

KARIB-prosjektet: Kulturanalyse og Reflekterende Prosesser i Barnehagen

**Roger Sträng (red.)
Magne Skibsted Jensen (red.)
Dag Sørmo (red.)**

**Høgskolen i Østfold
Rapport 2013:6**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2013:6

© Forfatterne/Høgskolen i Østfold

ISBN: 978-82-7825-428-8

ISSN: 1503-2612

Innholdsfortegnelse

Forord	3
<i>Marianne Hatlem</i>	
Kapitel 1. Introduktion	7
<i>Roger Sträng</i>	
Kapitel 2. Forskende partnerskap.....	13
<i>Magne Skibsted Jensen</i>	
Kapitel 3. KARIB tur/retur.....	21
<i>Solfrid Bøe Andersen, Tone Ingvaldsen, Annie Sande</i>	
Kapitel 4. Reflekterende prosesser i KARIB-prosjektet.....	37
<i>Dag Sørmo</i>	
Kapitel 5. Erfaringslæring.....	53
<i>Magne Skibsted Jensen</i>	
Kapitel 6. Kulturanalys på Harekas.....	61
<i>Roger Sträng</i>	
Kapitel 7. Det er umulig og ikke å kommunisere.....	81
<i>Solfrid Bøe Andersen, Tone Ingvaldsen, Annie Sande</i>	

Forord

Denne rapporten er viktig. Den tar for seg et flerårig samarbeidsprosjekt mellom likeverdige men ulike aktører; barnehagelærere, forskere og lærere ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold.

Samarbeid med praksisfeltet er en prioritert og sentral del av Lærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Det er viktig for å bidra til kompetanseutvikling og innsikt og samtidig få praksisnær og profesjonsrettet forskning og utvikling. På denne måten kan det komme verdifull kompetanse tilbake til brukerne, barna i barnehagen og studentene ved Høgskolen i Østfold.

KARIB

Kulturanalyser og reflekterende prosesser i barnehage er en direkte måte å jobbe på med kompetanseutvikling og speiling av erfart og opplevd praksis. Denne arbeidsmåten krever en åpenhet og vilje til å invitere forskere og høyskolelærere inn i egen praksis og kanskje enda større mot ved å ta tak i resultatene som kommer frem. Alt bygger på en vilje til og ønske om å bli bedre. Alt bidrag mot bevegelige praksiser og kontinuerlige kompetanse reiser. Dette gjelder både for barnehagen som organisasjon, og for den enkelte pedagogiske leder, som nøkkel ansatt for kvalitetsutviklingen i barnehagen. Kunnskap er ferskvare. I dag er kontinuerlig kunnskapsutvikling en del av den livslange læringen hvor man ikke blir ferdig utlært, men i dynamiske pågående prosesser.

Pedagogiske ledere har gjennom Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2013) et særlig ansvar. De har ansvar for å veilede personalet i barnehagen. De har ansvar for at det skapes felles forståelse. og for at barnehagen som organisasjon er en lærende organisasjon. Refleksjoner over egne verdier og handlinger skal inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Dette er utfordrende oppgaver som krever gode verktøy og prosesser for de pedagogiske lederne barnehagene. Utvikling og endring skjer i kontekst og relasjon med bakgrunn i støtte og utfordring hvor det er en vilje til å strekke seg mot nye høyder og dypere innsikter. Som pedagogisk leder er man i mindretall. Fremdeles er assistenter og fagarbeidere i majoritet blant barnehagens totale personale. De pedagogiske lederne har sammen med barnehagens toppledelse et stort ansvar. Både i forhold til det eksplisitte ansvaret og i forhold til å operasjonalisere krevende styringsdokumenter.

Det å skape forståelse for at endring og utvikling er nødvendig i alle lærende organisasjoner krever tydelig ledelse. I en tid av raske samfunnsendringer, er det å kunne lære av og i praksis en forutsetning. Rammeplan for barnehagen sier det slik:» Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse» (Kunnskapsdepartementet 2013). Det krever mot å ta fatt på diskursene, de implisitte tatt for gitthetene, og stille åpne og reflekterende spørsmål, rundt egne handlinger og holdninger. Ikke minst er dette viktig for barnehagene som gjennom årrekker har blitt pålagt å ha hatt stort fokus på kvantitet og ikke like stort trykk på kvalitet.

Ved at barnehagetilbud nå har gått fra å være et knapphetsgode til å bli en rett for alle, kan fokuset nå fokuset i større grad ligge på kvalitet i tilbudet og ikke tilbudet alene. Dette vil kreve en fagligere og kanskje farligere barnehage. Kvalitet vil bli etterspurt i større omfang. Noe som vil kreve dokumentasjon, faglige begrunnelser og synliggjøring av det implisitte.

Førskolelærerne/barnehagelærerne vil være de faglige garantistene. Gjennom sin utdanning og sin praksiserfaring kan de ta dette ansvaret. Å bygge gode kulturer med lærende praksiser, hvor kompetansen etterspørres, synliggjøres og beveges. Gode ledere skaper sterke team som setter sine kunnskaper og kompetanser i spill. I tillegg til etter og videreutdanningstilbud kan mer praksisnær og profesjonsrettet utviklingsarbeid og forskning bidra til økt innsikt, forståelse og kompetanse. Også metodisk på hvordan man kan forske på egen praksis. Kulturanalyser og fokus på reflekterende prosesser er metoder som andre barnehager kan utvikle og videreføre.

Harekas barnehage ved Solfrid Bø Andersen, Tone Ingvaldsen og Annie Sande etterspurte og inviterte høgskolens forskere inn. I denne rapporten kan du lese hvordan det gikk. De skriver selv kapittelet» KARIB tur/retur». Høgskolelektor Dag Sørmo skriver kapittelet «Reflekterende prosesser i KARIB- prosjektet». Høgskolelektor Magne Skibsted Jensen skriver om «Forskende partnerskap og Læring ved refleksjon i og over praksis». Ph.d. Roger Sträng skriver om «Kulturanalyse på Harekas». Harekas barnehage ved Solfrid Bø Andersen, Tone Ingvaldsen og Annie Sande skriver om at «Det er umulig og ikke å kommunisere». Her er eksempler til inspirasjon for alle som har dynamiske prosesser som mål. Etter at KARIB prosjektet har vært presentert på internasjonale konferanser håper vi nå at publisering av denne rapporten i

Høgskolens skriftserie kan bidra til kunnskap for barnehage aktører og interesserte i Østfold fylke.

Alt er foranderlig. For å bruke bilder fra «Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid» av Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi (2006) Noen vet kanskje hva en barnehage er, men det er ingen som vet hva den kan bli. Gjennom utviklings- og endringsarbeid kan hverdagene beveges.

Stor takk til Harekas barnehage ved Solfrid Bø Andersen, Tone Ingvaldsen og Annie Sande for deres mot og utviklingsvilje. For at dere tåler å stå i forandringsarbeidet, og for at dere i en stadig pågående prosess, opptatt av egen og felles læring. Ikke minst for at dere deler det med oss.

Takk til Roger Sträng, Magne Skibsted Jensen og Dag Sørmo for deres faglige bidrag i utviklingsprosjektet.

God lesing!

Halden 2. desember 2013

Marianne Hatlem

Studieleder ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold, Program for barnehage og førskoleutdanning

Kapitel 1. Introduktion

Roger Sträng

Avdeling for Lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

dan.r.strang@hiof.no

Föreliggande rapport presenterar *KARIB*, ett flerårigt samarbetsprojekt mellan lärare och forskare från *Høgskolen i Østfold, Avdeling for Lærerutdanning* och en grupp pedagogiska ledare från *Harekas barnehage* i närområdet. Projektet kan beskrivas som ett forsknings- och utvecklingsprojekt, grundat på ett gemensamt intresse för handledning som verktyg för att utvecklas professionellt och mänskligt i yrkesrelaterade situationer.

Aktiviteterna har genomförts vid sidan om våra vardagsarbeten, med begränsade resurser. Kanske kan projektet därför bäst beskrivas som ett ”pocket project”, ett begrepp från popkonstnären Andy Warhol, inriktat på att uppmärksamma även de minsta och till synes mest obetydliga delarna i ett större sammanhang, eller det som får plats i en ordinär bakficka.

When I think about poetry, I often think of pockets. Places where we keep things we need—pockets hide things, yet they also keep them close to us. Poems tend to expose the hidden things we carry with us—emotional things. And poets often find the emotional in the mundane, like the contents of pockets, or purses. Pockets also hide the talismans we keep with us out of superstition, or to provide us comfort.

Jim Daniels, *Talisman Airlines*.¹

Vad är egentligen ett fungerande team? För det mesta går livet på en arbetsplats sin gilla gång. Vardagens rutiner och uppgifter avlöser varann och dagar blir till månader och år. Ibland händer det att grupper börjar fungera perfekt och når nya höjder. Men det kan också uppstå problem eller låsningar. Varje organisation, stor som liten, behöver någon gång stanna upp och reflektera över var man står idag och vart man är på väg.

¹ <http://edu.warhol.org/pocketproject.html>

På en arbetsplats vandrar vi på flera vägar, som inte alltid går åt samma håll. En väg kantas av lagar och regler för hur vi bäst ska utföra vårt uppdrag och nå de förväntade målen. En annan väg präglas av stundens medvetenhet utifrån känslö- och tankemässiga reflektioner i relation till omvärlden. I beskrivningen av vårt projekt kan vi dra paralleller till kontrasten mellan akademiens stringenta krav på genomförande och presentation av ett forskningsarbete och den varma och händelsestyrda vardag i förskolan som vi haft privilegiet att lära känna.

För att betona det kreativa och lustfyllda i att söka efter kunskap om människor och deras möjligheter att utveckla sig själva och sin arbetsplats gav vi projektet benämningen *KARIB*, med en blinkning till sommar, sol och sandstränder. Den verkliga betydelsen är *Kulturanalyse og reflekterende prosesser i barnehagen*, där *K* och *A* står för *kulturanalyse*, *R* för *reflekterende prosesser* och *IB* för *i barnehagen*. Kunskap och erfarenhet från projektet och dess resultat har över tid konsoliderats i det praktiska arbetet både på barnehagen och i högskolan.

KARIB kommer att fortsätta i andra former, om än med delvis förändrat fokus. Det ursprungliga projektet har avslutats, men processerna som igångsatts lever vidare. Ambitionen att bidra till en reflekterande kultur i hela personalgruppen har i stora drag varit lyckosam. Helt nyligen har vi haft en genomgång med all personal om vad vi tillsammans klarat av och på vilket sätt vi vill gå vidare. I *barnehagen* utvecklar man tillsammans sina nystartade reflektionsgrupper, med en målsättning om att alla ska vara delaktiga. På högskolan går vi på djupet med de problemställningar vi har arbetat med och sätter ord på våra iakttagelser i artiklar och papers.

Både vi och våra medforskare har tillsammans och var för sig i skilda sammanhang presenterat projektet och dess intentioner. Vi har hela tiden mötts av ett stort intresse. Förändring och förbättring till barnens bästa är en angelägen uppgift för var och en med intresse för barnens framtid.

En samling av essayer

Genrebeteckningen *essä* eller *essay* är en kortare, personligt utformad uppsats eller artikel, ofta med ett vetenskapligt, filosofiskt eller kulturellt innehåll. En essä ska inte, som i en lärobok, introducera ett ämne, beskriva vad det stod i en text, berätta om ett fenomen eller beskriva resultatet av en undersökning. I norsk och svensk akademisk tradition är essän som redovisningsform för ett forsknings- och utvecklingsprojekt inte så ofta använd och ses måhända lite över axeln. I vårt grannland Danmark finns en annan tradition av essäskrivande,

Thygesen (2004) frågar sig hur man kan skriva klart, stringent och personligt om ett viktigt tema. Konsten är att göra ett nedslag på en bestämd punkt i temat och låta tankar och bilder breda ut sig från denna, som ringar på vattnet.

Att skriva essäer har en flerhundraårig historia. I slutet av 1500-talet drog sig fransmannen Michel de Montaigne efter avslutad karriär i det offentliga tjänsten tillbaka till sitt slott för att skriva personliga prosareflexioner med jaget i centrum: Hur leva ett gott liv? Vad vet jag? Vem är jag? Genom rörlighet mellan olika ämnen och ett fritt associerande skapades en ny litterär genre, *essän*.

Montaignes essäer publicerades under 1580-talet i flera upplagor och utgör ännu en spännande läsning. Kanske ger de inte en helt och fullt historiskt korrekt bild av 1500-talets Frankrike, men utgör likväl en mångsidig och tidstypisk bild av vardagslivet, sett med författarens ögon.

I en essä kan man skifta mellan tankar och reflektioner. Språket är personligt beskrivande, på samma gång både detaljerat och distanserat. Författarens fokus är ofta på upplevelser i vardagen där det egna förhållningssättet kan lyftas fram och diskuteras. Dispositionen av texten är inte lika systematisk som i en artikel eller krönika utan präglas av växelspelet mellan det personliga och det reflekterande. Det valda temat är ofta aktuellt och framställs som viktigt att förmedla. Den essäistiska stilen ligger nära den populärvetenskapliga, och kan ha närmast skönlitterära drag. Testerna är personliga, läsarvänliga, beskrivande och inte lika koncentrerat strukturerade som de strikt vetenskapliga. I en essä finns en tänkt dialog mellan författaren och läsaren.

Innehållet i en *vetenskaplig* essä varierar beroende av ämnets karaktär. Den essäistiska stilens motsats är den strikt vetenskapliga, präglad av abstraktion och av att författaren ofta är osynlig i texten. Passivkonstruktioner är vanliga och terminologin mer fackinriktad än i den essäistiska stilen. Andelen substantiv är ofta hög. De flesta vetenskapliga texter som publiceras ligger på en skala mellan dessa två extremer. Dispositionen av ett vetenskapligt arbete kan variera, men vissa grundkrav bör uppfyllas för att läsaren ska kunna tillgodogöra sig texten. Syftet med arbetet och de frågeställningar som ska besvaras bör synliggöras så tidigt som möjligt. Metoder och arbetsätt granskas kritiskt. Frågeställningarna behandlas djupare och analytiskt, med hjälp av teori inom det valda temat. Avslutningsvis formuleras en eller flera slutsatser, som ett svar på frågorna.

I *KARIB*, med sin praktiktäna inriktning framstod essän som en relevant form för att i en rapport berätta vad vi tillsammans har uppnått. Ett grundkrav på en essä är att den ska vara intressant för sina läsare. De medverkandes personligt skrivna berättelser tycker vi uppfyller kravet. Att utveckla vardagen för barn och unga uppfattas sannolikt av de allra flesta människor som ett intressant tema. De arbetsmetoder vi använt oss av är också intressanta, inte minst genom deras skenbara olikheter, men kompatibla förmågor.

Att sammanföra *reflekterande team*, hämtade från skandinavisk familjeterapi (Andersen, 2007), med *kulturanalys* och frirumsmodellen (Berg, 2003; Lortie, 1975, Sträng, 2011) är en spännande utmaning. En annan utmaning är det mellanmännsliga samarbetet i en multiprofessionell arbetsgrupp av företrädare från så skilda verksamheter som förskola och högskola.

I alla former av skolutveckling enligt frirumsmodellen är det konstruktiva samarbetet mellan forskare och praktiker ett grundläggande inslag. Som handledare för skolutvecklingsarbeten kan forskaren vara en dialogpartner till skolans aktörer. I kulturanalysen kan forskarens legitima kunskapsintresse möta utvecklingsarbetarens lika legitima förbättringsintresse i en flerstämmig dialog (Dysthe, 1995). Att som forskare se närmare på en pedagogisk verksamhet förutsätter kunskap om aktuella teoriansatser och förtrogenhet med den pedagogiska praktiken som undersöks.

En viktig fråga i detta sammanhang är möjligheten för en dialog mellan forskare och praktiker på lika villkor. Rönnerman (2001) konstaterar att möten mellan forskare och praktiker är på framväxt, men frågar sig om det handlar om ett verkligt närmande mellan praktik och teori i skolans utveckling, eller mer om ”att som praktiker få delta i forskningen” (Rönnerman, 2001, s. 55).

Historiskt har kunskapen om skola och förskola främst genererats av forskare som studerat praktiken som objekt. Idag är skolutveckling genom politiska beslut ett operativt ansvar för den professionella nivån. Aktörernas medverkan i sin egen kunskapsutveckling är viktig (Olin, 2004). Innebörden av samspelet mellan forskare och praktiker kan vara svårt att överblicka, men har inslag av både rivalitet och spänning. Det gemensamma mötet bör därför inte stanna vid upprättandet av en social kontakt utan inriktas mot ett vidare utbyte av idéer. I *KARIB* har detta varit en av våra viktigaste grundtankar.

Referenser

- Andersen, T. (2007). *Reflekterende processer*. København: Dansk Psykologisk forlag.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som institutioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lortie, D. (1975). *School Teacher. A sociological Study*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Olin, A. (2004). Att utveckla skolan inifrån som utvecklingsledare. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken : erfarenheter och reflektioner*,. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2001). *"Vi behöver varandra" - en utvärdering av praktikers och forskares möte för att forma forskningsprojekt i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Sträng, R. (2011). *En flerstämmig kulturanalys. Om värden, värderingar och motiv i skolans vardagsarbete*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Thygesen, K. (2004). *Fra essay til klumme* . København: Gyldendal.

Kapitel 2. Forskende partnerskap

Magne Skibsted Jensen

Avdeling for Lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

magne.jensen@hiof.no

Barnehager og skoler er avhengige av faglig trygge og profesjonelle yrkesutøvere for og utvikles. Som pedagog er det vanskelig å gå til en instruksjonsbok å finne løsninger på de problemene som kan oppstå i det daglige arbeidet. Hver aktør må kunne stole på sin overbevisning og sin oppfatning av hva som er hensiktsmessig i forskjellige situasjoner. Ofte er det individuelle prosjekter som dominerer i hverdagen. Profesjonalitet handler i større grad om å utvikle kollektiv bevissthet på arbeidsplassen, og utvikle virksomheten innenfra.

Kollegasamarbeid er et begrep som både består av det uformelle og det mer strukturerte og forpliktende samarbeidet. Her er det etableringen av en samarbeidskultur og den best mulige utnyttelsen av alle lagets spillere, som er med på å gi de gode resultatene. Medvirkning og kritisk tenkning hos aktørene blir også viktig. Det betyr at praktikere må få arbeide sammen, med mulighet for planlegging, gjennomføring og vurdering av sin praksis.

Dagens postmoderne samfunn er preget av mangfoldige og hurtige endringer, som medfører store krav til utdanningen av førskolelærere og lærere (Bauman 2002). Det betyr at disse yrkesgruppene må søke ny kunnskap og kompetanse gjennom karrieren. Postmodernismens utfordringer er vanskelige å forutse, i en tid der forventningene og kravene til nye lærere er svært høye. Med de uforutsigbare konsekvenser som råder blir da et viktig spørsmål: På hvilket sett har barnehagens- og skolens aktører forberedt seg på å kunne forstå, og samtidig handle riktig i denne kaotiske samfunnsutviklingen? Et annet spørsmål er hvordan nye lærere klarer å omstille seg fra å være studenter, med relativ stor grad av frihet, til å bli profesjonell lærere, med ansvar for andre menneskers kunnskapsmessige og personlige utvikling.

Jensen (2008) hevder at lærere i stor grad oppdaterer sin kunnskap gjennom muntlig erfaringsutveksling med kollegaer, framfor mer systematisert

profesjonstilegnelse. Dette kan ha sammenheng med at mange lærergrupper i sin utdanning har hatt liten tilgang på forskningskunnskap, samt erfaring med forskningssamarbeid. Dette tilsier at vi må stille store krav til utdanningen av kommende førskolelærere og lærere, og at disse yrkesgruppene må søke ny kunnskap og kompetanse gjennom hele karrieren.

Molander & Terum (2008) viser til begrepene *kommentatorkompetanse* og *aktørkompetanse*, som to typer av kompetanse i en profesjonell organisasjon. Aktørkompetanse refererer til det som må til for å utføre handlinger knyttet til utøvelse av profesjonen, det vil si handlinger og praksiserfaringer i det daglige arbeidet. Kommentatorkompetanse refererer til det å kunne beskrive, analysere og evaluere profesjonshandlinger, i form av begrunnelse og kritisk refleksjon over praksis.

Eik (2011) fastslår at nyutdannede førskolelæreres aktørkompetanse er sterkt økende gjennom det første året som arbeidstaker. Men det motsatte er tilfelle når vi ser på deres kommentatorkompetanse, som ser ut til å stagnere. Med andre ord er det hverdagspråket som dominerer når studentene kommer ut i praksis, og “studentspråket” som avtar. Det på at det skjer en av-akademisering i møtet med praksisfeltet.

Alle som arbeider i barnehage og skole har hver for seg og i fellesskap en yrkesetisk forpliktelse, og et ansvar for at virksomheten utfører det gitte samfunnsmandat. Derfor må utdanningen være av høy kvalitet, slik at den ivaretar barnehagebarn og elever på best mulig, uavhengig av hvilke lærere eller førskolelærere de måtte møte. Videre må førskolelærere og lærere ha frihet til å bruke sitt profesjonelle skjønn i yrkesutøvelsen. Som fagfolk bør disse i tillegg kommunisere med omverdenen på en måte som styrker både yrkesstoltheten og profesjonens anseelse.

Lærende organisasjoner

En utfordring for hver organisasjon er å oversette medarbeidernes individuelle kompetanse til en kollektiv kompetanse, tilpasset alle delene av organisasjonen. Yrkesidentiteten i en pedagogisk virksomhet forsterkes gjennom å synliggjøre og reflektere over den kunnskap som finnes i samspillet mellom barn og voksne i det daglige arbeidet. Til forskjell fra hver enkelt sin kompetansedrift, må derfor den kollektive kompetansen utvikles gjennom tilrettelegging av den pedagogiske virksomheten. Hall (1990) beskriver en kompetanseprosess der man slipper løs menneskers kreativitet og engasjement slik at den virker inn på organisasjonens

blodomløp. En slik prosess utløser et samsvar mellom aktørenes deltakelse og identifikasjon og organisasjonens grunnleggende verdier. Engasjement og egenkraftmobilisering sees i nær sammenheng med organisasjonens behov. Kompetansedriften fører derfor til et miljø der aktørene bidrar med sine erfaringer for felles kollektiv berikelse. I en lærende organisasjon kan personalets kollektive kompetanse brukes til profesjonell problemløsning, der den kunnskapen som lagres i organisasjonens kollektive minne, gjør det lettere å identifisere de mønstre som kjennetegner et spesielt problemområde (Ibid.).

En måte å utvikle kunnskapsbasert praksis er å sette læring i system (Jensen, 2012). Dette innebærer en felles satsing i organisasjonen, der deltakerne gis tid til refleksjon over praksis og har faste møtepunkter for erfaringsutveksling. Det er også viktig med systematisering og etterprøving av erfaringer i dialog med eksterne forskere. Dette bidrar til kompetanseutvikling av virksomheten mot en lærende organisasjon. En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer, og etablerer ny praksis om nødvendig (Utdannings - & forskningsdepartementet 2005). Denne definisjonen bekrefter at deltakere i en lærende organisasjon må få tilført kompetanse gjennom videre- og etterutdanning, samt deltakelse i forsknings- og utviklingsarbeid.

