

Cecilie Beske Eide

Den som har begge beina på jorda, står stille.

Tor Åge Bringsværd

En fenomenologisk studie av hvordan ansatte opplever at bruk av praksisfortellinger øker bevisstheten på egen og andres atferd.

Masteroppgave i organisasjon og ledelse

Trondheim, juni 2014.

Cecilie Beske Eide

Den som har begge beina på jorda, står stille.

Tor Åge Bringsværd

En fenomenologisk studie av hvordan ansatte opplever at bruk av praksisfortellinger øker
bevisstheten på egen og andres atferd.

Veileder

Camilla Fikse

Masteroppgave i organisasjon og ledelse

Trondheim, juni 2014.

Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Trondheim

Forord

Mine føtter står aldri stille. Og med sitatet innledningsvis sier det også noe om hvilken tro jeg har på mennesket, at vi er i stand til å bevege oss. I tillegg har jeg gjennom denne masteroppgaven blitt styrket i troen på at vi i tillegg også er i stand til å bevege hverandre, om man bruker klokskap og kjærighet i dialogen mellom oss.

Det har vært et langvarig prosjekt med fag på NTNU og nå masteroppgave, og målet mitt var å fullføre før jeg var midtveis i livet. Og det klarte jeg, med harde prioriteringer og stor velvilje fra alle rundt meg, familie, venner og arbeidskollegaer. Ikke minst de tre barna mine, som har hørt mye om denne «master`n» som skal gjøres ferdig. Jeg må også takke mine venner som har gitt meg gode samtaler om ting jeg har skrevet om, men også om livet generelt, noe som har gitt meg energi til å gjennomføre denne oppgaven. Takk også til Tone, Anja og Beate som leste korrektur.

En stor takk til min veileder Camilla Fikse, som har fått meg inn i prosesser jeg ikke hadde kunne vært foruten. Hun har dratt meg videre i arbeidet og gitt meg troen på at jeg kunne gjennomføre dette. Til slutt må jeg takke min arbeidsgiver for at jeg har fått brukt tid til å snakke om oppgaven, gjennomført refleksjonsgrupper og ikke minst takk til de fem informantene som bidro og delte sine erfaringer med meg.

Trondheim juni 2014

Cecilie Eide

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven var å se på hvordan de ansatte opplever at det å bruke praksisfortellinger i refleksjonsgrupper påvirker deres bevissthet rundt egen og andres atferd i forhold til det pedagogiske grunnsynet. Jeg ønsket å se på om praksisfortellinger er med på å øke bevisstheten og om hvordan kommunikasjonen i gruppene oppleves og gjøres. Følgende problemstilling utgjorde grunnlaget for studien: *Hvordan opplever de ansatte at deltakelse i refleksjonsgrupper påvirker bevisstgjøring på egen og andres atferd sett i forhold til vårt pedagogiske grunnsyn?*

For å finne svar på problemstillingen brukte jeg først deler av aksjonsforskningsmetode gjennom det å sette i gang en prosess med refleksjonsgrupper. Dette var for å danne grunnlaget for den videre studien, hvor jeg skulle søke å finne svar på det som skjedde i disse gruppene. For å samle inn forskningsmaterialet hadde jeg en fenomenologisk tilnærming. De fem intervjuene gjorde jeg etter at vi hadde hatt to runder med praksisfortellinger i refleksjonsgrupper. I analysen av intervjuene var det flere ting som utpekte seg og ble til kategorier, og det var blant annet refleksjon og bevisstgjøring på egen og andres atferd, mot, oppriktighet, åpenhet, ærlighet, trygghet og tillit i relasjoner. I tillegg kom dette med antagelser og tolkninger frem, og samsvar mellom teori og praksis. Analyse, tolkning og drøfting av funn i forhold til relevant teori rundt oppgavens tre kjernetemaer førte til noen funn. Disse peker mot hvilke faktorer som er viktige for at arbeid med praksisfortellinger i en refleksjonsgruppe skal påvirke bevisstheten rundt egen og andres atferd.

Abstract

The purpose of this master thesis is to review how the employees experience using stories of practice in reflection-groups increases the awareness of their own and others behavior, according to educational principles. I wanted to see if stories of practice increase our awareness and how the communication in the groups is perceived and effectuated. The thesis is built on the following issue: *How do the employees experience that their participation in reflection-groups affect their own and others awareness of their own behavior related to our educational principles?*

To find answers to the thesis I used parts of action research method to initiate a process of reflection-groups. This was to find the basis for further study, where I would look for answers to what happened in these groups. To collect research-material I used a phenomenological approach. I did five interviews after we`ve had two rounds of practice-narratives in reflection groups. In the analysis of the interviews there were several things that came through and became categories, and among others it was reflection and awareness of their own and others behavior, courage, sincerity, openness, honesty, security and confidence. In addition to this, assumptions and interpretations were presented, and the connection between theory and practice. The analysis, interpretation and discussion of findings in relation to relevant theory around the chosen three core areas, reveals some findings. These factors show that these are important for further work with practice-narratives, to increase awareness of our own and others behavior.

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for temavalg	1
1.2 Min bakgrunn og arbeidserfaring.....	1
1.3 Formålet med studien	2
1.4 Begrepsavklaringer.....	4
1.4.1 Pedagogisk grunnsyn.....	4
1.4.2 Refleksjonsgruppe	5
1.5 Oppgavens oppbygging	7
2.0 Teori.....	9
2.1 Refleksjon	9
2.2. Praksisfortelling som verktøy i bevisstgjørings- og refleksjonsprosesser	12
2.3 Kommunikasjon og tilbakemelding.....	13
2.4 Lærende organisasjon	16
3.0 Metode	21
3.1 Kvalitativ forskning.....	21
3.2 Fenomenologi.....	22
3.3 Hermeneutikk.....	23
3.4 Intervju som metode.....	23
3.4.1 Intervjuguide	23
3.4.2 Gjennomføring av intervju	25
3.4.3 Valg av informanter	26
3.4.4 Transkribering.....	26
3.4.5 Analyse av datamaterialet.....	26
3.5 Etske betraktninger	28
3.6. Kvalitet på studien.....	29
3.6.1 Reliabilitet (pålitelighet).....	29
3.6.2 Validitet (troverdighet).....	29
3.6.3 Generaliserbarhet (overførbarhet)	30
3.7 Forskerrollen (Egne forutsetninger og forforståelse).....	30
4.0 Resultat av analysen.....	35
4.1 Refleksjon/ bevisstgjøring	35

4.1.1 Refleksjon og bevisstgjøring på egen atferd	35
4.1.2 Refleksjon og bevisstgjøring på andres atferd	36
4.2 Kommunikasjon og tilbakemelding	37
4.2.1 Mot, oppriktighet, åpenhet og ærlighet	37
4.2.2 Relasjoner, trygghet og tillit	38
4.3 Lærende organisasjon	39
4.3.1 Mentale modeller, antagelser og tolkninger	39
4.3.2 Samsvar mellom teori og praksis	40
4.3.3 Forutsetninger for læring	41
4.4 Oppsummering av analysen	42
5.0 Drøfting	45
5.1 Refleksjon og bevisstgjøring	45
5.2 Kommunikasjon og tilbakemelding	47
5.2.1 Relasjoner, trygghet og tillit	50
5.3 Lærende organisasjon	51
5.3.1 Forutsetninger for læring	53
5.4 Oppsummering av drøftingen	55
6.0 Avslutning	57
6.1 Avsluttende kommentar	57
6.2 Hva kunne jeg gjort annerledes?	58
6.3 Forslag til videre forskning	58
7.0 Litteraturliste	59
8.0 VEDLEGG Vedlegg 1a: Tilbakemelding fra NSD.	i
Vedlegg 1b: Tilbakemelding fra NSD, prosjektvurdering.	ii
Vedlegg 2: Informasjonsskriv Masteroppgave NTNU 2014	iii
Vedlegg 3: Intervjuguide Masterstudie for Cecilie Eide	iv
Vedlegg 4: Samtykkeskjema for masterstudien.	vi

Figurliste

Figur 1: Temavalg for masteroppgaven (Eide 2014).

Figur 2. Refleksjonsmodell (Aadland 1998).

Figur 3: Joharis vindu (Luft & Ingham 1955).

Figur 4: Enkeltkretslæring og dobbelkretslæring (Jakobsen og Thorsvik 2009 s. 326).

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for temavalg

Learning by doing? Hjelper det da å «bare» snakke sammen om utfordringer vi har, eller situasjoner vi opplever? Lærer vi av å snakke sammen? Kan vi endre vår atferd ved å reflektere sammen? Disse spørsmålene danner grunnlaget for temavalg og problemstilling. Jeg er rett og slett nysgjerrig på hvordan vi reflekterer selv og reflekterer sammen, og eventuelt hvordan vi kan bruke refleksjon som verktøy i arbeid med å bli bevisst egen og andres atferd.

1.2 Min bakgrunn og arbeidserfaring

Å lede mennesker er en livslang læringsprosess. Å leve er en livslang læringsprosess. Det er de to tingene i livet jeg har drevet mest med, å lære og å lede. Jeg har tenkt mye på hva det er som motiverer mennesker, hva som motiverer meg, og hva og hvordan jeg lærer av de erfaringene jeg gjør meg. Å lede har for meg betydd å reflektere, og lære av min feil og å prøve å forstå andres handlinger, erfaringer og refleksjoner.

Jeg begynte som liten og undre meg mye og spørre «hvorfor». Å stille spørsmål som ingen andre hadde tenkt på gjorde meg tidlig klar over at ikke alle tenkte likedan, og ikke var like nysgjerrige på fenomener som det jeg var. Det har vært en vanskelig lærdom i livet at ikke alle synes å ha dette like mye rotfestet i seg, selv om jeg antar at alle har det i større eller mindre grad. Derfor har det å hjelpe andre mennesker til å reflektere blitt en ting jeg er opptatt av, både privat og i jobbsammenheng. Og min erfaring er at man ikke kan påtvinge mennesker å reflektere, det skjer såpass dypt inni hver enkelt at man skal ha respekt for de små skrittene og at det må ta den tiden det tar.

Åtte fag i ledelse og organisasjon har gitt meg bekreftelse på at å lede og å leve ikke er enkelt. Til tross for det kan jeg med hånden på hjertet si at jeg har lært mye, ikke alt, men mye. Og underveis har jeg utviklet meg, skjønt mer og ikke minst reflektert mer.

Jeg opplever at refleksjon er grunnlaget for endring, både hos meg selv og i en organisasjon. Og endring har vi hatt på min arbeidsplass alle de årene jeg har studert ved NTNU. Jeg startet som styrer for en avdeling i 2007 og utvidet til to avdelinger i 2008. Vi tok over en privat barnehage med to avdelinger i 2009 og i tillegg tok vi over en privat barnehage i 2012. I

samme periode planla vi og bygde en helt ny barnehage for 115 barn, som sto ferdig januar 2013. Gjennom disse prosessene har refleksjon vært mitt personlige største arbeidsverktøy.

Tre ulike kulturer, tre ulike strukturer og tre ledelsesstiler ble slått sammen til en barnehage. Nå er det bare meg igjen som leder, men alle tradisjoner og mønstre fra de ulike barnehagene har naturlig nok fulgt store og små over til den store enheten. For å bygge en helt ny barnehage har vi måttet reflektere mye over hvordan vi vil være, hvilket syn vi har på læring, barn og samarbeid, hvordan vi vil fremstå rent bygningsmessig og ikke minst reflektert over hvilke roller vi vil ha i et nytt bygg. Vi har reflektert over hvilke kulturer vi kommer fra, hvilken kultur vi ønsker og hvordan vi ønsker å komme frem til en felles plattform uten å skyve det gode fra hver enkelt kultur ut i kulden. Jeg har tenkt mye på hvordan kommunikasjonen skal foregå, hvordan jeg skal klare å se alle, og hvordan jeg skal klare å fremme et samlet pedagogisk grunnsyn i en hverdag der jeg ikke har mulighet til å se alle medarbeiderne i praksis.

Mitt ønske om å lære mer som leder, gjorde at valget falt på relasjonsledelse som spesialisering ved NTNU. Relasjoner handler om det som finnes mellom mennesker, og det vil ha betydning for refleksjoner for den enkelte og for refleksjon i organisasjonen. Det vil ha innvirkning på kommunikasjon og tilbakemeldinger, og til syvende og sist være avgjørende for hvordan vi kan utvikle en lærende organisasjon. Det handler om hvilken kompetanse vi har for å bygge relasjoner og med det kunne gå inn i en videre utvikling av oss selv og organisasjonen. Jan Spurkeland (2006 s.17) definerer relasjonskompetanse slik: *«ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker»*. Det ligger mye i dette, også min rolle som leder og rollemodell, og jeg ser hvor viktig det er at jeg som leder bruker min relasjonskompetanse til å fremme samhandling mellom menneskene i organisasjonen og gjennom det danne grunnlaget for brobygging mellom ulike holdninger og verdier som gir oss det samlede pedagogiske grunnsynet. På grunnlag av dette ønsker jeg å se mer på refleksjon som fenomen.

1.3 Formålet med studien

Vårt samfunnsmandat står tydelig beskrevet i rammeplan for barnehagens innhold og mandat (Kunnskapsdepartementet 2011 og Lov om barnehager § 1 Formål 2005);

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for

menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering».

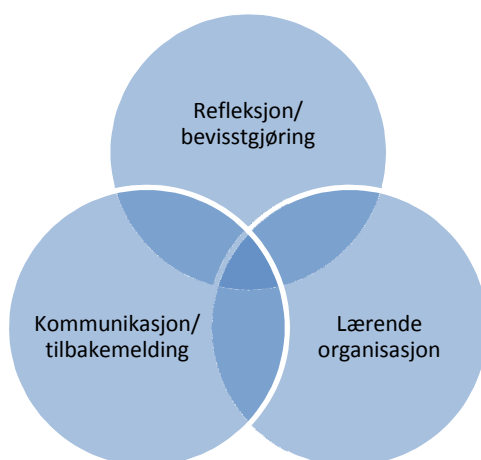
Det er mange holdninger og verdier som ligger bak disse ordene i rammeplanen, og det er ingen tvil om at dette er et krevende arbeid for de ansatte i en barnehage. Det er ikke «bare» å arbeide i en barnehage. De ansatte er rollemodeller, og har et stort ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterlevs i praksis (Rammeplanen 2011). Refleksjoner over egne verdier skal inngå i personalets pedagogiske drøftinger, og vi må som pedagogisk institusjon være i stadig endring og utvikling (Rammeplanen 2011). Rammeplanen (2011) sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at vi er rustet til å møte nye krav og utfordringer.

I teorien ser jeg at det diskuteres hvorvidt man kan lære av andres erfaringer og endre atferd ut ifra det, og praksisfortellinger er et velkjent begrep innenfor mitt arbeidsfelt. Men hvordan oppleves det i praksis?

Vi er helt avhengige av å kunne skape en felles kultur og forståelse for hva vårt mandat i en barnehage er. Gjennom min undersøkelse håper jeg å få innsikt i om refleksjonsgrupper og praksisfortellinger kan være gode verktøy for å komme frem til et felles pedagogisk grunnsyn. Er det mulig å lære av andres fortellinger/ handlinger? På bakgrunn av dette er problemstillingen:

Hvordan opplever de ansatte at deltakelse i refleksjonsgrupper påvirker bevisstgjøring på egen og andres atferd sett i forhold til vårt pedagogiske grunnsyn?

De temaer jeg synes vil bli naturlig i denne sammenhengen viser jeg i denne figuren:



Figur 1: *Temavalg for masteroppgaven* (Eide 2014).

Jeg vil komme tilbake til begrepet pedagogisk grunnsyn og refleksjonsgruppe i det neste kapittelet som omhandler begrepsavklaringer.

1.4 Begrepsavklaringer

Det er noen begrep jeg bruker i denne masteroppgaven som jeg synes krever en nærmere redegjørelse; pedagogisk grunnsyn og refleksjonsgruppe. Dette vil jeg avklare i de neste punktene.

1.4.1 Pedagogisk grunnsyn

Pedagogisk grunnsyn er et begrep som går igjen i utdanningsforløpet til barnehagelærere og det er noe man jobber med i barnehagene. Jeg bruker også dette begrepet i min oppgave, og i følge Lillemyr og Søbstad (1993) defineres dette som den virkelighetsoppfatning, de kunnskaper, verdier og holdninger som ligger til grunn for pedagogisk virksomhet. Gunnestad (1996) beskriver flere områder innenfor grunnsyn. Det ene er filosofisk grunnsyn, som består av virkelighetsoppfatning, livssyn og menneskesyn. Det andre er psykologisk grunnsyn, som kan sies å bygge på det filosofiske grunnsynet. Det vil si at det bygger på vår virkelighetsoppfatning, vårt livssyn og menneskesyn, og at det danner grunnlaget for vårt valg av psykologisk ståsted (Gunnestad 1996). Likeså beskriver Gunnestad (1996) et tredje syn, nemlig det som kommer gjennom vårt samfunnssyn. Det kan være for eksempel barnehagens rolle i samfunnet, hvilke tradisjoner og trender som påvirker vår kunnskap, og verdioppfatninger innenfor det pedagogiske grunnsynet. Det siste synet Gunnestad (1996)

beskriver er historiesynet. I dette ligger det som befinner seg i fortiden av syn på pedagogikk og barn opp gjennom historien, noe som har endret seg med årene og har gitt utslag i ulike skoleslag og pedagogisk tenkning. Skau (2011) har beskrevet grunnsyn som en grunnleggende forståelse av oss selv og vår plass i verden rundt oss, og stiller spørsmål om det er mulig for et voksent menneske å forandre seg, og styre sin egen forandringsprosess. Er vår væremåte, våre verdier og vår personlighet så stabil at det ikke kan røkkes ved? Ble vi formet og preget allerede som barn, og står det igjen som en uforanderlig bauta som ikke kan endres? Disse spørsmålene vil jeg komme mer innpå i teoridelen. Nå skal jeg gå nærmere inn på refleksjonsgruppe, som jeg har brukt som utgangspunkt for de intervjuene jeg har hatt.

1.4.2 Refleksjonsgruppe

En refleksjonsgruppe er en gruppe mennesker som kommer sammen i en setting, hvor meningen er at dialogen mellom dem skal være åpen og hvor man får lov til å si sin mening. I en slik gruppe kan man sette ord på taus kunnskap. Tradisjonelt har barnehagen jobbet med mål om at verdier, holdninger og syn skal reflektere det de fleste i gruppa kan leve med, og sammen finne det minste felles multiplum. På en arbeidsplass som kommer fra tre ulike kulturer er ikke dette nødvendigvis nok. Og det vil ikke være tilstrekkelig for å skape en lærende organisasjon. En lærende organisasjon er en organisasjon som stadig forbedrer sin evne til å skape og komme videre, og da vil det ikke være tilstrekkelig å finne minnelige løsninger for å overleve.

Å skape dialog i en gruppe har som mål å få mennesker til å tenke sammen, å komme inn under overflaten på de fundamentale antagelsene og å få innsikt i hvorfor de oppstår (Isaacs 1993). Gjennom dialogen i en refleksjonsgruppe vil man kunne delta i å skape en felles mening, og gjennom det skape felles erfaringer. Isaacs (1993) mener dermed at det først da kan lede til ny og tilpasset atferd. Det vil være viktig å komme ned til følelsesaspektet til de som deltar i refleksjonsgruppene, få åpnet opp for eventuelle tabu-områder og åpne opp for å kunne si sin mening uten å miste respekt.

Det finnes flere teorier omkring dette med refleksjonsgrupper, og jeg har vært praktisk rettet i forhold til gjennomføring av selve gruppene. Blant annet vil jeg under kapittelet om lærende organisasjoner komme inn på begrepet mentale modeller, som også vil ha betydning under gjennomføring av refleksjonsgrupper. Det blir viktig å stille de riktige spørsmålene for å unngå at deltakerne går i forsvarsposisjon, og skape rom for at man kan eksperimentere og

kaste alle tanker på bordet for å få frem hva som ligger som bakteppe for de synspunktene som kommer frem.

