

Reflektere over egen praksis

Om lokalt pedagogisk utviklingsarbeid i barnehage og menighet, og om den nye boka «Aksjonsforskning på mange vis. Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen» (red. Gotvassli, Cappelen 2019)

Av Asbjørn Hirsch, pensjonist, prest og lærer med pedagogikk hovedfag, tidligere førsteamanuensis og rektor ved DMMH og mentor i trosopplæringen. E-post: asbjorn.hirsch@gmail.com.

I yrkeslivet mitt har jeg arbeidet mye sammen med barnehagelærere i barnehagen og med kateketer og menighetspedagoger i kirken. Ofte har arbeidet dreiet seg om å utvikle kvaliteten på den virksomheten de leder og er en del av.

Det inntrykket jeg har av disse pedagogene er at de er meget dyktige. De vet at skal den praktiske gjennomføringen av arbeidet med barna og de unge lykkes, må planleggingen være god og gjennomtenkt. De gjør seg nok mange tanker både når de planlegger og når de gjennomfører tiltakene, men jeg er mer usikker på hvor mye tid de har til å vurdere et tiltak etterpå. Da har de nye oppgaver som står for tur.

Det er vanlig å dele en pedagogisk prosess i tre deler, planlegge, gjennomføre og vurdere. Alle de tre leddene er viktige om arbeidet skal bli godt. Hele prosessen kan vurderes og være gjenstand for refleksjon. Arbeidet kan vurderes under planleggingen (diagnostisk evaluering), mens det foregår (formativ evaluering) og til slutt (summativ evaluering).

Det er gjort mye forskning på virksomheten i barnehagen og på trosopplæringen i kirken. Ofte blir forskningen gjort ved at en forsker prøver å bli kjent med arbeidet ved å bruke ulike forskningsmetoder som observasjon, spørreskjema og intervju, og ved å tolke skriftlige tekster. På bakgrunn av slik dokumentasjon kan forskeren beskrive og vurdere arbeidet. Kunnskapen vi får gjennom forskningen, skal være trygg og pålitelig. Men en slik forskning kan ha sine begrensninger. Forskeren har vanligvis bare et utenfraperspektiv på virksomheten. Å gjennomføre et solid forskningsprosjekt er et tidkrevende arbeid, og det kan ta flere år før resultatene er klare. Dessuten kreves det høy og kostbar akademisk kompetanse.

Slik jeg ser det, er det behov for en enklere, raskere og rimeligere måte å arbeide på i tillegg til forskningen. En slik arbeidsmåte møtte jeg tidlig i yrkeslivet mitt som lærer i barnehagelærerutdanningen i Trondheim. Og senere har jeg også brukt den i kirkens trosopplæring. Arbeidsmåten kalte vi for *lokalt, pedagogisk utviklingsarbeid*. Målet var å styrke barnehagelærernes egen pedagogiske kompetanse slik at

de selv kunne vurdere sitt eget arbeid og utvikle kvaliteten på det. Målet var ikke å utvikle forskningsbasert kunnskap. Men ved å senke ambisjonene noe kunne de få kunnskap som var tilstrekkelig pålitelig til å brukes som grunnlag for endring av virksomheten. Observasjon av og refleksjon over egen praksis er et sentralt element. En styrke i denne måten å arbeide på er førskolelærerens innenfraperspektiv. Hun kjenner livet i barnehagen ut og inn. Dessuten er det en rask måte å arbeide på, f.eks. kan hun gjøre en observasjon av barn i samspill. Den kan bli til en praksisfortelling som hun kan reflektere over på egen hånd eller sammen med de andre i personalgruppen.

SYSTEMATISK UTVIKLINGSARBEID

Jeg har fått mulighet til å være med som veileder og prosjektleder i mange lokale utviklingsarbeider i barnehagen og kirken. Jeg har hatt stor glede av å arbeide slik. Og jeg har funnet ut at å arbeide systematisk med å observere og reflektere over egen praksis er en god måte å utvikle kvaliteten på egen praksis.

For å vise hvordan et lokalt, pedagogisk utviklingsarbeid kan gjennomføres vil jeg beskrive det med noen stikkord: Utviklingsarbeidet er en sirkulær prosess. Det består i at man

- aksjonerer i praksisfeltet,
- observerer det som skjer,
- dokumenterer det,
- reflekterer over handlingene,
- for så å aksjonere igjen på en bedre og mer reflektert måte.

For at utviklingsarbeidet skal bli vellykket, er det noen praktiske forhold som jeg av erfaring vet det er viktig å ta hensyn til:

Det «eies» av den lokale barnehage eller menighet.

Det må ha en klar plan og organisering og en lokal ledelse.

I planarbeidet blir didaktiske begreper og modeller tatt i bruk.

Det kan være nyttig å ha med en erfaren veileder som «medvandrer».

I arbeidet med å samle inn data og med å systematisere erfaringene blir det brukt vanlige samfunnsvitenskapelige metoder.

Erfaringene blir dokumentert og tatt vare på.

