

MASTERGRADSOPPGAVE

Nettbrett i livslang læring

-et aksjonsforskningsprosjekt på fagutvikling av refleksjonsgrupper på egen virksomhet

Mette Irene Sundell

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2014**



Forord

Dette studiet og denne oppgaven har blitt gjennomført parallelt med full jobb som spesialpedagog. Denne kombinasjonen av jobb og studier, har gitt meg en unik mulighet til å bruke egen arbeidssituasjon som inspirasjon, motivasjon og materiale til oppgaven. En oppgave som dette blir ikke til i et vakuum, og det er mange som har bidratt og betydd mye for utviklingen av den. Mastergradsstudiet i spesialpedagogikk har vært en svært lærerik prosess, hvor jeg har vært heldig å bli kjent med og studert sammen med dyktige spesialpedagoger fra både nær og fjern. Jeg har fått tilført mye ny kunnskap, og blitt et mer reflektert menneske og spesialpedagog. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg blitt mer bevisst på hvilke prosesser som kan utløse ny kunnskap, og at det finnes flere gode veier til nye løsninger. Mest av alt har jeg lært at samarbeid og dialog er nøkkelen til vedvarende kunnskapsutvikling.

Jeg vil ført og fremt takke alle som har bidratt til at oppgaven ble gjennomført. Jeg vil rette en spesielt takk til min veileder Nina Johannesen, som har delt sin kunnskap og refleksjoner med meg og som har bidratt med konstruktive innspill. Jeg vil takke min dyktige basis gruppe, som har bidratt til at studietiden har vært gøy, lærerik og spennende. Jeg vil takke min teamleder og leder som har lagt forhold til rette for at jeg har kunne gjennomføre studiet, med full jobb. Men ført og fremt vil jeg takke mine fantastiske arbeidskollegaer, som har bidratt med tanker, refleksjoner og delt sine erfaringer med meg, det er dere som har gjort denne oppgaven mulig. Jeg vil spesielt takke Hanne, Sissel, Synnøve og Elisabeth, mine trofaste diskusjonspartnere og medsammensvorne. Til sist vil jeg takke min familie Ole Kristian, Jesper og Stian som har vist stor toleranse og tålmodige, med en studerende samboer og mor.

Takk til alle sammen!

Skjeberg 14.05.2012

Sammendrag

Denne oppgaven gir et lite innblikk en aksjonsforskningsprosess som har vært implementert i en refleksjonsgruppe i et eksiterende spesialpedagogisk team. Bakteppe for oppgaven er iPad brukt som pedagogisk materiale og iPad brukt i etablering som kommunikasjonshjelpemiddel, for barn som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Den raske utviklingen på teknologi, skaper et stadig større behov oppdatert og en mangfoldig faglig utvikling av faggrupper som jobber med slike hjelpemidler. Å finne gode vedvarende og effektive løsninger på fagutvikling er viktig. Utgangspunktet for denne oppgaven er aksjonsforskning som en utviklingsstrategi på fagutvikling i refleksjonsgrupper.

Metodologien i oppgaven er bygd opp hovedsakelig etter en David Coghlan og Teresa Brannick`s aksjonsforskningsspiral og på Richards Beckhard`s rammeverk for planlagt endring. Deres tanker på aksjonsforskning på egen virksomhet, er basisen for rammen til denne oppgaven. Som et ledd i aksjonsforskningen har fokusgruppeintervju blitt brukt til innhenting av data. Denne intervjuformen ble valgt da prosjektet bruker refleksjonsgrupper som utgangspunkt for fagutvikling. Gjennom denne i datainnhentingsformen redegjør oppgaven for blant annet vitenskapelig forankring, kunnskap, etiske dilemmaer og refleksivitet.

Opgaven gir også et innblikk i implementeringen av metodologien i aksjonene. De viser hvordan teori, handling og praksis er en sammenvevd prosess. Implementeringsprosessen i hver aksjon blir redegjort for trinn for trinn og evalueringen av aksjonene blir gjennomgått.

Sist i oppgaven blir funn, begrensninger og veien videre kort utdypet.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
1.0. INNLEDNING OG BAKGRUNN.....	5
1.1 Bakgrunn	6
1.2 Formål.....	9
1.3 Forskerspørsmål	10
1.4 Oppbygning av oppgaven	10
1.4.1 iPad som kommunikasjons hjelpemiddel.....	11
2.0 METODOLOGI	13
2.1 Aksjonsforskningsprosessen.....	14
Figur 1.1 Complete theory of action research.....	16
2.2 Aksjons sirkel og aksjonsforsknings spiralen.....	17
Figur 1.2 The action research cycle (Coghlan & Brannick 2014:9)	17
Figur 1.3 Spiral of action research cycles	19
2.3 Rammeverk for planlagt endring.....	20
Figur 1.4 The process of change (Coghlan & Brannick 2014:79).....	21
2.4 Planlagt endring med aksjonsforskning:	23
Figur 1.5 Planned change through action research.....	24
2.5 Metalæring	25
2.6 Intervju	26
2.6.1 Intervjuets formål.....	28
2.6.2 Intervju og vitenskapelig forankring.....	30
2.6.3. Intervju og kunnskap	37
2.6.4 Intervju og etiske dilemmaer	40
2.6.5 Fokusgruppeintervju og refleksivitet.....	43
3.0. IMPLEMENTERING	44
3.1 Konstruksjonen av første aksjonsforsknings sirkelen	48
3.2 Planlegging av aksjonen	51
3.3 Første aksjon og gjennomføring.....	53
3.4 Evaluering av første aksjon og funn	55
3.5 Ny konstruksjon, andre aksjonsforsknings sirkelen	57
3.6 Planlegging av andre aksjon	58
3.7. Andre aksjon og gjennomføring	59

3.8. Evaluering av andre aksjon og funn	60
3.9. Ny konstruksjon, tredje aksjon.....	62
3.10 Planlegging av tredje aksjon.....	64
3.11 Gjennomføring av evaluering intervju - tredje aksjon	64
3.12 Evaluering av tredje aksjon og funn	65
3.12.1 Refeksjoner på intervjuene og egen prosess	69
4.0 JEG FANT – JEG FANT..!.....	71
4.1 Drift av refleksjonsgrupper.....	72
4.2 Faglig retningslinjer	74
4.3 Begrensninger.....	75
5.0 VEIEN VIDERE	77
5.1. Avsluttende refleksjoner	78
Litteraturliste	80
Vedlegg 1.....	82
Vedlegg 2.....	84
Vedlegg 3.....	86
Vedlegg 4.....	87
Vedlegg 5.....	88

1.0. INNLEDNING OG BAKGRUNN

Som spesialpedagog jobber jeg tett og nært på førskolebarn med forskjellige vansker, både i barnehage og i barnets hjem. Hvordan praksis og praksisnære tiltak/metoder påvirker barn, familier og barnehager, har bidratt til min interesse for å se nærmere på hvilke prosesser som bidrar til økt kunnskap og kompetanse innen praksis feltet. Som en del av et større ambulerende spesialpedagogikk team, med svært kunnskapsrike og kompetente spesialpedagoger/pedagoger, har jeg mitt daglige virke. Mine medarbeidere har et stort erfaringsgrunnlag, god real kompetansen og faglige kunnskaper, som jeg tror kan utnyttes bedre enn det i dag gjør. Som masterstudent og gryende forsker i spesialpedagogikk, har jeg blitt mer bevisst på og opptatt av å stadig utvikle nye og bedre prosesser både individuelt og kollektivt som kan gi økt kunnskap og kompetanse innenfor de rammene som i dag allerede er etablert i teamet.

Mitt fokus med prosjektet har vært å kunne bidra til at teamet utvikler gode refleksjonsprosesser som igjen kan bidra til fagutvikling både individuelt og kollektivt. Gjennom prosjektet ønsket jeg å sette fokus på hvordan gruppen sammen kan komme frem til gode former for refleksjon og hensiktsmessige arbeidsformer som gir alle medlemmene i gruppen følelsen av å bidra og få faglig utbytte av samlingene. Som utviklingsstrategi har jeg benyttet aksjonsforsknings teori – det vil si forskning på egen arbeidsplass, noe som har vært svært spennende, utfordrende og lærerikt. Målet har vært å finne arbeidsmåter som effektivt gir utbytte av den kunnskapen og kompetansen som allerede eksisterer i teamet, samt å videreutvikle oss som team. Jeg vil se disse i lys av blant annet Coghlan og Brannick tanker rundt endring av egen virksomhet gjennom aksjonsforskningsprosessen og hvordan grupper kan komme frem til kunnskap- og kompetanseutvikling gjennom gjensidige prosesser og refleksjon.

1.1 Bakgrunn

Spesialpedagogisk førskoleteam er en del av Enhet spesialpedagogisk tiltak. Enheten har 120 årsverk, hvor av 36 av disse hører under Spesialpedagogisk førskoleteam. 27 personer av disse er spesialpedagoger som jobber etter enkeltvedtak i opplæringsloven § 5-7. I vår kommune innebærer enkeltvedtak etter opplæringsloven § 5-7, at kommunen bidrar med personalet (spesialpedagoger) ut i barnehagen for å gjennomføre enkeltvedtakene. Hver spesialpedagog/pedagog har 3-4 barn hver uke og hjelpen gis i både private og kommunale barnehager, i hjemmet eller steder der barnet er.

Barnehagen har i løpet av de siste ti årene gjennomgått store endringer. På et tiår har barnehage økningen gått fra 65,9 % (2002) til 90,1 % (2012) (statistisk sentralbyrå 17.06.2013). Det er nesten full barnehagedekning pr. d.d. Ansvar for barnehagefeltet har blitt overført til utdanningssektoren og vi har fått en sterkere vektlegging av læring. Vi har også det siste året fått endringer i bemanningsnormen (Arnesen 2012: 27). Barnehagelovens § 13 gir barn med særskilte behov fortrinnsrett på barnehageplass, og svært mange har hatt plass i barnehage systemet. I min kommune har vi 98% barnehage dekning. I takt med økt antall barn som har barnehage plass, og endringer av bemanning og endring av barnegrupper har teamets størrelse de siste to årene økt kraftig. Fra 12 spesialpedagoger til 27. Gruppestørrelsen har ført til endringer i organisasjonen, i rammer og gruppedynamikk. Teamet har en timeplan festet innetid en gang pr. uke i tre timer. Spesialpedagogene har også noe kontor tid som skal brukes til rapportskrivning, samarbeid, materiellaging og faglig oppdatering. Denne tiden er styrt av den enkelte spesialpedagog og varierer i tid og sted blant annet på grunn av å møte barnets behov/enkeltvedtak mellom de ulike barna. Hoveddelen av arbeidsuken er spesialpedagogene ute i feltet og jobber med enkeltvedtak i ulike barnehager.

Spesialpedagogenes arbeidsoppgaver er blant annet å utforme mål, tiltak og finne metoder og pedagogisk materiell. De har ansvar for Individuelle spesialpedagogiske planer, arbeidsplaner, rapporter og evalueringer. De er medlemmer av ansvarsgrupper, har veiledninger med foreldre og barnehagepersonale i tråd med enkeltvedtaket, og tverrfaglig samarbeid.

Kontortiden skal også brukes til faglige oppdatering. Spesialpedagogene er vant til å jobbe selvstendig, men må samtidig ha gode samarbeidsegenskaper, for å kunne utføre jobbe sin.

Teamet har timeplanfestet innetid en gang pr. uke. Utover tilfeldige eller avtalte møter på kontoret treffes ikke hele teamet mer enn denne tiden. Siden gruppen er stor (27 personer) er den felles møtetiden organisert for et halvt år om gangen. En gang i hver 3. uke er det

personalmøte hvor alle samles, resterende timeplanfestet inne tid er organisert i mindre grupper, som varierer mellom veiledning- og refleksjonsgrupper.

Enhet Spesialpedagogiske tiltak er opptatt av livslang læring og er stadig på leting etter gode læringsarenaer for å kunne gi sine brukere større frihet, mestring og selvstendighet. Enheten følger barn, ungdom og voksne som har behov for ekstra tilrettelagt opplæring, med unntak av videregående skole. Et av målene til enheten er mest mulig helhetlig tilbud til disse brukerne, samt å ha faglige, dyktige medarbeidere. Enheten jobber stadig mot å finne gode arbeidsformer hvor medarbeidere kan dra nytte av hverandres kunnskaper og skape ny kunnskap sammen.

Enhet har igangsatt prosjektet «Nettbrett i livslang læring». Et av målene i dette prosjektet er å undersøke mulighetene om nettbrett kan gi bedre forutsetninger/muligheter for kommunikasjon og øke læringsarenaene til barn og unge. Prosjektet medførte at spesialpedagogene som jobber med førskolebarn fikk tildelt en iPad hver for bruk i jobb. Tekniske hjelpemidler har en evne til å skape ambivalente følelser hos voksne personer, også for pedagogene i teamet. iPaden medførte nye utfordringer både praktisk, teknisk og kunnskapsmessig. Nettbrettets inntog som pedagogisk materiale og som hjelpemiddel har vært både lærerikt og utfordrerne for teamet. Etter halvannet år med nettbrett, har teamet samlet noen erfaringer som ikke har vært vurdert, evaluert eller satt i system. Det foreligger ingen klare retningslinjer eller uttalte mål fra ledelsen om hvilke kunnskaper teamet skal inneha/besitte. Det har oppstått et slags kunnskapsvakuum, hvor teamets medlemmer har varierende kunnskap, og med liten vekst i den kollektiv kunnskapen.

I spesialpedagogisk førskoleteam jobber det både pedagoger og spesialpedagoger. I prosjektet har kun spesialpedagoger som jobber med førskolebarn som har behov for en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform (ASK), deltatt. Denne gruppen barn er valgt fordi det stiller større krav til bevissthet og tilrettelegging rundt bruk av nettbrett og innlæring av ferdigheter når barna skal eventuelt benytte dette som et kommunikasjonsmiddel. ASK er kommunikasjonsformer som skal støtte personer som delvis eller helt mangler tale.

Alternativ kommunikasjon er ment for å erstatte talen helt, mens supplerende kommunikasjon skal gi støtte til den eksisterende talen. ASK kan være bilder, grafiske symboler og mimikk, samt hjelpemidler som kommunikasjonsbøker, tematavler og talemaskiner (Tetzchner og Martinsen, 2002). Felles for disse barna er at talen ikke er tilstrekkelig i kommunikasjon med andre, og at de dermed trenger en alternativ kommunikasjonsform som kan erstatte eller supplere talen. Mange av disse barna har også utviklingsmessige utfordringer som kognitiv

svikt eller svake sosiale ferdigheter. Barn som trenger ASK gjennom barndommen og tidlig voksen er i følge NAV Hjelpemiddelsentralen kvalifisert til å få nettbrett eller smarttelefoner som kommunikasjons hjelpemiddel, men kun med applikasjoner som omhandler alternativ og supplerende kommunikasjon (NAV Hjelpemiddelsentral, 2013).

Nettbrett kan defineres som:

Nettbrett (engelsk Tablet og Tablet computer), også kjent som surfetavle eller etavle, er en komplett datamaskin bestående kun av en flat berøringsskjerm (touchscreen) hvor pekepenn, digital penn eller fingertuppen brukes til å styre/jobbe med enheten i stedet for tastatur eller mus. I motsetning til bærbare datamaskiner pleier ikke nettbrett å være utstyrt med et tastatur, og bruker da et virtuelt tastatur på skjermen som erstatning (Wikipedia).

I prosjektet blir iPad benyttet og referert til. Dette er selskapet Apple sin versjon av et nettbrett. Grunnen til dette er at spesialpedagogene, enheten og kommunen benytter iPad. Hovedbruksområdet til nettbrettet er applikasjoner som blir forkortet som Apps/Apper. En programvareløsning laget for nettbrett og smarttelefoner. Man har tilgang på applikasjoner gjennom digitale distribusjonsplattformer. Apple sin distribusjonsplattform heter App Store. De utvalgte applikasjonene som brukes i prosjektet er funnet i App Store. iPaden er også det eneste nettbrettet som man kan «låse» til en App(får bare brukt en App), noe som er en fordel når man etablerer iPaden som et kommunikasjons hjelpemiddel. For deling av Apper, samt tilpasninger og innstillinger på mer kompliserte applikasjoner må man benytte en Mac-datamaskin og eller PC. Kommunenes felles digitale verktøy er Windows baserte programmer og datamaskiner/PC.

Høgskolen i Sør-Trøndelag fant i sin forskning på «Muligheter for bruk av iPad som hjelpemiddel for barn» at pedagoger og fagfolk etterspurte arenaer/plattformer hvor de kunne dele erfaringer og kunnskap om bruk av iPad til barn (Dihle, Dolmen, Eik, Høiberg og Vatne, 2013). Denne forskningen støtter vår erfaring i teamet. Vår har brukt iPad i arbeid med førskolebarn på enkeltvedtak siden våren 2012, og funn som er gjort under prosjekt bekrefter hva Høgskolen i Sør-Trøndelag fant. Det finnes i dag ulike plattformer/arenaer hvor informasjon/kunnskap er samlet og kan deles, med det innebærer ofte at man må være aktiv på sosial medier som Facebook og lignede nettsteder. Kunnskapen om Apper og bruk av iPad

blir ofte et privat anliggende, det vil si at den som synes dette er spennende og gøy, bruker tid på dette privat. Avstanden til de som synes dette er en utfordring og ikke mestrer nettbrett øker stadig. Jo mer kunnskap og kompetanse og mestringsfølelse enkelte medarbeidere får innenfor området, jo større avstand og avmakt kan andre føle. Dette bekreftes også av funnene Høgskole i Sør-Trøndelag gjorde, det vil si arbeidet med iPad er preget av tilfeldigheter og mye egeninnsats. Dihle, et.al (2013) konkluderte også i sin forskning at iPad som hjelpemiddel kan ha positiv effekt på kommunikasjon, lek, kognitive ferdigheter og motivasjon (Dihle, Dolmen, Eik, Høiberg og Vatne, 2013).

1.2 Formål

Selv om andre prosjekter har funnet at iPad har positiv effekt på kommunikasjon, lek, kognitive ferdigheter og motivasjon, er nettbrett ikke bedre enn personen som tilrettelegger for læring gjennom den. For å kunne utnytte iPadens potensiale, kreves det målrettet og bevisst pedagoger og muligheter for kunnskapsutveksling. «Det ikke' no' mirakel det her heller...» refererer til et utsagn som kom under mitt 1. intervju. Uttalelsen oppfattet jeg på en slik måte at det ikke finnes lette/enkle løsninger, ei heller ved bruk av iPad, dette er ikke en lettvinnt måte å lære kommunikasjon. Samme person formidlet videre at tilrettelegging, bevissthet og kunnskapsinnhenting tar tid. Det er en utfordring å finne apper som er gode og kan tilrettelegges til det enkelte barnet. Det er en utfordring å vurdere hva som er nyttig. Det er vanskelig å vite hvilke ferdigheter som vil hjelpe barnet senere osv. Når man bruker mye tid på iPad, må man bruke mindre tid på annet i arbeidet med barna. Utfordringen blir hva man skal prioritere. For å øke sine kunnskaper og kompetanse må man investere i tid. Et av funnene i prosjektet var at teamet ønsket kontinuerlig å forbedre egen praksis på nettbrett. De ønsket å få bedre utnyttelse av den timeplanfestet team tiden vi har til rådighet. Det kom frem at gruppen ønsket seg tid sammen, tid til å reflekterte, dele og diskuterer iPad som tiltak og som kommunikasjonshjelpemiddel. Et hermeneutisk syn på læring vil si at vi lærer best sammen med andre. Sammen har vi større mulighet til å komme i kreative prosesser, læring og kunnskapsoverføring blant et personale som er høyt utdannet. Jeg ønsker at prosjektet kan bidra til et begynnende løft i å utvikle fagmiljøet i teamet videre.

1.3 Forskerspørsmål

Spesialpedagogisk førskoleteam er slik jeg tolker det en kunnskapsintensiv organisasjon¹ (Gottschalk, 2004:31, i Forsmo og Galtvik, 2010). Organisasjonen baserer seg på menneskelige ressurser, og på personifisert kunnskap for å ivareta og utvikle kunnskap og kompetanse innen feltet. Evnen til å benytte seg av den kunnskapen og kompetansen som allerede eksisterer hos teamets medarbeidere er sentral i teamets utvikling og arbeid. Gjennom prosjektet ønsket jeg å sette fokus på hvordan gruppen sammen kan komme frem til gode former for refleksjon og hensiktsmessige arbeidsformer som gir alle medlemmene i gruppen følelsen av å bidra og få faglig utbytte av samlingene. Ut fra dette ble forskerspørsmålet for prosjektet:

Hvordan kan refleksjonsgrupper bidra til fagutvikling for spesialpedagoger som bruker iPad som pedagogisk materiale og i etableringen av iPad som kommunikasjons hjelpemiddel for førskolebarn?

Gjennom mitt prosjekt ønsket jeg å få et lite innblikk i hvordan grupper kan jobbe strukturert og bevisst mot kunnskap- og kompetanse utvikling i egen organisasjon/virksomhet. Jeg ønsket å bevisstgjøre gruppens medlemmer på hvordan fagorienterte refleksjonsgrupper kan opprettholde og bidra til at medlemmenes fagkunnskaper ikke stagnerer, men hele tiden utvikles.

1.4 Oppbygning av oppgaven

Jeg vil i oppgaven kort redegjøre for hvorfor bruk av tid og ressurser på iPad som kommunikasjons hjelpemiddel er viktig for barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon(ASK). Deretter vil jeg redegjøre for metodologien i oppgaven. Jeg vil gjennom aksjonsforskningsprosessen belyse hvordan refleksjon og læring kan bidra til kunnskap og kompetanseutvikling i teamet og hvordan jeg som forsker preget refleksjonen, hvilke valg som ble gjort og hva jeg lærte under prosessen med oppgava. Dette vil bli lagt til grunn for å belyse kontekstene, gruppedynamikken og utviklingen av prosjektet. Jeg har forankret min forskning i Coghlan og Brannick(2014) sine perspektiver og tanker rundt

¹ Kunnskapsintensive organisasjoner er i følge Gottschalk organisasjoner der kunnskapen er den viktigste ressursen i virksomheten. Der organisasjonen har personifisert kunnskap, som er avhengig av menneskelige ressurser og avhengig av at medlemmene har evnen til å reflektere over best mulig tiltak i bestemte situasjoner (Gottschalk, 2004:31, i Forsmo og Galtvik, 2010).

aksjonsforskning på egen virksomhet. Jeg redegjør også kort for fokusgruppeintervju som metode. Gjennom min redegjørelse på intervjuformen blir vitenskapelig forankring, kunnskap, etiske dilemmaer, samt refleksivitet kort referert til. I den vitenskapelige forankringen vil jeg blant annet ta utgangspunkt i teori og perspektiver om helhet og del gjennom et hermeneutisk perspektiv. Oppgaven og prosjektet er preget av metodologien som er valgt. Vurderinger og analyser er preget av hvilke teoretiske valg som er gjort i aksjonene, metoden for innhenting av data, vitenskapelig forankring og de funn som er gjort.

1.4.1 iPad som kommunikasjonshjelpemiddel

Det finnes mange alternative kommunikasjonshjelpemiddel, deriblant tegn-til-tale, ulike grafiske tegn/symboler systemer, konkrete og tekniske hjelpemidler. iPad er et slik teknisk hjelpemiddel. Tilrettelegging av ulike kommunikasjonshjelpemidler krever bevisste og kunnskapsrike pedagoger. Å tilegne seg et alternativt og supplerende kommunikasjonssystem er ressurskrevende og tidkrevende. Det blir viktig å komme tidlig inn å etablere gode rutiner og finne gode applikasjoner som passer barnas utvikling. Implementering og læring tar tid. Reelle og konkrete kortsiktige og langsiktige mål er derfor vesentlig for vurderinger av om tiltakene er tilpasset og om kommunikasjonen blir effektiv. Spesialpedagogens kunnskap og kompetanse på området vil derfor prege valg av mål metode og tiltak for disse barna. Kommunikasjon gjennom kommunikasjonshjelpemiddel er ofte tidkrevende og tar lengre tid enn å snakke. Målet med et effektivt kommunikasjonshjelpemiddel er at det skal foregå like raskt som tale (optimalt) (Tetzchner og Martinsen, 2002). Dihle et al. (2013) fant gjennom intervju at barn som mestrer og navigerer seg effektivt frem på nettbrettet bruker mindre tid på å uttrykke sine behov sammenlignet med barn som bruker kommunikasjonsbok (Dihle, Dolmen, Eik, Høiberg og Vatne, 2013). Med denne kunnskapen kan man ikke ignorere at iPad kan være et godt hjelpemiddel, og som kan øke mestringsfølelse til barn og unge. Dette blir et viktig moment i arbeidet med iPad og små barn. Pedagogen må være svært bevisst på bruken og hensikten med nettbrett. Bentholt (2003) fant at det var lite hensiktsmessig å kun la barn leke på egne premisser, hvis programmet skulle anvendes i forhold til læring, dette minsket motivasjon og utforskningslysten (Bentholt, 2003, i Dihle et al. 2013). Dihle et al. (2013) fant også at tilgang på for mange applikasjoner, vil for enkelte barn oppleves som uoversiktlig og distraherende (Dihle, Dolmen, Eik, Høiberg og Vatne, 2013). Det finnes svært mange dårlige og lite hensiktsmessige applikasjoner/programmer som kan benyttes. Nettbrett kan fort bli gjenstand for selvstimulering og øke stereotyp atferd. Gasparini og Cùlen (2012) fant at når ungdommer bruker nettbrettet som et hjelpemiddel/læringsmiddel, minskes bruken

av nettbrett til fritidssysler(Gasparini og Cùlen, 2012 i Dihle, Dolmen, Eik, Høiberg og Vatne, 2013).

Mulighetene av å gjøre seg forstått og uttrykke sine ønsker og behov, fremmer barnets sosial mestring og øker selvfølelsen(Tetzchner og Martinsen, 2002). Et svært vesentlig moment er at omgivelsene (voksen, barn, hjemme og barnehage) kjenner til bruken av hjelpemiddelet. Skal kommunikasjonen og samtaleforløpet skje effektivt, og ikke påvirkes på en negativ måte, må hjelpemiddelet implementeres i barnet hverdag. Fordelen med nettbrett er at de fleste foreldre og familiene har kjennskap til teknologien. Kunnskapen i samfunnet er stor i bruk av ny teknologi(smarttelefoner, nettbrett og datamaskiner).Dette er fremtiden for alle barn også de med kommunikasjonsvansker. Kjent teknolog kan ha positive effekter da omgivelsene forstår hvordan barnet kommuniserer med applikasjoner på nettbrettet. Det kan også bli enklere å legge til rette for bruken i lek og andre sosiale situasjoner med andre barn (Tetzchner og Martinsen, 2002).

Det å kunne utrykke seg og få sagt meningen sin, å kunne delta i en samtale og påvirke livet sitt, er egenskaper vi verdsetter høyt som mennesker i et demokratisk land. Som selvstendige mennesker tar vi det som en selvfølge å bli sett, hørt, ha medbestemmelse og kunne ta selvstendige valg. Det å kunne kommunisere med andre er et viktig bidrag til et rikt og fullverdig liv. I følge Tetzchner og Martinsen(2002) er evnen til å kunne fortelle om det man er opptatt av, fortelle hva man vil eller ikke vil gjøre og det å kunne gi ord til følelser, en del av kommunikasjonens autonomi. De hevder at evnen til å kommuniserer et knyttet opp mot det å se seg selv som et selvstendig og likeverdig individ, med makt over egen skjebne.

Utviklingen av evnen til å kommunisere kan for mennesker med alvorlige språk- og kommunikasjonsvansker bety at de vil kunne få økt forståelse av det som skjer rundt dem. De vil kunne få mulighet til å utrykke sine behov og interesser som vil føre til bedre sosial tilpasning og høyere aktivtetsnivå (Tetzchner og Martinsen, 2002). Grunnene for å gi barn gode muligheter til kommunikasjon er essensiell. Spesialpedagogen i teamet er gode på og bruker ofte tegn– til- tale og grafiske tegn på papplapper(papptec). Dette er gode hjelpemidler, men papptec er svært tidkrevende(man bruker lang tid å lage bildene) og det er en utfordring å ha nok grafiske tegn til å alltid ligge foran barnets utvikling. Digitale hjelpemidler har svært mye innebygd, de er lett tilgjengelig, brikker, lapper blir ikke borte, bilder kan benyttes umiddelbart osv. Utviklingen på digitale hjelpemidler går fort og de er stadig en større del av vår hverdag. Det å ha ferdigheter som gjør at du kan kommuniser gjennom bruk av nettbrett og smarttelefoner kan gi mennesker med alvorlige

kommunikasjonsvansker og kognitive og sosiale utfordringer et fortrinn og en opplevelse av mestring og sammenheng i tilværelsen.

