

## **Voksnes læring på arbeidsplassen**

*En kvalitativ studie av voksenlæring, sett i lys av prosjektet tidlig innsats*

—  
**Mariann Andersen og Merete Daniloff**

*Masteroppgave i pedagogikk april 2014*



## FORORD

Det første året på vår masterutdanning ble vi introdusert for faget voksnes læring. Her åpnet faglærer Gerd Stølen opp en helt ny verden for oss. Som førskolelærere kunne vi mye om barns læring, men hadde erfart at voksnes læring måtte forstås annerledes. Vår nyvunne interesse for voksnes læring dannet grunnlaget for denne masteroppgaven, som handler om voksnes læring på arbeidsplassen.

Å skrive denne masteroppgaven har vært en krevende, men spennende prosess. Det har vært en glede å kjenne at du lærer nye ting, men slitsomt å revidere sine allerede etablerte skjema gang på gang. Vi har satt stor pris på å være to om denne oppgaven, og det har vært nyttig å ha noen å skape en arbeidshverdag sammen med. Vi ser absolutt verdien i og alltid ha en samarbeidspartner og diskutere med. I lys av dette har vi opplevd at samspillprosessen gjennomsyrrer både vår oppgave, og vårt grunnsyn.

Vi ønsker først og fremst å takke våre informanter som delte sine opplevelser og erfaringer med oss. Uten deres beskrivelser av praksisfeltet ville ikke denne oppgaven sett dagens lys. Vår veileder Gerd Stølen har både vært viktig for at vi ble inspirert til nettopp dette temaet, og samtidig vært en god veileder for oss gjennom arbeidet med oppgaven. Barn og Unge-tjenesten i Alta kommune har vært behjelpelig med informasjon og dokumenter om sitt prosjekt. Her vil vi spesielt trekke fram Hege Hammernes Pedersen som har delt av sin kunnskap om prosjektet TI. UiT – Norges Arktiske Universitet Campus Alta ønsker vi å takke for flere ting. Mirjam Harkestad Olsen for gode tips til oppgaven, biblioteket for utrolig god service, og ellers en takk for alle små og store praktiske utfordringer vi har fått hjelp til. Helt til slutt ønsker Merete og takke sin fleksible arbeidsgiver IMI Barnehage som har lagt til rette for at hun kunne kombinere jobb og studier på en god måte.

Alta. April. 2014

Mariann Andersen, og

Merete Daniloff.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD .....</b>	<b>1</b>
<b>DEL 1 .....</b>	<b>4</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>4</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	6
1.2 PROBLEMSTILLING .....	7
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	9
<b>DEL 2 .....</b>	<b>10</b>
<b>2 TEORI.....</b>	<b>10</b>
2.1 TIDLIGERE FORSKNING – FRA UTDANNING TIL LÆRING .....	10
2.2 PRESENTASJON AV TIDLIG INNSATS (TI) I ALTA KOMMUNE .....	11
2.2.1 Tidlig innsats Alta-modellen. ....	12
2.2.2 Et tverrfaglig arbeid på flere nivå.....	14
2.2.3 Tidlig innsats arbeidsprosessen .....	16
2.3 TEORETISK FORANKRING.....	19
2.4 KNUD ILLERIS .....	19
2.4.1 Livslang læring.....	19
2.4.2 Voksenlæring.....	20
2.5 LAVE OG WENGER.....	29
2.5.1 Situert læring.....	29
2.5.2 Legitim perifer deltakelse.....	30
2.5.3 Praksisfellesskap.....	32
<b>DEL 3 .....</b>	<b>35</b>
<b>3 METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>35</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV .....	35
3.1.1 Hermeneutikk .....	36
3.1.2 Sosial konstruktivisme .....	38
3.2 DESIGN.....	40
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju .....	40
3.2.2 Gruppeintervju .....	42
3.3 ETIKK.....	47
3.4 ANALYSE.....	53
3.4.1 Transkribering.....	53
3.4.2 Koding og kategorisering.....	56
<b>DEL 4 .....</b>	<b>59</b>

<b>4</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTATENE .....</b>	<b>59</b>
4.1	FØLELSER OG FORVENTINGER .....	60
4.2	BARNEHAGENS FORBEREDENDE OPPGAVER .....	61
4.3	SCREENING AV BARN MED OG UTEN INSTANSENE.....	62
4.4	DRØFTINGSMØTET.....	64
4.5	ARBEIDSPROSESSEN .....	65
4.6	SAMARBEID MED INSTANSENE.....	66
4.7	HVA SITTER DE IGJEN MED?.....	68
<b>DEL 5</b>	<b>.....</b>	<b>71</b>
<b>5</b>	<b>VOKSNES LÆRING PÅ ARBEIDSPLASSEN – EN DISKUSJON.....</b>	<b>71</b>
5.1.1	<i>Det første møtet med arbeidsplasslæring .....</i>	<i>71</i>
5.1.2	<i>Intern implementering .....</i>	<i>73</i>
5.1.3	<i>Læringsmiljø og praksisfellesskap .....</i>	<i>75</i>
5.1.4	<i>Drøftingsmøtets læringskvaliteter .....</i>	<i>77</i>
5.1.5	<i>Arbeidsprosessen.....</i>	<i>78</i>
5.1.6	<i>Praksisfellesskapets trygge rom .....</i>	<i>79</i>
5.1.7	<i>Refleksjon og refleksivitet.....</i>	<i>80</i>
5.1.8	<i>Samfunnets satsning på arbeidsplasslæring.....</i>	<i>82</i>
5.1.9	<i>TI som arbeidsplasslæring .....</i>	<i>83</i>
5.1.10	<i>Refleksiv læring?.....</i>	<i>87</i>
<b>DEL 6</b>	<b>.....</b>	<b>89</b>
<b>6</b>	<b>OPPSUMMERING .....</b>	<b>89</b>
<b>7</b>	<b>REFERANSER.....</b>	<b>92</b>
7.1	LITTERATUR.....	92
7.2	ARTIKLER.....	93
7.3	INTERNETT .....	93
<b>8</b>	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>94</b>

## DEL 1

### 1 Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan voksne lærer i arbeidslivet. Slik vi ser det, stilles det stadig nye krav om tilegnelse av ny kunnskap til den voksne på arbeidsplassen. I følge Stortingsmelding 16. ...og ingen sto igjen, tidlig innsats for livslang læring, har kravene til nødvendig kompetanse endret seg mye i løpet av de siste tiårene (06/07:8-9). Den norske regjering sier i en tale fra kunnskapsministeren at de ønsker å satse på opplæring av den voksne, fordi det er viktig for den enkelte, men også for samfunnet, arbeidslivet og for norsk konkurransekraft ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)). Spørsmålet vi stiller oss er hvordan oppfattes dette av den voksne arbeidstaker?

For å skrive om voksnes læring på arbeidsplassen tar vi i vår oppgave utgangspunkt i et prosjekt som er kommet på bakgrunn av den norske regjeringes satsning. Prosjektet *Tidlig innsats (TI)* er en konkret satsning fra Alta kommunes side for å øke kunnskapen og bevisstheten om tidlig forebygging av vansker hos barn. Gjennom tverrfaglig samarbeid på individ og systemnivå, ønsker kommunen å sikre et godt tilbud til alle barn. Dette prosjektet tar utgangspunkt i pedagogisk personale i barnehagen. TI-prosjektet mener vi er et eksempel på hvordan arbeidsplass læring kan foregå. Gjennom dette eksemplet vil vi forsøke å forstå voksnes læring på arbeidsplassen.

Gjennom vår jobb og erfaring som pedagogiske ledere har vi i arbeidslivet opplevd at kravene om utvikling av nødvendig kompetanse mottas svært ulikt av våre medarbeidere. Ønsket om å ta til seg ny kunnskap varierer veldig. Enkelte medarbeidere møter slike krav med en stor interesse, mens andre ser ikke meningen med forandring. Denne ulikheten og de utfordringene det medfører i en personalgruppe, har ført til en interesse rundt den voksne som lærende. Uavhengig av interesse mener vi at alle lærer. Vi i likhet med regjeringen ser på det slik:

*”Mennesker lærer hele livet. Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte”* (St.meld. nr. 16 06/07:3).

Vi er opptatte av hvordan man kan lykkes bedre med å bistå hver enkelt i å tilegne seg ny kompetanse på arbeidsplassen, som igjen er til nytte både for individet og samfunnet. Vi

undrer oss derfor over om prosjektet tidlig innsats kan være et eksempel på arbeidsplasslæring som kommer både individet og samfunnet til nytte?

Begrepsbruken ”tilegnelse av ny kunnskap” innebærer en forståelse rundt hva det vil si å lære, det er derfor viktig for oss å poengtere hvordan vi forstår voksenlæringsbegrepet. Hva vil det si å være en lærende voksen? Knud Illeris definerer det slik:

*”Ved læring forstår jeg enhver endring af varig karakter af den lærendes fornuftsmæssig, kropsmæssige, følelsesmæssige og sociale kapacitet som ikke skyldes biologisk udvikling, aldring eller beskadigelse – herunder således også begreber som sosialisering, kvalificering, personlig udvikling og kompetenceudvikling” (2007:15).*

Slik vi ser det handler voksenlæring om den måten voksne mennesker i dagens samfunn tilegner seg ny kunnskap på. I denne oppgaven vil vi ha spesielt fokus på hvordan dette foregår på arbeidsplassen.

Hva vil det så si å være voksen? Vi synes det er viktig at vi sammen med deg som leser har samme forståelse av hva en voksen er. Illeris mener at det å være voksen er nært knyttet opp mot egen selvoppfatning. Du er voksen når du selv oppfatter deg som et selvstendig, selvregulerende, myndig og ansvarlig individ (2007:16).

Den voksnes læringssituasjon skiller seg fra det innledende utdanningsforløpet barneskole, ungdomsskole, videregående skole som barn/ungdom vanligvis gjennomgår. Som en voksen lærende er du ute av det skole- og utdannelsessystemet (Illeris 2007:16). Slik vi ser det er den læringen som foregår på arbeidsplassen ikke satt inn i et formelt utdanningssystem. I en utredning om forskning på voksnes læring fra Norges forskningsråd, står det at:

*”Et vesentlig trekk ved voksnes læring er at en stor del av læringen foregår utenfor det formelle utdanningssystemet” (Aspøy og Tønder 2012:7).*

Slik vi ser det er tidlig innsats et prosjekt som foregår utenfor det formelle utdanningssystemet. Fordi vi ser på Tidlig innsats som et prosjekt som foregår utenfor det formelle utdanningssystemet, synes vi det kan være et godt eksempel å ta utgangspunkt i for å se nærmere på voksnes læring på arbeidsplassen. Debatter de siste tiårene har sett en sterkere vektlegging av den enkeltes ansvar for egen læring. Det har også vært en dreining av oppmerksomhet, fra utdanning over mot læring. Kan være slik at denne dreiningen fører til at arbeidsplasslærings-prosjekter kan bli mer aktuelle i dagens samfunn? Når vi nå velger å ta utgangspunkt i prosjektet tidlig innsats, blir det interessant for oss å se på hvilke erfaringer deltakere på prosjektet har med denne måten å lære på. For å få tak i prosjektdeltakernes

erfaringer ønsket vi å snakke med dem. Fordi vi ønsket å snakke med dem, føltes intervju aktuelt for oss som metode. Gjennom å bruke eksemplet tidlig innsats i intervjuene hadde vi et ønske om å få en bedre forståelse for den voksnes læring på arbeidsplassen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

De siste årene har vi begge bodd i Alta, og møttes gjennom førskolelærerutdanningen på Høgskolen i Finnmark. Det ble starten på både vennskap og et godt samarbeid. Gjennom studietiden, ble engasjementet for barn og fag bare tydeligere og tydeligere. Faglige diskusjoner om pedagogikk ga mersmak. Etter fire år med jobbing som pedagogiske ledere i Alta kommune, bestemte vi oss for å søke på masterstudiet i pedagogikk, ved UiT Norges arktiske universitet avdeling Tromsø. De mange utfordringene og erfaringene arbeidslivet hadde gitt oss, førte til at behovet for mer kunnskap, andre utfordringer og refleksjoner på et høyere nivå presset på.

Tidlig i studiet begynte tankene å kretse rundt det at vi faktisk skulle gjennomføre et eget forskningsprosjekt. Det virket stort, fremmed og kanskje aller mest litt ensomt. Hvilket tema skal jeg velge? Hvilken forskningsmetode? Hva vil være realistisk for meg å få gjennomført? Etter mange diskusjoner i klassen, men også med hverandre, kom vi fram til at vi skulle skrive oppgaven sammen.

Fristen for å søke om veileder ble som et spark i baken for oss. Vi ble enige om å skrive sammen, og mye av grunnen til det var ønske om å ha noen å samarbeide med. En diskusjonspartner, noen andres kritiske blikk, og ikke minst noen å skape en studenthverdag sammen med. Vi ser også at mange av begrunnelsene våre for hvorfor vi vil være to, går igjen i oppgavens innhold. Oppgaven gjennomsyres av vårt grunnsyn, som er at kunnskap skapes i samspill med andre. Denne oppfatningen vi ble vi klar over at vi delte etter diskusjoner om fordeler og ulemper ved å være to.

Prosessen med å komme fram til nøyaktig hvilket tema vi skulle velge, var forvirrende, frustrerende, men også spennende. Det finnes et hav av muligheter der ute, og for to vitebegjærlige pedagoger ble dette utfordrende. Vi følte at vi tenkte for stort, og spørsmålet om hva som var realistisk for oss dukket stadig opp. Det var først da vi klarte å bestemme oss for kvalitativ metode og intervju at vi landet. Ved å velge metode for innsamling av data ble det lettere for oss å velge tema.



Vi bestemte oss for at voksnes læring var et interessant tema. Vi ble inspirert av vår faglærer Gerd Stølen, som skapte en bevissthet hos oss omkring dette feltet. Det ble klart at vi hadde mye praktisk erfaring med voksnes læring fra arbeidslivet, men manglet en teoretisk forståelse og refleksjon rundt emnet. Vår nye forståelse drev oss på søken etter et mer konkret eksempel innenfor voksnes læring, som kunne danne utgangspunktet for vår masteroppgave.

## 1.2 Problemstilling

Tidlig Innsats prosjektet til Alta Kommune framsto som løsningen på våre problemer om avgrensning av problemstilling. Tidlig Innsats prosjektet har vært en «snakkis» førskolelærermiljøene vi har tilknytning til. På bakgrunn av dette så vi for oss at det var gode muligheter for å få tak i informanter til forskningen vår. Målet med problemstillingen og forskningen vår er å forstå hvordan voksne som deltar på prosjektet Tidlig Innsats i Alta Kommune tenker om prosjektet, og hva som påvirker deres læring. Vår forforståelse var at førskolelærerne i Alta kommune var positivt innstilt til prosjektet tidlig innsats. Dette ledet oss fram til en nysgjerrighet på om det virkelig var slik at de var positive, og ikke minst hvorfor? Vi har selv deltatt på TI som pedagogiske ledere i barnehager som har vært med på prosjektet, og vi deler oppfatningen beskrevet ovenfor. Gjennom deltakelse i prosjektet har både vi og informantene våre fått erfaring med hva prosjektet handler om. Det er et omfattende prosjekt, og vi har derfor i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i deler av prosjektet. Dette vil vi beskrive nærmere i teoridelen.

Voksnes læring er et tema som dekker et bredt spekter med tanke på pedagogikk. Det var derfor hensiktsmessig for oss kun å konsentrere oss om et område innenfor voksnes læring. Vi valgte å fokusere på voksnes læring på arbeidsplassen fordi det er det vi som førskolelærere har gjort oss mange tanker om tidligere. I den forbindelse ønsker vi å finne ut hva voksne på en arbeidsplass synes om læring. Er det læring på arbeidsplassen, og i så fall hvilken? Hvilke læringsmetoder føles meningsfulle og viktige for dem? For å rette fokuset mot voksnes læring på arbeidsplassen gjennom en konkret avgrensning ble problemstillingen vår formulert på følgende måte;

***Hvordan kan vi forstå voksnes læring på arbeidsplassen, gjennom å bruke prosjektet tidlig innsats som eksempel?***

Problemstillingen vår mener vi kan forstås todelt. For det første er vi opptatte av hvordan vi kan forstå voksnes læring på arbeidsplassen. For det andre er vi opptatte av voksnes læring på arbeidsplassen sett i lys av prosjektet TI, som er slik vi forstår det et konkret eksempel på arbeidsplasslæring.

### 1.3 Oppbygging av oppgaven

Del 1 – Innledningen er en presentasjon av oppgavens tema. Her har vi forsøkt å beskrive hvem vi er og vår vei frem mot en interesse for voksnes læring. Vi presenterer og begrunner også vår problemstilling.

Del 2 – Teori. I denne delen presenterer vi den teoretiske referanserammen vår. Vi beskriver eksemplet oppgaven bygger på, som er tidlig innsats Alta-modellen (TI). I tillegg har vi tatt utgangspunkt i tre teoretikere, Knud Illeris, Jean Lave og Etienne Wenger, som er kjente teoretikere innenfor voksenpedagogikken. Disse teoretikernes teorier blir sammen med TI bakgrunnen for analysen og forståelsen av vår empiri.

Del 3 – Metodisk tilnærming. I denne delen av oppgaven vil vi redegjøre for vitenskapsteoretiske perspektiv og metodevalg. Vi vil forsøke å beskrive betydningen hermeneutikk og sosial konstruktivisme har for vår masteroppgave. Vi vil begrunne valg av gruppeintervju som metode for innsamling av empiri og utvalg. Avslutningsvis skriver vi også om de etiske dilemma som vi som kvalitative forskere står ovenfor i løpet av forskningsforløpet og analyseprosessen.

Del 4 – Presentasjon av resultatene, er en beskrivelse av våre forskningsfunn. Der får du som leser en gjennomgang av våre informanternes erfaringer om læring på arbeidsplassen. Vi har plukket ut de svarene som gir en oversiktlig presentasjon av hvordan arbeidsplasslæring oppleves for våre informanter gjennom prosjektet tidlig innsats.

Del 5 – Voksnes læring på arbeidsplassen – en diskusjon. I denne delen av oppgaven forsøker vi å tolke materialet vi har presentert del 4, opp mot vår teoretiske referanseramme og problemstilling og diskutere hvordan vi forstår dette.

Del 6 – I oppsummeringen vil vi trekke fram det vi ser på som viktig i forståelsen av arbeidsplasslæring, og forsøke å se hvordan arbeidet vårt kan forskes mer på i et framtidsperspektiv.

## DEL 2

### 2 Teori

#### 2.1 Tidligere forskning – fra utdanning til læring

I en utredning om voksnes læring fra forskningsrådet står det at:

*”Det er for tiden stor internasjonal oppmerksomhet om voksnes muligheter for læring. I Norge og internasjonalt er det behov for mer kunnskap om hvordan voksnes ferdigheter og læring henger sammen med deltakelse i arbeids- og samfunnslivet” (Aspøy og Tønder 2012:5).*

Vi har også følt behovet for mer kunnskap om voksnes læring. Før vi ble presentert for faget voksnes læring på UiT Norges Arktiske Universitet, hadde vi reflektert lite over hvor ulikt barn og voksne lærer, eller hvor ulik læringen som foregår i en formell utdanning kontra på arbeidsplassen er. Da vi kom ut i arbeidslivet erfarte vi at læring foregikk annerledes, men vi hadde ikke spesielt stor bevissthet rundt hvordan dette foregikk. Behovet for en større forståelse og bevissthet fikk oss til å ønske å se nærmere på voksnes læring, og spesielt på arbeidsplasslæring.

Siden slutten av 90-tallet har vektlegging av arbeidsgiverens behov for hva voksne skal lære fått en del kritikk. Fra år 2000 kan vi se en dreining i oppfatningen av voksnes læring som et politisk prosjekt. Vi har fått inn begreper som livslang læring, som nå i hovedsak knyttes til en uformell hverdagslæring hvor arbeidslivet er en viktig læringsarena (Aspøy og Tønder 2012:8-9). Staten har i større grad kommet inn med en holdning om at begrepet livslang læring handler mer om læring enn utdanning. Slik vi ser det er det blitt en gjensidig påvirkning mellom stat og individ for hvordan læringssynet utvikler seg. Et eksempel på dette kan være dagens ”drop out” problematikk på videregående. Her gir samfunnet et klart innspill til staten om et utdanningssystem som ikke fungerer godt nok. Denne utfordringen ”tvinger” nå staten til å finne nye løsninger for disse elevene. På samme måte kan man si at behovet for løsnings- og endringsorienterte arbeidstakere i et samfunn i stadig utvikling, gir et økt behov for læring på arbeidsplassen. Slik vi ser det, har det blitt forsket på hvor viktig voksnes læring i arbeidslivet er, men det er kanskje lite forskning på hvilken form for læring i arbeidslivet som faktisk fungerer. Vår masteroppgave er et bittelite forsøk på å si noe om nettopp dette.

## 2.2 Presentasjon av tidlig innsats (TI) i Alta kommune

Dette kapitlet er en presentasjon av prosjektet Tidlig innsats og teorien som ligger bak eksemplet, som oppgaven vår bygger på. Om beskrivelser av prosjektet Tidlig innsats kan regnes som faglig teori kan diskuteres, men vi mener den er viktig for å sikre leseren en forståelse av hva prosjektet tidlig innsats handler om.

*”Tidlig innsats er et nasjonalt satsingsområde som pålegger kommunene å kvalitetssikre kommunale tjenester og sikre tidlig innsats i arbeidet i arbeid med barn og unge”*

(Grunnlagsdokument Alta kommune 2013:3). I følge st.meld. nr 31 er tidlig innsats en forsterket innsats de første årene, men det betyr også å ta raskt fatt i problemer uansett når de oppstår. Det innebærer at det etableres en kultur for å gripe inn uansett alder. Den har spesielt fokus på å oppdage barn som står i fare for å utvikle vansker tidlig, og å sette i gang tiltak (07/08, [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)).

På bakgrunn av regjeringens satsning på tidlig innsats har Alta kommune valgt og samorganisere helsesøster, barnevern, PPT, habilitering og leder i barn og unge tjenesten. De har også samlokalisert skole, barnehage, tiltaksbase og barneavlastning under samme tak. Ønsket var å gi brukerne en koordinert og tverrfaglig innsats, og en dør å forholde seg til (Høringssvar – NOU 2009, [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)). I følge Alta kommunes hjemmeside, var siktemålet å etablere en tverrfaglig organisasjon som arbeider helhetlig for at alle barn og unge i Alta skal oppleve en god oppvekst og motta riktige tilbud til riktig tid ([www.alta.kommune.no](http://www.alta.kommune.no)). Tidlig innsats ble nedfelt i virksomhetsplanen for barn og ungesektoren til Alta kommune i 2008/2009. Prosjektet er forankret i kommunelov og helse og sosiallovgivning; barnevern og helsesøstertjenester, barnehagelov og opplæringslov. Den tverrfaglige tidlige innsatsen er også nedfelt i stortingsmelding 16, 23 og 31 (Grunnlagsdokument Alta kommune 2013:3).

Det er barn og unge tjenesten som har hatt ansvaret for å iverksette Tidlig innsats i barnehager og skoler i Alta. De har satset på en tverrfaglig arbeidsform, hvor det i samarbeid med en fagstab ble nedsatt en gruppe som har hatt særlig ansvar for å lede og gjennomføre prosjektet. Den samme gruppen har også hatt ansvaret for å videreutvikle en egen Alta-modell, som dannet grunnlaget for hvordan arbeidet med Tidlig innsats skulle foregå i barnehager og skoler i Alta kommune.

I følge Tidlig innsats grunnlagsdokument for barnehagene i Alta kommune, startet prosjektet som et pilotprosjekt i barnehager våren 2008. Grunnlagsdokumentet for barnehage (2013) er

vår hovedkilde. Dette er den informasjonen barnehagene i kommunen også har fått om prosjektet. Vi kommer ikke til å si noe om prosjektets implementering og innvirkning på skolene. Familie og fritid ligger også utenfor det området vi konsentrerer oss om. Det er Tidlig innsats Alta-modellen i barnehage som er vårt fokusområde i denne masteroppgaven.

### **2.2.1 Tidlig innsats Alta-modellen.**

Alta-modellen bygger på Øyvind Kvello's modell for tidlig innsats<sup>1</sup>, Karstein Hundeides ICDP program<sup>2</sup>, Thomas Nordal m.fleres modell for læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP)<sup>3</sup> og Parent Management Training – oregon (PMTO)<sup>4</sup>. Det er et stort prosjekt med mange komponenter. Dette medfører at vi i vår masteroppgave kommer til å konsentrere oss om deler av prosjektet. Det er Øyvind Kvello's modell vi i hovedsak kommer til å spørre informantene om, men tar med i betraktning at ICDP programmet og LP modellen kan påvirke deres forståelse og praksis. ICDP og LP-modellen er modeller som er utviklet for å øke bevisstheten om pedagogiske utfordringer for personalet i barnehagen. Modellene forklarer vi nærmere nedenfor, fordi vi synes de er viktig for forståelsen for prosjektet, men vi vil ikke nevne de konkret etter dette.

---

<sup>1</sup> [www.sjumilssteget.no/index.php/steg7-hva-ma-kommunene-gjore-3/303-tidlig-innsats-kvellomodellen](http://www.sjumilssteget.no/index.php/steg7-hva-ma-kommunene-gjore-3/303-tidlig-innsats-kvellomodellen)

<sup>2</sup> <http://icdp.no/>

<sup>3</sup> <http://lpmodellen.wordpress.com/>

<sup>4</sup> <https://www.pmtto.no/>

### 2.2.1.1 Tidlig innsats i barnehagen (TI, Kvello-modellen)

Øyvind Kvello beskriver at metoden TI, Kvello-modellen ”ble utviklet for å jobbe systematisk på individ- og systemnivå i barnehager for å sikre godt tilrettelagte barnehagetilbud og å tilby bistand til barn i en tidlig fase av en mulig utvikling av vansker” (Øyvind Kvello, Tidlig innsats [www.rbup.no](http://www.rbup.no)). For å beskrive forskjellen på tidlig innsats og den innsatsen som ble gitt tidligere illustrerer Kvello det slik:

#### TI i forhold til tradisjonell innsats

Tradisjonell:	TI
<ul style="list-style-type: none"><li>• Henvisningsbasert</li><li>• Symptomfokus</li><li>• Utredning (og viderehenvisning for behandling)</li><li>• Topp når barn er fra 8-12 år</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ut og oppdage, lavterskel</li><li>• Risiko- og beskyttelsesfaktorer for å oppdage høy-risiko-grupper-prediktorer</li><li>• Intervensjon – spissede, ikke allmenne</li><li>• Sterkt ønske om å komme inn før barn er 6-8 år gamle</li></ul>

Figur 1: Tidlig innsats sammenlignet med tradisjonell innsats (Øyvind Kvello, Tidlig innsats [www.rbup.no](http://www.rbup.no)).

TI Kvello-modellen handler om å få drøftet de barna som gjennom prosjektet TI kalles for gråsonerbarn, vurdere om disse barna er i en risikogruppe for utvikling av en vanske, og derfra finne ut om de kan ha behov for noe ekstra.

### 2.2.1.2 International Child Development program (ICDP)

ICDP er i følge [icdp.no](http://icdp.no); *Et enkelt, helsefremmende og forebyggende program som har som mål å styrke omsorgen og oppveksten for barn og unge*. Det har primært fokus på omsorgsgiveren, og har som mål å styrke deres samspills - og omsorgskompetanse. ICDP er benyttet av bl.a. UNICEF og WHO og vi kan derfor si at det er et anerkjent program. Grunnprinsippene i ICDP programmet går ut på at den beste måten å hjelpe et barn på, er å hjelpe og bevisstgjøre barnets omsorgsperson(er). Programmet er bygd opp slik at de 3 dialoger og 8 tema for godt samspill. Disse skal fungere som enkle hjelpemidler for å

bevisstgjøre omsorgspersoner på viktigheten av godt samspill med sitt barn for å sikre barnet en sunn følelsesmessig og mental utvikling (ICDP, [www.icdp.no](http://www.icdp.no)).

### 2.2.1.3 LP-modellen

LP-modellen er en pedagogisk modell utviklet i Norge, og LP er en forkortelse for læringsmiljø og pedagogisk analyse. I følge Læringsmiljøseneterets nettside for alle som arbeider med LP-modellen, er dette en modell som skal:

*”Bidra til å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Ansatte i barnehagene skal gjennom arbeidet med LP-modellen utvikle kompetanse i kartlegging og analyse av viktige miljøfaktorer i barnehagen. På dette grunnlaget skal de utvikle sin kompetanse til å forstå og håndtere ulike pedagogiske utfordringer relatert til enkeltbarn og grupper”* (LP-modellen, <http://lpmodellen.wordpress.com/om-nettstedet/om-lp/barnehage/>).

Det er en modell som tar for seg analyse av og systematisk arbeid med for eksempel barnehagens læringsmiljø og pedagogiske utfordringer. Ved bruk av modellen foregår det en refleksiv prosess med to faser. Hensikten er å skaffe bredest mulig grunnlag for å forstå problemet før en utvikler og utprøver tiltak og strategier for å håndtere problemet (Læringsmiljøseneteret, <http://laringsmiljosenteret.uis.no/forside>).

### 2.2.2 Et tverrfaglig arbeid på flere nivå

Kort oppsummert er målsettingene for TI Alta-modellen tidlig identifisering, tidlig igangsetting av tiltak, forebygging, kompetanseheving, tverrfaglig og tverretatlig samarbeid og innsats, systemrettet arbeid og nedtoning av individfokus. Ønsket er at vi skal se på TI slik: Tidlig innsats = forebyggende arbeid – ikke en «happening», men noe som skal prege vår tilnærming og arbeidsmåter i det daglige. (Barn og unge-tjenesten 2013 *Tverrfaglig arbeid på flere nivå*). Målsettingen at vi skal bort fra ”vente og se” holdningen, og tankene om at dette ”går over” av seg selv.

I TI barnet jobbes det tverrfaglig. Det er det tverrfaglige blikket som gir en bredde, og som gjør at vi får et helhetlig blikk på barnets situasjon. Systemperspektivet står i motsetning til et individperspektiv hvor barnet blir tilskrevet alle problemene, det er barnet som ikke passer inn i (barnehage) systemet. Fokuset ligger på hvilke faktorer i miljøet som kan være med på å



oppretholde utfordringene (Barn og unge-tjenesten 2013 *Tverrfaglig arbeid på flere nivå*). Kunnskap og forståelse av dette medfører at barnehager må rette fokus på læringsmiljøet, og den betydning et godt læringsmiljø har for barns utvikling. Nedtoning av individfokus er en viktig del av arbeidet med TI. Individ og systemnivået henger sammen og påvirker hverandre, og det bør ideelt sett ikke være et enten eller, men et både og.

For å illustrere hvordan nivåfokus arbeides med i prosjektet. Har barn og unge tjenesten laget en modell som viser hvordan individ og systemnivået jobbes med parallelt:

**INDIVIDNIVÅ** → **kompenserende tiltak**

Tjenester/tiltak rettet direkte mot barnet.



**SYSTEMNIVÅ** → **endringsorienterte tiltak**

Tjenester/tiltak rettet mot tjenestenivået/arenaen der den praktiske utførelsen av tiltak skjer → de profesjonelle voksne.

Figur 2: Fokus på nivå i tjenesteytingen (Barn og unge-tjenesten 2013 *Tverrfaglig arbeid på flere nivå*).

I barnehagene har tidlig innsats spesielt fokus på; Relasjonskompetanse, voksenrollen, samspill og læringsmiljøet i barnehagen. To forhold vi vet er særlig viktig i barns oppvekst er relasjonen til den voksne og relasjonen til andre barn. Barn utvikler seg i samspill med andre, og kognitive og språklige ferdigheter påvirkes av samspillet kvaliteten. Samspillet kvaliteten er fokus i ICDP og i TI. Et annet viktig fokus TI har er strukturene i barnehagen. TI's fokus på organisering og tilrettelegging knyttet til Rammepanens intensjoner i forhold til områdene omsorg og oppdragelse, lek og læring er en viktig del av prosjektet. Gjennom refleksjon og selvkritisk perspektiv på egen tradisjon og praksis, blir barnehagen en organisasjon i utvikling (Barn og unge-tjenesten 2013 *Hva betyr dette for virksomheten?*).

De tverrfaglige arbeidsmetodene i prosjektet skal være med på å sikre et godt barnehagetilbud til alle barn som trenger det. For å få til et slikt arbeid har arbeidsgruppen som har hatt spesielt ansvar for prosjektet laget en detaljert plan for hvordan implementeringen av tidlig innsats

skal foregå. Med utgangspunkt i grunnlagsdokumentet for barnehages oversikt over arbeidsprosessen i TI, skal vi forsøke å gi en beskrivelse av implementerings og arbeidsprosessen i prosjektet.

### 2.2.3 Tidlig innsats arbeidsprosessen

Prosessen i prosjektet har så langt vært slik at et utvalg barnehager i Alta årlig får tilbud om å delta. Det er fagstaben i barn og unge tjenesten som velger hvilke barnehager som får tilbud om å være med. Det er førskolelærerne, ressurspedagoger og styrer som gradvis implementeres i prosjektet.

Prosjektet begynner med informasjon (introduksjonsdager) og kompetanseheving for det pedagogiske personalet. For barnehagene er fokus i forhold til opplæring; relasjonskompetanse, samspill og læringsmiljø. Voksenrollen er sentral. I barnehagene får alle pedagogene tilbud om ICDP kurs. Alle virksomhetene har selv ansvar for å gjennomføre intern implementering, rutiner og strukturer for TI.

I alle barnehager som deltar på prosjektet skal det gis informasjon til foreldre/foresatte. Sektorleder og barn og unge leder har laget informasjonsskriv om TI som skal gis ut. I tillegg skal barnehagen informere både på foreldremøte på høsten og på oppstartssamtalen når nye barn begynner i barnehagen. Foreldre har muligheten til å reservere seg fra TI – dvs. at barnet ikke er tilstede når arbeidsgruppa er på observasjon, eller at arbeidsgruppa blir gjort oppmerksom på barna og ikke screenes/observeres. Når barnehagen er på selvdrift og screener selv, gjelder reservasjonsmuligheten kun drøftingsmøtet. Det er styrer i barnehagen som har hovedansvar for at retningslinjene følges.

Barnehagen har en del forberedelser som må gjøres i forkant av prosjektet. De skal lage en oversikt over barna med fargebilde, alder, kjønn, evt. Initialer, som skal brukes under screening/observasjon. Slik at den tverrfaglige arbeidsgruppa klarer å skille barna fra hverandre. Barnehagen skal også ha en egen gjennomgang av barnegruppa i forhold til risiko og beskyttelsesfaktorer i forkant av screening/observasjonsperiode.

Det som kalles for screening i prosjektet er observasjon av barnegruppa. Heretter vil vi kalle det Screening. Formålet med screening er å kartlegge barnegruppa, for å fange opp barn som har en ”risiko for skjevutvikling”. TI- vektlegger tverrfaglighet, og de ulike fagpersonene

som er inne i barnehagen skal bruke egne ”fagbriller” under sine observasjoner. De skal se og analysere ut fra sin faglighet, for å fange opp enkeltbarn som trenger særskilt tilrettelegging for å få et bedre utbytte av det pedagogiske tilbudet i barnehagen.

