



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk

Vår semesteret, 2008

Åpen

Forfatter: Anne Nygaard

.....
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Unni Vere Midthassel

Tittel på hovedoppgaven: Kollegialæring i barnehagen. Erfaringer fra et prosjekt om gruppeledelse.

Engelsk tittel: Collaborative learning in kindergarten. Experiences from a project on management of groups.

Emneord: kollegialæring, praksisteori,
refleksjon, utviklingsarbeid.

Sidetall: 71 sider.....
+ vedlegg/annet: 9 sider.....

Stavanger,
dato/år

Kollegalæring i barnehagen.

Erfaringer fra et prosjekt om gruppeledelse.

Sammendrag

Temaet for studien er kollegalæring i barnehagen. Formålet er å se hvordan førskolelærere opplever og beskriver kollegagrupper som læringsarena i et prosjekt om å utvikle håndbok i gruppeledelse. Jeg tar utgangspunkt i en modell om læring i grupper (Farr, Sin & Tesluk, 2003) og fokuserer på inputfaktorer, prosessfaktorer og outputfaktorer. Mine inputfaktorer er motivasjon for arbeidet, mine prosessfaktorer er metodikken som brukes og klimaet i gruppa og mine outputfaktorer er opplevd læringsutbytte.

Det ble brukt kvalitativ metode basert på semistrukturert intervju, der seks førskolelærere fra tre barnehager ble intervjuet. Oppsummering av resultatene viser at alle deltakerne jeg intervjuet var motivert for arbeidet i prosjektet ettersom de opplevde prosjektet som relevant for deres arbeidshverdag. Styrers medvirkning til prosjektets tilrettelegging var med å fremme deltakernes motivasjon. Metodikken fremmet læring ved å regulere dialogen slik at alle sine meninger ble hørt og alle måtte lytte til det de andre hadde å si, og klima opplevdes som trygt nok til å eksponere det en hadde på hjertet. Informantene rapporterte først og fremst økt bevissthet og økt felles forståelse som læringsutbytte. Det var færre som hadde begynt å se endret atferd som et resultat av gruppesamlingene.

Innhold

1. INNLEDNING	5
2. KOLLEGALÆRING I GRUPPE.....	10
2.1 Input.....	12
2.1.1 Motivasjon	12
2.1.2 Praksisteori.....	14
2.2 Prosessen, med vekt på gruppekontekst.	16
2.2.1 Arbeidsmetodikk.....	16
2.2.2 Refleksjon	17
2.2.3 Kommunikasjon: Dialog og Diskusjon:.....	19
2.3 Prosess, med vekt på klima i gruppa	21
2.3.1 Subjektiv norm.....	21
2.3.2 Trygghet.....	22
2.3.3 Forsvarsmekanismer	23
2.4 Output/Utbytte:	24
2.4.1 Individuelt utbytte; Økt bevissthet og endret atferd	24
2.4.2 Kollektivt utbytte; Felles forståelse.	27
2.5 Oppsummering.	29
3. METODE	31
3.1 Utvalg	32
3.2 Datainnsamling	33
3.3 Analyse	34
3.4 Etikk.....	35
3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	36
4. RESULTATER	38
4.1 Hvordan var motivasjonen for prosjektet?	38
4.1.1 Forhold som påvirket motivasjon; tilrettelegging og styreres rolle.	40
4.2 Legger arbeidsmåten som brukes til rette for læring?	42
4.2.1 Refleksjon:	42
4.2.2 Kommunikasjon; Dialog og diskusjon.....	44
4.3 Hvordan virker klima inn på læringsmulighetene?	46
4.4 Hvordan beskrives et eventuelt læringsutbytte?	49
4.4.1 Økt bevissthet og endret atferd	49

4.4.2 Felles forståelse.....	52
5. DISKUSJON	55
5.1 Hvordan var motivasjonen for prosjektet ?	55
5.2 Legger arbeidsmåten som brukes til rette for læring?	58
5.3 Hvordan virker klima inn på læringsmulighetene?	61
5.4 Hvordan beskrives et eventuelt læringsutbytte?	62
5.5 Drøfting av hovedfunnene	67
5.6 Avsluttende kommentar.....	70
REFERANSER:	72

VEDLEGG:

- I Intervjuguide
- II Informasjonsskriv
- III Godkjenning fra NSD

FIGURER :

- 1. Modell over studien, fritt etter Farr et al.....10
- 2. Modell over erfaringslæring etter Kolb et al.....25

1. INNLEDNING

Det har de senere årene blitt et økende fokus på kompetanseheving og utviklingsarbeid i barnehagen (Gotvassli, 2006; Aanderaa, 1997). Dette kan blant annet sees i sammenheng med økt krav til pedagogisk innhold. Rammeplanen som kom i 2006 løfter barns læring i barnehagen fram, og den blir plassert under samme departement som skolene. Det er blitt et økt fokus på undervisning i basisfagene i skolen, og fokuset på dette skal starte allerede i barnehagen. Dette kan ses i sammenheng med de lave skårene norske skolebarn har hatt på leseundersøkelsene de senere år (PIRLS 2007) I tillegg til økt vekt på det pedagogiske innhold, stiller også rammeplanen nye krav til barnehagens innhold på andre områder. Det er økt vekt på barnas medvirkning, et individuelt tilpasset tilbud, det å forebygge, oppdage og gi tilbud til barn med særskilte behov, samt fremme språklig og sosial kompetanse (Rammeplan, 2006).

Disse utfordringene barnehagen står overfor vil derfor kreve at barnehagepersonalet får mulighet til å utvikle seg og lære for å mestre sin arbeidssituasjon. Dette er viktig både for at kvaliteten i forhold til barna ivaretas, men også for å skape gode arbeidsforhold for den ansatte i barnehagen. I den nye rammeplanen er det fokus på personalets kvalitet og utvikling:

Som pedagogisk samfunns institusjon 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 (Rammeplan, 2006, s.16).

Rammeplanen sier videre:

Systematisk vurderingsarbeid legger grunnlaget for barnehagen som en lærende organisasjon. 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, 2006, s.50).

Andre innen barnehagefeltet har pekt på det samme. Aanderaa, (1997) undersøkte barnehageansattes endringskompetanse, og har kartlagt både vilje og evne hos ansatte til

fornyelse og utvikling. Aanderaa brukte begrepet endringskompetanse om kunnskaper, ferdigheter og holdninger til det å være lærende. En viktig faktor i en slik utvikling, mener hun, er å skape et miljø for refleksjon og gode dialoger. Hun fant en betydelig vilje til endring og omstilling hos barnehageansatte. De innser behovet for kontinuerlig endring og er også innstilt på å gjøre en jobb i forhold til dette. De er imidlertid mer i tvil om hvorvidt de vil kunne det. Mange savner tid til skoleing og refleksjon for å styrke egen kompetanse. (Aanderaa et.al., 2006)

Det kan derfor være nyttig med utviklingsprosjekt som gir mulighet til å sette av tid til refleksjon og dialog rundt arbeidet i barnehagen. Min masteroppgave tar utgangspunkt i et prosjekt som Senter for Atferdsforskning (SAF) gjennomfører i skoler og barnehager i en norsk kommune, som nettopp forsøker å gjøre dette. Utviklingsarbeidet er basert på kollegialeringsgrupper, med bruk av refleksjon og dialog som metodikk i gruppesamlingene. Det er også lagt vekt på at tematikken skal være relevant i forhold til arbeidssituasjonen.

I løpet av ett år skal alle skolene og barnehagene i kommunen som deltar, utvikle hver sin håndbok i gruppeledelse. Den omhandler ulike aspekter ved gruppeledelse og består av 12 hovedtema, som hver har flere deltema. Prosjektet vektlegger den sosiale siden ved det å være leder for barna, med viktige undertema som bevissthet rundt det å være en rollemodell, relasjon mellom voksen og barn, relasjonen mellom barna, det å være i forkant og ha god plan og struktur på opplegget, håndtering av uønsket atferd, samt foreldre samarbeid. Prosjektet er lagt opp slik at de ansatte gjennom regelmessige gruppesamlinger skal gå gjennom hvert av disse temaene. Gjennom refleksjon, dialog og diskusjon skal de komme fram til strategier og handlingsmåter gruppen kan enes om. Dette vil da bli nedskrevet i en håndbok til senere bruk. Det er utviklet en mal for arbeidet som involverer alle ansatte i hele prosessen (Midthassel & Bru, 1998). Målet med prosjektet er todelt. For det første skal den enkelte institusjon etter prosjektet ha et produkt – håndboka i gruppeledelse - som er fremkommet gjennom en prosess som involverer alle. Den uttrykker de standardene en er blitt enige om når det gjelder gruppeledelse. Det andre målet er økt bevissthet rundt rollen som gruppeleder, hvordan den enkelte håndterer disse temaene i dag og forslag til hvordan personalgruppa kan bli mer samkjørt og finne nye handlingsalternativ. Om de lykkes med arbeidet, vil resultatene komme både personalet selv og barna til gode. En kan tenke seg at effekten av prosjektet vil være at personalet opplever økt trygghet i møte med situasjoner som er tatt opp i gruppesamlingene, noe som vil gi personalet økt mestring og mindre grad av opplevd stress. Samtidig vil det også

gi utbytte for barna som møter voksne som er konsistente og tydelige og i større grad klarer å fremme gode sosiale relasjoner.

Dette prosjektet har tidligere vært gjennomført i skolen, med gode resultater (Midthassel & Bru 2001; Midthassel, 2006). Det er imidlertid første gang dette prosjektet er gjennomført i barnehagen. Det er derfor interessant å se på om en i barnehagen opplever prosjektet som nyttig. Læreren jobber tradisjonelt mye alene, og det er funnet at lærerne har stort utbytte av utveksling og samarbeid med andre lærere (Fullan, 2001). I barnehagen jobber man i utgangspunktet tettere på hverandre, noe som i større grad krever samhandling og samarbeid. Arbeidet er travelt, med mange praktiske gjøremål og situasjoner som må håndteres der og da. Det blir derfor pekt på at personalet i barnehagen snarere har behov for distanse, det å ha tid og rom for refleksjon og ettertanke, samt det å dele og reflektere over erfaringer sammen med andre (Gotvassli, 2006; Støre Meyer, 1997). Det er derfor interessant å se om kollegagruppene i barnehager representerer en slik mulighet til distanse i arbeidet, noe som kan fremme refleksjon og ettertanke. Det er også viktig å se på nytten av den stramme metodikken som gruppesamlingene representerer, inn i barnehagekonteksten.

En annen side ved barnehagen er at det ikke alltid er like enkelt å basere arbeidet her på klare pedagogiske regler. Barnehagen representerer en mangetydig virkelighet, og førskolelæreren må ut fra egne vurderinger omsette sin kunnskap til praktisk utledet didaktikk. Noen forfattere foreslår at virksomheten i barnehagene ikke bare styres og reguleres av sentrale lover og rammeplaner, men også i stor grad av personalets egne forestillinger om hva som er riktig og galt i forhold til det å oppdra barn. Spontant ervervede holdninger, ferdigheter og kunnskaper spiller en avgjørende rolle for hvordan personalet utfører sitt arbeid (Stråle, Sundgren & Walch, 1991). Vi ser at det pekes på et behov for å bli bevisst hva slags pedagogisk grunnsyn som ligger til grunn for de handlingene man gjør, og at dette også bør gjøres felles for personalgruppen.

Fokuset for min oppgave er derfor hvorvidt kollegamøtene gir muligheter for læring mellom kolleger. Jeg ønsker å se på noen av de faktorene som kan påvirke arbeidet i kollegagruppen, og slik kan påvirke læringssituasjonen og utbytte. Derfor vil mine problemstillinger omhandle motivasjon for gruppearbeidet, om metodikken som brukes er læringsfremmende og om klima i gruppa legger til rette for læring.

Jeg tar utgangspunkt i teorier innen organisasjonspsykologi, og slik de behandler "læring i organisasjoner". Disse er hovedsakelig Senge, Argyris & Schön og Handal & Lauvås. Jeg vil likevel ikke ta for meg læring på organisasjonsnivå, men hovedsakelig se på hvordan enkeltpersoner opplever og beskriver læringsmuligheter i det formaliserte kollegasamarbeidet.

I hvilken grad de ansatte i barnehagen er motivert for arbeidet i kollegagruppene vil kunne påvirke engasjement og innsats og dermed også læringsmulighetene. Min første problemstilling omfatter derfor:

1. Hva er motivasjonen for prosjektet?

Prosjektet er basert på en streng metodikk, basert på refleksjon og dialog. Denne er ment å skulle fremme økt bevissthet og felles forståelse hos deltakerne. Ut fra min neste problemstilling vil jeg se på hvordan metodikken fungerer i forhold til hensikten:

2. Legger arbeidsmåten som brukes til rette for læring?

Hvordan klima er i gruppa kan være et utgangspunkt for at deltakerne skal kunne reflektere og ha en åpen dialog. Klima vil derfor kunne være avgjørende for læringsutbytte fra gruppesamlingene, noe som er tema for den tredje problemstillingen:

3. Hvordan virker klima inn på læringsmulighetene?

Til slutt vil jeg se på hva deltakerne opplever at de lærer av å delta i kollegagruppene, og hvordan de beskriver læringsutbytte:

4. Hvordan beskrives et eventuelt læringsutbytte?

Oppgaven er disponert på følgende måte: I kapittel to presenterer jeg det teoretiske grunnlaget jeg har valgt for min oppgave. Jeg tar utgangspunkt i en mye brukt modell for gruppeprosesser, som er inndelt i input, prosess og output (Farr et al., 2003). Her tar jeg opp input faktorene motivasjon og praksisteori. Videre går jeg inn på kontekstuelle forhold ved gruppeprosessen som arbeidsmetodikk og klima. Deretter tar jeg for meg læringsutbytte av

individuell art som økt bevissthet og endret atferd, samt læringsutbytte av mer kollektiv art som felles forståelse. Kapittel tre tar for seg den metodiske tilnærmingen jeg har brukt. Til å få svar på mine spørsmål valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign, med semistrukturert intervju som metode. Jeg intervjuet seks førskolelærere, fordelt på tre barnehager, som alle deltok i kollegalæringsgrupper. I kapittel fire legger jeg frem resultatene fra intervjuundersøkelsen. Resultatene blir gjengitt i forhold til hver av de fire problemstillingene. Kapittel fem er drøftingskapittelet. Her blir resultatene diskutert i forhold til teori, samt en frierer drøfting på tvers av problemstillingene. Som en avslutning på dette kapittelet tar jeg opp noen begrensninger ved min studie. Selv om mine funn ikke kan generaliseres drøfter jeg noen implikasjoner min studie kan ha for arbeid i barnehager og jeg nevner noen områder for videre forskning.

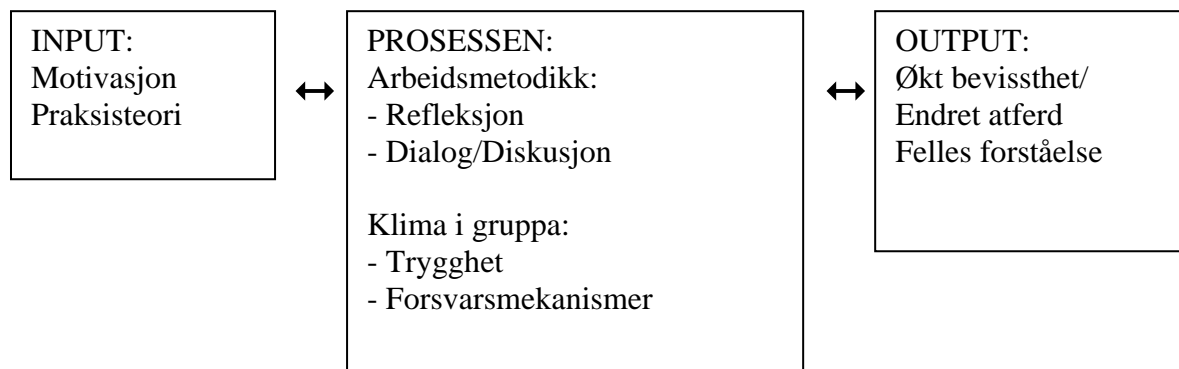
2. KOLLEGALÆRING I GRUPPE

Kollegalæring tar utgangspunkt i teorier for læring i organisasjoner, der målet for læring er organisasjonsutvikling, slik at organisasjonen bedre når sine mål. I følge Argyris & Schön (1996) kan ikke organisasjoner lære. Det er enkeltindividene som organisasjonen består av som lærer og utvikler seg, samtidig som dette får konsekvenser for hele organisasjonen. Endring og utvikling er derfor både en individ- og en organisasjonssak (Fullan, 2001). Læring i organisasjoner har utviklet seg til et stort forskningsfelt som omhandler organisasjoner i både offentlig og privat sektor (Easterby-Smith, Burgoyne & Araujo, 1999). Organisert arbeid for å bidra til læring mellom kolleger er en bit av dette feltet (Day, 1999; Mitchell & Sackney, 2000).

Kollegalæring med utgangspunkt i utfordringer en møter i yrkessammenheng handler om å se de praktiske utfordringene i forhold til teori og egen og andres tidligere praksis (for eksempel Munthe & Midthassel, 2003). Forskning har vist at det er motiverende for de ansatte at en i læringsøker tar utgangspunkt i deres arbeidshverdag (Midthassel & Bru, 2001). For eksempel er erfaringslæring en vel utprøvd læringsform (Moxnes, 2000). Kollegalæring for å utvikle kompetanse har sine fordeler. Man er ikke i stor grad avhengig av ekstern ekspertise, men benytter seg hovedsakelig av hverandre. Kollegene blir slik en ressurs for hverandre, noe som også kan gi økt selvtillit og at en åpner øynene for sine kollegers kompetanse. Men å bruke praksis og kolleger som utgangspunkt for læring byr også på utfordringer. I en travel barnehagehverdag, vil tidspresset utgjøre en organisatorisk utfordring (Gotvassli, 2006; Støre Meyer, 1997; Aanderaa et al., 2006). Dessuten er det blitt påpekt at refleksjon på et nivå som er nødvendig for læring kan være vanskelig å få til dersom refleksjonen er for tett koplet til handlingen (Handdal & Lauvås, 1990). En kan også tenke seg at etablerte rollemønstre kan gjøre nødvendig fri refleksjon over praksis utfordrende (Handdal & Lauvås, 1990). Forskning på læring i organisasjoner har også pekt på de psykologiske utfordringer som er knyttet til det å skulle lære på arbeidsplassen (Senge, 2006; Zahorik i Midthassel & Bru, 2001).

Ved å bruke kolleger som en ressurs, og reflektere over og snakke om det daglige arbeidet, kan en komme fram til en felles forståelse og felles mål for arbeidsplassen. Kollegalæring handler da om å ta utgangspunkt i felles praksis, og ut fra refleksjon og dialog rundt denne bli mer bevisst egne handlinger. Det å begrepsfeste og teoretisere rundt egen praksis kan igjen skape muligheter for en endret praksis.

En mye brukt modell i forhold til læring i arbeidsgrupper består av tre faser input – prosess - output (I-P-O) (Farr et al., 2003). En inndeling lignende den Farr har gjort ser jeg kan være hensiktsmessig for å strukturere det teoretiske og empiriske stoffet i min studie, og jeg vil derfor dele inn stoffet i input faktorer den enkelt tar med seg inn i gruppearbeidet, selve gruppeprosessen, og output som er utbytte av gruppearbeidet. Ulike forskere har brukt modellen på litt ulik måte (Farr et al., 2003), og vektlegger ulike faktorer i de ulike fasene. Min hensikt her har vært en oversiktelig måte å fremstille stoffet på. Jeg bruker altså modellen som et analytisk redskap for å trekke fram noen faktorer som er av betydning i de ulike fasene.



En visuell modell over studien.

Som Input faktorer vil jeg se på noen av de personlige faktorene den enkelte tar med seg inn i gruppearbeidet. Her er lagt vekt på motivasjon samt den enkeltes kognitive utgangspunkt, representert ved praksisteori. Som gruppeprosess faktorer vil jeg trekke fram kontekstuelle faktorer som strukturen for gruppesamlingene, der refleksjon, dialog, diskusjon, er sentrale. I tillegg blir forhold som klima og forsvarsmekanismer fokusert. Som outputfaktorer vil jeg vektlegge læringsutbytte. Dette læringsutbytte kan være i form av individuelt utbytte, som økt bevissthet rundt de temaene som blir tatt opp, eller endret atferd i forhold til disse. Utbytte kan også være av mer kollektiv art, som større grad av felles forståelse.

2.1 Input

Som I-P-O modellens input faktorer har jeg valgt å vektlegge person faktorer den enkelte tar med seg inn i gruppearbeidet. Den første faktoren er motivasjon. Motivasjon er viktig for engasjement og involvering i et gruppearbeid. At det oppleves som relevant og dermed gir mening for den enkelte, vil medvirke til motivasjon. Dette innebærer også en tro på at gruppearbeidet vil gi et utbytte i form av økt mestring og håndtering i arbeidshverdagen.

Den andre faktoren som vektlegges som input i gruppearbeidet er den praksisteori den enkelte innehar. Den preger hva den enkelte oppfatter, hvordan den enkelte tenker og forstår verden, og hva som vil være grunnlaget for den enkeltes handlinger.

2.1.1 Motivasjon

Et prosjekt som ”Gruppededelsprosjektet” kan være krevende for barnehagen å delta i. For det første bruker en mye tid på dette. Gruppene bruker 1-2 timer i måneden, i ca. 1 år. Denne tiden må tas i tillegg til de daglige gjøremål, samt annen møtevirksomhet i barnehagen. I tillegg kan deltakelse i kollegagruppene være krevende, ettersom gruppestrukturen krever aktiv deltakelse fra alle. Motivasjon er derfor viktig for engasjement og aktiv deltakelse i gruppededelsprosjektet, som kommer i tillegg til det daglige arbeidet.