I arbeidet med refleksjonsgrupper har jeg valgt en modell fra Aadland (1998):



Figur 2. *Refleksjonsmodell.* (Aadland 1998).

Denne modellen går gjennom fire faser i refleksjonsprosessen, og jeg la til rette for at disse spørsmålene skulle føre deltakerne i refleksjonsgruppa gjennom praksisfortellingen. Dette er hva de ulike fasene går ut på;

1) **Førforståelse.** Her ligger det etiske dilemmaet og de åpne verdiene og normene som regulerer handlingen til dilemmaet. Med spørsmålene er hensikten å få innsikt i hvilke skjulte verdier og normer som ligger bak, både hos den som utfører handlingen og til den som observerer. Spørsmålene som blir brukt i denne fasen er:

- a. Hva er situasjonen?
- b. Hva er problemet?
- c. Hva er det etiske aspektet?
- d. Hvem har problemet, hvem er involvert?
- e. Hvordan/ hvorfor har problemet oppstått?
- f. Hvilke verdier/ normer er åpne?
- g. Hvilke verdier/ normer kan være skjulte?
- h. Drøft innholdet i de ulike verdiene/ normene.

- 2) **Analyse.** Her må vi se på hvilke handlingsalternativer som viser seg i situasjonen og hvilke konsekvenser det enkelte alternativet får. Vi må rangere alternativene ut i fra verdihierarkiet (hvilke hensyn må vi ta først?).
 - a. Bakgrunnskunnskap; hva sier loven, rammeplanen, barnekonvensjonen, profesjons-etisk plattform?
 - b. Hvilke hensyn veier tyngst?
 - c. Hvordan kan situasjonen håndteres videre?
- 3) **Handling.** Gjennomføring av handlingsalternativet, sette det ut i livet.
- 4) **Evaluerer.** Vi må evaluere resultatet av hele prosessen vi har vært gjennom.

Kegan og Lahey (2001) mener at vi er styrt av en mengde antagelser, og at det kan være en alternativ tilnærming til å åpne disse antagelsene og reflektere over sin egen biografi. Det vil si å tenke over hvor lenge man eventuelt har hatt denne antagelsen, når antagelsen startet og hvilke kunnskaper den bygger på. Dette handler om hvilken livserfaring vi har. Det er ikke dermed sagt at man ved å bli bevisst disse bakenforliggende grunnene, endrer sine antagelser, men man kan få en oppdatert og styrket kunnskap om hva som ligger i dem. Antagelsene kan fortsatt være der, men små justeringer kan føre til små endringer som i enden kan lede til en større endring, basert på ny kunnskap.

Bruk av refleksjonsgrupper vil, om man ser på Deweys teorier om læring (Dewey 1991), gjøre at man tar den lærdommen og de antagelsene man har tatt for gitt, opp i ringen og lager nye bevis på eller ikke bevis på den kunnskapen man har.

Skau (2011) beskriver også en arena for refleksjon som hun kaller vekst- og utviklingsgrupper. Slike grupper kan fungere som øvingsarenaer hvor man kan utvikle, prøve ut nye handlingsmåter, væremåter og samværsformer. Utfordringen er å overføre dette til andre arenaer, slik at de ikke drukner i gamle vaner og relasjoner. Samtidig vil langtidseffekten være avhengig av eget arbeid og refleksjon over lang tid.

1.5 Oppgavens oppbygging

Gjennom de foregående begrepsavklaringer har jeg vist noen av de elementene som ligger som underlag i min studie. I det neste kapittelet vil jeg gjennom teori utdype hvilke rammer som kretser rundt temaene, og som til syvende og sist leder frem til problemstillingen jeg har valgt. I kapittel tre vil jeg gjøre rede for hvilken metode jeg har valgt, og trinnvis beskrive fremgangsmåten og oppbyggingen av studien. Det vil si at jeg belyser hvordan jeg har gått

frem metodisk, hvordan jeg har hentet inn data og behandlet det, samt hvordan min rolle som forsker er under denne prosessen.

I kapittel fire vil jeg presentere de funnene jeg har gjort, basert på intervjuene i studien. Etter analysen kommer drøftingen i kapittel fem. Der vil jeg ut ifra de funnene jeg har gjort, belyse ulike synspunkter og argumenter med ulike perspektiver (Rienecker & Jørgensen 2013). Analysen og det teoretiske grunnlaget danner rammen rundt en diskusjon, hvor jeg søker å finne svar på problemstillingen.

Avslutningsvis i kapittel seks summerer jeg opp funnene, samtidig som jeg har noen betraktninger på hva som kunne vært gjort annerledes, og forslag til videre forskning.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere en teoretisk ramme for problemstillingen og undersøkelsen. Hensikten er å vise ulike teorier som vil belyse innholdet i problemstillingen. De tre temaene jeg har valgt inn under min problemstilling er refleksjon/ bevisstgjøring, kommunikasjon/ tilbakemelding og lærende organisasjon. De aktuelle teoriene er valgt ikke bare fra et barnehagefaglig ståsted, men også med tanke på organisasjoner generelt, fordi jeg mener at arbeid med disse temaene er relevante og har overføringsverdi uavhengig av virksomheter. Siden temaene er nært knyttet, både i teori og praksis, er det noen ganger vanskelig å dele dem inn i avgrensede kapitler, derfor går teoriene noe over i hverandre. Jeg har bygd opp denne delen av oppgaven slik den etableres gjennom mitt arbeid med studien og mine medarbeidere. Jeg vil starte med teori om refleksjon/ bevisstgjøring og praksisfortelling, da dette kommer først ut gjennom å ha refleksjonsgruppe med praksisfortelling som grunnlag. Underveis i refleksjonsgruppene vil kommunikasjon og tilbakemelding være en naturlig del. Derfor presenteres denne teorien som nummer to. Refleksjon blir en forutsetning for utvikling av den lærende organisasjonen (Kvistad & Søbstad 2011), så det vil være naturlig å presentere teorier om læring og lærende organisasjon til slutt i teoridelen.

2.1 Refleksjon

Hva er refleksjon? Er det å tenke? Alt som går gjennom hodet, alt det vi kommer på, kalles tanker. Men fra å være en tanke i hodet til å skape en refleksjon er det noen kriterier som må oppfylles (Dewey 1991). Jeg vil nå gi to eksempler på studier som er gjort, som involverer refleksjon, og gi eksempler på teorier omkring dette med refleksjon.

Det finnes mange teorier omkring refleksjon, men jeg er ikke kjent med at det finnes mye forskning som er gjort på dette området i barnehagesektoren, spesielt omkring dette med praksisfortelling. Jeg fant jeg en studie som var et pilotprosjekt initiert av Kunnskapsdepartementets under navnet «Barnehagens læringsmiljø og danningsarena», igangsatt høsten 2011. Barnehager, universitet og høyskoler har skrevet fagartikler som dokumenterer arbeidsprosesser, kunnskapsutvikling og etablering av ny praksis i barnehagene. Artikkelen jeg tar utgangspunkt i er en av elleve artikler, og er en oppsummering/ konklusjon av prosjektet. «Danning og læring i det levende livet» er skrevet av Kvistad, Nissen og Schei (2013), og det ble gjennom utviklingsarbeidet fokusert på refleksjon over egen praksis og dokumentasjon av den gode praksis. I konklusjonen av dette arbeidet sier Kvistad et al. (2013) at det dynamiske forholdet mellom teori og praksis har fått

en sentral plass, og at utviklingsarbeidet har skapt en forskjell i praksis. Det ble skapt reflekterende arenaer, hvor medarbeidernes atferd og måter og tenke på, ble bevisstgjort, artikulert og førte til reell endring (Kvistad et al. 2013). I følge artikkelen har aktørene i prosjektet sagt at den viktigste kvaliteten i barnehagen er relasjonskompetansen, som er knyttet til deres væremåte, tenkemåte og bevisstgjøring, og at refleksjon over egne handlinger er sentral. Ved å fremme kritisk refleksjon og knytte dette til hverdagspraksis, har prosjektet vist at skal man oppnå reell endring og fremme den gode praksis, må arbeidet settes inn i en planlagt og systematisk helhet. Noen av suksesskriteriene som blir beskrevet er å få veiledning, formulere egne problemstillinger og få skriftliggjort dette prosessarbeidet (Kvistad et al. 2013). Dette vil igjen bety at det må prioriteres i alle ledd i organisasjonen.

Jeg startet med å koble sammen tanker og refleksjon. Dewey (1991) mener at det er fire ulike måter å se tankevirksomhet på. Den første er alle de tankene som går gjennom hodet, som ikke fører til noen konsekvenser eller handling. Den andre er historier og situasjoner som ikke nødvendigvis er selvopplevd, men som man har tenkt seg til og som også kan bli fortalt høyt til andre. Dette er ikke basert på tro og antagelser, men blir fortalt for å skape en stemning eller en følelse. Den neste og tredje måten å tenke på er tro eller antagelser over noe reelt eller antatt kunnskap. Dette er basert på noe «alle tror på», uten at man sjekker den faktiske sannheten bak antagelsen. Den fjerde er tanker som resulterer i tro og antagelser som fører til refleksjon om hvordan ting er eller fungerer, tilstander og grunnlaget for de antagelsene. Her vil man undersøke og finne bevis for hvilken kunnskap som ligger bak det vi tror og antar. Jeg vil videre fortelle om en studie og se på det Dewey og Firing sier om koblingen mellom en refleksjon og erfaringskonstruksjon, og hvordan en lærer av det.

Firing (2004) har gjort en kasusstudie om skriving som refleksjonsform ved Luftkrigsskolen, og testet ut hvordan erfaringskonstruksjon i forhold til det å bli utsatt for en situasjon, og hvordan den indre prosessen foregår når kadettene skriver om det i etterkant. Firing har basert mye av sin teori på Dewey, som har skrevet flere bøker rundt fagområdene tankeprosesser og hvordan vi lærer. Jeg vil nå komme tilbake til det utsagnet jeg startet med, nemlig «learning by doing». Det var Dewey som i sin tid fikk æren for dette slagordet, som var et uttrykk for noe av hans pedagogiske teori og læringsfilosofi (Firing 2004). Slagordet lød opprinnelig «learn to do by knowing and to know by doing». Dewey (1991) mente i så måte at teori og praksis hørte sammen, men at det også er et erfaringselement som innebærer at «enhver erfaring, man har gjort eller opplevd, forandrer en, og at denne forandring, enten vi ønsker det

eller ei, påvirker kvaliteten av de etterfølgende erfaringer». For å bringe dette inn i refleksjonens verden, sier Firing (2004) at det er et aktivt og et passivt element. Med det passive forstås det å bli utsatt for konsekvensen av den handlingen vi har gjort. Det aktive elementet er handlingen eller konsekvensen i en naturlig kontekst. Det blir en erfaring når vi forstår koblingen mellom den passive (konsekvensen) og den aktive delen (handlingen) (Firing 2004). Firing (2004) har drøftet tre ulike former for refleksjon ut ifra Deweys teori om erfaringslæring. Det første er om erfaring kan konstrueres uten refleksjon? Dette beskriver Firing (2004) som en handling som er automatisert og mekanisk, og hvor man ikke bryr seg om konsekvens, men jobber på samme måte uansett resultat. På denne måten vil man stå igjen med praksis, og Firing (2004) beskriver dette som sentrifugalt, oppløsende og utilstrekkelig. Altså ingen endring i atferd. Videre beskriver Firing refleksjon uten at handlingen er gjennomført. I følge Dewey (1991) vil dette rent teoretisk ikke bidra til erfaringer av de kvalitetene han mener en erfaring angir. Dewey (1991) skisserer en problemløsningsmodell hvor han beskriver en fremgangsmåte i en prosess, uten innslag av praksis, hvor konstruksjonen av erfaringen gjøres kognitivt. Firing (2004) mener at bevisstheten ikke kan gripe sammenhengen mellom den passive og den aktive delen av handlingen like godt om man ikke utfører den faktiske handlingen, og at det i så måte ikke vil bli en fullstendig erfaring. Den tredje formen for refleksjon er rettet mot forbindelsen mellom de to elementene, handling og konsekvens, og krever at handlingen er utført og konsekvensen er opplevd (Firing 2004). For det er i denne forbindelsen mellom handlingen og dens konsekvens at erfaringen konstrueres med de kriteriene Dewey (1991) mener er en ekte erfaring. Firing (2004) mener at om refleksjonen mangler vil det kun gi erfaringer til å løse oppgaver, og at en refleksjon før en handling gir en refleksiv erfaring, og at disse to ikke vil gi erfaringer på samme kvalitetsnivå som når handling og konsekvens er opplevd. Grendstad (1995) sier det samme, men kaller det «å oppdage». Han mener at å lære er å oppdage, at man må forstå eller finne mening i kunnskapen, og at endring eller oppdagelsen kommer ved at man får et personlig forhold til det det gjelder.

Kegan og Lahey (2001) støtter denne måten å se endring i atferd på, idet de sier at det spiller ingen rolle hvor mye man reflekterer over sine antagelser og meninger om man ikke gjør grep for å forsvare og å bevare relasjonen til de potensielle endringene. Kvalsund (2005;2009) er inne på et noe annet aspekt når han beskriver ulike kunnskapsområder som går på følelsesdimensjonen. Han beskriver fire ulike områder, og jeg skal her nevne to av dem; erfaringskunnskap og forestillingskunnskap. Erfaringskunnskap går på de følelsene som gjør

at vi vurderer hvilke handlinger vi skal gjøre, basert på de erfaringene vi har gjort oss tidligere. Forestillingskunnskap vil være å se et fremtidsbilde og si noe om hva en opplever gjennom det. Kvalsund (2009) mener at det er mulig å forestille seg nye handlingsalternativer selv om du har en erfaringskunnskap i bunnen. Dette vil kreve samspill mellom den opplevde virkelighet og fantasi/drømmer, og etableringen av forestillingskunnskapen kan føre til overskridelse av tidligere erfaringer og frem mot etablering av nye selvbilder.

I det neste underkapittelet vil jeg gjøre rede for praksisfortelling som verktøy, og hvordan det kan være en metode for å konstruere den erfaringen som gjør at det skjer en bevissthet rundt atferd, altså en bevisstgjøringsprosess og en refleksjonsprosess.

2.2. Praksisfortelling som verktøy i bevisstgjørings- og refleksjonsprosesser

Begrepet «praksisfortelling» ble introdusert av Louise Birkeland ved Høgskolen i Bergen, og handler om selvlagede fortellinger om og fra barnehagen som er laget av voksne og barn (Kvistad & Søbstad 2011). Praksisfortellinger er små historier fra hverdagen og kan handle både om voksne og barn. Fortellingene er historier fra vår erfaringsverden, og er erfaringenes genuine uttrykk (Bech-Karlsen 2003). Bech-Karlsen (2003) mener at vi ofte kjenner oss igjen i fortellingen og dermed har den både et allment og et gjenkjennelig trekk. I denne metoden ligger det er stort potensiale for refleksjon og pedagogisk arbeid i barnehagen (Kvistad & Søbstad 2011). Målet med å bruke praksisfortellinger er at det skal skape diskusjon, refleksjon og danne grunnlag for fornyelse i barnehagen (Kvistad & Søbstad 2011). I følge Birkeland (Kvistad & Søbstad 2011) vil en praksisfortelling aldri gi det endelige svaret på hva som egentlig skjedde, men det er fortellerens erfaring som blir formidlet. Å bruke praksisfortellinger utløser diskusjon og refleksjon over egne handlinger og kulturelle trekk (Kvistad & Søbstad 2011). Kvistad og Søbstad (2011) påpeker at dette er en metode som må utvikles over tid, men at personalet kommer nærmere barna gjennom skrivning og fortelling av praksisfortellinger. Jordan (2011) skriver om selv-bevissthet som bevisstheten rundt en indre prosess. Å legge merke til det som skjer inni oss, våre følelser, tanker, behov og de kroppslige signalene vi gir, behøver i følge Jordan (2011) trening, men han mener at vi har det i større eller mindre grad i egenskap av å være et menneske. Han beskriver også en del rammer rundt arbeidet med å skape mening, og jeg kommer også inn på dette under flere av de andre teoriene jeg beskriver. Noen av kriteriene han nevner er bevissthet, identifisering (erkjenne abstraksjonssprang) og utførelse i handling (vilje, evne, ønske). Praksisfortellinger kan være en del av den støttestrukturen han beskriver, mot refleksjon og selvbevissthet.

2.3 Kommunikasjon og tilbakemelding

Jeg har tidligere beskrevet teorier om refleksjon, og disse vil være nært knyttet til teori om kommunikasjon. Jeg har brukt ordet kommunikasjon, men jeg ser at en del teorier bruker begrepet språk, noe som er en del av dette med kommunikasjon. Firing (2004) beskriver språket som et verktøy i refleksjon. Vygotsky betrakter språket som «verktøyet blant verktøyene», og mener at språket ikke bare har en funksjon som kommunikasjon mellom mennesker, men at det også er et verktøy i menneskets egen tenkning (Firing 2004). Dewey (1991) skriver at «språk er ikke tanke, men det er nødvendig for tenkning så vel som kommunikasjon». Definisjonen av språk hevder Dewey (1991) inkluderer både muntlig og skriftlig tale, bilde, tegn og lignende. Firing (2004) oppsummerer med å si at språket er verktøy i refleksjonen og refleksjon bidrar til konstruksjon av erfaringer, noe som jeg gjennom min studie skal se på, nemlig opplevelsen av refleksjon rundt en praksisfortelling.

Siden kommunikasjon vil være et verktøy under refleksjonsgruppene, kan det være interessant å se nærmere på hva som er god kommunikasjon.

Skau (2011) mener at møter mellom mennesker er kommunikasjon. Gjennom å kommunisere tar vi del i hverandres tilværelse, på godt og vondt. Vi har gjennom livet lært ulike kommunikasjonsferdigheter, også uhensiktsmessige og destruktive kommunikasjonsmønstre, og det krever en forpliktende innsats over tid å utvikle personlig kommunikasjonskompetanse (Skau 2011). I personlig kommunikasjonskompetanse ligger det å kunne være kongruent i kommunikasjonen. Skau (2011) beskriver en kongruent kommunikasjon som ekte og entydig, og er en av tre grunnprinsipper i kommunikasjon og relasjonsarbeid. De andre to grunnprinsippene er empati og en ubetinget positiv grunnholdning til de vi har å gjøre med. Når følelser, ord og handlinger står i samsvar med hverandre, mener Skau (2011) at vår kommunikasjon er kongruent. Det vil si at våre følelser er tilgjengelige for oss og at vi klarer å kommunisere dem ut. Skau (2011) mener at kongruent kommunikasjon først og fremst handler om det å være bevisst. Et motstridende eller uavklart forhold til andre vil på en eller annen måte komme til uttrykk gjennom kommunikasjonen, og det vil derfor være et mål å lære seg selv å kjenne for å kunne kommunisere på en kongruent måte.

Jeg skriver både om refleksjon, prosesser, språk og læring, og Kvalsund (2005) beskriver alt dette når han snakker om erfaringslæring. Erfaringslæring er læring i og av praksis, gjennom en handlingsverden (Kvalsund 2005). Når man gjør seg en erfaring gjennom handling, og reviderer (reflekterer) denne, vil man bygge seg opp en handlingsteori med ny kunnskap og

ny teori (Kvalsund 2005). I en refleksjonsgruppe, og generelt i en gruppe med mennesker, vil det være mennesker med ulike handlingsteorier, og det vil virke inn på hvordan vi forstår hverandre og kommuniserer med hverandre. Å være i en dialog, eller rettere sagt hvordan man starter en dialog, vil påvirke hvordan denne dialogen forløper seg (Kvalsund & Meyer 2005). De mener at det uforutsigbare i en dialog er det som fremmer produktivitet og kreativitet og at det å åpne for det uforutsigbare krever mot.

