsmessig måte i ulike situasjoner. Refleksjoner og vurderinger som gjøres underveis i arbeidet er midlene som brukes for å se/oppleve endringene som gjøres.

Brukere er i noen grad tatt med, men her er det fortsatt et stort potensiale i hvordan vi diskuterer fag, utfordringer og metoder med dem barnehagen skal yte tjenester overfor.

Hvor står medarbeiderne i Sildråpen barnehager nå etter 2 år i prosjekt?

Et sitat fra en medarbeider kan illustrere noe av prosessen barnehagens medarbeidere har vært igjennom.

”Vi har vært gjennom teori og praksisfortellinger, fått reflektert, undret og endret oss.

Verdier, holdninger og handlinger har vært sentrale punkter i samtaler innad på avdeling.

Arbeidet kan ses på som den hermeneutiske sirkel;

1. VI FORSTÅR – vi har verdier, holdninger og handlinger i vår ryggsekk
2. DELFORSTÅELSE – teori og refleksjoner gir endring
3. NYFORSTÅELSE oppstår – helheten virker på delene og delene virker på helheten»

Medarbeiderne i Sildråpen barnehager har oppnådd å bli reflekterende praktikere, men prosjektet kan ikke slippes – det må jobbes systematisk videre for at det skal bli godt implementert i hver enkelt og i organisasjonen som helhet. For at det skal lykkes må ledelsen være spydspiss og prioritere tid og ressurser til det videre arbeidet!!! 😊

Til slutt vil vi gi prosjektleder Brit Monstad honnør for faglig dyktig ledelse av nettverk, styrersamlinger og prosjektet som helhet!

Litteraturliste;

Glaser V. m.fl. (2011) *Barnehagens Grunnsteiner – formålet med barnehagen*. Oslo; Universitetsforlaget

Irgens, E.J. (2006, 2010) *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen; Fagboklaget

Rennemo, Ø (2006) *Levør og Lær. Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo; Universitetsforlaget

www.Barnehage.no/nyter/2013/november





Hvordan møte barn i deres DANNINGSREISE når det gjelder Behov, læring, medvirkning og omsorg

- Møte barnet individuelt der barnet er
- De voksne har alltid ansvar for kvaliteten på relasjonen
 - De voksne er til stede psykisk og fysisk
 - Den voksne bruker ord og gester for å vise barnet at han/hun er tilgjengelig ved behov
- Lytte ut barn
 - La barna fortelle sine historier fullt ut uten innblanding
 - spørsmålet; er det god omsorg/læring i aldri å bli stoppet – er det andre barn som skal få muligheten til å formidle seg?
- Positiv bekreftelse – et nikk, en tommel opp eller en verbal bekreftelse
- Prøv å forstå barn med utgangspunkt i at barn har en positiv hensikt
 - de er kompetente og nysgjerrige
- Hvilke verdier, normer og holdninger har vi med oss i møte med barn? Reflekter over egne reaksjoner



Vi var på tur på tekeplassen.

Måltidet foregikk under et tre og det var kaldt.

Sjal hadde med seg saft, kjeks og brødskive.

Hun ville ikke spise brødskiva, bare ha saft.

Jeg sa at hun måtte spise først.

Enden på visa var at hun hverken spiste eller drakk. Bare gråt etter saft og kjeks.

På turen tilbake gråt hun stort sett hele veien, og jeg begynte å få svært dårlig samvittighet.

Tenkte på om det egentlig var så farlig og hun kunne spise kjeks og drakk saft.....

Da vi kom på barnhagen satte jeg meg ved siden av henne på trappa. Tok fram sekken hennes, tok fram matboksen og safta.

~~Hun~~ Hun fikk da velge selv hva hun ville ha, for jeg tenkte bare at nå må hun få i seg "noe".