De tverrfaglige teamene kommer ut på screening til virksomhetene. Det er satt av en ramme på 5 uker til screening og drøfting, og alt skal gjennomføres innen de ukene. De virksomheter som er på selvdrift – screener selv og melder inn antall barn som skal drøftes. Kontaktperson fra barn og unge og planlegger sammen med styrer hvor lang tid en trenger til drøftingsmøtet. Prosjektet har en implementeringsfase på tre år. I denne fasen kommer det tverrfaglige teamet inn i barnehagen og bistår med screening. Etter tre år er barnehagen over på det som kalles selvdrift, og skal foreta disse screeningene selv. Heretter kommer det tverrfaglige teamet kun til drøftningsmøtet, og ved spesielle situasjoner som må observeres.

Det er i impementeringsfasen satt av 1 dag til screening i barnehage. Arbeidsgruppa som skal screene fordeler seg over flere dager, men gjerne flere på samme tid. I forkant av drøftningsmøtet gjennomgår barnehagen risiko og beskyttelsesfaktorer for alle barn som er meldt til drøfting. Risikofaktorer er en fellesbetegnelse på faktorer som øker sannsynligheten for utvikling av vansker i fremtiden. En beskyttelsesfaktor fremmer kompetanse og positiv utvikling. De beskyttende faktorene kan dempe effekten av risiko. Dermed reduseres faren for utvikling av vansker (Barn og unge-tjenesten 2013 *Tverrfaglig arbeid på flere nivå*). Det settes av 1 dag til drøfting i begynnelsen. De som er på selvdrift har 3 timer til rådighet.

Kontaktperson i Barn og ungetjenesten er ansvarlig for å kontakte styrer i virksomheten. Barnehagen lager og sender dagsorden for drøftingsmøtet. Det er styrer som leder møtet. Deltakere på drøftingsmøte fra virksomheten er det pedagogiske personalet barnehagen ønsker skal delta + styrer. Det tverrfaglige teamet som var på screening deltar også. Den enkelte fagperson legger frem hva den har bemerket og det foretas en gjennomgang av risiko- og beskyttelsesfaktorene på alle barn som er meldt til drøfting. Tilslutt fyller barnehagen ut et skjema for hvert barn på drøftingsmøtet med hva som er drøftet og konklusjon.

Etter drøftinger av barna kan det foretas tre ulike konklusjoner:

1. Ingen grunn til bekymring/tiltak (oppbevares på barnets mappe inntil skolestart)
2. Mer kartlegging/utprøving av tiltak/tilrettelegging i barnehagen – rapport etter kort tid til avtalt person
3. Kontakte foreldrene med forespørsel om henvisning – sak.

Etter drøftingsmøtet skal alle barn som er drøftet ha en foreldresamtale om hva som er drøftet og konkludert med. Etter avholdt drøftingsmøte tar kontaktpersonen for arbeidsgruppa kontakt med barnehagen i forhold til oppfølgingsmøtet for å få en oppdatering på sakene som ble drøftet. Evaluering av prosessen gjennomføres på dette møtet (Grunnlagsdokument Alta kommune 2013:10).

## 2.3 Teoretisk forankring

Med utgangspunkt i problemstillingen har vi i tillegg til eksemplet TI beskrevet ovenfor, valgt å studere tre teoretikere som er sentrale i vår forståelse av voksnes læring, og den læringen som foregår på arbeidsplassen. I denne delen av oppgaven vår vil vi foreta en avgrenset gjennomgang av det vi mener er sentralt for vår oppgave i teoretikernes teorier. Det er Lave og Wengers situerte læring i praksisfellesskap og Illeris beskrivelse av den voksne som lærende, vi forstår våre informanters erfaringer i lys av. Lave og Wengers bok *Situert læring og andre tekster* har siden den utkom på engelsk i 1991 hatt sterk innflytelse på den pedagogiske forståelsen av læring internasjonalt. Den situerte læringsteorien som Lave og Wenger presenterer retter oppmerksomheten mot læring som et forandrende aspekt for hverdags – og arbeidsliv (2003:7). Det er elementer i denne teorien som danner grunnlaget for vår teoretiske forankring. Illeris presenterer en moderne læringsteori, der vi nedenfor i hovedsak har tatt utgangspunkt i hans dyptgående innsikt i voksnes læreprosesser. Han har et viktig bidrag til hvordan vi kan forstå voksnes læring på arbeidsplassen.

## 2.4 Knud Illeris

### 2.4.1 Livslang læring

Illeris beskriver at i løpet av 1990 årene har livslang læring blitt et nøkkelbegrep innen internasjonal utdanningspolitikk (2005:295). Det har blitt en form for internasjonal ideologi, hvor voksenutdanning skal prioriteres og utvikles. Det er ikke bare internasjonalt dette er av interesse, også i Norge har livslang læring blitt et satsningsområde, og den norske regjering beskriver satsningen på voksenutdanning slik:

*”Livslang læring er viktig for å gi den enkelte trygghet i et arbeids- og samfunnsliv som er i stadig utvikling. Regjeringen vil gjøre det mulig for alle å tilegne seg kunnskap livet gjennom ved å bidra til å styrke opplæringstilbudene i og utenfor arbeidslivet, og ved å sørge for læring både på formelle og uformelle opplæringsarenaer”* (Kunnskapsdepartementet om livslang læring, [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)).

Det har vært en markant økning i interessen for læring på arbeidsplassen i følge Illeris. Det snakkes om et skifte i fokus fra utdanning og undervisning, til læring og/eller kompetanseutvikling, som kan foregå på arbeidsplassen, men også som arbeidsrelaterte

læringserfaringer utenfor arbeidsplassen. Bakgrunnen til denne utviklingen er samfunnsutviklingen - ”globaliseringen”, og at mennesket nå i større grad ses på som en avgjørende ressurs i denne utviklingen. Vi har nå større behov for egenskaper som ikke nødvendigvis kan erverves gjennom tradisjonell utdanning, fordi vi hele tiden forandrer og fornyer oss. Det er kompetanse innenfor personlige egenskaper som fleksibilitet, kreativitet, selvstendighet, samarbeidsevne, ansvarlighet og serviceorientert holdning arbeidsgiveren har behov for. Derfor blir et fokus på kompetanseutvikling og læring mer interessant enn utdanning og undervisning (Illeris 2002:20). For å eksemplifisere kan vi trekke en parallell til arbeidsplasslæringsprosjektet TI. Barnehagen er i forandring og trenger et personale med større fleksibilitet for å klare å tilpasse systemet til barnegruppas behov. Denne nye kompetansen erverves gjennom læring på arbeidsplassen, og TI kan derfor sees på som et konkret eksempel på samfunnsutviklingens behov for kompetanseutvikling løst gjennom arbeidsplasslæring.

Illeris har en interesse for de overordnede samfunnsmessige forholdene som påvirker voksnes læring. Han mener lovnadene om livslang læring befinner seg på et ideologisk plan, og skaper et spenningsfelt mellom det faktiske behovet voksne lærende har, og de økonomiske og arbeidsmarkedsmessige begrunnelsene som presenteres (2007:11). Illeris mener det er viktig å ta med i betraktning at mangelen på forståelse for den voksne lærendes behov, kan føre til at vi ikke får den kompetansehevingen vi ønsker gjennom satsningen på livslang læring.

#### **2.4.2 Voksenlæring**

Illeris representerer en bred læringsforståelse som kun har noen få elementære grenser, fordi han anser læring for å være noe som spenner seg over omfattende og kompliserte prosesser. En dekkende læringsforståelse handler i følge ham ikke bare om læringsprosessene og hvordan de foregår for den lærende. Det handler også om hvilke forhold som legger til rette for, påvirker og påvirkes av læringen.

Det som kjennetegner læringsforståelsen hans, er at den er av konstruktivistisk karakter. En slik læringsforståelse ser på den lærende som aktivt deltakende i oppbygningen og konstruksjonen av egen læring. Illeris oppfatter læring grunnleggende som en integrasjon av de indre psykiske prosessene og de sosiale samspillprosessene som foregår mellom individet og dets omgivelser (2010:318). Sagt på en annen måte kan man forstå læringen som noe som skjer inni den enkelte, men også påvirkes av samfunnet rundt oss.

Læringsforståelsen hans er også opptatt av og hvilke læringstyper (nivå) det legges opp til for voksne lærende. Han mener det må være en fleksibilitet i vekslingen mellom læringstypene, slik at den mest relevante læringstypen for voksne benyttes (Illeris 2012:70). Han trekker også fram viktigheten av en forståelse for læringsforsvaret som aktiveres hos den enkelte. Han mener det er viktig at vi stiller oss spørsmålet, hva er det som skjer når noen ikke lærer det som er tilsiktet? Nedenfor vil vi beskrive flere av områdene vi nå har nevnt inngår i Illeris læringsforståelse.

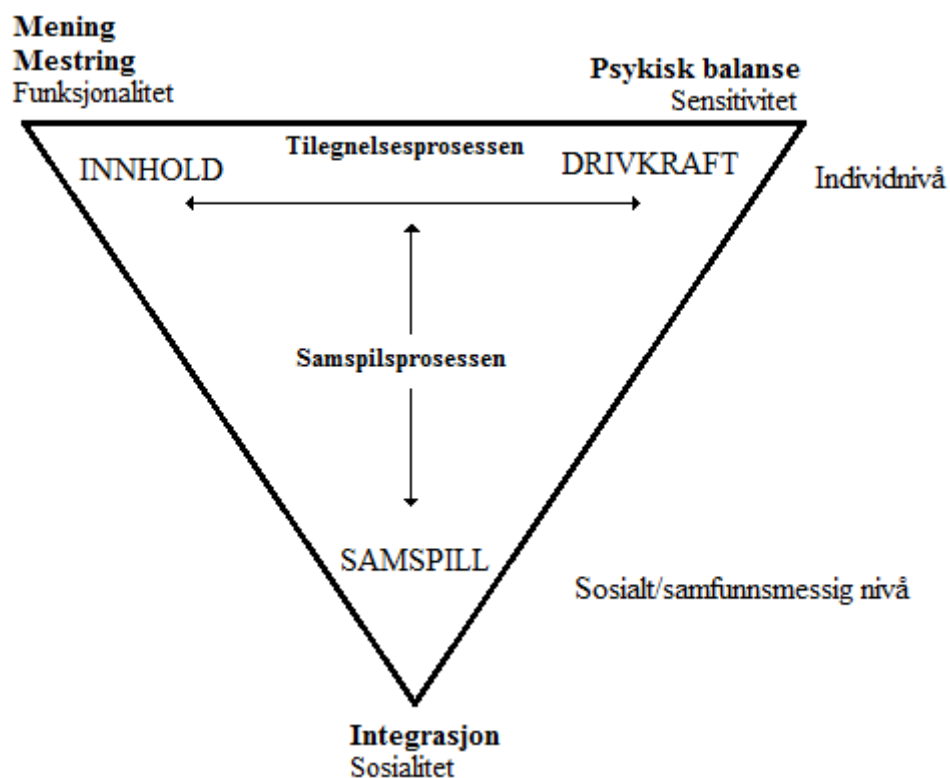
#### *2.4.2.1 Læringens prosesser, dimensjoner og nivåer*

Illeris har en læringsforståelse som tar utgangspunkt i at all læring må forstås som en varig kapasitetsendring av kroppslig, erkjennelsesmessig, psykodynamisk (følelses, motivasjons – og holdningsmessig) eller av sosial karakter – som ikke utelukkende dreier seg om biologisk modning eller aldring. Læringsbegrepet rommer også personlig utvikling, sosialisering, kvalifisering og kompetanseutvikling (2002:23). Samtidig innebærer forståelsen hans at all læring inngår i en bestemt struktur som omfatter to forskjellige prosesser – samspills – og tilegnelsesprosessen. Begge prosessene må være aktive for at læring skal finne sted. De foregår for det meste samtidig, og oppleves dermed ikke som to forskjellige prosesser (Illeris 2012:39). Illeris mener at vi må være i samspill med omgivelsene når vi skal lære, og de impulsene vi får fra samspillet forbindes med vår tidligere læring (2002:23-24).

- Samspillprosessen mellom individet og omgivelsene foregår i hele vår våkne tid. Forhold som er bestemmende for samspillprosessen er av mellommenneskelig og samfunnsmessig karakter og påvirket av tid og sted.
- Tilegnelsesprosessen foregår slik at nye impulser og påvirkninger forenes med resultatene av tidligere læring, og dermed får resultatet sitt individuelle preg. Denne prosessen er av biologisk karakter, og blitt til gjennom evolusjonen (Illeris 2012:39-40).

Læringen utspiller seg i tre dimensjoner som man må ta med betraktning hvis man skal danne seg et fullstendig bilde av en læringssituasjon eller et læringsforløp. I læringens tilegnelse snakker vi både om innhold og drivkraft, og det er her læringens tre dimensjoner fremkommer.

- Den *innholdsmessige dimensjon* handler om kunnskap, forståelse og ferdigheter. Det er gjennom den vi forsøker å skape mening og mestring, som styrker vår evne til å fungere hensiktsmessig i omgivelsene vi befinner oss i.
- *Drivkraftmessige dimensjon* omfatter motivasjon, følelser og vilje. Her forsøker vi å opprettholde en mental og kroppslig balanse, samtidig som vi utvikler vår følsomhet.
- *Samspilldimensjonen* dreier seg om handling, kommunikasjon og samarbeid. Vi forsøker gjennom den å oppnå en sosial og samfunnsmessig integrasjon, hvor vi utvikler vår sosialitet (Illeris 2012:48).



Figur 3: Læringens prosesser og dimensjoner (Illeris 2002, 2007, 2012).

Figuren ovenfor illustrerer hvordan prosessene og dimensjonene representerer hovedlinjer i læringens kompliserte strukturer. Læringens prosesser og dimensjoner handler om helheten som må til for at læring skal finne sted på en hensiktsmessig måte. Men læringsforståelsen handler også om ulike læreprosesser. Læringens resultat kan være forskjellig ut fra hvordan sammenhengen mellom tidligere lærdom og ny læring etableres. Illeris har videreutviklet Piagets læringsforståelse til fire læringsnivå.



Illeris (2002, 2007, 2012) skiller mellom fire ulike læringsnivåer som aktiviseres i ulike sammenhenger:

- *Kumulativ eller mekanisk læring*, dreier seg om noe nytt som ikke kan knyttes til tidligere lærdom. Den lærende må etablere et nytt skjema. For eksempel et telefonnummer eller en pin kode, hvor du bare lærer den utenat uten noen huskeregel. I en undervisningssituasjon er kumulativ læring ofte knyttet opp mot pugging av vers, regler, glosser. Det kjennetegnes ved at det er noe som kan ”huskes”, men som gjenkalles kun i gitte situasjoner knyttet spesielt til læringssituasjonen. Den er lite anvendelig i en hverdag preget av endring.
- *Assimilativ eller tilføyende læring*, handler om at du kan knytte den nye erfaringen til et allerede eksisterende mønster eller skjema. Dette er den mest vanlige formen for læring, som alle praktiserer i hverdagen. De er preget av en rolig og jevn utvikling. Assimilativ læring brukes mye i skolen, og har en negativ side ved at læringen ofte er knyttet til faget. Derfor har de lærende vanskeligheter med å hente fram det de har lært i andre sammenhenger. Et eksempel på assimilativ læring kan være når du lærer matematikk. Først pluss så minus. Senere har du kommet så langt at du lærer om prosent, men når du står i butikken og skal regne ut hvor mye du sparer på noe som er på salg til 70 %, er det ikke alle som husker hvordan dette gjøres.
- *Akkomodativ eller overskridende læring*, passer ikke inn i noe du har lært før, det handler om at man helt eller delvis må omstrukturere allerede etablerte mentale skjema. Kan oppleves energikrevende og belastende, men den lærende kan med ett forstå hvordan noe henger sammen. Det kan også være en prosess over tid, hvor den lærende gradvis trinn for trinn utvikler en ny forståelse eller løsning. Akkomodativ læring relateres til begreper som refleksjon, kritisk tenkning og bevisstgjøring. For eksempel når en elev sliter med utformingen av en innledning. Når eleven finner sin måte å gjøre det på, bruker eleven denne måten flere ganger også i andre oppgaver. Den nye erfaringen har gjort inntrykk og følger eleven i det videre arbeidet.
- *Transformativ læring eller personlighetsmessige endringer*, dreier seg om å bli seg selv bevisst. Ta stilling til å revidere egne meningsperspektiver og de tankene som følger av dem. Denne typen læring forekommer ofte når man sitter med en opplevelse

av at det man mener ikke passer sammen med det man gjør. Den utfordringen du da står ovenfor føler man et behov for å løse. Det skjer gjennom refleksjon som fører til endring eller transformasjon av meningsperspektivene dine. Denne typen læring gir ofte følelsesmessige og kroppslige reaksjoner for eksempel i form av lettelse og avspenning.

Til sammen kan man si at disse fire læringsnivåene karakteriserer en læringsforståelse som forteller oss noe om hva som står på spill når noen lærer noe. Dette sett i sammenheng med læringens prosesser og dimensjoner danner grunnlaget for en mer kompleks læringsforståelse, som er nødvendig når man ønsker å forstå hva som foregår i bestemte læreprosesser, som for eksempel hos voksne lærende. Illeris sier det slik:

*”Læringen kan være af vidt forskjellig karakter og rækkevidde, og at man altid må have hele feltet med i billede og fx ikke kan forstå den kognitive faglig-innholdsmæssige læring uden også at medtænke hva der sker i de andre dimensjoner og hvilke læringstyper der er involveret” (2007:80).*

#### **2.4.2.2 Forsvar, motstand og ambivalens (læringsforsvar)**

Samfunnsutviklingen går i en retning hvor flere og flere uten selv å ha noe ønske om det, kommer i en situasjon hvor læring og utdanning blir et direkte eller indirekte krav. Du må utvikle deg. Denne situasjonen kan for mange oppleves som en nødvendighet, men også en form for tvang. Når utdanning blir til et krav eller en nødvendighet skjer det noe med motivasjonen, men også med læringen. Det oppleves ikke på samme måte som når man ønsker å lære seg noe av egen interesse eller lyst (Illeris 2007:56).

I et forskningsprosjekt gjort på voksendidaktikk i Danmark, fant de ut at:

*”Ambivalensen, var det mest gjennomgribende træk hos deltagerne i almindelig voksenuddannelse i Danmark i dag – hvilket så typisk medfører en masse problemer og usikkerhed i motivationen og læringen” (Illeris 2007:57).*

Ambivalensen kan i konkrete sammenhenger karakteriseres som et dobbelt press på motivasjonen. Det kommer til dels innenfra den enkelte i form av usikkerhet, både om hva og hvordan man skal lære, men også om man er god nok. Samtidig som det er et press utenfra i form av krav, forventninger, strammere regler og mer kontroll (Illeris 2012:121).

Samfunnets press på den enkelte har ført til en utvikling av begrepet *motstandsevne*. Motstandsevne er evnen og viljen til og ikke bare la seg føre med ”utviklingen”, men være kritisk og selvstendig til de mange påvirkningene man utsettes for i dagens samfunn (Illeris 2007:55). Vi trenger et filter som beskytter oss for alle de inntrykkene vi utsettes for daglig. Dette filtret også kalt *hverdagsbevissthet* kan ses på som en motstand som fungerer slik: Som voksen har vi allerede utviklet en forståelse (for-forståelse) og identitet. Når påvirkninger utenfra ikke passer til vår forståelse forkaster eller forandrer vi på det, slik at det passer oss. I slike tilfeller blir det ikke noen ny læring, det blir bare en opprettholdelse av allerede eksisterende forståelse. På denne måten styrer vi vår læring og ikke-læring. I tilfeller hvor det skal foregå arbeidsplasslæring som for eksempel i TI, kan hverdagsbevisstheten påvirke deltakerne i den grad at de ikke får med seg viktige deler av innholdet i prosjektet. Dette forsvaret foregår ikke alltid bevisst i følge Illeris, og er den vanligste årsaken til gapet mellom det som formidles for eksempel på arbeidsplassen, og hva som faktisk blir lært (2002:27). Utfordringen er hvordan man skal trenge gjennom dette forsvaret.

#### **2.4.2.3 Motivasjon og læringsmiljø**

For å skissere et bilde av den lærende voksne, beskriver Illeris en person som uten sterk motivasjon på forhånd, lener seg avslappet tilbake og venter på at læreren skal sette i gang noe den voksne kan ta stilling til om er verd og engasjere seg i. Opplevs det som presenteres som spennende og meningsfullt begynner den voksne sånn smått å mobilisere psykisk energi til deltakelse. Sitter den voksne igjen med en følelse av å være tilbake på ”skolebenken” lar de det passere og biter seg merke i det de synes er litt interessant. Skulle situasjonen frembringe følelser av ydmykelse eller andre negative erfaringer, setter den voksne opp et tykt identitetsforsvar, som det er svært vanskelig å bryte gjennom (Illeris 2002:29). Motivasjon og deltakerperspektiv i voksenutdannelse er derfor avgjørende for den voksnes interesse i det som skal læres.

Illeris skriver at det finnes en dobbelhet i den voksnes læringssituasjon. Samtidig som den voksne har forestillinger om den trygge barneskolesituasjonen med en faderlig/moderlig lærerskikkelse, finner de som voksen en større trygghet i å selv kunne styre sin situasjon. Denne dobbelheten stiller noen krav til læreren og institusjonene rundt den voksne lærende. Det er viktig at ”lærere” fremstår som mennesker med følelser meninger og engasjement. Med relevant faglige kompetanse og en grunnleggende solidaritet med den voksne lærende

(Illeris 2007:157). En balanse mellom trygghet og utfordring kjennetegner et godt læringsmiljø for voksne. Det er lærerens og institusjonens oppgave å utvikle det konkret i forhold til den gruppen de henvender seg til (Illeris 2007:158).

#### **2.4.2.4 Voksnes læring – forskjellen på voksne og barn**

Det som er sentralt innenfor voksnes læring, er at det er en vesentlig forskjell på voksne og barn. Voksne er myndige mennesker som er i stand til, og ønsker å ta ansvar for egen adferd, handlinger og meninger. De er også myndige og ansvarlige for sin egen læring. En slik forståelse er det som ifølge Illeris representerer skillet på barn og voksne (2007:16). Den voksne hevder sin rett til å bestemme over seg selv.

Helt grunnleggende er læring en lystbetont funksjon, og selv med vanskeligheter og blokkeringer, finner vi nesten alltid en løsning når det er noe vi virkelig vil lære oss (Illeris 2007:101). Vi er fysiologisk anlagt for å lære. Som andre medfødte potensialer oppleves praktisering av det vi har lært grunnleggende som noe positivt. Dette ser vi for eksempel i gleden spedbarn har når de tilegner seg nye ferdigheter. Det er opplevelsene med læring som kommer senere som gir negative erfaringer, for eksempel når vi må lære oss noe vi ikke selv har bestemt og ikke ser meningen med (Illeris 2002:27).

I læring knyttet for eksempel til arbeidsplassen, vil det alltid være en utfordring å balansere individuelle hensyn og felles hensyn i forhold til hva som skal læres. Dette fører ofte til en skepsis hos den voksne lærende. Fordi det handler om at dette er noe andre vil at jeg skal lære, det er ikke noe jeg selv umiddelbart hadde lyst til. Illeris skriver at i forbindelse med voksenlæringen er det noe det grunnleggende er viktig å være klar over:

- *”voksne lærer det de vil lære, det der er meningsfullt for dem at lære*
- *voksne trekker i deres læring på de ressurser de har*
- *voksne tager det ansvar for deres læring de er interesserte i at tage (hvis de da kan komme til det)”* (Illeris 2002:28).

Dette betyr ikke at voksne ikke lærer noe de ikke ser nytten i å lære, men den læringen som da finner sted kan være påvirket av motstand og derfor fordreid til på passe den voksnes forståelse. Den er også et lett offer for glemselen. Deltakerstyring og medvirkning kan da være et godt virkemiddel.

#### 2.4.2.5 Deltakerstyring

Deltakernes medbestemmelse i styringen av det som skal foregå i en lærings situasjon er i følge Illeris av avgjørende betydning i voksenutdannelsen, fordi det i stor grad påvirker det som læres. Medbestemmelse er med på å mobilisere den mentale energien som skal til for at akkomodative og transformativt læreprosesser skal skje. Hvis den voksne selv er med på å bestemme hva læringen skal handle om og hvilke aktivitetsformer som skal være tilstede, vil holdningene til læringen være mindre preget av motstand, og vi slipper flere inntrykk gjennom ”filtret” vårt. Motivasjonene og følelsene vil være mer positive når den voksne har innflytelse på det som foregår (Illeris 2012:297).

*”Deltakerstyring betyr at alle deltakere – både lærere elever/studentene og de andre involverte – styrer aktivitetene i fellesskap og dermed også gjør styringen til et vesentlig anliggende, noe som generelt betyr mye for både motivasjonen for og kvaliteten av læringen”* (Illeris 2012:298).

Det vil alltid være en viss form for rollefordeling, hvor læreren er ansvarlig for at rammebetingelsene overholdes. Det er de voksne selv som er ansvarlige for at det som foregår oppleves lærerik. Til syvende og sist er det den voksne selv som er ansvarlig for egen læring.

#### 2.4.2.6 Refleksjon og refleksivitet

Ordet refleksjon kan både i dagligspråket og fagspråket ha to litt forskjellige betydninger. Den ene handler om ettertanke: man reflekterer eller tenker nærmere over noe, for eksempel en hendelse. Det er et akkomodativt læringsforløp, hvor det er en tidsforskyvning i forhold til de impulsene det bygger på. Dette kan for eksempel skje når en hendelse har kommet litt på avstand, og man har fått tid til å tenke gjennom den og vurderer dens betydning. Ettetanken fører til en læring som er større og mer generell enn det man umiddelbart fikk ut av hendelsen da den fant sted (Illeris 2007:160).

Den andre karakteriseres som speiling: man speiler sin opplevelse eller forståelse av noe i sitt eget selv eller i en annens reaksjon. Det vil si at man konsentrerer seg om betydningen dette har for en selv og ens egen identitet. Man bruker også ordet selvrefleksjon om denne betydningen (Illeris 2012:90). Når Illeris (2012) beskriver speiling bruker han ordet refleksivitet. Refleksivitetsbegrepet handler ikke primært om læring og tenkning, selv om det

har betydning for læringens karakter. Det handler om utviklingen av personligheten og forskjellige personlige egenskaper. I forbindelse med læring dreier det seg om utvikling av ”selvet” (2012:97).

Mennesket i dagens samfunn må utad hele tiden velge mellom utallige tilbud. Innad må vi velge vår bane i livet, vårt livsforløp, livsstil og identitet. Refleksiviteten vår påvirker derfor våre personlige egenskaper som selvstendighet, selvtillit, samarbeidsevne og fleksibilitet. Egenskaper som står høyt i kurs hos arbeidsgivere i dag. Det blir stadig et større behov for å lære om oss selv. Lære oss selv å kjenne, forstå våre egne reaksjoner, tilbøyeligheter og preferanser, sterke og svake sider, som er en forutsetning for at vi skal klare å ta meningsfulle valg (Illeris 2012: 99-101). Det er derfor viktig at lærere og institusjoner som har lærende voksne, sikrer at det er tid og rom for systematisk og dyptgående refleksjon, og refleksivitet (Illeris 2007:161).

For å oppsummere er Illeris opptatt av hva som kjennetegner den voksne lærende. Han ser på læring som noe som skjer inni den enkelte, men også i samspill med omgivelsene. Han ser på voksne som aktive deltakere i konstruksjonen av egen lærdom. Illeris mener at når vi skal forstå læring må vi ta alle læringens prosesser, dimensjoner og nivå med i betraktning. Vi må se hele den lærende.

## 2.5 Lave og Wenger

### 2.5.1 Situert læring

Er læring en linje som har en ende? Sluttes vi noen gang å lære? Vil du som 50 åring ikke lære deg hvordan du åpner døra etter at du har skiftet til et handtak med en annerledes åpnemekanisme? Vi mener du selvfølgelig vil lære, læring har ingen ende og kan ikke sees på som noe som foregår i isolert form. Læring blir ofte i samfunnet sett på som noe som foregår isolert på en utdanningsinstitusjon, og inni vårt hode.

*”Hvad nu hvis vi anlagde et andet perspektiv, der satte læringen ind i den kontekst, som vores levede erfaring med deltagelse i verden udgjør? Hvad nu hvis vi antog, at læring er en del af vores menneskelige natur i lige så høj grad som det at spise eller sove, at læring både er livsopretholdende og uundgåelig, og at vi er ret gode til det – hvis vi får chancen? Og hvad nu hvis vi desuden antog, at læring dybest set er et fundamentalt sosialt fænomen, der afspejler vores egen dybt sociale natur som mennesker med evne til indsigt?” (Lave og Wenger 2003:129-130).*

Det perspektivet Wenger presenterer på læring ovenfor er det vi forsøker å poengtere ved å snakke om 50åringen som lærer seg å åpne døren på nytt. Læringen foregår i oss, rundt oss, alltid. 50åringen har ingen lærer, men bygger på egne ressurser, eller spør naboen om hjelp. Vi forstår det slik at læringen skjer fordi det var behov for den i denne konteksten. Det er et slikt revidert syn på læring vi mener Lave og Wenger forsøker å presentere gjennom situert læring, som kan sees som en måte og forstå læring på.

Situert læring fokuserer på relasjonene mellom læring og sosiale situasjoner læringen finner sted i (Lave og Wenger 2003:18). Situert læring er en sosial praksisteori som handler om hvordan vi kan forstå læring. Den sosiale praksisteorien situert læring legger vekt på den relasjonelle avhengighet mellom aktør og verden, virksomhet, mening, kognisjon, læring og innsikt. Teorien framhever at mening forhandles sosialt, og at personer i virksomhet tenker og handler interessert og engasjert (Lave og Wenger 2003:47). Du kan forstå det som at læringen er påvirket av den situasjonen og sammenhengen den inngår i.

Lave og Wenger stiller spørsmål om hvilke former for sosiale arenaer som utgjør en passende kontekst for at læring finner sted (2003:18). Vi forstår det slik at man må se på læringen som en del av et sosialt fellesskap, framfor en prosess som finner sted i individets hode. Situert

læring kan sees på som en stedsbestemt læring. ”Stedet” er ikke individets hode, men en sosial kontekst. Vi opplever at vi kan se hvordan læring skjer, uten at det er bestemt mål eller plan. Eksempler på slike fellesskaper der vi lærer uten at det er tilsiktet gjennom en plan, kan være jordmødre som lærer gravide, en far som tar sønnen med på fisketur eller en bestemor som lærer barnebarnet og strikke. Det er i fellesskapet som dannes at læringen skjer.

Det kan se ut som disse rammene for deltagelse er uten struktur, men Lave og Wenger forkaster ikke den oppfattelse at deltageres rammer er strukturerte. Det er nettopp strukturerte deltageres rammer som skaper betingelser for legitim perifer deltakelse (2003:21). På bakgrunn av denne forståelsen kan man betrakte læringen som et trekk ved praksis som kan forekomme i alle former for aktiviteter, ikke bare i tradisjonell undervisning (Lave og Wenger 2003:21). For å gi et eksempel kan man si at Prosjektet TI har strukturerte deltageres rammer, der deltagerne kommer i situasjoner som fører til at de kommer i interaksjon med individer som har bedre, eller andre kompetanser på pedagogikk og barn.

Det kan virke som person, eller individfokus skyggelegges når man ser på læring som noe som skjer i en sosial kontekst. Lave og Wenger påpeker imidlertid at når de snakker om deltagelse i sosial praksis også virkelig legger opp til et eksplisitt fokus på individet, men vel og merke som individ i verden, og som medlem av et sosiokulturelt fellesskap. Å betrakte læring som legitim perifer deltagelse betyr at læring ikke er en betingelse for medlemskap, men i seg selv er en form for medlemskap i utvikling (Lave og Wenger 2003:49). Du kan altså ikke se på læring i individets hode og sosial kontekst individuelt. De er gjensidig avhengige av hverandre.

### **2.5.2 Legitim perifer deltakelse**

Det sentrale kjennetegn ved læring betraktet som situert virksomhet, er en prosess som kalles legitim perifer deltagelse (Lave og Wenger 2003: 31).

*Legitim perifer deltagelse refererer både til utviklingen af faglig identitet i praksis og til reproduktion og transformation af praksisfellesskaber (Lave og Wenger 2003: 51).*

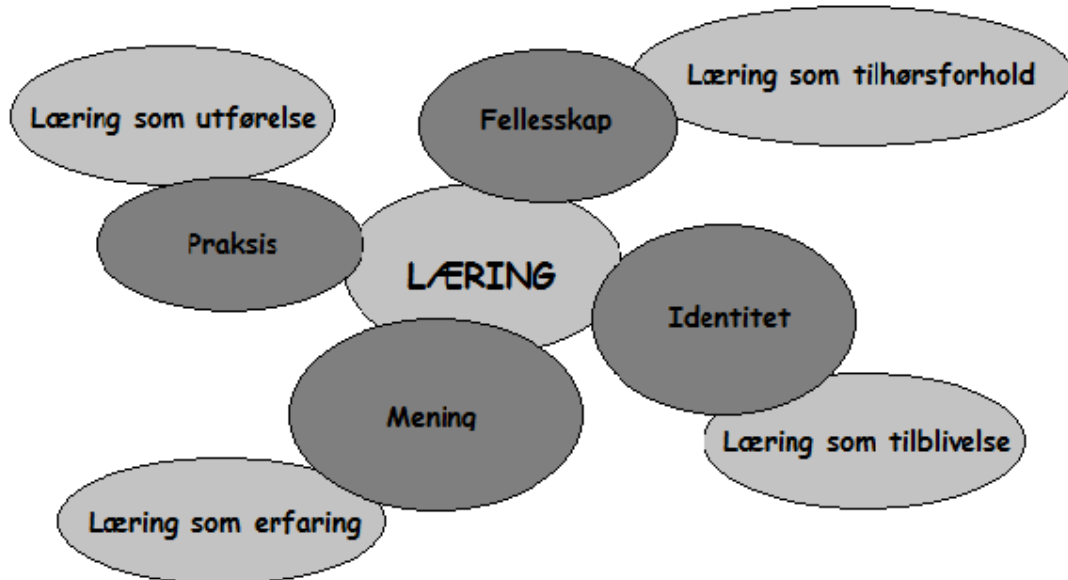
Legitim perifer deltagelse ser vi i situasjoner som har noen særlige læringskvaliteter (Illeris 2007:118). Legitim perifer deltagelse med særlige læringskvaliteter forekommer f.eks. i lærling eller nykommerforhold. Legitim perifer deltagelse handler om relasjonene mellom nykommere og veteraner, og omhandler den prosessen der deltaker blir en fullverdig deltaker



i en sosial praksis (Lave og Wenger 2003: 31). Lave og Wenger mener at legitim perifer deltakelse kan forstås som et begrep som beskriver deltagelse i sosial praksis med læring som en integrert bestanddel. Periferien antyder at det er mange forskjellige, mangfoldige, engasjerte, og mindre engasjerte måter, og delta i fellesskapet. Fellesskapet vil imidlertid alltid være preget av maktrelasjoner (2003:36-37). Instansen barnevern vil i TI gruppen sitte med makten når det gjelder kunnskap om saksframgang hos barn som er meldt hos dem. Førskolelæreren vil derimot ha makten når det gjelder barns barnehagehverdag, og hvordan den forløper.

I og med at vi i denne oppgaven har tatt utgangspunkt i en lærings situasjon der voksne lærer på arbeidsplassen framfor hvordan de lærer på en utdanningsinstitusjon, ble vi tvunget til å se på læringen med friske øyne. Læringsteorier og undervisningsteknikker ble meningsløst og lese om når det ikke var det vi skulle konsentrere oss om. Vårt ønske var å se nærmere på hvordan læringen foregikk i TI prosjektet deltakerne deltok i, og hvordan deltakelsen påvirket dem. Vi måtte i likhet med Lave og Wenger når de snakker om situert læring, bevege oss bort fra en bestemt pedagogisk form. Vi var ikke ute etter å se på hvilke teknikker de brukte for å lære, men å se på læringen i seg selv. Legitim perifer deltagelse understreker Lave og Wenger at ikke er en pedagogisk strategi eller undervisningsteknikk, men et analytisk perspektiv, og en måte og forstå læring på (2003:41). Vi ønsker i denne oppgaven å finne en måte å beskrive hvordan vi forstår deltakerens læring på arbeidsplassen, gjennom prosjektet TI.