Kompetanseutvikling i skole og barnehage kan tilrettelegges ved at deltakernes interesser, behov og vurderinger blir ivaretatt på best mulig måte, og at arbeidet organiseres og ledes ut ifra disse. En forutsetning blir da at kompetanse betraktes som en strategi for å oppnå en bærekraftig utvikling i organisasjonen (Hall, 1990). Dette forutsetter at den pedagogiske ledelsen har oversikt over den kompetansen som finnes i organisasjonen, og samtidig vet hva som må tilføres for å utvikle og motivere deltakerne ytterligere (Hansson, 2003). For at det skal skje en utvikling, vil derfor erfaringsutveksling i personalet være et viktig bidrag til å ta tak i utfordringer på arbeidsplassen. Dette fordrer at deltakerne daglig reflekterer rundt virksomhetens aktiviteter og dens visjoner (Jensen, 2007).

Pedagogisk praksis kjennetegnes ofte av at deltakerne ubevisst utvikler mentale modeller som påvirker deres oppfatninger av sitt yrkesfelt, og som over tid tilpasses den konteksten hvor praktikeren har sitt daglige virke (Day & Nedungadi, 1994; Rosch, 1978). Forskere og praktikere vil derfor måtte ha delvis forskjellige mentale modeller, da man stort sett opererer i forskjellige miljøer. Dette innebærer at man utvikler forskjellig oppfatning av virkeligheten,

der for eksempel forskernes forståelse av ulike begreper kan være ulike praktikerne sine. I KARIB-prosjektet utgår vi fra at pedagogisk praksis inneholder en rekke felles grunnleggende faktorer, samtidig som vi er forberedt på at tradisjonelle oppfatninger og manglende kunnskap lett kan føre til problemer med å oppdage disse likhetene.

Møtet mellom praktikere og forskere

Kunnskapsbasert praksis utvikles i møtet mellom forskning, pedagogers erfaringsutveksling, samt gjennom det daglige arbeidet med barn og deres læring (Bjørnsrud, 2009). Et kjennetegn på kvalitet i pedagogiske virksomheter er å skape en kultur for læring med felles retning i utviklingsarbeidet. Profesjonell yrkesutøvelse forutsetter derfor at førskolelærere og lærere samarbeider med andre, på og utenfor egen arbeidsplass om å løse oppgavene. Dette krever blant annet innsikt i uttrykksmiddel som både beskriver og bidrar til analyse av eget arbeid. En viktig oppgave for forskningen er å fremstå som en relevant uttolker av praksisfeltet (Steen-Olsen & Eikseth, 2009). I den sammenheng kan vi snakke om forskende partnerskap (Tiller, 1999).

Viktige elementer i et forskende partnerskap er at det ryddes tid og plass til at deltakerne får mulighet til å snakke sammen og at det settes i gang prosesser der dialogene bidrar til utvikling av virksomheten. For at praktikere skal kunne produsere kunnskap i sin egen virksomhet må de distansere seg ved hjelp av selvrefleksjon, dialog og forskning (Bengtsson, 1993).

Møtet mellom forskere og praktikere er i framvekst, men gitte faktorer kan likevel bidra til å komplisere samarbeidet. Her møtes ulike yrkestradisjoner, og strukturene på de forskjellige arbeidsplassene kan være fremmedartede. Et problem kan være at forskningens resultat ikke alltid når fram til aktørene. Dessuten oppfattes forskningen ofte som abstrakt og vanskelig å tolke, og har ofte begrenset betydning for hverdagsarbeidet. Videre kan forholdet mellom forskere og praksisfelt være asymmetrisk og preges av rivalitet og spenning. Forskere og praktikere kan med andre ord befinne seg på ulike plan. Forskere med sitt akademiske språk og med sitt fokus på teori kan lett komme i konflikt med praktikerens hverdagsspråk, interesser og behov.

Dette igjen bidrar til å sette fokus på en rekke spørsmål. Hvem er forskningen egentlig til for, og opplever praktikerne seg kun som deltakere i forskningen? Blir således praktikerens kunnskap tatt vare på, og i tilfelle hvordan utnyttes

den? Blir det også lett sånn at praktikerne får fortsette å være praktikere, eller ender de opp som “tjenere” for høgskolens forskere? Utfordringer for forskerne blir å bidra til økt forståelse hos skoleeiere, og skole og barnehage ledere om at et samarbeid er viktig med tanke på en kompetanseheving av personalet og organisasjonen. Hvilke metoder og strategier man skal ta i bruk?

Steen-Olsen & Eikseth (2007) hevder at forskningen må framstå som relevant for pedagogiske virksomheters praksis. Det betyr blant annet at forskeren må også kunne legge til side sin ekspertmakt og heller ta del i en aktiv dialog med omverden. Berg (2003) peker på en rekke utfordringer i møtet mellom forskere og praktikere. For det første er det ingen selvfølge at man kommer i dialog, eller at praktikere benytter seg av forskningens resultater. Grunner til det kan være at forskningsresultater sjeldent spres utenfor sin forskerkontekst, og at forskere derfor ikke deltar i den allmenne skole/barnehage debatten.

Førskolelærere og lærere kritiseres jevnlig for å være for lite opptatt av forskning og for å lese for lite faglitteratur² Samtidig finnes det mange forklaringer på hvorfor det er slik. For eksempel gir grunnutdanningen for lite forskningskunnskap, arbeids- og forskningsfeltet er for kompleks og forskningen for lite tilgjengelig. Berg (2003) peker på andre utfordringer i møtet mellom forskere og praktikere. For det første er det ingen selvfølge at man kommer i dialog, eller at forskere deltar i den allmenne skole/barnehage debatten og dens hverdagsarbeid. Videre benytter praktikere seg i liten grad av forskningens resultater, ofte fordi forskningsresultatene aldri når ut over gjeldende forskningskontekst.

Tanken bak møtet mellom forskere og praktikere er å legge til rette for en kunnskapsdeling, der praktikerne med erfaring fra sin kontekst bestemmer forholdet mellom det generelle og det spesifikke. Et utgangspunkt for forskning er når lærere eller førskolelærere systematisk reflekterer over sitt daglige arbeid, for å skape et mønster for en kollektiv bevissthet. Men hva som er forskning og hvem som skal utføre det er sjelden opplagt. Møtet mellom forskere og aktører kompliseres av faktorer, som tradisjon og arbeidsplassens sosiale strukturer.

I en studie der praktikere fra skole/barnehage og forskere møtes for sammen å utvikle forskningsprosjekter (Lendahls, Rosendahl og Rønnerman, 2002) klargjøres dilemmaer som kan oppstå i og rundt møter av denne typen.

² Jfr Utdanningsforbundet, 2009

- *Legitimitetsdilemmaet* er om troverdighet eller legitimitet hos forskeren i møtet med utøveren.
- *Forankringsdilemmaet* fokuserer på kommunikasjonsproblemer som kan oppstå og hvordan disse kan påvirke det felles arbeidet.
- *Forventningsdilemmaet* fokuserer på egne og andres forventninger til hva som vil skje i møtet.
- *Forgittidilemmaet* beskriver vanskelighetene med at aktører og forskere har ulike ideer om hva møtet skal handle om, og at betydningen av møtet blir mest mulig klargjort for deltakerne. Uten en slik klargjøring, risikerer møtet og ikke å oppfylle hensikten med forskningen og utviklingen.

I litteraturen kan man ofte lese at menneskelig kompetanse sjelden kan tvinges fram, men snarere må komme fra individet selv. Forskere viser til menneskers kompetansedrift (Hall 1990; White, 1959) som viser til hvert enkelt individs behov for å handle på en kompetent måte med tanke på egen utvikling og berikelse av eget liv. Kompetanse blir på den måten en belønning i seg selv som ikke krever noen form for ytre påvirkning. Å oppnå en høyere kompetanse avhenger ofte av at man har tilgang på kunnskaper og ferdigheter. KARIB er et eksempel på forskende partnerskap, der forskere og praktikere møtes. I KARIB-prosjektet er hovedtanken at møtet mellom forskere og praktikere skal bidra til et gjensidig kunnskaps- og erfaringsutbytte, der man samhandler om felles forskningsmessig og organisatorisk kunnskapsutvikling i respekt og forståelse med hverandre.

Sagt med andre ord forventer vi at møtet mellom ulike kunnskapsfelt skal bidra til gjensidig berikelse og kunnskapsutvikling på begge arenaer. Forskerne får presentert problemer som det er interessant å forske omkring, mens praktikerne gjennom aktiv deltakelse i forskning, kan få større forståelse for egen praksis. For at dette møtet skal bli fruktbart och leda til ny kunnskap kreves en gjensidig respekt for hverandres erfaringer og diskurser (Rönnerman, 2004). Det forskende partnerskapet i KARIB-prosjektet bygger nettopp på likeverd, gjensidighet og tillit, samtidig som man ønsker å skape «spenning, gnister og bevegelser» som en del av prosessen i disse møtene.

Referenser

- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1993). Theory and Practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45(3), ss. 205-212.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som institutioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling - tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Day, G., & Nedungadi, P. (1994). Managerial representations of competitive advantage. *Journal of Marketing*, 58, ss. 31-44.
- Eik, L. T. (2011). *Førskolelærerne trenger et fagspråk*. Hentet 11 22, 2013 fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Barnehage/Pedagogikk/>
- Hall, J. (1990). *Kompetens i organisationen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, H. (2003). *Kollektiv kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, R. (2002). *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Jensen, R. (2008). *Læring og vurdering (LOV): virksomhetsvurdering - et innspill til vurdering i skolen: delrapport1: vurdering og funn*. Halden: Høgskolen i Østfold 2008:4.
- Jensen, R. (2012). *...om å sette læring i system - Om læring og kvalitet i skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kompetanseberetningen – en snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005: Lærer elever mer på lærende skoler?* (2005). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lendahls Rosendahl, B., & Rønnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma - en utmaning för skolan och högskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Profesjonell i hverdagen- spørsmål til debatt*. (2009). Hentet 11 22, 2013 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/>

- Rosch, E. (1978). Classification of real-world objects: origins and representations in cognition. I E. Rosch, & B. Lloyd (Red.), *Cognition and categorization* (ss. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2007). Utfordringer og dilemmaer i starten på et aksjonsforskningsprosjekt. *FoU i praksis*(1), ss. 25-43.
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring. Læringssamspill i et læringsfelleskap. I T. Steen-Olsen, & M. B. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (ss. 17-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2009). Læringssamspill i et læringsfelleskap. I T. Steen-Olsen, & M. B. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (ss. 17-34). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5).

Kapitel 3. KARIB tur/retur

Solfrid Bøe Andersen

Tone Ingvaldsen

Annie Sande

Harekas barnehage, Halden

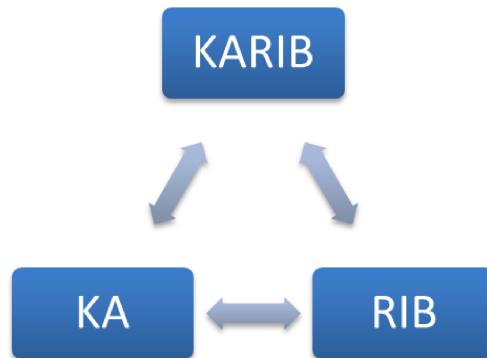
www.harekas.barnehage.no

“Barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforståthet og taus kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over for å legge grunnlaget for videre kvalitetsutvikling.” (Rammeplan for bhg. 2006, s.50).

Vi ønsket å forske på hvordan en reflekterende kultur kunne utvikle kvaliteten i vår barnehage og samtidig være bærekraftig i egen virksomhet. Barnehagen som organisasjon er i stadig endring. Det kan by på utfordringer. Vi må være bevisste i forhold til tid og organisering for å tilpasse oss disse endringene. Det handler om valg og videreutvikling av barnehagens verdier og mål. Ledergruppa har et spesielt ansvar i forhold til det øvrige personalet for å skape arenaer hvor hele personalgruppa, både enkeltvis og i gruppe kan få ta aktivt del i disse endringene for å utvikle barnehagen videre.

Veiledning kan være en slik arena. Gjennom veiledning som metode kan personalet sammen reflektere over egne erfaringer og sin egen yrkespraksis. Målet med veiledning på arbeidsplassen er ofte at veisøker skal bli bevisst sin yrkespraksis og utvikle den videre. Vi tenker at veiledning kan være en metode for å utvikle reflekterende prosesser i barnehagen. Gjennom Rammeplanen punkt 1.7 har vi også forpliktet oss til: “styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold” (Rammeplan for bhg. 2011, s 21). Lederne er også ansvarlige for å veilede det øvrige personalet, for å oppnå en felles forståelse av det pedagogiske arbeidet, skape en felles pedagogisk plattform.

Det kan være en utfordring å få dette til i barnehagen hvor personalet består av ulike profesjoner og det kan være liten bevissthet omkring lærings syn. Veiledning kan være frigjørende og lærende, men også skremmende for enkelte i personalgruppa. Det viser erfaringer oss. Derfor mener vi det er viktig å belyse hvordan vi kan legge til rette for veiledning som en trygg læringsarena, for å oppnå refleksjon. Ved tilstedeværelse og anerkjennelse tenker vi at veisøker kan flytte fokus fra eventuelt redsel til mot.



Figur 1. Kulturanalyse og Reflekterende prosesser i Barnehagen

Hvem er vi, fra praksisfeltet?

Vi er en del av barnehagens ledergruppe, bestående av en daglig leder og to pedagogiske ledere. Barnehagen vår er en privat, foreldreid barnehage, som var ny i 2003. Siden oppstart har vi vært øvingsbarnehage og tatt imot studenter fra HiØ, elever fra videregående skole samt praksiskandidater fra NAV. Som en del av deres opplæring, har vi praktisert veiledning.

Vi har alle tre vært ansatt siden oppstarten av denne barnehagen, før dette har vi alle flere års erfaring fra andre barnehager. Vi har også kompetanse innen veiledning, med 30 studiepoeng hver. Det øvrige personalet har også flere års utdanning og/eller erfaring. Det er dyktige medarbeidere som ønsker å utvikle seg videre. Barnehagen vår består av 53 barn og 17 voksne. Vi er organisert i 3 avdelinger. 1 avdeling for barn i alderen 0-3år og to avdelinger for de barna som er mellom 3-6 år.

Våre mål ved å delta på dette forsknings og utviklingsprosjektet:

- Ønske om å kvalitetssikre vår visjon: “Harekas barnehage – et godt sted å være”
- Utvikle et felles redskap for å være en levende og lærende organisasjon
- Implementere veiledningskompetansen som allerede finnes i personalgruppa
- Utvikle en bærekraftig og reflekterende kultur i egen organisasjon

Vårt møte med veiledning

Ledergruppa, sammen med fagarbeiderne og assistentene snakket ofte om hvordan vi skulle utvikle oss faglig, og ikke minst opprettholde det vi var gode på. Hvilke metoder finnes og hva passer for oss? Vi ønsket å jobbe med det å være bevisste voksne i arbeid med barna, kollegaer, foreldre, og andre som er innom barnehagen. Vi, lederne i barnehagen, hadde lenge snakket om utfordringer i våre roller som pedagogiske ledere. Ønsket om å utvikle seg som leder var tilstede, men hvordan?

Vi valgte å satse på, og gjennomføre veiledning med ledergruppa. Barnehagen engasjerte en ekstern veileder. Veiledning opplevdes for noen som utfordrende, skummelt og spennende.

Vårt første møte med veiledning, satt i et system var høsten -07. Valget vårt falt på en erfaren og dyktig ekstern veileder. Prosessene med veiledning av lederne bestod i at hver enkelt leder ble veiledet en gang på høsten, og deretter på nytt – våren etter. Formen på veiledningen var: ”veiledning med reflekterende team” og temaet var lederrollen. De lederne som ikke ble veiledet satt i det reflekterende teamet. I forkant av hver veiledningstime skrev veisøker (ped.leder) et veiledningsgrunnlag. Vår eksterne veileder gav oss også muligheten til å tegne veiledningsgrunnlaget. Tema for alle veiledningene var: utfordringer vi “personlig” opplevde i hverdagen, som leder, ved barnehagen.

Vi høstet gode erfaringer og ønsket videre at resten av personalet skulle få denne muligheten til å utvikle seg gjennom veiledning. Da lederne var ferdige med sine veiledninger, fikk den eksterne veilederen i oppdrag å veilede avdelingene separat(på tvers av profesjoner) for deretter å veilede assistentene/fagarbeiderne. Disse veiledningene ble organisert som gruppeveiledning. Noen opplevde dette som spennende, mens andre gruet seg veldig. Styrer/daglig leder hadde veiledning med veileder alene.

På bakgrunn av vår rolle som praksisbarnehage for førskolelærerstudenter ved HiØ veileder vi studenter i barnehagen jevnlig, gjennom hele året. HiØ ønsket at praksislærere skulle gjennomføre en veiledningsstudie pålydende 15 studiepoeng. Studiet kom til gjennom et samarbeid mellom HiØ og Fylkesmannen i Østfold. Dette skulle være med på å kvalitetsheve og kvalitetssikre den veiledningen studentene møtte ute i barnehagene. De som ønsket fikk deretter mulighet til å bygge videre på sin veiledningskompetanse, med ytterligere 15 nye studiepoeng, slik at man til sammen fikk 30 studiepoeng med veiledning. Vi valgte å være med på og gjennomførte utdanningen med den hensikt å kunne bruke vår veiledningskompetanse innad i egen barnehage. I tillegg gjorde våre gode erfaringer med veiledning det enkelt å melde seg på dette studiet. Dette trodde vi på!

På slutten av studiet med de første 15 studiepoengene, våren 2010, spurte våre lærere og foredragsholdere om det var noen som kunne tenke seg å være med på et forsknings og utviklingsprosjekt. Dette ville vi gjerne være med på, da vi hadde fått så stor tro på veiledning som et redskap for kompetanseheving. Vi ønsket å lære mer, og ikke minst hvordan utnytte dette på en best mulig måte i vår egen organisasjon. Høsten 2010 hadde vi vårt første møte med Dag Sørmo, Magne Skibsted Jensen og Roger Sträng fra Høgskolen i Østfold, i barnehagen, og prosjektet KARIB var i gang.

Likeverdige forskningspartnere

På HiØ ble det satt sammen rammer for forskningen som igjen ble lagt frem for barnehagen. Her skulle vi bli likeverdige forskningspartnere, både praksisfelt og høyskole. Vi skulle alle være veisøkere og veiledere. Metoden skulle være veiledning med reflekterende team og alle veiledningsgrunnlagene skulle hentes fra hverdagen i barnehagen.

Kulturanalyse var første trinn. Her skulle alle som jobbet i barnehagen skrive om sin hverdag i barnehagen. Dette var anonymt og disse brevene skulle analyseres etter en bestemt metode (se avsnitt om kulturanalysen). Da analysen forelå, ble den lest av hele personalgruppa. Resultatet av analysen viste mulige utviklingspotensialer ved barnehagen. Med analysen i hendene startet en prosess. Her var det mange tanker som ikke hadde vært framme i lyset før. Noe som følte litt frustrerende og kanskje til og med urettferdig... Dette måtte vi fordøye... gå i våre egne lønnkammer... Det gikk litt tid før vi så denne analysen som et viktig redskap for å utvikle organisasjonen. Neste trinn ble å finne problemstillinger til veiledning.

Vi tok ut 15 utsagn fra kulturanalysen og diskuterte på et personalmøte. Deretter valgte vi ut 4 av de 15 utsagnene som vi skulle gå “dypere” inn, ved hjelp av veiledning. Disse 4 utsagnene stod igjen.

Når jeg opplever at andre fokuserer på hva som ikke er bra og hva vi ikke får til – og til og med tenker på hva som kan gå galt (selv om det ikke har skjedd ennå), så er det med på å svekke moralen på huset.	Føler noen ganger at “lederne” på barnehagen bestemmer mye – uten at vi andre får være med å si vår mening” Vi får det rett i fanget, slik som dette brevet her. Visste ingenting om det før dere kom og informerte oss.
Vi kan være enige om driften framover, men planer følges ikke alltid opp – noe som lett kan føre til frustrasjon?!	For min overbevisning er at når ting går litt tungt, må man fylle på med positivitet og ikke dyrke det negative!!

I samarbeid med våre medforskere ble det bestemt at vi skulle kjøre to parallelle veiledningsprosesser. En med lederteamet og høyskolen og en med personalet i barnehagen. I barnehagen hadde lederne ansvar for gjennomføringen av veiledning i personalgruppa.

Veiledningsgrunnlagene som ble benyttet på HiØ ble laget utfra de problemstillingene i kulturanalysen som var valgt ut av personalet. Dette førte til at problemstillingene vi som ledere ble veiledet i, ikke var personlige utfordringer, men andres. I begynnelsen føltes dette som et dilemma, men vi forsto raskt at *vi var* en del av de problemstillingene. Vi hadde alle et ansvar for å møte disse utfordringene i hverdagen.

Reflekterende team som verktøy

Videre arbeidsmetode har vært veiledning med reflekterende team som verktøy. Det er ikke kun en måte å organisere veiledning med reflekterende team på, sier Tom Andersen, (2007). Reflekterende team kan organiseres ut ifra hva som er mest hensiktsmessig i forhold til den veiledningen man skal ha. Den kan brukes i konsultasjon, veiledning og terapi. Vårt utgangspunkt var at vi skulle bruke reflekterende team som metode i barnehagen for å skape en reflekterende kultur i organisasjonen. Vi opplevde at dette var en metode som ikke kunne iverksettes tidlig i prosessen. Det øvrige personalet var ikke klare. Derfor valgte vi ut enkeltelementer i veiledningssekvensene og skapte våre egne arenaer for reflekterende prosesser.

Veiledning med reflekterende team kan bestå av tre eller flere personer. De personer som er med utover veileder og veisøker kalles *reflekterende team*. Det reflekterende teamet plasseres i samme rom, eller kan settes i et annet hvor man hører samtalen gjennom en høyttaler el., slik at man ikke ser men bare hører samtalen. Det reflekterende teamet kan ha ulike oppgaver. De skal være lyttende og ha en indre dialog inntil de gis rom for å uttrykke sine tanker og ideer. Tom Andersen sier at teamet må være positive, diskret, sensitivt, respektfullt, undrende og fantasirikt (Andersen, 2010).

Erfaringer vi har gjort oss som har vært viktige i prosessen

For å legge til rette for refleksjon og reflekterende prosesser under veiledning, som veileder, har vi sett det som svært viktig å bevisstgjøre oss selv i forhold til:

- Læringssyn
- Anerkjennelse
- Taus kunnskap
- Bevisst bruk av ord, språk og fremmedord
- Tilstedeværelse
- Forforståelse
- Kommunikasjon

Læringssyn - Kunnskapen finnes mellom mennesker

For å utvikle en reflekterende kultur i vår organisasjon synes vi det er viktig å belyse ulike læringssyn. Vygotsky bygger sitt læringssyn på det sosiokulturelle. Vi lærer i samhandling med andre. Kunnskapen finnes mellom mennesker.

Individene kan ulike ting og bidrar med sine erfaringer. Læring er grunnleggende sosial (Imsen, 2005). Slik vi ser det, er dette viktig kunnskap for å utvikle en organisasjonskultur.