Enkelte teorier innen motivasjon er opptatt av at menneskets handlinger er styrt ut fra en bevisst hensikt om å oppnå noe man ønsker. Det som da motiverer vil være den verdien resultatet eller målet har for den enkelte. En slik teori kan vi kalle *målsettingsteori* (Goal setting theory) (Deci & Ryan, 1990; Locke & Latham, 1994). Det er pekt på ulike verdier arbeidstakere søker å oppnå gjennom sitt arbeid. Gjennom et prosjekt, basert på kollegalæringsgrupper, kan vi tenke oss at verdier som vil motivere til innsats vil være at prosjektet oppleves som interessant og utfordrende, samt at det oppleves som meningsfylt (Locke & Taylor, 1991). Dette var tilfelle i et prosjekt som ble gjennomført i to skoler i Norge på slutten av 1990-tallet. Forskningen viser at det å oppleve prosjektet som meningsfylt virket motiverende til deltakelse i klasseledelsprosjektet (Midthassel, 2004). Forventninger om at resultatet er relevant for den enkelte vil derfor være avgjørende for om en er motivert til å delta i kollegalæringsgruppene. Vi kan anta at de ansatte hovedsakelig har behov for

kunnskap som er relevant, praktisk, og anvendelig i forhold til den situasjonen de står i. Det en trenger å lære er derfor det som er matnyttig og kan brukes i praktiske situasjoner for å gjøre en bedre jobb, og lette ens hverdag.

Motivasjon i forhold til å fortsette i kollegagruppene, samt å holde ut gjennom prosessen slik at en til slutt oppnår mål/resultater, vil også være avhengig av den enkeltes *forpliktelse* (commitment) i forhold til målsettingen. Forpliktelse oppstår når mennesker tror at det er mulig å oppnå et mål, og synes at dette målet er viktig (Locke & Latham, 1994). Opplevelse av at prosjektet er relevant, samtidig med at det er overkommelig å gjennomføre rent praktisk er derfor viktig for at deltakerne skal være motivert til å engasjere seg i dette. Vi kan derfor tenke oss at måten prosjektet er organisert på er viktig. Det er viktig at deltakerne ikke opplever at prosjektet representerer en ekstrabelastning.

Den enkeltes forpliktelse vil være avhengig av hvordan ledelsen har tilrettelagt for gjennomførelsen av prosjektet. Ledelsen kan også påvirke de ansatte sine holdninger, ved å forklare viktigheten ved prosjektet og inspirere til deltakelse, samt selv opptre som rollemodell (Locke & Latham, 1994). Erfaring fra prosjektarbeid i skoler og barnehager i Norge, der en ser på rektors/styrers mulighet til å påvirke de ansattes motivasjon i forhold til prosjektarbeid, bekrefter dette. En rektor/styrer som er entusiastisk til utviklingsprosjekter og rydder tid og plass til dette, vil lettere få resten av personalgruppa med på arbeidet (Gotvassli, 2006; Kvistad & Søbstad, 2005; Midthassel & Bru, 2001).

Noe som også vil være med å påvirke de ansattes motivasjon og ytelse i forhold til målene en har satt seg, er *subjektiv mestringsevne* (self-efficacy). Subjektiv mestringsevne innebærer individets tro på at han/hun vil lykkes med en bestemt type arbeidsoppgave. Forskning viser at individets egen oppfatning av sin mestringsevne ofte kan være mer utslagsgivende enn dets rent objektive målbare evner. En person med høy subjektiv mestringsevne har en oppfatning av seg selv som kompetent og dyktig, mens en person med lav subjektiv mestringsevne er usikker på seg selv og tviler på sin egen kompetanse. Her viser forskning at personer med lav subjektiv mestringsevne har en tendens til å redusere målene eller å gi opp, mens en person med stor subjektiv mestringsevne bedre håndterer vanskelige utfordringer og oppgaver (Bandura, i Locke & Latham, 1994). I hvilken grad en er trygg på og vant med en slik måte å arbeide på, som kollegagruppene krever, vil kunne være med å prege i hvilken grad en er motivert til dette arbeidet, og deltar på en aktiv og engasjert måte. En kan også tenke seg at

metodikken i kollegagruppene utfordrer enkelte til aktiv deltakelse i å uttrykke egne synspunkter og erfaringer, noe som kan være med å øke subjektiv mestringsevne i forhold til liknende situasjoner.

Vi kan skille mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon er motivasjon til å oppnå belønning i form av penger eller frynsegoder eller gjøre det andre forventer av deg. Indre motivasjon er motivasjonsenergien som ligger i å utføre selve oppgaven. Er man styrt av indre motivasjon kan vi si at vi går for "egen motor" (Deci & Ryan, 1990). Om de ansatte deltar i gruppearbeidet fordi dette er pålagt som en del av jobben, eller ser på dette som en anledning til å utvikle seg, vil altså påvirke den enkeltes engasjement og læringsutbytte.

Gruppededelsprosjektet er ment til å være et bottom-up prosjekt på den måten at det er de ansatte selv som utarbeider en standard for viktige arbeidsområder i barnehagen, gjennom arbeidet med håndboken. Samtidig blir det et top-down prosjekt, ved at det er bestemt sentralt i kommunen at alle skoler og barnehager skal delta. Det blir derfor ikke et grasrot prosjekt initiert av de selv (Midthassel, 2006). Den ansatte, og barnehagens holdning til og opplevelse av egen innflytelse i forhold til prosjektet vil også kunne prege den innsatsen man legger i prosjektarbeidet.

2.1.2 Praksisteori

Innen kognitiv psykologi har en vært opptatt av hvordan mennesket bearbeider informasjon og at læring foregår ved at individet er aktivt med i sin egen læring. Mennesket sorterer og bygger ny informasjon og erfaring inn i strukturer og kategorier. Både persepsjoner, vurderinger, følelser og handlinger vil aktivt bli sortert og lagret. Senge kaller disse lagringsenhetene for *mentale modeller* (Senge, 2006). Videre vil de mentale modellene vi har bygget opp påvirke hvordan vi forstår og fortolker ny erfaring vi gjør oss. Dette fører til at to personer kan være tilstede i samme situasjon, men oppfatte det som skjer helt forskjellig. Menneskets kapasitet til å bearbeide og lagre informasjon er begrenset, og disse mentale modellene er forenklinger som gjør at vi kan behandle informasjon raskt og økonomisk. De hjelper oss også til å oppfatte omverden på en stabil og forutsigbar måte (Kaufmann & Kaufmann, 2004). Problemet er at disse forenklingene kan være så begrenset og så lite

hensiktsmessige i forhold til realiteten, at de får individet som har dem til å gjøre feilslutninger.

Dette kan prege hvordan vi oppfatter enkeltbarn, foreldre eller kolleger. Vi bedømmer nye situasjoner og nye mennesker vi møter i stor grad ut fra tidligere erfaringer som har systematisert seg som mentale modeller. Problemet med mentale modeller er når de fungerer implisitt, utenfor vår bevissthet. De vil da ikke bli endret på bakgrunn av ny informasjon og erfaringer. Læring innebærer derfor å ta de mentale modellene til overflaten, slik at de kan bli utfordret og forbedret (Senge, 2006).

Handal & Lauvås mener at mennesket gjennom sin arbeidspraksis bygger opp en *praksisteori*. Alt vi har lært gjennom skole eller andre mennesker, og erfart, sammen med verdier og holdninger veves sammen til en helt unik teori som den enkelte innehar. Denne praksisteorien er grunnlaget for hvordan man handler og håndterer sin yrkesutøvelse i praksis. Denne praksisteorien vil stadig være i forandring, og den vil styre hva slags nye inntrykk man tar inn og hva man er mottakelig for å lære (Handal & Lauvås, 1982).

Argyris & Schön trekker dette litt videre. De kaller den teorien den yrkesaktive handler ut fra for *handlingsteori*, men de deler denne i to ulike deler. De mener at mennesker har en *offentlig teori*, som inneholder det vi tror vi gjør og det vi ideelt sett ønsker å gjøre i ulike situasjoner (espoused theories) I tillegg har vi *bruksteorien* som innebærer det vi faktisk gjør i praksis. Dette skillet mellom ”teori og praksis” innebærer også at mange av handlingene våre, samt grunnlaget for handlingene er ubevisst for oss (Argyris & Schön, 1996). En av grunnene til dette er at mye av den kunnskapen vi erverver oss, er praktisk. Mange situasjoner er preget av så stor kompleksitet, usikkerhet eller verdikonflikt, at den profesjonelle kunnskapen man har ikke strekker til. Situasjoner i arbeidslivet krever en kompetanse vi kanskje ikke lærte noe om på skolen. Den ansatte må da improvisere, og bruke det man har av personlige og profesjonelle ressurser. Dette kaller da Schön *handlingskunnskap*. Dette blir spontane og intuitive handlinger som oftest er utenfor ens bevissthet, og vanskelige å sette ord på. Kunnskapen er ”taus”, eller kunnskapen er i handlingene (Schön, 1991).

Arbeidet i barnehagen er i stor grad preget av mange situasjoner som oppstår som personale må håndtere der og da. Det er ikke alltid like opplagt hva som er den riktige teoretiske metoden, eller den beste løsningen. Vi ser at det en har lært gjennom studier og kurs strekker

ikke alltid til eller er ikke direkte omsettbart til de utfordringene man møter. Man tar i bruk sin egen personlighet, egne erfaringer, det vi har lært gjennom teori og det vi har lært gjennom å se på andre. Måten vi håndterer arbeidshverdagen på blir en integrert del av vår praksis, som vi handler ut fra, uten at dette i særlig grad er bevisst reflektert.

2.2 Prosessen, med vekt på gruppekontekst.

Prosessen er den midterste boksen i I-P-O modellen. Faktorer ved kontekst som i stor grad kan virke direkte inn på gruppeprosessen vil bli redegjort for i denne delen.

Arbeidsmetodikken som baserer seg på refleksjon, dialog og diskusjon kan være med på å påvirke gruppeprosessene. Hvordan den enkelte oppfatter klima i gruppa samt tilstedeværelse av forsvarsmekanismer vil også kunne påvirke gruppeprosessene.

2.2.1 Arbeidsmetodikk

Arbeidsmetodikken innebærer en struktur for gruppearbeidet. En klar struktur og klare forventninger i forhold til hva en skal gjøre, vil skape trygghet i forhold til det som skal skje, og en vil slik kunne skape en felles forståelse av innholdet i gruppesamlingene og hensikten med disse (Kvistad & Søbstad, 2005)

Det er lagt opp en klar metodikk for gruppesamlingene (Midthassel & Bru, 1998). Deltakerne deles inn i kollegagrupper på 6-8 personer. Det blir holdt 14 gruppemøter. En i gruppa får rollen som gruppeleder, som sørger for at materiell rundt dagens emne blir delt ut og at det blir skrevet en kort oppsummering som leveres til redaktøren etter møtet. Gruppeleder er også ordstyrer, sørger for at alle blir ivaretatt og at metodikken for møtene gjennomføres.

Redaktøren bearbeider oppsummeringene som kommer inn fra kollegagruppene, og setter det sammen til en håndbok som skal uttrykke den standard barnehagen ønsker å ha på det enkelte området.

Metodikken i prosjektet som er fokus for denne oppgaven, er tredelt:

1. Først individuell refleksjon, der den enkelte skal bli bevisst hva utsagnet i del emnet innebærer for den enkeltes arbeid som gruppeleder. Den enkelte skal tenke igjennom konkrete erfaringer en har gjort seg innen del emne og som en har erfart som positive.
2. Deretter dialog, der den enkelte deler sine individuelle refleksjoner med hverandre. Det gå da på rundgang, der hver enkelt deler med de andre det de har tenkt, samtidig med at de andre forholder seg nøytrale til det som blir sagt, uten å avbryte eller kommentere.
3. Til slutt er det diskusjon, med sikte på å bli enige i gruppa. Man skal enes om et felles ståsted i forhold til delemnet, samt om noen konkrete tiltak, som kan bidra til å bygge opp en idèbank for denne barnehagen.

Det er også lagt opp til noen spilleregler det forventes at alle følger. Det er normer som obligatorisk fremmøte, positiv innstilling, respekt for hverandre og gode læringsvilkår. Første gruppesamling var viet til refleksjon rundt temaene ”å ha respekt for hverandre” og ”gode læringsvilkår”.

Denne metoden bygger på arbeidet til Senge (2006) og er ment å skulle hjelpe den enkelte ansatte til i større grad å reflektere over sin egen og arbeidsplassen sin håndtering av ulike situasjonen og de begrunnelsene man har for dette. Det kan bidra til å øve seg i klar kommunikasjon og det å lytte til andre gjennom en gjensidig dialog. De ansatte får medansvar og økt medbestemmelse, gjennom utarbeidelsen av en felles håndbok som skal være retningsgivende for barnehagens praksis. Men det kan også hende at noen ansatte kan oppleve den strenge strukturen som en tvangstrøye. I sin bok om lærersamarbeid, advarer Hargreaves (1996) mot påtvunget samarbeid fordi det slett ikke bidrar til læring.

2.2.2 Refleksjon

Refleksjon har en viktig plass i kollegagruppens arbeid. Første del av gruppearbeidet er satt av til at hver enkelt skal tenke igjennom og skrive ned sine synspunkter og holdninger i forhold til dagens deltema. Refleksjon omhandler her å tenke igjennom og prøve å sette ord på egne holdninger og handlinger i forhold til ulike tema som er viktige for arbeidet i barnehagen.

Refleksjon kan innebære å se tilbake på erfaringer og opplevelser, dvele ved det og stille spørsmål i forhold til det. Dette kan hjelpe den enkelte til å se erfaringer i et nytt lys, fra ulike perspektiver (Stålsett, 2006).

Refleksjon over egne holdninger og handlinger kan gi økt bevisstgjøring. Så lenge mye av den kunnskapen og kompetansen vi sitter på ikke er bevisst for oss selv, og i liten grad er artikulert, er det grunn til å tro at det heller ikke er så enkelt å endre på denne. De mentale modellene vi til nå har konstruert styrer mye av hva vi ser etter og fanger opp videre. De styrer også hvordan vi bedømmer nye erfaringer vi gjør oss. Vi ser at det er lett å havne inn i spor eller mønster der ”gamle sannheter” blir bekreftet, og der ny læring blir begrenset. Refleksjon kan være en måte å oppnå større bevissthet på. Schön introduserte begrepet *refleksjon i handling*, (reflection-in-action). Denne refleksjonen i handling tas i bruk når handlingskunnskapen ikke strekker til pga. av en ny situasjon, som en spontan refleksjon og overveielse over egen praksis. Den ansatte foretar da raske overveielser i praksissituasjonen for å vurdere hva som skjer, og må ta i bruk tidligere relevant erfaring på en ny måte. Refleksjon i handling omtaler Schön nærmest som en kunstform. Schön mener at det kan være et stort sprang fra å ha lært teori, til å kunne omsette dette i praksis. Det å erverve seg denne evnen til å ta i bruk teori og tidligere erfaring i nye situasjoner er en svært viktig kompetanse å utvikle (Schön, 1991).

Han bruker også begrepet *refleksjon om handling* (reflection-on-action). Dette innebærer refleksjon over det man gjorde i en situasjon, i ettertid, for å kunne lære av dette. Kvaliteten på refleksjonen vil øke når den foregår utenom selve handlingen, ettersom en da vil ha kapasitet og mulighet til å ta ulike perspektiv og se handlingen utenifra (Schön, 1991). Når det gjelder voksnes læring i tilknytning til sitt arbeide, er det stor enighet om at refleksjon spiller en viktig rolle i forhold til å utvikle et lærende miljø i barnehagen (Gotvassli, 2006; Wahlberg et al., 2002; Aanderaa, 1997;). Vi kan lære å gjennomføre praktiske oppgaver, som ikke krever så mye refleksjon. Det samme gjelder rutinemessige, automatiserte handlinger, der det fungerer å takle samme situasjon på stort sett samme måte. Når derimot situasjonen fremtrer som kompleks, eller den automatiserte/innlærte måten å respondere på ikke lenger fungerer, øker behovet for refleksjon. Gjennom refleksjon blir vi mer bevisste på hvordan håndtere situasjoner, når det er noe en ønsker å oppnå. En blir bevisst hva en gjør pr. i dag som kanskje ikke er så hensiktsmessig i forhold til å oppnå et bestemt mål, og gjennom

refleksjon finne nye handlingsalternativer. Man øker bevissthet rundt hvordan man bør handle og hvorfor (Wahlberg et al., 2002).

Det kan være nyttig å reflektere over praksis sammen med andre. Dette blir også bekreftet gjennom forskningsresultater. Refleksjon sammen med kollegaer, har i forhold til lærere, vist seg å kunne fremme økt bevissthet rundt egen atferd, holdninger og verdisyn (Midthassel & Bru, 2001). Å sette ord på erfaring og opplevelser kan være med på å sette i gang en indre prosess av refleksjon og bearbeidelse. Ordene man kopler opp mot erfaringen kan gi opplevelser nytt innhold. I tillegg trekker man indre minner og hendelser ”opp i dagen”, og lar de bli gjenstand for offentlig innsyn. Egne praksisteorier/handlingsteorier kan slik bli mer åpenbare for en selv, og det vil være mulig å starte en ferd mot endring av disse. Det samme gjelder å lytte til og ta inn andres erfaringer og holdninger. Vi ser derfor at refleksjon og dialog henger tett sammen.

2.2.3 Kommunikasjon: Dialog og Diskusjon:

Dialogen er en viktig del av arbeidsformen for gruppen. Kollegene vil ved å dele sine erfaringer og sine holdninger og meninger bidra til at den enkelte får økt innsikt i sine egne og andres handlinger. Den enkelte vil gjennom de andres bidrag også kunne se sine handlinger og forståelser i en større sammenheng der ulike perspektiv inngår (Midthassel, 2003).

Senge (2006) fremhever bruk av dialog ved teamlæring. Dialog innebærer, i følge Senge, at medlemmene deler sine antakelser og holdninger og går inn i ekte utforskende prosesser sammen. Kunnskapen blir slik kollektiv eiendom som alle kan hente ifra. Alle må være villige til å gjøre sin tenkning eksplisitt og åpen for de andre, noe som skaper en atmosfære av ekte sårbarhet. Skal dette fungere i praksis må alle på gruppa være genuint opptatt av å forstå de andres ståsted. Målet er ikke å vinne argumentasjonen, men å finne fram til det beste argument. Dialog kan slik være med å forløse kreativitet, og hjelpe en gruppe til å utforske komplekse og vanskelige tema fra ulike vinkler (Senge, 2006).

Dialog kan ha den funksjonen at en i større grad observerer egen tenkning. En kan oppdage og bli bevisst manglende sammenheng i sin egen tenkning, noe som også kan motivere til læring. Det kan derfor være et mål å håndtere dialog slik Senge beskriver det, som en åpen

meddelelse av eget ståsted og erfaringer, noe som også vil kunne fremme økt refleksjon og ettertanke i forhold til handlinger og håndteringer av ulike situasjoner (Senge, 2006).

Senge skiller mellom dialog og diskusjon, og beskriver dialog som en samtaleform som fremmer læring i mye større grad enn diskusjonen. Ved diskusjon vil det man diskuterer bli dissikert og analysert fra mange vinkler. Dette kan være nyttig. Men målet er ofte å vinne, og få sitt syn akseptert av gruppen. Senge mener at det er viktig med en god balanse mellom dialog og diskusjon. I dialog er ulike syn framsatt for å oppdage nye perspektiv. I diskusjon er ulike perspektiv presentert og forsvart, noe som kan gi en nyttig analyse over situasjonen, og avgjørelser blir tatt. De ulike metodene må holdes fra hverandre, da kan en gruppe gå ut og inn av disse kommunikasjonsformene. (Senge, 2006).

Evne til kommunikasjon vil være viktig i et slikt gruppearbeid (Midthassel, 2003).

Den enkelte skal formidle sine egne erfaringer og ståsted, og fremholde det som er viktig for seg. Men kommunikasjon innebærer også evnen til å lytte. Det å lytte med et åpent sinn og fange opp det de andre sier, er viktig for kollegagruppens arbeid. Problemet med kommunikasjon kan være at hver enkelt lytter til andre selektivt, ut fra sin egen forforståelse. En oppfatter det som stemmer med ens egen mentale modell (Senge, 2006).

Et problem som kan gi seg utslag i kommunikasjonen er ulikhet med hensyn til makt og status, der en benytter seg av hersketeknikker for å få sine forslag gjennom. En med høyere status kan bli en overflatisk lytter og ikke legge vekt på andres ideer. Dette kan på sikt få store konsekvenser for gruppesamarbeid, dersom det er en eller noen få som er aktive og ”styrer” hva som skal gis betydning, mens andre blir passive og havner på sidelinja. Det kan være assistenten som har prøvd å komme med forslag til planleggingsarbeidet i barnehagen, men der disse over tid ikke blir tatt i betraktning. Assistenten har derfor blitt vant til å melde seg ut og være passiv i slike sammenhenger, hun har ikke forventning til at det en har å si blir oppfattet som verdifullt (Gotvassli, 2006).

Refleksjon, dialog og diskusjon representerer en streng struktur for kollegagruppene og kan fungere som en hjelp for gruppene til å holde fokus og fremme større grad av personlig involvering. Men det er ikke sikkert at metodikken er nok for å sikre et læringsutbytte for deltakerne i gruppearbeidet. Å skulle åpne seg og dele fra egne tanker og erfaringer i en

gruppe kan for enkelte være avhengig av at det er et klima i gruppen som oppleves som trygt, og aksepterende.

2.3 Prosess, med vekt på klima i gruppa

En annen viktig del av gruppekontekst er klima i gruppa. Det klima som utvikler seg i kollegagruppa vil være svært avgjørende for hvordan den enkelte vil kunne reflektere på et fritt grunnlag, og eksponere sine synspunkt og sine erfaringer med de andre. De normene som er lagt som retningslinjer for kollegagruppene, som blant annet er positiv innstilling, respekt for hverandre og gode læringsvilkår, omhandler klima i gruppen. *Klima* vil i denne oppgaven være tilsvarende kulturbegrepet. Jeg vektlegger her den enkeltes opplevelse av klima, og tar derfor først opp klima som *subjektiv norm*. Deretter tar jeg opp to forhold ved gruppekonteksten som påvirker klima i gruppa, nemlig opplevelsen av trygghet og tilstedeværelse av forsvarsmekanismer.

2.3.1 Subjektiv norm

En persons subjektive norm er hans tro på at viktige andre mener at han burde eller ikke burde utføre en gitt atferd. Subjektiv norm innebærer den påvirkning det sosiale miljø har i forhold til atferden, som et oppfattet sosialt press til å utføre eller ikke utføre en atferd, sammen med personens motivasjon til å underkaste seg disse forventningene. Motivasjon til å tilpasse seg/føye seg inn under forventningene fra andre, kan forstås som en persons tendens til å akseptere direktivene fra en gitt referansegruppe eller individ. Her kommer også sosial makt inn. Ulike referansepersoner vil påvirke i mer eller mindre grad alt etter legitimitet, anerkjennelse av ekspertise, eller om de er en god og nær venn. Dette kan også være knyttet til en persons personlighetskarakteristika, som for eksempel behov for anerkjennelse og tilhørighet, manglende selvtillit eller underdanighet (Fishbein & Ajzen, 1975)

Subjektive normer kan bli dannet på to måter. Den ene er ved at personen opplever direkte tiltale fra viktige andre og hva de syns personen burde eller ikke burde gjøre, og der personen aksepterer dette eller ikke. En annen måte er at personen observerer en hendelse eller mottar

informasjon, som gir muligheter for selv å trekke en slutning angående de forventninger referansegrupper eller individer har (Fishbein & Ajzen, 1975).