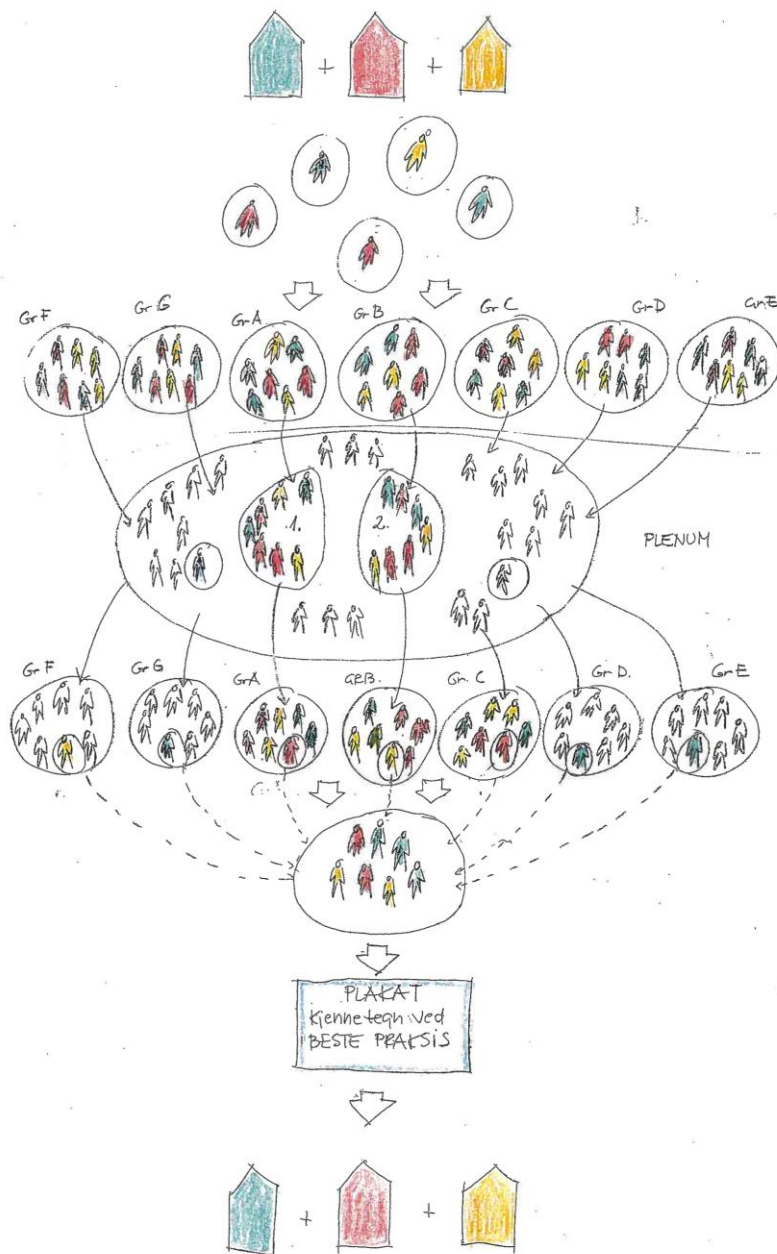
Hun tok da 1 halv brødskive, kjeks og kosa seg med saft. Ble straks i bedre humør!!

Jeg lærte av dette at prinsipper er prinsipper, og at jeg ikke kan være prinsippfast ved måltidet når det gjelder Sjal. Men at jeg og hun kan "gi og ta" og alle blir glad! 😊

Anna

PROSJEKTPLAN

1.