Et annet læringssyn som opptar oss, er *aksjonslæring*. Vi stopper opp og dokumenter vår egen praksis. Videre bringer vi den inn i veiledning til kritisk refleksjon, drøfting, dveling og deling. Dette kan føre til nye ideer, perspektiver og interesser. Deretter endres muligens vår praksis på bakgrunn av ny kunnskap. Vi velger nye veier å gå, stopper opp igjen og reflekter over ny praksis; spiralen er i gang (Kolle, Larsen, & Ulla, 2010).

Vi tenker et læringssyn hvor vi ser på hverandre som subjekter med evner og muligheter som skal gi grobunn gjennom gode vilkår for samspill. Vi tenker oss en veisøker som er aktivt handlende og et søkende subjekt; en veisøker som utvikler seg gjennom å ta ansvar for egen læring. Det er viktig å legge til rette for å utvikle en allsidig og mangfoldig forståelse, ikke å søke sannhet ved at veileder har definert sannheten på forhånd.

At læring skjer i samspill med andre, i for eksempel gruppeveiledning eller veiledning med reflekterende team, er en naturlig konsekvens av å se på veisøker som et subjekt. Samspillet må ta hensyn til at vi har ulike profesjoner og forutsetninger, men at ulikheter ikke endrer ved målet om likeverd. Det fører også til en lojalitet til veisøker, som betyr at en unngår å misbruke sin maktposisjon som veileder (Lingås, 1999).

Anerkjennelse

Anerkjennelse kan stimulere og skape refleksjon. Anerkjennelse betyr å stå ved siden av. Det innebærer at jeg som veileder ser deg som et individ med rettigheter, integritet og en separat identitet. Jeg gir deg retten til å ha dine erfaringer og opplevelser. Jeg behøver ikke godta de som riktige, men jeg er villig til å la deg ha ditt syn. Anerkjennelse betyr at jeg lar den andre være ekspert på sin egen opplevelse (Schibby, 2002).

Berit Bae (1996) vektlegger anerkjennelse og likeverd. Hun betegner anerkjennelse som en væremåte eller holdning, ikke en kommunikasjonsteknikk, det kommer innenfra. Ved å vise en anerkjennende holdning, kan det gi rom for å uttrykke både likheter og ulikheter. Det kan gi oss rom for å vise nærhet og innlevelse, parallelt med avgrensning og forskjellighet. Vi har en opplevelse av

at anerkjennelse ikke er statisk, men en prosess som forandres over tid. Vi kan reflektere og ta stilling til egne opplevelser og holdninger.

Den tyske professoren i filosofi, Georg W. F. Hegel, har uttalt at anerkjennelse innebærer en evne til å kunne ta den andres perspektiv. Det å sette seg inn i andres subjektive opplevelse. Det er gjennom andres bekreftelse og anerkjennelse at vi får et forhold til oss selv, og kan utvikle et differensiert og selvstendig selv. Axel Honneth (2008) har uttalt at vi tilpasser oss omgivelsene av fri vilje, fordi vi føler oss anerkjent og verdsatt som en av de andre. Anerkjennelse er identitetsdanning. Vi mener at dette er viktige tanker relatert opp mot kollegaene, for å oppnå en god veiledningssituasjon.

Hva har vi erfart og hva er noen av våre kollegaers opplevelse?

Ved å vise en anerkjennende holdning skaper veileder trygge rammer for veisøker. Det er "lettere" for veisøker å bevege seg ut i det ukjente. En relasjon preget av anerkjennelse gir også mulighet til både å oppleve individualitet, og samtidig føle tilknytning og trygghet. I en veiledningstime er målet hverken å vinne eller forhandle seg fram til enighet. Målet er at veisøker skal stimuleres til faglig og personlig utvikling. Ved å skape et slikt anerkjennende miljø er det større mulighet for at personalet utvikler selvtillit, selvrespekt og selvhevdelse.

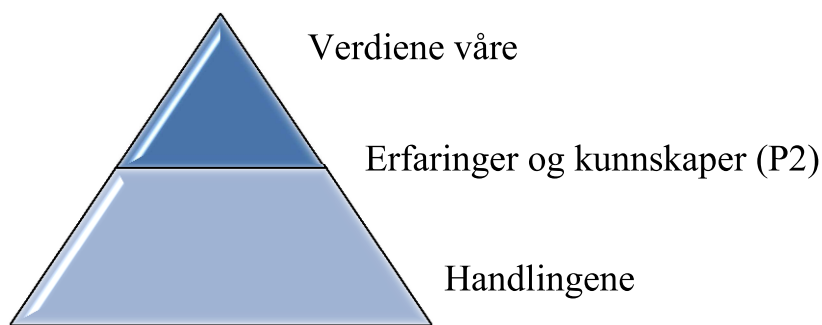
Det kan også bidra til at personalet ønsker å uttrykke seg og handle ut ifra sine evner og egenskaper. Den enkelte i personalgruppa vil få en følelse av at det er verdifullt, både som person og som bidragsyter i organisasjonen. Veisøker kommer ikke for å få noe, men for å finne noe.

Hvilke verktøy bør veileder bevisstgjøre seg for å vise en anerkjennende væremåte/holdning og samtidig oppnå egen tilstedeværelse som veileder? Det er svært viktig at veileder forstår veisøker ut ifra veisøkers egne forutsetninger. Veisøker har egenverdi ut ifra den hun er. Veisøker er unik. Veileders holdning og menneskesyn er også avgjørende for hvordan veiledningen vil arte seg. Et humanistisk grunnsyn viser til mennesket som en helhet, og det søker helhetsforståelse i ulike sammenhenger. Alle mennesker er likeverdige og unike. Veileder må også kunne ta veisøkers perspektiv, møte henne med godvilje og sette seg inn i hennes planer og handlinger, med andre ord ha et positivt menneskesyn. (Mjelve, 1994) Det er viktig å rette fokus mot den reflekterende praksisen og ikke hva som er den riktige praksis (Lauvås & Handal, 2006). Veileder må være til stede og lytte etter mer enn bare ordene. Det kan være

kroppsspråk, blick og stemme. Veileder må kommunisere at den forstår, være bekreftende og sette egne behov til side. Det er veisøker som er viktig.

Taus kunnskap

I Rammeplanen, pkt. 1.7 side 21 og 22 (Kunnskapsdepartementet, 2006) står at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Den skal ha en pedagogisk ledelse, og styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. Den pedagogiske ledelsen er også ansvarlig for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. Kvalitetsutviklingen i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse. Videre står det at personalet skal reflektere over egne verdier og handlinger, og at dette skal være en del av personalets pedagogiske drøftinger.

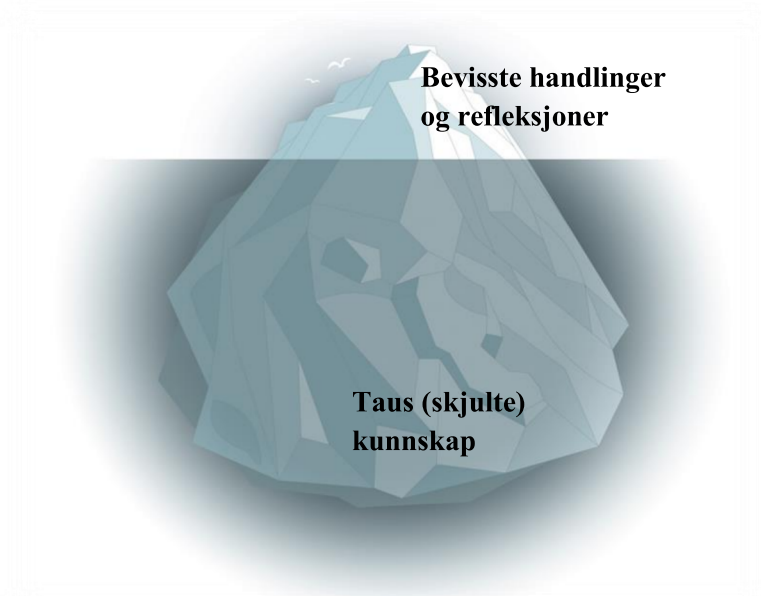


Figur 2. En tankemodell for yrkesfaglig veiledning. Fritt etter Lauvås og Handal (2006)

Personalet som jobber i en barnehage må reflektere over sin egen yrkespraksis, for å kunne møte alle de nye kravene og utfordringene man står overfor i dagens samfunnsutvikling. I forhold til erfaringer fra egen arbeidsplass, men også i møte med andre yrkesgrupper. Det er viktig at de ubevisste handlinger og refleksjoner blir bevisste. Lauvås og Handal (2006) har beskrevet en tankemodell for yrkesfaglig veiledning (Se figur 2). Trekanten er delt opp i tre nivåer. P1, P2 og P3. P står for praksis. P1 er en beskrivelse av selve handlingen, P2 nivået er erfaringer og kunnskaper, mens P3 er det etiske – våre verdier. De skriver også om å bli mer bevisst sin praktiske yrkesteorie (PYT). De beskriver PYT slik; ”et tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt inn i ramme av teoretisk kunnskap og innsikt og ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige (Lauvås og Handal 2006,

s 180). Som vi forstår det, vil det si at det er arbeidstakerens teori, arbeidstakerens oppfattelse av det som er riktig å gjøre og tenke, satt i et system hvor man er bevisst sine handlinger, erfaringer/kunnskaper og de etiske verdiene vi har.

Vi som ledere har en oppgave i forhold til å få den tause kunnskapen blant personalet frem i lyset. Målet med refleksjon blant personalet er at de skal bli bevisst sin egen yrkespraksis. Handlinger og refleksjoner skal være bevisste. Våre erfaringer er at personalet innehar god kompetanse på ulike områder som er viktig for barnehagen. Noen er gode på musikk og instrumenter, andre i forming. Noen er gode på foreldresamarbeid, mens andre har sin styrke med barn med spesielle behov. Mangfoldet som finnes i en personalgruppe er unikt og er en viktig ressurs som må utnyttes og tas vare på.



Figur 3. Isfjellet kan synliggjøre den skjulte kunnskapen.

Isfjellet kan synliggjøre den tause (skjulte) kunnskapen. Det synlige av isfjellet (de bevisste handlinger og refleksjoner) er den minste delen, mens bunnen og grunnpilaren (taus kunnskap) til fjellet er størst, men minst synlig. Veiledningen har for oss vært et verktøy som har løftet frem den tause kunnskapen, slik at den skjulte delen av isfjellet har blitt synligere. Nye perspektiver har kommet fram og vi har delt med hverandre.

Bevisst bruk av ord, språk og fremmedord - ”ikke drukne, men bade”

Ord og språk er bindeleddet mellom veileder og veisøker. (Nese, 2010) En bevissthet om ordvalg og dets virkning på veisøker er av betydning i veiledningen. Dette kan være med på å skape symmetri, som igjen gir trygghet. Symmetri er å skape balanse mellom veisøker og veileder. Et eksempel kan være bruk av faguttrykk slik at veisøker gradvis blir trygg på disse eller at man bevisst unnlater disse slik at veisøker ikke kommer i forlegenhet om det skulle være ukjente begreper for ham/henne. Veileder må legge til rette for at veisøker føler seg fri til å reflektere, tenke og føle.

I veiledning er det å utøve skjønn et viktig element for å få til en god veiledning. Aristoteles nevner dette som fronesis, en av tre kunnskaper. Fronesis er evnen til å handle på en klok måte, til å se hva som er fornuftig å kunne, til å treffe riktige avgjørelser i konkrete sammenhenger, til å begrunne valg og tolke lover, osv., og som forutsetter mot, måtehold, rettferdighet og vennlighet. (Store Norske Leksikon)

For å utvikle denne evnen/ kunnskapen kreves tid, kunnskap og erfaring av veileder, slik at dette kan brukes som et redskap i veiledning. Veileder vil da kunne lære å være i dialog, ikke bli instrumentell slik at mye av refleksjon og tanker kan bli borte på veien. Ved bruk av bekreftende kommunikasjon gir veileder veisøker rett på sine tanker → støttende kommunikasjon. Bekreftelse er ikke synonymt med positiv feedback. Ros og positiv feedback inneholder en vurdering, du vurderer det den andre tenker og sier. Veisøker kan føle seg krenket som igjen kan hemme videre refleksjon. (Bae, 1996) Maktforholdet utfordres ved at veileder gjør en vurdering på hva som er bra eller dårlig. Bekreftelse gir den andre en følelse av å bli anerkjent ut ifra sine tanker og sine holdninger. Berit Bae mener man bør stille seg åpen for det som kommer, ikke kontrollere og spørre ut. Fra veisøkers posisjon kan det oppleves definerende, og være hemmende for videre veiledning.

Forskjellig betydning og verdier

Ord og språk har for oss forskjellig betydning og verdier, noe fikk vi erfare når vi ønsket å bruke veiledning/refleksjon som redskap får å heve kompetansen i vår personalgruppe. Vi skaper vår verden gjennom ord og handlinger. Vi opplevde at personalgruppa hadde ulik forståelse av ord og betydningen av disse kunne også være forskjellig. Det ble en utfordring som vi måtte ta hensyn til i

det videre arbeidet. Det førte til en større bevissthet rundt de ord og begreper vi valgte å bruke, ut ifra hvilke arenaer vi befant oss på. Ordet *refleksjon* var vanskelig for noen i begynnelsen. Faguttrykk ble i mange sammenhenger utelatt, det ble viktigere å lage begreper sammen. Gjøre ord til noe trygt, begreper som alle kjente til. Når vi valgte å bruke de trygge ordene, fikk vi personale til å føle at det ordforrådet de selv hadde, var bra nok. Følelsen av og ikke å forstå, ble tatt bort. Hva vi legger i et ord eller et begrep er noe som kan endre seg over tid. Således er det vi som bestemmer hva et begrep/ord skal inneholde, ja kanskje for oss blir det viktig at vi lager *våre* begreper, som vi tar med videre i våre refleksjoner.

Bevisst tilstedeværelse - Nøkkel til et felles nærvær

Gjennom studiet på høyskolen ble vi bevisst viktigheten av tilstedeværelse når vi ønsket at kollegaer skulle bli hørt og samtidig tørre å reflektere sammen med oss. Dette gjaldt i formelle veiledningsrammer, men også i hverdagen i form av uformelle samtaler både inne og ute. Vi opplevde at det var i de uformelle samtalene at refleksjon forekom oftest i begynnelsen av prosjektet. Den tyske sosiologen Daniel Stern sier:” at den eneste tiden da vi nå opplever virkelighet, det virkelige ved fenomener er nå, og at vi må rette søkelyset mot de små kortvarige øyeblikkene som til sammen utgjør vår verden av opplevelse. Når vi er tilstede i disse små øyeblikkene, og deler dem med hverandre, gir det oss nøkkelen til et felles nærvær som kan åpne for forandring og vekst” (Vibe, 2010, s.48).

Det ble viktig å ta oss tid når kollegaer kom med ytringer, store og små. Vi ønsket å lytte, være anerkjennende, være støttende og gi de en følelse av at det de kom med også er viktige tanker, like riktige som alle andres. For å kunne klare å være tilstede i disse møtene måtte vi gå mange runder med oss selv. Hva er å være tilstede, og hvor tilstedeværende var vi? Lyttet vi til de andre? Hvordan var vårt kroppsspråk? Greide vi å være åpne for det som kom uten å kontrollere og spørre ut? Greide vi å skille mellom det som foregikk i meg og det som foregikk i den andre? Hvordan tolket vi det som ble sagt? Var vi anerkjennende? Dette sammen med mange andre spørsmål, satte en prosess i gang hos oss. Det ble mange timer med litteratur og drøfting for å gjøre oss bevisste på hva tilstedeværelse var, for deretter gå i oss selv, for å bli bevisst vår egen væremåte.

Vi har jobbet med å være åpen for den andres tanker, i stedet for å definere og vurdere. Vi har jobbet med å ta oss tid til å lytte, og ikke være forutinntatt i forhold til den andre. Vi som ledergruppe satt med kompetansen, det var vi som ledet prosjektet, og i dette lå makt i forhold til hvilken vei prosessen skulle ta. Ting kan bestemmes over, påvirkes og manipuleres.

Således ble det veldig viktig for oss å være bevisst vår rolle og hva som var våre ideer. Hva var vår oppgave? Hvor mye av våre tanker preget prosjektet? Vi måtte ikke gå i den fella og være i vår lille boble, og ikke få med oss det som forgikk i gangene. Ville vi ha med alle måtte vi åpne opp for det. Vi måtte tørre å lytte til de andre og anerkjenne det. Ta dette med oss videre. Vi måtte være tilstede for å få med det som rørte seg i personalgruppa.

Tom Andersen (2010) snakker om at man må lytte til hva den andre virkelig sier. Det er en invitasjon til hva man kan snakke om. Det å være lytter er ikke bare å være oppmerksom på ord, metaforer og meninger som uttrykkes, men også å være oppmerksom på å unngå å avbryte den fysiologiske delen av taleprosessen, hastigheten og rytmen, pauser samt stemmekraft. Ved å være en lytter på denne måte, tilbyr man den andre en felles søken etter den andres oppbygging og gjenoppbygging av seg selv.

Skulle vi gå veien sammen, få en bærekraftig, reflekterende kultur i barnehagen, måtte vi lytte og få med oss alle stemmene. Vi måtte få med oss hva som var viktig for den enkelte. Lære å være i dialog, være tilstede, være personlig, ikke bli instrumentell, da kunne vi risikere at mange av refleksjonene og tankene bli borte på veien. Var vi ikke tilstede og lyttet, kunne viktig tanker bli borte. Vi måtte la den andre ha rett på sine tanker, gi en bekreftende kommunikasjon som var trygghetsskapende. Når vi fikk dette til opplevde vi at veisøker ble friere til å reflektere, tenke og føle. Det var samtidig viktig at veisøker ikke forvekslet dette med umiddelbar tilfredsstillelse eller enighet, men heller en genuin bekreftende holdning som ga veisøker anerkjennelse på at hun har rett på sine tanker, opplevelser og meninger.

Det kan være mange tanker i hodet under en samtale eller veiledning. Som veileder eller lyttende kollega måtte vi vise vår interesse ved å være tilstede og lytte til hva veisøker eller kollega formidlet. Vi kunne ikke tenke på andre ting, vi måtte være tilstedeværende med hele oss. De Vibe skriver videre at han har

erfart betydningen av hvilke muligheter oppmerksomt nærvær i møte med andre har, og hvordan det åpner for endring og bevegelse. Aktiv lytting fremmer et varmt forhold mellom partene. Noe vi også har erfart i vår praksis. Det ble viktig å bli bevisst å skille mellom andres og våre tanker. Slik at vi i møte med den andre kunne være åpne for hva som ble sagt, og virkelig lytte til det som ble sagt. Når vi ble mer bevisste lyttere, og var tilstede i samtalene opplevde vi at kollegaer i større grad turte formidle sine tanker med oss. Refleksjon var ikke lenger så skummelt. Vi har erfart at tilstedeværelse kan være med på å skape trygge rammer, slik at kollegaer tør å bevege seg ut i det ukjente.

Forforståelse

Forforståelse bygger på de erfaringer som du har med deg fra tidligere. Alle opplevelser og erfaringer som livet har gitt deg. Relasjoner til andre. Dette preger hvordan du velger å leve ditt liv, hvordan du ser på verden og hvordan du er i møte med andre. Du møter alltid den andre med en forforståelse, sier Tom Andersen (2010). Tingliggjøring innebærer at mennesket får tinglige egenskaper. Det at jeg er en kvinne, pasient, student, snill, gjør at jeg blir en ting og mister taket i det spesifikke, nemlig at vi først og fremst er eksisterende og da eksisterende som selvreflekterende. Jeg blir det som verden rundt sier jeg er. I møte med en kollega har vi mange tanker og opplevelser som vi tar med oss. En mengde egenskaper som kan være positive eller negative. Jeg ser med de brillene jeg har på (Flage, 2010).

I personalgruppa kjenner vi hverandre så godt at vi lett kan ha dannet oss en mening på forhånd i forhold til hva den andre tenker, tror og mener. Det kan være til hinder for god refleksjon og nye tanker. Det er da ekstra viktig å lytte aktivt, være bevisst hva som er min sannhet og hva som er den andres. Kunsten er å kunne la sine egne tanker ligge, slik at den andres tanker kan komme fram, og at refleksjonen kan flyte fritt. Jeg definerer og kategoriserer gjennom ord og tanker, som tingliggjør den annen.

Således blir refleksjon over *meg-delen* viktig for rollen som veileder. Jeg *må* reflekter over *meg-rollen*. Hva er mine erfaringer, tanker og hva legger jeg i veilederrollen? På den måten kan velge handlinger etter bevisste motiver, selvbevissthet og avgrensing. Bevisstgjøre hva er meg og mine tanker, slik at jeg kan skille meg fra den annens tanker og opplevelser. Gi den annen rett til selvrefleksjon. (Andersen, 2010).

Referanser

- Andersen, T. (2007). *Reflekterende processer*. København: Dansk Psykologisk forlag.
- Andersen, T. (2010). *Reflekterande Processer : Samtal och Samtal om Samtalen*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det allminnelige - en artikkelssamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Flage, K. B. (2010). Selvavgrensning i veiledning. I B. Karlsson, & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (ss. 117-132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Reification A New Look at an Old Idea*. New York: Oxford University Press USA.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kolle, T., Larsen, A.-S., & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon - - inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 11 23, 2013 fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 11 23, 2013 fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no
- Lauvås, P., & Handal, G. (2006). *Vejledning og Praksisteori*. Århus: Klim.
- Lingås, L.-G. (1999). *Etikk i pedagogisk arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Lortie, D. (1975). *School Teacher. A sociological Study*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Mjelve, S. (1994). *Område aldri fastlagt*. Oslo: Gyldendal.
- Nese, J. (2010). Det er bara ord: Om ord og språk i veiledning. I B. Karlsen, & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (ss. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.

Schibby, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget..

Vibe, D. M. (2010). Tilstedeværelse i veiledning. I B. Karlsson, & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (ss. 40-56). Oslo: Universitetsforlaget.

Kapitel 4. Reflekterende prosesser i KARIB-prosjektet

Dag Sørmo

Avdeling for Lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

dag.sormo@hiof.no

Utgangspunktet for vårt arbeid med KARIB-prosjektet er knyttet til veiledningsfeltet, spesielt i forhold til hvordan veiledning med bruk av reflekterende team kan bidra til å skape nye perspektiver og finne fram til ideer som tidligere har vært lite tilgjengelig. Ideen med reflekterende team har vi hentet fra familierapifeltet som gjennom mange år har benyttet dette som et vesentlig instrument til å bidra til utvikling i vanskelige samtaler. Refleksjon handler om å se tilbake på hendelser, men vi har vært opptatt av å komme videre og finne strategier for videre arbeid; å starte en prosess.

Reflekterende prosesser omfatter ulike måter å tenke gjennom, forberede eller begrunne en handling på. Ettersom dette er en prosess, har den et utgangspunkt i en tanke eller ide som utvikler seg og skaper noe mer. Metaforisk er en slik prosess en vekstsone som fra en sped spire vokser seg fram til en plante, som i neste omgang kan bære frukt. I utgangspunktet handler det om en kognitiv prosess hvor språket bærer tankene og rydder opp i et utall av viktige fragmenter i bevisstheten.