Det er en omfattende forskning på området som viser hvordan subjektive normer påvirker den menneskelig atferd (Sheppard, Hartwick & Warshaw, 1988). Ut fra denne forskningen kan vi anta at hva de andre formidler eller uttrykker som forventet atferd i gruppesamlingene, i stor grad vil påvirke hva den enkelte gjør i praksis. Gruppeforventningene den enkelte opplever kan for eksempel være i forhold til å være åpne og personlige, eller mer konvensjonelle og bare ta opp temaene på en teoretisk og mindre konfronterende måte. Styrers holdninger og føringer kan også være med på å danne den subjektive normen (Midthassel, 2004).

2.3.2 Trygghet

En opplevelse av trygghet vil være en viktig forutsetning for at prosesser som refleksjon og dialog skal komme i gang, og gi den enkelte utbytte av deltakelse i kollegagruppene.

Opplevs klima som utrygt kan vi tenke oss at mennesker i mindre grad vil involvere seg aktivt i gruppearbeidet. Forskning viser at mennesker generelt prøver å skjule sine feil og er ofte uvillige til å be om hjelp, ettersom en da risikerer å eksponere atferd som er inkompetent og som vil true ens selvbilde og image utad. Derfor vil mennesker i situasjoner som oppleves som potensielt pinlige, handle på en måte som hindrer læring (Argyris i Farr et al., 2003).

Edmondson fant at mennesker er mer villige til å spørre om hjelp, innrømme feil, søke tilbakemelding og diskutere problemer når de opplever at de mellommenneskelige truslene i situasjonen er lave nok. Han definerer et psykologisk trygt klima i gruppa som en felles oppfatning av at gruppa er trygg i forhold til å risikere å eksponere seg selv. Gruppa er da preget av mellommenneskelig tillit og gjensidig respekt. Personene vil i større grad være komfortable med og villige til å delta i læreaktiviteter som gjør dem eksponert for situasjoner som kan oppleves som truende eller flau (Edmondson i Farr et al., 2003).

Maslow la i sin behovspyramide vekt på trygghet som et grunnleggende behov hos mennesket, som må ivaretas for at mennesket skal oppnå selvrealisering og læring. Vi har behov for trygghet, sosial tilhørighet og anerkjennelse. Videre søker mennesket ut over dette, mot utfordringer, selvstendig ansvar og selvrealisering (Herzberg i Gotvassli, 1991).

Trygghet innebærer derfor en opplevelse av respekt og grunnleggende aksept. Trygghet handler også om ivaretagelse, der den enkelte må vite at det man sier ikke vil bli brukt mot en selv i neste omgang. Dette legger grunnlag for at prosesser som refleksjon og dialog kan komme i gang og gi et læringsutbytte (Farr et.al., 2003; Mitchell & Sackney, 2000).

Det er flere ting som kan påvirke utviklingen av klima i gruppa, eks. gruppestørrelse, sammensetning og dynamikk. Det er viktig å klargjøre hensikt, mål og struktur, roller, forventninger og arbeidsmåter, for å oppnå trygghet og forhindre usikkerhet (Ögren, 2001). Vi kan tenke oss at trygghet er noe som kan og bør etableres i gruppens startfase. Her blir det lagt et grunnlag som vil prege resten av gruppesamlingene i stor grad (Mitchell & Sackney, 2000).

Et psykologisk trygt klima er en forutsetning for læring. En person som skal utvikle og forandre seg, må først føle at han blir godtatt og akseptert slik han er. Det er vanskelig å la være å reagere defensivt og avstandstakende når man ikke føler man blir verdsatt av andre. En forandringsprosess forutsetter en tro på at man vil få den hjelp og oppriktige støtte man trenger under en vanskelig og kanskje smertefull endringsprosess (Thorsrus & Emery i Moxnes, 2000). Forsvarsmekanismer vil derfor lett tre inn dersom klima ikke oppleves som trygt for den enkelte deltaker av kollegagruppen.

2.3.3 Forsvarsmekanismer

Det er vanlig at ulike forsvarsmekanismer trer fram i ulike typer gruppeprosesser, spesielt når noe oppleves som truende eller gir følelsen av å miste kontrollen for gruppedeltakerne. Det kan komme til uttrykk som "late som om" holdninger, det å være hjelpsom og flink eller føre til irritabilitet og aggressivitet. Motstand kan også komme til uttrykk ved at deltakerne forhaler en situasjon, snakker om andre ting, lar være å engasjere seg eller aktivt søker alliansepartnere for å motarbeide det som oppleves som truende (Stålsett, 2006). Senge, refererer til Argyris sitt begrep *defensive routines*, som er vanemessige måter å være i interaksjon med andre på, som beskytter oss og andre fra trusler og pinligheter, men som også hindrer oss i å lære. Eksempler på dette kan være å prøve og dekke over en konflikt, eller å ikke ta noe parti men distansere seg og velge abstrakte løsninger. Dess mer effektive disse forsvarsrutinene er, dess mer effektivt vil de dekke over de underliggende problemene. Forsvarsrutinene beskytter oss

mot den umiddelbare smerten som problemene skaper, men de forhindrer samtidig å lære hvordan vi kan redusere det som forårsaket smerten i utgangspunktet (Argyris i Senge, 2006). Senge mener at det å trene seg på å praktisere refleksjon, dialog og det å ha en spørrende holdning, kan dempe slike forsvarsrutiner. Han mener også at forsvarsrutiner kan ha en signaleffekt i forhold til om det er viktige tema som blir tatt opp eller ikke. Desto viktigere tema, desto sterkere kan forsvarsrutinene være (Senge, 2006). Metakommunikasjon, der en snakker om at motstand er naturlig og normalisere prosessene en er midt oppi, er også en måte å takle dette på, for å komme videre.

Det kan være en krevende prosess å skulle innse egen manglende innsikt i hva en baserer handlingene sine på. Det vil kunne innebære en opplevelse av å miste oversikten over seg selv. En vil også bruke mye krefter og kapasitet på å finne fram til nye forståelser om seg selv som man kan leve med. Det er nærliggende å tro at mennesket har en iboende motstand mot å utsette seg for slike påkjenninger. Om gruppearbeidet skulle føre til opplevelsen av kontrolltap og usikkerhet, er det ikke sikkert at dette oppleves som spennende og utfordrende å være med på (Kvistad & Søbstad, 2005; Moxnes, 2000).

2.4 Output/Utbytte:

Deltakernes output omfatter siste del av I-P-O modellen (Farr et al., 2003). Som output eller nytten en har av arbeidet i kollegagruppen vil jeg vektlegge individuelle faktorer som økt bevissthet og endret atferd. Jeg vil også se på kollektive faktorer som det å utvikle en felles forståelse i forhold til tema.

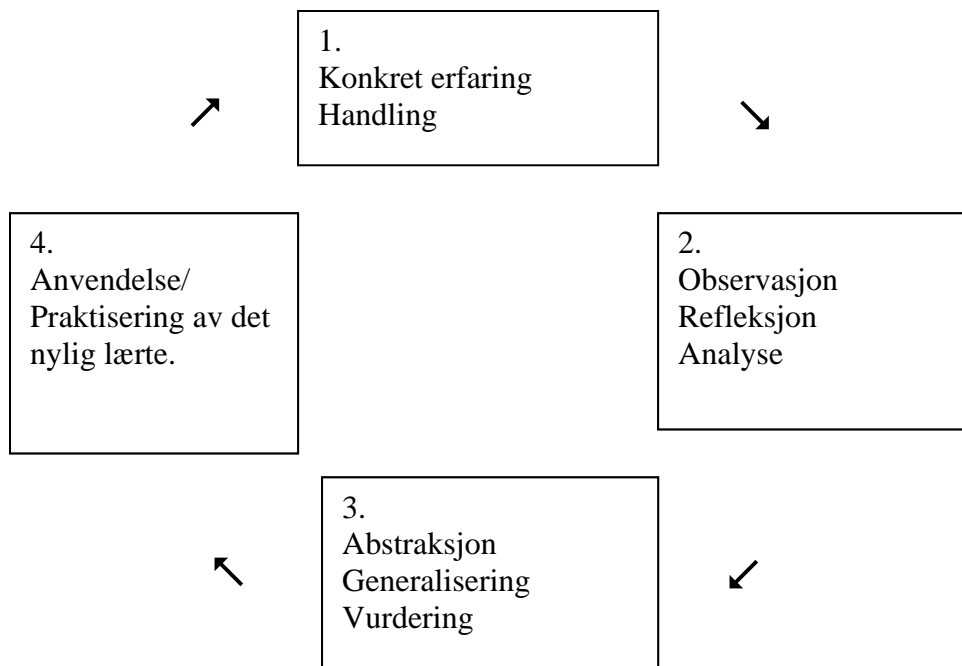
2.4.1 Individuelt utbytte; Økt bevissthet og endret atferd

Fullan er opptatt av at det er ikke alt endringsarbeid som gir like gode resultater. Overflatiske endringer av deler av praksis, uten å være seg bevisst grunnlaget for dette, vil ikke nødvendigvis vil gi noe resultat. Det er først å fremst det å få en større grad av bevissthet rundt det pedagogiske og verdimeslige grunnlaget for praksis, som vil kunne skape en reel endring (Fullan, 2001). Argyris & Schön, skiller mellom ulike typer læring etter hvor

dyptgripende den virker. I singleloop- læring endrer man bare på praksisen, innenfor de samme grunnleggende antakelser, forutsetninger, mål og ideer som styrer barnehagens virksomhet. Det blir ikke stilt kritiske spørsmål til pedagogikkens innhold og organisering. Det kan beskrives som ren feilretting. Doubleloop- læring innebærer en endring av normer, målsettinger og diskusjon om pedagogisk grunnsyn, noe som krever en grundig gjennomtenkning av verdier, handlingsstrategier og de konsekvensene det medfører (Argyris & Schön, 1996).

Økt bevissthet vil kunne hjelpe den enkelte til i større grad å tenke igjennom handlingsalternativ, og være mer bevisst på hva man gjør og hvorfor. En arbeidstaker kan begrunne valgene man gjør i ulike situasjoner på ulike nivå. Handal & Lauvås presenterer *praksistrekanten* (Løvlie i Handal & Lauvås, 1982). Her fremstilles tre ulike nivåer. Nivå 1 er handlingsnivået, selve handlingene. Nivå 2 er på et mentalt nivå og inneholder planlegging og begrunnelser for handlingene. Dette er basert på erfaringer og kunnskap. Når en planlegger hva en skal gjøre, eller går igjennom hva en har gjort, og begrunnelser for dette, er en på nivå 2. Nivå 3, som er det høyeste nivået innebærer etiske begrunnelser. Disse er basert på verdier, eller moralske og etiske hensyn. Det er de to øverste nivåene (2 og 3) som utgjør praksisteorien. Begrunnelsene for handlingene kan være teoribaserte argumenter, ved at de viser til teori eller empiri. De kan også være praksisbaserte argumenter, ved å referere til personlig erfaringer og overført kunnskap. Eller de kan bestå av etiske argumenter, basert på moralsk/etiske hensyn eller verdier. (Handal & Lauvås, 1982). Ved økt refleksjon og økt bevissthet rundt et tema er det naturlig å tenke seg at dette vil medføre mulighet til i større grad å søke å begrunne ens valg av atferd på en mer gjennomtenkt måte. Økt bevissthet omhandler å "åpne seg" for nye tanker og teorier, andres erfaring og etiske vurderinger. På grunnlag av dette vil den ansattes praksisteori kunne gjennomgå en forandringsprosess.

Et mål på læring er endret atferd. En har lært noe som gjør at en handler annerledes enn tidligere. Kolbs modell for erfaringslæring, fremhever at både refleksjon og analyse, samt teoretisering og vurdering av disse igjen, vil kunne skape ny handling (Kolb, Rubin & McIntyre i Moxnes, 2000). Den inndeler erfaringslæringen i fire stadier. 1. Handling, konkret erfaring. 2. Observasjon, refleksjon og analyse. 3. Abstraksjon, generalisering og vurdering. 4. Anvendelse/Praktisering av det nylig lærte.



Erfaringslæringens fire Stadier. (Kolb, Rubin & McIntyre i Moxnes, 2000, s. 54.)

Både trinn 2 og 3 er prosesser av mer kognitiv art. Punkt 3. vil her være svært avhengig av personens mentale modell eller praksisteori, og de vurderinger og abstraksjoner man gjør seg vil være ut fra begrensninger i praksisteorien. Moxnes påpeker også at noen mennesker har lett for å generalisere sine erfaringer på et altfor tynt grunnlag. Deler av praksisteorien kan slik være basert på bare en eller få erfaringer, eller personen har vært utsatt for ensidige erfaringer. I slike tilfeller er det nødvendig med "avlæring", som innebærer å skjønne at ting ikke er slik man trodde (Moxnes, 2000). Punkt 2 vil være svært viktig i en slik prosess. Gjennom refleksjon og analyse vil man kunne åpne seg for nye løsninger eller et nytt syn på saken, som må integreres i personens praksisteori, og som igjen kan føre til endret atferd/handling. (Kolb et al., i Moxnes, 2000). Det vil variere hvor komplekst det er å utføre endrete handlinger. Økt bevissthet kan i seg selv være nok for å kunne håndtere enkelte situasjoner på en ny måte. I forhold til andre situasjoner kreves det øvelse eller bevisst jobbing med seg selv for å håndtere dette annerledes. Enkelte ting er ikke så enkle å gjennomføre i praksis, selv om man vet hvordan situasjonen burde håndteres.

Forskning viser at kollegalæring kan føre til økt bevissthet og endret atferd. En norsk studie på slutten av 90-tallet, tar for seg gruppeledelsesprosjektet tilsvarende det denne oppgaven tar utgangspunktet i, gjennomført i en barneskole og en ungdomskole. 42 lærere deltok både på pre og postmålinger, og resultatet tyder på at intervensjonen hadde effekt. Lærerne hadde etter to år gjennomsnittlig økt sin bevissthet om klasseledelse. De hadde også økt bevissthet i forhold til egen atferd, holdninger og verdisyn. I tillegg ble det funnet at lærerne som deltok opplevde en endring i atferd og praksis som et resultat av prosjektet. De opplevde mindre stress i forhold til å skulle håndtere forstyrrende elevatferd, samt at de opplevde økt mestring i klasserommet (Midthassel & Bru, 2001).

Amerikansk forskning støtter dette, for eksempel i en studie av Licklider (1995). Her ble effekten av kollegaveiledning målt på lærernes spørreferdigheter i klasserommet. Det ble gjennomført et kvasi-eksperiment blant 10 frivillige lærere, der lærernes klasseroms atferd ble filmet, noe som dannet utgangspunkt for gruppeveiledningen. Studien konkluderte med at gruppeveiledningen økte lærernes ferdigheter i å stille spørsmål og gjorde dem generelt dyktigere i klasserommet. Det var kombinasjonen av observasjon og refleksjon om handling som ble ansett som effektiv (Licklider, 1995).

Et annet område der det er funnet endring i atferd etter prosjekt basert på kollegalæring, er å trekke lærdom fra selve gruppemetodikken. Studier både fra barnehage og skole viser at liknende prosjekter har ført til at en innarbeider prinsipper i forhold til å ha respekt for hverandre og trygghet til å reflektere over egen praksis i det daglige. Evnen til dialog og kommunikasjon oppøves, og en utvikler større toleranse for synspunkter som er ulik sine egne og økt respekt for andre sine meninger og holdninger. Dette tar man med seg inn i nye sammenhenger på arbeidsplassen (Kvistad & Søbstad, 2005; Mitchell & Sackney, 2000). Dette innebærer at barnehagen i større grad blir "en lærende organisasjon" (Gotvassli, 2006; Kvistad & Søbstad, 2005; Aanderaa, 2006).

2.4.2 Kollektivt utbytte; Felles forståelse.

Det å skulle oppnå en felles forståelse i forhold til tema innen gruppeledelse baserer seg på den antakelsen at den ansatte innehar en subjektiv forståelse av seg selv som gruppeledere, og

at disse kan danne en basis for en delt forståelse eller felles forståelse (Midthassel, 2006). Fullan, (2001) bruker begrepet *subjektiv realitet* i forhold til læreres personlige forståelse angående deres daglige arbeid. Han mener at disse subjektive realitetene kan skape vanskeligheter i forhold til å skulle opprettholde en konsistent praksis i skolen. Derfor er det et mål å jobbe mot større grad av felles forståelse. Å bruke begrepet objektiv realitet kan være problematisk, og Fullan vektlegger i stedet ”en forståelse man har blitt enig om” , basert på aktivt intensjonelt arbeid (Fullan, 2001).

Handal & Lauvås (1982) tar utgangspunkt i den enkeltes lærers praksisteori, og peker på at kollegagrupper gjennom sitt arbeid vil kunne oppnå at medlemmene blir kjent med hverandre sine praksisteorier, finne ulikheter og forskjeller, og i en prosess kunne utvikle et større fellesgrunnlag for deler av praksisteoriene. Dette vil igjen kunne føre til at personale utvikler et kollektivt grunnlag for handling. Dialog kan være et viktig virkemiddel mot større grad av felles forståelse i en personalgruppe. Dialogen er ment å skulle hente fram den enkeltes subjektive ståsted, eller praksisteori, og ut fra å åpne seg og lytte til de andre kan gi grunnlag for en delt forståelse der en nærmer seg hverandre (Fullan, 2001; Senge, 2006). Slik kan ulike pedagogiske grunnsyn, og uenigheter med hensyn til håndtering av ulike situasjoner blir belyst fra ulike vinkler. Det blir tydeligere hva som er den enkeltes ståsted og holdning, noe som gir mulighet for å kunne nærme seg hverandre og bli enige om et felles grunnsyn i forhold til viktige tema.

Arbeidet med håndboka, som innebærer å diskutere seg fram til enighet rundt barnehagens verdier, holdninger og handlinger på det enkelte temaområdet, samt skriftliggjøre dette, kan også være med på fremme en felles forståelse. Dette vil være med på å bevare barnehagens ståsted i forhold til disse emnene, over tid, slik at det ikke blir glemt eller utvannet ved nyansettelser. Håndboka kan da fungerer som barnehagens hukommelse (Lam, 2004).

Amerikansk forskning fra skolen har funnet at felles forståelse blant lærerne har betydning for hvor effektive skoler er. Et skoleprosjekt i Canada fokuserte blant annet på å oppmuntre lærere til å artikulere sine verdier og meninger slik at en felles visjon for skolens framtid kunne utvikles (Reynolds et al., 2000). Det er også funn som viser at skoler som er ”i bevegelse” og betegnes som ”lærende skoler”, kjennetegnes blant annet av at lærerne opparbeider en delt enighet i forhold til mål og organisering av arbeidet (Rosenholzt i Fullan, 2001). Norske forskningsresultater bekrefter disse funnene. En norsk studie som er gjort i

forhold til gruppeledelsesprosjektet på slutten av 90-tallet viser at arbeidet i kollegagrupper førte til økt grad av felles forståelse med hensyn til gruppeledelse (Midthassel & Bru, 2001).

2.5 Oppsummering.

Jeg har benyttet modellen input, prosess, output for gruppeprosesser (Farr et al., 2003) i strukturering av det teoretiske grunnlaget for min oppgave.

Motivasjon er en viktig inputfaktor i forhold til i hvor stor grad den enkelte engasjerer seg aktivt og gir av sin egen erfaring til gruppa sitt arbeid. I den grad arbeidet oppleves som interessant og utfordrende, samt meningsfylt vil det fremme motivasjonen. Den enkeltes forpliktelse til gruppearbeidet vil også påvirke i hvilken grad man involverer seg over tid. Om man opplever mestring i forholdet til eget arbeid, og dermed opplever å ha noe å bidra med i gruppa, vil også kunne påvirke motivasjonen, det samme gjelder tilrettelegging og holdninger fra styrer. Det er ønskelig å fremme indre motivasjon. Er en i hovedsak styrt av ytre motivasjon, deltar man hovedsakelig fordi dette er forventet, men det vil ikke på samme måte fremme egenaktivitet og engasjement.

Input i kollegagruppens arbeid kan også være det den enkelte gruppemedlem har med seg av personlig praksisteori i forhold til sitt arbeid. Denne praksisteorien preger i stor grad hvordan den enkelte "tar inn" og forstår verden, hvordan det som erfares blir vurdert og de handlinger man gjør i praksis. Denne praksisteorien er bare delvis bevisst for en selv, noe som fører til at det kan være forskjell på det en person sier, og det han faktisk gjør i praksis.

I forhold til prosessen har jeg vektlagt kontekstuelle faktorer som i stor grad påvirker gruppeprosessene. Gruppeledelsesprosjektet gir klare retningslinjer for arbeidet i kollegagruppene. Denne strukturen kan være en faktor for å fremme trygghet i forhold til arbeidet som skal gjøres. Det er lagt opp til gruppeprosesser som refleksjon, dialog og diskusjon. Refleksjon vil kunne fremme økt bevisstgjøring. Det at mye av grunnlaget for hvorfor vi handler som vi gjør som ikke er bevisst for oss og i liten grad artikulert. Refleksjon kan fremme bevisstgjøring av egen praksisteori noe som igjen kan muliggjøre endring av denne. Dialog innebærer at den enkelte deler sine holdninger og synspunkter med hverandre, samt er genuint opptatt av å lytte til de andre og prøve å forstå deres ståsted. Gjennom

diskusjon blir ulike perspektiver presentert og forsvart, noe som i større grad kan føre til det å kunne ta avgjørelser.

Et viktig grunnlag for å få i gang gruppeprosesser som refleksjon og dialog er et klima som oppleves som trygt for den enkelte. Et trygt klima kjennetegnes av åpenhet og respekt.

Dersom klima ikke oppleves som trygt vil ulike forsvarsmekanismer kunne oppstå. Disse vil være et tegn på at enkelte ikke klarer å involvere seg på en åpen og tillitsfull måte i gruppearbeidet.

