

## Linn Maria Hansen

### «Fra ord til handling»

*«For å lære folks virkelige meninger å kjenne,  
skal en legge mer merke til hva de gjør enn hva de sier» (Renè Descartes).*

Tema:

Læringsfelleskap i personalet som ledd i utviklingen av  
barnehagen som lærende organisasjon.

Høgskolen i Sørøst-Norge  
Buskerud og Vestfold  
Fakultet for Humaniora og utdanningsvitenskap

© 2016 Linn Maria Hansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## **SAMMENDRAG**

### **Tema og problemstilling**

Å være en lærende organisasjon er et begrep, eller snarere en tilstand som omhandler en organisasjons evne til å være tenkende. Jeg har med utgangspunkt i denne forståelsen valgt følgende tema for min masteravhandling: «Læringsfellesskap i personalet som ledd i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon». Bakgrunn for valg av tema har sitt opphav i flere elementer, både av teoretisk interesse, samfunnspolitisk og en personlig interesse. Jeg har valgt følgende problemstilling for min avhandling: «Hvordan kan organisasjonen utvikle ett læringsfellesskap i personalet gjennom aksjonsforskning?»

Jeg vil belyse problemstillingen med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke faktorer virker hemmende på læringsfellesskapet?
- 2) Hvilke faktorer fremmer læringsfellesskapet?

### **Metode**

Metoden jeg har brukt er en kvalitativ tilnærming, der kvalitative studier danner et grunnlag for å bli bedre kjent med aktuelle fenomener. Gjennom informasjon fra praksisfeltet og studier av aktuell litteratur vil man kunne skap forståelse for fenomenet. Med bakgrunn i at jeg gjennomfører forskningsarbeidet i egen virksomhet vil aksjonsforskning legge til grunn valg av spesifikk metode. Etter aksjonene var avsluttet, valgte jeg å utføre brevmetoden, med utgangspunkt i gjennomførte aksjoner.

### **Resultater**

De fleste av informantene ser på læringsfellesskap som nødvendig for organisasjonen å utvikle seg. Å reflektere og å tenke sammen er begreper som knyttes nært opp til læringsfellesskap både gjennom teorien og hos informantene.

Kort oppsummert er det slik at informantene anerkjenner læringsfellesskap som viktig for å være i utvikling, men de opplever at det er vanskelig å få til på grunn av manglende evne og vilje hos flertallet i gruppen.

## FORORD

Mastergradstudiet «*utdanningsledelse*» har vært en svært lærerik prosess for meg. Jeg har gjennom studieforløpet tilegnet meg mye nye kunnskap, og har fått en økt forståelse rundt læringsprosesser i organisasjoner, da spesielt i forhold til min egen. Jeg har blitt mer bevisst på hvilke prosesser som kan utløse ny kunnskap, og at det finnes flere gode veier til nye løsninger. Prosessen har utløst en dypere forståelse for faget mitt, og det har både vært utfordrende og givende å skulle forholde seg til denne forståelsen.

Jeg har mange å takke for at denne reisen har vært mulig å gjennomføre.

Først og fremst vil jeg takke meg selv for at jeg har valgt å stå i mot negative tanker som støtt og stadig har prøvd å snike seg inn i forhold til egen evne og kapasitet til å gjennomføre studiet og oppgaven.

Jeg har gjennomført dette studiet parallelt med ny stilling som leder i en mellomstor barnehage, med alle kvaliteter og utfordringer det fører med seg. Det har gitt meg en fin mulighet til å bruke egen jobbsituasjon som link mot den teorien som blir presentert. Jeg ønsker å takke kollegaene mine som villig har stilt opp og sett verdien av dette arbeidet inn i virksomheten vår. Jeg vil også takke både Tone og Ina, som har vært regionslederne mine i løpet av denne prosessen. Takk for støtten gjennom denne perioden, både med å se verdien av studiet, men også ved å komme med oppmuntringer.

Jeg må også takke veilederen min Kristin Tholin, for dine ryddige, strukturerte, kompetente og ærlige innspill gjennom hele prosessen.

Til slutt må jeg jo takke familien min, mine tre fantastiske barn, som gjennom flere år har måtte finne seg i å ha en studerende mamma. Mannen min Espen, som har vært en ekstrem støtte og oppmuntring gjennom alt. Min kjære søster, som alltid har kloke ord til meg, og som vet når jeg trenger å luftes. En stor takk til mamma'n min også som alltid har hatt tro på at jeg kan få til det jeg vil. Dere er alle en inspirasjon i seg selv.

## INNHALDSFORTEGNELSE

Sammendrag.....	3
Forord.....	4
<b>1 Innledning og bakgrunn</b>	
1.1 Bakgrunn for tema.....	7
1.2 Problemstilling og avgrensning.....	8
1.3 Oppbygging av masteravhandlingen.....	9
<b>2 Teori</b>	
2.1 Innledning.....	10
2.2 Læringsfellesskap.....	11
2.2.1 Team og eierskap.....	14
2.3 Lærende organisasjoner.....	16
2.4 Forståelse av forandring på vei mot felles mål.....	18
2.4.1 Endring og motstand.....	19
2.5 Relasjoner i fokus.....	22
2.6 Verdibasert ledelse.....	24
2.6.1 Lederstil.....	25
<b>3 Metode</b>	
3.1 Innledning.....	27
3.2 Forskningsdesign.....	28
3.3 Vitenskapelig forankring.....	29
3.3.1 Fenomenologisk perspektiv.....	30
3.3.2 Hermeneutisk perspektiv og den hermeneutiske sirkel.....	31
3.3.3 Reliabilitet.....	32
3.3.4 Validitet.....	34
3.4 Aksjonsforskning.....	35
3.4.1 Kvaliteter og utfordringer ved aksjonsforskning.....	36
3.4.2 Oversikt over aksjoner.....	37
3.4.3 Utvalg av aksjoner.....	38
3.5 Brevmetoden.....	39
3.6 Forskningsetiske perspektiver.....	41

3.6.1 Forsker i egen virksomhet.....	42
<b>4 Analyse og tolkning</b>	
4.1 Innledning.....	46
4.2 Koder.....	47
4.3 Kategorier.....	49
4.4 Inndeling av kategorier.....	50
4.4.1 Faglig fellesskap og kunnskapsdeling.....	50
4.4.2 Manglende fellesskap.....	52
4.4.3 Inspirasjon og raushet.....	53
4.4.4 Motstand, barrierer og makt.....	55
4.4.5 Samarbeid og refleksjon.....	56
4.4.6 Illojalitet, manglende profesjonalitet.....	58
4.5 Veien videre.....	58
<b>5 Presentasjon og drøfting av empiri og funn.....</b>	<b>59</b>
5.1 Personlig mestring.....	60
5.1.1 Inspirasjon og raushet.....	60
5.1.2 Motstand, barrierer og makt.....	63
5.1.3 Oppsummerende tanker i spenningsfeltet.....	65
5.2 Mentale modeller.....	66
5.2.1 Refleksjon i samspill med andre.....	67
5.2.2 Illojalitet, manglende profesjonalitet.....	69
5.2.3 Oppsummerende tanker i spenningsfeltet.....	71
5.3 Å skape felles visjoner.....	73
5.3.1 Fellesskap gjennom kunnskapsdeling.....	73
5.3.2 Manglende fellesskap.....	76
5.3.3 Oppsummerende tanker i spenningsfeltet.....	78
<b>6 Avslutning.....</b>	<b>80</b>
<b>7 Litteraturliste.....</b>	<b>82</b>
<b>8 Offentlige dokumenter.....</b>	<b>86</b>
<b>9 Vedlegg.....</b>	<b>87</b>

## DEL 1 INNLEDNING OG BAKGRUNN

### 1.1 Bakgrunn for tema

Min motivasjon for å skrive denne oppgaven har vært stor, jeg har gjennom snart 9 år som barnehagelærer opparbeidet meg en rekke tanker og erfaringer knyttet til barnehagen som lærende organisasjon. Kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom studiet har bidratt til å øke bevisstheten rundt temaet, slik at det tidlig i studieforløpet ble klart for meg hva jeg ønsket å skrive avhandlingen min om. Jeg har en grunnoppfatning om at det er de menneskelige ressursene som i hovedsak utgjør kvalitet eller således mangel på kvalitet i en virksomhet som barnehagen er. Forskning viser både i skolesammenheng – så vel som barnehage at voksen – barn relasjonen har betydning for barnets læringsresultat og atferd. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling (Udir, hovedartikkel om klasseledelse - <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Klasseledelse/Om-klasseledelse/Hovedartikkel-om-klasseledelse/Stottende-relasjoner/>). Denne skolebaserte forskningen har stor overføringsverdi til barnehagen, og jeg vil si at det er et viktig utgangspunkt for å forstå den kompleksiteten dette faktisk innebærer. Bakgrunnen for valg av tema er i hovedsak basert på utviklingsarbeid som er gjennomført i egen barnehage. Utviklingsarbeidet som aksjonsforskningen omhandler, startet i januar 2014. Som ny oppstartet styrer fikk jeg presentert en handlingsplan som var utarbeidet etter endt medarbeiderundersøkelse november 2013. Denne handlingsplanen presenterte et ønsket behov om å bedre samarbeidet i barnehagen samt rette fokus på arbeidsglede. I samarbeid med barnehagens ledergruppe ble det avklart at behovet i stor grad var å rette fokus mot en felles forståelse av mandatet vårt, samt barnehagen som lærende organisasjon og personalets læringsfellesskap. Å løfte og belyse temaene knyttet til læringsfellesskap har vært viktig i denne prosessen.

Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende tema for min mastergradavhandling:

***Læringsfellesskap i personalet som ledd i utviklingen av barnehagen som lærende organisasjon».***

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Early childhood and care policy review (OECD rapport, 2015) presenterer en av flere utfordringer knyttet til barnehaglærereyrket, der jeg ønsker å presentere; *manglende status, lønn og karrieremuligheter* som noen av elementene som beskrives. Rapporten belyser til en viss grad hvordan dette kan jobbes med, men i tillegg til dette tar rapporten for seg noe jeg tenker er særdeles viktig i forhold til dette temaet. Det er verdien av å sette fokus på hvor signifikant det er å styrke læringsfellesskap i barnehagen, «*It is important to strengthen professional networks as learning communities*» (OECD rapport, 2015: 61). Som nevnt over vil jeg tørre å påstå at barnehagen har en sjelden, om ikke en unik arbeidshverdag, der man i høy grad er avhengig av at personalsammensetningen fungerer godt for å sikre ett godt stykke arbeid. Ikke bare er vi avhengig av å ha rett person på rett plass, vi er også avhengig av at personene fungerer sammen i team. Jeg opplever også at det er nødvendig å se på sammenhengen mellom det vi sier at vi gjør og det vi faktisk gjør. Dette mener jeg er grunnleggende forutsetning for å være i utvikling, nettopp å inneha evnen til å reflektere rundt sin egen praksis, det samsvarer også med Tiller (1999) sin definisjon av å være en lærende organisasjon.

*«Vi får tenkende eller lærende organisasjoner når de som deltar i arbeidet, tenker og reflekterer rundt det som skjer, eller det som ikke skjer» (Tiller, 1999:28).*

På grunnlag av dette har oppgaven min fått sin tittel: «Fra ord til handling» med henvisning til sitat fra René Descartes. Med dette som bakgrunn fordrer det at ledelsen benytter seg av og tar ansvar for utvikling av de ressurser som er innad i gruppen. Min forståelse av at det er menneskene som jobber i barnehagen som utgjør størst signifikans for god kvalitet opplever jeg er i tråd med det Cato Wadel (2002) beskriver i forhold til team-arbeid. Han sier at team-arbeid innebærer tett samhandling, og det relasjonelle er viktig for å kunne lære fra seg og til seg. I tillegg skal man kunne utvikle og vedlikeholde læringsforhold, og veksle mellom ulike roller. Dette er, som Wadel sier, et komplekst og krevende system, men det er også en av grunnsteinene i en lærende organisasjon. Det som læres i team, har nemlig en tendens til å jevnes ut og bli felleseie. Senge (2006) er opptatt av at teamlæring er en gruppeferdighet som det må settes av tid til å øve på i fellesskap.

Forskning viser at «Barnehagen ikke er så bra som ventet» som er hovedresultatene fra to store forskningsprosjekter (Bjørnstad/ m.fl) ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA),



Goban og Blikk for barn. Forskerne påpeker at noen av svakhetene i norske barnehager som avdekkes i forskningsprosjektene, ganske lett kan rettes opp med enkle tiltak og bevisstgjøring. Andre svakheter krever mer tid, ressurser og bevisstgjøring for å bedre kvaliteten. Her står både myndigheter, barnehagelærerutdanningene og barnehagesektoren overfor utfordringer som må løses. Stortingsmelding 41 (2009), tar for seg kvalitet i barnehagen, og der presiseres det at kunnskap og kvalitet henger sammen. Selv om det kan være en vanskelig oppgave å målstyre disse føringene er det nødvendig å bruke dem som arbeidsgrunnlag for de prosesser som skjer i barnehagen. Rammeplanen for barnehagens innhold og organisering slår fast at systematisk vurderingsarbeid legger grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon. (KD 2011). I forhold til barnas beste, vurderes det om barnehageloven med forskrifter gir rammer som i tilstrekkelig grad ivaretar likeverdighet og høy kvalitet. Barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse og taus kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over for å legge grunnlaget for videre kvalitetsutvikling (KD 2011:56). Fokus bør være på å utvikle barnehagen som lærende organisasjon og skape debatt om barnehagens mål, innhold, oppgaver og kvalitet. Med bakgrunn i det overnevnte som tar for seg kvalitet i barnehagen, samt min rolle som nyansatt styrer i barnehagen, ønsker jeg å gå inn i denne oppgaven med følgende problemstilling, og forskerspørsmål.

**«Hvordan kan organisasjonen utvikle ett læringsfellesskap i personalet gjennom aksjonsforskning?»**

- 1) Hvilke faktorer virker hemmende på læringsfellesskapet?
- 2) Hvilke faktorer fremmer læringsfellesskapet?

### 1.3 Oppbygging av masteravhandlingen

Jeg har innledningsvis gjort rede for avhandlingens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg til dette har det vært viktig for meg å klargjøre bakgrunn for avhandlingen. Videre vil jeg ta for meg teorier som jeg presenterer. Jeg tar for meg teorier som blir brukt direkte i masteroppgaven, men ønsker også å presentere teorier som har vært viktige for meg som en læringsprosess i dette arbeidet. I metoddelen belyser jeg valg av

forskningsdesign. På bakgrunn av egen rolle i forskningen har jeg valgt aksjonsforskning som tilnærming. Jeg vil gjøre rede for mine metodiske valg og begrunne disse ut fra teori knyttet til ulike forskningsstrategier og metoder. Jeg ønsker videre å redegjøre for planprosessen. De valgene som tas vil være basert på den kunnskapen og forståelsen som er opparbeidet i forkant av planleggingen. Videre er analysen delvis behandlet under metodedelen, jeg har ønsket å presentere analysen i sin helhet i et eget kapittel. Dette har jeg valgt å gjøre av flere grunner som jeg vil redegjøre for under analysekapittelet. Videre vil jeg drøfte sammenhengen mellom datamaterialet for undersøkelsen, kunnskapsstatus og det teoretiske rammeverket på bakgrunn av og i lys av problemstillingen. «*Hvordan kan organisasjonen utvikle ett læringsfellesskap i personalet gjennom aksjonsforskning?*» Videre legger forskningsspørsmålene: hva hemmer og hva fremmer læringsfellesskapet i virksomheten en viktig føring for empirien som fremkommer, og drøftingen av dette. Jeg vil se kategoriene opp mot hverandre, der jeg vil løfte frem og belyse momenter i forhold til spenningsfeltet. Her vil jeg også presentere hva mine hovedfunn er, før jeg løfter noen tanker om veien videre.

## **DEL 2 TEORI**

### **2.1 Innledning**

Utgangspunktet for valg av teorier er relatert til oppgavens tema og problemstilling, og forskningsspørsmålene. Som barnehagestyrer er en av hovedoppgavene å være *barnehagens pedagogiske leder*, derfor ser jeg at det er hensiktsmessig å omhandle noen aspekter knyttet til lederrollen. Jeg ser også at det er viktig å trekke frem noen aspekter vedrørende ledelse for og best kunne belyse problemstillingen. Lillejord (2006) sier at pedagogisk ledelse må være integrert ledelse, i den betydning at ledelsen ikke befinner seg over eller utenfor organisasjonen. Slik jeg leser dette handler det om en type pedagogisk ledelse som har fokus på å skape mål og mening i det man gjør, ved å være en del av prosessene og legge forholdene til rette. Lillejord påpeker at dersom vi skal ha mulighet til forandring i en organisasjon, må lederen inneha kunnskap om forhold som fungerer godt og mindre godt mellom organisasjonens medlemmer (Lillejord, 2006). Dette er slik jeg ser det et viktig grunnlag for å forstå ledelse knyttet opp i mot endringsprosesser som igangsettes i en virksomhet. Videre ønsker jeg å ta for meg verdibasert ledelse. Jeg vil her også komme inn på lederstil, jeg støtter meg til det Lillejord (2006) presenterer om integrert ledelse. Dette vil være av relevans for å

belyse problemstillingen, da integrert ledelse vil ha stor påvirkning på læringsfellesskapet i organisasjonen.

Ut ifra problemstilling og bakgrunn i forskningen har det vært nødvendig for meg å gjøre rede for hva det vil si å være en lærende organisasjon. På et overordnet plan, gjennom læringsfellesskapet i organisasjonen, men også på individ nivå, gjennom vekselspillet som jeg opplever at team og eierskap er. Jeg ønsker å gjøre rede for betydningen av forståelse av forandring på veien mot felles mål, samt hva relasjoner mellom medlemmene har å si i endringsprosesser.

## 2.2 Læringsfellesskap

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i følgende problemstilling; *«Hvordan kan organisasjonen utvikle ett læringsfellesskap i personalet gjennom aksjonsforskning?»*. Med dette utgangspunktet står forståelsen av læringsfellesskap i en virksomhet sentralt, derfor har det vært viktig å belyse begrepet. For å danne en grunnforståelse av læringsbegrepet vil jeg innledningsvis i dette kapitlet først og fremst ta for meg en beskrivelse av læringsbegrepet, samt fire hovedbetydninger av begrepet som er av stor relevans for min avhandling. Videre vil jeg presentere en sosiokulturell forståelse av læringsfellesskap, der samspillprosessen i en organisasjon og tilegnelsesprosessen står sentralt.

Illeris (2012) påpeker at når det gjelder selve begrepet «læring» brukes det bredt og har til dels forskjellige betydninger. Han sier videre at begrepet kan deles inn i fire forskjellige hovedbetydninger, som vanligvis på en eller annen måte inngår når ordet læring brukes uspesifisert i dagligspråket. Først og fremst tar læring for seg resultatene av læreprosessene som finner sted hos den enkelte, det som er lært, eller den endring som har funnet sted (Ibid). Videre er det de psykiske prosessene som finner sted i det enkelte individ som igjen kan føre til endringer eller resultater som den første betydningen omhandler. Disse prosessene kan beskrives som læringsprosesser, og Illeris (2012) sier at det er disse prosessene læringspsykologien eller læreprosessenes psykologi tradisjonelt har dreid seg om (Illeris,2012). For det tredje står samspillprosessene mellom individet og omgivelsene sentralt i forhold til læringsbegrepet, omgivelsene kan ha en direkte eller indirekte påvirkning på de indre læreprosessene som igjen henger sammen med de overnevnte betydningene. Sist settes begrepet forståelig nok i kontekst med ordet undervisning, der det som undervises også

er det som skal læres. Kort oppsummert gir den brede forståelsen og definisjonen av læring som skisseres over en:

*«forståelse av at man må bruke mange forskjellige kilder om man ønsker å forstå menneskelig læring i all dens kompleksitet» (Illeris, 2012:19).*

Slik jeg ser det er det Illeris skisserer i forhold til læringsbegrepet og læringsprosesser, forenelig med forståelsen av en sosiokulturell tilnærming til begrepene. Interaksjon og samhandling er viktige definisjoner i de teoretiske forståelsene av sosiokulturell tilnærming (Dysthe, 1999). Det sosiokulturelle perspektivet har røtter tilbake til bl.a John Dewey, Lev. S. Vygotsky og Mikhail Bakhtin. Dewey presenterte et pragmatisk syn på kunnskap, der kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet basert på samspill mellom mennesker innenfor et kulturelt fellesskap (Ibid,1999). Forskning som er basert på en sosiokulturell tilnærming, forstår ledelse og læring som praksiser som oppstår og som spilles ut i relasjoner og i spesifikke situasjoner. Ledelse i et relasjonelt og i et distribuert perspektiv forstås dermed som aktivitet og samhandling (Ibid,1999).

Illeris (2012) redegjør for at all læring omfatter to forskjellige prosesser, som er et viktig grunnlag for forståelsen av hvorfor læring skjer. Han sier også at begge prosessene må være aktive for at vi skal lære noe. De vil for det meste være samtidige og ikke oppleves som to forskjellige prosesser, men de kan i noen tilfeller foregå helt eller delvis tidmessig forskjøvet. Den ene prosessen er det samspillet mellom individet og dets omgivelser som finner sted i hele vår våkne tid, og som vi kan være mer eller mindre oppmerksom på; i denne blir oppmerksomhet eller «målrettethet» viktig for læringen. Den andre prosessen er den individuelle psykologiske bearbeidelsen og tilegnelsen av de impulsene og påvirkningene som samspillet innebærer.

Dysthe (1999) sier at det er avgjørende innenfor det sosiokulturelle perspektivet at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke i utgangspunktet som individuelle prosesser. Med denne forståelsen er ikke lenger samspill mellom mennesker kun et positivt element i læringsmiljøet, men det blir grunnleggende for læring. Innenfor denne tilnærmingen er individet alltid situert, med denne forståelsen vil individet alltid være en del av en kontekst, og kan ikke løsrives fra den sammenhengen den står i. Kunnskap sies derfor å være distribuert mellom menneskene innen et fellesskap, der man kan ulike ting som alle er nødvendige for å få en helhetsforståelse. Dette forsterker forståelsen av at kunnskap blir konstruert sosialt, og at kommunikasjon og samarbeid er grunnleggende for læring. Læring inkluderer samspillet

mellom dem som lærer, og mellom de lærende og deres omgang med ressurser og redskaper som er tilgjengelige innenfor fellesskapet (Angelo, 2015).

Illeris (2012) beskriver innholdet, altså det som skal læres, som meningsfullt i en læringsprosess. Han sier at man kan ikke snakke om læring uten at det er et læringsinnhold. Det kan for eksempel ha karakter av viten, kunnskaper, ferdigheter, forståelse, innsikt, mening, holdninger eller kvalifikasjoner. Det avgjørende her er at læring alltid har et subjekt og et objekt, det vil si at det alltid er snakk om noen som lærer noe, og det er tilegnelsen av dette noe som er læringens innholdselement. Videre sier Illeris (2012) at for at tilegnelsen skal finne sted, må det være en drivkraft. Dette handler om at det grunnleggende må eksistere psykisk energi for at man skal kunne gjennomføre en læreprosess. Det må være noe som setter tilegnelsesprosessen i gang og gjennomfører den. Det er et av de viktigste resultatene av de siste tiårenes lærings- og hjerneforskning at spørsmålet om læringens drivkraft/krefter, det vil si om hvorvidt den for eksempel er drevet av lyst og interesse eller av nødvendighet og tvang alltid kommer til å prege både læreprosessen og læringsresultatet. Derfor er disse kreftene ikke igangsettende, men også en del av selve læringen (Ibid, 2012). Dysthe (1999) forsterker dette der hun tar for seg motivasjon som et viktig argument for å skape gode læringsmiljø og situasjoner der det er naturlig å ta en aktiv del selv. Finnes det interaksjonsformer og miljø der den enkelte føler seg akseptert? Og bidrar dette miljøet til en positiv *utforming* av individets identitet, ved å bli verdsatt som en som kan noe, og har noe å komme med? Illeris (2012) sier at innholdsdimensjonen handler om kunnskap, forståelse og ferdigheter. Gjennom den prøver vi generelt å skape mening og mestring og styrker med dette vår funksjonalitet, nettopp ved å fungere hensiktsmessig i de omgivelser vi befinner oss i, som Dysthe argumenterer for ved motivasjon. Illeris (2012) beskriver også en drivkraftdimensjon som omfatter motivasjon, følelser og vilje. Gjennom den prøver vi generelt å opprettholde en mental og kroppslig balanse, og samtidig utvikler vi vår sensitivitet eller følsomhet. Videre beskriver Illeris (2012) samspilldimensjonen som

*«omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid. Gjennom den prøver vi generelt å oppnå en sosial og samfunnsmessig integrasjon som vi finner akseptabel, og samtidig utvikler vår sosialitet» (Illeris, 2012:48).*

Dette er i tråd med Vygotsky's teorier der språket og hvordan vi snakker sammen, er særlig viktig i denne samhandlingen. Det inkluderer også betydningen av nonverbal kommunikasjon, der samspill og innsikt også skjer via kroppen og andre uttrykk (Angelo, 2015).

Dysthe (1999) tar for seg Bakthins forståelse av dialogens betydning for å skape forståelse mellom mennesker så vel som Vygotskys forståelse mellom språk og de mentale prosessene som foregår som et viktig ledd i forhold til meningsskaping mellom mennesker. Hun sier at mening og forståelse ikke kan overføres fra en person til en annen, det oppstår i selve kommunikasjonssituasjonen, i samspillet mellom de ulike stemmene som konfronterer hverandre og utvider forståelsen til den enkelte. Det er i spenningen mellom de ulike stemmene at ny innsikt og forståelse oppstår, men da må stemmene utfordre og påvirke hverandre, ikke bare eksistere ved siden av hverandre (Dysthe, 1999). De forholdene som er bestemmende for samspillsprosessen, er grunnleggende av mellommenneskelig og samfunnsmessig karakter. De avhenger av omgivelsenes sosiale og materielle art og dermed av tid og sted.