Allerede i valget av ord som skal uttrykke tankene kreves det symboler og uttrykk som skal bli til forståelige sammenhenger. For å gi uttrykk for tankene og gjøre dem kjent for seg selv og andre må den som reflekterer gjøre mange valg av begreper og ord for å skape en meningsfull sammenheng som uttrykker tanken. Det samme språket må også forstås av den som mottar tankene og som kan oversette disse til samme forståelse (Andersen, 2007).

Når språket skal gi uttrykk for hvordan vi har tenkt å planlegge en handling, forklare eller begrunne en handling, starter refleksjonen. Det betyr at vi kan få muligheten til å se situasjonen fra et annet perspektiv eller bevisstgjør mening og sammenheng i det vi tenker eller gjør. Ordene velges i sammenheng med de begrepene som presenteres. Det må gjøres noen konkrete valg og ordene må komme i en slik sammenheng at dette skaper mening. Andersen (2007) er blant annet opptatt av språket som terapeutisk virkemiddel til å skape endringer og

finne fram til hva språket «egentlig» ga uttrykk for. Ved slik bevissthet kunne det være mulig å skape endringer av egne oppfatninger og finne fram til nye strategier og forståelse av forhold som virket ugunstige på mennesker.

Reflekterende team startet med Tom Andersens familierapi og har utviklet seg til å kunne benyttes også innenfor pedagogisk veiledningspedagogikk. Resultatene fra Tom Andersens arbeid har vakt oppsikt innenfor familierapeutisk arbeid. Grunnen til at vi har funnet Andersens arbeid også interessant i pedagogisk sammenheng, er fordi refleksjon og språk også er en viktig del av arbeidet mellom mennesker generelt. I vårt prosjekt har vi vært opptatt av å finne fram til hvordan slike reflekterende prosesser kan bidra til å skape endringer innen arbeid med barn og unge og hvordan slike prosesser påvirker arbeidet de ansatte gjør i en virksomhet (Schön, 1983).

I KARIB-prosjektet ønsket vi å se om hverdagsarbeidet i barnehagen og reflekterende prosesser i veiledningsarbeidet kan ha sammenheng med utviklingen av personalets holdninger og arbeid. I vår sammenheng var det ikke av avgjørende betydning om samarbeidspartnerne var en barnehage eller en annen virksomhet. Forskergruppen har relativt begrenset kunnskap om barnehagen, men deltakerne fra barnehagen hadde derimot lang erfaring fra fagfeltet og god barnehage og veiledningskompetanse. Prosjektet ble derfor et samarbeidsprosjekt mellom medforskere i praksisfeltet fra Harekas barnehage i Halden og forskere ved høgskolen i Østfold.

Prosjektet har gitt oss kunnskap om hvordan vi gjennom veiledning i praksisfeltet ser at de prosessene vi startet kan ha bidratt til endringer på flere plan, både i barnehagens hverdag mellom de ansatte og i ledergruppen.

Bakgrunn

Høgskolen i Østfold har gjennom mange år tilbud videreutdanning i veiledning, både som en del av SKUT(Senter for kompetanseutvikling) og gjennom spesielt øremerkede tiltak mot skole- og barnehage. Dette har vært innrettet mot å øke kompetansen i barnehage og skole i forhold til de daglige oppgavene, men også i forhold til å være bedre i stand til å ta imot nytilsatte og veilede dem gjennom det første året som nyansatte. I tillegg har det vært et behov for at praksislærere har hatt mulighet til å øke sin kompetanse ved mottak av studenter i deres praksisperioder. Etter at vi har arbeidet med undervisning med pedagogisk veiledning har det utviklet seg et behov for mer kunnskap om hvordan reflekterende prosesser kan bidra til å utvide egne perspektiver og kunnskap på

en arbeidsplass. I forbindelse med et av studiene utfordret vi studentene til å være med på å prøve ut reflekterende prosesser på egen arbeidsplass. Vi ønsket å prøve ut ulike modeller og holde disse opp mot teorier om reflekterende prosesser, og samtidig bidra med kompetanseheving for en arbeidsplass som kunne virke som en reflekterende kultur (Alvesson & Sköldberg, 2000).

Umiddelbart viste svært mange studenter interesse for prosjektet. Vi valgte studenter fra Harekas barnehage til å delta ut fra at de hadde deltatt på studiet sammen og hadde et samlet ønske om dette. Dessuten var dette en barnehage i skolens nærhet. På dette tidspunkt hadde vi ingen spesielle forestilling om metode eller fremdrift. Vi skulle sammen med barnehagen finne fram til metode og erfaringer ut fra våre ulike ståsted.

Veiledning gjennom refleksjon har i lang tid vært en del av veilederutdanningen (Lauvås & Handal, 2006). Likevel har vi kjennskap til at reflekterende team og reflekterende prosesser har hatt et dypere omfang innenfor terapeutiske fag som f.eks. familierapi. Vi har sett at deler at denne type terapi burde kunne brukes i pedagogiske sammenhenger for å gripe tak i de utfordringer møtet mellom mennesker med ulike relasjoner fører med seg. Vårt utgangspunkt var å forsøke å finne et uttrykk for det terapeutiske språket og erfaringene inn i et pedagogisk arbeidsområde knyttet til et arbeidsområde hvor terapien var byttet ut med veiledning, men med fokus på reflekterende prosesser i veiledningen. Dette er i seg selv utfordrende fordi vi ofte har en forestilling om at det er så store forskjeller mellom terapi og veiledning. I terapi ser vi for oss at det i forholdet mellom terapeut og pasient forekommer en naturlig avstand hvor en pasient blir behandlet ut fra problemer som er knyttet til pasientens forståelse av seg selv eller i forhold til de relasjoner pasienten er en del av.

Gjennom arbeidet til psykiateren og familierapeuten professor Tom Andersen (2007) ser vi at et slikt perspektiv er spennende og utfordrende, kanskje nettopp fordi det handler om større bevissthet rundt hermeneutiske begreper og hva forforståelse gjør i møtet mellom mennesker. I terapifeltet handler det om å behandle mennesker som har behov for endring av sin tilværelse. I pedagogiske sammenhenger handler det om å øke sin bevissthet i forhold til det mangfold med utfordringer mennesker står ovenfor. Her er det i tillegg til å forholde seg til andre mennesker og samarbeidet med disse, også oppgaver i forhold til å utvikle organisasjoner og planlegge og evaluere aktiviteter. Dessuten handler disse personlige utfordringene om å utvikle egen kompetanse og ferdigheter på individuelt plan.

Med utgangspunkt i den modellen Tom Andersen har utviklet ville vi i vårt prosjekt også se om det kunne være mulig å bruke reflekterende team i slike sammenhenger. Likevel var det viktig for oss å ha en bevissthet om at veiledningen av Harekas ledere forgår på et mer symmetrisk plan enn veiledning de selv har stått for i egen organisasjon. Denne rapporten viser også at det er vesentlig at veiledningsrundene også gir lederne utfordringer til mer enn å stille veiledningsspørsmål, men også at det er viktig at de er deltagende i de reflekterende prosessene ved virksomheten.

I veiledningsfeltet handler det i utgangspunktet om relasjoner i et mer symmetrisk forhold knyttet til ulike utfordringer innenfor et yrkesteoretisk perspektiv (Mathisen & Høigaard, 2004). Ofte handler dette om å få hjelp til å takle utfordringer som tilsynelatende ligger i arbeidsoppgavene, ikke i personlige forhold slik terapien uttrykker. I veiledning ønsker vi det skal handle om symmetriske forhold hvor veisøker finner selvvalgte løsninger i en yrkesmessig sammenheng. Likevel kan veiledningen ta tak i bakenforliggende årsaker og personlige forhold som stenger for gode løsninger. Da kan veiledningen nærme seg terapifeltet. På den annen side kan nyutdannede og andre som ikke har noe forhold til veiledning ha bruk for gode råd og praktisk hjelp i nye og utfordrende situasjoner. Da kan veiledningen nærme seg undervisning eller rådgiving.

Veiledning og læring

Veiledning handler i stor grad om læring (Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2008) Veiledningen er ment å kunne dyktiggjøre en veisøker i forhold til de arbeidsoppgavene veisøker veiledning for. Dette kan forstås som enten endring i atferd eller bekreftelse på å opprettholde en atferd. I begge tilfeller begrunnes atferden gjennom en refleksjonsrunde. En slik refleksjonsrunde kan også forstås som atferdsendring. En definisjon på læring er endring av atferd.

Terapi handler også om endring av atferd. I et slikt perspektiv handler terapi også om læring. Både undervisning, veiledning og terapi handler om endring av atferd, men i ulike kontekster. Læring handler også om å oversette kunnskap inn i en kontekst som bidrar til å endre en praksis. Konteksten kan like gjerne være en læringssituasjon som en terapeutisk situasjon. Refleksjon kan være et utgangspunkt for å starte en endring. Dersom slik endring medvirker til at den strekker seg ut over enkeltpersoner opplevelser, kan den også bidra til endringer innenfor det systemet som påvirkes av endringsatferden, eller læringen. Slik

kan læring bidra til endring av systemer som i neste rekke kan endre forståelse og arbeidsforhold som berøres av den prosessen som endringen har satt i gang, slik vi kan se det i modeller for organisasjonsendringer (Abrahamsson & Andersen, 2005). Innenfor veiledningsfeltet vil det derfor ikke være unaturlig om begrep som undervisning og terapi berøres ut fra sammenhengen med begrepet læring ettersom veiledning vil gi muligheter til å endre atferd.

Veiledning kan bidra til å starte prosesser i læringsarbeidet. I motsetning til undervisning som har som formål å lære noe i forhold til en fag- eller ferdighet blir veiledningens mål til gjennom handlingen. Veiledningen bidrar til å bevisstgjøre egen praksis og skape mål for endringer.

I denne bevisstgjøringen starter endringsprosessen. Derfor kan de tanker og refleksjoner veiledningen medføre fortsette etter veiledningen. Endringene i praksisfeltet kan bli en følge av disse prosessene.

I KARIB starter veiledningsarbeidet starter med intervensjoner i korte møter mellom veisøker og veileder. Møtene viser ikke til at det skjer endringer i det veisøker og veileder møtes, men det skapes spørsmål og problemstillinger som veisøker tar med tilbake til egen praksis. Møtene blir en start på reflekterende prosesser som fortsetter når veisøker er tilbake i praksisfeltet, i tidsrommet mellom møtene. Fra veiledningsmøtet tar veisøker med seg de ideene, spørsmålene, utfordringene og refleksjonen som kommer fram gjennom veiledningen.

Om forskjeller i veiledningen

«Forskjell» er et kjerneord i forståelsen av reflekterende prosesser. Det bygger på at refleksjon bidrar til læring, som betyr at noe endres. I dette avsnittet belyser jeg sammenhenger mellom Batesons uttrykk «Informasjon er en forskjell som gjør en forskjell» (Bateson 1972) til Tom Andersens beskrivelser av forskjeller som gjør en forskjell (Andersen 2007). Bateson hevder at alt er eller handler om kommunikasjon. Selv ikke å kommunisere er kommunikasjon. Derfor er det umulig ikke å kommunisere. På ulike måter viser han at kommunikasjon handler om å formidle informasjon.

Slik informasjon er en strøm av små og store innspill, eller med andre ord informasjonsfragmenter. Derfor vil det alltid foregå informasjonsspredning, også når det tilsynelatende ikke skjer noen ting, er dette også informasjon. Noe har betydning, annen ikke. Alle gir de uttrykk for at informasjonsdeling er å vise

til at noe er annerledes, eller «forskjeller». Disse uttrykkene har også vært i daglig talemål som ut fra uttrykk som «noe som utgjør en forskjell». Det er mulig at det er den samme forståelsen som ligger bak dette, men i vår sammenheng blir den litt meningsløs dersom den ikke er knyttet til hva slags forskjeller vi snakker om.

Forskjeller kan være små og store, betydningsfulle og viktige, små og bagatellmessige. Slik vi forstår Bateson handler det her om forskjeller som gjør en forskjell, altså betydelige forskjeller. Tom Andersen oppfatter at Batesons «forskjeller» handler om tre ulike forståelser av forskjeller (Andersen 2007). Det er forskjeller som er så store at de vekker motstand, forskjeller som er så små at de er ubetydelige og forskjeller som han beskriver som «akkurat passe» til å skape endringer (Ibid.). Kommunikasjonsmessig handler det om at noen ord brukes slik at de utfordrer annerledes enn andre.

Forskjeller handler om forhold som settes opp mot hverandre og som dermed er med på å vise ulikheten i relasjonen mellom dem. Handlinger og uttrykk som står alene kan ikke si noe om forskjeller dersom de ikke viser sammenhenger eller ulikheter, - en relasjon mellom ulike uttrykk. Dette kan også gå på sammenhenger mellom informasjon og hvordan denne presenteres. Bateson bruker tavlekritt for å forklare en relasjonell forskjell som han ser på som betydelig. Krittet i seg selv gir ingen mening. Det ligger ingen informasjon i selve krittstykket. Når krittet blir til bevegelse mot en tavle avlegger den små fragmenter av informasjon som i sin sammenheng skaper ny informasjon. Hånden som fører krittet tilfører krittstykket betydning som i seg selv, isolert sett, er meningsløst. Det er relasjonen – forholdet mellom krittets egenskap, bevegelsen mot tavla og overføring av innhold (tanker) som setter igjen informasjon.

I sammenheng med refleksjon, veiledning og læring kan dette brukes om å håndtere informasjon hvor en del av den er forskjellig fra annen informasjon. Brukes krittet til andre formål, bidrar det ikke til å skape informasjonsmessige forskjeller. Når det brukes i en sammenheng for å fremme informasjon, er det relatert til mening gjennom avsetting av små krittfragmenter mot en tavle. I seg selv betyr ikke krittet noe for informasjonen, det er når det står i en sammenheng det utgjør en betydelig forskjell (Bateson 1972).

En annen metafor kan være biblioteket. I seg selv inneholder ikke en bok noe informasjon. Den inneholder bare ord og bokstaver som hver for seg er lyder

som settes sammen til mening. Det er når bokstavene blir ord som blir lest og skaper mening at de inneholder informasjon. Biblioteket er en samling av bokstaver ord, men de utgjør en forskjell som gjør en forskjell når de settes sammen til informasjon av en som leser dem inn i en sammenheng. Når boka blir lest, utgjør den en betydelig forskjell fra å være en samling til å skape mening. Det ville neppe endre verden om Mao skrev en bok som ingen leste.

Et bilde på dette kan også være knyttet til geometriske figurer. I utgangspunktet kan to like sirkler ha ulike farger. De kan være nøyaktig like i form og størrelse, men det er når vi ser relasjonen mellom dem at vi kan se at den ene er hvit og den andre sort. Hver for seg er de bare en sirkel. Forskjellen som gjør en forskjell er forholdet mellom dem hvor de har ulike farger.

Når Tom Andersen (2007) tar frem begrepet i terapirommet handler det om å sortere informasjonen som samtalen bidrar med. Noe informasjon (=ord) utgjør liten eller ubetydelig forskjell, noe informasjon gjør så stor forskjell at det oppstår hindringer i den videre samtalen, mens ordene gjør at samtalen utvikler seg og bidrar med informasjon som skaper endring er de som utgjør forskjellen som gjør en forskjell. Tom Andersen sammenligner dette med fysioterapeutens arbeid med smerter og den funksjon åndedrettet har i slik behandling

Det er en sammenheng mellom for hard behandling som gjør at pasienten trekker pusten og for liten eller svak behandling som kanskje ikke engang merkes av pasienten og som derfor heller ikke har noen betydning. Fysioterapeuten er opptatt av at behandlingen må skje på utpust som får musklene til å slappe av og trykket mot behandlingspunktet må være akkurat passe. Dette bruker Andersen som en metafor i samtalen. Han vil ta tak i det som nytter og ikke utfordre det som det ikke går an å snakke om og som gjør motstand. Dette er tanker som veiledningen kan ta hensyn til. Det er også det usagte i samtalen som kan bringe veisøker videre. Veileder vil derfor ha fokus på ulike sider av samtalen for å klargjøre refleksjoner over praksis og utfordre dem. Ved å finne fram til det som ikke skaper motstand og hindrer endring eller det som er så ubetydelig at det ikke gjør noen forskjell. Slik kan samtalen bidra til å finne fram til forskjeller som gjør en forskjell.

I vårt veiledningsarbeid med barnehagen har vi sett etter muligheter til å utfordre veisøkerne med tanke på endringer. Ettersom det handler om en arbeidsplass og veisøkerne er en del av ledergruppen, har vi også vært oppmerksomme på om

endringer skjer både i forhold til veisøkers problemstillinger og om prosessen påvirker systemet på arbeidsplassen.

Tom Andersen (2007) innførte reflekterende team som arbeidsverktøy for å klargjøre kommunikasjonen mellom veisøker og veileder. I KARIB har det vært naturlig å benytte mulighetene som reflekterende team innebærer. Selv om reflekterende team opprinnelig oppsto som en del av en behandlingsform i psykiatrien har det viste seg å være nyttig også innenfor veiledningsfeltet.

I vår sammenheng har det reflekterende teamet hatt to faste deltakere, en fra profesjonen og en deltaker fra høgskolens veilederteam. Underveis har teamet hatt ulike oppgaver, men som en hovedregel har det bidratt til å holde fokus på kommunikasjonen i veiledningsløpet. Teamet har gjennom refleksjon over veiledningen bidratt med verdifulle innspill som opprettholder fokuset på veiledningsfokuset, både på problemstilling og på prosessen i veiledningen. Grunnprinsippet i Andersens reflekterende team er å være tilstede i samme rom som behandlings- eller veiledningssamtalen foregår. I vår sammenheng ble dette gjennomført slik, men i tillegg var det også en observatør tilstede som fra et metaperspektiv kunne bidra i oppsummeringssamtalen etter veiledningsøktene.

Gjennom korte time-outs kom det reflekterende teamet med sine refleksjoner over veiledningen. Dette ga muligheter for teamet til å være en katalysator i veiledningsprosessen. Gjennom sine samtaler med veileder ga de uttrykk for det de så, hørte, følte og undret seg over. Veisøkerne fikk dermed input når veiledningen fortsatte. Etter hver veiledningsrunde skrev alle deltakerne logg over det de hadde opplevd. Loggmaterialet viser hvordan deltakerne har deltatt i prosesser fra en spent forventning til langt dypere forståelse for hvordan de problemstillingene de reiser på bakgrunn av kulturanalysen blir til handlinger i egen virksomhet.

Reflekterende praksis

I vår sammenheng har vi sett at refleksjon har skapt kreativitet og utfoldelse, samtidig har kunnskap og kompetanse om veiledning ført til bevissthet om nye og nyttige perspektiver, både i eget arbeid, men også i å forstå sammenhenger og egen innstilling til de krefter som virker mellom mennesker.

I veiledningsrundene har de med seg reelle veiledningsgrunnlag knyttet til egen praksis. Veisøkerne har gjort rede for problemstillingene og har vært utsatt for ulike former for reflekterende veiledning fra reflekterende team til refleksjoner

over egen praksis. Gjennom loggskrivning og samtaler har de gitt uttrykk for hva de tenker rundt ulike modeller.

Forholdet mellom veileder og veisøker har opptatt oss. Kanskje spesielt fordi det ofte er et ønske fra lederne om å veilede sine ansatte. Med tanke på symmetrien på egen arbeidsplass ser vi at dette ofte kan bli en medarbeidersamtale fremfor en veiledningssituasjon på egne premisser. Veisøker som legger fram sitt veiledningsgrunnlag er den som må definere forholdet. Det er ikke nok at leder som har veilederfunksjonen har aldri så gode hensikter. Her handler det ofte om å bevisstgjøre forskjellen mellom veiledning og ledelse, kanskje spesielt fordi ledelse også kan benytte noen av de verktøyene vi bruker i veiledningen. Dersom veiledningen også tilføres et reflekterende team kan dette også i vareta veisøkers behov for trygghet.

I veiledningssammenhenger kan det derfor handle om en metode for å tilføre veiledningen et metakommunikativt perspektiv gjennom reflekterende team. Dette kan være nyttig i seg selv fordi dette kan tilføre veiledningen nye perspektiver og vekke nysgjerrighet på nye sider av temaet i veiledningen.

Når Tom Andersen beskriver arbeidet i forhold til reflekterende team ser det ut til at det i langt større grad handler om å finne veisøkers egentlige bekymring som kan være forskjellig fra det veisøker (i hans sammenheng; klient / pasient) i første omgang fokuserer på. Dersom det reflekterende teamet er opptatt av også å lytte til det klienten ikke snakker om, de spørsmål som ikke stilles og hvordan klienten forholder seg også rent fysisk (kroppsspråket) til tanker og utfordringer i samtalen, nærmer de seg områder som kan beskrives som en forskjell som gjør en forskjell. Det reflekterende teamets oppgave er å lytte, undre seg og observere situasjonen og kommunikasjonen mellom terapeut og klient. Det er viktig at teamet også har som oppgave å være støttende og utfordrende overfor veisøker, men da på en måte som virker til å føre veisøker fremover.

Vår tanke har vært at dette ville være interessant også i sammenhenger hvor det handler om pedagogisk veiledning. Vi ser at veiledningen ofte berører mer enn strategier for å gjennomføre undervisning og samarbeid. Det handler like mye om å forholde seg til andre mennesker på ulike plan. Alt er kommunikasjon, og dette kan gjøre noe mer med oss enn å utveksle ord og gi tilbakemelding på planlegging og gjennomføring av handlinger. Hvordan mennesker forholder seg til hverandre relasjonelt kan også bety mye for hvordan arbeidsoppgaver kan planlegges og gjennomføres. Som medarbeidere og ledere må vi forholde oss til

hverandre på mange ulike plan. Fungerer denne kommunikasjonen mangelfullt vil vi oppleve situasjoner hvor veiledningen skaper motsetninger og avstand mellom veisøker og veileder. Det er i slike situasjoner et reflekterende team kan være nyttig.

Reflekterende prosesser i veiledningen

Det reflekterende teamets tilstedeværelse i veiledningen skaper i seg selv en situasjon hvor flere involverer seg i et veiledningsgrunnlag. I utgangspunktet er bare det å være tilstede tankevekkende og støttende, men også provoserende. Veisøker kan på den ene siden lett føle at han forholder seg til mange veiledere, men på en annen side også oppleve at manges oppmerksomhet er støttende. Flere mennesker er tilstede og opptatt av veisøkers veiledningsgrunnlag. Når vi bruker reflekterende team har ikke veisøker anledning til å snakke med teamet. Teamet lever på mange måter sitt eget liv og kommenterer prosessen ut fra sin egen oppfatning av det som skjer. Dette kan skape forvirring for en veisøker fordi veisøker kan oppleve at teamet synes å ha misforstått eller lagt annen mening i utsagnene som blir sagt. På en annen side gir dette veisøker en mulighet til å presisere sine uttalelser, kommentere og klargjøre utsagn som kan virke misvisende i den etterfølgende veiledningen. Dersom teamet begynner å diskutere veisøkers sak vil veisøker oppleve at det foregår to parallelle veiledningssamtaler. Dette kan bidra til å spore av veisøkers fokus. Teamet må derfor ha tilstrekkelig kompetanse i hvordan et reflekterende team skal arbeide før veiledningen starter for å unngå å bidra til misforståelser av rollene i veiledningen (Reichelt, 2006).

