

# Fra utdanning til arbeid

*En analyse av utdanningsprogrammet "De utrolige årene"  
med utgangspunkt i forskning om "transfer av læring"*

Ida Grepperud

Masteroppgave i pedagogikk PED-3900 , Høst 2014



## Sammendrag

Kvalifisering av ansatte i norsk arbeidsliv skal tjene mange og ulike formål, alt fra å gi en generell faglig bakgrunn til å gi grunnlag for en ny og forbedret yrkesutøvelse. Det er sistnevnte, dvs. forholdet mellom utdanning og yrkespraksis som er hovedtemaet i denne oppgaven. Mer konkret handler det om hvilke faktorer som må være tilstede for at det som læres i en utdanningssituasjon lar seg overføre og anvende i en yrkessituasjon.

Som teoretisk utgangspunkt legges forskningen innen ”transfer av læring” til grunn. Her pekes det på betydningen av tre hovedgrupper av faktorer; de personrelaterte, de undervisningsrelaterte og de situasjonsrelaterte.

Det empiriske grunnlaget bygger på intervju av ansatte i to norske barnehager og deres erfaringer fra utdanningsprogrammet “ De utrolige årene” (DUÅ) og overføringen av programmet til praksis. Flere norske kommuner kurser sine ansatte i dette programmet, både innen utdannings- og helsesektoren. Dette utdanningsprogrammet har et klart, praktisk siktemål, nemlig å styrke personalets kompetanse for å håndtere og imøtekomme barn med atferdsproblemer samt å utvikle barns sosiale kompetanse på en positiv måte.

Basert på de intervjuedes erfaringer og vurderinger, konkluderes det med at DUÅ-programmet et godt stykke på vei bygger på faktorer som faller inn under de tre hovedgruppene angitt over. De intervjuede legger særlig vekt på at selve undervisningen hadde et klart praktisk siktemål med stor vekt på rollespill og erfaringsutveksling. Dessuten anser de at veiledning i eget arbeid fra de fagansvarlige som avgjørende viktig. Av forhold på egen arbeidsplass er det leders oppfølging og stabilitet blant de ansatte som vektlegges.

Samtidig viser intervjuene at veien fra utdanning til praksis er forholdsvis lang og kronglete, og at for å lykkes kreves det mye arbeid over lengre tid. Dette gjør også at det som skjer på arbeidsplassen, ikke minst i etterkant av programmet, vil være avgjørende for grad av integrering. En av disse utfordringene er å sikre alle yrkesgruppers engasjement og eierforhold til arbeidet, en annen er å sikre en god ansvarsdeling og den kollektive læringsprosessen.

## **Førord**

Jeg vil først og fremst takke informantene og barnehagene som var villig til å stille opp og fortelle om sine opplevelser med DUÅ- programmet og implementeringen av DUÅ på deres arbeidsplass. Deres erfaringer og vurderinger har gitt meg et enda større innblikk i mitt “eget praksisfelt”.

Jeg vil også takke min veileder, professor Tom Tiller, for hyggelige og inspirerende faglige samtaler, samt den gode kaffen. Takk for alle tilbakemeldinger og oppmuntringer gjennom denne masterprosessen.

Ida Grepperud

Tromsø, oktober 2014

# Innhold

Kapittel 1: Utvikling og kompetanse i barnehagesektoren.....	1
1.1 Utviklingsforventningen i dagens norske barnehager.....	1
1.2 Kompetanseforutsetningen.....	3
1.3 Oppgavens fokus, problemstilling og oppbygning.....	6
Kapittel 2: “ De utrolige årene” (DUÅ)- en presentasjon av et behandlingsprogram for barn med atferdsvansker.....	9
2.1 Hva er atferdsvansker/problematferd.....	9
2.2 Bakgrunn for DUÅ- programmet i barnehage og skole.....	10
2.3 Sentrale trekk ved DUÅ.....	14
2.3.1 Den pro-aktive voksne og positiv relasjonsbygging mellom voksen og barn.....	15
2.3.2 Ignorering, avledning, konsekvenser og tenkepause.....	16
2.4 Evalueringer av “De utrolige årene”.....	17
2.5 Hvorfor DUÅ- programmet i norske barnehager og skoler?.....	18
2.6 Kritiske perspektiv på “ De utrolige årene”.....	20
Kapittel 3: Fra individuell læring til organisatorisk endring - tenkning om “transfer av læring”.....	24
3.1 Kort innledende begrepsavklaring.....	26
3.2 Transfer i historisk perspektiv.....	26
3.3 Fjern og nær transfer.....	27
3.4 Hovedfaktorer som har betydning for transfer.....	28
3.5 Personrelaterte faktorer med vekt på motivasjon.....	29
3.6 Undervisningsrelaterte transferfaktorer - innholdet og tilrettelegging av undervisning.....	33
3.7 Situasjonsbestemte faktorer som påvirker transfer.....	36
3.8 Transferfaktorer oppsummert.....	42
Kapittel 4: Metode, datainnsamling og databearbeiding.....	44
4.1 Kvalitativ metode: Å forstå og fortolke menneskelige fenomen og relasjoner.....	44

4.2	Datainnsamling ved hjelp av intervju.....	45
4.3	Strukturering av intervjuene.....	46
4.4	Utvalg, tilgang på felt og informanter.....	47
4.5	Å være forsker/intervjuer i eget felt.....	50
4.6	Arbeid med empiri og data-analyse.....	53
4.7	Undersøkelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	55
4.8	Forskningsetiske overveielser i oppgaven.....	57

Kapittel 5: “*Det at ting funke, det e det viktigste*”-kvalifisering til “De utrolige årene” i barnehage1 (BH1).....59

5.1	Tiden før DUÅ- programmet.....	59
5.2	Forberedelser på arbeidsplassen i forkant av DUÅ- programmet.....	62
5.3	Tiden under DUÅ- programmet.....	62
5.4	Oppfølging av DUÅ ledere og leder på arbeidsplassen under DUÅ-programmet.....	65
5.5	Tida etter DUÅ programmet.....	66
5.5.1	Fagleders oppfølging og rolle i etterkant av DUÅ- programmet.....	67
5.5.2	Oppfølging fra DUÅ- ledere i etterkant av programmet.....	68
5.5.3	Oppfølging av nyansatte/vikarer i etterkant av DUÅ- programmet.....	70
5.6	Mål og tanker om DUÅ- arbeidet fremover.....	71
5.7	Erfaringer fra BH1 oppsummert.....	72

Kapittel 6: “*Det må jo være sånn at ska vi lære nokka så må vi kunne bruke det også*”-kvalifisering til “De utrolige årene” i barnehage2 (BH2).....73

6.1	Tiden før DUÅ -programmet.....	73
6.2	Tiden under DUÅ- programmet.....	76
6.2.1	DUÅ-ledere/læringsmiljø på samlingene.....	77
6.2.2	Oppfølging fra DUÅ-ledere og ledere på arbeidsplassen under programmet.....	77
6.3	I etterkant av DUÅ-programmet.....	80
6.3.1	Personalutskiftninger.....	81

6.3.2	Oppfølging av ledere på arbeidsplassen i etterkant av DUÅ-programmet.....	81
6.3.3	Oppfølging av DUÅ ledere i etterkant av DUÅ-programmet.....	83
6.3.4	Oppfølging av nyansatte/vikarer som ikke har gjennomført DUÅ-programmet.....	85
6.4	Mål og tanker rundt videre arbeid med DUÅ.....	86
6.5	DUÅ i BH2 - Oppsummert.....	87

## Kapittel 7: “Fra hode til handling”; Hva kan DUÅ-programmet lære oss om kvalifisering for praksisendring?.....89

7.1	Ny kurs heller enn nye kurs!.....	89
7.2	DUÅ-programmet drøftet ut fra “transfer av læring”.....	92
7.2.1	Motivasjon for deltakelse.....	93
7.2.2	Den “undervurderte perioden”- mellom vedtak og oppstart.....	95
7.2.3	“Liv og lære”- om undervisnings - og veiledningsopplegget.....	96
7.2.4	Undervisnings - og arbeidsformene.....	97
7.2.5	Veiledning i egen praksis.....	100
7.2.6	Tilrettelegging på arbeidsplassen under programmet.....	101
7.2.7	Hvordan har barnehagene fulgt opp programmet i etterkant av DUÅ-programmet?.....	103
7.2.7.1	Oppfølging fra de programansvarlige i etterkant av DUÅ-programmet.....	103
7.2.7.2	Ledelse, organisasjon og læringsoverføring.....	104
7.2.7.3	Stabilitet og relasjoner i personalet.....	107
7.3	Oppsummering.....	110
7.4	Fra bra til enda bedre -innspill til noen videre utviklings- og forbedringspunkter.....	112
7.5	Sluttord til ettertanke .....	114
	Litteraturliste.....	115

### **Vedlegg:**

Vedlegg 1: Norsk vitenskapelig datatjeneste (NSD)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til barnehager

Vedlegg 4: Anbefaling fra professor Tom Tiller

Vedlegg 5: Samtykke til deltakelse

# **Kapittel 1: Utvikling og kompetanse i barnehagesektoren**

Oppgaven fokuserer på hva som må til for at det som arbeidstakere tilegner seg av kunnskap, holdninger og ferdigheter på kurs og formelle utdanninger skal få størst mulig gjennomslag i deres daglige arbeid. Dette gjøres ved å se nærmere på hvilke erfaringer barnehageansatte har gjort seg med et bestemt etterutdanningsprogram ”De utrolige årene”, et program svært mange ansatte i norske barnehager har vært gjennom per dags dato. De ansattes erfaringer analyseres og drøftes i lys av forskning innen det området som ofte betegnes som ”transfer”, eller mer konkret, ”transfer av læring” (Wahlgren/Aarkrog 2013).

Å styrke overgangen mellom utdanning og arbeid handler i realiteten om hvordan vi kobler og styrker sammenhengen mellom individers kompetanse og organisasjoners utvikling. Jeg ønsker derfor innledningsvis å gi en mer generell bakgrunn for det, med utgangspunkt i offentlige dokument og noen relevante forskningsrapporter som omhandler utvikling og kompetanse i barnehagesektor. Av disse fremkommer det klare krav og forventninger om forbedring av barnehagenes praksis og at det viktigste virkemidlet for å få dette til er å styrke de ansattes kompetanse.

## **1.1 Utviklingsforventningen i dagens norske barnehager**

*Kvaliteten på det som til daglig foregår i barnehagen er avgjørende for hvordan barna trives og utvikler seg i barnehagen. På individnivå handler prosesser om lek, læring, danning og utvikling, og om omsorg, trygghet, involvering og engasjement. På barnehagenivå handler prosesser blant annet om relasjoner mellom barn, foreldre og ansatte. Barnas rett til medvirkning, barnehagens verdigrunnlag samt målet om å gi alle barn gode utviklingsmuligheter stiller store krav til voksnes væremåte i dagliglivet. Tilpasset kompetanseutvikling og utvikling av barnehagen som en lærende institusjon er også viktig for kvaliteten. Den gode barnehagen kjennetegnes videre av et godt samarbeid mellom barnehagen og andre instanser som har medansvar for barnas oppvekstmiljø, blant annet helsestasjoner, barnevern, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten), barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og skoler (NOU 2012: 1: 5.2 Kvalitet i barnehagen).*

Krav og forventninger om endring og utvikling kan sies å være et fremtredende trekk ved dagens barnehager. Barnehagelov og rammeplan for norske barnehager angir for eksempel følgende særlige utfordringer (Kunnskapsdepartementet 2006:4):

- Barn har fått en lovfestet rett til medvirkning i barnehagens daglige virksomhet.
- Barnehagen har fått et tydeligere samfunnsmandat.
- Barnehagen har fått en ny og utvidet innholdsbestemmelse.
- Det legges større vekt på å skape sammenheng mellom barnehagen og skolen.
- Hele personalets ansvar for barna presiseres i større grad enn før.

I en større svensk vurdering av barnehagen karakteriseres situasjonen som «en brytningstid» (Skolverket 2004:178), dvs. man skal forene noe av det beste fra det man beskriver som den særegne svenske barnehagemodellen med en tydeligere integrering i det formelle utdanningssystemet og med påfølgende tydeliggjøring av barnehagens pedagogiske rolle. Dette skjer samtidig med at barnehagen etter hvert er blitt et tilbud for alle, med de konsekvenser det har for heterogeniteten i barnegruppa når det gjelder alder, sosio-økonomisk bakgrunn, livssyn og funksjonsnivå for å nevne noen sentrale ting. Bare det faktum at andelen barn under tre år har hatt en markert økning siden 1980, stiller barnehagene overfor en rekke nye utfordringer. I utredningen «Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små» (BFD 2005) pekes det på at det blant annet stiller krav om en ny voksenrolle hvor det legges mindre vekt på den sterke konsentrasjonen om det individuelle barnet og mer vekt på en kyndig voksen som kultiverer og utvikler samhandlingen mellom de minste barna (også kalt «toddlere»). En slik dreining i rollen skjer, i følge utvalget, langt fra automatisk (2005:36) Det samme utvalget peker også på tre andre utfordringer; barn med ulik kulturbakgrunn, barn med særskilte behov og barnehagen i et kjønnsperspektiv.

Når det gjelder barn med ulik kulturbakgrunn, pekes det på betydningen av at barnehagens personale er profesjonelle og åpne i sine holdninger og at man aktivt bidrar til å utvikle barnehagen som en arena der alle barn blir møtt med respekt og anerkjennelse. Barn som har annet morsmål enn sitt eget må få anledning til å utvikle dette samtidig som de gis en tilstrekkelig god norskopplæring. Det pekes også på betydningen av samarbeidet med foreldrene (2005:38). Utredningen peker også på, med referanse til blant annet OECD, at det bør rettes spesielt oppmerksomhet mot barn som trenger særskilt støtte eller som har nedsatt funksjonsevne. Det legges særlig vekt på universell utforming av det fysiske miljøet, men det understrekes at det her er snakk om mange og ulike former for nedsatte funksjonsevner. I det som omhandler kjønnsperspektivet i barnehagen, legger utvalget vekt på at det er viktig at de yngste barna både i teori og praksis får oppleve hva likestilling mellom kjønn er. Det vises i den sammenheng til forskning som viser at gutter får mer oppmerksomhet enn jenter



og at de hevder sin vilje sterkere i barnehagen. For å løse dette mener man det er viktig med et bevisstgjøringsarbeid i den enkelte barnehage (BFD 2005:38).

En fjerde utfordring som utvalget peker på er betydningen av å sikre barnehagen som helsefremmende miljø. I tillegg til å løfte fram det fysiske miljøets betydning, legger utvalget vekt på det psykososiale miljøet, på utvikling av vennskap og forebygging av mobbing (BDF 2005:40). Samlet sett understreker utvalget at barnehagene har fått stadig større betydning, både som velferdsgode og som arena for læring og utvikling for barn. Man mener derfor at det er behov for en tyngre offentlig satsing på et fremtidig godt tilbud til samfunnets yngste (BFD 2005:40).

Hensikten med å løfte fram noen av de utfordringer barnehagene må forholde seg til, er i denne sammenheng å gi noen få konkrete eksempler på hvorfor det med nødvendighet kan og bør foregå kontinuerlig utviklingsarbeid i alle barnehager. I tillegg vil den enkelte barnehage så å si daglig måtte forholde seg til en rekke utfordringer som krever nye og bedre løsninger. Det er dessuten nødvendig for enhver barnehage å utvikle en så stor bredde av strategier og tiltak at det man til enhver tid gjør er i stand til å imøtekomme det enkelte barn på best mulig måte. Bare det i seg selv er en stor og kontinuerlig utviklingsoppgave.

## **1.2 Kompetanseforutsetningen**

*Kunnskapsdepartementet ønsker gjennom denne strategien å videreutvikle barnehagen som lærende organisasjon med et aktivt forhold til kompetanseutvikling. De ansattes kompetanse er helt sentral for å styrke både barnehagen som pedagogisk institusjon og de ansattes yrkesstatus. Strategien skal også stimulere til kompetanseutvikling for kommunen som barnehagemyndighet, barnehageeiere, høyere utdanningsinstitusjoner og forskningsmiljø.*

*Målgruppen for strategien er ansatte i kommunale og ikke-kommunale barnehager.*

*Målet med strategien er:*

- *at de ansattes kompetanse styrkes innenfor strategiens prioriterte satsingsområder og det mandatet loven og rammeplanen gir*
- *å styrke barnehageeiers og kommunen som barnehagemyndighet sin rolle i kompetanseutvikling*
- *at det utvikles praksisrettet og forskningsbasert kunnskap om barnehagen i et samarbeid mellom barnehager og relevante forskningsmiljø*

(Kunnskapsdepartementet: Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010: 4).

I den overnevnte utredningen «Klar. Ferdig. Gå ! Tyngre satsing på de små» fremmes det en rekke forslag til hvordan man kan løfte norsk barnehagesektor. Forslagene er inndelt i fire hovedområder; barn, kompetanse, forvaltning og forskning og dokumentasjon. Det er på kompetanseområdet de fleste forslagene lanseres (BDF 2005:79-85), noe som ikke er uventet sett i lys av den betydning kompetanse tillegges gjennom hele utredningen. Det slås på ulike måter fast at de ansattes personlige og pedagogiske kompetanse er den viktigste forutsetningen for å skape gode barnehager og for å utvikle virksomheten i tråd med brukernes behov. Blant annet legger utvalget vekt på barnehagen som lærende organisasjon og på stabilitet i personalet som forutsetning for å realisere dette. I den sammenheng understrekes betydningen av å gjøre et kompetanseløft (BDF 2005:81):

*Vi foreslår følgende ambisiøse mål for en kompetansestrategi: Innen en tiltaksperiode på fem år skal alle ansatte i barnehagene ha fagkompetanse som er relevant for å arbeide i barnehage. 50 prosent skal ha førskolelærerutdanning (...)*

*Det må også innen samme periode legges til rette for mer felles planleggingstid for barnehageansatte. Både økt bemanningstetthet, økt pedagogtetthet og mer felles planleggingstid må fullfinansieres på nasjonalt nivå.*

Utvalgets ønske ble fulgt opp av Kunnskapsdepartementet ved at det ble utformet en nasjonal kompetansestrategi for barnehagene for perioden 2007-2010<sup>1</sup>. Det ble angitt fire satsingsområder; pedagogisk ledelse, barns medvirkning, språkmiljø og språkstimulering og samarbeid og erfaringer man har med sammenheng mellom barnehage og skole. I tilknytning til denne ble det bevilget 108,8 millioner i statlige midler som ble kanalisert gjennom Fylkesmannen.

Kompetansestrategien sier forholdsvis lite om hvordan denne satsingen bør legges opp og hvilket behov det var for å tenke nytt om modeller og tiltak. Det ble heller ikke referert til erfaringer med de etter- og videreutdanningsstrategier sektoren så langt hadde lagt til grunn. Man signaliserte imidlertid klare forventninger til den enkelte barnehage. Disse er langt mer

---

<sup>1</sup> jf. sitatet innledningsvis i dette underkapitlet

konkrete enn det som i samme strategi sies om utdanningsinstitusjonenes rolle (KD 2007:11-12):

*Barnehagen skal være rustet til å møte nye krav og utfordringer, og det stilles stadig større krav til kvaliteten på tilbudet. Dette krever en kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse. Styreren må forvalte ressurser, motivere og inspirere til kompetanseutvikling. Sammen med pedagogisk leder har styrer et særlig ansvar for at målene i rammeplanen realiseres og kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagen sikres. Alle ansatte i barnehagen bør gjennom involvering og medbestemmelse motiveres til å delta i kompetanseutviklingstiltak og utviklingsarbeid.(..).*

Alt i alt er det et lærende fellesskap som løftes fram som noe av nøkkelen til suksess. Dessuten ble det lagt opp til at barnehageeier og kommunen som barnehagemyndighet skulle få en sterkere rolle i kompetanseutviklingsarbeidet.

Asplan Viak og Fafo fikk i oppdrag å evaluere denne kompetansesatsingen og leverte i løpet av perioden 2008-2012 fire rapporter om tiltaket. Til grunn for denne evalueringen bygges det på et resonnement og modell som legger stor vekt på sammenhengen mellom utdanning (tiltak/læring), organisasjonsendring og praksisforbedring (Asplan Viak/Fafo 2011:7). Oppsummert viser evalueringen at denne kompetansesatsingen, naturlig nok, førte til økt etter- og videreutdanningsaktivitet blant alle personalgruppene i barnehagene. Når det gjelder formell videreutdanning var det primært førskolelærerne som benyttet seg av dette. Initiativet til slik deltakelse kom som oftest fra førskolelærerne selv, men dette ble stort sett fulgt positivt opp fra arbeidsgivers side. En stor del av etterutdanningen var innrettet mot alle ansatte i barnehagene, det vil si at det i langt mindre grad ble arrangert egne kurstilbud for hver enkelt yrkesgruppe. Man fant også at flere fra samme barnehage ofte deltok samtidig på slike tilbud.

Når det gjelder deltakernes opplevde erfaringer med utdanninger og kurs, er hovedkonklusjonen ikke overraskende at mange føler de har fått mer innsikt og større bevissthet om sitt eget arbeid. Selv om det også ble gitt en del konkrete eksempler på praksisendring, er hovedkonklusjonen at det for mange har vært vanskelig å angi hvordan utdanning eventuelt også har bidratt til å forbedre hverdagen. Dette forklares med to forhold. For det første at noen kompetansetiltak kan virke mer indirekte overfor barna, f.eks. når man kurses i teamutvikling og ledelse. For det andre at "hverdagen innhenter deg når du skal følge

opp” (Asplan Viak/Fafo2011: 12-13). Slik sett er det grunnlag for å hevde at det nasjonale kompetanseløftet har bidratt til at flere av barnehagens ansatte har kvalifisert seg gjennom etter- og videreutdanning, men det er fremdeles allikevel knyttet en god del usikkerhet til i hvilken grad dette har bidratt til å løfte og forbedre barnehagenes hverdag.