### 2.2.1 Team og eierskap

I avsnittet over har det vært viktig for meg å belyse kompleksiteten vedrørende læringsprosesser og betydningen av samspillet mellom mennesker for at læringsprosesser skal være tilstede i en virksomhet. Jeg har innledningsvis tatt for meg hvor essensiell den menneskelige kompetansen er for kvalitet i en virksomhet som barnehagen er. Som nevnt tidligere har jeg en forståelse av at det er den menneskelige kompetansen som utgjør kvalitet, eller mangel på den sådan, i virksomheten. For å understreke denne kompleksiteten ønsker jeg å sitere Helle Winther med følgende

*«For mennesker taler alltid med kroppen. Også når de ikke siger et ord» (Angelo, 2015:84).*

Med bakgrunn i dette er det viktig å slå fast at personalet i barnehagen må evne å kunne forholde seg til andre i et læringsmiljø, for å fremme utvikling og forståelse. Wenger (2002) beskriver et kollegium der alle har felles grunnlag, nettopp ved å være del av samme organisasjon. De vil på denne måten ha en eller annen form for felles forståelse av hva som kjennetegner nettopp deres arbeidsplass. Man bygger opp identiteten som arbeidstaker ved arbeidsplassen. Dette danner grunnlag og legitimerer bestemte handlinger og holdninger som igjen legger rammene for praksis. Wenger (ibid) benevner disse områdene som domene, fellesskap og praksis. Domene angir noen grunnleggende holdninger og temaer som arbeidsfellesskapet handler om. Fellesskapet omfatter interaksjon og relasjoner som baserer seg på gjensidig respekt og tiltro, og i praksis utvikles den spesifikke kunnskapen som deles

gjennom konkrete handlinger. Når disse tre komponentene er tilstede kan man snakke om praksisfellesskap (Wenger, 2002).

Rent umiddelbart kan det se ut som om opplevelsen av å eie et prosjekt står i motsetning til å inngå i et fellesskap. Å eie kan assosieres med noe personlig hvor hver enkelt har full suverenitet i definisjonen av hva som er meningsfylt og viktig i hver enkelt situasjon. Samtidig får jeg ut ifra mine data opplevelsen av det motsatte der respondentene beskriver at deltakelse i fellesskap er en bidragsyter til økt eierskap. Dette stemmer godt overens med Wengers teoretiske presentasjon av et praksisfellesskap som en kombinasjon av felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar (Wenger, 2004).

Billett (2001) sier at arbeidstakere som er engasjert og deltakende, vil kunne utvikle seg og lære mens de arbeider, det er ikke noe skille mellom å delta i arbeidet og å lære. Deltakelsen er ikke passiv og ureflektert, men deltakeren prøver å finne mening i aktivitetene og forstå verdien av læringstilbudene som gis dem (Billett, 2001).

*«Denne sammenhengen mellom deltakelse, kunnskapsutvikling og opplevelse av mening for den enkelte i et fellesskap styrker relasjonen mellom arbeidstakernes individuelle opplevelse og deltakelsen i praksisfellesskapet» (Madsen, 2008: 158).*

Andy Hargreaves (1996) hevder at samarbeid er blitt det han kaller et metaparadigme for endringer i skolen. Jeg ser overføringsverdien av dette begrepet til barnehagen. Med dette mener han at begrepet «samarbeid» lanseres som en løsning i en verden der mye er uforutsigbart, i stadig endring, der løsningene er uklare, og der lærere og andre som arbeider i skolen, stilles overfor stadig nye og mer intensive krav. Samarbeid kan være positivt for en rekke ulike forhold, men viktigst er det at fellesskapet som skapes gjennom samarbeid, gir trygghet til å kunne møte krav om endring utenfra, samtidig som det er en arena for selve endringsarbeidet, og en arena for å dele bekymringer, ideer og arbeid, noe som kan minske kravene til den enkelte og motvirke overbelastning. Hargreaves (1996) presenterer videre et interessant aspekt i forhold til samarbeid i form av hva er det vi samarbeider om? Skaper vi oss en kultur av «slik tenker vi»? Har samarbeidet på bakgrunn av det overnevnte ført til en falsk trygghet? Samarbeid kan bli makelig og bedagelig dersom det kun samarbeides om det som er trygt og ukontroversielt, stenges det for nye ideer? Hargreaves (1996) advarer også om at dette samarbeidsparadigmet kan resultere i det han kaller en balkanisering.

*«Noe han beskriver som isolerte og rivaliserende undergrupper i virksomheten, som utvikler seg som små stater i staten» (Hargreaves, 1996:222).*

Overført til barnehagen kan dette oppstå ved å ha grupper av ansatte der det blir «dem» og «oss», der den enkelte først og fremst identifiserer seg med sin gruppe.

Engestrøm (2007) tar for seg ulike typer aktivitetssystemer, der vi alle inngår. Dette er systemer hvor personer inngår i relasjon med andre mennesker om å bruke redskaper i en kontekst med ulike regler og arbeidsdeling i den hensikt å gjennomføre handlinger for å nå et felles mål. Verdien av å aktivt være med i beslutninger og handlinger har økt opplevelsen av å eie prosjektet. I motsetning til disse aktivitetssystemene argumenterer Darling – Hammond (2005) for at å ikke dele kunnskap er en ødeleggende tradisjon som kan bidra til å slite ut den enkelte. Argumentasjonen tar for seg at lærere jobber mye alene, til tross for dette er det viktig å være en del av et arbeidsfellesskap. Dette gjelder også i barnehagen, selv om hverdagen har en annen struktur enn i skolen.

## 2.3 Lærende organisasjoner

Erfaringslæring og tenkende, lærende organisasjoner er nært sammenknyttet.

*“Vi får tenkende eller lærende organisasjoner når de som deltar i arbeidet, tenker og reflekterer rundt det som skjer, eller det som ikke skjer” (Tiller 1999:28).*

For at barnehagen skal være en lærende organisasjon, må den implisitte kunnskapen, som ofte refereres til som den tause kunnskapen, hele tiden reflekteres over.

*«Barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforståthet og tause kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over for å legge grunnlaget for videre kvalitetsutvikling» (KD, 2006 s: 34).*

Slik jeg ser det handler det om oppmerksomhet, eller en tilstedeværelse i egne handlinger, og systematisk undring. For å knyttet teori opp mot min problemstilling er det særdeles viktig å belyse teori rundt virksomheten som lærende. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg kort komme inn på kulturen i en organisasjon. Teorifeltet om organisasjonslæring er stort, og begrepet lærende organisasjon dukket opp allerede på slutten av 1970 – tallet (Argyris og Schön 1978). Forskeren Peter Senge (2004) sies å ha gitt begrepet stor gjennomslagskraft.

Senge (2004) beskriver fem disipliner for å skape en lærende organisasjon, og for å kunne forstå og mestre de utfordringer som moderne organisasjoner står ovenfor. Senge's fem disipliner vil være av stor betydning for avhandlingen min fordi jeg benytter meg av noen av disse for å systematisere empirien. Systemtenking, felles visjoner, mentale modeller,



teamlæring og personlig mestring. Disiplinen personlig mestring handler om at man besitter kunnskap og at man gjennom denne kunnskapen er i stand til å utøve bestemte handlinger. Eksempler på viktige komponenter i disiplinen er tålmodighet, evnen til å utvikle et objektivt virkelighetsbilde, felles innsats og kontinuerlig refleksjon rundt en utarbeidet personlig visjon. Mentale modeller er av avgjørende betydning for hvordan vi oppfatter virkeligheten og hvordan vi utøver vår praksis. Inngrodde antakelser og generaliseringer er begreper som kan settes i sammenheng med denne disiplinen. Evnen til å gjennomføre lærende samtaler hvor man blottlegger sine egne tankerekker og lytter til andres refleksjoner er fundamentalt her. Dette er også en forutsetning for teamlæring, som dreier seg om å lære i fellesskap, og dermed tilrettelegge for en personlig utvikling. Målet er å lære å lære, og å lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig læring. Senge innfører et helhetlig systemperspektiv på organisasjoner. Dette innebærer at medlemmene må være opptatt av et helhetlig ansvar mer enn av sin spesielle oppgave. Det er viktig å kunne se det store bildet, helheten og konsekvensene av våre handlinger. En lærende organisasjon utfordrer vår vante måte å tenke på: at problemer er forårsaket av noen eller noe der ute. Vi må i stedet konsentrere oss mer om hvordan egne handlinger påvirker det som skjer i organisasjonen (Senge, 2004). En lærende organisasjon er på vei. Jo mer du lærer, jo mer ser du at du ikke kan. En organisasjons evne til å møte nye utfordringer med konstruktive løsninger avhenger av at man kan gå ut av en etablert tankeramme og se situasjonen fra et nytt perspektiv. I vårt hyperkomplekse mangfoldige og omskiftelige postmoderne samfunn blir kunnskap foreldet (Qvortrup, 2001).

De verdier, normer, skikker og tradisjoner som deles av menneskene i organisasjonen, kan defineres som organisasjonskultur (Jacobsen & Thorsvik, 2008). Organisasjonskultur kan være et viktig element i forhold til å forklare en organisasjonsgrad av suksess. En sterk organisasjonskultur virker samlende på medarbeiderne. I følge Jacobsen (2004) er motstand noe man må regne med i et utviklingsarbeid. Skogen (2004) knytter dette til ulike barrierer. Verdibarriere handler om uenighet eller konflikt i forhold til hva de ansatte opplever som meningsfull praksis på grunnlag av subjektive verdier og normer. Psykologiske barrierer tar utgangspunkt i usikkerhet som kan kobles til hvilke konsekvenser et utviklingsarbeid kan få for den enkeltes praksis. Å være en lærende organisasjon er i de senere årene blitt et slagord i den utdanningspolitiske debatten. «Visjonen er å skape en bedre kultur for læring. Skal vi lykkes må evnen og lysten til å lære bli bedre. Skolen må selv være en lærende organisasjon,» het det i stortingsmelding nr 30 (UFD, 2003 – 2004:30).

## 2.4 Forståelse av forandring på vei mot felles mål

I problemstillingen ønsker jeg å rette fokus på hvordan organisasjonen kan utvikle ett læringsfellesskap i personalet gjennom aksjonsforskning. For å rette fokus på hva utvikling og forandring innebærer for en personalgruppe, ønsker jeg å kort belyse personalets forståelse av forandring på veien mot felles mål. I følge Fullan (2001) handler ikke forandring om være innovativ, men mer om å forstå prosessene som skjer i innovasjonen. Det handler ikke om å lage strategier men om å være strategisk (Fullan, 2001). Slik jeg forstår det mener Fullan at det kan eksistere et behov og en forståelse for forandring, og forandringen kan til en viss grad være ledet, men at forandring ikke kan kontrolleres. Han støttes av Mintzberg et al. (1998) som sier at den beste måten å kontrollere forandring er å tillate og gi rom for at det skjer. Fullan (2001) sier at en leder må være klok i sin igangsetting av fornyelse, og at behovet for forandring skal være reelt. Dersom det stadig settes i gang prosesser med tanker om forbedring og fornyelse vil organisasjonen oppleve at det er mye som skjer, og i verste fall at man får lite igjen for det. I forhold til å belyse medlemmenes forståelse av forandring ser jeg det som relevant å trekke frem det Blase et.al (2012) beskriver ved kompetansedrivere. Der kompetansedrivere er mekanismer der intensjonen er å utvikle, forbedre og opprettholde evnen og troen på å implementere endringer med lojalitet, slik at det gir positiv effekt (Base et al., 2012: 22). Fixsen støtter en form for forståelse, om ikke medlemmene, så hvertfall ledelsen, gjennom følgende

*«An advantage of having a well organized and persistent approach to implementation of evidence-based practices and programs may be that the purveyor can accumulate knowledge over time. Each attempted implementation of the program reveals barriers that need to be overcome and presented solutions. Problems encountered later on may be preventable with different actions earlier in the implementation process» (Fixsen et al., 2005:14).*

Fixsen (ibid) henviser også gjennom dette at det må bygges opp en kapasitet i organisasjonen til å kunne stå i forandring og løse utfordringer. Senge sier at når alt kommer til alt vil en

*”lærende organisasjon bare forbli en god ide, en spennende og fjern visjon. Inntil mennesker tar et standpunkt og virkelig går inn for å skape slike organisasjoner. Å ta dette standpunktet er lederskapets første oppgave; det er det som inspirerer, blåser liv i, visjonen om lærende organisasjoner” (Senge, 2004:344).*

For å skape forståelse for forandring i veien mot ett felles mål, sier Wadel at det er nødvendig at fellesskapets verdier og normer skal gi retning og utvikle virksomheten, samtidig som de skal vedlikeholde praksis. I følge Wadel utvikler et praksisfellesskap felles rutiner, redskaper, symboler, begreper, handlinger og ikke minst felles historier om sin virksomhet. Dette felles repertoar inngår i den diskurs som medlemmene anvender når de skal gi meningsfulle utsagn om omgivelsene, og representerer en stil som uttrykker deres deltakeridentitet (Wadel, 2008). Et praksisfellesskap defineres av Wadel (2002) som et fellesskap som

*”skiller seg fra nettverk i at fellesskapet er ”om noe”, nemlig en felles praksis. Et praksisfellesskap består av relasjoner som er koblet sammen, men sammenkoblingen danner en helhet på en helt annen måte enn et nettverk”* (Wadel, 2002:49).

Stjernstrøm i Møller og Fuglestad (2006) presenterer gjensidig engasjement som et fremtredende kjennetegn ved et praksisfellesskap. Forutsetningen er at de ansatte opplever at den praksis som gjennomføres har betydning for dem. For å oppnå at medarbeiderne opplever gjensidig engasjement er det nødvendig at man innehar evnen til å ta i bruk den individuelle kompetansen som ligger i gruppen.

*”Det viktigste for utviklingen av praksisfellesskapet er imidlertid gjensidig engasjement, innbyrdes forbindelse mellom deltakerne, kollektive forhandlingsprosess som vedlikeholder fellesskapet og at deltakerne samarbeider innad i virksomheten”* (Møller og Fuglestad, 2006:164).

## 2.4.1 Endring og motstand

Jeg har i avhandlingen valgt å fokusere på hvordan organisasjonen kan utvikle et læringsfellesskap i personalet gjennom aksjonsforskning. Jeg har valgt å ta for meg forskningsspørsmål, der hemmende og fremmende faktorer vil være avgjørende å se nærmere på. På bakgrunn av dette ser jeg det som relevant å opparbeide en teoretisk referanseramme i forhold til endringsprosesser. Endring er et vidt og stort begrep som i aller høyeste grad krever et systematisk arbeid. I mitt arbeid har jeg valgt å ta utgangspunkt i Jacobsens (2004) modell som beskriver «planlagt endring» som tilnærming og utgangspunkt. Jeg vil komme nærmere innpå denne modellen i kapittel 3.5.1, der jeg beskriver kvaliteter og utfordringer ved aksjonsforskning. Jeg opplever at denne modellen tar for seg et sentralt område omhandlende utvikling – og endringsarbeid i organisasjoner. Dette vil jeg redegjøre for i kapittel 3.5.1. Modellen til Jacobsen tar utgangspunkt i at endringene baseres på et følt behov

i organisasjonen. Videre ser modellen på hva organisasjonen ser som løsninger for å bedre situasjonen. I mitt arbeid er det her igangsatt flere aksjoner som har en intensjon å sette fokus på samspill og samarbeid, samt et økt læringsfellesskap i organisasjonen. Gjennomføring av planlagte tiltak og evaluering er veien videre for å stabilisere den nye tilstanden. Endring er ikke alltid forbundet med et syn på «muligheter og forbedring». I følge Skogen (2004) vil endringsarbeid ofte bli møtt med motstand og barrierer vil bli mobilisert. Kunnskap om ulike motstandsfaktorer i endringsarbeidet vil derfor være sentralt å belyse. Det er viktig å sette fokus på at grunnelementet i alle organisasjoner er mennesker. Organisasjoner består først og fremst av enkeltindivider og grupper av mennesker. Jacobsen (2004) sier at for å forstå hvorfor motstand mot endring er et slikt vanlig fenomen, må vi forstå hvordan endring påvirker enkeltmennesker, sosiale relasjoner og forholdet mellom mennesker i og utenfor organisasjonen. Endring vil påvirke mennesker og grupper på ulik måte, behovet for endring kan være både synlig for deltakerne og det kan være reelt, men på grunn av egne behov og interesser velger man å motarbeide endringen. Det er derfor ikke mulig å forutsette at erkjennelsen av behovet for endringen utløser en vilje for endring (Jacobsen, 2004).

Bolman og Deal (2009) beskriver den individuelle makt behov som viktig i forhold til et ønske om å plassere seg i organisasjonen. Dette kan være for å ivareta egne interesser, og en iboende kunnskap om at man oppnår mer i fellesskap enn hver for seg. For å nå de målene man ønsker er det nødvendig å opparbeide seg innflytelse i gruppen. Innenfor den politiske fortolkningsrammen som Bolman og Deal (Ibid) beskriver, er denne autoritære formen bare en av flere maktformer. Spørsmålet som stilles omhandler hvordan konkurrerende grupper artikulere sine preferanser og hvordan de mobiliserer makt for å få det som de vil (Bolman og Deal, Ibid). Jacobsen (2004) sier at motstand kan ta utgangspunkt i det Bolman og Deal (2009) beskriver som interesseforskjeller, men også i mer følelsesmessig forhold. Dermed vil endringsprosesser også i de aller fleste tilfeller kjennetegnes av motstand.

Videre ønsker jeg å gå inn på hvordan motstand og barrierer kan ytre seg i en virksomhet, og hvordan dette manifesteres i menneskers og gruppers handlinger. Jacobsen (2004) sier at endring ofte går igjennom ulike faser der intensiteten ofte økes fra en fase til neste. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i de fire fasene som Jacobsen (2004) beskriver i forhold til motstand av endring. Videre vil jeg knytte dette opp mot de fire kategoriene Skogen (2004) tar for seg i forhold til barrierer.

Den første fasen av motstand som Jacobsen (2004) tar for seg handler om at medlemmene viser lite interesse for det som skal skje. Deltakerne kan virke apatiske eller likgyldig i forhold til endringen. Denne fasen beskrives som en vanlig form for motstand mot forandringer i organisasjonen. Den kan ofte oppstå dersom det kommer hyppige endringsforslag fra ledelsen, og dersom hensikten er noe vag. Det er imidlertid en mild form for motstand (Jacobsen, 2004). Videre beskriver Jacobsen en passiv motstandsfasen, der deltakerne i større grad ytrer seg negativt eller kritisk til endringen. Medlemmene stiller spørsmål ved behovet for endring, og motstanden er kanskje større fordi endringen vil kreve mer av medlemmene. Denne fasen skiller seg ut fra den første ved at medlemmene bruker stemmen og kan vurdere i hvilken grad de fortsatt ønsker å være i denne organisasjonen, trusler om å slutte kan forekomme. Den tredje fasen som Jacobsen beskriver kaller han den aktive motstandsfasen. Det er i denne fasen det politiske perspektivet beskrevet av Boleman og Deal (2009) tidligere blir fremtredende. Det vil forekomme sterke kritiske ytringer fra medlemmene, og man stiller seg tvilsom til hvorfor de skal delta videre i prosessen. I denne fasen vil det ofte begynne å etablere seg allianser i organisasjonen (Jacobsen, 2004). Det er her «oss» og «dem» blir fremtredende. Den siste fasen Jacobsen tar for seg omhandler den aggressive motstanden. Bakgrunnen for denne motstanden kan være at man setter spørsmålsteget ved hvilke motiver som ligger bak endringen, og at man ikke ser noen hensikt med endringen. Motstand her kan bære preg av aktiv spredning av negative rykter, historier og direkte løgner for å undergrave selve argumentet for endring. I tillegg kan deltakerne nekte å iverksette endringstiltak, tiltak treneres, det skyldes på at komplikasjoner har oppstått, eller man hevder at man har foretatt endringene, men at man må vente litt før man kan se resultatene. Den siste fasen vil også inneha en betydelig økt politiskperspektiv enn ved forrige fase. Dette vil fremkomme der motstandere av endringen knytter kontakter med beslutningstakere, og forsøker å overbevise dem om at det ikke er riktig med endring. Med bakgrunn i Jacobsens (2004) faser av motstand ønsker jeg i tillegg å presentere Skogen's (2004) barrierer der han presenterer; psykologiske, praktiske, makt og verdibarrierer. Disse barrierene er slik jeg ser det viktig å se opp mot Skogens gradering av motstand, for å få en mer spesifikk forståelse av hvorfor motstand oppstår. Denne forståelsen vil også benyttes videre i drøftingen.

Den psykologiske barrieren knyttes til fenomener som kan opptre i den enkeltes psyke. Dette kan for eksempel vise seg i kontrasten trygghet versus utrygghet. Hvordan en person takler endringer er avhengig av en persons iboende trygghet. Dette kan knyttes til selvoppfatning og tidligere opplevd mestring, i tillegg spiller personens erfaringsgrunnlag en rolle her (Skogen,

2004). Den psykologiske barrieren kan finnes i alle fasene som jeg har beskrevet gjennom Jacobsen (2004) over. Det er graden av motstand som avgjør hvilken grad den psykologiske barriere spiller inn. Skogen viser til at tydelig og god informasjon og kommunikasjon kan være med på å klargjøre hva som skal skje, og hvilke konsekvenser dette kan ha for den enkelte, og dette igjen kan være med på å skape en mindre belastning i forhold til de psykiske barrierer. Jacobsen (2004) sier at endringer alltid vil inneholde en følelsesmessig komponent. Emosjoner er en viktig del av all aktivitet som finner sted i organisasjoner, og lar seg vanskelig skille fra annen atferd. Endring vil dermed alltid skape en emosjonell reaksjon, og i mange tilfeller vil man aktivisere det som enkelte kaller for psykologiske forsvarsmekanismer. Dette igjen vil for mange ytre seg i motstand for endring (Jacobsen, 2004). Videre beskrives den praktiske barrieren, denne er mer konkret enn den forrige. Dette kan være knyttet til tid, ressurser, uklare mål og system. I min prosess hadde jeg en forforståelse om at denne barrieren ville få en større plass i mine resultater enn den fikk. Motivasjon er en viktig faktor for å minimere de praktiske barrierer. Når det gjelder «tid» som en barriere er det viktig at alle ledd i en endringsprosess er forberedt på at ting kanskje vil ta lenger tid enn planlagt (Skogen, 2004).

De siste barrierene som Skogen tar for seg har jeg valgt å omhandle samtidig, makt og verdibarrierer oppstår når endringen kommer i konflikt med deltakernes verdiforankring. Makt knyttes ofte til menneskene som har ledende posisjoner og er ikke nødvendigvis negative. Maktbarrierer er viktig for å kunne ta vare på interesser og verdier men bør sees opp mot eventuelt i hvilke grad maktforhold hindrer endringen (Ibid).

## 2.5 Relasjoner i fokus

Med bakgrunn i tidligere kapitler er det underforstått å si at læringsprosesser i sosiale strukturer, som involverer mennesker, er en komplisert oppgave. Fullan (2001) sier at uforutsette reaksjoner som gir konsekvenser er uunværelig. Han sier videre at utfordringen er å forstyrre disse konsekvensene slik at man oppnår ønsket resultat. Slik jeg ser det tar han for seg lederrollen i en virksomhet som en form for dirigent – rolle, der han beskriver at

*”Effective leaders have the right kind of sensitivity to implementation. They know that change is a process, not an event. A culture which one realizes that sometimes being off balance is a learning moment”* (Fullan, 2001: 40).

Han påpeker videre et interessant aspekt i forhold til dette, der han sier at vi i utfordrende situasjoner bør etterstrebe en organisasjon der medlemmene etterspør en leder som vil utfordre dem til å ikke ta lettvinte snarveier, men å åpne for nye måter å møte utfordringene på (Fullan, 2001). Slik jeg forstår Fullan her ønsker han å presisere lederens nærhet og forståelse for sine medarbeidere, ved å være observant på hvilken betydning forandringsprosessene har på de ansatte, og videre opparbeide en kultur som tåler å være i forandring. Jeg tenker at tillitsforholdet mellom leder og virksomheten, og likeledes mellom medlemmene i virksomheten spiller er avgjørende i forhold til dette. Å tåle å stå i forandring betyr ikke at man nødvendigvis ønsker forandring, men det fordrer at man har tillit til at forandring er nødvendig. For at læring i en organisasjon skal ha bærekraft og mulighet for utvikling sier Wadel (2002) at ledelse i lærende organisasjoner i høy grad består av å se til at mulighetene for etablering og utvikling av mellommenneskelig læring er til stede. Slik ledelse innebærer læringsledelse. Wadel presiserer at den formelle lederen i en organisasjon har en viktig oppgave når det gjelder læringsledelse i forbindelse med organisasjonens medarbeidere. Den første oppgaven går på å bygge opp et læringsforhold mellom seg selv og sine medarbeidere, med læringsforhold mener han

*”det grunnleggende mellommenneskelige plan hvor igangsetting av læringsmessig organisering finner sted” (Wadel, 2008: 11).*

Videre presiserer han at lederen har ansvar for å bygge opp og tilrettelegge for læringsforhold medarbeiderne mellom. Fullan beskriver i denne sammenheng informasjon som et maskineri og mennesker som kunnskap. Han sier at informasjonen får betydning når den blir satt i en menneskelig kontekst (Fullan, 2001). Slik jeg ser det er det dette Wadel beskriver gjennom lederens hovedoppgave når det gjelder å opparbeide læringsforhold innad i organisasjonen. Det handler om å gi informasjonen et innhold og en mening gjennom de ansatte. Ledere må i stor grad overlate til medarbeidere å etablere og utvikle gode læringsforhold, fordi den formelle leders innflytelse er begrenset (Wadel, 2008).

*”Den uformelle læringsledelse medarbeidere mellom er en viktig del av den totale ledelse i lærende organisasjoner” (Wadel, 2008:112).*

Læringsledelse er spredt på mange personer og forekommer tidvis og stedvis. En leders oppgave er her å kunne skape en arena for diskurser og åpenhet slik at man opparbeider en god informasjonsflyt i virksomheten.

## 2.6 Verdibasert ledelse

I forrige kapittel viser jeg til Wadel (2008) som i stor grad tar for seg lederens rolle i å utvikle læringsforhold mellom medarbeidere i en virksomhet. Jeg ønsker på grunnlag av dette, samt innhold i tidligere kapitler å komme inn på verdibasert ledelse. Videre vil jeg kort belyse lederstil, da jeg opplever at dette er viktig for helheten av avhandlingen min.

Aadland i Angelo (2015) definerer verdibasert ledelse

*«som det å mobilisere og motivere organisatoriske handlinger på basis av ønskede verdier, og å avdekke og avgrense innslaget av handlinger og beslutninger som uttrykker førbevissthet og ikke ønskede verdier» (Angelo, 2015:148).*

Dette er i tråd med det som Fullan (2001) beskriver i forrige del som et spenningsfelt mellom å mobilisere og motivere ønskede verdier og avdekke og begrense ikke ønskede verdier, der Fullan sier «being off balance is a learning moment» (Fullan, 2001:40).