Eksempel fra veiledningen

Et av de første begrepene veileder utfordret på var begrepene «de» og «oss». Veisøker snakket om barnehagen som om det var ulike nivåer hvor det virket som lederne ikke var en del av helheten. De ble fort opptatt av hva de som ledere gjorde og hva de andre ansatte gjorde. Målet i veiledningen var å skape en prosess hvor alle kunne trekke i samme retning og i større grad ha forståelse og respekt for hverandres egenart og oppdrag, men ut fra barnehagens ønske om fellesskap og godt lærings- og oppvekstmiljø for barna. Når veisøkerne ble utfordret på å finne fram til hvem de egentlig snakket om, økte bevisstheten om hvordan alle snakket om hverandre. Assistenten snakket om «de» lederne og lederne snakket om «de» andre i barnehagen. Det ble etter hvert vanskelig å finne gode uttrykk når noe skulle gjøres fordi språket skapte noen uklarheter.

Ved neste veiledningsrunde hadde det skjedd mye ettersom veisøker selv tok opp dette som tema og viste til hvordan de hadde jobbet med begrepene for å skape en helhet. Vi merket oss at medforskerne også omtalte oss fra høgskolen på samme måte og la inn større avstand mellom oss som forskere og barnehagens medforskere. Dette skapte også en bevissthet fra vår side om å dra medforskerne sterkere inn i forskningsfeltet og vi utfordret dem til å delta på forskningskonferanse. Selv om fremlegget i konferansen ble presentert av forskerne, bidro barnehagelederne med oppklaringer og avklaringer som var med på å klargjøre enkelte problemstillinger.

Reflekterende prosesser mellom veiledningsmøtene

Refleksjon foregår ikke bare i veiledningsmøtene. I vårt prosjekt rapporterte veisøker om at det foregikk en reflekterende prosess mellom veiledningsmøtene. Ettersom kulturanalysen som er utgangspunktet for veiledningen tegnet en virkelighet som var annerledes enn lederne kunne forestille seg, startet undringen og søken etter forklaringer på resultatene umiddelbart. Noen av tilbakemeldingene i brevene førte til at lederne ble delvis rystet over uttalelser fra ansatte. Allerede på dette tidspunktet startet de reflekterende prosessene blant deltakerne. Flere av utsagnene fra brevene ble brukt i de første veiledningsrundene og viste dermed at refleksjonene var i gang. Møtet mellom veisøker og veileder satte også i gang nye refleksjoner uten at det kom til konkrete løsninger under veiledningstimen. Loggene forteller at disse møtene ble en start på flere reflekterende prosesser fram til neste veiledningsmøte. Når kulturanalysen (Berg, 2003) påpeker forhold som veisøker ikke kjenner seg igjen i, berøres veisøker både emosjonelt og rasjonelt. Dette brukes i veiledningsgrunnlaget, men bidrar også til å holde i gang den reflekterende prosessen.

Prosesser brukes om aktivitet som pågår. Sammen med refleksjon blir den reflekterende prosessen i seg selv usynlig. Gjennom veiledningen settes det ord på refleksjonen. Når ordene uttales av veisøker, er veisøker den aller første til å høre sine egne tanker. Før ordene kan uttales de bidrar til et mer eller mindre kognitivt kaos. Når tankene skal uttales må det foregå en opprydningsprosess. Veisøker må gjøre noen valg. De ordene som velges bidrar til å rydde opp i eventuelt tanke- og ordkaos for å gjøre tankene meningsfulle (Andersen 2007). Dermed blir språket en viktig del av den reflekterende prosessen.

Ordvalgene bidrar til å tydeliggjøre egne tanker. Slik blir tankene til uttalte ord som settes inn i en sammenheng som skaper mening. Dette gir veisøker mulighet til å korrigere seg selv og tydeliggjøre egne tanker. Det reflekterende teamet har en oppgave i å gi uttrykk for hvordan de oppfatter det som blir sagt. Dette gir veisøker en mulighet til å høre hvordan ordene kan bli oppfattet av andre. Dette er en viktig oppgave for det reflekterende teamet. Det er en sterk sammenheng mellom tanke og ord. Vi kjenner det igjen også i barns språkutvikling hvor språket bidrar som verktøy for tanken. Barnet bruker språket til å forklare for seg selv ved å snakke høyt om det det gjør og sette ord på ting, handlinger og følelser. Slik utvikles tenkning sammen med språket. I veiledningsfeltet handler refleksjon om mye av det samme. Veisøker setter ord på tanker og problemstillinger som gjør at veisøker hører seg selv tenke. Veileders spørsmål handler om å få frem de tankene veisøker ønsker å presentere. Gjennom åpne spørsmål, oppsummeringer og nye spørsmål skapes refleksjonsgrunnlag for nye tanker. Det reflekterende teamet blir samtalens katalysator og bidrar til å skape mening.

Reflekterende team som løsningskaper

Kan det tenkes at det reflekterende teamet kan fremme sine egne løsninger på veisøkers problem? Det reflekterende teamet har som oppdrag å forløse de ordene og stemmene som skal høres i veiledningen. En viktig del av dette kan også handle om å presentere ulike løsninger på problemstillinger. Slike løsninger bør fremstå som forslag ut fra den konteksten veiledningen foregår i. Teamets deltakere kan fremme ulike løsningsforslag ut fra slik de forstår situasjonen. Veileders oppgave blir da å utfordre veisøker til å tenke gjennom forslagene og reflektere over dem. Veisøker utfordres til å begrunne eventuelle valgløsninger som kan brukes. Dermed starter en ny reflekterende prosess.

Det kan se ut som at dersom det reflekterende teamet skal fungere godt ut fra Andersens modell, kreves det en viss opplæring som er rettet nettopp mot den rollen teamet skal ha overfor veisøker.

Det reflekterende teamets utfordringer

I veiledning brukes ulike modeller for teamarbeid. Det kan gjerne være veiledning hvor flere sammen veileder en annen, eller det kan være grupper som veiledes av en enkelt veileder eller av en gruppe med veiledere. Lauvås og Handal (2006) beskriver ulike modeller som kan være aktuelle i forhold til veiledning. Det kan handle om fremgangsmåter som kan oppfattes som en

veiledningsoppskrift, men også som huskelister eller momenter som kan være nyttige i en veiledningssamtale. De har også fokus på refleksjon i veiledningen og slipper også til med prosesser knyttet til grupper. Mange av disse momentene kan knyttes til arbeidet med reflekterende team. Begrepene knyttet til reflekterende team kan brukes om hverandre, også der det reflekterende teamet arbeider med veisøkers problemstilling.

Da foregår det en parallellprosess hvor veileder tar time-out og lar teamet diskutere problemstillingen. Dette kan være nyttig fordi det kan bistå med nye perspektiver og tanker som setter veisøker i gang med annen forståelse ut fra samtalen i teamet. Det betyr at et slikt team også kan brukes på andre måter, men da uten direkte fokus på å finne fram til forskjeller som gjør en forskjell.

Det reflekterende teamet kan brukes som en ressurs for veileder. Veileder spør da teamet om råd og støtte ut fra sin egen posisjon for å hjelpe veisøker videre. Gode ideer og erfaringer fra veiledningsområdet kan da være bakgrunn for rådene, men også teoretisk kjennskap til ulike veiledningsmetoder kan være nyttig bakgrunn for teamet. I så fall vil veileder gjennomføre gode råd uten å ha en forankring i egen refleksjon eller i jakten på forskjeller som gjør en forskjell i samtalen.

En måte kan være at det reflekterende teamet starter sine egne refleksjoner og samtaler om hvordan de ser for seg at problemet eller utfordringen bør løses. Dermed kan de frata veisøker muligheten til å finne egne løsninger eller få støtte på ideer de kan tenke seg å bruke for å komme videre. Veileder kan dermed lett bli overflødig og det blir en gruppeveiledning mellom to grupper med en veileder som en slags bisitter. Denne situasjonen kan selvsagt føre til mulige veier videre, men dersom dette ikke fører videre er det rådgiveren som ikke lykkes og veisøker kan si: - Jeg har prøvd det du sa, men det virket ikke. Ansvar skyves lett over på rådgiveren og veisøker har ikke ta ansvar for situasjonen

Et reflekterende team kan også fungere som en utfordrer overfor veisøker. De kan analyserer det som blir sagt i veiledningssamtalen med veileder og kommentere dette gjennom utfordrende spørsmål og utsagn. I fortsettelsen vil da veisøker bli nødt til å forsvare seg mot disse oppfatningene fremfor å lete etter nye perspektiver på problemstillingen de har presentert. Veiledningen kan derfor lett bli en avsporing og ende opp med helt andre problemstillinger. Veisøker har dermed ikke noe med tilbake til eget praksisfelt ut fra egen problemstilling.

Et reflekterende team kan også fungere som veisøkers støttegruppe. Når veileder inviterer gruppen til å innspill, svarer gruppen med å støtte veisøker på alle måter uten å legge vekt på kritisk refleksjon eller utfordre veisøker til å finne nye perspektiver. Denne måten å gi tilbakemelding på kan godt oppfattes som emosjonell og lite konstruktiv og bidra til å skape forvirring. I tillegg kan en slik tilbakemelding også skape vanskeligheter for veileder som skal ta ansvar for fremdrift i veiledningen.

I KARIB-prosjektet forsøkte vi å legge sterk vekt på Andersens reflekterende team, men av og til kunne det virke som om det var lett å la seg styre av andre tanker. Det er utfordrende og krevende å være med i et reflekterende team. I KARIB-prosjektet oppsummerte vi hver veiledningsrunde med observatørens metaobservasjoner. Dette var nyttig både i forhold til de ulike rollene og hvordan veisøker, veileder og reflekterende team fungerte underveis.

Oppsummering

Utgangspunktet for KARIB-prosjektet var både å gi veisøkerne erfaringer i veiledning med reflekterende team og oss som forskere mer innsikt i hvordan slik veiledning hadde innvirkninger på veisøkers arbeidssituasjon og arbeidsplass. I ettertid ser vi at veisøkerne etablerte en reflekterende kultur i barnehagen. Kulturanalysene påviser at de andre ansatte i sterkt grad endret egen holdning fra å være fornøyd med å gjennomføre sine arbeidsoppdrag, til å finne fram til kritiske spørsmål i hverdagsarbeidet.

Både gjennom den siste kulturanalysen og gjennom fire intervju ser vi at ansatte fra ulike grupper engasjerer seg, deltar i reflekterende grupper og skaper forventninger til hverdagsutfordringene på egen arbeidsplass. Samtidig har veiledningene ført til at lederne har fått nye utfordringer, både fordi ansatte i større grad er opptatt av medvirkning, men også fordi de ansatte stiller krav om hvordan de ønsker at sine ledere skal opptre i barnehagen.

Som forskere ser vi at reflekterende team er en egnet metode å ta i bruk når kulturanalysene peker på konkrete områder som de ansatte oppfatter i sin arbeidshverdag. Gjennom veiledning med refleksjon og reflekterende team har veisøkerne økt sin kompetanse og løftet barnehagens arbeid videre. Utfordringen nå kan være å finne gode roller i refleksjonsarbeidet i virksomheten som gjør veiledningen bærekraftig.

Referanser

- Abrahamsson, B., & Andersen, J. A. (2005). *Organisation- att beskriva och förstå organisationer*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Andersen, T. (2007). *Reflekterende processer*. København: Dansk Psykologisk forlag.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som institutioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2006). *Veiledning og Praksisteori*. Århus: Klim.
- Mathisen, P., & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reichelt, S. (2006). Veiledningsgrupper med reflekterende team. I H. Eliassen, & J. Seikkula (Red.), *Reflekterende prosesser i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books..
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K., & Rattleff, P. (2008). *Refleksjon og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Kapitel 5. Erfaringslæring

Magne Skibsted Jensen

Avdeling for Lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

magne.jensen@hiof.no

En utfordring for hver organisasjon er å oversette medarbeidernes individuelle kompetanse til en kollektiv kompetanse, tilpasset alle delene av organisasjonen. Yrkesidentiteten i en pedagogisk virksomhet forsterkes gjennom å synliggjøre og reflektere over den kunnskap som finnes i samspillet mellom barn og voksne i det daglige arbeidet. Å øke den bevisste og planlagte erfaringslæringen ser vi som en viktig del for utviklingsarbeidet i en profesjonell organisasjon. Et spørsmål blir på hvilket sett erfaringslæring og refleksive prosesser kan utvikles i møtet mellom praktikere og forskere? I KARIB-prosjektet ønsker vi å finne ut hvordan ulike kunnskapsfelt kan bidra til gjensidig læringsutbytte.

Erfaringslæring er et kjernebegrep i pedagogikken og et av utgangspunktene til Kolb (1984). Modellen er en strukturert kategorisering av erfaringslæring, og argumenterer for at læring er en sirkulær prosess som foregår på ulike nivåer. Kolb deler erfaringslæring inn i fire stadier;

- 1) konkret erfaring gjennom handling
- 2) analyse og refleksjon over erfaring
- 3) generalisering, abstraksjon og vurdering
- 4) planlegging og ny handling gjennom aktiv eksperimentering

En modell vil alltid innebære en forenkling, slik at det komplekse helhetsbildet av læring som et hverdagsfenomen vanskelig vil kunne tre helt fram. Men samtidig er modellenes styrke, at den dekomponer og strukturerer det komplekse helhetsbildet av virkeligheten.

Erfaringslæring og tenkende organisasjoner hører nært sammen. Vi får tenkende eller lærende organisasjoner når de som deltar i arbeidet, tenker og reflekterer rundt det som skjer, eller det som ikke skjer. «Refleksjon er på mange måter den bærende kraft der erfaringer konverteres til læring» (Tiller 1997, s.19). Dette

sitatet vektlegger i sterk grad en kollektiv tilnærming til læring, ved at deltakerne i organisasjonen er ressurser for hverandre, og sammen bidrar til erfaringsutveksling og læring i organisasjonen. I følge Tiller vil erfaringslæring alltid være situert, og innebære at man oftere kan si ”jeg vet”: ”Vi vet fordi vi alene eller sammen med andre har tenkt over og undersøkt, diskutert og gransket. Vi vet fordi vi har valgt en mer forskende tilnærming til vår hverdag” (Tiller, 1999, s.28).

I følge Illeris (2004) er læring den prosessen som omdanner erfaring til erkjennelse. Han hevder at erfaring er et overordnet begrep som omhandler både læringens kognitive, psykodynamiske sosiale og samfunnsmessige dimensjoner. Erfaringer danner grunnlaget for å lære, men det er ikke nok. Man kan for eksempel ha over 20 års arbeidserfaring, men spørsmålet er om man har vært aktiv lærende i disse årene? Skal vi kunne lære av erfaringene våre må vi etablere distanse til dem, og samtidig kunne reflektere over det de erfaringene vi har gjort oss.

Den som lærer må være aktivt til stede og være seg selv bevisst i samspillet med de sosiale og/eller materielle omgivelsene. Å øke den bevisste og planlagte erfaringslæringen, samt de prosessene som etableres underveis, blir derfor viktig i det framtidsrettete utviklingsarbeidet i enhver profesjonell organisasjon.

Læring ved refleksjon i- og over praksis

Refleksjon er en forutsetning for å kunne lære av sine erfaringer. Spørsmål som; hva gjorde jeg som påvirket situasjonen - hvorfor gikk det bra, hvorfor gikk det galt, er det noe jeg bør endre til neste gang? Gjennom refleksjonen blir vi både bli bevisst våre erfaringer, og samtidig utvikle evnen til å systematisere og vurdere det vi har erfart på en slik måte at vi kan si at vi har lært.

Organisasjonsteoretikeren Donald Schön (2001) har arbeidet mye med individuelle forhold ved læring, og det han kaller ”den reflekterende praktiker” som han beskriver som ”forsker i en praksissammenheng”. Schön sitt utgangspunkt var «troverdighetskrisen», som oppstod mellom utdanning og profesjonsutøvelse (Schön 1983). Han hevdet at utdanningen bidro til at studentene lærte en teknisk rasjonalitet for å håndtere gitte, ideelle oppgaver eller situasjoner, mens man i profesjonsutøvelsen i større grad hadde behov for å kunne beskrive og forstå sin spesielle kompetanse, og samtidig kunne håndtere og definere komplekse, usikre, enestående og konfliktfylte oppgaver og utfordringer. Mange praktikere så låst fast i sitt eget syn, at de aldri finner det

opportunt å stille spørsmål ved sin egen praksis. Spørsmål og refleksjon oppfattes av dem som uttrykk for usikkerhet og faglig svakhet, og man fanges av en slags «handlingstvang» i sin yrkesutøvelse. Schön mener at profesjonsutdanningene må legge sterkere vekt på læring gjennom eget arbeid i reelle situasjoner i form av erfaringslæring.

Schön opererer med et skille mellom «refleksjon over handling» og «refleksjon i handling». Mens «refleksjon over handling» handler om den refleksjonen man gjør i etterkant av en situasjon, slik som når praktikere setter seg sammen og deler sine erfaringer med hverandre, peker «refleksjon i handling» på det som skjer når en tenker over den situasjonen en akkurat er oppe i. «Refleksjon-i-handling» handler om å ta i bruk repertoaret av tidligere erfaringer i situasjoner der det måtte oppstå overraskelser mens handlingen pågår.

Med andre ord dreier profesjonell yrkesutøvelse seg om tankemessig refleksjon. Situasjonen man står i er allerede er innenfor praktikerens repertoar, og man evner derfor å kunne «se før man handler». Refleksjon over handling» foregår etter at handlingen(e) er gjennomført, og gir yrkesutøverne mulighet til å tenke over og dele sine erfaringer, og å gjøre dem til gjenstand for refleksjon og sortering/systematisering. Hva handler dette egentlig om? Hva har skjedd, hvorfor har det skjedd, og hva forteller dette meg? I følge Schön er måtene å reflektere over hva man til enhver tid foretar seg i yrkessammenheng grunnstammen i praksisen for mange praktikere.

Et grunnleggende spørsmål blir på hvilket sett erfaringslæring og refleksive prosesser kan utvikles i møtet mellom praktikere og forskere? Bengtsson (1993) hevder at det kreves distanse hos utøverne i form av selvrefleksjon, dialog og forskning for å kunne produsere kunnskap om skolens- og barnehagens praksis. Både forskere og praktikere har derfor en viktig oppgave i å synliggjøre og utvikle kunnskap om kollektiv erfaringslæring. Uten bruk av slike tilnærminger om hva som styrer og påvirker virksomhetenes hverdag, risikerer man å utvikle ureflekterte og lojale aktører, med sterkere fokus på individuelle prosjekter.

Aksjonsforskning

Tiller (2002) hevder at aksjonsforskning er det som forskere foretar seg når de forsker sammen med praktikere i yrkesfeltet. Her stilles samme krav til forskningen vedrørende objektivitet, nøytralitet og verdifrihet, med tanke på resultatenes validitet og reliabilitet.

Erfaringslæring omtales av Tiller (1999) som en variant av aksjonsforskning, der forskere bedriver aksjonsforskning og praktikerne lærer gjennom de erfaringene som deltakelsen i forskningen gir. “Læringstrappa” består av fire analytiske stadier i erfaringslæring. På det første trinnet prater vi løst om det vi erfarer. Praten på pauserommet, i gangen, mellom kolleger, er en viktig forutsetning for erfaringslæring, men må ikke stoppe opp der. På det andre trinnet ordner vi disse erfaringene i forhold til ord og begreper. Vi kategoriserer disse og gjennom framtrede mønstre forsøker vi å finne intensjonene bak begrepene. På det tredje nivået blir våre egne erfaringer koblet sammen med de øvrige deltakernes ordnede erfaringer. Det skjer med andre ord en kobling mellom erfaringene, på bakgrunn av at ord og begreper blir organisert. Dette fører også til at mønstrene etableres og f r en mening. Vi utvikler dermed et kollektivt “stammespråk” i organisasjonen.

På det fjerde trinnet knytter vi de koblede erfaringene sammen med relevant teori og forskning på feltet, slik at man utvikler kunnskap. Erfaringer kan da knyttes til teori på feltet eller at teorien kan vekke v re erfaringer og bidra til å danne nye kategorier og koblinger.

Aksjonsforskning vil være en mulighet og et verktøy for forskere og praktikere til å utvikle både kollektiv refleksjon og en felles kunnskapsbase, ved at man får innsyn i diskursen, i hva som gjøres, og i hvordan man arbeider med og for andre. Aksjonsforskning kan beskrives som en spenningsfylt aktivitet. Vellykket aksjonsforskning krever en balanse mellom formelle og uformelle faktorer, individ og grupper, samt forskere og praktikere.

Salo (2004) omtaler aksjonsforskeren som «en politiker med mange roller» og understreker at forskeren både til seg selv og til aktørene stadig må rettferdiggjøre sin eksistens og sin rolle som forsker. Tiller (1999) hevder at begrepet aksjonsforskning b r primært forbeholdes til forskernes domene, og at aksjonslæring er reservert for praktikerne. Tanken bak møtet mellom forskere og praktikere er å legge til rette for en felles kunnskapsdeling, der praktikerne med sin erfaring fra sin kontekst, best kan bestemme forholdet mellom det generelle og det spesifikke. Et åpenbart utgangspunkt for forskning er n r lærere eller førskolelærere systematisk reflekterer over sitt daglige arbeid, for å skape et mønster for en kollektiv bevissthet. Men hva som er forskning og hvem som skal utføre det er sjelden opplagt. Møtet mellom forskere og akt rer kompliseres ofte av gitte faktorer som tradisjon, samt arbeidsplassens sosiale strukturer.

Aksjonslæring

Aksjonslæring er ”en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe” ... med sikte på å forandre situasjonen til noe bedre” (Tiller 1999, s 47).

Aksjonslæring og aksjonsforskning kan betraktes som et bytteforhold mellom forskning og utvikling (Bjørnsrud 2009). I møtet mellom praktikere og forskere i KARIB-prosjektet har derfor hensikten vært å skape et gjensidig kunnskaps- og erfaringsutbytte i form av å utvikle en reflekterende kultur i barnehagen, samt å utvikle veiledning som en profesjonell arbeidsform. Det er derimot viktig å ha klart for seg at aksjonslæring ikke er forskning. Her stilles det ikke krav til verken forskningsdesign eller skriftlig dokumentasjon.

Aksjonslæring handler om hva ledere og praktikere i skole og barnehage gjør sammen for å kvalitetsutvikle virksomheten. Her handler det om å utnytte den kunnskapen og kompetansen som aktørene innehar, og legge forholdene til rette for kollektive lærings- og refleksjonsprosesser.

Aksjonslæring har mange fellestrekk med aksjonsforskning, men bygger mer på erfaringslæring. Når det gjelder fellestrekkene er refleksjon over daglige erfaringer sentralt både i erfaringslæring og aksjonslæring. Alle aktørene blir sett på som ressurser og kjernen blir at deltakerne sammen drøfter og reflekterer over ulike forhold som man erfarer, og gjennom sine erfaringer bidrar til felles forståelse og utvikling av praksis. I KARIB- prosjektet er det nettopp disse læringsprosessene vi har ønsket å iverksette med tanke på kvalitetsutvikling av virksomheten.