Det å tilpasse og lage riktig opplegg, og å jobbe med effektive løsninger er en del av spesialpedagogens jobb med disse barna og familiene. For selv om de har behov for alternative kommunikasjonsformer, er de svært ulike individer og har forskjellige forutsetninger for læring av alternative og supplerende kommunikasjonsystemer. Det ligger store utfordringer i å finne tiltak, mål og metoder for å lære disse barna ferdigheter de kan benytte senere.

Fra tidlig barnealderen, og gjennom hele livet, er det å kunne utrykke seg nær knyttet sammen med opplevelser av selvstendighet, selvrespekt og eget verd. Derfor vil en av de viktigste oppgavene pedagoger har, være å gi barns med kommunikasjonsvansker en adekvat og effektiv kommunikasjonsform. Dagens barn er født inn i et høy teknologisk samfunn, og teknologi har uendelige muligheter. Teknologeutviklingen går svært raskt, og hvordan dette vil prege fremtiden er usikkert. Det vi vet er at teknologien ikke blir borte. Den er en del av unge mennesker hverdag også barn under skolepliktig alder. Dette må pedagoger erkjenne og omfavne, slik at de selv skaffer seg nødvendig kunnskap og kompetanse på området. Det settes allerede store krav til pedagoger som jobber med disse barn for å tidlig etablere gode rutiner, gode ferdigheter og adekvate responser for å kunne kommunisere. Dette er grunnlaget for bruken av nettbrett som kommunikasjons hjelpemiddel. I følge Tetzchner og Martinsen(2002) er tiltak som øker personens kommunikasjonsferdigheter med på å bidra til at nærpersonen forstår personen bedre og tilpasser seg personenes kommunikative forutsetninger. Både personene og omgivelsene endrer seg. Å gi barn og voksne som ikke kan snakke, en annen måte å kommuniserer på, er å gi dem økt kontroll over eget liv , mer selvrespekt og større muligheter for å føle seg som likeverdige samfunnsborgere. Bedring av kommunikasjonsferdighetene gir økt livskvalitet også for dem som har de mest omfattende funksjonshemningene og gjennom hele livet forblir avhengig av at andre bestemmer for dem(Tetzchner og Martinsen, 2002).

2.0 METODOLOGI

I dette prosjektet har jeg valgt aksjonsforskning som en utviklingsstrategi og prosess, og som et teoretisk perspektiv. Aksjonsforskning kan gi prosjekter mange innfallsvinkler og mange ulike arbeidsformer. Utgangspunktet har vært å velge en strategi som er praksisnær, og som kan ha en direkte og umiddelbar påvirkning på området jeg ønsker å se nærmere på. Valget falt derfor på aksjonsforskning.

De finnes ulike forklaringsmodeller, definisjoner og tradisjoner på hva som er aksjonsforskning. Tom Tiller er en del av og en av de mest profilert innen norsk aksjonsforskning på skole, lærere og kunnskap. Han tilhører en tradisjon innen aksjonsforsknings miljøet som opererer med en todeling, det vil si aksjonsforskning og aksjonslæring (Furu, Lund og Tiller 2007). Denne todelingen, er slik jeg tolker det, ikke like tydelig og avskilt hos Coghlan og Brannick's(2014) sin forståelse av aksjonsforskning. Jeg vil i denne oppgaven ta utgangspunkt i nettopp Coghlan og Brannick's (2014) forklaringer og forståelse av aksjonsforskning, fordi deres tanker og refleksjoner rundt aksjonsforskning satt min egen prosess inn i en teoretisk ramme. Deres måte å forklare hvilke fenomener eller faktorer som bidrar til endring bidro til min egen læring. Deres perspektiver har vært verdifulle og til hjelp når jeg har vurdert de ulike strategiene og valgene som har vært nødvendig gjennom prosjektet. De har i tillegg skrevet mye om aksjonsforskning i egen virksomhet. Det ble derfor naturlig å bruke deres perspektiver i mitt prosjekt. Jeg skal i dette kapittelet kort introdusere hoved perspektivene og prosessene som Coghlan og Brannick(2014) bruker for å forklare og forstå hva som oppstår, samt hvilket læringspotensial som skjer gjennom i aksjonsforskning. Deretter skal jeg redegjøre for metalæring og intervjuformen , som blir knyttet til vitenskapelig forankring, kunnskap, etiske dilemmaer og refleksivitet.

2.1 Aksjonsforskningsprosessen

Utgangspunktet for aksjonsforskning i dette prosjektet er teoriene og prosessene som Coghlan og Brannick har beskrevet i boka « Doing action research in your own organization» 2010 og 2014 versjonen. I dette avsnittet vil jeg redegjøre for de ulike prosessene og rammene som er utgangspunkt for aksjonene. Figurer og punktmarkeringer i avsnittet er basert på punkter og figurer i disse bøkene.

I følge Coghlan og Brannick (2014) er aksjonsforskning en tilnærming som tar mål av seg å både delta i handlinger, skape kunnskap og teori om denne handlingen. Aksjonsforskning er en tilnærming som retter seg inn mot å ta aksjon(utføre handling), men også å skape ny kunnskap og teori. Aksjonsforskning kan sees på som en utviklingsprosess der praksisnær forskning og vitenskapelig kunnskap brukes sammen. Forskningsmetoden er ofte brukt der organisasjoner ønsker å utvikle kompetanse, tilføre kunnskap og endre praksis. De er også opptatt av at medlemmene i en organisasjon blir trukket inn i prosessene med å undersøke og aksjonere. De mener at medlemmene må delta og samarbeide når man ønsker å forberede,

lære og utvikle interne prosesser i en organisasjon, for at endringen skal lykkes (Coghlan og Brannick, 2014).

Det finnes flere definisjoner på aksjonsforskning. Utgangspunktet for denne oppgaven er Shani og Pasmore(2010) definisjon:

« Action research may be defined as an emergent inquiry process in which applied behavioural science knowledge is integrated with existing organizational knowledge and applied to solve real organizational problems. It is simultaneously concerned with bringing about change in organizations, in developing self-help competencies in organizational members and adding to scientific knowledge. Finally, it is an evolving process that is undertaken in a spirit of collaboration and co-inquiry. » (2010[1985]: 439; Coghlan and Brannick, 2014:5)

Dette er en definisjon som passer godt til aksjonsforskning i egen virksomhet. Coghlan og Brannick (2014) legger i forskning på egen virksomhet også størst vekt på Shani og Pasmore's (2010) teori på aksjonsforskning prosessen. De legger vekt på fire faktorer som beskriver denne prosessen. De fire faktorene beskrives som:

1. Contextual factors – kontekst: dette er de faktorene som preger konteksten av aksjonsforskning prosjektet. Individuelle mål kan være ulike og kan påvirke retningen på prosjektet, mål utarbeidet av flere kan øke samarbeidet. Organisasjonens ressurser, historie, uformelle og formelle kulturer, samt graden av samsvar mellom dem, påvirker hvor klare og kapable de er på å delta i aksjonsforskning.
2. Quality of relationships – kvaliteten på relasjonene: Kvaliteten på relasjonene mellom medlemmer og forsker er av aller største betydning. Relasjonene må derfor ledes gjennom tillit, medfølelser, lik innflytelse, felles språk osv.
3. Quality of the action research process itself – kvaliteten på aksjonsforskningens prosessen: kvaliteten på aksjonsforskning prosessen er grunnet i et delt fokus på både undersøkelses prosessen og implementeringsprosessen.
4. Outcomes of action research effort– Utfall/resultat: Det delte resultatet eller utfallet av aksjonsforskning er blant annet flere nivåer av opprettholdelse (mennesker, sosialt, økonomisk, økologisk), utvikling av selv-hjelp og kompetanse fra aksjonen og å skape ny kunnskap ut fra undersøkelsen.

Figur 1.1 illustrer disse fire faktorene og relasjonene dem imellom.





Figur 1.1 Complete theory of action research (Shani and Pasmore, 2010:253 i Coghlan & Brannick, 2014:5)

AR=action research

Disse fire faktorene mener de er svært vesentlige når man forsker på egen virksomhet. De er grunnlaget for at man skal kunne få et godt fundament i aksjonsforskningen/prosjektet sitt.

Videre mener de at aksjonsforskning karakteriseres gjennom en bred definisjon som inneholder:

- Forskning i aksjon, i stedet for forskning om aksjon. Den sentrale idéen er at aksjonsforskning bruker en vitenskapelig fremgangsmåte når man studerer løsninger på viktige sosiale eller organisatoriske resultater, sammen med dem som har direkte erfaring på området. Aksjonsforskningen virker gjennom fire steg i sirkelprosessen som omhandler bevissthet og intensjon: planlegging, handling(aksjon), evaluering av handling(aksjon), videre planlegging osv.
- Demokratisk partnerskap med vekt på samarbeid: Deltagere av studien eller medlemmer av det som studeres deltar aktivt i sirkelprosessen som er nevnt over. Et viktig kvalitetselement i aksjonsforskning er at mennesker/medlemmer av gruppen deltar i hvilke valg som det skal fokuseres på og hvordan de selv kan bli engasjert i aksjon og utforskningen.
- Sammenfallende forskning med aksjon. Målet er å lage et mest mulig effektiv aksjon, samtidig som man bygger opp basen for vitenskapelig kunnskap.
- Sekvenser av begivenheter/hendelser og en tilnærming på problemløsning: Når hendelser forekommer, oppstår det en rekke av informasjon/data innhenting sirkler. Denne informasjonen/data fores tilbake til de som samarbeider og deltar i analysen, planleggingen, aksjonen og evalueringen. Dette fører igjen til informasjon osv. og sirkelen gjentar seg. Som en fremgangsmåte i problemløsnings vil påføring av vitenskapelig metode for fakta og eksperimenteringen av praktiske problemer, føre til aksjonsløsninger og involvering for medlemmene i samhandling og samarbeid. Det ønskede utfallet av aksjonsforskningens tilnærming er ikke bare å løse midlertidig problemer, men å bidra til kunnskap og læring, både fra det som var tilsiktet til det utilsiktede, slik at dette kan bidra til vitenskapelig kunnskap og teori.

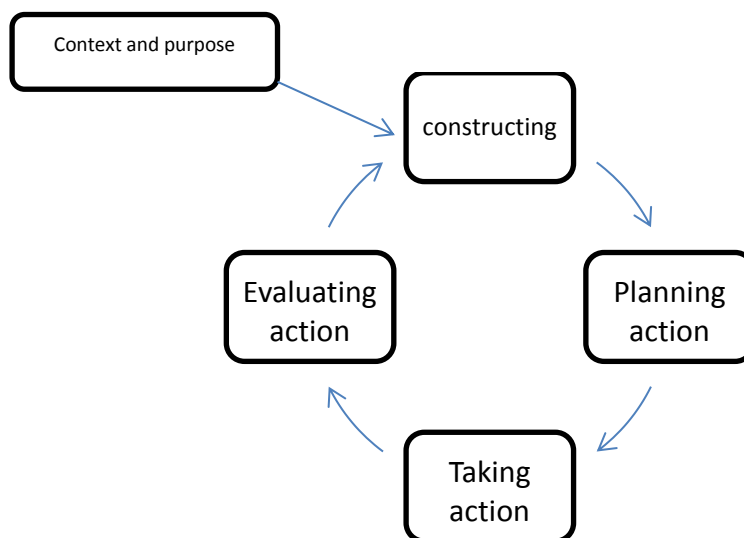
(Punktene er hentet fra Coghlan og Brannick, 2014:6)

Disse sekvensene av begivenheter i en prosess. Denne prosessen skal i neste avsnitt presenteres.

2.2 Aksjonssirkel og aksjonsforskningsspiralen

Coghlan og Brannick (2014) beskriver i boka «Doing action research in your own organization» at prosessen i aksjonsforskning har et sirkulært perspektiv, og at utviklingsprosessen går i spiraler. Deres erfaringsbaserte læringsirkelen kan brukes til å beskrive prosessen i aksjonsforskning. Den erfaringsbaserte læringsirkelen består av fire sykluser; Konstruksjon (constructing), planlegge aksjon (planning action), aksjonsfasen (taking action) og evaluering av aksjonen (evaluating action). Disse fasene går sirkulært over i hverandre. Jeg skal nå kort redegjøre for disse fire syklusene. For illustrasjon se figur 1.2

Coghlan & Brannick (2014) aksjonssirkel:



Figur 1.2 The action research cycle (Coghlan & Brannick 2014:9)

Det første skrittet i aksjonsforskning og i aksjonssirkelen er å søke å forstå konteksten og hensikten og å forstå at det foregår i nå-tid (Context and purpose). Det er viktig å stille seg spørsmålet om hvorfor dette prosjektet er nødvendig eller ønskelig. Det er nødvendig å få en oversikt over eksterne kontekster som økonomi, politiske og sosiale krefter og retningslinjer som ønsker endring, samt å forstå interne krefter som kulturelle og strukturelle drivkrefter til endring. Å måle styrken på disse kreftene hjelper til å identifisere kilden/utgangspunkt, potensialet og hvilke krav de setter til systemet. Enighet om valg og hvordan organisasjonen responderer på endringskreftene er det viktig å få en oversikt over. Når man har identifisert en

følelse av nødvendighet eller ønske om prosjektet, vil man få størst utbytte av å ha fokus og oppmerksomhet på hvordan man definerer den ønskelige fremtiden. Hvordan man definerer den ønskelige fremtiden påvirker rammene, samt hjelper til med fokuset og energien i de fremtidige trinnene i prosjektet.

Det er også viktig å få en oversikt over samarbeidsrelasjonene til de som «eier» eller bør «eie» kravet om endring (politikere, ledelsen osv.), samt å sette sammen/samle gruppen eller gruppene som skal jobbe med prosjektet. Det neste skrittet i sirkelen er syklusen å konstruere – «Constructing». For å få til en god konstruksjon er det viktig å involvere og artikulere både den praktiske og det teoretiske fundamentet av aksjonen. Dette er arbeid som må gjøres grundig og med sensitivitet. Videre sier Coghlan og Brannick (2014) at hvis den opprinnelige konstruksjonen endres underveis, er det nødvendig/helt avgjørende å nedtegne og artikulere denne endringen tydelig. Det er viktig å fremvise begivenhetene som endret konstruksjonen, slik at prosessen blir transparent. En transparent prosess medvirker til å bevise og se det rasjonelle valget bak endringen. De skiver videre at det er viktig at dette arbeidet er et samarbeidsprosjekt mellom forsker og relevante andre(her: spesialpedagoger).

I den 3. utgaven av Coghlan & Brannick, «Doing action research in your own organization» (2010), har forfatterne endret «diagnosis» med «constructing», grunne til dette er i følge dem selv:

Contemporary organization development writers have noted that there is a move away from the 'modernist' notion of objectivist diagnosis, with its connotations from medical practice, where data collection is structured prior to any action being taken (Schein, 1999; Bushe and Marshak, 2008). The assumption underpinning this approach is that there is a complex system to be diagnosed, into which interventions may be made with a desired outcome of improvement or transformation. What is replacing this assumption is the assumption that organizations are socially co-constructed and comprise multiple meanings so that there is no single truth to be discovered and no one right way to organize that is independent of the people who make up any particular organization [Campbell, 2000]. Accordingly, we are reframing the first step of the action research cycle as a dialogic activity/ in which the stakeholders of the project engage in constructing what the issues are, however provisionally, as a working theme, on the basis of which action will be planned and taken.

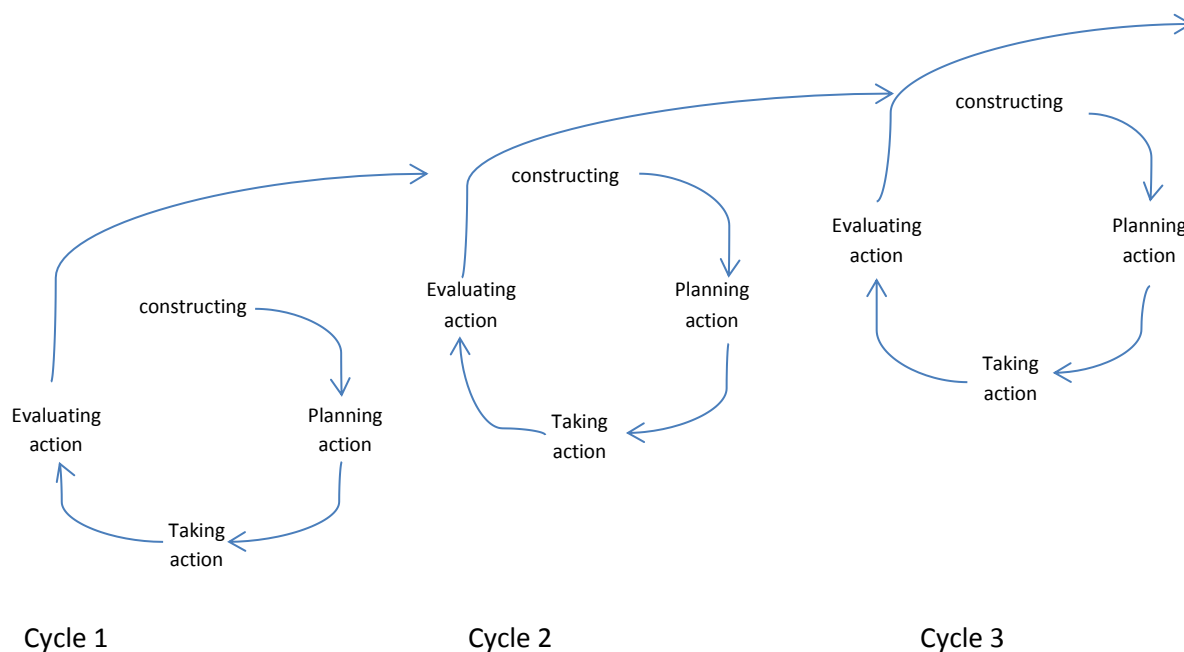
(Coghlan & Brannick 2010:9)

Når konstruksjonen er utarbeidet vil den neste syklusen i sirkelen være planlegging av aksjonen – «Planning action». Utforskning av konteksten og hensikten, samt konstruksjonen av resultatet preger planleggingen av aksjonene. Det er ikke uvanlig at planleggingen fokuserer på det de første skrittene i prosessen. Planlegging av aksjonen er også et samarbeidsprosjekt.

Den tredje syklusen i sirkelen er selv aksjonen – «Taking action». Det er i denne fasen at planene blir implementert og at intervensjonen foregår gjennom et samarbeid. Dette kan være for eksempel igangsetting av refleksjonsgrupper.

Den siste syklusen er å evaluere aksjonen – «Evaluating action». Dette er et kritisk punkt, evalueringen er grunnlaget for den videre retningen i aksjonsforskningen. Utfallet av aksjonene, både det som har vært intensjonen og de utilsiktede intensjonene, er utforsket gjennom fire punkter. Disse fire punktene skal sikre at evalueringen har blitt gjennomarbeidet og at arbeidet med neste aksjon er basert på de foregående hendelsene. De fire punktene er : Om den originale konstruksjonen kan brukes, om aksjonen har matchet konstruksjonen, om aksjonen har foregått i ordnede former og hva mates inn i neste sirkel av konstruksjon, og sist planlegging og ny aksjon.

Disse fire syklusene er de grunnleggende elementene i aksjonsirkelen, disse gjentar seg og gjentar seg slik at det opptar stadig nye sirkler eller spiraler. For illustrasjon se figur 1.3



Figur 1.3 Spiral of action research cycles (Coghlan & Brannick 2014:11)

Aksjonsforsknings sirkelen må i følge Coghlan og Brannick (2014) forstås gjennom og sees i sammenheng med fire elementer fra Shani og Pashmore (2010) som er beskrevet tidligere, det vil si gjennom konteksten, kvaliteten på relasjonene, kvaliteten på aksjonsforskningsprosessen og utbytte.

Hvordan sirkelen kan brukes kan variere sier Coghlan & Brannick (2014), men de er selv inspirert av Heron (1996) som beskriver to innfallsvinkler på hvordan sirkelen kan brukes. Den Apolloniske (apollonian) og den Dionysiske (dionysian) innfallsvinkel. I den Apolloniske (apollonian) tilnærmingen blir sirklene gjenskap i en rasjonell, lineær og systematisk måte. I den Dionysiske (dionysian) tilnærmingen ligger den integrert refleksjon og handling/aksjon på et oppfinnsomt, ekspressiv og taktisk nivå. Heron (1996) advarer mot å bli for rigid og høytidelig i tilpassingen av aksjonsforsknings sirkel, slik at ikke spontanitet og kreativitet får plass. Det er også viktig å ikke bli for opptatt av sirklene slik at det går utover kvaliteten på deltagelsen.

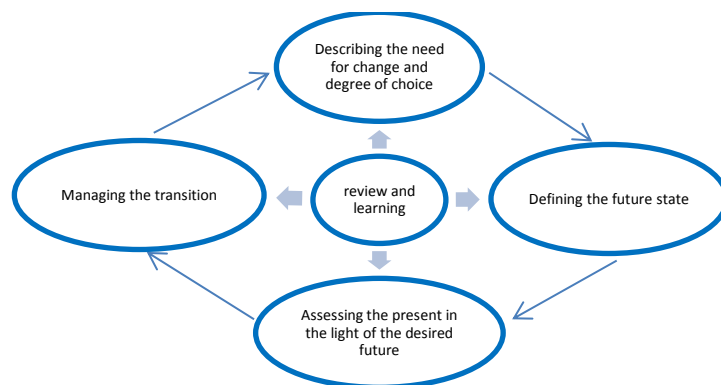
I de fleste aksjonsforskningsprosjekt vil det foregå flere aksjonsforsknings sirkler samtidig, disse sirklene kan ha ulike tempo, og Coghlan og Brannick (2014) sammenligner dem med viserne på en klokke: der sekunder, minutter og timer har ulikt tempo i samme ramme, men er avhengig av hverandre for å gå rundt. Selv om aksjonsforsknings sirkelen viser grunnleggende integrasjon mellom aksjon og teori, er det viktig å ha et overordnet perspektiv på det. Et eksempel på dette er aksjons sirkelen og rammeverket for planlagt endring, som er to prosesser som foregår parallelt, men i ulike tempo.

2.3 Rammeverk for planlagt endring

Coghlan og Brannick (2014) stiller spørsmålene om hvordan gå frem med å implementerer aksjonsforsknings spiralen eller sirkelen i en planlagt endring i et større system. Deres forslag er at man lager et manus eller en oppskrift på hvordan man ønsker å gå frem, det vil si for å få endring gjennom aksjonsforskning er et godt rammeverk vesentlig. De beskriver blant annet to rammeverk som kan brukes til dette i sin bok. Levin's rammeverk og Beckhard's rammeverk. Beckhard's rammeverk er det som er best tilpasset forskning på egen virksomhet, derfor er dette prosjektet basert på hans rammeverk. Beckhard's rammeverk består av fire faser. Den første fasen er et todelt punkt, hvor stikkordene er; endring og valg.

For illustrasjon se figur 1.4 side 21. Beckhard's første punkt er: « Describing the need for change and degree of choice» - å beskrive behovet for endring og valg mulighetene.

Å beskrive behovet for endring er det anbefalte utgangspunktet for undersøkelser for endring, og hvilke valg man tar. Hvorfor man ønsker endring kan komme fra makronivå/utsiden/samfunnet (politiske systemer), fra utvikling (her:iPad) og fra endring av kundemasse (her: brukere). Behov for endring kan også komme fra interne miljøer som budsjetter rammer, lav moral blant arbeidstakere, økt behov for kunnskap osv.



Figur 1.4 The process of change (Coghlan & Brannick 2014:79)

Den andre leddet i denne fasen er muligheter for valg om endringer, det vil si om organisasjonen trenger å endres eller ikke. Dette er i følge Coghlan og Brannick(2014) et spørsmål som ofte blir oversett eller ikke vektlagt. Valg er aldri absolutte, men selv om man ikke har kontroll på kravet om endring(for eksempel politisk og økonomisk), har man makt og kontroll over hvordan man møter disse utfordringene. Man har ofte mulighet til å velge tid, sted og i hvilken skala (stor/liten) endringen skal forkomme.

Det andre punktet i rammeverket er: « Defining the future state» - å definer mål for fremtiden. Når behovet for endring er til stedet/på plass, bør man fokusere oppmerksomheten mot å definere mål for fremtiden. I denne fasen av prosessen er det nødvendig å formulere hvordan eller hvor man ønsker at organisasjonen skal være etter at endringen har funnet sted. Denne prosessen er viktig da den hjelper til å holde fokus og energien oppe i prosjektet, fordi den beskriver en ønsket fremtiden og gjennom dette setter endringene i et positivt lys. Faren ved å rette fokuset på ønsket fremtid, kan bidra til negativ fokus på det som ikke fungerer eller problemene i nåtid, det kan føre til en over fokusering på negative erfaringer og føre til en

generell pessimisme over prosjektet. De er svært viktig å prøve å få en konsensus på ønsket fremtid slik at man får utnyttet de politiske elementene i systemet.

Den tredje fasen er: «Assessing the present in the light of the desired future to determine the work to be done» - å overveie nåtid i lys av ønsket fremtid. Når en ønsket fremtid er formulert kan du begynne å rette oppmerksomheten mot nåtiden og dagens realitet. Fordi nåtiden blir vurdert i forholdt til en ønsket fremtid, kan det være viktig å spørre seg: Hva er det i dagens organisering som trenger endring for at vi skal nå en ønsket fremtid? Dette preger vurderingene som må til for å få til en effektiv endring, hva som må endres av nåværende strukturer, holdninger, roller, politikk eller aktiviteter. Ved alle endringer kan problemer ha flere løsninger eller innfallsvinkler. Det kan være nødvendig å samle spesielle problemer og kategorisere under samlende overskrifter. Så beskrives problemene mer i detalj, og man lager en prioritert liste over hva som trenger oppmerksomhet først, deretter å legge en strategi på hvordan møte de ulike utfordringene. Dette skittet er får få en klar forståelig korrekt overblikk over nåværende tilstand i organisasjonen. Coghlan og Brannick anbefaler at man involverer en organisert utforskning av; en prioritert konstellasjon av endringsproblemer (hva trengs å endres først), identifisere relevante sub-systemer hvor endring er nødvendig(finnes det for eksempel uformelle ledere som kan saboterer aksjonene) og at man vurderer hvor klar man er for endring(hvor mange ønsker endring)og hvor stor kapasitet man har for den overveiende endringen(er man villig til å nedlegge mer arbeid, eller kan det endres).

Et viktig element i beskrivelsen av nåtiden, er å beskrive relevante deler av organisasjonen som blir involvert i endringsprosessen, for eksempel kartlegge kritiske individer, hvor deres villighet og kapasitet kartlegges. Villighet referer til deres motivasjon og villighet for endring, kapasitet referer til om man *kan* endre seg. Som forsker blir det viktig å spørre hvem du trenger å ha med deg på din side for at prosjektet skal lykkes. Innsiddeforskeren(forsker på egen virksomhet) kan ha kunnskaper om det som skjer i kulissene i organisasjon, om hva som kan skape hindringer, hvem som vil forholde seg passive til prosjektet eller hvem som vil hjelpe til og ha evne til å gjennomføre et prosjekt. Det kan være viktig å ha noen strategier på hvordan håndtere disse personlighetene slik at man kan flytte dem fra en kategori til en annen. Coghlan og Brannick sier videre at det er viktig at forskeren er klar på sine holdninger og sensitiv til etiske og politiske saker i designet og i endringsprosessen for at prosjektet skal lykkes.

Den siste fasen i rammeverket er: «Managing the transition» – hvordan styre/lede overgangene. Denne fasen blir generelt oppfattet som den virkelige endrings prosessen. Men Coghlan og Brannick(2014) legger vekt på at forberedelsene til endring er en like essensiell prosess som denne. Den kritiske oppgaven er å bevege seg fra nåtid til fremtiden og styre/lede intervensjonen i overgangsperioden. Denne overgangsperioden mellom nåtid og fremtid kan ofte være vanskelig eller kritisk, fordi fortiden er funnet mangelfull eller ikke holdbar og den nye tilstanden har ennå ikke kommet i gang. Overgangsperioden er derfor spesiell fordi det gamle er borte, men det nye har ikke blitt realisert ennå. Det kan oppstå et vakuum, mellom to prosesser, de kan skape frustrasjon og utålmodighet. Det er derfor viktig at denne prosessen blir ledet og styrt med denne viten.