Kirkhaug (Angelo, 2015) definerer verdibasert ledelse som et ledelsesverktøy, der han hevder at verdibasert ledelse som ledelsestilnærming har som intensjon å imøtekomme viktige, men også paradoksale krav, nemlig krav om frihet og krav om kontroll. Funksjonene kan i stor grad oppleves som motstridende. Der man på den ene siden kan si at verdier er viktig for å styre ansattes tolkning av sin livsverden og kan bidra til institusjonalisering av handlingsmønstre og holdninger (Ibid, 2015). Verdikonseptet kan på den andre siden kobles til transformasjonsledelse, som har betydning for endring og utvikling. Som beskrevet i tidligere kapitler har dette betydning for å uttrykke en verdibasert visjon som igjen bidrar til at ansatte skifter fokus fra individuelle motiver til kollektive, felles mål.

*«Dette skaper en fellesskapsånd som fremmer motivasjon, og organisasjonsmedlemmenes etiske holdninger forsterkes» (Angelo, 2015:148).*

Senge (2004) sier at en felles visjon ikke er en ide, det er en kraft av imponerende styrke. Han sier videre at det er få krefter som rommer mer styrke enn en felles visjon. Jeg tenker at dette er et viktig aspekt når vi snakker om punktet Fullan (2001) beskriver som ett skjæringsfelt, eller som han sier «off balance». Der Bush (2012) beskriver visjonsbygging som et viktig begrep nettopp i forhold til dette. Han sier at verdiene kan gi støtte til endringen og utviklingen, ved at lederen kan snu den enkelte medarbeiders egen interesse i arbeidet til kollektivt engasjement (Bush, 2012). Hans definisjon av verdiorientert ledelse bidrar til å



knytte bånd til ledelsesprosesser og ledelsesatferd, gjennom å se på verdiorientert ledelse som et målformulerende, språkskapende og verdiutviklende samspill, som kan uttøves på både individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå» (Ibid, 2012). Senge (2004) sier at dersom visjonen er sterk nok til å vinne støtte fra mer enn ett menneske er den klar og tydelig, noe håndgripelig. Bush (2012) sier at i verdibasert ledelse inkluderes verdiene i prosessene, og de verdiene som eksisterer i organisasjonen allerede. Disse verdiene kan både være eksplisitte og implisitte, det vil si at de enten kan være identifiserbare i det at de er artikulerte, eller de kan være uartikulerte, men likevel ligge til grunn for atferd i organisasjonen.

### 2.6.1 Lederstil

I avhandlingen er mitt fokus å løfte informantenes tanker omhandlende læringsfellesskap og organisasjonens evne til å være lærende. Lederrollen er ikke fremtredende i min problemstilling, allikevel vil den implisitt spille en stor rolle i forhold til å belyse problemstilling og forskningsspørsmålene. Med bakgrunn i den verdibaserte ledelsen som er beskrevet ovenfor er det grunnleggende å se på momenter knyttet til lederstil. Dette vil også ha stor relevans for videre drøfting.

Ut ifra human resource rammen beskriver Boleman og Deal (2009) prosesser som omhandler mellommenneskelig dynamikk og gruppe dynamikk. Ledere tilbringer det meste av sin tid med å forholde seg til andre mennesker, dette bidrar til at kvaliteten i relasjonene har stor betydning for den individuelle jobbtilfredshet og for kvaliteten i arbeidet. Mennesker beskrives i et konkret perspektiv som ufullkomne tannhjul i det byråkratiske maskineriet, der det dannes relasjoner som passer den individrettede væremåte og dertil egne preferanser, det sies videre at det ofte ses bort fra organisasjonens behov. De uttrykker også personlige og sosiale behov, som ofte kommer i konflikt med organisasjonens formelle regler og krav (Boleman & Deal, 2009).

For å sette fokus på forandring og en felles forståelse av de forandringene en organisasjon skal gjennomgå presenterer Fullan (2001) fire lederstiler som er essensielle for en god leder å inneha. Ledere som har mestret alle fire lederstiler får det beste arbeidsmiljø og resultat. Den autoritative lederstilen er lederen som styrer medarbeiderne mot en visjon. Den forenelige lederen skaper harmoni, og bygger emosjonelle bånd. Videre presenterer han den demokratiske lederstilen som forventer at alle deltar og at alles meninger blir hørt. Til slutt drar han frem den veiledende lederstilen der lederen får medarbeiderne til å fokusere på

løsninger (Fullan, 2001). Den autorative lederen må fokusere på svakheter så vel som styrker på vei mot forandring. En oppsummering av disse lederstilene har flere likheter med Wadels oppfattelse av ledelse, der han sier at

*”læringsforhold med hensyn til ledelse forutsetter at ledelse blir sett på som en samhandlingsprosess mellom ledere og ledede” (Wadel, 2008:106).*

I Senges (2004) beskrivelse av ledelse er denne samhandlingsprosessen mindre tydelig, da Fullans autorative beskrivelse er mer fremtreden, Senge beskriver ledere av lærende organisasjoner som konstruktører, forvaltere og lærere. Der lederen er:

*”ansvarlige for å skape organisasjoner der mennesker hele tiden kan utvide sine evner til å forstå kompleksitet, klarlegge visjoner og forbedre felles mentale modeller – det vil si at de er ansvarlige for læringen” (Senge, 2004:344).*

En tydelig lederstil er allikevel essensielt når det gjelder å sette medarbeidere i stand til å gjøre noe en ikke var i stand til tidligere, slik som Wadel presiserer som viktig. Dette mener jeg er i samsvar med hvordan Senge kjennetegner en lærende organisasjon. Han fremhever fem disipliner i form av; Personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, læring i lag og systemtenkning. Senges fem disipliner er i utgangspunktet knyttet til læring. Men Senge påpeker i sin gjennomgang av ledelse i lærende organisasjoner at de fem læringsdisiplinene også er viktig for dem som skal lede.

*”Læringsdisiplinene gir en struktur for hva man skal legge vekt på for å utvikle evnen til å lede. Han påpeker at de fem læringsdisiplinene like gjerne kunne kalles ledelsesdisipliner”(Wadel, 2008:107).*

I denne delen av oppgaven har jeg tatt for meg det teoretiske bakteppe, der fokus har vært rettet mot læringsfellesskap i virksomheten. Et slikt bakteppe er viktig for å forstå kompleksiteten omhandlende barnehagens vei mot å bli en lærende organisasjon. Videre i avhandlingen er hensikten å få frem stemmene og erfaringene til personalet, her rettes søkelyset mot hvordan personalet forstår begrepet; læringsfellesskap og hvordan de opplever det eksisterende læringsfellesskapet i virksomheten. Essensielt blir det å se på hvilke faktorer som virker hemmende og hvilke som virker fremmende på læringsfellesskapet. Aksjonene som ligger til grunn for forskningen vil også presenteres. Før jeg kommer inn på dette vil jeg i neste del gjøre rede for hvilken forskningsretning og metodisk tilnærming jeg har brukt for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål.

## DEL 3 METODE

### 3.1 Innledning

Når en skal forske står en ovenfor mange valg. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg og begrunne disse ut fra teori knyttet til ulike forskningsstrategier og metoder. I dette stadiet søkes det følgelig å redegjøre for planprosessen. De valgene som tas, vil være basert på den kunnskapen og forståelsen som er opparbeidet i forkant av planleggingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Å planlegge undersøkelsen var en krevende prosess. Her måtte jeg tenke igjennom de valgene jeg tok, fordi jeg visste at de ville påvirke hele undersøkelsen min. Med tanke på at aksjonsforskning har vært grunnleggende i mine undersøkelser har det vært viktig å gjøre utvalg i forhold til gjennomførte prosesser som ville føre til å belyse problemstillingen min på en god måte. Min rolle som ny styrer i virksomheten og som forsker for problemstillingen har tidvis vært utfordrende i forhold til dette. Jeg vil senere belyse hvordan jeg har opplevd dobbeltrollen jeg har hatt i prosjektet, ved å forske på egen arbeidsplass. Hvilke aksjoner ble igangsatt i forskningsøyemed og hvilke ble igangsatt på grunnlag av arbeidsplassens behov. For å få en struktur på tankene mine og aksjonene som ble satt i gang har det vært viktig for meg å se at ting henger sammen og behandle det deretter. Dette kommer jeg tilbake til i senere kapitler. Forskingen er viktig for å utfordre etablerte sannheter, samtidig som den er viktig for å forstå nye fenomener. I teorien om forskning er det trukket opp et grovt skille mellom kvalitativ og kvantitativ metoder (Grønmo, 2004). Ut i fra min problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i min forskning, jeg vil komme nærmere inn på dette i neste avsnitt. Aksjonsforskning legger til grunn valg av spesifikk metode. Jeg ønsker å få frem hvordan informantene opplever og erfarer læringsfellesskapet i virksomheten. Aksjonsforskning beskrives av Tiller (1999) som et alternativ eller supplement til kvalitativ og kvantitativ forskning, og kjennetegnes gjerne ved at forskeren selv er deltakende for å forandre eller utvikle feltet sammen med de som befinner seg der. Ved å jobbe på denne måten kan det bli et subjektivt forhold mellom forsker og informant. Dette medfører at begge parter vil påvirke forskningsprosessen. Det er viktig at forskningen har en tydelig etisk standard (Befring, 2007). Jeg vil ta for meg etiske hensyn som må opprettholdes, og komme inn på tilgang til feltet, samt valg av informanter. Kontinuerlig refleksjon rundt relasjonen til informantene er nødvendig, jeg vil derfor komme inn på vitenskapelig redelighet og belyse kravene, validitet, reliabilitet og intersubjektivitet.

## 3.2 Forskningsdesign

Blaikie (2010) beskriver et forskningsdesign som et arbeidsdokument som inneholder alle de valg som en forsker må ta i forhold til et forskningsprosjekt. Dette skal også inneholde begrunnelser for valg som er tatt. Kvale (2009) sier at den opprinnelige betydningen av ordet metode er veien til målet (Kvale & B, 2009:121). Jeg har derfor måtte stille meg selv spørsmålet; hvilke grep må gjøres for å belyse mitt tema, og problemstilling. Grønmo (2004) beskriver metodologisk situasjonisme og relasjonisme som to aspekter av relevans for metode. Metodologisk situasjonisme påpeker at sosial handling ikke kan ses som individuelle handlinger utført av separate enkeltindivider, men som en samhandling mellom flere individer. Forholdet mellom individene er avgjørende for den samhandling og intensjon som utspiller seg, i en gitt situasjon. Metodologisk relasjonisme legger vekt på relasjoner i videre forstand, i tillegg vil dette aspektet vektlegge relasjonen mellom aktører og strukturer som eksisterer. Grønmo (2004) sier at:

*«Kunnskap om samfunnsmessige forhold kan ikke bygge på verken bare enkeltindividers egenskaper eller bare trekk ved større strukturer, men derimot på relasjoner mellom disse nivåene og deres ulike egenskaper» (Grønmo, 2004:30).*

Når en skal velge mellom forskjellige metoder, står man i samfunnsvitenskapen overfor ulike metodiske tilnæringsmåter. Jeg har som nevnt i avsnittet over valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming. I følge Kvale & Brinkmann (2009) omfatter kvalitative metoder ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse fra intervju, observasjon eller skriftlig tekst. Kvalitative studier danner et grunnlag for å bli bedre kjent med aktuelle fenomener. Gjennom informasjon fra praksisfeltet og studier av aktuell litteratur vil man kunne skape forståelse for fenomenet. Kvalitativ forskning bygger på den grunnforutsetning at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til sine egne erfaringer. Dette innebærer at det ikke finnes en sann virkelighet eller universelle lover. De meningssammenhengene informantene skaper og påviser er knyttet til hvert enkelt individ (Dalen, 2008). Med denne forståelsen vil det være naturlig og strategisk å bruke en kvalitativ tilnærming i min forskning. I følge Postholm (2012) ligger muligheten for å forstå kvalitativ forskning i forståelsen av at en mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden. Kvalitative forskere er opptatt av å forstå disse tolkningene på ett gitt tidspunkt og i en gitt kontekst. Forskerens mål er å prøve å forstå og løfte frem deltakernes mening til sin livsverden og sine erfaringer. I mitt arbeid vil jeg ta et ledelsesperspektiv og undersøke

hvordan organisasjonen kan utvikle et læringsfellesskap i personalet, gjennom aksjonsforskning. Jeg tar utgangspunkt i sentrale disipliner ved å være en lærende organisasjon presentert av Senge (2004), som grunnlag for drøfting av mine funn, videre vil de knyttes til teoretiske perspektiver av relevans.

Sigmund Grønmo (2011) sier at studier som tar utgangspunkt i problemstilling og teoritestning er basert på et såkalt deduktivt opplegg. Dette er fordi de går ut på å avlede bestemte problemstillinger fra den teorien som skal testes. Mitt arbeid tar som nevnt innledningsvis utgangspunkt i ett ønsket behov for endring, dette er synliggjort gjennom en medarbeiderundersøkelse, som får frem at personalet opplever manglende samarbeid i personalgruppen, og de uttrykker at de har lav arbeids glede. Jeg har tidligere beskrevet at jeg ønsker å igangsette ett aksjonsforskningsprosjekt nettopp på grunn av det eksisterende behovet for forandring som er i personalgruppen. Jeg ønsker å få frem hvordan personalet opplever og erfarer arbeidet knyttet til organisasjonens læringsfellesskap. Informantens perspektiv vil komme frem ved at jeg tar utgangspunkt i tidligere prosesser som informanten har vært deltakende i, og forsøker å få informanten til å fortelle, fortolke og forklare, dette gjøres gjennom brevmetoden. Målet med undersøkelsen er å belyse hvordan forskjellige medlemmer av organisasjonen opplever arbeid knyttet til læringsfellesskap i organisasjonen.

### 3.3 Vitenskapelig forankring

Idealet innenfor vitenskapelig kunnskap handler om å studere virkeligheten uten at våre egne påvirkninger, vaner, fordommer og forhåpninger skal ha en innvirkning på resultatet av forskningen (Nyeng, 2004). Dette omtales i vitenskapsteorien som den empiriske grunnholdning. I hvilken grad det er mulig å forholde seg til omverdenen på en slik objektiv måte er vanskelig å si. Jeg vil komme mer inn på dette i forhold til forskerrollen i egen virksomhet.

Når det gjelder valg av metode som jeg har beskrevet i forrige avsnitt kan det plasseres under hermeneutisk forskningstradisjon. Jeg støtter meg til det fenomenologiske hermeneutiske perspektivet i min undersøkelse. Disse to perspektivene bygger på hverandre. Fenomenologien har sitt fokus på forståelse og opplevelse, og hermeneutikken har sitt fokus på opplevelse og tolkning. Vitenskap handler i stor grad om å stake ut en retning.

Torsteinsson sier at:

*”For meg er vitenskapsteori først og fremst ritualer for å styre nysgjerrigheten. Jeg har et spørsmål, jeg lurer på noe. Og vitenskapsteorien forsøker å gi meg svar på hvordan jeg må gå fram for å finne noe som kan kalles et svar på det jeg lurer på”* (Torsteinsson, 2000:198).

Det kan forstås som at vitenskapsteorien handler om hvordan vi kommer fram til, og hva som regnes som sikker og gyldig kunnskap. Molander (1996) sier at dersom en forsker skal finne ut noe om andre kulturer eller miljøer er det avgjørende at vedkommende først danner seg et bilde av denne kulturen/miljøet. Hvis forskeren ikke er oppmerksom på dette kan det fort bare bli forskerens egne subjektive opplevelse som blir skrevet ned, og ikke det som nødvendigvis blir observert. Molander (ibid) sier videre at all forståelse vil kreve forforståelse. En slik forforståelse vil kreve både erfaringsmessige, praktisk og teoretisk kunnskap. Vekslingen mellom deler og helhet står altså sentralt. Med dette som bakgrunn ønsker jeg i avsnittene under å ta for meg det fenomenologiske og hermeneutiske perspektiv.

### 3.3.1 Fenomenologisk perspektiv

I den kvalitative forskningen er fenomenologi et begrep som viser til et grunnleggende ønske om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informanten, ut fra den forståelse at den virkelige verden er den det enkelte menneske oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009). Det fenomenologiske perspektiv bygger på det filosofiske arbeid til Edmund Husserl og har fått en stor innflytelse på samfunnsvitenskapelig tenkemåte (Wormnæs, 2002). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer i deres livsverden, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Forskerens refleksjon over egen erfaring kan derfor danne utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2009). I forhold til mitt prosjekt opplever jeg at prosessene som er satt i gang og gjennomført i stor grad får frem og ivaretar forståelsen av aktørens egne perspektiver. Det er å forstå seg selv i møte med andre og i møte med omgivelsene er noe som også ble vektlagt i en av aksjonene. Horisont brukes som en metafor på hvordan vi oppfatter verden rundt oss. Horisont er det vi ser fra der vi står, men det inkluderer også forventninger (Fuglestad, 2006). Mangel på horisont kan føre til at vi ikke ser langt nok og legger for stor vekt på det som ligger nærmest. Grønmo (2004) hevder at i det fenomenologiske perspektiv er det viktig at fenomenene studeres slik de fremstår på egne premisser, og forskeren skal nærme seg fenomenene så åpent og fordomsfritt som mulig. Å ha en horisont innebærer evnen til å se ut

over det som er like ved, ikke for å overse det, men for å se det bedre innenfor rammen av et større hele og i mer sannferdige proporsjoner. For å oppnå forståelse vil både horisonten og forskeren være i bevegelse.

«Full forståelse av en tekst vil bare kunne oppnås hvis tekstens horisont smelter sammen med forskerens» (Nilssen, 2012:74).

Dette innebærer at jeg må få innsikt i informantenes erfaringer, opplevelser og oppfatninger, slik at den enkelte handling kan settes inn i en større sammenheng. Siden jeg har med meg opplevelser om læringsfellesskap som er det fenomenet som belyses, både gjennom utdanning og arbeidserfaring, nærmer jeg meg oppgavens problemstilling med fortolkning. Derfor vil det bli vanskelig å rendyrke det fenomenologiske perspektivet. Grønmo (2004) beskriver forskerens forhold til datakildene med begrepene «nærhet og sensitivitet» som kommer til uttrykk ved at forskeren selv vanligvis arbeider direkte med sine kilder og til dels sammen med kildene. Hvilke data som blir sentrale i undersøkelsen, avhenger i stor grad av datakildene. Jeg har også støttet meg til det Befring (2007) kaller et aktørperspektiv hvor jeg har vært åpen og objektiv for å få frem informantenes forståelse og opplevelser om deres situasjon vedrørende læringsfellesskap.

### 3.3.2 Hermeneutisk perspektiv og den hermeneutiske sirkel

Dalen (2008) beskriver hermeneutikk som fortolkningskunst eller forståelselære.

Hermeneutikk er læren om tolkning, en teori om å forstå andre. Den er sentral i all forskning på mennesker og samfunn, en allmenn kommunikasjons og forståelsesteori. Hermeneutikk er et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2008). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener og opplevelser kan tolkes på flere måter (Thagaard, 2009). Hermeneutikk legger vekt på at forskeren fortolker i hele intervjueprosessen, fra det første møte med informanten og frem til bearbeidingen av data (Grønmo, 2004). Fuglestad (2006) sier at for å oppnå en helhetsforståelse er det nødvendig med en fortolkningsprosess. Her blir det nivået av forståelse jeg har og den forståelse jeg sitter med utviklet i pendling mellom fortolkning av helhet og del, sammen med min før forståelse. For å kunne fortolke og forstå må en trekke inn seg selv og sine erfaringer, uten disse erfaringene vil en heller ikke kunne forstå, en forstår andre på bakgrunn av det en selv vet og kan. Vi har visse forventninger til det materiale vi skal fortolke. Disse forventningene vil i stor grad kunne styre

det vi får ut av det. I den vitenskapelige analysen må det reflekteres over disse forventningene, vi må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen, hvordan vi farger og påvirker det vi forsker på (Fuglestad, 2006). Mennesker er selvfortolkende, historiske vesener med et forståelsesapparat som er betinget av tradisjon og historisk liv, hevder Kvale og Brinkmann (2009). Forståelse er avhengig av visse for-dommer (ibid). Alle mennesker er fanget av tid og rom og all forståelse er betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor. Hermeneutikk dreier seg om hvordan forståelse er mulig. All forståelse er betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor. En slik kontekst er ikke et objektivt kontrollerbar størrelse som eksisterer uavhengig av den som fortolker. Fortolkeren bringer med seg sine egne erfaringer og disposisjoner inn i forståelsen og skaper selv den konteksten noe forstås innenfor. Disse individuelle erfaringene og tilbøyelighetene bestemmer også hvilke forventninger eller fordommer fortolkeren har til det som fortolkes. I forhold til mitt prosjekt vil min for-forståelse i den dobbeltrollen jeg innehar bli viktig å være klar over. Jeg vil i større grad komme inn på dette i forhold til forskerrollen. Hermeneutikk er en erkjennelsestradisjon som fremhever betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Den bygger på en forståelse av at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerte en del av. Den hermeneutiske fortolkning innebærer å finne de skjulte meninger i fenomen og fortolke disse (Dallan, 2000). I hermeneutiske studier søker forskeren innsikt og helhetsforståelse gjennom tolkning og virkelighet. Her brukes forskerens egen forståelse som grunnlag for å tolke atferden i andre miljøer, i sitt eget miljø eller atferden til mennesker. Hermeneutikken legger et mer subjektivt syn på fortolkningen. Når en analyserer vil det foregå en vekselvirkning mellom deler og helhet. Delene og helheten fortolkes opp mot hverandre hele tiden (Jacobsen, 2005). Hermeneutikken argumenterer for at det ikke er noen enkel eller kjent ytre realitet, og at forskeren er en integrert del av forskningsprosessen, ikke adskilt fra denne (Coghlan og Brannick, 2005). Konstruktivismen og dialektisk realisme impliserer en hermeneutisk forståelse hvor den sosiale verden ikke kan beskrives ut fra den enkelte årsak – virkning skjema (Gotvassli, 1999). Den hermeneutiske spiral vil i min forskning bli synlig når jeg anerkjenner at informantenes fortelling vil være preget av deres fortolkning og egne erfaringer rundt sin arbeidssituasjon knyttet til læringsfellesskap. I tillegg vil jeg som forsker tolke det som informantene allerede har fortolket. Hver gang jeg går igjennom mitt forskningsmateriale vil jeg ha et høyere innsiktsnivå.



Den hermeneutiske sirkel beskriver at det stadig er bevegelser, en form for veksling mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten, og mellom det som blir fortolket og vår for-forståelse (Nilssen, 2012). Et viktig prinsipp innen hermeneutikken er at en må forstå helheten ut fra delene. Den hermeneutiske sirkel innebærer en kontinuerlig forskyvning i forståelse mellom deler og helhet. Hver del forholder seg til de andre delene og til helheten. Delene forandrer seg ved å bli annerledes forstått etter at vi har oppfattet noe på en ny måte. Helheten forandrer seg når delene får ny mening. Skal vi forstå, må vi alltid tolke ut fra en før – forståelse og den helheten som fenomenet hører hjemme i. I mitt prosjekt vil den hermeneutiske sirkel være av stor relevans. Dette opplever jeg ved at aksjonsforskning og den hermeneutiske sirkel deler noe viktig, der forståelsen skjer ut fra en vekselvirkning Helheten forstår vi ut fra delene, og delene forstår vi ut fra helheten. Gjennom denne spiralvirkningen vil vår forståelse stadig endres og utvides gjennom hele forståelsesprosessen.

### 3.3.3 Reliabilitet

Reliabilitet tar for seg om det er trekk ved selve undersøkelsen som har skapt resultatene du har kommet frem til. Kvale og Brinkmann (2009) sier at det eksisterer høy grad av reliabilitet dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. Begrepet knytter spørsmål med et resultat innenfor et forskningsområde, der konsistens og troverdighet er grunnlaget (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabilitet kan knyttes opp til spørsmålet om en annen forsker på et annet tidspunkt kan gjennomføre undersøkelsen og ende opp med det samme resultatet. Ville informantene endre sine svar hvis en annen forsker stilte de samme spørsmålene? (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Kvale & Brinkmann (ibid) mener at i en kvalitativ studie snakker man om reliabilitet i hele forskningsprosessen, men først og fremst i innhenting av data, samt ved evt transkribering og analyse. I mine spørsmål til informantene har det vært viktig for meg å unngå at mine verdier og tanker om tema skal gjennomsyre spørsmålene. Jeg har etter beste evne og noen justeringer kommet frem til fem spørsmål som tar utgangspunkt i informantenes egne tanker og opplevelser knyttet til læringsfellesskap. Det kan være av avgjørende betydning at ikke meningene blir styrt slik at det i etterkant kan stilles spørsmål om det er informantens egne tanker som kommer til syne, eller om det er svar som er preget av mine synspunkter. I et aksjonsforskningsprosjekt er det ikke til å unngå at informantene blir preget av situasjonen og relasjonen til forskeren. En kritisk betraktning til min reliabilitet er at prosessene som er igangsatt kan føre til at det settes i gang nye refleksjoner. Det vil påvirke meg som forsker og informantene. Selv om jeg

gjennomfører de samme prosessene, med den samme tematikken på alle mine informanter, vil jeg nok erfare at resultatene blir noe annerledes. På grunnlag av dette har det vært viktig for meg å styrke reliabiliteten i min forskning ved å gjennomføre en datainnsamling i etterkant av aksjonsforskningen der jeg har benyttet meg av brevmetoden. Dette er spørsmål knyttet til prosessene vi har hatt vedrørende temaet læringsfelleskap. Som nevnt over er dette spørsmål som tar utgangspunkt i informantenes egne opplevelser av aksjonene. Dette har vært avgjørende for meg for å styrke reliabiliteten i min forskning.

### 3.3.4 Validitet

Validitet er et begrep som forbindes med forsknings gyldighet. Validitet dreier seg om at framgangsmåten i en undersøkelse er den riktige metoden man har brukt for å finne svar på det man har som mål å belyse (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Thagaard (2009) sier at validitet er å stille spørsmål om tolkningene står i samsvar med den virkeligheten som er gransket. Thagard (ibid) bruker begrepet gjennomsiktighet for å vise hvordan med hjelp av fortolkning av analysen forklarer konklusjonen forskeren er kommet fram til. Jeg har i dette studiet redegjort for framgangsmåten min gjennom teori, tolkning og metode som grunnlag for mine konklusjoner. Studiet kan sies å være gjennomsiktig i og med at jeg har tatt utgangspunkt i aksjonsforskning, der analyse av tidligere aksjoner resulterer i ny aksjon. Prosessen har gjennomgått i et tidsomfang på 1,5 år. Jeg styrker min validitet igjennom spørsmål i brevmetoden. Spørsmålene her fanger opp problemstillingens fokus. Studien belyser hva læringsfelleskap innebærer og hvordan personalet forstår og opplever dette i praksis. Dette viser til at forskningsresultatet er til å stole på, samt er pålitelig og riktig.