BARNETILHÆGENS
3TUS

EGENSTUDI
AV VALGT
BEGREP

MOTE 1

REFLEKTER
OVER BEGREP
I GRUPPE

REFLEKTERENDE
TEAM

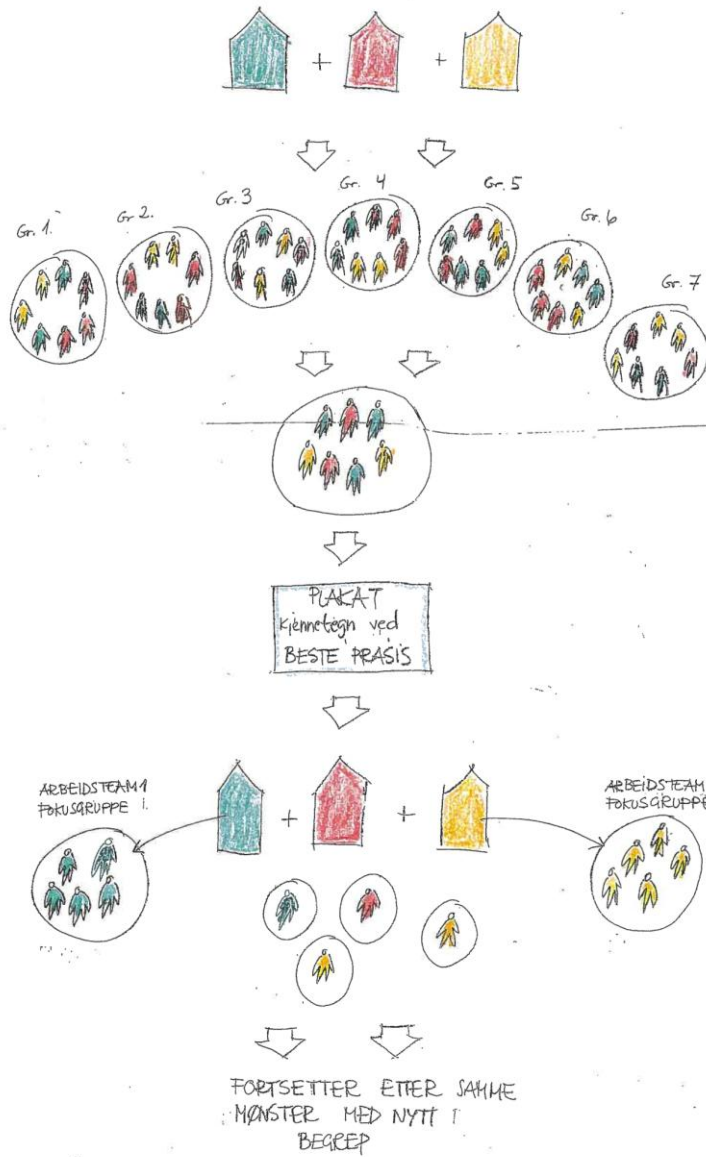
EA sesjonse
20 + 20 min.

OPPSUMMERING
OG
INNSPILL TIL
GRUPPELEDER
MOTE

GRUPPELEDER
MOTE

OPPSUMMERES

PRAKTISERES
ANBELINGENE



BARNHAGEN
3 HUS

PRAKSIS
samlers
FOTELLINGER

MOTE 2

REFLEKTER
over
PRAKSISFOTELLING
I GRUPPE

GRUPPELEDER
MØTE

•

OPPSUMMERES
evt. korrigerings
justering

•

PRAKSIS
i de 3 HUS

RESTART

EGENSTUDIE
av nytt valgt
BEGREP

⇓

FORTSETTER
o.o.o.o.o

⇓

RESTART

25.02.14. NTU

INTERVJUGUIDE

(Formål: Få fram beskrivelser av informantenes hverdagsverden for å kunne tolke betydningen av de fenomenene som beskrives.)

Innledning:

Forskeren/moderatoren må (Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, A. Johannessen m.fl. 2011):

- ✓ *Presenterer seg selv. (Vi sitter i en ring uten bord)*
- Alle tre forskerne presenterer seg. Alle mobiliserer seg. Alle mobiliserer seg. (Vi er studenter og innehar ikke en ekspertrolle)
- ✓ *Informere om prosjektet og hva man kommer til å stille spørsmål om.*
- Fortelle om masteroppgaven og hvorfor vi valgte temaet. Nyttig for flere felt. Tilnærmingen vil ha hovedfokus på reflekterende team (begge gruppene i felles teamet) med undertema som verdier, organisasjonskultur, kunnskap og team.
- ✓ *Si litt om betydningen av å være med på intervjuet, om tilbakemelding og resultat.*
- Takk for at dere stiller opp. Dere får kopi av masteroppgaven når den er godkjent.
- ✓ *Gå igjennom hvordan intervjuet dokumenteres og hva som gjøres med datamaterialet når prosjektet er avsluttet.*
- Vi benytter video for så kun bruke lydopptaket i undersøkelsen. Opptakene behandles konfidensielt, de oppbevares innelåst og vil bli destruert etter at oppgaven er godkjent.
- ✓ *Garanterer anonymitet eller sikre tillatelse til å bruke dataene hvis informanten skal kunne identifiseres.*
- Ingen personer skal identifiseres.
- ✓ *Informere om informantens rett til å avbryte intervjuet når som helst.*
- ✓ *Antyde hvor lenge intervjuet vil vare.*
- Intervjuet vil vare i 2 timer inkl. pause.