Tilbakemelding er en kommunikasjon som foregår mellom mennesker og kan oppfattes som både positiv og negativ. Noen ganger er det også slik at den oppleves som kritikk. Kvalsund (2009) kaller dette konfrontasjon, noe som også har blitt stemplet som negativt, fordi det ofte har blitt utøvd uten følelse, respekt og omsorg for motparten. Jeg har brukt et uttrykk «ærlig med kjærlighet», noe som beskriver mye av måten man kan konfrontere andre mennesker på, med følelse, respekt og omsorg for den andre. Kvalsund (2009) mener at tolkning og spørsmål kan ha en oppvekkende funksjon, men at hensikten vil være å motivere motparten til å utforske temaet og ikke til å gå i forsvar. Joharis vindu (Luft & Ingham 1955) kan beskrive hvordan arbeid med dette kan være utviklende i forhold til å skape en lærende organisasjon gjennom bevissthet om egen atferd og handling. Denne modellen vil støtte tanken om at det å åpne for kommunikasjon og tilbakemeldinger gjennom refleksjonsgruppe, vil øke selvinnsett for den enkelte og muligheten for skape en kultur for å tenke høyt og utvide både fasaden, det blinde feltet og det ukjente feltet.

Joharis vindu er en psykologisk og dynamisk modell for å karakterisere ulike sider ved kommunikasjon, og den beskriver hvordan åpenhet i kommunikasjon øker når vi er tydelige og lyttende til hverandre og hvordan dette minker når vi ikke er det. Evne til å lytte og ta imot tilbakemeldinger vil ha en sentral plass i alt samarbeid, og er grunnleggende for å kunne se hvordan du selv blir oppfattet av andre og få innsikt i deg selv (Luft & Ingham 1955). Skau (2011) støtter denne teorien idet hun skriver at vi i utviklingen av personlig kompetanse trenger hverandre, gjennom å tørre å stille spørsmål og strekke de grensene vi har i våre tradisjonelle omgangsformer. En åpen og utfordrende omgangsform vil gjøre det mulig for oss å bety noe nytt for hverandre, og gjennom det bli bedre kjent med oss selv. Slik Joharis vindu beskrives, vil det si å åpne det blinde feltet, samtidig som det også vil åpne fasaden og slippe andre inn under huden på oss.

Det åpne feltet Det jeg vet om meg og det andre vet om meg.	Det blinde feltet Det jeg ikke vet om meg selv.
Fasaden Det andre ikke vet om meg.	Det ukjente feltet

Figur 3: *Joharis vindu* (Luft & Ingham 1955).

I følge Luft og Ingham (1955) har personer med et stort åpent felt de beste forutsetninger for å kommunisere og samhandle med andre. Personen har da gjerne lett for å kommunisere, og både ta i mot og gi ut informasjon.

Tilbakemelding kan ses på som konstruktiv kritikk. Men hva betyr det egentlig? Og når oppleves kritikken som dekonstruktiv? Kegan og Lahey (2001) beskriver flere ulike måter å snakke med hverandre på, og påpeker at det ofte er slik at vi vet hvordan vi skal gi hverandre tilbakemeldinger, men at det noen ganger er vanskelig og gjøre det i praksis. De mener at man kan øve på å se hvilke tilbakemeldinger som blir destruktive, konstruktive og dekonstruktive for å bli bedre på tilbakemeldinger som betaler seg i organisasjonen. Samtidig sier de at man også må se hvilke antagelser som ligger bak de velmenende tilbakemeldingene man gir. Om den ene har en overbevisning om at han sitter med fasiten, vil den andre oppleve at han har feil svar og det oppleves som dekonstruktiv kritikk. Det samme skjer om den som blir spurt eller skal ha samtale føler ansvar for situasjonen og synes han har rett til å fortelle hva den andre gjør feil, han gir uttrykk for at kritikken er ment for å hjelpe, foreslår en løsning eller gir beskjed om hva som skal gjøres (Kegan & Lahey 2001). Når jeg skriver antagelser her, mener jeg antagelser som for oss er den eneste riktige sannhet. Å bli bevisst sine antagelser og sjekke dem ut kan være en løsning for å skape et klima for konstruktive tilbakemeldinger. Det å være åpen for flere perspektiv og svar vil åpne for at det finnes ny kunnskap som kan endre de antagelsene vi sitter med. Antagelser kan være mektige så lenge vi holder fast på dem, og om de er den eneste sannheten vi tror på, kan vi gjøre mye for å kunne holde fast på dem. Kegan og Lahey (2001) beskriver en fremgangsmåte med en utforskende innfallsvinkel, snarere enn å gi kritikk. Dette kan gjøres ved å legge bort antagelsene og gå inn i samtalen ved å undre seg sammen med den andre omkring den aktuelle situasjonen eller hendelsen. Mennesker har ulike oppfatninger av virkeligheten og det kan bli et problem idet en person insisterer på at det

har den eneste riktige oppfatning og ikke vil utforske den andres synspunkt. Det er her vi gjør våre meninger til den eneste riktige antagelsen. Kegan og Lahey (2001) beskriver flere måter for å dekonstruere våre antagelser. Disse måtene skal være med å gjøre det mulig og utforske antagelsene, og plukke ned meningene og tolkningene vi har i biter, slik at vi kan omforme dem når det er nødvendig. Kegan og Lahey (2001) sier at dette er å frakoble virkeligheten fra vår måte å forme virkeligheten på.

2.4 Lærende organisasjon

Når vi ser på de temaene jeg har valgt inn i min masteroppgave og trekker trådene fra refleksjon og bevisstgjøring gjennom refleksjonsgrupper og videre til tilbakemelding og kommunikasjon, er vi inne i en spiral som muligens kan bidra til å utvikle en lærende organisasjon. Begrepet «lærende organisasjoner» kom på banen på 1990-tallet og var knyttet til en idé om at organisasjoner som målrettede systemer må kunne lære seg og tilpasse seg endringer (Senge 1999). Slik jeg skal beskrive det videre er det to sider eller nivå, individrettet og organisasjonsnivå. Men viktigst av det, og det som det hele vil dreie seg om, er mennesket og det som skjer i mennesket. Det vil si det som skjer i tankene og hodene til oss mennesker. Senge (1999) kaller dette mentale modeller. De mentale modellene er de forestillingene vi har i hodet om hvordan verden er, som gjør at vi velger kjente måter å tenke på og som styrer atferden vår (Senge 1999). Det hjelper ikke hvor gode intensjonene er eller om motivasjonen er på topp, om de mentale modellene stopper oss. Argyris (1991) bruker begrepene «theories in use» og «exposed theories», og med det mener han at mennesker ikke alltid opptrer slik de sier de gjør, men at de handler i samsvar med sine teorier-i-bruk, altså sine mentale modeller. Senge (1999) viser også til de overnevnte begrepene og mener videre at våre mentale modeller former måten vi handler på, blant annet fordi de påvirker måten vi oppfatter ting på. Argyris presenterer teorier og metoder som skal bringe klarhet rundt de mentale modellene, fordi han mener at vi går i selvforsvar og beskytter oss selv mot de utfordringene vi møter i en læringssituasjon. Fikse (2013) bringer frem teorier omkring suspensjon av mentale modeller for å kunne gå videre inn i en endringsprosess. Herunder kommer også det fenomenet jeg skal se mer på, nemlig refleksjon. Refleksjonsferdigheter handler om å senke tempoet i våre tankeprosesser, slik at vi blir mer bevisst hvordan de mentale modellene blir til og hvordan de påvirker vår atferd (Senge 1999). Refleksjonsferdigheter starter med å erkjenne abstraksjonssprang, noe som forklares som de generaliseringer vi gjør uten at vi prøver dem ut (Senge 1999). For å oppdage dette spranget er det av betydning hvordan man stiller seg selv spørsmål, om man er villig til å se på hvilket

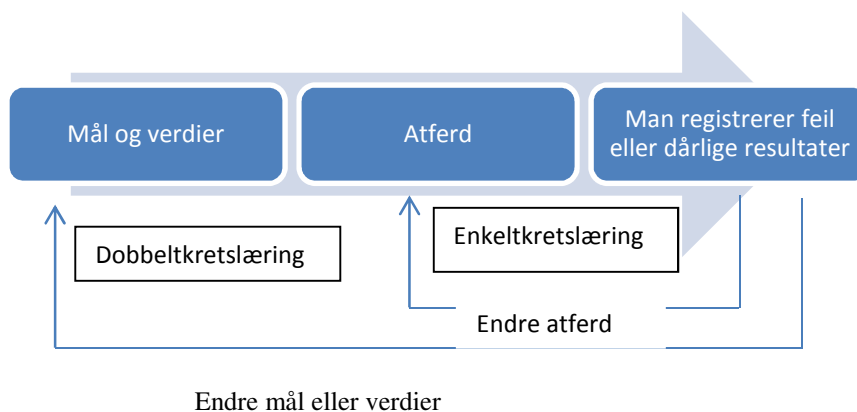
grunnlag en har trukket generaliseringen, og om en er villig til å revurdere den (Senge 1999). I refleksjonens ånd og slik jeg har lagt opp refleksjonsgruppene, vil det være muligheter for å teste ut generaliseringene direkte, men det vil være avgjørende at spørsmålene stilles på en slik måte at ingen går i forsvarsposisjon. Man kan finne måter å tilnærme seg på ved å være klar over egne generaliseringer og dermed redusere faren for at de andre kommer i forsvarsposisjon (Senge 1999).

Skau (2011) mener at selvforståelse er avgjørende for utviklingsmulighetene våre, og dette kan kobles til de mentale modellene som Senge beskriver. Skau (2011) mener at selv om vi har en grunnleggende forståelse av oss selv og verden rundt oss, er vi ikke alltid klar over hva den består i eller hvilke konsekvenser den får for oss. Hun refererer til to ulike syn på forholdet mellom mennesket og verden rundt. Det ene hvor mennesket oppfatter sin selvforståelse som noe som er vår egen konstruksjon, hvor vi er handlende subjekter som kan endre oss. Det andre er hvor mennesket ser på seg selv som et produkt av arv og miljø, og hvor man er et objekt i et spill som spilles av andre. Skau (2011) mener dermed at dette valget er avgjørende for hvordan vi lever våre liv.

Organisasjoner er preget av en slags «kollektiv bevissthet», som ikke er det samme som den individuelle bevisstheten i en organisasjon (Jacobsen & Thorsvik 2009). Jacobsen og Thorsvik (2009) beskriver to prosesser som er viktig for å kunne skape en god læringspiral, eksternalisering og internalisering. De setter lys på den tause og eksplisitte kunnskapen, og her mener de at organisasjonene må lage systemer som bidrar til at taus kunnskap blir gjort eksplisitt, og systemer som bidrar til at eksplisitt kunnskap blir tatt i bruk. Videre vil målet være å få den eksplisitte kunnskapen til å bli implementert i de ansattes handlinger og atferd (Jakobsen & Thorsvik 2009).

Argyris (1991) mener at det er en antagelse at folk som skal lære noe må være motiverte. Det har vært argumentert med at når man har de rette holdninger og forpliktelser, vil læringen automatisk komme. Han beskriver to læringskretser, enkelkretslæring (single-loop learning) og dobbelkretslæring (double-loop learning), en teori som han har utviklet sammen med kolleger som en læringsteori. Effektive dobbel-krets læring er ikke basert på folks følelser (Argyris 1991). Det må være en refleksjon av hva man tenker, en grunn til og en erfaringsbakgrunn som gjør at man endrer atferd (Argyris 1991). De mønstrene av erfaringer vi har lagret vil påvirke det vi lærer, og kan blokkere læringen, selv om vi er både motivert og forpliktet. Argyris (1991) påstår at det er større utbytte i det å reflektere over egne handlinger

gjennom å bryte ned det som gjør at man sperrer for læringen. Derfor har jeg valgt å se på motivasjon som en eventuell bonus, og at med å reflektere og lære noe, så vil mestringen og motivasjonen øke. Argyris (1991) sammenfaller dette med refleksjon og læring med å påstå at det ikke bare holder å løse et problem, men at man må reflektere kritisk over egen atferd og se på sitt bidrag inn i virksomheten, for å kunne endre sin atferd. Denne teorien er en læringsteori som får oss til å stille spørsmål ved hva man egentlig lærer, og hvordan det er man egentlig endrer praksis (Jacobsen & Thorsvik 2009). Slik som tradisjonell tenkning omkring læring så er også Argyris opptatt av at all intendert atferd er motivert av noe vi ønsker å oppnå (Jacobsen & Thorsvik 2009). Imidlertid stiller Argyris spørsmålstegn ved om det er sammenfallende med hva du egentlig ønsker å oppnå, om det gir de resultatene du egentlig er ute etter (Jacobsen & Thorsvik 2009). Dette kan illustreres med en figur:



Figur 4: Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik 2009 s. 326).

I enkeltkretslæringen er det målene eller verdiene som styrer atferden, og man stiller ikke spørsmål om det er dette man egentlig ønsker (Jacobsen & Thorsvik 2009). I denne kretsen vil ikke etiske eller moralske spørsmål bli stilt, men man tar for gitt at de målene man har er riktige og viktige (Jacobsen & Thorsvik 2009). Levin og Klev (2006) beskriver dette som enkel tilbakekobling og at den påvirker oss til å justere atferd, men innenfor den samme tenkningen som før. Dobbeltkretslæring kjennetegnes ved at man over tid ikke oppnår det som var ønsket, og man begynner å stille spørsmål ved hvorfor det man gjør virker mot sin hensikt (Jacobsen & Thorsvik 2009). Levin og Klev (2006) sier at dobbel tilbakekobling gjør at vi setter spørsmålstegn ved de grunnleggende oppfatninger som ligger til grunn for det vi gjør.

Den viktigste forskjellen mellom de to kretsene er viljen til å konstant vurdere og stille spørsmål ved de mål og verdier man setter seg, gjennom åpen diskusjon med andre (Jacobsen

& Thorsvik 2009). Argyris (1991) argumenterer med at man bør legge vekt på tre ting for å utvikle evnen til å lære:

- Legge vekt på å få så «sann» informasjon som mulig.
- Legge vekt på at valg av handlingsalternativ skal være basert på kunnskap.
- Man bør kontuinerlig vurdere konsekvensene av de handlinger man gjør, og stille spørsmål om det er dette man egentlig ønsker.

Gjennom teorikapittelet har jeg nå belyst de temaene jeg har valgt å fokusere på i lys av problemstillingen. Som vi har sett og vil se, er det temaer som går hånd i hånd og som det er vanskelig å gi et klart skille. Refleksjonen er med inn i bevisstgjørings- og refleksjonsprosesser som i en praksisfortelling. Kommunikasjon og tilbakemelding er en del av de samme prosessene, og alle disse temaene er tilstede i en lærende organisasjon. Videre vil jeg nå beskrive metoden jeg har brukt for innsamling av data til studien.

3.0 Metode

Ordet metode kommer fra det greske *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tuft & Christoffersen 2011). Kjennetegnene ved metode er systematikk, grundighet og åpenhet, og handler om hvordan vi kan gå frem for å undersøke om våre antagelser stemmer med virkeligheten eller ikke (Johannessen et al. 2011). Jeg valgte et kvalitativt forskningsdesign hvor jeg hentet inspirasjon fra både fenomenologi, hermeneutikk og aksjonsforskning i min forskningsmetode, og vil videre gjøre rede for disse tre.

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning er en samfunnsvitenskapelig metode, og har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut (Johannessen et al. 2011). Og det er virkeligheten om den sosiale verden vi da snakker om, om forhold mellom mennesker og prosesser som skjer i den sosiale verden. Til forskjell fra naturvitenskapen, som forholder seg til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser, er det samfunnsvitenskapelige feltet omgitt av mennesker med meninger og oppfatninger av seg selv og andre (Johannessen et al. 2011). I følge Johannessen et al. (2011) har det vært, og er fortsatt, strid mellom de to metodetradisjonene. Den har blitt kalt positivismedebatten og er et ideal som legger til grunn at alle typer fenomener kan og skal undersøkes av den samme vitenskapelige metoden, den naturvitenskapelige metoden (Johannessen et al. 2011). Det er likevel mange som stiller seg utenom denne debatten, og mener at metode kan betraktes som et redskap til å skaffe seg innsikt, og man må stille seg åpen og velge det som gir en best svar på problemstillingen (Johannessen et al. 2011). Granmo (1996) beskriver forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning som komplementær og supplerende, og ikke noe som nødvendigvis er konkurrerende med hverandre. Patton (2002) sier noe det samme, med at begge forskningstypene representerer de alternative, men ikke gjensidig utelukkende forskningsstrategier.

Jeg var på utkikk etter en metode som kunne gi meg fyldige og konkrete beskrivelser. Derfor måtte min metode bli kvalitativ og ikke kvantitativ. I følge Johannessen et al. (2011), henviser kvalitativ og kvantitativ til ulike egenskaper. Kvalitativ betyr beskaffenhet og viser til egenskaper ved fenomener, mens kvantitet viser til tall og mengde (Johannessen et al. 2011). En kvalitativ metode er egnet når vi skal undersøke et fenomen vi ikke kjenner godt, og som det er forsket lite på, og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer grundig (Johannessen et al. 2011). I motsetning så vil ikke naturvitenskapens forklarende metoder (kvantitativt) gi kunnskap som gjør oss i stand til å forstå oss selv og andre (Dalland 2010). I

mitt tilfelle er det et felt som er godt kjent innenfor mitt fagområde, da praksisfortellinger er mye brukt, men det er ikke forsket så mye på akkurat det som fenomen. Jeg valgte bort kvantitativt på grunnlag av at det ville gi meg ulikheter og forskjeller gjennom tall og ikke få ut de personlige og individuelle opplevelsene bak bruken av refleksjonsgrupper og praksisfortellinger. Det kunne vært interessant og sett ulikheter mellom utdanningsnivå og enheter, men dette vil også til en viss grad komme frem i intervju. Jeg mener at temaet er egnet til å ha som intervju, da det vil bringe temaet inn i enda en ny dimensjon, nemlig å få samtale om hvordan en refleksjon omkring en praksisfortelling fungerer.

Jeg opplever at jeg har hatt samme mål som innenfor aksjonsforskning, i og med at jeg skulle forsøke å bringe praksisfeltet nærmere teorien gjennom en refleksjonsprosess som omhandler handling og praksis, og at jeg skulle få tak i hvilken opplevelse deltakerne har av å delta i refleksjonsgrupper. Jeg ønsker å føre prosessen videre etter endt forskningsarbeid, selv om det ikke blir en del av denne oppgaven. Siden problemstillingen min også kan forstås som en prosess, kunne jeg valgt aksjonsforskning som ren metode. Det bærende prinsippet i denne typen forskning er at den skal bidra til å skape kunnskap som et direkte grunnlag for folk som skal og vil gjøre noe (Levin & Klev 2006). Aksjonsforskning handler om å lage handlingsorienterte læringsprosesser og har mange likhetstrekk med det som organisasjonsutvikling dreier seg om (Levin & Klev 2006). Denne typen forskning foregår slik at man gjennom et endringsarbeid får kunnskap om et system eller en organisasjon, som i neste omgang danner utgangspunkt for tiltak (Levin & Klev 2006). Dalland (2010) beskriver aksjonsforskning som en forskningsstrategi som kan være med å bryte ned den tradisjonelle distansen mellom teori og praksis. Forskeren kan sammen med deltakerne stille spørsmål ved handling og praksis, og arbeidet krever et samarbeid mellom forsker og deltakere (Dalland 2010). Siden min masteroppgave var planlagt for ett år, ville ikke dette vært nok tid til å drive en forskning med aksjonsforskning som metode, da jeg valgte å fokusere på den første delen av prosessen, nemlig de aller første refleksjonene, og undersøke hvordan praksisfortellinger oppleves.

3.2 Fenomenologi

Med min problemstilling vil en fenomenologisk tilnærming rette fokus mot intervjupersonenes livsverden, at det er et fenomen jeg lurer på, og ønsker å undersøke hva som skjer og hvordan det skjer. Det er den tyske filosofen Edmund Husserl som anses som grunnleggeren av metoden på 1900-tallet (Johannessen et al. 2011). Den fenomenologiske filosofien er læren om «det som viser seg», altså tingene eller situasjonene slik de viser seg

eller fremstår for oss, og oppfattes av sansene (Johannessen et al. 2011). En fenomenologisk tilnærming er å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen (Johannessen et al. 2011). Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden, og for å forstå verden må vi forstå mennesket (Johannessen et al. 2011). De presenterer tre viktige steg i et fenomenologisk design; forberedelse, datainnsamling, og analyse og rapportering. Disse kommer jeg tilbake til underveis.