Den klareste forskjellen mellom erfaringslæring og aksjonslæring er aksjonslæringenes aktive handling for å skape retning i arbeidet med læring og forbedring. Utviklingen skjer fordi læring settes i system. I aksjonslæring retter ledere og praktikere oppmerksomheten mot aktiv handling for å skape forbedringer i hverdagen. Intensjonen er å få gjort noe med egen situasjon. Refleksjonene er konsentrert mellom det som har skjedd tidligere og den framtidige handlingen.

Aksjonslæringens grunn verdier er deltakelse, involvering, ansvarliggjøring, kritisk refleksjon og forpliktelse til å lære av erfaringer (Tiller 2006). I aksjonslæring er praktikerne forskende i egen praksis for å kunne skaffe seg større og bredere innsikt. Aksjonslæring handler om å gjøre noe som man ikke

har prøvd ut, for å kunne se nye handlingsalternativer. I KARIB-prosjektet har vi brukt veiledning som aksjonslæringsstrategi for å se situasjoner i nytt lys og få bukt med tatt for gitt sannheter. Gjennom veiledning har hensikten vært å kvalitetsutvikle barnehagen, og skape en mer reflekterende kultur i personalet.

Baltzersen (2012) beskriver kjennetegn på et aksjonslærende miljø, bearbeidet etter Egerbladh & Tiller (1998).

- Involvering av medarbeidere for å utvikle organisasjonen og prøve ut nye tiltak
- Aktørene samarbeider om problemløsning og beslutningsprosessen
- Aktørene skaper et kritisk forum
- Aktører reflekterer og arbeider med egenutvikling
- Refleksjon og handling er bundet sammen
- Refleksjonen understøtter idéen om den selvreflekterende praksis
- Aktørene samler selv data om sine erfaringer
- Oppfølging og vurdering skjer i autonome arbeidsgrupper/team
- Det foregår en progresjon i læringsprosessen
- Arbeidsgruppene/teamene sprer sine erfaringer til andre

Gjennom felles refleksjon, kritiske spørsmål og det å være hverandres «kritiske venner», vil aksjonslæring i tillegg til å fremme læring både på individ, gruppe eller organisasjonsnivå kunne skape et godt felleskap blant aktørene (ibid.).

Aksjonslæringens hovedmål er i følge Revans (1984) å gjøre framskritt overfor en utfordring i organisasjonen, skape spillerom og gode læringsbetingelser for deltakerne hver for seg eller sammen, og samtidig oppmuntre deltakerne til å starte med ny giv. I aksjonslæring er ledere og praktikere forskende i egen praksis. Ved hjelp av aksjonslæring kan virksomhetens pedagogiske verdier bli mer tydelige gjennom deltakernes bidrag i aksjonsprosessen. For å lykkes med aksjonslæring er det derfor viktig at aktørene har kontekstforståelse og har evnen til å ta et metaperspektiv på egen praksis med tanke på nye og endrede handlingsmuligheter.

En arbeidsplass vil ofte kjennetegnes av et komplekse- og dynamiske samspillprosesser, der deltakerne er svært forskjellige og bidrar i ulik grad. Aksjonslæring kan motvirke dette gjennom å skape større forståelse for disse prosessene, og samtidig bidra til at deltakerne får et sterkere eierforhold til både virksomhetens mandat og sin egen profesjonsutførelse. Gjennom at aktørene stiller kritiske spørsmål ved ulike sider av praksis, er reflekterte og bidrar med sin unike kompetanse og erfaring, vil aksjonslæring kunne føre til utvikling både for individene, gruppa og for hele organisasjonen (Baltzersen 2012).

Referanser

- Baltzersen, R. (2012). *Praksisveilederen i skolen*. Hentet 11 22, 2013 fra [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/39/Praksisveilederen_i_skolen_\(versjon_1.0_-_september_2012\).pdf](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/39/Praksisveilederen_i_skolen_(versjon_1.0_-_september_2012).pdf)
- Bengtsson, J. (1993). Theory and Practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45(3), ss. 205-212.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling - tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egerbladh, T., & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Roskilde: Krieger Publishing Company / Roskilde University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Revans, R. W. (1984). Action Learning: Are We Getting There? *Management Decisions*, 22(4).
- Salo, P. (2004). *Schools – micropolitical organizations? Paper presenterad vid den 32. NFPF -kongressen "Uddannelsens placering i det moderne videnssamfund?"*. Reykjavik: Islands Pedagogiska Universitet.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus: Klim.
- Tiller, T. (1997). *Læring i hverdagen. Om læreres læring*. Tromsø: Universitetet i Tromsø .

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2002). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Vällingby: Runa.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kapitel 6. Kulturanalys på Harekas

Roger Sträng

Avdelning for Lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

dan.r.strang@hiof.no

Kulturanalysen och brevmetoden

Kulturen i en organisation är ett abstrakt fenomen som kan vara svårt att definiera. I allt vardagsarbete är kulturen på ett eller annat sätt alltid närvarande. En *kulturanalys* kan beskrivas som en studie av de lokala värden och värderingar som ligger till grund för vardagsarbetet. Analysen kan visa att verksamheten präglas av en öppen och tillåtande kultur och ett positivt arbetsklimat. Men den kan också peka på motsatsen, med intolerans och bristande samarbete mellan kollegor. Ofta finns det inslag av båda delar. Kulturanalysen ingår i *frirumsmodellen*, en vetenskapligt grundad strategi för utveckling av organisationer, som tagits fram av skolforskaren Gunnar Berg (1999), professor i pedagogik vid Mittuniversitetet i Sundsvall/Härnösand. I Sverige har frirumsmodellen under en längre tid brukats som en användbar analysmodell för utvecklingsarbeten i skolor och förskolor.

Förskolans kultur kan, som på alla andra arbetsplatser, innehålla en eller flera subkulturer, dvs mindre kulturer inom den totala. Det kan finnas en särskild ”ledningskultur” och en särskild ”arbetarkultur” i organisationen. Den organisationella kulturen kan framstå som en subkultur till den lokala eller nationella kulturen. Subkulturer kan klassificeras enligt flera olika typer och orsakerna till dem är många. För att förstå en verksamhet är det viktigt att identifiera och beskriva samtliga existerande kulturer. I kulturanalysen ser vi närmare på olika delar av verksamheten för att identifiera områden med behov av utveckling och förändring.

Som metod för datainsamling i kulturanalyser valdes till en början ostrukturerade intervjuer. Berg (2003) beskriver dessa intervjuer som relativt djupgående samtal där intervjupersonerna uppmuntras att med egna ord ge uttryck för sina upplevelser på arbetsplatsen. Ett problem var att intervjuernas

resultat tydliggjorde verksamhetens komplexitet utan att ge forskaren tillräcklig information för att kunna identifiera dess dominerande kulturer. En kompletterande metod, som idag frekvent tillämpas, är brevmetoden. Metoden innebär att all personal och i förekommande fall även elever, uppmanas att skriva ett brev till undersökaren, utifrån den allmänt formulerade grundfrågan: ”Hur upplever du vardagsarbetet på din förskola eller skola?” Till brevmetodens fördelar hör att den är enklare att administrera än intervjun, med dess krav på transkribering och återkoppling till respondenterna. Urvalsproblemen blir färre, genom att hela grupper kan erbjudas att skriva brev. En nackdel är att brevens kvalitet i viss mån hör samman med brevskrivarnas stilistiska förmåga och färdighet (Berg, Groth, Nyttell & Söderberg, 1999).

Ett framgångsrikt förbättringsarbete förutsätter kunskap och förståelse om och av de processer som pågår på en arbetsplats. Pedagogiska verksamheters komplexitet ställer höga krav på analysinstrumentens förmåga att ge tydliga bilder av vad som sker i vardagen. Att skapa en samlad bild av en förskolas eller skolas verksamhet är svårt, genom att den uppfattas och beskrivs på skilda sätt av dess aktörer. I kulturanalysen fogas i stället alla aktörers bilder samman till en nyansrik och detaljerad beskrivning av hela verksamheten i alla dess delar.

Det dialogiska samspelet i kulturanalysen äger rum samtidigt på flera plan. Dels mellan texter i form av brevutsagor, och frirumsmodellens begreppsapparat. Dels mellan brevskrivare med likvärdiga röster. Dialogen leder till en kollektiv bild av vardagsarbetet, där olika perspektiv och aspekter synliggörs. Resultatet handlar inte främst om att uppnå en ömsesidig förståelse, utan om en bredare förståelse av vardagen utifrån den enskildes tänkande och handlande (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2002). Forskarens uppgift förändras från att söka efter den rätta tolkningen, till att presentera flera möjliga förståelser. Drivkraften i det dialogiska samspelet är olikheten mellan utsagorna. Olikheten är en förutsättning för förändring och utveckling, men fordrar också likhet, för att utsagorna ska kunna bygga vidare på varandra.

I kulturanalysen visar sig de mikropolitiska aspekterna i enskilda aktörers beskrivningar av sin arbetsplats. Tolkningen försvåras av att uppmärksamheten riktas mer mot det mångtydiga i människors handlande, än på enskilda aktörers motiv och värderingar (Ball, 1987). I en organisation där aktörerna beroende av ett fungerande samspel med varandra ökar behovet av kunskap om enskilda individers mål och värderingar i sitt vardagsarbete, utifrån mikropolitiska aspekter (Andersson & Andersson, 2004).

”Flerspråkiga” forskare

I ett hermeneutiskt perspektiv kan *validitet* liknas vid giltighet. Innebörden av en valid tolkning är giltig för den företeelse som studeras eller det som skänker mening åt den (Ödman, 2004). Att i kulturanalysen tolka vardagen i Harekas barnehage, med *kultur* som analytiskt verktyg, förutsätter att innebörden av begreppet ger mening åt aktörernas utsagor om sitt arbetsfält. En annan förutsättning är att undersökaren har en förförståelse som möjliggör en meningsfull tolkning av förskolans vardag.

I en studie av de anställdas beskrivningar av sitt vardagsarbete har vi att förhålla oss till något som redan är tolkningar, oberoende av om dessa kan anses som korrekta och tillförlitliga eller inte. Till synes felaktiga beskrivningar och tolkningar av vardagen från aktörer, kan vara lika informativa för forskaren som mer korrekta utsägelser. För att förklara individers och grupper handlingshandlingar måste vi förstå deras egna tolkningar av upplevelser och erfarenheter. Hur vi ska förhålla oss till dessa finns det delade meningar om. En strategi är att vi väljer bort uppenbart felaktiga beskrivningar. Den andra strategin utgår från att varje beskrivning utifrån aktörernas egna uppfattningar om mening och identitet har betydelse för resultatet. För att bedriva forskning räcker det inte att bara återge aktörernas tolkningar. Vi måste också rekonstruera dessa med hjälp av teoretiska begrepp (Gilje & Grimen, 1993).

En välutvecklad teoretisk ram underlättar goda tolkningar, men för att göra forskningens resultat mer användbart i det praktiska arbete behövs också sunt förnuft, livserfarenheter och kritiskt tänkande. En möjlighet är ”flerspråkiga” forskare, som rör sig mellan teoretiska ansatser praktiskt grundade tolkningar av verkligheten. En alltför bred mångperspektivism ökar dock risken för grunda tolkningar och motstridiga ansatser. Ett mer realistiskt ideal kan beskrivas som ”tvåspråkighet”, dvs. forskare som är medvetna om sina begränsningar, men vars bidrag, teoretisk och praktiskt kan betraktas som relevant (Alvesson & Deetz, 2000). KARIB-gruppens mix av pedagogiska ledare från barnehagen och lärare/forskare från högskolan uppfyller enligt vår mening kriterierna för den önskade ”tvåspråkigheten”.

Att göra en kulturanalys är som att lägga ett pussel (*puslespill*) – utan att veta hur det färdiga motivet skall se ut. Det handlar om att strukturera upp materialet så mycket som möjligt. Alla nyanser skall tas till vara. Det är viktigt att brevskrivarnas anonymitet säkras på bästa sätt. På en relativt liten arbetsplats

som Harekas barnehage kan det vara oundvikligt att vissa utsagor kan spåras till enskilda brevskrivare. Särskilt i fråga om teman som ofta diskuteras i vardagen.

Redovisningen av brevmaterialet innehåller två delar. Dels en löpande text som binder ihop det hela och dels ett antal direktcitrat från breven. De citat som visas är ”mönsterbildande utsagor”, dvs. att de representerar allt som sägs och skrivits i en viss fråga. Det är viktigt att rapporten inte görs för omfattande. Då kan den bli svåröverskådlig och inte lika användbar i det fortsatta förbättringsarbetet.

En kulturanalys sätter fokus på kulturens eller de olika kulturernas kärna. Bedömning och värdering av det skrivna är upp till läsaren. I kulturanalysen är utsagorna från breven lösryckta ur sin sociala kontext, vilket gör det svårt att veta hur den enskilde egentligen agerar i vardagen. Frirumsmodellens kategorier för sortering av brevutsagor kan i viss utsträckning styra tolkning och analys av brevmaterialet. Resultatet kan påverkas av att forskare och praktiker befinner sig på olika plan i det gemensamma analysarbetet.

Den pedagogiska forskningen präglades länge av separation mellan teori och praktik. Idag tycks forskare och praktiker vara på väg in i en mer reflektiv fas, där praktiker respekteras som professionella aktörer och forskare uppmuntrar deras medverkan i att utforska sin egen vardag.

Den inledande kulturanalysen

Inom ramen för projektet KARIB genomfördes tre kulturanalyser med hjälp av brevmetoden på Harekas barnehage. Den första analysen ägde rum hösten 2010 och var avsedd som en kartläggning av utgångsläget inför det kommande förbättringsarbetet. Brevskrivandet var frivilligt, men så gott som alla anställda valde att ge sitt bidrag. Här följer en sammanfattande beskrivning av utsagor, illustrerade av direkta citat, hämtade från den ursprungliga rapporten från kulturanalysen. Beskrivningar och utsagor är subjektivt utvalda av författaren, för att visa instrumentets användbarhet för informationsinsamling mer än att synliggöra den totala bilden av barnehagen. I breven noteras att Harekas är en arbetsplats med kompetenta och duktiga medarbetare, alla med olika personligheter och åsikter, men med det gemensamma målet att ge barnen en så trygg och lärorik miljö som möjligt. För att uppnå målet är det viktigt att man lyssnar på och respekterar varandras åsikter, tankar och arbetsmetoder. I flera brev noteras det kollegiala samarbetet som lärorikt och utvecklande.

Her er vi voksne med forskjellige tanker og meninger, men vi er flinke til å se hverandre, og snakke oss till felles løsninger.

Vi har nok store mål og stiller krav til oss selv, men det passer meg veldig godt. Jeg synes det morsomt at vi får store utfordringer og føler at jeg har lært utrolig mye de årene jeg har jobbet her.

Alla instämmer inte i den positiva bilden av arbetsplatsen. I några brev talas om orättvisor och om en osäkerhet i mötet med kollegor.

Jag synes at noen ikke alltid møter meg med et smil og sier hei, da kan man gå og lure hva el. hvorfor de er sånn og dagen blir ikke så bra.

Vardagen beskrivs i flera brev som fragmenterad och hektisk. De många val som behöver göras under arbetsdagen tar ibland bort viktig tid från arbetet med barnen och gör det svårt att genomföra aktiviteter utan avbrott.

De starter ofte med mange spørsmål, som igjen gjør at jeg må ta mange valg, valg må tas gjennom hele dagen og gjør at dagene føles ofte oppstykket og det er sjelden man kan gjennomføre en aktivitet uten avbrytelser.

Betydelsen av att trivas på sin arbetsplats påpekas i så gott som alla brev. Harekas beskrivs som "en fantastisk barnehage" och som "et hjertelig godt sted å være for liten og for stor." "Harekas barnehage, et godt sted å være" är ett återkommande uttryck. Några brevskrivare påpekar att "vår avdeling er mitt annet hjem" och i andra brev beskrivs sina kollegorna som "underbare mennesker, positive, engasjerte, omsorgsfulle og glade." I breven finns en rad önskningsar om att vardagen skall fyllas med glädje, humor, förståelse och att kunna mötas av ett leende när man kommer till jobbet på morgonen.

Vil at alle skal bli møtt med et smil og at man si hei når vi kommer på jobb. At vi bryr oss og spør eks: "Hvordan har du det?"

Som kontrast till beskrivningen av arbetsplatsen som ett andra hem, uttrycker brevskrivarna ett behov av att skilja mellan arbetsliv och privatliv. Sociala aktiviteter efter arbetstid bör vara frivilliga. Familjen prioriteras framför umgänget med arbetskamraterna.

Hvis jeg kan velge på å være på tur med jobben på en fridag eller være sammen med familien så velger jeg familien.

Twister och små meningsskiljaktigheter i vardagen förekommer då och då, som på alla arbetsplatser. Harekas barnehage utgör i detta avseende inget undantag.

Jeg forstår at folk ikke kan være smørblide hele tiden, og at det er naturlig å ha gode å dårlige dager

Trots alla positiva omdömen finns det också bilder av en annan och mer komplex vardag. Arbetet med barnen är krävande och alla måste dela på ansvaret för att saker och ting blir utförda. Gemensamma beslut följs inte alltid upp och vissa brevskrivare upplever att man också måste göra andras jobb – vid sidan om det egna.

Vi kan være enige om driften fremover, men planer følges ikke alltid opp – noe som kan føre til frustrasjon.

En ting jeg føler alltid blir tatt opp hos oss men som aldri helt fungerer er det med orden. Jeg er en av dem med orden å det kan til tider være slitsomt. Jeg kan takle at det til tider er rot her, men ikke at jeg og andre med orden må rydde opp etter andre

Bland faktorer som motverkar trivselsn, nämns kollegor med negativt fokus på verksamheten som helhet och svårigheten att få den egna arbetsinsatsen mer uppmärksammas och bekräftad.

Når jeg opplever at andre fokuserer på hva som ikke er bra, og det vi ikke får til, og til å med hva som kan gå galt men ikke har gjort det enda, er med på svekke "moralen" på huset

Jeg tror ikke noen vet at det er en veldig krevende jobb. Eller, jeg tror de vet det, men ikke hvor mye jeg egentlig tenker og passer på deres behov

Trots att de problem som finns är kända sedan länge kan det vara svårt att finna fungerande lösningar. En orsak finns i det hektiska vardagsarbetet och i enskilda kollegors bristande vilja att bidra till en bättre arbetsmiljö. I breven varnas för att negativa känslor från kollegor i vardagsarbetet lätt kan smitta andra och att barnehagens "immunförsvar" därför behöver förstärkas.

Jeg har noe ganger opplevd en litt negativ mentalitet hvis det blir hektisk. Viktig at vi er bevisste så det ikke får smitteeffekt ved at fler henger seg på.

Jeg opplever noe ganger, at jeg kan bli "smittet" av det negative noen ganger og at jeg kan være mottakelig for dette enkelte perioder. Derfor tror jeg at det er viktig at vi jobber med dette slik at "sykdommen" ikke får gode vekstforhold.

I breven finns en generell tro på att personalen klarar att driva verksamheten utifrån givna mål och att man kan hantera de problem som uppstår i vardagen, trots en ökande arbetsmängd..

Vi er en gruppe mennesker som har "vokst sammen" og klart å skape noe veldig bra, for store og små.

Selv om det noen ganger kan bli litt mye skjemaer og papirarbeid... husmor liste, sjekklister for vi går hjem, kjøkkenlister, HMS, Mattilsynet og hundre andre ting

En barnehage i förändring

Arbetet är krävande och i flera brev finns tydliga tendenser av trötthet och uppgivenhet. Synen på Harekas barnehage som en öppen och tillåtande kultur, delas inte av alla. En brevskrivare påpekar att brevet avsiktligt kortades ner, trots att det egentligen borde getts ett djupare innehåll. Kanske finns det frågor som man inte önskar att synliggöra?

Jeg føler at jobben tar all energien min om dagen.

Alt dette, og lite til, gjør at jeg ikke orker å følge opp alt like godt lenger. Det plåger meg, samtidig så orker jeg ikke heller.

Dette er det fjerde brevet jeg skriver. har kastet 3 andre. Må forkorte litt, tror jeg, ellers blir det et helt hefte.

Ett problem som flera brevskrivare uppmärksammar handlar om att kunna sätta gränser. Barnehagen befinner sig i förändring och kraven på varje anställd ökar. Den höga ambitionsnivån bidrar i sin tur till en höjd arbetstakt. Den viktigaste uppgiften är arbetet med barnen. En ständigt växande arbetsbörda kan göra personalen sliten och omotiverad, med försämrad kvalitet som följd – trots den kvalitetssäkring som var avsikten.

En av utfordringene når vi ha en så løsningsfokusert og ytende personalgruppe, er at vi ikke er flink nok til å sette grenser.

Dokumentasjon av arbeidet vårt, målrettet arbeid, HMS, arbeidsplaner, evalueringer osv. Det er selvfølgelig flott at vi kvalitets sikrer barnehagen, men noen ganger føler jeg at det kan bli for mye.

Den personliga motivationen kan också vara ett hinder för att sätta gränser. Som anställd vill man kunna utföra sitt uppdrag på bästa sätt, vilket går före de egna behoven.

Det er kanskje et paradoks at det som er motivasjon for meg, også er det som kan gjøre meg sliten (eller stjeler energi fra meg), og jeg føler at vi har et forbedringspotensial på huset.

I breven skrives ikke mye om barnehagens økonomi eller andre resurser, vid sidan om den engagerade och väl fungerande personalstyrkan. En brevskrivare menar att Harekas har goda resurser, som ger barn och personal ”matrielle goder, utfoldelse, deilige måltider osv.” I ett annat brev nämns ett ökat resursbehov i samband med en särskilt krävande barngrupp. I enstaka brev talas om den fysiska miljön på Harekas barnehage. Utemiljön beskrivs som ”veldig bra”, om än fortfarande lite kal och utan naturliga ställen för lek. Det är viktigt att de vuxna har kontroll och överblick av vad som händer på området.

Jeg savner flere ”gjemmesteder” på uteområdet, men det kommer når busker og trær har vokst litt mer. Uteområdet ellers er veldig bra synes jeg. Vi må bare passe på at vi er nok voksne ute og at vi plasserer oss hensiktsmessig.

Kollegorna

I breven uppmärksammas de goda sidorna hos arbetskamraterna, med hjälp och samarbete över avdelningsgränserna och en helhetssyn på verksamheten. Man trivs tillsammans och lär av varandra i vardagen. Ett gemensamt fokus finns i barnens bästa och att vilja varandra väl. Att känna förtroende och trygghet i umgänget med arbetskamraterna är viktigt och underlättar samarbetet i det dagliga arbetet.

Det er disse menneskene som man aldri trenger å lure på hva mener om deg, som jeg blir utrolig trygg på, og jeg opplever som behagelig å jobbe med

Trots att man för det allra mesta trivs med och tycker om sina arbetskamrater, finns det också motsatta uppfattningar om trivseln. Negativismen riskerar enligt vissa brevskrivare att breda ut sig.

Helt hypotetisk... hadde vi fylt et hus med 5 ”sure” og 5 ”glade” mennesker og sluppet de ut etter en gitt periode så tror jeg at vi i hvert fall hadde fått en 7-8 ”sure” til slutt, i alle fall etter en stund.