## 3.4 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning innebærer en kombinasjon av aksjon, forskning og deltakelse hvor alle tre elementer må være tilstede samtidig, og at forskerne relaterer sine funn til teori i form av forskningsrapporter. Aksjonsforskning ligger innenfor det Tiller (1999) omtaler som det tredje paradigme. I dette paradigmet finner vi det forskende partnerskapet (Tiller 2006). Dette skiller seg fra det første paradigmet, hvor forskeren holder en distanse til forskningsfeltet og det andre paradigme hvor forskeren tar et innenfra-perspektiv. Det forskende partnerskap legger i følge Bjørnsrud (2004) vekt på at man kan gjennomføre god forskning gjennom å intervensere og være i dialog med deltakerne i aksjonslæringen. Ifølge Bjørnsrud (2004) er

aksjonsforskning og aksjonslæring sentrale begreper innenfor dette paradigmet. Bøe og Thoresen (2012) påpeker at aksjonsforskning handler om å forske sammen med andre for å skape og studere endring gjennom forskningsprosessen. I aksjonsforskningen er handlingen sentral, men det handler om mer enn å løse et problem eller reflektere over handlingene våre. Det handler om å fremskaffe empiri underveis i prosessen, tolke og reflektere kritisk og begrunne nye handlinger. Dette er en del av det som skal til for at læringen som skjer skal føre til ny kunnskap og endring. Som nevnt tidligere i denne avhandlingen bærer aksjonsforskning preg av å ha en vekselvis effekt, der det handler om å fremskaffe empiri underveis i prosessen, tolke og reflektere kritisk og begrunne nye handlinger. Tiller (1999) sier at dette er en del av det som skal til for at læringen som skjer skal føre til ny kunnskap og endring. Som nevnt tidligere er utgangspunktet for mitt arbeid basert på personalets ytringer presentert i en medarbeiderundersøkelse. Carr og Kemmis hevder i forhold til dette at kritisk pedagogisk aksjonsforskning tilbyr og iverksetter en frigjørende teori, i form av den teorien som aksjonsforskning selv bygger på (Hiim, 1986:198). I forhold til gammelt «grums» og systemer som har låst seg, tolker Carr og Kemmis teorien om kommunikativ handling som en teori om hvordan ideologiske og institusjonaliserte hindringer kan overkommes. Det betyr at alle som deltar i aksjonsforskningsprosjekter må få del i frigjørende teori. Dette er et viktig prinsipp, som handler om at alle som deltar i et aksjonsforskningsprosjekt, inntar et metaperspektiv på sentrale prinsipper for kommunikativ samhandling i prosjektet. På denne måten vil deltakelse i aksjonsforskning kunne styrke deltakernes evne til kritisk kommunikasjon, og til å lære av hverandre og av praksis. Carr og Kemmis poengterer at kritisk pedagogisk aksjonsforskning i seg selv er en praksis som de forsøker å belyse teoretisk, med grunnlag i Habermas' teori om kommunikativ handling. Kritisk, frigjørende aksjonsforskning er slik Carr og Kemmis ser det et fellesforetakende, som gir uttrykk for et felles engasjement i å utvikle utdanningspraksis (Hiim, 1986:137).

### 3.4.1 Kvaliteter og utfordringer ved aksjonsforskning

I aksjonsforskning er det to parallelle sykluser. Den ene er selve aksjonen og den andre er refleksjonssyklus om den første syklusen. Refleksjon over aksjonsforskningen blir en form for metalæring som er sentral i all aksjonsforskning (Coghlan & Brannick, 2005). Videre deler Coghlan & Brannick (2005) refleksjonene inn i tre kategorier som alle er viktige i aksjonsforskningsprosessen. Den første tar for seg «Innhold», som er refleksjon over innhold, utfordringer og hendelser. Den andre er «prosess», som er refleksjon over strategier,

prosedyrer og hvordan ting blir gjort. Den siste kategorien tar for seg «forutsetninger» som er en kritisk refleksjon over underliggende antagelser og perspektiver. Refleksjonene er prosessen med å ta et steg tilbake for å se hva erfaringene betyr, dette for å kunne planlegge den videre aksjonen. Fokuset er ikke hvordan du lærer av handlingen i etterkant, men hvordan du lærer av aksjonen underveis. Reflection in action er når du er midt i en handling, og du spør deg selv hvordan du gjør det. I min aksjonsprosess har jeg forsøkt å være «in action» gjennom å veksle mellom de ulike foraene for kunnskapsdeling. Dette være seg i plenum, ledermøter, eksternt presentert tema og ulike arenaer for kunnskapsdeling. Refleksjon har hele tiden vært vektlagt blant de ulike deltakerne, som en viktig del av selve prosessen (Coghlan & Brannick, 2005). Jacobsen's (2004) modell «planlagt endring» som presenteres i sin helhet under, har vært en viktig modell i mitt arbeid. I stor grad fordi jeg opplever modellen beskriver det som er gjort i mitt arbeid så langt. Denne modellen består av fire faser. Den første fasen tar for seg erkjennelsen av at ting ikke går som det skulle. Dette fører til at medlemmene opplever at det er behov for å endre organisasjonen, og at man forplikter seg til en endring ved å sette av ressurser og tid til en endringsprosess. Den andre fasen tar for seg en analytisk prosess i forhold til hva utfordringene egentlig er. Dette har vært en viktig prosess i mitt arbeid, behovet for endring var tydelig, men hvordan kartlegger man hvor man vil på best mulig måte. Med tanke på rollen min som forsker i egen virksomhet og som ny i virksomheten ser jeg i etterkant at dette har vært det stadiet som har vært mest utfordrende. I perioder har det vært vanskelig å være selektiv og presis i aksjoner da, alt, for meg har vært like viktig og fremtredende. Fase tre består først og fremst av at det først og fremst skal utarbeides en plan for hvordan endringen skal gjennomføres. Dette ble gjort tidlig i aksjonsforskningen min, da handlingsplanen etter medarbeiderundersøkelsen la grunnlaget for aksjoner som skulle settes i gang. Den siste fasen består av en evaluering, der man ser effekten av aksjoner man igangsetter, for så å vurdere veien videre. Modellen for planlagt endring presenteres under. (Jacobsen, 2004).

fase 1	fase 2	fase 3	fase 4
•Diagnosen - erkjennelse av behov for endring - opplevde problemer og/ eller muligheter	•Løsning - beskrivelse av en ønsket fremtidig tilstand og en plan for å komme dit - tiltak	•Gjennomføring av planlagte tiltak - intervensjoner i organisasjonen	•Evaluering av om tiltak virker som planlagt, og stabilisering av den nye tilstanden

Verdien er ikke bare avhengig av om prosessen var vellykket, men om forskningsprosessen fører til nyttig og relevant praksis som kan benyttes videre og tilføre læring.

Aksjonsforskningen handler om å foreta aksjon og samtidig studere den aksjonen som foregår. Det handler om å forbedre praksisen gjennom planlegging, aksjon, ny planlegging og å gjøre påstander gyldige for læring og implementering av teori (Coghlan & Brannick, 2005). Styrken med aksjonsforskning er at den bidrar både til å løse en utfordring virksomheten kjenner på, og at den kan bidra til forskning som andre kan dra nytte av. Problemstillingen min tok sikte på at aksjonsforskning som utviklingsstrategi skulle bidra til en positiv effekt på læringsfellesskap i personalgruppen. Aksjonsforskning som metode har blitt utsatt for kritikk fra ulike forskermiljø. Levin (2005) oppsummerer med flere punkter, men jeg velger å ta utgangspunkt i det som er mest relevant for min forskning, der han sier at det kan bli for mye aksjon og for lite forskning. I mitt tilfelle kan jeg i etterkant se at det kan ha vært satt i gang flere aksjoner der det er satt av liten tid til refleksjon i etterkant, mens i andre aksjoner er ikke dette tilfelle i det hele tatt. Som tidligere skrevet har min dobbeltrolle tidvis vært krevende, og jeg ser at dette kan ha relevans også i forhold til dette punktet. Jeg ser for meg at en aksjonsforskningsprosess satt i gang i en ekstern organisasjon på mange måter ville bidratt til å «luke ut» noen av aksjonene som ble satt i gang i min virksomhet, og lagt til rette for et mer systematisk refleksjonsarbeid rundt prosessen i etterkant.

### 3.4.2 Oversikt over aksjoner

Under følger en skjematisk oversikt over aksjoner og milepæler som er satt. Videre vil jeg presentere utvalget av aksjoner som har relevans for mitt forskningsarbeid.

Tid	Aksjon
Januar 2014	Handlingsplan utarbeidet etter resultat fra medarbeiderundersøkelsen foreligger.
Februar 2014	Refleksjonsprosess i ledergruppe
Mars 2014	«Ledere som leder» presentasjon av lederverktøy «disc analyse». v/ Hans Jacob Sundby.
Mars 2014	Hvordan forstå seg selv i møte med andre, med utgangspunkt i «kjernekvadranten» ekstern foreleser Tommy Nordang.
Oktober 2014	«Hjerteprogrammet i praksis» sosial kompetanse og skape gode team.

	Anne Nielsen. Individuelle refleksjonssamtaler, plenum forelesning, samt gjennomgang av lederens rolle i dette – med pedagogene.
Oktober 2014	Kommunikasjonsregler utarbeides - i pedagoggrupper og gjennomgås i personalgruppen
Mars – mai 2015	Hva betyr verdiene våre?
Juni 2015	Årsplan for personalet utarbeides – der arbeidet vårt skriftliggjøres og gjennomgås.
September 2015	Brevvmetode – avsluttende refleksjoner rundt tidligere aksjoner og tema.

### 3.4.3 Utvalg av aksjoner

Som tidligere nevnt vil grunnlaget for min empiri omhandle de brevene som er innhentet, allikevel vil det i forhold til problemstillingen min, samt for å belyse ett snitt av informantenes grunnforståelse av læringsfellesskap være nyttig å presentere noen utvalg som har vært satt i gang i den hensikt å styrke læringsfellesskapet i virksomheten. Jeg vil kort omhandle innholdet av følgende aksjoner som jeg henviser til, «hjerteprogrammet i praksis» og «arbeidet med verdiene våre».

«Hjerteprogrammet» er et program som er utarbeidet for å rette fokus på det sosiale samspillet mellom mennesker, både små og store. Det handler om hvordan vi ser, og forstår oss selv i møte med andre. Denne aksjonen har mye til felles med flere aksjoner som også er igangsatt, men jeg ønsker å trekke denne frem da den i større grad gikk i dybden på tematikken. I denne aksjonen hadde vi en ekstern foreleser ved navn Anne Nielsen, som har vært med på å utarbeide «hjerteprogrammet». Arbeidet rundt hjerteprogrammet tok utgangspunkt i individuelle samtaler, som omhandlet den enkeltes motivasjon for jobben sin, og for læringsfellesskap. Med tillatelse fra personalet ble «resultatene» fra de individuelle samtalene flettet inn i ett foredrag, der Anne Nielsen tok for seg videre arbeid med hjerteprogrammet for å utvikle læringsfellesskap i virksomheten.

Aksjonen som omhandler «arbeidet med verdiene våre» tar for seg et arbeid med å definere verdiene i barnehagen. Når jeg gikk inn i min nye rolle som styrer i virksomheten var en av de første tingene jeg festet mitt blikk ved, visjonen og verdiene som var satt som ramme for jobben jeg skulle inn i. Tanker om at dette var gode og viktige verdier slo meg til

stadighet, og jeg kjente at dette er verdier jeg kan jobbe etter. Videre ble det viktig for meg å se at barnehagen var ny oppkjøpt for andre gang på kort tid. Dette innebar at virksomheten jobbet etter to årsplaner, med to forskjellige sett visjoner og verdier. En av årsplanene var dette «nye», som i liten grad hadde fått plass i barnehagen, men det måtte synliggjøres da dette var nye eiere av barnehagen. Dette hadde stor signifikans i forhold til arbeidet mitt videre, jeg ønsker rett og slett å rette fokus på de ansattes forståelse av barnehagens verdier. I dette arbeidet var det nødvendig å løfte barnehagens eksisterende verdier som forenelige med de «adopterte» verdiene. Når dette arbeidet var gjort, jobbet personalet med å sette sine egne ord og sin forståelse på verdiene våre. Her ble ITP – metoden brukt. ITP- modellen innebærer i følge Bjørnsrud (2009) at individuelt arbeid kobles sammen med tilrettelagt drøfting med kolleger. Gjennom denne selvvurderingen får en vite noe om hvilke erfaringer det pedagogiske personalet har i forhold til valgt tema. Modellen er styrt av en prosess som kan tilpasses en bestemt tidsbruk. I tillegg legges det ved en relevant tekst som er valgt ut til det aktuelle temaet (Bjørnsrud, 2009). Modellen er blitt kalt ITP – modellen fordi den er basert på individuelt arbeid med tekst koblet sammen med teamdrøftinger før det fremlegges i plenum. Resultatet av dette ble en samlet forståelse av verdiene våre. Dette ble videre synliggjort ved å publiseres i årsplanen for de ansatte i virksomheten. For meg er det viktig at de ansatte bruker visjonen og verdiene som et slags «fyrtårn» i en travel hverdag. Derfor er det viktig at visjonen er synlig, tydelig og at det settes av tid til å reflektere rundt betydningen av den.

### 3.5 Brevmetoden

Etter flere igangsatte aksjoner omhandlende læringsfellesskap i virksomheten opplevde jeg at jeg manglet de konkrete individuelle refleksjonene rundt tematikken. Hva ville dette håndfaste materiale være som jeg kunne bruke videre inn i analyseprosessen. Jeg ønsket med bakgrunn i problemstillingen og de gjennomførte aksjonene å innhente individuelle refleksjoner rundt hva som hemmer og hva som fremmer læringsfellesskap i vår virksomhet. Av hensyn til tid var det ønskelig å benytte brevmetoden for å innhente denne informasjonen. I forkant av gjennomføringen var det viktig for meg å bruke god tid på å finne ut hvilke refleksjoner jeg ønsket å få fra informantene. Dermed utarbeidet jeg fem spørsmål som jeg opplevde ville gi meg ett godt grunnlag for å belyse problemstilling, og forskningsspørsmål. I forkant av brevmetoden informerte jeg de ansatte om brevene, og om hensikten med gjennomføringen. Min informasjon, sammen med spørsmål, ble lagt ut på personalrommet, jeg kommer ikke til å gjengi ordlyden i denne teksten her, da dette ligger som et vedlegg. Men

frivilligheten og anonymiteten var presisert i høy grad. Tilrettelegging av gjennomføringen ble gjort ved å gi en time i avspasering for å besvare, dette innebar at informantene kunne bruke tid hjemme på å reflektere rundt spørsmålene. På grunn av problemstillingens omfang og ordlyd, samt deltakelse av hele personalet i alle aksjonene, ønsket jeg å innlemme alle i brevmethoden. Alle fikk samme spørsmål og rammer for å besvare, på daværende tidspunkt opplevde jeg det ikke som hensiktsmessig å skille mellom roller og yrkesgrupper i forhold til besvarelsen.

En av grunnene til at jeg valgte å benytte meg av brevmethoden, er at den er enkel å administrere, og at man kan gå i gang med å analysere i det man mottar brevet (Berg, 2011). Brevmetoden fungerer som en spissformulering og tar utgangspunkt i tidligere gjennomførte prosesser. Berg (2011) beskriver brevmethoden som et alternativ til et åpent intervju. Den som svarer på brevet, stilles også generelle, åpne spørsmål og har anledning til å beskrive situasjonen slik han/hun opplever den. Som tidligere nevnt var det viktig for meg å ha en personlig formulering i mine spørsmål, da jeg ønsker å få frem de individuelle opplevelse kontra den generelle oppfatning av virkeligheten. En av utfordringene ved å kommunisere via brev fremfor ved intervju er at man mister muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette kunne jeg til en viss grad oppleve når jeg leste brevene. Jeg savnet muligheten til å kunne få frem nyansene i forhold til hva brevskriveren mente. Ved et par anledninger opplevde jeg også at jeg ikke helt forsto hva brevskriveren mente. Det er mange nyanser som forsvinner i forhold til brev, som kroppsspråk, ordlyd, etc. Jeg reflekterte også rundt brevskriverens motivasjon for å skrive brevet, noen skrev omfattende og lange tekster, mens andre var sparsommelige med sine utsagn. Berg (2011) sier i forhold til dette at dersom brevmethoden skal være vellykket forutsettes det at de som skal skrive brevet må være engasjert i problemstillingen i utviklingsarbeidet, og at de må være motivert for å skrive brevet. De må også være informert om hensikten med arbeidet og hva empirien som kommer frem i brevet skal brukes til.

### 3.6 Forskningsetiske aspekter

Ordet etikk kommer fra det greske ordet ethos, som står for sted, skikk og karakter (Wormnæs, 2002). Kvalitative forskningsmetoder innebærer møter mellom mennesker, der normer og verdier utgjør viktige elementer i kunnskapen som utveksles og utvikles. Som forskere er det viktig å bruke metoder som kjenner til de spesielle etiske utfordringene dette medfører. I mer tradisjonell forskning blir ofte etikk forbundet med å ikke bryte



konfidensielle opplysninger og ikke misbruke de innkomne data. I en forskningsprosess i egen virksomhet er det også viktig å ivareta det etiske perspektivet rundt uttalelser fra enkeltindivider. Dersom personopplysninger er benyttet i forskningen, må det meldes til datatilsynet, jfr personopplysningsloven av 2001 (Thagaard,2002:22). Forskeren trenger også informantenes samtykke og det er ett prinsipp i forskning at deltakelse skal være frivillig. Denne forskningen har foregått på egen arbeidsplass, og forskningen tar utgangspunkt i et arbeid som allerede er en del av personalets arbeid. Ingen har deltatt i navngitte aksjoner individuelt, og alle gruppeaksjoner er anonymisert. Min oppgave er å anonymisere empirien slik at personopplysninger direkte eller indirekte ikke vil kunne knyttes tilbake til enkeltpersoner. Dette betyr slik jeg ser det at prosjektet ikke faller inn under personopplysningsloven der meldeplikt er hovedregelen.

Alle deltakere har gitt sitt skriftlige samtykke, og der individuelle aksjoner er satt i gang har frivillighets aspektet vært tydeliggjort. Informantene ble også informert om at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst, uten at det ville få noen konsekvenser for dem. Prosessene var tilpasset mine informanter, slik at de forsto hva prosjektet dreide seg om. De skal ha anledning til å korrigere misforståelser der det er mulig

Det er i all forskning krav om konfidensialitet (Thagaard,2002). Informantene skal være anonyme, og forskningsmaterialet skal ikke kunne føres tilbake til enkeltpersoner. Jeg vil i materialet ikke omtale ved navn. Gjenbruk av data kan heller ikke skje uten samtykke, og skriftlig materiell vil bli slettet når arbeidet er ferdig og masteravhandlingen er utarbeidet (ibid). Det stilles store krav til tillit mellom forskeren og informantene. Jeg kommer nærmere innpå dette under, da jeg går igjennom dobbeltrollen ved å forske i egen virksomhet.

### 3.6.1 Forsker i egen virksomhet

Som skrevet avslutningsvis i forrige avsnitt stilles det stor krav til tillit mellom forskeren og informantene. Det er særdeles viktig at jeg klarer å ivareta begge mine roller i denne prosessen, både som leder og som forsker. Det har vært både utfordrende og viktig for meg å være klar over hvilke «briller» jeg har på meg til enhver tid. Tiller (2004) sier at de du forsker sammen med, må kunne stole på deg.

*«Når man inviteres gjennom scenens baktepper, får man tilgang til den mest forunderlige verden, og kan fristes til å rapportere også det som ikke inngikk i avtalen» (Tiller, 2004:15)*

Jeg ønsker å støtte meg til punkt 1 i Jacobsen's (2005) modell for planlagt endring, som er presentert tidligere, der han legger frem «diagnosen» som beskriver erkjennelsen av behov for endring. Dette tar utgangspunkt i gruppens opplevde problemer og/eller muligheter. Dette støttes også av Senges (2004) følte behov for endring. Det har vært viktig for meg å ha dette i tankene ved oppstart av prosjektet. Derav ble prosjektet til på grunnlag av resultat etter handlingsplan etter medarbeiderundersøkelse. Det er mange spørsmål som må fokuseres på ved forskning i egen virksomhet. Dette vil bl.a gjelde ved å oppnå en viss form for objektivitet ved testing av antagelser og fortolkninger. Som ny leder i virksomheten opplever jeg at dette har vært den mest krevende prosessen. I hvilken grad har jeg klart å «luke» bort egne antakelser og behov i forhold til problemstilling? Som tidligere nevnt opplever jeg at denne oppgaven hadde vært lettere dersom jeg hadde hatt forskningen min i en ukjent bedrift. Da fokuset på oppgaven og tema er det som knytter deg som forsker til deltakerne. På en annen side ville man miste nærheten til prosjektet som jeg har opplevd i stor grad. Det «følte behovet» som Senge (2004) beskriver og Jacobsen (2005) gjennom «erkjennelse av behov for endring», er noe jeg selv står inne for. En av de største utfordringene med å forske i egen virksomhet har vært å ha ett tydelig skille mellom utviklingsarbeidet og mitt forskningsmateriale. Dette handler for meg om en opplevelse av å stå dypt plantet med begge ben i en stor og omfattende endringsprosess, og i forskningsøyemed ta ett dypdykk i ett spesifikt område innenfor denne prosessen. Å skille hva som er hva og hvilke elementer som er relevant for min forskning har tidvis vært svært utfordrende. Jeg har tidligere henvist til Grønmo (2004) som beskriver metodologisk situasjonisme og relasjonisme som to aspekter av relevans for metode. Som tidligere beskrevet handler dette om å se ting i en sammenheng. Sosial handling kan ikke ses som individuelle handlinger utført av separate enkeltindivider, men som samhandling mellom flere individer, og i påvirkning av hverandre. Der relasjonen mellom aktørene og strukturen som eksisterer har stor relevans. Med dette som bakteppe for forskningen min, har det vært viktig å være tydelig på hva jeg skal inn å studere. På samme tid som tydelighet og spissfindighet innenfor utvalg har vært viktig, har aksjonsforskningen bidratt til å rette fokus mot læringsfellesskap ved gjentatte aksjoner. Det finnes ulike syn på hvordan forskning skal gjøres for å få mest mulig troverdige opplysninger om hvordan ulike deler av verden fungerer. For å ivareta kravene om vitenskapelig troverdighet må forskningen beskrives og drøftes nøye. Metoden en bruker er et hjelpemiddel til å samle inn empiri eller data om virkeligheten (Jacobsen 2005). Maxwell (2013) sier at et viktig element i å utforme et kvalitativt studie er til hvilken grad du velger ut metoder i forkant, fremfor å utvikle og tilrettelegge for disse underveis. I mitt studie har jeg brukt god tid på å velge metoder for å

best belyse problemstillingen . Maxwell (2013) beskriver at kvalitativ forskning kan by på utfordringer i forhold til «sneverhet». Han beskriver at noen forskere innenfor kvalitativ forskning har en formening om at med bakgrunn i at kvalitativ forskning er induktiv, så vil man tape fleksibiliteten der man kan respondere spontant på det som oppstår. Maxwell sier her at det kan skape ett metodisk «tunnelsyn» når man skal analysere data (Maxwell, 2013). Innledningsvis i forrige kapittel kom jeg kort innpå Maxwell (2013) sin modell «An interactive model of research design», han presenterer i denne modellen fire elementer som relevante og viktige ved metodevalg i et kvalitativt studie. Det første han belyser er forskningsrelasjonen man har til de man skal studere. Videre beskriver han utvalget av informanter og hvilke virkemidler man tar i bruk. Hvordan man samler inn datamaterien er videre et punkt før han avslutter med analysen, hvordan gjør man bruk av empirien man sitter igjen med. Maxwell rettferdiggjør sitt syn på denne definisjonen av metodevalg på grunnlag av at alle disse elementene er viktige å ta hensyn til i forhold til hvordan man forstår sitt datamaterie. De fire elementene har også stor påvirkning i forhold til verdien og troverdigheten til konklusjonene som senere blir tatt. I mitt arbeid har jeg fått en stor tilgang til data, det innebærer at det er viktig å studere materialet og se det i en sammenheng. Det har dukket opp en del spørsmål underveis i prosessen i forhold til mine subjektive opplevelser i forhold til datamaterialet som jeg jobber med. Klarer jeg å være åpen og uten fordommer? Grimen (2004) beskriver forskerskapet som en subjektiv konstruksjon. Det er en forutsetning å begrunne sine oppfatninger, men på samme tid må man se etter klarhet og sammenheng. Når man er i en slik prosess er det helt nødvendig at en ikke kommer med udokumenterte påstander. Det er naturlig å se på tre ulike kriterier for å evaluere datakvaliteten i min studie; reliabilitet, validitet og intersubjektivitet. Klarer jeg å presentere gyldig, troverdig forskning som gir andre innsyn innenfor problemstillingen min? Som nevnt over falt valget på tema og problemstilling fort på plass. Jeg vil i videre avsnitt presentere igangsatte aksjoner som har vært relevante med tanke på det jeg har innhentet av forskningsmateriale. Disse aksjonene ser jeg som viktige å presentere slik at leseren får forståelse av hva det henvises til i refleksjonene i brevmetoden.

Som leder må jeg ta forskerrollen, en faktor som kan skape usikkerhet i personalet. Det er en særlig utfordring å forske på egen organisasjon knyttet til forholdet mellom nærhet og distanse. Samtidig som begge roller skal ivaretas. Dette er forskerens oppgave å reflektere over i hele prosessen, for man skal også håndtere sin videre framtid som leder etter at forskningen er avsluttet (Coghlan & Brannick, 2005). Dette innebærer en forpliktelse til å

lære i aksjonen, både for meg og de andre deltakerne. Jeg har innledningsvis beskrevet min situasjon som ikke bare forsker i egen virksomhet, men også som ny i rollen som styrer i barnehagen. Jeg opplevde tidlig at jeg i min rolle som ny styrer måtte trå varsomt i henhold til hva jeg ønsket å fokusere på i min forskning. Allikevel falt fokus fort på plass da «stemmene» til personalet kom frem gjennom medarbeiderundersøkelsen. Jeg kunne med dette fokus etablere en problemstilling og tema for oppgaven min. I veien videre var det viktig for meg at de ansatte hadde en oppfatning av at de prosesser som ble igangsatt var nødvendig og verdt å bruke tid på. Det var også viktig å informere om hvilket grunnlag dette ble igangsatt på.