Det er to aspekter ved å lede overgangsperioden. Den ene er å ha strategiske og operasjonelle planer som definerer mål, aktiviteter, strukturer, prosjekter og eksperiment som vil hjelpe til med å oppnå den ønskede tilstanden. Ingen endring kan forekomme uten forpliktelse, så det andre aspektet er en forpliktelsesplan. Denne bør fokusere på hvem i organisasjonen som må forplikte seg til endringen, hvis endringen skal gjennomføres. Kunnskapen til innsider forskeren vil kunne identifisere individer eller personer som er en forutsetning å ha med i endringsprosessen. Det er også viktig å ha flere kritisk medarbeidere som er forpliktet, disse kan tilføre energi og forhandlingssamarbeid i en slik prosess (Fisher and Ury , 2012; Ury1991 i Coghlan og Brannick, 2014).

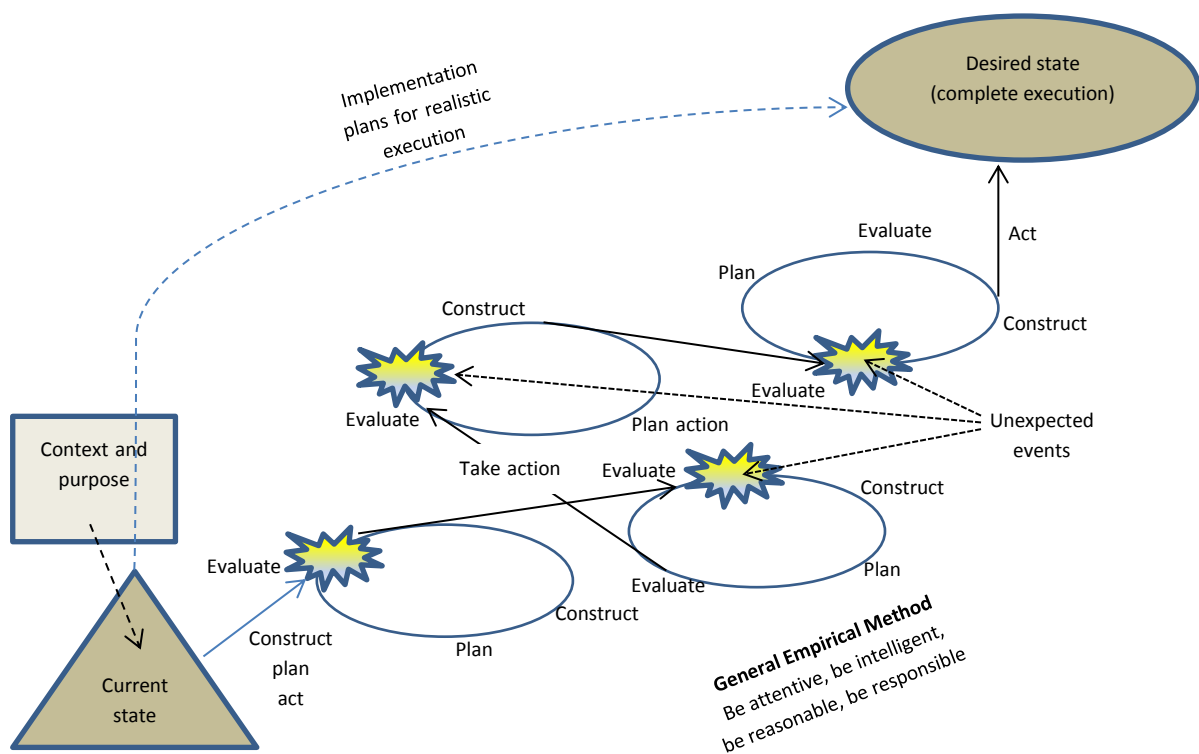
Disse fire fasene som nå er presentert, har en felles kjerne. Det er: «Review and learning» – det vil si kontinuerlig å evaluere og lære. Kjernen i hele endringsprosessen er at man må evaluere og lære i alle disse fire fasene og på alle stadiene i endringsprosessen. Forskeren må ha et overblikk over blant annet det som refereres til som metalæring. Dette vil bli utdypet i avsnittet 2.5 side 25.

Å forske på medarbeidere og samtidig være dypt involvert i endringsprosessen sier Coghlan og Brannick (2014) kan medføre at forskeren kommer i gjentakende og motsetningsfulle roller. Det kan være svært utfordrende, både etisk og praktisk.

2.4 Planlagt endring med aksjonsforskning:

All aksjonsforskning bunner i ønsket om endring. Som innsiderforsker bør man ha en strategi på det planlagte endringsarbeidet. Coghlan & Brannick (2014) baserer sine tanker om planlagt endring med aksjonsforskning på Beckhard's(1997) « change process development in action

research approach». Denne fremgangsmåten involverer kontinuerlig interaksjoner mellom å konstruere, planlegge, aksjonere og evaluere, for å kunne få fremdrift gjennom et system. De mener at aksjonsforskning har en stor porsjon uryddighet og uforutsigbarhet i seg, fordi det forskes på «virkelighetens handlinger». Underveis i prosessen vil uforutsette fenomener dukke opp, dette kan føre til kriser i organisasjonen, endringer i nøkkelpersoner for prosjektet osv. Som innsiddeforsker vil din rolle være både å lede, delta og drive prosessen videre. Du må konstruere, planlegge, aksjonere og evaluere på de forskjellige utfordringer og fronter som dukker opp underveis. Samtidig må en aksjonsforsker kunne tilføre prosjektet en generell empirisk metode gjennom å være oppmerksom, intelligent, ansvarlig under prosessen. Figur 1.5 illustrerer hvordan veien fra nåværende stadiet til ønsket stadiet kan se ut og hvordan aksjonsforsknings prosjekt går i serier av sammensatte aksjonsforsknings sirkler av varierende kompleksitet.



Figur 1.5 Planned change through action research (from the work of Arthur Freedman) i Coghlan & Brannick 2014:83

I aksjonsforskning har man et retrospektivt overblikk over hendelsene i prosjektet. Man reflekterer over refleksjonen av handlingene/aksjonen, en « pre-aksjonsevaluering» prosess. Ønsket med denne prosessen er at man skal evaluere fortiden, lære gode strategier, og av den lære å handle adekvat. En kritisk fase er hvordan evalueringen blir håndtert og ledet. Evalueringen er refleksjon på de erfaringene man gjorde og munner ut i de kritiske spørsmålene man kom til gjennom denne prosessen. Det er viktig at spørsmålene ikke bidrar til å fordre skyld eller øke deltagerens skam, målet med evaluering er at man skal lære. Læring i denne sammenhengen kommer gjennom evaluering av prosessen og undersøke spørsmål som dukker opp underveis på innhold, prosess og premisser. Aksjonsforskningens bidrag i planlagt endring er at undersøkelsen og læringen gjøres gjennom samarbeid. Illustrasjonen i figur 1.5 side 24 viser hvordan forpliktelsen til konstruksjonen, planleggingen, aksjonen og evalueringen bidrar til en struktur som legger til rette for undersøkelser, planer og uforutsette fenomener gjort gjennom samarbeid. Dette skal bidra til å opprettholde endringene og gi gunstig og optimale forhold for læring i implementeringen.

2.5 Metalæring

En viktig del av at aksjonsforskning prosjekt er metalæring. I alle aksjonsforsknings prosjekter vil det alltid være to sirkler som operere samtidig. Den ene sirkelen som tidligere er beskrevet, går ut på å konstruere, planlegge, aksjonere og evaluere i relasjon til målene for prosjektet. Dette refereres til som aksjonsforskningens *kjernesirkel*. Den andre sirkelen kalles en *tesesirkel*. Dette er en refleksjons sirkel, en aksjonsforskningssirkel vedrørende aksjonsforskningssirkelen. Det vil si på samme tid som du er engasjert i prosjektet eller i *kjerneaksjonsforskningssirkelen*, må du samtidig konstruere, planlegge, aksjonere og evaluere rundt hvordan aksjonsforskningsprosjektet går og hva du lærer. Du må kontinuerlig undersøke hver fase i de fire stegene, å spørre om hvordan disse er utført og hvordan de står i forhold til hverandre. Deretter forme og utføre de etterfølgende stegene. Det er dynamikken i refleksjonen på refleksjonen som innlemmes i læringsprosessen i en aksjonsforsknings sirkel, det er dette som skiller aksjonsforskning fra vanlig problemløsning. Refleksjonen i meta – læringen kan deles i tre anvendelige kategorier, innhold (content) refleksjon, prosess (process) refleksjon og premiss(premise) refleksjon.

Innholdsrefleksjon omfatter hva man tenker om resultatet eller målet, hva du tror har hendt osv. Når innholdet er konstruert, planlagt og i aksjon blir evalueringen studert og evaluert.

Prosessrefleksjonen omfatter hva du tenker om strategiene, prosedyrene og hvordan ting blir utført. Det ser på hvordan man forplikter seg til konstruksjonen, på hvordan planen for aksjonen flyter fra konstruksjonen. Den reflekterer over hvordan aksjonen settes i gang og hvordan aksjonen implementeres i de vedtatte planene, samt hvordan evalueringen er utført for å få nødvendig fokus og utredning.

Premissrefleksjon omfatter hvordan du kritisk vurderer skjulte oppfatninger og perspektiver. Her utreder man usagte og ubevisste og skjulte oppfatninger som styrer holdninger og atferd og som kan komme til uttrykk i språket. Organisasjonskulturen og subkulturer i gruppene som deltar i prosjektet, har en kraftfull innvirkning på hvordan resultatene/målene blir diskutert og sett på uten at medlemmene er bevisste på dem (Schein, 2004 i Coghlan & Brannick, 2010). Alle disse tre refleksjonskategoriene er i følge Coghlan & Brannick avgjørende for metalæring. Når disse refleksjonskategoriene blir tilført aksjonsforsknings sirkelen, former de utforskningen av metalærings sirkelen.

Aksjonsforskningens mål med metalæring er å utvikle bevissthet og forståelse og ferdigheter innen fire områder av erfaring som er vanlig i bruk aksjonsforskningsprosjekt. Ønsket om å forstå sine intensjoner, utvikling av adekvate planer og strategier, å bli en dyktig utfører, reflektere over egen utførelse av planer og evaluering av resultater prøver forskeren å øke sin bevissthet og forståelse og bidra til metalæring.

Oppmerksomhet mot aksjonsforskningssirkelen og til metalærings sirkelen kan være mer enn å kun være involvert i atferd. Det kan legge grunnlaget for hvilke teknikker og teorier innen kvalitativ forskning man ønsker å knytte til prosjektet og hvilke betydning det har for prosjektet. I mitt prosjekt fikk det betydning for valg av kvalitativ metode for datainnhenting, det vil si fokusgruppe intervju med refleksjonsgrupper som utgangspunkt.

2.6 Intervju

Som en del av metodologien ble intervju brukt som metode for innhenting av data. I dette avsnittet vil jeg kort presentere intervju formen, dets formål, intervjuet viteskaplig forankring, kunnskap og etiske dilemmaer. Sist i avsnittet vil jeg kort redegjøre for fokusgruppeintervju og refleksivitet.

I følge Brinkmann og Kvale(2010) gjorde fokusgrupper eller gruppeintervju sitt inntog på 1980-tallet i den akademiske samfunnsforskningen (Brinkmann og Kvale, 2010). I forarbeidelsen til dette prosjektet har det vært prioritert å finne metoder eller strategier som

kan innhente informasjon fra medarbeiderne i et system som de allerede var kjent med. Metoden for informasjonsinnhenting ble derfor fokusgrupper eller gruppeintervju av en refleksjonsgruppe. Gulliksen og Hjordemaal (2011) mener at fokusgruppe intervjuer kan være en god metode til å få respons på ideer eller som del av utviklingen av nye tiltak.

Fokusgruppeintervju kan brukes som en løpende kvalitetsvurdering av tiltaket/tiltakene, de kan være nyttige i planleggings- og målformulerings arbeid og i kvalitetsutvikling og utprøving av nye strategier. Valget falt derfor på fokusgruppeintervju som metode for innsamling av data. Deltagerne i intervjuene var vant til refleksjonsgrupper og kollegaveiledning. Jeg mener dette gjorde dem godt skikket til å reflektere kritisk over metoden jeg lar opp til, samt bidra til økt refleksjon, økt fokus på fagutvikling og dermed bidra til kunnskap- og kompetanse utvikling. Fokusgruppeintervju kan benyttes når man ønsker en synergieffekt eller ønsker om ideer fra deltagerne i gruppen, og metoden kan benyttes til forskning på egen arbeidsplass og kollegaer (Gulliksen & Hjordemaal 2011).

For å innhente rik, variert og flerdimensjonal informasjon og samtidig benytte seg av en arbeidsform som deltagerne i prosjektet var kjent med ble betydningsfull for prosjektet. Min forståelse av hvordan vi lærer og øker vår kunnskap i sosiale settinger preget også valget av metode. Denne intervjuformen oppfatter Gulliksen & Hjordemaal (2011) som en selvstendig og sentral kvalitativ metode. De skriver at den er godt egnet til å utvikle kunnskap og å fremme både individuell utvikling hos undervisningspersonalet, som i dette prosjektet er spesialpedagoger. de kan brukes som en løpende kvalitetsvurdering av tiltaket/tiltakene, og brukes i kvalitetsutvikling. Fokusgruppeintervju kan også brukes til utprøving av nye strategier og kan benyttes når man ønsker en synergieffekt eller ønsker om å få ideer fra deltagerne i gruppen.

De sier videre at metoden kan benyttes til forskning på egen arbeidsplass og kollegaer. En av fokusgruppeintervjuets sterke sider innenfor et nærmere definert fellesskap er å utvikle og konstruerer kunnskap ved hjelp av styrt dialog. En styrt dialog i fellesskap kan gi tilgang til kunnskap som det ellers er vanskelig å få tak i. Intervjuformen stiller store krav til intervjuer, og det er mange etiske «fallgruver» i en slik metode, noe som blir utdypet i avsnitt 2.6.3. (Gulliksen & Hjordemaal 2011). Et fokusgruppeintervju består som regel av seks til ti personer. I denne redegjørelsen vil begrepet deltager bli brukt for de personene som blir intervjuet.

Å finne en presis definisjon av fokusgruppeintervju har vist seg vanskelig. Det er i følge Gulliksen & Hjordemaal(2011) fordi det ikke er klare grenser mellom denne intervjuformen

og andre typer intervju. Det er også uklare linjer mellom hva som blir kalt fokusgruppe intervju og gruppeintervju. Gruppeintervjuene ble anvendt allerede på 1920-tallet av datidens samfunnsforskere, men når markedsforskere begynte å benytte metoden på 50-tallet endret betegnelsen seg og det ble mer vanlig å kalle denne formen for intervju for fokusgruppeintervju. I begge formen har intervjurollen, eller moderator en tilbaketrukket posisjon. Det som kan skille de to formene er i følge noe litteratur at en gruppeintervjuer er noe mer aktiv styrende under intervjuet en ved et fokusgruppeintervju. Jeg vil i oppgaven ikke skille mellom de to formene, men kun referere til metoden som fokusgruppeintervju.

2.6.1 Intervjuets formål

Formålet og hensikten med fokusgruppeintervju er at denne formen kan gi prosjektet troverdig innsikt i den tematikken som står i sentrum av prosjektet. Det vil si at gruppen skal få et bevisst forhold til egen fagutvikling på iPad både individuelt og kollektivt. De skal sammen kunne reflektere over framgangsmåter, gode handlingsvalg, praktiske utfordringer osv. Fortellingene om de gode praktiske tiltak, observasjoner og barnets utvikling kan måle «bevissthetsnivå» til deltagerne og de kan brukes som troverdighets måling gjennom blant annet registreringer i arbeidsplaner. Rammen for fokusgruppeintervjuet var dannelsen av en refleksjonsgruppe. Refleksjonsgruppens formål er å initiere til refleksjon, utvide kunnskap, forståelses- og handlingsrammer (Gjems, 1995). Det var denne informasjonen og dataen jeg ønsket få et innblikk i og utforske videre. Fokusintervjuets formål er i følge Kamberelis & Dimitriadis (2005) å ta utgangspunkt i det de kaller nærheten til den hverdagslige og uformelle kommunikasjonen som preger menneskelig samvær (Kamberelis & Dimitriadis, 2005; Gulliksen & Hjordemaal, 2011). Hva skiller da fokusgruppeintervju fra refleksjonsgrupper, kollegaveiledning og hverdagslige og trivielle omgangs- og samtaleformer? I følge Stewart & Shamdasani (1990) må et fokusgruppeintervju ha mer eller mindre klart uttrykt hensikt eller målsetting (Stewart & Shamdasani, 1990; Gulliksen & Hjordemaal, 2011). Hensikten med prosjektets fokusgruppeintervju er at deltagerne skal øke sin faglige bevissthet i forhold til bruk av iPad både individuelt og kollektivt.

Brinkmann og Kvale (2010) mener at fokusgruppen ikke har til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres. Formålet er å få frem forskjellige synspunkter på saken, formen er velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område. I intervjuet oppfordres deltagerne til å samtale rundt spesielle tema slik at underliggende normer, innstillinger og verdier kommer til overflaten. Intervjuet foregår i en

relativt uformell og åpen atmosfære og den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane synspunkter, både ekspressive og emosjonelt. Det er av betydning at disse temaene er noe deltagerne har til felles, og ved følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige i andre former for intervju. Gruppesamspillet reduserer imidlertid intervjuers kontroll over intervjuforløpet. Meningsutvekslingene og det livlige samspillet, stiller store krav til intervjuer og kan medføre at intervjuutskriftene får et noe kaotisk preg (Brinkmann og Kvale, 2010).

Fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil. Det er først og fremst viktig å få frem forskjellige synspunkter om emnet. En av intervjuers oppgaver er å skape en velvillig og åpen atmosfære, legger til rette for ordveksling og meningsutveksling slik at deltagerne kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus. Intervjuer skal også presentere emnene som skal diskuteres, og forskeren bør ha en tilbaketrukket posisjon (Brinkmann og Kvale, 2010). Fokusgruppeintervjuet har en semi-strukturert form. I et slikt intervju har intervjueren større mulighet til å komme dypere inn i problematikken enn man vanligvis gjør ved et strukturert intervju. Man får en større fleksibilitet i samtalsituasjonen, dette gjør det mulig for en kvalifisert intervjuer å følge opp interessante emner som dukker opp underveis. I det ustrukturerte intervjuet er poenget mer å være forberedt på å kunne være fleksibel og dyktig i selve intervjusituasjonen (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011).

Det er nødvendig med gode fagkunnskaper på det intervjuet skal handle om, man må kunne følge utviklingen i samtalen og fange opp interessante momenter som dukker opp underveis. Man må også være i stand til de gode små tilleggsspørsmålene som fører samtalen videre. Kleven, Hjordemaal og Tveit (2011) sier at et ustrukturert intervju på godt og vondt er avhengig av intervjuerens kvaliteter (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011).

Det er også av betydning at intervjuer får i stand og bidrar til å holde ved like en god dialog/interaksjon mellom deltakere. I følge Kamberelis & Dimitriadis (2005) er en dynamisk interaksjon selve kjernen i et vellykket fokusgruppeintervju (Kamberelis & Dimitriadis, 2005; Gulliksen & Hjordemaal, 2011). I følge Gulliksen og Hjordemaal (2011) er en fokusgruppeintervjuers oppgave blant annet å være den som leder samtalen fremover uten, å blande seg for mye inn i temaet. Hun må være seg bevisst sin rolle, sin påvirkning, sin nærhet til prosjektet osv. I tillegg vil det å være vesentlig å få frem alle typer kommentarer knyttet til temaet, både negative og positive. Dette skal gjøres med å øve minimal innflytelse på

deltagerne. Intervjuer skal stille spørsmål, lytte og holde samtalen på sporet og sørge for at alle får komme til orde. Som intervjuer skal man ha en anerkjennende relasjon og forståelse for deltagerens følelser. I tillegg skal man ha kommentarer og tankeprosesser knyttet til tematikken og bidra til gode relasjonene imellom deltageren. Forskeren skal sørge for at temaet i gruppen er en gruppediskusjon og ikke bare enkeltindividers synspunkter, hun må være bevisst de ulike rollene som kan oppstå i grupper. Det er viktig at forskeren har nærhet til gruppen som skal intervjues. Dette kan være en fordel og samtidig problematisk, uansett må det reflekteres rundt de forskjellige dilemmaene. Målet er ikke å føre frem til felles konsensus, men rik og variert meningsutveksling (Gulliksen & Hjordemaal, 2011).

Læringen og formålet i intervjuet er å forstå sider ved deltagerens dagligliv, samtidig prøve å få en innsikt i deres perspektiver. Brinkmann og Kvale (2010) beskriver noen aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet som jeg kort skal presentere. Det ene aspektet er å få innsikt i og utforske deltagerens livsverden og deres eget forhold til den. Formål å fortolke meningen med sentrale temaer i deltagerens livsverden. Et annet aspekt er registrering og fortolkning av meningen av det som blir sagt, og måten det blir sagt på. Intervjuet har gjennom vanlig språkbruk som mål å innhente kvalitativ kunnskap. Et annet aspekt er å samle inn åpne og nyanserte beskrivelser av ulike sider ved deltagerens livsverden. Intervjuet er ikke ute etter generelle meninger, men beskrivelser av spesifikke situasjoner og hendelsesforløp. Intervjueren må være åpen for nye og uventede fenomener, og skal prøve å unngå ferdigoppsatte kategorier og fortolkningskjemaer. Intervjuet fokuserer på bestemte temaer. Det er ikke stramt strukturert med standardiserte spørsmål, men samtidig er det fullstendig «ikke-styrende». Man kan forvente en viss form for tvetydighet i uttalelser, dette kan gjenspeile motsetningene i personens livsverden. Intervjuprosessen kan gi ny innsikt og bevissthet, og deltagerne kan i løpet av intervjuet komme til å endre sine egne beskrivelser og fortolkninger av et tema. Kunnskapen som innhentes og produseres blir til gjennom den interpersonlige interaksjonen i intervjuet. Til sist kan et fokusgruppeintervju gi deltagerne en positiv opplevelse. Et vellykket intervju kan være en verdifull og berikende opplevelse som bidra til at deltagerne kan få ny innsikt i sin egen livssituasjon.

2.6.2 Intervju og vitenskapelig forankring

Forskerens teoretiske og vitenskapelige forankring preger de valgene som gjøres før, underveis og etter i intervjuet og i et aksjonsforskningsprosjekt. Min forståelse av helhet og del, av fenomener som oppstår, min forforståelse, bevissthet på maktstrukturer og gjensidig

påvirkning osv. preger alle leddene i dette prosjektet. Forskerens teoretiske standpunkt og valg er viktige ingredienser og bakteppe i oppgaven.

Hvilken vitenskapelig forankring forskeren har, preger valget av design og metoden. Metoden skal være et hjelpemiddel til å samle inn data om virkeligheten, men hvordan man tolker og forstår virkeligheten vil prege vurderinger, analyser og funn i et prosjekt. Brannick og Coghlan(2010) mener at aksjonsforskning og forskning på egen virksomhet/organisasjon ofte faller inn under tre tradisjoner. Positivistisk, hermeneutisk/postmodernistisk og kritisk realistisk tradisjon. Alle disse tre tradisjonene har i følge Brannick og Coghlan(2010) gitt forskere viktige prinsipper relatert til ontologi(hvordan verden ser ut) og epistemologi (grunnlaget for kunnskap). Disse tradisjonene har gitt oss begreper som gir oss mulighet til å forstå vitenskapen og de forskjellige formene for forklaringer som hører med til disse tradisjonene(Brannick og Coghlan, 2010). I den hermeneutiske læren er en vekselvirkning mellom del og helhet er et sentralt prinsipp, og refereres til som den hermeneutiske sirkel eller spiral. Vekselvirkningen mellom helhet og del medfører større forståelse for hver omdreining i sirkelen eller spiralen (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011). Denne sirkulariteten betraktes som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen. Det å komme bort fra sirkulariteten i meningsutlegningen(forståelse og tolkning) er ikke problemet, men i å komme inn i sirkelen på riktig måte (Brinkmann og Kvale, 2010). Hvordan vi fortolker meningsfulle fenomener kan sees gjennom en hermeneutisk sirkel. Sirkelen illustrerer forbindelser mellom det vi skal fortolke, forforståelse, og den sammenheng eller konteksten meningsfulle fenomener må fortolkes i. Den betegner i følge Gilje og Grimen det forhold at all fortolkning består i stadig bevegelse mellom helhet og del, hvordan delen og fenomenet skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten eller konteksten fortolkes, og omvendt. Sirkelen kan forståes og henvises til begrunnelsessammenhenger, det vil si hvordan begrunnelser for fortolkning ser ut, eller hvilken struktur de har, eller hva de baseres på. Det er ikke noen vei ut av denne sirkelen fordi fortolkninger alltid blir begrunnet ved å vise til andre fortolkninger. Det finnes likhetstrekk mellom den hermeneutiske sirkel og aksjonsforskningssirkelen og den erfaringsbaserte læringsirkelen. Jeg skal i dette avsnittet kort redegjøre for prinsippene som ligger til grunn for å se sammenheng mellom helhet og del.

Skal man oppnå et helhetsperspektiv på egen virksomhet, må man betrakte seg selv som aktør blant andre aktører. Det dreier seg om å kunne se seg selv og handlingen man utfører med en viss distanse, utenfra, samtidig som man er midt i handlingens sentrum. Perspektivet henspiller på relasjoner og gjensidige påvirkninger mellom mennesker, mellom mennesker og

omgivelser, materiell, tradisjoner m.m. Gjennom fokusgruppeintervjuet oppfordres deltagerne til samtale, refleksjon og meningsutvekslinger med andre gruppe-medlemmer, slik kan den enkelte deltaker få reflektert opplevelser og erfaringer fra egen praksis. Det er viktig å ta vare på opplevelser og erfaringer, og vurdere sin virksomhet innenfra og utenfra samtidig, og fra flere vinkler (Gjems, 1995).

Den hermeneutiske tradisjonen ser på ontologi og epistemologi gjennom subjektivitet, teori vil kunne forklares gjennom detaljer på kategorier og gruppe- og personnivå, refleksivitet sees på som flerdimensjonal og at forsker rollen har et nært forhold til data. Den hermeneutiske tradisjonen blir ofte benyttet til kvalitativ orienterte forskningsmetoder, som fokusgruppeintervju.

Hermeneutikken legger ofte et subjektivt syn til grunn for tolkningen av data, man søker å få innsikt og helhetsforståelse gjennom tolkning av deler virkeligheten. Forskerens egen forståelse og forforståelse legges til grunn for å tolke miljø og atferden til mennesker. I den hermeneutiske tradisjon argumenterer man med at det ikke finnes objektivitet og en enkel eller kjent ytre realitet. Forskere blir sett på som en integrert del av en forskningsprosess og ikke som en separat del av prosessen. Noe som passer godt for intervjuer og deltagere i fokusgruppeintervju i egen virksomhet.

Den sosiale verden kan ikke beskrives ut fra en enkel årsak-virkning beskrivelse. Dette er basert på subjekt-objekt dikotomien det vil si at vi må danne oss et bilde av nye kulturer og miljøer vi ønsker å forske på. Forståelse er en dynamisk prosess. En av grunntankene i hermeneutikken, i følge Gilje og Grimen (1993), er at vi forstår og møter verden alltid på grunnlag av visse forutsetninger. Disse forutsetningene bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Gadamer(1975) kaller slik forutsetning for forforståelse og fordommer. Forforståelsen er i følge Gadamer et nødvendig vilkår for at forståelse skal være mulig.

I følge Gadamer kan vi ikke «velge ut» hvilke forutsetninger eller deler av forforståelsen som skal legges til grunn for fortolkningen og forståelsen vår. Forforståelse er i følge Gadamer grunnlaget jeg har for å forstå en handling, tekst eller ytring, den er alltid avhengig av hvem jeg er. En vesentlig premiss for hvordan jeg forstår omgivelsene er vår personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn. Den personlige forforståelse, vil alltid prege og være grunnlaget for fortolkningen og fortolkningsprosessen. Uten en slik forforståelse ville det samtidig være umulig å forstå noe som helst. Den er en brobygger mellom personen og omgivelsene, også andre mennesker.

Forforståelsen er nødvendig når vi skal fortolke meningsfulle fenomener. Uten forforståelsen ville våre undersøkelser i utgangspunktet ikke ha noen retning og vi ville ikke vite hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot. I menneskers forforståelse kan det blant annet ligge språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Den er basisen for fortolkningsrammen eller forståelseshorisonen (Gilje og Grimen ,1993).

Språk og begreper er sentrale i aspekter ved meningsfulle fenomener. Ved å mestre språket mestrer man en rekke forskjelligartet begreper. Begrepene fremhever og kan skjule visse aspekter ved fenomenene. I følge Gadamer ser mennesker verden igjennom de begreper han har til rådighet. Språket og begrepene som personen har til rådighet kan virke bestemmende på hva personer ser, oppfatter og gjør. Vi har derfor forskjellige forståelseshorisoner, som gjør at vi kan ser ulike ting, når vi observerer samme fenomen.