Allmänt kan sägas att det råder en god kommunikation mellan de anställda på Harekas, men samtalstonen varierar. I breven beskrivs kollegor som kroniskt negativa, ”nebbete”, ”slörvete i munn” och med ”sure bemerkningar”. Konstruktiva samtal ersätts av ”giftiga tunger” vilket leder till en rädsla för konflikter.

Selv er jeg ikke ”happy” med konflikter så jeg velger å ikke si imot.

I en hektisk tillvaro är det viktigt med fungerande avdelningar, där man strävar åt samma håll och ger varandra stöd och uppbackning i vardagsarbetet. En rak och öppen kommunikation mellan kollegor uppges som en viktig trivsselfaktor.

Jeg er gla i kollegaene min og kan snakke med alle. Er jo ikke like nær alle men sånn syns jeg det må være å det er helt greit for meg. Føler at jeg kjenner de på avdelingen min best på noen måter

I breven sägs att den egna avdelningen betyder mycket för hur vardagsarbetet fungerar, inte minst i fråga om gemensamma regler, rutiner och arbetssätt.

På avd. jobber vi nettopp med dette å snakke sammen for og kunne ha ”like” regler og konsekvenser ovenfor barna.

Ledningen

I nästan alla brev finns tankar om barnehagens ledning och hur verksamheten styrs. Flertalet brevskrivare är nöjda med sina ledare, vilka beskrivs som flexibla och lösningsinriktade och med barnehagens bästa som fokus.

Jeg opplever at alle gjør en innsats for at hverdagen skal forløpe så smidig som mulig.

Samtidigt finns en uttalad kritik över bristen på medbestämmande. Som anställd känner man sig inte delaktig i de beslut som fattas, vilket kan få konsekvenser i hur besluten senare skall implementeras i vardagen.

Føler noen ganger at ”lederne” på bhg bestemmer mye uten at vi andre får være med og si vår mening. Vi får det rett i fanget, slik som dette brevet her. Viste ingen ting om det før dere kom på bhg og informerte oss.

Andra menar tvärtom att det finns en pågående dialog i vardagsarbetet med möjlighet för var och en att påverka sitt eget arbete och barnehagens utveckling.

Jeg føler at jeg har satt preg på hverdagen, fått være med å bestemme innhold og form

Generelt opplever jeg kommunikasjonen allikevel som god og at jeg blir informert – og at jeg blir informert – og får være med underveis.

På en arbeidsplats behøver personalen med jämna mellanrum mötas för att byta erfarenheter med varandra, reflektera över verksamheten, fatta gemensamma beslut och diskutera den fortsatta utvecklingen. Det är viktigt att mötestiderna respekteras av alla, men också att antalet möten inte blir för stort och inkräktar för mycket på den egentliga verksamheten

Noen ganger opplever jeg at det er en del møter og noen ganger er vi ikke flinke nok til å holde tider.

Møter som pedledermøter, avdelingsmøter, personalmøter o.l. tar mye tid. Vi må alle bli flinkere til å overholde tider på møter o.l. Holde tider og avtaler.

Varje möte måste också vara väl strukturerat och förberett för att kännas meningsfullt att medverka i. Ledningen har ett ansvar för att mötesordningen skall fungera optimalt.

Kan vi bli mer strukturerte og effektive utan at det går utover muligheten for å reflektere. Det er så dumt når det blir for mye forsinkelser, det får ofte konsekvenser for andre.

Lederne må passe på tidene når de er på møter, også si ifra når de blir forsinket. Dette må vi andre også passe på når vi har planlegging og møter

Arbetet med barnen

Arbetet med barnen uttrycks som ett ”felleskap” med glada och nöjda barn, något som känns tillfredsställande och ger energi. Personalens engagemang och intresse för barnen är mycket stort.

Jeg opplever et stort engasjement for barna. Barna har førsteprioritet! Jeg opplever at vi gleder oss å være sammen med dem og samhandle med dem.

Det er rikt å få jobbe med barn som er så heldige å få være på et sted der alle voksne er så varme, kjærlige og tilstede for barna.

I barnehagens vardag krävs ett fungerande samarbete mellan barn, föräldrar och anställda för att alla delar skall falla på plats. Efter sex år upplevs samarbetet som väl inarbetat och man kan ”snakke sammen om saker vi tenker på istede for

å irritere seg”. I flera brev uttrycks dock en känsla av att inte riktigt räcka till för varje barn. En förklaring finns i barngruppens storlek och ett ökat antal andra arbetsuppgifter vid sidan om kontakten med barnen. De förändrade ramarna och det mer komplexa arbetsinnehållet gör det svårare att tillgodose varje barns behov, vilket ger upphov till känslor av uppgivenhet och frustration.

På dager som det er barn borte opplever jeg at jeg får tatt mer vare på hvert enkelt barn, som igjen gir en god følelse, dager med mange barn og følelsen av å ikke rekke med gir en mindre god følelse

I lengden kjenner jeg at det sliter og tanker som å søke jobb med helt andre arbeidsoppgaver kommer.

Den goda stämningen som ändå finns på arbetsplatsen gör att man glömmer vardagsbekymren och väljer att stanna kvar som anställd.

Men Harekas er et godt sted å være, så når man kommer på jobb glemmer man lett alt dette.

Samarbetet med föräldrarna beskrivs generellt i breven som gott. Mötet med barnen och deras föräldrar präglas av en positiv grundton och en pågående dialog om vardagsarbetet.

Barna møter oss med et stort smil hver dag det er godt, samme med foreldre, alle er hyggelige.

Jeg opplever at foreldresamarbeidet er veldig bra på alle avdelinger. Det er alltid tid til en prat. Jeg opplever også at de fleste er flinke til å gi tilbakemelding til foreldrene om hvordan dagen har vært og at vi tar opp eventuelle utfordringer der og da, og ikke venter til foreldresamtalen

En professionell arbetsplatskultur

Som en röd tråd i Harekas arbetsplatskultur finns personalens professionella inställning till sitt uppdrag. Det råder en samfäll vilja att medverka till att göra en väl fungerande barnehage ännu bättre. Till arbetet går man med stolthet och man önskar att barnehagen skall fortsätta att utvecklas i positiv riktning för barn, föräldrar och anställda. Samtidigt finns det en osäkerhet på vissa områden och en ovilja att utan vidare låta sig ledas. Att handledas i det dagliga arbetet är ingen självklarhet. I flera brev omtalas att man inte önskar handledning och att man känner oro eller olust inför den. Handledning på arbetsplats bör vara frivillig enligt flertalet brevskrivare.

Veiledning liker jeg ikke, må vi være med på det? Kan ikke bare de som har lyst? Sikkert veldig lærerikt men gå å grue seg i flere dager er heller ikke noe godt.

Jeg stiller et spørsmålstegn ved veiledning på barnehagen, må alle ha det/være med. kan det ikke være frivillig?

Kulturanalys 2

Att utveckla professionalitet i skolan och förskolan kräver viss insikt i de uttrycksmedel som pedagoger använder för att beskriva och analysera sitt eget arbete. Kunskapsbaserad praktik kan utvecklas i mötet mellan forskning, pedagogers erfarenheter samt i barns och elevers lärande. En viktig uppgift för forskningen är att framstå som en relevant uttolkare av och för pedagogiska verksamheters praktik (Steen-Olsen & Eikseth, 2009). Att öka det medvetna och planerade erfarenhetslärandet är en utgångspunkt för utvecklingsarbete i en professionell organisation (Scherp, 2002). För att producera kunskap om skolans och förskolans praktik hos dess utövare krävs distans i form av självreflektion, dialog och forskning (Bengtsson, 1993). KARIB-projektet ursprungliga syfte var att bidra till en mer reflekterande arbetsplatskultur i Harekas barnehage. Målen för projektet och dess aktiviteter formulerades på följande sätt:

Att med forskare och praktiker i samverkan och med handledning som arbetsmetod utveckla en mer reflekterande kultur i förskolan (barnehagen)

Att med reflekterande team som arbetsmetod för handledning utveckla en lärande organisation i förskolan (barnehagen)

Att med kulturanalys som instrument för kartläggning analysera effekter av gjorda insatser

I enlighet med projektets målsättning gjordes efter det första årets gemensamma aktiviteter en uppföljande kulturanalys. Harekas är fortfarande ”et godt sted å være” påpekas i breven. Under den tid som gått sedan det första brevet skrevs tycks det ha skett en positiv utveckling i umgänget på arbetsplatsen. Tidigare utsagor om vikten av att lyssna på och respektera varandras åsikter, tankar och arbetsmetoder har nu tagits mer på allvar.

Syns at noen av ”mine påpekelse” er forbedret, da visse personer er langt mer imøtekommende og hyggelige

I breven påpekas även denna gång att Harekas barnehage är en arbetsplats med kompetenta och duktiga medarbetare, alla med olika personligheter och åsikter och det gemensamma målet att ge barnen en så trygg och lärorik miljö som möjligt. För att uppnå målet är det viktigt att man lyssnar på och respekterar varandras åsikter, tankar och arbetsmetoder. I flera brev noteras det kollegiala samarbetet som lärorikt och utvecklande. Trivseln på arbetsplatsen lyfts fram i många brev. Det finns en tro på att ”engasjerte, positive, blide og omsorgsfulle” kollegor och ledning tillsammans fokuserar på att alla ska ha det bra på jobbet. Att på morgonen mötas av ett ”hei og et smil av store og små” gör att man blir glad. Samtidigt finns det mer att begära av de vuxna, även om det mesta nu tycks gå åt rätt håll. Det finns en humor och en värme i arbetet och man hör ofta ”en smittende latter” på Harekas i vardagsarbetet. Men allt är inte lika enkelt. Fortfarande finns det områden där allt inte fungerar som det borde. Ett av dessa områden är den *interna kommunikationen*.

Vi må bli flinkere til å kommunisere med hverandre og skrive ned ting på tavla i gangen og eller ha en bok på avdelingen hvor ting kan noteres ned.

I breven finns återkommande utsagor om hur arbetsklimatet har förbättrats från att fokusera på det negativa, till att gemensamt se på vardagen ur ett mer positivt perspektiv.

Noen av pers. har blitt lite mer imøtekommende og er flinkere til å se ting fra det positive, ikke fokusere på det negative. Det er godt

Att ha det bra på jobbet är ingen självklarhet, utan något som var och en måste bidra till. Att arbeta med positiva medarbetare gör arbetsdagen lättare och mer innehållsrik. Det är också viktigt att vara medveten om faktorer som har en negativ påverkan på arbetsmiljön. Alla är inte så ”tøffe”. Kraven på Harekas personal är många och stora. Det är inte alltid lätt att följa upp det som beslutas från centralt håll och lokalt inom barnehagen. Teman, satsningsområden och arrangemang av olika slag kan vara svåra att genomföra, trots att man ofta är entusiastiska i starten. En orsak är tidsbrist. Vardagens alla göromål ”tar oss litt” säger en brevskrivare. Det är viktigt att söka efter en balans i en utmanande och krävande vardag. Kanske skulle måluppfyllelsen evalueras lite oftare?

Att sätta gränser för det egna arbetet är viktigt. Under året har man diskuterat arbetsmängden i relation till den kvalitet som efterfrågas – en diskussion som upplevts positiv och närmast livsviktig. I flera brev påpekas att man måste tåla att vi som vuxna ”setter litt forskjellige grenser i hverdagen”.

Arbeidsmengden er stor og vi legger lista høyt for at vi skal gi en god kvalitet på det vi gjør. Med et år og en del sykdom har denne lista blitt drøftet opp mot når det er bra nok det vi gjør, en sunn diskusjon for her er det også snakk om å overleve og ikke jobbe seg i hjel.

Arbetet med barnen är ett självklart fokus för verksamheten. Det är viktigt att vi tar barnen på allvar, säger en brevskrivare och fortsätter ”Det synes jeg vi er ganske flinke til”.

Den psykosociala arbetsmiljön

Det finns en humor och en värme i arbetet och man hör ofta ”en smittende latter” på Harekas i vardagsarbetet. Kommunikationen mellan de anställda har blivit mer öppen och förändrats ”fra telepati til verbal.komm.” Men allt är inte lika enkelt. Ännu finns det områden som inte riktigt fungerar. Ett problem kan vara att informera varandra i arbetet.

Vi må bli flinkere til å kommunisere med hverandre og skrive ned ting på tavla i gangen og eller ha en bok på avdelingen hvor ting kan noteres ned.

I något brev ifrågasätts av hur frågor tas upp och diskuteras internt. Risken att bli ”hengt ut” kan göra det svårt att tala öppet och komma med kritik.

Når det gjelder de ”forskjellige uttalelser” syns jeg at ”belysningen” av problemet skal KUN få lov til å bli belyst, og ikke stilles til ansvar for uttalelsen. Noe som avtalen gikk ut på.

Att inte instämna i allt som sägs och görs på Harekas måste få vara tillåtet, då alla är olika, med ”forskjellig forståelse, behov, mangler, kreativitet, yrkesutdanning/erfaring osv.” I några brev slås fast att det är viktigt att få diskutera olika frågor ”på en saklig måte uten at det blir oppfattet som klaging”. I breven påpekas dock att personalen på Harekas består av många olika personligheter som i stort sett kommer överens. Det finns en kollektiv vilja till utveckling, om än i olika takt. ”Noen i rask utvikling, andre skynder seg langsommere.” Trots en slitsam vinter ”med mye sykdom på huset” lyckades man genomföra det mesta av det som planerats. Några föräldrar klagade på nya vikarier, ”men det vil altid være noen som gjør det”. I breven finns en stolthet att man tillsammans, med flexibilitet och gemensamma uppoffringar, har klarat av en problemfylld period.

Følelsen jeg har er at dette er noe vi har greid sammen. Utrolig mange har vært fleksible i forhold til arbeidstid og arbeidsdager, noe som gjør kabalen mye enklere å få til å gå opp.

Att vara en del av gemenskapen på Harekas leder till känslor av stolthet och tacksamhet. Goda medarbetare skapar en trygg stämning. Det är lätt att ställa frågor och man söker tillsammans med kollegor efter att finna lösningar på de flesta problem. Den egna avdelningen framställs som en plats där man känner sig bekväm och trygg tillsammans med arbetskamraterna. Att samarbeta bra och jobba mot samma mål är självklart.

Særlig de kollegaene som jeg jobber på samme avdeling med. Jeg kan være 100% erlig, og si det jeg mener til dem- ingen sure miner.

Samtidig trenger man ta hensyn til varandras ulikheter og ikke glemme at avdelningen består av ”forskjellige individer med forskjellig personlighet” og med ulike kvaliteter. Olikheterna er også en del av personalgruppens styrke.

Tenk hvis alle på Harekas bh. var helt like. Det hadde vært forferdelig kjedelig!

I visse brev skyntar ett gruppebilde fram, der den som avviker frå gruppen og dess syn på arbeidet kritiseras for at inte vara lojal mot det gemensamma oppdraget. Avdelningarna er inte helt samspelta, beroende av hur barnehagen er organisert, vilket inte ses som ett direkte problem, men ändå som en uttalad ønske om forandring. I de daglige kontaktene mellom avdelningarna burde man bli betre på at ge varandra positiv respons for arbeidet. Det skulle kunna leda til ”å styrke alle, og få anerkjent det man gjør. At man er bra nok, flinke.”

Ledningen

I flere brev uttrykkes fortroende for ledningen, som beskrives som løsningsfokuseret og fleksibel. Det finnes en tydelighet i vad som forventas av personalen, både som gruppe og som enskilda individer. Vikariefrågen fungerer bra, hvilket er godt at vite. ”Hvis vi ikke har klart å ordne det på huset som helhet, får vi vikar.” Fortroendet gjelder både den lokale ledningen og barnehagens eiere, som sies gjøre alt for at Harekas ska oppleves som en bra arbeidsplats. ”BHG og eier styret gjør alt for at vi skal trives og ha det bra. Bilden av ”styrer” framstår som særskilt positiv. Hon sies vara ”utrolig dyktig” og oppges alltid lyssne til alles mening. Det positive omdømmet utstrækkes til hele ledningen for deres kollektive strævan for at personalen ska ha det bra og trives på sin arbeidsplats. Ledarskapet har blitt mer tydelig.

Jeg tror det er blitt tydeligere den innsatsen lederne har gjort ifl.at ass/fagarb. skal ha det bra – at mye av tilretteleggingen faktisk er lagt rundt det.

Avstanden mellom lederne og ass/fagarbeidere har blitt kortere- samtidig som det er blitt tydeligere hvem som er ledere.

I något brev kan anas en misstro mellom personalen och de pedagogiska ledarna, där de senare kritiseras för att inte tillräckligt informera om vad man gör och varför. Mötesproblemet framstår som ett viktigt område för många. Ansvaret för att lösa denna fråga framställs som ett gemensamt ansvar för alla anställda. När mötestiderna inte respekteras påverkas hela dagsprogrammet, vilket upplevs som ”kjedelig og unødvendig”.

De kan bli flinkere til å informere oss om hvorfor de er der, eller om det er hemmelig fortelle oss at de blir borte og hvor lenge

Ett område som ännu inte riktigt fungerar är den interna kommunikationen och informationen från ledningen till personalen. Brist på information leder till känslor av utanförskap.

Kommunikasjon på huset kan bli bedre, info må bli bedre.

Noen ganger vet man ikke om ting f.eks, før kanskje du får vite det av noen andre og da føler man seg litt utenfor

Fördelningen av arbetsuppgifter beskrivs som god, detsamma gäller ferier i förhållande till grupper. Ett problem är HMS som trots att det är viktigt, upplevs ta för mycket tid från det direkta arbetet med barnen.

Det er klart at HMS er veldig viktig i forhold til sikkerheten i barnehagen, men noe av det kunne kanskje vær satt bort til eks. en kjøkken ansv.

Inte mycket skrivs i breven om föräldrasamarbetet. När det tas upp beskrivs det överlag som väl fungerande utan egentliga problem.

Jeg opplever at samarbeidet med foreldrene er bra. Både fra avdelingenes og ledelsens side

En reflekterande arbetsplatskultur

Av breven i den andra kulturanalysen framgår att aktiviteterna inom KARIB har bidragit till en utveckling av verksamheten. De problemområden som funnits har på nytt lyfts fram och diskuterats. Det personliga ansvaret har blivit mer tydligt. Det är inte längre lika självklart att bara skylla på någon annan när allt inte

fungerar som det borde göra. Den första kulturanalysen mottogs inte lika väl av alla. Några kände inte igen sig överhuvudtaget och andra ville inte godta det som analysen beskrev. Ytterligare andra blev lösningsfokuserade och ville omedelbart sätta igång med att ”fikse alt som var galt”. Vissa menade att analysen var felaktig, trots att dess innehåll helt och fullt baserades på innehållet i breven.

Med en kulturanalyse så viser det jo faktisk at noen eller en, opplever arbeidsplassen sin akkurat på den måten. Jeg tror det var litt tøfft for enkelte at vi sparket oss i rompa på denne måten, men med tiden til hjelp så gjorde det noe positivt med os etter hvert.

En fråga som flera ställer är varför man inte tidigare diskuterat de frågor som kulturanalysen lyfte fram, trots att det var något som man länge känt till.

Hvorfor hade vi ikke spurt? Vi visste det jo.

I breven finns en vilja och en önskan om att fortsätta reflektera över och diskutera vad man vill och vilken väg som personalgruppen ska välja för att göra Harekas barnehage ännu bättre. Kulturanalysen har ”satt tanker i sving”, även om det i starten var en ”tøff sannhet”. Projektet upplevs som berikande och har ”høstet av seg goder.”

Får vi til refleksjon og drøfting rundt det vi vil bli tryggere på hva som er viktig for å være en god barnehage og hva som er mindre viktig, og vi kan legge vekk for godt eller for en stund.

I frågor som man tidigare inte riktigt vågat att ta i, av rädsla för att trampa någon på tårna, har problemen lyfts fram och diskuterats gemensamt.

Nå når vi har fått fram det uuttalte- har vi også fått kommunisert hensikten med å ytre egne meninger.

Men att reflektera över vardagsarbetet är inte självklart för alla. Det är nytt och ovant och kan lätt upplevas som obehagligt och skrämmande. Förändringar får inte gå för snabbt – tiden för att reflektera och pröva allt det nya är viktig.

Efter analysen opplevde jeg at vi torde ta opp ting- være mer direkte. Opplevde vel at enkelte synes dette var uvant- følte det litt ubehagelig.

Jeg synes imidlertid at vi må passe på at det ikke blir for mye på engang... må få tid til å reflektere, bearbeide og prøve ut det vi har lært før vi går inn i nye ting

Hos Harekas personal finns nu en mer tydlig uppfattning om att varje anställd är lika viktig för organisationen. En brevskrivare påpekar att "Lederne trudde dette var tydelig før også, men det var nok ikke det". I dag finns en större möjlighet för var och en att aktivt medverka i barnehagens utveckling, något som märks på "engasjement og mer aktiv deltakelse på møter". Avståndet mellan ledning och personal har minskat och fler och fler diskuterar och reflekterar över frågor som berör arbetets innehåll och utformning. Men hur långt har man kommit i sitt förbättringsarbete? Och åt vilket håll är Harekas barnehage på väg? Hur påverkas enskilda medarbetare av att befinna sig i en ständig process av förändring – samtidigt som det dagliga arbetet måste skötas på bästa sätt?

Frågorna är många, och svaren är långt ifrån färdiga. Kanske finns det frågor som aldrig riktigt går att besvara. Och som inte heller måste besvaras? En brevskrivare sammanfattar den pågående processen på ett insiktsfullt sätt.

Det jeg også har tenkt over er om Harekas er klar for endringene som skjer blant personalet. Det er utvilsomt positivt at man er mer reflekterte, men hva gjør det med meg, og de andre når det er flere som sier høyt det de tenker. Det blir spennende å følge med fremover.

Vissa forskare menar att en kulturell förändring i en organisation kan "sägas vara detsamma som att förändra sig själv" (Alvesson och Sveningsson, 2008, s. 229). En reflekterande kultur, där aktörernas underliggande värderingar och motiv för sitt handlande tydliggörs i kulturanalyser, kan vara en framgångsfaktor i den pågående förbättringsprocessen på Harekas barnehage.

Referenser

- Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2008). *Förändringsarbete i organisationer- om att utveckla företagskulturer*. Malmö: Liber.
- Andersson, I., & Andersson, S. B. (2004). Mikropolitiska motiv på nyutbildade lärares reflektioner. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(3), ss. 161-188.
- Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.

- Bengtsson, J. (1993). Theory and Practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45(3), ss. 205-212.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som institutioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U., & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samhällsvetenskapens förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Lendahls Rosendahl, B., & Rønnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma - en utmaning för skolan och högskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Scherp, H.-Å. (2002). *Lärares lärmiljö. Att leda skolan som lärande organisation*. Karlstad: Karlstad University Studies 2002:44.
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring. Læringsspill i et læringsfelleskap. i T. Steen-Olsen, & M. B. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (ss. 17-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ödman, P.-J. (2004). Den hermeneutiska cirkelns gränser. Till validitetsfrågan inom hermeneutiken. i S. Selander, & P.-J. Ödman (Red.), *Text & Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (ss. 81-117). Göteborg: Daidalos.