Avslutningsvis peker evalueringsrapporten på at den kartleggingen som ble gjort har avdekket at det finnes svært lite kunnskap om kompetansen og kompetanseutviklingsmulighetene til assistentgruppa i barnehagene. Samme mangel på kunnskap gjelder også for barne- og ungdomsarbeidernes anvendelse av sin kompetanse i det daglige arbeid. For å få mer innsikt i dette mener man det blant annet er nødvendig med mer eksplorerende studier i form av enkle empiriske forundersøkelser og kvalitative intervjuer som grunnlag for mer omfattende datainnhenting om dette (Asplan Viak/Fafo 2011:16-17). Behovet for bedre kvalifisering for og i barnehagene er også et viktig poeng hos «Klar. Ferdig. Gå.-utvalget» (BFD 2005:11). Her hevdes det at opplæring og arbeidsbetingelser for personalet er ett av de områdene vi har for lite kunnskap om.

### **1.3 Oppgavens fokus, problemstilling og oppbygning**

Denne oppgaven har sin begrunnelse og sitt utgangspunkt i de problemstillinger og resonnement som er angitt over. Den tar på mange måter utgangspunkt i den problemstillingen Asplan Viak og Fafo ikke stilte, men som de etter min mening burde ha viet mer oppmerksomhet i sine forklaringer av resultat og effekt: Hvordan utforme gode kvalifiseringsmodeller som er i stand til å realisere kompetanseplanens doble målsetting; å styrke enkeltindividenes kompetanse samtidig som det bidrar til en bedre, praktisk hverdag i barnehagen?

I 2010 var den barnehagen jeg var ansatt i deltaker i et nytt videreutdanningsprogram, et program som var ment å skulle styrke barnehageansatte i møtet med utfordrende barn, det som kalles skole og barnehageprogrammet “De utrolige årene” (DUÅ). Innholdet i dette programmet var interessant og ikke minst spennende, da utfordrende barn er en problemstilling som ofte tas opp i personalet og som i mange tilfeller krever mye tid, tålmodighet og pedagogisk planlegging. I dag er dette et program som mange norske

kommuner satser på å få etablert i skole, SFO og barnehager. Noen kommuner har til og med titulert seg som “DUÅ - kommuner”<sup>2</sup>.

Dette programmet var nytt for oss i barnehagen på tre måter: Det ene var at *alle* i barnehagen skulle delta på dette videreutdanningsprogrammet, ikke bare et fåtall ansatte. Det andre var at dette ikke var lagt opp som et dagskurs, men et program med samlinger, veiledning i praksis, øvelser og lekser som forløp over lengre tid. For det tredje var de kursansvarlige svært opptatt av overføring fra kurssituasjon til praksisutøvelse og at programmet skulle bidra til å forandre og utvikle barnehagepraksisen i det daglige arbeidet. Av den grunn fulgte de oss opp i vårt daglige arbeid.

Overgangen fra utdanningssituasjon til yrkessituasjon bød imidlertid på mange utfordringer. Jeg husker blant annet en diskusjon på den siste samlingen vi hadde sammen med en annen barnehage. Noen av deltakerne fra de andre barnehagene hadde diskutert seg imellom prosessen med DUÅ arbeidet og det videre arbeidet med dette på sin arbeidsplass. De uttrykte at dette absolutt var relevant, viktig og nyttig å jobbe videre med, men var en smule bekymret for hvordan dette arbeidet skulle kunne vedlikeholdes og utvikles med tanke på rom, tid og ressurser, da tiden i barnehagene er knapp nok som den er med mange gjøremål. De uttrykte at de allerede hadde hatt vansker med å få gjennomført det som skulle gjøres underveis i utdanningsprogrammet. Mange andre utfordringer presset på og tok oppmerksomheten bort fra ”DUÅ -arbeidet”. For de som jobber i barnehage, er nok dette velkjente toner.

Egne erfaringer fra DUÅ-programmet samt erfaringer med å forankre programmet i egen barnehage, gjorde at jeg ble opptatt av flere problemstillinger som har med forholdet mellom utdanning og arbeid å gjøre. Hvordan skulle for eksempel barnehagene lykkes med å implementere og arbeide med DUÅ både før, under og etter DUÅ-programmet? Var det egentlig realistisk å tro at DUÅ-programmet lot seg gjennomføre i praksis, og hvordan burde det legges til rette for å kunne læres, overføres og anvendes i barnehagekontekst?

Denne typen spørsmål har gjort at jeg har gått faglig dypere inn i den forskning som er gjort omkring forholdet mellom utdanning og arbeid, og da spesielt det som handler om hva som må til for å få til de gode overganger eller overføringsprosesser. Det har da vært naturlig å ta utgangspunkt i forskningen knyttet til «transfer av læring» som har dette som sitt hovedfokus.

---

<sup>2</sup> Verdal kommune er et eksempel på dette. Dette innebærer blant annet at alle barnehager, SFO og skoler i kommunen gjennomgår programmet: <http://www.verdal.kommune.no/Tjenester-a-a/Helse/Helsetjenester/Helsestasjon/De-utrolige-arene/Kommunen-som-DUA-kommune/> (sist hentet 15/9/14)

Dette er temaet i kapittel 3, hvor hensikten er å identifisere noen av de sentrale faktorene i denne overførings- (transfer) prosessen. Forskning og teori fra dette feltet vil i noen grad, og da spesielt i kapittel 7, suppleres med forskning fra felt som aksjonslæring, organisasjonslæring og arbeidsplassen som læringsarena.

Med dette som utgangspunkt har jeg så vendt tilbake til utdanningsprogrammet ”De utrolige årene” for å se i hvilken grad man klarer å ivareta de kvaliteter som er nødvendig for å lykkes med gode overføringsprosesser. ”De utrolige årene” bygger på Webster-Strattons tenkning om arbeid med atferdsvansker og sosial kompetanse hos barn. Dette har vist seg å være en god strategi for en konstruktiv regulering av barns atferd generelt, i hvert fall synes dette å være en nokså enstemmig konklusjon i praksisfeltet og i den forskning som spesifikt er gjort om programmets betydning (kap.2). Programmet består av flere ulike deler, i dette tilfellet er det snakk om DUÅs skole- og barnehageprogram.

Det er altså ikke DUÅ-programmets betydning for arbeidet med barna som er hovedsaken i denne oppgaven, men hvorvidt den utdanningsmodellen som er lagt til grunn bidrar til en god overføring fra ”teori til praksis”. Opplegget med sin veksling mellom teori og praksis over lengre tid representerer et interessant alternativ til det som er den tradisjonelle etter- og videreutdanningsmodellen. Den overordnede målsettingen med oppgaven er imidlertid ikke bare å vurdere den kvalifiseringsmodellen ”De utrolige årene” har lagt til grunn. Oppgaven er også ment som et bidrag til en mer grunnleggende faglig diskusjon om forholdet mellom utdanning og arbeid og hvilke modeller som best kan fremme de gode overføringer fra ”hode til handling”.

Problemstillingen i denne oppgaven er følgende:

*Hvilke hovedfaktorer innvirker på overføring av kunnskap fra utdanning til arbeid, og hvordan ivaretas disse i utdanningsprogrammet ”De utrolige årene”?*

Oppgavens empiriske grunnlag bygger på kvalitative intervju med informanter innen ulike yrkesgrupper innenfor to barnehager som har deltatt på skole og barnehageprogrammet for DUÅ. Valg av metode blir nærmere diskutert i kapittel 4, mens presentasjon av intervjuene fra barnehagene presenteres i kapittel 5 og 6. Resultatene av disse to kapitlene drøftes i kapittel 7.

## **Kapittel 2: ”De utrolige årene” (DUÅ) - en presentasjon av et behandlingsprogram for barn med atferdsvansker**

I dette kapitlet gis det en presentasjon av behandlingsprogrammet ”De utrolige årene” (DUÅ), utviklet av Carolyn Webster - Stratton. Hun er utdannet sykepleier og klinisk psykolog og er professor i klinisk barne- og familiearbeid ved University of Washington. Det vil her gis en kort redegjørelse for selve programmet, bakgrunnen for det og hva man har ønsket å oppnå. I tillegg pekes det på utviklingstrekk som har gjort dette til et populært program i Norge. Dette gjøres med utgangspunkt i forskning og evalueringer om barn og unge med atferdsvansker. Avslutningsvis vil jeg kort gjøre rede for innholdet i programmet og hvordan DUÅ-programmet for barnehage og skole er lagt opp. Så langt er det meste av forskning, evalueringer og diskusjoner knyttet til DUÅ i skolen. Disse erfaringene er også svært relevante for barnehagene.

### **2.1 Hva er atferdsvansker/problematferd?**

Utgangspunktet for DUÅ-programmet er barn med «problematferd» eller «atferdsvansker». I den sammenheng er det viktig å skille mellom det vi kan kalle ”normale” og ”unormale” atferdsvansker. Alle barn vil i ulike sammenhenger fremvise en problematisk atferd uten at dette nødvendigvis er bekymringsfullt. Dette er en del av å vokse opp og lære om seg selv og de omgivelser man inngår i. En ”normal” problematferd er som oftest situasjonsavhengig og forbigående og vil ikke på noen måte prege barnet negativt seinere. Det er imidlertid grunn til bekymring dersom denne problematferden har høy intensitet, vedvarer, utvikler seg over tid og forekommer i flere ulike situasjoner. Særlig bekymringsfullt er det dersom denne atferden begynner å virke hemmende på barnets utvikling og vekst, og/eller er til betydelig plage eller krenkelse for andre. I slike tilfeller har vi med definerte atferdsproblemer å gjøre (Nordahl m.fl. 2005).

Ogden (2010) definerer atferdsvansker som at et barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljøet og samfunnet rundt dem og at atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, samt vanskeliggjør samhandling med andre. Denne atferden vil være med på å gi barnet et negativt selvbilde og syn på verden rundt seg. Hegglund (2012:3) sier at atferdsproblemer kan forstås ut i fra et manglende samsvar mellom de ulike krav og

forventninger barn stilles over og den evnen de har til å møte med disse. Med andre ord, det eksisterer et misforhold mellom barnets kompetanse og omgivelsens krav og forventinger.

Betegnelser som "atferdsproblemer" eller "problematferd" er generelle betegnelser som omfatter mange og ulike former for psykiske problem et menneske kan ha (Schanke 2010). Det kan være sosiale og emosjonelle vansker, innadvendthet, utagerende atferd, aggressiv, manglende selvkontroll, samhandlingsvansker eller psykososiale vansker. Inn under dette hører også det vi til vanlig kaller "urokråkene", dvs. de barn som irriterer eller provoserer voksne og andre barn gjennom måten de oppfører seg og samhandler på.

Webster-Stratton gir ingen konkret definering av atferdsvansker i sin bok " De utrolige årene". Hun sier imidlertid at ett av målene med boka er å vise lærerne hvordan de kan utforme individuelle programmer til "de barna som i større grad enn andre trenger sosial og emosjonell opplæring" (Webster-Stratton 2005:19). Det er nærliggende å tolke dette som unormale atferdsvansker, noe som styrkes av de eksempler Webster-Stratton gir på slike barn; hyperaktive barn, barn med ADHD, barn som har passive foreldre, barn som har blitt misbrukt osv. Uansett mener jeg det er viktig å bruke et begrep som "atferdsvansker" med forsiktighet, siden det rommer mange og ulike grader av problematferd. Dessuten peker Webster Stratton på at DUÅ også kan anvendes på såkalte normale barn, som et verktøy til å forebygge potensielle atferdsproblem og til å styrke barnas sosiale kompetanse.

## **2.2 Bakgrunn for DUÅ-programmet i barnehage og skole**

«De utrolige årene» (DUÅ) er et forebyggings- og behandlingsprogram utviklet for barn med atferdsproblemer og barn som er i ferd med å utvikle slike vansker. Sosial læringsteori og moderne atferdsanalyse er grunnlaget for metodikken i programmet (Heggland 2012:7), men dette er supplert med tenkning og teori om gruppeprosesser, utviklingspsykologi og kognitiv psykologi. Derfor er det ikke riktig å si at programmet bare bygger på *en teori*. Det tar i realiteten opp i seg flere teoretiske perspektiver (Busch/Smedsplass 2007:19).

Noe av kjernen i Webster - Strattons program er at mennesket forandrer seg som et resultat av den daglige interaksjonen med omgivelsene (Webster-Stratton 2005). Det er vanskelig å forestille seg at atferdsproblemer kan isoleres fra individets omgivelser og daglige liv. Vi fungerer alltid som aktører i samspill med våre omgivelser, der vi selv påvirker omgivelsene samtidig som omgivelsene påvirker oss (Busch/Smedsplass 2007:20). Denne tenkningen



kommer tydelig til uttrykk i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som ble publisert i 1979. Han delte et individs sosialisering inn i 4 systemer (1979):

- 1) **Mikrosystemet:** Miljøer og arenaer barn og unge ferdes i/på (hjem, skole, venner osv.)
- 2) **Mesosystemet:** Bånd og samspill mellom ulike miljø og arenaer den unge ferdes i/på.
- 3) **Eksosystemet:** Andre miljøer og institusjoner i lokalmiljøet som personen sjelden eller aldri besøker, men hvor det skjer ting av betydning for vedkommendes liv og utvikling.
- 4) **Makrosystemet:** Kulturelle og subkulturelle mønstre i samfunnet omkring: tradisjoner, politikk, sosial organisering etc.

Bronfenbrenners poeng var altså at oppvekst skjer gjennom påvirkning fra, og samspill med, ulike faktorer utenfor individet selv.

DUÅ-programmet fokuserte opprinnelig på relasjonen mellom det mikrosystemet som foreldre -barn utgjør. Programmet startet opp i USA i 1991 og ble primært innrettet mot barn i aldersgruppen 3-8 år og deres foreldre. Senere ble programmet videreutviklet for barn i alderen 0-3 år og 8-12 år (Webster-Stratton 2005:16). Programmet bygger på veldokumentert forskning basert på strenge dokumentasjonskrav (Heggland:2012). Webster-Stratton fant for eksempel tidlig i sin forskning at når foreldre lærer metoder for effektiv styring av barna sine, blir barna mer sosialt kompetente, får bedre selvspekt og færre atferdsproblemer (Webster-Stratton:2005).

Webster-Stratton så etter hvert et behov for å inkludere førskole og skole i sitt program.

Evalueringen av foreldre og barneprogrammet over flere år viste at foreldre opplevde at deres barn hadde fremgang hjemme, men ikke på skolen (Webster-Stratton 2005:16).

Overføringsverdien fra hjem til skole viste seg altså å være for svak, de ansatte i barnehage og skole hadde rett og slett ikke kompetanse nok til å følge opp det foreldrene gjorde med barna hjemme (Webster-Stratton/Reid 2007:71):

*Research suggests that about one third of diagnosed children whose parents received parent training will continue to experience difficulties at school, which points to the need for teacher training as well as parent training. In fact, assistance with children's challenging behaviours is the largest training need identified by Head Start administrators and teachers.*

Dette var en noe bekymringsfull erkjennelse, all den tid barn tilbringer mye av sin hverdag i barnehage og skole. Barn tilbringer faktisk mesteparten av sin våkne tid i disse institusjonene.

Uten å inkludere skoler og barnehager i sitt program risikerte man at den positive effekten fra foreldre-barn programmet ble redusert eller i verste fall utvisket. Webster-Stratton så tydelige negative konsekvenser om barn med atferdsvansker ikke fikk videre oppfølging kombinert med vellykkede strategier hjemme og tydelige voksne som kunne støtte opp om dem (Webster-Stratton 2010:198)<sup>3</sup>:

*Once children with behavior problems enter school, negative academic and social experiences escalate the development of conduct problems. Aggressive, disruptive children quickly become socially excluded, which leads to fewer opportunities to interact socially and learn appropriate friendship skills.*

Målene for barnehage og skoleprogrammet er følgende (Webster-Stratton 2010:198<sup>4</sup>):

- Å styrke forhold mellom hjem og barnehage/skole ved at de samme strategiene brukes og det blir mer helhet mellom de to. Webster-Stratton legger stor vekt på samarbeid mellom barnehage/skole og foreldre slik at barnet opplever samhold på begge arenaer der de tilbringer mest tid. På den måten samarbeider hjem og skole/barnehage tett på å få redusert og håndtert atferdsproblemer (Webster-Stratton 2005:kap.1).
- Å styrke de ansattes lederkompetanse i klasserommet/barnehagerommet. Å være en tydelig voksen er en viktig faktor for å gi rammer, forutsigbarhet og trygghet hos barn med atferdsvansker. (Webster-Stratton 2005:kapittel 3)
- Å styrke de ansattes bruk av sosial og emosjonell kompetanse og veiledning med barn/elever.
- Å styrke positive relasjoner mellom lærere og barn/elever.
- Å øke de ansattes bruk av effektive disiplin strategier.
- Å øke barnehage og skolens samarbeid med foreldre.
- Å øke de ansattes kompetanse for å lære barn sosial kompetanse, sinnemestring og problemløsning i skole/barnehage arenaen.
- Å minske aggresjon.

---

<sup>3</sup> Det er viktig å påpeke at Webster-Stratton ofte snakker om skole og lærere i sine artikler. I USA er førskolen også inkludert i betegnelsen «skole», slik at skole vil både omfatte førskolen og skolen.

<sup>4</sup> Min oversettelse

Skole og barnehageprogrammet legger vekt på at alle ansatte i en enhet (skole/barnehage) deltar i programmet, da programmet ikke bare skal øke kompetanse hos den enkelte, men hos skole/barnehage som system. Programmet er lagt opp mot samlinger, til sammen 6 heldagssamlinger. Disse er organisert som workshops der deltakerne hele tiden er delaktig i form av diskusjoner, gruppearbeid, rollespill, videosnutter som grunnlag for diskusjon og samtaler om ulike tema. De 6 samlingene varer opptil 7 timer og disse er ofte spredt over et år eller halvår. Mellom samlingene skal deltakerne prøve ut strategier og ferdigheter fra programmet i sitt daglige arbeid. Det blir gitt «lekser» i form av lesing og utprøving av strategier som man diskuterer på neste samling. Man får trening i å utvikle atferdsplaner, bygge gode og positive relasjoner mellom barn og voksen og problemløsningsferdigheter blant annet i sitt praktiske arbeid. Webster-Stratton begrunner denne praktiske biten som viktig, da den skal overføre materialet fra kurs til arbeidspraksis (Webster-Stratton/Reid 2007:72). DUÅ-lederne på programmet kommer også på besøk på arbeidsplassen mellom kurssamlingene og det er satt av 7 veiledningmøter i etterkant av samlingene (Hegglund 2012:8). Da jeg selv deltok på kurset, kom DUÅ-lederne på avtalte besøk på arbeidsplassen og deltok aktivt i en liten periode av dagen i barnehagen og hadde samtaler og veiledning med de ansatte i etterkant slik at man fikk tilbakemelding på seg selv og kunne diskutere og stille spørsmål knyttet til bruken av ”DUÅ” i sin egen barnehage. Slik fikk vi veiledning på hvordan bruke strategiene i vår egen barnehage, med de behovene vår barnegruppe hadde. De 6 workshop dagene er delt opp slik etter tema<sup>5</sup>:

Workshop 1: Relasjonsbygging. Pro-aktive fagfolk.

Workshop 2: Oppmerksomhet, ros og oppmuntring.

Workshop 3: Belønningssystemer/ motivasjon.

Workshop 4: Å redusere negativ atferd – å overse og å re-dirigere.

Workshop 5: Å redusere negativ atferd - konsekvenser.

Workshop 6: Emosjonell regulering, sosiale ferdigheter og problemløsning.

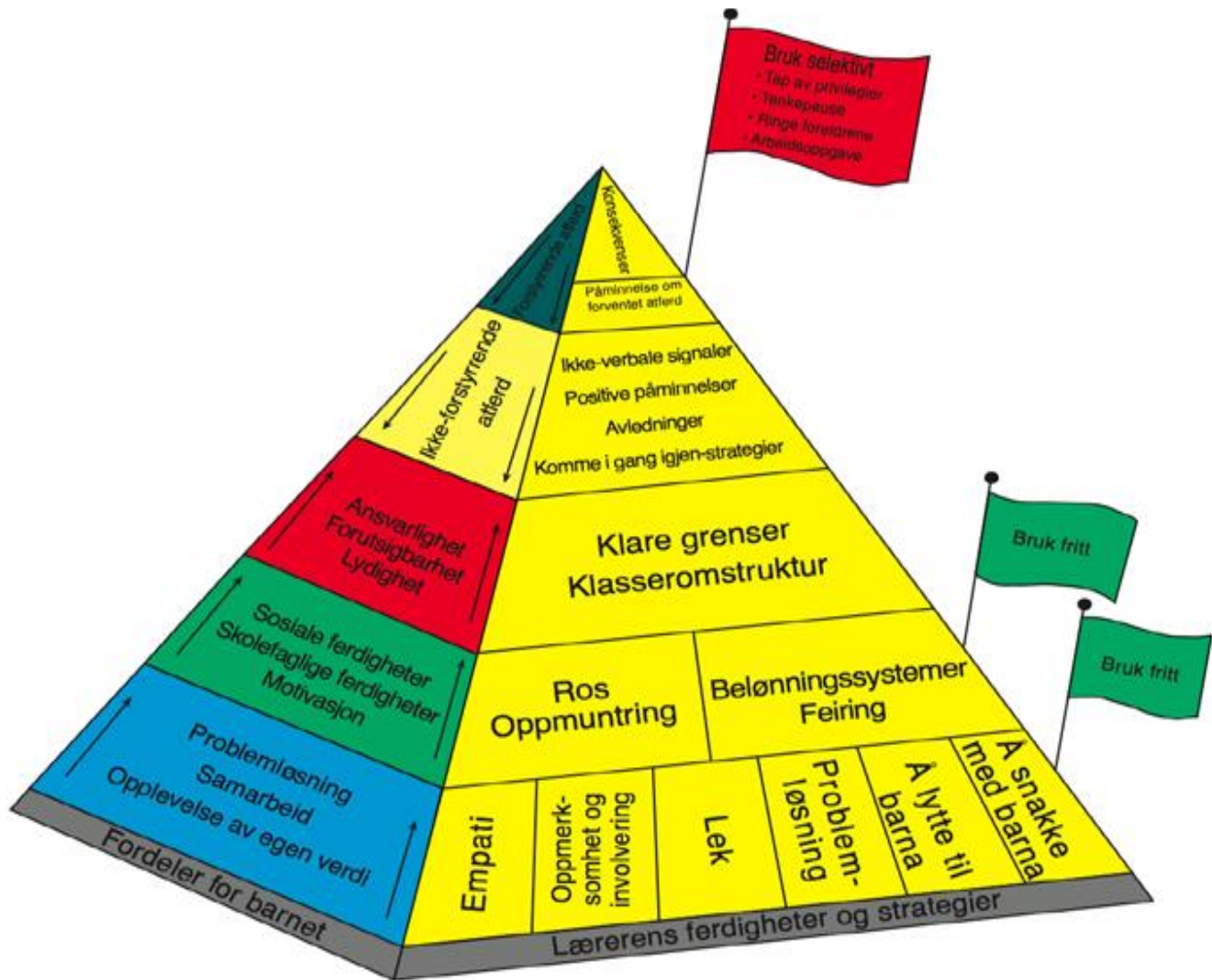
---

<sup>5</sup> Hentet fra Workshop oversikten fra BUP Tromsø som ble levert til oss da jeg selv deltok på DUÅs barnehageprogram i 2010

Den norske workshop modellen er svært overlappende med programmet i USA.<sup>6</sup>

### 2.3 Sentrale trekk ved «DUÅ»

«De utrolige årenes» skole og barnehageprogram illustreres ved hjelp av en læringspyramide for hva som er fokus og strategier i programmet<sup>7</sup>. Denne gir et innblikk i de ulike stadiene og strategiene som skole-/barnehageprogrammet omfatter.