Utviklingsarbeidet skal gi varige resultater. Kvaliteten på praksis blir bedre.

Det er en form for aksjonslæring der refleksjon over praksis er viktig.

AKSJONSFORSKNING PÅ MANGE VIS

Det er skrevet mange bøker om aksjonsforskning. En av de nyeste er Gotvassli, K.Aa. (red.) (2019). *Aksjonsforskning på mange vis. Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

I forordet skriver Gotvassli om hensikten med boka: «Boka handler om å drive utviklings- og endringsarbeid i tilknytning til barnehagens pedagogiske praksis gjennom aksjonsforskning som arbeidsform». Boka er todelt, en teoretisk del som gir en innføring i hva aksjonsforskning er, og en praktisk del som viser eksempler på hvordan aksjonsforskning er blitt gjennomført i fire barnehager. Selv om det er barnehagen som er praksisfeltet i boka, har måten å arbeide på stor overføringsverdi til trosopplæringen i kirka.

Bokas første kapittel handler om endring og utvikling i barnehagen. For at endring og utvikling skal skje, må barnehagen bli en lærende organisasjon. Det krever at de ansatte har en dobbel kompetanse. De må være kyndige og dyktige. Det vil si at de har teoretisk, faglig innsikt og at de er fortrolige med den praktiske siden av arbeidet i barnehagen. Endringsprosesser forutsetter god ledelse. En måte å lede på er å bruke pedagogisk dokumentasjon. Det innebærer at en situasjon fra praksis blir dokumentert og reflektert over i personalgruppen. Det blir skilt mellom en tradisjonell forståelse av læring der det ofte er en ekspert som overfører kognitiv kunnskap til andre yrkesutøvere. En annen og bedre måte er å ta utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring. Det vil si å lære ved å delta i et praksisfelleskap. Enkeltmenneskene i personalgruppen kan skape felles kunnskap ved å reflektere sammen over praksis i barnehagen. Målet er den reflekterte praktiker. Kunnskap og handling kobles sammen. Den enkelte skal bli mer bevisst ved å reflektere over arbeidet sitt. Hun kan lære ved å vurdere sin egen praksis i forhold til målsetning og grunnsyn.

Det andre kapitlet dreier seg om aksjonsforskning som begrep. Deltagende aksjonsforskning skiller seg fra tradisjonell forskning der en legger vekt på avstand, nøytralitet og objektivitet. Det er en måte å forske på som legger vekt på deltagelse, engasjement og undersøkelse i samarbeid med aktørene i praksisfeltet. Utviklingsarbeidet som det blir forsket på, foregår ofte som en spiral som består av plan, handling, observasjon og refleksjon. Målet er å bidra til endring av praksis. Det stilles krav til at forskningen skal dokumenteres og at det blir gitt muligheter for kunnskapsutvikling og teoridannelse. Aksjonsforskning har noen typiske trekk, den foregår i praksis og ikke på praksis, den har preg av deltagelse og medvirkning, hensikten med en aksjon er å bidra til endring av praksis.

Pedagogisk aksjonsforskning er noe annet enn pedagogisk utviklingsarbeid. Forskningsdelen må være tydelig. Det skjer når en forsker utenfra driver utviklingsarbeid sammen med de ansatte i barnehagen. Det stilles bla. forskningsmessige krav til bruk av teoretisk perspektiv, til dokumentasjon og til utvikling av ny kunnskap.

Men boka handler ikke bare om aksjonsforskning, men også aksjonslæring. Aksjonslæring er så langt jeg kan forstå det samme som det jeg har kalt lokalt pedagogisk utviklingsarbeid. Aksjonslæring er en arbeidsform der de ansatte selv arbeider systematisk med å forbedre sin egen praksis. Det blir brukt de samme

arbeidsredskapene som i aksjonsforskning, som observasjon, intervju og spørreskjemaer. Det blir lagt vekt på dokumentasjon og refleksjon. Men det stilles ikke krav om at resultater og kunnskaper skal holde et forskningsmessig nivå. Barnehagelærere som driver med aksjonslæring, har ikke formell forskerkompetanse. Men de kan ha et forskende blikk på egen praksis.

I det tredje kapittelet blir det redegjort for noen viktige forhold og elementer i aksjonsforskning. Kritisk analyse består av kognitiv vurdering av prosessen. Analysen kan også ha følelsesmessige komponenter, den kan bestå av intuitive skjønnsmessige vurderinger, og den kan ha en sterk politisk og sosial dimensjon. Grunnmodellen som er valgt, blir kalt for aksjonsforskningsspiralen. En tenker seg at arbeidet foregår på en syklisk måte som stadig gjentar seg. Det er en spiralformet bevegelse som har flere faser: God planlegging og forberedelse i starten, diagnose av situasjonen og konstruksjon av prosjektet, avklaring av hvilke handlinger eller aksjoner som skal gjennomføres, konkret handling eller aksjon og til slutt tilbakemelding av resultater, dokumentasjon og evaluering. Aksjonsforskeren har mange roller. Her blir hovedvekten lagt på å være en fasilitator som skal tilrettelegge og støtte prosessen. Prosessen må dokumenteres underveis og til slutt i en forskningsrapport.