Trosoppfatninger og forestillinger påvirker også vår forforståelse. Hva en person holder for sant i verden, om naturen, om samfunnet, om hverandre og seg selv, påvirker forforståelsen. Disse aspektene er medbestemmende for hva personen tar for gitt og hva han finner problematisk, og de er retningsgivende i forhold til hva personen kan akseptere som grunner for eller imot et standpunkt.

En annen viktig påvirkningskraft i forforståelsen er personlige erfaringer. Erfaringer varierer fra person til person, hvilket miljø personen har vokst opp og levd livet i. Vi tolker verden i lys av de erfaringene vi selv har gjort. Personlige erfaringer fungerer ofte i personene bevissthet og blir eksempler på hvordan ting er eller fungerer.

Gadamer skiver at det er viktig å være klar over tre ting med forforståelse. Det er blant annet at ikke alle deler av forforståelsen trenger å være uttalt eller språklig formulert. De kan være mer eller mindre bevisste eller reflektert holdning. Forforståelsen består av blant annet av taus kunnskap. Når vi tolker meningsfulle fenomener, er det særlig viktig å være oppmerksom på de deler som vi i utgangspunktet ikke har noe bevisst og reflektert forhold til. Slike elementer kan virke styrende på våre fortolkninger uten at vi er klar over det.

For det andre kan de ulike delene i forforståelsen henge sammen i et mer eller mindre løst sammenkople system. De ulike elementene bygger på, støtter opp og passer inn i hverandre, selv om ikke alle elementene er logisk koblet fra ett sett av grunnleggende premisser. Utgangspunktet for å kunne se verden som en helhet og ikke selvstendige fragmentert er en løs sammensetning av disse elementene. Dette er også kalt et holistisk perspektiv.

I tillegg mener Gadamer at forforståelsen er reviderbar, den kan forandres med nye erfaringer. Dette er utgangspunktet for en gjensidig forforståelse mellom mennesker. Alt kan ikke revideres samtidig, men ulike deler blir revidert i møte med konkrete erfaringer som passer inn i systemet. Slike delforandringer kan ha større eller mindre virkninger for resten av systemet.

Menigfulle fenomener kan ikke sees og forstås uavhengig av konteksten eller den sammenhengen de forekommer i, den gir dem også en bestemt mening og framskaffer de nøklene man må ha for å kunne forstå dem. Forskeren må derfor plassere dem i en sammenheng for å kunne lese ut den mening de måtte ha. Tolkning av handlinger påvirkes av de situasjonene de blir utført i, det gir dem en bestemt identitet, som gjør de til de handlingene de er. Misforhold mellom handlinger og kontekst, kan gjøre det vanskelig å forstå hvilke handlinger som egentlig blir utført. Når meningsfulle fenomener skal fortolkes er fenomenenes sammenheng og kontekst viktig, for uavhengig av sammenheng gir de ikke noen bestemt mening.

Ifølge Gilje og Grimen (1993) er meningsfulle fenomener blant annet handlinger, muntlige ytringer og tekster, det er også adferdsmønstre, normer, regler, verdier og forventningsmønstre (rollemønstre). Det er et særtrekk ved mennesket at vi tillegger egen handling og andre fenomener mening. Vi beskriver og fortolker hva vi gjør i det samfunnet vi lever i.

Selve tolkningsprosessen blir vekselvirkning mellom å trenge inn budskapet og sjekke dette med ens egne referanserammer. Dette kan føre til større forståelse av referansesystemet som ligger til grunn og samtidig fører dette til at vi utvikler, beriker og nyanserer vårt eget referansesystem og kan sees på som en sammensmeltning av forståelseshorisonter. Dette avhenger av at den som fortolker er åpen og empatisk overfor det som er annerledes. Sterke motforestillinger mot budskapet, vanskeliggjør en utviklingsprosess når det gjelder min egen forforståelse (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011).

Fortolkning og forståelse av mening ut fra et hermeneutisk perspektiv sier at fortolkningsprosessen er det jeg gjør, det vil si beskrivelser av samfunn, observasjon av handlinger og på muntlige fremstillinger i nåtid. Alt dette bringer enhver person med seg i samhandling med andre, og gjennom sine forsøk på å fortolke meningsfulle fenomener, det er denne forståelsen som blir matet inn i den hermeneutiske sirkelen og i aksjonsforskningssirkelen.

Vår egen identitet, om hvem vi er og hvem vi ønsker å være og andres oppfatning av oss, preger vår oppfatninger og fortolkning av hvordan vårt samfunn er og bør være. Forskeren må derfor ofte fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger, dvs. menneskers fortolkninger og forståelser av seg selv, av andre og av den fysiske verden. Som forsker må jeg forholde meg til en verden som allerede er fortolket av mennesker. Selv om fortolkningen og forståelsen er korrekt eller ikke. Ukorrekte fortolkninger kan være like informative som adekvate fortolkninger. Dette må forskeren ta hensyn til, for å få tilgang til hvordan samfunnet fungerer.

Som fokusgruppeintervjuer og aksjonsforsker er det viktig å utforske aksjonsdeltagernes formålsforklaringer. Det vil si prøve å få et innblikk i handlinger som er basert på hva deltageren vet og tror på, og hvordan de fortolker verden. Dette perspektivet kaller Giddens (1976) dobbel hermeneutikk, det vil si at man forholder seg til en verden som allerede er fortolket av deltagerne selv og at vi må ta hensyn og medberegne beskrivelser og oppfatninger gjort av dem. Vi må som forskere i tillegg rekonstruere fortolkninger innenfor samfunnsvitenskapelig språk ved hjelp av teoretiske begreper (Giddens, 1976; i Gilje og Grimen, 1993).

En forskers antakelser eller forforståelse gjør seg gjeldende i de spørsmålene han eller hun stiller til teksten. Disse spørsmålene preger og bestemmer analysen av materielt. En tekst, utsagn eller fortelling kan fortolkes forskjellig fra en kontekst til ny kontekst. Hvordan spørsmålet varieres og stilles, vil føre til ulike meninger av teksten og ulike tilnærminger.

Dette medfører problemene med multiple fortolkninger av for eksempel intervjutekstene. Det hermeneutiske prinsipp har blant annet som formål å sikre gyldige fortolkninger av tekster.

Fortolkningen av forskningsintervjuer innebærer en distinksjon, der formålet med å analysere intervjuet er for eksempel å utforske hver enkelt spesialpedagog sin oppfattelse av sitt bevissthetsnivå i forhold til iPad og fagutvikling. Eller er det forskerens mål å gi en bredere fortolkning av og utvikle en teori om betydningen av bevissthet i forhold til iPad og fagutvikling gjennom spesialpedagogens beskrivelser. Dette er aspekter som må vurderes i analysen av dataene.

Et annet spørsmål i hermeneutisk forståelse er om det viktigst å finne frem til den uttrykte meningen eller den intenderte meningen i intervjuet. Skal forskeren analysere intervjuene på det uttalte nivået, det vil si etter ren tekst eller skal forskeren lete etter en dypere mening-

finne teksten «ånd». Meningstolkninger er i følge Brinkmann og Kvale (2010) preget at mistenksomhet overfor meninger som er direkte uttrykt.

Når teksten formidles gjennom forskerens ulike perspektiver blir de ulike fortolkningene også forståelige. Når de forskjellige perspektivene forklares og forskerens spørsmål spesifiseres, vil flere fortolkninger av den samme teksten være en stryke.

Hvilke sider ved et tema som skal fortolkes, og i forhold til hvilken kontekst er i hermeneutikken vesentlig. Kritikkk mot hermeneutikken har blant annet vært at de kun har vært opptatt av individets opplevelser og intensjoner.

For dette prosjektet betyr det at problemene og utfordringene med fortolkning og forståelse er uunngåelige. Hva kjennetegner en fortolkning? Taylor (1985) sier at fortolkning er å gi mening eller et forsøk på å gjøre klart et studieobjekt, hvis det fremstår som uklart, kaotisk, uforståelig o.l. Det å finne frem til en underliggende mening, eller å si noe som framstår som uklart på en klarere måte er å fortolke. Vi prøver å gi menneskelige aktiviteter og resultatene slike meninger. Vi forsøker å finne fram mening ved hjelp av nye og andre uttrykk. Mening er ikke alltid eller gir ikke mening for alle, men den mening som studieobjektet har, må gi mening for personen som fortolker den.

En av hermeneutikkens metodologiske implikasjoner er fortolkningspluralisme. Dette fører til dilemmaet med fortolkningspluralisme, det vil si å avgjøre hvilken av flere mulige fortolkninger av en handling er den beste. Kritikere mener at intervju ikke er en vitenskapelig metode, fordi ulike fortolkninger og ulike meninger kan komme ut av det samme intervjuetuttalelsen. Men Brinkmann og Kvale mener dette skjer mindre en vi antar. Kravet om objektivitet i den forstand at det bare finnes en sannhet eller en sann mening, blir ikke oppfylt gjennom et hermeneutisk prinsipp. De tillater en tvetydighet og et legitimt fortolkningsmangfold (Brinkmann og Kvale, 2010).

Fortolkninger er mer eller mindre troverdige eller sannsynlige. Det er i stor grad basert på personlig utøvelse av skjønn, erfaring og dømmekraft. En fortolkning er alltid prinsipielt usikker og de er alltid reviderbar i lys av ny informasjon. Det finnes ikke noe absolutt sikkert fundament eller basis som man kan start en fortolkningsprosess ut fra eller prøve fortolkninger mot. Vi må bevege oss innenfor den hermeneutiske sirkel, når vi skal begrunne at en fortolkning er god eller dårlig. En foreslått fortolkning av et fenomen som helhet må alltid begrunnes med den mening den gir fenomenets enkelt deler, og omvendt.

Hermeneutikk omfatter ikke noen trinn-fortrinn-metode, men er mer noen overgripende generelle prinsipper. Disse har vist seg å være brukbare for fortolkning av tekster, som man har en lang tradisjon for (Brinkmann og Kvale, 2010).

I følge Coghlan og Brannick kan ingen ting måles uten å forandre det og denne innside perspektivet – nære data, gir valid, rik og dypt data materiale (Coghlan og Brannick, 2010).

2.6.3. Intervju og kunnskap

Det finnes ulike syn på hvordan mennesker tilegnes seg kunnskap. Det filosofiske og teoretiske perspektivene styrer forskerens forståelse av hvordan kunnskap tilegnes og integreres i individer. Dette er et stort og spennende fagfelt, ikke minst for spesialpedagoger som ofte jobber med barn og unge med ulike vansker som kompliserer prosessene med kunnskapsinnhenting og integrering. Kunnskapssynet som ligger til grunn for denne oppgaven er blant annet at kunnskap blir overlevert og utviklet i møtet mellom mennesker, mellom mennesker og erfaringer og mellom mennesker og teorier. Personlig kunnskap er basert på det som har gitt mening i disse møtene, det vil si at en persons kunnskap er menneskeskapt og verdibasert (Gjems, 1995). Fagutvikling som skjer gjennom refleksjonsgrupper vil da falle inn under denne paraplyen. Fokusgruppeintervju vil derfor være et godt redskap til å utforske og får et innblikk i denne kunnskapen. De metodologiske og etiske spørsmål i forbindelse med forskningsintervjuet vil prege analysen og fortolkningen av informasjonen. Forskerens refleksjoner og bestemte filosofiske oppfatninger over hvordan man gjennomfører, utfører og analyserer et intervju, vil være basert på hva hun er interessert i å vite noe om. Reflekterte valg bevisstgjør forskeren på hva slags kunnskap som kan utvikles gjennom et forskningsintervju. I følge Brinkmann og Kvale (2010) er intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Der kunnskap produseres sammen, mellom intervjueren og de intervjuede. Kunnskapen produseres i en samtale relasjon, i konteksten, den er språklig, narrativ og pragmatisk. Dette danner utgangspunkt for en avklaring av hva som karakteriserer kunnskapen som oppnås og utviklingen av kunnskapspotensialet via fokusgruppeintervjuet. Disse trekkene er ikke bare karakteristiske for intervju kunnskapen, men også for de objektene intervjuene kan gi oss kunnskap om.

Kognitiv psykologi påstår at, jo mer livaktig form informasjon blir gitt, desto bedre husker vi den. Det viser seg også at vi har en tendens til å gjøre mer ekstreme vurderinger når

informasjonen er livaktig (Fisher og Sortland, 1996). Vil kunnskap som blir overført gjennom praksisnære hendelser og beskrivelser være lettere å benytte seg av?

Det sosiale samspillet og deltageres historiske livsverden er derfor noe som kontinuerlig produseres av mennesker. Systemorientert grunnsyn og kunnskap er perspektiver som uttrykker ideer om hvordan alle ting henger sammen, samt tanker om hvordan en kan oppdage kunnskap og kanskje komme frem til eller skape ny kunnskap.

Den er også relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk og handlingsorientert. I denne oppgaven er den samtalebasert erkjennelsesprosessen som skjer i et fokusgruppeintervju intersubjektiv og sosial. Det vil si at erkjennelsesprosessen innebærer at vi i felleskap og sammen skaper kunnskap. Innenfor de konstruktivistiske tradisjonene blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt en gang for alle og som skal overføres, forløses eller avdekkes og er i stadig endring og fornyelse (Prawat, 1996; Coghlan og Brannick, 2010)

Brinkmann og Kvale (2010) ser på og knytter intervju og kunnskap sammen gjennom syv trekk. Jeg skal kort redegjøre for de syv forskjellige trekkene ved kunnskap skapt gjennom intervju.

De mener kunnskap er produsert. Intervjukunnskap konstrueres sosialt i samspillet mellom intervjuer og deltager, og er en byggeplass for kunnskap. Kunnskapen skapes aktivt gjennom spørsmål og svar i felleskap mellom intervjuer og deltager. Produktet som skapes blir ikke funnet eller gitt. Gjennom transkripsjonen, analysen og rapporteringen av de opprinnelige intervjuene fortsetter produksjonsprosessen. Denne kunnskapen farges av hvilke prosedyrer og teknikker som benyttes.

Videre iser de at kunnskap er relasjonell. Intervjuet skal etablere nye relasjoner i de menneskelige samtalenett, med formål om å produsere kunnskap om den menneskelige situasjon. Kunnskapen som skapes er inter-relasjonell og intersubjektiv, det vil si at forskeren kan fokusere på kunnskapen som produseres i rommet mellom intervjuerens og deltageres synspunkter, eller om samspillet mellom dem. Terapeuter har vært oppmerksomme på interpersonlige samspill i samtaler, det vil si en interpersonlig situasjon der den produserte informasjonen verken er objektive eller subjektive, men inter-subjektive (Sullivan, 1954).

Det tredje trekket er at kunnskap er samtalebasert. Forskerens oppmerksomhet rettes mot diskurs og forhandling om betydningen av livsverdenen. Filosofiske diskurser og intervjuer er

basert på samtaler som gir adgang til kunnskap. Brinkmann og Kvale argumenter men Sokrates' klassiske filosofiske posisjon, der samtaler er en primær måte å produsere kunnskap om det sanne, det gode og det skjønne på. De mener at kvalitative intervjuer har mulighet for å produsere beskrivelser og fortellinger om hverdagsopplevelser, men også den erkjennelses kunnskap som begrunnes diskursivt i en samtale.

De mener også at kunnskap er kontekstuell. I et hermeneutisk perspektiv kan kunnskap som er oppnådd i én situasjon, ikke automatisk overføres til eller sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner. Menneskets liv og forståelse er kontekstuell, den er både her og nå og i den tiden man lever i. Intervjuet finner sted i en interpersonlig kontekst, og utsagnenes betydning er relatert til dens konteksten. De kvalitative forskjellene og betydningsnyansene som kanskje ikke lar seg kvantifisere og sammenligne på tvers av kontekster og modaliteten vil intervjuer være følsomme på.

Det femte trekket er at kunnskap er språklig. Språket er intervjuprosessen verktøy og intervjuets medium. Produktet er språklig, i form av muntlige utsagn og transkriberte tekster som skal analyseres. Overgangen fra én språklig form til en annen (fra talespråk til skriftspråk), reiser spørsmål om talespråkets og skriftspråkets forskjellige egenskaper. Gjennom språklig samspill og deltakernes diskurser konstitueres kunnskap. Det finnes mange forskjellige språkbaserte tilnærminger til analyse av kvalitative intervju, det kan være språklige, konversasjonsanalytiske, narrative, diskursive og dekonstruktive analyser.

Det nest siste trekket er at kunnskap er narrativ. Intervjuet er et viktig sted å innhente fortellinger som informerer oss om den deltagerens betydningsverden. Historier og fortellinger er effektive måter å finne mening i vårt eget liv og i den sosiale virkelighet. I åpne intervjuer forteller folk historier om sitt liv, og gir adgang til mangfoldige fortellinger som kan rapporteres i narrativ form.

Det siste trekket er at kunnskap er pragmatisk. Hvis samtale og handling forstås som den menneskelige virkelighet, blir kunnskap evnen til å utføre effektive handlinger. Pragmatismen insisterer på at tanker og betydninger får sin legitimitet når de setter oss i stand til å mestre den verden vi befinner oss i. Den er ikke opptatt av legitimeringsspørsmålet hvorvidt en undersøkelse er vitenskapelig, eller om den fører til sann kunnskap. Pragmatismen stiller spørsmålet om hvorvidt den leverer nyttig kunnskap. God forskning er forskning som fungerer. Hva som bør anses som «nyttig», er et ladet spørsmål om verdi og etikk (Brinkmann og Kvale, 2010:72-75)

Utsagn som ledsages av handling eller fører til at handling endres, vurderes som pragmatisk validitet (Kvale, 1997). Dette gjelder blant annet for aksjonsrettede forskningsopplegg (Gulliksen & Hjordemaal, 2011).

Et av de grunnleggende element i systemteori er at alt henger sammen og gjensidig påvirker hverandre. Menneskene i et sosialt system kan ikke forstås isolert fra hverandre, de må forstås i sammenheng med hverandre. Et annet element i systemteori er her-og-nå-perspektivet. Her-og-nå-perspektivet er i følge Gjems det beste utgangspunkt for å utvikle faglig kompetanse. Økt innsikt i egen yrkesutøvelse får man ved å se på det som skjer mellom mennesker akkurat når det skjer. Kunnskap er knyttet til fortid, de erfaringer vi har, og den kunnskap vi besitter, disse vil selvfølgelig bli utvidet over tid. Men kunnskapene og erfaringene må være funksjonelle i forhold til organisatoriske rammer, de kolleger og målpersoner man jobber med. Et fenomen blir best forstått dersom man drøfter og analyserer det med utgangspunkt i de faktorer som er aktuelle i situasjonen (Gjems, 1995).

Kunnskap og egenskaper er ikke statiske, men prosessuelle. Kvalitet er heller ikke et statisk fenomen, og det handler ifølge Bateson om å fram informasjon og få til endringer som skaper «en forskjell» (Bateson 1979). Ved å skape en relevant eller nødvendig forskjell kan man få til forandring, vekst eller utvikling, både i samhandling og i handling, men generere kunnskap. Skal forskjellen være positivt, må den balanseres med stabilitet, trygghet og gjentakelse. Den rommer ikke omvelting eller kaos i følge Bateson. Forutsetningen for å utvikle seg og vokse i relasjon med andre er struktur og stabilitet. Blir strukturen for stabil, og trygghet et mål i seg selv, kan det hemme forandringer og føre bli stagnasjon (Gjems, 1995).

2.6.4 Intervju og etiske dilemmaer

Siden intervjuet form ligger tett opp til dagliglivets samtaler, kan det virke lett å gjennomføre. Dette er en illusjon i følge Brinkmann og Kvale (2010). Det krever gode forberedelser og refleksjon. Forberedelser og refleksjoner skal minske sannsynligheten at vanlige oppfatninger og fordommer reproduseres. Målet er at ny og betydelig kunnskap om et emne skal fremkomme. Det er få standardregler eller prosedyrer som er allment godkjent i kvalitative forskningsintervjuer. Intervjuforskning er et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform. Det finnes få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer for hvordan disse intervjuene skal utføres og noen ganger blir denne intervju formen kalt ustrukturert eller ustandardisert. Det vil derfor være mange metodologiske beslutninger fattes på stedet, i

intervjuet, mens det pågår. Dette krever et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren, man må kunne mye om temaet, og hvilke metodologiske muligheter som finnes og kjenne til begrepene ved å innhente kunnskap gjennom samtaler. Denne kunnskapen avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og de intervjuede, og evnen til å skape tillitt. Streben etter å både oppnå kunnskap og være etisk forsvarlig, krever en fin balanse av forskeres sosiale interaksjon. Forskeren er nødt til å gi litt av seg selv for å fortjene et åpent svar, men skal ikke oppfattes som en venn. Balansen mellom sosial avstand, uten å få intervjupersonen til å føle seg som et insekt under et mikroskop er hårfin (Brinkmann og Kvale, 2010).

Fokusgruppeintervju på egen virksomhet er gjennomsyret av etiske problemer. Det oppstår spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å «utforske menneskers liv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» (Birch et al. 2002: 1; Brinkmann og Kvale, 2010:80).

Ustrukturert intervjuer har både fordeler og ulemper. Intervjuerens valg i selve intervjusituasjonen har større innflytelse jo mindre strukturert intervjuet er. Dette kan være et minus, fordi informasjonene som kommer ut av intervjuet, forteller ikke bare noe om den som er blitt intervjuet, men også om intervjueren. Men i såkalt eksplorerende eller hypotesedannende forskning, hvor målet er å få fram nye tanker og hypoteser som siden skal undersøkes nærmere, har det ustrukturerte intervjuet klare fordeler. Det kan være mer fordelaktig med strukturerte metoder i forskning som tar sikte på å teste ut tankene eller hypotesene. Det samme gjelder dersom forskningen omfatter mange personer. Det ustrukturerte intervjuet ofte spiller en selvstendig rolle som datainnsamlingsmetode (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011).

Etiske problemstillinger og hensyn til mulige etiske problemer bør man ta på alvor helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger. Etiske overveielser i forhold til formålet eller temaet med intervjuet bør diskuteres med hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes og med hensyn til forbedring av den menneskelige situasjon som brukes. De etiske sidene ved planleggingen som omfatter å innhente deltagerens samtykke, sikre konfidensialitet og vurdering av mulige konsekvenser for deltagerne. Etiske hensyn i forhold til intervjusituasjonen. De må være avklart og vurdert i forhold til rapportens konfidensialitet og intervjusituasjonens konsekvenser for deltagerne som stressopplevelser o.l. Konfidensialitetshensynet til transkriberingen må vurderes, samt hva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av deltagerens muntlige uttalelser. De etiske sidene ved analyseringen omfatter hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og

det bør vurderes hvorvidt deltagerne bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Kunnskap som rapporteres bør være er så sikker og verifisert som mulig, og forskerens etiske ansvar. Dette innebærer hvor kritiske spørsmål som kan stilles til en intervjuperson. Ved rapportering må konfidensialitetsprinsippet vurderes, samt spørsmålet om hvilke konsekvenser den offentliggjorte rapporten har for gruppen eller institusjonen de representerer.

Andre etiske dilemmaer intervjuer må ta hensyn til er å vurderer hva konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelse. Risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig. Dette er forskerens ansvar å reflektere over mulige konsekvenser, ikke bare for de som deltar i undersøkelsen, men også for den større gruppen de representerer.

Et annet etisk hensyn er asymmetriske maktforhold i intervjuer, det er viktig å tilstrebe en åpen, dagligdags samtale mellom likestilte partnere. Intervjueren har vitenskapelig kompetanse, setter i gang, definerer situasjonen, bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmål og beslutter hvilke svar som følges opp, og er den som avslutter samtalen.

Fokusgruppeintervjuet karakter forsøker å redusere den asymmetriske maktrelasjonen i intervjusituasjonen ved at forsker er tilbaketrasket og deltakerne oppmuntres til meningsutveksling, refleksjon og diskusjon. Noen forskere samarbeider med deltagerne om intervjuet og nærmer seg en likestilling med hensyn til å spørre, fortolke og rapportere. Det er lett å overse den asymmetrien i relasjonene, hvis vi utelukkende er oppmerksomme på intervjuets åpne forståelsesform og nære personlige samspill. Makt behøver ikke å være utøvd med overlegg. Anerkjennelse av maktrelasjoner i intervjuer reiser både spørsmål knyttet til den kunnskapen som skal produseres, og etiske spørsmål knyttet til hvordan asymmetriske maktforhold kan håndteres ansvarlig. Likeverdige relasjon, gir de beste betingelser for å drøfte og behandle saker. Gjennom likeverdige relasjoner, lik profesjon og stillingskategori får man gode betingelser for å vite om relevante relasjoner og påvirkninger en profesjon står overfor til enhver tid (Gjems, 1995).

Et etisk aspekt som også må vurderes er intervjuerens monopol på å fortolke. Forskeren har som regel monopol på å fortolke deltagernes utsag, og monopol på hva som rapporteres. Forskerens rolle, person og integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Forskerens moralske integritet, hennes sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling, er moralsk ansvarlig forskningsatferd. Fortrolighet med verdispørsmål, etiske retningslinjer og

etiske teorier kan bistå forskeren med å treffe valg som veier etiske hensyn opp mot vitenskapelige hensyn i en undersøkelse. Men det er forskerens integritet, hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som er den avgjørende faktor i innhenting av kunnskap.

2.6.5 Fokusgruppeintervju og refleksivitet

For å videreutvikle praksis og skape ny kunnskap av erfaring, kreves det en form for refleksivitet. Hvordan team utvikler prosesser som knytter tråder mellom erfaring og læring, blir vesentlig for læringsutbytte av aksjonsforskningen. Tiller (2006) mener at et viktig grunnlag for læring er erfaring. Hvordan vi forvalter erfaringene gjennom refleksjon, vurdering og systematisering preger hvordan vi lærer av erfaringene. For å reflektere, vurdere og systematisere mener Tiller at man må ha en viss distanse til erfaringene, samt vilje og mulighet til å tenke over dem. For å få en bedre forståelse av de foreliggende muligheter og begrensinger legger Svingby (1994) vekt på vår evne til å tolke rammene vi omgir oss med (Svingby, 1994, i Tiller, 2006). Et gjensidig samspill mellom det ytre og det indre er med på å bygge og utvikle erfaringer, inntrykk omdannes til erfaringer gjennom et personlig filter, bevissthet og av tidligere erfaringer. Evnen til å reflektere og forsterke erfaringene gir dem mening, struktur og relevans. I følge Tiller (2006) finnes det flere refleksjonsnivåer i aksjonsforskning. Hvor den ene nivået er nært knyttet til handling, der hvor refleksjonen er innvend, og hvor den kun kan forstås gjennom nærhet til handlingen. Denne formen for refleksivitet er vanskelig å beskrive for aktørene, og kan dermed være vanskelig å vurderes fra for eksempel et intervju. Det andre nivået er kommunikasjon og problemløsningsnivået. Når uventede problemer eller utfordringer oppstår, er det gruppens uutnyttede utviklingskraft som trer frem. Kreativiteten og spontaniteten er stor og man finner ofte mange og gode løsninger på problemene. Det tredje nivået, kjennetegnes i følge Tiller en løpende systematisk refleksjon også kalt en meta refleksjonsnivå. Det er et nivå som er preget av hvordan hverdagen er grundig gjennomtenkt, hvor erfaringen blir registeret og skriftlig gjord. Registreringen blir senere brukt for hente frem erfaringene og sette dem inn i et historisk lys. Dette nivået krever at aktørene mestrer ulike teknikker og metoder. For å bygge kulturer og kontekster som støtter opp under reflekterte erfaringer, må det investeres i tid og bevissthet(Tiller, 2006).

I følge Coghlan og Brannick er refleksivitet, en indre prosess som normalt blir forklart gjennom å ta et skritt tilbake fra opplevelsen for å sette spørsmål tegn ved den, samtidig må man ha innsikt og forståelse med et blick på videre aksjon (Kolb, 1984;Boud et al.,1985;

Moon,1999; Raelin, 2008; i Coghlan og Brannick ,2014). Refleksjon er den kritiske linken mellom den konkrete erfaringen/opplevelsen, dommen og start en ny aksjon. Raelin(2008) mener at dette er nøkkelen til læring, fordi det gjør en i stand til å utvikle en ferdighet til å avsløre og å tydeliggjøre for deg selv hva du har planlagt, oppdaget og oppnådd i praksis. Han argumenterer videre at refleksjon må løftes opp og snakkes om så den ikke forblir en intern privat antagelse, men hjelper deg til å se hvordan din kunnskap er konstruert. I aksjonsforskning er refleksjon den aktiviteten som integrerer aksjonen og utforskningen. Vi kan se samtalen, refleksjonene og meningsutvekslingene mellom intervjuobjektene gjennom et systemteoretisk perspektiv Vi kan se samtalen, refleksjonene og meningsutvekslingene mellom intervjuobjektene gjennom et systemteoretisk perspektiv. Bronfenbrenner(1979) vil i denne sammenheng bruke begrepet system betegne en gruppe av individer som arbeider eller lever sammen over tid, som sosiale systemer. Menneskene er delene som samhandler og står i en relasjon til hverandre og påvirkes gjensidig. Relasjoner mellom menneskene i systemet holder systemet sammen. Det som driver systemer fremover og vedlikeholder det er samhandling mellom menneskene, kommunikasjon kvaliteten mellom dem, handlinger som utføres gjennom rutiner og tradisjoner. De retter oppmerksomheten mot relasjoner mellom mennesker.