Wenger bruker i boken *Praksisfellesskaper* en modell for å beskrive hvilke komponenter som må ligge til grunn for at læring skal finne sted sett fra en sosial teori;



Figur 4. Komponenter i en sosial teori om læring; en foreløpig oppgørelse (Wenger 2004: 15).

Wenger bruker komponentene identitet, praksis, mening og fellesskap når han bygger opp sin sosiale teori om læring. Han sier at en sosial teori om læring integrerer de komponentene du kan se i modellen ovenfor. Det er disse begrepene Wenger presenterer som nødvendige for å definere deltakere som delaktige i en lærings og erkjennelsesprosess. Begrepene henger tett sammen og er gjensidig definerende, men kan også forandre plass, og fortsatt gi mening (Wenger, 2004:15-16) Når vi nå nedenfor skal beskrive hvordan vi i likhet med Wenger forstår praksisfellesskaper, er det med utgangspunkt i denne modellen, for forståelse av læring og praksisfellesskaper.

### 2.5.3 Praksisfellesskap

*Praksisfellesskaper er en integrerende del af vores dagligliv. De er så uformelle og så almindelige, ta de sjældent kommer i direkte fokus, men av samme grund er de også ganske velkendte. Selv om ordet måske er nyt, er erfaringen det ikke (Wenger 2004:19).*

Hvis vi nå sa til deg at du på jobb som førskolelærer er en del av et fellesskap ville du nok samtykke, samme ville du gjort når vi påpekte at fritidsaktiviteten din med å skru på biler førte til et fellesskap med andre som har samme interesse. Du ville nok helt sikkert raskt konstatere om kollegaen din er med i ”skru på bil” fellesskapet eller ikke. Konfrontert med dette er vi enige i at vi kan kalle dette praksisfellesskap, men det er kanskje ikke noe vi tenker over at vi er deltagere i til vanlig. Noen ganger blir slike praksisfellesskap til av seg selv, som når man deler en felles interesse om bil, mens andre ganger dannes fellesskapet på bakgrunn av en mer formell situasjon slik som yrke.

Behovet for en definisjon og en felles forståelse med deg som leser blir først viktig når vi skal bruke perspektivet analytisk, slik vi gjør i denne teksten. Selv om perspektivet ikke er fremmed, tenker vi at det likevel er med på å kaste nytt lys over forståelsen når vi skal tolke vår empiri.

Som nevnt i avsnittet om situert læring handler den sosiale læringsteorien vel så mye om individ som gruppe. Hva det betyr for å forstå, og understøtte læring for de ulike komponentene, forklarer Wenger slik:

- For individer betyr det at læring er et spørsmål om å engasjere seg, og bidra til fellesskapets praksis.
- For fellesskapet betyr læring at det er et spørsmål om å forbedre deres praksis, og sikre nye generasjoner av medlemmer.
- For organisasjoner betyr det at læring er et spørsmål om å opprettholde de innbyrdes praksisfellesskaper, noe som gjør en organisasjon klar over hva den vet, og dermed blir mer effektiv og verdifull som organisasjon.

(Wenger 2004:18).

I vårt tilfelle er det praksisfellesskapet førskolelærerne danner med de andre instansene i TI som er interessant. Det er altså det meningsfulle praksisfellesskapet på en arbeidsplass vi er opptatt av. Kort oppsummert kan vi si at et praksisfellesskap på en arbeidsplass kjennetegnes av:

- En gruppe mennesker med felles interesse
- Som samles med jevne mellomrom for å lære
- Tar utgangspunkt i felles erfaring

- Prøver å forbedre

(Wenger 2004 og Lave og Wenger 2003).

Kjennetegnene på et praksisfellesskap ovenfor er det som kjennetegner et praksisfellesskap i det ytre. Men hvordan kan vi forstå hva som foregår på innsiden, og hva kjennetegner dette? Identitet, fellesskap og praksis er noe vi mener bør være tilstede. For å forsøke å utdype dette beskriver vi det oppdelt i tre punkter nedenfor:

- Identitet: Definerer hvem vi er. I en gruppe er den definert av felles interesser. Når vi deltar forener vi vår identitet i gruppens medlemskap (Wenger 2004:174).
- Fellesskap: De sosiale konfigurasjoner hvor våre handlinger defineres som viktige og vår deltagelse kan gjenkjennes som kompetanse. Det bygges relasjoner der vi lærer av hverandre (Wenger 2004:15).
- Praksis: De som med felles ressurser og interesser gjensidig støtter engasjement over erfaringer, refleksjoner og verktøy med andre medlemmer (Wenger 2004:15).

Vi tenker at disse punktene beskriver hvordan man kan forklare følelsen av identitet, fellesskap og å være en praksisdeltaker i et praksisfellesskap som føles meningsfullt.

For å oppsummere forstår vi det slik at Wenger er opptatt av hva som må til for å skape et meningsfullt praksisfellesskap. Lykkes man i å etablere praksisfellesskap vil man oppleve deltakere som, lærer av hverandre, ser nytten i hverandres kompetanse, gjør det til sin egen kunnskap, og tar det i bruk. Det handler om hvordan vi lærer av hverandre i daglige situasjoner med særlige læringskvaliteter. Dette er praksisfellesskap.

## DEL 3

### 3 Metodisk tilnærming

I denne delen av oppgaven vil vi redegjøre for vårt vitenskapsteoretiske perspektiv og metodevalg. Vi ønsker å si noe om hvordan vårt perspektiv påvirker valg av metode og gjennomføring av oppgaven som helhet. Vi vil forsøke å beskrive betydningen hermeneutikk og sosial konstruktivisme har for vår forståelse, og vi vil begrunne valg av design og utvalg. Vi vil også ta opp etiske dilemma vi som kvalitative forskere står ovenfor i løpet av forskningsforløpet og analyseprosessen.

Slik vi ser det kan du se på metoden du velger i kvalitativ forskning som veien til målet. I senere tid har flere samfunnsforskere bidratt til en ny forståelse av metode, og fremhever forskerens person som et viktig redskap (Kvale 2010, Lave 2004, Tanggaard og Brinkmann 2012) Metoden kan sees på som et håndverk som bærer preg av en bestemt fremgangsmåte. Lave sier i et intervju med Kvale at:

*”Jeg tror at den mest alminnelige oppfatning er at det eneste redskap som er komplekst nok til å forstå og lære om menneskelig eksistens, er et annet menneske”*  
(Lave og Wenger 2004:184).

Vårt syn på forskning og metode bærer preg av en forståelse lik Laves, som legger vekt på forskeren og mennesket som den viktigste ressursen når det gjelder å forstå et annet menneske.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vi som forskere velger i følge Brandth metoden vår ut fra hvilke antagelser og paradigmer vi støtter oss til. Metoden og teorivalget vårt henger sammen på den måten at det defineres av, og ved hverandre (1996:152). Vi tenker at den måten vi som forskere ser på verden, mennesker og innhenting av kunnskap, påvirker hvordan vi forsker, hvilke metoder, og hvilken teori vi velger for vår forskning. Dette påvirker også hvordan vi fortolker vårt datamateriale. Thagaard beskriver at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet (2010: 35).

Vi ser på det som viktig at vi som forskere finner vårt vitenskapsteoretiske perspektiv. Vi har alltid vært opptatt av sosial konstruksjon av kunnskap. Vi interesserer oss for, og har tro på møter mellom mennesker, der kommunikasjon mellom dem skaper ny kunnskap. Vi ser på den kunnskapen som skapes der som verdifull. Hvilket perspektiv er det vi teoretisk identifiserer oss med da?

### 3.1.1 Hermeneutikk

Ifølge Kvale er hermeneutikk fortolkningen av tekster. Formålet er å oppnå en allmenn og gyldig forståelse av hva en tekst betyr (2010:69). I søken på hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming vi skulle ha til vår oppgave, var det ønsket om å tolke og forstå empirien vår i en større meningssammenheng, som fikk oss til å lande på den hermeneutiske tilnærmingen. Hermeneutikken er opptatt av at forståelse ligger dypere og kommer før alle metoder i vitenskapene (Krogh 2009:47).

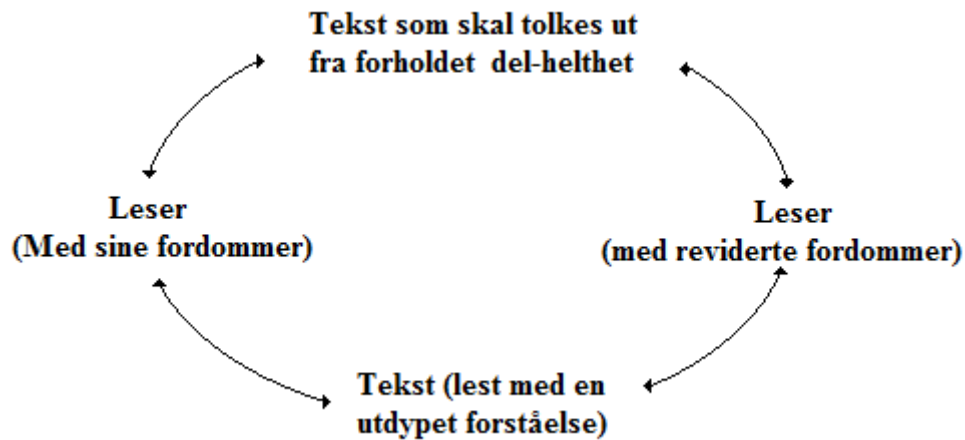
Krogh (2009) kaller hermeneutikk for forståelselære eller fortolkningslære, noe som for vår del passer godt siden vårt spørsmål og ønske er og forstå. Slik vi ser det er vår oppgave å tolke en tekst, som allerede er tolket av våre informanter. Vi føler i stor grad at denne teksten stiller oss et spørsmål om å finne den dypere meningen.

*”Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Tolkningen av intervjuetekster kan sees på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren fokuserer på den mening teksten formidler”* (Thagaard 2009:39).

For oss har forståelse og tolkning hele tiden vært et viktig fokus, og vi tenker at forståelse bygger på tidligere erfaringer. I følge Gadamer kan ingen forståelse starte fra *scratch*, enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse (Krogh 2009:49). Gadamers tanker om forståelse treffer oss rett i hjertet, vi har hele veien hatt tanker om at vår forforståelse ikke er mulig å legge bort. Vil den ikke alltid påvirke oss?

Gadamer har et eksempel på hvordan forståelse gjennomgår en sirkelbevegelse, se figur 5 (Krogh 2009:53). På mange måter minner den oss litt om prosessen vi befinner oss i nå, hvor vi skriver en masteroppgave om voksnes læring. Du lærer stadig en ny del som skal inn i helheten, og da må vi ikke bare forandre vårt syn på helheten, men også på de delene vi har forstått ut fra vår første antagelse. Gjennom sirkelbevegelsene vi ser i den hermeneutiske

sirkel, kommer vi inn i en prosess der vi i stadig større grad kan bedømme våre fordommer som hindrer vår forståelse (Krogh 2009:53).



Figur 5: Hermeneutiske sirkel (Krogh 2009:53).

Når vi begynte å lese på teori om hermeneutikk, ble vi oppmerksomme på at Gadamer brukte ordet *fordommer* mye i sine tekster. For oss var dette et negativt ladd ord, vi i liten grad identifiserte oss med. Gadamer's meninger om at fordommer måtte være tilstede i forståelsen, fikk oss til å tenke at denne fyrens meninger hadde gått ut på dato. Kunne det virkelig være slik? Grunnen til dette ble etter hvert som vi leste mer åpenbar, for fra og med opplysningstiden på 1700-tallet ble uttrykket fordommer negativt ladd. Det ble sett på som en uberettiget og uholdbar oppfatning, noe den fortsatt er i dagens samfunn (Krogh 2009:49). Det ble imidlertid klart for oss at Gadamer så på fordommer som nøytralt, det betydde bare en oppfatning som var utviklet på forhånd (Krogh 2009:49). Det stod da klart for oss at ved å se på dette ordet slik som han gjorde, så ble plutselig ordet veldig aktuelt for oss. Vi så ikke lenger på våre fordommer som en hindring, som ville påvirke resultatet vårt. Vi så nå fram til at forståelsen vår ble korrigert i arbeidet med masteroppgaven. Gjennom å akseptere at vi har en forståelse vi selv kan korrigere oss i, vil den hermeneutiske sirkelen være en god beskrivelse av hvordan vi ser på tolkning og forståelse.

### 3.1.1.1 Forforståelse

Hermeneutikken aviser gjennom bruk av ordet fordommer muligheten for god objektiv forskning. Gadamer mener at objektivitet vil være umulig (Krogh 2009). Vår forforståelse vil alltid følge oss, den følger forskeren. Noe som igjen betyr at resultatet vårt og kvaliteten på

det vi forsker på, vil være avhengig av hvordan vi forstår den nye verdenen i møtet med vår egen. Så hva er egentlig vår forforståelse?

Vi er begge førskolelærere med erfaring som pedagogiske ledere i Alta kommune. Den ene har deltatt på prosjektet tidlig innsats og vært med gjennom alle fasene i prosjektet. Den andre deltar i prosjektet under arbeidet med masteroppgaven. I tillegg er vi begge førskolelærere med et brennende engasjement for kvalitet og en bedre barnehage. Vi har i arbeidslivet erfart at det ofte er utfordringer rundt implementering og endring av praksis i en barnehage. Nye regelverk og kvalitetssikringer fører til et behov for læring og utvikling, men som også skaper problemstillinger rundt hvordan dette skal gjøres i praksis.

Vårt behov for å få til implementeringen av et slikt arbeid i barnehagen har også gitt oss et behov for mer kunnskap om voksne lærende. Hvordan kan vi tilrettelegge for de voksne, sånn at de faktisk lærer noe? Å forandre hverdagen i barnehagen er et omfattende arbeid, men tidlig innsats har for oss vært et håndgripelig verktøy for å få en større forståelse for hvordan læring på arbeidsplassen kan foregå.

Vi tror at vår kjennskap til prosjektet TI og vår erfaring med voksnes læring på arbeidsplassen vil påvirke hvilke spørsmål vi stiller i forskningsprosessen. Vi tror også det vil også påvirke tolkningen av den innhentede empirien. Vårt engasjement og kjennskap til prosjektet kan på denne måten være både en fordel og en ulempe i forskningen, men vi har valgt å se på det på den måten, at vi som forskere skal se på tidlig innsats og den voksne lærende med et åpent sinn, ikke et tomt hode.

### **3.1.2 Sosial konstruktivisme**

Slik vi ser det, er måten vi ser på verden, mennesket og kunnskap avgjørende for metodene vi velger for å innhente empiri i forskningen vår. Vi er ikke bare opptatt av det å forstå, men også hvordan vi kommer fram til det vi forstår. Tradisjonelt har søken etter viten vært tett forbundet med søken etter sannheten. I motsetning til denne tradisjonen forstår konstruktivismen viten som et produkt av fellesskaper. Det er ingen sannhet for alle, men i stedet en sannhet innenfor fellesskapet (Gergen og Gergen 2006:51).

På en måte kan du si at vår sannhet er påvirket av en forståelse som har et konstruktivistisk perspektiv. Vårt ønske er at vi i intervjusituasjonen kan legge til rette for en samtale der alle deltakerne i et gitt fellesskap, har muligheten til å kommunisere med andre om sine erfaringer



og fortellinger. Det er ikke bare den enkeltes mening som skal uttrykkes, men ønsket vårt er at konteksten skal skape et rom hvor meninger utveksles, forandres, utvikles og reflekteres rundt. På denne måten kan vi og informantene sammen finne en felles forståelse. Våre beste muligheter ligger i en tverrfaglig samtale, som lar en mangfoldighet av virkelighet og verdier krysse hverandre (Gergen og Gergen 2006:52).

I følge konstruktivismen er gyldig kunnskap avhengig av forskerens forståelse av hva gyldig kunnskap er (Thagaard 2010:44). Det vi ser på som gyldig kunnskap i denne sammenhengen, er den kunnskapen vi i relasjonen med våre informanter skaper, men også den kunnskapen vi som forskere kommer fram til gjennom refleksjoner rundt vår intervjuetekst sett i sammenheng med teori.

*”Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. Sosialkonstruktivismen fremhever at vi forstår omverdenen gjennom de kategorier vi gir uttrykk for”* (Thagaard 2010:43).

Slik vi ser det vil denne måten å tenke på ha betydning for designet på masteroppgaven. Det vil være styrende for hvilken innsamlingsmetode vi benytter oss av, men også hvordan vi gjennomfører innsamlingen av empiri. Vi ser på oss selv som sosialkonstruktivistisk orienterte forskere, og derfor fokuserer vi på viktigheten av sosiale prosesser.

## 3.2 Design

Planen eller skissen vår for hvordan undersøkelsene våre skal gjennomføres danner grunnlaget for oppgavens design. Det er retningslinjene våre for *hva* undersøkelsen skal fokusere på, *hvem* informantene våre er, *hvor* vi skal utføre undersøkelsen og *hvordan* den skal utføres det handler om (Thaagard 2011:48).

*Hva* undersøkelsen vår skal fokusere på er problemstillingen vår: *Hvordan kan vi forstå voksnes læring på arbeidsplassen gjennom å bruke prosjektet tidlig innsats som eksempel?*

I arbeidet med denne problemstillingen har vi bestemt oss for å utføre et kvalitativt forskningsarbeid, fordi denne typen forskning ligger vårt hjerte nærmest. Vi som pedagoger er opptatt av andres menneskers tanker og følelser. Vi tenker også at mye informasjon kan gå tapt om man ikke har en personlig tilnærming til det man forsker på. Kvalitativ forskning innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2010:11).

Vi vil finne ut hvordan eller hvorfor mennesker gjør som de gjør. I dette tilfellet er vi konkret opptatt av å forstå hvorfor voksne lærende gjør som de gjør. Vi forsøker for eksempel å forstå de voksne lærende, de sosiale prosessene de er en del av, hvordan de tenker, føler, handler, lærer og utvikler seg i henhold til TI (Brinkmann og Tanggaard 2012:12).

Kvalitativ metode kjennetegnes av forskning på sosiale fenomener, og det er i hovedsak to ulike tilnærminger til hvordan man kan utføre kvalitativ forskning. Observasjon i felten gir oss innblikk i hvordan mennesker forholder seg til hverandre, mens intervjusamtalen er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan menneskene opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard 2010:12). For oss er det intervjusamtalen som er interessant.

Begrunnelsen vår for hvorfor vi ønsker å benytte oss av kvalitativt forskningsintervju vil bli beskrevet nærmere i kapitlet nedenfor. Det vil også spørsmålene om oppgavens *hvem*, *hvor* og *hvordan*.

### 3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet bygger på den dagligdagse samtalen. Det kan være en samtale mellom to personer som handler om et tema som opptar dem begge (Kvale 2010:22). Med utgangspunkt i vår problemstilling hvor vi har et ønske om å forstå den voksne lærende har vi valgt å benytte oss av en kvalitative tilnærming, med intervju som metode.

I boken systematikk og innlevelse står det at:

*”Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informanters erfaringer, tanker og følelser” (Thagaard 2010:87).*

Vi har valgt intervju som metode, nettopp fordi vi tror at forskningsintervjuet kan gi oss informasjon om informantenes erfaringer, tanker og følelser rundt vokses læring gjennom deltakelse i TI. Et forskningsintervju er et intervju der det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom den som intervjuer og den som intervjues (Kvale 2010:22). Det er dette samspillet og denne interaksjonen mellom mennesker vi synes er viktig i prosessen med å innhente data.

Vi har valgt semistrukturert intervju, som er den formen for intervju som oftest brukes i moderne intervjuforskning (Brinkmann og Tanggaard 2012:26). Semistrukturerte intervju gir i følge Johannesen m.fl, (2009) en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. For å illustrere dette, bruker vi samme modell som vi ble presentert for i undervisningen. Denne modellen gir et godt bilde av hvordan graden av struktur varierer ut fra hvilken form for intervju du velger.

## Intervju

<b>Åpent ustrukturert</b>		<b>Strukturert intervju</b>	
<b>Samtale- intervju</b>	<b>Semi- strukturert intervju</b>	<b>Standardisert intervju med åpne spørsmål og svar</b>	<b>Standardiserte intervju med faste svaralternativer</b>

Figur 6: Cato Bjørndalen. Illustrasjon for å beskrive grad av struktur i et kvalitativt intervju.

For oss som ferske intervjuere tenker vi at en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet er en fordel. Vi ønsker ikke å bli for opphengte i våre spørsmål, men ser samtidig at en delvis struktur kan fungere støttende. Den semistrukturerte intervjuet åpner for at man kan være kreativ gjennom den rammen som er etablert gjennom forberedelse og utarbeiding av intervjuguiden (Brinkmann og Tanggaard 2010:28). Vi føler at denne metoden gir oss både trygghet og frihet.

### 3.2.2 Gruppeintervju

Tidligere i arbeidslivet har vi erfart at den faglige samtalen i gruppe er svært fruktbar. Det er med bakgrunn i dette vi har latt oss inspirere til å benytte kvalitativt gruppeintervju som metode i forskningen vår på voksne lærende i arbeidslivet. Det finnes mange former for samtaler, i dagliglivet, i litteraturen og i faglige sammenhenger (Kvale og Brinkmann 2010:22). Vår baktanke ved å benytte oss av gruppeintervju var at intervjuet kunne bli en form for faglig samtale, hvor formålet var at informantene kunne konstruere kunnskap i samspill med andre. Denne intervjuformen passer oss fordi vi ønsker å få en forståelse av informantenes personlige opplevelse, tanker og vurderinger rundt et tema (Dalland 2010:165).

I faglitteraturen leste vi om både fokusgruppeintervju og gruppeintervju som metode (Kvale Brinkmann 2010, Dalland 2010, Brinkmann, Brandth 1996 og Tanggaard 2012). Det ble derfor viktig for oss å være klar på hvilken definisjon av begrepet vi benytter oss av i forskningen vår. Dalland (2010) skriver at når fokuset for samtalen er faglige erfaringer, så kan denne arbeidsformen i forskning kalles fokusgruppeintervju. Han bruker begrepene fokusgruppe- og gruppeintervju om hverandre. I vår oppgave ønsket vi bare et begrep å forholde oss til, og har valgt gruppeintervju.

Vi hadde som nevnt tidligere i oppgaven bestemt oss for å jobbe sammen om denne masteroppgaven, noe som naturlig nok førte til en del spørsmål rundt det å være to forskere i en intervjusituasjon. Berit Brandths artikkel om gruppeintervju gjengir en definisjon av gruppeintervju hvor det kun er en forsker tilstede. Likevel synes vi denne definisjonen er god og identifiserer oss med hennes forståelse. Hun beskriver gruppeintervjuet som;

*”[...] en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer” (1996).*

Etter en del drøfting rundt hva gruppeintervjusituasjonen var for oss, kom vi fram til at for oss var det ikke problematisk å være to forskere. Det var mer et spørsmål om rollefordeling. Hvem fikk rollen som leder og ordstyrer, og hvem fikk rollen som den glade supplerende assistent? Vår forståelse av begrepet gruppeintervju ble derfor at vi så på gruppeintervjuet som en samtale mellom to intervjuere og to eller flere informanter, der hensikten med intervjuet er å skape kunnskap i samspillet mellom gruppens deltakere.

Vi har underveis i prosessen lagt merke til at det både i faglitteraturen og samfunnet ellers er en økende trend for bruken av gruppeintervju. I følge Kvale og Brinkmann er gruppeintervjuet godt egnet til å få frem forskjellige synspunkter, og det gjør det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige (2010:162). En av begrunnelsene våre for å bruke gruppeintervju, har vært at gruppen kan være til hjelp for deltakerne i intervjuet når de skal huske prosjektet. Informantene våre befinner seg i ulike faser av prosjektet TI. Deltakelsen i et gruppeintervju kan derfor få fram svar vi ikke ville hatt tilgang til om deltakerne var alene. Vi ser på det som en fordel at ikke alle befinner seg på samme nivå slik at én kanskje husker best hvordan det er å være ny, mens en annen er i slutfasen og har glemt noe. Thagaard sier at en slik metode forutsetter at informantene har et felles grunnlag og diskutere ut fra (2010:90). Våre informanter er alle deltakere på prosjektet TI, de er også alle utdannede førskolelærere. Dette er det som danner en felles plattform for diskusjon og refleksjon i dette tilfellet.

### **3.2.2.1 Metodiske overveielser med hensyn til utvalg**

Hvis målet vårt med gruppeintervju er at deltakerne sammen skal produsere ny kunnskap om voksnes læring, gjennom å dele sine erfaringer rundt arbeidet med prosjektet TI, anbefaler Brinkmann og Tanggaard at;

*”Fokusgrupper som hovedregel ikke bør være altfor homogene. Da kan man risikere at det ikke blir gode samspill i gruppen. Fokusgrupper bør heller ikke være altfor heterogene. Da kan man risikere at det oppstår for mange konflikter, eller at deltakerne får problemer med å relatere seg til hverandre ”(2012:137).*

Vi har forsøkt og velge et utvalg som både tar hensyn til det som er nevnt ovenfor, men også er informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard 2010:55). Vi har benyttet oss av strategisk utvalg på den måten

at vi har valgt personer fra ulike barnehager fra samme by, som alle deltar på prosjektet TI, men er i ulike faser av prosjektet. Alle er kvinner, noe vi tenker at har sin naturlige årsak med tanke på at kvinner er overrepresentert i denne yrkesgruppen. De har ulik alder og har utdannet seg på ulike tidspunkt. Vi tenker at dette utgjør en fin blanding av homogene og heterogene egenskaper i utvalget vårt.

Vi har spurt seks personer om de kan tenke seg å stille til intervju i grupper på tre personer. Vi tenker oss at vi kun intervjuer til vi har nådd et metningspunkt. Thagaard sier at størrelsen på et utvalg bør vurderes i forhold til et metningspunkt. Utvalget kan betraktes som tilstrekkelig stort når man ikke lenger oppnår en ytterligere forståelse av de fenomenene som studeres (2009:59). Vi mener det er viktig å vurdere seg selv og se sin egen begrensning. Dette utvalget er valgt med tanke på at vi har liten erfaring med gruppeintervju, og et begrenset tidsrom for slutføring av vår masteroppgave. Utvalget er valgt innenfor samme geografiske område, noe som vil vanskeliggjøre en generalisering av dataene. Som nevnt ovenfor er det viktig for oss å avgrense det empiriske materialet, men vi mener samtidig at dette utvalget vil vise oss hvilke erfaringer og refleksjoner deltakerne sitter igjen med.

Vi har valgt ut seks kvinnelige førskolelærere i Alta Kommune som arbeider geografisk spredt innenfor kommunen. Vi har valgt å gi informantene våre fiktive navn av den enkle grunn at vi synes det er enklere og lese om Trine, Mari og Siri, enn om Kvinne 1,2 og 3. Informantene våre befinner seg i ulike deler av TI, og vi har valgt å se på TI tredelt. Først har vi begynnelsen av implementeringsfasen, her finner vi Trine og Kari. De har akkurat blitt deltakere på prosjektet. I slutten av implementeringsfasen finner vi Mari og Siri, som har vært med på prosjektet en stund, men har ennå ikke gått over på selvdrift. Til slutt finner vi selvdriftsfasen hvor Anne og Ida befinner seg. De har vært med på prosjektet TI i mange år, og er nå i den fasen hvor de drifter selv. Vi tenker at det kan være nyttig for leser å ha en bevissthet rundt hvem som befinner seg i hvilken fase, fordi dette påvirker hvem som svarer hva i gruppeintervjuet. Vi ser ikke behov for ytterligere presentasjon av informantene, fordi dette utfordrer anonymitet og vi mener denne presentasjonen er tilstrekkelig for forståelsen av vår oppgave.

### ***3.2.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av gruppeintervjuene***

Utarbeidelsen av en intervjuguide ble for vår del en måte å skape trygghet i en utrygg situasjon. Vi hadde behov for noen rammer for de kommende gruppeintervjuene, og valg av

intervjumetode (semistrukturert intervju) og utformingen av intervjuguiden var faktorer som dannet disse rammene for oss. Vi var klar over at vår manglende erfaring med gruppeintervju kunne påvirke intervjusituasjonen. Derfor ble arbeidet med å utarbeide en intervjuguide et hjelpemiddel for å forberede oss på intervjuet, men også skape en trygghet rundt hva gruppeintervjuet skulle handle om.

*”Når det dreier seg om semistrukturerte intervju, vil guiden inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål” (Kvale 2010:143).*

Vi begynte intervjuguideprosessen med idemyldring rundt hvilke spørsmål og tema guiden kunne inneholde, med utgangspunkt i informasjon om prosjektet tidlig innsats. Vi tok et bevisst valg hvor vi ikke inkluderte spørsmål rundt voksnes læring i intervjuguiden. Selv om dette var interessefeltet vårt, var både begrepene og tenkemåten fremmed for informantene våre, og derfor potensielt vanskelig å snakke om. Teorien om voksnes læring danner for vår del grunnlaget for tolkningen og forståelsen av empirien vår. Idemyldringen førte til mange spørsmål. Noen spørsmål tok vi bort, noen omformulerte vi, før vi satte opp en endelig liste over spørsmål vi ønsket å benytte oss av. Grunnen til at vi valgte akkurat disse spørsmålene, var at det var spørsmål som ga oss informasjon om erfaringene til deltakerne i ulike deler av prosjektet tidlig innsats.

Spørsmålene ble satt inn i en struktur hvor de fulgte en form for dramaturgi fra start til slutt. Tanken bak oppbygningen var at vi ønsket at spørsmålene skulle følge prosjektets oppbygning fra start til slutt. Vi hadde en tanke om at det ville gjøre det lettere for deltakerne å huske. Vi tok rådet vi fant i litteraturen om å starte med nøytrale emner som det er greit å snakke om, før vi der etter gradvis kom over på litt mer emosjonelt ladde emner om læring og utvikling, for så igjen å avslutte med mer nøytrale oppsummerende tema (Thagaard 2010:100).

Den detaljerte spørsmålslisten (se vedlegg) ble for vår del for styrende og detaljert. Vi opplevde arbeidet som viktig for prosessen vår, men hemmende for friheten i intervjusituasjonen. Løsningen ble utarbeidelsen av en side med temaer vi ønsket å komme gjennom i løpet av gruppeintervjuet. Temaene (Se vedlegg) dannet grunnlaget for alle områdene vi skulle innom i gruppeintervjuet. Likevel opplevde vi begge en gnagende usikkerhet rundt intervjusituasjonen. Vi inngikk derfor et kompromiss med oss selv om at spørsmålslisten kunne være med på gruppeintervjuet som et supplement og en støtte hvis vi følte vi stod fast.

Vi forberedte oss godt til gruppeintervjuene. Vi leste på temaene og spørsmålene mange ganger. I tillegg gjennomførte vi et prøveintervju. Dette ga oss verdifull erfaring, både i forhold til oss selv som intervjuere, men også selve gruppeintervjuet. Under prøveintervjuene ble vi oppmerksomme på at vi brukte temaene og spørsmålslisten lite. Den lå mer som en ”backup” på bordet. Det ga oss en god følelse.

*”Det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og deres rekkefølge er strengt forutbestemte og bindende for intervjueren, eller om det er intervjuerens skjønn og taktfullhet som er avgjørende for hvor nær han vil holde seg til guiden og hvor mye han vil følge opp de intervjuedes svar og de nye retningene de kan åpne for”*  
(Kvale 2010:143)

Erfaringen fra prøveintervjuet og de to gruppeintervjuene vi gjennomførte, viste at temaene var førende nok i seg selv. Vi fulgte ikke listen slavisk fra start til slutt, men tidlig innsats prosjektets oppbygning førte til at vi snakket om prosjektet fra begynnelsen til til deltakerne er i dag, noe vi også håpet skulle skje. Samtalen ledes seg selv i stor grad. Vi fikk mer den rollen vi hadde ønsket, som en møteleder, med ansvaret for å passe på at alle saker på sakslisten ble gjennomgått. At alle som hadde noe å si fikk sagt det, og at alle ble inkludert.

Gruppeintervjuene ble gjennomført hjemme hos en av oss forskere etter avtale med informantene. De syntes dette hørtes greit ut og gledet seg. Det var enkelt bevertning med kaffe og litt å bite i. Vi startet intervjuene med å informere om studien og samtykke. Vi forklarte de etiske forhold rundt opptak, anonymisering, mulighet for å trekke seg og krav fra NSD om oppbevaring og sletting.



### 3.3 Etikk

Slik vi forstår det handler etikk om hvordan man oppfører seg og handler riktig i forhold til andre mennesker i samfunnet. Det gjelder å handle på en slik måte at ikke andre mennesker føler seg støtt. Dette blir dagligdags tenkning om etikk, mens en formell oversetting kan være at det betyr karakter, skikk eller vane. Kvale ønsker i boken *Det kvalitative forskningsintervju* ikke å skille mellom etikk og moral, men henviser til *den menneskelige eksistens` bør-het*, det vil si at det å være menneske innebærer moralske fordringer om å handle, tenke, føle og v re på de m tene som kreves (2010:80). Denne måten og tenke om etikk og moral samsvarer godt med v r, og vi velger og se etikk og moral under ett.

Streben etter å være et slikt menneske syntes for oss å være ekstra viktig i arbeidet med masteroppgaven. Som forsker har du ansvaret for at både informanter og lesere oppfatter at du oppfører deg og skriver etter de m tene som kreves, for å unngå at noe ikke er godt nok, eller finnes støtende. Det er viktig at vi alltid har i minne at de valgene vi som forskere tar i løpet av forskningsprosessen, har konsekvenser for de personene som studeres (Thagaard 2010:23).

#### 3.3.1.1 Meldeplikt

Det føles som det er personene som studeres vi har den største etiske forpliktelsen til, og må ta ansvar for. Selv om det ikke kan sies å v re en oppskrift på hvordan man opptrer etisk forsvarlig i alle ledd er det utarbeidet noen etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til informanten. Vi vil nedenfor fokusere spesielt på de etiske dilemmaer som oppstår i studier med direkte kontakt mellom forsker og informant, med særlig referanse til kvalitativt intervju (Thagaard 2010:23). La oss begynne med meldeplikten.

*”Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger, faller inn under personopplysningsloven fra 2001. Dette vil si at prosjektene er meldepliktige. For forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved universiteter, høgskoler og andre forskningsinstitusjoner, meldes prosjektene til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste)”* (Thagaard 2010:25).

Med det samme vi bestemte oss for hvilken type undersøkelse vi skulle gjøre, og hva v rt intervju kunne innebære meldte vi v rt prosjekt til NSD. Vi hadde noen diskusjoner omkring om vi skulle nevne navnet på kommunen vi forsker i på vårt prosjekt, eller ikke. Vi endte

imidlertid opp med å nevne navn på kommunen, fordi kommunen vi forsker i har utviklet en egen modell for tidlig innsats.

Dette reiste spørsmål om anonymitet for våre informanter, spørsmål som vi stilte til både oss selv, veileder og NSD. Var de tilstrekkelig anonymisert når vi ville oppgi kommunenavn i undersøkelsen. Thagaard skriver i boken *Systematikk og innlevelse* av forskeren kan oppleve dilemmaer mellom konfidensialitet og presentasjon av resultatene (2010:27). Vi konkluderte med at det likevel var forsvarlig anonymitet i undersøkelsen med tanke på at kommunen hadde en viss størrelse. Antall barnehager som hadde deltatt i prosjektet Tidlig Innsats var også forholdsvis stort, og vi hentet inn informanter fra både privat og offentlig sektor. Vi tror det vil være vanskelig å identifisere informantene.