Utbytte av kollegagruppene kan være av individuell art, i form av økt bevissthet eller endret atferd. Økt bevissthet rundt det å være gruppeleder kan innebære en grundig gjennomtenkning av verdier og pedagogisk grunnsyn, samt bli mer bevisst hva en gjør og hvorfor. Den ansatte vil da kunne begrunne sine valg på en mer gjennomtenkt måte. Slik vil den enkeltes praksisteori kunne gjennomgå forandring, noe som også kan gi muligheter for nye handlingsalternativ.

Utbytte kan også være av mer kollektiv art i form av økt grad av felles forståelse i personalgruppa. Gjennom arbeidet i kollegagruppene vil den enkeltes subjektive ståsted, representert av den enkeltes praksisteori, bli kjent for de andre. Dette gir mulighet for å kunne nærme seg hverandre og finne fram til felles grunnsyn i forhold til viktige tema.

I kollegagruppens arbeid, ut fra input, prosess og output, er det flere elementer jeg ønsker å undersøke gjennom mitt studie. Jeg ønsker å se på i hvilken grad den enkelte er motivert til arbeidet i gruppene. Jeg ønsker også å finne ut av hvordan arbeidet i gruppa fungerer, både i forhold til om metodikken følges, og hvordan klima i gruppen oppleves. Jeg ønsker også å se på i hvilken grad den enkelte opplever å ha utbytte av kollegagruppene.

Mine problemstillinger er derfor:

1. Hva er motivasjonen for prosjektet?
2. Legger arbeidsmåten som brukes til rette for læring?
3. Hvordan virker klima inn på læringsmulighetene?
4. Hvordan beskrives et eventuelt læringsutbytte?

3. METODE

Mitt mål er å vite mer om ulike sider ved intervjupersonenes motivasjon, opplevelse av gruppeklima og opplevelse av utbytte. Ettersom jeg søker å finne ut av den personlige opplevelsen av dette prosjektet, samt hvilke ord intervjupersonene selv bruker for å beskrive sine erfaringer, har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming.

De kvalitative metodene søker å gi dybdekunnskap om et fenomens kvalitative aspekt, og gir fyldig informasjon fra et lite utvalg. En er her opptatt av prosess og mening. En kvantitativ studie vil derimot kunne omfatte et stort representativt utvalg, og gi resultater i form av målbare enheter. Informasjonen her vil i større grad være overflatisk. En har også i kvantitative studier større avstand til informantene, ved at en for eksempel bruker spørreskjema. Dette gjør at en får mindre tak i informantens perspektiv, samtidig som forskers direkte påvirkning på resultatene blir redusert. Hvilke type data en er ute etter vil derfor påvirke valg av metode (Ringdal, 2007). Fordelen med kvalitative data er at de er beskrivende og gir dybdekunnskap. Datamateriale i en kvalitativ intervjuundersøkelse i form av stort sideantall tekst kan likevel oppleves som uhåndterlig og være en stor utfordring å skulle bearbeide. Det er et tidkrevende og møysommelig arbeid (Kvale, 2007). I forhold til min studie ville en eventuell kvantitativ studie kunne innebære en spørreundersøkelse i alle barnehagene. Jeg ville da kunne ha spørsmål i forhold til de samme temaene, motivasjon, hvordan metodikken er gjennomført, opplevelse av klima og læringsutbytte. Det ville være mulig å innhente spennende informasjon i forhold til dette prosjektet i barnehagene. Jeg ville likevel ikke i så stor grad fått den enkeltes opplevelse av prosjektet, og ikke minst mistet mulighet til oppklarende oppfølgingsspørsmål.

Intervjuundersøkelse er særlig egnet til å få tak i informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. De som intervjues kan fortelle om hvordan de opplever situasjoner de er i, og hvordan de forstår sine erfaringer. Noe som kjennetegner intervju er at forskeren etablerer en direkte kontakt med personene som studeres. Forskerens sensitivitet i forhold til informanten er viktig, ettersom forskeren bruker seg selv som et redskap til å få informasjon. Dette kan samtidig by på ulike etiske utfordringer, som jeg tar opp senere (Thagaard, 2003).

Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de personene som studeres har fortolkning en sentral plass innenfor de kvalitative metoder. Jeg vil her trekke fram to ulike tradisjoner i forhold til fortolkning av data, nemlig fenomenologi og hermeneutikk, som ligger til grunn for tolkningene av data.

Fenomenologien tar utgangspunktet i den subjektive opplevelsen til informantene og søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i denne personens erfaring. Fokuset er informantenes perspektiv, og å la fenomenene tre fram slik de beskriver dem.

Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er, og forskeren er trofast mot informantens ståsted og erfaringer (Thagaard, 2003).

Hermeneutikken er opptatt av å fortolke informantenes handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Den hermeneutiske tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Den underliggende antakelsen her er at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2003).

Jeg har i min oppgave valgt å la fenomenene tre fram ut fra informantenes beskrivelser. I noen grad har jeg også fortolket utsagnene som kommer fram.

3.1 Utvalg

Til å delta i intervju undersøkelsen valgte jeg ut 3 barnehager, med 2 førskolelærere fra hver av barnehagene. Til sammen 6 informanter. Barnehagene ble valgt ut helt tilfeldig. Den ene er en stor barnehage, med mange avdelinger og mange ansatte, mens de to andre barnehagene er forholdsvis små. I alle de 3 barnehagene har hele personalgruppen deltatt i prosjektet på lik linje, både ped-ledere, førskolelærere og assistenter. Styret har funksjon som redaktør av håndboka, og har et overordnet ansvar for gruppelederne, ellers deltar ikke styret i selve gruppesamlingene.

Etttersom jeg i min undersøkelse er avhengig av informanter som har noe på hjertet og ønsker å meddele meg sine opplevelser og erfaringer, valgte jeg å informere styret om prosjektet og

la styrer spørre i barnehagen om frivillige førskolelærere ville melde seg til å bli intervjuet. Intervjupersonene er alle førskolelærere, den yngste er 25 år, tre i begynnelsen av 30 årene, en i slutten av 30 årene og en rett over 50 år. Den yngste har et par års erfaring, ellers har resten 8 års erfaring eller mer. To av intervjupersonene har vært ansatt i barnehagen de jobber i nå i mange år, mens de fire andre er forholdsvis nyansatt. Tre ble ansatt i respektive barnehager samtidig med oppstart av prosjektet, høsten 2007.

3.2 Datainnsamling

Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju som metode for innsamling av data. Jeg brukte en intervjuguide, (som er vedlagt), og forholdt meg i stor grad til denne. Guiden fungerte som en hjelp til å huske alle tema jeg ønsket å stille spørsmål i forhold til.

Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av teori og tidligere forskning rundt kollegalæring, denne teorien og empirien er gjort rede for i teoridelen av oppgaven. Intervjuguiden startet med noen faktaspørsmål rundt gruppesamlingene. Hovedkategoriene var spørsmål i forhold til motivasjon, gruppemetodikken, klima i gruppen og læringsutbytte. Spørsmålene i forhold til motivasjon dreiet seg om innstillingen til prosjektet, opplevelser av prosjektet så langt og om temaene som prosjektet tar for seg oppleves som relevante. Spørsmålene i forhold til arbeidsmetodikken var hvordan informantene opplevde de ulike delene av metodikken, refleksjon, dialog og diskusjon. Spørsmål i forhold til klima i gruppa var i forhold til generelt om klima, samt trygghet og utfordring. På de to siste temaene ba jeg informantene gradere i hvilken grad de opplevde trygghet og utfordring i gruppa på en skala fra 1-10. Jeg stilte også spørsmål om de kunne vurdere hvordan de andre på gruppa opplevde klima. I forhold til læreutbytte ble spørsmålene stilt angående det informanten eventuelt erfarte av nye tanker, endret håndtering av situasjoner, eller økt felles forståelse blant kollegene, samt et spørsmål der informanten selv skulle beskrive sitt læringsutbytte av prosjektet så langt.

Intervjuene ble gjennomført i rom som barnehagene stilte til disposisjon, i løpet av ca. 2 uker i februar 2008. Hvert intervju hadde mellom 35 minutt og 1 times varighet.

3.3 Analyse

Intervjuene ble transkribert i størst mulig grad tett opp til det muntlige språket, for å bevare den opprinnelige mening til informanten. Dialekt ble omsatt til bokmål, ellers hadde teksten et sterkt muntlig preg.

Noe av det første jeg gjorde i analyseprosessen etter at intervjuene var transkribert, var å inndele/kode svarene i forhold til mine fire forskningsspørsmål, og forkortet dette ned til de fire kategoriene motivasjon, arbeidsmetodikk, klima og læringsutbytte. Deretter hadde jeg en runde der jeg inndelte svarene i underkategorier under de fire hovedkategoriene. Under motivasjon var dette, innstilling, om forventningene er innfridd, oppleves prosjektet relevant, tilrettelegging/styrers rolle. Under arbeidsmetodikk var underkategoriene refleksjon, dialog og diskusjon. Under klima utgjorde underkategoriene klima, trygghet og utfordring. Under læringsutbytte var underkategoriene økt bevissthet, endret atferd, felles forståelse og håndboka. Disse underkategoriene er også sterkt knyttet opp til intervjuene jeg brukte under intervjuene. Begrepene jeg benyttet som kodeord er i stor grad i samsvar med det Miles & Huberman i Thagaard (2003), ville kalle deduktive koder, ettersom det er kodeord knyttet til intervjuguiden, i motsetning til induktive kodeord, som er mer utledet av tekstmaterialet. Dette er også en analysemetode beskrevet av Kvale (2007), som meningskategorisering.

Neste trinn var å se på trender i uttalelsene. Mener informantene det samme, eller er deres erfaringer veldig forskjellige. Deretter foretok jeg en utvelgelse av utsagn som jeg vil ta med meg videre. Utsagnene er valgt ut etter to hovedkriterier. Det ene er at de på en god måte representerte bredden eller hovedtendensen i hele utvalget. Det andre kriteriet er at det gir dybdeinformasjon i forhold til tema jeg opplever er viktig, for eksempel i forhold til hovedfunn eller i forhold til mitt teoretiske utgangspunkt. Videre har jeg tatt for meg hovedfunnene og så dem i forhold til teorien og empirien jeg har lagt til grunn for studien, noe som er i tråd med det Kvale (2007) kaller meningstolkning.

Jeg har valgt å primært ha en temabasert tilnærming, fremfor en personbasert (Thagaard, 2003). Det er først og fremst fenomenene som trer fram, og intervjupersonene er med på å belyse fenomenene fra ulike vinkler. Jeg er derfor ikke så opptatt av å sette personlige forskjeller opp mot hverandre, heller ikke å sette de ulike barnehagene opp mot hverandre.

3.4 Etikk

Thagaard påpeker viktigheten av den relasjonen som oppstår mellom forsker og informant ved en intervjuundersøkelse. Forsker bruker seg selv som redskap for å få informasjon, og forskerens nærhet og sensitivitet i forhold til informanten er viktig (Thagaard, 2003). Kvale tar også opp viktigheten av at relasjonen ikke må bli for nær og intim, der man utleverer ting man ellers ikke ville ha gjort, samtidig som man skal være åpen og imøtekommende i forhold til det intervjupersonen kommer med (Kvale, 2007).

Intervjuet startet med en briefing (Kvale, 2007), der jeg kort redegjorde for tema og hensikten med studiet, og sa litt om de spørsmålene jeg kom til å stille. Jeg spurte om det var greit at jeg brukte opptaker, og redegjorde for konfidensialitet og at det var mulig å avbryte deltakelsen til enhver tid. Etter å ha stilt alle spørsmålene spurte jeg om det var noe intervjuperson mente jeg burde ha spurt om, eller som hun hadde å tilføye. Alle de som ble intervjuet brukte denne anledningen til å høyt oppsummere for seg selv det de hadde sagt, som de synes var det viktigste. Intervjuet ble avsluttet med en debriefing (Kvale, 2007), etter at opptaket var skrudd av. Jeg spurte da hvordan det hadde vært å delta i intervjuet, og hvordan de hadde det nå? En kan jo tenke seg at enkelte reaksjoner først kommer fram i ettertid, eller at dersom det har oppleves som ubehagelig, så er det likevel ikke sikkert at den intervjuede ville sagt det til meg, direkte. Jeg hadde likevel ikke en opplevelse av at dette var svært problematisk. De som ble intervjuet virket engasjerte og positive.

Prosjektet er gjort i tråd med personverneombudets retningslinjer. Det er søkt godkjenning fra datatilsynet. Denne studien er en del av en større studie som blir gjort i forhold til skolene i samme kommune. Det ble også lagt vekt på konfidensialitet og anonymitet (NESH i Thagaard, 2003). Dette kunne en tenke ville by på enkelte utfordringer ettersom disse tre barnehagene tilhører samme kommune, de har i utgangspunktet utstrakt kontakt og kjennskap til hverandre, og representerer til en viss grad et lite og oversiktlig miljø. Det at de nå deltar i samme prosjektet bare øker denne kontakten, med blant annet felles forelesninger. På en annen side inneholder ikke min studie stor grad av sensitiv informasjon, men heller informasjon om et prosjekt de alle deltar i, av mer generell karakter, og av allmenn interesse. Det er lite sprik i informantenes svar, og det er lite som er av kontroversiell natur.

En annen viktig retningslinje for forskning er å innhente *informert samtykke* fra deltakerne, samt at de som forskes på til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse (NESH i Thagaard, 2003). Som tidligere beskrevet ble informasjon om mitt prosjekt gitt til styrerne som videreformidlet spørsmålet til førskolelærerne om noen kunne tenke seg å delta. I forhold til to av intervjuene hadde informantene sagt ja til å delta uten å motta noe særlig informasjon, og de var usikre på hva dette handlet om da intervjuet startet. Jeg ble litt i tvil om frivillighet og samtykke ble ivaretatt i forhold til at informasjonen ble gitt muntlig til styrer pr. telefon. Jeg ser i ettertid at det ville være bedre å sende dette skriftlig til utdeling til informantene, for å sikre at de vet hva de sier ja til å delta på. De fikk imidlertid en redegjørelse for hva intervjuet gikk ut på før intervjuet startet, og ble spurt om de fortsatt ønsket å delta, noe de svarte ja til. Begge sa også etterpå at det hadde vært greit å delta på intervjuet.

3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre, for eksempel om det som kommer fram i et intervju ville kommet fram i et annet intervju, dersom spørsmålene ble stilt på en litt annen måte, eller om en annen person gjennomførte samme intervjuet (Kvale, 2007).

Reliabilitet er et litt omdiskutert begrep innen kvalitativ forskning ettersom forskeren bruker seg selv i stor grad som instrument, og noe av poenget med kvalitativ forskning minker dersom designet blir alt for strukturert. Kvale mener at for sterkt fokus på reliabilitet kan hemme kreativitet og variasjon. Likevel er det viktig å hindre en stor grad av vilkårlig subjektivitet (Kvale, 2007).

Som en forholdsvis uerfaren intervjuer har jeg vært opptatt av hvordan formulere spørsmålene. Jeg hadde allerede formulert spørsmålene skriftlig som en rettesnor å gå etter og da som åpne spørsmål med oppfølgingsspørsmål når det var nødvendig. Mot slutten av hvert tema har jeg imidlertid i noen grad brukt ledende spørsmål, for å klargjøre hva intervjupersonen mener. Det er spesielt når jeg har vært usikker på tolkningen av personens utsagn at jeg har prøvd å klargjøre dette. Dette har altså vært en måte å prøve å sikre valideringen av intervjudata, noe som er i tråd med Kvales anbefalinger (Kvale, 2007).

Validitet omhandler i hvilken grad intervjuundersøkelsen sier noe om det som var hensikten med undersøkelsen. Kvale mener at spørsmål om validitet berører alle stadier i en forskningsprosess. Alt fra undersøkelsens teoretiske fundament, med en logisk utledning til forskningsspørsmål, via intervjuets kvalitet, transkribering og analyse, til validering og rapportering (Kvale, 2007).

I forbindelse med intervjuene har jeg, som tidligere nevnt, prøvd ved avslutning av hvert del tema å stille oppklarende spørsmål dersom jeg var usikker på hva intervjupersonen mente ved sine utsagn, for å se om intervjupersonen bekreftet min oppfatning av det som var sagt tidligere.

Jeg vurderte også å sende det transkriberte intervjuet tilbake til intervjuperson for å få en kommentar på dette. Ved nærmere ettertanke virket dette noe problematisk. Det å skulle forholde seg til en transkribert tekst kan innebære en unødvendig belastning å utsette intervjupersonene for. Kvale sier at det ordrette transkriberte språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale (Kvale, 2007). Selv om man i stor grad redigerer og omskriver transkripsjonene for å gjøre dem leservennlige, kan det likevel være problematisk. En transkripsjon er tatt ut fra sin opprinnelige muntlige samhandlingskontekst, og det kan oppleves veldig annerledes å skulle forholde seg til sine egne uttalelser når du ser dem skriftlig. Et intervju som opplevdes som noe positivt kan i verste fall bli snudd til noe negativt og komplisert.

Jeg kan ikke generalisere mine funn til alle førskolelærere som er med i prosjektet. Det jeg kan si noe om er hvordan de 6 personene som ble intervjuet opplever gruppearbeidet og utbytte fra kollegagruppene. Men likevel kan mine funn gå inn i en erfaringsbase, og får en mange funn på feltet er det med å bygge opp en kunnskapsbase på dette feltet.

4. RESULTATER

I presentasjonen av resultatene fra intervjuundersøkelsen, vil jeg ta utgangspunkt i problemstillingene mine.

4.1 Hvordan var motivasjonen for prosjektet?

Under denne første problemstillingen vil jeg først presentere resultater i forhold til informantenes motivasjon til deltakelse i prosjektet. Undertema i forhold til motivasjon er innstilling og relevans. Under pkt. 4.1.1 tar jeg opp to organisatoriske forhold som kan påvirke motivasjonen, nemlig tilrettelegging av prosjektet, og styrers rolle.

For å finne ut noe om motivasjonen til prosjektet hos intervjupersonene har jeg spurt om innstillingen de hadde til prosjektet før det begynte, og om disse forventningene ble innfridd. Spørsmålene er også i forhold til om de opplever prosjektet som relevant, ettersom dette vil kunne prege motivasjonen.

Tre av intervjupersonene opplevde at de ikke visste så mye om prosjektet på forhånd. De var verken positive eller negative, men gikk inn i det med blanke ark, og et åpent sinn. For en fjerde fremsto prosjektet som spennende, selv om det ikke skilte seg så mye fra hvordan de jobbet til vanlig bare at de nå skulle jobbe mer systematisk og inkludere alle ansatte i drøftinger, ikke bare førskolelærerne. For en av intervjupersonene hadde det grundige forarbeide med forberedelsesmøter vært en positiv start på prosjektet. Det gjorde at de var klare til innsats da prosjektet startet.

Selv om ingen av de som ble intervjuet var negative til prosjektet, rapporterte to at de hadde oppfattet andre i personalgruppa som var skeptiske. De var særlig skeptiske til at det ble forventet at alle skulle snakke på gruppesamlingene. Dette var ikke noe de var vant til og derfor opplevde de at møtestrukturen var en utfordring og noe de gruet seg til.

En av intervjupersonene kommenterte også at den strenge metodikken gjorde henne i utgangspunktet litt skeptisk til prosjektet. På første møtet skulle de konkretisere og bli enige om hva det ville si å ha respekt for hverandre i gruppemøtene og hvordan de kunne legge best

mulig til rette for læring i møtene. Det var da mye fokus på det at alle skulle bli enige. Dette opplevdes som unødig stramt og unaturlig. Hun var bekymret for at gruppa skulle låse seg i å ikke utfordre hverandre eller skape debatt. Hun var skeptisk til for stramme rammer, noe som kunne føre til at den enkelte ikke fikk utfolde seg.

På spørsmål om *forventningene var blitt innfridd* så langt, var det i hovedsak fem positive svar og et i mer negativ retning. De positive svarene la vekt på litt ulike ting. En mente det oppfylte forventningene ettersom de jobbet effektivt og strukturert og fikk gjort masse innen tiden de hadde til rådighet. En annen vektla at det var positivt å sitte sammen i gruppe på tvers av avdeling og stilling, noe som gjør at en får fram forskjellige erfaringer. En tredje mente de på hennes gruppe var blitt positivt overrasket. De hadde funnet ut at de var ganske gode, og satt inne med mye kunnskap, noe som i denne sammenhengen fikk komme fram. En fjerde uttalte at det oppfylte forventningene i forhold til at gruppene faktisk ble gjennomført slik det var skissert, med en tydelig struktur for gruppemøtene.

En av intervjupersonene var litt usikker på om prosjektet hadde innfridd hennes forventninger så langt. Hun hadde forventet at det ville føre til litt større grad av refleksjon eller at de ville bli inspirert til å håndtere situasjoner noe annerledes. Dette hadde hun foreløpig ikke sett noe av. Derimot opplevde hun at forelesningene som fulgte prosjektet, hadde hatt den effekten. Dette hadde satt tankene i gang og inspirert til å håndtere situasjoner annerledes. Hun håpet det ville bli bedre etter hvert, eventuelt når håndboken ble en realitet, noe de kunne ta i bruk aktivt.

Alle svarte veldig positivt på spørsmål om prosjektet opplevdes som *relevant* for arbeidet.

Som en av informantene sa:

Dette er jo jobben vår dette her. Når vi fortolker temaene og prøver å relatere det til vår hverdag...Hadde det ikke vært så direkte knyttet til det arbeidet vi gjør, men heller vært litt høytravende tema, så tror jeg faktisk ikke du hadde fått med deg gruppa i så stor grad. For å bruke så mye tid på et prosjekt, så må du se den direkte tilknytningen til det praktiske arbeidet. Også dette at det skal munne ut i en håndbok som er for barnehagen vår, at det er noe håndfast som kommer ut fra det.

Selv om det var enighet om at prosjektet var relevant, var det flere som mente at det var nødvendig å tilpasse noen av temaene til barnehagen. De var egentlig laget for skolen. Dette gjaldt for eksempel temaet: *flyt i undervisningen*. Dette omarbeidet de til *flyt i samlingene og dagsrytmen*. Flere mente ellers at enkelte andre tema er vel så relevante for barnehagen som for skolen. Dette gjelder blant annet relasjonen mellom barn, relasjonen voksen-barn, voksen som modell for barna og tilrettelegging av det fysiske miljøet.