Målet med fokusgruppeintervjuene har vært å lære å tilrettelegge for gode, reflekterte og kunnskapsdelende grupper. Ønsket å øke mine egne kunnskaper og bevissthet rundt hvordan kunnskap dannes i grupper og hvordan gruppene sammen kan utvikle ny kunnskap, slik at jeg kan bidra til å legge til rette for fagutvikling i team.

I intervjuene har vi reflektert over ulike modeller og møtestrukturer for refleksjon og kunnskapsdeling. Gruppen har reflekter over de eksiterende veiledningsgruppene og refleksjonsgruppene og hvordan disse er strukturert. Målet har hele tiden vært å oppnå felles forståelse, bred deltakelse og et stort engasjement fra gruppen. Jeg har mellom møtene analysert materielle/dataene, gjennom materialet funnet har vi funnet veien videre i prosessen. Selv om det har foregått endringer underveis i hvordan gruppeintervjuene har vært styrt har de ulike intervjuene hatt en fast struktur, gruppen har vært den samme og dermed har verdigrunnet for refleksjonen samme utgangspunkt.

3.0. IMPLEMENTERING

Allerede på planleggingsstadiet av prosjektet ønsket jeg å forske på egen virksomhet. Som praktiker og forsker ønsket jeg å finne fram til de gode og utviklende handlingsvalgene. Jeg

ønsket å søke etter bedre praksisalternativer for teamet. En endring som kan gagne både individuelle og kollektiv kunnskap og kompetanse og som på sikt kan gi team gode redsaker for fagutvikling satt i system. Aksjonsforskning er ekspansiv og intervenserende forskning i følge Jakhelln, Lemming og Tiller(2009). Det er en forskningsmetode der man forsker sammen med folk i feltet. Tilnærmingen i oppgaven er av kvalitativ metode kombinert med en aksjonsforskning strategi, det vil si forskning på egen arbeidsplass/virksomhet. Valg av strategi har vært preget av perspektivene som er beskrevet i kapittelet om metodologi. Første skritt i prosessen med prosjektet var å beskrive hva jeg ønsket endret ved min virksomhet. Dette er også det første punktet i Richard Beckhard's rammeverk for planlagt endring av organisasjoner eller virksomheter. Se figur 1.3 side 19. Dette punktet rommer to ledd, som Coghlan og Brannick(2010) mener er et godt utgangspunkt for første del av prosessen i et endringsarbeid gjennom aksjonsforskning. Det første leddet i denne prosessen er å beskrive hvorfor man ønsker endring og hvilke valg man tar. Rammen for mitt prosjekt baseres på denne prosessen. Antagelse/hypotese om at spesialpedagogenes kunnskap og kompetanse på iPad som tiltak og hjelpemiddel til barn med behov for ASK er for mye preget av tilfeldigheter, vokste frem gjennom den ene delen av første prosess. Gjennom samtaler og refleksjoner på felles møter og gjennomgang av individuelle spesialpedagogiske planer og arbeidsplaner, registrerte jeg at det var store variasjoner på skriftlig arbeid og bevisst bruk av iPad som pedagogisk materiale og som kommunikasjonshjelpemiddel. Det er store variasjoner på de ulike spesialpedagogenes kunnskap og kompetanse på feltet, og dette preger deres mål, tiltak og bevissthet i bruk av iPad i etableringen av viktige ferdigheter knyttet til nettbrettet som et kommunikasjonshjelpemiddel og som pedagogisk materiale. Hvordan tilbudet til disse barna blir gjennomført, har hatt lite fokus og det har vært opp til hver spesialpedagog å skaffe seg den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig i et slikt arbeid. Teknologi er et felt som er preget av nye, og bedre løsninger i raskt tempo, så personlig motivasjon og interesse, blir viktige ingredienser for økt kunnskap og kompetanse på feltet. For å kunne få nødvendige basisferdigheter på iPad, må man bruke tid, være bevisst på og kobler barns motoriske-, språklige- og kognitive utvikling med bruken av iPad. Den individuelle kunnskapen er viktig, men for at teamet skal bli faglig sterkere på feltet, har individuell ferdigheter størst verdi for fellesskapet, når et individ kan være med på å øke fellesskapet kunnskap og kompetanse. For et team uten fokus på felles kunnskap og kompetanseutvikling, vil individuelle ferdigheter bli kunnskap som eksisterer i et vakuum. Det blir sårbart og tilbudet til barna kan bli for personavhengig med tanke på tilrettelegging og gjennomføring av enkeltvedtak.

Når spørsmålet om hva som ønskes endret ble vurdert, ble neste ledd i prosessen en viktig del av prosjekt prosessen. Dette leddet baserer seg på å stille spørsmål om endring er nødvendig og hvilke valg man tar. Det er i følge Coghlan og Brannick(2010) dette leddet som ofte ikke får nok fokus. Er endring nødvendig eller ønsket, hva kan vi endre og hva har vi kontroll på. Under første del av prosessen i prosjektet ble ønsket om endring tydelig. Teamets medlemmers etterspurte økt fokus på felles tiltak som kan bidra og øke deres individuelle kunnskap og kompetanse på bruk av iPad. Samtidig ønsket de seg et felles løft i teamets samlede kunnskap og kompetanse utvikling. Det ble derfor nødvendig å kartlegge hvilke muligheter, kontroll og makt teamet har på endringsprosessene. De grove økonomiske rammene, som driftsutgifter og budsjetter har teamet lite påvirkning på. Derimot har teamet påvirkning på hvordan de ønsker fordelingen av budsjett posten som omhandler innkjøp av faglitteratur, pedagogisk materiell og ønsker om kurs osv. De har liten påvirkning på hvor mange timer de disponerer til felles timeplanfestes tid, men de har påvirkning og makt til å bestemme innhold og strukturering av denne tiden. Teamet har makt og kontroll over, tid, sted og hvor stor endringen skal være og de har kontroll på hvordan man møter disse utfordringene. Det er kartleggingen og vurdering av disse punktene som preger de første valgene i prosjektet. Coghlan og Brannick(2010) sier videre at valg er aldri absolutte, og endringer kan oppstå. Ved en hver endring av det opprinnelige valget/-ene, blir det viktig å redegjøre klart og tydelig grunnlaget for endring. Slik kan man skape en transparent prosess, som kan øke mulighetene for at andre kan forstå eller vurdere retningen som prosjektet tok. Valgene som ble foretatt i denne prosessen ble grunnlaget for hvordan jeg planla den videre prosessen i prosjektet. Hvilke rammer jeg forholdt meg til, hvem jeg ønsket skulle delta i aksjonen og hvilke muligheter jeg vurderte som gunstige betingelse for endring. Jeg valgte å bruke fokusgrupper som et ledd i endringsprosessen. Aksjonene ble valgt med ledelsens samtykke å bli utøvd i den timeplanfestede møtetiden og skulle brukes når det var planlagt refleksjonsgrupper. For å innhente data og informasjon valgte jeg å aksjonerer gjennom bruk av fokusgruppe intervju.

Det neste trinnet i endringsprosessen er å definere mål for fremtiden. Fokus og oppmerksomhet bør rettes mot hva som ønskes oppnådd med endringen. Det definerte målet for fremtiden vil være at teamet etablerer strukturer og utvikler refleksjonsprosesser som bidrar til og skaper kunnskap og kompetanse i den eksisterende strukturen i den timeplanfestede tiden. Det å skape gode refleksjonsprosesser som generer ferdigheter og kunnskap vil kunne skape et miljø for erfaringsbasert læring. Om teammedlemmene forstår

og erkjenner at endringen gagnar dem, både individuelt og kollektivt er de bedre rustet til å samarbeide og til å holde energien oppe i endringsprosessen. Det er helt avgjørende at det er konsensus for endringen i gruppen. Finnes det konsensus for endringen, det vil si gjennomføringen og tiltakene som blir gjort, er teamet bedre rustet til eventuelle utfordringer som dukker opp. Det er i følge Coghlan og Brannick letter å holde energien opp i et prosjekt, se endringen i et positivt lys og utnytte ressursene i systemet hvis det er konsensus i gruppen. For å prøve å få en felles forståelse og konsensus på ønsket endring ble spørsmålene i første intervjuet viktige rettesnorer. Spørsmålene var utarbeidet og rette slik at de skulle reflektere over egen kunnskap og kompetanse på iPad, de skulle også reflektere over hvor stort fokus dette hadde i hverdagen. Gruppen ble også utfordret på å reflektere over hvilke situasjoner, organisasjonsstrukturer og gruppesammensetninger som gir dem med følelsen av å få økt kunnskap. Coghlan og Brannick sier videre at faren for å rett fokus på ønsket fremtid, kan bidra til negativ fokus på det som ikke fungerer. Man kan fort bli opptatt av problemene i nåtid. Tidligere negative erfaringer kan føre til en generell pessimisme over prosjektet. Slike utfordringer er det viktig prosjektledelsen tar på alvor og har strategier for å unngå i det videre arbeidet. Mine strategier var å fokusere på det de faktisk gjorde og rette oppmerksomhetene mot hva de fikk til.

Det neste fasen er å overveie nåtid i lys av ønsket fremtid. I denne fasen vurderes hva som trengs å gjøres for å oppnå målet. Hva er det i dagens organisering av teamet som trenger endring for at vi skal nå en ønsket fremtid? Hva kan være beste fremgangsmåten i forhold til teamet og gruppen personer som teamet består av. Hvilke prosesser setter i gang varige og gode lærings- og refleksjonssirkler som generer kunnskap og kompetanse i forhold til hvordan situasjonen er i dag? Hvordan kan teamet effektivt implementere kunnskapsoverføring inn i allerede eksisterende strukturen på timeplanfestet tid, i refleksjonsgrupper? Disse spørsmålene blir viktige kartleggings instrumenter når første intervju ble foretatt. Gruppen som ble intervjuet ble utfordret til å reflektere over dagens realitet opp mot en ønsket fremtid. De ble utfordret på hva som de tror må endres av nåværende strukturer, holdninger, roller, politikk eller aktiviteter. I følge Beckhard's rammeverk kan problemer og utfordringer ha flere løsninger og innfallsvinkler. Dette ble også tydelig gjennom intervjuet, gruppen reflektert over forskjellige løsninger, hadde reflekterte tanker på mulige veivalg i endringsprosessen. Det ble derfor nødvendig å samle spesielle problemer og kategorisere disse under samlende overskrifter. Utfordringene ble så beskrevet mer i detalj, og det ble lagde en prioritert liste over hva som trengte oppmerksomhet først. Deretter ble en strategi på hvordan møte de ulike

utfordringene, planen for det videre arbeidet. Dette ble gjort for få en klar forståelig og et korrekt overblikk over organisasjonen.

Den siste fasen i Richard Beckhard's rammeverk for planlagt endring av organisasjoner eller virksomheter er hva og hvordan man skal håndtere overgangene til denne endringen. Hvor stor endringen er preger selvsagt håndteringen. Har man konsensus, og teammedlemmene ser at endringen kan profittere dem på både individuelt og kollektivt vil ulike utfordringer håndteres mer konstruktivt. Det er helt avgjørende at det er konsensus for endingen i gruppen. Hvis gruppen har konsensus på gjennomføringen og tiltakene som blir gjort, er de bedre rustet til de utfordringene som vil dukke opp i og under prosessen.

Kjernen og det sentrale i rammeverket for endring, er at man skal vurdere og å lære gjennom hele prosessen. Dette gjøres for at man skal kunne se at hver fase henger sammen med neste og at man skal kunne forstå de valgene som blir tatt i underveis i denne sammenheng.

Rammeverket ligger til grunn for veivalgene som ble gjort under prosjektets gang. I prosjektet ble hver fase evaluert og vurdert i forhold til informasjonen som kom frem. Informasjon som kom frem ved første intervju, som deltagerens egen oppfattelse av sin begrensede kunnskap og ønsket om mer faglig innhold i refleksjonsgruppene, førte direkte til utforskning, refleksjon og diskusjon rundt ulike arbeidsformer ved neste aksjon. Denne informasjonen ble deretter implementert i de valgene som ble fortatt i den neste fasen.

I oppstarten av prosjektet ble Richard Beckhard's rammeverk og Coghlan og Brannick's «context and purpose», «constructing» og «planning action» parallelt utviklet og arbeidet med. Disse to prosessene overlappet hverandre og inneholder mange av de samme elementene. For å illustrere disse to forskningssirkelene bruker Coghlan og Brannick sin klokke metafor, sirkelene er avhengig av hverandre, men går i ulik tempo, som sekunder, minutter og timer i en klokke. I begynnelsen av prosjektet gled disse to fasene over i hverandre, men hadde ulik tempo, men begge disse rammene og prosessene har bidratt til forskjellig innfallsvinkler i prosjektet. Rammeverket bidro til min egen refleksjon blant annet om endringen var ønsket. Mens det første leddet i Coghlan og Brannick aksjonsforskningssirkel bidro med blant annet til mer praktiske refeksjoner som metodevalg.

3.1 Konstruksjonen av første aksjonsforskningssirkelen

I prosjektet har jeg benyttet meg av aksjonsforskningssirkelen til Coghlan og Brannick (2010) også kalt den erfaringsbaserte læringsirkelen (se figur 1.1 side 15). I konstruksjonene,

planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av prosjektet har jeg brukt denne som guide og rettesnor. Disse fasene er den grunnleggende prosessen i aksjonsforskning, men de mener også den må forstås gjennom og sees i sammenheng med fire elementer: konteksten, kvaliteten på relasjonene, kvaliteten på aksjonsforskningsprosessen og utbytte.

Rammeverket for prosjektet er første skrittet i forskningsprosessen. De fire fasene i Richard Beckhard's rammeverket danner grunnlaget for det Coghlan og Brannick kaller «context and purpose», det vil å forstå konteksten og hensikten i aksjonsforsknings sirkelen. Se figur 1.1 side 15. Rammeverket setter forarbeidet inn i et system, slik at denne prosessen skal bli tydelig og transparent. Den hjelper også forskeren til å bevisstgjøre seg av de ulike trinnene eller fasene som bør gjennomføres før man startet et aksjonsforskningsprosjekt. Det å forstå konteksten og hensikten er grunnlaget for det videre arbeidet. Det er også nødvendig å være bevisst på at hendelsen foregår i nå tid.

Et av de viktigste spørsmål som må stilles er om prosjektet er nødvendig eller ønskelig, og samtidig å få en oversikt over hvem som ønsker endringen. Mine antagelser om at det var for liten bevissthet i forhold til iPad brukt som kommunikasjonshjelpemiddel eller som pedagogisk materiell måtte utforskes. Var det flere som ønsket å fagliggjøre refleksjonsgruppene i forhold til iPad eller var teamet fornøyd med det faglige innholdet som allerede eksisterer i refleksjonsgruppene. Hvordan min forforståelse og forståelse av helhet og del, av hvordan man øker sine fagkunnskaper i gruppe osv. preger de spørsmålene og min atferd i forhold til rammeverket for aksjonen. Jeg måtte bevisstgjøre meg på min egen forståelse og forforståelse, klargjøre for meg selv hva mine motiver for antagelsen som ligger til grunn for aksjonsforskningen. Å kartlegge sin egen kunnskap, atferd og samarbeids utvikling i aksjonen kaller Coghlan og Brannick(2014) å ta førsteperson perspektiv. Det vil si at man ser på eller får innsikt i sin egen lærings logikk gjennom prosessen – man blir bevisst sine utviklingsstadier. De referer til noe som de kaller «The ladder of Inference»(Argyris, Putnam and Smith,1985; Ross,1994; Coghlan og Brannick, 2014:31). Denne stigen kan være en hjelp for forskeren når man skal ta en førsteperson perspektiv. Disse trinnene i stiger er : Jeg OBSERVERER data og erfaringer, jeg innhenter DATA fra det jeg observerer, jeg tillegger MENING (kulturelt og personlig), jeg lager ANTAGELSER basert på meningen som er tillagt, jeg drar SLUTTNINGER, jeg antar MENING om personen og situasjonen og det siste trinnet er jeg tar AKSJON basert på mine antagelser(disse trinnene er oversatt av undertegnede). Disse trinnene brukte jeg i utforskningen av konteksten og hensikten i forhold til min egen læring.

I utforskning av konteksten og hensikten er det nødvendig å søke oversikt over eksterne kontekster som budsjetter, timeplanfestet tid, retningslinjer fra ledelsen og sosiale krefter. Jeg har søkt å forstå interne krefter som kulturelle og strukturelle drivkrefter, og hvilke styrke de har, det vil si å identifisere utgangspunktet, potensialet og hvilke krav deltagerne setter til systemet. I følge Jakhelln, Lemming og Tiller(2009) må vi ta hensyn til sosial krefter og emosjoner i møter som berører og rører mennesker i møte. For å oppnå gjensidig forståelse og aksept for planer og ideer må man ta hensyn til de interne sosiale kreftene og emosjonene som teamets medlemmer har (Jakhelln, Lemming og Tiller, 2009). Det var også viktig å få en oversikt over samarbeids relasjoner til de som «eier» eller bør «eie» kravet om endring, i dette prosjektet var den spesialpedagogen.

Første ledd i forberedelsene var å sette sammen/samle gruppen som skal være en del av prosjektet. Spesialpedagogene ble plukket ut fra tre hovedkriterier; Alle er spesialpedagoger, de blir oppfattet som faglig dyktige blant andre teammedlemmer, alle har jobbet med barn som har behov for ASK og alle bruker iPad i arbeid med barn. I tillegg er gruppen vant til å jobbe målrettet, vant til å evaluere og reflektere over eget arbeid og vant til utstrakt samarbeid. Spesialpedagogene har også erfaringer fra forskjellige og ulike refleksjonsgrupper, en erfaring jeg trodde kunne bidra til meningsutvekslingene og refleksjonene i gruppa. Deltagerne og teammedlemmene jobber ikke direkte sammen, dette preger deres relasjoner med hverandre.

Gjennom forundersøkelsene fikk jeg en god oversikt og forståelse av konteksten og hensikten slik den fremsto i denne perioden. Det som viste seg at noen av de eksisterende refleksjonsgruppene hadde lite intern styring, de var preget av spontane fagspørsmål, iPad var sjelden tema, både som pedagogisk materialet og som kommunikasjonshjelpemiddel. Bruken av iPad kunne virke noe tilfeldig og pedagogene i teamet virket lite bevisste på sin egen kunnskap ang. iPad. Jeg sjekket et tilfeldig utvalg av individuell arbeidsplaner, for å undersøke om de hadde skrevet ned mål eventuelt tiltak ved bruk av iPad. Det ble gjennomført uformelle samtaler med teammedlemmer, og et uformelt samtale med teamleder. Dette arbeidet førte til en forståelse og oversikt over konteksten og hensikten.

Arbeidet med konstruksjonen av prosjektet kunne begynne. I følge Coghlan og Brannick (2014) er det viktig å involvere og artikulere både den praktiske og det teoretiske fundamentet av aksjonen for å få til en god konstruksjon. Dette er arbeid som må gjøres grundig og med sensitivitet. Det ble utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av funnen i forundersøkelsen.

Funnen ble vurdert i forhold til kontekst og hensikt. Intervjuguiden skulle søke å forstå medarbeiderens bevissthet og kunnskap rundt bruk av iPad brukt som pedagogisk materiell og i etablering av iPad som kommunikasjons hjelpemiddel. Jeg jobbet med å klargjøre mine egne holdninger i forhold til vitenskapelig forankring, kunnskap og kunnskapssyn. Hvem som definerer kunnskapen og ferdigheten som teamets skal inneha preger teamets medlemmer, det preger læringsutbytte og gruppedynamikken. Dette er viktige elementer å være bevisst på når innsideforskeren skal prøve å forstå konteksten og hensikten med aksjonsforskning. I vurderinga av hva som er nødvendig kunnskap og kompetanse (mål for framtiden) vil være preget av spesialpedagogenes bestemte teoretiske valg og grunnsyn.

Jeg har jobbet bevisst mot å være sensitiv overfor mine arbeidskollegaer for å kunne fange deres signaler. For meg betyr dette blant annet å tone ned min eget engasjement, være mer tilstede for gruppen, være mindre aktiv muntlig og mer aktiv lyttende og bekreftende, være tålmodig, det vil si la de få tenke over refleksjonene og utsagn - uten å følge opp med nye spørsmål. Jeg har kjent på hva denne prosessen gjør med min rolle både som forsker og medarbeider. Som en del av utforskningen og kartleggingen av konteksten og hensikten, valgte jeg å bruke forusgruppeintervju som en del av konstruksjonen på prosjektet.

Jeg søkte å få oversikt over teammedlemmenes forståelse og aksept for endringen, slik at prosjektet kunne bli et samarbeid. Valget på aksjonsforskning ble blant annet tatt fordi aksjonsforskningen har i følge Jakhelln, Lemming og Tiller(2009) den urolige søken etter bedre praksisalternativer og kan bidra til å utfordre anerkjente handlingsmønstre. De sier videre at aksjonsforskningen virker i front av kunnskapsutviklingen. Vurderingen om metode for datainnsamling falt på gruppeintervju av refleksjonsgruppe.

3.2 Planlegging av aksjonen

Utarbeidelsen av konstruksjonen førte til planlegging av aksjonen. I første fase søker man å få god oversikt og forståelse av konteksten og hensikten, i dette leddet begynner man å utforske konteksten og hensikten. Det var gjennom det første intervjuet at jeg utforsket dette.

Fokusgruppeintervjuet ble utarbeidet med den intensjonen at gruppen skulle reflektere over sin bevissthet ved bruk av iPad som pedagogisk materiell og som kommunikasjons hjelpemiddel. Spørsmålene ble nøye vurdert i forhold til hvem gruppen var og hvilke kunnskaper de besitter. Spørsmål formuleringene var utarbeidet for å utforske deltagernes tanker og refleksjoner på om de ønsket endringer, både med økt fokus på

fagutvikling og om eventuelle endringer i struktureringen av eksisterende refleksjonsgrupper. Jeg utarbeidet spørsmålene på grunnlag av dette og la vekt på at de skulle ha en logisk rekkefølge. Spørsmålene er preget av min hypotese, selv om hensikt var å være så nøytral som mulig. Spørsmål nr. 8 « har dere egne mål i arbeidsplanene for bruk av nettbrett?» ble stilt selv om jeg viste at svært få arbeidsplaner ikke hadde mål om dette. Jeg hadde ikke sjekket arbeidsplanene til de som deltok i intervjuet, men det var ingen overraskelse når de svarte at de ikke hadde spesifikke mål vedrørende iPad. Siden dette intervjuet også skulle brukes til å kartlegge og bevisstgjøre dem på deres egen kunnskap i forhold til temaet, valgte jeg likevel å spørre om det.

Planleggingen og forarbeidet av intervjuene har hatt stor betydning og har vært viktig for prosjektet. Det er viktig at intervjuet skulle foregå i ordnede former og at etiske hensyn som er beskrevet i neste avsnitt.

Alle deltagere fikk først en muntlig forespørsel, deretter fikk de skriftlig invitasjon. Den skriftlige invitasjonen inneholder kort informasjon om hensikten og formålet med intervjuet, informasjon om intervju metoden, frivillighet og samtykke erklæringsskjema (Vedlegg 2). Samtykke erklæringen ble underskrevet en uke før første intervju. Samtidige deltagere ble informert om at man kunne trekke seg når som helst under prosessen. To dager før intervjuet fikk de også en skriftlig invitasjon på mail. Intervjuet ble ledet av undertegnede og en møteassistent deltok, hun var tidtaker og hadde ansvar for et sosiogram/observasjonsskjema. Alle intervjuene ble gjennomført på et møterom på kontoret. Der er alle deltagerne i kjente, trygge omgivelser, møtene ble gjennomført i arbeidstiden, i en tid da deltageren vanligvis er samlet. Det ble servert kaffe /te og kald drikke og noe godt å bite i. Det ble lagt vekt på at intervjuet skulle være uformelt og samtalepreget.

Jeg kontaktet 7 spesialpedagoger, hvor 6 var villige til å delta. Deltagere i prosjektet er alle spesialpedagoger, med lik utdanning og samme arbeidsoppgaver. Gruppen er satt sammen av spesialpedagoger med ulike erfaringsgrunnlag både som spesialpedagoger og pedagogiske ledere. Alle har etterutdannelse i spesialpedagogikk tilsvarende spesialpedagogikk 2 eller 2. avdeling spesialpedagogikk. Ingen i gruppen er nyutdannede, men to av gruppens medlemmer har tatt spesialpedagogikk 2 for mindre enn 3 år siden. Alle i gruppen har kjennskap til ASK og har jobbet med barn som har behov ASK. Alle har hver sin iPad som de bruker i opplæringssituasjoner. Alle er vant til og kjent med planarbeid, hvor barnets individuell mål og tiltak må utarbeides og gjennomføres. Spesialpedagogenes vanlige arbeidsoppgaver er også jevnlig skriftlig evalueringer, tverrfaglig samarbeid, veiledning av foreldre og

barnehagepersonalet, samt delta på teammøter. Teammøtene er strukturert i refleksjonsgrupper, veiledning og personalmøter.

Det ble utarbeidet en intervjuguide til intervjuet. Denne brukte jeg som tematisk guide med åpne spørsmål og emner og den var organisert som en liste med spørsmål eller punkter.

Det første intervjuet hadde 12 spørsmål, og et avslutning spørsmål som spurte deltageren om det var noe de ønsket å tillegge. Intervjuguiden var 2 A4-sider (vedlegg 3) Målet for 1. intervju var at deltagerne skulle snakke fritt og reflektere over de ulike spørsmålene. Min rolle som intervjuer var å forfølge de relevante spor, som deltakerne kom inn på og gjennom tilleggs spørsmål guide dem inn på relevante temaer. Møte assistent registrerte medlemmenes aktivitet, gester og lydhøre bekreftelser.

Det ble gjort båndopptak av intervjuet og møteassistent bistod med dialog diagram og notater. Båndopptak ble klaret med deltakerne på forhånd og båndet ble slettet så snart det var transkribert.

Før intervjuet hadde jeg en avklaring av formålet med intervjuet, hva ønsker jeg de skal reflektere over og fokuseres på. Spørsmålene har vært nøye forberedt og tematisert. Jeg har prøvd å gjøre spørsmålene lett forståelige for deltagerne og de har for meg hatt en logisk rekkefølge. Utformingen på spørsmålene har vært preget av gruppen jeg intervjuer. Jeg har bevisst etterspør meninger, erfaringer og forventninger, når jeg ikke synes dette kommer klart nok frem under selv intervjuet. Intervjuet ble klart avsluttet med en oppsummering.

3.3 Første aksjon og gjennomføring

I denne fasen i aksjonsforskningsprosessen til Coghlan og Brannick blir planene implementert og intervensjonen foregår gjennom et samarbeid. Alle de praktiske rammene rundt selve intervjuet ble gjennomført som planlagt. Alle deltagere og møteassistenten møtte opp i god tid. Stoler og bord ble plassert, slik at det skulle bidra til en uformell og trivelig atmosfære. Rommet var preget av stillhet og ikke av hektisk småprat som er vanlig ved gruppemøtene våre. Stemning kunne virke noe spent eller høytidelig, og deltagerne var uvanlig stille. Jeg begynte som planlagt å informere om bakgrunn og formål og starte båndopptaket. Intervjuet var preget av at deltagere brukte tid /tenkte seg om før de svarte, det vil si hver gang jeg stilte et spørsmål, gikk det opp til 10 sekunder før noen prøvde å svare. Ingen snakket i munn på hverandre de første ti minuttene, noe som ofte forekommer ved ordinære teammøter. Etter et par spørsmål, og litt spenningsløsende atferd (spøkte og lo) endret stemningen seg. Intervjuet

ble preget av refleksjoner, meningsutvekslinger og diskusjoner rundt spørsmålene som ble presentert.