3.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og skal forsøke å gjøre noe klart eller gi mening til noe (Dalland 2010). I følge Dalland (2010) handler hermeneutikk om å fortolke meningsfulle fenomener og beskrive vilkårene for at forståelsen av mening skal være mulig. Skal vi forstå et menneske må vi gjennom den hermeneutiske tradisjonen tenke både fortid, nåtid og fremtid. I det ligger personenes erfaringer og førforståelse, hva som skjedde her og nå, og hva kan gi ny forståelse og tolkning av fenomenet. Det vil også være viktig å se helheten av det man forsker på, ikke en enkelt bit av det. Dalland (2010) snakker om den hermeneutiske spiral, som indikerer noe som ikke tar slutt, men som utvides og utvikles, og er uttrykk for det genuint menneskelige. Forskerens rolle vil spille en stor rolle i den hermeneutiske metoden, noe jeg kommer mer inn på i kapittelet om forskerens rolle.

3.4 Intervju som metode

For å få helheten og forsøke å forstå en annens livsverden, ble det naturlig å bruke intervju i min studie. Jeg vil nå beskrive hva som ligger i det å bruke intervju som metode. Dette handler om hva et intervju er, hvordan jeg la opp intervjuet og spørsmålene, samt hvordan jeg gjennomførte intervjuene. Jeg vil først ta for meg mitt valg av intervjumetode, for deretter å utdype mer spesifikt om selve intervjuguiden.

3.4.1 Intervjuguide

Jeg valgte å lage et delvis strukturert intervju (Johannessen et al. 2011). Dermed var ikke alle spørsmål fastlagt på forhånd, og spørsmål, tema og rekkefølge kunne varieres. Gjennom utarbeidelse av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i temaer basert på den teorien jeg har lagt til grunn, samt problemstillingen. Underveis i intervjuene var jeg åpen på at det kunne dukke opp temaer som ikke var forutsett.

Patton (2002) beskriver flere ulike intervjumetoder, blant annet «The informal conversation interview» og «The interview guide». Grunnen til at jeg valgte bort et rent samtaleintervju (The informal conversation interview), er blant annet at denne typen intervju kan foregå på en

slik måte at det kommer frem ulike fokus fra person til person, og det stilles ikke nødvendigvis de samme spørsmålene hos de ulike personene (Patton 2002). Det krever også at forskeren kan være i situasjonene over en periode, og at han kan stille mer utdypende spørsmål over et lengre tidsrom (Patton 2002). Siden jeg har hatt en problemstilling med flere underliggende tema, mener jeg at det ble bedre å ha en intervjuguide som sikret at jeg var innom de samme områdene hos de personene jeg intervjuet. Jeg hadde da fortsatt mulighet til å stille spontane spørsmål og vi kunne få et samtalepreget intervju, men med fokus på de temaene jeg hadde valgt. Patton (2002) beskriver også en meget strukturert metode, som sikrer at intervjuobjektene får de samme spørsmålene i samme rekkefølge. Det er mange fordeler med denne typen intervju i forhold til tidsbruk, nøyaktighet og i koding og analysen etterpå. Likevel valgte jeg å kunne opprettholde muligheten til å kunne stille spontane spørsmål siden det kunne komme frem ting jeg ikke hadde forutsett. Derfor syntes jeg et delvis strukturert intervju ble mest riktig i forhold til min problemstilling.

Hvordan spørsmålene i intervjuguiden blir lagt opp og presentert, er avgjørende for hvilke svar jeg får. I et kvalitativt intervju bør spørsmålene være åpne, nøytrale, entydige og klare (Patton 2002). Patton (2002) beskriver seks måter å legge opp spørsmål på som gir oss svar innenfor ulike kategorier. Det er spørsmål som går på erfaring og atferd, mening og verdier, spørsmål som beskriver følelser og kunnskap, spørsmål om hva du oppfatter gjennom ditt sanseapparat (hører, ser) og bakgrunns-spørsmål (alder, kjønn, bosted). Skillet mellom mening og følelser kan være vanskelig, og viktig for forskeren å holde grep om (Patton 2002).

Det kan, i følge Patton (2002), være lurt å gjenopplive opplevelsen av selve situasjonen, som her er refleksjonsgruppa. Derfor valgte jeg å starte med et generelt spørsmål, for å få intervjuobjektet til å beskrive settingen rundt refleksjonsgruppa. Deretter kunne vi gå lengre ned i dybden med de påfølgende spørsmålene.

Innenfor den hermeneutiske tradisjonen må man tenke både fortid, nåtid og fremtid, og her tenkte jeg at bruk av spørsmål inspirert av coachingmetoden kunne bli viktig for å åpne for den dypere meningen deltakeren kan sitte med, og også for å bringe frem en refleksjon over hva som ligger bak det de tenker etter refleksjonsgruppa (Kvalsund 2009). De åpne spørsmålene ble bygd opp slik at det ikke lå noen føringer i spørsmålet. For eksempel kunne jeg spurt «hvor fornøyd er du med å bruke refleksjonsgruppe?», og da ta det for gitt at personene er fornøyd med det. Da valgte jeg heller å spørre «hvordan opplever du å bruke refleksjonsgruppe?». Da er det mer åpent for at intervjuobjektet kan bruke sitt eget register av

følelser, erfaringer og ord (Patton 2002). For å få utdypende svar må forskeren unngå ja/nei spørsmål, eller være bevisst og følge opp med mer beskrivende spørsmål. Det er også viktig at spørsmålene inneholder ett spørsmål, og handler om et tema eller en målgruppe. I tillegg må spørsmålene være tydelige, slik at intervjuobjektet ikke føler seg ukomfortabel, forvirret eller blir sint (Patton 2002). Forskeren må også tenke på at man skal være forsiktig med bruk av «hvorfor» og at forskeren skal forholde seg nøytral, under utarbeidelse av spørsmålene og i selve intervjusituasjonen (Patton 2002). Studiens intervjuguide er vedlagt som vedlegg nr.3.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Sosiale fenomener er komplekse, og et intervju vil kunne få frem nyanser og kompleksitet (Johannessen et al. 2011). Et intervju er en relasjon mellom to deltakere, og informasjonen som kommer ut fra et intervju vil være avhengig av denne relasjonen (Johannessen et al. 2011). De beskriver flere faktorer som er avgjørende for intervjuets informasjonsverdi.

- Legitimering; hvordan forskeren håndterer den innledende delen av intervjuet, hvordan forskeren legitimerer prosjektet.
- Situasjonen og rammen rundt intervjuet.
- Hvordan informanten oppfatter forskeren, når det gjelder klær, kjønn, alder, etnisitet, oppførsel og utseende.

Jeg syntes det var viktig at intervjuobjektet følte at det var viktig for meg akkurat hva han/hun mente, og at jeg var åpen for å lytte. Kvaliteten på informasjonen som kommer ut av intervjuet vil i stor grad avhenge av hvordan jeg som intervjuer opptrer og legger opp spørsmålene (Patton 2002). Siden jeg er leder for intervjuobjektene, valgte jeg og ikke gjennomføre intervjuene på mitt kontor. Det ble viktig for meg å sette dem inn i min status som forsker, at de ble komfortabel med at jeg var undrende over temaene, og at de ikke følte seg «satt under lupen» av meg som leder. Jeg valgte å bruke lydopptak, for å være mest tilstede underveis i intervjuet, og jeg kunne da notere underveis. Det ble også viktig at jeg hadde mitt fokus mot intervjuobjektet og kunne observere det som skjedde under samtalen (Patton 2002). Patton (2002) mener at man kan benytte notering under et intervju, og at de kan ha fire formål; å formulere tilleggsspørsmål, til bruk for å justere veien videre og forsikre seg om at man er på riktig spor, legge til rette for videre analyse og være en back-up om det skulle skje noe med lydfiler.

Under denne studien har jeg kommet inn på noen elementer fra coaching. Derfor synes jeg det er passende å ta en avklaring i forhold til det her. Jeg tar utgangspunkt i at mitt

coachingståsted er innenfor et utviklingsfokus, nemlig at jeg gjennom coaching som metode skal være en hjelper i en utviklingsprosess. I min prosess med en refleksjonsgruppe i bunn og ved å intervju noen av deltakerne i etterkant, ble det et poeng å komme dypere inn i hva personene tenker. Gjennom de teknikkene Kvalsund (2009) skisserer kan man få intervjudeltakerne til og selv reflektere seg frem til tankene rundt temaene og gjøre dem eksplisitt. Kvalsund (2009) har delt teknikkene opp i oppmerksomhetsferdigheter og påvirkningsferdigheter, og jeg vil kort nevne de oppmerksomhetsferdighetene som lå til grunn i mine intervju. Påvirkningsferdighetene vil jeg komme nærmere innpå når jeg beskriver mitt ståsted som forsker, hvor jeg setter spørsmålsteget ved meg selv som leder i forhold til å intervju egne ansatte.

De ulike teknikkene Kvalsund (2009) beskriver er aktiv eller passiv lytting, parafrasering, paraspråk, kroppsspråk, refleksjonsferdigheter på følelser, og støtte og fasilitere utforskningsprosessen. Gjennom disse teknikkene under intervjuene kunne jeg finne støtte til å ha tålmodighet, slik at jeg kunne la stillheten jobbe. På den måten fikk deltakerne tid til å tenke, og jeg kunne på best mulig måte finne den sannheten som deltakerne satt med.

3.4.3 Valg av informanter

Jeg valgte å spørre en informant fra hver avdeling, med ulik alder, bakgrunn og erfaring for å få en størst mulig bredde og et større helhetsinntrykk av datamaterialet.

3.4.4 Transkribering

All data som samles inn må dokumenteres, blant annet for at forskeren skal ha tilgang på det til analyse av resultater. Å overføre den muntlige samtalen til ord og bokstaver kalles transkribering (Dalland 2010). Det å skrive ned en samtale handler om å på best mulig måte bevare det som opprinnelig skjedde. Stemmenyanser, kroppsspråk og mimikk vil ikke være en del av dette, uten at forskeren eventuelt har notert ned slike ting underveis (Dalland 2010). Transkriberingen gjorde jeg selv, slik at jeg fikk mulighet til å gjenoppleve samtalen og kunne se mulige tolkninger av teksten (Dalland 2010).

3.4.5 Analyse av datamaterialet

Jeg har valgt elementer fra både fenomenologi, hermeneutikk og aksjonsforskning i min metode, og det fikk også betydning for analysen av datamaterialet. Jeg vil nå gjøre rede for noen av de viktigste teoretiske punktene i analysearbeidet, som har hatt betydning for min analyse.

Utfordringen ved en analyse er å forstå den store mengden datamateriale, og det å gjøre gråstein om til gull (Patton 2002). Analysen skal bringe oss fra å forstå verden til å forstå vårt forhold til verden og komme frem til såkalte funn (Patton 2002). Han mener at det ikke finnes noen fasit på hvordan en kvalitativ analyse vil fremstå, hvor pålitelig den er eller hvor signifikant og målbart resultatet blir. Dette vil avhenge av hvilke forutsetninger forskeren har, og hvilke livserfaringer forskeren selv har på området det forskes på. Det viktigste er at forskeren bruker all sin kunnskap til å presentere datamaterialet slik at det er i tråd med den opprinnelige problemstillingen (Patton 2002). Det er også viktig å ha i bakhodet hva som er analyse og hva som blir tolkning, for om jeg forstår Patton (2002) riktig så vil analyse og tolkning være sammenvevd. Dalland (2010) beskriver dette skillet som at analysen skal hjelpe oss å finne ut hva intervjuet egentlig har å fortelle, mens tolkningen skal vise oss hva det vi har fått vite betyr.

Selve analysen vil gjennom et kvalitativt intervju starte før transkriberingsfasen og analysefasen. Patton (2002) mener at dette starter allerede når vi er ute i felten hvor idéer om retning for analysen vil komme, og mønstre ta form. Samtidig påpeker han at det er viktig og ikke la dette ta overhånd, men konsentrere seg om å samle inn data åpent og naturlig (Patton 2002). Forskeren vil gjennom transkriberingen danne seg et helhetsinntrykk og identifisere og plukke ut fenomener som gir mening for informantene (Johannessen et al. 2011). Deretter vil forskeren gå dypere inn i teksten ved å gjøre en systematisk analyse av de fenomenene som gir mening (Johannessen et al. 2011). Til slutt må forskeren sammenfatte intervjuene og utarbeide en generell struktur basert på alle intervjuene om fenomenet (Johannessen et al. 2011). Analysen av datamateriale involverer kreativitet, intellektuell disiplin, analytiske evner og hardt arbeid (Patton 2002). Det å finne relevante mønstre i det som ser ut som en strøm av informasjon fra et transkribert intervju, vil avhenge av at forskeren har laget seg et system som gir svar på det som problemstillingen spør etter. Patton (2002) beskriver to former for kvalitativ analyse, induktiv og deduktiv. Den induktive er det som fremstår i oppdagede mønstre, tema og kategorier tidlig i fasen hvor man finner et kodesystem (Patton 2002). Den deduktive er i selve analysefasen, når analysen foregår innenfor et sett med rammer, der forskeren tester og bekrefter om kodingen stemmer med kodesystemet som ble utviklet før selve analysefasen (Patton 2002). Han mener at det første skrittet inn i selve analysefasen er å utarbeide en klassifisering eller kodesystem.

Innenfor det fenomenologiske designet vil analyse av meningsinnholdet bestå av fire hovedsteg (Johannessen et al. 2011):

1. Helhetsinntrykk og sammenfatninger av meningsinnhold
2. Koder, kategorier og begreper
3. Kondensering
4. Sammenfatning

Gjennom denne typen innsamling lette jeg etter interessante og sentrale temaer som ga noen svar på opplevelsen av det å delta i refleksjonsgrupper, altså prøve å forstå de dypere meninger med deltakernes tanker. Dette er også sammenfallende med den hermeneutiske tradisjonen. Det vil være viktig å lese gjennom intervjuene og skaffe seg et helhetsbilde av innholdet, for videre å gå inn på det enkelte intervjuet for å finne koder eller meningsuttrykk i teksten. I fasen for koding vil det være viktig å finne de meningsbærende elementene, og skille ut det som er relevant for problemstillingen (Johannessen et al. 2011). Jeg måtte velge ut hovedtemaene i problemstillingen og klassifisere informasjonen gjennom et skjema, slik at det ble lettere å avdekke og organisere det som ble meningsfullt for den videre analysen. Kodene ble klassifisert i temaer som finnes i min problemstilling, de teoretiske (deduksjon) eller det som kommer frem i teksten (induksjon) (Berg 2001). Når det gjelder aksjonsforskning, så vil ikke denne være så tydelig i selve analysen, da det er mer en prosess. Under analysen var jeg klar over at dette har vært en prosess, og jeg var bevisst min rolle som leder og forsker i samme bedrift, og at dette kan ha påvirket resultatet. Dette sier jeg mer om i kapitlet om forskerrollen.

3.5 Etiske betraktninger

Det er viktig å forholde seg til etiske prinsipper i et forskningsarbeid, og mitt forskningsprosjekt er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) og utført etter de gjeldene forskrifter (vedlegg nr.1a og 1b). Alle deltakerne fikk informasjon om studien både muntlig og skriftlig, og jeg understreket at det var frivilling og at de på ett hvert tidspunkt kunne trekke seg (vedlegg nr.2). Alle skrev under på samtykkeerklæringen (vedlegg nr.4).

Slik jeg forstår etikk så er det de prinsipper, regler og retningslinjer vi bruker når vi vurderer om det vi gjør er riktig eller galt, altså hvordan vi ivaretar informanten. Etikk dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker og det vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen et al. 2011). Det er forskerens plikt å respektere informantens privatliv, og de skal være sikre på at forskeren ivaretar konfidensialitet (Johannessen et al. 2011). På grunn av at de opplysninger som kom inn kan være følsomme og private, anonymiserte jeg materialet.

Jeg behandlet og oppbevarte datamaterialet konfidensielt, slik at bare jeg har hatt tilgang til det. Det vil bli makulert etter at studien er ferdig.

Når det gjelder analysen av datamaterialet vil det etiske spørsmålet bli hvor dypt og kritisk man skal analysere, og hvorvidt informantene bør være med å bestemme hvordan uttalelsene skal tolkes (Kvale 2002). I sammenheng med dette blir det viktig at forskeren rapporterer kunnskap som er så sikker og sann som mulig.

3.6. Kvalitet på studien

Kvaliteten på studien vil avhenge av ulike faktorer og starter allerede ved intervjuet (Kvale 2002). Kvale (2002) sier at meningen med det som blir sagt bør tolkes, verifiseres og kommuniseres før lydopptaket blir avsluttet. Om det er vanskelig å gjennomføre er det uansett gode retningslinjer og viktig å ta med seg inn i intervjuet, og også her stille de ekstra spørsmålene for å være sikkert på at jeg som forsker har oppfattet riktig. Johannessen et al. (2011) opererer med flere begrep som beskriver mål på kvalitet i kvalitative studier og det er blant annet; pålitelighet (reliabilitet), troverdighet (validitet) og overførbarhet (generaliserbarhet). Disse tre skal jeg si noe om videre i oppgaven.

3.6.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitet handler om pålitelighet og er knyttet til undersøkelsens data. Dette favner de data som samles inn, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al. 2011). Ved en kvalitativ metode med intervju og etterfølgende analyse, vil utfordringen ligge i forståelsen av det som blir sagt mellom forsker og informant. En måte å få verifisert opplysningene på, er å la informantene lese analyseteksten for å se om tolkningen har blitt forstått slik de mente, noe som jeg valgte og gjøre. Målet mitt var å gjøre et så grundig arbeid med utsjekking underveis i intervjuet slik at gapet mellom min forståelse og informantens forståelse ble så liten som mulig. Jeg har gjort en kvalitativ studie som skal få frem menneskers opplevelse. Ingen metode kan måle noe annet enn hva mennesker sier og gjør (Jacobsen 2000). Dette betyr at vi får frem måten informantene fortolker verden.

3.6.2 Validitet (troverdighet)

Validitet handler om at vi får svar på det vi tror vi spør om. Eller måler vi det vi tror vi måler? Johannessen et al. (2011) mener at validitet handler om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Det handler om hvordan forskeren går frem og hvordan funnene reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.

3.6.3 Generaliserbarhet (overførbarhet)

Generaliserbarhet handler om overføringsverdien fra et forskningsresultat til lignende fenomener. Generalisering er mest brukt i kvantitative studier hvor man har et stort antall informanter, mens overførbarhet er et mer relevant begrep når det gjelder kvalitative studier hvor det er færre informanter men hvor forskeren går mer i dybden. Den forskerkonstruerte kunnskapen om fenomenet som er resultatet fra en studie, vil bidra til at man utvikler teorier, begreper og fortolkninger som belyser det fenomenet man har sett på (Johannessen et al. 2011). Generaliserbarheten går på om man kan etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres. Et av kriteriene for om min studie vil være generaliserbar, er utvalget informanter. Siden alle informantene jobber i barnehage, vil den kulturen og profesjonen ligge i bunnen og være relativt lik for alle informantene. Likevel vil ikke det si at alle mennesker har lik oppfatning av denne typen problemstilling og spørsmål. Graden av hverdagslig bruk av refleksjon og tilbakemelding vil variere fra person til person, og sannsynligvis også variere mellom ulike yrker. Målet mitt har vært at min studie skal være et bidrag til en forbedring i praksis, om det så er blant barnehagefolk eller andre typer yrker.