Faktspørsmål;

Det er to av oss som er ukjent i barnehagen. Kan dere fortelle litt kort om hverdagen i barnehagen?

Introduksjonsspørsmål;

PEDAGOGISK SOL- OPPGAVE. Alle i gruppen får hvert sitt ark med en ferdig tegnet pedagogisk sol med følgende tekst inne i sola, "Refleksjon rundt «Barnehagens Grunnsteiner» betyr for meg..... Informantene får noen minutter til å fullføre setningen ved å fylle i solstrålene. Etterpå tar vi en runde i gruppen hvor alle sier noe om hva de har skrevet. (maks 5 minutter) (Nina deler ut sola + penn) Ei sol blir tegnet på en flipover og alt som blir sagt blir skrevet ned.

Overgangsspørsmål;

Vi har ingen overgangsspørsmål.

Nøkkelspørsmål;

Se neste side.

Vedlegg 3

REFLEKTERENDE TEAM HAR.....

(Tema og rekkefølgen av spørsmålene kan varieres. Temaene springer ut av problemstillingen som undersøkelsen skal belyse. Vår arbeidsproblemstilling er: Reflekterende team i praksis.)

VERDIER	ORGANISASJONS KULTUR	KUNNSKAP/KOMPETANSE	TEAM
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Hva tenker dere er de viktigste verdiene dere har reflektert over? ❖ Hvordan opplever dere at reflekterende team har betydning for det praktiske arbeidet med barnehagens samfunnsmandat? ❖ Alt.? På hvilken måte mener dere refl.team kan ha ført til endringer av struktur og organisering i hverdagen? ❖ Hvordan opplever dere at reflekterende team har bidratt til «beste praksis»? • Hva opplever dere har skjedd? 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Hvordan tenker dere at reflekterende team har påvirket det å være en «kritisk venn»? ❖ Hvordan tenker dere at reflekterende team har bidratt til mer åpen kommunikasjon? ❖ Hvordan opplever dere at reflekterende team har påvirket samarbeid og fellesskap? 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Hvilken kunnskap og kompetanse betyr mest for dere i hverdagen? ❖ I hvilken grad opplever dere å lære av hverandre i reflekterende team? <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke alternative måter kan dere tenke dere? ❖ Hva tenker dere må til for å få gode refleksjoner? 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Hvordan har dere opplevd situasjonen med og i reflekterende team? ❖ Hvordan har reflekterende team påvirket dere som «arbeidsteam»? ❖ Har det vært grupper som jobber godt? <ul style="list-style-type: none"> • Hva gjorde de som fungerte? ❖ Hvordan opplever dere de parallelle prosessene? (forklare hva vi mener)

Avslutning:

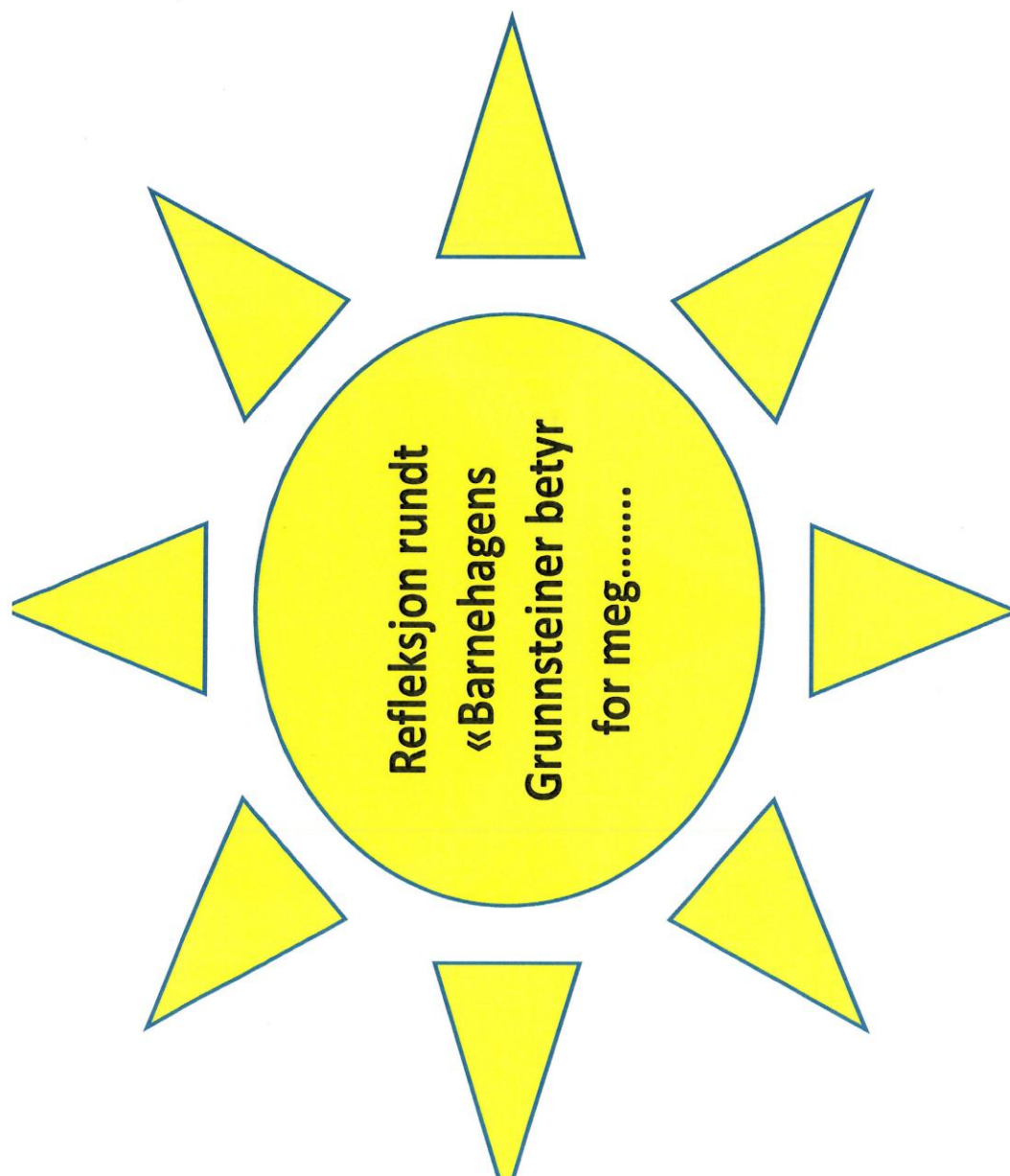
Refleksjon i team på tvers av husene og arbeidsteam, samt reflekterende team - er det veien å gå?

- Har det resultert i at dere opplever å være mer reflektert i praksis?

Er det noen spørsmål dere har savnet?

Kommentarer?

Intervjuere; Vibeke – hovedspørsmål
 Kristin – oppfølgingsspørsmål
 Observatør; Nina
 Pause etter ca 45 minutter – der det er naturlig



Masteroppgave MKL 2012-2014 HiNT/HiST/CBS

Gudim, Tanche-Nilssen, & Teigaas Vedlegg 5

SYSTEMATISERING AV KILDER I CASESTUDIEN

	Dato	Gjelder	Enhet	Form	Bearbeiding	Bruk
		MKL- Paper 2013				
1	04.02.2013	MKL 12-14 Paper 5 Kunnskapsledelse og praksisforståelse Kunnskapsprosesser i Silråpen barnehager. Hvordan kan prosjektet i Silråpen barnehager bidra til "kunnskaping" hos de ansatte?	Barnehagen	Skriftlig	ingen	Bakgrunnsinformasjon
2	18.03.2013	MKL 12-14 Paper 6 Handlingsorientert metodekunnskap Kunnskapsprosesser i Silråpen barnehager. Hvordan få kunnskap om hvordan refleksjonsarbeid påvirkes av liten kontinuitet i et team?	Barnehagen	Skriftlig	ingen	Bakgrunnsinformasjon
3	11.09.2013	MKL 12-14 Paper 8 Kreativitet og ledelse Hvilken funksjon kan "kjeterske spørsmål" ha i refleksjonsgrupper i Silråpen barnehager?	Barnehagen	Skriftlig	ingen	Bakgrunnsinformasjon
	06.12.2013	Evalueringsrapport.				
4		Systematisk evaluering i Trondheimsbarnehagene 2011-2013. Rapport fra Barnehagen. <i>"Hvordan være en reflektert praktiker i utøvelsen av barnehagens verdigrunnlag?"</i> Med utgangspunkt i "Barnehagens grunnsteiner"	Barnehagen	Skriftlig	ingen	Utgangspunkt for empiri
	16.08.2013	Personalmøte				
5		Foredrag av Kari Kvistad, Dronning Maud Minnes Høyskole Tema: Om vurderingsarbeid og kvalitetsutvikling.	Barnehagen	Lysark Notater	ingen	Bakgrunnsinformasjon