Etiske forpliktelser i forhold til de det forskes sammen med, er en annen utfordring ved å være forsker i egen virksomhet. For det første må man balansere fokus, slik at det ikke blir for mye av dine egne synspunkter og antagelser som former prosessene. Det er også viktig å være tro mot prosessen. Når man skal gjøre undersøkelser i egen organisasjon må man ivareta flere aspekter rundt anonymitet og konfidensialitet. Jeg har gjennom flere deler av prosessene opplevd at personalet har uttalt seg fritt om de aktuelle tema. Da er det viktig å ikke misbruke den tilliten som vises ved at personen gir oss denne informasjonen, både når det gjelder de sensitive opplysningene de ga, og at jeg ikke vektlegger enkelt personer i min fremstilling. I tillegg har jeg også sett det som viktig at personalet har en visshet om at jeg som leder kan bedrive parallelle prosesser.

I mitt arbeid med deltakerne og empirien må jeg vektlegge retningslinjer rundt det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser som er skissert av Kvale og Brinkmann (2009). Paulsgaard (1997) sier at uansett om man gjør undersøkelser innenfor kjente eller ukjente omgivelser, i min situasjon representert gjennom min rolle som kollega, styrer og forsker, vil alle ståsteder inneholde elementer av fordeler og ulemper. Det finnes teori som fraråder forskning innenfor egen organisasjon, der det hevdes at det kan være utfordrende å skifte perspektiv og få den nødvendige distansen mellom seg selv som forsker og det man skal undersøke (Hatch, 2002). På den andre siden hevder Silverman (2003) at nære relasjoner kan danne et godt utgangspunkt for ærlige og gode samtaler rundt et tema (Silverman, 2003). Det at man har og kjennskap til hverandre, og kan mye om det feltet det forskes på, kan danne et godt grunnlag. Dette kan også føre til at man har økt grad av interesse for å belyse den problemstilling som er satt. Når det gjelder selve aksjonsforskningen, har denne vært preget av åpenhet i hele prosessen. Det har ikke eksistert noen skjult agenda og deltakerne har i stor grad vært med på å prege retningen av prosessen. Mitt syn på læringsfellesskap vil naturlig nok prege hvordan en legger opp

utviklingsprosesser i en organisasjon. Et grovt hovedskille går på et strukturelt versus en prosessuell forståelse (Newell et al, 2002). Jeg har primært tatt utgangspunkt i en prosessuell forståelse ved at læringsfellesskap er sosiokulturelle prosesser som foregår i aksjon og i praksis. Mitt utgangspunkt er primært tolkende med læringsfellesskap som prosess som (Newell et al, 2002) og Gotvassli (2005) er inne på. Samtidig er jeg opptatt av å ha strukturer for å få i gang prosessene. Jacobsens modell «Planlagt endring» har vært sentral i mitt arbeid. Den har vært en mental modell slik at det var lettere å navigere i egen og personalets forståelse. Jeg har tidligere i avhandlingen redegjort for Jacobsen's modell . Denne modellen tar for seg grunnlaget for min aksjonsforskning. Dette er en type endring som skjer fordi mennesker ser noen problemer, setter seg mål for å løse disse, og iverksetter løsninger. Jeg vil si at grov-skissen til min masteravhandlingen ble avklart forholdsvis tidlig, da jeg som ny styrer ble presentert resultatene etter medarbeiderundersøkelse i virksomheten. Resultater som indikerte et «dårlig samarbeid i barnehagen» og «lite arbeidsglede» fikk meg til å ønske å gå dypere inn i problematikken knyttet til dette. Gjennom samtaler og refleksjonsprosesser med personalgruppen ble det tydelig at medlemmene opplevde en manglende «enhets - følelse» og barnehagens mandat samt visjon opplevdes som høytsvevende i møte med hverdagens utfordringer. Dette ble tydeliggjort gjennom personalets uttalelser som resulterte i en handlingsplan knyttet til overnevnte utfordringer. Med bakgrunn i overnevnte handlingsplan ble det for meg tidlig klart at jeg ønsket å rette fokus på «læringsfellesskap» i barnehagen. En tilnærming som tar utgangspunkt i Jacobsens modell bygger på noen helt spesielle forutsetninger, der den viktigste er at endringen er det vi kan kalle intensjonal. Med dette menes det at det står visse intensjoner eller mål bak de endringene som gjennomføres. Dette innebærer at noen personer eller grupper av personer har analysert situasjonen, funnet ut det den ikke er god nok, eller at det finnes noen muligheter som bør benyttes, har utarbeidet løsninger for å møte problemene, og dernest iverksetter tiltak for å løse problemet. Etter hvert som tiltak iverksettes, foretas en vurdering om effektene av tiltakene svarer til de effektene man hadde forventet. Dette kan vi også kalle en analytisk og rasjonell tilnærming til endring, det vil si at endringen baserer seg på et oppfattet behov for endring, en analyse av hvilke problemer som skal løses, og hvordan de skal løses, en strategi for iverksetting av endring, og en vurdering av hvorvidt endringene faktisk løste problemene eller ikke.

#### **4 . ANALYSE OG TOLKNING**

## 4.1 Innledning

Analysen er delvis behandlet i forrige kapittel som en del av metodedelen, jeg har i tillegg valgt å omhandle dette i et eget kapittel. Dette har jeg valgt å gjøre av flere grunner. Først og fremst ser jeg at dette har vært nyttig da jeg flere steder har tolket noen av prosessene og empirien. Videre har det bidratt til å gjøre analyseprosessen mer systematisk og ryddig omhandlende arbeidet jeg har utført i forhold til å utarbeide koder og kategorier. I avhandlingen har jeg valgt å se på hvordan personalet kan utvikle læringsfelleskap gjennom aksjonsforskning og sett fra et lederspesspektiv. Min motivasjon for å skrive om læringsfelleskap i en organisasjon, og mer spesifikt, i den virksomheten som jeg selv jobber i, har tatt utgangspunkt i en visshet om at dette er et komplekst felt som jeg har hatt stor motivasjon for å dykke dypere inn i. Jeg ønsker å forankre dette i Illeris (2012) sine fire hovedbetydninger av begrepet; «læringsfelleskap». Læring handler om de individuelle læringsprosesser, de psykiske prosesser, samspillsprosessene og undervisning.

«Forståelsen av at man må bruke mange forskjellige kilder om man ønsker å forstå menneskelig læring i all dens kompleksitet» (Illeris, 2012:19).

Kompleksiteten som Illeris beskriver rundt tematikken har også vært en av drivkreftene i forhold til å trekke inn teori for å belyse min problemstilling knyttet til læringsfelleskap.

I analyse arbeidet har jeg tatt ett fenomenologisk perspektiv, der jeg bestreber å forstå tematikken ut ifra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informanten. Som Grønmo (2004) beskriver er det det viktig at fenomenene studeres slik at de fremstår på egne premisser. Dette er forenelig med det Befring (2007) kaller et aktørperspektiv. For å forsøke å innhente informantens forståelse og opplevelser har jeg formulert personlig rettede spørsmål som grunnlag for brev-metoden. Analysen har hatt en hermeneutisk tilnærming til empirien som har fremkommet. Som beskrevet i forrige kapittel legger denne tilnærmingen vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener og opplevelser kan tolkes på forskjellige måter (Thagaard, 2009). Videre vil den hermeneutiske spiral være relevant for min analyse, der den tar for seg at det stadig er bevegelser, en form for veksling mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og vår for-forståelse. Dette har vært relevant for meg i prosjektet vedrørende å ha et bevisst forhold til min egen rolle og forståelse knyttet til tematikken. Det vil også spille en rolle i forhold til hvilken forståelse informantene sitter med i forkant av sine besvarelser. Den hermeneutiske

sirkel har jeg beskrevet i kapittel 3. I analysearbeidet har jeg benyttet meg av Grønmo (2004) for å systematisere innholdet i empirien. Jeg ønsker gjennom dette å gi en grunnleggende beskrivelse av hvordan jeg har fortolket og analysert empirien min. Jeg vil av hensyn til oppgavens omfang kort omhandle hvordan jeg har jobbet for å utvikle kodene, uten å spesifisere kodene i noen større grad. Kodene danner grunnlag for kategoriene som er utviklet, så dette arbeidet vil bli vektlagt i større grad i oppgaven, arbeidet med kodene vil bli ivaretatt gjennom dette kapitlet der empirien er bearbeidet gjennom koder og kategorier som blir presentert. Jeg har benyttet meg av brevmetoden, der resultater som foreligger herfra er materialet til analysen, samt egne refleksjoner og fortolkninger av hele aksjonen.

Omhandlende utvalget i empirien ønsker jeg å løfte frem det som utpeker seg som interessant, dette være seg gjentakelser, hva mangler, hva er overraskende, hva skiller seg ut? Jeg har for ryddighetens skyld valgt å omhandle en kategori om gangen. Jeg ønsker også å skille ut noen punkter som vil være grunnlag for veien videre. Avslutningsvis i analysen vil jeg se om aksjonsforskning er en endringsstrategi som kan ha bidratt til å øke fokus på læringsfellesskap i virksomheten.

## 4.2 Koder

En av fordelene med å benytte seg av brevmetoden, er at analysearbeidet kan igangsettes med en gang brevene kommer inn (Berg, 2011). På denne måten kunne jeg tidlig i prosessen fordype meg i hvert brev og få en god oversikt over hva informantene reflekterte rundt i forhold til læringsfellesskapet i barnehagen. Grønmo (2004) presenterer en analyseprosess av kvalitative data som en vekselvis prosess der data vanligvis analyseres etter hvert som de samles inn. Analysen foregår hele tiden parallelt med datainnsamlingen, men etter hvert som studien utvikles, blir analysearbeidet en stadig mer dominerende del av prosjektet (Grønmo, 2004). Etter å ha gjennomgått brevene i dybden gjennomgikk jeg ett spørsmål av gangen. Her bearbeidet og sorterte jeg innholdet og lagde koder på fellestrekk av det informantene beskrev i brevene. Grønmo (ibid) beskriver koding som en viktig fremgangsmåte for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstens innhold. I analysen har kodearbeidet bestått av å finne noen få stikkord som kan beskrive eller karakterisere et større utsnitt av teksten. Det er disse stikkordene Grønmo definerer som koder (Ibid). I prosessen med å lage koder har arbeidet bestått av å finne fellesnevnerne i brevene som er representative for hva informantene er opptatt av. Jeg har gjennomgått hvert spørsmål for seg selv og nøkkelbegrepene i innholdet er definert som kodene i min empiri. Vedrørende

læringsfellesskap har jeg tatt ut følgende begreper; kunnskapsdeling, refleksjon, endringsvilje, tilbakemeldingskultur, inspirasjon, samarbeid, raushet, inspirasjon og gode ledere som typiske mønstre i materialet. Med bakgrunn i dette, samt hvordan jeg som forsker forholder meg til kodene, har det vært aktuelt å forholde seg til det Grønmo (2004) presenterer som; deskriptive, fortolkende og forklarende koder. Han redegjør for «deskriptive koder» som det faktiske og eksplisitte innholdet i teksten. Fortolkende koder vil være forskerens forståelse av innholdet i teksten. Forklarende koder uttrykker forskerens forklaringer av de forholdene som er eksplisitt omtalt i teksten. Grønmo (2004) sier at slike koder for eksempel kan angi en mulig årsak eller grunn til det som beskrives i teksten. Grønmo sier videre at slike koder først og fremst oppstår fra de empiriske dataene i seg selv, slik disse uttrykkes gjennom det i teksten som er grunnlag for analyse. Hensikten med spørsmålenes formulering har i tillegg til å ville få frem den subjektive mening rundt læringsfellesskap, vært å skape en form for system i besvarelsene. Det er stor variasjon i brevene i forhold til refleksjon rundt spørsmålene. Å utarbeide koder har omfattet en ryddejobb, der det har vært viktig for meg å finne ut hva informanten egentlig sier, og i noen tilfeller rydde bort det som omhandler noe annet. For å kunne gjøre dette har det vært særdeles nødvendig å ha god oversikt over innholdet i det enkelte brev. Noen av refleksjonene er komplekse og retoriske, og representerer en form for ønsket, nesten utopisk praksis. På bakgrunn av brevenes innhold og grad av refleksjon ble jeg sittende igjen med mye materiale i hver kode. Allikevel hadde hvert avsnitt et tydelig innhold i forhold til hva som var representativt fra informantene, kodene danner grunnlag for kategoriene som presenteres under.

### 4.3 Kategorier

Kategoriene som empirien min er delt inn i, tar utgangspunkt i koder, som jeg har omhandlet i forrige kapittel. Grønmo (2004) sier at koding som tar sikte på å utvikle kategorier, ikke er helt åpne. Den må være mer systematisk enn den første kodingen av det kvalitative materialet. Dette handler i stor grad om en oppdeling av datamaterialet i ulike elementer og en inndeling av disse dataelementene i ulike typer eller grupper. Grønmo (2004) sier at dersom hensikten med dette er å utvikle en helhetlig forståelse av det som studeres, blir det særlig viktig at dataelementene settes sammen igjen og at de ulike delene av materialet sees i sammenheng. I slike analyser er det spesielt nødvendig å opprettholde en nær forbindelse mellom kodene og de tekstutsnittene som karakteriseres av kodene. Samtidig bør de enkelte tekstutsnittene også



betraktes og vurderes i lys av større deler av materialet og i en mer generell kontekstuell sammenheng (Grønmo, 2004). Videre definerer Grønmo (ibid) en kategori som en samling eller en klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper. Det er definisjonen av de felles egenskapene som bestemmer hvilke fenomener som tilhører den spesielle kategorien, og hvilke fenomener som ikke inngår i kategorien. I arbeidet med å definere kategorier var det nødvendig å sette ord på hva de ulike kodene omhandlet. Fellestrekkene i egenskapene har jeg identifisert og definert, og det er disse trekkene som vil danne grunnlag for kategoriene i empirien min. Kodingen må nå ta utgangspunkt i bestemte felles egenskaper ved ulike fenomener som beskrives i materialet. Disse felles egenskapene må først identifiseres og defineres. Dette gjøres ved å gjennomgå de kodene eller stikkordene som den åpne kodingen resulterte i, og eventuelt vurdere deler av selve materialet på nytt med sikte på å finne fellestrekk ved flere av kodene og flere av de kodede tekstelementene. Etter hvert som slike fellestrekk blir identifisert og definert, vil de danne grunnlag for en gradvis utvikling av stadig flere og stadig mer veldefinerte kategorier. Slik utvikles kodingen i retning av en kategorisering av det kvalitative materialet. Samtidig vil problemstillingen for studien danne grunnlag for løpende vurderinger av hvilke kategorier som er mest relevante og mest fruktbare. Som tidligere skrevet vil mitt syn på læringsfellesskap naturlig nok prege hvordan en legger opp utviklingsprosesser i en organisasjon, i tillegg til å ha påvirkning i forhold til valg vil det også ha påvirkning i forhold til hvordan jeg analyserer mine funn. For å levendegjøre kategoriene som er fremstilt bruker jeg, i tillegg til mine egne ord, direkte utsagn og sitater fra informantene. Mine funn vil danne grunnlag for videre drøfting i neste kapittel, slik at det eventuelt kan munne ut i en endelig konklusjon eller anbefalinger i det videre arbeidet for å skape et godt læringsfellesskap i egen organisasjon, og hvordan en kan arbeide for å skape dette.

#### 4.4 Inndeling av kategorier

Kategoriene som presenteres ut i fra analysearbeidet vil være inndelt i forhold til hva som fremkommer i empirien som hemmende og fremmende i forhold til læringsfellesskap i virksomheten. Jeg ønsker å løfte frem hovedtrekk innenfor hver kategori, ved informantenes sitater, og ved analyse av innhold i tekstene. Dette medfører at jeg vil belyse kategoriene med egne ord, men på bakgrunn av empirien. Avslutningsvis i hver kategori vil jeg oppsummere hovedtrekkene ved hver kategori.

#### 4.4.1 Faglig fellesskap og kunnskapsdeling

Den første kategorien jeg har valgt å presentere er omfattende og tydelig i materialet. Tidvis i analyseprosessen har jeg vurdert å presentere disse kategoriene hver for seg, da faglig fellesskap og kunnskapsdeling i stor grad kan være veldig forskjellig. På bakgrunn av empirien min velger jeg allikevel å omhandle disse kategoriene sammen, da jeg ser at informantene vektlegger sammenhengen mellom disse kategoriene som essensielt for å ha et læringsfellesskap. Informantene setter ord på flere elementer i forhold til denne kategorien.

Fellesskapets innstilling til å ta i mot og forholde seg til andres kunnskap er gjennomgående i empirien, og beskrives som positivt i forhold til å utvikle et læringsmiljø hos flere av informantene. Flere av informantene undrer seg over om personalet er i stand, villig, mottakelig for å bruke de ressurser som eksisterer i gruppen til å skape et læringsfellesskap. I så fall, hvem avgjør hva læringsfellesskapet skal omhandle? En av informantene sier:

*«Det er viktig at vi får en rutine på å evaluere sammen og skape retning for videre arbeid».*

Det kan se ut til at eierskap og tilbakemeldingskultur er nødvendige begreper å se i forhold til dette; der en av informantene sier følgende:

*«Det er viktig at den enkelte tar sitt ansvar, det er alltid godt å høre når man gjør noe bra, men det er viktig å vite når ting bør gjøres annerledes».*

Informantene tar videre for seg viktigheten av å kunne bruke hverandres sterke sider for å bygge kompetanse innad i gruppen. En av informantene sier i forhold til dette:

*«vi må øve oss på å ha fokus på ting som går bra, ikke bare på det som går dårlig».*

Slik jeg forstår det vil dette også ha en psykososial påvirkning i forhold til å sitte med en opplevelse av å være til nytte i gruppen, at det er behov for den enkelte. Opplevelsen av å være en bidragsyter, som innehar kunnskap som andre har behov for beskrives hos flere som viktig for læringsfellesskapet. En av informantene beskriver følgende i forhold til dette:

*«Jeg opplever å være en del av et læringsfellesskap når jeg, eller kollegaene mine får brukt sine kunnskaper på jobb».*

Videre tar informantene for seg at det oppleves som viktig at hele personalet får tilbud om den samme «læringen», det kan se ut til at dette handler om opplevelsen av å få en grunnleggende forståelse for den jobben man gjør, uavhengig av hvilken stilling man har i virksomheten. En av informantene sier:

*«Mulighet til samme læring, slik at vi skjønner hva det handler om».*

Videre sies det:

*«Det er godt å ha kompetente ledere som viser innsikt – ikke nødvendigvis at de har fasitsvar, men det gir et større handlingsrom».*

Faglig påfyll er gjennomgående i forhold til dette punktet. Der det beskrives at å være faglig oppdatert er viktig for læringsfellesskapet. Ved gjennomgang av kategorien «faglig fellesskap og kunnskapsdeling» sitter jeg igjen med noen hovedkategorier som er viktig å trekke frem i forhold til informantenes tanker omhandlende læringsfellesskap i virksomheten.

Fremtredende er personalets vilje til å ta imot og forholde seg til andres kunnskap, og bidrag inn i læringsfellesskapet. Sammen med dette blir felles faglig påfyll et viktig input i forhold til hva som er viktig for å utvikle et læringsfellesskap. Avslutningsvis ønsker jeg å trekke frem nødvendigheten av å fokusere på hverandres styrker og kompetanser i forhold til å løfte læringsmiljøet. Tilbakemeldingskultur blir også løftet frem som en viktig faktor i forhold til dette.

#### 4.4.2 Manglende fellesskap

På bakgrunn av analysen av informantenes synspunkter vil jeg trekke frem «manglende fellesskap» som neste kategori i forhold til læringsfellesskap i personalgruppen. En av informantene skriver

*«Det er mange som gjør mye bra, men vi er en barnehage med lite futt, det nytter ikke at det kommer inn nye batterier, om de blir tappa og lyset slukkes».*

Opplevelsen som jeg leser at flere sitter med handler i stor grad om å klare å «få napp» fra sine kollegaer til å henge seg på, eller til å tilegne seg nok kunnskap til å ha evne til å henge seg på. Det kan se ut som om flere av informantene opplever at denne kunnskapen også kan omhandle grunnleggende holdninger knyttet til faget, der de skriver;

*«enkeltens holdninger til barn bekymrer meg» «Det er fagfolk i barnehagen som bør kunne veilede og hjelpe barna – det er jo her vi skal bruke hverandres kunnskap og erfaringer».*

Miljøet trekkes også frem som en viktig faktor i forhold til opplevelsen av manglende fellesskap, der miljøet beskrives som tungt, en av informantene skriver:

*«det er en uheldig måte å tenke blant noen på huset; gå i forsvar ved kritikk, møte nye forslag og løsninger med en grunnleggende motstand, frykt for å få kjeft. Selv om dette ikke gjelder på alle avdelinger – preger det miljøet i stor grad».*

Dette utsagnet kan tyde på at faktorer i miljøet er med på å bryte ned læringsfellesskapet i virksomheten. Opplevelsen av å forholde seg til mennesker som jobber imot kan både være destruktivt og i stor grad umotiverende. En av informantene sier i forhold til dette:

*«Det er stor forskjell på å være negativ og det å være kritisk».*

Hva skal til for å skape et læringsmiljø der man retter fokus fra å motarbeide til å få en god og åpen kommunikasjon der man lytter.

For å oppsummere hovedtrekkene i forhold til denne kategorien, ønsker jeg å trekke frem følgende momenter: Først og fremst blir miljøet beskrevet som sentralt i forhold til manglende fellesskap, dette kan på mange måter fremstå som en selvfølgelighet, men jeg ønsker allikevel å trekke dette frem som et meget viktig moment. Gjennom empirien beskriver informantene at negativitet og motarbeiding har store konsekvenser i forhold til læringsmiljøet i virksomheten. Dette henger sammen med neste moment som jeg har valgt å definere som «å få napp» slik jeg leser informantenes tekster er dette todelt i forhold til å få de andre med, der de beskriver de ansattes vilje – eller ønske om å henge seg på, men kunnskap og kompetanse blir også avgjørende i forhold til dette.

#### 4.4.3 Inspirasjon og Raushet

Etter å ha belyst faktorer som hemmer og fremmer det faglige fellesskapet i virksomheten ønsker jeg nå å presentere kategorier fra empirien som omhandler inspirasjon og raushet som nødvendige for å skape et godt læringsmiljø i virksomheten, i drøftingskapittelet ønsker jeg å se disse kategoriene opp mot motstand, barrierer og makt som hemmende innenfor dette. På lik linje som i forrige avsnitt velger jeg å omhandle to store kategorier som fremkommer fra min empiri under samme punkt. Dette velger jeg å gjøre på bakgrunn av slik jeg leser

informantenes tekster, der det ser ut til at informantene i stor grad opplever at disse kategoriene henger sammen. Dette kan eksemplifiseres ved følgende utsagn:

*«Jeg blir inspirert når jeg har kollegaer som ser på andres kunnskap og opplevelser med et positivt blikk».*

Opplevelsen av å være en del av et fellesskap som setter pris på læring og faglig utvikling, er noe som er gjentakende i tekstene jeg har gjennomgått. Under forrige punkt ble det også tatt frem at opplevelsen av å være til nytte var av stor betydning for informantene, under dette avsnittet tar informantene for seg hva som bidrar til at de ønsker å gå på jobb. Flere av informantene beskriver kvaliteter ved kollegaene sine som betydningsfulle i forhold til faktorer som fremmer læringsfellesskapet i virksomheten. Dette gjenspeiler seg ved utsagn som:

*«Jeg blir inspirert av kollegaer som elsker jobben sin» og «Kollegaer som ser muligheter, fremfor alt som ikke går».*

Det kommer ikke som en stor overraskelse at samspillet mellom kollegaene får så stor plass i forhold til læringsfellesskap, da vi har stor påvirkning på hverandre, både på godt og vondt. Å jobbe etter mål er også fremtredende innenfor denne kategorien, da en felles forståelsen av oppdraget vårt er viktig å reflektere rundt. En av informantene sier i forhold til dette at

*«det er viktig at alle viser interesse og engasjement for det vi skal lære».*

Videre omhandler flere av informantene intensjonen av «utvikling» der det settes ord på å ha ressurser i kollegiet som handler om å ha noen å strekke seg etter.

*«For meg handler læringsfellesskap om at vi gjør hverandre gode».*

Dette handler i stor grad om å bruke ressursene i fellesskapet for å skape utvikling. Videre vil jeg trekke frem kategorien «raushet» som fremtredende i forhold til de menneskelige faktorene som informantene fremlegger som viktig for å fremme læringsfellesskapet i virksomheten. Raushet er et begrep som er vanskelig å bruke som hovedkategori for å legge frem empirien som har fremkommet, da jeg på mange måter ser den som gjenspeilende gjennom flere kategorier, allikevel ønsker jeg å ha den med her da den i stor grad får frem innholdet i brevene som går på det å ha gode intensjoner for hverandre, den dypere forliggende relasjonen mellom medlemmene i virksomheten som gjennom anerkjennelse er basert på gjensidig tillit og trygghet. Dette opplever jeg kommer til uttrykk gjennom sitater som:

*«Det er viktig at det er rom for å feile, uten at det blir hovedfokuset», og videre gjennom; «En kultur for å se andres kunnskap og opplevelser med et positivt blikk».*

Dette er noe flere av informantene vektlegger i sine tekster, både som viktig for å fremme læringsfellesskapet, men også hvor ødeleggende det kan være om det ikke er til stede. Jeg mener dette er noe som kommer frem gjennom følgende utsagn:

*«det er viktig med raushet mellom kollegene, det handler om å se muligheter fremfor utfordringer».*

Dette er et av flere sitater som jeg mener omhandler dette med raushet, gjennom å ha takhøyde og rom. Hva dette vil si i praksis, og for den enkelte er noe mer usikkert, men at det er en holdningsskapende kategori er det ingen tvil om. Slik det kan se ut er dette, samlet sett, den kategorien der informantene i større grad presenterer sine verdibaserte tanker vedrørende læringsfellesskap i virksomheten. Grunnen til denne antakelsen er at jeg ser en tendens til at informantene presenterer mer indrestyrte faktorer som: opplevelsen å ha en plass og en betydning i fellesskapet er en positiv bidragsyter for økt læringsfellesskap. På samme tid blir kvaliteter ved kollegaene løftet frem som viktige her; der gode intensjoner hos de rundt blir nevnt. Videre beskrives en indrefølt stolthet og tilhørighet til et miljø med riktig fokus og gode kollegaer.