3.7 Forskerrollen (Egne forutsetninger og forforståelse)

Det første arbeidet jeg begynte med var å finne en problemstilling som for meg var interessant og som vekket nysgjerrigheten min. Forskeren må formulere problemstillingen slik at han forsøker å forstå meningen med det fenomenet han studerer, og at informantene blir bedt om å beskrive sine erfaringer (Johannessen et al. 2011). Dette var ikke vært en enkel oppgave, for det var så mye jeg lurte på og så mange ulike innfallsvinkler på det.

Etter problemstillingen kommer valg av metode og valg av teori. Når man står foran et bredt spekter av teorier både innenfor metode og de ulike fagtemaene som er valgt, kan valg av de teoriene man presenterer også være farget av meg som forsker og mitt eget syn. Jeg har forsøkt, etter beste evne, å hente inn teorier som til dels kan være representert av ulike syn, selv om mange har utgangspunkt fra den samme opprinnelsen.

Når man skal gjennomføre en studie og tolke det, vil forskerens egen forforståelse og erfaring være av betydning. Det er viktig at forskeren forsøker å forstå sitt eget fortolkningsmønster. Kvalsund (2009) beskriver også dette gjennom de oppmerksomhetsferdighetene en hjelper (coach) bør ha, i denne sammenhengen meg som intervjuer. Jeg måtte være klar over og forstå mine egne reaksjoner og prosesser, for dette ville være av betydning både for gjennomføringen av intervjuene og i analysen. Det har vært viktig for meg å være så analytisk

som mulig for å avklare mine forventninger og antagelser før data ble samlet inn (Jacobsen 2000). Som forsker skal man hente inn data fra mennesker som har erfaring med det som studeres, gjerne gjennom intervjuer (Johannessen et al. 2011). Mennesker har et sett av forutinntatte holdninger og meninger og denne forforståelsen avgjør hva slags mening vi finner i handlingen eller teksten (Johannessen et al. 2011). Siden jeg er styrer i barnehagen hvor jeg gjorde studien, gjorde jeg meg noen betraktninger om hva jeg ønsket å få ut av den. Det er vanskelig og unngå at styrerrollen og forskerrollen går side om side, selv om det ble viktig å skille disse to rollene i en del sammenhenger gjennom studien. Hvordan kunne jeg få medarbeiderne mine til å stille hverandre spørsmål og gi tilbakemeldinger som kunne føre til videre refleksjon over sine handlinger, for å skape både motivasjon til utvikling hos den enkelte og i organisasjonen, og gjennom det skape en lærende organisasjon?

I min valgte problemstilling vil det ligge noe av min forforståelse og forutinntatthet. Idet jeg har hatt refleksjonsgruppe som verktøy for å påvirke bevisstheten rundt egen og andres atferd har jeg hatt en oppfatning av at dette er noe vi trenger for å nærme oss et felles pedagogisk grunnsyn. Og det å bidra til å utvikle en tilbakemeldingskultur kan også forstås som at jeg mener at dette har utviklingspotensial på min arbeidsplass. Og jeg mener at dette er «ferskvare» som utviklingspotensial, og at det må jobbes med kontinuerlig. Jeg mener at det er et arbeid som ikke stopper, men som må videreutvikles hele tiden. Det kommer inn nye ansatte, vi får inn nye vikarer og barnehagens samfunnsmandat endrer seg i takt med samfunnet.

I min innledning skriver jeg også at jeg har observert at det ikke faller naturlig for alle mennesker og spørre «hvorfør», som for meg er et reflekterende spørsmål. Det kan være å spørre om hvorfor ting skjer, og likedan hvorfor gjør jeg det jeg gjør, og bringe inn tanken på om det er gap eller samsvar mellom intensjon og handling. Så mitt bilde når jeg gikk inn i dette har muligens vært at noen i min arbeidsgruppe ikke har disse spørsmålene så langt frem i det daglige slik jeg har. Kvalsund (2005) har kalt dette å kontakte egen erfaringsverden, og stille spørsmål om dette er noe alle kan, og ikke trenger noen spesiell trening i. Vi kan til en viss grad nærme oss egen erfaringsverden og undersøke denne, men Kvalsund (2005) diskuterer hvorvidt det er utviklet en tradisjon på denne måten å forholde oss til oss selv og verden på.

Gjennom refleksjonsgruppene brukte vi praksisfortellinger. Forskningsmessig er jeg usikker på om det er gjort nok for å «avdekke» om bruk av praksisfortellinger fungerer

hensiktsmessig, innenfor de rammene det er tenkt. Og bruken kan være at man skal reflektere over egen eller andres handlinger for så å endre eller utvikle praksis. Mitt ståsted i forhold til bruken av refleksjonsgruppe med praksisfortelling er delt. Dette har bakgrunn i det teorien sier fungerer best, som erfaringslæring og endring av atferd som ble beskrevet i teorikapittelet. Samtidig ser jeg at det kan påvirkes noe i forhold til hvordan man gjør selve refleksjonsarbeidet. Og her var jeg interessert i å se hvordan leder kan bruke dette på en god måte, for å få utbytte av å arbeide med praksisfortellinger. For kanskje, med velvalgte spørsmål og prosessen kjørt på en klok og gjennomtenkt måte, kan dette være et godt ledelsesverktøy.

Som hermeneutisk tilnærmet forsker har jeg prøvd å nærme meg fenomenet med mine egne tanker, inntrykk og følelser. Dalland (2010) mener at de kunnskapene vi har om emnet er en ressurs og ikke et hinder for å tolke og forstå det fenomenet vi studerer. Gjennom å se helheten i forskningsemnet og pendle mellom deler og helhet, har jeg prøvd å komme frem til en så fullstendig forståelse som mulig (Dalland 2010). Dalland (2010) mener at forskeren kan anvende sin egen førforståelse som et verktøy i tolkningen. I og med at jeg ikke hadde en fasit på min problemstilling før jeg startet, mener jeg at jeg har hatt en undrende og nysgjerrig tilnærming til undersøkelsen. Jeg valgte å legge vekt på å klargjøre de ulike begrepene for mine medarbeidere i forkant, slik at vi hadde en viss felles forståelse av hva en refleksjonsgruppe er, hvordan vi skulle legge opp en slik prosess, hva pedagogisk grunnsyn er, og hva vi mener med tilbakemeldingskultur. Dette for at vi skulle kunne gå inn i prosessen uten at de ansatte var usikre på begrep, og holde tilbake fordi de var redde for å «svare feil».

Intervjuene baserte seg på lytting, og min oppgave ble å lytte uten grenser. Det vil si at jeg stilte med åpent sinn, og ikke la ord i munnen på dem fordi jeg kunne ha en førforståelse av hva jeg tror de mener, og uttaler det. Kvalsunds (2005) beskrivelse av coachingmetoden ble viktig for gjennomføring av intervju. Den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingen var også av betydning for min lytting under intervjuene (Kvale 2002). Det fenomenologiske idealet er å lytte på en fordomsfri måte, hvor deltakerne får beskrive sine egne erfaringer uten å bli forstyrret med spørsmål som kan ha forutinntatte meninger (Kvale 2002). Kvalsund (2005) legger vekt på at intervjuobjektet er den som velger retningen og bestemmer hva som skal komme i fokus. Ved å la fenomenet få et søkelys, vil det gi grunnlag for å beskrive det som er i selve hendelsen og kunne gi intervjuobjektet grunnlag for å erfare det unike i relasjonen til fenomenet (Kvalsund 2005). Den hermeneutiske tilnærmingen vil være en mer tolkende lytting til det deltakeren sier, og legge vekt på muligheten for omtolkninger innenfor

intervjuets hermeneutiske sirkel (Kvale 2002). Her kommer også et fokus på virkningen av forut-antagelser både hos deltaker og forsker (Kvale 2002).

Jeg prøvde å være bevisst min rolle under intervjuene, og forsøkte å skape en god og rolig atmosfære. Jeg brukte noe coaching-teknikk for å kunne komme dypere inn i den reflekterende delen, og ikke slippe svarene så fort, men heller dra dem lengre ned i dybden. Det ble viktig å skape en dialog mellom informanten og forskeren, som Kvalsund og Allgood (2008) beskriver som kommunikasjon mellom to mennesker som genuint er interessert i hverandre og som har intensjon og vilje til å engasjere seg i hverandres liv. Å holde fokus på hva informanten ønsker å bidra med vil være viktigere enn at forskeren har behov for informasjon. Likevel vil målet være å likestille relasjonen slik at det oppstår en forståelse bygd på tillitt mellom forsker og informant, og oppnå selvutvikling for begge parter og en felles forståelse. Det å være bevisst min rolle vil også si å være bevisst på mitt eget kroppsspråk. Jeg kan påvirke informanten gjennom oppførsel eller ytre kjennetegn, og gjennom tonefall, blikk og annet kroppsspråk vise om jeg er enig eller uenig i svaret. Dette kan påvirke informanten til å endre svar (Larsen 2010).

I mitt tilfelle så kjenner forsker og informanter hverandre fra før, og antagelsen min var at vi er trygge på hverandre, og at de overstående punktene kan fremstå som ikke-utfordrende. Det som kunne være en utfordring er at jeg er deres leder, og at det kan påvirke svarene deres. Kvalsund (2009) beskriver dette under påvirkningsferdigheter, spesielt da han kommer inn på det å undersøke maktforholdet mellom to i en dialog, her gjennom et intervju. Uvitenhet om maktforholdet kan føre til overtramp gjennom manipulering eller krenkelser, og det er viktig å være bevisst forholdet mellom makt, påvirkning og etikk i en slik situasjon (Kvalsund 2009). Den som har makt til å endre noe må være intervjuobjektet selv, og ikke meg som intervjuer, og det var viktig at jeg som forsker og intervjuer brukte skjønn for å skape åpenhet og kommunikasjon rundt akkurat dette med bruken av makt (Kvalsund 2009).

4.0 Resultat av analysen

I denne delen skal jeg presentere mine funn, basert på de intervjuene jeg har gjort. Ut ifra min problemstilling som lyder «*hvordan opplever de ansatte at deltakelse i refleksjonsgrupper påvirker bevisstgjøring på egen og andres atferd sett i forhold til vårt pedagogiske grunnsyn*», har jeg fokusert på tre tema i intervjuguiden, nemlig refleksjon/bevisstgjøring, kommunikasjon/tilbakemelding og lærende organisasjon. Jeg har valgt å trekke frem det som jeg opplevde ble mest fremtredende under intervjuene. Jeg har laget underkategorier og disse kommer frem i den følgende presentasjonen. Jeg har gjort et forsøk på å dele inn underkategoriene så atskilt som mulig, men mange av sitatene og temaene går over i hverandre og kunne vært nevnt under flere kategorier. Grunnsyn er noe som kom frem under ulike deler av intervjuet og er nevnt under flere kategorier.

Jeg intervjuet fem kvinner i en alder mellom 28 og 57 år, og som har erfaring med arbeid i barnehage med varighet fra 6 år til 23 år. Det var to informanter med barnehagelærerutdanning, en som var barne- og ungdomsarbeider, en barnepleier og en som var assistent med ulike kurs. Anonymitet er tatt vare på ved å ha fiktive navn på informantene, som er Torill, Hanne, Siri, Marte og Mona. Navn som er brukt i sitat er også anonymisert med fiktive navn.

4.1 Refleksjon/ bevisstgjøring

Dette visste vi ikke om henne, og det ga oss en ny forståelse av hvorfor hun gjør som hun gjør (Torill).

4.1.1 Refleksjon og bevisstgjøring på egen atferd

Felles for alle de fem informantene var at de opplevde at de selv ble satt i en refleksjonsprosess og bevisstgjøringsprosess gjennom å ha refleksjonsgruppe, og at dette startet allerede da de leste fortellingen. Hanne fortalte: *Når vi får sånne caser da, så begynner du å lese, sitter og spekulerer på. Det blir litt sånn; hva tenker jeg nå?* Hanne sa det også sånn;

Vi begynte først å lese casen da, så tenkte vi liksom selv, inni hodet vårt, hver enkelt. Du sitter jo og diskuterer og ble spurt hvorfor, og setter i gang tankeprosessen og da. Utrolig hvor mye en klarer å finne ut. En vet hva som er rett oppi hodet ditt når en får ting på avstand.

Torill beskriver også det samme; *Du blir jo reflektert og tenker selv da.*

Egen refleksjon skjedde både mens de leste, underveis i refleksjonsgruppa, og i etterkant.

Torill forteller: *Men etter vi begynte å snakke om det, så la jeg frem hvorfor jeg tenkte sånn*

som jeg tenkte. Det kom etterpå, ikke mens vi satt der. En av avdelingene gjorde praksisfortellingen mer til sin egen, ved å «late som» om de personene i historien var noen av dem. Siri opplevde at dette gjorde det mer realistisk for dem og at hun hadde utbytte av det i egen refleksjon og bevissthet:

Så jeg tror kanskje at en tenker over mye det du, egen praksis ja. I hvert fall så gjorde jeg det, tenkte over, ja hva hadde egentlig jeg ville gjort om jeg hadde vært den personen. Så jeg tror nok at jeg hadde kommet til å forandre meg ja.

Siri forteller at de gjennom å gjøre historien til sin egen fikk flere perspektiver:

Det var flere som sa at «dette kunne vært meg». Akkurat da når noen sa at, «det her kunne vært meg», hvis at det var en som åpnet opp for den tingen så var det lett og. For det har helt sikkert også kunne vært meg.

Torill snakker om andres refleksjon og bevissthet rundt deres egen atferd og setter ord på det slik: *Det hadde vært artig og visst om de klarer å reflektere sånn at en tenker seg selv inni det.*

4.1.2 Refleksjon og bevisstgjøring på andres atferd

Alle informantene var tydelige på at de fikk større innsikt i de andre på gruppa gjennom å ha praksisfortelling, og Torill beskrev det slik: *Dette visste vi ikke om henne, og det ga oss en ny forståelse av hvorfor hun gjør som hun gjør.*

Hanne var enig i dette og beskrev det slik:

Så jeg har lært mye om hvorfor ting, hvorfor de andre gjør som de gjør. Selv om jeg ikke er enig i det så, da er det litt, så skjønner jeg hvorfor ting blir gjort som de blir gjort.

På den annen side uttrykker noen av informantene at det er vanskelig både å uttale seg om hva de andre tenker og hvorfor folk gjør som de gjør, og Torill sa det slik: *Men, det er vanskelig å sette seg inn i hva andre folk tenker.*

Informantene opplevde også at de andre ble satt i en refleksjonsprosess/ bevisstgjøringsprosess. Torill fortalte at det gikk opp noen lys underveis i gruppa: *«Kine» begynte i hvert fall å tenke. Hun syntes det var helt fælt at jeg hadde opplevd det. Mona sa: Og så begynte vi å snakke om det. Og så kom vi egentlig til en konklusjon.* Siri opplevde også at de andre på avdelingen ble tatt med inn i en refleksjonsprosess:

Mange som går litt inni seg sjøl trur jeg. Dem har jo og en bakgrunn med seg, slik at de svarer jo på, svarer på sin bakgrunn, sant, så det kom jo frem, vi er jo forskjellig i alder og.

Det kom også frem grunnsyn i diskusjonene, noe som alle informantene var innom. Siri forteller:

Ja litt sånn holdninger og verdier som de sitter med da, som de føler ble viktig i den tingen her, og det kunne være helt vidt forskjellige ting som jeg tenkte på, som jeg syntes var viktig.

Siri forteller samtidig at de ble klar over at de tenkte på ulike måter og at de gjennom åpenheten seg i mellom tok hverandres perspektiv gjennom diskusjonene. Siri sier dette: *Du skjønner litt mer hva de står for, hva de tenker og ja, litt sånn.* Siri trodde også at de andre ble mer bevisst på seg selv:

Høres litt sånn ut når vi sitter og diskuterer, så det høres ut som de blir mer bevisst sin egen rolle da. For når vi sitter sammen og diskuterer sånn er vi, de er gode på, at «ja men så skulle du sagt sånn og sånn vet du, kom på det neste gang nå», så du hjelper hverandre å finne gode løsninger.

Siri sier også: *For det skinner gjennom mye sånn holdninger og verdier rundt en sånn ting egentlig, hva de vektlegger og hva de, ja hva de tenker på en måte.*

Flere av informantene sier at de ikke kom frem til en felles løsning på problemstillingen i praksisfortellingen, men at de diskuterte rundt temaet og tok ulike perspektiv. Marte sier: *Vi kom vel egentlig ikke frem til noen løsning.* Hanne sier det samme: *Og så har vi vel konklusjon kanskje med noen ganger, men ikke bestandig vi har funnet noe da heller.*

4.2 Kommunikasjon og tilbakemelding

Om jeg dummer meg loddrett ut så er jeg ikke redd for å ta opp ting (Hanne).

En av de tingene som kom frem hos informantene var ønsket om kongruent kommunikasjon, som går på relasjoner dem i mellom og det å være modig i kommunikasjonen når de riktige kriteriene er tilstede.

4.2.1 Mot, oppriktighet, åpenhet og ærlighet

Torill forteller at de fire på hennes avdeling hadde ulike oppfatninger av den ene praksisfortellingen. Det vil si at hun hadde én forståelse av den, mens de tre andre hadde en annen forståelse av den. Hun hadde likevel mot til å si hva hun mente:

Jeg for min del, har ingen problemer med å si hva jeg mener i en gruppe som det der. Jeg føler ikke at de andre har det heller egentlig. Har ikke noe problem med å si at jeg ikke er enig.

Siri opplevde kommunikasjonen på gruppa som åpen og fri:

Alle sammen sa ting, og vi prøver å være flink til å fortelle. Så kommunikasjonen er åpen da, hvis en kan kalle det for åpen og fri, at det flyter litt lett blant oss egentlig.

Hanne er kritisk til hvor vanskelig det faktisk er å ha full åpenhet omkring temaer som kan gå på andres atferd: *For jeg vet ærlig talt ikke hvor langt du, som tilbakemeldinger i det hele tatt på, jeg tror ikke vi klarer å få en full åpenhet om slike ting, åkke som.* Marte uttrykker også gjennom vårt intervju noen tanker om hvor tøff man tør å være med tilbakemeldinger til hverandre og hvilke konsekvenser det kan ha, og at det spiller en rolle hvordan man sier ting: *Det har mye og si hvilken måte vi sier det på. Uten og såre vedkommende og.* Siri har akkurat de samme tankene: *Det er da jeg synes at en kan bli litt feig da. At en kanskje ikke tør og gjøre det, på grunn av at en blir redd for å såre andre.*

Alle informantene ble spurt om hva de tenker om tilbakemeldinger, og alle informantene hadde klare formeningar om dette. Flere ønsket å være mer tydelig i sine tilbakemeldinger og nevner det å være tøff: Torill sier dette: *Men, jeg kunne tenkt meg og vært litt tøffere og kunne sagt at, for eksempel tatt et eksempel fra vår hverdag.* Marte er også inne på dette, og bruker også ordet tøff i sin beskrivelse: *Skulle sagt det der og da. Men jeg var ikke tøff nok. Så vi er jo feig som ikke reagerer med en gang og får det ut av verden.* Torill snakket om at de var viktig for refleksjonen at alle sa det de mente: *Det hadde kanskje blitt en annen refleksjon rundt det, om det ikke hadde vært, at alle sammen var enige.*

4.2.2 Relasjoner, trygghet og tillit

Relasjoner er et tema som alle informantene kommer frem til er avgjørende for hvordan kommunikasjon og tilbakemeldinger i gruppa fungerer. Hanne beskriver relasjonen slik: *Så kjenner jeg de på avdelingen godt, vi vet hvor vi har hverandre, men vi føler oss trygge på hverandre trur jeg.* Marte er også opptatt av at trygghet mellom dem gjør det lettere for kommunikasjonen dem i mellom: *For det er jo, det har og alt og si hvilken person som gjorde det for eksempel. Noen personer føler man seg tryggere på.*

Hanne beskriver dette med relasjoner og tilbakemeldinger slik:

Det er noen jeg kanskje får litt mer klørne ut hvis, selv om to personer kan si det samme til meg, så har jeg kommet til og reagert forskjellig. Men noen har jeg litt annet forhold til enn andre. Men det trur jeg du ikke kommer til og, altså du kan bli bedre, om du øver og øver på. Det kan bli bedre, det kan vi alle sammen, men du får ikke fullt ut sånn, det klarer du ikke.