### **3.3.1.2 Informert samtykke**

At vi tok utgangspunkt i vår hjemkommune ble viktig og få med i det informerte samtykket. Et informert samtykke er et skriv der forskningens deltakere underskriver på at de har fått informasjon, og fritt velger og delta på en undersøkelse. Et informert samtykke kan faglig sies å ha denne betydning;

*”Som hovedregel skal forskingsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem”* (Thagaard 2010:26).

Vi fikk deltakernes samtykke, og de ble informert også muntlig om at vi ville nevne kommunens navn i oppgaven. Ingen av informantene synes dette var bekymringsverdig, og etter en kort redegjørelse for hva oppgaven skulle inneholde skrev de under på å la seg intervju.

Informantene fikk kun en kort redegjørelse av vårt prosjekt. Det er to grunner til dette. For det første ønsket vi ikke å fortelle dem så mye at vi kanskje påvirket deres svar. Vi ønsket ikke informanter som svarte det de trodde vi ville høre, men informanter som mente det de sa. I kvalitativ forskning vil det alltid være noen begrensninger knyttet til hvor mye informasjon forskeren kan gi, og detaljert informasjon kan påvirke informantens adferd (Thagaard 2010:26). Vi hadde derfor en nøye avveining av hvor mye vi skulle si. For det andre ønsket vi å være fleksible, og var klar over at våre forskningsspørsmål kunne forandre seg etter hvert.

Vi ønsket ikke å si så mye at informantene måtte samtykke på nytt hvis vi gjorde mindre endringer. Følgelig kan ikke et informert samtykke være basert på fullstendig informasjon fra prosjektet (Thagaard 2010:26).

Vi har hele tiden hatt løpende kommunikasjon med våre informanter ved at vi opprettet en Facebook-gruppe der vi diskuterte vårt prosjekt. Her har de raskt kunnet få tilbakemelding på spørsmål. Vi har også møtt informantene utenom intervjuet og informert dem litt grundigere om hva vi skulle skrive i etterkant av intervjuet. Informantene har ikke på noen tidspunkt gitt uttrykk for at de ønsket å trekke sitt samtykke, men heller gitt inntrykk av at det var hyggelig og givende å få anledning til å snakke fag.

### **3.3.1.3 Konsekvenser og forskerens rolle**

I og med at vi benyttet oss av et strategisk utvalg hadde vi som forskere og informantene kjennskap til hverandre fra før. Det ble derfor svært viktig for oss og avklare roller slik at vi ikke misbrukte vår fortrolighet. Kvale påpeker i boken *Kvalitativt intervju* at;

*”Forskeren bør være klar over at den åpenhet og intimitet som kjennetegner mye kvalitativ forskning, kan være forførende og kan få deltakerne til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på at de har gitt” (2010:91).*

I transkriberingen av våre intervju ble vi oppmerksomme på at våre informanter til tider fortalte historier, eller praktiske detaljer som kunne identifisere dem. Slik informasjon tror vi de lettere ble fristet til å gi fordi de hadde kjennskap til oss fra før. Denne informasjonen vil de naturlig nok angre på at de har gitt om vi skulle gjengi den, og det ville være etisk ukorrekt av oss å gjøre dette. Dette har vi derfor utelatt fra intervjuene, og mener at det er akseptabelt fordi vi informerer våre lesere om dette.

Vi informerte informantene om at de selv sto fritt til å fortelle om at de var blitt intervjuet, men at vi som forskere ikke vil oppgi deres identitet til noen. I og med at vi intervjuet informantene i grupper på tre måtte vi bli enige om å respektere hverandres ønsker med tanke på at noen gjerne vil fortelle, mens andre ikke vil. Informantene i gruppene ble enige om at de ikke følte at det kunne skade dem, om noen ville fortelle at de var intervjuet. *”Det etiske prinsippet om velgjørenhet (beneficence) betyr at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig” (Kvale 2010:91).* Dette er vi enige i, og føler ikke at vi presenterer resultater som er skadelig for våre informanter.

Disse momentene som er nevnt ovenfor belyser hvordan vi har tenkt i forhold til etikk og vår rolle som forskere i forhold til våre informanter. Nedenfor forsøker vi gjennom avsnittene validitet og reliabilitet og forklare hvordan etikk påvirker oppgaven vår.

#### **3.3.1.4 Validitet**

I denne oppgaven har vi gjennomført et kvalitativt forskningsintervju med to grupper.

Validitet er viktig i all forskning, men vi vil i denne masteroppgaven hovedsakelig fokusere på hva validitet betyr for oss i henhold til vår oppgave selv om vi også beskriver det på et litt mer generelt grunnlag.

Første gang vi ble introdusert for begrepet validitet følte vi behovet for en oversetting av hva ordet betydde. Slik kan det ofte være når man utsettes for et nytt ord i sin læringsprosess. Ordet validitet var ikke et ord av 1. ordenspråk for oss, og vi følte behovet for å gjøre det til "vårt". Prosessen for å finne et mer dagligdags ord for samme begrep var i gang. Gjennom faglitteraturen fant vi at flere hadde det samme behovet, og validitet blir ofte beskrevet som gyldighet. Huskeregelen "VG" altså validitet er lik gyldighet gjorde oss trygge under vår første eksamen, og har siden blitt hengende ved oss.

Ifølge Thagaard var begreper som reliabilitet, validitet og gyldighet opprinnelig knyttet opp metoder innenfor kvantitativ forskning. Men i henhold til diskusjonen om fortolkningens betydning i kvalitative metoder førte diskusjonen til en nytenkning av begrepene, og begrepene har i kvalitative metoder en annen betydning. Begrepet validitet knytter Thagaard slik som oss ovenfor, til spørsmålet om forskningens gyldighet (2009:22).

Validitet handler om undersøkelsen måler det den egentlig skal måle, eller sagt mer hensiktsmessig i forhold til kvalitative metoder, undersøker vi det vi skulle undersøke? (Kvale 2010). Et godt eksempel som økte vår forståelse, er eksemplet om et museum som hadde åpnet en ny kunstutstilling. De opplevde en stor økning i antall besøkende og tolket økning i besøkende opp mot at den nye utstillingen var svært populær. Det viste seg imidlertid at offentlige toaletter i nærheten var midlertidig stengt, og man kan jo undre seg om dette kunne være årsaken til det økende antall besøkende på museet.

Det er mange ting som spiller inn når vi nå skal tenke på validitet i henhold til vår oppgave. Kvale påpeker i boken *det kvalitative forskningsintervju* at forskeren som person, dens integritet og tidligere forskning er avgjørende for evalueringen (2010:253). Nå har ikke vi

gjort dette tidligere og du som leser har ingen mulighet for å vurdere annen forskning vi har gjort. Vi er likevel åpne om våre forutsetninger, tanker og fremgangsmåter. Noe som vi håper er med på å styrke vår masteroppgave og gir oss troverdighet.

Validering hører ikke til en spesiell fase i en undersøkelse, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale 2010:253). Den handler om både oss som forskere, vårt intervju, og vår analyse. Vi forsøker gjennomgående i oppgaven å forklare hvordan vi har tenkt og utført hele prosessen. Vi tenker at vår åpenhet gir leseren mulighet til selv å vurdere validiteten i vår oppgave ved at vi gjør empiri, tanker, og analysemetoder tilgjengelige.

I og med at vi har et konstruktivistisk syn på innhenting av kunnskap, har vi presisert at vi sammen med våre informanter finner en felles forståelse som svar på våre forskningsspørsmål. Kvale sier at å validere er å kontrollere (2010:254). Men hvordan kan vi kontrollere informantenes svar? Det finnes flere måter og gjøre dette på, men vi har valgt å verifisere ved å stille samme spørsmål omformulert underveis i gruppeintervjuene. I resten av oppgaven forsøker vi å være kritiske til oss selv. Når forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger, og uttrykker sitt perspektiv på emnet som studeres slik vi forsøker å gjøre, kan man motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning. På denne måten kan du si at vi som forskere spiller rollen som djevelens advokat ovenfor våre funn (Kvale 2010:254). Samtidig er vi vår egen verste fiende og den største kilden til feil i vår oppgave.

### **3.3.1.5 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvor sikkert det er at du måler akkurat det du ønsker å måle. I følge Thagaard (2010) og Ringdal (2011) er reliabilitet knyttet til forskningens pålitelighet. Pålitelighet ble fort et ord som for vår del var mer anvendelig i prosessen med masteroppgaven. Det passet liksom inn hos oss, og det fikk i likhet med validitet også en forkortelse som ble benyttet som en slags huskeregel; ”PR” Pålitelighet = Reliabilitet.

*”Reliabilitet, eller pålitelighet, går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat” (Ringdal 2011:86).*

Betyr det at vi vil få det samme svaret om vi gjentar forskningsprosessen ved bruk av de samme premissene en gang til? Vil Alta kommune få samme svar som oss, om de gjennomfører et identisk forskningsopplegg som oss på et senere tidspunkt?

Vårt vitenskapsteoretiske perspektiv, som har en hermeneutisk tilnærming med utgangspunkt i at vår forforståelse påvirker vår forståelse. Samt et sosialkonstruktivistisk perspektiv hvor kunnskap er noe som blir konstruert av de som deltar i bestemte sosiale sammenhenger. Så vil det slik vi ser det være bort i mot umulig å gjenskape en slik forskningsprosess, og ende opp med de samme svarene. Hvis vårt syn på kunnskap er at de fortellingene vi får om tidlig innsats fra pedagogene, er noe som skapes der og da mellom oss og våre informanter, vil det aldri kunne gjenskapes. Vil det resultatet vi da kommer fram til i et slikt forskningsprosjekt være dårlig vitenskap? Vil vi klare å overbevise den kritiske leser om at forskningen vår er utført på en tillitsvekkende måte? (Thagaard 2010:190) Og hvordan skal vi i så tilfelle klare det?

*”Reliabilitet kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles. Det innebærer blant annet at forskeren skiller mellom den typen informasjon hun eller han har fått under feltarbeidet, og egne vurderinger av denne informasjonen. Reliabilitet er også basert på at forskeren redegjør for relasjoner til informanten og hvilken betydning erfaringer i felten har for de dataene forskeren får”* (Thagaard 2010:190).

Thagaards beskrivelse av reliabilitet, besvarer mange av våre spørsmål og tanker rundt hvordan vi skal klare å overbevise andre om at forskningen vår er pålitelig. Gjennom tydelige skiller på egne og andres ord, beskrivelser av hvordan vi som intervjuere er med på å påvirke dataene og redegjørelse for vår relasjon til informantene, vil forskningen vår i større grad være gjennomsiktig. Konkret i vår oppgave skiller vi presentasjon og diskusjon. På den måten kan en kritisk leser forstå hvorfor vi har fått den empirien vi har, og hvordan vi har tolket våre data. Vi har ikke noe mål om og ikke påvirke dataene, vi ser på det som umulig. Det vi kan gjøre er å ha en åpenhet rundt hvordan denne påvirkningen foregår. Vi får etter beste evne forsøke å leve opp til et tips vi fikk i undervisningen. Vær så gjennomsiktig som overhodet mulig.

## 3.4 Analyse

Karakteristisk for kvalitativ forskning er at ulike aspekter av prosessen overlapper hverandre. Dette kan særlig gjelde analyse og tolkning, fordi forskeren reflekterer over hvordan materialet kan fortolkes mens han/hun holder på (Thagaard 2010:31). Dette var en erfaring vi også fikk i arbeidet med innsamling av data. Analyseprosessen startet allerede under intervjuet, og fortsatte i transkriberingen. Den pågikk kontinuerlig under hele arbeidet. Det ble etter hvert ganske mye empiri og holde orden på. Analysen hjalp oss å ha en viss oversikt og struktur på oppgaven. Analysen handler for vår del om å komme fram til en oversikt over dataene, hvor vi samtidig utvikler begreper og refleksjoner over hvordan vi kan forstå dataene våre (Thagaard 2010:31), slik at vi kan bruke disse i diskusjonen vår. Nedenfor tar vi deg med på analyseprosessen vår, og hvordan vi kom fram til kategoriene våre. Tilslutt presenterer vi en modell som en oppsummering av vår analyse.

### 3.4.1 Transkribering

Tanken på at vi i dag har transkribert to intervjuer var ganske utenkelig for et år siden. Da var nemlig transkripsjon et helt fremmed ord for oss. Etter hvert har vi forstått hva det handler om, og Kvale beskriver det enkelt og greit slik;

*”Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen[...]  
Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk” (2010:187).*

Gjennom undervisningen på Universitetet ble det brukt lite eller ingen tid på hva transkribering egentlig innebar. I begynnelsen forsøkte vi å få større kunnskap om dette, men det følte vanskelig og lærerne viste ikke interesse for å undervise i dette utover å oversette hva ordet betydde. Vi fikk opplevelsen av at transkribering var en praktisk greie det ikke var nødvendig og bruke tid til å reflektere over. Kvale understreker vår oppfatning og sier at det i dagens samfunnsvitenskapelige metodekurs ikke er vanlig med trening i forskningsintervjuets handverkskunst (2010:110).

Når vi begynte på masteroppgaven bestemte vi oss forholdsvis raskt for at det var intervju vi ville bruke i vår forskning. Behovet for å lære mer om transkripsjon ble svært aktuelt. Vi leste en del faglitteratur, og forsøkte å innhente informasjon ved å spørre andre vi visste hadde gjennomført transkripsjoner. Kunnskapen vår økte, og vi visste i alle fall mer enn vi gjorde da vi startet. Selv om ikke en bok kan lære deg alt, kan den gi deg en start på reisen med

informasjon om hvilke verktøykasser og utstyr som er til rådighet. Det kan dermed lette reisen og øke kvaliteten på kunnskapen. Noe vi også følte det gjorde (Kvale 2010:110).

For å kunne transkribere må du nødvendigvis ha en muntlig tale å omgjøre til tekst. Som ferske intervjuere benyttet vi oss av en lydopptaker. Før vi skulle møte våre informanter gjennomførte vi et prøveintervju. Dette følte nyttig, og fikk vi ryddet unna en del ”støy”, som hvor det var man skulle trykke, om opptakeren skulle lyse hele tiden, og frykten for om vi i det hele tatt fikk tatt opp lyd. Vi gjorde noen erfaringer i forhold til hvordan vi skulle stille spørsmål, og bruke kroppsspråk for å få best mulige svar. Dette gikk derfor bedre på de ordentlige intervjuene, og vi fikk to opptak på omkring 55 minutter å transkribere. Fordelen med lydopptak er at ordbruk, tonefall, pauser og lignende blir registrert slik at man igjen og igjen kan gå tilbake og lytte (Kvale 2010:187). Noe vi også gjorde både en, to og tjue ganger.

*”Hvor mye tid som går med til å transkribere et intervju avhenger av opptakets kvalitet og transkribererens skrivehastighet. Også graden av detaljer og presisjon spiller inn. Å transkribere store mengder intervjumateriale er ofte kjedelig og anstrengende”* (Kvale, 2010:189).

Særlig anstrengende fant vi det kanskje ikke, men kjedelig kan vi skrive under på at det var. Vi transkriberte over 14 dager og brukte noen timer daglig. Det følte tidkrevende og var et møysommelig arbeid. Er det ikke underlig så mye man heller kan vaske og brøyte i slike perioder? Vi har forstått at det er vanlig for forskere å ha assistenter som transkriberer for dem. Det kan vi godt forstå, men ser verdien i å huske intervjusituasjonen når vi transkriberer. Vi følte at vi lærte mye om hvordan vi selv intervjuet, og hvor våre forbedringspotensialer i f.eks. forbedring av spørsmål lå. *”Forskere som transkriberer sine egne intervjuer lære mye om sin egen intervjustil”* (Kvale 2010:189). I denne prosessen startet også tankene omkring analysen og tolkningen å fly, noe vi tenker kan være en fordel.

Tre prikker for pause og utropstegn for ord som sies med trykk i. Skal vi ha med øh, hæ og åja. Dette var spørsmål som svirret i hodet når vi skulle begynne. Vi undersøkte i litteraturen og fant egentlig ikke noen standard på hvordan vi skulle gjøre det. Da var det opp til oss selv, og vi bestemte oss for at det var best at vi skrev intervjuene ordrett, forsøkte og få med pauser og trykk på enkeltord. Et eksempel på hvordan vi valgte å transkribere kan du se nedenfor.



Merete: tror dere at dere selv er blitt flinkere til å sette tiltak på barn? Så derfor blir de ikke nødvendig å drøfte på drøftingsmøtet?

Ida: ja... men så er det jo sånn at vår barnehage er litt spesiell, vi har jo mye spes. Ped. barn. Og de skal jo ikke drøftes. Og ellers da, da ser vi på alle de andre som ... (lar det henge litt i luften og ler litt)

(der er litt latter i gruppa)

Merete: Normal (viser hermetegn med fingrene og ler litt hun også)

(mer latter i gruppa)

Ida: neida, ikke alle, men det er veldig mye mindre barn nå på drøftingen, enn det var i starten. Nå er det kanskje tre, og i begynnelsen var det tre på hver avdeling. Sånn har det blitt. Nå er det kanskje tre på hele huset.

Figur 7: Utdrag fra transkripsjon av intervju 2.

Vi supplerte med vår hukommelse på kroppsspråk og mimikk, og inkluderte latter og sukk. Vi følte at dette var den tryggeste måten for oss, og tenkte at vi på denne måten fikk en god struktur der vi fikk med oss det meste til analysen. Slik ble våre standardvalg, og Kvale sier at selv om det ikke er noen universell kode for transkripsjon av forskningsintervjuer bør slike standardvalg tas (2010:189).

*”Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen”* (Kvale 2010:188).

I ettertid har vi sett at det kanskje ikke var nødvendig for oss å gjengi alt informantene sa ordrett med øh’er og eh’er. Vi hadde jo ikke som mål å gjennomføre en språklig analyse, men heller en analyse som fokuserte på informantenes historier og meninger. Likevel mener Kvale at detaljerte transkripsjoner kan være med på å skjerpe vår oppmerksomhet ovenfor de finere nyansene i intervjuinteraksjonen (Kvale 2010:191).

*”Spørsmålet «Hva er en korrekt transkripsjon?» er umulig og besvare. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål er: «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?»* (Kvale 2010:194).

For vår del var det nok nyttig og gjøre disse transkripsjonene grundigst mulig. Det er første gangen vi transkriberer og vi var redde for at noe skulle gå tapt om vi ikke gjorde det grundig. Noen ganger går vi nok over til en begynnende fortolkning når vi f.eks. skriver inn latter i

transkripsjonen, men vi følte at det var nødvendig for forståelsen av konteksten ting blir sagt i. Det er viktig at vi som forskere og du som leser er klar over at vi som transkriberer er oversettere av språk fra muntlig til skriftlig form, og på den måten alltid vil påvirke. I den hermeneutiske tradisjon sier man at; traduttori traditore – oversettere er forrædere. Noe som også passer på den som transkriberer (Kvale 2010:187). Vi tolker det slik at den som oversetter alltid vil være preget av hva den oversetter til, og oversettelsen dermed farges av det.

### 3.4.2 Koding og kategorisering

Helt fra første forelesning på masterstudiet hørte vi om koding og kategorisering. Så vi skjønnte tidlig at dette handlet om at vi skulle lete etter noe i empirien vår. Vi skulle se etter noe spesielt, men hva? Og hvordan skulle det gjøres? Koding ble lenge hengende i luften som noe det var vanskelig å gripe om. Dosent ved UiT – Norges arktiske universitet, Cato Bjørndalen beskrev koding på forelesningen som en ”Mystifisert prosess, tilknyttet mye frustrasjon blant nybegynnere”. Hjelp! ville vi klare dette, og kunne det muligens framstå som vanskeligere enn det trengte å være?

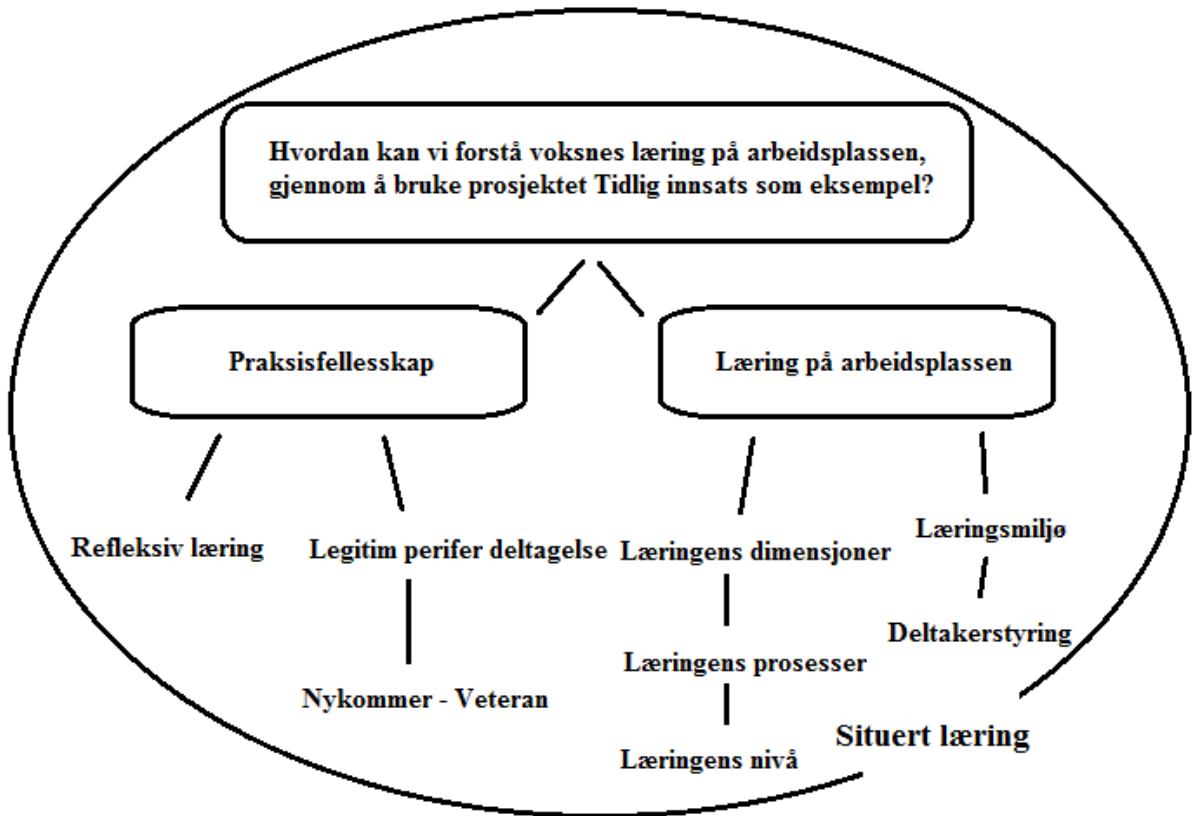
Vi merket at kodingsprosessen vår begynte allerede under transkriberingen. Litteraturen hadde fortalt oss at koding betyr å *”analysere kjerneinnholdet i intervjuer, tekster og observasjoner for å bestemme hva som er signifikant. Du ser hva som er der og gir det et navn”* (Nilssen 2012:82). Det var akkurat det vi gjorde. Vi skrev ut de transkriberte intervjuene, laget teksten i en kolonne, med en litt smalere kommentarkolonne ved siden av. I kommentarkolonnen begynte vi å notere ned det vi merket oss som interessant og ga det et navn. Vi gikk gjennom materialet i flere runder, med et ønske om et forholdsvis åpent utgangspunkt. Det ble fort tydelig at her kom vår forforståelse på banen. Det vi så på som interessant, var knyttet til vår problemstilling om voksnes læring. Dette kom ikke som noen overraskelse på oss. Temaet hadde vi valgt fordi vi interesserte oss for det. Vår forforståelse i denne prosessen var med vitende vilje farget med teori om voksnes læring. Vi hadde både lest og merket oss tema og områder vi interesserte oss mer for, og dette dannet slik vi nå ser det grunnlaget for våre koder. Begrepene vi laget koder av var hentet fra Illeris, Lave og Wenger. I ettertid ser vi nå at vi har gått fra en åpen koding til det Nilssen kaller en selektiv koding. *”I selektiv koding prøver forskeren å finne kjernekategoriene og systematisk relatere den til andre kategorier. Kjernekategoriene representerer forskningens hovedtema”* (Nilssen 2012:79).

Transkripsjon intervju nr 2	Kommentar:
<p>Siri: jeg tenker på det at, det som er bra med TI er at man skal observere hverandre. I hvert fall når man er på selvdriфт. Så skal man jo det (ja får bekræftelse fra gruppa på det hun sier) og det gir jo et rom for at du kan si til en annen avdeling at vi ser at det må dere gjøre litt bedre, og at du kan gjøre det. Uten at du gjør det for å være slem med folk.</p> <p>Merete: gjorde dere slike ting før, ga dere hverandre sånn type tilbakemelding før?</p> <p>Siri: nei, jeg tror det er noe man blir flinkere på.</p>	<p>Trygghet</p> <p>Implementering</p>

Figur 8: Eksempel på koding.

Etter å ha beveget oss fra åpen til selektiv koding, gikk kodingen vår kjapt over i kategorisering. Vi så fort hva som var interessant, og hva som opplevdes som ”støy”. Litteraturen beskriver at du kan sitte igjen med utallige koder, og neste steg er å se sammenhenger mellom kodene, for å begynne å utvikle kategorier (Nilssen 2012:85). For vår del var det ikke slik. Vi satt ikke igjen med utallige koder. Vi har vel slik vi selv ser det tatt en snarvei til kategoriene. Våre koder var allerede knyttet inn i en voksnes læring sammenheng, hvor den situerte læringen var hovedkategorien, med tilhørende koder som etter hvert ble slått sammen til kategorier. I eksemplet illustrert ovenfor ble kodene trygghet og implementering, plassert under kategorien praksisfellesskap.

Nedenfor har vi har forsøkt å lage en modell som illustrerer vår teoretiske forståelse gjennom våre koder og kategorier. Modellen er brukt som inspirasjon i analyse og diskusjon av vår empiri. Det vi opplevde som et sentralt begrep, som omsluttet alle våre kategorier, var situert læring. Teorien om situert læring opplevdes som kranen kategoriene våre rant ut fra. Intuitivt stod den fram som kjernekategori. ”Kjernekategori binder hovedkategoriene sammen” (Nilssen 2012:81). Den situerte læringen er vår kjernekategori og danner rammen for alle våre kategorier. Hovedkategoriene våre innenfor situert læring er praksisfellesskap og læring på arbeidsplassen. Vi har valgt å kategorisere materialet på denne måten fordi vi vil vise at det er disse områdene innenfor Illeris, Lave og Wengers teorier vi har analysert og tolket med utgangspunkt i. Vi tenker på hovedkategoriene og underkategoriene som ingredienser i en kake. Hvis praksisfellesskap er mel, hva er så mel laget av?



Figur 9: Modell som grunnlag for vår teoretiske forståelse.

## DEL 4

### 4 Presentasjon av resultatene

I denne delen av oppgaven presenterer vi funnene i gruppeintervjuene. Vi bestemte oss for og ikke skille mellom gruppeintervjuene men presenterer alle resultater sammenslått. Vi har valgt ut sitater fra begge gruppeintervju som er nødvendige å ha med i presentasjonen, for å få et innblikk i informantenes erfaringer. Vi har tatt utgangspunkt i de svarene som vi følte best representerte gruppas mening, men har samtidig vært bevisst på at alle informantene skulle komme til ordet i presentasjonen av empirien. Som en påminnelse om hvem du møter i presentasjonen nedenfor, vil vi gjengi informantenes plassering i prosjektet TI en gang til:

Begynnelsen av implementeringsfasen	Kari og Trine
Slutten av implementeringsfasen	Mari og Siri
Selvdrift	Anne og Ida

Figur 10: Informantenes plassering i prosjektet TI

Sitatene i presentasjonen er gjengitt i en fortettet form for å gjøre teksten lett å lese og forstå. Vi har valgt å presentere resultatet for seg selv, før vi diskuterer i lys av teori i neste del av oppgaven. Grunnen til at vi har valgt å gjøre det hver for seg, er fordi vi mener det blir mer oversiktlig for leseren. Vi ser det som en styrke å skille mellom presentasjon og diskusjon for oppgavens troverdighet. Dette gjør at leseren er hele tiden klar over når det er informantenes ord som beskrives, og vår forståelse.

Presentasjonen av resultatet er delt inn i syv deler. Disse syv delene tar utgangspunkt i intervjuguidens tema, og danner utgangspunktet for presentasjonen av resultatet. Vi forsøker altså å presentere resultatene i sin naturlige sammenheng for å skape en lettlest og helhetlig framstilling for leser. Disse syv delene følger prosjektet tidlig innsats oppbygning, fra begynnelsen til der deltakerne er i dag.

## 4.1 Følelser og forventninger

Vi begynte intervjuet med å stille spørsmål som gikk på intervjudeltakernes følelser og forventninger til prosjektet. På spørsmål om hva de tenkte om å være med på prosjektet TI svarte Kari:

*«Vi har etterspurt deltakelse i TI. Vi synes det er bra å skulle få være med på noe slikt. Vi har lurt på når det er vår tur til å få være med, siden prosjektet begynner å komme på hell»*

Trine var mindre forberedt til å delta og svarte:

*«Jeg tror jeg hadde hørt om TI for flere år tilbake, også på en måte glemte det av. Og nå var det bare vår tur plutselig»*

Av våre informanter var det kun de som nylig hadde startet opp med Tidlig Innsats som kunne huske hva de tenkte før de ble med. Kari var den som hadde flest tanker og svarte utfyllende at:

*«Jeg er veldig spent på oss, for vi er en sånn selvsikker barnehage. Mye er veldig bra, men man har alltid noe å lære. Det er vi åpne for, men vi har våre styrker. Det skal bli morsomt og se at det garantert er noe vi kan gjøre annerledes. Jeg er spent på om det er noe som ligger i grunnen i vår barnehage som kanskje ikke er så bra»*

Etter at informantene hadde fortalt oss litt om hvordan de tenkte før de ble med på Tidlig Innsats snakket vi litt om hvilke faser av prosjektet de ulike barnehagene befant seg i. Dette førte til at vi naturlig kom inn på hvordan de følte at oppstarten av TI hadde vært for dem.

Mari uttrykte at:

*«Det føltes kaotisk i begynnelsen, til man fikk grep om hva og hvordan det skulle være»*

Trine samtykket, og følte seg uerfaren og som et spørsmålstegn. For oss så dette ut til å være en oppfatning flere delte, og Anne sa blant annet at:

*«Når jeg startet var det mye kaos og det var ingen som visste helt. Året etter visse vi egentlig ikke helt enda, ikke styrer heller. Det var bare kaos, og ingen veiledning»*

Følelsen Anne satt med var nok mer nyansert, for senere i intervjuet utdypet hun og sa:

*«Når jeg hadde jobbet i to år følte jeg meg fortsatt helt blank på prosjektet, og slik var det mange i barnehagen som følte seg, men når instansene kom i barnehagen, og jeg hadde møte med dem, da tenkte jeg, okay nå begynner jeg og få peiling på hva dette her dreier seg om. For det var jo barnehagen som hadde gitt meg for dårlig informasjon»*

Svarene ovenfor representerer følelsene omkring å være med på prosjektet, og kan se ut til å være forholdsvis felles for alle informantene. Etter spørsmålene om følelsene om å bli med fulgte vi opp med spørsmål om hvordan informantene hadde opplevd introduksjonsdagene. På dette spørsmålet var det slik at de som hadde vært med i prosjektet lengst, omtrent ikke husket disse dagene. De som var ferskere i prosjektet husket dagene godt, og syntes at det hadde vært mye informasjon på kort tid. Kari var den som fortalte om dagene på en utfyllende måte og vi har derfor valgt å bruke hennes svar som en oppsummering for hva alle informantene svarte. Hun oppsummerte introduksjonsdagene slik:

*«Egentlig ble man litt forvirret, det er så mye informasjon. Første dagen handlet det om systemet, hva er sektoren, hva ligger under sektoren. Hvordan ting fungerer og hvorfor det er innført i Alta kommune. Det handlet om bakgrunnen. Jeg synes det var grei generell informasjon. Andre introduksjonsdag får du vite hvordan TI jobber og hva de kommer og ser etter i barnehagen. Det syntes jeg var veldig greit, fordi man blir mer klar over at dette handler ikke bare om barna, men også systemet og oss voksne. De begynner faktisk å observere fra de kommer inn porten»*

## **4.2 Barnehagens forberedende oppgaver**

Videre i intervjuet snakket vi om hvordan informantene opplevde å videreformidle det de hadde lært om TI til foreldre og andre ansatte. Trine spurte de andre informantene på sin intervjugruppe om deres assistenter hadde etterlyst å få delta på introduksjonsdagene. Dette svarte de andre informantene benektende på. Trine kunne imidlertid fortelle at:

*«Jeg har fått høre det. Det er jo ganske stort til at vi skal gjenfortelle to dager på et personalmøte. Selv om vi har kopiert kursmateriellet til dem så er det mye og sette seg inn i, og ord man kanskje ikke forstår»*

Vi omformulerte Trines spørsmål til å omhandle hvordan de arbeidet for å inkludere assistentene i det forberedende TI arbeidet. Her hadde naturlig nok Trine gode svar, men også Kari kom på banen og fortalte at;

*«Jeg har tatt assistentene og de andre ansatte på min avdeling med på samtaler om barna. Vi har sammen funnet ut hva som er utfordrende og hva som fungerer. Vi bruker det observasjonsskjemaet som TI har delt ut til barnehagene som utgangspunkt for samtalene våre. Jeg synes det observasjonsskjemaet har vært veldig nyttig. Nå gleder vi oss kjempe mye, eller i hvert fall noen av oss (ler), til TI skal komme i barnehagen. Det at noen andre kommer og observerer oss tror jeg vi kommer til å ha et stort læringsutbytte av.»*

De andre deltakerne hadde ikke mye respons på disse spørsmålene, noe som førte til en samtale der deltakerne kom fram til at TI har forandret seg litt gjennom årene. De syntes det kunne virke som de som deltok i begynnelsen ikke hadde hatt fokus på å inkludere assistenter på samme måte som de som akkurat har blitt med i TI prosjektet.

### **4.3 Screening av barna med og uten instansene**

Screening av barna hadde informantene mange tanker om. Det var tydelig at her hadde de forskjellige erfaringer. Felles for alle var at når instansene var inne og screenet følte de som de var de rollemodeller som viste deltakerne hvordan de kunne gjøre det.

Mari mente det var stor forskjell på å screene selv og ha instansene inne for å gjøre det. Det informantene satt aller størst pris på var at instansene kom i barnehagen for å screene.

*”Siri: En av de tingene jeg har likt best med Ti er når de ulike instansene kommer inn og screener, og vi får tilbakemelding fra dem”.*

Trine og Siri nevner opplevelser der instanser ikke kom eller stilte uforberedt på screening. To av informantene bemerker også at instansene bruker kort tid på observasjon. Dette uttrykker de som frustrerende.