Som en oppsummering av resultatene i forhold til motivasjon kan vi si at informantene stort sett var åpne, og positivt eller nøytralt innstilt til prosjektet. De opplevde prosjektet som relevant for arbeidet de gjør i barnehagen.

4.1.1 Forhold som påvirket motivasjon; tilrettelegging og styreres rolle.

Under dette punktet vil jeg ta opp mer organisatoriske forhold som kan påvirke motivasjonen, som fremkom under intervjuene. Dette innebærer barnehagens tilrettelegging for prosjektet og styrers rolle.

Resultatene fra intervjuene viser at samtlige barnehager har vært i en prosess i forhold til *tilrettelegging*, ved å sette av tid og rydde plass for prosjektet. Enkelte av barnehagene har først forsøkt å gjennomføre gruppesamlingene på dagtid, men har gått over til å legge det til personalmøte ettermiddag/kveld. Det ble vanskelig at så mange av personale gikk vekk samtidig i løpet av dagen. Alle var innstilt på at de måtte rydde tid til dette, og var fornøyd med at barnehagen hadde klart å finne en løsning.

Men det opplevdes likevel ikke helt problemfritt for alle. To intervjupersoner fra to ulike barnehager, kommenterte at man ikke alltid var like våken og opplagt på ettermiddag/kveld, etter en lang arbeidsdag. En informant påpekte at ettersom prosjektet varte et helt år, så ville det stjele tid en kanskje hadde behov til å diskutere andre ting i personalmøtene.

To informanter fra to ulike barnehager satte stor pris på måten prosjektet var tilrettelagt i deres barnehage, slik at alle kunne delta på tvers av yrkesgrupper. De mente at dersom resultatet av gruppearbeidet skal kunne være retningsgivende for barnehagen, er det viktig at alle får være med. Informantene mente at spesielt assistenter og pedagogiske medarbeidere

satte stor pris på å delta, ettersom de ikke alltid fikk delta på denne type møter. I en av barnehagene rapporterte de at det var andre grupper enn førskolelærere som var gruppeledere, noe de opplevde som positivt. Dette var også i tråd med barnehagens målsetting om å trekke hele personalgruppen med i utviklingsarbeid.

I dette tilretteleggingsarbeidet spilte styrer en viktig rolle. I alle tre barnehagene rapportertes det om engasjerte styrere, som har lagt til rette for gruppearbeidet, og som fremholdt prosjektet som viktig. Styrer fungerte som redaktør og hadde et ansvar i forhold til gruppelederne. Det var ingen av styrerne som deltok direkte selv i gruppesamlingene. Det fortelles at en styrer hadde jobbet ekstra med å introdusere arbeidsmetodikken for personale i forkant av prosjektstart, ved å trekke denne inn i forskjellige møte-sammenhenger. Det ble i barnehagene rettet stor forventning til å se noe resultat av arbeidet, i form av en ferdig håndbok. En informant mente styrer burde gi dem utdrag av håndboka fortløpende, som en tilbakemelding på den jobben de gjorde. Prosjektet ville da blitt noe mer håndfast mente hun.

To informanter rapporterte at de kom fra en barnehage som generelt var åpen for å lære noe nytt og delta i prosjekter, og at det lå i barnehagens kultur å ønske utviklingsprosjekt velkommen.

Oppsummert kan vi si at samtlige barnehager har vært i en prosess av å tilrettelegge for at prosjektet ikke skulle oppleves som en altfor stor ekstrabelastning. Styrer har også spilt en viktig rolle for å fremme prosjektet i barnehagen. Det ble satt stor pris på at hele personalgruppa fikk delta i prosjektet. Det var likevel enkelte som opplevde at en var mer sliten og uopplagt, når prosjektgruppene samles på ettermiddag/kveld noe som kunne svekke motivasjonen.

4.2 Legger arbeidsmåten som brukes til rette for læring?

Dette er min andre problemstilling. Jeg vil referere resultatene i forhold til underpunktene refleksjon, dialog og diskusjon.

Felles for informantene var at de tok i bruk arbeidsmetodikken slik den er beskrevet i manualen. Det som skiller dem er opplevelsen de har av å bruke metodikken. Alle informantene opplever at det er noe positivt med metodikken, ved at den regulerer samtalen slik at alle kommer til orde og får fremlagt sine synspunkter. Enkelte er litt skeptiske til at metodikken er så streng at det kan oppleves litt unaturlig og hemmende. Alle informantene har også registrert at det var andre deltakere av gruppene som var skeptiske til metodikken, ettersom det opplevdes som utfordrende å måtte snakke i en gruppe. Dette blir referert å gjelde i hovedsak i oppstarten av arbeidet.

4.2.1 Refleksjon:

Refleksjon refererer til den første delen av metodikken, der en skal sitte for seg selv og tenke igjennom sitt ståsted og erfaringer i forhold til emnet. Resultatet fra intervjuundersøkelsen viste at alle seks intervjupersonene opplevde at denne refleksjonsdelen fungerte greit.

Flere av informantene la vekt på at det var bra at alle måtte tenke gjennom temaet. En får da fram hva den enkelte tenker og mener. Det blir også tydeligere hva som er likt og hva som er forskjellig. En av intervjupersonene beskrev det slik:

Du blir på en måte tvunget til å tenke over ting og ta stilling til ting. Det er ofte veldig vanskelig, du sitter her og vrir hodet og du vet egentlig ikke helt hvordan du skal gripe det an. Det er kanskje vanskelig å forstå deltema eller det er vanskelig å få noe ned på papiret. Og jeg har sittet her flere ganger og tenkt ; hvordan skal jeg klare å få noe ut av dette. Men du må rett og slett bare involvere deg i det, og du blir på en måte tvunget til å si noe om det. Det er bare sunt, tror jeg, at det setter i gang litt, noen tanker i sving.

Denne informanten beskriver at det å sette av tid, og definere hva en skal gjøre, får fram ettertanke og refleksjon hos henne. En av de andre intervjupersonene bekrefter noe av dette.

Hun sier at selv om en hele tiden prøver å jobbe med det faglige, kan det være vanskelig å finne tid. Andre møter kan også gå med til mer praktiske ting. Prosjektet gjør at en tar seg tid og setter seg ned og går litt mer i dybden, mente hun.

Selv om informantene opplevde refleksjonsdelen som nyttig, var det også noen som så utfordringer i forhold til å reflektere. Det var flere av informantene som tok opp at det kan være vanskelig å *konkretisere* i forhold til temaene som ble tatt opp. Dette innebærer å se temaene i forhold til sin egen praksis og finne eksempler som kan belyse de problemstillingene som tas opp i løpet av gruppearbeidet. En av intervjupersonene beskriver det slik:

Det var vanskelig å få ut konkrete eksempler på hvordan det blir i forskjellige situasjoner, ideer til hvordan en løser forskjellige problem. Det ble litt mye teori, det vi visste var rett. Men det er vanskelig å vurdere seg selv og hva godt man har gjort, og dele det med andre. Både for meg og for de andre. Det er det letteste å tenke teoretisk, og vanskeligere å dra det ned til deg sjøl.

En av informantene beskriver hvordan de har kommet i gang med å konkretisere og trekke egne erfaringer inn i gruppesamlingene:

Hvis jeg våger å sette ord på mine erfaringer så vet jeg at da kommer andre også og setter ord på det, etter hvert...Kanskje den ene personen kom fram med en situasjon som belyser tema. Og den situasjonen kan også speiles i mange andre situasjoner. Etter at vi våget å si at jeg hadde skikkelig problemer i den situasjonen, så kunne den andre si at jeg hadde akkurat det samme problemet, bare i en litt annen situasjon. Men vi har blitt enige om at vi må klare mer å henge det på knagger, ikke bare snakke generelt om temaene, men hvordan vi faktisk gjør det.

Oppsummert kan vi si at informantene syntes det var nyttig å ta seg tid og sette seg ned og tenke over disse temaene prosjektet tar opp, før de satte i gang å snakke. Samtidig var det flere som pekte på at fokuset hadde lett for å bli noe teoretisk og vanskeligere å trekke inn egne konkrete erfaringer.

4.2.2 Kommunikasjon; Dialog og diskusjon

Jeg vil under dette punktet først referere resultatene i forhold til den delen av metodikken prosjektet kaller dialog. Deretter vil jeg gjengi resultatene under diskusjonsdelen.

Dialogen henviser til den delen av metodikken der en skal dele med andre det en tenkte og skrev ned, under refleksjonen. Det går da på rundgang, der alle etter tur skal sette ord på det de har tenkt, uten at de andre skal avbryte eller kommentere. Alle er nødt til å si noe selv om det er akkurat det samme som noen har sagt før deg. Du skal si det du har tenkt med dine egne ord. Ut fra intervjuene ser det ut til at alle de tre barnehagene praktiserer metodikken i forhold til manualen.

Flere av informantene refererer at den stramme metodikken har en god effekt, ved at gruppesamlingene ikke blir en "vanlig diskusjon" der det er de samme personene som alltid tar ordet. De fortalte videre at i en vanlig diskusjon er det lett for å bli de som liker å snakke og er vant til å snakke høyt i grupper som får fram sine synspunkter. Metodikken fungerer derimot slik at de som er vant til å snakke mye må begrense seg og lytte til de andre, og de som snakker lite i andre sammenhenger blir nødt til å snakke her. Metodikken regulerer derfor slik at ingen får dominere fullstendig, og alles meninger blir hørt. Alle intervjupersonene sa at de opplevde å kunne si det de hadde på hjertet, og at de opplevde å bli lyttet til av de andre.

Informantene beskrev likevel enkelte utfordringer med gruppemethodikken. De mente det har vært en utfordring for de gruppedeltakerne som i utgangspunktet ikke var så vant til å snakke høyt i gruppesammenheng. For dem ble det en utfordring å måtte uttrykke egne tanker og meninger.

En av informantene beskrev for eksempel en assistent som vegret seg for å si noe, fordi hun mente at dette kunne førskolelærerne mye bedre enn henne. Men nettopp denne personen ble etterhvert en ressurs for gruppa og bidro med mye verdifullt. En annen av intervjupersonene beskrev hvordan flere har vært usikre på om de forsto deler av tema rett. Det å likevel dele det en tenker med de andre til tross for at en er usikker, har gitt en bekreftelse på at egne tanker ikke var så dumme likevel.

Informantene vektla også en annen utfordring i forhold til metodikken. Dette innebar at det var fristende å kommentere det som ble sagt, spesielt det en var enig i. Enkelte av gruppedeltakerne uttrykte at det kunne være en utfordring å bare lytte. Flere av informantene mente at det var viktig at metodikken ikke sklir ut og blir til en vanlig diskusjon.

Siste del av metodikken er satt av til *diskusjon*, der en skal forsøke å bli enige om et utsagn som betegner det ståsted og den holdning en ønsker å ha i barnehagen, i forhold til hvert tema. I tillegg kan en skrive tips til hvordan dette kan gjøres i praksis.

Alle gruppene har vært opptatt av å trekke med seg det som er sagt i dialogrunden, inn i diskusjonen. De har likevel organisert dette på litt ulik måte. En av gruppene har skrevet alt fortløpende på tavle, en annen gruppe skrev alle sine utsagn på et ark, kopiert det og delte det ut til alle. En gruppe skrev sitt eget bidrag ned på små gule lapper, som ble samlet inn etterpå og levert til redaktør.

Resultatene viste også at selv om alle snakket under dialogrunden, når en var nødt, var det ikke alle som deltok i like stor grad i diskusjonen. Her var det stor variasjon mellom gruppene. Fire av intervjupersonene rapporterte at det var de som snakker mest i møtesammenheng ellers, som snakket mest under diskusjonen:

Det er en tendens til at noen puster lettet ut når de har sagt sitt etter runden...Men vi har det de har sagt nedskrevet, og tar dette med i diskusjonen. Vi prøver å henvise til de rolige og trekke de med.

Det var variasjon mellom gruppene i forhold til hvor enkelt det var å bli enige om en formulering til slutt. De fleste intervjupersonene refererte at det gikk greit å bli enige til slutt. Men en av informantene beskrev at de på hennes gruppe syntes det var vanskelig å bli enige under diskusjonen:

Vi bruker litt tid til å bli enige etterpå. Vi har stort sett de samme tankene, men når dette skal formuleres skriftlig, blir det en utfordring. De fleste synes det de har sagt selv er det viktigste. Når du har sittet for deg selv i fem minutt og tenkt, har en mange stikkord og det er ikke alltid like lett å flette dette inn i det andre har tenkt...Men det er også dette som gjør det spennende. Vi tenker nøye igjennom. Og det krever respekt for hverandre og at vi lytter til hverandre.

Informantene beskrev også at det i enkelte grupper ble litt lite diskusjon, ettersom gruppedeltakerne var enige.

Som en oppsummering kan vi si at metodikken i stor grad fremmet dialog i gruppesamlingene ved at alle er nødt til å uttrykke eget ståsted i forhold til tema etter tur. Samtidig måtte de andre gruppe medlemmene lytte til den som snakket, uten å avbryte. Dette kunne være en utfordring for enkelte, men hovedsakelig kan det se ut til at dialogen ble oppfattet positivt av deltakerne. Samhandlingen og samtalene ble annerledes enn vanlige diskusjoner, og nye ting fikk komme fram. I forhold til diskusjonsdelen ser vi at selv om alle snakket under dialogrunden, var det ikke alle som deltok i like stor grad i diskusjonen. Det var også variasjon mellom gruppene i forhold til hvor enkelt det var å bli enige om en formulering til slutt.

4.3 Hvordan virker klima inn på læringsmulighetene?

Her vil jeg ta opp resultatene fra intervjuene i forhold til gruppeklima. Først vil jeg ta for meg klima generelt, deretter trygghet og utfordring som underpunkter.

Alle seks intervjupersonene uttrykte at det var et godt klima på gruppa. De refererte likevel at det var litt skummelt i begynnelsen, og det hadde vært en prosess å stadig bli mer trygge på hverandre. Flere av intervjupersonene henviste til det første møtet der en skulle bli enige om hvordan gruppemøtene skulle være. En snakket da blant annet om å ha positiv innstilling, det å ha respekt for hverandre og gode læringsvilkår. Dette mente de i stor grad hadde vært med å prege hvordan gruppemøtene har utviklet seg.

En av informantene beskrev klima på sin gruppe, ved at de var sammensveisa og ga støtte til hverandre, noe som gjorde at alle våget å si det de hadde på hjertet. Hun fortalte at de kjenner hverandre godt og er så trygge på hverandre at de er ikke redde for å si; *Nei nå skjønner jeg ikke hva det er snakk om*, eller : *Dette er i hvert fall ikke jeg enig i*. Hun beskrev et godt miljø i gruppa og de syns det var kjekt å være med på dette.

Flere av intervjupersonene uttrykte at det er viktig å ha et aksepterende klima i gruppa, der det er akseptert å være forskjellig. Men også aksept for at en ikke har så mye å si hver gang eller i forhold til alle tema. De mente også at det var viktig at det var rom for å kunne forstå og

fortolke ting på litt ulik måte. Intervjupersonene opplevde at denne aksepterende holdningen var tilstede i gruppene.

En av informantene forteller fra et gruppemøte der de pedagogiske medarbeiderne tok opp at de ikke skjønnte betydningen av flere faguttrykk førskolelærerne brukte. Det kan være flaut å si at du ikke forstår noe, mente hun. Det at de våget å ta opp dette med førskolelærerne viste hvor trygg de var blitt på hverandre i gruppa.

Alle intervjupersonene mente at klimaet hadde utviklet seg til å bli bra. Men det var en av informantene som opplevde gruppeklimaet noe negativt i begynnelsen. Hun beskrev at deltakerne var opptatt av å rette seg etter de tydelige reglene og møteleder i begynnelsen, og at det opplevdes litt kunstig å være så rutinepreget. Hun sa at tryggheten på gruppa var dårlig i begynnelsen, men merket større grad av trygghet og åpenhet etter hvert.

Alle informantene mente de selv var trygge i gruppa, men at det var en eller flere på deres gruppe som de opplevde ikke hadde den samme tryggheten de selv hadde. Dette gjaldt i hovedsak de som opplevde det som en utfordring å skulle si noe.

De informantene som var forholdsvis nyansatte i barnehagen utrykte at de var blitt ekstra trygge på de som de var i gruppe sammen med. En av dem sa:

Du merker at det er litt lett å henvende seg til de når det er noe du vil snakke om, når det er noe utenom møtetid så er det enkelt å snakke med de.

En av intervjupersonene var også opptatt av at det kan utvikles en feil trygghet, der en ikke tar prosjektet helt på alvor. Hun sa:

Jeg synes ikke de skal bli helt trygge. Det er alvorlig dette her, du skal kjenne det og være litt nervøs. Det er viktig å være trygge på hverandre, men om en ikke kjenner det i det hele tatt, tar en ikke prosjektet skikkelig på alvor... Du skal ikke bare si det de andre forventer du skal si, det kan koste å si noe om hvordan det er å være rollemodell. Men jeg tror folk er trygge nok til det. For eksempel snakket vi om at noen barn har vi god kontakt med, andre ikke så god. Det koster å innrømme at en har problemer i forhold til noen barn.

Det var stor variasjon i hvordan informantene opplevde å kunne utfordre hverandre på gruppesamlingene. En av informantene opplevde det å være med på prosjektet og delta på gruppesamlingene som utfordrende i seg selv. Hun sa at de ikke blir utfordret av hverandre, men at det er utfordrende å være i den situasjonen. Det er utfordrende å måtte ta stilling til tema, ettersom det stiller krav til deg som fagperson. Enkelte av informantene beskrev også selve metodikken som en utfordring. En av dem sa:

Vi blir utfordret på å snakke, på å la være å si noe når de andre snakker, lære å lytte. Like viktig å klare lytte som å snakke, du blir utfordret begge veier alt etter hva slags personlighet du har... Noen emner blir du mer utfordret på fordi du synes det er vanskelig eller blir ivrig fordi du synes det er interessant.

En av intervjupersonene meddelte at de på de siste gruppesamlingene har begynt å utfordre hverandre mer, ved å spørre hvordan de andre tenkte? Hun sa at de i begynnelsen arbeidet veldig vidt, men at de nå har blitt flinkere til å flette tema inn i forhold til konkrete situasjoner og erfaringer:

Vi våger å utfordre; hva mener du? Kan du forklare hva du mener? Og så må de fortelle litt rundt det. Vi har blitt flinkere til å konkretisere. I begynnelsen snakket vi veldig generelt... For de som i utgangspunktet synes det er skummelt å snakke, synes også at det er en utfordring at vi kommer tilbake til den enkelte for at de skal utdype hva de mener. Men sannsynligheten for at de andre har opplevd noe av de samme er ganske stor, vi har bare ikke felles regler for å håndtere denne situasjonen... Da vi begynte med dette ble det et helt annet møte. De ble så ivrige at vi klarte nesten ikke å stoppe.

Som en oppsummering av resultatene under klima kan vi si at intervjupersonene opplevde det å bli trygg i gruppa som en prosess, ved at tryggheten i gruppene gradvis har økt. Dette ga muligheter til å kunne være åpen og ærlig. Flere vektla også viktigheten av å føle seg akseptert. Første gruppemøte nevntes av flere, der det ble lagt et grunnlag for utviklingen av et trygt klima i gruppene.

I forhold til det å kunne utfordre hverandre var det litt ulike erfaringer på gruppene. Noen opplevde det å måtte si noe og delta som utfordrende. Andre pekte på det å utfordre hverandre, som innebar å konkretisere det de mente og komme med eksempler fra sin egen

praksis. Det ble også pekt på at den strenge metodikken som regulerer gruppesamlingene også kan virke hemmende på trygghet i gruppa og det å utfordre hverandre.

4.4 Hvordan beskrives et eventuelt læringsutbytte?

Dette er den siste av fire problemstillinger i denne oppgaven. I forhold til læringsutbytte har jeg inndelt resultatene i to. Det første er et individuelt utbytte med fokus på økt bevissthet og endret atferd. Det andre er et kollektivt utbytte med fokus på økt grad av felles forståelse.

4.4.1 Økt bevissthet og endret atferd

Alle intervjupersonene beskrev at de opplevde økt bevissthet i forhold til jobben de gjør i barnehagen. I forhold til endret atferd var resultatet mer varierende. Noen mente at de enda ikke hadde sett endret atferd verken hos seg selv eller noen av de andre som et resultat av gruppesamlingene, men at det var positivt å bli mer bevisst i forhold til jobben. Det var en av informantene som mente at det likevel hadde en effekt i det ubevisste, og at en handler annerledes selv om dette ikke er bevisst. Hun tror prosjektet er med på å sette i gang tankeprosesser hos alle, som en bruker i det daglige uten å tenke over det. En annen av de intervjuede beskrev hvordan forelesninger fra SAF hadde ført til endret atferd, noe hun ikke opplevde at gruppesamlingene hadde. To av intervjupersonene meddelte derimot at de nå begynte å se endret atferd hos den enkelte deltaker ut fra gruppearbeidet.

Alle informantene rapporterte økt bevissthet som et utbytte av gruppesamlingene. En av dem forklarte det slik:

Det setter i gang ting som har ligget litt lengre bak. Det handler om vår hverdag, og vi får på en måte rammeplanen tettere inn på livet. Vi blir mer bevisste jobben vi gjør. Så sånn sett har det jo veldig god virkning, det er en god oppfriskning hele veien for oss alle sammen. Og vi skjærer oss i måten vi møter ungene og kollegene våre på.

En av de andre intervjupersonene fortalte noe av det samme, og sa blant annet dette:

...En blir mer bevisst i de valgene en tar. Når du diskuterer mange ting, så får du det på en måte ut. Mange ting du går med inni deg som kommer til overflaten. Det tror jeg er veldig sunt, at vi får det ut og vi får satt ord på ting, og det lærer vi av, å bevisstgjøre seg selv på forskjellige områder...

En av informantene uttalte at gruppesamlingene har ført til økt bevissthet og økt refleksjon i etterkant av situasjonen. Hun tenker at dette på sikt burde føre til at de også takler tilsvarende situasjoner annerledes, men mener at de ikke gjør det enda. Grunnen til dette er at situasjonene skjer så raskt, du har kort betenkningstid, og reagerer derfor slik en alltid har gjort. Det å reflektere i selve situasjonen er vanskeligere, sier hun. Men hun tror det vil komme etter hvert. Når de har fått snakket om samme situasjon flere ganger, og en *får det under huden* så vil en etter hvert også reagere annerledes, mente hun. Informanten har også et eksempel på en situasjon der dette var tilfelle:

...Det var to på min avdeling som plutselig så at noe de gjorde var helt galt. De snakket om det mens de smilte. De ble klar over det, fordi de nettopp hadde diskutert det i gruppa. Likevel går du opp og gjør slik du er vant til. Men de tok de det med et smil. Da tenker jeg at det er supert, det er slik vi vil ha det. Du skal flette det inn i hverdagen, minne hverandre på det og våge å snakke sammen om det. Det syns jeg er kjempe bra.