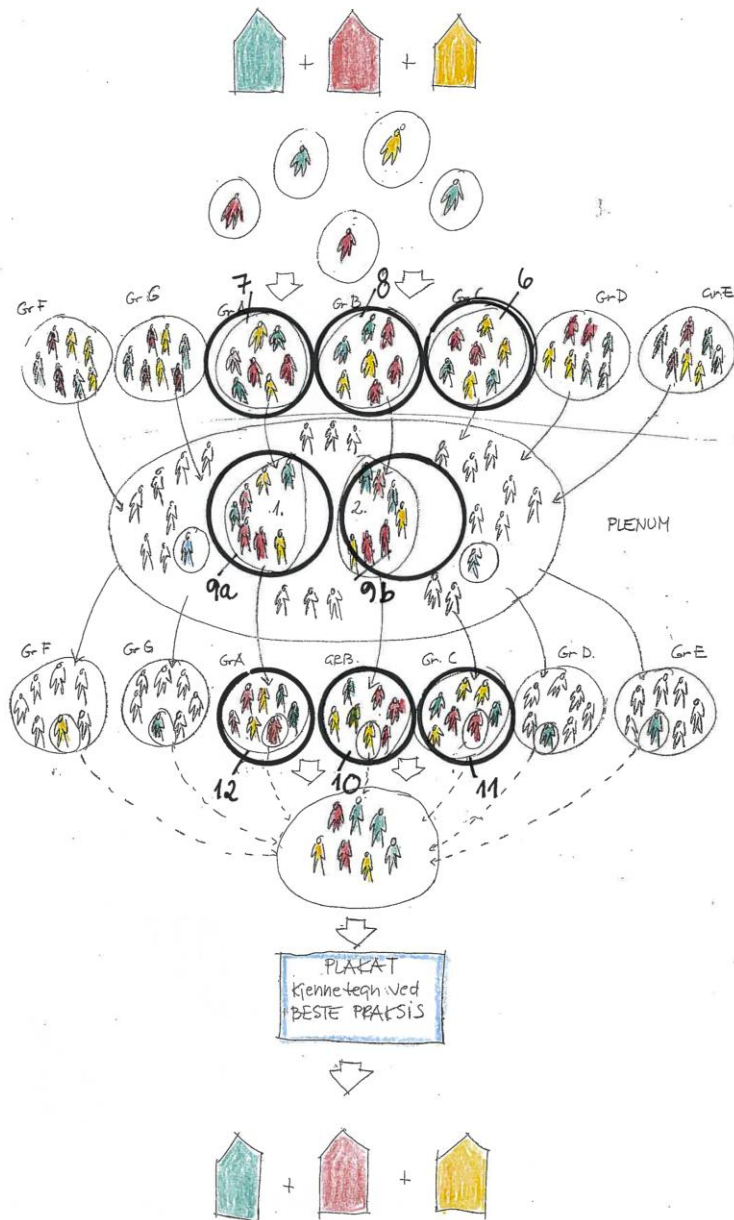
23.09.2013		Personalmøte i barnehagen		MØTE 1		Innkalling	
6		Observasjon Gruppe C Refleksjon over begrepet Tilgivelse.	Gruppe C Forgruppe	notater	ingen	Bakgrunnsinformasjon for intervju	
7		Observasjon Gruppe A Refleksjon over begrepet Tilgivelse.	Gruppe A Forgruppe	video (som lydspor)	transkribert	Bakgrunnsinformasjon for intervju	
8		Observasjon Gruppe B Refleksjon over begrepet Tilgivelse. Forberedelse til reflekterende team	Gruppe B Forgruppe	notater	ingen	Bakgrunnsinformasjon for intervju	
9a		Observasjon. Gruppe A Team 1 Reflekterende team over begrepet Tilgivelse	Gruppe A Reflekterende team 1	video (som lydspor)	transkribert	Bakgrunnsinformasjon for intervju. Analyse	
9b		Observasjon. Gruppe B Team 2 Reflekterende team over Team 1 refleksjon over begrepet Tilgivelse	Gruppe B Breflekterende team 2	video (som lydspor)	transkribert	Bakgrunnsinformasjon for intervju. Analyse	
10		Observasjon. Gruppe B. Oppsummering etter reflekterende team. Oppsummering innspill til gruppeledermøte.	Gruppe B Ettergruppe	notater	ingen	Bakgrunnsinformasjon for intervju	
11		Observasjon. Gruppe C. Oppsummering etter reflekterende team. Oppsummering innspill til gruppeledermøte	Gruppe C Ettergruppe	notater	ingen	Bakgrunnsinformasjon for intervju	
12		Observasjon. Gruppe A. Oppsummering etter reflekterende team. Oppsummering innspill til gruppeledermøte	Gruppe A Ettergruppe	video (som lydspor)	ingen	Bakgrunnsinformasjon for intervju	
29.09.2013		Gruppeledermøte		Innkalling			
13		Observasjon gruppeledermøtet	Gruppeledermøte	referat		Bakgrunnsinformasjon, om feltet	
10.10.2013		Planleggingsdag i barnehagen		Innkalling			