*”Siri: jeg synes det er viktig at de som kommer på screeningen er forberedt, og er der med øyne som skal se. Vi har opplevd at det ikke er slik. Hvis ikke vi selv har noe, så har heller ikke de noen spørsmål. Vi hadde en slik opplevelse med en helsesøster, som ikke lurte på en eneste ting. Jeg tenker at hvis det er sånn at barnehagen selv ikke har*



*noe spesielt de ønsker å ta opp, så kan jo helsesøsteren stille spørsmål ved for eksempel kosthold og slikt. ”*

Anne og Mari påpeker pedagogens betydning i screeningsarbeidet. Anne sier at:

*”Noen ganger så har vi opplevd at de ser barn som har en utrolig dårlig dag, også blir de tatt opp på drøftingsmøtet. Jeg tenker, de kommer innom kun kort tid, de kjenner ikke barna.”*

*”Mari: Joda, men om de observerer en med en dårlig dag, så sier vi ifra om det på drøftingsmøtet, at sånn er det ikke.”*

Som nevnt ovenfor begynner screeningsprosessen ved at instansene er viktige rollemodeller. Informantene setter pris på at de kommer i barnehagen. På spørsmål om de var nervøse i forkant av dette arbeidet kom Ida med en historie som beskrev disse følelsene. Vi tenker at både vi som forskere og du som leser virkelig får et innblikk i hvordan Ida opplevde det å bli observert:

*«Selvfølgelig måtte de observere lunsjen en gang, og det var jo jeg som hadde den. Jeg husker bare jeg tenkte ååååånei, OK unger, jeg håper dere oppfører dere. Selvfølgelig skar det seg med det ene barnet. Nå var det et barn vi ønsket at de skulle observere, og de merket seg jo barnet med en gang. Det var tydelig at her var det noe. Egentlig var det jo en bra ting at situasjonen ble som den ble, men usikkerheten for min del lå i om jeg løste den på riktig måte. Jeg måtte jo bare ta barnet bort. Jeg kunne ikke la det holde på slik. På den tiden var jeg helt nyutdannet. Da dette barnet ble tatt opp på drøftingen gruet jeg meg, men hun som hadde observert meg i den situasjonen sa; Vet du jeg må bare rose deg, du taklet den situasjonen utrolig bra. Jeg kunne nesten ikke tro det. Det følte litt som man skulle opp til eksamen på den tiden, men slik er det ikke nå lenger. Nå har vi vært i gjennom det»*

På slutten av historien konkluderer Ida med at nervøsiteten forsvinner. Siri understreker dette og sier:

*«Siri: Når man har vært gjennom screeningsprosessen noen ganger, så er det nesten så man håper at de barna man bekymrer seg for skal vise sine utfordringer»*

Etter å ha deltatt tre år i prosjektet TI kommer du over i den fasen som kalles selvdriфт. Hvor barnehagene skal screene barna selv. På spørsmål om hva de synes om å screene selv sier Kari at:

*«Jeg synes det har vært hensiktsmessig til nå å jobbe med screeningen selv. Fordi du går gjennom hvert enkelt barn. I tillegg kjenner du barna utrolig godt for de har blitt snakket om på avdelingsmøter og slikt»*

Anne påpeker at assistentene blir tryggere på screeningen når man gjør det selv framfor at andre skal komme inn å se på hva de gjør. Hun trekker også fram at hun liker å få tid til å observere selv.

*«Om du gjør det i en dag eller tre timer er opp til deg. Du er jo uansett i barnehagen og observerer, men det er når du får ekstra tid det blir annerledes. Det er veldig bra og ha en hel dag. Da føler du at du slipper deg fri»*

Selv om informantene nevner instansene som viktige rollemodeller i screeningsarbeidet, sier de i sitatene ovenfor at de ser verdien i å utføre dette arbeidet selv.

#### **4.4 Drøftingsmøtet**

Neste skritt etter screeningen er drøftingsmøtene. På spørsmål om hvordan informantene syntes drøftingsmøtene med hjelpeinstansene var svarte Trine:

*«Det er godt når instansene foreslår nye tiltak. De sier at her skal det være foreldreveiledning eller andre ting. Man får mye hjelp og støtte. Jeg synes det var veldig lærerikt. Det var veldig artig og høre om de andre barna og avdelingenes utfordringer. Jeg kunne også fortelle om barn på andre avdelinger og følte jeg hadde litt og bidra med. Da fikk jeg en vi-følelse. Det ble liksom vi i stedet for oss og dem. Vi er en barnehage og vi jobber sammen»*

Anne sier:

*«Etter drøftingsmøtene føler man virkelig at man er sliten når man kommer hjem. Men ååh så godt det er å få ting repetert. Det er mange ting jeg egentlig kan, men som jeg kommer på når vi er flere som snakker sammen. TI teamet er veldig flink til å stille deg spørsmål som får deg til å reflektere. De graver i hodet mitt og får meg til å tenke.»*

I intervjuet var tidsbruken på drøftingsmøtene noe som opptok informantene. De var enige om at det var for liten tid. Mari fortalte:

*«Men jeg synes det er altfor liten tid på drøftingsdagen. De har bare satt av en halv dag til oss nå som vi screener selvstendig. Så nå skal vi gjøre alt det vi før gjorde på en hel dag på en halv dag. Men vi halte ut tiden ved at vi fikk en fra PPT til å bli lenger. Så da fikk vi nok en time lenger enn det som var satt opp, for vi var ikke ferdige»*

Tiden føles utilstrekkelig, og fører til utfordringer. En konsekvens av den knappe tiden beskriver Ida og sier at:

*«Vi prioriterer tiden slik at det er viktigst å få drøftet barn framfor systemet. Vi har også gjort endringer på den ubundne arbeidstiden vår og jobber sammen, slik at barna kan drøftes der»*

#### **4.5 Arbeidsprosessen**

Idas barnehage som er på selvdrift, har en del erfaringer rundt den praktiske utførelsen av TI, som de andre informantene gir uttrykk for at de kjenner seg igjen i. Hun sier at:

*«Vi setter jo først og fremst av tid til observasjoner. Vi ser jo at det kan være en del utfordringer rundt det å få gjennomført observasjonene, fordi det er en del fravær blant personalet i barnehagen. Det er lettere for de som jobber på liten avdeling å observere, fordi de kan besøke de andre avdelingene, når de små på egen avdeling sover»*

Anne er også opptatt av tid, og trekker fram vikarbruk som en mulig løsning på utfordringene rundt det å få gjennomført observasjonene i egen barnehage når du er på selvdrift:

*«Hvis det settes inn vikar for deg, og du vet at avdelingen har det bra. Da kan du gå rundt en helt dag og fokusere på det du skal. Hvis du har en hel dag til observasjon så føler du at du ikke trenger å stresse»*

På spørsmål om arbeid med TI har blitt en del av deres arbeidshverdag svarer Anne:

*«TI blir en del av hvordan vi jobber i løpet av barnehageåret, og det er med i års hjulet»*

Kari sier:

*«TI har skapt en bevissthet hos oss rundt hva det er viktig å ha fokus på. Den faglige støtten har ført til at vi får litt mer ryggrad»*

På TI drøftingsmøtene settes det tiltak på barn, det vil si at pedagogene i samarbeid med instansene bestemmer seg for hvordan de skal jobbe med barnets utfordringer. Her har informantene ulike erfaringer. Mens Ida synes det er utfordrende både med tid og kontinuitet i tiltaket, setter Siri pris på at tiltakene er konkrete og legger press på deg.

*«Ida: Vi har erfart at tiltakene som settes i gang i forbindelse med TI kan føles som om de krever ganske mye mer enn hva man klarer. De har en forventning om at vi skal finne tid. Så man sitter ofte med en følelse av og ikke rekke over alt. Jeg har ikke alltid vært enig med PPT i tiltakene de foreslår, likevel føler jeg de har en slags myndighet. Selv om jeg også ser opp til dem i mange situasjoner, så gjør jeg ikke alltid det»*

*«Siri: Jeg tror at de konkrete tiltakene som settes gjennom TI er lettere å jobbe etter, fordi det er gjort til noe skriftlig som skal følges opp. Det skriftlige tiltaket legger press på deg til å innkalle til samtale og gjennomføre det»*

#### **4.6 Samarbeid med instansene**

Vi som forskere var opptatte av hvilke tanker informantene våre hadde om og til de ulike etatene og personene. Nedenfor setter Kari og Ida ord på deres erfaringer med noen av instansene:

*«Kari: Den erfaringen jeg har med PPT, er at de har en kjempekompetanse om barnehagene. Jeg synes det har vært helt fantastisk å møte noen som har så god kompetanse om barnehage. I tillegg synes jeg det er veldig bra at de stiller en del krav til oss»*

*«Ida: Jeg husker så godt en helsesøster som var på drøfting hos oss. Ordene hennes har brent seg fast. Vi snakket om at et barn på 4 år var uopplagt og maset om å få sove klokken 10 om formiddagen. Hun sa at hvis barnet maser om å få sove, så må dere legge han. Søvn er undervurdert i dagens samfunn. Jeg har tenkt på dette ofte i ettertid. Søvn er viktig. Vi tenker kanskje ikke så mye over disse tingene som*

*pedagoger. Å få en slik forsterkning fra en fagperson er bra, jeg har virkelig brukt rådene hennes i ettertid»*

Selv om informantene formidlet flere positive historier om instansene, var ikke alle erfaringene like gode:

*”Siri: Jeg synes at barnevernet som allerede har et litt dårlig rykte på seg, er litt dårlige å selge seg selv. Hos oss har de ikke brukt mye tid på observasjon og drøftingsmøter. De har vært svært passive»*

Også Ida kunne fortelle om en representant fra barnevernet hun husket godt:

*«Hun sa ikke et ord. Hun hadde ingenting å komme med, og etter at hun hadde vært å observert var hun helt forskremt. Det eneste hun sa var: Er det sånn det er i en barnehage? Så hun lærte jo fryktelig mye»*

Etter den dårlige erfaringen med barnevernet som vi nevner ovenfor, forteller Ida at de får inn en annen person som var mer ”Up to date”, og viser at det er nyanser i erfaringen:

*«Ida: Etter at vi fikk inn en ny person fra barnevernet i TI teamet, har vi levert inn mange flere bekymringsmeldinger. Du får en oppbacking i at du tenker riktig, de støtter deg og det du føler. Det er ikke lenger bare en magefølelse»*

Selv om flere fortalte om negative enkeltepisoder som de nevnt ovenfor, og erfaringer med instanser som tar opp ting på drøfting uten å ha brukt tid på å observere. Så er den generelle holdningen til instansene mer positiv:

*«Trine: Jeg merker at ordet barnevernet er negativt. Når vi nevner dem på foreldremøte så steiler foreldrene. De tror at barnevernet tar fra dem ungene. De er litt slemme. Da er det godt å ufarliggjøre dem. De er her for å hjelpe. Så jeg tenker at det er veldig bra at barnevernet er blitt mer synlig både for oss og foreldrene»*

*«Ida: Jeg synes det er greit med observasjoner og slikt, hvis du trenger hjelp og står fast. Det som er det viktigste er at det er instansene som er der og stiller oss spørsmål, som får oss til å reflektere. De stiller litt andre spørsmål sammenlignet med de andre pedagogene, fordi de har en annen kompetanse. De har en annen erfaring enn oss»*

Informantene hadde mange historier og opplevelser. For å få en oppsummering som ikke gikk på konkrete episoder, stilte vi spørsmål om hva de tenkte overordnet om samarbeidet med

instansene. De sa at det var blitt lettere og en lavere terskel for å ta kontakt. De trakk fram det å få et ansikt på instansene og bli kjent med dem som viktig. Likevel mente noen at de møtte instansene for sjelden og at instansene hadde for mye å gjøre.

*«Trine: Jeg tenker at det er så bra at vi får mer kontakt med instansene. Vi har jo et samarbeid med alle disse, men nå får du faktisk personene inn i barnehagen. Både helsesøster og fysioterapeut er jo fantastisk og bli bedre kjent med»*

Kari var opptatt av det med trygghet for at samarbeidet med instansene skulle være bra. Vi spurte derfor om betydningen av at instansene kom på arbeidsplassen deres.

*«Jeg tror det skaper trygghet for personalet å være på sin egen arbeidsplass. Det er lettere å snakke. De kommer liksom hjem til oss på en måte, vi er i kjente omgivelser og det er et trygt forum»*

#### **4.7 Hva sitter de igjen med?**

I begynnelsen på avslutningen forsøkte vi som forskere å fokusere på om TI har ført til forandring hos informantene. På spørsmål om de tror de hadde gjort det samme uten deltakelse i TI svarte Anne:

*«Nei jeg tror att du hadde gjort mye, men sånn som å bruke en hel dag på å observere, det er på grunn av TI. Når du gjør det blir du mye mer bevisst på å observere systemet, relasjoner blant barn og voksne og relasjoner blant barn. Noe du ikke er like bevisst på i det daglige»*

Ida svarte:

*«Før jeg begynte i den barnehagen jeg jobber i nå, var det omtrent aldri skjedd endringer i den barnehagen. Når jeg sammenligner da og nå så kan jeg nesten ikke kjenne barnehagen igjen. Jeg tror det godt kan tenkes at på grunn av refleksjon, tiltak og systemmøter har vi forandret oss»*

Kari nevner at en av de største forskjellene på det hun gjorde før, og det hun gjør nå etter deltakelse i TI er:

*«Forskjellen på den observasjonen jeg gjorde før, og den jeg gjør nå gjennom TI er kanskje at barnet drøftes oftere i hverdagen. Det er ikke lenger bare rett før foreldresamtalen. TI hjelper oss til å sette ting i system, det gjøres mer jevnlig»*

Mari sier at etter TI har de begynt å observere hverandre. Noe hun synes er bra. Vi følger opp med spørsmål om de er blitt flinkere til å gi hverandre tilbakemeldinger?

*«Anne: Ja hos oss har vi snakket om det at man må ha lov til å si ifra til hverandre. Det er viktig at man ikke tar det personlig, men tenker at det er for barna og barnehagens beste. Dette har vi snakket og snakket om, og det går kjempefint. Noen ganger tar folk det til seg umiddelbart og er klar for endring, mens andre går i forsvar men forstår hva du mener når de får summet, og tenkt seg om. Vi er blitt bedre på å gi tilbakemeldinger»*

Siri synes også de har blitt flinkere til å gi hverandre tilbakemeldinger. Hun sier:

*«Det tror jeg vi har blitt flinkere på. Vi har fått en større forståelse for at vi gjør dette for å hjelpe, ikke for å være ekkel»*

Ida forteller oss litt om hvordan hun synes det er å få tilbakemeldinger.

*«Det er enklere å ta i mot en tilbakemelding når man vet det er på grunn av observasjoner gjort i forbindelse med TI. Det at det er en konstruktiv tilbakemelding gjør at vi hører på tilbakemeldingen, og ikke tar det som kritikk»*

På spørsmål om hva informantene synes er bra med TI trekker de frem prosjektets oppbygning og instansenes tilgjengelighet. Trine syntes det beste med TI er drøftingsmøtene. Kjennskap til instansenes arbeidsområder og at de kommer på arbeidsplassen ble også sett på som viktig. Anne forteller at:

*«Oppbygningen på prosjektet er viktig, men også personene som er med har betydning. Man må ikke glemme så bra det føles å danne ett nettverk med instansene. Det at de kommer på vår arbeidsplass er også veldig bra. Alt er blitt mye lettere enn det var før på grunn av TI»*

Etter å ha snakket om de positive sidene ved TI i barnehagen. Var vi ute etter om deltakerne hadde noe personlig utbytte av å delta på prosjektet. De som svarte på dette spørsmålet hadde alle hatt et personlig utbytte av TI. Mari kunne fortelle at:

*«Jeg tror jeg har lært mye mer enn jeg ville gjort uten TI. Du får ny kunnskap, nye måter å drøfte på og tilbakemeldinger på system. TI hjelper deg til å se ting du kan endre på»*

Anne sa:

*«Fra å være nyutdannet i ny jobb, skikkelig usikker og trenge masse hjelp, så føler jeg meg mye tryggere nå. Nå tør jeg å melde ifra, sette tiltak, og si ifra hva jeg klarer og ikke klarer. Jeg vet at det ikke er noe galt med meg, men gjennom TI får jeg den hjelpen jeg trenger hos andre med mer kompetanse enn meg»*

Helt til slutt syntes vi det var greit å få vite om informantenes forventninger til prosjektet TI var oppfylt.

*«Kari: Vi er jo ennå helt i begynnelse, men det jeg har opplevd til nå har vært kjempe positivt. Noen sier det er så mye å jobbe med, den opplevelsen har ikke jeg. Det er jo selvfølgelig noe ekstra, men det har jeg vært forberedt på. TI er ikke en forgjeves jobb, jeg tenker at jeg gjør dette for å bli bedre»*

*«Trine: I og med at instansene fikk så lite tid til å screene hos oss så føler jeg at jeg ikke akkurat fikk det utbyttet jeg håpet på. Men vi fikk god tid til å prate sammen. Ut fra screeningsbildene kunne hun fra PPT peke på ting hun syntes burde sjekkes ut. Da tenkte jeg bare, jøss, er det virkelig mulig. Men hun hadde rett i mye av det hun sa og det satte i gang mange tanker hos meg»*

Som et siste sitat og en oppsummering på hva informantene har sagt om TI, velger vi å presentere Siris mening:

*«Jeg mener at TI er et bra prosjekt og et bra tiltak, men det er litt for få ressurser til å rekke over alle barnehagene. Vi føler at de bruker mindre tid på oss enn hva det opprinnelig ga løfter om»*



## DEL 5

### 5 Voksnes læring på arbeidsplassen – en diskusjon

Vi vil i denne delen av oppgaven forsøke å gi svar på problemstillingen vår; *Hvordan kan vi forstå voksnes læring på arbeidsplassen, gjennom å bruke prosjektet tidlig innsats som eksempel?*

Problemstillingen vår kan sees todelt. Problemstillingen handler om hvordan vi kan forstå voksnes læring på arbeidsplassen, men også hvordan vi kan forstå voksnes læring på arbeidsplassen sett i lys av et konkret eksempel som tidlig innsats. Slik er også vår diskusjonsdel lagt opp. Først vil vi diskutere voksnes læring på arbeidsplassen sett i lys av prosjektet TI. Gjennom å ta utgangspunkt i informantenes fortellinger om deltakelse i prosjektet, forsøker vi å forstå hvordan de opplever voksnes læring på arbeidsplassen. Deretter vil vi i neste del av diskusjonen forsøke å se på arbeidsplasslæringsprosjektet TI med et helhetlig blikk.

Vi presenterer resultatet vårt ut fra sentrale temaer i datamaterialet. Det vil si at vi har valgt å ta utgangspunkt i det vi ser på som viktig i empirien. Dette fortolkes og drøftes ut fra vår forståelse av den voksne lærende med utgangspunkt i vårt teorigrunnlag basert på TI, Illeris, Lave og Wenger.

#### 5.1.1 Det første møtet med arbeidsplasslæring

Selv om en av deltakerne på prosjektet tidlig innstans ga uttrykk for at hun ikke var så forberedt på at hun skulle delta på TI, mente alle informantene våre at dette var noe positivt. Kari sa til og med at; *”Det skal bli morsomt å se at det garantert er noe vi kan gjøre annerledes”*. Vi tolker det slik at deltakerne ser på prosjektet som viktig, og gleder seg til å komme i gang. De ser en mening med å få muligheten til å delta, og bli invitert med i et praksisfellesskap sammen med hjelpeinstansene (PPT, helsesøster, barnevern). TI legger i følge grunnlagsdokumentet opp til at instansene skal komme inn i den enkelte barnehage, og bistå personalet. Vi undrer oss over om deltakerne er positive til deltakelse fordi prosjektet TI utenfra kan se ut til å bygge på det som i følge Illeris karakteriseres som voksnes læring. Det er slik at voksne lærer det de vil lære og det de selv oppfatter som meningsfullt. Voksne lærer ut fra de ressursene de allerede har, og de tar det ansvaret for egen læring som de selv er

interesserte i å ta (2007:101). Alle disse faktorene tror vi kan være med på å påvirke hvorfor deltakerne på TI er positive til å delta på prosjektet. Summen av disse faktorene gir en motivasjon til å lære seg det dette nye prosjektet inneholder. Det kan ut fra dette se ut som TI bare ved sitt omdømme motiverer deltakerne til å ville bli med.

Dette prosjektets innhold er noe alle pedagogene i barnehagen allerede kan noe om og har erfaring med. Å legge til rette for pedagogisk virksomhet, oppfølging av enkeltbarn og samarbeid med hjelpeinstanser, er en del av enhver pedagogs hverdag. Kan det være slik at deltakerne i oppstartfasen ser på prosjektet som en tilføyende læring. Pedagogene i barnehagen har alltid observert barn, men i prosjektet TI oppfordres de til å observere for så å drøfte barna med utgangspunkt i risiko og beskyttelsesfaktorer. En slik tilføyde læring kan på fagspråket kalles for assimilativ læring. Dette en vanlig form for læring, som vi alle praktiserer i hverdagen. Den assimilative læringen bygger på videre på skjema deltakerne allerede har og bruker i sin hverdag.

Den assimilative læringen kjennetegnes ved å kreve liten psykisk energi. Denne typen læring kan framstå forholdsvis enkel og kreve lite av den lærende. Kan det være slik at det er lett å takke ja til noe som krever lite av oss? Deltakerne preges av en positiv følelse og vilje til å delta. Hvis vi tenker at deltakerne i TI befinner seg på et sted hvor du opplever motivasjon, positive følelser og vilje. Da kan vi tolker det slik at den drivkraftmessige dimensjonen i deltakernes læring gir dem en følelse av psykisk balanse. Fordi deltakerne finner mening i prosjektet og det de skal lære seg, tenker vi at den innholdsmessige dimensjonen også påvirkes. Det er gjennom denne dimensjonen vi skaper mening og mestring. Deltakerne ser på TI som noe meningsfullt det er viktig å lære seg. Både drivkraft- og innholdsdimensjonen i læringen er viktig for at læring i TI skal finne sted på en hensiktsmessig måte.

Når prosjektet startet opp endret holdningen deltakerne hadde til TI seg fra å være positiv til å være preget av kaos. De virket usikker på hva de skulle gjøre, og hva instansene forventet av dem. I følge Illeris omfatter læring alltid noe følelsesmessig. Læring kan være preget av lyst eller ulyst og mange andre følelser, som setter preg på det som blir lært (Illeris 2007:73). Vi tolker det slik av deltakerne er preget av følelsen kaos. Er informasjonen deltakerne har fått om prosjektet tilstrekkelig for dem? Slik vi ser det er dette et eksempel på negative følelser, som preger deltakernes syn på prosjektet og deres læring. Vi er ikke i tvil om deltakerne selv med en følelse av kaos lærer noe, men om det er den tilsiktede læringen stiller vi spørsmålsteget ved. Kan det være slik at det deltakerne opplever i starten av prosjektet er

uheldig for den drivkraftmessige dimensjonen? Er det slik at denne oppstarten utfordrer og gir deltakerne vanskeligere forutsetninger enn de trenger å ha? Hvis idealet om livslang læring ikke bare skal bety livslang påfylling, men faktisk skal dreie seg om personlig utvikling og kompetanseheving, så blir disse forutsetningene enda viktigere (Illeris 2007:130).

Introduksjonsdagene til prosjektet TI ga deltakerne uttrykk for at inneholdt mye informasjon og flere kunne ikke huske dagene. Kari sa at: ”*Det var grei generell informasjon*”. Vi tolker ordbruken til Kari som nøytral og at introduksjonsdagene verken ga henne motivasjon, eller aktiverte motstand. Kari kan sies å være et godt eksempel på det som Illeris beskriver som den lærende voksne. Hun lener seg godt tilbake, og venter på at prosjektet skal komme i gang, slik at hun kan ta stilling til om dette er verdt og engasjere seg i eller ikke.

Slik vi ser det er introduksjonsdagene i TI det eneste i prosjektet som kan sammenlignes med skole/utdanning og undervisning. Introduksjonsdagene beskriver deltakerne at var preget av formidlingspedagogikk. Kurset foregikk i et auditorium og både plassering og innhold kan gi assosiasjoner om tradisjonell klasseromsundervisning. Vi undrer oss over om deltakernes følelse av å være tilbake på skolebenken, kan prege deres holdning til introduksjonsdagene? Ofte er det lite fokus på hvilke følelser voksne har til utdanning og skole. Vi snakker i større grad om deres manglende motivasjon (Illeris 2012:114). Er det slik at eksemplet ovenfor kan misforstås som manglende motivasjon, framfor å handle om at voksnes holdning til å være tilbake på skolebenken preger dem? Kan grunnen til at deltakerne har vanskeligheter med å huske introduksjonsdagene, være fordi de der og da lente seg tilbake og ble sittende som en passiv mottaker å lytte til den assimilative læringen som ble formildet? Den assimilative læringen er ofte sterkt knyttet faget, i dette tilfellet kurset. Det gjør det derfor vanskelig for deltakerne å hente informasjonen fram igjen når de kommer tilbake på arbeidsplassen. Kan dette være en av grunnene til hvorfor det er vanskelig for deltakerne i TI å formidle denne kunnskapen videre til sine medarbeidere?

### **5.1.2 Intern implementering**

I følge grunnlagsdokumentet til TI, har alle barnehagene selv ansvar for å gjennomføre intern implementering, rutiner og strukturer for TI i sin barnehage. Vi forstår det slik at TI ønsker at barnehagene skal danne et praksisfellesskap med sine assistenter, for å inkludere dem i prosjektet. Et praksisfellesskap er mennesker med felles interesse, som samles med jevne mellomrom for å lære. De tar utgangspunkt i felles erfaring og prøver sammen å forbedre seg

(Wenger 2004, Lave og Wenger 2003). Informantene hadde ulike erfaringer rundt inkludering av assistenter i prosjektet TI, og de kom fram til at prosjektet hadde utviklet seg over tid, dermed hadde praksisen rundt hvordan dette ble løst forandret seg. Det kunne virke som det tidligere var det lite fokus på inkludering av assistentene. Nå stilles det krav om at dette skal gjøres før drøftningsmøtet. De som nylig hadde blitt med i TI hadde flest tanker og erfaringer rundt slike problemstillinger.

Deltakerne med lengst fartstid på prosjektet hadde ikke forsøkt å danne praksisfellesskap på eget initiativ. Det var førskolelærerne som sist hadde blitt med i prosjektet, som i større grad forsøkte å inkludere assistentene. Likevel fikk ikke assistentene full adgang til prosjektet. Vi tenker som Wenger at tanken til TI er å tilby assistentene forskjellig former for tilfeldig, men legitim adgang til en praksis uten å stille dem ovenfor krav om fullt medlemskap (Wenger 2004:140). Hvis TI's intensjon de siste årene har vært å ha et økt fokus på inkludering av assistentene, kan det være slik at de nå i større grad lykkes fordi deltakerne både virker positive til inkludering, og selv forsøker å få det til? Hvis man der i mot ser på saken på en annen måte, kan man stille spørsmålsteget ved om førskolelærerne noen gang vil lykkes i å inkludere assistentene. De forventes å være veteraner i et praksisfellesskap de selv skal danne, mens de ennå er nykommere i praksisfellesskap med instansene. For å si det generelt, kan man forvente at noen skal lære bort et tema som de ikke kan noe om, bare fordi de er en lærer?

Illeris mener at vi må være i samspill med omgivelsene når vi skal lære. Samspillprosessen og tilegnelsesprosessen foregår samtidig når noen lærer noe (figur 3). Slik vi ser det forventer assistentene at førskolelærerne skal lære dem noe nytt, og instansene forventer at førskolelærerne skal ha forstått helheten i prosjektet, og formidlet det videre til sine assistenter. Førskolelærerne kan ikke regnes som veteraner i prosjektet ennå, og sliter derfor med å leve opp til forventningene om intern implementering. I tilegnelsesprosessen finnes det en dobbelhet, som omfatter både innhold og drivkraft. Innholdet er det deltakerne på TI skal lære seg. Slik vi ser det har førskolelærerne en drivkraft, de forsøker å få dette til. Men det kan se ut som de har gått glipp av deler som de skulle ha lært. Det er da vi kan stille oss spørsmålet, hva gjør dette med førskolelærernes samspill med omverden, i dette tilfellet assistenter og instanser.

### 5.1.3 Læringsmiljø og praksisfellesskap

Vi tenker at instansene som kommer inn i den enkelte barnehage beveger seg på en hårfin grense mellom trygghet og motstand, når de er og ”pirker” i førskolelærernes identitet og praksis. Deltakerne beskriver at de har en kommunikasjon med instansene som kommer inn. Slik vi ser det er det viktig at dette møtet, og denne kommunikasjon fører til dannelsen av det Illeris beskriver som et godt læringsmiljø for voksne. Et godt læringsmiljø preges av trygghet, respekt, åpenhet og at man lytter til hverandre i en gjensidig kommunikasjon (2007:137). Dette vil også være det som kjennetegner det innvendige i et praksisfellesskap. Hvis læringsmiljøet og det innvendige i et praksisfellesskap på arbeidsplassen blir utfordret, og møtet med instansene ikke er preget av respekt og trygghet, hva skjer da med læringen?

Informantene forteller om instanser som ikke kom, stilte uforberedt på screening, eller manglet engasjement. Disse erfaringene fremkaller mye frustrasjon hos informantene. Slik vi ser det kan det virke som deltakerne hadde en opplevelse av at instansene satt med makten. Er det den som sitter med makten som har ansvaret for å skape et godt læringsmiljø? I følge grunnlagsdokumentet for TI står det at barn og unge tjenesten har et særlig ansvar for implementering og gjennomføring av prosjektet. Instansene presenterer seg selv som ”lærerne” i implementeringsfasen, men lever de opp til denne rollen? I følge Illeris er det slik at læreren skal sørge for organisasjonen, ledelse, støtte, engasjement og samtidig ta utgangspunkt i deltakernes ressurser (2007:137). Hvis det er slik at instansene ikke lever opp til rollen som ”lærer”, kan deltakerne sitte igjen med en følelse av at de får ”lærerens” ansvar, og det kan føre til gnisninger og frustrasjon i relasjonen og samarbeidet.

Et kjennetegn på godt læringsmiljø for voksne er gjensidig kommunikasjon. Som nevnt ovenfor føler deltakerne på TI at de har en kommunikasjon med instansene i TI. Gjensidig kommunikasjon er også et godt kjennetegn på et praksisfellesskap. Vi tolker det slik at et godt læringsmiljø forutsetter et godt praksisfellesskap og et godt praksisfellesskap forutsetter et godt læringsmiljø. Den gjensidige kommunikasjonen som kjennetegner begge, mener vi handler om likeverd. Informantene fortalte om situasjoner hvor de påpekte betydningen av pedagogens tilstedeværelse i screeningen av barna. Slik vi tolker det opplever pedagogene likeverd mellom seg og instansene i dette arbeidet.

Selv om vi kan tolke pedagogene som nykommere i arbeidet med TI og instansene som veteraner, så er det ikke nødvendigvis slik at nykommerne ikke lærer veteranene noe. Her kan vi trekke parallellen til et godt læringsmiljø preget av likeverd. Akkurat som en nykommer

lærer en veteran noe, lærer en elev ”læreren” noe. Et nykommer-veteran fellesskap vil imidlertid være preget av maktrelasjoner (Lave og Wenger 2003:36-37). Selv om noen regnes som veteraner i et praksisfellesskap, betyr ikke det at de alltid sitter med makten. Det blir som når pedagogene arresterer instansene i drøftningsmøtet og sier: ”*Det dere observerte stemmer ikke overens med vår oppfatning*”. Pedagogene sitter med makten når det kommer til kunnskap om barna. Hvis man ser på makt som vekslende i relasjonen mellom mennesker kan den være positiv for gruppa og gi en følelse av likeverd.

Informantene forteller at de har slitt med å forstå hva de skulle gjøre annerledes i forhold til tradisjonell innsats. Etter hvert som de får en større forståelse for prosjektet ser de på seg selv som en likeverdig partner som jobber sammen med instansene mot et felles mål om tidlig innsats for barn. Vi undrer oss over om deltakerne ikke har forstått forskjellen mellom tidlig innsats og tradisjonell innsats som ble formidlet på introduksjonsdagene (se figur 1). Men selv om deltakerne på TI mangler kunnskap om deler av prosjektet, klarer de fortsatt å delta. Fordi prosjektet TI kan regnes som et prosjekt med noen særlige læringskvaliteter, så vil deltakerne gjennom sin deltakelse i den sosiale praksisen i TI lære, fordi læring kan regnes som en integrert bestanddel i medlemskapet.

I følge Lave og Wenger handler legitim perifer deltakelse om den prosessen der deltakere blir fullverdige deltakere (2003:231). TI er et eksempel på en slik prosess, og undrer oss over om det er oppbygningen av prosjektet TI som gjør at deltakerne kan delta selv om de mangler kunnskap om deler av prosjektet? Vi kan si at deltakerne på TI har en legitim perifer deltakelse, fordi de gjennom prosessen blir en del av praksisfellesskapet. Det finnes mange måter å delta i et fellesskap på. Vi tror at det i TI finnes både engasjerte deltakere og mindre engasjerte deltakere. I et godt læringsmiljø og praksisfellesskap er trygghet en forutsetning for engasjement. Vi tenker at når Siri forteller at hun faktisk håper barna hun bekymrer seg for skal vise sine utfordringer under screening, så har instansene fått til å skape et praksisfellesskap preget av trygghet og engasjerte deltakere.

Etter tre års deltakelse på prosjektet med hjelp til screening av barna fra instansene, går barnehagen over i den fasen av prosjektet som kalles selvdrift. Nå står de på egne ben og skal selv drive prosjektet fremover. Deltakerne har nå beveget seg fra en legitim perifer deltakelse til en mer sentral posisjon, der de regnes som veteraner i prosjektet. Som veteraner er de selv ansvarlige for å skape et godt læringsmiljø og praksisfellesskap. Når våre informanter beskriver at de er positive til å være på selvdrift og ser fordeler med dette. Kan vi tolke det

slik at prosjektet TI lykkes med å skape et godt læringsmiljø og deltakerstyring? Deltakerne har blitt behandlet som selvstyrende og ansvarlig innenfor gitte rammer, og kan nå regnes som veteraner. De har i deler av TI fått mulighet til å styre sitt læringsforløp.

#### 5.1.4 Drøftningsmøtets læringskvaliteter

Drøftningsmøtene hvor instansene og pedagogene fra barnehagen møtes for å drøfte hva som har blitt observert på screening, var noe alle informantene hadde positive opplevelser med. Vi tolker det slik at drøftningsmøtet har noen særlige læringskvaliteter for deltakerne på prosjektet TI. TI selv legger opp til at drøftningsmøtet skal være en arena hvor de tverrfaglige hjelpeinstansene møtes for å drøfte sine og barnehagens observasjoner. I samarbeid med barnehagen kommer de fram til tiltak for enkeltbarn eller system. Dette møtet er et godt eksempel på et praksisfellesskap hvor deltakerne jevnlig kommer sammen for å lære av hverandre. Praksisfellesskapet er definert gjennom en felles interesse for tidlig innsats for barn. I praksisfellesskapet bygges relasjoner der deltakerne lærer av hverandre. Når Anne sier at det er ting hun egentlig kan, men som hun kommer på når de er flere som snakker sammen, tolker vi det slik at deltakerne på drøftningsmøtet lærer ikke bare av hverandre, men gjennom deltakelse og drøftning vekkes allerede eksisterende kunnskap til liv.