Hanne fortsetter:

Vi klarer ikke å gi tilbakemeldinger på den måten rett da. Rett måten til forskjellige folk. Det er så stor forskjell på oss. Det skal mye til for at vi klarer og si det på rette måten.

Torill snakker også om dette med relasjoner mellom de som jobber sammen, og hvordan dette påvirker kommunikasjonen mellom dem, og når vi snakker om forskjellen på om fortellingen er oppdiktet eller hentet fra egen praksis sier hun dette:

Trur du hadde veid dine ord litt bedre da. Tenkt litt over hvordan du la frem. Det hadde ikke hindret meg i å si at jeg hadde lest det jeg hadde lest, men jeg hadde kanskje sagt det på en annen måte. For og ikke trække på så altfor mange tær.

Flere av informantene kommer inn på dette med roller, og hvordan vi påvirker hverandre gjennom kommunikasjon. Siri snakker om hva som skjer underveis i en diskusjon: *Når en sitter sånn og diskuterer så blir det jo litt påvirket av deres resonnement og om at sånn og sånn var lurt, så blir det noe helt annet enn hva du egentlig tenkte.* Torill snakker om at kommunikasjonen også blir påvirket av roller man har: *Og jeg kjenner på at det er verre for meg å ta opp ting med pedagogisk leder. Hun er den som skal ha peiling på ting.* Torill nevner også hvor lett det er å justere kurset når man snakker sammen:

Det er og interessant å se hvor fort du kan snu en person og da, for etter å ha snakket om det litt så så de det de også, at det går faktisk an at det var sånn.

4.3 Lærende organisasjon

Vi har alle vår bagasje (Torill).

4.3.1 Mentale modeller, antagelser og tolkninger

Alle informantene forteller om at deltakerne i refleksjonsgruppa tolket praksisfortellingene på ulike måter, og at de gjennom å reflektere rundt fortellingen fikk satt ord på ulike antagelser og tolkninger de hadde. Mona forteller:

Når du får sånne saker, at du skal sette deg inn i en sånn sak, så er det vanskelig og sette seg inn i. Du kan jo tolke det på mange måter, for vi tror jeg faktisk tolket det på tre måter.

Siri opplevde dette med tolkning slik: *Det kom forskjellige tolkninger, og ut i fra deres egen erfaring av livserfaring og da, ikke bare fra deres egen, eller sånn praksis her på barnehagen, men kom litt dypere inn i det føler jeg.* Torill opplevde at de andre på gruppa tolket praksisfortellingen helt ulikt henne selv:

Når vi skulle begynne å fortelle hva vi alle sammen hadde lest, så hadde jo de tre andre lest det samme, og tolket det på samme måten så skulle jeg fortelle sist og jeg hadde ikke tolket det sånn i det hele tatt.

Hanne har noen tanker omkring dette med antagelser og hva som skjer når en drøfter ting sammen:

Vi har snakket om det og diskutert for vi er ikke bestandig like enig, for at vi finner, noen som finner nye argumenter i ting som ikke står, men som kanskje ligger der, kanskje ligger under, antar.

Hanne sier også:

For det er, vi har noen vaner som er veldig vanskelig å legge av seg, som tar litt tid. I hvert fall når en har arbeidet på samme barnehage i mange år, så blir det så du gjør det samme gamle.

Hanne snakker også om hva som ligger i bunnen for de vurderingene vi gjør: *Du kommer frem mer hvor du kommer fra, hvorfor du, ting du, hvorfor du gjør som du gjør. Det er faktisk en del med oppdragelsen, arv og miljø, det har så stor forskjell på oss.*

Marte er opptatt av at alle må være tilstede når det drøftes saker, slik at alle får samme kunnskapen og er med på prosessen mot eventuelle nye metoder eller måter og gjøre ting på: *Så det er jo egentlig kanskje greit at alle på samme avdeling er med og, så alle får si det samme. Blir ikke det samme å høre det etterpå liksom.*

Marte setter bruk av praksisfortelling nært opp til hverdagslige utfordringer en møter i barnehagen:

Og som kanskje vi ikke er helt enige om, og så kan vi legge det frem som en case. Å diskutere måter vi kanskje kunne gjort det annerledes på, eller gjorde vi det rett eller. En lærer av hverandre på sånne grupper. Lærer seg noe nytt, ny kunnskap. Får nye ideer og. Og kanskje spesielt her nå da, når vi er samlet tre nye barnehager, tre forskjellige kulturer som går sammen.

4.3.2 Samsvar mellom teori og praksis.

Hanne har mange tanker omkring det med samsvar mellom teori og praksis:

At det er, altså jeg vet jo når du får ting på avstand, hvordan du har lyst at det skal være. Hvordan du skulle, ønsker at du hadde gjort det. Det er noen som er flinkere til det og noen som er veldig flink til å snakke om ting og som skulle vært gjort sånn og sånn, men det er ikke bestandig at en klarer å få det frem i hverdagen. Det gjør ikke jeg heller.

Hanne sier videre:

Og der tenker jeg at det, når vi satt og leste den, når vi begynte å snakke om det så kan du, du skjønner jo selv hva som er rett, det gjør du. Men gjør du det faktisk på jobben din selv? Det er en annen sak.

Hun sier også: *det er veldig enkelt å sitte og si når du sitter med papiret, at sånn og sånn skulle vært gjort, men du gjør det faktisk ikke sjøl i det daglige.* Siri uttrykker dette omkring samsvar mellom uttalt praksis og utført praksis: *Det hadde vært artig og visst om det som kommer ut faktisk er, faktisk stemmer med det de faktisk sitter og tenker. Eller om det bare kommer ut det som de vet bør komme ut.*

4.3.3 Forutsetninger for læring.

Alle informantene er innom et gjennomgående tema som handler om forutsetninger for å lykkes med bruk av praksisfortellinger. Flere er inne på dette med å trene på å bruke praksisfortellinger og det å overføre det til det daglige arbeidet. Hanne sier det slik: *Men, dess mer vi snakker om forskjellige situasjoner på avdelingen, dess flinkere blir vi og mer bevisst blir vi.* Torill uttrykker noe det samme: *Da trur jeg vi må jobbe mye mer med det, enn vi har gjort. Det må inn i det daglige.* Marte har også den samme oppfatningen: *For jeg tror, skal vi få det under huden så må det gjentakelse og gjentakelse og gjentakelse til.* Siri er også inne på dette temaet: *Så at du snakke litt om det litt sånn jevnlig så tror jeg det blir mer bevisst på egen praksis rett og slett, på hvordan du skal opptre og hvordan du skal gjøre det ja.* Marte snakker om dette med endring og om hun trur at det å jobbe med praksisfortellingene har endret noe for noen: *Nei, jeg føler ikke, føler egentlig at vi har jobbet for lite med slike caser, så det har ikke kommet helt inn under huden vår kanskje. Trur jeg. Føler det sånn.* Torill setter ord på det å ta ting der og da:

Men, med det jeg tenker på så er det bare å gjøre det i det det skjer. Jeg tror ikke jeg får til å gjenfortelle hva jeg ser på det som galt. Så jeg vet ikke om praksisfortelling er den beste løsningen på akkurat den. For det kommer ikke frem.

To av informantene kommer inn på at det kan oppleves som vanskelig, om man ikke er trent på dette. Torill sier: *Da sa hun at hun får helt noja når praksisfortelling blir nevnt.* Hanne forteller at de hadde en lærerunde med en nyansatt på avdelingen: *Hun hadde aldri vært med på sånne ting før, så da liksom, hun ville være med å høre en runde for å skjønne hva det egentlig gikk ut på.*

To av informantene nevner viktigheten av at alle på avdelingen er med på arbeidet. Marte sier det slik: *Det er jo egentlig kanskje greit at alle på samme avdeling er med og, så alle får si det de mener. Blir ikke det samme å høre det etterpå liksom.* Siri er også inne på dette temaet:

For vår gruppe tror jeg det var lurt. Men samtidig så er ikke alle der, og det er det som er litt synd, for at det kommer frem så mye sånne fine, sånne gode samtaler under en sånn ting, hvordan vi skal opptre som ei gruppe vi da. Så det er dumt at ikke det på en måte, ikke alle er tilstede.

Alle informantene svarer på dette med konstruerte praksisfortellinger opp i mot det å ha med egne. Torill forteller:

Men jeg tror kanskje at om vi hadde drevet på med mer praksisfortellinger som er fra plassen her, og det vi har opplevd selv, så tror jeg det hadde blitt mer tenking over hva vi faktisk gjør.

Siri opplevde sin gruppe som trygg når de hadde en konstruert praksisfortelling:

De er ganske flinke til å droddle og stole litt på hverandre, og at en kan si forskjellige, så blir det litt mer ufarlig, hvis du får det på papiret enn at du går direkte til en person kanskje og.

Hanne opplever en annen situasjon, og er opptatt av at praksisfortellingene skal være så nært egen praksis som mulig, for å kunne sette seg inn i situasjonen: *En er seg selv nærmest, for å si det sånn da. Trur det er litt vanskelig å sette seg fullt og helt inn i andres, og ta det til deg som sitt, det er vanskelig.* Hanne sier også: *Jeg tror ikke jeg sitter igjen med like mye, samme opplevelsen, som de gangene Turid hadde med praksisfortelling.* Marte har også tanker rundt dette: *Jeg tror kanskje vi hadde tenkt litt annerledes da. For da hadde vi kjent personene. For den casen var jo bare på et papir. Vi visste ikke noe annet enn det som sto på papiret.* Siri forteller at hennes gruppe tok fortellingen ned til barnehagen, og satte seg inn i roller:

For det er mange som er flink til å sitte sånn og snakke om en sånn case, mange som, eller noen da som tok det med seg her i barnehagen. «Men, se for deg nå, hvis at dette hadde vært Trine, som hadde gjort det her, og så hadde det vært du Siri som hadde sagt sånn en ting», og sånn. Så da ble det litt mer sånn nærhet i, faktisk, casen.

Hun sa også: *Det var noen som var veldig snar til å tenke praksisen vår på en måte.*

En annen ting de aller fleste av informantene snakker om, er settingen rundt refleksjonsgruppa og da spesielt hvem og hvor mange som er med. Hanne forteller at hun synes at det blir for stort om hele barnehagen er med på arbeidet og sier:

For jeg tror at det, barnehagen, det blir for stort. Så jeg føler at det blir for langt unna, samme hva det nå er, så det er mest utbytte når det er på små avdelinger ja. Det tror jeg er en måte og lære på, i hvert fall på sånn små. Det er jo ikke noe vits i å sette 22 stykker sammen og gjøre det. Det er jo helt bortkastet.

Siri svarte slik da hun ble spurt om hun trodde det var av betydning at de var samlet avdelingsvis: *Ja vet du, det tror jeg. I hvert fall for vår gruppe så tror jeg det var veldig lurt.*

4.4 Oppsummering av analysen

Det flest av informantene var opptatt av var tre ting: at man må øve seg på bruk av refleksjonsgrupper med praksisfortelling, at det beste er når praksisfortellingene er hentet så

nære egen praksis som mulig, og at det kreves en god kommunikasjonskompetanse og relasjonskompetanse for å lykkes med å jobbe på måten. En av de tingene som gikk igjen fra alle informantene var ønsket om kongruent kommunikasjon, som gikk på grunnsyn og utvikling av felles regler. Og det som utpekte seg var det å tørre å si fra til hverandre i hverdagen når ting oppstår som handler om vårt syn på barn. En av de tingene som kom frem som en forutsetning for denne kommunikasjonen er tillit og trygghet i gruppa, altså relasjoner mellom dem i gruppa.

De var alle enige om at arbeidet med praksisfortellinger må settes i system, følges opp og gjøres jevnlig for at dette skal ha noen virkning på det pedagogiske grunnsynet og egen atferd.

Når det gjelder enkeltkretslæring og dobbelkretslæring, som skilles av det å stille spørsmålstegn ved de grunnleggende oppfatninger som ligger til grunn for det vi gjør, ser jeg at det kreves enda mer trening og at det må være enda mer praksisnært for at det skal være mulig å kunne gå inn i de grunnleggende oppfatninger som ligger bak. Disse kan etter hvert justeres til endret atferd med bakgrunn i de etiske og moralske spørsmålene.

Jeg vil nå ta med meg disse funnene videre inn i drøftingen, og se det i forhold til teoriene og de ulike perspektivene jeg har brukt sett opp i mot problemstillingen jeg startet med. Det er viktig å understreke at funnene er basert på intervju etter to refleksjonsgrupper, og at det er en prosess som fortsatt er underveis. Funnene kunne kanskje blitt noe annerledes om jeg hadde gjort intervjuene etter for eksempel ett år, da vi muligens hadde sett langtidseffekten av arbeidet.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte hvordan funnene jeg har gjort, sett i sammenheng med de utvalgte teorier og perspektiver i teorikapittelet, kan svare på studiens problemstilling. Utgangspunktet for forskningen var hvordan de ansatte gjennom refleksjonsgrupper opplever at de blir bevisst egen og andres atferd i forhold til det pedagogiske grunnsynet vi har lagt til grunn for arbeidet i barnehagen. I tillegg til teorien som er presentert i teorikapittelet utdyper jeg noen av dem i denne delen av oppgaven, eller trekker frem andre aspekter ved dem. Jeg har valgt å ta for meg de ulike delene slik de ble delt innledningsvis da jeg delte teorien i tema, og noen er delt i undertema. Det vil også her være vanskelig å skille de ulike temaene, da de går mye over i hverandre.

5.1 Refleksjon og bevisstgjøring

Et av temaene som kom frem under intervjuene var at de var usikre på hvor dypt refleksjonene gikk og hvor bevisst de ble sin egen atferd og andres atferd. Det var et spørsmål jeg opplevde at de syntes var vanskelig å svare på. Torill fortalte at de ved en praksisfortelling fort gikk over i humor, og hun trodde at det skyldtes at fortellingen ble for nære dem, at dette var noe de opplevde til stadighet, og at de istedenfor å gå inn i materien lo det vekk. Dette poengterer også Grendstad (1995) da han sier at for å komme inn i en tilstand hvor du reflekterer slik at du er i stand til å se deg selv og oppdage noe nytt, må man erkjenne for seg selv hva en føler. Samtidig sier han at hovedproblemet ikke ligger i det at man ikke deler med de andre hva man føler, men at en overfor seg selv ikke erkjenner hva som skjer med en selv. Flere informanter sier at de fortsatte refleksjonen etter gruppa var ferdig, og i følge Grendstad (1995), så kan erkjennelsene skje for seg selv i etterkant av grupperefleksjonene, og at det nødvendigvis ikke blir delt med alle. Hanne forklarte dette med at *en vet hva som er rett oppi hodet ditt når en får ting på avstand*. Samtidig påpekte hun at det ble satt i gang tankeprosesser underveis i diskusjonen. Torill nevnte at det er vanskelig å sette seg inn i hva andre folk tenker underveis og hva de får ut av praksisfortellingene. Dette viser nettopp dette som Grendstad (1995) sier om at prosessen fortsetter også etterpå, og at det kan ha effekt for den det gjelder. Skal vi se på endring i et organisasjonsperspektiv, slik Senge (1999) forklarer de mentale modellene, så er det i møte med ulike perspektiv og fornyelse av kunnskap at vi endrer de mentale modellene. Og da er sirkelen i gang. Man henter inn igjen de erfaringene man har gjort seg i mellomtiden, og tar dem inn i nye runder med refleksjon. Dette kommer jeg nærmere tilbake til under forutsetninger for læring.

Jeg vil nå oppsummere kort hva informantene sa om hvordan gruppene håndterte refleksjonsprosessen. En gruppe laget seg en forestillingsverden hvor de gjorde praksisfortellingen nær seg ved å sette sine egne navn på dem. Dette gjorde de for å lage seg et mer personlig forhold til fortellingen. Hanne forteller at hun ikke synes at de hadde noe utbytte av dette så lenge det ikke var praksisnært for dem. Torill sier at de på en av fortellingene ikke kom så langt inn i refleksjonen på grunn av at hun antok at dette ble for nært og kjent for dem, slik at ingen gikk i refleksjonsfasen. Det vil si at det ikke skjedde dobbeltekretslæring i den situasjonen, men det er meget mulig at de likevel oppdager andre handlingsalternativer, uten at de grunnleggende etiske og moralske spørsmålene ble satt under lupen. Torill sier også at hun skulle ønske at hun hadde vært tøff nok til å ta opp en praksisfortelling som var i samme kategori som den som ble fortalt, slik at den skulle bli mer praksisnært for dem. Flere av informantene var inne på det samme, og var inne på dette som handler om følelser i ulik grad. Kvalsund (2005;2009) beskriver følelser som en viktig betydning for selvforståelse og egen vurdering av hva man er i stand til å gjøre. Om man i en refleksjonssituasjon kan knytte følelser opp i mot tanker og kroppsspråk, vil det som oftest bidra til økt forståelse og bevissthet av deltakernes forhold til fortellingen. Grendstad (1995) sier også at man kan oppnå mye gjennom å koble fantasi og følelser, om man kan visualisere på en ekte måte og slik koble på følelsene. Siri nevnte at de hjalp hverandre med å finne gode løsninger. Kvalsund (2005) beskriver det å finne handlingsalternativer gjennom en forestillingskunnskap, og at man kan forestille seg andre erfaringer som skaper ny kunnskap og nye selvbestemmelser. Kvistad et al. (2013) konkluderte nettopp med det samme, at artikulert bevisstgjøring gjennom reflekterende arenaer førte til reell endring hos deltakerne.

Innledningsvis i teoridelen redegjorde jeg for dette med å gjøre seg erfaringer og hvordan kobling mellom et aktivt (handling) og passivt (konsekvens) element gjør at man lager seg en erfaring. Dette dro jeg videre inn i refleksjon og Firings (2004) tre ulike former for refleksjon som kan eller ikke kan gi erfaring som fører til endring i atferd. Det interessante fokuset i min studie vil være refleksjon uten at handling er tilstede, og Torill hadde noen tanker om dette da hun lurte på om de andre klarer å reflektere slik at de tenker seg selv inn i det. Deweys (1991) problemløsningsmodell viser en kognitiv tilnærming hvor prosessen gjennomføres gjennom en refleksjonsmodell. Modellen kan sammenlignes med den refleksjonsmodellen jeg benyttet i arbeidet med praksisfortellingene. Man kan si at en praksisfortelling skaper en hypotetisk konstruksjon av sammenhengen og resultatet blir en refleksiv erfaring, som de, ifølge flere av de nevnte teoriene, mener ikke er god nok til å nå samme nivå som en ekte erfaring basert på

at handling og konsekvens er opplevd og refleksjonen kommer i etterkant. Kvalsund (2009) og Grendstad (1995) mener derimot at man ved å forestille seg/ visualisere med hjelp av følelseskunnskapen kan se for seg andre handlingsalternativ, slik den ene gruppa var inne på.