Siden dette ikke er en oppgave om selve innholdet i DUÅ-programmet alene, skal jeg her, kortfattet, ta for meg de mest sentrale trekk ved «DUÅ» som strategi. Jeg vil også gi noen

<sup>6</sup> <http://incredibleyears.com/programs/teacher/classroom-mgt-curriculum/> (klikk på linken «Teacher Classroom Management Content and Objectives» hvor man vil få en mer detaljert oversikt og plan over workshops på den amerikanske nettsiden til de utrolige årene.

<sup>7</sup> Hentet fra Heggland 2012:8

eksempler med utgangspunkt i egne erfaringer som tidligere pedagogisk leder i en barnehageavdeling med barn i alderen 3-6 år<sup>8</sup>.

### **2.3.1 Den pro-aktive voksne og positiv relasjonsbygging mellom voksen og barn**

En skoleundersøkelse gjort av Ogden (1998) viste tydelig at lærerne ofte forholdt seg mer reaktivt enn pro-aktivt til elevenes sosiale atferd. Dette er også et vanlig fenomen i barnehagen og kan ofte gjøre mer skade enn å være til hjelp. Pyramidetenkningen i Webster-Strattons program viser at relasjoner og pro-aktiv ferdigheter hos lærerne er grunnlaget for å styrke barns sosiale og emosjonelle kompetanse slik at man får redusert problematisk atferd. Å være pro-aktiv handler om å ”være i forkant” eller ”å forebygge” og pro-aktive strategier beskrives i skole og barnehageprogrammet blant annet som ros, belønning og positiv oppmerksomhet (Webster-Stratton 2005). Deltakerne gjøres oppmerksom på ulike strategier som fremmer dette og det trenes på dette på selve kurset og i praksis med barna. Samtidig blir deltakerne bevisstgjort hvordan de kan skape rutiner og regler for å skape forutsigbarhet og regler i barnehage og skolehverdagen.

Å skape gode relasjoner er noe av det viktigste for å redusere negativ atferd og er en del av å være pro-aktiv. Om en førskolelærer har en negativ relasjon til et barn, vil forholdet mellom disse bli preget av negativitet og den problematiske atferden vil kunne bli kraftig forsterket. Samtidig må den voksne også må jobbe bevisst med å styrke en positiv relasjon mellom barnet med atferdsproblemer og de andre barna i gruppen. Dette gjøres ved at man selv får et godt forhold til barnet og snakker positivt om barnet. Opplever barna i gruppen at den voksne har mye negativ kontakt med et barn med atferdsvansker vil denne holdningen lett smitte over på barna. Et eksempel kan være fra min egen barnehagepraksis. En dag fant barna en hundebæsj i barnehagen og skylda gikk automatisk på ett av barna som hadde atferdsvansker. De voksne forklarte dem pent at det var umulig, da dette barnet ikke engang var til stede i barnehagen denne dagen. Likevel påsto de hardnakket at det var dette barnet som hadde bæsja. Disse barna med atferdsvansker fikk ofte skylda når ting ikke var som de skulle eller ting ble feil. De ble rett og slett ”syndebukker” for alle i gruppa, noe som skaper en form for negativ forventning som smitter over på barna med atferdsvansker.

---

<sup>8</sup> For mer lesing om tema og strategier som vektlegges i skole og barnehageprogrammet anbefales boken “*Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*” (Webster-Stratton 2005).

Å ha fokus på problemløsning er også en måte å være pro-aktiv på. Å jobbe aktivt med problemløsning og vanskelige situasjoner vil kunne forebygge og hjelpe barn med å håndtere dem senere på egen hånd. Barn med atferdsvansker reagerer ofte ulikt når de møter utfordringer og problemer. Noen gråter, noen slår, biter, blir destruktive eller lyver. Disse negative reaksjonene løser ikke problemene men gjør det verre og skaper nye problemer. Forskning viser at barn reagerer negativt enten fordi de ikke har lært bedre måter å løse problemer på eller fordi de negative reaksjonene har fått oppmerksomhet og blitt forsterket av foreldre, lærere eller andre barn (Webster-Stratton 2005:219). Webster-Stratton viser til at barn som er flinke å løse problemer, ofte er godt likt og er mer samarbeidsvillige både hjemme og i barnehage/skole. Hun understreker derfor at ansatte i skole og barnehage har en stor og viktig oppgave i å ikke bare lære aggressive og impulsive barn å tenke ut prososiale løsninger på problemene sine. Alle barn i gruppen vil kunne ha nytte av det (Webster-Stratton 2005:210). I min barnehage valgte vi å bruke samlingsstunder som arena for diskusjon, problemløsning og samtaler rundt ulike tema som lå tett opp til barnegruppen. Her valgte vi å bruke rollespill med oss voksne eller med dukker for å vise til konkrete hendelser som kan oppstå i barnehagehverdagen. Femåringene kunne i tillegg bli presentert en historie og ha diskusjoner og problemløsninger sammen med en voksen rundt historiens handling på sine klubbmøter.

### **2.3.2 Ignorering, avledning, konsekvenser og tenkepauser**

Undersøkelser viser at voksne gir 3 til 15 ganger så mye oppmerksomhet til negativ atferd i forhold til positiv atferd (Heggland 2012:9). Dette kan forsterke den negative atferden. Ved å ignorere en del mindre alvorlig negativ atferd, hjelper man barnet inn i en positiv utvikling. Omdirigering og avledning er også en måte å ignorere negativ atferd på, ved å avlede den negative atferden mot noe positivt eller rose sidemannen som gjør noe positivt. På den måten retter den voksne oppmerksomheten på det som er positivt i stedet for negativt. Konsekvenser som brukes tydelig og konsekvens er også en viktig strategi. Dette kan innebære tap av privilegier eller andre logiske/naturlige konsekvenser.

Tenkepause brukes som en konsekvens-strategi for å hjelpe barnet ut av en negativ situasjon og som kanskje kan være farlig for barnet eller de som barnet omgir seg med. Barnet skal på forhånd være klar på hva tenkepause innebærer og hva som gjør at man trenger det. Den voksne tar barnet ut av situasjonen og hjelper barnet å roe seg ned og samle seg for å så prøve på nytt.

Da jeg selv prøvde ut tenkepauser i barnehagen, valgte vi å innføre det ved å ufarliggjøre det og snakke om tenkepause som en pause for å puste ut, tenke på hva man kunne gjøre bedre og prøve på nytt igjen. Vår barnehagemaskot, det lille trollet Trym, var den som skulle vise barna hva som gjorde at han måtte ha tenkepause og en voksen hjalp Trym til å roe seg ned og hjelpe han tilbake på avdelingen i barnehagen. Det ble mye latter og diskusjoner mellom barna og vi voksne brukte også rollespill med oss selv der en voksen måtte på tenkepause. Alle barna som hadde lyst, fikk prøve å ha en tenkepause på en stol og puste rolig ut mens de andre så på. På denne måten formidlet vi til barna at alle kan trenge en tenkepause for å roe ned når ting er vanskelig eller dumme ting skjer for å så prøve på nytt når man har fått samlet seg litt. Tenkepause var dermed ingen negativ straff, den ble mer tenkt som et hjelpemiddel på vår avdeling som barna var fortrolig med.

#### **2.4. Evalueringer av “De utrolige årene”**

I all hovedsak viser de evalueringer som er gjort av DUÅ-programmet positive resultat. Willy-Tore Mørch og May Britt Drugli har gjort en undersøkelse over flere år som viser nedgang i atferdsproblemer hos barn med diagnosen ODD (Oppositional Defiant Disorder) eller ADHD etter å ha deltatt sammen med foreldre i programmet « De utrolige årene» (2011). Etter 5-6 år var det bare halvparten av disse barna som hadde diagnose ODD eller ADHD. Foreldrene opplevde støtte i håndtering av atferdsvansker hos sine barn og rapporterte om færre atferdsvansker hos barna.

Webster-Stratton har publisert mange forskningsevalueringer fra foreldreprogrammet der det er et entydig resultat at atferdsvansker reduseres og at foreldre opplever bedre samspill og håndtering av barna sine<sup>9</sup>. Sammen med Reid og Stoolmiller (2008) evaluerte hun effekten av barnehage- og skoleprogrammet samt bruk av Dinosaurusskolen (gruppesamlinger for barn med atferdsvansker i regi av autoriserte DUÅ gruppeledere) i klasserommet. I følge artikkelen, viste det seg at lærere og førskolelærere som deltok på kurs i ” de utrolige årene” ble mindre kritisk i måten å oppdra barna på, ble mer tydeligere og konsekvent og la mye mer vekt på sosial og emosjonell kompetanse i førskole og skoledagen. Lærere ga tilbakemeldinger om forbedret positiv atmosfære i klasserommet og både foreldre og lærere uttrykte stor tilfredshet med programmet (Webster-Stratton m.fl. 2008:483-484). Forfatterne konkluderer dermed at skole og barnehageprogrammet ”De utrolige årene” ga en tydelig/signifikant forbedring for lærere å møte barna på som deltok på programmet og satte

---

<sup>9</sup> Se f.eks Webster-Stratton, C. (1990): Long-term follow-up of families with young conduct problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 144-149.

effekten fra moderat til høy, noe som tyder på at skole og barnehageprogrammet klarte å forandre læreres væremåte i klasserommet.

Gjennom en kvantitativ undersøkelse, konkluderte Busch og Smedsplass (2007) at 67 av 68 lærere i skolen opplever å ha hatt middels eller høy nytte av å delta på ”De utrolige årene” skole og barnehageprogram. Deltakerne opplevde å bli mer bevisste på strategier og prinsipper som programmet fremhever og opplevd økt handlingskompetanse, spesielt i forbindelse med atferdsproblemer. Busch og Smedsplass kommenterer derimot at dette ikke forteller noe om deltakerne faktisk bruker strategiene aktivt i arbeidet sitt. Svarene indikerte imidlertid ut fra resultatene, at de ansatte opplevde mer bevissthet rundt måten å håndtere atferdsvansker på (Busch/Smedsplass 2007:87).

Kongshaug (2011) gjorde en kvalitativ undersøkelse hvor hun intervjuet lærere i skolen og deres opplevelse av ”DUÅ” programmet. Tilbakemeldingene fra lærerne var positive, de opplevde å få mer kompetanse på å lede klassen og håndtere elever med atferdsvansker på en positiv måte som resulterte i et mer positivt og mer harmonisk klassemiljø, både for lærerne selv, elevene med atferdsvansker og resterende elever. En del av informantene mente også at ”De utrolige årene” var blitt en viktig del av dem som lærere. Lærerne opplevde å være mer bevisst på måter å samhandle med elevene på og at «De utrolige årene» ga dem nyttige og nødvendige ”verktøy” å aktivt bruke og være seg bevisst på i skolehverdagen sammen med elevene.

Heggland (2012) gjennomførte en studie om skole og barnehageprogrammet i Os kommune i perioden to år etter deltakelse som også viser til positive resultater og der deltakerne opplevde programmets læringsteknikker som nyttige og ville anbefale kurset til andre. Teknikker som ros, gode beskjeder og grensesetting ble sett på som mest nyttig. Heggland rapporterte om en svak nedgang i nytteverdi av programmet når hun sammenligner svar fra 2009 til 2012, men påpekte at det allikevel så ut til at nytteverdien av kurset har vedvart.

## **2.5 Hvorfor DUÅ-programmet i norske barnehager og skoler?**

Tall fra Folkehelseinstituttet forteller at mellom 15 og 20 prosent av barna i Norge har psykiske vansker som får betydning for deres hverdag og funksjonsnivå, rundt 3 prosent av disse barna ansees å ha alvorlige atferdsproblemer (Heggland 2012:3). Barn som har en vedvarende og alvorlig atferdsproblematikk over lang tid, kan utvikle store psykososiale vansker som varer gjennom hele barndommen og godt inn i voksen alder. Det skaper



betydelig risikofaktorer for framtidige vansker som avbrutt skolegang, misbruk, kriminalitet, psykiske helseproblemer, dårlig tilpasning til arbeidslivet, familieproblemer samt høyere sykkelighet og dødelighet (Ogden 2010:7) Man antar at rundt ti prosent av små barn med tidlige alvorlige atferdsvansker vil utvikle alvorlige psykososiale vansker i voksen alder (Mørch/ Drugli 2011:486). I følge Mørch og Drugli finner man at opptil 90 prosent av voksne som sitter i fengsel har hatt alvorlige atferdsvansker som små. De fikk imidlertid ikke effektiv forebygging og behandling da de var barn eller unge, derfor ble ikke denne negative utviklingen stoppet (Mørch/ Drugli 2011:486).

En del av de undersøkelser og evalueringer som er gjort i forbindelse med problematferd er knyttet til skolen. Blant annet har Terje Ogden gjennomført en rekke undersøkelser i skolen som omhandler problematferd. I perioden 1996-1998 gjorde han en spørreundersøkelse på vegne av Kunnskapsdepartementet hvor omlag 4000 norske lærere ble spurt om deres vurderinger og erfaringer med problematferd i skolen. Bakgrunnen for undersøkelsen var elever som mislykkes i skolen, det vil si barn og ungdom som kommer til kort i skolen av ulike årsaker. Rapporten viste at mer enn halvparten av lærerne opplevde problemer av ulik grad knyttet til negativ atferd som forstyrrer undervisningen og elevenes læringsaktiviteter i klassen. 10% av lærerne rapporterte om alvorlige atferdsproblemer. 58 % av lærerne som hadde svart på undersøkelsene hadde én eller flere elever med atferdsproblemer i sine klasser. Det ble rapportert om at mindre ufarlige utagerende atferd var mest vanlig på det laveste skoletrinnet, men undersøkelsen viste at lærere måtte forholde seg til en kombinasjon av utagerende og innadvendt atferd i klasserommet (Ogden 1998). De mer «milde» atferdsproblemer var mer utbredt enn de alvorlige, men det er også disse som er ansett som et større problem og mest belastende (Ogden 1998). Internasjonal forskning tyder også på at aggressiv atferd øker blant barn, så langt ned som treårsalderen (Webster-Stratton 1991:1047).

Ogden rapporterte også om at lærere ønsket en mer tydeligere strategi i håndtering av barn med atferdsproblemer og at rundt halvparten av lærerne opplevde at en slik strategi manglet i skolen (Ogden 1998). Lærere forteller at de ønsker å styrke sin kompetanse i forhold til elever som har atferdsvansker og at de opplever de kan for lite om håndtering av disse barna, de ønsker noe håndfast å kunne bruke i praksis (Nordahl m.fl. 2005). Lærere som hadde pedagogiske opplegg for å gjøre usikre barn mer trygge og roligere, samt tilbaketrunkne elever mer aktive, rapporterte om mindre problematferd av alle typer i klassen, inkludert innadvendt problematferd. Gjennom undersøkelsen til Ogden kom det frem hva slags tiltak lærere opplevde fungerte for barn med atferdsproblemer. Elevstøttende og problemløsende tiltak var

mest effektive, for eksempel samtaler med elever utenfor klassen, ros for ønsket atferd, ekstra støtte og oppmuntring til enkeltelever var noen av disse. Dette er noen av nøkkelementene i Webster-Stattons “De utrolige årene”. Selv kommenterer Terje Ogden resultatet av undersøkelsen slik (Ogden 1998: under avsnittet “sammendrag”):

*Den klare sammenhengen mellom problematferd i klassen og i skolemiljøet understreker behovet for en skoleomfattende policy og handlingsplan for å forebygge og løse atferdsproblemer. Tiltakene i denne bør ta sikte på å forebygge u dramatiske og høyfrekvente atferdsproblemer, for eksempel som tiltak for å styrke lærernes kompetanse i klasseledelse, og pedagogiske opplegg for å fremme elevenes sosiale kompetanse. Sosial kompetansestyrking retter seg både mot forebygging av utagerende, læringshemmende og innadvent problematferd.*

I 1997 arrangerte Norsk forskningsråd, etter initiativ fra Sosial og helsedepartementet og Barne og familiedepartementet, en konferanse om effektive behandlingsmetoder for barn med alvorlige atferdsproblemer. De ulike programmene som ble anbefalt ble nedfelt i rapporten “Barn og unge med alvorlige atferdsforstyrrelser. Hva kan nyere viten fortelle oss? Hva slags hjelp trenger de?” (1998). Her ble blant annet Carolyn Webster-Strattons «De utrolige årene» fremhevet (Busch/Smedsplass 2007:12). Utprøvingen av dette programmet i Norge startet i år 2000 og startet først og fremst som et tilbud for foreldre og barn. Etter hvert ble det et tilbud for skole og barnehager som et eget kursprogram i 2002 (Tveit/Arnesen 2007:21).

Kongshaug (2011) viser til at det i 2006 ble gjennomført vurderinger knyttet til ulike program for forebygging av atferdsvansker. Programmene ble evaluert og plassert i 3 kategorier der nummer 3 var det beste. Programmene måtte ha veldokumenterte gode resultater, gode implementeringsstrategier, gjelde alle ansatte og bygge på mer enn bare en teori. ”De utrolige årene” ble plassert i kategori nummer 3 og ble anbefalt brukt i norsk barnehage og skole (Kongshaug 2011:5). Tveit og Arnesen viser til at det var flere program for atferdsvansker som var evaluert og påtenkt i grunnskolen, Webster-Stratton var ett av disse programmene som var anbefalt (Tveit/Arnesen 2007:20).

## **2.6 Kritiske perspektiv på “De utrolige årene”**

I litteraturen som ligger til grunn for dette kapitlet fremkommer det lite kritikk mot DUÅ. Det kan selvfølgelig ha sammenheng med litteraturutvalget, at dette er et opplegg som de fleste er fornøyd med og/eller at Webster-Stratton selv er en dominerende forsker og premissleverandør for programmet og spredningen av resultatene fra det. Dette til tross vil jeg

avslutningsvis i dette kapitlet kort peke på tre forhold av kritisk art. Dette er dels knyttet til programmets resultat, dels til grunnleggende tenkning og teori og dels til dokumentasjonen av programmet i et transfer og spredningsperspektiv.

Den mer praktiske kritikken har kommet fra enkelte foreldre som opplever at programmet faktisk har bidratt til negativ atferd hos barna. Dette synes å ha sammenheng med at barna gjennom opplegg på skolen lærer seg at de kan kreve belønning for alt de gjør. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig med opplevelsen av at de utfører de riktige (gode) handlingene<sup>10</sup>. Stamnes og Moe (2008) fant noe lignende i en vurdering av Webster-Stratton sitt foreldreprogram i Namsos kommune. Undersøkelsen viser at 3 av de 27 barna som deltok sammen med sine foreldre, fikk en negativ utvikling i løpet av kurset. Dette var barn med mindre alvorlige atferdsvansker.

Det er også rettet en mer grunnleggende kritikk mot DUÅ, først og fremst at programmet bygger på en atferdsanalyse som er sterkt knyttet opp mot radikal behaviourisme (atferdspsykologi) og Skinner's tenkning (Sparby 2008:14-15). Radikal behaviorisme studerer hvordan ulike variabler påvirker atferd. En søker etter årsaker i omgivelsene eller i det miljøet som utgjør den konteksten atferden forekommer under. Sentralt i denne behandlingsformen står ulike former for forsterkning, for eksempel at det gis belønning (konsekvens) for ønsket atferd slik at individet ble stimulert til å gjenta atferd igjen. Belønningen kan for eksempel være materialistisk (få penger, klistremerker) eller sosial (ros eller ignorering). Gjennom ytre forsterkning ønsker man å oppnå en indre forsterkning (glede/stolthet av å gjøre handlingen) (Jerlang 2001:217). Slike forsterkningsmekanismer står sentralt i DUÅ.

Atferdsanalysen kritiseres blant annet for sitt mekanistiske syn på mennesket. Atferd forstås som en rekke responser til stimuli, og framstiller dermed dyr og mennesker som automater eller roboter. Man utelater at menneskelig atferd er intensjonal og dermed må forklares ut fra hensikter, formål og fri vilje (Sparby 2008:22-24). Ved at behaviorismen forklarer personers atferd med referanse til omgivelsene, kritiseres den for å frata enkeltindivider deres personlige ansvar for egne handlinger. Black (1973:131) kritiserer blant annet Skinner og radikal behaviourisme for å frata mennesker deres personlige ansvar og legger dette til omgivelsene i

---

<sup>10</sup> Belønningens pris -Er en skolemodell basert på ros bare positivt? Ingrid Oppen, Publisert i Aftenposten: 23.feb. 2007 08:51 Oppdatert: 21.okt. 2011 08:17: [http://www.aftenposten.no/amagasinet/article1655343.ece#\\_UmpKwhDlNIE](http://www.aftenposten.no/amagasinet/article1655343.ece#_UmpKwhDlNIE) (henta 20.10.2013)

stedet. Til grunn for synspunkter som dette ligger en sterk kritikk mot å legge et naturvitenskapelig ideal til grunn for forståelse av menneskets natur og atferd. Man ser bort fra forhold som mening, kontekst og forståelse, man er heller ikke særlig opptatt av individets tanker og følelser. Kritikken mot behaviorismen handler således om at den ikke fanger opp det vesentlige ved mennesket fordi den fjerner subjektivitet og mening og samtidig reduserer mennesket og deres ytringer til kjemiske og fysiologiske (Jerlang 2001:228-238) I 1977 skrev Hans Skjervheim essayet "Det instrumentalistiske mistaket" der han kritiserte pedagogikken for å se dannelsesprosesser som noe en kan måle og kontrollere på samme måte som tekniske prosesser i naturvitenskapen. Skjervheim (2001) mener at naturfenomen og sosiale fenomen er prinsipielt forskjellige og må derfor forskes på og studeres på ulike måter. Sosiale fenomener har mening som må forstås og kan derfor ikke reduseres til noe annet enn mening.