#### 4.4.4 Motstand, barrierer og makt

På bakgrunn av min analyse vil jeg trekke frem «Motstand, barrierer og makt» som neste kategori i forhold til læringsfellesskap i personalgruppen. Igjen er dette en kategori bestående av flere omfattende komponenter som på mange måter kunne blitt behandlet enkeltvis, allikevel ønsker jeg å samle dette. Dette med bakgrunn i tekstene jeg har fått inn, men også for og best belyse spenningsfeltet jeg mener oppstår mellom denne kategorien og foregående «inspirasjon og raushet». Spenningsfeltet mellom disse kategoriene vil jeg løfte frem i drøftingskapittelet. Informantenes opplevelse av å bli motarbeidet har fremkommet ved flere anledninger, og motstand vil på mange måter være gjenspeilende ved informantenes opplevelse av hva som virker hemmende på læringsmiljøet. Gjentakende i informantenes tekster beskrives en opplevelse av at det er vanskelig å få andre med på ting, det er lite vilje og motivasjon for å utføre ting om ikke det er en personlig stor gulrot i andre enden.

*«Jeg synes det er et tungt miljø å jobbe i, det er mange som går i forsvar ved å kritisere andre, de møter nye forslag og løsninger med grunnleggende motstand. Dette gjelder jo ikke på alle avdelinger, men det preger miljøet i stor grad».*

Videre beskrives negativitet som svært utfordrende å forholde seg til når det handler om å skape et læringsfellesskap i gruppen. Dette mener jeg fremkommer fra følgende sitater:

*«Det har en tendens til å bli at alle vet best og kjører sitt eget løp», «Vi blir enige om noe, og så fortsetter en del å gjøre som vi alltid har gjort. Ser de ikke dette selv, eller er de ikke interessert i endringen?» og «Vi trekker ikke i samme retning».*

Videre er dårlig konflikthåndtering ett stikkord som gjentar seg, som

*«mange som skyr konflikter og ikke vil bli innblandet ved å si ifra» og videre «Flere som hever stemmen og angriper synderen på en helt uakseptabel måte».*

Dette bidrar til at det er vanskelig å gi tilbakemeldinger av konstruktiv art, fordi piggende er ute og konsekvensene er at ting blir verre. Ved gjennomgang av denne kategorien ser jeg at opplevelsen av å bli motarbeidet oppleves som meget hemmende for læringsmiljøet. Det oppleves som vanskelig å opparbeide et læringsfellesskap når det er et flertall som er negativ, viser lite vilje, motivasjon og som ytrer en mening om at de «alltid vet best». I tillegg til dette blir dårlig konflikthåndtering og tilbakemeldingskultur tatt frem som faktorer med stor påvirkning på læringsmiljøet.

#### 4.4.5 Samarbeid og refleksjon

Etter å ha belyst faktorer som hemmer og fremmer det faglige fellesskapet i virksomheten ønsker jeg nå å presentere kategorier fra min empiri som omhandler samarbeid og refleksjon som nødvendig for å skape et godt læringsmiljø i virksomheten, senere i drøftingen ønsker jeg å se disse kategoriene opp mot illojalitet og manglende profesjonalitet som hemmende innenfor dette. Gjennom å lese informantenes tekster opplever jeg at samarbeid mellom lederne i virksomheten kan være et av de viktigste punktene i forhold til å fremme læringsfellesskap, nettopp fordi det handler om et slags «utgangspunkt» en forankring. Mange kan ville mye, men det er vanskelig om det ikke prioriteres.

*«Når ledere er åpne for å veilede når noen trenger hjelp i vanskelige situasjoner, hjelpe dem å finne verktøy for å takle situasjoner – finne svar på «hva kan jeg gjøre*

*istedenfor», vil kompetansen i barnehagen øke, barna vil bli møtt på en god måte og kanskje få det enda bedre. De voksne vil føle at de blir tatt på alvor og det vil skape tillit».*

Slik jeg ser det i tekstene beskriver informantene ledelse som det som vektlegges betydning i virksomheten, det må eksistere et godt samarbeid på ledernivå for å utvikle et godt læringsfellesskap i barnehagen. Dette viser seg i brevene å handle om hva som prioriteres og hva som eventuelt prioriteres bort. Jeg ser også at informantene skriver om utfordringene som oppstår når det er store uenigheter i ledergruppen.

*«Vi trenger kompetente ledere som gir større handlingsrom».*

Ledere som ser, verdsetter og prioriterer læring i virksomheten, vil bidra til at virksomheten står sterkere i forhold til utvikling. Videre fremkommer det i tekstene at det er behov for ledere som praktiserer det de forventer av andre, dette handler i stor grad om en forankring av de endringene man ønsker å se. Videre i arbeidet med å kategorisere innholdet i brevene mine ser jeg at samarbeid mellom medlemmene er viktig, der engasjement fra med-kolleger settes stor pris på, der andre kommer inn og lytter for så å bidra videre i prosessen. Ut i fra innholdet i brevene, omhandlet dette det generelle arbeidet, men som særdeles positivt i forhold til læringsfellesskap. En av informantene beskriver hvordan samarbeid med andre er med på å gi retning i arbeidet, hun beskriver det på denne måten:

*«Det var først når «X» begynte å jobbe hos oss at jeg fikk noen å strekke meg etter. For hun lytter til meg og vil at jeg skal utvikle meg».*

Jeg leser videre i teksten at det å ha en betydning i fellesskapet, er viktig for å føle at man er en del av et læringsfellesskap. Felles målsettinger kommer frem i forhold til dette. Lederrollen blir også beskrevet her, der manglende enhet og enighet i ledergruppen får uheldige konsekvenser, dette fremkommer blant annet gjennom følgende sitat:

*«Jeg opplever at det er en høy grad av motarbeiding i ledergruppen, der noen bruker sin rolle som leder på en uheldig måte, det er en slags uheldig maktfordeling på huset».*

I tillegg til «samarbeid» omtales begrepet «refleksjon» i stor grad i tekstene. Det er et gjennomgående trekk ved mange av tekstene at informantene vektlegger betydningen av å reflektere sammen. Der refleksjon for å utvikle, evaluere og for å våge å bryte ut av ett satt handlingsmønster er beskrevet.



*«Refleksjon over praksis og ny læring må ta mer plass i kulturen fremfor mye annet»  
og «Vi må sette av tid og rom for å reflektere sammen».*

Er noen av sitatene som understreker dette. Dette har stor relevans i forhold til hvilken påvirkning vi har på hverandre, og hvilket syn vi tar i forhold til læringsfellesskap. Det er derfor tilbakemeldingskultur også blir gjennomgående i tekstene jeg sitter med. Hvordan forholder vi oss til hverandre når det handler om å gi tilbakemeldinger? At dette er viktig for informantene vedrørende læringsfellesskap er det ingen tvil om. Å verdsette en tilbakemeldingskultur der det er rom for å diskutere, basert på trygghet og tillit er gjennomgående i mange av tekstene. I en av tekstene finner jeg følgende sitat:

*«Det er viktig med trygghet og tillit til hverandre, slik at man tør å dele sine erfaringer og kunnskap på godt og vondt».*

Likeledes settes det fokus på en balansegang mellom å gi god tilbakemelding gjennom skryt, samt det å gi konstruktiv veiledning der det er behov for det. I en av tekstene står det:

*«Den store utfordringen for å utvikle læringsfellesskap hos oss, tenker jeg handler om å skape en kultur som verdsetter og prioriterer læring. Refleksjon over praksis og ny læring må ta mer plass i kulturen fremfor mye annet, vi må dele for å lære og utvikle, ikke for å kunne bidra på sladrefronten»*

#### 4.4.6 Illojalitet, manglende profesjonalitet.

Læringsfellesskap er noe informantene både har en forforståelse av, og meninger om i forhold til sin egen arbeidsplass. Når det gjelder den faglige utviklingen ser jeg at det er gjentakende opplevelser av at det i mange situasjoner er mangelfull profesjonalitet i forhold til det som er mandatet vårt. Dette kan gå på grunnleggende holdninger i forhold til eksisterende barnesyn hos enkelte og generell mangel på kunnskap om barn. Her blir manglende veiledning og manglende evne til å ta imot veiledning tatt opp som eksempler på årsaksforhold. Dette fremkommer ved følgende sitater:

*«Den største utfordringen vi har hos oss for å skape et læringsmiljø handler om å skape en kultur som verdsetter og prioriterer læring». Og videre; «Det er enighet på møter – men folk gjør noe annet så snart møte er over».*

#### 4.5 Veien videre

Grønmo (2004) presiserer at formålet med kvalitative analyser vanligvis er å utvikle hypoteser og teorier eller komme frem til helhetlig forståelse av spesifikke forhold. Han sier videre at samvariasjonene mellom de ulike kategoriene kan danne utgangspunkt for antakelser om mulige årsaksforhold mellom de fenomenene som inngår i de forskjellige kategoriene. En antakelse om slike årsaksforhold er et godt eksempel på en hypotese. Forutsetningen for å oppnå en helhetlig forståelse er at forholdene blir tilstrekkelig avgrenset. Helhetsforståelsen forutsetter både oversikt og innsikt. Det vil være vanskelig å utvikle en slik forståelse dersom de forholdene som skal analyseres, er svært omfattende eller svært komplekse. I prinsippet kan vi avgrense både omfanget og kompleksiteten ved forhold som studeres. Avgrensning av kompleksiteten kan skje ved å konsentrere studien eller analysen om visse aspekter ved forholdene. Jo mer komplekse forhold vi skal analysere, desto mer må omfanget av forholdene avgrenses dersom analysen tar sikte på en helhetsforståelse. Vanligvis foretas denne avgrensningen før datainnsamlingen starter. Under dataanalysen er det viktig å være seg bevisst hva denne avgrensingen innebærer, og det er viktig å klargjøre hva det er som forstås på en helhetlig måte (Grønmo, 2004). Ved å gjennomgå kategoriene opp mot hverandre slik jeg har gjort har det bidratt til en avgrensning i forhold til å løfte det jeg opplever er spenningsfeltet i de ulike kategoriene. Det som slår meg som meget interessant og som jeg også beskriver til en viss grad i teksten er at de faktorene som virker fremmende på læringsfellesskapet beskrives av informantene som en ønsket praksis, mens de hemmende faktorene i stor grad beskriver den praksisnære opplevelsen av læringsfellesskap. For meg handler dette om at informantenes opplevelse av nåværende praksis knyttet til læringsfellesskap ikke er tilsvarende det de ønsker. Faktorene rundt dette har jeg omhandlet under hver kategori. Det som har vært viktig for meg i denne avhandlingen er å løfte de faktorer som informantene mener er viktige innenfor å øke læringsfellesskap i virksomheten. Jeg ser at det er mange momenter jeg kunne ønske meg å gå dypere inn i, dette har jeg også til en viss grad beskrevet i tekstene. Det er også noen kategorier jeg ikke har valgt å løfte frem, dette på grunn av oppgavens omfang og med tanke på relevans for problemstilling. «Tidsklemma» og andre strukturelle utfordringer er noen av kategoriene jeg ikke kommer til å omhandle videre i oppgaven min.

## **5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRI OG FUNN**

I dette kapittelet vil jeg drøfte sammenhengen mellom datamaterialet for undersøkelsen, kunnskapsstatus og det teoretiske rammeverket på bakgrunn av og i lys av problemstillingen: «*Hvordan kan organisasjonen utvikle ett læringsfellesskap i personalet gjennom aksjonsforskning?*» Videre legger forskningsspørsmålene: hva hemmer og hva fremmer læringsfellesskapet i virksomheten en viktig føring for empirien som fremkommer, og drøftingen av dette. Jeg vil se kategoriene opp mot hverandre, der jeg vil løfte frem og belyse momenter i forhold til spenningsfeltet. Her vil jeg også presentere hva mine hovedfunn er, før jeg løfter noen tanker om veien videre. Jeg har valgt å drøfte dette ut fra noen av Senges disipliner for en lærende organisasjon, der jeg vil ta for meg disiplinene; «Personlig mestring», «Å skape felles visjoner» og «mentale modeller». Senge (2004) bruker følgende definisjon på lærende organisasjoner:

*«Virkelig læring handler om hva det innebærer å være menneske. Gjennom læring gjenskaper vi oss selv. Gjennom læring blir vi i stand til å gjøre noe som vi ikke var i stand til å gjøre tidligere. Gjennom læring får vi en ny forståelse av verden og vårt forhold til den. Gjennom læring utvider vi vår kapasitet til å skape og bli en del av en livgivende prosess».* (Senge, 2004: 19).

Som nevnt i metoddelen stilles det store krav til tillit mellom forskeren og informantene. Dette er relevant uansett, men særdeles viktig når det forskes i egen virksomhet. I tillegg til tillit har det vært viktig for meg å være bevisst min dobbelt-rolle i den prosessen jeg skal inn i nå. Hvilke briller har jeg på meg? Ser jeg dette fra et styrer perspektiv, med en for-forståelse fra egen virksomhet, eller klarer jeg å opprettholde den distansen som kreves? Som tidligere nevnt ble informantene gitt personlige spørsmål knyttet til sin forståelse av læringsfellesskapet i virksomheten. Dette har bidratt til at det er lettere for meg å forholde meg til empirien som nettopp dette, et forskningsmaterieell der informantenes egne opplevelser og tanker er utgangspunktet for drøftingen min.

## **5.1 Personlig mestring**

Personlig mestring handler om man kontinuerlig klarlegger og utdypet sin personlige visjon, konsentrerer sine krefter, utvikler tålmodighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte. Videre sier Senge (2004) at personlig mestring på bakgrunn av dette er en viktig hjørnestein i den lærende organisasjonen – det er på en måte organisasjonens åndelige fundament.

*«En organisasjons evne til å lære kan ikke være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer. Disiplinen personlig mestring tar ikke utgangspunkt i problemer vi ønsker å bli kvitt, men begynner med å klarlegge det som virkelig betyr noe for oss, slik at vi kan forsøke å leve opp til vårt høyeste aspirasjonsnivå» (Senge, 2004:13).*

Disiplinen «personlig mestring» legger en føring for min forståelse av informantenes ytringer i kategoriene «inspirasjon og raushet» og videre «motstand, barrierer og makt».

### 5.1.1 Inspirasjon og Raushet

Informantene i min undersøkelse legger i sin beskrivelse av et godt fungerende læringsfellesskap vekt på opplevelsen av å være en del av et fellesskap som setter pris på læring og faglig utvikling. En av informantene sier dette i forhold til læringsfellesskapet i barnehagen:

*«Å få samarbeide med engasjerte, positive folk som brenner for ansvaret de har fått. Tar det som en utfordring og gjør det til noe «bælgøy». Å få lage en god dag for ungene, med noen som byr på seg selv og gir av seg selv for at det skal bli en god dag»*

Dette understreker det Senge (2004) sier i forhold til at en organisasjons evne til å lære ikke kan være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer. Engstrøm (2007) tar for seg ulike aktivitetssystemer som er relevant å trekke frem i forhold til dette. Dette er systemer hvor personer inngår i relasjon med andre mennesker om å bruke redskaper i en kontekst med ulike regler og arbeidsdeling i den hensikt å gjennomføre handlinger for å nå et felles mål. Opplevelsen jeg ser at flere av informantene beskriver er verdien av å aktivt være med i beslutninger og handlinger, som igjen gir økt opplevelsen av å eie prosjektet. Dette er forenelig med flere av Senges' disipliner, basert på eierskap og visjon, men i forhold til disiplinen «personlig mestring» som organisasjonens hjørnestein, og evne til læring er den meget sentral i forhold til dette. Dette fremkommer i empirien, eksempelvis ved følgende sitat:

*«For å skape et godt læringsfellesskap tenker jeg at personalet først og fremst må være åpne for å lære og villige til å dele kunnskap og å se på andres kunnskap og*

*opplevelser med et positivt blikk. Jeg tror på å ha refleksjonsgrupper med assistentene for å snu tankegangen – fra å forsvare seg – til å lære fra egne erfaringer»*

Dette er i tråd med det Senge beskriver som «ønsket praksis» innenfor disiplinen personlig mestring, det handler ikke om å ha fokus på det vi ønsker å bli kvitt, det handler i større grad om å fokusere på hvordan vi ønsker å ha det. I kontrast til de aktivitetssystemene som Engstrøm (2007) beskriver, og som Senge presenterer gjennom disiplinen «personlig mestring»; argumenterer Darling & Hammond (2005) for at å ikke dele kunnskap er en ødeleggende tradisjon som kan bidra til å slite ut den enkelte. Rent umiddelbart kan det se ut som om opplevelsen av å eie et prosjekt står i motsetning til å inngå i et fellesskap. Å eie kan assosieres med noe personlig hvor hver enkelt har full suverenitet i definisjonen av hva som er meningsfylt og viktig i hver enkelt situasjon. Samtidig får jeg ut ifra mine funn opplevelsen av det motsatte. Der respondentene beskriver at deltakelse i fellesskap er en bidragsyter til økt eierskap. Dette stemmer godt overens med Wengers (2004) teoretiske presentasjon av et praksisfellesskap som en kombinasjon av felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar (Wenger, 2004). Dette viser seg å være gjentakende i min empiri, og kan oppsummeres ved følgende sitat fra en av respondentene:

*«Etter at jeg og pedagog fikk starte utegruppen fikk vi åpnet en dør mellom de to avdelingene igjen. På den andre avdelingen var det absolutt ingenting som var noe problem, en utrolig positiv innstilling til hele opplegget, føler jeg sklei over i hverdagen utenom turgruppa også, de små avdelingene hang seg også på, med gode ord og tommel opp fra enkeltpersoner».*

En annen sier det slik:

*«Trygghet og tillit til hverandre er viktig, slik at man tør å dele sine erfaringer og kunnskap på godt og vondt. Vi har fortsatt en vei å gå, men vi er på vei. Noen er «igjengrodd» i gamle vaner og eget syn på det å jobbe i barnehage, men jeg ser endringer på flere medarbeidere»*

Det må bygges opp en kapasitet i organisasjonen til å kunne stå i forandring og løse utfordringer. Senge (2004) sier at når alt kommer til alt vil en

*«lærende organisasjon bare forbli en god ide. Inntil mennesker tar et standpunkt og virkelig går inn for å skape slike organisasjoner» (Senge, 2004:344).*

Hva er personalets fokus? Ligger den rette kunnskapen til grunn for å vite hva vi skal gjøre, eller har de inngrodde antakelsene og generaliseringene som Senge (2004) beskriver fått tid til å gro seg fast i momenter som omhandler helt andre ting enn det som er av relevans for jobben. Jeg ser i mine funn at det er mange erfaringer av at det blir brukt mye tid på å heve kompetanse på et felt, dette kan eksemplifiseres gjennom de aksjoner som er igangsatt, men så skjer det ikke noe i andre enden. Flere av informantene setter ord på dette, her presentert ved to sitater fra forskjellige informanter:

*«For at barna skal lære sosial kompetanse i hverdagen gjelder det at vi voksne går frem som gode rollemodeller. Vi må være der barna er, og vise dem hvordan de takler vanskelige og gode situasjoner i hverdagen, det å sette et barn på en stol når de har gjort noe galt, eller rope til dem over rommet er både ødeleggende og barna lærer ingenting av det»*

*«Jeg tror at hjerteprogrammet må implementeres på hele huset, blant de voksne... Sosial kompetanse lærer vi barna først og fremst gjennom å være forbilder»*

Avslutningsvis innenfor dette avsnittet ønsker jeg å belyse Dewey's pragmatiske syn på kunnskap, dette presenteres gjennom Dysthe (1999). Det beskrives her at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet basert på samspill mellom mennesker innenfor et kulturelt fellesskap. Dysthe (1999) kaller denne tilnærmingen for situert, med en forståelse av at individet alltid vil være en del av en kontekst, og ikke kan løsrives fra den sammenhengen den står i. Kunnskap sies derfor å være distribuert mellom mennesker innen et fellesskap, der man kan ulike ting som alle er nødvendige for å få en helhetsforståelse.

### 5.1.2 Motstand, barrierer og makt

Som en motpol til samarbeidsbegrepet, og personlig mestring er det flere respondenter som vektlegger motstand og negativt fokus som meget utfordrende i forhold til å jobbe med læringsfellesskap. I følge Skogen (2004) vil endringsarbeid ofte bli møtt med motstand, og barrierer vil oppstå. Jacobsen (2004) sier at det er viktig å sette fokus på at grunnelementet i alle organisasjoner er mennesker. For å forstå hvorfor motstand mot endring er et slikt vanlig fenomen, må vi forstå hvordan endring påvirker enkeltmennesker, sosiale relasjoner og forholdet mellom mennesker i og utenfor organisasjonen. Det er også viktig å forstå at endring vil påvirke mennesker på ulike måter. Opplevelsen av at ikke alle er med på «laget» og at mange kjører sitt eget løp til tross for at andre ting er bestemt er flere av stikkordene som

kommer frem i forhold til motstand i personalgruppen, videre trekkes det frem at det oppleves som om organisasjonen tidvis bærer preg av å ha igjengrodde vaner. Jeg opplever at det Boleman og Deal (2009) beskriver i forhold til individers makt oppnåelse er sentralt i forhold til dette. Dette kan være som Boleman og Deal (ibid) beskriver, et ønske om å plassere seg i organisasjonen. Hensikten kan være for å ivareta sine egne interesser, og tanken om å få med seg flere kan ha sitt opphav i vissheten om at man oppnår mer i fellesskap enn hver for seg. Jeg opplever også at det Jacobsen (2004) beskriver som den aktive motstandsfasen er relevant her. Denne fasen er i høy grad preget av det er «oss» og «dem» mentalitet. Det vil forekomme sterke kritiske ytringer, og medlemmene stiller seg kritiske til å delta videre i prosessen. Dette er i tråd med det Skogen (2004) sier i forhold til makt og verdi – barrierer, som oppstår når endringen kommer i konflikt med deltakerens verdiforankring. Skogen (Ibid) sier at maktbarrierer er viktig for å kunne ta vare på interesser og verdier, men bør sees opp i mot hvilken grad maktforholdet hindrer endringen. En av respondentene sier det på denne måten:

*«Vi har mange regel-ryttere i hverdagen, de henviser til ting som er blitt sagt for flere år siden og er veldig høylytte/påståelige i det de mener er det rette. Flere som hever stemmene og «angriper synderen» på en helt uakseptabel måte».*

Senge (2004) hevder at når en organisasjon er lærende utfordres den vante måten å tenke på, der problemene er forårsaket av noen eller noe «der ute». Vi må i stedet konsentrere oss mer om hvordan egne handlinger påvirker det som skjer i organisasjonen. Det er klart at motivasjon for arbeidet spiller en stor rolle her, hvorfor ønsker jeg å jobbe her, kan være ok å reflektere rundt. Jacobsen (2004) sier at endringer alltid vil inneholde en følelsesmessig komponent. Emosjoner er en viktig del av all aktivitet som finner sted i organisasjoner, og lar seg vanskelig skille fra annen atferd. Endring vil dermed alltid skape en emosjonell reaksjon, og i mange tilfeller vil man aktivisere det som enkelte kaller for psykologiske forsvarsmekanismer. Dette igjen vil for mange ytre seg i motstand for endring (Jacobsen, 2004). Jacobsen tar for seg en fase av motstand som han kaller den aggressive motstand, denne er preget av at medlemmene ikke ser hensikten med endringene, og setters spørsmålsteget ved endringene. Motstand kan her være preget av aktiv spredning av negative rykter, historier og direkte løgner for å undergrave selve argumentet for endring. En av respondentene sier følgende i forhold til dette:

*«Utfordringer synes å dreie seg mye rundt en uheldig måte å tenke på blant noen på huset; gå i forsvar ved kritikk, møte nye forslag og løsninger med en grunnleggende motstand, frykt for å «få kjeft» for å nevne noen utfordringer. Det er tungt å arbeide*

*med, og det påvirker læringsfellesskapet i hele barnehagen. Det er også uheldig at noen bevisst ønsker å motarbeide noen pga posisjon, og et uheldig maktforhold blant noen på huset».*

I tillegg til å skape arena for gode saklige diskusjoner vektlegges det videre av respondentene at det man blir enige om må forplikte. Her må det jobbes på individnivå, da det ikke kan forventes at grunnleggende holdninger skal «innlæres» i plenum. En av informantene sier:

*«Ikke alltid lett å vite hva problemet er, og da er det vanskelig å få gjort noe med det. Hvor blir det av læringa da? Hva tjener fellesskapet på dette?»*

Det blir i forhold til dette løftet frem hvor viktig det er med ledere som «jobber sammen», og tar tak i de viktige tingene i virksomheten. Når det er lite konstruktive diskusjoner og mistillit i ledergruppen, hvordan kan man da forvente at organisasjonen skal preges av tillit og være lærende? Bush (2012) beskriver visjonsbygging som viktig i forhold til dette. Felles forståelse av verdiene kan gi støtte til endringen og utviklingen. Hans definisjon av verdiorientert ledelse bidrar til å knytte bånd til ledelsesprosesser og ledelsesatferd, gjennom å se på verdiorientert ledelse som et målformulerende, språkskapende og verdiutviklende samspill, som kan utøves på både individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå (Bush, 2012). Det kommer frem gjentatte ganger at informantene opplever en igjengrodd væremåte i organisasjonen. Felles forståelse for arbeidet på mange måter er lite til stede. Dette beskrives av flere:

*«Jeg synes ikke vi trekker i samme retning. Vi blir enige om noe, og så fortsetter en del å gjøre som vi alltid har gjort. Er det fordi de ikke ser det, eller fordi de ikke er interessert i endringen?»*

*«Villigheten til å strekke seg litt lenger for å få til noe, er noen ganger fraværende, hvis det ikke er en kjempestor, personlig gulrot i andre enden».*

I følge Jacobsen (2004) er motstand noe man må regne med i et utviklingsarbeid. Skogen (2004) knytter dette til ulike barrierer. Både basert på verdier, men også knyttet til det psykologiske aspektet. Verdibarriere handler om uenighet eller konflikt i forhold til hva de ansatte opplever som meningsfull praksis på grunnlag av subjektive verdier og normer. Psykologiske barrierer tar utgangspunkt i usikkerhet som kan kobles til hvilke konsekvenser et utviklingsarbeid kan få for den enkeltes praksis (Skogen, 2004). Hargreaves (1996) setter spørsmålstegn i forhold til hva vi samarbeider om. Skaper vi oss en kultur av «slik tenker vi»?