*”Det er dermed i følge Lave og Wenger ikke bare slik at den konkrete situasjonen setter sitt preg på den læringen som finner sted, men også hvilke allerede utviklede strukturer som involveres i de indre bearbeidelsesprosessene” (Illeris 2012:140).*

Det er slik at deltakernes læring både påvirkes av omgivelsene og nye impulser. På den måten kan man si at både tilegnelsesprosessen og samspillprosessen hos informantene er aktive. I drøftningsmøtet tilegner deltakerne seg ny kunnskap i samspill med andre. De nye impulsene de opplever der forenes med den læringen de allerede har. I tilegnelsesprosessen finner vi den drivkraftmessige og innholdsmessige dimensjonen. I den innholdsmessige dimensjonen er det den felles kunnskapen om barn som gjør at deltakerne fungerer hensiktsmessig i praksisfellesskapet. I den drivkraftmessige dimensjonen er det deltakernes felles interesse og ønske om å bedre kunne tilrettelegge for barn som gir dem motivasjonen og følelsen av at dette er meningsfullt. I samspillprosessen er samspilldimensjonen aktiv. Når Anne sier at hun kommer på ting når de er flere som snakker sammen, er dette et konkret eksempel på at samarbeidet i praksisfellesskapet er hensiktsmessig for at det skal skje læring. Det er summen av disse aktive prosessene gjør at læring finner sted.

Selv om drøftningsmøtet var noe alle informantene var positive til, kunne det virke som dette endret seg litt når deltakerne kom over på selvdrift. Tiden deltakerne hadde med instansene var nå mye mindre og de møttes sjeldnere. At de nå fikk mindre tid til drøftningsmøtet ga noen av deltakerne uttrykk for at overrasket dem. I grunnlagsdokumentet fra TI står det at tiden på drøftningsmøtet vil reduseres etter at implementeringsfasen er ferdig. Igjen ser vi et eksempel på at deltakerne har gått glipp av verdifull informasjon under introduksjonsdagene. Denne forandringen i prosjektet kom til uttrykk i en frustrasjon rundt prioriteringer av saker på drøftningsmøtets sakliste. Illeris beskriver at de som er opptatte av utdanning og har et ønske om å nå sine målsettinger, kan bli ergerlige hvis utdanningen ikke lever opp til deres forventninger (2007:108). På samme måte tolker vi at deltakerne på TI opplever et brudd i forventningene, og dermed uttrykker frustrasjon. Forutsetningene for drøftningsmøtet har forandret seg, og det liker ikke deltakerne. Slik vi ser det, er de fortsatt motiverte for å arbeide med TI, og kommer med forslag på hvordan de skal overleve under de forutsetningene som føles utilstrekkelig for dem. Når følelsen frustrasjon oppstår hos deltakerne, påvirker den deltakernes motivasjon og drivkraft. Den drivkraftmessige dimensjonen kommer i ubalanse. Vi lar oss imponere over deltakernes løsningsorienterte holdning. Kan det være slik at den innholdsmessige dimensjonen i læringen står så sterkt hos deltakerne på TI, at den styrker deres evne til å fungere hensiktsmessig i de omgivelsene i befinner seg i?

### 5.1.5 Arbeidsprosessen

Når informantene forteller om arbeidsprosessen i TI, forteller de om hvordan de arbeider med prosjektet i sin barnehage. Vi tolker at de har en løsningsorientert holdning, fordi de forsøker å få til arbeidet med TI i en hektisk hverdag. Illeris sier at selvfølgelig kan det være vanskeligheter og blokkeringer, men når det er noe vi riktig gjerne vil lære oss, så finner vi også nesten alltid en måte å gjøre det på (2007:101). Denne holdningen som Illeris beskriver, kan vi kjenne igjen hos deltakerne. De har et ønske om å fortsette selv om det er utfordringer. Ønsker deltakerne å fortsette med prosjektet fordi det oppleves meningsfullt til tross for utfordringene, eller er det håpet om at elementer i prosjektet vil forandre seg?

En positiv side med TI, slik vi ser det er at prosjektet inneholder en del elementer som deltakerne selv må styre og gjennomføre. Prosjektets rammer legger opp til at deltakerne må være delaktige i arbeidsprosessen som driver TI fremover. Noen deltakere ser nytten i at TI legger press på dem i form av skriftlige tiltak og frister for gjennomføring. Det er ingen tvil



om at læringen forløper best når de voksne selv tar et medansvar (Illeris 2007:100). Kan dette medansvaret være en av faktorene som gjør at deltakerne fortsatt ser verdien i prosjektet, selv om de opplever utfordringer?

Deltakerne beskriver at den faglige støtten fra TI har gitt dem mer ryggrad. Dette er et eksempel på at deltakerne på TI har beveget seg fra nykommer til å bli veteran. I implementeringsfasen av prosjektet TI veksler deltakerne mellom selvstendige oppgaver og oppgaver med støtte. I selvdriftsfasen har de ansvar for det meste selv, men får støtte fra instansene kun på drøftningsmøtet. Vi tolker det slik at TI har et ønske om at implementeringsfasen på tre år skal gjøre deltakerne i stand til å være veteraner for nyankomne deltakere og invitere dem inn i det praksisfellesskapet TI er.

*”Praksisfellesskaber reproducerer med andre ord deres medlemskab på samme måde, som de opstår til at begynde. De deler deres kompetence med nye generationer gennem en version af samme proces, som de udvikles gennem”* (Wenger 2004:123).

Kan det være slik at praksisfellesskapets som dannes føles så meningsfullt at andre elementer i prosjektets arbeidsprosess, hvor deltakerne har følt frustrasjon blir mindre vektlagt. Eller er det slik som Lave og Wenger mener at mening forhandles sosialt, og at deltakerne i praksisfellesskapet dermed påvirker hverandre til å mene at prosjektet TI er verdifullt. Kan være slik som vi opplevde i gruppeintervjuene, at deltakerne påvirket hverandre både i positiv og negativ retning? Deltakerne i et fellesskap forhandler seg fram til en ny forståelse.

### **5.1.6 Praksisfellesskapets trygge rom**

Når vi snakket med informantene våre om samarbeidet med instansene fortalte de om både gode og dårlige erfaringer. Det som for oss stakk seg ut som en fellesnevner var behovet deltakerne hadde for at instansene skulle være en god samarbeidspartner. Ida sa ”*Det som er det viktigste er at instansene er der og stiller oss spørsmål som får oss til å reflektere*”. Illeris beskriver at i voksenutdannelsen er det grunnleggende en trygghet i at man selv kan styre sin læring og få kvalifisert støtte. Det kan være utfordrende å skape trygge rom i forhold til læring i arbeidslivet eller hverdagslivet, fordi læringen der ofte foregår utenfor et beskyttet rom (Illeris 2007:157). Læring som foregår på arbeidsplassen, er læring på en arena vi antar de aller fleste voksne føler seg trygge på. Dersom der er det slik, tenker vi at TI har alle

forutsetninger som skal til for å lage et slikt beskyttet rom, der deltakerne får den støtten de trenger i forhold å tørre å utfordre seg selv, og å se kritisk på egen praksis.

Illeris påpeker at noe av det mest sentrale i voksenlæringen er deltakernes opplevelse av at lærerne fremstår som mennesker med følelser, meninger og engasjement. De må ha relevante faglige kompetanser, og en grunnleggende solidaritet med deltakerne (2007:157). Når informantene våre forteller om passive, uengasjerte, og ved en anledning sjokkerte personer fra instansene som deltar på drøftningsmøtet, tenker vi at dette er uheldig og undrer oss over hvordan dette påvirker tryggheten og samarbeidet. Vi tenker at å sitte i et praksisfellesskap med uengasjerte og passive personer vil påvirke det beskyttede rommet. Vil deltakerne på TI etter slike opplevelser tørre å utfordre seg selv, å se kritisk på egen praksis?

### 5.1.7 Refleksjon og refleksivitet

Som nevnt tidligere syntes informantene våre at det var morsomt ”å snakke fag”. De hadde mange konkrete eksempler fra hverdagen i barnehagen. Når vi kom inn i avslutningsdelen av intervjuet begynte vi å stille mange spørsmål som gikk ut på det å reflektere over den prosessen de hadde vært en del av. Informantene våre fortalte om situasjoner der de mente TI hadde ført til endring av praksis, høyere kvalitet på tilbakemeldingskulturen og ny kunnskap om systemarbeid. Disse endringene mente de hadde skjedd gjennom samarbeid med TI’s instanser. I TI’s grunnlagsdokument er målsettingen for TI Alta-modellen tidlig identifisering, tidlig igangsetting av tiltak, forebygging, kompetanseheving, tverrfaglig- og tverretattlig samarbeid og innsats, systemrettet arbeid og nedtoning av individfokus. Vi kjenner igjen det deltakerne beskriver i Alta-modellens målsettinger.

Spørsmålene vi stilte utfordret deltakerne til refleksjon. Generelt betyr refleksjon ettertanke. Det dreier seg om at etter en at en aktivitet eller hendelse er kommet litt på avstand, så prøver en å tenke nærmere gjennom og overveie betydninger – det kan føre til en læring som er mer bredere og mer generell enn den man umiddelbart fikk ut av opplevelsen mens den fant sted (Illeris 2007:161). Det informantene våre beskriver er eksempler på akkomodativ læring. Akkomodativ læring relateres til refleksjon, kritisk tenkning og bevisstgjøring. Deltakernes ettertanke førte til en læring som var større og mer generell enn det de umiddelbart fikk ut av situasjonen. Vi tenker at deltakerne over tid har forstått prosjektets målsettinger om å jobbe mer systemorientert framfor individorientert.

Noe vi bet oss merke i var at noen av deltakernes svar kom naturlig fram i samtalen, mens andre først kom fram gjennom refleksjon i gruppeintervjuet. Vi undrer oss om det har foregått en prosess over tid hvor deltakerne gradvis trinn for trinn har fått en større bevissthet rundt hva det var de faktisk hadde lært gjennom TI, eller om det var først i gruppeintervjuet de med ett forstod hvordan det hang sammen? Vi stilte spørsmål som omhandlet endring, forandring og refleksjon rundt prosjektet de hadde vært med på, men også egen læring. Utfordret disse spørsmålene informantenes refleksivitet.

Gruppeintervjusituasjonen og de andre deltakerne bidro til å gi saken flere perspektiv. På flere av spørsmålene måtte deltakerne tenke seg en del om for å klare å svare. Illeris påpeker at den kollektive refleksjon og refleksivitet i grupper, kan tilføye viktige dimensjoner som for eksempel respons fra andre og et utvidet perspektiv (Illeris 2007:161). Kan de nye refleksjonene omkring læring og endring informantene gjorde seg under gruppeintervjuet, indikere at dette er noe de ikke tidligere har gjort, selv ikke på møter med instansene i TI? Illeris påpeker at ikke bare er det viktig å gjøre seg slike evalueringer, men det er også institusjonene og læreres ansvar og sørge for at det er tid og rom til dette (2007:161). I grunnlagsdokumentet til TI står det at gjennom refleksjon og selvkritisk perspektiv på egen tradisjon og praksis, blir barnehagen en organisasjon i utvikling. Vi tolker det slik at TI legger opp til et selvkritisk perspektiv, og at disse refleksjonene skal inngå som en del av hverdagen. For oss kan det virke som dette er noe som skal foregå parallelt med de andre oppgavene i TI. Vi kan derimot ikke finne noe eksempel i empirien vår på at det legges til rette for refleksjoner utenfor egen praksis og tradisjon. Burde slike refleksjoner vært en del av TI for å heve kvaliteten på prosjektet?

Når du skal tilrettelegge for voksnes læring, må du også tenke på hvilket læringsnivå du legger opp til. Legger TI for mye opp til en tilføyende assimilativ læring. En læring hvor det blir vanskelig for deltakerne på prosjektet å løfte blikket fra her og nå situasjoner, og se ting i en større sammenheng.

*”Når læring skjer i direkte tilknytning til arbeidet, vil man svært lett konsentrere seg om det som kan skape forbedringer her og nå, mens de store linjene og den bredere sammenhengsforståelsen utelates, og dermed også muligheten for at læringen kan ha en bredere bruksverdi i nye situasjoner og i forbindelse med en mer allmenn forståelse og et overblikk som nettopp er avgjørende for det vi kaller kompetanse” (Illeris 2012: 269).*

I avslutningsdelen på gruppeintervjuet reflekterer informantene over konkrete endringer som har foregått hos dem. For eksempel har de fått forståelse for at foreldresamtalene er blitt enklere, fordi de drøfter barnet mer i hverdagen. Kari forteller at *”Forskjellen på den observasjonen jeg gjorde før, og den jeg gjør nå gjennom TI er kanskje at barnet drøftes oftere i hverdagen. Det er ikke lenger bare rett før foreldresamtalen. TI hjelper oss til å sette ting i system, det gjøres mer jevnlig”*. Ut fra det Kari forteller her, ser vi en sammenheng i at de har blitt flinkere til jobbe for å gi barn en tidlig innsats i barnehagen. De observerer ikke lenger kun rett før foreldresamtalen, men fordi de har et ønske om å gi barn en tidlig innsats. Vi tenker at informantenes handlinger bærer preg av å være del av en større sammenheng enn bare sin egen barnehages praksis. Denne sammenhengen undrer vi oss over om de selv klarer å se?

#### **5.1.8 Samfunnets satsning på arbeidsplasslæring**

Vår forforståelse var at prosjektet TI gjennomført av Alta kommune var et godt eksempel på læring på arbeidsplassen. Prosjektet har som mål å endre den nåværende praksisen rundt hvordan barnehagen arbeider med barn, som av ulike grunner trenger en tidlig innsats. Prosjektets oppbygning og implementering stilte krav til de voksne om å lære seg og forstå dette nye prosjektet. Denne innlæringen skulle i hovedsak foregå på arbeidsplassen. Informantene våre var positivt innstilt til prosjektet TI. Dette ledet oss frem til en nysgjerrighet om det faktisk var slik at de var positive og ikke minst hvorfor? Gjennom intervjuene våre fant vi motiverte deltakere, som slik vi tolket det så nytten i prosjektet og var motivert for å lære.

TI tenker vi er et produkt av tiden. Som vi har nevnt tidligere er arbeidsplasslæring dagsaktuelt og et godt eksempel på en politisk satsning. Det er en bred enighet om at voksnes læring er et svakt og underforsket felt i Norge. Kunnskapsdepartementet ønsker nå å styrke denne forskningen og vil gjennomføre en satsning som en del av programmet *Norsk forskning fram mot 2020 - UTDANNING 2020* (Aspøy og Tønder 2012:7). Utredninger gjort på voksnes læring sier at den norske regjering er opptatt av arbeidsplasslæring.

Vi tror Alta kommune har laget et prosjekt førskolelærerne har behov for. Prosjektet TI ser vi på som en positiv satsning innenfor voksnes læring og arbeidsplasslæring. Selv har vi få erfaringer med eksempler på organisert arbeidsplasslæring. Om det er fordi vi ikke har vært

bevisst på å se etter det tidligere, eller om det er fordi det finnes få eksempler på dette, er vi usikre på.

Som nevnt tidligere har det vært en økning i interessen for læring på arbeidsplassen. Vi tror denne økningen er et resultat av samfunnets og regjeringens satsning på livslang læring. Med utgangspunkt i vårt situerte læringssyn mener vi at alle mennesker vil lære, men om alle mennesker selv tar et bevisst valg om å lære er vi usikre på. Vi tror det er det slik at den politiske satsningen nå gjør det mulig for flere mennesker å utvikle sin kompetanse. Aspøy og Tønder sier i en utredning om forskning på voksnes læring at:

*”Når mulighetene for livslang læring utvides til nye arenaer og livsfaser, åpnes også nye muligheter og former for lokal innflytelse og politikk utforming” (2012:8).*

Det er slike satsninger som har gjort det mulig for Alta kommune og lage et arbeidsplasslæringsprosjekt som tidlig innsats. Prosjektet TI favner en hel yrkesgruppe i en kommune, og vi undrer oss over om det ville vært like stor interesse for prosjektet om deltakelsen var en videreutdanning på skole framfor et arbeidsplassprosjekt?

Samfunnet vi lever i er i stadig utvikling, og vi har nå større behov for egenskaper som ikke nødvendigvis kan erverves gjennom tradisjonell utdanning. Hvis det er slik som vi undrer oss ovenfor, at utdanning og videreutdanning ikke passer for alle, så vil vi slik vi ser det slite med å få ”alle passasjerene med på toget”. Er det slik at arbeidsplasslæring kan bidra til at færrest mulig står igjen på perrongen når toget har gått?

### **5.1.9 TI som arbeidsplasslæring**

Gjennom deltakelsen i prosjektet tidlig innsats gir informantene våre uttrykk for en del frustrasjon og forvirring. Kan frustrasjonen og forvirringen sees på som et tegn på at de opplevde en ny dimensjon i samarbeidet med hjelpeinstansene i TI? Det nye prosjektet er en dimensjon i samarbeidet som ikke har vært der tidligere. Fokuset skal nå over på systemet og bort fra individet. Det krever en ny måte å tenke på for deltakerne. Kan deltakelsen i prosjektet oppleves som når Wenger lot seg undre over uttrykket purpur i nesen (Illeris 2007:66). Han tenker at første gang vi blir utsatt for noe vi ikke forstår eller har kjennskap til, griner vi alle litt på nesen.

Gjennom Tidlig innsats og systemarbeid blir barnehagens pedagoger utsatt for noe nytt. Purpur i nesen er en metafor som beskriver det nye og det ukjente. Frustrasjonen og forvirringen deltakerne på TI uttrykker, kan tolkes som et uttrykk for det samme. Slik vi forstår det er det viktig å tenke på at når det skal legges til rette for arbeidsplasslæring, er det viktig å tenke på hvordan det gjøres og hvordan dette kan oppleves av den voksne som skal lære noe.

Hvis bare det å bli med på prosjektet TI føles som purpur nesen for deltakerne, er det da for ambisiøst av TI og være raskt ute med deltakerstyring? I følge Illeris er det slik at selv om deltakerne er motiverte, og har interesse av å være med og deltakerstyre. Så er det slik at mange voksne lærende ikke umiddelbart er innstilt på å medvirke. Det er derfor lærerens sentrale oppgave å få en deltakerstyring etablert. Hvis det er slik at TI har som mål at deltakerne på et tidlig tidspunkt skal være med å deltakerstyre, undrer vi oss over om det vil være mulig når deltakerne ennå ikke har møtt ”læreren”. Noe som beskrives av informantene som det beste med TI er drøftningsmøtet. Er drøftningsmøtet populært, fordi det svært nær kontakt mellom deltakere og ”læreren”. Vi tror nærhet i relasjoner bør vektlegges mer når man skal holde på med arbeidsplasslæring. Kan det være slik at vi mistenker voksne for å mangle motivasjon for læring, når utfordringen egentlig er at de mangler balansen mellom trygghet og utfordring? Du som voksen finner trygghet i å styre din egen læringssituasjon, men for å kunne styre læringen må du vite hvilke rammer dette skal foregå innenfor. ”Læreren” må komme på banen tidlig, for sammen med deltakerne å legge føringer for deltakerstyringen. Både vi og Illeris synes deltakerstyring er av avgjørende betydning for læring. Vi mener at deltakerstyring gir motivasjon til læring. Hvis motivasjon må være tilstede for at overskridende akkomodative og personlighetsmessig-endrende transformativ læringsprosesser skal skje, er deltakerstyring veldig viktig.

Slik vi ser det inneholder prosjektet TI flere læreprosesser som for eksempel akkomodative og transformativ læreprosesser. Et eksempel på dette kan være når deltakerne må omstrukturere sine etablerte skjema. De går fra tanken om at individet må tilpasse seg systemet, til at systemet må tilpasse seg individet. Disse prosessene er energikrevende for den voksne lærende, og det kreves en psykisk energi for å motivere seg til å gjennomføre slike læreprosesser. Voksne lærende setter ofte opp et filter, en form for hverdagsmotstand for å slippe å bruke energi på noe de ikke er motiverte for å lære. Eksemplet ovenfor kunne like gjerne endt opp slik at deltakerne ikke hadde noe forståelse for hvordan systemet påvirker individet, og dermed ikke endret praksis. Kan det være slik at den drivkraftmessige

dimensjonen med motivasjon, følelser og vilje kommer i en slags ubalanse? Deltakerne vil gjerne være med, føler det er et bra prosjekt, men motivasjonen deres preges av ambivalens.

Når prosjektet begynner med to kurs dager, tenker vi at denne måten å starte en læreprosess på kan gi deltakerne assosiasjoner om å være tilbake på ”skolebenken”. Vi stiller oss spørsmålet om hva baktanken til TI-teamet var med introduksjonsdagene? Skulle det være en læringssituasjon som gav alle deltakere på prosjektet likt utgangspunkt. Ville de vise at TI var en del av en større sammenheng enn bare den enkeltes arbeidsplass. Når du leser om hva Illeris skriver om den voksne som lærende er det ingen god ide å legge til rette for en slik type ”undervisning”, hvis du ønsker at voksne skal lære noe. Gjør du dette, bidrar du til at den voksne kan lene seg tilbake, og vente å se om dette er ”vits” å engasjere seg i.

Hvis TI-teamet ønsker at introduksjonsdagene skal være med på å gi deltakerne forståelse av TI som et prosjekt, som er større og mer omfattende enn og bare gjelde den enkeltes arbeidsplass, så lykkes de nok i det. Det vil slik vi ser det vil det være slik at selv om du forstår at du er en del av et stort fellesskap, så er muligheten til å bevege seg fra en perifer til en sentral deltaker kommer først når man får til å danne et praksisfellesskap. Det blir som eksemplet med å skru på bil. De fleste som skrur på biler, skjønner nok at det er mange flere i verden som deltar i dette fellesskapet. Men det er først når du samhandler med andre som skrur du har dannet et praksisfellesskap. Introduksjonsdagene i TI kan dermed på sett og vis oppfattes som et fellesskap og en læringssituasjon, men om dette er et vellykket praksisfellesskap og en god læringssituasjon for den voksne lærende på arbeidsplassen stiller vi spørsmålsteget ved.

Når vi velger å forstå læring som Lave og Wenger gjør, så er det slik at læring i seg selv er en form for medlemskap. Når deltakerne i TI er med på prosjektet, så har de medlemskap i noe. Gjennom dette medlemskapet danner de praksisfellesskap med de ulike instansene i TI fordi de har konkludert med for seg selv at TI er meningsfylt for dem. Her vil vi trekke frem situasjonen drøftningsmøtet. Slik vi ser det blomstrer praksisfellesskapet i drøftningsmøtet. Kan grunnen til at det blomstrer være at alle komponentene Wenger mener må ligge til grunn for at læring skal finne sted sett fra en sosial teori er til stede? Som nevnt tidligere føler deltakerne at prosjektet er meningsfullt. I drøftningsmøtet ser vi eksempler på at deltakerne forener sin identitet i gruppa. Deltakernes kompetanse kommer fram, og det bygges relasjoner hvor gruppedeltakerne lærer av hverandre. De støtter hverandres engasjement, erfaringer og refleksjoner gjennom en felles interesse for tidlig innsats for barn.

Gjennom arbeidsplassprosjektet TI får deltakerne muligheten til å delta i praksisfelleskap. Hvis man lykkes i å danne praksisfelleskap i arbeidsplasslæring mener Wenger at man vil oppleve deltakere som lærer av hverandre, ser nytten i hverandres kompetanse, gjør det til sin egen kunnskap, og tar det i bruk. Hvis man lykkes med dette, vil man da oppleve deltakere som har en personlighetsmessig-enderende transformativ læring? Slike praksisfelleskap er gode rom for refleksjon, som fører til endring av meningsperspektiv. Når Mari sier ”*TI hjelper deg til å se ting du kan endre på*”. undrer vi oss om dette kan tolkes dit hen at TI lykkes med å skape praksisfelleskap med rom for refleksjon, som fører til en endring av meningsperspektiv.

Et annet aspekt ved hvorfor vi tenker at drøftningsmøtet kan oppfattes vellykket er at relasjonene og respekten som skapes i dette praksisfelleskapet, danner grunnlaget for refleksjon og refleksivitet. Gjennom møtets oppbygning lærer deltakerne trinn for trinn noe som fører til en ny forståelse eller løsning. Dette krever refleksjon og kritisk tenkning hos deltakerne. Deltakerne omstrukturerer etablerte handlingsmønstre i samarbeid med andre, noe som kan forstås som akkomodativ læring. Kan samarbeidsaspektet i endringsprosessen gjøre læringen mindre belastende?

I teorien slår Illeris fast at læring er en lystbetont funksjon. Selv om det finnes blokkeringer og vanskeligheter, så vil voksne lærende alltid finne en løsning når det er noe de virkelig vil lære seg. Som nevnt tidligere er medbestemmelse avgjørende i voksenutdannelsen, for at de voksne skal klare å mobilisere mental energi som skal til for at akkomodative og transformativ læreprosesser skal skje. Vi tenker at TI er et prosjekt som har medbestemmelsesrett. Det er flere elementer innenfor TI som legger til rette for dette, men spesielt når TI prosjektet kommer over i fasen selvstyring. I fasen selvstyring har deltakerne store muligheter for å påvirke prosjektet innenfor gitte rammer.

Når deltakerne kommer i fasen selvstyring, gir de uttrykk for at det er hensiktsmessig å gjennomføre screening selv, og at de setter pris på å få lov til å styre prosjektets utvikling. Man kan undre seg over hva som hadde skjedd om deltakerne hadde fått stor frihet og ansvar for egen læring i prosjektets begynnelse. Ville de satt like stor pris på selvstyringen da? Empirien vår viser at deltakerne på TI har gått fra å være det Lave og Wenger kaller for nykommere, til og etter hvert bli selvstyrte veteraner. Slik vi forstår det omfavner TI prosessen der deltaker blir en fullverdig deltaker i en sosial praksis gjennom legitim perifer deltakelse. Du kan se på det som å ferdes gjennom en flaskehals. Først er det trangt og du må følge strømmen, før du gradvis får større plass og deltakerstyring med ansvar for egen læring.



Tidligere i diskusjonsdelen har vi gitt et eksempel på at deltakerstyring ikke fungerer når deltakerne føler seg som nykommer. Her gir vi et eksempel på at deltakerstyringen føles hensiktsmessig. Vi tror det er fordi deltakerne nå føler seg som veteraner. Legitim perifer deltakelse handler om relasjonene mellom nykommer og veteran. Slik vi ser det er det viktig at du som ”lærer” eller leder på arbeidsplassen er obs på om du har å gjøre med veteraner eller nykommere. Din rolle som tilrettelegger krever en bevissthet rundt dette når du skal holde på med læring på arbeidsplassen.

#### 5.1.10 Refleksiv læring?

Å lære oss selv å kjenne, forstå våre egne reaksjoner, tilbøyeligheter, preferanser, sterke og svake sider sier Illeris er en forutsetning for at vi skal klare å ta meningsfulle valg. Når TI legger til rette for deltakerstyring, tenker vi at TI har et ønske om at deltakerne skal kunne ta meningsfulle valg. I drøftningsmøtet tar TI og deltakerne utgangspunkt i problemstillinger fra deres arbeidshverdag. Det som skjer på møtet er en blanding av makt, problemløsning, samarbeid, kommunikasjon og handling. I drøftningsmøtet må deltakerne ta valget om en ny vei for seg selv og sin arbeidsplass, noe som legger det opp til kritisk tenkning og refleksjon. Vi tenker at drøftningsmøtet er et konkret eksempel på at TI legger opp til refleksive prosesser.

Når det gjelder refleksjon og forståelse av prosjektet som helhet, synes vi våre informanter ga få eller ingen eksempler. Når informantene kommuniserte med oss og hverandre, opplevde vi at refleksjonene og tankene i ettertid gav de mer enn de umiddelbart hadde fått ut av prosjektet. Illeris mener at det nå i samfunnet dreier det seg i langt høyere grad om tilegnelse av kunnskap for å forstå, dette er vi enig i. Kumulativ utenatføring føles mer og mer utilstrekkelig i den virkeligheten vi lever i, og vi får stadig et større behov for å lære om oss selv. I den forbindelse blir refleksivitet en læringsmessig utfordring av sentral betydning. Vi stiller spørsmålsteget ved om en refleksiv læringsdimensjon omkring prosjektet som helhet burde vært en del av TI, for å høyne kvaliteten på prosjektet og øke deltakernes forståelse av helheten?

Gjennom å studere TI's ulike deler med informantenes oppfatninger om hvordan de opplever prosjektet i praksis, gir det oss noen knagger til å henge teorien om voksnes læring på arbeidsplassen på. Vi stiller oss spørsmålet om nøkkelen for å lykkes med arbeidsplasslæringen, er kunnskap om den voksne lærende? Går vi i den fallgraven å tolke

negative følelser hos voksne som manglende motivasjon? Et det enklere å fokusere på praktiske forhold framfor refleksive prosesser? Spørsmålene om den voksne som lærende er mange, men viktige å tenke over når ønsket er å forstå.

## DEL 6

### 6 Oppsummering

Målet med oppgaven vår har vært å forstå hvordan voksne lærer på arbeidsplassen, gjennom å ta utgangspunkt i et konkret eksempel. I offentlige dokumenter poengteres det et fokus på livslang læring, og dette har blitt et nøkkelbegrep innenfor internasjonal utdanningspolitikk og voksenlæring. På bakgrunn av dette ønsker den norske regjering å gjøre det mulig for alle å tilegne seg kunnskap livet gjennom, ved å styrke både formelle og uformelle opplæringsarenaer. Noe som vi ser på som positivt er at de uformelle læringsarenaene nå også blir satt i fokus, som en viktig læringsarena på lik linje med formell utdanning.

Både fokuset om livslang læring og fokuset på uformelle læringsarenaer tror vi har bidratt til å gjøre læring i arbeidslivet aktuelt. Slik vi ser det når du ut til en stor og variert del av befolkningen gjennom arbeidsplasslæring. Vi tror at gjennom å bruke den felles interessen voksne har for sitt arbeid, har man et godt utgangspunkt for å motivere voksne til læring. Samfunnet legger opp til at det ikke lenger bare er slik at arbeidsplassen må være endringsvillig, individene som jobber der må også være villig til å endre seg. Mennesket i dagens samfunn blir i større grad sett på som en ressurs i endrings- og utviklingsarbeid. For å gi et eksempel, la oss tenke tilbake på 50 tallet. Da var det lite fokus på arbeidstaker som individ. Gjorde du ikke den jobben du var satt til å gjøre, var du lett erstattelig. Arbeidsgiver hadde stor makt. I dag har vi kommet i den situasjonen at det er et gjensidig ønske fra arbeidsgiver og den ansatte om å investere i individet. Individets personlige egenskaper blir en ressurs som ikke kan erstattes i en håndvending.

Satsningen på livslang læring, mener vi fortsatt befinner seg på et ideologisk plan. Det finnes et spenningsfelt mellom regjeringens lovnader om satsning, og behovet den voksne har for å utvikle sin kompetanse. Det er for stor avstand mellom satsning og praktisk tilrettelegging. Et eksempel på dette kan være TI's utfordringer rundt tidsbruk og ressurser. Deltakerne synes prosjektet er bra, men opplever at de som leder prosjektet har for liten tid til dem. Vi mistenker at de som leder prosjektet har for dårlig økonomi til å bruke mer tid på deltakerne. Dette påvirker slik vi ser det læringen i prosjektet TI.

Vi forstår arbeidsplasslæringen i TI som påvirket av spenningsfeltet mellom satsning og behov. Vi ser på prosjektet TI som en arbeidsplasslæring med både pluss og minus. Likevel vil vi trekke frem TI som et eksempel på at det er mulig å gjennomføre arbeidsplasslæring på

en god måte, innenfor disse rammene. Vi mener prosjektet i stor grad påvirkes av hvor mye kunnskap ”lærer”/arbeidsgiver har om den voksne som lærende, og dette er avgjørende for at arbeidsplasslæringen skal fungere godt.

Har man lite kunnskap om den voksne som lærende, tror vi det er lett å misforstå de voksnes reaksjoner. Vi tror for eksempel at lite engasjerte voksne på introduksjonsdagene i TI kan misforstås som umotiverte deltakere, framfor at det handler om at deres holdning til å være tilbake på skolebenken preger dem. Introduksjonsdagene sammenligner vi med kursing preget av en tilføyende læring. Når vi mener at kursing lett bringer frem den voksne lærende, som lener seg tilbake og venter på om dette er nyttig å lære seg, undrer oss over hvorfor dette er en av de mest benyttede måtene å drive kompetanseheving i arbeidslivet på.

Gjennom å bruke et konkret prosjekt som TI, har vi fått en forståelse for hva som må til når voksne skal lære på arbeidsplassen. Vi har forstått at det er ”læreren” eller arbeidsgiveren som må ta ansvar for læringens rammer og trygghet. Det første møtet med ny lærdom for den voksne, må være motiverende og innholdsmessig interessant. Det vi ser på som aller viktigst er at det som skal læres, må være noe den voksne ser nytten i. Vi har gjennom prosjektet TI opplevd at den voksne lærende tåler mye motstand, hvis læringen er innholdsmessig motiverende. Et viktig spørsmål alle som leder en lærende bør stille seg er, hvordan kan jeg finne ut hva som er viktig for den som skal lære? Når vi tar utgangspunkt i den voksne lærende, gir vi den voksne mulighet til å påvirke sin egen læringsprosess. Når den voksne har muligheten til å medvirke i sin egen læring opplever de deltakerstyring. I eksemplet TI ser vi at når deltakerne opplevde deltakerstyring, førte det til positive følelser og motivasjon.

Vi tror at mange som lærer noe nytt synes det er morsomt å snakke om det nye de har forstått, og mens de sitter der og snakker om det, forstår de ofte enda mer. Dette kan være et eksempel på refleksiv læring. Det er en læring som blir større og mer generell enn den man umiddelbart opplevde. Slik som temaet refleksivitet er en del av vår oppgave, bør det også være en del av enhver læringssituasjon for voksne. Når vi skal legge til rette for læring på arbeidsplassen blir det viktig å skape et læringsmiljø, med trygge rom for refleksiv læring.

Slik vi forstår det er det utviklingsmuligheter innenfor refleksiv læring, både for prosjektet og arbeidsplasslæring generelt. Vi tror kvaliteten på arbeidsplasslæringen ville heves om vi tok oss tid til å snakke om hvordan vi lærer, hvorfor vi lærer og hva vi skal lære. Hva er meningsfullt for den voksne å lære? Slik vi ser det er det viktig å ha et syn på læring som tar utgangspunkt i individet. Vi tror det fungerer best når læringen må tilpasses individet, til

forskjell fra når individet må tilpasse seg læringen. Som et forsøk på en konklusjon mener vi at nøkkelen i forståelsen av voksnes læring på arbeidsplassen, er forståelsen av at læring må tilpasses den voksne. Akkurat som deltakerne i TI har beveget seg fra et syn på at barnet må tilpasse seg systemet, til at systemet må tilpasse seg barnet. Så opplever vi at for å forstå voksnes læring på arbeidsplassen, må man forstå at læringen må tilpasses den voksne.

Arbeidet med en slik oppgave er svært avgrenset. Både under arbeidet og i ettertid er det flere spørsmål vi kunne tenkt oss og funnet mer ut om. For oss har en helt ny verden åpnet seg, og vi ser et hav av muligheter. For å trekke frem noe av det vi gjerne skulle undersøkt nærmere, spør vi om arbeidsplasslæring vil føre til større deltakelse på et prosjekt, fordi det er en uformell utdanning? Vi undrer også sterkt på om de som er blitt veteraner følger opp forventningene fra TI, om å lære opp nykommere på sin arbeidsplass? Denne undersøkelsen er på ingen måte en fasit, men den bygger opp under et behov vi mener samfunnet har, om mer kunnskap om den voksne lærende.

## 7 Referanser

### 7.1 Litteratur

Aspøy, Tove Mogstad og Tønder, Anna Hagen (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang*. Norges forskningsråd: Oslo

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal norsk forlag AS: Oslo.

Dallan, Olav (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Norske Forlag AS: Oslo.