Det var en utfordring å lede intervjuet, fordi som leder har man ansvaret for at holde balansen i gruppen. Man skal stimulere gruppen til å komme videre, hvis deltakerne stopper opp, men man skal blande seg så lite som mulig hvis deltagerne selv er veldig aktive. Samtidig skal man sørge for at samtalen holder seg til emne. Hvis det dukker opp nye emner eller vinkler under intervjuet, skal de vurderes og eventuelt forfølges eller utdypes. Man har også ansvar for å skape en god gruppedynamikk, hvor alle kommer til ordet. Dette var en utfordring, tre deltagere var markant mer muntlige aktive enn tre andre. De aktive hadde gode refleksjoner og bidro til meningsutvekslinger seg imellom. De tre mindre muntlig aktive, var aktive med gester, lydhøre kommentarer og lydhøre bekreftelser. De bidro sammen til god meningsutvekslinger og tilbakemeldinger på refleksjoner som ble fremsatt.

Spørsmålene i intervjuet hadde en logisk rekkefølge, og startet med åpne spørsmål som skulle stimulere til de litt store ikke stilte for mye krav til gruppedeltagerne. Etter hvert ble spørsmål mer utfordrende fordi jeg knyttet fagkunnskaper om språkutvikling til iPad bruk. Dette endret stemningen, de ble mer personlige, mer reflekterende på egen praksis og egen bevissthet rundt sine egne ferdigheter og kunnskaper. Denne vinklingen på spørsmålene var bevisst, for jeg ønsket at de skulle se «innover» i sitt eget arbeid, samtidig er dette i etisk «hengemyr», fordi spørsmålene kunne oppleves som svært personlige og utleverende, spesielt i forhold til deres egen begrensinger, sårbarhet, mindreverdighets følelse og makt/avmakt. Disse spørsmålene kunne bygge oppunder følelsen av å ikke lykkes. Dette var kalkulert sjansespill, dette kunne stoppet prosjektet og endringsprosessen før den hadde begynt. Tryggheten og den anerkjennende holdningen som preger denne refleksjonsgruppen, ble vurdert og jeg vurderte gruppen sterk nok til å tåle et slikt innoverpersektiv. Dette fordi gruppen består av individer som genuint er nysgjerrige, lærevillige, kunnskapstørste og som ikke er redde for å vise sårbarhet. Vekslingene mellom deltagerne, underbygget etterhvert stemningen av konsensus om endring og at dette endringsarbeidet måtte gjøres kollektivt og gjennom et samarbeid. Endringen i spørsmålene, medførte at min rolle som intervjuer endret seg noe. Jeg ble mer aktiv, stilte oftere oppfølgingsspørsmål til utsagn som kom osv. Jeg ble noe mer styrende, og krevende, og ønsker mer utdyping og avklaring på utsagn. Jeg ble mer aktiv og pågående i å få refleksjoner og utsagn av de mindre muntlig aktive deltagerne. Dette kan medføre en svakhet i informasjonsinnhenting, da informasjonen kan bli for mye preget av intervjuer, av maktforhold, asymmetriske relasjoner mellom intervjuer og gruppen osv. Men det var ikke

mine utsagn som ble utforsket, det var deltagerne, selv om utsagnene var basert på mine spørsmål. I tillegg er det min innsidekjennskap til hvert enkelt individ i gruppen som gjorde meg i stand til å kunne presse litt mer etter hvert som intervjuet pågikk. Hele intervjuet var preget av en anerkjennende tone, av ulike meningsutvekslinger, refleksjoner og av godt humør, hvor latteren satt løst. Intervjuet vart i 70 minutter.

3.4 Evaluering av første aksjon og funn

Evaluering av de første fasene i aksjonsforskningssirkelen har betydning for de videre arbeidet med aksjonene. I denne fasen er det viktig å ha et meta-læringsperspektiv, samt en evaluering av første, andre og tredje persons perspektiv på aksjonen. Dette vil bli beskrevet nærmere i kapittel 5. Det blir også viktig å velge analyse strategi på datamaterialet.

Intervjuet ble transkribert og analysert i henhold til innholdsanalyse. Utsagn/påstander fra deltagerne ble fargekodet, kategorisert i ulike temaer og opptelt. Det fremsto 5 temaer eller kategorier. Kategoriene ble navngitt; «Tilgjengelighet/Materiell, Begrensinger, Tilrettelegging, Bevissthet og Motivasjon». Etter en ny vurdering av materialet, ble kategoriene «Tilrettelegging og Bevissthet» slått sammen. Utsagnene i disse to kategoriene ble vurdert som nært beslektet, vanskelig å skille og utsagnene handlet om det samme sett fra forskjellig ståsted (personlig og ytre rammer). Den nye kategorien representerte 48,3 % av svarene, Tilgjengelighet/Materiell 23,1 %, Begrensinger 18,8 %, og Motivasjon 9,8 %. Alle kategoriene inneholder positive og negative sider ved iPad. De er spennende og relevante i forhold til iPad bruk som pedagogikkens materiale og i etablering av iPad som kommunikasjonshjelpemiddel. Vurderingen om hvilken kategori som burde utforskes og jobbes videre med ble tatt etter en gjennomgang av utsagnene satt opp mot hverandre, hvor jeg så et mønster i ved å utforskningen av kategorien «Tilrettelegging og Bevissthet» videre ville få ringvirkninger på flere av de andre kategoriene. Et eksempel er utsagnet: «det er viktig å bevisstgjøre personalet om bruken av iPad» som havnet i kategorien «Bevissthet». Økt fokus på fagliggjøring av iPad og refleksjoner rundt et slikt spørsmål kan direkte knyttes til utsagnet; «uvetting bruk, kan føre til stereotyp atferd for barnet» som hører til kategorien negativ «Motivasjon», lite kunnskap og lite bevissthet om hva som er nyttig bruk av iPad, kan føre til stereotyp og repeterende atferd for barn innenfor autismspekteret, øke utfordrende atferd osv. Utsagn som « barn setter ikke begrensinger for eget bruk» i kategori «Begrensinger» kan knyttes til disse to utsagnene og kategorien over osv. Det vurderte utfallet av aksjonen og intervjuet ble kategorien «Tilrettelegging og Bevissthet». Svarene i denne

kategorien dekket 48,32 % av svarene i intervjuer. Denne kategorien skilte seg vesentlig ut i forhold til de andre. Informasjonen i denne kategorien dreide seg om spesialpedagogenes, barnehagepersonalet og foreldrenes bevissthet i bruk, etablering og tilrettelegging av iPad. Tema om sin egen bevissthet, mangel på kunnskap og kompetanse ble stadig referert til. Utfallet av aksjonen både det som var intensjonen og de utilsiktede intensjonene ble utforsket gjennom fire punkter, for å sikre kvaliteten på det videre arbeidet. Det første var om den originale konstruksjonen kan brukes. Under denne delen av prosessen kunne konstruksjonene brukes, intervjuene ga umiddelbar endring i spesialpedagogenes bevissthet om bruk av iPad. Gjennom refleksjoner under og etter intervjuene ga deltagerne signaler om at aksjonen hadde ført til endring. En hadde begynt å skrive tiltak og mål på bruk av iPad i arbeidsplanene sine, en hadde innført «fredagsapp»- en uformell samtale og deling av apper og erfaringer mellom kontorkolleger o.l. Refleksjonene i intervjuet hadde ført til umiddelbar bevissthet og økt fokus på faglig tilrettelegging av iPad blant deltagerne.

Det andre punktet som Coghlan og Brannick anbefaler er om aksjonen har matchet konstruksjonen. Jeg vurderte at aksjonen matchet konstruksjonen, fordi det ble en umiddelbar bevissthet og oppmerksomhet rundt bruk av iPad. Gruppeintervjue passet godt til denne type aksjon, man får inn variert og mye informasjon fra flere informanter. Gruppemedlemmene ønsket å bidra i refleksjonene og de samarbeidet om ideen om hvordan de kunne bidra til endring. Ut fra dette vokste følelsen av konsensus for prosjektet og at de fikk delta på noe som kunne føre til endring, en ønsket endring. Gjennom meningsutveksling og refleksjon ble det satt fokus på hvor viktig deres kunnskap er for helheten, de er en del av det hele, deres kunnskap må sees som «teamets» kunnskap, som må deles og utvikles.

Det tredje punktet er om aksjonen har foregått i ordnede former. Prosjektet har blitt godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og rammen rundt intervjuet, all informasjon og data fulgte NSD's prinsipper angående blant annet reservasjonsrett og anonymitet. Prosjektet har også støtte fra ledelsen. Intervjuet var grundig planlagt, både spørsmålene og gjennomføringen for å sikre at intervjuet foregikk under ordnede former.

Det siste punktet handler om hva som skal mates inn i neste sirkel av konstruksjon, planlegging og aksjon. Gjennom analysen av dataene og retningen funnene pekte mot, holdt den originale rammen (se Beckhard's rammeverk s.15), men funnene viste at en del av konstruksjonen i prosessen måtte justeres eller endres noe. Den første aksjonen gikk breit ut og dekket et stort felt, funnene etter aksjonen bidro til at prosjektet ble mer spisset eller rettet mot et spesifikt område innen feltet. Et av utsagnene som fikk mye bifall i intervjuet var

forlag om et «App Hjørnet», det vil si at man sette av tid på iPad i de eksisterende refleksjonsgruppene, hvor man kunne utveksle erfaringer, apper og forlag til tilrettelegging osv. Prosjektet var igjennom de første grunnleggende elementene i aksjonsforsknings sirkel. Den neste fasen i prosjektet ble å lage en justert konstruksjon til neste aksjon. Prosjektet gikk inn i andre fase eller sirkel. For illustrasjon se figur 1.2 s. 17

3.5 Ny konstruksjon, andre aksjonsforsknings sirkelen

Som beskrevet var det nødvendig å justere den opprinnelige konstruksjonen noe, og i følge Coghlan og Brannick(2014) er det nødvendig/helt avgjørende å nedtegne og artikulere denne endringen tydelig, hvis den opprinnelige konstruksjonen endres underveis. Det er viktig å fremvise begivenhetene som endret konstruksjonen, slik at prosessen blir transparent. En transparent prosess medvirker til å bevise og se det rasjonelle valget bak endringen. De skriver videre at det er viktig at dette arbeidet er et samarbeidsprosjekt mellom forsker og relevante andre. Min opprinnelige konstruksjon endret seg ikke underveis i første aksjonsforsknings sirkel, men fokuset for neste aksjon ble justert etter evalueringsarbeidet av første aksjon. Funnene etter analysearbeidet i første intervju, preget planleggingen av neste konstruksjon. I planleggingen av intervjuet ble de ulike valgene gjort etter nøye overveielse og refleksjon. Dataene ble etter analysen kodet og kategorisert. Kategorien jeg valgt å utforske videre representerer neste halvparten av svarene til deltagerne. For vellykkede aksjoner er konsensus og samarbeid vesentlig, da er det viktig å utforske og ta utgangspunkt i det deltagerne er mest opptatt av, selv om retningen ikke var det forskeren hadde som intensjon. Fra kategorien «Tilrettelegging og Bevissthet» valgte jeg å ta utgangspunkt i forslaget om et «App Hjørnet», som ble fremsatt på første intervju. En av spesialpedagogene mente at et «App hjørnet» hadde kunne vært ønskelig, det å bruke tid sammen som team på å diskutere, reflektere og dele ulike erfaringer over de utfordringer og løsninger som følger med i bruken av iPad som pedagogisk materiale og som kommunikasjonshjelpemiddel. Forslaget fikk mye respons fra de andre deltagerne, men de reflekterte ikke videre på dette i første intervju. Det var fortsatt uklart hva som lå i begrepet eller hvilke implikasjoner dette hadde for dem. Med dette fokuset og perspektivet ble den nye konstruksjonen av aksjonen utarbeidet. Jeg ønsket gruppens refleksjoner og meninger på et slikt «App Hjørnet», kunne et slikt perspektiv bidra til økt fagliggjøring av de eksisterende refleksjonsgruppene?

Siden konstruksjonen kun ble justert i henhold til fokus på aksjonen og ikke endret i forhold til praktisk og teoretisk fundament, vurderte jeg at rammene i den opprinnelige konstruksjonen

fortsatt ville fungere godt. Det ble utarbeidet en ny intervjuguide, med basis i kategorien «Tilrettelegging og Bevissthet», med utgangspunkt i et tenkt « App hjørnet». Jeg fulgte de samme prosedyrene og jobbet med å klargjøre mine egne holdninger og forforståelser i forhold til dette perspektivet. Punktene i «the ladder of inference» (side 52) ble brukt som utgangspunkt for min egen læring. Som et ledd i forundersøkelsene, ble samtaler med deltagere og andre kollegaer viktig bidragsyter i klargjøringen av neste aksjon. Situasjonen hadde ikke vesentlig endret seg med hensyn til de eksisterende refleksjonsgruppene. Selv med noe endring, var det ingen overordnede retningslinjer eller perspektiv. Det var ikke artikulert mål eller tiltak som eventuelt kan føre til permanent endring av fagliggjøringen med henhold til iPad bruk. I denne fasen hadde deltagerne et ønske og motivasjon til å få til en endring sammen. Det var gått seks uker mellom første og andre aksjon.

3.6 Planlegging av andre aksjon

Som et ledd i aksjonsforskningssirkelen fører utarbeidelsen av den nye konstruksjonen til planlegging av den nye aksjonen. På nytt skal man ha utforske konteksten og hensikten og registrer eventuelle endringer. Det var ingen endringer i kontekst og hensikt i prosjektet, så det ble kun foretatt justeringen av hva som ble fokusområde i neste intervju. Det ble blant annet foretatt noen endringer i strukturen på fokusgruppeintervjuet, men igjen ble intervjuguiden utarbeidet med den intensjonen at gruppen skulle reflektere og dele sine tanker med hverandre.

Jeg utarbeidet fem spørsmål med utgangspunkt i et tenkt «App Hjørnet» og seks punkter som kunne brukes av intervjuer til å komme med innspill om nødvendig. Det første intervjuet hadde tolv spørsmål, som var utarbeidet for å kartlegge deltageres bevissthet i forhold til ulik bruk av iPad. I dette intervjuet var strukturen planlagt noe «løsere» og spørsmålene var mer åpne. Intervjuer var planlagt lagt opp som en samtale og dialog mellom deltagerne. Fokuset på intervjuet var rettet mer mot tanker og refleksjoner på hvordan de ønsket et slikt «App Hjørnet», ønsket de endringer i den nåværende team struktureringen, endret innhold, endret rammer osv. Jeg ønsket også deres refleksjoner på hvordan et slik tenkt «App Hjørnet» kunne bidra til økt kunnskap og kompetanse.

Intervjuguiden var på 1 A-4 side(vedlegg 4). Gruppen jeg intervjuet var uendret, men det ble gjort endringer angående møteassistent. Under dette intervjuet deltok ikke møteassistenten. Jeg ønsket å se om gruppedynamikken endret seg, uten en observatør. I første intervju deltok

en møteassistent som bidro med svært nyttige informasjon om deltagerne kroppsspråk, bifall osv. som bidro til å vise at de mindre muntlige aktive i første intervju, var svært aktive med tilbakemeldinger, bifall også videre. Jeg vurdert sannsynligheten for at de ville være like aktive i neste aksjon. Møteassistenten er også en av ledelsene, hun var passiv observerende og lyttende i første intervju, en rolle hun sjelden har i felles møter. Jeg ønsket å se om bortfall av en observatør endret eller påvirket aktiviteten til deltagerne under intervjuet. Min erfaring og kunnskap som intervjuer hadde også endret seg, jeg hadde lært mer om rollen som intervjuer og at erfaringer på området var noe mangelfull. Selv med dette perspektivet vurdert jeg at behovet for møteassistene ble vurdert som mindre og ikke nødvendig. Prosjektet gikk inn i sin neste fase, hvor den nye aksjonen ble implementert.

3.7. Andre aksjon og gjennomføring

Den neste aksjonen var planlagt seks uker etter den første. Evalueringen og tilbakemelding fra første aksjon var godt gjennomarbeidet og vurdert. Bevisstheten rundt bruk av iPad som pedagogikk materiell og som kommunikasjonshjelpemiddel var økt, det ble snakket mer om og noen hadde implementert tiltak og mål på iPad i arbeidsplanene sine. Noen begynte på å dele erfaringer ukentlig «samlinger» arbeidskollegaer. Små endringer hadde forkommet blant deltageren i aksjonene, og disse endringene hadde gruppen tatt med seg til sine eksiterende refleksjonsgrupper. Slike endringer trenger ikke å være vedvarende, men kan komme fordi iPad blir satt på dagorden her og nå. Min intensjon med prosjektet er å se på hva som kan bidra til økt faglig innhold i refleksjonsgrupper på permanent basis, ønsket er at endringene skal bli en del av den faglige kulturen i teamet. Dette perspektivet dannet basis for den andre aksjonen.

Ingen rutiner ble endret, deltagere fikk en mail med skriftlig invitasjon og ny muntlig forespørsel til neste intervju. Alle de praktiske rammene rundt selve intervjuet var uforandret. Det ble ikke gjort endringer av deltagere, unntatt møteassistent. En deltager kunne ikke møte, gruppen var redusert med en refleksjonspartner. Lokalen var de samme, tiden på dagen og serveringen var tilsvarende som ved første intervju. Bordene og stolen ble plassert litt annerledes enn ved første intervju. Noe som medførte til en mer intim atmosfære, ved at deltagerne satt nærmere hverandre. Det ble lagt vekt på en uformelt og samtalepreget tone hvor deltagerne kunne snakke fritt og reflektere over de ulike spørsmålene. Spørsmålene i intervjuguiden var mer løst knyttet til hverandre, med fulgte en viss rekkefølge. Spørsmålene var også mindre personlige enn forrige intervju, da jeg søkte å få innblikk i mer tenkt/ønsket

situasjon og ikke noe som direkte er knyttet til deltageres yrkespraksis eller kunnskap. Jeg endret også litt min rolle som intervjuer og var mer aktiv med små kommentarer enn under første intervju. Jeg var mer aktiv på å forfølge løse tråder, spørre om utdypninger eller avklaringer hvis jeg syntes dette var nødvendig.

Det ble gjort båndopptak av intervjuet og noen få notater. Opptaket ble klaret med deltakerne på forhånd og båndet ble slettet, når opptaket var transkribert.

Før opptaket startet presenterte jeg de funnene jeg hadde gjort og informert om hva jeg ønsket de skulle reflekteres over. Jeg presenterte formålet, det vil si et tenkt «App Hjørnet» og hva som hadde kommet frem ved forrige intervju. Deltakerne skulle utforske idéen/tanken om et slikt «App Hjørnet» og se dette i forhold til kunnskap- og kompetanseutvikling i teamet.

Allerede før intervjuet startet var stemningen løs og avslappet og preget av godt humør. Alle medlemmene var muntlige aktive, også de som sist hadde vært mer tilbaketrukne. Alle bidro til refleksjonene, det var en anerkjennende holdning- der utsagn ble støttet eller bifalt. Under intervjuet oppsto det flere meningsutvekslinger og diskusjoner om retninger eller forskjellige løsninger på området. Alle kom til ordet, men deltagerne snakket mer i munnen på hverandre og virket ivrige på å kommentere og reflektere. Intervjuet opplevdes lettere å administrere og balansere. Samtalen fløt lett, og jeg fulgte opp løse tråder og avklaringer når dette var behov. De var lite behov for justeringer for at de skulle holde seg innenfor emnet. Intervjuet hadde en klar avslutning, hvor båndopptakeren ble slått av. Intervjuet vart i 60 minutter, men gruppen ble værende å samtale om emnet i 20 minutter etter intervjuets slutt.

3.8. Evaluering av andre aksjon og funn

Den praktiske gjennomføringen av intervjuet gikk som planlagt. En deltager kunne ikke møte, så gruppen var redusert med en person. Alle som kunne delta kom i god tid, stemningen var munter og forventningsfull. Rommet var preget av småprat, latter og det lå en god stemning over rommet før intervjuet. Bord og stol plasseringen bidro til at deltagerne kom nærmere hverandre og settingen ble mer intim. Deltageren virket forventningsfulle over resultater og funn som kommen frem etter første intervju og lyttet interessert under informasjonsbiten. Deltageren svarte raskere på spørsmålene denne gangen og de virket ivrige, snakket mer i munn på hverandre enn ved første intervju. Selv med en mer avslappet tone, forgikk det flere meningsutvekslinger og diskusjoner.

Intervjuet ble transkribert og analysert i henhold til innholdsanalyse, de ulike utsagnene/påstandene ble fargekodet, kategorisert i ulike temaer og opptelt. Det fremsto 2 temaer eller kategorier. Den ene kategorien fikk navnet «kunnskap- og kompetanseutvikling plan for iPad», den andre ble kalt «refleksjonsgruppe struktur». Kategorien «kunnskap- og kompetanseutvikling plan for iPad» omhandler, retningslinjer for medarbeidere i virksomheten angående kunnskap og ferdigheter på iPad, ved bruk av iPad osv. Deltagerne diskuterte og etterspurte virksomhetens retningslinjer på bruk av iPad. Diskusjoner rundt eksisterende retningslinjer i virksomheten som beskriver hvilke ferdigheter medarbeidere må ha, slik at kunnskapsnivået mellom medarbeiderne kan sikres på et visst ferdighetsnivå. Utsagnet «..det handler om hva jeg skal kunne- hva forventes det at jeg skal kunne...», et annet utsagn var « jeg tror det mangler noen retningslinjer- det må forankres og settes av tid...». Disse to utsagnene illustrerer det flere antydte og som refleksjonene og diskusjonen kretset rundt. Deltagerne virket usikre på hvor mye kunnskap de skulle ha og hva er nok kunnskap. Et annet utsagn var « bruker jeg tid på dette – må jeg bruke mindre tid på noe annet...», et dilemma flere antydte var vanskelig. En av deltagerne hadde et lengre innspill: « jeg finner lissom ikke tiden til å sette meg ned å utforske iPaden eller nye spill som kan være nyttige...jeg tar den lettvinde løsningen å bruker det jeg kan eller bruker de jeg vet funker- men jeg blir jo ikke bedre av det!...». Disse utdragene er noen få av de refleksjonene som deltageren sammen utforsket. Gruppen ønsket endring og klargjøring av retningslinjer fra virksomhetens ledelse. Et utsagn fra intervjuet var «hvis ikke ferdighetsnivå er forankra i virksomheten- blir det kanskje litt tilfeldig...». Alle medarbeidere forventes å bruke iPad i arbeid med barn, men deltagerne virker usikre på hva dette egentlig innebærer faglig.

Den neste kategorien er «refleksjonsgruppe/App Hjørnet struktur». Som skrevet tidligere bærer noen av de eksisterende refleksjonsgruppene preg av at tema og faglig innhold blir bestemt noe tilfeldig. De fleste refleksjonsgruppene har en viss struktur, og de har nedtegnet en fremdriftsplan. Et «App Hjørnet» og iPad var ikke fast innslag i refleksjonsgruppene før intervjuene, slik som andre arbeidsmetoder og modeller. Deltageren var opptatt og så verdien av et tenkt «App Hjørnet». Utsagnet «å møtes for å få den diskusjon – om erfaringer som sammenlignes og utvekslinger...på bakgrunn av mål og tiltak i en arbeidsplan som vi jobber helt konkret med...» bekrefter dette, det vil si viktigheten av at iPad bruk bør knyttes til spesialpedagogenes praksis som arbeidsplans samarbeid , samarbeid med mål og tiltak , tips og råd på hvordan gjennomføre gode treningsøkter osv. Diskusjonen og refleksjonen rundt gjennomføringen av et slikt «App Hjørnet» ble livlig. Utsagn fra intervjuet som « har det ikke

fast form- har vi erfart at det blir litt borte», kan illustrer at det som ikke blir satt på dagorden, snakket om og gjennomført, blir «glemt». Andre temaer blir viktigere, kriser oppstår hvor medarbeidere trenger hjelp, andre saker prioriteres fremfor iPad osv. Planen og fremdriften for refleksjonsgruppene blir stadig endret. Utsagn som «..forsvinner jo fort hvis ikke det her er satt på programmet...». Et annet innspill illustrerer et dilemma i hvordan styre refleksjonsgruppene, om de skal styres eller ikke, innspill var: «..det oppleves litt sånn – hvordan skal vi få styrt det her- så det bli bra – eller kanskje det ikke skal styres...». Dilemmaer over hvordan best oppnå økt faglig bevissthet gjennom en planlagt fagliggjøring av refleksjonsgruppene ble utforsket grundig.

Disse kategoriene og punktene ble så utforsket gjennom de fire punktene, om den originale konstruksjonen kan brukes, om aksjonen har matchet konstruksjonen, om aksjonen har foregått i ordnede former og om hva som skal mates inn i neste sirkel av konstruksjon, planlegging og aksjon. Vurdering ble at endringene som tredde i kraft etter det første intervjuet har opprettholdt seg. Konstruksjonene kunne brukes. Aksjonen matchet konstruksjonen, spesialpedagogene har opprettholdt sin bevissthet og oppmerksomhet rette mot iPad, målskiving, deling av erfaringer og kunnskapsdeling. Gruppeintervjue gir et rikt, variert og mangfoldig informasjon. Deltageren delte villig med seg og ønsket å bidra til refleksjon og diskusjon gjennom kunnskap, teori og egen erfaring. Konsensus for endringen var fortsatt sterk, og ønsket om å samarbeide om endringen var opprettholdt. Relasjonene mellom deltageren, og mellom deltagerne og forsker var gode og preget av optimisme.

Intervjuet var grundig planlagt og har fulgt de samme retningslinjene som første intervju, hvor etiske hensyn, anonymitet, støtte fra ledelsen og sensitivitet i forhold til intervjuobjektene har hatt fokus, så aksjonen har foregått i ordnede former.

Analysen av dataene og retningen på funnene ble matet inn i en ny konstruksjon, planlegging og aksjon. Prosjektet var igjennom sin andre aksjonsforskningssirkel og gikk mot sin tredje fase eller sirkel (se figur 1.2 s. 17).

3.9. Ny konstruksjon, tredje aksjon

Prosjektet var nå ved et vei skille. Gjennom evalueringen og analysering av andre intervju, ble det klart at aksjonene og oppgaven går i to forskjellig retninger. På grunn av tidsperspektivet til gjennomføringen og ferdigstillingen av masteroppgaven, valgte jeg som siste aksjon i oppgaven å planlegge og konstruerer et evaluerings intervju. For teamet kan aksjonene basert

på funnen i intervjuene fortsette gjennom refleksjonsgruppene. Endringene som er ønsket av deltagerne etter de to første aksjonene og som baserer seg på funnene i andre intervju, vil også bli tatt opp med ledelsen. Blant annet ønsket om en kunnskap og kompetanse plan for fagutvikling av iPad for virksomheten. Ønsket fra deltagerne er at denne planen også skal romme hvilke ferdigheter virksomheten mener arbeidstakerne skal mestre og om retningslinjer angående fagutvikling på tvers av avdelingene i virksomheten. Den neste kategorien «refleksjonsgruppe/App Hjørnet struktur» er ønsket å utforskes gjennom eksisterende refleksjonsgrupper, samt å holde fokus på fagutvikling av disse. Dette kan man blant annet gjennom å se på strukturering og planlegging av refleksjonsgruppene. Dette er et arbeid som undertegnede ønsker å fortsette med frem til nytt barnehageår. Begge disse kategoriene er spennende og kunne ha bidratt til videre forskning på fagliggjøring av refleksjonsgrupper i team. Men på grunn av tidsperspektivet og ferdigstilling av masteroppgaven ønsket jeg en evaluering av prosessen frem til siste aksjon.

Et viktig element av prosjektet/oppgaven har vært at jeg har forsket på egen virksomhet /arbeidsplass. Jeg har benyttet meg av nære arbeidskollegaer for å få data og informasjon, og de har sammen reflektert over sin egen arbeidssituasjon og endringer som de har ønsket eller sett er nødvendige innad i teamet i forhold til fagliginnhold, strukturering og kunnskap i forhold til iPad. Som innside forsker vil det være gunstig for egen læringsprosess å få deltagerens evaluering av og på prosessen så langt. Gjennom evaluering av prosessen kan gruppens egen læringsprosess også reflekteres over. De har vært en del av aksjonsprosessen, det er deres refleksjoner og diskusjoner som har drevet prosessen videre. Målet med et evaluerings intervju er blant annet å sette fokus på metalæringen som har foregått under prosjektet, samt å få gruppens opplevelser både på prosjekt og på undertegnede som intervjuer/prosjektansvarlig. Dette er grunnlaget for planleggingen av tredje aksjon. I konstruksjonen av siste aksjon, ble det ikke i samme grad nødvendig å utforske hensikten og formålet med intervjuet, fordi hensikten og formålet var relativt klart. Det ble nødvendig å justere konstruksjonen, fordi hensikten og formålet er litt på siden av den videre sirkelen aksjonsforskningssirkelen, men evaluering er nødvendig for videre arbeid med aksjonene. Dette intervjuet kan brukes som en «termometer» på prosjektet, er vi på «rett» vei, er engasjementet fortsatt til stedet, har det skjedd en læringsprosess og hva innebærer dette osv. Samtidig vil denne aksjonen sette fokus på min egen læringsprosess, har jeg greid å være sensitiv, lyttet, vurdert ytringer og meninger rimelig, har spørsmålene åpnet opp for eller lukket for refleksjoner osv.