5.2 Kommunikasjon og tilbakemelding

Alle informantene snakket om hva som kreves av kommunikasjon og tilbakemelding for å kunne reflektere sammen, men også for å kunne gi de tilbakemeldingene til hverandre på egen og andres atferd, med tanke på å øke hverandres bevissthet i forhold til dette. Kategoriene i analysen viser det som informantene var mest opptatt av i forhold til kommunikasjon og tilbakemelding, nemlig mot, oppriktighet, åpenhet, ærlighet, trygghet og tillit. Marte sa det slik: *Skulle sagt det der og da. Men jeg var ikke tøff nok.* Dette har jeg tolket som å være et ønske om kongruent kommunikasjon. Skau (2011) beskriver kongruent kommunikasjon som ekte og entydig. Livet er mangfoldig og verden er komplisert og motsetningsfylt, noe som kan være en utfordring til å være kongruent i kommunikasjonen. Selvinnsikt, eller mangel på sådan, og mangel på mot kan være element som går ut over vår kongruente kommunikasjon. Om vi skjuler våre sanne følelser og indre konflikter, vil det gå ut over samsvaret og ektheten i vår kommunikasjon (Skau 2011). Torill, som beskriver hvordan hun tolket praksisfortellingen helt annerledes enn de andre, viser mot ved å si hva hun tenker og føler i forholdet til den situasjonen. Den blir i så måte troverdig og forståelig, og bringer de andre inn i sin verden, selv om det for henne kan oppleves som ubehagelig. Endring og utvikling kan ikke alltid oppleves som behagelig, og et ønske om et behagelig samspill kan derfor kvele potensialet for utvikling (Skau 2011). I en gruppe med ansatte har man ulike mennesker, med ulik livserfaring og ulike handlingsmåter. Hanne er en av dem som tør å ta opp ting, selv om hun, som hun sier selv, dummer seg loddrett ut. Kvalsund (2009) har fokus på hvordan man i en hjelperelasjon kan påpeke følelser og skape bevissthet rundt følelser og hva dette kan gi eller få av informasjon. Han beskriver også måter å kommunisere på, som vi også kan se i sammenheng med kongruent kommunikasjon. Det krever visse ferdigheter for å skape en kongruent kommunikasjon, og i følge Kvalsund (2009) er både oppmerksomhet og påvirkning viktige i en hjelperelasjon. Og dette kan man se på som viktige ferdigheter i en refleksjonsgruppe, når man velger å se på refleksjonsgruppa som en gruppe som hjelper hverandre for å utvikle seg.

Skau (2011) skriver videre om balansen mellom krenkelse og utfordring i kommunikasjonen. Det er viktig å anerkjenne og respektere andres grenser, fordi det er en hårfin balanse mellom krenkelse og utfordring. Å være bevisst sine egne grenser gjør det lettere å ha forståelse og

følsomhet for andres grenser. Torill var inne på dette med hierarki. Hun opplevde at det var vanskeligere å gi tilbakemelding til en annen som hun anså som kunnskapsrik og som var den som skulle vite svaret. Kvalsund (2009) hevder at maktdimensjoner og påvirkning hører til og er til stede mellom mennesker og deres relasjoner. Vi tolker hverandre, og det kan være en påvirkningsaktivitet som kan sies å være en vurderingsmakt vi har i forhold til hverandre. Å tolke eller forestille seg noe er etisk forsvarlig når en samtidig forteller hva det bygger på, slik at den andre kan avkrefte eller bekrefte denne tolkningen. En tolkning er en subjektiv opplevelse. Ved å åpne kommunikasjonen får man sjekket ut om tolkningen stemmer eller ikke, og om den kan føre til at det blir laget rom for en gjensidig forståelse basert på ny kunnskap (Kvalsund 2009). Dette er også sammenfallende med tanken rundt Joharis vindu, som dog setter lyset på kommunikasjon og tilbakemeldinger, men som også viser at det med å åpne de feltene som ikke er så tydelige for oss selv og andre, gjør at vi også åpner opp for å drøfte de ulike tolkningene vi kan ha om oss selv og om andre.

Det er flere av informantene som snakker om dette å gi tilbakemeldinger, og som setter ord på dette med at de er usikre på hvordan tilbakemeldingen vil bli tatt i mot. De snakker om at de tenker på hvilke konsekvenser kommunikasjon kan ha. Det er flere ting som blir nevnt, som også Kvalsund og Meyer (2005) skriver om, frykten for avvisning og frykten for å såre som igjen kan lede til sinne. Hanne mener at uansett hvor trygg man er og hvordan man sier ting, så vil det oppleves sårende å bli korrigert når det går på personlige aspekter i handlinger. Og hun sier at det spiller en stor rolle hvilken relasjon du har til vedkommende, om man får «klørne» ut eller ikke. Det blir litt toveis; på den ene siden er du redd for å gi tilbakemelding om du har god relasjon til vedkommende fordi du ikke vil såre, og på den andre siden vil du ikke gi tilbakemeldinger hos en du ikke har så god relasjon med. Og begge måter vil være uforutsigbare i forhold til konsekvenser.

Spurkeland (2006) hevder at det er tre varianter av tilbakemelding. Det er positiv tilbakemelding som oppfattes som ros, det er negativ tilbakemelding som oppfattes som ris, og det er den siste varianten hvor ingen tilbakemelding blir gitt, som oppfattes som neglisjering. Den siste varianten mener Spurkeland (2006) kan ha større negative konsekvenser enn vi aner og at det i følge han burde vært forbudt, fordi det kan sidestilles med mobbing og det betraktes som psykisk trakassering. Når det gjelder ris, har Spurkeland fire forutsetninger for å ta i mot det;

- 1) Den skal være muntlig eller muntlig/ skriftlig.
- 2) Dem skal komme fra en person som vil deg vel.
- 3) Den skal ha en form som du kan lære noe av.
- 4) Den skal vekke din nysgjerrighet eller interesse ved å være konstruktiv.

Ferdigheten med å ta imot ris kan hindres av forsvarsmekanismer og emosjonell ubalanse (Spurkeland 2006). Hanne sier at en kan øve og øve, men vanskelig er det uansett. Spurkeland (2006) sier det samme når han sier at lang trening og høy bevissthet rundt dette med korrigeringer gjør ingen til mester, og det ligger i grenselandet for hva et menneske både vil og kan mestre. Som løsning på å komme nærmere en tilbakemeldingskultur skisserer han flere faktorer som må forberedes når man skal øve på dette, og det er forberedelse av mottak, det må være en positiv relasjon og formen må være saklig og konstruktiv. Spurkeland (2006) mener at både sender og mottaker kan trenes til en viss grad, og at det krever relasjonelt mot til å gi en negativ tilbakemelding, og at alle mennesker har sin terskel for å komme på offensiven og mobilisere kraft og mot til å gi negativ tilbakemelding.

Ulike oppfatninger, og det med å åpne for kommunikasjon og tilbakemeldinger gjennom bruk av refleksjonsgrupper, ser ut ifra mine informanter ut til å kunne øke både selvinnsikten og muligheten for å skape en kultur for å tenke høyt og minske både det blinde og det ukjente feltet som Joharis vindu beskriver. Det at en av medarbeiderne fikk åpnet seg slik at det som lå bak fasaden ble bedre kjent for de andre, og at det påvirket deres antagelse om den andre, må være et bevis på at en åpnere kommunikasjonsform gjør oss mer tilgjengelig for hverandre og det å kunne gi tilbakemeldinger til hverandre. Hanne sa det slik:

Så jeg har lært mye om hvorfor ting, hvorfor de andre gjør som de gjør. Selv om jeg ikke er enig i det så, da er det litt, så skjønner jeg hvorfor ting blir gjort som de blir gjort.

Antagelser kan være mektige så lenge vi holder fast på dem, og Kegan og Lahey (2001) mener at ved å gå inn og undre seg sammen kan gjøre at vi revurderer våre antagelser.

Kegan og Lahey (2001) mener at det kan øves på å se hvilke tilbakemeldinger som blir konstruktive eller dekonstruktive, for å se hva som betaler seg i en organisasjon. Denne måten å se det på kan knyttes opp til det å diskutere en praksisfortelling, uten at det er noen som har den nært i egen praksis. Gjennom en praksisfortelling får man testet ut tilbakemeldinger i sin gruppe, uten at de nødvendigvis er personlige mot en enkelt, men det drøftes en sak som alle kan ha like stort utgangspunkt i. På denne måten kan man dekonstruere fortellingen ved å dele

ulike perspektiv på den, og sammen konstruere en ny forståelse og kunnskap som igjen gir nye handlingsalternativer. Jordan (2011) beskriver støttestrukturer som et ledd i arbeidet mot økt selvbevissthet. Gjennom å bruke praksisfortelling kan man støtte de ansatte til å mobilisere og være retningsgivende til ulike perspektiv mot det de er opptatt av, og videre være et verktøy for å øke bevisstheten rundt seg selv og mot en eventuell endring i videre handlingsmåter (Jordan 2011).

Både Spurkeland (2006) og Skau (2011) snakker om at tillit og trygghet mellom mennesker påvirker kommunikasjon mellom dem. Dersom vi har et innbyrdes motstridende og uavklart forhold til den vi kommuniserer med, vil det på en eller annen måte komme til uttrykk i kommunikasjonen (Skau 2011). Tillit kan bygges av å være ærlig, ekte, oppriktig og sannferdig, og for å kommunisere på denne måten må man vite hvem man er og tørre å vise det.

5.2.1 Relasjoner, trygghet og tillit

Alle informantene er innom relasjoner, trygghet og tillit, spesielt når det gjelder tilbakemeldinger. Jeg har skrevet om dette tidligere i drøftingen også, hvor jeg hentet frem Spurkeland og Skau, som også er opptatt av dette med tillit og trygghet mellom mennesker når det gjelder kommunikasjon. Dette temaet kom også frem i forhold til dette med refleksjoner, og det ble stilt spørsmålsteget ved hvor åpen gruppa var i sin kommunikasjon, og at dette avhenger av hvor godt de kjenner hverandre. Å dele følelsesmessige opplevelser med hverandre, noe som langt på vei kan sies å være målet ved bruk av praksisfortellinger, koster, selv om det hjelper til med å finne mening med det som diskuteres. Følelser som ikke blir tatt på alvor kan hindre eller blokkere læring (Grendstad 1995). Jeg kommer mer inn på dette med læring under det neste punktet.

Grendstad (1995) mener at det å dele følelsesmessige opplevelser med hverandre bidrar til større gjensidig forståelse, felleskap og tilhørighet, noe som flere av informantene også bekrefter i sine utsagn. Samtidig så koster det en stor dose innsats å klare å lette på sløret og tillate seg selv og begi seg ut i en sånn verden. Grendstad (1995) påpeker noen punkter som kan forstyrre denne prosessen. Det ene punktet er hvor mennesker har negative følelser overfor hverandre. Det vil ikke falle seg så lett å kommunisere om man har negative følelser for den andre. Det vil også virke inn om man selv er i følelsesmessig disharmoni. Det vil påvirke den grad du selv er i stand til å dele, og det vil påvirke evnen til å kunne hjelpe andre. Kvalsund og Meyer (2005) er også opptatt av hvordan det å være bevisst våre følelser er

viktig for å kunne orientere oss i verden og at vi blir påvirket av våre følelser når vi forholder oss til fenomener og våre omgivelser. Kvalsund og Meyer (2005) nevner empati og ømhet som to begrep som blir viktige å inneha i en kommunikasjon som skal være gjensidig, noe som står godt sammen med det jeg nevnte i teoridelen om det å være ærlig med kjærighet. Selvbevissthet og andrebevissthet må virke samtidig i kommunikasjonen mellom menneskene, og som det kom frem i et av intervjuene hvor den ene tolket fortellingen ulikt de andre, så er det ved å være bevisst partenes erfaringsverden som forskjellig at en unngår at den ene eller den andre tilpasser seg for å tilfredsstille behovet for å bli likt eller være lik (Kvalsund & Meyer 2005). Å utvikle en gruppe handler ikke bare om å utvikle gruppa, men også hver enkelt person i gruppa (Kvalsund & Meyer 2005). Det innebærer positiv gjensidighet, skapende samhandling ansikt til ansikt, ansvarlighet hos individ og gruppe, egnet anvendelse av sosiale ferdigheter og gruppeprosesser (Kvalsund & Meyer 2005). Avhengighet og uavhengighet i relasjoner kan skape ulike utfordringer, og gjennom arbeidet med relasjoner mot det å skape tillit og trygghet vil en gjensidighet i relasjoner i gruppa være det som får en gruppeprosess til å fungere (Kvalsund & Meyer 2005).

5.3 Lærende organisasjon

For å skape en lærende organisasjon må man tenke fra individnivå og til hele organisasjonen, og i den følgende drøftingen vil det være perspektiver som går på begge nivåene.

Jacobsen og Thorsvik (2009) beskriver læringsspiralene og hvilke prosesser som er viktig for å sette lys på den tause og eksplisitte kunnskapen. Ut ifra teoriene kan det se ut som at bruk av praksisfortellinger på en gjennomført og systematisk måte, kan bidra til at kunnskapen beveger seg fra implisitt til eksplisitt kunnskap, de blir tatt i bruk og dermed kommer inn i en felles læringsspiral. I forhold til refleksjonsgrupper og læring påpeker Siri at hun lurer på dette da hun undres på om det folk sier stemmer med det de tenker, eller om det kommer ut det som de vet bør komme ut. Dette sammenfaller med det Argyris (1991) sier om at alle mennesker har utviklet et sett med mønster som vi handler ut ifra. Om man spør mennesker om sine strategier å handle på, gir de deg ofte svaret på hvordan de ønsker å handle. Ved observasjon vil man se at dette ikke stemmer med den virkelige atferden (Argyris 1991). En utfordring som jeg ser av min egen studie er hvorvidt de ansatte etter hvert tør å bringe til torgs sine egne fortellinger om sin egen atferd, hvor de selv kanskje kan oppleve å bli satt i dårlig lys, altså mot til å blottlegge seg. Det er en stor barriere og for det første bli klar over, og deretter skulle sette lys på sine egne svakheter når det gjelder egen atferd og det grunnleggende synet på mennesker som vi har i oss. Ut ifra dette går min usikkerhet på om

man da i en setting som en refleksjonsgruppe vil være i stand til å si hvordan man faktisk ville ha håndtert en situasjon, eller om det er den ønskede atferden vi da snakker om, om det er samsvar mellom teori og praksis.

Argyris (1991) mener at man må reflektere kritisk over egen atferd og se sitt bidrag inn i virksomheten for at man skal kunne endre atferd. Det vil da være helt avgjørende at deltakere i en refleksjonsgruppe har forutsetninger for å sette seg selv inn i situasjonene, være kongruent i sin kommunikasjon og ikke minst ha mot til å avdekke seg selv for de andre. Det var flere av informantene som var inne på dette med at det ikke skjer noe refleksjon om man ikke får reflektert og diskutert omkring temaene etikk og moral. Som utgangspunkt for denne studien brukte vi praksisfortellinger som gikk på vårt syn på mennesker, og som var konstruerte. De prosjektene som ble gjort om barnehagens læringsmiljø og dannelsesarena var basert på en problemstilling hvorpå de hentet inn praksisfortellinger som beskrev sider ved denne (Kvistad et al. 2013). Hervik (2013) forteller at de i sitt prosjekt hentet inn den samme fortellingen flere ganger, fordi de så ulike perspektiv etter hvert som de jobbet med problemstillingen. Dette så jeg også i min studie, hvor flere informanter fortalte om at de tolket historien gang på gang underveis i arbeidet, og at det dukket opp nye momenter når de gjorde det. Dermed beveger man seg rundt i læringsspiralen og bruker de erfaringene man har gjort seg til å gå dypere inn i de moralske og etiske spørsmålene.

Mentale modeller, skapelse av ny kunnskap og diskusjoner rundt antagelser er ifølge Senge (1999) viktig for videre læring. Slik som Marte sa, er det viktig at alle er med på arbeidet med praksisfortellinger, da det vil skapes nye felles tankemodeller og erfaring basert på ny kunnskap, og det vil skape en ny sannhet for denne gruppa. Kegan og Lahey (2001) sier det samme om det å dekonstruere sammen for å skape en ny sannhet. Hanne sa dette: *Vi har snakket om det, og diskutert, for vi er ikke bestandig like enige. Fordi vi finner, noen som finner nye momenter i ting som ikke står, men som kanskje ligger, kanskje ligger under, antar.* Kvistad et al. (2013) sier det samme om sin forskning på praksisfortellinger, at refleksjonene i felleskap har verdi da det oppstår ny kunnskap, og at hver og enkelt får uttalt det de legger i sin forståelse og blir bevisst sin egen oppfattelse og eventuelle handlingsmåte, akkurat slik Torill også snakket om da de hadde ulike oppfatninger av praksisfortellingen. Senge (1999) sier at det må inn ny kunnskap for å bryte ned mentale modeller, og Grendstad (1995) påstår at det å oppdage noe innebærer å måtte gi avkall på noe. At en må forandre oppfatning og gi avkall på noe som en tidligere mente. Med det å oppdage noe gir en innsikt, som igjen fører til

et større ansvar (Grendstad 1995). På den andre siden kan det oppleves som at noe rakner, i og med at en må justere det en har trodd og levd etter tidligere.

Grendstad (1995) sier at å lære er å oppdage, og gjennom studien har jeg sett at det er mange eksempler på at gruppeprosesser gjør noe med gruppa og individet i gruppa. Han mener at det å oppdage er å legge merke til noe, bli klar over noe og å se noe som har vært der hele tiden, og det er noe informantene har vært opptatt av. Det å oppdage noe som gjør at man finner mening i det en oppdager og ser, og det er noe en selv må gjøre for seg selv (Grendstad 1995). Her kan koblingen mellom en refleksjon og veien frem mot en læring, være avgjørende i forhold til det som Firing (2004) sier om erfaringslæring ved bruk av det aktive eller det passive element. Det menes her forbindelsen mellom konsekvensen og handlingen, og at den største effekten i en erfaringslæring er størst når man har opplevd situasjonen. Skal man se teoriene i sammenheng, kan man si at det på den ene siden er størst læring gjennom handling og påfølgende refleksjon, hvor man oppdager noe om seg selv som gjør at en endrer atferd. Eller man på den andre siden går gjennom en dobbeltkretslæring og reflekterer over de grunnleggende etiske og moralske sidene ved situasjonen og oppdager noe nytt som treffer en selv så mye i kroppen at en justerer handlingsmåten sin på bakgrunn av det. Det er mye i studien som kan bekrefte dette, siden informantene også legger vekt på dette med hvor mye man reflekterer rundt en tenkt historie og går i dybden hos seg selv. Likeledes sier Kvistad og Søbstad (2013) at refleksjon er en forutsetning for utvikling av den lærende organisasjon. Isaac (1993) trekker trådene fra enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring videre inn i den tredje dimensjonen som han kaller trippelkretslæring. Det er her man går fra å stille spørsmål om hvilke andre alternativer man har over til hvorfor man har de målene man har, altså og gå enda et hakk inn i «hvorfor». Dette var noe som flere av informantene beskrev som vanskelig å gå inn i under arbeidet med praksisfortellingene, og hvor man kan anta at årsakene ligger i det jeg har beskrevet tidligere om relasjoner og kommunikasjon. Isaac (1993) beskriver dette som skremmende og sårbart, noe som støtter det Grendstad (1995) og Firing (2004) sier om at en må ned på et personlig og aktivt plan for å oppdage noe som er så inn under huden at det faktisk skjer en endring. Kan man utvikle en kultur som etablerer seg, har det skjedd en organisasjonslæring i retning av kollektiv bevissthet i virksomheten (Kvalsund 2005).

5.3.1 Forutsetninger for læring

Flere av informantene var innom temaet om hvor mye nytte en har av å bli fortalt en historie som ikke nødvendigvis omhandler oss selv. Hanne beskriver opplevelsen slik: *Det er helt glemt hva problemstillinga var, så jeg har egentlig ikke snøre hva det, akkurat det, for det var*

ikke, det har ikke noe med meg og gjøre. Hun sier også at: *Så lenge det ikke er relevant at du føler at det der er mitt.* På den andre siden opplever informanten bedre effekt om det er egne praksisfortellinger:

Da føler jeg at jeg har igjen litt, da føler jeg at jeg kjenner at det der har jeg faktisk bruk for. Da kan jeg komme litt videre, litt mer hvorfor gjorde jeg. Du tenker en gang ekstra, hva du gjør da, hvorfor gjorde jeg sånn.

Kvalsund (2005) og Fikse (2013) er opptatt av at man må suspendere den vanlige måten vi ser ting på for å kunne oppdage noe nytt. Fikse (2013) beskriver i sin doktorgrad flere perspektiver som er forutsetninger for å oppnå endring og utvikling. Det er fem karakteristikk som kjennetegner personlig vekst og utvikling:

1. Personlig engasjement. Man er påkoblet følelsesmessig og kognitivt.
2. Initiert av en selv. Å oppdage noe nytt kommer innenfra en selv.
3. Utgjøre en forskjell. Læreprosessen er såpass gripende at det utgjør en forskjell i atferd, holdning og kanskje til og med i personligheten til vedkommende.
4. Den som lærer evaluerer. Den som lærer kan best avgjøre om erfaringen har dekt et behov.
5. Å oppleve at det gir mening. Når det skjer en erfaringsbasert læring, vil meningen for den som lærer bli innlemmet i totalerfaringen.