Informanten mente at gruppearbeidet også har ført til endret håndtering av situasjoner, men da først og fremst like etter at en har hatt en gruppesamling og en har denne friskt i minne. En annen informant fortalte hvordan hun har blitt mer bevisst de holdningene som ligger bak det vi sier til barn. Hun sa:

Jeg har fått en a-ha opplevelse i forhold til det med regler og normer. Noen har fokus på det med at det er viktig å si hva barna ikke har lov til, mens andre er mer opptatt av å si det de har lov til. Du blir opptatt av på hvor forskjellige måter vi faktisk sier ting på...Det er stor forskjell på å si til barna at de har lov til å gå, i stedet for å si at de ikke har lov til å springe. Du formidler veldig forskjellige ting til de da. Måten du tenker på gjør noe med måten du handler selv om du føler at det er rett, begge deler. Du formidler kanskje det samme til barna, men likevel med veldig forskjellige grunnholdning, og der tror jeg nok du kan bli litt mer bevisst.

Flere av intervjupersonene trakk fram to forelesninger som har vært holdt av SAF, som del av prosjektet. En av dem beskriver at de hadde stort utbytte av forelesningene, men ikke fullt så mye utbytte av selve gruppemøtene foreløpig:

Vi hadde en planleggingsdag...som gikk litt på det med takling av atferdsproblem. Da merket du med en gang at det han hadde sagt, gjorde noe med deg selv, i måten du taklet ungene etterpå. Styrer sa også at hun merket på personalet, at det var litt strengere og hadde fastere grenser. Så hun kunne merke at vi hadde vært på kurs dagen før. Slik opplever jeg det enda ikke i forhold til SAF-møtene. Jeg trodde kanskje at jeg skulle begynne å reflektere over det jeg gjør, og begynner å se det i handlingene til de andre og meg selv også, etter hvert. Men nei, jeg kan ikke si at jeg har sett så mye enda.

To av informantene fra samme barnehage beskrev hvordan barnehagene har endret det fysiske miljøet etter at dette var tema i gruppesamlingene. De har satset på å tilrettelegge det fysiske miljøet i forhold til barna i enda større grad enn før. Dette innebar ommøblering slik at alle tingene i større grad skulle være tilgjengelige for barna. Ommøbleringen førte også til at det ble tilrettelagt for god og lang lek ved at barna ble skjermet for forstyrrelser.

Flere av informantene hadde store forventninger til når håndboken ble ferdig og tatt i bruk. De tror aktivt bruk av håndboken vil medføre en endret praksis i barnehagen.

Ut fra intervjuene fremkom det også at gruppemetodikken har bidratt til et læringsutbytte. Alle intervjupersonene mente det var positivt at metodikken regulerte slik at alle kom til orde og ble hørt. De mente at dette ville føre til økt trygghet i forhold til å formidle egne synspunkt i en gruppe, samt økt trygghet på seg selv og sin egen rolle. Enkelte av intervjupersonene trodde at de som nå snakket mer på gruppemøtene enn de gjorde før i tilsvarende sammenhenger, og vil kunne ta dette med seg i andre situasjoner. Andre informanter var noe tvilende til dette. De trodde det var mer personlighetsavhengig og at de snakket på gruppesamlingene fordi de måtte.

Oppsummert kan vi si at alle intervjupersonene erfarte økt bevissthet som et utbytte av prosjektet. I forhold til å oppleve endret atferd hadde informantene noe ulik erfaring. Enkelte informanter rapporterte at de hadde begynt å erfare praktiske konsekvenser av gruppesamlingene i arbeidssituasjonen. Andre derimot opplevde ikke at prosjektet hadde slike konsekvenser. Flere intervjupersoner erfarte endret atferd etter forelesninger med SAF i

forbindelse med prosjektet. De hadde stor tiltro til at bruken av håndboken vil kunne føre til endret praksis. Et annet område der intervjupersonene beskrev læringsutbytte var i forhold til arbeidsmetodikken.

4.4.2 Felles forståelse

Her vil jeg ta for meg resultatene i forhold til hva intervjupersonene sa om å utvikle felles forståelse blant barnehagepersonale. Alle de seks intervjupersonene uttrykte verdien av å være samkjørt i personalgruppa, og å ha et felles pedagogisk grunnsyn der alle jobber i samme retning. Noen mente at de i stor grad allerede har et felles ståsted, ut fra arbeidet med årsplanen. Ut fra resultatene fremkom det likevel en bred enighet om behovet for å fremme en felles forståelse, og at de opplevde prosjektet ble en arena der dette kunne fremmes. Behovet for en felles forståelse ble forklart med at barna på småbarnsavdeling etter hvert vil flytte over på stor avdeling, og en må ofte steppe inn for hverandre på tvers av avdelingene. En annen grunn for at de voksne bør komme fram til en felles forståelse mente de var ettersom det kan være med å forebygge vansker i forhold til det enkelte barn, der en vektlegger å være enig og konsekvent.

Flere av informantene beskrev gruppesamlingene som nyttige ettersom de ga mulighet til å gå mer i dybden i forhold til regler, normer og hvordan en vil ha det i barnehagen. De beskrev at det ikke alltid er tid til faglige diskusjoner på de vanlige møtene til å gå litt mer i dybden på disse tingene.

En av intervjupersonene beskrev gruppemøtene som en setting der forskjellene får komme fram, noe som gir nye innspill og tanker. Hun vektla den verdien det er å være forskjellige, akseptere og verdsette forskjeller, og se på dette som en berikelse for barnehagen. Hun mente at det handler om å prøve å forstå hva de andre mener og kunne se ting på forskjellig måte. Selv om en ser på ting forskjellig er det ikke sikkert at noe er rett og noe feil, sa hun.

En av intervjupersonene fortalte hvordan de på gruppesamlingen snakket om det å være rollemodell, der de trakk inn situasjoner gruppe medlemmene hadde opplevd utfordringer ved å være en god rollemodell:

Det var ei som fortalte om en garderobesituasjon der flere unger bare la seg ned på gulvet og ikke ville gå ut. De hadde begynt å kaste sko, lukket opp døra og kasta sko ut. Og du så på ungene at egentlig hadde de det morsomt. Og så er spørsmålet, hvordan skal jeg være en rollemodell? Eller ryddetid ute, og de bare sier nei, og løper og gjemmer seg? Eller i samling, når en begynner å tøyse. Hvordan er du da en god rollemodell? For da er det vanskelig å være en god rollemodell, for du blir litt frustrert og du blir irritert. Det er mange barn tilstede og du ser at de andre barna ser på. Når du fikk en sånn situasjon, så kom det mange ting fram av forslag til hvordan man kan takle det. Da den ene personen først begynte, fulgte de andre etter og sa at sånn har jeg også hatt det.

Videre fortalte hun hvordan det å ha snakket om disse situasjonene i forkant, kunne gjøre det lettere å gå inn og hjelpe hverandre i liknende situasjoner, ettersom en vet hvordan de andre tenker i forhold til situasjonen:

Og nå har de vært veldig opptatt av hva gjør vi da hvis det skjer igjen? Når vi snakker om det først, så tror jeg det blir lettere for oss å hjelpe hverandre. I den garderobesituasjonen, når vi nettopp har diskutert dette så er det lettere for meg å gå inn og hjelpe for jeg vet vi har en felles forståelse. For hadde vi ikke snakket om det så hadde jeg kanskje tenkt at jeg ikke skal blande meg, nå må hun få ordne opp selv. Hun må få vise at det er hun som er gruppelederen... Det er flere som har sagt at de mange ganger ønsker de skulle få litt hjelp, eller at de har noen retningslinjer slik at du vet hva du skal gjøre i ulike situasjoner.

En annen funksjon det ble referert at prosjektet har, er å være med på å skape felles forståelse i en personalgruppe der flere nye medarbeidere har kommet inn. I en av barnehagene var det flere nye førskolelærere som startet samtidig. Her mente intervjupersonen at prosjektet hadde en funksjon i forhold til å samkjøre de nye og de gamle medarbeiderne. Hun beskrev hvordan utfordringene for hele personalgruppa nå ligger i å se på hva en vil ta med seg videre av det gamle, om en vil legge noe av det vekk, samtidig som en må se på om de nye har noe å tilføre. Hun opplever at barnehagen er i en prosess der alle må sette ord på det de mener, og der det er spennende å se hvor veien går videre.

En av de andre nye førskolelærerne beskrev også et behov for å bli mer samkjørt med de andre ansatte i barnehagen i forhold til reaksjoner på uønsket atferd. Hun synes det ville være nyttig å at personale taklet slike situasjoner noenlunde likt og kunne være trygg på hvordan

slike situasjonene skal håndteres i barnehagen. Det kan være greit å være enige om konsekvenser i forhold til barn som slår eller når du kommet til et bord med masse bråkende barn, sier hun.

Oppsummert kan vi si at alle intervjupersonene utrykte et behov for en felles forståelse i barnehagen. De opplevde at prosjektet bidro med en anledning til å ta opp viktige faglige tema som en ellers ikke hadde nok tid til i en travel hverdag. Intervjupersonene utrykte også et behov for en felles praksis i forhold til enkeltbarn eller spesielle situasjoner som kan være vanskelige å håndtere. De beskrev også hvordan prosjektet har bidratt til å ta opp dette med å ha en felles praksis i hverdagen, slik at det blant annet blir lettere å hjelpe hverandre i ulike situasjoner, når en vet at en tenker likt.

5. DISKUSJON

Jeg vil nå ta for meg resultatene fra intervjuundersøkelsen og se disse i lys av teori og empiri. Jeg vil også se på hvordan resultatene belyser de fire problemstillingene. I siste del av kapitlet vil jeg trekke fram enkelte hovedfunn og drøfte noen av disse på tvers av problemstillingene.

5.1 Hvordan var motivasjonen for prosjektet ?

En oppsummering av resultatene i forhold til motivasjon viste at informantene var positivt eller nøytralt innstilt til prosjektet, og møtte prosjektet med et ”åpent sinn”. De opplevde også prosjektet som relevant for arbeidet de gjør i barnehagen. Resultatene på forhold som kan påvirke motivasjonen, viste at samtlige barnehager hadde vært i en prosess av tilrettelegging av prosjektet, der styrer spilte en viktig rolle for å fremme prosjektet i barnehagen. Det ble satt stor pris på at hele personalgruppa fikk delta i prosjektet. En del av tilretteleggelsen var å legge gruppesamlingene til personalmøtene på kvelden, og det var enkelte som opplevde at de var mer sliten og uopplagt når prosjektgruppene samles da. Flere informanter rapporterte at de kom fra en barnehage som generelt var åpen for å lære noe nytt og delta i prosjekter, og at det lå i barnehagens kultur å ønske utviklingsprosjekt velkommen.

Når vi ser disse resultatene i forhold til teorier på motivasjon vil jeg først trekke fram *målsettingsteorien*. Ut fra målsettingsteorien er det noen verdier som er med på å motivere deltakernes innsats. Slike verdier vil kunne være at prosjektet oppleves som interessant og utfordrende, samt at det oppleves som meningsfylt (Locke & Taylor, 1991). Det vil derfor kunne virke motiverende at temaene gruppene tar opp er relevante, praktiske og anvendelige i forhold til arbeidssituasjonen. Ut fra informantenes svar er det ingen tvil om at dette prosjektet oppleves som relevant. Det tar utgangspunkt i deres egen arbeidssituasjon, deres egen praksis og erfaringer.

En intervjuperson svarer også at prosjektet sammenfaller med overordnede mål de allerede jobber mot i sin barnehage, som bl.a. er å trekke hele personalgruppa med i utviklingsarbeidet, og ikke bare utvikle førskolelærerne. Ut fra målsettingsteorien kan vi tenke oss at prosjektet derfor vil kunne oppleves som meningsfylt for de ansatte i denne barnehagen, ettersom prosjektet faller inn i en allerede etablert målsetting for barnehagen.

En av de andre intervjupersonene var usikker på om forventningene hennes til prosjektet var blitt innfridd så langt, og opplevde ikke å se så mye resultater enda. Hun beskriver at det henger litt i løse luften, men at hun håper det blir bedre når de får håndboken. Her kan vi igjen trekke inn målsettingsteorien. Det kan virke som om intervjupersonen her er usikker på om prosjektet oppleves som betydningsfullt nok i forhold til hennes målsettinger og den innsatsen deltakerne setter inn. Hun hadde derimot positiv erfaring med forberedelsesmøter med SAF, samt forelesninger derfra, og har positiv forventning til håndboken.

En annen side ved målsettingsteorien er i hvilken grad den enkelte ansatte opplever seg *forpliktet* til å ”stå ut løpet” og fullføre målsettingen (Locke & Latham, 1994). Forpliktelse oppstår når mennesket tror det er mulig å oppnå et mål, og syns at dette målet er viktig. Opplevelse av at prosjektet er relevant, samtidig med at det er mulig å gjennomføre rent praktisk er derfor viktig for at deltakerne skal være motivert til å engasjere seg i gruppesamlingene. Måten prosjektet er organisert på er derfor viktig. Ledelsen kan i tillegg påvirke de ansatte sine holdninger, ved å forklare viktigheten av prosjektet og inspirere til deltakelse, samt selv opptre som rollemodell (Locke & Latham, 1994). Informantene opplevde at ledelsen hadde jobbet med å tilrettelegge for at prosjektet ikke skulle bli en for stor belastning på barnehagen, noe som kan være med på å fremme den enkeltes forpliktelse til deltakelse. Det at enkelte opplevde å være slitne og uinspirerte på kvelden, samt at prosjektet stjeler tid en kanskje hadde trengt til å diskutere andre tema, kan derimot virke svekkende i forhold til den enkeltes forpliktelse til deltakelse. Det var flere som uttrykte at de var fornøyde med at styrer hadde tilrettelagt slik at alle i barnehagen kunne delta i prosjektet. De beskrev også styrerne som engasjerte i prosjektet, både i form av praktisk tilrettelegging av gruppearbeidet og ved å sende ut signal om at dette er viktig. Dette vil ifølge teori og empiri være med på å fremme motivasjon hos de ansatte til deltakelse og forpliktelse til prosjektet (Gotvassli, 2006; Kvistad & Søbstad, 2005; Midthassel & Bru, 2001).

Når det gjelder strukturen på møtene, viser mine resultater at den for noen opplevdes som effektiv og med mulighet for å få del i variert erfaring, mens den for andre virket noe hemmende. Det var særlig opplevelsen av press om å bidra, som for noen kunne være vanskelig. Dette kan vi se i sammenheng med begrepet *subjektiv mestringsevne*, som innebærer individets tro på at han/hun vil lykkes med en bestemt arbeidsoppgave. En person med høy subjektiv mestringsevne har en oppfatning av seg selv som kompetent og dyktig, mens en person med lav subjektiv mestringsevne er usikker på seg selv og tviler på sin egen

kompetanse. Subjektiv mestringsevne vil derfor være med å påvirke de ansattes motivasjon og ytelse (Bandura i Locke & Latham, 1994). En kan tenke seg at personer med lav subjektiv mestringsevne i forhold til det å snakke høyt i en gruppesammenheng, vil oppleve det som ubehagelig å bli så utfordret på dette. Dette vil kunne svekke motivasjonen til deltakelse. Det er likevel ikke utenkelig at for noen vil det å gjentatte ganger delta aktivt og utrykke egne synspunkter og erfaringer, faktisk føre til at en blir tryggere og mestrer dette bedre etter hvert. Det vil da på sikt kunne føre til økt subjektiv mestringsevne i forhold til denne situasjonen og øke motivasjonen fordi de opplever mer mening med det de gjør. En endring av subjektiv mestring kan også ses i forhold til en endring av gruppedeltakerens *praksisteori*. Praksisteorien er unik for hver enkelt og består av det vi har lært og erfart sammen med verdier og holdninger. Praksisteorien preger hvordan vi forstår og fortolker nye erfaringer vi gjør oss, og utgjør grunnlaget for handlingene våre (Handal & Lauvås, 1982).

Det at en av intervjupersonene opplevde metodikken kunstig eller kneblende i forhold til å kunne være åpen og seg selv, vil kunne hindre motivasjonen for å engasjere seg i prosjektet. Denne intervjupersonen sier videre at det gikk bedre etter hvert, men at hun var skeptisk i begynnelsen.

Vi kan også se enkelte resultater i forhold til *indre og ytre motivasjon*. Ytre motivasjon er når du gjør noe motivert ut fra at du oppnår belønning, eller du gjør noe fordi andre forventer det av deg. Indre motivasjon er når oppgaven i seg selv er motiverende, og en i større grad "går for egen motor" (Deci & Ryan, 1990). To av intervjupersonene uttrykte at de kom fra en barnehage som generelt var åpen for å lære noe nytt og delta i prosjekter, og at dette lå i barnehagens kultur å ønske utviklingsprosjekt velkommen. Dette kan være et eksempel på en barnehage som legger til rette for å være i stadig utvikling, og som i tilfelle kan betegnes som en "lærende Barnehage" (Gotvassli; 2006; Aanderaa et.al., 2006). Jeg vil stille spørsmål i forhold til om dette også kan representere en *subjektiv norm* (Fishbein & Ajzen, 1975), der de ansatte tilpasser seg det viktige andre legger føringer i forhold til. Vi kan tenke oss at ledelsen i barnehagen representerer en slik kultur, mens dette for enkelte oppleves som en ekstrabelastning. Det vil da først og fremst være ytre motivasjon som styrer atferden. Er det å være en lærende barnehage derimot blitt integrert hos den enkelte vil det i større grad kunne være styrt av indre motivasjon.

5.2 Legger arbeidsmåten som brukes til rette for læring?

Resultatene tar for seg hvordan informantene opplevde de ulike delene av arbeidsmetodikken i gruppesamlingene, henholdsvis refleksjon, dialog og diskusjon. En oppsummering av resultatene i forhold til *refleksjon* viste at informantene opplevde det som nyttig å reflektere over tema hver for seg, før de skulle meddele seg til de andre. Det ble imidlertid beskrevet at fokuset for refleksjonen hadde lett for å bli noe teoretisk, der ikke alle i like stor grad trakk inn egne konkrete erfaringer i forhold til tema. Informantene rapporterte at metodikken regulerte kommunikasjonen i *dialogdelen* ved at de som var vant til å snakke mye måtte begrense seg og lytte til de andre, og de som snakker lite i andre sammenhenger ble nødt til å snakke her. Slik fikk alle sin mening komme fram og bli hørt. Dette ble sett på som positivt av informantene men kunne også være en utfordring for enkelte. Selv om alle snakket under dialoggrunden, var det ikke alle som deltok i like stor grad i *diskusjonen*. Det var også variasjon mellom gruppene i forhold til hvor enkelt det var å bli enige om en formulering til slutt.

Ser vi disse resultatene i forhold til Schön (1991) sin teori *refleksjon over handling*, så omhandler den å reflektere over handlinger en har gjort. En tar frem handlinger en har gjort og går igjennom disse i ettertid. Dette kan i følge Schön gi økt bevissthet rundt egen håndtering og egne reaksjoner, og åpne muligheter for endret atferd. Det å konkretisere temaene og relatere dem til egne konkrete erfaringer kan være et viktig førsteskritt i forhold til å reflektere over sine egne erfaringer. Ellers har fokus for refleksjonsrunden lett for å bli bare teoretisk kunnskap, der en trekker fram det en har lært er en riktig måte å håndtere situasjoner på, uten at det involverer refleksjon over egen eller barnehagens praksis på området. Vi kan derfor stille oss spørsmålet om det kan kalles ”refleksjon over handling” dersom ikke ens egne konkrete handlinger aktivt trekkes inn i refleksjonen. Schön er også opptatt av at den teoretiske kunnskapen en har lært seg skal bli omformet til handlingskunnskap, eller *refleksjon i handling* (Schön, 1991). Dette innebærer evnen til å bruke kunnskap og erfaringer en har ervervet seg inn i nye situasjoner. Kanskje det å reflektere og trekke fram ulike teorier på denne måten likevel vil kunne være nyttig, dersom teoriene etterhvert kan bli integrert og omsettes til handling.

Ut fra Kolb et al. (i Moxnes, 2000) sin *erfaringslærings sirkel* ser vi at læring kan være en sirkulær prosess, der refleksjon inngår som en viktig del. Han tar utgangspunkt i handling og konkret erfaring, og går via refleksjon og analyse, til abstraksjon og vurdering som til slutt kan resultere i anvendelse og praktisering av det nylig lærte. Vi ser at det å trekke inn abstraksjoner og teoretisering kan være et viktig skritt på veien til læring. Men Kolb et al. poengterer at en først må ta tak i egne handlinger og reflekterer over disse. Deretter kan det være nyttig å se dette i lys av teori noe som også skaper distanse og oversikt, for at den nye innsikten skal kunne anvendes. Ut fra både Kolb et al. sin erfaringslærings sirkel og Schön sin ”refleksjon over handling” blir det relevant å stille spørsmålet om hva vi kan forvente av læringsutbytte for gruppedeltakerne, dersom de ikke klarer å konkretisere temaene i forhold til egen erfaring og praksis?

Det kan se ut til at refleksjonsdelen kan være læringsfremmende ettersom det tvinger den enkelte til å tenke igjennom egne meninger og holdninger i forhold til tema. Det at deltakerne ikke i så stor grad trekker inn egne erfaringer, men heller fokuserer på teori i forhold til tema, kan derimot svekke læringsutbytte av gruppesamlingene. Vi kan likevel stille spørsmål til om det er metodikken som er årsak til manglende konkretisering. Dette kan representere en mer generell forsvarsmekanisme mot å eksponere seg i gruppesammenheng (Senge, 2006).

I forhold til dialogdelen av metodikken, kan det se ut til at gruppesamlingene fungerte i stor grad slik Senge (2006) beskriver den. Han fremhever at den enkelte skal meddele seg åpent og de andre skal være lyttende. Dialogen blir da en arena der den enkelte fritt kan komme fram med det en har på hjertet og gruppen kan ha dette som et utgangspunkt for å utforske tema fra ulike vinkler. Dialog er basert på at en genuint prøver å forstå de andres ståsted, og finne fram til den beste løsningen.