3.10 Planlegging av tredje aksjon

Arbeidet med tredje aksjon fulgte de samme prosedyrene som de to foregående aksjonene. Jeg utarbeidet en intervjuguide på 1 A-4 ark (vedlegg 5) bestående av 5 spørsmål, uten underpunkter. Jeg avklarte hensikten med intervjuet, det vil si at er dette skal være et evalueringsintervju og hvilke emner og områder jeg ønsket tilbakemeldinger på. Spørsmålene ble forberedt og tematisert. Intervjuet fulgte samme mal som ved andre intervjuet, det skulle være samtalepreget og preget av refleksjon, i samme møtetid, samme deltagere og samme rom. Utarbeidelsen av spørsmålene var rettet mot evaluering av prosessen så langt og evaluering av meg og min rolle som forsker og intervjuer på arbeidsplassen. Arbeidet med denne intervjuguiden opplevdes som vanskelig. Det å finne gode spørsmål som kan åpne opp for ærlige utsagn og refleksjoner, som skal stimulerer til at deltagerne også selv reflekterer over egen læring var en utfordring. Hvordan oppfordre dem til å våge å si noen om en nær kollega og evalueringa av henne, direkte til henne? Å bli evaluert av sine kollegaer kan være følelsesmessig utfordrende og kan få uventede følelsesmessige konsekvenser. Ønsket jeg egentlig å få tilbakemeldinger og ville jeg «tåle» kollegaene svar, var spørsmål jeg vurdert i forhold til aksjonen. Det ble nødvendig å «gå innover» for å få et helhetsperspektiv på prosjektet, å erkjenne at dette er en del av helheten. Dette er nødvendig for egen læringsprosess, å se seg selv gjennom andre og måle dette opp mot egne oppfattelser, forståelse og fortolkninger.

Den siste aksjonen var planlagt fire uker etter andre intervju, ti uker etter første. Deltageren mottok en mail med invitasjon og ønsket velkommen til intervjuet to dager før. Datoen for intervjuet var på forhånd avtalt.

3.11 Gjennomføring av evaluering intervju - tredje aksjon

Oppstarten av intervjuet ble ikke som planlagt. Møterommet som vi har hadde benyttet tidligere var dobbeltbooket, så vi måtte endre møterom. Vi ble sittende på et kontor, trangt, i ring, på kontorstoler, uten bord og med kaffekoppen i hånden. Båndopptakeren ble lagt på en krakk midt i ringen. Endringen i omgivelsene så ikke til å påvirke gruppen. Stemningen tolket jeg som uformell, avslappet med en uhøytidelig atmosfære. Etter litt forsinkelser, kom intervjuet i gang. Gruppen var fulltallig, seks deltagere, møteassistent deltok ikke.

Før båndopptakeren ble satt i gang, ble det informert om funnen i andre intervjuet. Deretter informerte jeg om formålet med dette intervjuet.

På grunn av endringen av rommet, og kaoset dette medførte, var stemningen løs og avslappet. Det ble en del humor på grunn av plasseringen og av morsomme kommentarer på «møterommet». Rommet var preget av interessert lytting, ved presentasjon av funn fra forrige intervju og formål med dette intervjuet. Allerede fra starten ved forrige intervju var alle muntlige aktive, de var ivrige og avbrøt hverandre eller snakket litt i munn på hverandre. Oppstarten av dette intervjuet var helt annerledes. Jeg stilte første spørsmål, og når første deltagerne tok ordet, fulgte de andre etter tur, i klokkeretning en og en, de tok runden. En slik runde har ikke skjedd under de andre intervjuene, og de reflekterte selv over dette når alle hadde uttalt seg. Resten av intervjuet foregikk slik de andre intervjuene hadde foregått, intervjuet fikk på nytt et samtalepreg, den som hadde lyst til å si noe gjorde det. Det ble gode meningsutvekslinger mellom deltagerne, alle bidro og man diskuteres ulike sider ved prosessen, deres erfaringer og hva de selv hadde fått ut av det. Alle kom til ordet og virket ivrige på å kommentere og reflektere. Intervjuet opplevdes lett å administrere. Samtalen fløt lett, og jeg inntok en noe mer passiv rolle enn ved forrige intervju. Behovet for å følge opp innspille var mindre til stedet, også med hensyn til at jeg ikke styrte refleksjonene i samme grad, det var lite behov for justeringer for at de skulle holde seg innenfor emnet. Intervjuet hadde en klar avslutning, hvor båndopptakeren ble slått av. Intervjuet vart i 60 minutter. På grunn av lokalet ble gruppen oppløst etter intervjuet.

3.12 Evaluering av tredje aksjon og funn

Dette intervjuet kan kalles en avslutning gjennom felles refleksjon på tidligere aksjoner. Som siste intervju og aksjon i forbindelse med masteroppgaven, ble det vurdert å ikke transkribere intervjuet. Båndopptaket ble lyttet til og utsagn ble notert, materialet ble delt inn i to kategorier, «lærings- og bevissthetsprosessen» og «evaluering av intervjuer». Materialet ble ikke analysert i forhold til innholdsanalyse, men kun notert og kategorisert for å få en oversikt over poengene og refleksjonene relatert til intervjuet. Som aksjonsforsker er det viktig å vite hvem som definerer hva slags kunnskap og ferdigheter som kreves av deltagerne i nå tid. Hvem som definerer kunnskapen og ferdigheten som teamets skal inneha preger teamets medlemmer, det preger læringsutbytte og gruppedynamikken. Usikkerhet i forhold til disse elementene har skapt et ønske om endring(mål for framtiden) som preges av hver enkelt deltager bestemte teoretiske valg, grunnsyn, holdninger og forventinger til jobben som

spesialpedagog. Det er gjennom et slikt bakteppe refleksjonen på egen lærings- og bevissthetsprosess kan sees igjennom.

Kategorien «lærings- og bevissthetsprosessen» rommer de refleksjonene, tankene og meningsutvekslingen som deltageren ytret eller uttalte med hensyn til egen læring og bevissthet i forhold til iPad bruk som pedagogisk materiale og i etablering av iPad som kommunikasjons hjelpemiddel.

I runden som oppstod i første del av intervjuet delte alle med seg av sine tanker og refleksjoner rundt spørsmålene. Ingen avbrøt eller kom med innspill under runden. Den første runden bar preg av at deltageren redegjorde for sine synspunkter. De fortalte at bevissthetsnivået hadde endret seg for alle. Deltagerne referert til variasjoner i bevissthetsnivå og at dette hadde ført til endring av praksis for noen. Alle deltagerne ga uttrykk for at de hadde blitt mer bevissthet på forskjellige aspekter ved bruk av iPad. Aksjonene hadde igjen økt nysgjerrigheten på iPad, lik den opplevelsen de hadde da iPaden var ny og ble en del av arbeidsredskapene deres. De refererte til at iPad ble mer omtalt mellom kollegaer og på kontorene. Flere har blitt mer bevisst på å knytte iPad opp mot barns utvikling for eksempel språkutvikling, sosialutvikling og i sosialt samspill osv. Noen hadde begynt å endret måten de tenker på i forhold til iPad og arbeidsplaner, og endret måten iPad ble introdusert til for foreldre som mottar foreldreveiledning. En av deltagerne hadde reflekterte over hvordan introdusere iPad til barn som ikke viser interesse eller engasjement, og som kanskje vil ha behov for tekniske kommunikasjons hjelpemiddel senere i livet, hvordan denne introduksjonen er lagt opp legger føringen for senere arbeid. Det er viktig å vite at refleksjonene og meningsutvekslingen i aksjonsforskning er basert på en undersøkende/utforskende refleksjonsprosess. Reflekterende praktikere som deltagere i disse aksjonene, fanger det essensielle av kunnskap/viten i aksjon og refleksjon i aksjon (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011). Utsagn som: «..den koblinger der (tidlig reseptivt språk) hadde jeg ikke tenkt på – altså, å sette det (ipad) så konkret inn som tiltak... det var lurt, det skal jeg gjøre...». Dette utsagnet referer til en refleksjon i aksjon, den kommer når du er midt i en aksjon og du spør spørsmål om hva du gjør og hva som har skjedd rundt deg. Utfallet er umiddelbart, for det leder til en umiddelbar justering av måten du tenker på og av handling. Denne personen gjorde umiddelbare endringer i sine egne planer. Da den først runden var unnagjort, falt deltageren tilbake til meningsutvekslingen som ikke fulgte et mønster. De som ville utales gjorde dette. Alle deltok aktivt muntlig.

En stor del av det første intervju bar preg at deltagerne, selv mente at de var begrensede, hadde for få kunnskaper og var for lite beviste på bruken av iPad i arbeid med barn. Dette ble ikke tatt opp på nytt, da dette er endringer deltagerne allerede hadde foretatt. Det hadde skjedd i en endring i gruppa. Slik jeg tolker de endringer, virket deltagerne sikrere på at de var mer bevisste, de snakket ikke om manglende individuell kunnskap men mer om å skape rom, tid og plass til faglig diskusjoner angående iPad. En av betingelsene som ble omtalt var angående et lite faglig stimulerende miljø(på iPad), var blant annet tidspress, lite fokus og «snakk» om iPad og usikkerhet angende krav fra arbeidsgiver. Samtalen gled over i refleksjoner rundt andre intervju. Utgangspunktet for andre intervju var et tenkt «App Hjørnet», en idé som deltagerne selv kom frem til og støttet. Deltagerne var fortsatt opptatt av å ha en et forum for refleksjon og fagliggjøre av iPad jevnlig. Refleksjonen i intervjuet endret seg fra egen læring til hvordan få gode rutiner på felles arenaer som øker, bidrar og opprettholder faglig nivå i teamet. Samtalen dreide mer mot hvert enkelt personlig ansvar for å møte forberedt, ha forventinger om at refleksjonsgruppene ikke er «pause» fra en hektisk hverdag, å holde seg til planen, ha faste roller, at det er akseptert å holde fokus på emnet når samtalen «flyter ut». Emnet om en klar forventning og definere retningslinjer fra ledelsen, var også momenter som alle reflekterte rundt. Skal man bli utsatt for ledelse, eller vil man ha kontrollen selv innad i refleksjonsgruppene, det vil si skal de være grunnleggende retningslinjer som kommer fra ledelsen eller skal hver enkelt refleksjonsgruppe lage sine egne systemer. De å reflektere også over hvordan de som enkeltmedlemmer kan påvirke helheten. Hvordan vi alle hører med til systemet og hvordan hvert enkelt medlem av teamet påvirker helheten, og hvordan hver enkelt medlems holdninger og forventinger og faglighet påvirker. En fortalte at teammøtet og refleksjonsgruppene hadde endret seg siden hun startet for fire år siden. Hun hadde vært borte et år, og da hun kom tilbake var endringen merkbare. Det var mindre fokus på fagutvikling og mer refleksjoner på tilfeldige emner. Hun reflekterte rundt at kanskje hun hadde endret seg, men hun fikk respons fra de andre deltagere om at dette var noe de kjente igjen. Denne endringen sammenfalt med teamets ekspansjon fra 12 til 27 spesialpedagoger. Dette førte dem inn på diskusjonen om hvordan få en god kultur på faglighet i forhold til nye medarbeidere, og hvilke tiltak som greier å møte både nytilsatte og de som har jobbet en stund. De var alle enige at dette var et emne som må prioriteres på felles plandager.

Den neste kategorien som ble reflektert rundt var « evaluering av intervjuer», dette er en kategori som rommer hvordan deltageren opplevde det å bli intervjuet av en nær kollega, om spørsmålene og om intervjuet som form.

Noen opplevde at det første intervjuet var vanskelig, fordi det ble stilt spørsmål om ting de selv synes de skulle ha tenkt på eller vært mer bevisste på. De reflekterte over at det hadde vært uvanlig stille, og diskuterte årsaker til dette, noen mente fordi det ble tatt opp på bånd, andre fordi spørsmålene var vanskelige og man trengte tid på å tenke seg om før man svarte. Noen synes at man måtte blottlegge sin egen begrensing når man svarte på spørsmålene. Det ble også reflektert om møteassistenten hadde påvirket at det var stille, fordi hun observerte uten å delta, eller var det stille fordi hun hører til ledelsen. De reflekterte rundt sine egne og intervjuers forventninger rundt intervjuet, hva ønsket jeg egentlig å vite? Var det en skjult agenda?

Noen synes det var stor forskjell på første og andre intervju. Men ingen opplevde at jeg styret mye, heller at det var uvanlig at jeg var mindre muntlig aktiv en vanlig. En reflekterte over at dette var en rolle som var atypisk for den kommunikasjonsforventinger deltagerne har til intervjuer. Fordi deltagerne og intervjuer er godt kjent, har man forutinntatte forventinger om rollen til intervjuer. Samtidig synes de at det føltes trygt å bli intervjuet av en kjent og at man ikke måtte forvare de refleksjonene man bidro med, fordi intervjuer har kunnskap og erfaring om deltagerens arbeidssituasjon, tidspress, utfordringer og teamstrukturen osv.

Noen følte at spørsmålene i første intervju, gikk direkte på deres faglighet i forhold til iPad. Noen av deltageren har barn som har fått nettbrett/iPad som kommunikasjons hjelpemiddel, disse deltagerne skilte mellom bevissthetsnivå når man snakker om iPad som pedagogisk material og iPad som kommunikasjons hjelpemiddel(NAV skriver en plan for trening og gjennomføring, samt hvem som har oppfølgingsansvar). Alle fortalte at de selv synes intervjuene hadde satt i gang noen refleksjonsprosesser hos dem selv.

De opplevde intervjuformen som positivt. Ingen opplevde at intervjuet var strengt styrt, hvor spørsmålene ikke hang sammen med emnene som ble diskutert. De trodde spørsmålene var oppfølging av deres refeksjoner, men opplevd intervjuene som styrt refleksjon. Intervjuformen opplevdes som god, spesielt da spørsmålene ble mer åpne og ikke så føltes så direkte på egen faglighet(fra første til andre intervju).

En av tilbakemeldingene som kom var at man så at flere ting henger sammen og at det var nødvendig å «fordøye» meningsytringen og refleksjonen som ble samtalt om i første intervju. Tiden i mellom første og andre aksjon var nødvendig, å endre egen atferd og bevissthet tar litt tid. Slik jeg tolker det hadde skjedd en endring både individuelt og kollektivt. Intervjuformen som å basere seg på refleksjon fører til en umiddelbar endring, formen var også god på å få frem konsensus på en ønsket endring. Gjennom meningsutveksling og refleksjon ble det satt fokus på hvor viktig deres kunnskap er for helheten, de er en del av det hele, deres kunnskap må sees som «teamets» kunnskap, som må deles og utvikles.

Intervjuet foregikk i ordnede former. Dette intervjuet stilte større krav til intervjuer enn tidligere, blant annet på etiske dilemmaer, som å stille deltagerne i ukomfortable settinger, som kunne ført til ubehagelige konsekvenser for dem. Det stilte store krav til min evne til å være sensitiv, åpen for fortolkningsmangfold og prøve å legge bort mitt eierskap til utfallet. Intervjuet fulgt ellers de samme prosedyrene med deltagerne samtykke, konfidensialitet osv. Hvis denne aksjonsforskningsprosessen skulle ha blitt jobbet videre med, ville disse funnene blitt utforsket og mates inn i neste sirkel av en ny konstruksjon, men siden prosjektet og oppgaven skiller vei, vil ikke det videre arbeidet med en ny aksjon bli en del av denne masteroppgaven. Uansett deltagerne var klare for handling!

3.12.1 Refleksjoner på intervjuene og egen prosess

Et slikt prosjekt er utrolig spennende, fordi man lærer noe om virksomheten man jobber i, man lærer mye om sine medarbeidere og ikke minst man lærer mye om seg selv. En stor del av dette aksjonsforskningsprosjektet har vært et egenutviklingsarbeid. Rammeverket og metodologien jeg har brukt i oppgaven har vært essensiell i forhold til min egen refleksjon underveis i prosjektet. Teoriene har gjennomsyret de ulike aksjonene, vurderingen og fortolkningen jeg har tatt i prosessen, og de har preget arbeidet med å skriftliggjøre prosjektet.

Jeg skal i dette avsnittet redegjøre hva jeg har lært om meg selv som aksjonsforsker og hvilke ferdigheter og holdninger jeg har tilegnet meg og til slutt skal jeg gi noen betraktninger på om relasjoner mellom deltager og forsker i aksjonsforskning på egen virksomhet.

Gjennom prosjektet har jeg utviklet meg som aksjonsforsker og skaffet meg noen nye ferdigheter. Å forske på egen virksomhet og være intervjuer krever trening og erfaring. Som

intervjuer har jeg hatt en utvikling, jeg har blitt sikrer i min rolle. Dette har ført til at jeg har turt «å slippe tak» i utviklingen av aksjonene, slik at aksjonen blir et reelt samarbeid mellom meg og deltagerne. Man må tørre som intervjuer og forsker å slippe litt taket, selv om faren er at prosjektet går en annen retning en tiltenkt.

Jeg har blitt sikrere i rollen intervjuer, dette medfører større fleksibilitet, man får mer oversikt fordi man ikke er opphengt i intervjuguiden og spørsmålene. Jeg har fått større toleranse og «tør» å vente, når det oppstår «pauser» eller stillhet i samtalen, noe jeg i det første intervjuet ble stresset av. Erfaringen i intervjuene har ført til at jeg ikke må få alle deltagerne muntlig aktive, målet er at de ikke skal være passive deltagere. Alle rollene deltagerne innehar er viktige, både de som er pratsomme og de som er stille.

I ustrukturert intervjuer er det en nødvendighet å ha gode fagkunnskaper på emnet, dette tillater at improvisere hvis nødvendig. Jeg har fått større ferdigheter på å planlegge intervjuet, dette hjelper til i vurderinger av hvilke retninger intervjuet skal styres. Jeg har fått større ferdigheter på å korte ned min spørsmål, de var litt for lange innledningsvis. Dette har ført til at deltageren fikk lengere refleksjoner og lenger svar på spørsmålene jeg stilte.

Under hele prosessen og aksjonene har jeg prøvd å ikke tolke bakenforliggende årsaker til utsagn som har kommet. Jeg har hele tiden prøvd å klargjøre uklarheter og motiver hvis dette er noe som har vært uklart for meg. Jeg har tatt utgangspunkt i at deltagerne er fornuftige og at ytringene deres er basert på fornuft når jeg har tolket deres ytringer. Dette krever at man alltid må vurdere sannhetsverdien og ta stilling til det som blir ytret, sagt eller gjort, er sant og fornuftig. Dette kalles i hermeneutikken for barmhjertighetsprinsippet, dette er en holdning jeg har prøvd å integrere i min væremåte.

For å bli en god aksjonsforsker må man ha en anerkjennende væremåte. Dette preger relasjonen mellom aksjonsforskeren og deltagerne. Som innsiderforsker og medlem av virksomheten har jeg gode relasjoner med deltagerne. Selv med dette utgangspunktet må relasjonen pleies, tillit må bygges og vedlikeholdes, dette er helt avgjørende for et godt resultat. Jeg har gjennom denne oppgaveprosessen blitt mer bevisst på samspillsformer som påvirker relasjonen, som for eksempel om symmetriske og asymmetriske, likeverdige og ikke-likeverdige relasjoner. Jeg har blitt mer bevisst på at kunnskap og forståelse blir skapt i møte mellom forsker og deltagerne, ikke av forskeren alene. Jeg har deltatt aktivt i prosessen fram mot målet gjennom samarbeid og samhandling med deltagerne, dette gjelder i utforming av problemstillinger for prosjektet, i innhenting og bearbeide aktuelle data, og refleksjon over

betydningen av resultatene i forhold til målsettingen og det har vært en lærings- og bevisstgjøringsprosess for begge parter. Man bevisstgjør seg på kunnskapen og kompetansen man har, samtidig utvider kunnskapen med mer nyanserte refleksjoner på egen holdning overfor sin egen og andres kunnskap og kompetanse. Man reflekterer over hvordan man kan gå fram for å forbedre selve aksjonen og implementere alle i teamet.

Gjennom hele prosjektet perioden har jeg ført personlige notater, skrevet ned tanker og refleksjoner, som er notert når hendelsene oppsto. Dette har blitt gjort slik at jeg skal kunne gå tilbake og få innsikt og vurdere hva som skjedde og hvilke refleksjoner som preget de valgene jeg foretok i perioden. Gendlin (1981) har skrevet at som aksjonsforsker man opplever og erfarer flere ting, etter hvert som aksjonsforskningen går fra en sirkel til neste. Noen erfaringer og opplevelser er planlagt, andre er ikke planlagt, noen erfaringer er våre egen, andre er erfaringer andre påfører oss, noen erfaringer og opplevelser oppstår i tenkningen og forståelsen. Det er gjennom oppmerksomhet på dette at du lærer (Gendlin, 1981; Coghlan og Brannick, 2014). Oppmerksomheten mot mine erfaringer og opplevelser har lagt grunnlaget for den læringsprosessen jeg har hatt som aksjonsforsker.

4.0 JEG FANT – JEG FANT..!

I boka «Doing action research in your own organization» skriver forfatterne at: «Det vi ikke vet, som vi ikke vet, er den spesifikke frukten av aksjonsforskning (Coghlan og Brannick 2014:163). Dette er en beskrivelse som representerer den reisen eller eventyret denne aksjonsforskningsprosessen har vært. Dette har vært en reise inn i det ukjente, men samtidig i et velkjent terreng. Gjennom aksjonene og skrivningen av denne oppgaven har jeg funnet, lært og reflekter over ekte problemer her og nå, og hvordan samarbeide gjennom refleksjon kan skape ny kunnskap og endre praksis. Coghlan og Brannick(2014) skriver at aksjonsforskning går fra uklarhet til klarhet i hvert ledd i aksjonsforsknings sirkelen og utfallet endrer seg for hver sirkel. Dette gjør også forståelsen i følge den hermeneutiske spiralen. For hver spiral eller sirkel får man større og dypere forståelse. Jeg skal i dette kapittelet vise sammenhengen og samarbeidet mellom meg og medlemmene av systemet som førte til en ønsket endringene og til en større forståelse av helhet og del. Aksjonsforskning er situasjonsbetinget og har ikke mål av seg til å lage universell kunnskap. Men hovedprinsippene kan brukes i flere settinger. Jeg skal kort redegjøre for de funn som jeg vurderer er avgjørende for å øke og bidra til faglighet i forhold til iPad, samt og opprettholde dem over tid. Gjennom dette skal jeg belyse forskerspørsmålet:

«Hvordan kan refleksjonsgrupper bidra til fagutvikling for spesialpedagoger som bruker iPad som pedagogisk materiale og i etableringen av iPad som kommunikasjons hjelpemiddel for førskolebarn?»

Funnen eller utfallet av aksjonene og belysningen av problemstillingen kan samles i to overskrifter, «drift av refleksjonsgrupper» og «faglige retningslinjer».

4.1 Drift av refleksjonsgrupper

Refleksjonsgrupper er et godt verktøy for stimulering av læring og faglig utvikling, spesielt i forhold til ensartede faggrupper. Som et ledd i virksomhetens organisering brukes refleksjonsgruppene som et ledd i faglig utvikling og vedlikehold. Virksomheten hvor aksjonsforskningen i denne oppgaven var en del av, består av fagpersoner med lik utdannelse på høyskolenivå. I tillegg er gruppen ensartet med hensyn til kjønn. Derfor velger jeg ikke å utdype viktigheten, forståelsen av at språk og begreper danner grunnlaget for all kommunikasjon, og at det er bærere av menneskers kulturelle, verdimeslige og ideologiske grunnlaget (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011). I denne redegjørelsen går jeg ut i fra at gruppen har tilnærmende like begreper, språk og forståelse av faget de praktiserer.

Gruppen som deltok i aksjonene er høyt utdannet, de er selvstendige og er vant til å bli «hørt», det vil si deres meninger og forståelse blir tatt hensyn til av samarbeidspartneren deres. Funnen i dette prosjektet ga tydelig indikasjoner på hva deltagerne selv mener er viktig for å øke fagutviklingen i teamet. Punktene under er *deres* oppfattelse på hvordan refleksjonsgrupper i deres virksomhet bør organiseres og struktureres for å få større faglig utbytte. De mente at:

- Refleksjonsgrupper må være planlagt og ha en fremdriftsplan. Planen må følges så langt som mulig. Dette skaper kontinuitet og alle har mulighet til å gå dypere inn i emnet som skal reflekteres over. Planen bør inneholde jevnlig tema som gruppen møter i praksis, som iPad, ulike trening modeller/metoder osv.
- Refleksjonsgrupper må ha en viss struktur. Refleksjonsgrupper må ha en leder som vet hva som er forventet av henne i settingen. Avklaringer av rolle forventinger og oppgaver vil være en viktig del av dette arbeidet. Alle medlemmene må være innforstått med lederens rolle.

- Lederrolle må gå på omgang. Alle medlemmene av grupper trenger å få erfaringer på lederrollen, slik at man selv får erfaringer på hvordan gruppen fungerer og respekt for oppgaven.
- Lederen må komme forberedt. Lederen har ansvar for å holde en rød tråd gjennom refleksjonene, slik som å knytte praksiserfaringer med barn utviklingsteori, som for eksempel iPad og barns språkutvikling.
- Refleksjonsgrupper må ha en utviklingsplan for refleksjonene. Gruppen må snakke om hvordan man reflekterer om refleksjonene. Dette må gjøres med jevne mellomrom.
- Refleksjonsgruppen må jobbe aktivt med anerkjennende relasjoner, slik at gruppen tåler ulike meningsytringer og uenigheter. Det må være toleranse for å stille fruktbare spørsmål ved grunnlaget for enigheter. Spenning, uenighet og forskjeller er nødvendige for å skapende utvikling. Det må også være toleranse for at gruppemedlemmene har ulike kommunikasjonsformer som behov for muntlig aktivitet.
- Gruppemedlemmene i refleksjonsgruppene har ansvar for egen fagutvikling. Det må snakkes jevnlig om holdninger til faget, til hva man selv skal bidra med, ansvar for å delta aktivt i refleksjonen og møte forberedt.
- Ta ansvar for egen kommunikasjon – og læring. Tillegg ikke andre mer mening enn nødvendig, ved usikkerhet sjekk ut med personen.
- Alle må forstå at de er en del av helheten. Det bør reflekteres over hva hvert enkelt medarbeider er en del av helheten, hvordan helhet og del blir gjensidig påvirket gjennom handlinger og kommunikasjon.

Disse punktene er funn etter refleksjonene som deltagerne hadde i aksjonene. Jeg har i denne redegjørelse valgt å ikke trekke inne teori om læring og strukturering av grupper, gruppedannelse og hvordan grupper sammen skaper kunnskap. Min kjennskap til virksomheten og mine medarbeidere gjør at jeg vurderte at «eierskapet» til endringen er av betydning, når endringen skal bli til handling. Endringen er lettere å gjennomføre når gruppen selv har kommet frem til løsningene. Det bør være en leders rolle (for eksempel teamleder) å tilføre gruppen nye kunnskaper på organisasjonsutvikling, som kan implementeres i refleksjonsgruppeplanene hvis dette er nødvendig.

Endringsprosesser er vanskelig å beherske fordi ulike delprosesser er vevet sammen i en kompleks gjensidighet forhold. Selv med høyt utdannet personalet er det ikke en selvfølge at fagutvikling blir prioritert i en hektisk hverdag. Som praktikere flest er spesialpedagogene opptatt av å løse reelle problemer her og nå, og er derfor avhengig av en overordnet struktur og ledelse som setter fagutvikling på dagorden og som har oppfølgingsplaner på emnet. Retningslinjer om bruk av iPad, overordnede retningslinjer på forventet ferdigheter av spesialpedagogene, forventede faglige utvekslinger og forventet samarbeid er ikke klart uttrykk eller artikulert. Avstanden til de som synes dette er en utfordring og ikke mestrer iPaden øker stadig også i vår virksomhet. Gruppen mener derfor at virksomheten trenger nye «faglige retninger».