Det mekaniske menneskesynet mener mange også gir seg utslag i såkalt manualisert behandling, dvs. at behandlingen følger faste trinn og prosedyrer uavhengig av individers særtrekk og kontekst (Fossum/ Mørch 2005). Dette kan lett utvikle seg til mekaniske prosesser. Slik behandling benyttes ofte i psykososial behandling og det er utviklet behandlingsmanualer for en rekke tilstander som atferdsforstyrrelser, depresjon, posttraumatisk stresslidelse, personlighetsforstyrrelser, spiseforstyrrelse etc. Dette finner vi også i Webster-Stratton programmet. "De utrolige årene" er et manualbasert behandlingsprogram der man følger det samme opplegget fra start til slutt med de samme teknikker som skal kunne brukes på barn med atferdsvansker.

Mørch og Fossum tilbakeviser imidlertid denne kritikken (2005). De påpeker at manualer gir retningslinjer i forhold til temaer for diskusjoner som skal gjennomføres og rekkefølgen av disse, men manualen styrer ikke innholdet i dem. Ved manualisert behandling er oppmerksomheten rettet mot innholdet i dialogen mellom klient og behandler. Dialogen skal lede til individuelt tilpassede opplegg for individet. Dersom en manual betraktes som en standardisert "kokebok" som skal følges slavisk fra punkt til punkt, uten at behandler har innsikt og forståelse for den teoretiske og praktiske bakgrunnen for en intervensjon, faller fordelene ved en manual bort (Fossum/ Mørch 2005). De understreker at kontinuerlig veiledning er sentralt ved implementering av empiriske behandlingsprogrammer for å sikre kvaliteten i den kliniske virksomheten. Talsmenn for anvendt atferdsanalyse peker også på at noe av kritikken som reises har karakter av myter, fordommer og rykter (Sparby 2008). Eikeseth og Svartdal (2010:500) lanserer flere hypoteser om hvorfor dette har skjedd. En av

dem er at atferdsanalysen fremsto som et konkurrerende alternativ til de allerede etablerte psykologiske behandlingsmetoder, blant annet Freud og psykoanalysen. En annen hypotese er at den baserte seg på dyrestudier, noe som ikke gir særlig høy status. I tillegg hevder de at lærebøker i psykologi kan ha gitt feile fremstillinger både av fagfeltet og det menneskesyn som ligger til grunn.

Det siste kritiske punktet jeg ønsker å løfte fram er ikke direkte knyttet til DUÅ som program, men til hvordan kunnskap om programmet og dets resultater er dokumentert, bl.a. i norsk sammenheng. I den litteratur jeg har gjennomgått, for eksempel mastergrader om temaet, knyttes erfaringer og resultater enten til deltakernes opplevelser og vurderinger eller til observasjon av barns atferdsendring. Det vi tilsynelatende vet minst om er hvordan selve programmet forstås og hvordan det konkret praktiseres. Det tas muligens i for stor grad for gitt at fordi barn endrer atferd har DUÅ-programmet blitt fulgt etter intensjonene. Slik er det nødvendigvis ikke. Det er fullt ut mulig å tenke seg at programmet bidrar til en generell bevisstgjøring og holdningsendring i personalet, som igjen medfører at praksis endres uten at det nødvendigvis betyr at DUÅ- manualen følges opp. Dette er et forhold som bl.a Røvik (2009) peker på i sitt translasjonsteoretiske perspektiv på kunnskapsoverføring mellom organisasjoner. Sentralt i dette står hans analyse av hvordan ideer oversettes til praksis og hvordan ytre ideer omformes og utvikles av aktørene selv. Med referanse til Vinay og Darbelnet viser Røvik (2009:307) til fire grunnleggende oversettelsesregler, som hver representerer ulike grader av omforming av det som søkes overført; kopiering, addering, fratrekking og omvandling.

### **Kapittel 3: Fra individuell læring til organisatorisk endring – tenkning om ”transfer av læring”**

*Learning is of little value to organizations unless  
it is transferred in some way to performance  
(Yamhill /McLean, 2001, s. 196).*

Målet med undervisning og utdanning er at læringen skal kunne anvendes i etterkant og være til nytte, både for den som har lært og for samfunnet forøvrig (Wahlgren/Aarkrog 2013:9). Anvendelse og nytte må her forstås i vid mening. For voksne som følger etter – og videreutdanning handler det for eksempel svært ofte om at man ønsker å tilegne seg en kompetanse som seinere skal komme til nytte i eget arbeid (Grepperud/ Roos 2007). Dette er dessuten et ønske og et mål for mange arbeidsgivere som samlet sett gjør store investeringer i kompetanseutvikling hvert eneste år. I NOU fra 1997:25 “*Ny kompetanse*”, vises det til norske undersøkelser som angir at slike investeringer midt på 1990-tallet var mellom 11,5 og 18 milliarder kroner (NOU 1997:25 s. 90). Stegeager viser til danske beregninger fra 2004 som viser at de samlede utgifter til etter- og videreutdanning i Danmark var 36 milliarder kroner fordelt på 22 milliarder for det private næringsliv og 14 milliarder for det offentlige (Stegeager 2014:124).

Investeringer som dette tyder på at det stilles til dels store forhåpninger til at det å utdanne eget personale er av stor betydning for å utvikle og forbedre virksomhetene. Samtidig reises det flere spørsmål om hva som er den egentlige sammenhengen mellom utdanningsinvesteringene og det organisatoriske utbyttet. Stegeager konkluderer, etter en analyse av nyere dansk forskning på dette området, at det kan sies lite sikkert både om det samfunnsmessige og det organisatoriske utbyttet (2014:134). Brinkerhof og Apking (2001) er derimot langt sikrere i sin sak. De hevder nemlig at bedriftene bare klarer å hente ut 15 % av det de investerer i de ansattes utdanning. I følge disse to er det med andre ord en god del å gå på. De får støtte av en erfaren norsk bedriftsleder som hevder at norske bedrifter har samme forhold til utdanning som folk flest har til helsekost, man er egentlig usikker på hva det er godt for, men håper i hvert fall at det er godt for noe (Grepperud 2009b:239)!

Kommentarer som dette påpeker at overgangen fra å lære noe i en utdanningskontekst til å anvende noe i en arbeidskontekst ikke skjer automatisk, noe også Wahlgren (2013:121) påpeker. De fleste av oss har nok etter å ha deltatt på en rekke etter- og videreutdanningsvirksomhet, måttet erkjenne at lite av det vi lærte har ført til noe mer enn å utvide vår egen forståelse. Erfaringer som dette gjør at Illeris konkluderer at det er vanskelig å lykkes tilfredsstillende med en tilsiktet transfer fra utdanning til praksis og at det kreves mye fra både studenter, undervisningsinstitusjon og arbeidsplass der læringen skal tas i bruk (Illeris 2004:168). Selv om man prøver å skape en tett sammenheng mellom skole og praksis, kan man ikke komme utenom at det vil forekomme “transfer-problem” hos den lærende. Overføring fra læring fra en kontekst til en annen skjer ikke på samme måte som når en fysisk gjenstand transporteres fra et sted til et annet. Den læring man overfører, endrer seg når det blir inndratt i flere og nye kontekster og det er en rekke forhold i både læring og anvendelsesdelen som påvirker muligheter og formene for transfer (Illeris 2006:166-167 og Wahlgren 2013:121-128).

En sentral utfordring i arbeidet med voksnes læring vil derfor være hvordan vi best kan sørge for, eller legge til rette for, den enkeltes overføring av læring fra utdannings situasjon til jobbsituasjon. Det er dette som er temaet for denne oppgaven, nærmere bestemt hvilke forhold som innvirker på og bestemmer en slik “bevegelse”. Sagt mer spesifikt; hvilke forhold har betydning for en vellykket transfer fra utdanningsprogrammet “ De utrolige årene” til praksis i barnehagene?

Til tross for at tenkningen om transfer er ansett som et viktig, for ikke å si grunnleggende element i all læring og utdanning (Haskell 2001), så påpeker både Wahlgren (2009) og Illeris (2004 og 2006) at transferproblematikken ikke har fått særlig oppmerksomhet i faglitteraturen. Illeris har spesielt rettet blikket mot dansk forskning og synes det er merkelig at det er lite forskning rundt dette temaet, ikke minst i tilknytning til profesjonsutdanninger som lærerutdanning, førskolelærerutdanning og sykepleierutdanning (Illeris 2006:167). Dette er utdanninger som er avhengige av en vellykket transfer fra utdanning til praksis.

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for og diskutere noen av de faktorene som man mener er bestemmende for en best mulig læringsoverføring fra individ til praksis. Dette er med andre ord mitt analytiske verktøy for å forstå forholdet mellom utdanning og anvendelse av denne læringen på arbeidsplassen.

Spørsmålet om overføring av læring henger naturligvis nært sammen med vårt syn på hva læring er og hvordan læring skjer. Jeg vil i denne oppgaven ikke gå nærmere inn på generell læringsteori, først og fremst av plassmessige hensyn. Dessuten er fokuset i denne oppgaven mer innrettet mot individuelle, didaktiske og organisatoriske forhold enn selve voksnes læringsprosess<sup>11</sup>.

### **3.1 Kort innledende begrepsavklaring**

Transfer kommer av det latinske ordet *transfere* som beskriver å bære eller transportere noe fra et sted til et annet. I pedagogisk sammenheng brukes dette uttrykket om at det som læres i en situasjon, skal kunne anvendes i en annen situasjon, i forskjellige kontekster og nye kontekster. Wahlgren og Aarkrogs definisjon av transfer er følgende (Wahlgren/Aarkrog 2013:16):

*Transfer af læring definerer vi som anvendelse af viden og kunnen lært i en sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng*

For å illustrere hva transfer er, viser Wahlgren og Aarkrog til en situasjon der man mangler en skrutrekker for å skru i en skrue. Man velger da kanskje å bruke andre redskaper for å erstatte skrutrekkeren, men som gir samme resultat, f.eks en mynt, kniv eller til og med en negl. Poenget her at man kan bruke sin kunnskap om å skru en skrue på ulike måter i nye og forskjellige kontekster og tilpasse kunnskapen sin til nye omstendigheter (Wahlgren/Aarkrog 2013:15). På den måten kan man si at transfer er en prosess hvor det man har lært tilpasses i en ny situasjon. Illeris støtter opp om dette ved å betegne transfer som at en person lærer noe i en læringssituasjon og overfører og bruker det lærte på en bestemt måte i anvendelseskonteksten (Illeris 2006:169).

### **3.2 Transfer i historisk perspektiv**

Allerede på begynnelsen av 1900-tallet var forskere opptatt av hva og hvordan læring skjer på best måte. Thorndike og Woodworth var blant annet de første som brukte transfertester med utgangspunkt i sin behaviouristiske teori om læring (Illeris m.fl. 2006:165). Ett av deres funn var at transfer best vil finne sted der det er stort sammenfall mellom læringskontekst og anvendelseskontekst. Dette kalles også for teorien om identiske elementer hvor man la vekt på

---

<sup>11</sup> For mer lesning på dette feltet kan det anbefales Raaheim/Raaheim (2000), Wahlgren (2013) og Illeris (2004)



at undervisningen måtte ha mange identiske elementer og trekke med den konteksten læringen skulle praktiseres i (Wahlgren/Aarkrog 2013:140).

Noen år senere ble denne tenkningen videreutviklet av Charles Judd som flyttet fokus fra kontekst til individets mentale skjema. For Judd handlet transfer om hvordan man kunne anvende generelle abstraksjoner fra en situasjon til en annen (Illeris 2006:165). Dette beskrives også som teorien om generelle prinsipper. Det vil si at transfer fra en situasjon til en annen forutsetter tilegnelse av generelle prinsipper som kan brukes i andre situasjoner (Wahlgren/Aarkrog 2013:142). Judds tenkning sammenfaller til en viss grad også sammen med en tredje teori om transfer, det Wahlgren og Aarkrog (2013:139) kaller ”teorien om generell transfer”, en tenkning forankret i danningstenkningen og hvor individet gjennom sin formale danning oppøver en rekke ferdigheter som kan brukes i andre ulike sammenhenger. Det å ”lære å lære” er et eksempel å dette.

Dewey kan sies å representere enda en innfallsvinkel til transfer ved at han understreket betydningen av både individ og kontekst. For ham handlet god transfer om at elevene hele tiden kunne bevege seg mellom teori og praksis, mellom formell undervisning og elevenes aktive eksperimentering, utenfor selve undervisningssituasjonen (Stegeager 2014:39).

### **3.3 Fjern og nær transfer**

Et grunnleggende skille innen forskning om transfer av læring er forholdet mellom nærtransfer og fjernttransfer (Illeris m.fl. 2006:173; Yamnill/McLean 2001; Wahlgren 2013). Dette skillet tar utgangspunkt i hvor lik, eller sammenfallende, innlærings- og anvendelsessituasjon er.

Nærtransfer, som også kan beskrives som spesifikk transfer, handler om stor grad av overlapping mellom det som læres og måten det anvendes på. Det mest typiske eksemplet på dette er læring og anvendelse av metoder og teknikker, for eksempel at man som førskolelærerstudent lærer seg helt konkrete måter å snakke med barna på. Oppsummert peker Wahlgren (2009:16) på at følgende forhold styrker nær transfer; at undervisningen reflekterer over anvendelsessituasjonen, at det i undervisningen presiseres når og hvor det lærte kan brukes, at ferdighetene overlæres, det vil si at man jobber med stoffet til det er blitt til en rutine, og/eller at jo mer avgrenset treningen er i forhold til anvendelsen, jo sterkere/bedre transfer. ”DUÅ-programmet” ligger nært opp til denne formen for transfer. På DUÅ-programmet jeg selv deltok på skulle vi for eksempel lære helt konkrete måter å arbeid med

barna på som vi umiddelbart kunne ta i bruk når vi kom tilbake til egen arbeidsplass. Undervisningen var tett knyttet opp rundt den konteksten læringen skulle praktiseres i.

Fjern, eller generell, transfer innebærer at overføring av kunnskap skal skje til mange og ulike situasjoner, og dermed også må være av mer generell og/eller teoretisk karakter. Det blir da opp til den enkelte å ”oversette” eller anvende denne kunnskapen i nye situasjoner. Denne kunnskapen er altså langt mindre kontekstavhengig. Ett eksempel på en slik generell ferdighet er evnen til problemløsning, det Nordhaug (2004) kaller en metakompetanse. For øvrig er fjern transfer nært knyttet til det å forstå og forklare begrep, prinsipper og teorier, dvs. det som ligger bak handlingene.

Det er som tidligere påpekt ingen automatikk i at utdanningsprogram som har som målsetting å styrke praktisk yrkesutøvelse, klarer å realisere sine mål. Dette har man ikke minst erfart i de grunnleggende profesjonsutdanningene, og kanskje da særlig i lærerutdanninger. Dette blir sett på som en permanent utfordring i all undervisning og Wahlgren/Aarkrog viser til at det eksisterer et gap mellom profesjonsutdanninger og etterfølgende praksis (Wahlgren/Aarkrog 2013:17). Mange studenter har for eksempel opplevd det såkalte ”praksissjokket”, som innebærer at de opplever at gapet mellom det de lærte under lærerutdanningen og den yrkespraksis de starter opp i, er alt for stor. De må så å si starte og redefinere seg selv når undervisningshverdagen er et faktum (Sjølie 2014 og Caspersen/Raaen 2010).

### **3.4 Hovedfaktorer som har betydning for transfer**

Hvilke faktorer eller mekanismer (Wahlgren 2009) er det da som kan bidra til en best mulig transferprosess, enten vi snakker om profesjonsutdanninger eller etter- og videreutdanninger for voksne? Forskere har lagt til grunn noe forskjellig detaljeringsnivå i sine hovedinndelinger av slike faktorer. Wahlgren (2013) og Wahlgren og Aarkrog (2013) holder seg til tre; personrelaterte faktorer, undervisningsrelaterte faktorer og situasjonsbestemte faktorer. Baldwin og Ford (1988) legger til grunn de samme tre, men kaller dem ”training inputs”. I tillegg tar de med to andre dimensjoner, ”training outputs” og ”conditions of transfer”. Også Burke og Hutchins (2007) legger til grunn en tredeling og peker på at dette er den rådende innen transferlitteraturen. Illeris opererer derimot med fem faktorer som han beskriver som ”forklaringer av transfer” (Illeris 2006:169); læringssituasjon, innhold, den lærende, anvendelse og anvendelsessituasjonen.

Selv om inndelingene er noe forskjellig omhandler faktorene det samme. De to første faktorene hos Illeris faller for eksempel inn under Wahlgrens og Aarkrogs undervisningsrelaterte faktorer, den lærende er parallell til Wahlgren og Aarkrogs personrelaterte faktorer og de to siste av Illeris sine faktorer faller inn under Wahlgren og Aarkrogs situasjonsbestemte faktorer. I tillegg til disse faktorene kan man også legge til grunn en kategorisering basert på tidsforløpet i en transferprosess, det vil si før, under og etter selve utdanningsforløpet eller programmet. Laursen og Stegeager (2011) legger stor vekt på dette. De understreker at transfer er noe som skapes i tiden før utdanningen, i utdanningen og i etterkant av utdanningen. Transfer kan altså ikke isoleres til undervisningssituasjonen alene.

Disse kategorier og inndelinger gir oss et forholdsvis godt analytisk grep om hva "transfer av læring" omfatter og innebærer. Både den tredelte og femtedelte faktorinndelingen og forløpsinndelingen synliggjør en kompleksitet som en transferprosess omfatter og som den tradisjonelle kurs- og utdanningsmodellen sannsynligvis undervurderer, ikke vurderer i det hele tatt eller i hvert fall ikke tar nok hensyn til. Samtidig er det viktig å understreke at de faktorer og forløp som her blir oppgitt er forenklinger, det er modeller for tenkning og refleksjon. I det praktiske liv vil disse ofte gli over i hverandre på en slik måte at det ikke alltid er lett å identifisere hva som påvirker hva. Den enkeltes motivasjon og mestring vil for eksempel til enhver tid påvirkes av både undervisningssituasjonen og anvendelsessituasjonen. I tråd med Wahlgren, Aarkrog, Burke og Hutchins (jf. over) velger jeg her å holde fast på feltets "klassiske" tredeling, og jeg vil i det følgende kapitlet gjøre rede for og drøfte noen av de sentrale forhold under hver av disse hovedfaktorene.

### **3.5 Personrelaterte faktorer med vekt på motivasjon**

Både Wahlgren og Illeris understreker at den lærende selv utgjør en svært viktig forutsetning for at en konstruktiv overføring av læring skal skje. Personrelaterte faktorer omfatter flere forhold, blant annet kognitive evner, metakognisjon, grad av selvstyring og opplevd tilhørighet til organisasjonen (Bruke/Hutchins 2007). Wahlgren og Aarkrog fremhever for eksempel mestring som en viktig forutsetning for transfer (2013:119-120). Om vi tidligere har lyktes med et spesielt område, vil forventningene om fremtidig mestring øke. I tillegg viser Burke og Hutchins (2007:266) til flere studier som konkluderer med at også tiltro til egne evner er en vesentlig faktor for motivasjon og transfer. Det gjør for eksempel at man lettere tør å gjøre nye ting i en arbeidskontekst etter kanskje mange år med de samme rutinene. Om man har lav tiltro til seg selv, er det vanskeligere å gi slipp på innarbeidede arbeidsrutiner,

spesielt fordi nye måter å arbeide på både utfordrer og krever nye handlinger i jobbsammenheng. Nye måter å arbeide på kan da lett bli møtt med skepsis og motstand. For å overvinne slike responser vil tro på seg selv og sine evner være en viktig faktor til å kunne videreføre den nye læringen til praksis (Wahlgren/Aarkrog 2013:120).

Flere av de personrelaterte faktorer vi her har pekt på, er nært knyttet sammen med motivasjon. Av den grunn fremheves da også at motivasjon både før, under og etter utdanningen innvirker på transfer. Illeris (2004:130) understreker dette på følgende måte:

*Generelt er det mest afgørende for væsentlig læring hos de voksne at den forudsætter en motivation der er forankret i en direkte interesse, noget man har lyst til og er engageret i, eller en erkendt nødvendig, noget man har indset og accepteret at det vil være godt at lære i forhold til noget man ønsker at opnå.*

Wahlgren og Aarkrog skiller mellom to typer motivasjon i en videreutdanningskontekst for voksne; motivasjon for å lære og motivasjon for å foreta transfer (2013:117). Begge disse spiller en vesentlig rolle om transfer skal ha effekt, men det legges særlig vekt på sistnevnte. Studentens ønske om å anvende det de lærer fra undervisning til andre kontekster, er i følge Wahlgren en vesentlig faktor for transfer. Jo mer den lærende opplever bruk/anvendelse av kunnskap som mål for sin læring, jo større er sannsynligheten for en positiv transfer. Dette betyr at jo tydeligere den lærende ser sammenhengen mellom teori og praksis, jo større er sannsynligheten for positiv transfer (Wahlgren 2013: 90/129). Samtidig er det en fordel at studentene kan gjøres oppmerksom på hvordan det som blir lært kan bli overført til praksis og se relevansen for det allerede i undervisningssituasjonen, noe som kan styrke motivasjonen (Wahlgren 2009: 8, Wahlgren 2013:90).