Har vi opparbeidet oss en falsk trygghet ved å etablere sub-kulturer i virksomheten, der det blir «oss» mot «dem». Hargreaves beskriver denne formen for samarbeidsparadigme for en balkanisering. Der isolerte og rivaliserende undergrupper utvikler seg som små stater i virksomheten (Hargreaves, 1996).

*«Gonveien er en flott barnehage, med stort potensiale i de fysiske rommene, det er mye vi kan utrette hvis vi bare kommer oss på samme vei, og alle de ansatte ønsker å utrette noe sammen».*

For meg handler dette i stor grad om det Fullan (2001) beskriver et spenningsfelt mellom å mobilisere og motivere ønskede verdier og avdekke og begrense ikke ønskede verdier. Dette støtter Aadland (Angelo, 2015) ved å se verdien av å avgrense innslaget av handlinger og beslutninger som uttrykker førbevissthet og ikke ønskede verdier.

### 5.1.3 Oppsummerende tanker i spenningsfeltet

Ved å gjennomgå empirien og se disse kategoriene opp mot hverandre og teoritilfanget er det noen faktorer jeg ønsker å løfte frem som interessante. Det første som slår meg er de oppsummerende kvaliteter som beskrives gjennom tekstene, der informantene ønsker å ha et fellesskap som verdsetter læring og utvikling, både gjennom å jobbe etter felles mål, noen beskriver også viktigheten av å ha en felles forståelse, men også ved å ha et fellesskap der det er takhøyde og rom, samt kollegaer man kan strekke seg etter.

Det jeg opplever som interessant her er at disse kvalitetene beskrives som en ønsket praksis, det er lite i informantenes tekster som beskriver en eksisterende praksis, det blir for meg som leser av tekstene en nesten utopisk tilstand. Videre beskrives de hemmende faktorer som meget praksisnært, ved følgende faktorer; Det er vanskelig å få andre med. Det er lite vilje og motivasjon for å gjøre ting, om ikke det eksisterer en personlig gevinst i andre enden. Videre beskriver informantene negativitet og lite funksjonell tilbakemeldingskultur som hemmende.

Med bakgrunn i at informantene har forholdt seg til meget subjektivt rettede spørsmål er det forståelig at det er de individuelle opplevelsene og stemmene kommer frem på denne måten, det interessante er opplevelsen av det praksisnære og det mer praksisfjerne i så stor grad kategoriseres i forhold til det som fremmer et læringsfellesskap og faktorer som hemmer. Ved å forholde seg til denne karakteristikken ville det være særdeles interessant å forske videre på informantenes individuelle ansvar og rolle. I spenningsfeltet her vil jeg trekke frem det Wadel

(2008) presiserer ved at den formelle lederen i en organisasjon har en viktig oppgave når det gjelder læringsledelse i forbindelse med organisasjonens medarbeidere. Den første oppgaven går på å bygge opp et læringsforhold mellom seg selv og sine medarbeidere. Videre har lederen ansvar for å bygge opp og tilrettelegge for læringsforhold medarbeiderne mellom.

## 5.2 Mentale modeller

Den andre disiplinen som jeg opplever som særdeles relevant å løfte frem for å strukturere empirien og legge en føring opp mot teoritilfanget er «mentale modeller». Senge (2004) sier at denne disiplinen omhandler de inngrodde antagelsene, generaliseringer eller tankebilder. Han sier videre at denne forforståelsen påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. Det er ikke alltid klart for oss hvordan våre mentale modeller opererer eller hvordan de påvirker vår atferd. Senge (2004) sier at denne disiplinen i stor grad handler om å snu speilet innover. Med dette mener han å oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem til overflaten og bruke tid på å forstå dem. Refleksjon, eller «lærende samtaler» som Senge beskriver er et verktøy i forhold til å snu speilet innover. Der man evner å blottstille sin egen tankegang og åpner seg for påvirkning av andre. Som nevnt i innledningen har jeg opplevd Senges' disipliner som meget oppklarende i arbeidet med empirien. Det er klart at denne disiplinen på generelt grunnlag i stor grad er beskrivende på mange faktorer innenfor læringsfellesskap, men jeg vil ta frem kategoriene; «Samarbeid og refleksjon» og «illojalitet og manglende profesjonalitet» fra min empiri som relevant i forhold til mentale modeller.

### 5.2.1 Refleksjon i samspill med andre

For meg omhandler Senge's beskrivelse av mentale modeller et variert spekter av individenes subjektive forståelse av virkeligheten. Slik jeg ser det kan det i stor grad handle om, det jeg i utgangspunktet forbinder med begrepet kultur; der det sies at det sitter i veggene. Slik jeg ser det kan dette også overføres til de inngrodde antagelser som Senge beskriver. Der det opparbeides en form for kollektiv tankestruktur. På bakgrunn av denne forståelsen har jeg valgt å trekke frem informantenes opplevelse av samarbeid i virksomheten. Ved gjennomgang av tekstene ser jeg at samarbeidsbegrepet for å fremme læringsfellesskap kan handle om å bryte ut av noen inngrodde antagelser. Jeg ser også at informantene vektlegger at dette må forankres i ledelsen. Dette ser jeg blant annet ved følgende sitat:

*«mange kan ville mye, men det er vanskelig om det ikke prioriteres».*

Samarbeidsbegrepet blir derfor viktig å løfte frem fordi det i stor grad handler om å lære seg å utvikle seg sammen, og å skape nye kollektive mentale modeller. Videre sier Senge at lærende samtaler er viktig for utvikling av mentale modeller, slik jeg ser dette er det forenelig med det informantene løfter frem som refleksjon. Det er et gjennomgående trekk ved mange av tekstene at informantene vektlegger betydningen av å reflektere sammen. Der refleksjon for å utvikle, evaluere og for å våge å bryte ut av ett satt handlingsmønster er beskrevet. Dette blir tydelig gjennom følgende sitat:

*«Jeg trives når jeg hører de rundt meg reflekterer over egen væremåte og ønsker å gjøre noe enda bedre neste gang – det er et godt læringsmiljø for meg. Jeg trives når jeg kan jobbe i et team der vi er forskjellige og løfter hverandres ulikheter istedenfor å trække noen ned. Slik kan vi utfylle og lære av hverandre. Trygghet, tillit og anerkjennelse er viktige stikkord for meg i et godt læringsfellesskap».*

Wenger (2002) beskriver nettopp et slikt læringsfellesskap, der de ansatte simpeltent ved å være en del av samme organisasjon, har et felles grunnlag. Han sier videre at de ansatte på en eller annen måte vil ha en felles forståelse for hva som kjennetegner deres arbeidsplass. Wenger (2002) påpeker at de ansatte bygger opp identiteten ved en arbeidsplass, dette danner grunnlag og legitimerer bestemte handlinger og holdninger som igjen legger rammer for praksis. En av respondentene understreker dette videre med følgende sitat:

*«Mange som gjør ting bra, men føler vi er en barnehage med lite futt. Nytter ikke at det kommer inn nye batterier, om de blir tappa og lyset slukkes. Det er vanskelig å få folk med på ting, men heldigvis noen som henger seg på og bidrar».*

I en lærende organisasjon er målet å lære å lære, og å lære sammen. Qvortrup (2001) sier at en organisasjons evne til å møte nye utfordringer med konstruktive løsninger avhenger av at man kan gå ut av en etablert tankeramme og se situasjonen fra et nytt perspektiv. Dette er i tråd med det Senge (2004) beskriver gjennom mentale modeller. Tiller (1999) sier i forhold til dette at nært knyttet til lærende organisasjoner finner vi begrepene tenkende og erfaringslæring. Når de som deltar i arbeidet tenker og reflekterer rundt det som skjer, og det som ikke skjer, får vi tenkende og lærende organisasjoner. For å understreke verdien av refleksjon i fellesskap med andre vil jeg trekke frem følgende sitat:

*«Jeg tenker at det er viktig for læringsfellesskapet at det er rom for gode saklige diskusjoner rundt vanskelige situasjoner, der man har en løsningsfokusert holdning. Ettersom hverdagen er travel bør det finnes en arena der dette er mulig».*

Det er vanskelig, om ikke umulig å beskrive refleksjon for å utvikle læringsfellesskap om vi ikke berører organisasjonens kultur. Som tidligere nevnt opplever jeg at Senge's beskrivelser av disiplinen; mentale modeller som et viktig bakteppe for å forstå organisasjonens kultur. Derfor vil jeg også kort komme inn på kultur begrepet her. Jacobsen og Thorsvik (2008) beskriver en organisasjonskultur som de verdier, normer, skikker og tradisjoner som deles av menneskene i en organisasjon. Verdikonseptet kan på den andre siden kobles til transformasjonsledelse, som har betydning for endring og utvikling. Dette har betydning for å uttrykke en verdibasert visjon som igjen bidrar til at ansatte skifter fokus fra individuelle motiver til kollektive, felles mål. Dette skaper en fellesskapsånd som fremmer motivasjon, og organisasjonsmedlemmenes etiske holdninger forsterkes (Angelo, 2015). En av informantene beskriver en av aksjonsprosessene med følgende ord:

*«Jeg opplevde arbeidet med verdiene som mest nyttig. Dette fordi vi fikk se at vi er veldig forskjellige som mennesker og legger mange ulike meninger bak verdiene. Dette har hjulpet meg til å forstå andre bedre. Det har også bidratt til at vi har fått samkjørt litt mer hva vi legger i disse verdiene».*

Jacobsen (2004) sier at sammenhengen mellom en organisasjon grad av suksess henger tett sammen med organisasjonskulturen. En sterk organisasjonskultur virker samlende på medarbeiderne.

Jeg ser dette gjennom følgende sitat:

*«For meg er det viktig å kunne arbeide i et miljø der jeg kan reflektere høyt over egne utfordringer i arbeidet, sammen med engasjerte kollegaer som lytter, bidrar med tanker og ideer, der vi leter etter løsninger sammen uten at noen håner/ler på veien.»*

Wadel (2008) sier at dersom man skal etablere en forståelse for forandring på veien mot et felles mål, er det nødvendig å at fellesskapets verdier og normer skal gi retning og utvikle virksomheten, samtidig som de skal vedlikeholde praksis. I følge Wadel utvikler et praksisfellesskap felles rutiner, redskaper, symboler, begreper, handlinger og ikke minst en felles historie om sin virksomhet. Dette felles repertoar inngår i den diskurs som medlemmene anvender når de skal gi meningsfulle utsagn om omgivelsene, og representerer en stil som

uttrykker deres deltaker identitet. Hvor viktig dette er i praksis ble veldig tydelig for meg da jeg gikk igjennom brevene, gevinsten av å være en del av et godt fellesskap og samarbeide med engasjerte kollegaer ble gjentatt av flere. Eksempelvis gjennom følgende sitat:

*«Det er viktig for meg å få lov til å gjøre noe jeg er god på eller som jeg virkelig brenner for, det skaper motivasjon og vilje til å gi det lille ekstra».*

Jeg ser gjennom dette viktigheten av refleksjon, både individuell, men også evnen til å reflektere i samarbeid med andre for å utvikle et læringsfellesskap. Videre vil jeg trekke frem noen kategorier som kan virke hemmende i forhold til å utvikle et læringsfellesskap, med Senge's forståelse av mentale modeller som bakgrunn.

### 5.2.2 Illojalitet, manglende profesjonalitet

Med forståelsen av at refleksjon og lærende samtaler har en positiv effekt på læringsfellesskapet, ser jeg at informanetene trekker frem sine opplevelser av hva som skjer når dette ikke fungerer. Det kommer tydelig frem fra empirien min at det kan være vanskelig å enes om et fokus som de opplever er til det beste for virksomheten. Flere trekker frem en form for illojal atferd i personalgruppen, der man er enige om noe, men fortsetter slik man har gjort før. En av informantene sier:

*«Jeg tenker at det hos oss vil være utfordrende å få til en åpen og god kommunikasjon mellom kollegaer, der man virkelig lytter til hverandre, om vi skal få til et godt læringsfellesskap i personalgruppa forutsetter det at alle går i seg selv og reflekterer over egen praksis, finner ut hva man kan gjøreannerledes og så prøve å endre på det».*

I mine øyne har det inngrodde fått sin plass i forhold til disiplinen «mentale modeller» det som har blitt en vane, det vi bare gjør. Dette er et begrep jeg ser som gjentakende i empirien. Det som har låst seg fast, som gjør at kunnskapsdeling er så og si fraværende og læringsfellesskapet svekkes. En av informantene setter ord på dette på denne måten:

*«Jeg ser på Gonveien barnehage som en arbeidsplass der de ansatte er godt kjent med arbeidsrutiner, de uskrevne reglene som henger i veggene, og at det å jobbe i barnehage var mye «lettere» før. Det er viktig for meg å få frem at dette ikke gjelder alle de ansatte, mange jobber hardt for å få til en god avdeling og barnehage. Jeg ser mange ansatte som velger å ikke delta i de negative samtalene, og heller fokusere på de riktige områdene».*

Videre beskriver an av informantene en av aksjonene med følgende:

*«Hjerteprogrammet var ålreit, men føler det har blitt litt borte. I samtalen fikk vi snakket om sterke sider, flyt o.l – men hvor er det i hverdagen? Kanskje vi må finne på noe nytt, for å få frem det gode folk gjør på jobb? Hvordan bevisstgjøre hverandre? – verdi diskusjonene våre synes jeg var gode. Men hvordan bevisstgjøre folk mer? Løfte det tydeligere i hverdagen? Det gode eksempelets makt».*

Det som slår meg som viktig i forhold til dette er informantenes opplevelse av at intensjonen med aksjonene, både i dette arbeidet men også ellers, viskes bort. Det beskrives som en såkalt «ferskvare opplevelse», intensjonen er god og noen prøver, men det ebber ut.

Læringsfellesskap er noe informantene både har en for forståelse av, og meninger om i forhold til sin egen arbeidsplass. Når det gjelder den faglige utviklingen ser jeg at det er gjentakende opplevelser av at det i mange situasjoner er mangelfull profesjonalitet i forhold til det som er mandatet vårt. Dette kan gå på grunnleggende holdninger i forhold til enkeltes barnesyn og mangel på kunnskap om barn. Her blir manglende veiledning og manglende evne til å ta imot veiledning tatt opp som eksempler. En av informantene sier følgende;

*«Den største utfordringen vi har hos oss for å skape et læringsmiljø handler om å skape en kultur som verdsetter og prioriterer læring».*

Å se dette i sammenheng med utsagnet;

*«Det er enighet på møter – men folk gjør noe annet så snart møte er over».*

Spenningsfeltet mellom det disse sitatene løfter frem, som jeg mener i stor grad er beskrivende for de inngrodde antagelsene som Senge beskriver, og det som informantene trekker frem som positivt for læringsfellesskap gjennom refleksjon og lærende samtaler individuelt og i gruppe er særdeles interessant å løfte frem videre.

### 5.2.3 Oppsummerende tanker i spenningsfeltet

For å starte der jeg avsluttet i forrige avsnitt opplever jeg spenningsfeltet mellom de inngrodde antagelsene, «det som sitter i veggene», og det som informantene beskriver trekker frem som positivt for læringsfellesskapet som svært interessant. Jeg ser at flere av informantene beskriver at de ønsker en endring, og at det til en viss grad går, men det stopper opp og så faller alt tilbake til gamle rutiner igjen. Forankring og forståelse av endring i ledelsen er essensielt i empirien for å få en kultur og en virksomhet som er lærende. Dette

løftes frem ved at lederne praktiserer det de ønsker å se, og at det prioriteres riktig. Som en motsats til dette viser tekstene til manglende samarbeid mellom ledere i virksomheten, gjennom illojalitet, brudd på ansvar, og manglende gjennomføringsevne. Jeg ønsker å trekke frem Lehman, Greener & Simpson, gjennom Fixsen (2005) som har utviklet et verktøy med den intensjon å måle menneskers motivasjon for endring.

*«Items on the organizational readiness to change scale ask questions about motivational readiness; need for improvement, training needs and pressure to change».* (Fixsen, et.al, 2005:9).

Videre er det utviklet en modell for å måle menneskers evne og motivasjon til forandring. Edwards et.al (2002) kaller denne modellen for «stages of community readiness». Ut ifra mine funn ønsker jeg å presentere disse stadiene i forhold til personalets motivasjon for endring. Det første stadiet tar for seg et punkt der de involverte ikke har en forståelse av problemet, ting er som de er. Videre presenterer Edwards (2000) en fase av fornektelse, noen av medlemmene kan se problemet, men det eksisterer en holdning om at det er nytteløst å foreta seg noe uansett. Etter dette følger stadiet der det oppstår litt mer forståelse i gruppen, behovet for endring melder seg til en viss grad, men det er ingen tydelighet. Så følger stadiene «preplanning, preparation, initiation and stabilization». Her følges trinnene fra at problemet blir tydelig og detaljene kommer på plass, til at programmer etableres og fungerer med støtte fra medlemmene. Ved å trekke inn mine hovedfunn, presentert under Senge's (2004) mentale modeller og sett opp mot problemstillingen, ser jeg at informantene i stor grad beskriver de første stadiene som Edwards (2000) henviser til i sin modell. De beskriver at noen kjenner på behovet for å øke læringsfellesskapet, noen er klar over situasjonen, noen prøver å få det til, men det stopper opp der. For å trekke tråder i forhold til veien videre, vil det i stor grad kreve en tydelig og definert ledelse i forhold til å følge opp medlemmene i endringsarbeidet. I forhold til det teoretiske bakteppe ønsker jeg å støtte meg til det Wadel (2008) der han sier at:

*«læringsforhold med hensyn til ledelse forutsetter at ledelse blir sett på som en samhandlingsprosess mellom ledere og ledede»* (Wadel, 2008:106).

Videre beskriver Senge (2004) ledere av lærende organisasjoner som konstruktører, forvaltere og lærere. Der lederen er:

*«ansvarlig for å skape den organisasjonen der mennesker hele tiden kan utvide sine evner til å forstå kompleksitet, klarlegge visjoner og forbedre mentale modeller, det vil si at de er ansvarlige for læringen»* (Senge, 2004: 344).

Jeg vil i neste avsnitt gå dypere inn i Senges «felles visjoner» der jeg vil komme med noen mer utdypende tanker omhandler lederrollen i forhold til problemstillingen. Videre ønsker jeg å løfte frem refleksjon og tilbakemelding som gjennomgående i tekstene. Det som slår meg som interessant i tekstene i forhold til refleksjon er spenningsforholdet mellom refleksjon over egen praksis og det å reflektere over andres praksis. Slik jeg ser det i tekstene handler det å reflektere rundt andres praksis i stor grad om å være kritisk til en utførelse. Mens det å reflektere rundt egen praksis i større grad omhandler en ønsket situasjon om økt selvinnsikt. I forhold til dette er det essensielt å trekke frem det Senge sier i forhold til mentale modeller; der dette omhandler vår forståelse av verden sett gjennom inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder. Det som er viktig for meg å løfte frem er at forståelsen av at vår virkelighet påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi agerer. Det er heller ikke alltid klart for oss hvordan våre mentale modeller opererer eller hvordan de påvirker vår atferd. Relevant for dette, slik jeg ser det og som flere av tekstene påpeker, er tilbakemeldingskultur i forbindelse med refleksjon, der det for meg oppleves som at flere av informantene opplever at det bør eksistere en nærmest «plettfri» vandel for å kunne gi tilbakemelding til andre, slik at man ikke risikere å få en skyllebøtte i retur. Dette henger også sammen med det som flere av informantene henviser til en eksisterende forståelse der «veiledning» er synonymt med «kritikk». Det er flere av tekstene som løfter frem dette med å øve seg på å veilede, og veiledning uten en skjult agenda. En av informantene sier at:

*«det er viktig at det eksisterer en grad av trygghet og tillit i gruppen, slik at det er rom for uenighet».*

Jeg tenker at denne tryggheten som omhandles her i stor grad handler om det som beskrives som manglende for å kunne jobbe mot et læringsfellesskap.

### **5.3 Å SKAPE FELLES VISJONER**

Den siste disiplinen jeg vil ta for meg handler om å skape «felles visjoner» i organisasjonen. Senge (2004) påpeker at dersom det er en bestemt oppfatning av ledelse som har inspirert organisasjoner gjennom årenes løp, så er det evnen til å skape et felles bilde av den fremtiden vi ønsker. Å skape en felles visjon omfatter evnen til å avdekke de felles bildene av fremtiden som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse, snarere enn lydighet. Senge sier videre at ledere lærer hvor uproduktivt det er å prøve å diktere en visjon, uansett hvor mye de selv brenner for



den. I forhold til denne disiplinen ser jeg det som hensiktsmessig å løfte frem det som informantene beskriver som positivt i forhold til læringsfellesskap. Her beskrives viktigheten av fellesskap, både i forhold til faglighet men også i forhold til å dele kunnskap. Videre vil jeg se på manglende fellesskap som fremmede i forhold til læringsfellesskap i virksomheten.

### 5.3.1 Fellesskap gjennom kunnskapsdeling

Informantenes opplevelse av å være en del av et læringsfellesskap omhandler mye av det disiplinen «felles visjon» tar for deg. Det handler mye om hva som vektlegges som viktig, og hva som trekkes frem som relevant å fokusere på. Dette opplever jeg kommer tydelig frem ved følgende sitat:

*«Det kan virke som om «alle vet best» og kjører sitt eget løp. Tenker at vi må bli mer ydmyke og innse at man ikke alltid har rett og kan få sin vilje. Det er også viktig å være ydmyk nok til å be om hjelp når en sliter, våge å snakke med hverandre, og vise forståelse når noen ber om hjelp. For å utvide sin horisont må man også noen ganger gå ut av komfortsonen sin og prøve noe nytt, kanskje man finner ut at det er noe man synes er gøy».*

Fellesskapets innstilling til å ta i mot og forholde seg til andres kunnskap er gjennomgående hos flere av informantene. Er vi i stand, villig, mottakelig for å bruke de ressurser vi har innad i gruppen til å skape et læringsfellesskap. I så fall, hvilket fokus tar vi? og hvem avgjør hva læringsfellesskapet skal omhandle? I mine øyne er det igjen relevant å trekke frem Senge's (2004) beskrivelser av disiplinen «å skape felles visjoner» der han påpeker viktigheten av å skape et felles bilde av fremtiden som er ønskelig. Visjonen han beskriver blir slik jeg ser det en slags målbeskrivelse. En av informantene beskriver følgende:

*«Det er først når X begynte å jobbe hos oss at jeg har opplevd å ha en pedagog jeg kan rådføre meg med og faktisk få veiledning. Det tok faktisk ti år før jeg skulle oppleve det».*

Dette sitatet er meget viktig å trekke frem i forhold til denne disiplinen, informanten beskriver verdien av fellesskapet gjennom dialog og veiledning som meget nyttig for å utvikle et læringsfellesskap. Jeg ønsker å trekke inn det Illeris (2012) beskriver som et lærings innhold, altså det som skal læres, som særdeles meningsfylt i en læringsprosess. Innholdet kan ha ulike karakterer, eksempelvis viten, ulike kunnskaper, forståelse, innsikt, mening, holdninger eller ulike kvalifikasjoner. Helt avgjørende er det at læring alltid har et subjekt og et objekt, dette

innebærer at det alltid er snakk om noen som lærer noe. Jeg ser dette som viktig i forhold disiplinene «å skape felles visjoner» av den grunn at vi gjennom innholdet ønsker å skape mening og mestring, slik at vi kan fungere hensiktsmessig i de omgivelser vi befinner oss i (Senge, 2004). Innholdsdimensjonen som Illeris (2012) beskriver er fremtredende i empirien min, der flere informanter vektlegger sin egen læring og andres læring som en viktig del av å oppleve personlig mestring i organisasjonen. Dette mener jeg fremkommer ved følgende sitat:

*«Jeg føler jeg er en del av et læringsfellesskap når jeg får mulighet til å få faglig påfyll ved å dra på kurs, høre på eksterne foredragsholdere på planleggingsdager. Jeg føler jeg er en del av et læringsfellesskap når jeg føler at jeg får brukt mine kunnskaper på jobb, samt at de jeg jobber sammen med føler de kan yte sitt beste med det de liker best».*

På samme måte som innhold har stor betydning for de individuelle læringsprosessene beskriver Illeris (2012) drivkraftdimensjonen som essensiell. Den omfatter motivasjon, følelser og vilje. Flere av aksjonene som har vært satt i gang i organisasjonen har hatt som hensikt å sette i gang individuelle refleksjonsprosesser rundt drivkraft-dimensjonen. Refleksjonsprosessen som gikk på «hjerterprogrammet» med Anne Nielsen, ble nevnt flere ganger i forhold til hva som hadde stor betydning for å øke refleksjon. En av informantene sier det på denne måten:

*«Jeg føler at samtalen med Anne gjorde noe med folk. Å få satt ord på jobben man gjør på en annen måte enn i medarbeidersamtalene. Klumpen i magen før man skulle inn, flere som var spente, reflektere over hva man bidrar med, godfølelsen da man kommer ut igjen. Stolte over tilbakemeldingene som kom».*

I tillegg til innhold og drivkrefter beskriver Illeris (2012) en samspills dimensjon. Denne omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid. Det er gjennom denne dimensjonen vi forsøker å oppnå en sosial og samfunnsmessig integrasjon som vi finner akseptabel, og samtidig utvikler vår sosialitet. Dette er i tråd med Vygotsky's teorier der språket og hvordan vi snakker sammen, er særlig viktig i denne samhandlingen. Det inkluderer også betydningen av nonverbal kommunikasjon, der samspill og innsikt også skjer via kroppen og andre uttrykk (Angelo, 2015). Denne dimensjonen viser seg å ha stor betydning i min empiri. Det handler i stor grad om ett samspill som fungerer, i tillegg til kommunikasjon som er preget av respekt og tydelighet. Mine data tydeliggjør et ønske om et kollegium som vil hverandre vel, som

heier hverandre frem – til det beste for alle. Dette beskrives fra en av informantene på følgende måte:

*«Jeg føler meg privilegert som får lov til å jobbe sammen med så dyktige medarbeidere som jeg gjør på avdeling nå! De ser virkelig barna og er virkelig genuint opptatt av barn».*