4.2 Faglig retningslinjer

Ny teknologi gir nye utfordringer, for både de som jobber direkte med dem og de som skal passe på at overordnede planer og retningslinjer følger utviklingen. Et av gjentakende emne i alle aksjonene i prosjektet, var deltagerens savn i forhold til klare tydelig overordnede planer og retningslinjer ved bruk av iPad. Min virksomhet var tidlig ute og tok i bruk ny teknologi i arbeidet med barn, ungdom og voksne med ulike læringsvansker. Man startet opp et arbeid som skulle se på mulighetene ved bruk av nettbrett i livslang læring. Dette skal man være stolt av, men på grunn av ulike årsaker og hindringer, ble den gode idéen, ikke utviklet videre. Faglige utfordringer, planer og økonomiske konsekvenser ble ikke godt nok artikulert på førskolesiden, der hvor barns møte med iPad begynner, og hvor etableringen av gode vaner starter. Organisasjonsmessig er man nå i et slags «iPad utviklings vakuum», hvor hver enkelt medarbeider har ansvar egen fagutvikling og tilrettelegge på bruk av iPad i samspill og trening med barn. Mangel på overordnede retningslinjer, planer og forventinger angående medarbeiderne ferdigheter på og om iPad, skaper usikkerhet blant medarbeiderne og samtidig bygger det opp under grunnleggende forskjeller mellom dem som mestrer og dem som ikke mestrer den. Punktene under er *deltagerne* refleksjoner på hva de ønsker av faglige retningslinjer, overordnede planer og forventinger angående bruk av iPad.

- Forventninger til medarbeiderne må artikuleres. Et verktøy er aldri bedre enn personen som håndterer det, derfor må virksomhetens forventninger og krav til medarbeiderne artikuleres og implementeres i refleksjonsgrupper eller plandager. Det må utarbeides en konkret måle angående ferdighetsnivå på medarbeiderne.
- Avklaring ved kjøp av Apper. Det må artikuleres retningslinjer for kjøp og deling av pedagogiske Apper.

- Utarbeide retningslinjer og planer på samarbeid på tvers av virksomhetene i enheten. Det må settes av tid og det må skapes rom for tverrfaglig utvekslinger av erfaringer og kunnskap på tvers av enhetens avdelinger. Slik at hver avdeling kan utveksle, benytte og bidra med kunnskap.
- Virksomhetsplaner og årsplaner. Medarbeidernes faglig iPad utvikling må på dagorden. Det må utarbeides langtidsplaner, settes av tid til kurs og andre utdanningstiltak.

Dette er punkter deltagerne reflekterer over og en del av den ønskede fremtiden. Men det kom klart frem at de ønsket å delta i et slikt planarbeid. De ønsker å påvirke avgjørelser som gjelder deres egen hverdag.

Jeg er ikke sikker om aksjonsforskningsprosjektet resulterte i signifikant arbeid som kan nyttiggjøres av utenforstående. Men det har vært et signifikant arbeid i egen virksomhet. Blir disse tiltakene til endring fulgt opp, både fra ledelsen og fra medarbeideren vil fagutviklingen på iPad opprettholdes, og endringer av bevisstheten i forhold til refleksjonsgruppene vil ha ringvirkninger på annet faglig arbeid vi diskuterer. I neste avsnitt vil jeg kort redegjøre for de begrensninger et slikt aksjonsforskningsprosjekt kan medføre.

4.3 Begrensninger

Det er viktig å se denne oppgaven i lys av at den er skrevet av en person og er derfor preget av den forforståelsen, kunnskapen og fortolkningene som undertegnede har gjort. Prosjektet er skrevet og tolket under en stemme, der hvor mange stemmer deltok. Materiellet som har fremkommer under prosjektet ville kanskje ha blitt tolket annerledes av andre. Dette er dessverre en av ulempene og svakhetene med prosjektet og de resultatene som fremkommet her. I et slikt prosjekt som baserer seg på forskning på egen virksomhet vil det alltid være begrensninger. En av begrensningene er forskerens påvirkning av resultatene. I kontrast til tradisjonell forskning hvor man ofte tilstreber en nøytral rolle, er forskeren i aksjonsforskning og ikke minst forsker på egen virksomhet ikke en nøytral inngriper. Som aksjonsforsker vil man være en aktiv del av prosessen, være en pådriver og hjelper til at ting hender. Man er med på å påvirke utfallet av aksjonene, i denne aksjonsforskningsoppgaven har retningen også blitt delvis styrt.

En annen av begrensing eller ulempe med aksjonsforskning er at all forskning er basert på ulike fortolkninger av konteksten, hendelsene og informasjonen som kommer frem i et forskningsprosjekt. Forskningen foregår ikke i et vakuum, og det vil alltid være et fortolkningsmangfold. I følge Brinkmann og Kvale(2010)er fortolkningsmangfold i kvalitativ forskning ikke et problem, men faren for mangelen på eksplisitt formulering av forskningsspørsmålene, personlige engasjement og lite reflekterte vurderinger er til stedet (Brinkmann og Kvale, 2010). I prosjektet har intensjonen vært å formulere og vise til prosessen slik den har foregått, men en av de kritiske egenskaper i forskning på egen virksomhet, er at man er engasjert og bevisst sin egen tanke og læringsprosess. Dårlig og upålitelig arbeid også kalt partisk subjektivitet oppstår når forskerne bare ser bevis som støtter deres egne meninger. De velger å ignorere alt som kan gi andre fortolkninger enn det som begrunnes gjennom deres egne konklusjoner. Om en slik subjektivitet peger denne oppgaven, er kanskje vanskelig for andre å vurdere, men det har vært prøvd gjennom oppgaven å vise bakgrunnen for de valg og vurderingen som er gjort i forhold til aksjonene. Målet har vært å ha en perspektivisk subjektivitet, det vil si å velge ulike perspektiver. Jeg har prøvd å stille ulike spørsmål til det samme materiellet gjennom fortolkningsarbeidet, og gjennom dette se at ulike eller et mangfold av konklusjoner eller fortolkninger kan oppstå i et slikt prosjekt. Hvis intervjuene og spørsmålene i denne oppgaven har lyktes med dette er det i følge Brinkmann og Kvale(2010) er en slik subjektivitet en intervjuforskningens styrke. Subjektivitetsprinsippet er knyttet sammen med fortolkning av meningsfulle fenomener og formålsforklaringer.

I samhandling med andre mennesker vil alltid begrepene forståelse og formålsforklaringer henge sammen. Formålsforklaringer går veien om personers hensikter. Som forsker skal man gi en rimelig fortolkning på hva personen gjør og hans hensikter med å gjøre det han gjør. Dette bidrar også til begrensinger. Rimelige fortolkninger er forsøkt gjort, utsagn har ikke blitt fortolket eller gitt en tiltenkt mening utover ytringens formål. Oppgaven har ved hjelp av begreper studert utsagn og atferd og beskrevet dette med begreper som tilhører den handlendes definisjon av situasjonen, og ikke bare ved hjelp av vitenskapelige begreper (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011).

Metodologisk toleranse har vært et mål og forsøkt praktisert, man må være åpen på at det finnes flere fortolkninger. Fortolkningen som har gjennomsyret denne oppgaven er preget av forskeren som utforsket dem og man kan aldri være sikker på å ha funnet den riktige. Andre fortolkninger kan ha noe viktig å si. Man bør aldri være sikker på at de fortolkninger man selv

går inn for nødvendigvis er de beste. Forståelse og kommunikasjon med andre mennesker er et viktig behov å utvikle og ta vare på. I samspillet mellom mennesker oppstår forståelse, evnen til å fortolke hverandres utsagn på en tilfredsstillende måte. Kvaliteten på kommunikasjonen avgjør om vi lykkes med dette. Hvordan kvaliteten på min kommunikasjon med deltageren av aksjonene var, vil derfor være avgjørende for kvaliteten av utfallet på aksjonene. En av begrensingene men aksjonsforskning er om tilbakemeldingene fra deltageren er sannferdige og ærlige. Forskerens eget ståsted legger premisser for forskningsprosessen og konklusjoner man ender opp med. Framstilling kan dermed bli hvordan man konstruerer andres konstruksjoner. Vi får dermed en rekke representasjoner av samme «verden». (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011).

I prosjektet har jeg baser aksjonene på teorien til Shani og Pasmore (2010) slik den er beskrevet i Coghlan og Brannick`s bok «doing action research in your own organization» (2014). Rammeverket for aksjonen er basert på Richard Beckhard rammeverk. Valget på kun en retning kan være en svakhet med metodologien i oppgaven og gi begrensinger i utfallet av aksjonen for denne oppgaven. Det finnes andre rammeverk som også kunne vært benyttet som blant annet Levin`s rammeverk (2003; Coghlan og Brannick 2014:167). Valget på Shani og Pasmore(2010) aksjonsforskningsteori ble for prosjektet naturlig fordi de ga en tydelig, klar og forståelig ramme på dette prosjektet. Samtidig har dette rammeverket klargjort prosessen i aksjonene og i interaksjonene i refleksjonene som er gjort underveis.

5.0 VEIEN VIDERE

iPad og andre tekniske innovasjoner, er hverdagen til fremtidens barn. Teknologi utviklingen går svært raskt, så det stiller enorme krav på den enkelte pedagog å følge opp slike hjelpemidler faglig. For å møte et økende krav om kunnskap i samfunnet, er man avhengig av kunnskapsintensiv organisasjoner, der fagutvikling gjennomsyrrer den daglige driften. Spesialpedagogiskførskoleteam er i følge min forståelse en kunnskapsintensiv organisasjon. I følge Gottschalk (2004) er kunnskapsintensive organisasjoner, organisasjoner der kunnskapen er den viktigste ressursen i virksomheten. Det er en organisasjon som har personifisert kunnskap, den er avhengig av menneskelige ressurser og den er avhengig av at medlemmene har evnen til å reflektere over best mulig tiltak i bestemte situasjoner (Gottschalk, 2004:31, i Forsmo og Galtvik, 2010).

Å jobbe som spesialpedagog på enkeltvedtak etter opplæringsloven § 5-7, krever blant annet høy kompetanse og kunnskap om læring i sosiale settinger, kunnskap om barns

normalutvikling, kunnskap om vansker og spesielle utfordringer som preger barn læringsevne og ikke minst kompetanse på samarbeid. For å kunne tilpasse metoder, tiltak og mål, er enheten avhengig av kunnskapsrike og kompetente medarbeidere. Det krever evnen til å reflektere over best mulig tiltak i bestemte situasjoner. Det krever også at man setter fokus på kunnskap skapt gjennom samarbeid, refleksjon og fokus på fagutvikling. Spesialpedagogene vil i denne sammenheng være den viktigste ressursen til spesialpedagogiske førskoleteam. Skal slike organisasjoner lykkes er de avhenger av å utnytte og utvikle de ansattes kunnskap og kompetanse. Det bør tilrettelegges for gode vilkår for læring og fagutvikling. Statlige og kommunale føringer om etterutdanning for lærere preger et slikt syn. Tilrettelegging og tilbud om etterutdanning er helt nødvendig, både for lærere og førskolelærere (barnehagelærere). Kunnskap må tas i bruk og settes pris på (Bache 2002 i Forsmo og Galtvik, 2010). Dette er positivt, men for organisasjoner som baserer seg på kunnskap, vil fokus på fagutvikling her og nå, knyttet til deres daglige praksis være betydningsfull. Det blir viktig å utvikle lokale fagkulturer, som utnytter den erfaringsbaserte kunnskapen, bygger bro mellom den og teori, og hvor medlemmene møter et utviklende og inspirerende miljø.

5.1. Avsluttende refleksjoner

I følge Coghlan og Brannick (2014) skiller aksjonsforskning seg fra tradisjonell forskning blant annet gjennom at man begynner med det man ikke vet noe om, så undersøke dette, for å finne det vi ikke vet noe om. Dette representerer også dette prosjektet, jeg begynte prosjektet med å undersøke hvor bevisste spesialpedagoger var på bruk av iPad som pedagogisk materiale og i etablering av iPad som kommunikasjonshjelpemiddel. Prosjektet ender opp med å undersøke hvordan fagliggjøre refleksjonsgrupper i forhold til Bruk av iPad.

Å jobbe med prosjektet har vært svært lærerikt, det har gitt meg innsikt i prosessene som spiller inn i praksiskunnskap og hvor viktig det hele tiden er å knytte praksis til teori. Samtidig gikk jeg inn i en ny læringsprosess da aksjonene skulle nedfelles skriftlig, hvor erfaring, praksis og teori skulle gå hånd-i-hånd. Balansen mellom å beskrive uten å bli for narrativt, og samtidig gi beskrivelsene liv gjennom teorier har vært lærerikt, men en utfordring.

I et slikt prosjekt berører man svært mange spennende fagfelt som påvirker samarbeid, læring og utvikling av ny kunnskap. Maktstrukturer, gruppedynamikk, gruppepsykologi, symmetriske og asymmetriske relasjoner, anerkjennelse, forståelse av språk, emosjoner og holdninger er bare noen områder som preger fagpersoners forhold til faglig utvikling og interesse. Intensjonen med oppgaven har vært å beskrive konteksten slik at de som ønsker

kan danne seg et bilde av hvordan settingen var før, etter og under aksjonene. All kvalitativ forskning er unik i det øyeblikket interaksjonen skjer, den spesielt settingen eller situasjonen blir aldri lik igjen. Interaksjonene i gruppen en essens i det som ble undersøkt. Dynamikken og relasjonene mellom deltagerne skapte verdifull og ny kunnskap. Kanskje dette kan bidra til at andre grupper med mennesker eller team kan ha nytte av de erfaringene som jeg har hatt i denne tiden. Funnene er ikke revolusjonerende og kanskje heller ikke nye, men de kan brukes som rettesnorer når man skal drive faglig utvikling blant mange høyt utdannende mennesker.

Guttorm Fløistad har skrevet; « hvis et arbeidsfellesskap er preget av gjensidig anerkjennelse, oppmuntring og konstruktiv kritikk av holdninger og yrkesutøvelse, kan all energi settes inn i arbeidet. Slike sosiale kvaliteter vil utgjøre en vesentlig energitilførsel og innebære at ens vilje og evne til å bruke sin kompetanse tøyes utover vanlig grenser. Et inspirerende miljø og inspirasjon styrker evnen til å kombinere våre kunnskaper og kunnskapsområder, den styrker derigjennom vår fantasi og skapende evne. Et godt miljø gjør oss mer fleksible» (Fløistad, 1992)

Tatt fra boken «Kunsten å omgås hverandre» (ikke sitat).

Litteraturliste

- Andresen, R. (. (2010). *Felleskap og sammenhenger*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bae, B. o. (4.opplag 1999). *Erkjennelse og annerkjennelse, perspektiver på relasjoner*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Busch, T., & Vanebo, J. O. (4.utgave 2000). *Organisasjon, ledelse og motivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (3th edition 2010). *Doing actions research in your own organization*. London: SAGE Publications Ltd.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (4th edition 2014). *Doing action research in your own organization*. London: SAGE publications Ltd.
- Fløistad, G. (5 opplag 1992.). *Kunsten å omgås hverandre*. Oslo: AD Notam Gyldendal ,.
- Forsmo, J. H., & Galtvik, E. (2010). *Utvikling avrefelksjongrupper ved Motland og Varhaug skule*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Univeristet.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og Metode, norsk utgave*. Oslo: Pax forlag.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2009, 13.opplag). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger, Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Gjems, L. (4. opplag 2000). *Veiledning i profesjonsgrupper, Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grepperud, G., Bergersen, B., Johansen, O. E., & Dæhle, G. (2010). *Kunnskapssamfunnet, Hav vil vi med voksnes kvalifisering?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gulliksen, M. S., & Hjaardemaal, F. R. (2011, 16(1)). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til videreutvikle kunnskap om undervisning i lærerutdanningen? *Techne series, Research in sloyd education and craft science*, ss. s 175-190,.

- Hatch, J. (2002). *Doing Qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hiim, H. (2003 nr 05-06, juni). Læreren som forsker, Erfaringer med en strategi for å forske i læreryrket. *Norsk pedagogisk tidskrift*, ss. 350-363.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Paxforlag.
- Jakhelln, R., & Leming, T. o. (1. opplag 2009). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka forlag, Univeristetet i Tromsø.
- Johnsrud Langslet, G. (2002, 1. utgave, 2. opplag). *LØFT for ledere- løsningsfokusert tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Jokstad, G. S., Reigstad, I., & Unnegland, A. K. (2013, vol 33, Januar). Å drømme om morgendagen; aksjonforskning i egen praksis. *abstract forum* , ss. 233-248.
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode 2.utgave*. oslo: unipub.
- Kvale, S., & Svend, B. (2. utgave, 2 opplag 2010). *Det Kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag.
- Løvaas, O. (1.utgave , 5 opplag ,2012). *Opplæring av mennesker med forsinket utvikling, grunnleggende prinsipper og programmer*. Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold 2.utg*. Bergen: Fagboklaget.
- Sjølund, A. (3.opplag 1976). *Gruppepsykologi*. Oslo: Fabritius forlag.
- Solstad, A. G. (2010, Vol 2). Aksjonsforskning for helhetlig allmenn lærerutdanning, et samarbeidsprosjekt mellom teori- og praksisfelt og . *Didaktisk Tidsskrift*, ss. s 145-156.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk, samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbok forlaget.
- Tiller, T. (2.utgave 2006). *Aksjonslæring-forskende partnerskap i skolen, motoren i det nye læringsløftet*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1

Intervjuguiden

Fokusgruppe intervju

Mitt ønske:

Jeg ønsker å få kunnskap om hvordan spesialpedagoger foretar valg på mål og metode for etablere nettbrett som kommunikasjonshjelpemiddel, og hvordan fokusgrupper kan bidra til kunnskapsutvikling for spesialpedagoger.

Møtets hensikt:

Hensikten er å få så mange data fra spesialpedagogene som mulig. Hvor mangfold i betraktninger og meninger/synspunkter er målet og ikke nødvendigvis enighet. Det er ingen synspunkter som er rette eller gale, det er ikke noe fasitsvar.

Møtets innhold:

Dere tenker høyt og diskuterer dere imellom over tema jeg presenterer. Det er ikke nødvendig å be om ordet eller rekke opp hånden, så lenge andre får snakke ut.

Møtets ledelse:

Jeg vil ikke kommentere det dere sier eller mener. Men kan komme med spørsmål for å be dere utdype eller si mer om spesifikke betraktninger om emnet. Men jeg skal ført og fremst lytte og høre på dere. Når jeg mener at samtalen over et tema er tilstrekkelig diskutert, vil jeg presenterer et nytt tema til samtalen. Hvis samtalen skulle avvike for mye fra tema vil jeg prøve å lede diskusjonen mot samtaleemnet. Jeg ønsker at alle skal delta.

Møtets ramme:

Intervjuet er planlagt til å vare 90 minutter.

Jeg vil ta opp samtalen på bånd slik at jeg slipper å notere det dere sier underveis.

Dette er planen over intervjuet:

Møte struktur:

Oppstart

- Løst prat (5 min), Uformell prat
- Informasjon (5-10 min)
 - Utdype litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
 - Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet
 - Spør om noe er uklart og om gruppen har noen spørsmål
 - Informer om opptak, og sørg for samtykke til opptak
 - Start opptak

Tema (60 – 70 min)

Nettbrett som kommunikasjonsmiddel

Kan nettbrett brukes som kommunikasjonshjelpemiddel for små barn?

Hvilke bruksområder inne kommunikasjon tenker dere nettbrettet er best egnet?

Har dere erfaringer fra flere typer nettbrett?

Språkutvikling

Hva er deres tanker om hvilke språkferdigheter barnet bør mestre for å bruke nettbrett som kommunikasjonshjelpemiddel?

Bruker dere noen spesielle kartleggingsverktøy som er med på å prege valg av mål og metode?

Hva velger dere å legge vekt på når dere lager mål for arbeidsplanene til barna?

Har dere noen tanker på om enkelte metoder fungerer bedre enn andre i arbeidet med barna?

Har dere egne mål i arbeidsplanene for bruk av nettbrettet?

Preger barnas språkutvikling dine mål og metoder i dine arbeidsplaner?

Kan man bruke forskjellige metoder som skal stimulerer til generell språkutvikling i etableringen av nettbrett som kommunikasjonshjelpemiddel?

Er det nødvendig å etablere gode rutiner ved bruk av nettbrettet?

Er det andre ferdigheter som er viktig å ta hensyn til? (Oppfølgingsspørsmål)

- Motorikk
- Samspill
- Lekutvikling
- Felles fokus og oppmerksomhet

Avslutning (ca. 10 min)

Er det noe dere vil legge til?

Eventuelt

Vedlegg 2

Informasjons- og samtykkeskriv til medarbeidere.

Jeg håper du vil delta i fokusgruppeintervju for prosjektet; «Nettbrett i livslang læring – Spesialpedagogers valg av mål og metode i forhold til etablering av nettbrett som kommunikasjonshjelpemiddel for barn».

Formålet med intervjuet:

Som et ledd i min Masteroppgave ønsker jeg å intervju deg, sammen med en gruppe andre spesialpedagoger, slik at jeg kan bruke dine erfaringer, meninger og betraktninger i min oppgave.

Mitt fokus i dette prosjektet er etablering av nettbrett som kommunikasjonshjelpemiddel for barn under skolepliktig alder.

Hensikten med prosjektet?

Jeg vil i prosjektet rette meg mot førskolebarn som har behov for alternativ eller supplerende kommunikasjonsform (ASK) og som har utviklingsmessige utfordringer som kognitiv svikt eller svake sosiale ferdigheter. ASK er kommunikasjonsformer som skal støtte personer som delvis eller helt mangler tale. Et kommunikasjonshjelpemiddel kan for eksempel være tegn, bilder, grafiske symboler, mimikk, kommunikasjonsbøker, tematavler og talemaskiner. I følge NAV Hjelpemiddelsentralen kan nettbrett og smarttelefoner også brukes som kommunikasjonshjelpemiddel. (Kun med applikasjoner som omhandler alternativ og supplerende kommunikasjon) (NAV Hjelpemiddelsentral, 2013). Jeg ønsker å finne ut hvilke valg dere gjør i forhold til mål og metode, med tanke på å etablere nettbrett som kommunikasjonshjelpemiddel for barn.

Hva er et fokusgruppeintervju?

For å skaffe meg nødvendig innsikt om emnet ønsker jeg å snakke med deg, sammen med en gruppe spesialpedagoger. Jeg vil samle 6-8 spesialpedagoger i en gruppe og snakker sammen om ulike tema som kan ha betydning for deres valg av mål og metode med tanke på etablering av nettbrett som kommunikasjonshjelpemiddel for barn.

Jeg er interessert i hvilke valg dere gjør i hverdagen og de utfordringer dere selv opplever.

Jeg ønsker å gjennomføre to fokusintervjuet, med seks ukers intervall.

Hvor skal samtalene foregå?

Fokusgruppeintervjuet vil foregå på møterommet til Enhet spesialpedagogikk i arbeidstiden etter avtale med teamleder. Fokusintervjuet vil ta maksimalt 90 minutter.

Undersøkelsen foregår anonymt. Det vil si at jeg vil ikke oppbevare en navneliste over dere som deltar på intervjuet. Men jeg vil innhente opplysninger om når dere var ferdig utdannet, når dere tok spesialpedagogikk 2/2.avdeling spesialpedagogikk og hvilket kjønn og alder dere har.

Det er pålagt etter retningslinjer for forskning å be om skriftlig samtykke fra dere som vil delta. Din underskrift vil bli fjernet etter intervjuet.

Opplysningene du gir i intervjuet vil ikke kunne spores tilbake til deg. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Etter at intervjuet er avsluttet vil jeg ved å høre på lydbåndopptaket skrive

det ut som tekst, for så å gjennomgå hva dere sa nærmere. Når dette er avsluttet, vil båndene slettes. Dette vil senest skje 2 år etter at intervjuet er gjennomført.

Det er frivillig å delta.

Det er selvfølgelig frivillig å delta i undersøkelsen.

Dersom det er noe du lurer på eller har behov for mer informasjon kan du ta kontakt med meg .

Mette Irene Sundell

Spesialpedagog og prosjektleder

Student Master Spes.ped. Hiof

Tlf:

Samtykkeerklæring.

Jeg vil delta på fokusgruppeintervju for prosjektet, «Nettbrett i livslang læring – Spesialpedagogers valg av mål og metode i forhold til etablering av nettbrett som kommunikasjonsmiddel for barn».

Jeg er kjent med hva intervjuet/prosjektet går ut på og kjenner mine rettigheter knyttet til frivillighet.

NAVN _____

Vedlegg 3

Oppstart

- Løst prat (5 min), Uformell prat
- Informasjon (5-10 min)
 - Utdype litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
 - Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet
 - Spør om noe er uklart og om gruppen har noen spørsmål
 - Informer om opptak, og sørg for samtykke til opptak
 - Start opptak

Tema (60 – 70 min)

Nettbrett som kommunikasjonsmiddel

Hva er deres tanker rundt nettbrett som kommunikasjonshjelpemiddel for små barn?

Hvilke bruksområder inne kommunikasjon tenker dere nettbrettet er best egnet?

Har dere erfaringer fra flere typer nettbrett?

-er det stor variasjon i de forskjellige typene?

Har dere noen tanker på om hvilke ferdigheter barnet bør mestre for å bruke nettbrett som kommunikasjonshjelpemiddel?

-kommunikasjonsutvikling/samspillsferdigheter

- årsak/virkning

- felles oppmerksomhet og felles fokus

-matching og imitasjon (ikke-verbal og verbal)

-

-språkutvikling

- tidlig reseptivt språk

- ekspressivt språk

- generalisering

-motorikk

-motivasjon

Hvilke tiltak mener dere er vesentlige for å øke barns digitale kompetanse for bruk av nettbrett som kommunikasjonshjelpemiddel?

Hva velger dere å legge vekt på når dere lager mål for arbeidsplanene til barna?

Har dere noen tanker på om enkelte tiltak fungerer bedre enn andre i arbeidet med barna?

Har dere egne mål i arbeidsplanene for bruk av nettbrettet?

-blir målene og tiltakene synliggjort i ISP`n?

- blir tiltakene gjennomført i strukturert ene trening eller i aktiviteter sammen med barnegrupper?

Kan man bruke forskjellige tiltak som skal stimulerer til generell språkutvikling i etableringen av nettbrett som kommunikasjonshjelpemiddel?

Er det nødvendig å etablere gode rutiner ved bruk av nettbrettet?

Bruker dere noen spesielle kartleggingsverktøy som er med på å prege valg av mål og tiltak?

Hvor gamle er barna når dere introduserer nettbrettet for dem?

Avslutning (ca. 10 min)

Er det noe dere vil legge til?

Eventuelt

Vedlegg 4

Intervju II

05.03.14

Varighet ca 60 - 80 min.

Kort presentasjon av kategoriene, med vekt på kategorien- tilrettelegging og bevissthet. Innledning med hovedfunn blant annet om « manglende kunnskap og kompetanse». Reintroduserer begrepet «App hjørnet» til deltagerne.

Spørsmål:

1. Hvis vi tar utgangspunkt i et «App hjørnet» hvordan ser dere dette for dere?
2. Hvordan skal man få utnyttet kunnskapen til hverandre på best mulig måte?
3. Hvordan skal vi få til at alle føler de **får** kunnskap og at alle føler de **bidrar** med kunnskap?
4. Hva tenker dere er kunnskap og kompetanse i denne sammenhengen?
5. Hvor viktig er fortellingene/eksemplene for dere?

Punkter som jeg kan bruke hvis jeg ønsker å styre retningen på intervjuet.

- Hvordan skal det struktureres?(hvor ofte, hvor stor gruppe, timeplanfestes, tilfeldig)
- Hvem skal delta?
- Er veideling en god modell i denne sammenhengen?
- Skal noen ha ansvar for å drive gruppen?
- Skal arbeidet skriftliggjøres og hvordan? (Loggbok, rapporter, tilbakemeldinger fra forrige gang osv.).
- Skal deltageren ha ulike roller? (leder, djevelens advokat, osv.)

Vedlegg 5

Intervju med gruppen - 3. intervju

Evaluering av gruppeintervjuene:

Kort redegjørelse på hva som til nå har skjedd. Hva som var tema på 1. intervju og funn av dette. Deretter kort orientering om intervju 2. og funn av dette. Litt om veien videre (som ikke skal være med i oppgaven.)

Intervjuet blir lagt opp som en samtale/refleksjonsgruppe. Det blir servert kaffe/drikke og noe å bite i. Settingen og gruppen vil være uendret.

Varighet 40 – 60 minutter

Intervjuguide:

Intervju 1: Hvilke erfaringer gjorde vi og hvordan kan de brukes videre?

Intervju 2: Hvilke erfaringer gjorde vi og hvordan kan de brukes videre?

Kan dere beskrive opplevelsene fra intervju 1. og 2 ?

Hvilke erfaringer har dere på meg som intervjuer?

Har dere dere noen siste refleksjoner på tema?