Kapitel 7. Det er umulig og ikke å kommunisere

Solfrid Bøe Andersen

Tone Ingvaldsen

Annie Sande

Harekas Barnehage, Halden

www.harekas.barnehage.no

Bateson (1972) sier det er *umulig og ikke å kommunisere*. Alle mennesker kommuniserer om de mener det bevisst eller ikke. Det er kommunikasjonen som skjer *mellom* menneskene som er viktig. Han sier det er noe mer enn kun en sender, en mottaker og et budskap. Det finnes en verbal og en nonverbal kommunikasjon. Bateson sier at vi må forstå mennesker ut ifra de relasjonene de inngår i og at samspillet mellom menneskene er sirkulært. Ikke en årsak virkningstenking som vi ofte er opptatt av.

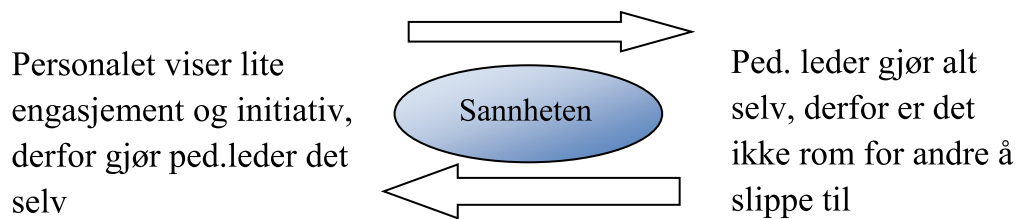
Vi ønsker ofte å finne en løsning og ser årsaken som lineær. Bateson åpnet for en ny måte å tenke på når han introduserte den sirkulære måten å forstå et problem på. Et eksempel fra hverdagen er: ” en pedagogisk leder i en barnehage klager ofte på at kollegaene hennes på avdelingen er lite engasjerte og viser lite initiativ, og gjør derfor alle oppgavene selv. Velger man å tenke lineært, blir utfordringen denne; Udugelige personalet som yter lite.

Tenker man sirkulært som Bateson mener, så snues situasjonen: personalet viser lite engasjement og initiativ fordi den pedagogiske lederen gjør alt selv.

Da blir utfallet og utfordringen en helt annen, og retningen kan ta en annen vei enn det som var hensikten eller tanken. Ofte kommer man frem til det som er virkelig årsaken eller kjernen i et problem.

Hva er sannheten i påstanden nedenfor kan man undre seg over. Finnes det en sannhet som står over alt? Er det kun rett eller galt som er svaret? Bateson sier at det finnes ingen sannheter som er universelle. Sannheten er subjektiv og den er bare din. Din oppfattelse av situasjonen tolkes ut av den relasjonen du befinner deg i. Fenomener henger sammen, og hvis en begivenhet er årsak til en

annen, kan man tenke at de er knyttet sammen på en sirkulær måte. Det er mange måter man kan forstå et problem på. (Ulleberg, 2009)



Figur 1. Ped.leder og personalet

Bateson (1972) sier i sitt relasjonsperspektiv at mye handler om det som foregår mellom menneskene, men også mye om det. Det sier mye om et menneske og "jeget" når det forstås i relasjon til andre. Informasjonen som gis og fås, er en forskjell som utgjør en forskjell ifølge Bateson. Informasjonen som gis kan skape en ny mening for sannheten *din*. (Ulleberg, 2009)

I veiledning bevisstgjøres veisøkers rolle. Det letes ikke kun etter hvem sin feil, eller hvor feilen ligger i en utfordring. Sirkulære og åpne spørsmål under veiledningen øker veisøkers bevissthet rundt sin egen rolle i samspill med andre, og sin rolle i utfordringen. Hver situasjon oppfattes ulikt ut ifra hvem som har sett og erfart den.

I vår rolle som leder og pedagog valgte vi å bruke kommunikasjon og den sirkulære tankegangen for å øke refleksjonen og bevisstheten blant personalet og ikke minst oss selv. Vi har snudd på spørsmålene og stilt de tilbake. Vi har vært bevisste på å lytte og legge til rette for refleksjon på møter og i hverdagen. Vi har ikke lett etter hvem som har skylden for problemene eller at løsninger ikke har fungert. Fokus har blitt snudd på, og vi har spurt oss selv hva er det som fungerer og kan vi bygge videre på det? Hva er bra, og hva er det som gjør at det er bra? Selve veiledningssekvensene har vært med på å starte endringer i tankeprosesser og handlingsmønstre. Disse påvirket hverandre gjensidig og har igjen ført til en prosess som har ført til endring. Et sitat fra kulturanalysen:

Tidligere var ofte fokus på avdelingsmøtene å diskutere praktiske oppgaver. De pedagogiske refleksjonene foregikk i gangene. Nå er det slik at vi har flyttet fokus på avdelingsmøtene til pedagogiske refleksjoner, og bestemmer praktiske gjøremål i gangene.

Hvordan har vi tilrettelagt for veiledning og refleksjon i personalgruppa?

Hva legger vi i begrepet *pedagogisk dokumentasjon*? Dokumentasjonen blir pedagogisk først når vi tar den frem og setter et kritisk lys på det vi har opplevd. Det å plukke fra hverandre opplevelser, for så å sette sammen til en ny betydning, dekonstruere og rekonstruere. Vi må sette våre tanker i sving. Opplevelser kan være situasjoner vi har med barna, med kollegaer, foreldre eller andre. Det kan også være opplevelser vi har i forhold til arbeidssituasjonen. Slik som i denne forskingen hvor veiledningsgrunnlagene har vært hentet fra kulturanalysen. Tanker og opplevelser fra vår hverdag i barnehagen.

Om dokumentasjon skal lede barn og voksne fremover, må vi ikke nøye oss med å samle på hendelser, vi må alltid gå et steg videre.

(Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s 22)

Hendelsene blir skrevet ned eller gjenfortalt slik at vi kan plukke hendelsen fra hverandre, setter hendelsene i ulike perspektiv. For så å få ny forståelse av det som skjedde. På denne måten vil vår forståelse av praksisen bli bredere og vi blir mer bevisst vår egen praksis. Men målet med å reflektere rundt dokumentasjoner/opplevelser er ikke å prøve å finne ”sannheter”. Det interessante er å få frem alle sine tanker og få øye på ulike måter å forstå hendelsen på. For senere å bruke alle disse ulike måtene å tenke på når vi skal velge veien videre i arbeidet, både som kolleger, med barna, foreldre osv. Bli mer bevisst våre valg.

Barnehagen har sin egen diskurs, et sett med begreper, problemstillinger og formuleringer som ligger i vår kultur. Diskurs henger altså sammen med kultur. Barnehager generelt har sin felles, som en av alle barnehager, men vi har også vår egen. Disse diskursene, de nedlagte forestillingene, er forutsetninger som bestemmer hva det er mulig å si. Dette setter grenser for hvordan vi tenker, føler, kommuniserer, opplever, og forstår verden på. Hva vi tillater oss å gjøre. Hva vi anser som normalt og naturlig. Dette er viktig å bli bevisst slik at vi ikke alltid tar alt for gitt. Da mener vi at det lett kan bli slik at vi ikke setter hendelser i et kritisk lys, men handler slik vi alltid har gjort. På godt og vondt. Men for å komme videre, rokke litt ved vår virkelighet, sette praksis i et nytt lys, må vi reflektere. Vi må våge og tenke nye tanker. Det kan være at våre tanker er gode

og vi velger å følge dem, eller vi får et nytt syn og ting settes i et nytt lys, og vi endrer vår praksis.

Pedagogisk dokumentasjon er et kollektivt arbeidsredskap. For at det skal være pedagogisk dokumentasjon må dokumentasjonene gjøres til gjenstand for kollektiv kritisk tenkning. Vi som personale har vært flinke til å dokumentere og samle hendelser. Dokumentasjonen blir synlig underveis, gjennom barnas arbeider og gjennom materialer som er samlet av de voksne. I vår barnehage synliggjøres det blant annet ved dagrapporter, praksisfortellinger, bilder og film. Dette synliggjøres blant annet på barnehagens hjemmeside, foreldremøter, i foreldresamtaler og selvfølgelig i hverdagssamtalen.

I dette ligger det en kvalitetskontroll som er viktig. Vi får dokumentert vår pedagogiske praksis. Men i forhold til å bruke pedagogisk dokumentasjon som redskap for reflekterende prosesser, bevisstgjøring av vår praksis i personalgruppa, hadde vi få rutiner. Vi hadde få rutiner i forhold til å bruke praksisfortellinger som grunnlag for refleksjon. Allerede i 2010 ønsket vi å bruke Kolle, Larsen & Ulla (2010) sin pedagogiske dokumentasjonsspiral som verktøy for refleksjon. Vi har ikke klart dette, i så stor grad som vi hadde ønsket.

Felles forståelse krever tilgang til andres måter å se ting på. Sammen kan vi konstruere en felles forståelse. Skal personalgruppa utvikles, må altså alle være med! Vi må beskrive små praksishistorier, som igjen blir fokus for kollektiv kritisk tenkning, sette ord på opplevelser gjennom de ulike brillene vi som personale har, for å få innsikt i vår egen praksis.

En sterk vilje til å få frem refleksjon blant personalet, og stor tro på veiledning har ført til at vi har innhentet veiledere, gått på kurs og blitt med i dette forskningsprosjektet. I dag har vi *casebøker*, en på hver avdeling, og en felles for hele barnehagen. Her skrives det opp store og små praksisfortellinger. Caser fra avdelingsbøkene blir tatt opp til refleksjon på avdelingsmøter. Caser fra fellesboka blir tatt opp til refleksjon på personalmøter. På personalmøter deles personalet opp i faste refleksjonsgrupper. Gruppestørrelsen er ca.5 personer pr gruppe. Personalet er delt på tvers av avdelingene og profesjonene er blandet. Det er minimum 1 pedagogisk leder på hver gruppe. Disse skal lede refleksjonsgruppene.

Utfordringene vi har møtt er blant annet en opplevelse av at mange i personalgruppa trodde vi, som ledere, ventet fasitsvar, og holdt derfor sine tanker tilbake. Her har bevisstheten av tilstedeværelse hatt en stor betydning, slik at alle skulle føle at deres tanker er like viktige som alle de andres. Vi har brukt mye tid på å reflektere omkring nettopp dette; alle sine tanker er like viktige – de kan deles. Alle har rett på sin virkelighet, sine opplevelser av hendelser. For blikket vi ser med er farget av den vi er. Vi ønsker at alle fargene skal fram når vi skal skape nye diskurser.

Når skal vi få tid til dette?

Alle kjenner til utfordringer som tid og rom for å innføre noe nytt i barnehagen. Spørsmål som: ”når skal vi får tid til det?”, ”hva skal vi ta bort?”, ”vi har jo allerede så mye som vi skal gjennomføre og bruke tid på”. Utfordringen vi stod overfor var å implementere begrepet refleksjon og refleksjonsmetoder i arenaer som vi allerede hadde tilrettelagt for. Målet var at personalet ikke skulle føle at det kom noe nytt og overveldende, som tok enda mer tid vekk fra barna og avdelingen. Vi kom frem til følgende metoder og arenaer som har fungeret for oss:

- Avdelingsmøter
- Personalmøter
- Uformell refleksjon/hverdagssamtalen
- Gruppeveiledning
- Assistentveiledning
- Kollegaveiledning
- Lotusskjema
- Planleggingstid

Vi har *avdelingsmøter* hver uke. Annenhver uke har vi som mål å ha med en *case* på møtet. Da er det en som på forhånd har fått i oppdrag og ha med en case eller ped.leder har med en. Hver avdeling har en egen bok som man kan skrive opp hendelser, opplevelser og praksisfortellinger i løpet av dagen, som man kan ta med seg på møter. En fagarbeider på en av avdelingene hadde fått i oppgave å skrive en case til møtet. Hun valgte å ta opp et ord: “Ansvarliggjøring” Hva legger vi idet? Hva sier arbeidsinstruksen vår, hvem har vi ansvar for? Hva er arbeidsoppgavene våre? Det ble mange gode refleksjoner rundt denne casen.

Flere ble bevisstgjort sin yrkespraksis på arbeidsplassen. Andre eksempler er: «Voksne i uteleken» og «Dersom vi er på butikken og møter foreldre i barnehagen som omtaler andre avdelinger negativt, hvordan forholde vi oss til det?

Vi har *personalmøter* på kvelden 1 gang pr. mnd., med unntak av desember og juni. Men vi har 3 timers personalmøter. Styrer har satt sammen tre refleksjonsgrupper på tvers av avdelingene. Hvor hver ped.leder har ansvar for å styre refleksjonen på gruppa. Temaene som blir tatt opp, har blitt skrevet i en casebok (lik som på avdelingen), som ligger i fellesrommet i barnehagen. Da vi startet opp med refleksjonsgruppene var casene knyttet opp mot verdigrunnlaget til barnehagen. Hva legger vi i de ulike ordene? Hvordan jobbe med dem? Hva er for eksempel omsorg for deg – hva betyr det for andre. Hvordan skal vi jobbe med disse temaene – mot et felles mål?

I løpet av barnehagedagen, så skjer det mye, og det foregår mye *uformell refleksjon*. De pedagogiske lederne har snakket en del om dette, og har som mål å bevisstgjøre alle i personalgruppa sin yrkespraksis. Hva de gjør og hvorfor de velger å gjøre det, i for eksempel arbeidet med barna. Som ledere skulle vi rette fokus mot å anerkjenne kollegaene å benevne det pedagogiske arbeidet de gjør.

Gruppeveiledning krever organisering og en fast struktur. Da er det en gruppe med mennesker som har en felles problemstilling. Det er en veileder som styrer og stiller spørsmål. Dette kreves tid og rom. Tilbakemeldinger fra personalgruppa sier oss at denne form for veiledning føler flere seg komfortable med. Det er ikke en alene som blir veiledet, men alle får spørsmål som må reflekteres over. Vi opplever at noen av fordelene ved gruppeveiledning er at veileder styrer samtalen. Han /hun bestemmer hvem som skal få snakke. Det flere har erfart er at da blir man tvunget til å lytte mer til hva den/de andre sier, være en aktiv lytter. Dette fører også til at man reflekterer underveis i veiledningen. Det kan også føre til at man har endret mening når det er din tur til å snakke – man har fått utvidet sitt eget perspektiv.

Vi har leid inn en ekstern veileder som har veiledet *assistenter/fagarbeidere* alene. Dette har fungert på samme måte som gruppeveiledningen. Nå bruker vi egen veiledningskompetanse innad i barnehagen mot assistenter/fagarbeidere. Veisøkeren har med seg et veiledningsgrunnlag (en utfordring) og blitt veiledet

ut ifra det. Dette har vi funnet rom og tid for i arbeidstiden. Veisøker velger selv hvilken veileder hun/han ønsker å bli veiledet av.

Vi bruker et fast skjema når vi skal *planlegge* i vår barnehage. Dette fikk vi fra et kurs vi var på med Nina Nakling. Dette er et skjema som kan sammenlignes med et tankekart, men satt sammen i et fast system. Utfordringen/aktiviteten skrives i midten, og refleksjonene i sirklene rundt. Senere skrives refleksjonene i hver sin sirkel igjen som er nummerert, og så skriver man refleksjonene rundt det igjen. Slik kommer man grundig igjennom utfordringen. Denne kan også brukes til evaluering. Alle i personalgruppa, uavhengig av profesjon opplever dette som et nyttig og lett forståelig redskap, som hjelper oss til å reflektere. Assistentene har planleggingstid hos oss. I den tiden så skal de planlegge aktiviteter, lese årsplan, rammeplan og andre oppgaver de har. Da skal de bruke *Lotusskjemaet* som en del av planleggingen.

Har vi nådd målene våre?

I prosjektet KARIB ønsker vi å kvalitetssikre barnehagens visjon: «Harekas barnehage – et godt sted å være». Vi vil utvikle et felles redskap for å være en levende og lærende organisasjon, implementere veiledningskompetansen som finnes i personalgruppa og utvikle en bærekraftig og reflekterende kultur.

Det å måle veiledning og refleksjon er ikke like lett som å selge en vare og måle fortjenesten etterpå. Refleksjon setter i gang prosesser hos hvert enkelt menneske. Det forekommer i både indre og ytre dialoger. Det vi, i lederteamet, har funnet ut, er at det er prosessene som har blitt satt i gang av refleksjoner over caser, temaer, praksisfortellinger og aktiviteter som gjør organisasjonen levende og utviklende. Prosesser tar tid, trenger tid og må få lov til å bruke tid. Det har vært utfordrende i seg selv, da vi vil se endringer og resultater med en gang. Vi har spurt oss selv om det skjer noen endringer i det hele tatt? Er det noen som føler de får noe ut av møtet med Høgskolen, refleksjonsgruppene, avdelingsmøtene osv.? Får vi noe igjen?

Svaret er definitivt ja. Etter den første kulturanalysen som Roger Sträng gjorde for oss, ble vi mer bevisste på hva personalet tenkte og følte om sin hverdag på Harekas barnehage. Det var skrevet ned, svart på hvitt hva vi burde jobbe med. Vi hadde refleksjonsgrupper og veiledning med utgangspunkt i analysen og det satte i gang tanke- og handlingsprosesser hos personalet. Spørsmål som:

«Hvorfor er det slik? Hva er det som gjør at...? Hvordan kan man løse...? På hvilke måter kan jeg/vi...? Og ikke minst, hvilken rolle man selv hadde i problemstillingen. Ikke alltid å tenke på hvem som gjør hva, men sin egen rolle. Da er prosessen hos den enkelte i gang, og det skaper refleksjon som igjen skaper handling som igjen skaper endringer.

Vi har opplevd at periodene mellom alle møtene på HiØ og refleksjonsgruppene har gitt de fleste refleksjonene som har vært viktig og avgjørende for den videre utviklingen av organisasjonen. Vi har i etterkant oppdaget at disse møtene har bidratt i positiv retning, til større bevissthet og evne til å se nye muligheter. Nå er vi i en prosess hvor vi ønsker at veiledningskompetansen som finnes i personalgruppa skal implementeres og struktureres. Vi er på god vei, men har fortsatt mål om faste strukturerte veiledningssekvenser. Ønsket er å ha gruppeveiledning med reflekterende team, hvor hele personalgruppa er delaktig.

I medarbeidersamtaler kommer det fram at de fleste opplever organiseringen med refleksjonsgrupper som et viktig redskap for å utvikle en levende og lærende organisasjon. De sier at dette er et redskap som har vært med på å videreutvikle den faglige kompetansen i personalgruppa, både personlig og som organisasjon. Det har blitt større åpenhet, maktbegrepet mer utvisket. Alle føler en større trygghet på å hevde sine meninger.

Ledergruppa opplever en ny og spennende utfordring ved at hele personalgruppa har utvidet “horisonten”. Det har blitt flere faglige og “friske” diskusjoner, med spørsmål som til tider kan kreve mer refleksjon og faglig kunnskap.

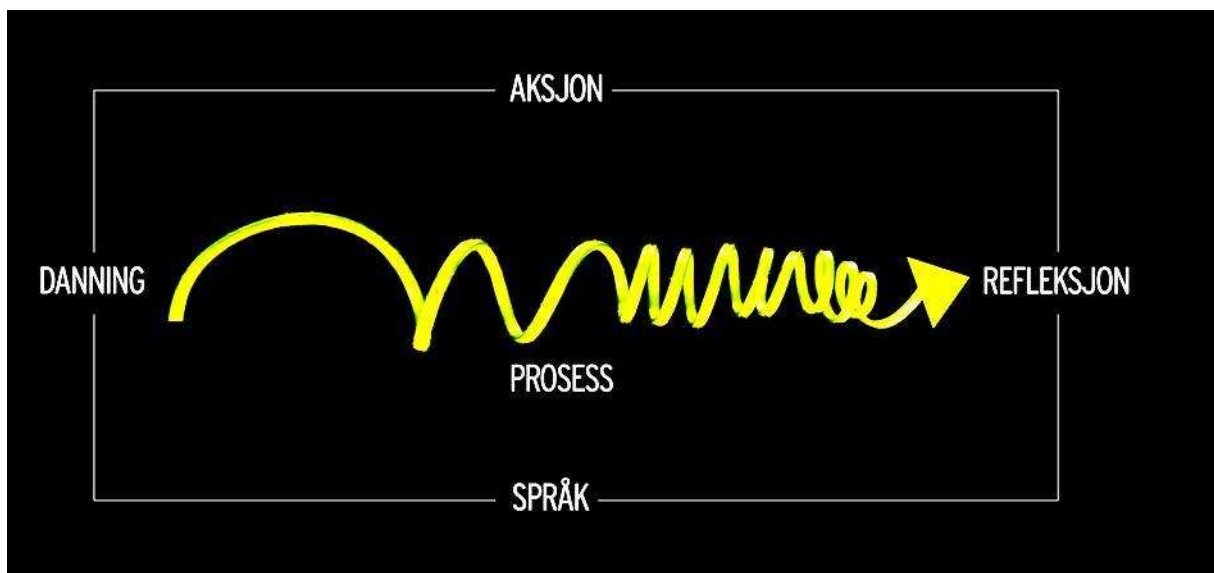
Att tänka igenom sin syn på saker och ting, att reflektera över vad som är viktigt för den egna personen och för andra, att vilja ta till vara sina egna resurser och drömmar och förverkliga dem i arbetet kan liknas vid en plantas växt. I början är det inte mycket för världen, men efter ett tag kan man skönja de knappålsstora bladen på jordens yta. Fröna har börjat gro och visar sin livskraft i de första små bladen. Genom ytterligare vård, genom ytterligare funderingar, växer plantan till sig och blir så stark att den kan börja blomma. Så småningom kan den också sprida sina frön vidare

(Edlund 1998, s 5)

Harekasmodellen

Danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre og er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati (Kunnskapsdepartementet, 2006). Danning er en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere egne handlinger og væremåter. Søbstad (2012) hevder at barn og unge fortjener dannede samtalepartnere som har kunnskap, livserfaring og innsikt, pedagoger som er tydelige og som kan gi barn og unge veiledning og sette grenser. Kolle (2011) mener at danning kan ha mange ulike perspektiver som åpner for like mange praksiser. Det bygger igjen på ulike teorier om danning, synet på barn og synet på pedagogikk og pedagogisk virksomhet. Gjennom disse og andre tanker ønsket vi i prosjektet KARIB å utvikle personalet i vår barnehage til å ivareta barnehagens verdier, egen yrkesbevissthet og i fellesskap utvikle en levende og lærende organisasjon. Ønske om endring og ønske om å heve kompetansen i vår personalgruppe er bakgrunnen for prosjektet, som endet opp med en modell vi har kalt *Harekas modellen*.

Prosjektet skal gå videre, men har allerede hatt effekter. Danning er et av flere nøkkelord i forbedringsarbeidet.



Figur 2. Harekasmodellen

Referanser

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Edlund, L. (1998). *Etik i arbeidslivet*. Uppsala: Konsultförlaget.
- Kolle, T. (2011, 10 19-20). *Men hva kan danning bli?* Retrieved from Paper til danningsseminar i OFA : https://danning.hiof.no/?page_id=136
- Kolle, T., Larsen, A.-S., & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon - - inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Retrieved 11 23, 2013, from <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Søbstad, R. (2012). Et spørsmål om barns og voksnes ulike interesser. *Første steg*(3), 50.
- Ulleberg, I. (2009). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* . Oslo: Universitetsforlaget.