Grendstad (1995) beskriver forskjellen mellom kognitive og erfaringsbaserte læringsprosesser, og mener at det å oppdage utgjør en stor forskjell fordi vi da bruker mer enn en sans for å oppfatte og lære. Når vi åpner flere synsvinkler, vil innholdet i den informasjonen vi mottar gjøre at vi får en dypere mening. Å oppdage er å bli bevisst noe eller å forstå noe (Grendstad 1995). Dette skriver Fikse (2013) er en personlig opplevelse, og at man ikke kan oppdage på vegne av andre. Hun sier også at læring kun oppstår gjennom handling og undersøkelsesprosesser. Artikkelen «Danning og læring i det levende livet» (Kvistad et al. 2013), oppsummerer noen suksesskriterier som de mener må være tilstede for at man skal bli bevisst atferd og at det skal skje en endring. Det ene kriteriet de beskriver er at utgangspunktet for det prosessuelle var egne formulerte problemstillinger som de skulle finne svar på, og at dette videre ga grobunn for fortellingene. Som tidligere nevnt er det er mye i min studie som tyder på også mine informanter mener at det er viktig med egne formulerte fortellinger, og at det gjennom å bli bevisst egen og andres atferd gjennom refleksjon kan skape en endring i praksis. Kvistad et al. (2013) mener at denne typen fortellinger er skapende og bevisstgjørende og at det har gitt mening og verdi når den er satt i en

kompetanseutviklende kontekst i barnehagene både som egenvurdering og som veiledningsgrunnlag. De mener også at barnehagene i pilotprosjektets valg av metode er sammenfallende med metoden aksjonsforskning. Det vil si at et av kriteriene for å lykkes med bruk av praksisfortellinger er at det må være en prosess som skjer over en lengre periode, for at det skal gi grunnlag for refleksjon og endring av praksis. Dette vil vanligvis skape energi til å fortsette utforskningen, og vi har tendens til å være nysgjerrig på ting vi oppdager har så stor innflytelse på måten vi er på. Nysgjerrighet er den største energikilden for læremaskinen (Kegan & Lahey 2001). Jeg vil videre i oppsummeringen punktvis nevne de forutsetningene for læring som jeg mener kom frem av min studie.

5.4 Oppsummering av drøftingen.

Hvordan opplever de ansatte at deltakelse i refleksjonsgrupper påvirker bevisstgjøring på egen og andres atferd sett i forhold til det pedagogiske grunnsynet? Denne problemstillingen har dannet grunnlaget for teori, metodevalg, analyse og drøfting, og ut i fra de nyansene og opplevelsene som kommer frem hos de fem informantene, er det ikke et entydig svar, og jeg vil nå prøve å trekke noen tråder og oppsummere studien.

Informantene setter lyset på både utfordringer og fordeler som ligger ved det å bruke praksisfortellinger. Det de fem informantene beskriver som positive opplevelser er at de blir bevisst sin egen og andres atferd. De kommer nok under huden til at de erkjenner at det er noe de gjør, har sett andre gjøre eller de kjenner på kroppen at historien blir reell nok for dem. Utfordringene de nevner er blant annet om det er mulig å skape refleksjon uten at handlingen og konsekvensen er tilstede. En av utfordringene flere påpekte var at det i noen tilfeller ble diskutert rundt temaet, uten at man trakk inn barnehagens pedagogiske grunnsyn og videre rundt det diskuterte de moralske og etiske sidene ved historien. Og da vil man, teoretisk sett, ikke bli bevisst egen eller andres atferd i den grad at man får justert sine mentale modeller omkring det grunnleggende synet barnehagen har. Samtidig opplevde noen av informantene at de raskt oversatte historien til egen praksis og fikk reflektert både der og da og i etterkant, noe som ble opplevd som positivt. Det som noen av informantene sier er at de fikk innsikt i de andres bakgrunn og derfra kunne de få større forståelse for hvorfor de andre handler som de gjør.

Etter endt studie stiller jeg fortsatt en del spørsmål og da ved bruken av praksisfortellinger. Det er spesielt i forhold til det pedagogiske grunnsynet, da det krever at de rammene jeg beskrev tidligere er på plass, og at tillit, trygghet og relasjonell kompetanse svarer til en

kongruent kommunikasjon. For at arbeid med praksisfortellinger i en refleksjonsgruppe skal kunne fungere, kom det frem at det må være et system i bunnen, som støttes av flere kilder som tidligere er beskrevet. Disse forutsetninger for læring kan gjennom denne studien oppsummeres slik:

- 1) Trening i bruk av praksisfortelling og refleksjonsmetode.**
- 2) Nært praksisfeltet, egne historier.**
- 3) Kommunikasjonskompetanse- kongruent kommunikasjon.**
- 4) Relasjoner- tillit og trygghet i gruppa, mot, oppriktighet, åpenhet og ærlighet.**
- 5) Alle må delta.**
- 6) En må gå inn i de etiske og moralske spørsmålene.**

6.0 Avslutning

Denne oppgaven starter med introduksjon av tema. Videre presenterer jeg teori som har relevans for min problemstilling. Med en hermeneutisk tilnærming har jeg prøvd å være åpen om egne tanker og kunnskaper om fenomenet, samt forsøkt å veksle mellom deler, for å se helhetsbildet av studien. Jeg har også gjort rede for metoden som studien bygger på, samt etiske betraktninger, kvalitetskrav og forskerrollen. Analysedelen viser hvilke kategorier som ble mest fremtredende hos informantene, som videre i drøftingen ble satt i lys av teorier og perspektiver av teoriene. Avslutningsvis vil jeg kommentere funnene og si noe om begrensningene i studien. Til slutt vil jeg komme med forslag til videre forskning.

6.1 Avsluttende kommentar

Avslutningsvis ønsker jeg å belyse hva denne studien kan bidra med. Selv om størrelsen på forskningen ikke er så stor så mener jeg likevel at jeg kan se noen punkter som kan føre til, om ikke helt ny, men økt forståelse og innsikt rundt temaet. Jeg har presentert tre temaer som jeg mener har gitt et sammensatt inntrykk av innholdet rundt problemstillingen. Refleksjon og bevisstgjøring, kommunikasjon og tilbakemelding og teori om lærende organisasjoner er perspektiver som ikke utelukker hverandre når det gjelder praksisfortelling og refleksjonsgrupper. Kategoriene som kom frem i analysen underbygger at også informantene er opptatt av det samme. Om jeg skal trekke frem noen punkt som jeg opplevde var viktig for dem, er mot et av de viktigste. Mot i relasjoner, mot i kommunikasjon og tilbakemelding og mot til å erkjenne nye sider ved seg selv og andre. Jeg opplevde også at de var opptatt av endring, gjennom det å bli seg selv bevisst og at andre ble bevisst sin atferd. Og her igjen, ha mot til å sette ord på sine innerste tanker både om seg selv og andre. Og at det igjen krever tillit og trygghet i gruppa. Altså er det to store kompetanseområder som gikk igjen; kommunikasjonskompetanse og relasjonskompetanse.

Problemstillingen gikk på deres opplevelse av at deltakelse i refleksjonsgruppe påvirker bevisstgjøring på egen og andres atferd sett i forhold til vårt pedagogiske grunnsyn. Slik jeg tolker det informantene sa, så ble de i noen grad påvirket i det å bli bevisst seg selv og andre, også i forhold til vårt pedagogiske grunnsyn. Men, de var alle opptatt av at det her var mer og hente i form av forutsetninger for læring, altså system for læring som jeg har beskrevet tidligere.

I en travel barnehagehverdag kan det lett bli mest fokus på utføring av arbeidsoppgaver hvor rutiner og automatiserte handlinger tar det meste av tiden. Det å få til et klima for og tid til å kunne spørre hverandre om «hva tenkte du nå?» vil kreve en innsats både i kompetanse, vilje og engasjement til å finne en mening med og gjøre dette, til å skape en lærende organisasjon. Men, uansett viser studien at arbeid med praksisfortelling har en effekt i forhold til å åpne opp for hverandre og hvilket ståsted den enkelte har, slik som Joharis vindu også legger vekt på. Flere av informantene sa at de ble bedre kjent med de andre ansatte samtidig som de fikk fortalt noe om seg selv som de andre ikke var klar over. Og det er uansett en god start på en prosess som med riktige verktøy og tid nok kan ende i en kultur hvor bevisstgjøringsprosesser blir en del av den lærende organisasjonen.

6.2 Hva kunne jeg gjort annerledes?

Studien ble gjort på min egen arbeidsplass, noe som kan ha medført begrensninger i utfallet av analysen. Jeg er deres leder, og det kan ha påvirket det de svarte. Jeg har også mine antagelser og forkunnskap om informantene, som kan ha påvirket analysen. Om studien hadde vært gjort i en annen virksomhet kunne man fått andre nyanser og større bredde. Andre aspekter som kan ha påvirket studien er beskrevet i kapittelet 3.7 om min forskerrolle.

6.3 Forslag til videre forskning

Det har gjennom arbeidet med masteroppgaven dukket opp mange tanker om tema for videre forskning. Slik jeg skrev i metoddelen, så har jeg hentet inspirasjon fra aksjonsforskning. I så måte hadde det vært interessant og videreført forskningen og fulgt refleksjonsgruppene over en lengre periode. I og med at jeg jobber på plassen som studien er gjort, vil jeg selvfølgelig følge opp arbeidet, uten at det blir en del av denne oppgaven. Jeg har valgt og ikke se nærmere på om alder, erfaring og utdanning utgjør noen forskjell i de funnene jeg gjorde, det hadde blitt en annen studie, men det kunne vært et interessant aspekt å sett nærmere på. Dette er også på grunn av at antall informanter og oppgavens størrelse er for liten i forhold til en kvantitativ tilnærming.

Det hadde også vært interessant og sett på om rollespill som element i veien mot utført handling for å koble det aktive og passive elementet sammen og få en erfaringslæring hadde vært en vei og gå. Og på den måten fått visualisert situasjonen eller fantasien for å kunne danne en refleksjon som i enda større grad kobler på følelser hos den enkelte. På grunn av rollen jeg har som styrer kunne studien blitt en større studie etter hvert, siden jeg har muligheten til å prøve ut ulike verktøy på min arbeidsplass.

7.0 Litteraturliste

- Aadland, E. (1998). *Etikk for helse- og sosialarbeidarar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Argyris, C. (1991). *Teaching Smart People How to Learn*. Harvard Business Review. Volume 4, number 2, Reflections.
- Bech-Karlsen, J. (2003). *Gode fagtekster Essayskriving for begynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, Bruce L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4.utgave, 4 opplag). Oslo: Gyldendal Akademiske (s 55).
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Dover Publications.
- Fikse, C. (2013). *From Self-actualization to co-actualization and co-creating within leadership* (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU-trykk.
- Firing, K. (2004). «Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna». Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Granmo, S. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grendstad, N.M. (1995). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Gunnestad, A. (1996). *Didaktikk for førskolelærere* (2:3 opplag). Trondheim: TANO AS.
- Hervik, N. (2013). *Æ blir mæ i møte med dæ*. Kunnskapsdepartementet.
- Isaacs, W.N (1993). *Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning*. Organizational Dynamics 22, no.2 s 24-39.
- Jacobsen, D.I., (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L.(2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utgave, 2 opplag). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jordan, T. (2011). *Skillful Engagement with Wicked Issues*. Integral review Vol.7, No.2 s 47-91.

- Kegan, R. & Lahey, L.L (2001). *How the way we talk can change the way we work*.
NewYork: Jossey-Bass.
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju* (5.opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: metode, prosess, relasjon*. Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2009). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner* (2.opplag).
Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2008). *Persons-in-relations: Dialogue as transformative learning in counselling*. Vilniaus universiteto: Santykis ir pokytis.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim:
Tapir akademiske forlag.
- Kvistad, K., Nissen, K., & Schei, S.H. (2013) *Danning og læring i det levende livet*.
Utdanningsdirektoratet.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2011). *Kvalitetsarbeid i barnehagen* (5. opplag). Oslo: J.W
Cappelens Forlag AS.
- Larsen, A.K. (2010). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (3.opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Levin, M. & Klev, R. (2006). *Forandring som praksis* (3.opplag). Fagbokforlaget Vigmostad
& Bjørke AS.
- Lillemyr, O.F. & Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: TANO.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. California: Sage
Publications.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser* (4.utgave, 1.opplag). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Spurkland, J.(2006). *Relasjonskompetanse*.(2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

8.0 VEDLEGG Vedlegg 1a: Tilbakemelding fra NSD.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



ullevål Helsepark 29
N-0407 Bergen
Narvik
Tel: +47 25 28 21 11
Fax: +47 25 28 21 59
nsd@nsd.no
www.nsd.no
Orgnr: 980 221 884

Camilla Fikse
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 18.12.2013

Vår ref: 36357 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36357	<i>Refleksjonsgrupper</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Camilla Fikse</i>
<i>Student</i>	<i>Cecilie Beske Eide</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Cecilie Beske Eide cecilie.eide@melhus.kommune.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Sakref: 36357 / 2 / KH

NSD: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, Postboks 1047, Rindom, 0416 Oslo. Tel: +47 22 25 12 11. nsd@nsd.no
NSD/MH: NSD - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7001 Trondheim. Tel: +47 73 21 15 11. kj@nsd.uib.no
NSD/O: NSD - Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø. Tel: +47 77 21 93 00. nsd@stt.uib.no

Vedlegg 1b: Tilbakemelding fra NSD, prosjektvurdering.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr.: 26357

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes mentelt personsregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldelplikten eller personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Lydopptak slettes innen prosjektslutt

Enkeltpersoner vil ikke kunne identifiseres i oppgaven.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv Masteroppgave NTNU 2014

Informasjonsskriv Masteroppgave NTNU 2013-2014

Jeg er masterstudent ved NTNU i programmet Organisasjon og ledelse (Master of management) i Trondheim. Jeg holder på med min avsluttende masteroppgave med tema refleksjon/handling, kommunikasjon/ tilbakemelding og lærende organisasjon.

Studien jeg skal gjennomføre er en kvalitativ forskningsmetode, som vil si at jeg bruker intervju som metode. Jeg ønsker å intervju 5 personer som arbeider i barnehage, og som har deltatt i refleksjonsgrupper. Gjennom problemstillingen ønsker jeg å undersøke hvilken opplevelse deltakerne har på bruk av refleksjonsgruppe rundt praksisfortellinger, og om det kan påvirke bevisstgjøring i forhold til egen og andres atferd når det gjelder pedagogisk grunnsyn.

Jeg vil gjøre et intervju som blir tatt opp på bånd, og dette vil bli slettet når oppgaven er ferdig, eller senest 01.12.14. Intervjuet vil ta ca. 1-1,5 time per intervjuobjekt, og vi finner sammen et passende tidspunkt for intervjuet.

Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg fra studien, uten å oppgi grunn. Jeg håper at du ønsker å delta i denne studien, og fyller ut vedlagte samtykkeskjema.

Om det er usikkert omkring noe, så er det bare å ta kontakt på 92 03 79 69.

Du kan også ta kontakt med min veileder Camilla Fikse på Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap på NTNU på tlf 73 59 04 70.

Med vennlig hilsen

Cecilie Beske Eide

Litjstenen 28

7232 Lundamo

Vedlegg 3: Intervjuguide Masterstudie for Cecilie Eide

Dette er kun en veiledende guide, og de første spørsmålene innenfor hvert tema som er viktigst. Jeg vil bruke coachingteknikker for å komme dypere ned i kjernen etter hvert som informanten selv forteller om sine opplevelser. Spørsmålene underveis er mer en retningsgivende hjelp for meg som forsker.

- 1) Innledning
 - a) Velkommen
 - i) Litt om studien.
 - ii) Forskerrollen.
 - iii) Anonymitet og bruken av opplysningene.
 - iv) Dine opplevelser er unike, ikke gjør det bedre eller verre enn de er.

- 2) **Bakgrunnsinformasjon:**
 - a) Alder
 - b) Kjønn
 - c) Utdanning
 - d) Antall års erfaring i barnehage

- 3) Refleksjon/ handling
 - a) **Kan du kort beskrive settingen rundt refleksjonsgruppa (rom, antall personer osv.)?**
 - b) **Vil du beskrive din generelle opplevelse av refleksjonsgruppa (som om du skulle fortelle en helt uvitende person om hva dere gjorde)?**
 - c) Gjennom refleksjonsgruppa, hvilke tanker fikk du rundt en slik situasjon som i casen?
 - i) Evt: du nevner refleksjon- hva legger du i begrepet refleksjon?
 - d) Oppdaget du noe nytt i forhold til hvordan andre opplever en slik situasjon?
 - i) Evt hva?
 - e) Trur du det dere snakket om rundt casen vil endre noe for deg?
 - i) Evt hvordan, hva? Noen oppdagelser?
 - f) Opplever du det dere snakket om vil endre noe for andre?
 - i) Evt hvordan, hva? Noen oppdagelser?
 - g) Hvilke ord vil du bruke for å beskrive det som skjedde med deg rundt situasjonen i en refleksjonsgruppe?
 - i) Følelse, kroppslig, bruk av bilder.
 - h) Opplevde du gjennom refleksjonsgruppa at det er samsvar mellom faktisk handling (atferd) og uttalt/ønsket handling (atferd)?
 - i) Evt hva tenker du om det?

- 4) Kommunikasjon/ tilbakemelding
 - a) **Hvordan opplevde du kommunikasjonen i gruppa?**
 - b) **Hvordan opplever du tilbakemeldinger (kulturen) om det oppstår slike situasjoner i din arbeidsgruppe?**
 - c) Hva skal til for at du gir tilbakemelding direkte?
 - d) Hva hindrer deg i å gi direkte tilbakemelding?
 - i) Evt hvilke konsekvenser tenker du at tilbakemeldinger kan gi?

5) Læring

- a) **Om du skal trekke frem noen få ting, hva er det viktigste du sitter igjen med etter refleksjonsprosessen?**
- b) Opplevde du at dette var nyttig for deg?
 - i) På hvilken måte?
- c) Opplevde du at dette var nyttig for gruppa?
 - i) På hvilken måte?
- d) Er dette et verktøy du kan tenke deg å bruke mer?
 - i) På hvilken måte?
- e) Tror du at dette verktøyet kan påvirke tilbakemeldingskulturen?
 - i) På hvilken måte?
- f) Trur du at det ville vært annerledes om casen kom fra en annen medarbeider?
 - i) På hvilken måte?
- g) Er det andre ting du har sett i etterkant?

Vedlegg 4: Samtykkeskjema for masterstudien.

Samtykkeerklæring

Nov 2013

Jeg ønsker å delta i studien som skal brukes som datamateriale i en masteroppgave ved NTNU, organisasjon og ledelse, ved Cecilie Eide. Studien har denne problemstillingen:

Hvordan opplever de ansatte at deltakelse i refleksjonsgrupper påvirker bevisstgjøring på egen og andres atferd sett i forhold til vårt pedagogiske grunnsyn?

Målet med studien er å studere opplevelsen av bruken av refleksjon og praksisfortelling, nærmere bestemt om det kan være med å skape en lærende organisasjon og utvikle tilbakemeldingskultur.

Jeg har fått informasjon om hensikten med studien, og hvordan opplysningene vil bli brukt.

Jeg er innforstått med at alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og at datamaterialet vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, og vil bli makulert etter bruk og senest 01.12.2014.

Alle navn eller andre opplysninger vil være anonymisert i den avsluttende oppgaven.

Jeg har forstått at jeg kan trekke meg fra studien når som helst, og uten å måtte oppgi grunn.

På grunn av metodens struktur og gjennomføring kan det være behov for oppklarende oppfølgingsspørsmål i etterkant av intervjuet.

Deltakers signatur og dato