Også deltakernes motivasjon for egen yrkesutøvelse spiller inn. Noe (1986) har i en undersøkelse konkludert med at det er spesielt viktig for motivasjonen at den studerende interesserer seg for sitt yrke og for å utvikle seg selv og arbeidet sitt. De som er engasjert i sitt arbeid og trives med jobben sin, er ofte motivert for å ta videreutdanning og får mer utbytte av utdanningen enn de som ikke er det. Tannenbaum m.fl (1991) har delt motivasjon for arbeid i to kategorier. Det ene er et individuelt perspektiv, det vil si at man er opptatt hva man får ut av utdanningen personlig. Det kan være i form av høyere lønn, status i organisasjon osv. Det andre er et organisatorisk perspektiv der man er opptatt av hvordan det man lærer kan gagne

virksomheten man jobber i. Disse, mener Tannenbaum, kan ofte overlape. Wahlgren påpeker at det er en tett sammenheng mellom lokale vilkår på arbeidsplassen og den studerendes motivasjon for transfer og at motivasjonen stiger når det er en klar sammenheng mellom utdanning og den enkeltes arbeidsplass (Wahlgren 2013). Voksnes utdanningsmotivasjon synes å generelt være nært knyttet til jobb. Det handler både om jobbutøvelse og muligheter for karriere. I forskningen om voksnes motivasjon sidestilles for eksempel de arbeidsrelaterte (ytre) motiv med de personorienterte (indre) motiv (Schuller 1999, Grepperud/Roos 2007).

Både før, under og etter et utdanningsforløp kan deltakernes motivasjon for transfer påvirkes.

Både Wahlgren (2013) og Illeris (2006) gjør seg talsmenn for at positiv transfer henger sammen med at deltakelse i utdanning må være basert på individenes egne ønsker og ambisjoner. Illeris stiller seg i den sammenheng kritisk til en sterkt arbeidsgiverstyrt utdanning fordi det innebærer mindre fokus på individets behov og mer på bedrift, økonomi og renommé (Illeris 2006: del1 ). I tillegg vil dette kunne bidra til en følelse av ”underdanighet”, noe Illeris hevder vil skape en «passiv motstand mot læring» (Illeris 2004:95). Han hevder at den passive motstanden er den mest utbredte i voksenutdannelse og definerer den som en slags protest eller vilje til å gjøre noe helt annet enn det de skal. I motsetning til aktiv motstand hvor man åpenlyst gjør motstand, fremtrer den passive motstanden gjennom spydige kommentarer eller at man er likegyldig til det som skjer i undervisningen.

Det fremheves derimot som motivasjonsfremmende at de voksne får delta aktivt med å planlegge studiet og får synliggjort egne behov og mål for videreutdanningen (Wahlgren 2013:129). På den måten føler studentene at de er med på å definere og utvikle sin egen utdanning. Betydningen av å sette mål for læringen understrekes også av Wahlgren og Aarkrog (2013:118). Jo tydeligere det blir for studenten hva de ønsker av utdanningen og læringen, jo mer vil studenten motiveres for å kunne gjennomføre sine egne læringsmål. Manger (2000: 54-55) påpeker dessuten at om det blir formulert klare målsettinger for en oppgave/studie man skal arbeide med på forhånd, er dette et godt grunnlag for en økt mestringsfølelse hos studenten. Det har også betydning for studenten å danne spesifikke mål som utvikles kontinuerlig fra start til slutt. Økte forventninger gjennom hele studieforløpet vil

ha positiv innvirkning for anstrengelse, utholdenhet og kompetanse innenfor det området man skal studere og arbeide med (Manger 2000: 54).

Betydningen av klare mål, forventninger og studentenes involvering i forberedelser til studier, gjør også at det vil være en fordel om studentene forbereder seg til undervisningen i forkant av studieoppstart. Canon-Bowers m.fl. (1998) peker på ulike type utdanningsforberedende tiltak som de mener vil ha effekt på motivasjon og videre transfer gjennom utdanningsforløpet:

- 1) Oppmerksomhetsskapende rådgivning: Å gi råd om hvordan man kan få best mulig ut av utdanningen, det vil si koble utdanningens betydning til arbeidspraksis.
- 2) Metakognitive strategier: Å hjelpe studentene til å reflektere over hvordan vedkommende lærer på best mulig måte og gir studenten kognitive redskap for å gjøre dette.
- 3) Utvidet informasjonsmateriale: Å få tilgang på ulike type materiale slik som pensumlister, timeplaner osv. slik at studenten får et overblikk og forståelse for strukturen i utdanningen på forhånd.
- 4) Målsetting: Å hjelpe studenten å sette seg mål med utdanningen i forkant av utdanningen.
- 5) Forventning: Å gjøre studenten bevisst på sine egne forventninger til seg selv og sin arbeidsplass i studiesammenheng.

Slike forskningsresultater til tross, er det sannsynligvis ikke mange organisasjoner som legger særlig vekt på å forberede sine ansatte til utdanning på denne måten. I en amerikansk undersøkelse fra 1988 viser Saari m.fl.(1988) at kun 27% av 600 amerikanske organisasjoner laget seg et slik forberedende program i forkant av en videreutdanning. Også nyere undersøkelser viser samme tendensen (Smith 1999, Abdullah 2009) til tross for en liten stigning siden 80-tallet. Stegeager poengterer imidlertid at et slikt forberedelsesprogram skjer oftere i større organisasjoner og i mindre grad i små organisasjoner (Stegeager 2014: 72).

Nært knyttet til motivasjon er også de emosjoner, følelser og tanker som mobiliseres i tilknytning til læring og læringsprosessen. Det engelske ordet *emotion* handler ikke bare om følelser, men også til tanken og den fysiske kroppen (Starrin 2009:29). Disse tre komponentene henger sterkt sammen og påvirker oss til hvordan vi handler.

Emosjoner styrer transfer i stor grad og flere forskere har lagt vekt på dette, blant annet Haskell som mener at hvis læring og transfer skal skje må det også baseres på mening og følelser hos individene. Han poengterer at følelser og det kognitive henger nært sammen i en læringsprosess (Haskell 2001:122-126). Bengt Starrin er opptatt av emosjoner i sosiologiforskning og mener at emosjoner har fått en større plass i forskning og læring nå enn tidligere (Starrin 2009: 21-31 ). Han setter det emosjonelle i sammenheng med samspill og interaksjon mellom mennesker. Ved høy grad av emosjonell positiv energi oppstår en følelse av selvtillit og en sterk motivasjon. Ved lav eller negativ grad av emosjonell energi uteblir dette. I forbindelse med transfer, er det viktig å være bevisst på denne faktoren. Læring er noe som foregår i samspill med andre mennesker, mellom studentene, kollegaer, mellom studenter og underviser, ikke minst individers egne erfaringer og opplevelser. Emosjonelle opplevelser kan både hemme og fremme læring og få betydning for overføring av læringen i praksis. Noen voksne har for eksempel dårlig erfaring med utdanning fordi de har opplevd å mislykkes eller ikke få til. Slike opplevelser vil styre individet i en ny utdannings situasjon og kan hemme læring og overføring. På den måten får underviser og den anvendelses konteksten læringen skal brukes i, for eksempel arbeidsplassen i form av ledere, en sentral og viktig rolle i en videreutdanningsprosess.

### **3.6 Undervisningsrelaterte transferfaktorer – innholdet og tilrettelegging av undervisning.**

Tre forhold skal her kommenteres; studiets innhold, studiets arbeidsmåter og studiets læringsmiljø. (Wahlgren 2009; Wahlgren 2013; Illeris 2004; Baldwin og Ford 1988, Burke og Hutchins 2007). Når det gjelder utdanningens innhold er det i flere undersøkelser påvist at det vil styrke mulighetene for transfer om deltakerne ser en nær sammenheng mellom utdanningsinnholdet og sin egen jobbutøvelse (Burke og Hutchins 2007:274). Jo større sammenfall og opplevd relevans, jo bedre muligheter for en optimal overføring. Det samme vil naturlig nok gjelde for utdanningens arbeidsformer: jo større sammenheng mellom arbeidsmåter i undervisningen og i arbeidssituasjonen, jo større muligheter for transfer. Det blir lettere å kunne se og forstå hvordan læringen kan brukes. Her kan det være nyttig å skjelne mellom mer allmenne prinsipper og konkrete arbeidsformer/metoder.

I forhold til det som kalles de mer allmenne prinsipper for god undervisning og læring, fremheves spesielt mulighet til praktisk utprøving kombinert med feedback og overlæring. Når det gjelder betydningen av utprøving og feedback i løpet av undervisningssituasjonen har

flere forskere funnet at dette er positivt korrelert med transfer (Burke og Hutchins 2007:275). Det samme gjelder for det som kalles overlæring, det vil si at korrekt utøvelse av en handling gjentas en rekke ganger slik at den automatiseres, har betydning for transfer. Wahlgren (2013:131-132) mener dette er en god måte å oppøve ferdigheter på, spesielt når disse bare anvendes delvis eller sjelden. En kan illustrere det med det å lære å sykle eller svømme; har du først fått det i "ryggmargen" kan du gjøre det når som helst, selv om det er lenge mellom hver gang. Driskell m.fl. (1992) fant i sin undersøkelse at når det gjaldt kognitive ferdigheter hadde overlæring begrenset effekt, den var imidlertid moderat når det gjaldt tilegnelse av praktiske og enkel motoriske ferdigheter.

Når det gjelder mer konkrete arbeidsmåter/metoder peker Wahlgren (2009:16) på at følgende forhold styrker nær transfer; at undervisningen reflekterer over anvendelsessituasjonen, at det i undervisningen presiseres når og hvor det lærte kan brukes, at ferdighetene overlæres (jf. over)og/eller at jo mer avgrenset treningen er i forhold til anvendelsen, jo sterkere/bedre transfer. Dette er arbeidsformer vi gjenfinner i DUÅs utdanningsprogram.

Burke og Day (1986) har gjennomgått 70 undersøkelser av forskjellige lederutdanninger for å undersøke om det er mulig å si noe om hvilken form for undervisning som har vist seg mest effektiv i en etter og videreutdanningssammenheng. I den forbindelse fant de en rekke underviseringsstrategier som var hyppig brukt:

- \*Modelltrening- basert på Banduras sosiale læringsteori
- \* Sensitiv training (gruppediskusjoner med valgfritt emne)
- \* Klassisk undervisning, det vil si forelesning av underviser- med eller uten etterfølgende diskusjon
- \* Selvstudier (evt. med hjelp av diverse manualer)
- \* Rollespill eller diverse treningsøvelser

Burke og Day fant ut at spesielt modelltreningen var effektiv som en metode som styrket transfermulighetene. Modelltrening vil si at man kan lære av å se på andres handlinger og hvilke konsekvenser det får for dem. Decker (1980, 1982) fant i sin utprøving av modelltrening (BM- behavioral modeling) at det særlig var viktig for deltakerne å kunne identifisere modellenes nøkkelatferd. Taylor m.fl. (2005) fant også at det økte transfermulighetene når man både fikk oppleve positive og negative rollemodeller.



I det hele tatt fremheves aktive læringsformer som et godt grunnlag for positiv transfer. Det er på mange måter den aktive, utforskende og utprøvende deltaker som fremheves, et forhold som står sentralt i aksjonslæring. Her legges det stor vekt på arbeid med konkrete problemstillinger i eget arbeid. Stegeager, Overgaard og Laursen (2012) viser i den sammenheng hvordan man ved Aalborg Universitet har forsøkt å kombinere prosjekt- og problembasert undervisning og aksjonslæring til det de kaller “facilitated work based learning”. Slike undervisningsformer fremheves som relevant og viktige, ikke minst i forbindelse med etter og videreutdanninger (Illeris 2004). Her har det vist seg at selve arbeidsformen har hatt like stor overføringsverdi som selve studieinnholdet. I noen tilfeller, slik Stegeager finner i sin doktorgradsavhandling, fremstår læringsutbyttet av arbeidsformene som mer fremtredende enn læring av innholdet i studiet (Stegeager 2014).

Som for all utdanning forøvrig, løftes også læreren fram, som en viktig aktør for å styrke transfer. Wahlgren og Aarkrog (2013:131) løfter fram følgende fire forhold ved underviseren som har størst betydning for transfer:

- Underviserens diskusjoner med deltakerne om hvordan det lærte skal anvendes
- Underviserens involvering, det vil si det personlige engasjement i læringsprosessen
- Positiv feedback fra underviser til deltakere
- Underviserens kjennskap til praksis

Dessuten er det et viktig poeng at underviserne er seg bevisst, og tar konsekvensen av transferperspektivet. Hutchins (2007) påpeker for eksempel at det er sjelden undervisere i voksenopplæringen har et bevisst forhold til, og jobber målrettet, med dette. Hun gjorde en spørreundersøkelse blant 178 voksenundervisere og det kom frem at underviserne hadde et begrenset kjennskap til transfer, dvs. faktorer som fremmer og hemmer læring og transfer hos voksne. Videre viste undersøkelsen at underviserne hadde minst kjennskap til transfer utenfor undervisningskonteksten, det vil si til det som ligger utenfor undervisningssituasjonen. Dette innebærer at underviserne bruker mest tid på transfer innenfor det de kjenner best til; selve undervisningssituasjonen. Dette støttes av Zenger m.fl (2005) som konkluderer med at 85% av de ressurser som brukes til utdanning av virksomheter brukes på selve undervisningen, mens det transferfremmende arbeidet før og etter utdanningen blir glemt<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Zenger har begrunnet dette gjennom sine egne og kollegaers erfaringer

I tillegg fremhever Jacobsen betydningen av at underviser bekrefter studenten og studentenes grunnoppfatninger og synspunkter (Jacobsen 2001:71). Raaheim viser til at en entusiastisk og trygg underviser som viser respekt og omsorg og som tar studenten på alvor, vil styrke studentenes trygghet og tro på seg selv, noe som er viktig for et godt læringsmiljø, motivasjon og læring (Raaheim 2000:115). Dette vil også være avgjørende for transfer.

Flere forskere har angitt kriterier for det de anser som et godt læringsmiljø, det vil si den sosiale sammenhengen læringen foregår i. Wahlgren mener at læringsmiljø er grunnleggende viktig for motivasjon og engasjement i undervisningen, noe som igjen bidrar til positiv transfer. Når deltakerne får en god relasjon til hverandre og blir godt kjent, skaper det trygghet og deltakelse og involvering i utdanningen vil kunne forsterkes (Wahlgren 2013: 142-147). Wahlgren (2013:150) og Illeris (2006:170) peker på følgende faktorer som viktig for et godt læringsmiljø som også skal bidra til transfer:

- Å skape en positiv forståelse om at kunnskap kan utvikles med bakgrunn i egne erfaringer og personlig relevans.
- Å skape utfordrende og reflekterende læringserfaringer som rommer deltakernes egne meninger, erfaringer, verdier og synspunkter.
- Å legge vekt på hvordan kunnskap og læringen kan knyttes til den voksnes egen bakgrunn og erfaringer.
- Et trygt og tolerant sosialt klima
- At det sosiale samarbeidet mellom studentene er bra
- At det er høy deltakerinnflytelse på undervisningen
- At det foregår åpen kommunikasjon
- At det fysiske miljøet er godt

Oppsummert vil altså transfer fremmes om det legges til rette gjennom et opplevd relevant innhold og ved å skape læringssituasjoner der studentene arbeider aktivt under ledelse og av en entusiastisk lærer. Ikke minst er det å legge fokus på et godt læringsmiljø viktig for studentenes motivasjon og læring i utdanningsprosessen.

### **3.7 Situasjonsbestemte faktorer som påvirker transfer**

Den tredje hovedgruppen av transferfaktorer er knyttet til anvendelsen og anvendelsessituasjonen. Det vil i svært mange tilfeller være synonymt med arbeidsplassen og jobbutøvelsen. Arbeidsplassen vil ofte fungere som øvings-, utprøvings- og læringsarena både

under et formalisert utdannings- eller kursopplegg og er også det stedet hvor både handling og læring skal videreutvikles etter endt program. Lærerstudenters praksisperioder under utdanning er et eksempel på førstnevnte, DUÅ- deltakernes utprøving i egen praksis i løpet av programperioden er eksempel på det andre (se også kap. 5 og 6).

Illeris diskuterer blant annet samspillet mellom utdanningsforløp og arbeidsplassen som grunnlag for transfer (Illeris 2006:181). Her er det snakk om to læringsrom som eksisterer parallelt. Slik er også Webster-Strattons DUÅ barnehage og skole- program bygd opp. På arbeidsplassen vil det være mulighet for læring i direkte tilknytning til arbeidet, mens på selve kursdagene får man en viss avstand til den praktiske arbeidshverdagen, et mer overordnet perspektiv på arbeidets funksjoner. Illeris mener at man på denne måten kan skape store lærings- og transfermuligheter. Det er imidlertid også utfordrende å kunne realisere denne måten å kombinere de to rommene på. Blant annet er det viktig at arbeidsplass og undervisningsinstitusjon samarbeider tett både før, under og i etterkant av utdanning om konkrete mål, interesse og behov og hvordan man skal tilrettelegge implementeringsfasen for å styrke transfer. Han er spesielt oppmerksom på at en videreutdanning krever at det settes av ressurser til dette, både under og i etterkant av utdanningen (Illeris 2006: 196):

*Hvis det skal bringes til at fungere som mere end et praktisk arrangement, hvis de store læringsmessige potentialer i samspillet mellem praksislæring og skolelæring skal realiseres, er det nødvendigt at der etableres et egentlig samarbejde omkring forløbet, og at der avsættes ressourcer til det.*

Illeris peker også på at en utdanning som er knyttet tett opp til arbeidsplassen og som tar utgangspunkt i mye av det daglige arbeidet, vil være spesielt viktig for ansatte som har lite eller ingen utdanning fra før, fordi det vil handle om situasjoner og arbeidsrutiner man er godt kjent med.

Tveit og Arnesen sier at en forutsetning for at implementeringen skal lykkes er at virksomhetene hele tiden fungerer som en lærende organisasjon hvor det legges fokus på at de voksne går inn i en utvikling og endringsprosess (Tveit/Arnesen 2007:6). Å bruke tid og ressurser på læringen på arbeidsplassen også i etterkant av kurset, blir ansett som noe av det viktigste (Tveit/Arnesen 2007: 4):

*Etablering av rutiner for evaluering og vedlikehold av programmene er en nødvendig del av implementeringen. Etter en innføringsfase med sterkt engasjement og mye fokus er det en fare*

*for at «lufta går ut av ballongen» etter en tid. Nye oppgaver presser på, nyhetens interesse forsvinner, nøkkelpersoner slutter og oppgaven glir ut av fokus. For å motvirke en slik utvikling er det viktig at to ting er på plass. For det første må det settes av tid og ressurser til å drive oppfølging, videreutvikling og vedlikehold av kompetanse. For det andre må det legges inn faste evalueringsrutiner som dokumenterer det arbeidet som gjøres og får fram hva som er gjort og hva som er oppnådd i forhold til planer og mål.*

Bjerkaker (2001: kap.9) har også angitt en del momenter som han mener er av betydning for å bruke arbeidsplassen som en viktig og motiverende læringsarena:

- Arbeidsplassen må være tilrettelagt for læring. Dette gjelder bl.a. fysiske forhold som rom, tid, lokaler, utstyr og tett integrasjon mellom arbeid og utdanning.
- Arbeidsplassen må ha en positiv læringskultur. Kunnskap må betraktes som verdi både i og utover det fagspesifikke.
- Kunnskap og læring må betraktes som en investering, ikke kostnad.
- Det må etableres et rimelig forhold mellom arbeidstid, læringstid og fritid. Det må settes av tid til læringen innenfor arbeidstiden, dette er noe arbeidsgiveren bør og skal tilby.

Det er altså en rekke faktorer som er knyttet til denne konteksten som påvirker mulighetene for en god overføring «fra hode til handling» (jf. kap.7). Ved å tilrettelegge arbeidssituasjonen for den som skal, er under eller har gjennomført en videreutdanning, vil man kunne øke utbyttet av utdannelsen.

Overordnet kan man si at den viktigste faktoren for å sikre eller fremme transfer på arbeidsplassen er at det eksisterer et godt transferklima. Et slikt klima kan igjen inndeles i to hoveddeler. Det innebærer på den ene siden at det gis rom for å anvende/prøve ut den nye kunnskapen i det daglige arbeid. For andre innebærer det at det eksisterer et konstruktivt og støttende miljø som bygger opp under og motiverer for slik anvendelse (Rouiller og Goldstein 1993, Burke og Hutchins 2007, Wahlgren 2013). Her spiller både ledere og kolleger en viktig rolle. Wahlgren (2009:18) går så langt som til å hevde at transferklimaet på arbeidsplassen er en av de viktigste forutsetninger for en positiv overføring.

Det finnes flere måter å legge til rette for at man i eget arbeid får muligheten til anvende sin læring. Det kan skje gjennom strukturelle endringer (Danielsen/Pettersen 2008:120), dvs. ved at organisasjonen endres, at den lærende får en annen jobb eller får andre arbeidsoppgaver som gir bedre rom for å utøve og utprøve den læring som har skjedd. Aarkrog (2004) påpeker for eksempel at relativt vanskelige arbeidsoppgaver gir større vilje til å hente frem noe man har lært i en utdanning enn mer rutinepregede oppgaver. Tilrettelegging for positiv transfer kan også skje gjennom å gi den ansatte større handlingsrom i egen jobb eller endre betingelsene for jobbutøvelsen (Bates m.fl.1996). I tillegg har forskning dokumentert viktigheten av å kunne anvende det som en har lært i direkte forlengelse av læringssituasjonen (Wahlgren/Aarkrog 2013: 132 og Wahlgren m.fl. 2006:65). Vi glemmer raskt om det går for lang tid uten å få brukt det lærte. Studier av sammenhenger mellom tid og anvendelse viser at anvendelsen falt til det halve etter et halvt år (Lim 2000). Går det med andre ord for lang tid fra studenten er ferdig med utdanningen og til han/hun får satt ut det lærte i praksis, vil mye være glemt og man havner tilbake i gamle vaner (Wahlgren 2009:17):

*En faktor som går igen i flere undersøgelser er betydningen af at kunne anvende det lærte i direkte forlængelse af læringssituationen. Hvis omvendt der går for lang tid mellem læringen og anvendelses(muligheden), så er sandsynligheden for transfer betydeligt formindsket. Transferforskningen støtter altså ikke umiddelbart forestillingen om, at "det man lærer dukker op, når man senere skal anvende det". Tværtimod synes det påkrævet, at der er en umiddelbar mulighed for (nær) transfer.*

Den andre dimensjonen ved et positivt transferklima handler om støtte på arbeidsplassen (Brinkerhoof/Montesino 1995; Smith-Jentsch m.fl.2001;Saks/Belcourt 2006). Denne kan komme fra medstudierende, veiledere, andre medarbeidere, eller ledelsen. Et støttende klima fremmer lysten til - og muligheten for – å anvende den teoretiske kunnskapen som en har tilegnet seg. I sin gjennomgang av forskning på feltet konkluderer Burke og Hutchins (2007) med at denne støttens betydning for transfer kanskje er det mest konsistente funnet som er dokumentert. Støtte handler om det å få feedback på egne handlinger, kunne diskutere dem med kolleger, kunne diskutere teorigrunnlag med kolleger og ikke minst få moralsk støtte. Bates (2003) fremhever for eksempel betydningen av at ledere anerkjenner, interesserer seg for og "ser" medarbeidernes arbeid og gir kontinuerlig feedback. På den måten vil medarbeiderne oppleve at deres innsats for å anvende ny kunnskap blir anerkjent og at det har betydning for arbeidsplassen. Det må altså være et sosialt klima som understøtter anvendelsen.