Gergen, Kenneth J og Gergen, Mari (2006). *Social Kontruktion ind i samtalen*. Psykologisk Forlag AS: Århus

Illeris, Knud og Berri Signe (red.) (2005). *Tekster om voksenlæring*. Roskilde universitetsforlag: Fredriksberg

Illeris, Knud (2012). *LÆRING*. Gyldendal Norsk Forlag AS: Oslo

Illeris, Knud (red.) (2007). *Læringsteorier seks aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag: Fredriksberg

Illeris, Knud (RED.) (2002). *UDSPIL OM LÆRING I ARBEIDSLIVET*. Roskilde universitetsforlag: Fredriksberg

Illeris, Knud (2007). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag: Fredriksberg

Johannesen, Asbjørn. Tufte, Per Arne & Kristoffersen, Line (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metoder*. Abstrakt forlag AS: Oslo.

Krogh, Thomas (2009). *HERMENEUTIKK om å forstå og fortolke*. Gyldendal Norsk Forlag AS: Oslo

Kvale, Steinar og Brinkmann Svend (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS: Oslo

Lave, Jean og Etienne, Wenger (2003). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag A/S: København.

Nilssen, Vivi (2012). *Analyse i kvalitative studier, Den skrivende forskeren.*

Universitetsforlaget AS: Oslo

Ringdal, Kristen (2011). *ENHET OG MANGFOLD samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS: Bergen

St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*

Kunnskapsdepartementet: Oslo

Thagaard, Tove (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.*

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS: Bergen.

Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber.* Hans Reitzels Forlag A/S: København.

## 7.2 Artikler

Brandth, Berit (1996). *Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst.*

IH.Holter&R.Kalleberg (red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*(s.145-165). Oslo:

Universitetsforlaget. (20sider).

## 7.3 Internett

- Alta kommunes hjemmeside:  
[www.alta.kommune.no](http://www.alta.kommune.no) 15.01.14
- Høringsvar - NOU 2009:22. *Det du gjør; Gjør det helt:*  
[http://www.regjeringen.no/pages/2579246/Alta\\_kommune.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2579246/Alta_kommune.pdf) 15.01.14
- Kunnskapsdepartementet om livslang læring:  
[www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615) 20.02.14
- Læringsmiljøsenderet i Stavanger:  
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/forside/> 21.01.14
- ICDP:  
<http://www.icdp.no/om-icdp> 21.01.14
- LP-modellen. *Læringsmiljø og pedagogisk analyse:*  
<http://lpmodellen.wordpress.com/om-nettstedet/om-lp/barnehage/> 21.01.14
- Samlokalisering av Barn og Unge – Prosjekt i Alta kommune:

- <http://www.alta.kommune.no/prosjekt-barn-og-unge.452094-74112.html> 21.01.14
- St.meld. nr. 31. (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet: Oslo:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/3/2.html?id=516887> 15.01.14  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/1/2/1.html?id=516858> 21.01.14
  - St.meld. nr. 23. (2008-2009) *Bibliotek. Kunnskapsallmenning, møtestad og kulturarena i ei digital tid*. Kunnskapsdepartementet: Oslo:  
<http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2008-2009/stmeld-nr-23-2008-2009-.html?id=555516>  
21.01.14
  - Svein Hansen og Oddny Johannesen. Barn og Ungetjenesten i Alta:  
[http://www.kompetanseheving.no/docView.cfm?pFileName=svein\\_hansen.ppt](http://www.kompetanseheving.no/docView.cfm?pFileName=svein_hansen.ppt)  
21.01.14
  - Tale fra kunnskapsministeren: *En bedre voksenopplæring*:  
[www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler\\_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/2013/en-bedre-voksenopplaring.html?id=746659](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/2013/en-bedre-voksenopplaring.html?id=746659) 20.02.14
  - Tidlig innsats – Kvellomodellen:  
[www.sjumilssteget.no/index.php/steg7-hva-ma-kommunene-gjore-3/303-tidlig-innsats-kvellomodellen](http://www.sjumilssteget.no/index.php/steg7-hva-ma-kommunene-gjore-3/303-tidlig-innsats-kvellomodellen) 15.01.14
  - Øyvind Kvello. *Tidlig innsats* NTNU:  
[http://www.rbup.no/CMS/kursbase.nsf/01C170B18812B592C12577210032A882/\\$file/Ti-Kvello-modellen2%20Aalesund10.pdf](http://www.rbup.no/CMS/kursbase.nsf/01C170B18812B592C12577210032A882/$file/Ti-Kvello-modellen2%20Aalesund10.pdf) 15.01.14

## 8 Vedlegg

- 1) Stikkordsliste gruppeintervju
- 2) Intervjuguide
- 3) Barn og ungetjenesten (2013) *Grunnlagsdokument tidlig innsats Alta kommune barnehage*. Alta: Alta kommune.



## Power Point vedlegg

- 4) Barn og ungetjenesten (02.09.13) *Tidlig innsats i barnehage og skole – Et tverrfaglig arbeid på flere nivå.* Alta: Alta Kommune.
- 5) Barn og unge tjenesten-PPT (2013) *Tidlig innsats i barnehagen. Hva betyr dette for virksomheten?* Alta: Alta Kommune.

## Briefing

- Info om intervjuet
- Båndopptaker
- Etikk
- Spørsmål?

## Fortell om TI

- Verktøy/tid
- Følelser og forventinger

## TI – 3 deler

- Info
- Læringsmetoder
- Samarbeid
- Gjennomføring

## Før og nå

- Læring/endring
- Vanskelige samtaler før og nå
- Gråsonerbarn
- Diskusjon

## Forandring systemarbeid

- Nyttig
- Forventinger oppfylt
- Utbytte
- Hva påvirker opplevelsen av prosjektet?

## Oppsummering

- Forsto vi deg rett når du sa?
- Oppfølgingsspørsmål

Fase 1: Rammesetting	<p>Løst prat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bekrefte relasjonen, skape en hyggelig, trygg stemning</li> </ul> <p>Informasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tema, formål og bakgrunn</li> </ul>
Fase 2: Erfaringer, generell informasjon	<p>Overgangsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan du fortelle meg litt om når dere ble med i TI, og hvem som bestemte at dere skulle delta?</li> <li>- Hva følte du om at dere skulle delta på prosjektet?</li> <li>- Hvilken fase av Ti befinner barnehagen din seg i?</li> <li>- Hva synes dere om TI som arbeidsverktøy?</li> <li>- Hvordan opplever dere å følge arbeidsplanen til TI?</li> <li>- Settes det av nok tid til arbeidet med TI?</li> <li>- Hva forventer du av TI?</li> </ul>
Fase 3: Fokusering	<p>Nøkkelspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ti består jo av flere deler, først var det en introduksjonsdel, hva satt du igjen med etter de to introduksjonsdagene?</li> <li>- Dere fikk beskjed om å gjøre en del forarbeid før screeningene, informere på foreldremøte osv. hvem gjorde det? Og hva følte du at de i barnehagen lærte av det?</li> <li>- Hvordan var ditt første med samarbeidsinstansene?</li> <li>- Hvordan opplever du arbeidet med TI, og hvordan tror du de andre i barnehagen opplever det?</li> <li>- Etter/på screening ble dere enige om tiltak på barn, klarer dere å gjennomføre det?</li> <li>- Føler du et særlig ansvar i forhold til gjennomføring, hvorfor det tror du?</li> <li>- Hvis vi sammenligner det praktiske arbeidet, med de introduksjonsdagene, hva har du lært mest av?</li> <li>- Brukte du noen av tingene du lærte på TI før du deltok i prosjektet?</li> <li>- Har du noen gang opplevd å måtte ha vanskelige samtaler i regi av Ti prosjektet. Hvis ja, hva følte du da? Kan du fortelle litt om det? Var disse møtene/samtalene noe annerledes enn tidligere vanskelige samtaler?</li> <li>- Har deres måte å takle gråsonerbarn endret seg etter deltakelsen i TI?</li> <li>- Diskuterer dere barna mer eller mindre enn før?</li> </ul>
Fase 4: Sluttfase	<p>Avslutningsspørsmål</p> <p>Ser du nytten med TI?</p> <p>Oppfylte Ti dine forventinger?</p> <p>Hva tror dere kan ha noe å si for hvordan man opplever prosjektet?</p> <p>Har din måte og tenke på/om systemarbeid endret seg etter deltakelsen i TI?</p> <p>Hva vil du si at du har hatt størst utbytte av i prosjektet?</p> <p>Hva vil du si at barnehagen har hatt størst utbytte av i prosjektet?</p> <p>Oppsummering</p> <p>Forsto vi deg rett når du sa?</p>

**TIDLIG INNSATS  
GRUNNLAGSDOKUMENT**

**ALTA KOMMUNE**

**BARNEHAGE**

**2013**



# INNHALDSFORTEGNELSE

1. TIDLIG INNSATS I ALTA KOMMUNE.....	100
1.1 Altamodellen.....	102
1.2 Modellen har 3 tiltaksnivåer: .....	102
2. TIDLIG INNSATS BARNEHAGER ALLE ÅR.....	104
3. IMPLEMENTERINGSPROSESSEN I BARNEHAGENE.....	105
3.1 Oppstart høst 2008 (07): .....	105
3.2 Oppstart høst 2009: .....	105
3.3 Oppstart høst 2010: .....	105
3.4 Oppstart høst 2012: .....	106
3.5 Oppstart høst 2013: .....	106
3.6 Barnehager som gjenstår: .....	106
3.7 Omfang opplæring.....	106
4. TIDLIG INNSATS ARBEIDSPROSESSEN .....	107
5.....	108
VEDLEGG SCREENING - DRØFTINGSMØTER.....	109
Vedlegg 1. Risiko og beskyttelsesfaktorer .....	109
Vedlegg 2. Tidlig intervensjon – Observasjonsliste barn .....	112
Vedlegg 3. Drøftingsskjema.....	113
Vedlegg 4. Rapport etter drøfting og evaluering.....	114
<b>SJEKKLISTE FOR OPPGAVER.....</b>	<b>116</b>

## 1. TIDLIG INNSATS I ALTA KOMMUNE

Tidlig innsats er et nasjonalt satsingsområde som pålegger kommunene å kvalitetssikre kommunale tjenester og sikre tidlig innsats i arbeidet i arbeid med barn og unge. Alta kommune har nedfelt denne satsningen i Kommuneplanen (2004 -2015), gjennom Samfunnsdel: 3.3 Livskvalitet og velferd; Fokusområde 4; Barn og unges oppvekstmiljø. Det er sektor for Barn og unge som er ansvarlig for planlegging og gjennomføringen av dette arbeidet.

Tidlig innsats er forankret i kommunelov, Helse og sosiallovgivning; Barnevern og Helsesøstertjenester, Barnehagelov og Opplæringslov. Alle med tilhørende forskrifter. I tillegg er tidlig innsats også intensjonen i barnekonvensjon 4 prinsipper om:

- Hensynet til barnets beste
- Barnets rett til medvirkning
- Prinsipper om ikke diskriminering og
- Barnets rett til helsetilbud, rett til sosial trygghet og tilstrekkelig levestandard, rett til utdanning, rett til hvile og fritid.

**Tverrfaglig** tidlig innsats er nedfelt i:

- St. melding 31 (2007 – 2008), Kvalitet i skolen;
- St. melding 23 (2007 – 2008) Språk bygger broer;
- St. melding 16 (2006 – 2007) Ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.
- Veileder(2008) Om sammenheng mellom barnehage og skole;
- NOU 2000:12 Barnevernet i Norge
- Dokument fra Helse og Omsorgsdepartementet av 1.08. 2006; Barns Beste, Helsestasjons og skolehelsetjeneste (0-20 år)

***Tidlig innsats/ tidlig intervensjon i Alta kommune ble nedfelt i virksomhetsplanen for sektor barn og unge for 2008/09***

### **Følgende tiltaksmål ble nedfelt:**

1. Tidlig intervensjon i barnehager – pilotprosjekt 4 barnehager vår 08
2. Implementering i øvrige/flere barnehager 2008/09
3. Tidlige tiltak rettet mot barn og unge med særskilte behov.  
Tverrfaglig innsats innenfor barn og unge. Samarbeid med skoler/barnehager for å etablere systemer og for tidligintervenering og systemretta tiltak i skoler/barnehager, hjem og fritidsarenaer.
4. Etablere praktiske modeller for forebyggende arbeid i skole og barnehage.
5. Utarbeide og gjennomføre praktiske samarbeidsmodeller i B.U. sektoren (mellom tverrfaglige team og den enkelte barnehage og skole, hjemmearena og fritidsarena) for å sikre helhetlig tiltak for barn som trenger ekstra oppfølging. Sikre utarbeidelse av langsiktige planer for barn med store og omfattende behov
6. Tidlig intervensjon i skoler og barnehager; Tilrettelegge for erfaringslæring med sikte på å gjennomføre dette som en tverrfaglig arbeidsform i kommunen.
7. Videre utvikling.

Barn og Ungetjenesten ved leder Svein Olav Hansen, har ansvaret for å iverksette Tidlig innsats i barnehager og skoler, som en tverrfaglig arbeidsform i Alta kommune. Han har i samråd med fagstab, nedsatt ei gruppe med særlig ansvar for å lede gjennomføringa av prosjektet og videreutvikle en Alta modell som skal nyttes i alle barnehager og skoler. Gruppen er underlagt, og skal rapportere til fagstab

#### Medlemmer i gruppa:

Siss-Mari Solli, Tiltaksteam, medlem.

Lena Johansen, PPT, medlem.

Aina Nordstrand, helsesøstertjenesten, medlem.

Anita Alice Jensen, barneverntjenesten, medlem.

## **1.1 Altamodellen**

Grunnlaget for Alta modellen;  
Gruppen har utarbeidet en modell for gjennomføring, som bygger på Kvello`s modell for Tidlig innsats, Karstein Hundeides ICDP program. Thomas Nordal m.flere`s modell for Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP) og PMTO.

## **1.2 Modellen har 3 tiltaksnivåer:**

### **Nivå 1: Universelle tiltak(forebyggende og generelle tiltak)**

1. Opplæring av ansatte i barnehage og skole;
  - **Innføring i Alta modellen med vekt på;**
    - o Individuelle og miljømessige risiko og beskyttelsesfaktorer
    - o Grunnleggende samspillskomponenter/prinsipper
    - o Informasjon om fagdag/refleksjonsmøter – skole og ICDP for barnehager
  - **Veilederopplæring i ICDP metoden** til pedagogiske ledere og styrere i barnehager.
  - **Fagdag** på høsten for lærerteam 1 trinnet og pedagogiske ledere med fokus på læringsmiljø, ledelse og pedagogisk analyse-refleksjonssamtaler
2. Utadrettet tjeneste;
  - Refleksjonssamtaler ute i skolene 1.trinnet.
  - Gjennomføre tverrfaglig observasjon i barnehager og i 1 klasse i grunnskolen. Basert på risiko og beskyttelsesfaktorer for å finne barn som er i faresonen for å utvikle vansker; (språk/ sosiale ferdigheter og atferd)
  - Drøftingsmøter i skolen, gjennomgang av observasjon/screening. Vurdere viderehenvisning til kommunale- og andre hjelpeinstanser
  - Foreldrekurs i ICDP for førskolebarn.



## **Nivå 2; Selekterte tiltak mot identifiserte risikogrupper.**

### **1. Opplæring/veiledning;**

- Foreldreveiledningskurs for utvalgte grupper (ICDP) (DUÅ).
- Opplæring av PMTO rådgivere, grunnkurs.
  - o Veiledningsgrupper.
- Opplæring av sosiale ferdighetstrenerne, skole/barnehager.
- Opplæring på gjennomføring av språkgrupper i barnehager.
- Opplæring på enkel kartlegging etter behov, f.eks:
  - o Språk 6-16
  - o Språk 4
  - o Addes
  - o MIO

### **2. Utadrettet tjeneste;**

- Kartlegginger/utredninger av enkelt individer
- Spesifiserte tiltak/barnehage/skole, helse og sosialtjenester, forebyggende barnevern. Fritidstiltak/avlastning
- Gruppetilbud

## **Nivå 3; Indikerte tverrfaglige tiltak for barn/unge som har eller står i fare for å utvikle betydelige vansker.**

- Spesialiserte utredninger/tiltak, og oppfølging av tiltak mot enkelt barn/unge og deres familier, samt barnehager og skoler.

## 2. TIDLIG INNSATS BARNEHAGER ALLE ÅR

<b>Aktivitet</b>	<b>Tidspunkt</b>	<b>Ansvarlig</b>	<b>Kommentarer</b>
Veileder opplæring i ICDP for pedagogiske ledere og styrere	Høst og/eller vår	PPT og Sektor	ICDP kurs for å styrke samspill og relasjonskompetansen i barnehagen. Dette gir større grunnlag for mobilisering av beskyttelsesfaktorer i og utenfor barnehagen
Seminar: "Alta modellen" hvorfor denne metoden organiseringen av tidlig innsats metoder/programmer	Høst	TI- gruppa og ledergruppa i Barn og unge	Faglig forankring i forhold til risiko og beskyttelsesfaktorer. Presentasjon av Alta modellen og screeningen.
Fagdag; Tidlig innsats, hva betyr det for virksomheten?	Høst	PPT	Faglig forankring av TI i forhold til rammeplanen knyttet til voksenrollen, relasjon og samspillskompetanse.
Informasjon til foreldre	Vår og høst	Den enkelte barnehage på foreldremøte/ informasjonsskriv	
Observasjoner i barnehagen - screening	Høsten/vår Periode - oktober tom mars	Tverrfaglige team Barne og unge tjenesten ute i barnehagen observasjon /screening Styrer og screeninggruppa	1 dag observasjon  Lage plan for screeninga
Gjennomgang barnegruppa	Høsten/vår Periode - oktober tom mars	Styrer og ped.leder	Identifisere risiko og beskyttelsesfaktorer
Drøftingsmøter	Høsten/vår Periode - oktober tom mars	Styrer, ped.leder og teamet fra B&U som har vært ute og screenet	Tid 1-2 dager Skal gjennomføres innen 14 dg etter observasjon er gjennomført
Etterarbeid-orientering til foreldre	Senest 14 dager etter drøftingsmøte	Styrer og pedagogisk leder	Alle som er drøftet skal orienteres om til foreldre
Oppfølgingsmøte etter tiltak	Innen 2 mnd. etter drøfting	Kontaktperson fra PPT	Skal sikre oppfølging etter system jobbing og screening
Systemdager i barnehagene	3 i året	PPT	Skal sikre oppfølging etter system jobbing og screening
Oppsummering / evaluering	15 juni	Styrer	Oppsummering av antallssaker og arbeidet som er gjort

### **3. IMPLEMENTERINGSPROSESSEN I BARNEHAGENE**

Høsten -07 fikk 5 barnehager tilbud om å være med i et forsøk knyttet til tidlig innsats. 4 barnehager gjennomførte full screening med hjelpeapparatet, en barnehage (Sandfallet natur barnehage) hektet seg på og hospiterte i en barnehage og lærte seg screeningsmetoden gjennom det. Høsten 08 ble ytterligere 4 barnehager implementert. Totalt har 9 barnehager tilbudet pr dato. Den langsiktige målsetningen er at alle barnehager i kommunen skal få dette tilbudet, men med bakgrunn i kapasitet i hjelpeapparatet må dette innføres gradvis. Fagstab i Barn og unge tjenesten er de som står for utvelgelsen av hvilke barnehager som vil få tilbudet fra år til år. Barnehager som får tilbudet vil få informasjon innen 15. februar.

Alta kommune har 26 barnehager disse fordeler seg på 11 kommunale og 15 private barnehager. Med bakgrunn i kapasitet er det bestemt at barnehager med 30 barn eller mindre ikke vil få tilbud om full screening fra hjelpeapparatet, men må hospitere og lære seg metoden selv.

Barnehagene vil ha hjelpeapparatet inne i 3 år. Etter dette skal barnehagene være selvdrevne. Drøftingsmøtet vil deretter bli gjennomført på en systemdag etter at barnehagen har screenet. Barnehagen skal screene i perioden mellom uke 40 og uke 10. Det settes av 3- 4 uker på selve screeningen. Barnehagen får informasjon om screeningsperioden fra tjenesten innen 1. august hvert år.

#### **3.1 Oppstart høst 2008 (07):**

Aronnes barnehage (høst-07)  
Kaiskuru barnehage (høst-07)  
Saga barnehage  
Sentrum barnehage (høst-07)  
Furua (høst-07)  
Midtbakken barnehage  
Snehvit barnehage  
Kronstad barnehage

#### **3.2 Oppstart høst 2009:**

Alta Siida

#### **3.3 Oppstart høst 2010:**

Gakori barnehage  
SIF barnehage  
Furuly barnehage

### **3.4 Oppstart høst 2012:**

Rishaugen barnehage  
Komsatoppen barnehage  
Oterfaret barnehage  
Breidablikk barnehage

### **3.5 Oppstart høst 2013:**

Åsen barnehage  
IMI barnehage  
Tornerose barnehage  
Breverud barnehage

### **3.6 Barnehager som gjenstår:**

Rafsbotn barnehage\*  
Bossekop barnehage\*  
Tverrelvdalen barnehage\*  
Talvik barnehage\*  
Holten barnehage\*  
Holmen gårds og naturbarnehage\*

\* Med bakgrunn i kapasitet er det bestemt at barnehager med 30 barn eller færre ikke vil få tilbud om full screening fra hjelpeapparatet. Det arbeides med løsninger for disse barnehagene.

### **3.7 Omfang opplæring.**

Alle barnehagene skal ha innføring i Alta modellen. Kurs tilpasset barnehagene gis på våren, oppsamlingskurs for nyansatte i barnehage og skole gis på høsten.

Alle barnehagene gis tilbud om kurs a 2 \* 2 dager i ICDP.

## 4. TIDLIG INNSATS ARBEIDSPROSESSEN

### Forarbeid barnehage:

- Informasjon til foreldre, skriv og foreldremøte
- Gjennomgang av barnegruppa
- Gjennomgang av risiko og beskyttelsesfaktorene
- Lage hjelpematerialet til hjelpapparatet – bilder av alle barna, initialer og alder.
- Styrer sender ut generell informasjon til kontaktperson i Barn og ungetjenesten.
- Deltakelse på ICDP- kursing. Kontaktperson Kariann Hætta, barnehagekonsulent.

### Forarbeid hjelpeapparatet:

- Oppdatering/kursing i metoden
- Risiko/beskyttelsesfaktorene
- Oppfriskning observasjonsteknikker
- Tilbud om kurs i ICDP til barnehagene (Siss-Mari Solli og Kariann Hætta)

### Screening - hjelpeapparatet

- Observasjon og kartlegging i barnehagen.
- Koordinator i Barn og ungetjenesten tar kontakt med styrer for å starte samarbeidet. Avtale tid for drøftingsmøtet med styrer.
- Observasjonsdager avtales og fordeles
- Observasjon/kartlegging i barnehagen
- Alt observasjons materialet skal være i barnehagen
- Systemobservasjon - barnehagekonsulent bistår

### Struktur i drøftingsmøtene.

Styreransvarlig for å forberede og lede møtet.

- Peke ut barna, si hvem som er bekymret, begrunnelse.
- Bekreftelse/avkreftelse om beskrivelsen er gjenkjennbar.
- Gjennomgang av risiko- og beskyttelsesfaktorer i forhold til enkeltbarn.
- Oppsummering/drøfting av barn i lys av risiko- og beskyttelses faktorer.
- Oppsummering/konklusjon med ansvar og tidsfrister.
- Skjema rapport fra drøfting fylles ut. Tre mulige konklusjoner etter drøfting:
  - Ingen grunn til bekymring
  - Utprøving av tiltak og tilrettelegging i skolen
  - Videre utredning tilrådes (bv, PPT, helse, fysio, BUP, andre)

### Etterarbeid:

**Frist innen 14 dager etter drøftingsmøte, ansvar styrer/rektor.**

### Involvering av foreldrene:

- Orientering til foreldre der barn har blitt drøftet og konklusjon ble "ingen bekymring"
- Innkalle til foreldre samtale med foreldre til barn der det er behov for formell henvisning.
- Samtale med foreldre til barn som trenger ekstra oppfølging i barnehagen.

**Drøfte tiltak knyttet til:**

- Hva kan vi gjøre i barnehagen for barnet, tilrettelegging?
- Skal noen av hjelperne inn
- Ansvar og tidsfrister

**Oppfølging etter tiltak:**

- Oppfølgingsmøte etter 2 måneder samordnes om mulig med eksisterende drøftingsmøte med PPT.

Kontakt person fra Barn- og ungetjenesten har ansvar for oppfølging av virksomheten.

5.

## VEDLEGG SCREENING - DRØFTINGSMØTER

### Vedlegg 1. Risiko og beskyttelsesfaktorer

<b>Risikofaktorer knyttet til personen</b>	<b>Beskyttelsesfaktorer knyttet til personen</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• ble født prematurt</li><li>• vanskelig temperamentsstil</li><li>• nevrobiologisk/genetisk svikt eller skade</li><li>• en utrygg tilknytningsstil</li><li>• fosterhjemsplassert</li><li>• svake verbale og sosiale ferdigheter</li><li>• hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker</li><li>• vansker med å etablere langvarige, gjensidige og positive vennskap med jevnaldrende</li><li>• uvanlig høy forekomst av aggressiv og opposisjonell atferd</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• En lett temperamentsstil</li><li>• aldersadekvate sensomotoriske ferdigheter</li><li>• god IQ(inkluderer gode lese-og skriveferdigheter når barnet når barneskolealder)</li><li>• gode verbale og sosiale ferdigheter</li><li>• en trygg tilknytningsstil</li><li>• aktiv (ikke passiv eller hyperaktiv)</li><li>• god oppmerksomhet og konsentrasjon</li><li>• god emosjonsregulering</li><li>• har hobbyer og interesser (spesielle talenter som det utvikler og får bekræftelse på</li><li>• kan be om bistand og selv hjelpe andre</li><li>• har realistiske vurderinger av seg selv</li><li>• høy målorientering (setter seg høye og oppnåelige mål som det trekker seg etter)</li><li>• empatisk/prososial innstilling og handling</li><li>• humoristisk sans</li><li>• selvstendig (selvhjulpen, kontroll over eget liv, men må ikke bære preg av ekstrem selvhjulpenhet som bunner i mangelfull oppfølging av foreldrene)</li></ul>

<b>Risikofaktorer knyttet til foreldrene (familien)</b>	<b>Beskyttelsesfaktorer knyttet til foreldrene (familien)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• svak eller usikker tilknytning til foreldrene</li> <li>• alvorlig somatisk sykdom hos en eller begge foreldre</li> <li>• moderat eller alvorlig grad av psykiske lidelser hos en eller begge foreldre</li> <li>• kroniske, alvorlige familiekonflikter</li> <li>• rusmiddelmisbruk, kriminalitet eller vold hos foreldre</li> <li>• hyppig boligskifte/flyttinger</li> <li>• samlivsbrudd mellom foreldrene (de primære omsorgspersonene)</li> <li>• primær omsorgsgiver inngår i nytt parforhold (nye familiekonstellasjoner slik som steforeldre og stesøsken)</li> <li>• ettergivende eller aggressiv oppdragelse</li> <li>• uklare grenser og forventninger til barnet</li> <li>• manglende oversikt og oppfølging av barnet</li> <li>• fysisk straff, seksuelt misbruk, omsorgssvikt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• god kompetanse hos primær omsorgsgiver</li> <li>• foreldre med trygg tilknytningsstil</li> <li>• foreldre med god egostyrke og god emosjonsregulering</li> <li>• flere omsorgspersoner enn en</li> <li>• en klar struktur og rimelige regler hjemme</li> <li>• omsorgsfull og konsekvent oppdragelse</li> <li>• ikke- aggressiv og voldelig oppdragelse</li> </ul>

<b>Risikofaktorer knyttet til jevnaldningsgruppen</b>	<b>Beskyttelsesfaktorer knyttet til jevnaldningsgruppen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• tilknytning til andre med antisosial atferd (kriminelle venner)</li> <li>• andre barn og unges forsterkning av antisosial atferd</li> <li>• avvisning fra jevnaldrende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tilknytning til prososiale jevnaldrende/ venner</li> </ul>



<b>Risikofaktorer knyttet til nærmiljøet</b>	<b>Beskyttelsesfaktorer knyttet til nærmiljøet</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• høy grad av sosial deprivasjon i boområdet (spesielt høy arbeidsledighet og sosial nød)</li> <li>• lav integrering av beboerne i nærmiljøet</li> <li>• lav sosial kontroll</li> <li>• høy forekomst av vold, kriminalitet og sterk eksponering av rusmidler i nærmiljøet</li> <li>• problemfylte økologiske overganger (overganger mellom ulike mikromiljø)</li> <li>• mangel på offentlige service og helsetilbud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trygt nabolag tilrettelagt for barn og unge</li> <li>• felles grunnleggende verdier i barnets eller den unges sosiale nettverk</li> <li>• støttende besteforeldre eller andre voksne</li> <li>• sosialt fellesskap og sosial kontroll</li> <li>• ved mange risikofaktorer: å ha tilgang til støttende voksne i det offentlige (ofte lærere, ansatte i hjelpeapparatet) eller nabolaget.</li> </ul>

<b>Risikofaktorer knyttet til skole/ barnehage</b>	<b>Beskyttelsesfaktorer knyttet til skole/ barnehage</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse</li> <li>• uklare forventninger og lite oppmuntring av prososial atferd</li> <li>• dårlig klasseledelse(reaktiv, autoritær, ettergivende eller forsømmende)</li> <li>• negativ og konfliktfylt relasjon mellom elev og lærer</li> <li>• dårlig klassemiljø (lite samhold, støtte, mange konflikter, konkurranse)</li> <li>• lite variert og elevengasjerende undervisning</li> <li>• mangel på skoleomfattende strategier for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse</li> <li>• segregerte opplæringstilbud for atferdsvanskelige barn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• et fåtall klare felles regler og regelhåndhevelse</li> <li>• tydelige forventninger og hyppig oppmuntring av prososial atferd</li> <li>• autoritativ klasseledelse</li> <li>• positiv relasjon til en lærer</li> <li>• skoleomfattende strategier for forebygging av problematferd og fremming av sosial kompetanse</li> <li>• god faglig tilpasning til den enkelte</li> </ul>

## **Vedlegg 2. Tidlig intervensjon – Observasjonsliste barn**

Formålet med observasjonen – kartlegg barnegruppen å fange opp barn som er i "risiko for skjevutvikling"

Skal brukes til sikre/fange opp enkelt barn som trenger særskilt tilrettlegging for bedre kunne få et bedre utbytte av det pedagogiske tilbudet barnehagen gir.

Se på helheten / alle utviklingsområder – grov screening.

Motoriskutvikling:

Grovmotorikk

Aktiv/passiv

Kroppss bevegelse (hoppe, løpe, gå m.m)

Koordinasjon

Finmotorikk

Øye – hånd koordinasjon

Grep

Dominant hånd/fot

Språk

Verbalt – språket i bruk

Non verbalt /Kroppsspråk

Kommunikasjonsstrategier

Hørsel

Kognitivt

Konsentrasjon – hyppige skifter av aktivitet

Forståelse

Aktivitetsskifte – hva skjer i overgangene

Persepsjon (oppfattelse)

Atferd/Sosialt

Kontakt metoder – hvordan barnet tar kontakt/reagerer på kontakt fra andre?

Turtaking

Aktivitetsskifte overgangene – hva skjer/ vansker?

Samspill

- Barn – barn - hvem samhandler/leker x med?

Alene – sammen med andre

Voksen – barn / foreldre – barn- hvor ofte, med hvem snakker den voksne

Blikk kontakt

Trivsel

Registrer av følelser

Lek / aktivitet

Inne – type/ bordaktivitet – rollelek – grovmotorisklek- konstruksjonslek

Ute

### Vedlegg 3. Drøftingsskjema

Møte i/på \_\_\_\_\_ skole/barnehage  
etter observasjon av screeninggruppen.

Dato: \_\_\_\_\_

Tilstede på møtet: \_\_\_\_\_

#### Hvem drøftingen gjelder (kode):

#### Hvem har meldt barnet opp til drøfting: (sett kryss)

PPT \_\_\_\_\_ Fysio \_\_\_\_\_ Barnevernet \_\_\_\_\_ Helsestasjon \_\_\_\_\_  
skole/bhg \_\_\_\_\_ Ped.kons \_\_\_\_\_

#### Stikkord drøfting:

#### Konklusjon (sett ring)

1. Det er ingen grunn til bekymring / henvisning
2. Uprøving av tiltak og tilrettelegging i skole/bhg/ videre kartlegging i skole/bhg i forhold til barnets behov. Bhg/skole skal iverksette innsats og innen \_\_\_\_\_ rapportere tilbake om situasjon til \_\_\_\_\_ (avtalt person).
3. Det tilrådes videre utredning/tiltak fra \_\_\_\_\_

#### Begrunnelse/ stikkord for konklusjonen:

#### Vedlegg 4. Rapport etter drøfting og evaluering

## Rapport fra drøftingsmøtet og oppfølgingsmøtet etter screening ved barnehage

Rektor/ styrer har ansvar for å ha skjema med i begge møtene og koordinator fra PPT har ansvar for å levere til fagstab.

Møtet gjennomført etter oppsatt plan: JA  NEI

Hvis nei, hvorfor:

Forfall fra fast deltager på drøftingsmøte:

Forfall fra fast deltager på evalueringsmøte:

Problemstilling, tema eller utfordring hos barnet (Stikkord til drøfting)	Melding/ henvisning videre til; barnevern, ppt, helsesøster eller annet, internt eller eksternt.	Systemendring/ tiltak i skole/ bhg.	Tiltak rettet mot barnet uten ekstern	Sak avsluttet el. følges opp dato:	Status på oppfølgingsmøtet (Maks 2 mnd. etter drøftingsmøtet)


## **SJEKKLISTE FOR OPPGAVER**

<b>OPPGAVE</b>	<b>ANSVARLIG</b>	<b>TIDSFRIST</b>	<b>UTFØRT</b>
Drøftingsmøter datofestes med styrere og rektorer	Koordinator for arbeidsgruppene	Juni	
Informasjon på personalmøte hva TI er og betydning for virksomheten	Styrer		
Påmelding til årets TI seminar/fagdager	Styrer	15. August	
Informasjon til foreldre - reservasjonsrett	Styrer		
<a href="#">Lage bilde oversikt over alle barn og merke de som ikke skal observeres.</a>	Styrer/ ped leder		
Screening - avtaler lages med koordinator fra barn og unge tjenesten	Styrer og Koordinator Barn og ungetjenesten.		
Gjennomgang av barnegruppa ifht risiko og beskyttelses faktorer	Styrer / ped leder	Før drøftings møtet	
Etterarbeid; -orientering til foreldre etter drøftingsmøte	Styrer/ ped leder		
Oppfølging etter drøftingsmøte - Oppfølging enkelt saker - Evaluering av TI	Styrer/ koordinator Barn og ungetjenesten	Maks 2 mnd. etter drøftingsmøtet	
Veien videre - for virksomheter som skal være på sjøldrifft neste skole/bhg år.	Leder Barn og ungetjenesten	Mai	

## TI – Tidlig innsats i barnehage og skole

- Et tverrfaglig arbeid på flere nivå



Barn og ungetjenesten Alta 02.09.11

## TI – Struktur for dagen

- God barndom i Alta.
- Nasjonale føringer og lokale føringer
- En forebyggende arbeidsform
  - Sikrer barnets rettigheter
- Organiseringen i Alta
  - Presentasjon av Barn- og ungetjenesten
  - Alta modellen
  - Arbeidsprosessen steg for steg

Barn og ungetjenesten 02.09.11

## GOD BARNDOM I ALTA

SAMARBEID PÅ TVERS

Barn og ungetjenesten Alta 02.09.11

## Alta kommune - nøkkeltall

- Ca 20 000 innbyggere
- Andelen barn-unge 0-17 år: 29,7 % - 5.256
- 19 skoler
- 29 barnehager
- 12 SFO-tilbud

Barn og ungetjenesten Alta 02.09.11

## Sektor for barn og unge i Alta kommune – etablert 2008.

Omfatter alle kommunale tjenester for barn og unge under 18 år - samt deres familier:

- skoler
- barnehager
- avlastningsenheter for barn med særskilte behov
- ungdommens hus
- Barn- ungetjenesten

Barn og ungetjenesten Alta 02.09.11

## Barn- og ungetjenesten

En samlokalisert tverrfaglig tjeneste som skal yte helhetlige og koordinerte tjenester i:

- skole/barnehage
- i familie
- fritid.