Mitt inntrykk er at spesielt dialogdelen av metodikken legger til rette for læring i dette prosjektet. Det å sette ord på egne tanker og holdninger kan gi økt bevisstgjøring i forhold til eget ståsted. Det kan fremme læring å lytte til andre, og det kan se ut til at metodikken er med på å få fram ressurser den enkelte sitter med og synliggjør disse både for de selv og for de andre i gruppa.

I den grad man opplever metodikken stiv og unaturlig, eller alt for utfordrende, vil dette kunne hemme motivasjonen og dermed også hindre læringsmulighetene. I forhold til de deltakerne som opplevde dialogen og det å skulle uttrykke egne meninger og holdninger på gruppesamlingene som en utfordring, kan vi igjen trekke fram subjektiv mestringsevne. Noe av det som kan ligge bak dette er en manglende tro på seg selv i forhold til det å snakke i gruppe, kanskje sammen med liten trening, noe som fører til at det blir en stor utfordring for enkelte av gruppedeltakerne. Det at gruppesamlingene varer over tid, slik at deltakerne får mulighet til å bli vant til metodikken kan være en viktig forutsetning for læringsutbytte.

Vi ser ut fra resultatene at det var litt ulik erfaring med diskusjonsdelen. Selv om metodikken regulerte samtalen under dialogen, så fungerte deltakerne under diskusjonsdelen i større grad slik de pleier til vanlig i møtesammenheng. Det vil si at de som prater mye til vanlig gjør det også nå, og de som er mer tilbakeholdne er også mindre aktive under diskusjonen. I forhold til dialogen er hovedmålet å åpne seg og dele erfaringer og holdninger. Dette kan i prinsippet ikke diskuteres, ingenting er rett eller galt, det bare representerer ulike synspunkt. Senge, (2006) mente at diskusjon kunne fungere stengende på prosesser som refleksjon og dialog, som kan være viktige for et læringsutbytte. Vi kan derfor tenke oss at det viktigste for utbytte av gruppearbeidet er at refleksjonsdelen og dialogdelen fungerer.

Diskusjonsdelen innebærer at gruppene kommer fram til et felles standpunkt, som alle kan stå inne for. Dette kan være med å fremme felles forståelse blant personale i barnehagen og slik fremme læring. Diskusjon kan derfor være nødvendig for å kunne ta en avgjørelse, der ulike perspektiver settes opp mot hverandre. Diskusjon kan også i større grad være konfronterende og utfordrende. Metodikken styrer ikke deltakernes atferd under diskusjonsdelen, noe som gjør at den enkelte gruppedeltaker lettere tyr til atferd som er innarbeidet og en er trygg i forhold til.

Det kan tenkes at de gruppene som toner ned diskusjonsdelen eller de som rapporterer at det å bli enige går veldig greit, også i mindre grad utfordrer hverandre. Mitt inntrykk er at de gruppene som konkretiserer temaene i forhold til egen praksis har større problemer med å komme fram til enighet under diskusjonsdelen. De som rapporterer at de ikke i stor grad konkretiserer temaene i forhold til egen erfaring, sier at det går greit å bli enige og at det ikke blir så mye diskusjon. Noe av grunnen til dette kan være at det er lettere å bli enige om hva som er teoretisk riktig å gjøre i forhold til ulike situasjoner. Når man tar utgangspunkt i egen

praksis vil det komme frem en reell forskjell i håndtering, som gjør at prosessen fram mot noe en kan enes om blir lengre og mer komplisert.

5.3 Hvordan virker klima inn på læringsmulighetene?

En oppsummering av resultatene under klima viser at intervjupersonene opplevde trygghet i gruppene, noe som har økt gradvis fra de startet. Det å føle seg akseptert av de andre ble fremholdt som en viktig del av et godt klima. Første gruppemøte ble også nevnt som viktig i forhold til å legge et grunnlag for et godt klima i gruppene. I forhold til det å kunne utfordre hverandre var det litt ulike erfaringer i gruppene. Det å måtte si noe på gruppene opplevdes som utfordrende for noen, for andre handlet det om å konkretisere det de mente og komme med eksempler fra sin egen praksis. Det ble også pekt på at den strenge metodikken som regulerer gruppesamlingene kan virke hemmende på tryggheten i gruppa og det å utfordre hverandre.

En opplevelse av trygghet vil være en viktig forutsetning for at prosesser som refleksjon og dialog skal komme i gang, og gi den enkelte utbytte av deltakelse i kollegagruppene. Opplevs derimot klima som utrygt kan vi tenke oss at mennesker i mindre grad vil involvere seg aktivt i gruppearbeidet. Edmondson definerer et psykologisk trygt klima i gruppa ut fra en felles oppfattning av at gruppa er trygg i forhold til å risikere å eksponere seg selv. Han mener at gruppa da er preget av mellommenneskelig tillit og gjensidig respekt. Dette vil igjen gjøre det mulig for deltakerne å delta på læreaktiviteter som gjør dem eksponert for situasjoner som kan oppleves som truende eller flau (Edmondson i Farr et.al., 2003). To av intervjupersonene beskrev at tryggheten i gruppa gjorde det ufarlig å snakke om tema en ikke forstår. En tredje informant beskrev hvordan tryggheten i gruppa gjorde det mulig å snakke om at en kan ha problemer i forhold til enkelte barn. Vi kan ut fra dette anta at klima i disse gruppene oppleves trygge nok til å fremme refleksjon og læring.

Det å oppleve aksept for at en er forskjellig, var det flere av informantene som la vekt på. Dette gjaldt både det å tenke og mene forskjellig, men også aksept for at en ikke alltid har like mye å meddele. Thorsus & Emery (i Moxnes, 2000) vektlegger at en person som skal utvikle og forandre seg, først må føle at han er godtatt og akseptert slik han er. Mangler en slik grunnleggende aksept vil det ofte føre til at en reagerer defensivt, noe som hindrer læring og

utvikling. En slik aksept kan derfor være en viktig forutsetning for et klima som legger til rette for læring.

Forskning viser at grunnlaget for gruppeklima kan og bør etableres i gruppens startfase. Det blir da lagt et grunnlag som vil prege resten av gruppesamlingene (Mitchell & Sackney, 2000). Det at en i prosjektet vektlegger å ta opp forhold ved klima og diskutere dette eksplisitt i oppstarten kan ut fra denne forskningen være viktig for utviklingen av et godt klima. Flere av informantene pekte på at første gruppemøte hadde hatt et viktig bidrag til utviklingen av klima i gruppa. Kvistad & Søbstad (2005) vektlegger at en klar struktur og klare forventninger til hva en skal gjøre vil kunne skape trygghet i forhold til det som skal skje. Dette vil kunne skape en felles forståelse av innholdet i gruppesamlingene og hensikten med disse. Resultatene fra intervjuene viser at en så fastlagt metodikk kan være med å skape trygghet og forutsigbarhet, men kan også oppleves som noe begrensende. Opplever deltakerne seg hemmet av strukturen kan det gå ut over tryggheten i gruppa. Hvordan metodikken oppleves kan derfor påvirke klima både positivt og negativt, noe som igjen vil ha konsekvenser for læringsmulighetene.

Når gruppene ikke oppleves som trygge nok kan vi forvente at det vil kunne tre i kraft forsvarsmekanismer av ulik art (Senge, 2006; Stålsett, 2006). Det at enkelte grupper hadde et noe teoretisk fokus i forhold til temaene, og i mindre grad konkretiserte tema i forhold til egen praksis kan vi muligens se i forhold til dette. En kan tenke seg at i begynnelsen når det fremdeles er litt utrygt å eksponere seg i gruppa, så vil det en tar opp være av mer generell art. En tyr til det en vet er riktig teoretisk sett, uten at det er forankret i den enkeltes erfaring og praksis. Når deltakerne blir mer trygge i gruppa åpner det for mulighet til å bli mer konkret, der en i større grad våger å eksponerer seg selv og egne erfaringer. Det at en våger å utfordre hverandre til å konkretisere og til å komme med eksempler fra egne erfaringer ser også ut til å gjøre arbeidet mer relevant og mer motiverende, og gir derfor økte læringsmuligheter.

5.4 Hvordan beskrives et eventuelt læringsutbytte?

En oppsummering av resultatene viser at alle intervjupersonene erfarte *økt bevissthet* som utbytte av prosjektet. I forhold til å oppleve *endret atferd* var erfaringene mer varierte. Noen opplevde at gruppesamlingene hadde fått praktiske konsekvenser for arbeidet, mens andre

ikke opplevde dette. Det var derimot flere som rapporterte at forelesninger fra SAF hadde både ført til inspirasjon og endret håndtering av barna. Flere rapporterte også stor tiltro til at bruk av håndboken ville få praktiske konsekvenser for arbeidet i barnehagen. Det ble også beskrevet læringsutbytte i forhold til arbeidsmetodikken.

Resultatene viste at alle informantene rapporterte et behov for en *felles forståelse* i barnehagen, og en felles praksis i forhold til enkeltbarn eller spesielle situasjoner som kan være vanskelige å håndtere. Det å ha en felles praksis i hverdagen, kan gjøre det lettere å hjelpe hverandre i ulike situasjoner når en vet at en tenker likt. Intervjupersonene beskrev hvordan prosjektet har bidratt til å ta opp viktige faglige tema en ellers ikke har tid og anledning til i hverdagen.

Dersom vi ser resultatene på økt bevissthet og endret atferd i forhold til teori, ser vi at Fullan (2001) skiller mellom en dyptgripende og en overflatisk endring av praksis. Han fremhever behovet for en dyptgripende endring, og mener at kun endring av synlig praksis ikke er nok. Endringen må også involvere større grad av økt bevissthet rundt det pedagogiske og verdimessige grunnlaget for praksis, for at det skal skape en reell endring. Da gir det en endring i praksisteorien (jfr. Handal & Lauvås, 1982). Ettersom samtlige intervjupersoner rapporterte økt bevissthet som et læringsutbytte av arbeidet i kollegagruppene, kan vi i følge Fullan peke mot at prosjektet kan føre til endring av praksis i barnehagen.

Argyris & Schön (1996) deler læring inn i *single-loop* og *double-loop* læring. Single-loop læring kan beskrives som ren feilretting. Det blir ikke stilt kritiske spørsmål til pedagogikkens innhold og organisering, men representerer en endring av praksisen innenfor de samme grunnleggende forutsetninger og mål som styrer barnehagens virksomhet per i dag. Double-loop læring innebærer derimot en endring av normer, målsettinger og diskusjon om pedagogisk grunnsyn, noe som krever en grundig gjennomtenking av verdier, handlingsstrategier og de konsekvenser det medfører. Argyris & Schön vektlegger derfor en revurdering og endring av de grunnleggende normer og pedagogisk grunnsyn som ligger til grunn for virksomheten. Samtlige intervjupersoner refererer økt bevissthet i forhold til jobben som en konsekvens av kollegagruppene. De beskriver økt bevissthet i forhold til valg en tar og de holdningene en har i forhold til barna, foreldre eller kolleger. En slik endring kan forstås å være i tråd med det Argyris & Schön kaller double-loop læring.

Forskningsresultater fra Norge i forhold til et tilsvarende prosjekt innen klasseledelse i skolen konkluderte med at deltakerne opplevde økt bevissthet om klasseledelse, økt bevissthet angående egen atferd, egne holdninger og verdisyn (Midthassel & Bru, 2001). Mine funn fra barnehagen er i tråd med dette og tyder på at intervjupersonene opplevde økt bevissthet i forhold til sin egen rolle som gruppeleder i barnehagen. De refererer også økt bevissthet i forhold til atferd, holdninger og verdisyn.

Ut fra Kolb et al. (i Moxnes, 2000) sin modell for erfaringslæring ser vi at refleksjon og analyse igjen legger grunnlag for ny handling. Vi kan derfor stille oss spørsmålet om økt bevissthet i seg selv er nok, eller om det må gi seg utslag i endret atferd for at reell læring har funnet sted. Kan vi tenke oss at økt bevissthet bare er et viktig førsteskritt, der endret forståelse også må få praktiske konsekvenser?

Enkelte av intervjupersonene rapporterte å oppleve økt bevissthet uten at dette har gitt noen endring i praksis. En mulig forklaring på dette kan være at prosjektet bare har kommet halvvegs, og at det over tid også vil føre til endret atferd. Forskningsresultatene fra to norske skoler tydet også på at prosjektet førte til endret atferd. Lærerne opplevde mindre stress i forhold til å skulle håndtere forstyrrende elevatferd, samt at de opplevde økt mestring i klasserommet (Midthassel & Bru, 2001). Disse resultatene fremkom etter to år, da prosjektet var avsluttet, og håndboken var ferdig. Dette kan kanskje forklare noe av forskjellen i resultater. Det å endre atferd kan være en prosess som tar tid. Dette blir bekreftet av to intervjupersoner. En av dem beskriver en læringsprosess, som starter med økt bevissthet men som hun tror vil medføre at de håndterer situasjoner annerledes, etter hvert. En annen intervjuperson beskriver at en blir mer bevisst de holdningene som ligger bak måten en snakker til barna på. Dette vil etter hvert føre til at en faktisk snakker til barna på en annen måte.

Flere av intervjupersonene har stor forventning til håndboken. De antar at dersom en aktivt og systematisk integrerer og bruker håndboka i det daglige arbeidet, så vil dette ha stor innflytelse på den enkeltes atferd på de ulike områdene de har tatt opp. Dette er i tråd med forskning som viser til betydningen av skriftlige nedtegnelser i forhold til utviklingsprosjekter (Lam, 2004).

To av intervjupersonene beskriver imidlertid hvordan prosjektet allerede har ført til endret atferd. De beskriver hvordan prosjektet har ført til omstrukturering av barnehagelokalene, i forhold til at rommene skal være mer tilrettelagt for barna. Det å tenke igjennom og diskutere disse temaene førte derfor til praktiske konsekvenser.

Forskning i forhold til prosjekt basert på kollegalæring har funnet at deltakerne kan ha et læringsutbytte fra selve gruppemetodikken. Studier fra skolen viser at kollegalæring kan føre til at medarbeidere innarbeider prinsipper i forhold til å ha respekt for hverandre og trygghet i forhold til å reflektere over egen praksis i det daglige. Det kan oppøve evnen til dialog og kommunikasjon, og fremme økt respekt for andre sine meninger og holdninger. Dette tar man med seg inn i nye sammenhenger på arbeidsplassen (Mitchell & Sackney, 2000).

Intervjupersonene var positive til at metodikken regulerte at alle kom til orde og ble hørt. De mente dette ville føre til økt trygghet til å formidle eget ståsted og holdninger i gruppesammenheng. Det samme gjaldt det å kunne lytte aktivt uten å kommentere eller avbryte. Jeg antar at det å oppøve en slik atferd i en sammenheng vil være noe man tar med seg til liknende sammenhenger, i noe ulik grad avhengig av person og situasjon.

Når vi ser de resultatene som fremkom i forhold til *felles forståelse* opp mot teori vil jeg igjen trekke fram Fullan, (2001) som ser viktigheten av en felles forståelse i skolen. Han mener det kan være vanskelig å opprettholde en konsistent praksis dersom hver enkelt lærer forstår og handler kun ut fra sitt eget subjektive ståsted. Det vil derfor være et behov for å jobbe mot større grad av felles ståsted. Vi ser at intervjupersonene bekrefter dette ved å vektlegge behovet for å være samkjørt der personale drar i samme retning.

Samtidig er barnehagekontekst noe ulikt skolen ettersom en i barnehagen i større grad jobber tettere på hverandre i det daglige. Den enkeltes subjektive forståelse får kanskje ikke påvirke praksis i så stor grad i barnehagen, ettersom denne er utarbeidet gjennom arbeidet med årsplan og andre planleggingsmøter. Enkelte av deltakerne utrykte også at de allerede hadde en felles forståelse. Likevel mente intervjupersonene at de hadde behov for større grad av felles forståelse og felles håndtering av ulike situasjoner. Spesielt i forhold til krevende situasjoner eller situasjoner der det forekom uønsket atferd, ble det rapportert behov for økt felles forståelse. Eksemplet fra barnehagen med mange nyansatte, viste også behovet for en felles

forståelse i personalgruppa. For denne barnehagen var det å samkjøre ”det gamle og det nye” i barnehagen et viktig mål.

Handal & Lauvås (1982) tar utgangspunkt i den enkelte lærers praksisteori og peker på at kollegagrupper gjennom sitt arbeid vil kunne oppnå at medlemmene får innblikk i medarbeidernes praksisteori, oppdager likheter og forskjeller, og i en prosess utvikle et større felles grunnlag for deler av praksisteoriene. Slik kan personale utvikle et kollektivt grunnlag for handling. Senge (2006) vektlegger noe av det samme, der dialogen blir et virkemiddel til å hente fram den enkeltes subjektive ståsted eller praksisteori. Ut fra å åpne seg og lytte til andre gir dette mulighet for å kunne nærme seg hverandre og bli enige om et felles grunnsyn i forhold til viktige tema. En av informantene vektla den verdien det er å være forskjellige, akseptere og verdsette forskjeller, og se på dette som en berikelse for barnehagen. Hun mente det var viktig å prøve å forstå hva de andre mener og kunne se ting på forskjellig måte, for selv om det er forskjellig er det ikke nødvendigvis slik at noe er rett og noe feil. Informanten beskrev her noe av det som Handal & Lauvås (1982) mener er grunnlaget for å utvikle en felles forståelse, nemlig at det en sitter inne med av synspunkter og holdninger blir uttalt, slik at forskjellene mellom deltakerne får komme fram. Da kan en starte en veg mot større grad av felles forståelse.

En av informantene beskrev at prosjektet hadde resultert i at de var på veg mot større grad av felles forståelse i personalgruppa. Dette gjaldt først og fremst i forhold til håndtering av situasjoner som deltakerne opplevde som en utfordring. Hun vektla hvordan det å ha snakket sammen på forhånd om en situasjon, kan gjøre det lettere å håndtere denne situasjonen i ettertid. Det blir også lettere å kunne gå inn og hjelpe og støtte hverandre i forhold til situasjoner de har snakket om på forhånd. Det å ha en felles forståelse blir da et oversiktlig og trygt utgangspunkt å handle ut fra. Disse funnene er i tråd med tidligere forskningsresultater fra skolen, som viste at arbeid i kollegagrupper førte til større grad av felles forståelse med hensyn til gruppeledelse (Midthassel & Bru, 2001).

5.5 Drøfting av hovedfunnene

Jeg har valgt ut tre hovedfunn. Det første hovedfunnet er knyttet til input, det neste er knyttet til prosessen, mens det siste er knyttet til output. Jeg vil også drøfte disse tre hovedfunnene noe i forhold til hverandre.

Det første hovedfunnet jeg vil trekke fram er i forhold til *input*faktorer, nemlig deltakernes motivasjon for prosjektet. Alle informantene utrykte at de var positivt innstilt til prosjektet. De opplevde at de var blitt godt forberedt i prosjektets oppstart, at prosjektet var blitt tilrettelagt på en god måte internt i barnehagen, og at innholdet i prosjektet var relevant for arbeidet. Dette var faktorer som var med å fremme motivasjon for deltakelse i prosjektet.

Helhetsintrykket fra barnehagene var at de var åpne og positive i forhold til et utviklingsprosjekt som dette. Enkelte av informantene mente også at de i deres barnehage generelt var positive til utviklingsprosjekt. Det kan derfor være vanskelig å si om det er spesielle egenskaper ved dette prosjektet som har medvirket til dette, eller om det er egenskaper ved barnehagene. Samtlige informanter meddeler imidlertid at prosjektet oppleves som svært relevant for det daglige arbeidet i barnehagen, noe som kan virke til at en ikke opplever det som bortkastet tid å delta. Utbyttet deltakerne opplevde av prosjektet så langt, så også ut til å ha innvirkning på deltakernes motivasjon, og hvilke forventninger de hadde til prosjektet videre. De som opplevde å ha utbytte av prosjektet som stod i forhold til den innsatsen som ble satt inn, virket mest motivert for arbeidet videre. Vi ser her at det er et forhold mellom inputfaktorer og output. De som var i tvil om utbytte stod i forhold til innsatsen, utrykte likevel stor forventning til håndboken, og håpet at den skulle bli aktivt brukt og gi et utbytte. Vi kan si at det så ut til at motivasjonen i barnehagen lå i utgangspunktet til rette for gode læringsopplevelser i gruppesamlingene, men at de erfaringer den enkelte gjør seg etter hvert også vil påvirke motivasjonen.

Det neste funnet jeg vil trekke fram er knyttet til *gruppeprosessen*. Resultatene viser at gruppeprosessen er preget av et forholdsvis trygt klima som gjorde det mulig for deltakerne å gå inn i prosesser som refleksjon og kommunikasjon. Den litt strenge metodikken så ut til å føre til at gruppedeltakerne disiplinerte sin atferd i gruppene. Ikke minst regulerte den slik at alle deltakerne fikk sagt det de mente etter tur, mens de andre var nødt til å lytte. Metodikken hjalp også den enkelte til å tenke igjennom sitt ståsted og holdninger i forhold til de tema

gruppen tok opp, som for eksempel hvordan den voksne kan være en rollemodell eller utvikle gode relasjoner til barna. Dette ble rapportert å gi utbytte på ulike måter. Det å tenke igjennom eget ståsted og uttrykke dette til de andre førte til en økt bevissthet rundt tema for den enkelte. De opplevde også en økt felles forståelse rundt disse temaene blant de ansatte.

Metodikken førte også til at en oppdaget medarbeideres kompetanse. Dette kan gjøre noe med medarbeideres forhold til hverandre, og kanskje til og med maktforhold i barnehagen. De som tidligere hovedsakelig har hatt et praktisk bidrag til arbeidet i barnehagen, får nå vist den kompetanse de sitter inne med. Dette kan være med på å endre personale sitt syn på hverandre. Maktforholdet i barnehagen (Gotvassli, 2006) kan være basert på en stillestående fordeling av hvem som sitter med fasiten. På enkelte områder har førskolelærerne en formell kompetanse. Men lang arbeidserfaring kan gi realkompetanse som kan være verdt å sette ord på og ta med i barnehagens planleggingsarbeid. Dersom enkelte opplever å ha liten tro på egen kompetanse, vil dette føre til at en ikke deltar aktivt i diskusjoner og heller ikke prøver å påvirke avgjørelser som blir tatt. Kanskje et prosjekt som dette kan være med å bidra til at alle i større grad deltar aktivt i planleggingsarbeid. Dette er et eksempel på at prosessfaktorer kan få konsekvenser for outputfaktorene.