Samtidig påviser Baldwin m.fl (1991) at en positiv transferprosess kan skje ved at ledelsen er tydelig og eksplisitt i sine forventninger om at den læring som de ansatte har tilegnet seg skal realiseres gjennom eget arbeid og at de holdes ansvarlig for at så skjer. I tillegg bør det pekes på at et viktig bidrag til å øke både lærelyst og transfer ligger i å gi deltakerne «lønn for strevet» ved at det knyttes til lønnsøkning eller andre lignende goder til utdanningen (Terborg/Miller 1978). Dette har vært et sentralt virkemiddel i videreutdanning av lærere, som både har fått ekstra lønn og annen tittel etter hvert som det formelle utdanningsnivået økte. Dessverre gjelder ikke dette like mye for førskolelærere. For øvrig påviser Stegeager (2014) at for mange virksomheter forstås det å tilby ansatte videreutdanning på bedriftens regning som en belønning i seg selv.

En av de faktorer som synes å ha størst betydning for anvendelsen, er muligheter for å drøfte det som en har lært med likestilte (Hawley/Barnard 2005). Nettverk mellom likestilte aktører hvor en kan diskutere det som en har lært har en betydelig effekt på anvendelse av det som en har lært -også på lengre sikt. En pedagogisk tilnærming som har vist seg effektiv med sikte på å skape transfer, er å systematisere sine egne erfaringer. Det kan innebære bruk av personlige notater, loggbøker eller andre former for skriftlige notater hvor en reflekterer over hva og hvordan en anvender det som en har lært (Wahlgren/Aarkrog 2013: 134). Dette fremkaller i seg selv økt bevissthet om det som en har lært, noe som igjen bidrar til at man husker bedre og anvender mer.

Med utgangspunkt i dokumentasjonen om at støttende kolleger har betydning for transfer, kan man anta at det også vil være en fordel om alle på en arbeidsplass deltar på en videreutdanning. Wahlgren m.fl (2006) referer til en undersøkelse av VUS' deltakere gjort av Larsen (1994)<sup>13</sup> der det ble gjort et interessant funn i forbindelse med voksne som tok videreutdanning. 80 % av de voksne studentene som hadde valgt utdanning på individuelt initiativ opplyste om at de fikk meget bruk for sin utdanning i arbeidet. Av de voksne studentene som tok kurs eller videreutdanning "kollektivt", det vi si at det var flere fra samme arbeidsplass som skulle ta kurset, var det omkring 60 % av disse som opplyste om at de fikk meget god bruk for utdanningen/kurset i arbeidet. Wahlgren forklarer dette med at de som valgte videreutdanningen individuelt, selv hadde valgt å ta kurset med tanke på anvendelse på egen arbeidsplass (Wahlgren 2006: 67). Wahlgren konkluderer derfor at selv om alle eller flere fra samme arbeidsplass som tar utdanning, så er det ikke i seg selv noen garanti for at det som

---

<sup>13</sup> Larsson, A. (1994): *Vus-effekten på længere sikt* København: Forskningscenter for voksenuddannelse

blir lært anvendes. Samtidig er det også slik at jo flere som deltar fra samme arbeidsplass, jo bedre grunnlag har man for videreutvikling av arbeid og organisasjon (Wahlgren 2006: 66-67). For å utnytte dette potensialet er spesielt ledelsen viktig.

Det er vanskelig å konkludere entydig om hvordan for eksempel norsk arbeidsliv forholder seg til transferutfordringen og i hvilken grad man er preget av et positivt læringsklima eller trekk ved en lærende organisasjon. En ikke urimelig hypotese vil være at det bare er et fåtall virksomheter som klarer å leve opp til slike idealer. Denne hypotesen kan underbygges av en del norske kartlegginger og evalueringer. I en analyse av arbeid og utdanning med utgangspunkt i en norsk og en dansk kartlegging konkluderer for eksempel Støkken m.fl. med følgende (2007:74 og 78):

*Som nevnt innledningsvis preges den utdanningspolitiske debatten i dag av enkelte moteord og – uttrykk der ”arbeidsplassen som læringsarena” kanskje har vært det mest sentrale. Våre studier viser at det er langt fram dit. Vi har rettet søkelyset mot studenter i høyere utdanning som også er arbeidstakere, og spørsmålet er om denne koblingen utnyttes godt nok på arbeidsplassen. Vi har sett at det skjer i varierende grad, og at de færreste arbeidsplasser faktisk utnytter det potensialet som det innebærer å ha studerende innenfor egen organisasjon for å utvikle det som ofte betegnes som en ”lærende organisasjon” eller organisasjonslæring....*

*...studentaktiviteten (er) i forhold til arbeidsplassen primært et individuelt prosjekt. Studiet er i større grad forankret i familie og hushold enn på arbeidsplassen.*

En evaluering av ansatte i Forsvaret viser at mange ledere primært viser en passiv, positiv holdning til formell utdanning. Det vil si at de er positive til at ansatte følger formelle utdanningsløp, men at de i liten eller ingen grad følger opp og involverer seg i hva de ansatte lærer eller hvordan deres kompetanse kan utnyttes for å videreutvikle et arbeidsfelt eller organisasjonen som sådan (Pettersen, Grepperud og Didriksen 2012). Jørgensen m.fl. (referert i Wahlgren m.fl. 2006: 67) henviser til en VUS-konsulent som påpeker at selv om ledelsen ofte er positiv til videreutdanning for sine ansatte, så er de ikke like flink til å legge til rette og anvende de ansattes nyere kvalifikasjoner på arbeidsplassen:

*Mange virksomheder er ikke trænedede i at tage imod de medarbejdere, der har været på kursus. De er ikke trænedede i at sige, nu er I kommet hjem, nu skal vi prøve at bruge de nye kvalifikationer på en eller annen fornuftig måde.*

Det kan være mange grunner til at arbeidsplassen som anvendelsesarena ikke fungerer slik den burde. Det kan ofte være så store arbeidsbelastninger på jobben at det blir vanskelig å ta i bruk nye anvendelsesmetoder. Dette er ofte kombinert med at det ikke finnes rammer for å ta i bruk det man har lært i form av tid, rom, materiell osv. Dette understrekes av Wahlgren som mener følgende faktorer gjør at transfer ikke skjer fra utdanning til annen kontekst, det han kaller “implementeringsproblem” i anvendelseskontekst (Wahlgren m.fl. 2006:kap.5):

- Vanskeligheter med å kombinere læringen med praksis
- Vanskeligheter med å se sammenhengen mellom det som læres i undervisning med det daglige arbeidet
- Motvilje mot å bruke det lærte
- Negativ transfer, det vil si at det vi har lært faktisk gjør oss mindre i stand til å handle

### 3.8 Transferfaktorer oppsummert

I dette kapitlet er det lagt vekt på at det å skulle omsette individuell læring til handling og praksisendring er en oppgave som verken en utdanningsinstitusjon eller underviser klarer å løse alene. Ikke bare forutsetter det at deltakerne selv går “til verket” med interesse og engasjement, det forutsetter kanskje mest av alt at arbeidsplassen må fremstå som en dedikert aktør og påta seg det ansvar som er nødvendig for at alle gode mål skal la seg realisere. Arbeidsplassen som læringsarena trer altså fram som en svært viktig faktor.

Innenfor hver av de tre hovedfaktorene er det her pekt på en rekke forhold som synes å ha betydning for å lykkes med læringstransfer. Jeg vil her kort oppsummere dem i følgende oversikt:

<b>Personrelaterte faktorer</b>	<b>Undervisningsrelaterte faktorer</b>	<b>Situasjonsbestemte faktorer</b>
<b>Motivasjon</b>	<b>Konstruktivt læringsmiljø</b>	<b>Handlingsrom</b>
<b>Mestring</b>	<b>Aktive læringsformer</b>	<b>Lederstøtte</b>
<b>Selvopfatning</b>	<b>Utprøving/feedback</b>	<b>Kollegastøtte</b>
<b>Emosjoner</b>	<b>Overlæring</b>	<b>Refleksjonsrom</b>



Med dette som utgangspunkt skal vi så gå nærmere inn på hvordan deltakere i to norske barnehager opplevde og vurderte sin deltakelse på DUÅ-programmet og erfaringene med å få overført det lærte til arbeidsplassen. Først skal det imidlertid gjøres rede for datainnsamling og databearbeiding.

## **Kapittel 4: Metode, datainnsamling og databearbeiding**

For å få innsikt i hvordan barnehageansatte opplevde og vurderte utdanningsprogrammet “De utrolige årene” og implementeringen av dette på deres egen arbeidsplass, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Jeg vil i dette kapitlet drøfte og begrunne ulike sider ved denne tilnærmingen både når det gjelder datainnsamlingen og databearbeidingen.

### **4.1 Kvalitativ metode: Å forstå og fortolke menneskelige fenomen og relasjoner**

Kvalitativ metode skiller seg fra kvantitativ metode ved at det er direkte kontakt mellom forsker og de som studeres, det etableres et subjekt - subjekt forhold. En slik tilnærming gir grunnlag for en dypere forståelse av de sosiale fenomener som studeres enn det som er mulig gjennom en kvantitativ tilnærming (Thagaard 2011:11-12). Av dette følger at målet med en kvalitativ forskning mer er å forstå og beskrive informanters erfaringer og opplevelser enn å gi universale forklaringer på fenomener. Fortolkning står derfor sentralt.

Maxwell (2013:30-31) angir følgende mål for kvalitativ forskning (min oversettelse):

- 1) Å forstå den dypere mening som deltakerne tillegger de hendelser, situasjoner, erfaringer eller gjøremål som de er involvert i. “Mening” må hos Maxwell forstås i vid forstand, det omfatter både tanker, intensjoner, følelser som samlet kan defineres som “informantens perspektiv”. Det er dette virkelighetsperspektivet forskeren ønsker å forstå.
- 2) Å kunne få innsikt i og forstå den type kontekst som informantene deltar eller har deltatt i og hvordan denne konteksten har hatt betydning for deres handlinger.
- 3) Bedre forståelse for de prosesser som finner sted i et gitt handlings- eller hendelsesforløp.
- 4) Å kunne identifisere uventede forhold eller fenomen og kunne danne en ny “grounded” teori etter å ha studert fenomenene.
- 5) Å kunne utforme en kausal forklaring. Maxwell påpeker at dette tradisjonelt har vært forbeholdt kvantitative forskningsmetoder til å trekke kausale konklusjoner, men dette har samtidig også vært diskutert blant en del kvalitative forskere.

Maxwells mål med kvalitativ forskning sammenfaller langt på vei med det som er mitt mål med denne masteroppgaven. Med tenkningen om ”transfer av læring” som referanseramme

ønsker jeg å forstå både de prosesser som fant sted i kvalifiserings- og implementeringsfasene og hvordan ansatte i barnehager opplevde og erfarte dette. Samtidig settes fokus på en bestemt kontekst, barnehagen, og på særtrekk ved denne som kan ha innvirkning på hvordan ”De utrolige årene” ble realisert og erfart. Målet med oppgaven er imidlertid ikke å angi mulige kausale sammenhenger, men heller å bidra til økt forståelse for barnehagen som kontekst og for hva som er nødvendig for å skape bedre sammenhenger mellom kunnskapsinnhenting og kyndig yrkesutøvelse.

## 4.2 Datainnsamling ved hjelp av intervju

*En kan ikke observere fortidige hendelser, og en kan heller ikke observere menneskers meninger, tanker og opplevelser. Å intervju mennesker kan dermed bety at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter (Postholm 2010:68).*

Den optimale datainnsamlingen ville, etter min vurdering, være å følge 1-2 barnehager gjennom hele prosessen, det vil si helt fra de bestemte seg for å inngå i DUÅ- programmet til året etter det var avsluttet. Her ville man kunne kombinere deltakende observasjon med samtaler og intervju for å få best mulig innsikt i faktiske handlinger og aktørenes erfaringer og opplevelser. Ikke minst ville det vært en avgjørt styrke å kunne få nærmere innsyn i hvordan deltakerne faktisk forstod, kontekstualiserte og utøvde de prinsipper og metoder de tilegnet seg gjennom kvalifiseringsprogrammet. Akkurat dette mener jeg vi fremdeles vet for lite om, mange evalueringer bygger primært på deltakernes beretninger om egne handlinger (jf. Kap.2).

En slik tilnærming var ikke mulig innenfor rammen av denne masteroppgaven, først og fremst fordi en slik datainnsamling både ville være for omfattende og ta for lang tid sett i forhold til rammene for denne masteroppgaven. Det mest nærliggende alternativ var derfor å intervju ansatte i barnehager som allerede hadde vært gjennom programmet. Intervju var også den metoden som egnet seg best da jeg er ute etter erfaringer og opplevelser som er knyttet både til fortid, nåtid og også delvis fremtidig praksis.

Et forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale /Brinkman 2009:21). Det er som Postholm fremhever i sitatet over, at det er gjennom intervju man kan få tak i deler av en annen persons liv, erfaringer, tanker, opplevelser og inntrykk.

Intervju er inspirert av fenomenologisk tankegang (Kvale/Brinkmann 2009). Kort sagt innebærer fenomenologisk tilnærming at man er opptatt av å forstå fenomener ut ifra informantenes perspektiv og beskrive verden slik den fremstår for dem (Kvale/Brinkmann 2009: 45). I fenomenologien søker man dermed å forstå empiriske/erfaringsbaserte data ut ifra den meningen individene tillegger fenomenene.

### **4.3 Strukturering av intervjuene**

Intervjuene ble utformet som et semi- strukturert intervju eller det som også kalles “delvis strukturert tilnærming” (Thagaard 2011:89)<sup>14</sup>. Kvale og Brinkmann legger særlig vekt på det semistrukturerte intervju som grunnlag for en fenomenologisk forståelsesform (2009:47), der intervjuet har som formål å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, spesielt fortolkningen av dette. Intervjuet er verken åpent eller lukket, men gjøres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte tema og har forslag til spørsmål under temaene. Intervjuguiden ble bygget opp gjennom en del overordnede, åpne hovedspørsmål, det Kvale og Brinkman kaller introduksjonsspørsmål (2009:147). Disse skulle tjene som en åpen inngang til de ulike problemstillingene og gi informantene muligheter til å svare ut fra det de umiddelbart mente var viktig. En slik åpen inngang gav også rom for at nye tema og spørsmål kunne dukket opp, også forhold jeg som forsker ikke hadde tenkt på.

I intervjuguiden ble det også angitt en del mer konkrete oppfølgingsspørsmål. Flere av disse var mest en påminnelse til meg selv, en form for ”navigasjonsmerker” som gjorde at jeg holdt fokus i intervjuet. Samtidig fungerte disse som gode hjelpespørsmål der informantene ikke helt husket hva de hadde gjort eller de fant det vanskelig å si så mye om et tema.

Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, intervjuene utviklet seg mer som reflekterte samtaler der informantene kom med sine erfaringer og synspunkt som jeg kunne følge opp og få utdypet. Som oftest svarte informantene på mange av spørsmålene uten at jeg trengte å stille dem, ikke sjelden var spørsmålene nok til å utløse kommentarer og synspunkter som i realiteten var svar på andre spørsmål. Dette var utfordrende og gjorde at jeg måtte ha fokus ”to steder på en gang”. Dels måtte jeg konsentrere meg om å få med meg hva respondentene svarte, både for å forstå og for å kunne følge opp. Samtidig måtte jeg hele tiden være bevisst hvor i intervjuguiden vi befant oss. I praksis måtte jeg underveis foreta en kontinuerlig ”metaanalyse” av den prosessen vi var inne i. Dette var på samme tid både utfordrende, spennende og nødvendig. Alternativet ville være å styre intervjuet mye tydeligere og ta opp de

---

<sup>14</sup> Se vedlegg av intervjuguiden bakerst i oppgaven

ulike tema i den rekkefølge og på det tidspunkt de sto i intervjuguiden. Min vurdering er at det ville stykket opp intervjuet unødvendig og gjort situasjonen langt mer unaturlig. Denne situasjonen gjorde at jeg ikke noterte noe under selve intervjuene, men fokusere helt på samtalen og på hva informanten fortalte. Dessuten kan notering under intervjuet virke forstyrrende og gjøre informantene usikre. Jeg noterte derfor det som eventuelt var av betydning rett i etterkant av intervjuene mens jeg enda husket dette.

Slik intervjuprosessen forløp ble det derfor viktig å følge opp de innspill og refleksjoner informantene kom med. Det betød også at jeg hele tiden måtte velge hvilke innspill jeg ville følge opp nærmere. Kvale og Brinkman (2009:151) peker på at de gode valg i slike situasjoner er avhengig av intervjuerens øre for og kunnskap om intervjutemaet, sensitivitet overfor intervjuets sosiale situasjon og at intervjueren vet hva han/hun vil spørre om. Min erfaring tilsier at også intervjuerens kunnskap om informantens kontekst er av betydning, i dette tilfelle kjennskap til barnehagen som arbeidsplass og DUÅ-programmet. Dette kommer jeg noe tilbake til i dette kapitlet.

#### **4.4 Utvalg, tilgang på felt og informanter**

Thagaard (2011:55-57) påpeker at kvalitative studier baserer seg på et strategisk utvalg informanter, dvs. at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som passer i forhold til problemstillingen og som kan bygge opp under det teoretiske grunnlaget man har valgt å basere undersøkelsen på.

Ved utvalg av informanter var det særlig tre forhold som var av betydning:

For det første kunne ikke antall informanter være for omfattende siden både det å innhente data og ikke minst bearbeide disse er svært krevende. For det andre var det av betydning at flere informanter måtte komme fra samme barnehage siden det er et hovedmål med oppgaven å forstå hvordan barnehagen som arbeidsplass møter kvalifiseringsutfordringen. For det tredje var det viktig at de som kom fra samme barnehage hadde ulike posisjoner/stillinger. Dette ut fra en tenkning om at ulike posisjoner i en organisasjon gir noe ulike blikk og ulike erfaringer av samme fenomen. Forholdet mellom posisjon og perspektiv er for øvrig noe filosofen Meløe (2003) har lagt stor vekt på. Dette er en form for triangulering, der samme fenomen belyses på ulike måter blant annet for å styrke forskningens validitet. I forskningen er dette ofte knyttet til metodetriangulering og teoritriangulering (Maxwell 2013). I mitt tilfelle handler det om posisjonstriangulering, det vil si å avdekke hvorvidt ulike posisjoner i

organisasjonen opplever det samme. I tillegg opplevde jeg at det å la ulike yrkesgrupper komme til orde også handler om respekt og anerkjennelse. En av assistentene jeg intervjuet mente i utgangspunktet at det måtte være tilstrekkelig å intervju lederne om dette siden de var de mest involverte<sup>15</sup>. Da jeg fikk forklart at det var viktig å belyse alle yrkesgruppenes perspektiv i organisasjonen ble det svært positivt mottatt og tilbakemeldingen var at det var flott at assistentgruppen også fikk fremme sine erfaringer. I etterkant av intervjuene, ser jeg at det å ha intervjuet ulike yrkesgrupper i barnehagen har vært av stor betydning for resultatet.

Ut fra disse overveielserne bestemte jeg meg for å intervju tre personer i to barnehager, til sammen seks personer. En barnehage er privat, den andre kommunal. De to barnehagene skulle ha gjennomført hele opplegget og være av forskjellig størrelse siden jeg antok at størrelse kunne ha betydning for hvordan man arbeidet med ”De utrolige årene”. Ansatte i barnehagene har som sagt ulike yrkestitler, ulik fagbakgrunn og ulike arbeidsoppgaver. Utvalget ble til en fagleder/styrer, tre pedagogiske ledere og to assistenter.

For å velge ut aktuelle barnehager, valgte jeg å sette opp en liste med aktuelle barnehager som hadde synliggjort DUÅ i sine årsplaner. Dette er offentlig dokument som ligger tilgjengelig på blant annet internett. Av disse valgte jeg ut aktuelle barnehager som så ble skriftlig kontaktet gjennom sine ledere. I det skriftlige dokumentet ble det informert om hva som skulle undersøkes, hvor mange informanter det kunne være aktuelt å ha samtale med, hva prosjektet skulle brukes til og at prosjektet var frivillig å delta på<sup>16</sup>. To uker etter utsendt forespørsel, ble ledelsen i aktuelle barnehager kontaktet av meg via telefon for å forhøre meg om interesse for deltakelse. Det var også lederne som valgte ut de som skulle intervjues ut over dem selv. De to første barnehagene som responderte positivt på å delta, var de jeg tilslutt valgte. Etter å ha fått avklart hvem som skulle intervjues fikk samtlige et skriftlig dokument som forklarte enda en gang hva undersøkelsen gikk ut på og hvordan opplysningene fra informantene ville behandles, samt at deltakelsen var frivillig. De fikk også tilgang på min og veileders e-post hvis det skulle være spørsmål. I forkant av hvert intervju gikk jeg gjennom den skriftlige informasjonen informantene hadde fått på forhånd for å være sikker på at de hadde forstått hvordan opplysningene fra dem ville brukes. Informantene fikk da også mulighet til å stille spørsmål før intervjuene startet.