14		Observasjon Gruppe 1 Praksisfortellinger om begrepet tilgivelse.	Gruppe 1	video (som lydspor)	transkribert	Bakgrunns informasjon for intervju
15		Observasjon Gruppe 2 Praksisfortellinger om begrepet tilgivelse.	Gruppe 2	notater	ingen	Bakgrunns informasjon for intervju
	12.11..2013	Personalmøte				
16		Tema : Om å stille spørsmål - Praksisfortellinger.	Alle ansatte	notater	ingen	Bakgrunns informasjon om feltet Bakgrunns informasjon for intervju
	04.12.2013	Avdelingsmøte		Møteinnkalling		
17		Observasjon : Oppsummering av arbeidet med valgte hverdagsaktivitet: Måltidet	Avdelingen	video (som lydspor)	ingen	Bakgrunns informasjon om feltet Bakgrunns informasjon for intervju
	24.02.2014	Grppesamtale 1				
18		Grppesamtale Team X.- Arbeidslag storbarn	Team X	video (som lydspor)	transkribert	Analyse
19		Refleksjonsoppgave Pedago- gisk sol	Team X	Flip over	transkribert	Analyse
	03.03.2014	Grppesamtale 2				
20		Grppesamtale Team Y.- Arbeidslag småbarn	Team Y	video (som lydspor)	transkribert	Analyse
21		Refleksjonsoppgave Pedago- gisk sol	Team Y	Flip over	transkribert	Analyse

PROSJEKTPLAN

1 1/2

MED DATAKILDER MARKERT



BARNETILLAGENS
3HUS

EGEUSTUDIE
AV VALGAT
BEGREP

MØTE 1

REFLEKTER
OVER BEGREP
I GRUPPE

REFLEKTERENDE
TEAM
En seanse
20 + 20 min.