Innholdsdimensjonen (Illeris, 2012) henger i stor grad sammen med det Fullan (2001) beskriver som «informasjon». Han beskriver informasjon som et maskineri og menneskene beskriver han som kunnskap. Å utvikle et lærende fellesskap handler i stor grad om at informasjonen får betydning når den blir satt i en menneskelig kontekst. Det handler om å gi «informasjonen» et innhold og en mening gjennom de ansatte. Wadel (2008) beskriver dette som en av lederens hovedoppgaver i forhold til å opparbeide læringsforhold i en organisasjon. Mine funn bærer preg av at de ansatte i organisasjonen opplever liten grad av felles læring av denne informasjonen. Ved flere anledninger henvises det til at felles avgjørelser blir motarbeidet og man mister litt motet. Jeg ser at «riktig fokus» har vært gjentakende i empirien. Samt å utvikle en arena for å kvalitetsikre de prosesser som skjer i organisasjonen. For å oppnå læring i fellesskap må man klare å holde fokus på dette. Boleman og Deal (2009) beskriver gjennom human resource rammen prosesser som omhandler mellommenneskelig dynamikk og gruppe dynamikk. Det er klart at lederspesspektivet blir avgjørende i forhold til dette. Hva settes på agendaen, hva vektlegges? Ledere tilbringer det meste av sin tid med å forholde seg til andre mennesker, og dette bidrar til at kvalitet i relasjonene har stor betydning for kvaliteten i arbeidet og for den individuelle jobbtilfredshet. Senge (2004) beskriver ledere som er:

*”ansvarlige for å skape organisasjoner der mennesker hele tiden kan utvide sine evner til å forstå kompleksitet, klarlegge visjoner og forbedre felles mentale modeller – det vil si at de er ansvarlige for læringen” (Senge, 2004:344).*

### 5.3.2 Manglende fellesskap

Ved å trekke frem Senges disiplin som omhandler å skape felles visjoner vil jeg ta for meg informantenes skildringer av «manglende fellesskap» som hemmende i forhold til å skape læringsfellesskap i virksomheten. Som tidligere nevnt beskriver informantene opplevelsen å være en del av et fellesskap som essensielt for økt læring. Igjen handler det om hva som

vektlegges som viktig, er målsettinger tydelige, er visjonen klar, vet vi hvor vi skal? Dette opplever jeg kommer tydelig frem ved følgende sitat:

*«Det er mange som gjør mye bra, men vi er en barnehage med lite futt, det nytter ikke at det kommer inn nye batterier, om de blir tappa og lyset slukkes».*

Gjennom analysen og grundig gjennomgang av informantenes tekster sitter jeg igjen med en forståelse av at informantene strever med å «få napp» fra sine kollegaer, både i forhold til hverdagsaktiviteter men også gjennom organiserte prosesser, herav også de aksjoner som er gjennomført i dette prosjektet. Informantene stiller også spørsmål om det eksisterer nok kunnskap til å ha evne til å henge seg på. Dette er i tråd med det Senge (2004) beskriver i forhold til disiplinen som denne kategorien ses opp mot. Det er essensielt å avdekke de felles bildene av fremtiden som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse, snarere enn lydighet. En visjonsbasert disiplin som Senge her beskriver omhandler kjernen av en organisasjon, det er de holdninger og meninger som definerer virksomheten. Slik jeg leser Senge handler det om å få substans i ordene som definerer en visjon, det handler om grunnleggende handlinger. Dette opplever jeg også at fremkommer fra informantenes tekster der flere av informantene reagerer på manglende kunnskap basert på grunnleggende holdninger knyttet til faget. Dette mener jeg blir tydelig ved følgende sitat:

*«Enkeltes holdninger til barn bekymrer meg.....det er fagfolk i barnehagen som bør kunne veilede personalet, til det beste for barna. Er det ikke her vi skal bruke hverandres kunnskap og erfaringer for å gjøre hverandre gode?».*

Miljøet trekkes også frem som en viktig faktor i forhold til opplevelsen av manglende fellesskap, der miljøet beskrives som tungt, en av informantene skriver;

*«det er en uheldig måte å tenke blant noen på huset; gå i forsvar ved kritikk, møte nye forslag og løsninger med en grunnleggende motstand, frykt for å få kjeft. Selv om dette ikke gjelder på alle avdelinger – preger det miljøet i stor grad».*

Dette utsagnet kan tyde på at faktorer i miljøet er med på å bryte ned læringsfellesskapet i virksomheten. Opplevelsen av å forholde seg til mennesker som jobber imot kan både være destruktivt og i stor grad umotiverende. En av informantene sier i forhold til dette:

*«Det er stor forskjell på å være negativ og det å være kritisk».*

Hva skal til for å skape et læringsmiljø der man retter fokus fra å motarbeide til å få en god og åpen kommunikasjon der man lytter? Gjennom informantenes tekster leser jeg at de opplever at utrygghet og mistillit i organisasjonen legger en stor demper på å skape et læringsmiljø. Fokus faller ofte på det folk gjør feil, videre leser jeg at det er opparbeidet en kultur der vi ikke vil hverandre vel. Det beskrives også at de uskrevene reglene har enormt stor makt i virksomheten. En av informantene beskriver en utfordring i forhold til dette ved følgende sitat:

*«Noe vi har snakket mye om opp igjennom årene er baksnakking og hvordan vi snakker til hverandre. Alle er enige om at vi skal snakke ordentlig til hverandre, men det er glemt når hverdagen kommer og man for eksempel er frustrert over noe som har skjedd».*

Skogen (2004) beskriver i forhold til dette en psykologisk motstandsbarriere. Denne barrieren tar utgangspunkt i den enkeltes psyke, og kan oppstå når det er ubalanse mellom trygghet og utrygghet. Skogen (Ibid) sier at hvordan en person takler endringer er avhengig av den iboende trygghet. Gjennom motstandsfasene beskrevet av Jacobsen (2004) kan vi se at medlemmer som av ulike årsaker ytrer motstand til endringer, kan ha stor påvirkning på de andre medlemmene. Er det kommet til den aktive motstandsfasen som Jacobsen (ibid) beskriver, vil det være unngåelig for de andre medlemmene å ikke bli påvirket av det. Jeg opplever at grad av påvirkning er stor i forhold til dette, da jeg ser at informantenes beskrivelse av trygghet og tillit er gjentakende i tekstene, både på godt og vondt. Eksempelvis ved følgende sitater:

*«Mulighet for å feile uten at det blir hovedfokuset»*

og

*«Den store utfordringen for å utvikle læringsfellesskap hos oss, tenker jeg handler om å skape en kultur som verdsetter og prioriterer læring. Refleksjon over praksis og ny læring må ta mer plass i kulturen fremfor mye annet, vi må dele for å lære å utvikle, ikke for å kunne bidra på sladrefronten»*

At læringsprosesser i sosiale strukturer som involverer mennesker er en komplisert oppgave er det ingen tvil om. Fullan (2001) sier at uforutsette reaksjoner som gir konsekvenser ikke er til å unngå. Han sier videre at utfordringen er å forstyrre disse konsekvensene slik at man oppnår ønsket resultat. Intensjonen min i hele prosessen har vært å sette i gang og legge til

rette for aksjoner der fokus og innhold har vært å øke læringsfelleskapet i organisasjonen. Fullan (2001) sier at det handler ikke om å lage strategier, men om å være strategisk. Med dette opplever jeg at Fullan setter ord på at det kan eksistere et behov og en forståelse for forandringen, men at man ikke kan gå inn og kontrollere alle elementer ved den. Her har jeg valgt følgende sitat fra en av informantene:

*«For å få et godt læringsfelleskap hos de ansatte som igjen smitter over på barna må vi jobbe sammen om et felles mål. Det hjelper ikke bare å sitte å snakke, og når vi er på møter er alle så enige, men når det kommer ut i praksis er det få som utfører noe. Jeg mener vi må begynne i det små og jobbe med ting over lang tid. Sette inn tiltak og handlingsplaner på området og jobbe med det helt til det sitter hos alle».*

### 5.3.3 Oppsummerende tanker i spenningsfeltet

Etter å ha gjennomgått disse punktene sitter jeg igjen med noen faktorer som jeg synes det er særdeles interessant å løfte frem. Det første jeg ønsker å løfte frem handler om kapasitet, Hopkins & Jackson (2003) sier følgende:

*«Without a clear focus on «capacity», a school will be unable to sustain continuous improvement efforts or to manage change effectively. That we know (Hopkins & Jackson, 2003: 87).*

Hva handler så personalets kapasitet om i min empiri? Under begge kategoriene omhandles personalets evne ved følgende punkter: Er vi i stand til, villig, mottakelig for å bruke de ressurser vi har innad i gruppen til å skape læringsfelleskap? Empirien viser også til personalets evne til å være en del av et læringsfelleskap, der «evnen» ordsettes ved begrepene; kunnskap, motivasjon og vilje. Det andre jeg vil trekke frem som avgjørende handler i stor grad om kommunikasjon. Slik jeg leser informantenes tekster handler det mye om en form for holdningsendring fra å ha en kommunikasjon som stopper opp ved at partene ikke lytter, og motarbeider, til å få en god og åpen kommunikasjon. Det er gjennomgående i informantenes tekster at dette handler om å forholde seg til andres kunnskap og innspill som viktig. Dette er en retning jeg synes det hadde vært meget interessant å gå videre inn i, da ved å se nærmere på hvilke faktorer som avgjør hva som vektlegges som viktig. Dette henger i stor grad sammen med neste punkt jeg velger å trekke frem fra disse kategoriene, det handler om kultur. Her sier informantene selv; *«Hvilket fokus tar vi? Og hvem avgjør hva*

*læringsfellesskapet skal omhandle*»? Hva er det som gjør at nye batterier, tappes? Det er ikke mulig å se på dette uten å trekke inn de overnevnte punkter.

Avslutningsvis i forhold til disse kategoriene ønsker jeg å trekke frem behovet for å ha en «dypere mening» i jobben man gjør. Slik jeg ser det er det dette Senge trekker frem ved disiplinen «Å skape felles visjoner». Dette belyses både ved uttalelser knyttet til virksomhetens verdier, men også i forhold til opplevelsen av «*at det er behov for meg og kunnskapen min*». Dette er også noe som gjenspeiler seg i tekstene. Mine hovedfunn under disiplinen «å skape felles visjoner» omhandler begrepene; kapasitet, der min forståelse av dette begrepet omhandler personalets evne og vilje. Videre vil begrepene kommunikasjon og kultur være avgjørende i forhold til empirien jeg sitter med. Det beskrives en «holdningsendring» i flere av tekstene, fra dårlig til god kommunikasjon for å skape en bedre kultur. Det er flere elementer her jeg har vært inne på før, men jeg ønsker å se dette i sammenheng med det Aadland beskriver der han definerer verdibasert ledelse:

*«som det å mobilisere og motivere organisatoriske handlinger på basis av ønskede verdier, og å avdekke og avgrense innslaget av handlinger og beslutninger som uttrykker forbevissthet og ikke – ønskede verdier» (Angelo, 2015: 148).*

Men hvordan gjør man så dette? I forhold til veien videre ønsker jeg å ta utgangspunkt i min forståelse av kompetansedrivere som Blase et.al (2012) beskriver som mekanismer med intensjon om å utvikle, forbedre og opprettholde evnen og troen på å implementere endringer med lojalitet, slik at det gir positiv effekt (Blase et.al, 1012). Se dette i sammenheng med det Fullan (2001) sier at en leder må være klok i sin igangsetting av fornyelse, og at behovet for forandring skal være reelt, oppstår det en forståelse av at endring må være forankret i en viss grad av forståelse. Dersom det stadig settes i gang prosesser med tanker om forbedring og fornyelse vil organisasjonen oppleve at det er mye som skjer, og i verste fall at man får lite igjen for det.

## 6. AVSLUTNING

«For å lære folks virkelige meninger å kjenne, skal en legge mer merke til hva de gjør enn hva de sier» (Renè Descartes). Dette sitatet ble tidlig viktig for meg i forhold til de forskjellige prosessene i planlegging, gjennomføring og skriving i masteroppgaven.

Intensjonen med oppgaven, og problemstillingen har sin bakgrunn i nettopp dette. Å være en lærende eller en tenkende organisasjon handler om at medlemmene reflekterer og tenker over det som skjer og det som ikke skjer (Tiller, 1999). Således kan det sies at aksjonsforskningsprosjektet i stor grad har bidratt til å gi virksomheten et løft, ikke med tanke på at resultatene fra informantene var positive i forhold til å være en lærende organisasjon, men i forhold til å reflektere over eksisterende praksis. Bakgrunn for valg av problemstilling falt seg naturlig, da jeg ble gjort kjent med en utarbeidet handlingsplan som omhandlet begreper som samarbeid, fellesskap og økt arbeidsglede. Dette var punkter som personalet ønsket å forbedre. Jeg opplever at det Hargreaves (1996) presenterer i forhold til dette er særdeles interessant. Hva er det samarbeid handler om? Handler det om en sidestilt tankegang om at «slik tenker vi» og «slik gjør vi det her» ergo samarbeider vi? Har samarbeid ført til en slags falsk trygghet? Samarbeid kan bli makelig og bedagelig dersom det kun samarbeides om det som er trygt og ukontroversielt. Blir det da plass til nye ideer, nye tanker og refleksjoner, som er en forutsetning for å være lærende? Ut ifra brevene fikk jeg belyst oppgavens problemstilling gjennom forskerspørsmålene, hva fremmer og hva hemmer læringsfellesskapet i virksomheten. Informantenes skildringer gjennom brevene tydeliggjør at det eksisterer et gap mellom det de opplever fremmer læringsfellesskap og det de opplever som hemmende. Det er ingen tvil om at informantene ser på læringsfellesskap som en viktig del av å være i utvikling som organisasjon, men at det er en lang vei å gå før man kommer dit. Fixsen (2005) henviser til at det må bygges opp en kapasitet i organisasjonen til å kunne stå i forandring og løse utfordringer. Det er i dette spenningsfeltet jeg opplever at veien bør gå videre i forhold til min forskning. Hvordan bygge den individuelle og organisatoriske kapasiteten for å bli en lærende organisasjon? Senge sier at når alt kommer til alt vil en:

*”lærende organisasjon bare forbli en god ide, en spennende og fjern visjon. Inntil mennesker tar et standpunkt og virkelig går inn for å skape slike organisasjoner. Å ta dette standpunktet er lederskapets første oppgave; det er det som inspirerer, blåser liv i, visjonen om lærende organisasjoner”* (Senge, 2004:344).

For meg som leder i denne virksomheten vil det i veien videre være viktig å fortsette arbeidet mot å bli en lærende organisasjon. Der forståelsen og den enkeltes kapasitet er utgangspunktet for videre utvikling. Dette innebærer systematisk arbeid med kompetanseheving samt refleksjon rundt praksis. Målet er å komme fra ord til handling, der det vi gjør samsvarer med det vi sier at vi gjør. I mine øyne er vi da godt på vei mot å bli lærende som organisasjon.





## 7. LITTERATURLISTE

- Angelo, E & Emstad, A.B (2015). *Ledelse for læring i mulighetenes skole – skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmennutdanning og talentutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Argyris, E & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison – Wesley.
- Argyris, C & Schön (1996): *Organizational learning – theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley
- Bache, A. (2002). *Strategisk leiing i kunnskapsintensive bedrifter*. I: O. Nordhaug, (red). *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bass, B.M (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-3.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utg) Oslo: Det norske samlaget.
- Berg, Gunnar (2011) *Skolekultur : nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Billett, S. (2001): Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace learning*, 13(5/6), 209 – 214.
- Bjørndal, Cato R.P (2012): *Det vurderende øyet – observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud, Halvor (2004) *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Oslo: Unipup AS
- Bjørnsrud, Halvor (2009): «Skoleutvikling- tre reformer for en lærende skole». Oslo: Gyldendal Akademisk
- Blaikie, T (2010) *Designing sosial research* (2. utg). Cambridge: Polity press
- Boleman, Lee & Deal (2009): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse – struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøe, M., Thoresen, M. (2012): *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Carr, W. og S. Kemmis. (1986) *Becoming critical: educational knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Dalen, M. (2010) *Intervju som forskningsmetode. En kreativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Darling – Hammond, L. (2005). Introduction. I: L. Darling – Hammond (red.), *Professional development schools. Schools for developing a profession* (s. vii-xii). New York: Teachers College Columbia University.

- Dysthe, O. 1999. «Mappevurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps og læringssyn.» I O. L. Fuglestad, S. Lillejord & J. Tobiassen (red.) Reformperspektiv på skole og elevvurdering, Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., Hoel, T. L. (2000): *Å skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag
- Edwards, R. W., Jumper- Thurman, P., Plested, B.A., Oetting, E.R., & Swanson, L. (2000). Community readiness: Research to practice. *Journal of community psychology*, 28 (3), 291 – 307.
- Elvekrok, I.(2006). *Medvirkning – mer enn medvirkning. Effekter av ulike medvirkningsformer i strategiske endringsprosjekt*. Upublisert monografi. Oslo: Bergen: Norges Handelshøyskole.
- Engestrøm, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity – theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta – Konsultit Oy
- Fauske, O (1991) *Forord til Jurgen Habermas. Kommunikativ handling, liv og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M., Wallace, F (2005): *Implementation Research: A synthesis of the literature*. Florida, Tampa: USF.
- Fuglseth, K. og Skogen, K. (red)(2007) *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Fullan, Michael (2001): «*Leading in a culture of change*». San Francisco: Jossey – Bass
- Goleman, D (1995) *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gottschalk, P. (2004): *Informasjonsteknologi I kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gottvassli, Kjell Åge (2013): *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Grønmo, Sigmund (2004): «*Samfunnsvitenskapelige metoder*». Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A.(1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring I en postmoderne tidsalder*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hatch, J. Amos (2002): «*Doing qualitative research in educating settings*». Albany: State University of New York press.
- Hiim, Hilde (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning – tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hopkins, C & Jackson, D. (2003): *Building the capacity for leading and learning*. I Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (red.), *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge.
- Hord, S. (2004). *Learning together, leading together: changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers college press.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelige metoder*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

- Jacobsen, Dag Ingvar (2011): *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, & Thorsvik (2008) *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse . betingelse for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, S. (2009): «*Det kvalitative forskningsintervju*».Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehman, W.E.K., Greener, J.M., & Simpson, D.D. (2002). Assessing organizational readiness for change. *Journal of substance abuse treatment*, 22(4), 197 – 209.
- Lillejord, Sølvi (2006): «*Ledelse i en lærende skole*». Oslo: Universitetsforlaget
- Løkken, Gunvor (2012): «*Levd observasjon – En vitenskapelig kommentar til observasjon som forskningsmetode*». Oslo: Cappelen Damm
- Madsen, J. (2008). “*Vi snakker liksom bare, men gjør ikke noe med det*”. : forpliktende, forskende samarbeid I skoleutvikling. Tromsø: Det samfunnsvitenskapelige fakultet, institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø.
- Maxwell, Joseph. (2013): «*Qualitative research design*». London:Sage publications.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap I handling*. Gøteborg: Daidalos.
- Newell, S., Robertson,M., Scarbrough,H.,& Swan,J. (2002). *Managing knowledge work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nilssen, V., (2012) *Analyse I kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulgaard, Gry (1997): «*Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler?*» I Erik Fossaskaret, Otto Laurits Fuglestad, og Tor Halvdan Aase (red.): «*Metodisk feltarbeid, produksjon og tolkning av kvalitative data*». Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B.,(red.) (2012) *Læreres læring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Repstad, P. (2009): *Mellom nærhet og distanse – kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. (2004): *Den femte disiplin – kunsten å utvikle en lærende organisasjon*. Oslo: Egmont hjemmets bokforlag
- Silverman, D. (2003): “*Interpreting Qualitative Data. Methods for analyzing talk, text and interactions*”. London: Sage publications.
- Skogen, K. (2004) *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.

- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, Tom (1999): *Aksjonsforskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget- Norwegian Academic Press
- Tiller, T. (2004): *Aksjonsforskning - I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, Tom (2006): *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tranøy, Knut Erik: <https://snl.no/intersubjektiv>
- Wadel, Cato. (2002): *Læring I en lærende organisasjon*. Flekkefjord: Seek a/s
- Wadel, Cato. (2008): *En lærende organisasjon – et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Wandersman, A., Clary, E.G., Forbush, J., Weinberger, S.G., Coyne, S.M. & Duffy, J.L. (2006), Community organizing and advocacy: increasing the quality and quantity of mentoring programs. *Journal of community psychology*, 34(6), 781 – 799.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wenger, E., McDermott, R. og Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wormnæs, O. (2002). *Vitenskap. Enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aadland, E. (2004). *Den truverdige leiaren*. Oslo: Samlaget.

## 8. Offentlige dokumenter

Bjørnestad. E, Gulbrandsen.L, Johansson.J,E og Os.E: *"Better provision for Norway's children in ECEC: A study of Children's well-being and Development in ECEC"*: Høgskolen i Oslo og Akershus

Engel.A m.fl (2015). *Early Childhood education and care policy review. Norway*: OECD.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo

Kunnskapsdepartementet (2009). St-meld. nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*. Oslo

UFD (2003-2004). *St.meld. nr. 30 Kultur for læring*

## 9. Vedlegg

Vedlegg 1 – informert samtykke

Informert samtykke ved bruk av analyse ved igangsatte prosesser, samt reflekterende samtaler.

**Master i utdanningsledelse er et profesjonsstudium, som tilbys ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold.**

Hovedperspektivet i studiet er reformer, endringsledelse, organisasjonslæring og lærende organisasjoner

Problemstillingen i studiet er: hvilken måte kan aksjonsforskning bidra til å utvikle ett læringsfellesskap i personalet i en organisasjon. Mitt hovedfokus i studiet vil være å analysere de prosesser som er igangsatt i personalet for å rette fokus på læringsfellesskap, jeg ønsker også å ta inn ett par deltakere til en reflekterende samtale.

**Hensikten med analyse av prosesser:** I løpet av 1.5 år har barnehagen gjennomgått varierte prosesser som på ulike måter har vært aktuell for å belyse problemstillingen som står ovenfor. Jeg ønsker å ta i bruk arbeid rundt disse prosessene i min masteravhandling.

**Hensikt med reflekterende samtaler:** Ut ifra de prosesser som er igangsatt ønsker jeg å få din/deres refleksjon i forhold til effekt av tiltak.

Informert samtykke:

Jeg vil gjerne ta i bruk analyse av prosesser som er igangsatt i forhold til problemstilling, samt refleksjoner ved samtaler for å belyse min problemstilling. Lydopptak ved samtaler vil gi et bedre grunnlag til analysearbeidet.

Dere må kjenne til følgende:

- Sensitiv informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og uttalelser fra enkeltpersoner vil bli anonymisert.
- Din deltakelse er frivillig og du har rett til å ikke svare på spørsmål du føler ubehagelige

Jeg takker for at du stiller opp i min masteroppgave, og ønsker at du tar kontakt om du har noen spørsmål.

Med vennlig hilsen

Linn Maria Hansen

Jeg har gjort meg kjent med prosedyrene for undersøkelsen og sier meg villig til å delta:

-----

Dato og underskrift

Vedlegg 2 – informasjons brev

Bakgrunnen for denne henvendelsen tar utgangspunkt i resultater etter medarbeiderundersøkelse som ble gjort barnehageåret 2013-2014. Ut ifra resultater ble det belyst at personalet opplevde at det var manglende samarbeid og arbeidsglede i personalet. Med bakgrunn i disse opplysningene ble det utarbeidet en handlingsplan for å rette fokus på de overnevnte områdene. Dette har resultert i en rekke prosesser som er igangsatt i barnehagen for å øke fokus på både samarbeid og arbeidsglede og læringsfelleskap i personalgruppen.

Erfaringslæring og tenkende, lærende organisasjoner er nært sammenknyttet. *“Vi får tenkende eller lærende organisasjoner når de som deltar i arbeidet, tenker og reflekterer rundt det som skjer, eller det som ikke skjer”(Tiller)*

*Problemstilling: Hvordan kan organisasjonen utvikle ett læringsfelleskap i personalet gjennom aksjonsforskning?*

**Jeg har gjort et utvalg, der jeg trekker frem noen prosesser som jeg ønsker at du skriver noen tanker rundt. Jeg ønsker at du besvarer spørsmålene under, men vil også legge til at dersom andre tanker dukker opp i prosessen vil jeg gjerne at du deler dem.**

**1) Medarbeiderundersøkelsen**



*I læringsverkstedet brukes medarbeiderundersøkelsen som et måleverktøy med fokus på forbedringer, hovedsakelig på områdene arbeidsmiljø, arbeidsglede og ledelse. Svarene fra medarbeiderundersøkelsen skal hjelpe både lederne og medarbeiderne til å få en bedre innsikt i organisasjonen, slik at vi kan fokusere på de riktige områdene. Videre kan vi sammen jobbe med å forsterke det som er bra, og samtidig få tips til hvordan vi kan forbedre oss. Den bør gjennomføres årlig og følges opp med konkrete handlingsplaner og tiltak.*

## **2) Hjerterprogrammet i personalgruppen m/Anne Nielsen**

*Overnevnte prosess ble satt i gang på grunn av resultater i medarbeiderundersøkelsen.*

*Læringsverkstedet jobber med «hjerterprogrammet» som er et konsept utarbeidet for å jobbe i forhold til sosial kompetanse.*

*Denne prosessen innebar samtaler med den enkelte i forhold til trivsel og motivasjon på jobben, samt et felles møte der noen hovedpunkter for videre arbeid ble presentert.*

## **3) IGP – prosess i forhold til arbeid med verdiene.**

*Barnehagen har «arvet» ett sett med verdier gjennom læringsverkstedet.*

*I denne prosessen jobber vi med å sette våre ord på verdiene. Personalet jobbet først alene, så i små grupper før dette presenteres i plenum.*

### **Spørsmål:**

- 1) Hva i prosessene som er beskrevet over synes du har bidratt til å utvikle et bedre læringsfellesskap i vår personalgruppe.
- 2) Hva mener du er viktig for å få et godt læringsfellesskap hos oss?
- 3) Hvilke av prosessene som er beskrevet over opplevde du som mest nyttig i vårt arbeid med å utvikle et læringsfellesskap, og hvorfor?

- 4) Hvilke faktorer skal være tilstede for at du opplever at du er en del av et læringsfellesskap?
- 5) Hvilke faktorer synes du kan være utfordrende for å utvikle vårt læringsfellesskap?

Takk for at du tar deg tid til denne besvarelsen, jeg minner om at dette er frivillig og at du står fritt til å trekke deg fra besvarelsen om du ønsker det.

Jeg setter stor pris på å få tilbakemeldinger på brevet så fort som mulig.

Med vennlig hilsen

Linn