Barn og ungetjenesten Alta 02.09.11

## Barn- og ungetjenesten

- Helsesøstertjenesten
- Barneverntjenesten
- PP-tjenesten
- Boenhet mindreårige flyktninger
- Habiliteringstjenesten:
  - Avlastningsenheter
  - Skolebaser
  - Fritid/fritid med bistand
  - Omsorgstjenester
- Tiltaksteamet

Barn og ungetjenesten Alta 02.09.11

## Barn og ungetjenesten – overordna mål

- Koordinerte og sammenhengende tjenester
- Tverrfaglige arbeidsmåter
- Bruker og brukermedvirkning i fokus
- Tidlig innsats
- Bedre kvalitet på tjenestene
- Kortere behandlingstid

Barn og ungetjenesten Alta 02.09.11

## Grunnleggende prinsipper i det tverrfaglige arbeidet

- Tjenesteyting skal baseres på multiinformasjon – dvs fra fagpersoner og bruker.
- Utredningen skal beskrive barnets behov på de arenaer barnet er ( skole, barnehage, hjem og fritid)
- Utredningen skal skildre innsatsområder på de arenaer der barnet er, og danne grunnlag for helhetlige og koordinert tilbud.

Barn og ungdomsvern 09/12/2011

## Fokus på ett eller begge nivå i tjenesteytingen?

- INDIVIDNIVÅ** → **kompenserende tiltak**  
Tjenester/tiltak rettet direkte mot barnet/ungdommen og/eller foresatte
- SYSTEMNIVÅ** → **endringsorienterte tiltak**  
Tjenester/tiltak rettet mot tjenestenivået/arenaen der den praktiske utførelsen av tiltak skjer → foresatte og de profesjonelle voksne

Barn og ungdomsvern 09/12/2011

## Erfaringer med tverrfaglig samarbeid

- Sterk økning i meldinger av saker.
- Alle våre tjenester synlig i skoler og barnehager på en positiv måte.
- Mange saker løses tidlig gjennom tverrfaglig koordinerte tjenester.
- Gode tilbakemeldinger på systemarbeidet.

Barn og ungdomsvern 09/12/2011

## Erfaringer med tverrfaglig samarbeid

- Effektivt og ressursbesparende
- En dør inn – god ivaretagelse av brukerperspektivet.
- Bedre kvalitet på tjenestetilbudet.
- Tidlig innsats fører til at mange barn får hjelp tidligere.
- Systemarbeid – god forebygging.

Barn og ungdomsvern 09/12/2011

## Utfordringer

- Ressurser – kapasitet til å forvalte enkeltsaker og samtidig drive forebygging/systemarbeid.
  - Befolkningsvekst uten at stillingsomfanget øker.
  - Vakanser
  - Ressurssituasjonen i Alta kommune – følger for BU-tjenesten.
- Skoler/barnehager må gjennom vår systeminnsats bidra til at antall enkeltsaker går ned.
- Barnehager og skoler den største arena for forebygging.

Barn og ungdomsvern 09/12/2011

## TI - Nasjonale føringer

- Tidlig innsats er et nasjonalt satsings område.
- Forankret i ulike lover;
  - Kommunelov
  - Helse og sosiallovgivning; ift det som omhandler barnevernet og helsesøstertjeneste
  - Opplæringslov
  - Barnehage lov m/forskrifter
  - FN,s Barnekonvensjon

Barn og ungdomsvern 09/12/2011

## TI- Lokalt

- Tverrfagligsystemarbeid
- Tidlige tiltak inn mot barnehager, 1 og 8 trinnet på skolene.
- Tverrfaglig blick på alle overganger
- Informasjon og kompetanseoverføring
- Mål å fange opp "GRÅSONEBARN"

Barn og ungdomsvern 09/12/2011

## TI En forebyggende arbeidsform

- Viktig i barnehager og skoler
- Utgangspunktet vårt er systemperspektivet
  - Analyse av opprettholdende faktorer i systemet

Barn og ungdomsvern 09/12/2011





### TI- Diskusjonsoppgave 1

- Hva legger dere i begrepet tidlig innsats?
- Er praksisen deres basert på systemteoretisk forankring i dag?
- Hvilke endringer ser dere at TI kan få/har fått for egen virksomhet?

Barn og unge (2011) s. 12, 13

### TI- Sikrer barnets rettigheter

- Tidlig oppdage – "ikke vente å se"
  - Rådet er derfor at symptomer må tas alvorlig da de ofte er et uttrykk for noe.
  - Systematisk kartlegging
  - Enklere å forebygge skjevutvikling
- Henvisning på bakgrunn av barnets identifiserte vansker, ikke systemets vansker med å håndtere det.
- Pedagogisk dokumentasjon?

Barn og unge (2011) s. 12, 13

### TI- En arbeidsform i arbeidet med barn og unge.

- Blir enklere å nå mål når man kommer tidlig inn
- Ønske om å være der barnet er – mer utadrettet arbeid
- Tverrfaglighet øker sannsynligheten for å "treffe"
- Kvalitet i arbeidet med barn og unge
- Sikre gjensidige forpliktelser

Barn og unge (2011) s. 12, 13

### TI- Tverrfaglig samarbeid

- Lovgrunnlaget understreker betydning av og forpliktelse til samarbeid.
- For at samarbeid skal fungere;
  - Felles normer og verdier
  - Motivasjon for samarbeid
- Organisasjonskultur – og struktur spiller og en vesentlig rolle

Barn og unge (2011) s. 12, 13

### TI – Viktige prinsipper:

- Tid
- Klart definert hva samarbeides skal omhandle
- Roller og ansvar
- Skriftlighet og dokumentasjon
- Åpenhet og likeverdighet
- Bruker deltakelse (foresatte og barnet/eleven)
- Respekt for hverandres kompetanse

Barn og unge (2011) s. 12, 13

### TI – Diskusjonsoppgave 2

- Er forholdene ved din virksomhet tilrettelagt godt for tverrfaglig samarbeid?
  - ansvar og deltakelse ?
  - tid og rom?
- Hvilke forventninger har dere til Barn og unge tjenesten?
- Hvilke forventninger har dere til egen virksomhet ifht gjennomføring?

Barn og unge (2011) s. 12, 13

### Pedagogisk Psykologisk tjeneste

Barn og unge (2011) s. 12, 13



## PPT - individrettet arbeid

- **OVERORDNA FØRINGER:** En lovpålagt kommunal rådgivningstjeneste som skal bistå barnehager og skoler i arbeidet med barn, ungdom eller voksne som har en utfordrende situasjon i forhold til trivsel, oppvekst og opplæring. Tjenesten fungerer som rådgivende instans og støtte, i tillegg til direkte kontakt med foresatte, barn og ungdommer.
- **MÅL:** Medvirke til at barn, unge og voksne med særskilte behov får best mulige vilkår for læring og utvikling

Barn og ungdomsvesen 09a 12.05.11

## PPT - systemrettet arbeid

- **OVERORDNA FØRINGER:**
  - samarbeid med andre hjelpeinstanser (kommunalt, fylkeskommunalt, statlig)
  - nettverksbygger og formidler
  - fokus på forebyggende arbeid
  - kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling
- **MÅL:** Gjøre barnehager og skoler bedre i stand til å ivareta barn med ulike behov der barnet er en del av et større system

Barn og ungdomsvesen 09a 12.05.11



## PPT i TI

- Ansvar for opplæring/2 kursdager
- Refleksjonsmøter på skolene - fokus på relasjon/ledelse
- Deltaker i screening, tverrfaglig drøfting og evaluering

Barn og ungdomsvesen 09a 12.05.11



## Etter TI - hva kan PPT bidra med?

Tiltak 1: ingen grunn til bekymring

Tiltak 2: internt på skolen/barnehagen

- bistå med observasjon/drøfting/veiledning
- bistå i analyse av virksomhetens egne kartlegginger
- bistå i bruk av analysemodell
- videoanalyse med samtykke

Tiltak 3: det tilrås henvisning

- henvisning av person (værlig saksagig individualsak) eller system
- dette skal drøftes med foresatt selv om det tilrås i drøftingsmøte

[Henvisningsskjema individ](#)

[Henvisningsskjema system](#)

- PPT er en samtalepart/drøftingspart på generelt grunnlag, bruk gjerne tif, e-post både i etterkant av TI og ellers

Barn og ungdomsvesen 09a 12.05.11



## Helsesøstertjenesten

Skole- og helsestasjonsvirksomheten er en sentral del av kommunenes lovpålagte folkehelsearbeid

Barn og ungdomsvesen 09a 12.05.11



- Fremme helse
- Forebygge sykdom
- Veiledning
- Henvisning

Barn og ungdomsvesen 09a 12.05.11



## Observasjon i barnehager

- Før skolestart følges barn gjennom helsestasjonsprogrammet
- Samarbeid med barnehage/ foreldre
- Lek, spisesituasjoner, samspill voksne og barn, motorikk, språk.
- Fokus på normal utvikling, det friske barnet

Barn og ungdomsvesen 09a 12.05.11



## Skoler (Skolene er det i skole)

- Helsesøstrene møter på de enkelte skolene for å presentere seg for 1. klassinger og deres lærere
- Gjør en del av screeningsarbeidet på skolene, i klasserom /individuell
- Kaller inn elev med foresatte til individuell konsultasjon hos helsesøster / helsestasjonslege

Barn og ungdomsvesen 09a 12.05.11

## Vi ønsker å (ten en til av TD)

- Bruke tid i klasserommet for å observere barna i samspill med andre, f.eks være til stede under første samling
- Observere i spisetid
- Observere barna i utetid
- Dette i tillegg til de individuelle møtene vi får når vi screener i henhold til vårt standardprogram

Barn og ungdomsvern 04/12/2013

- Anbefalt program for skolehelsetjenesten ved **skolestart**:
  - Individuell rådgivning og veiledning i familieforhold, samspill, grensesetting og oppdragelse (Lund 2007)
  - Helseopplysning som omfatter kosthold, leggetider, søvn, skolevei, ulykker / skader, TV /video/data, sosialt nettverk, utvikling, bevegelse, info om risiko for å utvikle nedsatt syn (Lund 2007)

Barn og ungdomsvern 04/12/2013

- skolestartundersøkelsen utføres av helsesøster og lege
- Hørsel, hjerte/ lunger, lengdevekst, hoftekontroll
- Målrettede helseundersøkelser på bakgrunn av meldte / observerte behov (f. eks syn) (Lund 2007)

Barn og ungdomsvern 04/12/2013

## BARNEVERNTJENESTEN

En av barnevere 02-1 handler om barneverntjenestens forebyggende virksomhet. Kommunen skal følge nye opp i de forhold barn lever under, og ha ansvar for å finne tiltak som kan forebygget omsorgsforvaltning og etterforskningsforvaltning.

Barneverntjenesten har spesielt ansvar for å sikre utviklet omsorgsforvaltning, utfordring og sosiale og emosjonelle problemer, til tross for å sørge for å finne tiltak som kan forebygget omsorgsforvaltning og etterforskningsforvaltning.

Barn og ungdomsvern 04/12/2013

## BARNEVERNTJENESTENS ROLLE I TI

- Vi ønsker å drive forebyggende arbeid gjennom tverrfaglig samarbeid/TI
  - Dette i den hensikt å komme tidligere inn for å kunne forebygge skjevutvikling og nødvendigheten av mer inngripende tiltak etter Lov om barnevern.

Hva gjør vi?

- Observasjon i barnehage/skoler
- Drøftingsmøter

Barn og ungdomsvern 04/12/2013

## Hva skjer etter drøftingsmøtene i barnehagen/skolen?

- Ingen grunn til bekymring
- Mer kartlegging/utprøving av tiltak/tilrettelegging i barnehage/skole
- Kontakte foreldrene med forespørsel/anmodning om henvisning/melding til barneverntjenesten

Barn og ungdomsvern 04/12/2013

## HVA SKJER ETTER HENVISNING/MELDING TIL BARNEVERNTJENESTEN

- Henvisning/melding vurderes innen en uke etter mottatt melding.
- Saken tildeles sakbehandler som starter undersøkelse (frist 3 mnd.)
- Involverer foreldrene til samtale/møte
- Gjennomgår henvisningen/meldingen/bekymringen
- Sakbehandler ber om samtykke til innhenting av informasjon fra f.eks:
  - Barnehage
  - Skole
  - Helsestasjon
  - Helsepersonell
  - Helseforetak
  - Helsepersonell
  - BUP
  - Politi
  - Helseforetak
  - Os...

Dermed sikrer ansatte som alvorlig, kan barneverntjenesten innhente opplysninger uten samtykke.

Barn og ungdomsvern 04/12/2013

- Sakbehandler foretar hjemmebesøk - anmeldte og uanmeldte
- Ev. flere møter med foreldre
- Saksbehandler ber om samtykke til innhenting av informasjon fra f.eks:
  - Barnehage
  - Skole
  - Helsestasjon
  - Helsepersonell
  - Helseforetak
  - Helsepersonell
  - BUP
  - Politi
  - Helseforetak
  - Os...

Dermed sikrer ansatte som alvorlig, kan barneverntjenesten innhente opplysninger uten samtykke.

Barn og ungdomsvern 04/12/2013



• Hva skjer så videre?

- Foreldrene kan tekke ja til hjelp/tiltak/ene og sakbehandler setter i verk tiltakene.
- Foreldrene kan velge å tekke NEI til hjelp/tiltakene og eiken mll avsluttes/henlogges.

• **BARE I SVÆRT ALVORLIGE TILFELLER KAN BARNEVERN TJENESTEN SETTE I VERK TILTAK UTEN FORELDRENE SAMTYKKE.**

Barn og omsorgspersoner 016 12.05.11



## Habiliteringstjenesten

Skal være med på å bidra til at barn og unge 0 – 18 år med nedsatt funksjonsevne og deres familier får nødvendige tjenester knyttet til hjem og fritid.

Barn og omsorgspersoner 016 12.05.11



## Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester (helse- og omsorgstjenesteloven)

### Tjenestene omfatter:

- Opplysning, råd og veiledning
- Avlastning
- Støttekontakt
- Praktisk bistand
- Omsorgslønn

Barn og omsorgspersoner 016 12.05.11



## Lov om pasient- og brukerrettigheter

Regelverk;- Flere regelverk å forholde oss til i saksbehandlingen.

Pasient- og brukerrettighetsloven (Pbrl)

- § 2-1.a "Pasient og bruker har rett til nødvendig helse- og omsorgstjenester fra kommunen"

Bestemmelsen er en videreføring av *Lov om sosiale tjenester § 4-3*

- § 2-8 "Tiltak ved særlig tyngende omsorgsoppgaver"

- De som har særlig tyngende omsorgsarbeid kan kreve at den kommunale helse- og omsorgstjenesten treffer vedtak om at det skal settes i verk tiltak for å lette omsorgsbyrden og hva tiltakene skal bestå i.


Barn og omsorgspersoner 016 12.05.11



## Habiliteringstjenestens mål:

- Barn og unge og deres familier skal oppleve en helhetlig og forutsigbar hverdag
- Gis muligheter til økt livskvalitet og bedre mestring av dagliglivet
- Hindre utmattelse hos omsorgspersonen/ene.

Barn og omsorgspersoner 016 12.05.11



## Videre ...

- Øke kvaliteten på tilbudene som ytes gjennom:
  - samhandling, samarbeid og fagutvikling.
- M.o.a vi ønsker å ha fokuset på en samhandlingsprosess med andre tjenesteytere for å nå målsetningen som vi har ved utmålingen av tjenesten.

Barn og omsorgspersoner 016 12.05.11



## Vår plass i TI

- Observasjoner i barnehager/skoler
  - vi har ikke "Habiliteringstjenestens briller" på for å se om der er barn som bør få tjenester fra Habilitering
- Drøftingsmøter i barnehager/skoler
- Tverrfagligemøter – Bu-tjenesten
  - vurderinger av tiltak.

Barn og omsorgspersoner 016 12.05.11



## Hva er så tidlig innsats for Habiliteringstjenesten

- Utgangspunkt i barnet - lyte
- Når ulik tilrettelegging og tiltak er prøvd i barnehage, skole og på fritid av hjemmets omsorgspersoner.
- det som vurderes utover det en kan forvente/ det vanlige.

- Tjenestene gis på grunnlag av enkeltvedtak som fattes ut fra søknad. Verken lov eller forskrifter sier noe helt klart og direkte om organisering av tjenestene.

Barn og omsorgspersoner 016 12.05.11

## TI- Alta modellen

- Bygger på elementer fra ulike program, modeller og metoder som;
  - Kvello's modell for Tidlig innsats.
  - ICDP programmet
  - T. Nordal/Lillegården m/flere's modell for Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP).
  - PMTO (**P**arent **M**anagement **T**raining **O**regon)
  - Marte Meo

Barne og ungdomshelse 09/12/2013

## Arbeidsprosessen

Barne og ungdomshelse 09/12/2013

## TI - Arbeidsgruppene:

- Bred sammensetning:
  - PP-Tjenesten
  - Helsesøstertjenesten
  - Fysioterapi/ergoterapi
  - Barneverntjenesten
  - Nøkkelpersoner fra B&U Sektor
  - Habiliteringstjenesten
  - Tiltaksteamet

Barne og ungdomshelse 09/12/2013

## TI- Hva ser man etter?

- Bruke egne "fagbriller"
- Grov screening
  - [Tidlig intervensjon observasjon huskeliste.doc](#)
  - [Risikofaktorene og beskyttelsesfaktorene](#)

Barne og ungdomshelse 09/12/2013

## Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Barne og ungdomshelse 09/12/2013

## Kunnskap om risiko og beskyttelsesfaktorer brukes i flere sammenhenger:

- I et forebyggende perspektiv- *universelle tiltak*
  - Gode mestringsstrategier
  - Utvikle motstandskraft
- I forhold til enkelte risikofaktorer – *selekterte tiltak*
  - Forhindre at barnet utvikler de vanskene det er i risiko for å utvikle
- Der vanskene allerede er utviklet – *indikerte tiltak*
  - Hindre forverring og helst en reduksjon

Barne og ungdomshelse 09/12/2013

## RISIKOVURDERING

Barne og ungdomshelse 09/12/2013

## Diskusjons oppgave

- Risiko og beskyttelsesfaktorer
- Hvilke erfaringer har dere med bruk av disse ?
- Gi eksempler på hvordan dere jobber med identifisert risiko ifht. enkeltbarn.


Barne og ungdomshelse 09/12/2013



### Vurderinger i forhold til risiko og beskyttelsesfaktorer

- Beskytter i forhold til risikofaktoren
- Samme varighet og intensitet som risikofaktoren
- Antallet →
  - Alvorligheten eller intensiteten
  - Antallet miljø risikofaktorene omfatter
  - Her ser vi totalen i oppvekstmiljøet


Ware og opplysningsnett 09/12/05/11



### SÅ→ Prinsipper å jobbe etter:

- Fjern eller reduser risikofaktorer
- Øke allerede beskyttende beskyttelsesfaktorer som er for svake i omfang, intensitet eller varighet i forhold til risikofaktoren
- Etabler beskyttende beskyttelsesfaktorer

Ware og opplysningsnett 09/12/05/11



### TI- Implementering

- I dag er det **35** virksomheter som er med i TI
  - **23** barnehager
  - **12** skoler
- TI implementering – fullendt jfr. implementeringsplan

Ware og opplysningsnett 09/12/05/11



### TI – Spørsmål/avklaringer

- Åpnes for spørsmål, eventuelle avklaringer knyttet til TI og det som er gjennomgått i dag.

Ware og opplysningsnett 09/12/05/11




## Tidlig innsats i barnehagen

Hva betyr dette for virksomheten?

Rammeplanen for PT, barnehagen 2013



## Fokusområder for i dag

- Tidlig innsats
- Læringsmiljø - oppdragelsesmiljø
- Voksenrollen i forhold til dette
  - Samspill og relasjons kompetanse
- Praktisk gjennomføring

Rammeplanen for PT, barnehagen 2013



## Målsettinger i TI

- Tidlig identifisering
- Tidlig igangsetting av tiltak
- Forebygging
- Kompetanseheving
- Tverrfaglig og tverrretatlig samarbeid og innsats
- Systemretta arbeid og nedtoning av individfokus

Rammeplanen for PT, barnehagen 2013



## Hva ser vi etter?

I barnehagene har vi spesielt fokus på;

- Relasjonskompetanse, samspill og læringsmiljøet i barnehagen.
- Voksenrollen
- Strukturene i barnehagen
  - Fokus på organisering og tilrettelegging knyttet til Rammeplanen's intensjoner ifht områdene
    - Omsorg og oppdragelse, lek og læring.

Rammeplanen for PT, barnehagen 2013




## Rammeplanen:

Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov.

(Rammeplanen s. 23)

Rammeplanen for PT, barnehagen 2013



## Screeningsfokus

**I. Individfokus:**

- Det enkelte barn

**II. Læringsmiljø/Systemfokus:**

- Barnegruppa
- Den enkelte voksne - de voksne på avdelinga
- Lekemiljøet
- Fysiske betingelser

Rammeplanen for PT, barnehagen 2013

5



## Individ fokus

1. Generelt inntrykk av ytre observerbare forhold ved barnet, f.eks: - størrelse, ansiktsuttrykk/mimikk, åpen/lukket munn, syn, hørsel (oppmerksomhet/respons stemmeleie)

- tilfreds/stemningsleie
- sosial rolle, leder, medløper
- "lykkes" barnet i samspill med jevnaldrende
- "lykkes" barnet i samspill med voksne
- tillitsfull, men ikke ukritisk
- selvhøvdende, usynlig
- blir invitert og inkludert i lek og samtale - inviterer selv

Rammeplanen for PT, barnehagen 2013



## Individ fokus forts.

2. Har barnet generelt en kompetanse som forventet ut fra alder.

- Passerer barnet milepælene som forventet?
- Språklig (lyd, ordforråd, setninglengde, språket i bruk)
- Motorikk (fin grovmotoriske ferdigheter, kvalitet i bevegelsene)
- Kognitivt (forståelsenivå, konsentrasjon)
  - > Aktivitetskifte- hva skjer i overgangene?
- Sosiale ferdigheter/adferd (kontaktstrategier, ber om hjelp, deler, tilpasser seg andre barn, turtaking)
  - > Aktivitetskifte- overganger - hva skjer?
- Lekeferdighet (konstruksjon, rollelek, regellek, ene eller samlek, interesser)
  - Motorisk lek - skifte-lyppighet?
- Selvstendighet/selvhjelpsferdigheter

Rammeplanen for PT, barnehagen 2013

## II. Læringsmiljø/Systemfokus

### Systemobservasjon

- Læringsmiljøet
  - Strukturene i barnehagene
    - Spesielt fokus på overgangene fra strukturerte til ustrukturerte settinger
  - Pedagogisk dokumentasjon
    - Enkelt barn (kartlegging/tiltak)
    - Informasjonsrutiner
    - Samarbeidsrutiner
  - Fysisk miljø og rammer
  - Kontakt m/foreldre: rutiner og relasjoner
- Systemdrøftingene gjøres på slutten av drøftingsmøtet

Barn og unge i praksis PPT, høsten 2013

## De voksnes kompetanse

- Holdninger og fokus...
- Kommunikasjon og samspillferdigheter
- Evne til å lede og veilede enkeltbarn/barnegruppe,
- Deltakelse i barns aktivitet (premisser)
- Likhet i normer

Barn og unge i praksis PPT, høsten 2013

## De voksnes kompetanse forts.

- Oppmuntre, inspirere, by på seg selv, støttende og hjelpende
- Lærings og utviklingsorienterte, utvide/neste utviklingsnivå
- Regel/ løsningsorientert
- Individuell/ gruppeorientert (Det unike i det enkelte barn, i situasjonen og i gruppa)
- Tilpasset barnets nivå / gruppas forutsetninger
- Humor/stemning.

Barn og unge i praksis PPT, høsten 2013

## Læringsmiljø

- Variasjon i lekeutstyr?
- Hvilke behov er dekt?
- Tilpasset aldersgruppa?
- Tilgjengelighet for barna?
- Selvinstruerende?
- Er det utfordrende for alle barna?
- Er det nok av materialet/lekeutstyret?

Barn og unge i praksis PPT, høsten 2013

## Læringsmiljø forts.

### Fysiske betingelser:

- Rom for gruppelek
- Mulighet for hvile/pause
- Utstyr for allsidig rollelek
- Muligheter for stillelek
- Trafikkforhold
- Skjermete soner for ulike lekformer

Barn og unge i praksis PPT, høsten 2013

## Læringsmiljø forts.

- Støy
- Lysforhold
- Materialbruk på avdelinga (type skillevegger, støydempende plater, tepper, madrasser etc)
- Muligheter for fleksibilitet i innredning og utstyr
- Møblering, plassutnyttelse

Barn og unge i praksis PPT, høsten 2013

## Læringsmiljø forts

- Strukturene i barnehagen
- Rutiner
- Barns deltakelse og medbestemmelse
  - Spesielt fokus på overgangene fra strukturerte til ustrukturerte settinger
- Pedagogisk dokumentasjon
  - Enkelt barn (kartlegging/tiltak)
  - Informasjonsrutiner
  - Samarbeidsrutiner
- Fysisk miljø og rammer
- Systemdrøftingene gjøres på slutten av drøftingsmøtet
  - Kontakt m/foreldre: rutiner og relasjoner

Barn og unge i praksis PPT, høsten 2013

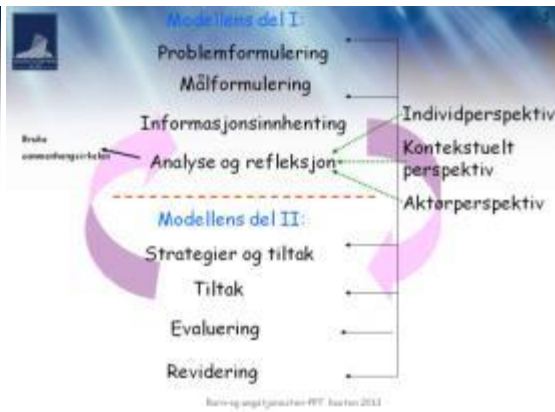
## Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP)



Bjørn Linn 4.com

Barn og unge i praksis PPT, høsten 2013





### Begreper

#### Et problem

- er noe har eksistert en stund
- vi ønsker å bruke energi på
- vi ønsker å endre
- vet ikke svaret

Barneoplysningskontrollen RPT, høsten 2013

### Begreper forts

#### Informasjon

- er en oppsummering av det du vet
- klargjøring av hva du ikke vet

#### Analyse

- er en systematisk undersøkelse av en sak
- er å bruke informasjonen for å finne frem til forhold som påvirker og opprettholder problemet
- søker å forstå helheten
- påvirker delene - og omvendt

#### Refleksjon

- å kaste tilbake
- gjenspeile
- tenke over

→ åpenhet og vilje til å forstå noe nytt

Barneoplysningskontrollen RPT, høsten 2013



### Den voksnes rolle

Hva betyr Tidlig Innsats (TI) for den voksne i barnehagen?

Barneoplysningskontrollen RPT, høsten 2013

### Yrkesfaglig kompetanseutvikling

- Barnehagefaglig kompetanse vs privat kompetanse
- Hva er det å jobbe i barnehage? Hva holder vi på med?
- Hvilke egenskaper bør den som skal jobbe i barnehage inneha?

Barneoplysningskontrollen RPT, høsten 2013

### Omsorg og oppdragelse

- Barn har rett til omsorg
- Yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt overfor alle barn
- Omsorgsforpliktelsen stiller **KRAV** til personalet om **OPPMERKSOMHET** og **ÅPENHET** overfor det unike hos hvert barn, det unike i situasjon og i gruppen

(Rammeplanens 29)

Barneoplysningskontrollen RPT, høsten 2013



## Omsorgsfull relasjon

- Lydhørhet
- Nærhet
- Innlevelse
- Evne og vilje til samspill

Krever ansvarsbevisst personale som er nærværende og engasjert i det enkelte barns trivsel og utvikling.

(Rønningsplanen s. 31)

Barnevernsgesamtplanen-PT, høsten 2013



## Kort om forholdet TI -ICDP

- To forhold vi vet er særlig viktig i barns oppvekst:
- Relasjonen til den voksne
  - Relasjonen til andre barn

Barn utvikler seg i samspill

Kognitive og språklige ferdigheter påvirkes av samspilletets kvalitet

Samspilletets kvaliteter er fokus i ICDP og i TI

Barnevernsgesamtplanen-PT, høsten 2013



## Samspillskvalitet (Winnicot)

Kjennetegnes av voksne som har evne til å:

- ta barns perspektiv
- være følelsesmessig engasjert
- se og forstå barn
- leve seg inn i barns behov (empati)
- holde barn i tankene over tid

Barnevernsgesamtplanen-PT, høsten 2013



## Relasjonskompetanse

- Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.

(Spurkeland)

- Tillit er bærebjelken i alle gode relasjoner. Den gir grunnlag for forutsigbarhet, og for en grunnleggende tro på at motparten har gode hensikter med sine handlinger.

Barnevernsgesamtplanen-PT, høsten 2013



## Relasjonskompetanse forts.

- Møte barn, foreldre og kollegaer med respekt, som en person som er verdsatt som det den er
- Forholde seg til den andres opplevelse
- Kunne forstå hva som skjer i samspillet mellom barn-barn og barn-voksne både der en sjøl er direkte part i situasjonen en blir involvert i/introdusert for (metakommunikasjon)
- Å kunne bygge bærende relasjoner (hva betyr det?)
- Kunnskap og ferdighet i kommunikasjon med barn, foreldre, kollegaer med ulike betingelser/forutsetninger

Barnevernsgesamtplanen-PT, høsten 2013



## Relasjons -termometer Hva får man til?

- Andre erfarer at de blir forstått; deres følelser og opplevelser blir bekreftet.
- Samarbeid og dialog er basert på premisser som inkluderer både egne og den andres perspektiver
- Man er istand til å endre på egen atferd for å endre en relasjon
- Andre endrer atferd - positivt

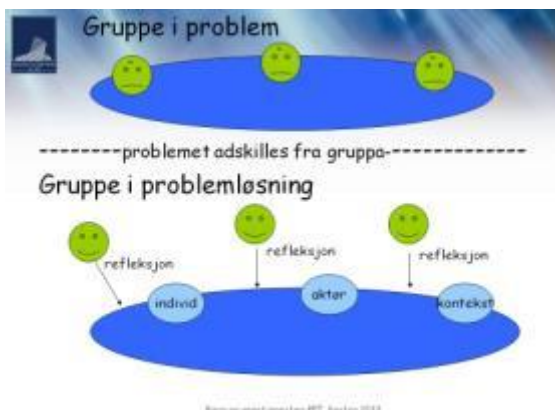
Barnevernsgesamtplanen-PT, høsten 2013



- ### Kriterier på profesjonalitet
- systematiske spørsmål om eget arbeid
  - kyndighet i å studere eget arbeid
  - bry seg om spørsmål angående egen praksis og teste teorier i praksis
- Barneoplysningsvesen PPT, høsten 2013

- ### Barnehagefaglighet
- Beskrive, analysere og systematisere praksis
  - Bidra til å gi mening og undring til hendelser i barnehagen
  - Utvikle samt kunne benytte et metodisk repertoar
  - Tolke barns uttrykk og se bak barns intensjon eller handlinger/uttrykk
  - Kunne snakke om og dokumentere barns læring og utvikling i gruppe
- Barneoplysningsvesen PPT, høsten 2013

- ### Utvikling av Barnehagen
- Som organisasjon er barnehagen et sosialt system som er rettet mot å virkeliggjøre bestemte mål
  - Organisasjonsutvikling kan betraktes som en systematisk og planlagt innsats for selvanalyse, analyse av planer og fornyelse.
  - Gjennom **refleksjon** og **selvkritisk perspektiv** på egen tradisjon og praksis
- Barneoplysningsvesen PPT, høsten 2013



- ### Hva bør være i fokus for tiltak og strategier
- Relasjon mellom voksne og barn
  - Relasjon mellom jevnaldrende
  - Voksnes evne til å lede barn i deres utvikling
  - Arbeidsmåter må tilpasses
  - Bevissthet om verdier hos voksne
  - Motivasjon, mestring, utfordringer og krav knyttet til barna som enkeltindivider
- Barneoplysningsvesen PPT, høsten 2013

- ### Praktisk gjennomføring forts
- **Screening**
    - De tre første årene er B&U tjenesten med for å screene. De melder til styrer hvilke barn de ønsker å drøfte
  - **Risiko og beskyttelsesfaktorer**
    - Barnehagen gjennomgår risiko og beskyttelsesfaktorer for alle barn som er meldt til drøfting av B&U eller barnehagen selv
  - **Drøftingsmote**
    - Barnehagen lager og sender dagsorden for drøftingsmote
    - Gjennomgang av alle barn som er meldt til drøfting
    - Barnehagen fyller ut et skjema for hvert barn på drøftingsmøtet med hva som er drøftet og konklusjon
- Barneoplysningsvesen PPT, høsten 2013

- ### Foreldresamarbeid
- Hva om foreldrene takker nei til tilbudet om hjelp?
- En fin balanse mellom:
    - det å opplyse og å skremme
    - det å yte service og å forfølge
    - det å kvalitetssikre eget arbeid og å presse urimelig mye
- Barneoplysningsvesen PPT, høsten 2013



## Praktisk gjennomføring

- Informasjon og kompetanseheving for personalet
  - Kurs
  - Kompetansedeling i barnehagen
- Informasjon til foreldre/foresatte
- Dokumenter
  - Kommunale barnehager finner dette på felles område
  - Private barnehager må få tilsendt fra sektor
- Forberedelser i barnehagen
  - Lage oversikt over barna med fargebilde, alder, kjønn, evt initialer
  - Lage plan for screening

Barn og unge tjenesten PPT, høsten 2023



## Praktisk gjennomføring forts

- Foreldresamtale
  - Barnehagen gjennomfører foreldresamtale, hvor de gjennomgår hva som er drøftet og hvilke tiltak som er foreslått
- Oppfølgingsmøte
  - Ca 6 uker etter drøftingsmøte gjennomføres oppfølgingsmøte. Hvor viser om tiltakene er kommet igang og om det har skjedd noen endring. Evt nye tiltak
- Rapport om TI
  - Barnehagen skal lage en rapport om TI som sendes leder for Barn og unge tjenesten

Barn og unge tjenesten PPT, høsten 2023



## Skriv og dokumenter

- Informasjonsskriv til foresatte om utviklingsarbeid i barnehagene (med mulighet for reservasjon)
- TI grunnlagsdokumentet- barnehager
- Risiko og beskyttelsesfaktorer
- Tidlig Innsats- observasjonsliste
- Skjema for observasjon
- Skjema for drøftingsmøte

Barn og unge tjenesten PPT, høsten 2023



- Spørsmål? Kommentarer?
- Hvordan blir dette for resten av personalgruppa?
- Anbefaler å nå bruke tid på å forberede TI for egen virksomhet

**LYKKE TIL!**

Barn og unge tjenesten PPT, høsten 2023