---

<sup>15</sup> Dette er i seg selv interessant informasjon

<sup>16</sup> Se vedlegg sendt til barnehagene i forbindelse med forespørsel om deltakelse

Utvalget av informanter kan sies å være en kombinasjon av “kriterieutvalg” og “snøballmetoden” (Thagaard 201:56). “Kriterieutvalg” handler om å velge ut et utvalg som er representativt i forhold til problemstilling og det teoretiske perspektivet. I mitt tilfelle gjaldt dette barnehageansatte som hadde gjennomført DUÅ-programmet, som hadde DUÅ nedfelt i barnehagens årsplan og som hadde hatt litt tid til å arbeide med DUÅ i etterkant av kurset. Jeg fikk også benyttet meg litt av “Snøballmetoden”. Snøballmetoden handler om at man gjennom andre kontaktpersoner får kjennskap til flere aktuelle informanter eller organisasjoner som kan være relevant for den forskningen og undersøkelsen som skal gjennomføres (Thagaard 2011:56). I mitt tilfelle, tipset kontaktpersoner innenfor barnehager meg om flere barnehager som arbeidet med DUÅ og som kunne være relevant for meg å kontakte. På den måten fikk jeg et større nettverk og rom for å forhøre meg om flere barnehager som hadde de kvalifikasjoner som jeg så etter.

Ut fra mitt ønske om informanter fra ulike yrkesgrupper innenfor barnehageorganisasjonen, var det lederne i de to barnehagene som videreformidlet min forespørsel innad i barnehagene og som motiverte til deltakelse. Det kan både være ulemper og fordeler ved en slik fremgangsmåte. Fordelen er at informantene får mulighet til å vurdere deltakelse uten at jeg som forsker har kjennskap til dem som er blitt forespurt. Thagaard referer til Andrews & Vassenden der de mener at den etiske ulempen ved “kriterieutvalg” og “snøballmetoden” kan håndteres ved at de personer som blir foreslått som informanter får gitt sitt samtykke til at kontaktpersonen (i mitt tilfelle ledelsen i barnehagene) kan videreformidle navnene deres til meg som forsker (Thagaard 2001:57). I mitt tilfelle er det slik kontakten med informantene ble opprettet.

Ulempen ved en slik tilgang på informanter er, som Thagaard påpeker (2011:57), at ledelsen kanskje har plukket ut informanter, eller at de personer som har meldt seg frivillige er de mest engasjert og motiverte. De personer som ikke er villige til å delta kan for eksempel legge mye større vekt på utfordrende eller problematiske sider ved DUÅ-programmet og bruken av dette på arbeidsplassen. På den måten kan mitt informantutvalg ha en viss “positiv skjevhet”. Jeg mener dette er et forhold å ta i betraktning når data skal analyseres og drøftes.

Fordelingen av informanter fra de to barnehagene er slik:

Barnehage 1	Leder	Pedagogisk leder	Assistent
Barnehage 2		2 pedagogiske ledere	Assistent

Som det framgår her er barnehage 1 representert med tre ulike yrkesgrupper, mens barnehage 2 er representert med to.

#### 4.5 Å være forsker/intervjuer i eget felt

*Field research involves the researcher in a relationship with those who are studied; It is a social process in which the researcher plays a major part (Burgess 1991:4).*

Min bakgrunn som førskolelærer og min tidligere deltakelse i DUÅ-programmet gjorde åpenbart kontakten med barnehagene lettere og de gav både direkte og indirekte uttrykk for at det var en fordel at jeg på en måte var “innenfor” og ville forstå arbeidet deres. Den første kontakten med informantene på intervjuene ble etablert gjennom litt generell barnehageprat, noe som fungerer som en slags “døråpner”. Jeg opplevde barnehagene som generelt interessert i å delta, og opplevde kontakten med ledelsen og informantene i barnehagene som svært positivt innstilt på undersøkelsen min.

Min tilknytning til det feltet jeg har forsket i, har vært av stor betydning for tilgang på feltet i denne sammenhengen. Innenfor forskning er det imidlertid ulike syn på hvorvidt det er mulig å forske i eget felt. Jeg skal her gå noe mer inn på dette og drøfte dette i lys av det jeg erfarte gjennom intervjuene.

Å forske i eget felt betyr ikke nødvendigvis å forske i den konkrete praksis jeg selv jobbet i (Paulgaard 1997:76). ”Feltet” betyr i min sammenheng barnehagefeltet. Til tross for at jeg ikke har kjennskap til verken barnehagene eller informantene i mitt kvalitative arbeid, går jeg likevel inn i en kultur som jeg har stor kjennskap til og i et felt jeg selv har vært deltaker i. Ikke bare har jeg samme profesjonsstatus som mange av de ansatte, jeg har også førstehåndskjennskap til den konkrete konteksten jeg skal intervjuer i. Jeg er selv utdannet førskolelærer, har arbeidet i flere barnehager gjennom årenes løp, har selv vært deltaker på skole og barnehageprogrammet “De utrolige årene” og har arbeidet med å implementere dette i egen barnehage. Jeg kjenner, så å si, både barnehagen som praksisfelt og videreutdanningen fra innsiden som reell og genuin deltaker/aktør. Det gjør at jeg, med utgangspunkt i relevant litteratur, kan identifisere og drøfte noen de sentrale utfordringer jeg vil møte i min rolle som



forsker i eget felt i møte med informanter. Vil informantene, som delvis er mine kollegaer, se på meg som en forsker, en førskolelærer eller begge deler? Vil min tolkning og forståelse for informantenes fortellinger være påvirket av min tilhørighet til feltet?

Spesielt innenfor antropologisk forskning stiller man seg kritisk til at en forsker som har en lokal status innenfor et felt kan skaffe tilveie ny kunnskap. Nergård viser for eksempel til Mead som hevder at feltarbeid er "all but impossible when one is working in one's own culture or in another that is very close to it" (Nergård 2001:164). Forskerens forforståelse, utviklet gjennom den kunnskapen forskeren har i kraft av sin lokale status, gjør det vanskelig å løsrive seg fra den kontekstuelle rammen erfaringene er knyttet til. Dermed er det en reell fare for at forskerens kjennskap til feltet blokkerer for en ny kunnskap, for eksempel ved at man tar relasjoner og fenomener for gitt - det bare er sånn (Paulgaard 2007: 86)! Det kan dessuten føre til at forskeren mister den kritiske distansen og i for stor grad identifiserer seg med sine informanter. Det øker også risikoen for at forskeren gjør seg opp konklusjoner på forhånd og leter etter det som bekrefter de erfaringene forskeren har gjort seg som praktiker. Det er ut fra denne type resonnement at Spencer påstår at en forsker som ikke har en posisjon eller kjennskap i det aktuelle miljøet, vil kunne se andre type utfordringer og problemer og observere elementer som er skjult for informantene, det vil si ting informantene ikke ser eller tenker over (Spencer 1991:24).

En annen innvending mot å forske i eget felt er at det for forskeren vil være en utfordring å stille «naive» spørsmål i forbindelse med intervju, fordi informantene tar for gitt at du vet dette på forhånd. Når informantene vet at dette er noe forskeren allerede har kunnskap om, kan svarene på slike "naive" spørsmål være preget av « Ja, du vet jo selv hvordan det er» uten at det blir utdypet noe mer. I slike situasjoner kan det føles kunstig om forskeren allikevel ønsker svar (Mathisen:6<sup>17</sup>). Leer - Salvesen (referert hos Mathisen s.6) peker også på at nærhet til feltet kan påvirke forskerens analyser, spesielt funn som retter kritisk søkelys på det feltet forskeren selv kommer fra og identifiserer seg med. Repstad (2007:39) er også inne på det samme når han sier at avhengighetsforholdet til aktørene kan gjøre det vanskelig å rapportere informasjon eller analyser som kan oppleves som ubehagelige av informantene. Thagaard (2011:110-111) er imidlertid inne på at dette er et dilemma som også gjelder der forskeren er fremmed i feltet.

---

<sup>17</sup> Årstall for utgivelse ikke tilgjengelig i artikkelen

Meløe er en av dem som fremhever det positive ved at forskeren kjenner sitt eget felt. I sine notater i vitenskapsteori er han blant annet opptatt av at hva vi ser er avhengig av stedene vi ser fra, det vil si forholdet mellom posisjon og perspektiv. I den sammenheng skiller han mellom det kyndige og ukyndige blikk. Det ukyndige blikk som Meløe også kaller “det døde blikk”, innebærer at personer ikke klarer å se inn i, eller forstå, feltet fordi de mangler begreper og teknikker som er innebygget i det feltet de andre er en del av. Å forstå et landskap eller et felt er derfor å kunne se det med øynene og begrepene til dem som hører til i landskapet. Det er dette han kaller et kyndig blikk (Meløe 2003). En kyndig forsker kan ut fra dette sies å være en som har sett og erfart et virksomhetsfelt fra ulike posisjoner. Meløe mener at Ottar Brox er et godt eksempel på dette. Det felt han forsker på har han også erfart fra andre yrkesposisjoner. Thomas Hylland Eriksen viser i den sammenheng til at den fremmede forskeren lett kan tilskrives en ”klovnerolle” fordi han verken kjenner språk, koder eller kulturen innenfra (Fangen 2011:83).

Å være kjent i feltet, for eksempel gjennom yrkesutøvelse, kan gi forskeren større legitimitet, lettere tilgang på informanter og styrke kommunikasjon og samhandling med informantene siden man snakker «samme språk», har felles kollegaer og samme profesjonskunnskap. Det gir et godt grunnlag for at informantene føler seg forstått, at samtalen flyter bedre og at forskeren føler seg vel tatt imot (Mathisen:5). Dette var også min erfaring i møte med informantene. Både for meg som intervjuer og for informantene skapte det en trygg og naturlig atmosfære at vi hadde et felles referansegrunnlag. Det at jeg hadde erfaringer med programmet og barnehage generelt, gjorde at intervjuene kom i gang mer naturlig og at det ble preget mer av flytende samtale og refleksjoner fra informantenes side enn et ”stivt” intervju med spørsmål og svar. Likevel var jeg bevisst på at i den grad jeg refererte til egne erfaringer skulle det være et bidrag til å hjelpe, og ikke styre, informantenes egen refleksjon, f.eks ved å avklare en del faktiske forhold. Jeg la dessuten stor vekt på å kommunisere respekt og betydning for de erfaringer de hadde om DUÅ- programmet.

En av utfordringene i denne undersøkelsen har vært å snakke med ansatte som hadde vært gjennom programmet flere år tidligere og som sannsynligvis heller ikke hadde reflektert så mye over det de hadde vært gjennom. En tilbakemelding jeg fikk fra enkelte av informantene, var at det gjorde det lettere for dem å huske mer konkret tilbake til DUÅ- undervisningen når jeg beskrev mine egne erfaringer og spurte om de også hadde vært gjennom det samme. Dette gjaldt spesielt praktiske/faktiske forhold.

I tråd med dette peker Spencer på at en forsker som ikke kjenner det felt han skal forske på, kan risikere å møte motstand fra informanter fordi han/hun oppfattes som en trussel som de er usikre på hvordan de skal forholde seg til (Spencer 1991:25). Dette kan resultere i at informantene skjuler en god del relevant informasjon til tross for at forskeren er i feltet over lang tid. Hammersley og Atkinson (1987:93) har registrert at man særlig finner slik uvilje innenfor bestemte yrkesgrupper. Interessant nok hevder de at en slik gruppe er lærergruppen! Hammersley og Atkinson viser blant annet til hvordan en forsker opplevde at hans bakgrunn som lærer av informantene ble opplevd som en stor fordel da han forsket på videregående skoler: “ Informant: Du store min, jeg visste ikke at du var en av oss! Jeg trodde du var en av disse ekspertene som aldri har vært lærer, men som vet alt om det” (1987: 92-93).

Det gis ingen enkle løsninger på dilemmaet mellom nærhet og distanse. Det er som Gry Paulgaard konkluderer; en som kommer utenfra vil ha problemer med å komme innenfor hva forståelse angår, en som kommer innenfra vil ha problemer med analytisk distanse (Paulgaard 1997:75). I mitt tilfelle handlet det om å maksimere fordelene ved å komme fra en innsideposisjon og samtidig minimere ulempene. Uansett måtte jeg være bevisst på hva slags status jeg ønsket å ha og at jeg klarte å balansere dette med å være innenfor og utenfor på samme tid.

#### **4.6 Arbeid med empiri og data-analyse**

*Hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring. Målet for fenomenologiske dataanalyser blir dermed å prøve å nå frem til denne essensielle, konstante strukturen*  
(Postholm,2010:99)

Alle intervjuene ble gjennomført med lydopptaker. I etterkant av innsamlet empiri, ble alle intervjuene transkribert. Deretter ble intervjuene i hver barnehage organisert etter hovedtemaene i intervjuguiden. På den måten fikk jeg dokumenter som både dekket et hel- og et delperspektiv. Mye av arbeidet med analysen handlet om å bevege seg mellom disse to dokumentene for hver barnehage.

Ved analysering av et kvalitativt forskningsintervju finnes det ingen standardmetoder som ved statistisk analyse. Valg av analysemetode vil avhenge av formålet med intervjuet (Kvale /Brinkmann 2009).

Thagaard (2011:171-171) skiller mellom temasentrerte og personsentrerte måter å analysere et kvalitativt materiale på. I den temasentrerte analysen sammenlignes informasjon om hvert tema fra alle informantene. Dette gjør det både mulig å komme i dybden på hvert enkelt tema og samtidig sammenligne hvordan informantene forstår og forklarer de fenomen som er i fokus. Det bør stilles som krav at de kategorier som analyseres bør inneholde utfyllende informasjon fra alle informantene. Ulempen ved en slik tilnærming er at den kan bli for fragmentarisk og ikke i tilstrekkelig grad ta hensyn til den helhet temaet og personene inngår i.

Min bearbeiding og analyse av intervjudataene tar sitt utgangspunkt i en slik temabasert tilnærming. Temaene er bestemt av det teoretiske utgangspunktet, og spesielt inndelingen av ”transfer av læring” i flere faser; fra bakgrunnen for deltakelse til hva som har skjedd etter endt DUÅ program (jf. kap. 3,5 og 6). I tilknytning til hver av disse fasene er svarene organisert etter en del undertema. I tillegg er det valgt å presentere hver barnehage for seg slik at man får bedre forståelse for de to kontekstene, og dermed også for deres betydning for aktørenes handlinger og erfaringer. Ved å presentere de to barnehagene hver for seg får man også blick for helheter og sammenhenger og man unngår derfor noe av den fragmenteringen som Thagaard advarer mot. At jeg for hver barnehage la til grunn to transkriberinger (jf. over) var også en måte å imøtekomme fragmenteringen av materialet på.

Ett av de kriterier Maxwell (2013:126) angir for validitet i kvalitativ forskning er at man har samlet inn såkalte ”rike” data, dvs. at de data man har samlet er så omfattende og varierte at de gir et mest mulig korrekt bilde av det som skjer. I forbindelse med intervjustudier ivaretas dette gjennom transkriberinger av materialet. Jeg har også lagt til grunn betydningen av å presentere min empiri så rikt og fyldig som mulig i denne oppgaven, slik at det gir den enkelte leser en mulighet til å vurdere mine analyser og konklusjoner. Jeg har derfor også valgt å gjøre et klart skille mellom min presentasjon av det empiriske materialet og mine analyser og drøftinger av dette. Samtidig er jeg klar over at enhver oppsummering og ordning av et empirisk materiale innebærer noen valg og prioriteringer som har betydning for lesernes egen forståelse.

Presentasjonen av materialet bygger i hovedsak på to forhold; en samlet oppsummering av hovedtrekk kombinert med til dels utførlige sitater som både underbygger og nyanserer hovedbildet. Sitatene er angitt med yrkestittel/funksjon og gjør at man ved gjennomlesning av materialet også vil få et bilde av hvordan de ulike aktørene har erfart DUÅ-programmet.

Gjennom dette har den empiriske framstillingen i noen grad også ivaretatt en personsentrert tilnærming til materialet. Slike kombinasjoner av temabasert og personbasert analyse anbefales av Thagaard (2011:184). På den måten synliggjøres likheter og ulikheter mellom de ulike aktørene. Samtlige sitater er skrevet på nordnorsk dialekt for å styrke anonymiteten til deltakerne. De er dessuten noe redigert og sammenskrevet der det har vært nødvendig for forståelsen og for å ivareta informantenes anonymitet.

#### **4.7 Undersøkelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.**

Spørsmålet om validitet, dvs. hvor gyldige forskningsresultatene er i forhold til virkelighet som er studert, er i noen grad et kontroversielt tema innen kvalitativ forskning. Det er for eksempel dem som så å si avviser hele denne problemstillingen (Kvale/Brinkman 2009). Thagaard (2011) peker imidlertid på noen forhold som har betydning for validiteten og som synes relevant å ta opp også i denne sammenheng.

Thagaard peker for det første på at validitet henger sammen med forskerens tilknytning til miljøet som studeres. Det er dette som tidligere er drøftet under overskriften ”å være forsker/intervjuer i eget felt”. For det andre mener Thagaard at informantens vurderinger av resultatene kan bidra til å styrke validiteten. Dette gjelder spesielt der siktemålet med forskningen er å presentere informantenes selvforståelse. Dette er et validitetsmål som ikke er relevant i tilknytning til denne oppgaven av to grunner. Rammene for dette arbeidet har ikke gjort det mulig å la informantene respondere på arbeidet, verken utskriftene av intervjuene eller oppgaven som helhet. De vil først få lese oppgaven etter at den er ferdig<sup>18</sup>. Dessuten er ikke dette en oppgave om informantenes selvoppfatning, men deres erfaringer som settes inn en annen og større teoretisk kontekst.

For det tredje henviser Thagaard til at validitet kan knyttets til resultater fra andre studier, det vil i dette tilfelle si annen forskning om ”transfer av læring”. Uten å skulle forskuttere oppgavens analyser og konklusjoner kan det allikevel slås fast at de erfaringer som fremkommer gjennom intervjuene i stor grad lar seg validere mot annen relevant forskning.

Thagaard viser også til en fjerde tilnærming til validitet, nemlig faglige kontroverser og motstridende tolkninger. Ut fra det som er sagt over, er dette ikke relevant i denne sammenheng.

---

<sup>18</sup> Jeg vil likevel påpeke i denne sammenheng at informantene fikk kjennskap til undersøkelsens resultat før oppgaven ble levert inn.

Reliabilitet handler om hvorvidt det vil være mulig for en annen forsker å komme fram til de samme resultatene med de samme metodene. Også dette er et noe kontroversielt spørsmål i tilknytning til kvalitativ forskning. I Maxwells bok "Qualitative Research Design" (2013) er for eksempel problemstillingen ikke behandlet, mens Kvale og Brinkman (2009) på sin side gir det en viss plass i sin drøfting av det kvalitative forskningsintervju, og da med referanse til intervjuerens reliabilitet, for eksempel i forbindelse med ordvalg i spørsmålsstillingen.

Seale (1999) legger på sin side vekt på en såkalt indre reliabilitet, som kort kan sies å handle om at forskerne er klar og konkret i sin rapportering av fremgangsmåtene ved datainnsamling og dataanalyse. Ett av de forhold han tillegger betydning er at man bør i størst mulig grad bør skille mellom de konkrete data og forskerens fortolkninger. Som jeg har gjort rede for tidligere i dette kapitlet har jeg gjort dette ved å skille mellom to forholdsvis fyldige empirikapitler og et avsluttende analyse- og drøftingskapittel. Som det imidlertid også er påpekt innebærer imidlertid min bearbeiding av empirien at den indre reliabiliteten er noe svekket. Dette fordi jeg ikke presenterer intervjuene i sin helhet, men kun har presentert tema som har vært knyttet til min teoretiske forankring.

Thagaard (2011:200) oppsummer reliabilitet i kvalitativ forskning med at det primært innebærer at forskeren reflekterer over konteksten for innsamling av data, og hvordan relasjonen til informantene kan influere på den informasjon forskeren får. Det er dette som har vært hovedtemaet i dette kapitlet.

Når det gjelder spørsmålet om generaliserbarhet, peker Thagaard (2011:207) på at det i kvalitative studier er fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet, ikke beskrivelser av mønstre i dataene. Det vil mer konkret si at generalisering handler om i hvilken grad analyser og begrep har relevans for og bidrar til å styrke forståelsen av gitte fenomen mer allment. I dette tilfelle gjelder det både forhold knyttet til barnehagen generelt og til en bedre forståelse av "transfer av læring" spesielt. Som det vil fremkomme av denne oppgaven er den et bidrag til en bedre forståelse for hva som må til for å lykkes bedre med den etter- og videreutdanningen som har praksisforbedring som siktemål. Den utdyper og nyanserer til en viss grad tidligere funn, samtidig som den mer enn andre lignende studier får fram nødvendigheten av å ta hensyn til aktørenes bakgrunn og posisjon i organisasjonen.

## 4.8 Forskningsetiske overveielser i oppgaven

Kvale og Brinkman (2009) legger til grunn tre “hovedregler” for hva man må ta hensyn til når man forsker på mennesker.

- 1) Informert samtykke: At informantene deltar på frivillig grunnlag og at de er informert om undersøkelsens hensikt og mål.

Dette har jeg beskrevet tidligere i dette kapitlet. Informantene ble informert både før jeg kom til barnehagene og som introduksjon til selve intervjuet.

- 2) Konfidensialitet: At man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonenes identiteter. Eventuelle lydbånd skal oppbevares nedlåst og makuleres når undersøkelsen er ferdig og dataene skal behandles anonymt.

I mitt tilfelle har lydopptakene kun vært tilgjengelig for meg og alt materiale har vært nedlåst og gjort utilgjengelig for andre. I presentasjonen av intervjumaterialet er alle personidentifiserende opplysninger anonymisert, blant annet kjønn, lokal tilhørighet og alder. Opplysninger som er av betydning for undersøkelsen er angitt i intervaller, det gjelder antall ansatte, informantenes ansiennitet og når barnehagene startet opp. Oppstart er for eksempel angitt som ”før 2010” og ”etter 2010”.