Informantene uttrykte også at deler av prosessen kunne være en utfordring. Det var flere som mente at de ikke var så flinke til å konkretisere og å trekke egen praksis inn i forhold til tema. De opplevde at det kunne bli noe teoretisk, der en holdt seg mye til det en visste var ”riktig”. I erfaringslærings sirkelen (Kolb et al. i Moxnes, 2000) er handling og konkret erfaring grunnlaget for refleksjon og analyse, for at det skal gi et læringsutbytte. Det å konkretisere tema i forhold til egen praksis kan gjøre at en i større grad henter fram egen praksisteori og får en økt bevissthet i forhold til denne, noe som kan føre til at egen praksisteori kan endres.

Resultatene gir ingen klare svar på hva som kan være årsaken til at noen grupper i mindre grad trekker inn egne erfaringer i forhold til tema i gruppesamlingene. Det er ikke sikkert at årsaken er mangel på trygghet i gruppa, ettersom alle gruppene rapporterer et trygt gruppeklima. Men vi ser at metodikken i seg sjøl har vært en utfordring for flere av gruppedeltakerne, noe som kan forårsake at deltakerne har nok med dette, og unngår ytterligere utfordringer.

En annen forklaring på at en i gruppesammenheng vegrer seg fra å utfordre hverandre kan være at det i enkelte barnehager råder noe vi kan kalle en ”snill barnehagekultur”. I

barnehagen jobber medarbeiderne tett på hverandre i det daglige, noe som gjør at en opparbeider en evne til samarbeid. En ønsker å komme hverandre i møte og vise forståelse, noe som gjør det tette samarbeidet mulig, og som skaper et godt klima for barna. En slik ”snill kultur” kan imidlertid ha den baksiden at den gjør det vanskelig å skulle utfordre og konfrontere hverandre. Det å være snille med hverandre, det å være enige og det å holde seg til det en vet er rett, kan være viktig for at et godt samarbeidsklima skal opprettholdes. En slik kultur kan også representere en subjektiv norm (Fishbein & Ajzen, 1975), der viktige medarbeidere i miljøet eller ledere legger føringer for hva som er forventet atferd og hva som er lov.

Det å unngå å være konkret kan også representere en forsvarsmekanisme mot læring (Argyris, 1990). Det å være konkret og trekke egne erfaringer inn i gruppearbeidet kan vi anta vil føre til økt læringsutbytte, ettersom det innebærer å hente fram sin egen praksisteori, i større grad bli bevisst seg selv, egne holdninger og handlinger, noe som legger et grunnlag for endret handlingsmønster. Det å hente fram egen praksisteori og endre denne kan imidlertid oppleves som truende og krevende. Vi kan tenke oss at det settes i verk forsvarsmekanismer mot at en skal bli for utfordret personlig.

Det siste hovedfunnet jeg vil vektlegge er i forhold til *output*faktorene. Informantene rapporterte økt bevissthet som læringsutbytte, mens endret atferd ble rapportert i mindre grad. En av informantene beskrev at de var i en prosess av å endre håndtering av situasjoner på bakgrunn av gruppesamlingene, og fra en annen barnehage ble det informert om at de hadde gjort praktiske endringer i det fysiske miljøet ut fra arbeidet i gruppesamlingene. Enkelte informanter forventet imidlertid et større utbytte av gruppesamlingene i form av endret atferd enn de har opplevd til nå, men de hadde positiv forventning til håndboken.

Det at informantene opplevde økt bevissthet som *output*faktor, men i mindre grad endret atferd kan vi se i forhold til skillet mellom offentlig teori og bruksteori (Argyris & Schön, 1996). Den offentlige teorien er de holdningene og synspunktene en forfekter utad, mens bruksteorien er det en faktisk handler ut fra i praksis. Det går an å oppleve en endring i den offentlige teorien uten at dette berører bruksteorien. En endring av den offentlige teorien vil kunne oppleves som økt bevissthet, ettersom man har endret uttalte holdninger. Men når det kommer til situasjoner der en er nødt til å handle uten å tenke seg om er det bruksteorien som styrer, da kan en reagere som en alltid har gjort. Dette ble også beskrevet av en av

informantene. Å endre den offentlige teorien kan være enklere enn å endre bruksteorien. Om en endring av den offentlige teorien på sikt vil føre til en endring av bruksteorien er likevel et åpent spørsmål.

5.6 Avsluttende kommentar

Denne studien har noen begrensninger: Det første er tidspunktet for gjennomføring. Undersøkelsen er tatt halvvegs ut i prosjektet, der halvparten av temaene er gått igjennom. Kanskje mine resultater er preget av dette, og at jeg ville fått litt andre svar om undersøkelsen ble gjennomgått etter at prosjektet var avsluttet. For eksempel kan det være slik at det å konkretisere og trekke egen erfaring inn blir mer naturlig å gjøre etter hvert når en blir litt ”varmere i trøya”. Metodikken må bli innkjørt og en må bli trygg på gruppesammenhengen. Vi kan også tenke oss at det på et senere tidspunkt ble tatt opp tema, som for eksempel reaksjoner ved uønsket atferd, der det å trekke egen og barnehagens praksis inn vil være naturlig. Det samme gjelder å omsette konklusjoner fra gruppesamlingene i praktisk handling. Det å endre atferd kan ta tid, og en undersøkelse på et senere tidspunkt ville kanskje gitt andre resultater.

Det andre er utvalget. Jeg har valgt å intervju kun førskolelærere, men gjennom intervjuene kom det fram informasjon som tyder på at assistentene kan ha opplevde arbeidet annerledes. Det at enkelte av assistentene opplevde prosjektet utfordrende, kan ha påvirket deres motivasjon, deres opplevelse av metodikken, deres opplevelse av klima og læringsutbytte. Dette kan jeg ut fra mine resultater ikke si noe om.

En begrensning ved min metodiske tilnærming er at jeg ikke kan si noe om barnehagenivået. Resultatet fra to førskolelærere fra hver barnehage er et noe tynt grunnlag å trekke konklusjoner som gjelder for hele barnehagen. Selv om jeg har sett antydninger til at det er noe forskjell mellom barnehagene, ville det være nødvendig med en studie på organisasjonsnivå for å kunne si noe mer sikkert om dette. Det resultatene mine antyder i forhold til dette nivået er at styrerne har medvirket til å tilrettelegge og spre positive holdninger i forhold til prosjektet.

Jeg er klar over at mine resultater ikke kan generaliseres. Likevel har jeg gjort meg noen tanker på bakgrunn av arbeidet med teori og intervjuene, i forhold til enkelte områder der mine funn kan ha betydning for praksis.

Som tidligere nevnt er dette prosjektet tidligere vært gjennomført i skolen, men det er første gang det er prøvd i barnehagen. Det var derfor interessant å se om en i barnehagen hadde nytte av dette på samme måte som det tidligere er dokumentert fra skolesammenheng. Min studie peker i retning av at en i barnehagen har tilsvarende nytte av et kollegalæringsprosjekt som dette.

Jeg ser at motivasjonen for å starte med prosjekt i barnehagen virket god. Personale virket åpne og mottakelige, og gikk inn i dette med friskt mot og en positiv innstilling. Dette blir støttet opp av styrer som legger til rette for at det skal være mulig å gjennomføre prosjektet uten for stor ekstrabelastning på personale. Dersom dette er en generell trend i barnehagene er dette et godt utgangspunkt for å igangsette utviklingsprosjekt i barnehagen. Vi vet at barnehagen er i utgangspunktet travel, med mange gjøremål og oppgaver som står i kø. Men informantene rapporterte at de opplevde prosjektet som relevant for det daglige arbeidet, noe som var med å fremme motivasjon til å bruke tid og krefter på dette.

Flere av informantene trakk fram forberedelsene fra SAF i oppstarten av prosjektet, samt jevnlige forelesninger fra SAF. Mine resultater fremhever viktigheten av å gjøre grunnleggende arbeid før en starter prosjektet, noe som forbereder deltakerne på hva som vil skje i gruppesamlingene. Forelesningene har også fungert som rettesnor og inspirator. Det å få faglig input i tillegg til det arbeidet deltakerne gjør selv i gruppene, ser derfor ut til å være av betydning.

Jeg ser også at metodikken kan ha noen nytteområder utover dette prosjektet. Som tidligere nevnt kan det tenkes at prosjektet for enkelte fører til en økt trening i å formidle egne meninger og holdninger, økt evne til å lytte til andre og ut fra økt subjektiv mestringsevne utvikle en økt tro på egen kompetanse. Dette er noe som kan føre til at personalressursene barnehagen sitter med i større grad får komme fram og bli bedre utnyttet.

En annen del av metodikken er utarbeidelse av håndboken. Denne har jeg i min studie ikke hatt så mye fokus på ettersom håndboken ikke var ferdig på det tidspunktet intervjuene ble tatt. Det var likevel flere av informantene som snakket om håndboken, noe som har gitt meg

tanker om bruk av denne. I barnehagen er en vant til planleggingsarbeid og å jobbe i forhold til de planene som er utarbeidet, for eksempel årsplaner og månedsplaner. De jobber også tett opp mot rammeplanen. Barnehagen har derfor en sterk tradisjon på å utarbeide planer for så å jobbe i forhold til disse. Dette peker mot at håndboken kan bli et viktig redskap i barnehagene, når den er ferdig. Den enkelte har investert tid og krefter i dette arbeidet, og har forventning til at håndboken vil føre til en endret praksis i barnehagen.

Til slutt vil jeg komme med noen forslag til videre studier jeg ser det ville være interessant å gjennomføre.

Et spørsmål det ville være interessant å få svar på er om assistentene i barnehagene som deltar i dette prosjektet opplever et økt læringsutbytte av gruppesamlingene ettersom flere har vært mer aktive og deltakende enn de pleier i liknende sammenhenger. Denne gruppen pleier heller ikke alltid å delta i denne typen utviklingsarbeid. Hvordan var deres motivasjon da prosjektet startet, og hva er motivasjonen etter at de har deltatt i prosjektet en stund. Opplever de et læringsutbytte av metodikken, og er det i tilfelle noe de tar med seg og bruker i andre sammenhenger? Hvordan de opplever klima, ville også være interessant å få svar på.

Et annet forslag er å gjennomføre en spørreundersøkelse i alle barnehagene som har deltatt i prosjektet, som en kvantitativ undersøkelse. Det ville være nyttig å gjennomføre denne etter at prosjektet er avsluttet. Ut fra en slik undersøkelse ville jeg fått en oversikt over motivasjon, opplevelser av metodikken, klima og læringsutbytte i et større utvalg, noe som ville gitt ytterligere opplysninger om prosjektets relevans og nytte i barnehagene. Det ville også gitt et bakgrunnsteppe å se intervjuundersøkelsen i forhold til.

Det ville også vært relevant å gjort en etterundersøkelse av det samme utvalget jeg hadde i min undersøkelse, etter at prosjektet var avsluttet, for å se utviklingen av motivasjonen etter hvert som prosjektet gikk sin gang, utvikling av klima og opplevelsen av metodikken, samt hva de erfarte av læringsutbytte etter at prosjektet var avsluttet. Det ville da også vært naturlig å innhente opplysninger i forhold til anvendelse og nytten av håndboken.

REFERANSER:

- Argyris, C. (1990): *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Argyris, C. & Schön, D.(1996): *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Massachusettes: Addison-Wesley.
- Day, C.(1999): *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990): A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. *Nebraska Symposium on Motivation*. pp.238-287.
- Easterby-Smith, M., Burgoyne, J. & Araujo, L. (1999): *Organizational learning and the learning organization: developments in theory and practice*. London: Sage
- Farr, J.L., Sin, H-P.& Tesluk, P.E. (2003): Knowledge Management Processes and Work Group Innovation, In L.V.Shavinina (ed.) *The International Handbook on Innovation*, pp. 574-85. Amsterdam: Pergamon.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975): *Belief, Attitude, Intention, and Behavior. An Introduction to Theory and Research*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fullan, M.G. (2001): *The New Meaning of Educational Change*. 3rd edn.London: Cassell.
- Gotvassli, K.-Å., (2006): *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gotvassli, K.-Å., (1991): *Personalutvikling i barnehagen*. Kolbotn: TANO A.S.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1982): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Handal, G & Lauvås, P. (1990): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Otta: J.W.Cappelens Forlag.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2004): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2007): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvistad K. & Søbstad, F. (2005): *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lam, Y.L.J. (2004): Reconceptualizing a Dynamic Model of Organizational Learning for Schools, *Journal of Educational Administration* 42(3): 297-311.

- Licklider, B.I.(1995): The effects of peer coaching cycles on teachers use of a complex Teaching skill and teachers sense of efficacy. *Journal of Personal Evaluation in Education* 9, 55-68.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1994): Goal Setting Theory. In H.F.O`Neil, Jr. & M. Drillings (Eds.), *Motivation, Theory and Research*. Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Locke, E.& Taylor, M. (1991): Stress, Coping and the meaning of Work. In A. Monat & R. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping, an Anthology* (Third ed.). New York: Colombia Press.
- Midthassel, U.V. & Bru, E. (1998): *Håndbok i klasseledelse. Utvikling, mal, bruk*. Stavanger: Senter for Atferdsforskning.
- Midthassel, U.V. & Bru, E. (2001): Predictors and gains of Teacher Involvement in an Improvement Project on Classroom Management. Experiences from a Norwegian Project in Two Compulsory Schools, *Educational Psychology* 21 (3): 229-242.
- Midthassel, U.V.(2003): Kollegaveiledning er det verd å bruke tid på?, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3-4: 168-174.
- Midthassel, U.V. (2004): Teacher Involvement in School Development Activity, *Educational Administration* 40 (3), pp 435-456.
- Midthassel, U.V.(2006): Creating a Shared Understanding of Classroom Management, *Educational Management Administration & Leadership* 34 (3): 365-383.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000): Learning about Organizational Learning. In Leithwood, K. and Seashore Louis, K.(ed.): *Organizational learning in Schools*. pp.177-199. Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Moxnes, P. (2000): *Læring og ressursutvikling I arbeidsmiljøet. Pedagogisk arbeidslivspsykologi I forskning og praksis*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Munthe, E & Midthassel,U.V. (2003): Peer Learning Groups for Teachers: A Norwegian Innovation. In I.Livingstone (ed.) *New Zealand Annual Review of Education*, pp. 303-16. Wellington: Victoria University of Wellington.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. With Hopkins, D. & Stringfield, S. (2000): Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie & Reynolds, D. (Eds.) *The international handbook of school effectiveness research*. London, Falmer Press. Kap 7 s. 206-234 (28).
- Ringdal, K. (2007): *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D.(1991): *The Reflective Practioner*. Aldershot: Ashgate ARENA

- Senge, Peter M. (2006): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Currency Doubleday, Random House, Inc.
- Sheppard, B.H., Hartwick, J. & Warshaw, P.R. (1988): The Theory of Reasoned Action: A Meta-Analysis of Past Research with Recommendations for Modifications and Future Research, *The Journal of Consumer Research*. 15, s.325-343.
- Stråhle, L., Sundgren, G. & Walch, J. (1989): *Kvalitet och utveckling I förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Støre Meyer, E. (1997): *Pedagogisk lederskap i barnehagen. Praktisk refleksjon i handling*. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Stålsett, U. (2006): *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- vaan Daal, V., Gees Solheim, R., Nøttaasen Gabriellsen, N. & Bergum, A.C. (2007): *Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Lesesenteret.
- Wahlgren, B., Høytrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002): *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur.
- Ögren, M.L. (2001): *Group supervision. Learning psychotherapy in a small group format*. Karolinska Institute: Department of Humanities, Informatics and Social Science.
- Aanderaa, B., Moser, T., Dudas, B., Jansen, T.T. & Pettersvoll, M. (2006): Vurderinger av kompetanseutvikling, etter- og videreutdanning blant kommunale barnehageansvarlige. I Moser T. et al. (ed): *Etter- og videreutdanning i barnehage sektoren-kartlegging av tilbud og etterspørsel: Prosjektoppdrag av Kunnskapsdepartementet*. Bind 5/2006 Delrapport 3. Nettbok
- Aanderaa, B. (1997): *Si at vi har hele dagen! En kartlegging av barnehagens endringskompetanse- sluttrapport 1997*. Oslo: Barne og familiedepartementet.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006): Oslo: Kunnskapsdepartementet.

I

Intervju-guide:

Introduksjon

- Takk for velvilje.
- Formålet med intervjuet.
- Tema jeg vil spørre om og hvordan intervjuet vil foregå: Bruk av intervjuguide, men med mest mulig åpen samtale.
 - Jeg vil spørre litt i forhold til motivasjon, litt om hvordan gruppesamlingene foregår, og hva du opplever av utbytte.
- Bruk av opptaker.
- Sikring av anonymitet.
- Alder
- Hvor lenge har du arbeidet her. Hvor lang tid yrkesaktiv i barnehagen?

Fakta om gruppesamlingene

1. Hvor mange møter har dere hatt?
2. Hvor holdes møtene og hvor lange er de? Brukes tiden som er avsatt?
3. Er det noen som leder gruppesamlingene?
4. Hvor mange er dere i gruppa og er dere de samme hver gang, helt fra starten?
5. Hvordan er gruppa satt sammen?
6. Følger dere metodikken som beskrevet? Hvis ikke hvordan foregår møtene da?

Motivasjon

1. Hvordan var din innstilling til dette prosjektet før det startet?
 - I tilfelle skeptisk? Hva var årsaken?
 - I tilfelle positiv? Hva var årsaken til dette?
2. Hvordan opplevde du de andres innstilling til prosjektet i utgangspunktet?
 - Var det mange som var skeptiske/negative?
3. Tror du det arbeidet dere gjør i gruppa har betydning for din styrer?
4. Hva syns du nå om arbeidet i gruppene så langt?
 - Hva er det som gjør at du sier det?
 - Er det noen av oppgavene du liker bedre eller dårligere? Hvorfor?

5. Mener du at de temaene dere jobber med er relevante for ditt arbeid?
 - På hvilken måte?

Refleksjon

1. Hvordan opplever du å skulle tenke igjennom hvordan du forstår de ulike temaene for gruppesamlingene, med tanke på å dele dette med andre etterpå?
2. De temaene dere tar opp, er det tema du ofte snakker om ellers? Snakket du om disse temaene før dere tok de opp her?

Dialog

1. Hvordan er det å skulle formidle det du har tenkt til de andre?
 - Syns du det går greit å være ærlig? Går det an å si det du tenker?
 - Opplever du at du holder ting tilbake?
2. Opplever du at du blir lyttet til?
 - Opplever du at andre blir lyttet til?
 - Opplever du at alle får komme fram med sine tanker og synspunkter?

Diskusjon

1. Hvordan er det å bli enige om hva som skal skrives ned til håndboka etter hvert gruppemøte?
 - Har det hendt at det har vært vanskelig?
2. Er det noen i gruppa som prater mer enn andre?
 - Vil du si at noen dominerer diskusjonen?
 - Er det noen på gruppa som er mer tause/passive enn de andre?
 - Hva tror du er grunnen til dette?
3. Hender det at du er uenig i resultatet dere kommer fram til?
 - Hva gjør du da?

Klima i gruppa

1. Hvordan vil du beskrive klimaet i gruppa?
 - Hva gjør at du sier nettopp dette? Kan du gi et eksempel?
2. På en skala fra 1-10, hvordan vil du karakterisere tryggheten i gruppa?
 - Kan du huske en gang hvor du eller en annen kjente på denne tryggheten?
3. På en skala fra 1-10, i hvilken grad vil du si at dere utfordrer hverandre?

- Hva tenker du om det? Kan du gi et eksempel?
- 4. Tror du alle de andre i gruppa opplever klimaet på samme måte?
 - Kan du si mer om det?
- 5. (Hvordan vil du karakterisere ledelsen av gruppa?)
 - (dersom intervjuperson er gruppeleder):
 - Hvem er det som leder gruppa?
 - Hvordan er det å være leder for gruppen? Er det noe du synes er utfordrende?

Utbytte

1. Har det kommet fram noe i disse møtene som var nytt for deg?
 - Eksempel?
 - Har du fått konkrete ideer?
2. Har møtene gitt deg noen tanker du har tatt med deg videre?
 - Husker du noe eksempel?
3. I hvilken grad opplever du at disse gruppesamlingene gir rom for å lære av hverandre?
 - Hvordan viser det seg?
4. Er det noe å lære i forhold til denne gruppemetodikken?
 - I tilfelle hva?
5. Er det situasjoner du har/eller tror du vil håndtere annerledes nå, på bakgrunn av det dere snakket om på gruppemøtene?
 - Eksempel.
6. Mener du at arbeidet så langt har ført til en større felles forståelse?
 - Eksempel.

Helt til slutt:

Er det noe annet fra arbeidet med håndboka du har lyst til å fortelle meg?

Er det noe du tenker jeg burde ha spurt deg om?

Debriefing!

Takk for at du stilte opp!

II

Informasjonsskriv om intervjuundersøkelse i prosjektet Handbok i gruppeleiing ved barnehagene

Refleksjon og drøfting i kollegagruppene er viktige verktøy i dette prosjektet som skal munne ut i barnehagenes egne håndbøker om gruppeledelse. Det er første gang dette prosjektet gjennomføres i barnehager. En tidligere studie i to skoler tyder på at en slik håndbok er et nyttig verktøy og at de ansattes bevissthet om egen ledelse og en felles forståelse av oppgaven øker. Men denne studien pekte også på behovet for å forstå mer av læringsmulighetene som ligger i metodikken som nyttes.

Vi ønsker derfor å gjøre en studie for å finne ut mer om hvilke læringsmuligheter som er til stede i arbeidet som foregår i kollegagruppene og hva som påvirker disse læringsmulighetene. Vi vil benytte intervju som metode i denne studien.

Totalt ønsker vi å intervju fire-seks førskolelærere fra ulike barnehager. Vi er derfor på jakt etter førskolelærere som er villige til å stille opp til individuelle intervju på ca 1t. Intervjuene vil bli gjennomført av masterstudent Anne Nygård som undertegnede er veileder for. Tidspunkt og sted for intervjuene avtales med de aktuelle førskolelærerne.

Førskolelærere som kan tenke seg å stille opp på dette, bes melde fra til sin styrer som melder videre til undertegnede.

Studien vil bli gjennomført i tråd med retningslinjer fra personvernombudet og alt materiale vil bli anonymisert før publisering.

Vennlig hilsen

Unni Vere Midthassel