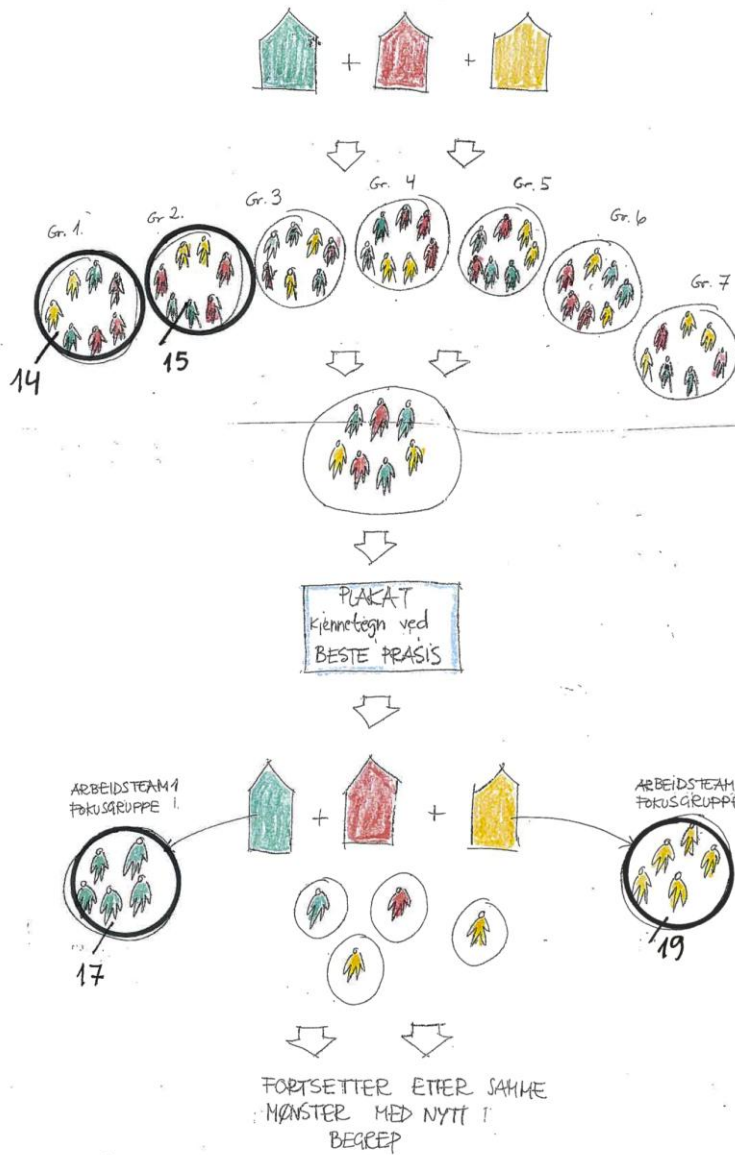
OPPSUMMERING
OG
INNSPILL TIL
GRUPPELEDER
MØTE

GRUPPELEDER
MØTE

OPPSUMMERES

PRAKTISERES
ANDELINGENE

2. 1/2



BARNHAGEN
3 HUS

PRAKSIS
sammen
FORTELLINGER

MOTE 2

REPETER
over
PRAKSISFORTELLING
i GRUPPE

GRUPELEDER
MOTE

OPPSUMMERES
ovt. korrigerings
justering

PRAKSIS
i de 3 HUS

RESTART

EGENSTUDIE
av nytt valgt
BEGREP

FORTSETTER
o.o.o.o.o.

RESTART

25.02.14, NYO
pd'ert datakilde
10.03.14

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt i forbindelse med masteroppgave i Kunnskapsledelse ved HINT/HIST/CBS 2012/2014

Bakgrunn og formål;

I forbindelse med vurderingsprosjektet – «Hvordan være en reflekterende praktiker i utøvelsen av barnehagens verdigrunnlag», ønsker vi å se på hvordan refleksjonsgruppene fungerer i forhold til faglig utvikling i en personalgruppe med ulike bakgrunn, ift. erfaring og utdanning.

Vi ønsker å se på de ulike reflekterende team med påfølgende refleksjon i avdelingsteamene. Vi vil være tilstede på 3 personalmøter + en planleggingsdag.

Din deltagelse innebærer;

Personalgruppa vil være gjenstand for observasjon gjennom deltagelse og studie av film/lydfil i etterkant. Noen av avdelingsteamene evt. enkeltpersoner ønsker vi å få intervju med ved behov. Det er mulig vi også ønsker å bruke spørreundersøkelse underveis.

Informasjonen som innhentes vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vi som skriver masteroppgaven + veileder som vil ha tilgang til råmaterialet. Data som kommer fram i oppgaven vil bli anonymisert og enkeltpersoner vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Evt. Navnelister vil lagres adskilt fra annen data.

Masteroppgaven skal avsluttes og leveres 01.09.14. Den vil etter det finnes i Hint/Hist sine bibliotek, samt letes opp på internet.

Allt råmateriale vil bli slettet etter at oppgaven er godkjent.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med;

Nina Tanche-Nilssen, tlf; 91897215 nina-nilssen@ntnu.no

Vibeke Teigaas, tlf; 92234168 vte@trondheim.kommune.no

Kristin Gudim, tlf 97596131 kgm@trondheim.kommune.no

Veileder på oppgaven er Trond Stiklestad, førstelektor ved HIST, trond.stiklestad@hist.no

Med hilsen

Nina Tanche-Nilssen

Vibeke Teigaas

Kristin Gudim