Aksjonsforskning har noen utfordringer. Å være en aktiv deltager i et praksisfellesskap og å forske på egen praksis har mange fordeler, men å være så nær praksisfeltet det forskes på, kan også være vanskelig. Spørsmål som reiser seg, er om tolkningene av det empiriske materialet er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert. Er validiteten god? Gir fremstillingen av resultatene et riktig bilde av det som skjedde i virkeligheten? I hvilken grad kan resultatene fra prosjektet ha overføringsverdi til andre prosjekter i barnehagen?

I det fjerde kapittelet blir noen etiske utfordringer tatt opp og drøftet. Et grunnleggende spørsmål blir reist. Hvordan kan en ivareta forskningsetiske prinsipper i aksjonsforskning i barnehagen? Spørsmålet kan besvares på flere måter. De som deltar, må gi et informert samtykke til å være med. Deltagerne skal ha rett til privatliv, de skal bli møtt med respekt for personlig integritet og verdighet. Arbeidet skal ikke skade hverken personene eller virksomheten som er gjenstand for forskning. Det må avklares hvem som skal eie data og resultater. Andre forhold det må tas hensyn til, er bl.a. feilkilder som kan påvirke resultatene og forholdet mellom styrer og forsker om hvem som skal lede arbeidet.

Bokas fire siste kapitler er praktiske eksempler på aksjonsforskning i fire barnehager. Resultater fra forskningen blir beskrevet og kommentert på en kortfattet måte, men å redegjøre for prosjektene vil føre for langt i denne sammenhengen.

AKSJONSLÆRING OG PRAKSISKVALITET

Etter min mening er pedagogisk utviklingsarbeid eller aksjonslæring en meget egnet måte å arbeide på om en vil utvikle kvaliteten på egen praksis. Om et tiltak

vi har gjennomført et år er blitt vellykket, er det all grunn til å bygge videre på det neste gang det skal gjennomføres. Men *et godt opplegg kan alltid bli bedre*. En av utfordringene ved å være yrkesutøver er å redusere det svake og styrke det sterke og gode ved arbeidet vårt. Å endre alt på en gang kan bli for arbeidskrevende og uoversiktlig. Det er bedre å fokusere på én ting av gangen.

Min kunnskap bygger mye på erfaring. Jeg har prøvd og feilet og lært underveis. En fin måte å skape utvikling på er å reflektere over det jeg holder på med. Jeg tenker tilbake på det som var forrige gang, og på det jeg planlegger å gjøre nå. Så prøver jeg å være våken underveis og observere det som skjer, og til slutt gjør jeg opp status og ser på resultatene. Mye refleksjon foregår intuitivt og bygger på faglig skjønn. Av erfaring vet jeg hva som fungerer og er vellykket, og hva som har gått dårlig. I tillegg til intuitiv refleksjon prøver jeg å reflektere på en mer systematisk måte. Det kan jeg blant annet knytte til planen for utviklingsarbeidet og til samtaler med utgangspunkt i praksisfortellinger.

Selv om min bakgrunn særlig er fra aksjonslæring, har jeg hatt stor glede og nytte av å lese denne boka om aksjonsforskning. Her blir mange sider av utviklingsarbeid systematisert og presisert. Fremstillingen er grundig, men ikke vanskelig å forstå. Den er teoretisk, men kontakten med praksisfeltet er god.

Lokalt pedagogisk utviklingsarbeid eller aksjonslæring er en arbeidsmåte som ligner mye på aksjonsforskning. Hensikten med begge metodene er å få kunnskap om praksisfeltet for å kunne utvikle kvaliteten på det som skjer. Det blir fokusert på hvor godt ulike former for handlinger eller aksjoner fungerer. For å dokumentere handlingene blir det brukt vanlige samfunnsvitenskapelige metoder. Refleksjon over praksis er sentralt.

Men kravet til kunnskap er forskjellig. Ved aksjonsforskning stilles det forskningsmessige krav til grundighet og pålitelighet. I aksjonslæring er kravet til kunnskapene senket. Men kvaliteten på dataene som blir hentet inn må være gode og sikre nok til å danne grunnlag for et endringsarbeid. Barnehagelærere er ikke forskere. Men gjennom utdanning og yrkeserfaring har de god innsikt i hva forskning er og hvordan forskning kan gjennomføres. Om utviklingsarbeidet blir gjennomført på en planmessig og systematisk måte, vil skillet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning blir mindre.

Boka er rettet mot barnehagen og med barnehagelærere som en naturlig målgruppe. Jeg mener at lokalt utviklingsarbeid eller aksjonslæring også godt kan gjennomføres i kirka, bla. i trosopplæringen. Jeg håper at kateketer, menighetspedagoger, prester og andre vil bli inspirert av å lese boka, og at mange vil prøve å bruke en slik arbeidsmåte til å utvikle kvaliteten på sin egen praksis.