Sitatene fra intervjuene er også blitt forkortet, ord og uttrykk har også blitt forandret så vel som dialekt for å beskytte informanters anonymitet.

Den eneste form for gjenkjenning som kan forekomme er at de som ble intervjuet innad i de ulike barnehagene kan identifisere hverandre siden de visste hvem som ble intervjuet og jeg henviser også til hver enkelt barnehage og til yrkesfunksjon når informantene siteres. Jeg vet likevel at informantene innenfor hver av barnehagene hadde snakket med hverandre i forkant av intervjuene og var klar over hverandres deltakelse. Dette ble også bekreftet i mitt møte med informantene.

- 3) Konsekvenser: At forskeren vurderer hvorvidt intervjustudien kan påføre skade på intervjupersonene, så vel som forventede fordeler intervjupersonene kan ha av å delta.

Gjennom min bearbeiding av materialet vil det ikke være noen av de erfaringer og synspunkter som kommer fram gjennom intervjuene som fremstår som skadelige, sensitive eller kan slå tilbake negativt på informantene eller andre personer. Tvert

imot, de vil heller kunne bidra til det videre arbeidet med DUÅ i barnehagene. Dette har da også vært et uttrykt ønske fra flere av informantene.



## **Kapittel 5: “Det at ting funke..det e det viktigste” - kvalifisering til “De utrolige årene” i barnehage 1 (BH1) <sup>19</sup>**

BH1 er en privat barnehage med mindre enn 15 ansatte. DUÅ-programmet ble gjennomført før 2010. Nåværende fagleder<sup>20</sup> deltok på programmet sammen med de andre ansatte.

Barnehagen har hatt en forholdsvis stabil personalgruppe etter at DUÅ-programmet var avsluttet, bare et par av dem som deltok har sluttet. BH1 har seinere fulgt opp arbeidet ved å utvikle seg videre innenfor DUÅ-programmet. Dette innebærer blant annet at to av de ansatte har kvalifisert og sertifisert seg videre i DUÅ og at barnehagen fremdeles får veiledning fra fagpersoner.

Informantene som har blitt intervjuet i BH1 er fagleder (styrer), en pedagogisk leder og en assistent. Deres fartstid og erfaring fra barnehage ligger fra 5 og opp til 20 års praksis.

### **5.1 Tiden før DUÅ-programmet**

Både fagleder og pedagogisk leder viser til at deltakelsen på DUÅ hadde utgangspunkt i et opplevd behov i barnehagen, nemlig ønsket om å kunne arbeide bedre og mer systematisk med utfordrende/urolige barn. Dette hadde man snakket om i flere år:

*Fagleder: Det æ veit vi snakka om..mange av oss her har jobba i mange år. Og man møte alltids på nån utfordranes barn...og korsen handtere dem på en god måte. Vi tenkte mest på det her å jobbe i forkant...pro-aktiv. Før æ holdt på å si. .før å unngå å komme dit..sånn at ungan får et grunnlag. Det va vel kanskje vi førskolelærera som snakka mest om akkurat det her. Det å kunne få nån nøkla..om korsen man ska jobbe litt..i forkant. I forhold tel disse utfordringen hos blant enkelte unga..så det va nok det vi va ute etter.. Det va det som va hovedsaken.*

En tidligere ansatt, som åpenbart hadde deltatt i disse diskusjonene tok på et gitt tidspunkt kontakt med BH1 og tipset dem om at PPT /BUP nå var på jakt etter interesserte barnehager til DUÅ. Vedkommende som hadde kontakter innen DUÅ, var forholdsvis godt informert både om opplegget og når det skulle starte opp.

Dette medførte at fagleder umiddelbart før og etter ferien tok saken opp med sine ansatte. I første omgang valgte fagleder å snakke med hver enkelt ansatt:

---

<sup>19</sup> Sitat av assistent i BH1

<sup>20</sup> Fagleder blir også omtalt som styrer i barnehagene, men er en og samme leder. Informantene bruker begge betegnelsene i intervjuene.

Fagleder: *Æ hadde en samtale med hver og en. Æ tok dem ikkje felles..og så fortalte æ rundt det her og spurte om de kunne være interessert i det her. Så klart, æ hadde ikkje nok kunnskap sjøl om alle elementan..ka alt det her innebar, altså heile programmet ikkje sant..så æ fikk nok ikkje formidla alt..men..i store trekk.*

Motivasjonen blant de ansatte varierte noe.

Hos førskolelærerne var det unison enighet om å delta på dette, og enkelte med særlig interesse for DUÅ søkte seg til denne barnehagen fordi de skulle i gang med dette. Vedtaket om deltakelse medførte altså en styrke i barnehagens kompetanse på dette feltet allerede før man var kommet i gang:

Ped.leder: *Æ vesste at dem skulle begynne å jobbe med det. Og det va en av grunnan tel at æ søkte jobb her, det va en av tre kriteria førr at æ søkte her. Æ vesste ka det her gikk ut på førr æ hadde hatt bakgrunn i foreldreveiledningskurset..og så at det her va ei veldig positiv vinkling, altså det å lære sæ positive strategia som gagne barn. .og voksne.*

Hos assistentene var det imidlertid en viss skepsis å spore, selv om også denne gruppa sa seg enige i at det kunne komme barnehagen til gode:

Fagleder: *Nån va jo litt skeptisk tel det her..om ka det va førr nokka. Æ merka jo en forskjell på de ulike personalgruppen. Æ vil jo si at førskolelæreran va utelukkanes positiv tel det her. Og så opplevde æ vel at de assistentan som har jobba her lenge..og som har gode innarbeida rutine..dem va litt mer sånn “hmmm...ska vi no begynne å gjøre ting annerledes, e det ikkje bra nok det vi gjør? E det ikkje riktig det vi gjør?” Så de begynte å stille litt sånne type spørsmål.*

I tillegg til at assistentene syntes å være fornøyd med måten det ble arbeidet på i utgangspunktet, var skepsisen også knyttet til det å delta på et slikt videreutdanningsforløp og “gjøre noe nytt”. Det å skulle delta på et kursopplegg ville innebære at de muligens måtte eksponere seg for kolleger og kursholdere:

Assistent: *Nei æ trur ikkje det va alle som va så interessert..nån meir enn andre. Det e ikkje alle som like å være i sånne gruppe...(....)*

Det handlet også om at assistentene ikke var så involvert i diskusjonene om deltakelse som førskolelærerne og fagleder. De var den gruppa som var minst informert og som derfor også fikk engasjert seg minst i saken. Dette innebar at man var noe usikker på kva DUÅ egentlig innebar:

*Assistent: Æ trur ikkje at æ skjønnte heilt i starten ka det her va, men med en gang vi begynte å gjøre det i praksis, så skjønnte man veldig fort ka det her dreide sæ om..å altså det virka veldig interessant*

Fagleder sier selv at i denne innledende fasen var det en god del han/hun ikke visste om opplegget, og det ble derfor ganske raskt behov for å hente inn ekspertise fra DUÅ. En av DUÅ-lederne ble invitert, noe som både bidro til bedre innsyn i hva dette gikk ut på og dermed også til å motivere personalet. DUÅ-lederen hadde med seg litt av det materiellet som skulle brukes på DUÅ samlingene, blant annet en av dukkene som brukes aktivt i DUÅ, dinosauren Dina. Dette ga de ansatte en liten smakebit på hva de hadde i vente:

*Assistent: Kursledern kom med ho der Dina og holdt på med det, det e det æ huske fra starten. Han kom hit før vi starta..og så hadde vi et møte på BUP og vi blei enig om at vi sku ha det her...Og det virka veldig interessant ja.*

*Fagleder: Og så hadde vi jo et personalmøte etter ferien med en av kurslederan kor vi brukte all tida tel å snakke rundt det her. Kursledern informerte mer om korsen ting skulle gjøres, ka vi sku jobbe med og sånne ting. Det va æ som tok initiativet tel å ha det personalmøte og inviterte dem hit førr æ syns det va betrygganes å ha de folkan her førr det e de som sett på den her..førr det e jo ganske omfattanes.*

Man hadde to slike møter med de ansvarlige for DUÅ samlingene, ett i egen barnehage og ett på BUP. Av intervjuene er det noe uklart når barnehagen endelig bestemte seg for at de ville gå inn i dette prosjektet, men det synes som det skjedde etter møtet med BUP. Basert på intervjuene er det sannsynlig at fagleders engasjement i saken i seg selv var svært viktig for deltakelse.

BH1 har eget styre, men fagleder valgte ikke å involvere dem i beslutningen om å delta. Det ble først gjort et par år seinere. Fagleder vurderte at før man gikk til styret og vedtok en satsing på DUÅ, burde man ha prøvd det ut slik at man både som ansatte og foreldre hadde konkrete erfaringer med hva det innebar. Dette viste seg å være en god strategi, ikke minst siden foreldrene erfarte DUÅ som et positivt opplegg. Blant annet fikk de tilbakemeldinger fra skolen om at barna fra BH1 hadde noe med seg i bagasjen som mange andre elever ikke hadde.

## 5.2 Forberedelser på arbeidsplassen i forkant av DUÅ-programmet

Ut over de to møtene med BUP ble det ikke gjort så mange forberedelser i barnehagen fram mot oppstarten av utviklingsprosjektet. Imidlertid snakket de en del om hva de ville med opplegget og hvilke felles mål man skulle ha. Det var førskolelærerne som var de aktive her. Primært handlet det om å få nok kunnskap og verktøy til å kunne jobbe forebyggende og positivt med utfordrende barn og barnegruppen generelt.

I etterkant sier fagleder at det nok hadde vært en fordel om man hadde brukt mer tid i denne fasen. Siden man ikke gjorde det, ble man til dels overveldet da kurset begynte. Som eksempel hva som kunne blitt gjort annerledes, pekes det på at man muligens kunne fått tilgang til noe av kursmaterialet og at man burde ha lagt inn en hel planleggingsdag for å diskutere både kursopplegget og hva man ville ha ut av dette. Det kunne i tillegg ha hjulpet på interesse og motivasjon, ikke minst for assistenter, å forstå hva dette opplegget gikk ut på mer grundigere og forberedt seg:

*Fagleder: Æ trur at viss man hadde fått forberedt sæ litt mer, altså den her perioden fra at man vesste at man sku inn i det her tel man starta opp.. la oss si et halvår...(..)Kanskje man kunne ha fått litt av det materialet som man sku gjennom, sånn som vi fikk med bøker og alt det der, fått det litt før og fått brukt mer tid på ..et personalmøte, kanskje en hel planleggingsdag før det her starta opp tel å gått grundigere ijenna på “ ka e det her, ka ser vi..ja det her e jo ikkje helt nytt, det her e jo nokka vi har jobba med før” ..ikkje sant? At man blir litt mer mentalt forberedt på det og vesste litt mer om det før man starta opp. Før at..når man blir kasta inn i det så blir det litt sånn “woow”..! Når man ikkje helt vet ka det innebære så vet man heller ikkje helt ka man ska spørre etter, det e jo det...(..)”*

## 5.3 Tiden under DUÅ-programmet

DUÅ-programmet gikk over et helt år fordelt på 6 samlinger. Hver samling var på en dag. I BH1 brukte man planleggingsdagene i arbeidsuken. Man hadde 5 hele dager og en økt som ble delt i to ettermiddagsøkter. I tillegg fikk de ansatte noe avspasering for å lese kursboka.

Intervjuene viser at DUÅ-året på alle måter var et hektisk år. Dette til tross er pedagogene i BH1 noe usikker på om det var tilstrekkelig med 6 dagers DUÅ samlinger. Begge sier at de nok kunne ha ønsket seg noe mer og at de 6 samlingene var et minimum. Hadde det ikke vært oppfølging av DUÅ-ledere eller kjøpt inn ekstra ressurspakke fra DUÅ-lederne, mener pedagogene at de 6 samlingene hadde vært for lite. Som vist i tidligere sitat, mener fagleder at

dette kunne vært kompensert ved at man brukte mer tid før opplegget begynte. I stedet skaffet BH1 ekstra hjelp:

*Ped.leder: Æ trur jo det e en grunn tel at vi har kjørt ekstrapakke hos oss...(…) Vi har jo invitert dem også på personalmøta og vi har hatt dem på foreldremøta. Vi har også kjøpt ekstra pakke hos dem (dvs mer veiledning (min kommentar) fra dem i forhold tel kommunikasjon og problemløsning...voksne imella..altså korsen man bruke strategian oss i mella, ikkje bare på barn. Men så e det godt å vite at man faktisk har dem der....(…)så vi kan ringe dem og nå dem nårtid som helst og fortsatt ha fastsatt veiledningstima.*

Assistenten som ble intervjuet i BH1 mente på sin side at det var tilstrekkelig med de 6 dagene:

*Assistent: Æ syns det va langt nok. Æ syns vi fikk såpass god veiledning fra dem om ka og kordan vi sku gjøre ting at..ja både på kurset og når de har vært her. Det va langt nok (latter).*

BH1 deltok alene på samlingene uten andre barnehager tilstede. Det var utvilsomt en fordel, ikke minst for dem som i utgangspunktet var litt skeptisk:

*Assistent: Kurslederan va flink å rose oss, når vi snakka om våres meninge og sånt. Det e nok lettere å skape et tettere og tryggere læringsmiljø når det bare e oss enn når man e sammens med en anna barnehage.(…)*

Pedagogisk leder peker i den sammenheng på fordelene ved at alle på arbeidsplassen får delta, det gir et helt annet grunnlag for praksisendring enn de tradisjonelle (og sannsynligvis dominerende) kursene hvor bare 1-2 fra samme arbeidsplass får delta:

*Ped.leder: Det e jo gjerne sånn at det bare e en eller to i barnehagen som får fære på kurs. Førr samtidig så ska man jo drifte. Og det å sende en pedagog eller assistent..kor langt kommer man da? Og det va jo nettopp det som va spesielt med “De utrolige årene” kontra et vanlig kurs som f.eks kommunen arrangerer..du kan førr eksempel gå å høre på ka ho Berit Bae sir, og så e man en person..og så får man idea og tenke “Yess det her prøve vi”..og så ska du førrmidle om det her tel de andre på personalmøta og så får du spørsmål som du ikkje heilt klare å svare på. Og sånn stoppe vel mange kurs i den her formidlingsprosessen. .altså du blir inspirert når du sitt på kurset men så får du ikkje nokka mer med dæ..og det å drive et sånt enkeltmannsprosjekt det kommer man ikkje så veldig langt med (latter)” (...)*

Informantene gir uttrykk for at alle i barnehagen opplevde DUÅ samlingene som svært positive. De ble respektert for hvem de var og DUÅ-lederne ga skryt, var vennlige og skapte

entusiasme og motivasjon blant deltakerne. Alle de tre informantene beskriver DUÅ-lederne som motiverte og trivelige. Det legges også vekt på at de klarte å se alle i gruppen og at de prøvde å få med alle. De ble også beskrevet som gode rollemodeller for DUÅ-programmet:

*Fagleder: Det va ikkje alle som va like aktiv. Men allikavæl opplevde æ at hver og en fikk delta på sitt..nivå. Det va ikkje nån som blei pressa og det syns vi va veldig okei. (..) Det va ingen som kom direkte tel mæ og sa at kursan va litt ubehagelig, men de kursholderan..de va såpass okeie folk at..æ trur dem så og leste kroppsspråket tel enkelte at “det her syns du ikkje nokka om”. (...) Så vi blei beroliga med at viss vi ikkje ville så presse vi ikkje nån liksom..sånn at..”slapp av” (latter). (...) Sjøl om nån va litt passiv i det der når man måtte fram, så va dem meir aktiv i gruppearbeidan.. (...) Så det at det va ulike måta å jobbe på..på kurset, det va veldig positivt. Det blei nokka førr alle. Så syns æ at kursholderan va flink tel å ta med alle og skape ei god stemning..absolutt.*

DUÅ lederne får også ros for variasjon i undervisningsformene, og for at opplegget var slik at også de som var passive i plenum, eller «gjemte seg bort» når det var snakk om rollespill, fikk aktivisert seg i gruppearbeidet.

Det ble med andre ord lagt opp til et læringsklima preget av trygghet og støtte. Dette til tross var rollespillene en liten utfordring for noen, spesielt assistentene blir nevnt her. For disse ble undervisningsmetoden opplevd som noe ubehagelig:

*Ped.leder: Det va jo nån som ikkje syns så veldig om de der rollespellan som vi hadde. Det å bli tatt ut av gruppa og bli plassert foran de andre og vise dæ førr alle de andre. (...)Æ trur nån hadde litt betenkeligheta med akkurat den delen (..)*

*Assistent,barnehage1: (...) Man merka jo nån som va passiv på kurset, at nån va mer interessert og aktiv enn andre.. æ vil si at det va spesielt assistentan som virka mindre interessert. Både under kurset og i etterkant.*

Samtidig sier informantene at rollespillene, sammen med gruppearbeidene, var det de lærte mest av på kursdagene. Det gjaldt også for de rollespillene som de kursansvarlige utførte og man syntes at det var en stor fordel å ha ulike måter å arbeide på:

*Ped.leder. Æ syns personlig de moduleringen (rollemodellene-min komm.) i casene som vi har hatt, der dem har presentert en case og spelt ut casen, de rollespillan.. (...)..Det tel å sjøl se poenget og finne løsninge. Det kan være vanskelig når du bare skal sitte å tenke. Men hvis du ser andre som modulere det ut så ser man mer...ka man sku ha gjort. Så det va akkurat de tingan som har vært mest å fått igjen førr..førr min del... (...)*

Assistent: *Æ syns det va veldig bra at det va så variert. Førre viss ikkje så trur æ at man hadde blitt veldig lei...at man bare sku ha sotte der og sett på (latter). Så de va flink med å veksle mellom ..å se på film, rollespillan og..det syns æ va veldig greit...(...)Æ e en sånn praksisperson, e syns jo det e veldig greit med de rollespillan sånn at man får kjent på..ja .*

#### **5.4 Oppfølging av DUÅ-ledere og leder på arbeidsplassen under DUÅ - programmet**

Mellom samlingene kom DUÅ- lederne på besøk til barnehagen. Dette var den delen av opplegget som informantene vurderte som viktigst. Uten disse besøkene, og den veiledningen man fikk på sitt daglige arbeid, mener man at implementeringen av DUÅ hadde vært mye vanskeligere. DUÅ- lederne hjalp personalet å knytte kunnskapen fra samlingene til deres eget arbeid lokalt, samtidig som de fulgte opp "lekser" som personalet hadde fått på samlingene:

*Assistent: Æ syns det fungerte når man fikk gjort ting praktisk og fikk tilbakemelding. (...) Vi sku jo prøve ut en del ting og så fikk dem gjerne se og så fikk vi tilbakemelding og vi snakke om tingan, de tingan vi skulle gjøre tel samlingen og ting vi lurte på. (...) De va inne på avdelingen ei stund. Æ synes det va veldig greit at de kom ofte...førre man blei mer sikker på at man gjorde det rett da.*

DUÅ-ledernes tilstedeværelse fungerte også som en avlastning for faglig leder og hans/hennes ansvar i implementeringsarbeidet. DUÅ-året ble beskrevet som svært hektisk og fagleder opplevde det til tider utfordrende å skulle legge til rette for DUÅ arbeid underveis i kurset. Fagleder la vekt på at når man først hadde gått inn i dette arbeidet så måtte det få full oppmerksomhet:

*Fagleder: Jo æ kan huske at det va et ganske heftig år. Det va det..og vi brukte mye tid på det her...så æ i min rolle...æ opplevde jo det at andre ting bare måtte vike det året.*

Som nevnt tidligere ble barnehagens ordinære planleggingsdager avsatt til arbeidet med DUÅ. I tillegg la man inn noen ekstra personalmøter for å løse de mange andre faglige oppgavene. I tillegg kom så den ekstraressursen med veiledning som man kjøpte fra BUP/PPT. I tillegg ble DUÅ-arbeidet flittig diskutert på avdelingsmøtene underveis. Fagleder sier at mye av praten og diskusjonene dette året handlet om hvordan man skulle få dette til å fungere både i prat og praksis:

Fagleder: *Men æ trur vi strevde litt alle sammen med å putte det her inn den første tida..sant..men som æ sa så kom de gradvis mer inn i hverdagen vår..med både ord og uttrykk og korsen vi jobbe. Før det e en prosess du går igjenna, ikkje sant? Bare det her med...med at man kanskje har vært vant til å gje oppmerksomhet til ungan som gjør..dårlige ting. Det å snu ryggen til dem..og gje oppmerksomhet tel dem som gjør den ønska atferden. Det å snu på den måten å gjøre det på..det tar jo litt tid. Og vi hadde jo mange møta i den tida..æ veit ikkje kor mange møta vi snakka om det der..det var utallige..om kordan vi gjør det, korsen vi sku få det tel. Før i de mellomperiodan, så fikk vi jo når arbeidsoppgava og æ kjente i alle fall sjøl...at æ har ikkje fått gjort nok. At æ ikkje hadde fått prøvd ut så mye som æ hadde trengt i fra gang til gang liksom.*

Fagleder synes å ha spilt en svært aktiv rolle i denne fasen for opplegget. Fagleder var aktiv inne på de ulike avdelingene, hjalp til med å kunne tilrettelegge for lesetid og deltok på avdelingsmøter underveis for å forhøre seg om arbeidet. På personalmøtene la fagleder også opp til DUÅ arbeid og til mange av disse møtene ble også DUÅ-lederne invitert.

Organiseringen av lesetid til DUÅ samlingene ble organisert gjennom avspasering, enten midt på dagen i arbeidstiden eller man kunne komme en time seinere på seinvakta eller gå tidligere på tidligvakta. Informantene i BH1 mener at lesetids- ordningen fungerte bra. Det var ikke alltid man fikk lest det man skulle, i følge assistenten, men man hentet seg inn igjen og opplevde at det var av betydning at DUÅ ofte ble tatt opp i det daglige arbeidet i barnehagen, på personalmøter og via besøk fra DUÅ- ledere:

*Assistent: Æ trur vi fikk lest både på jobb og hjemme. Vi fikk litt tid til å lese her på jobb også..man leste et kapittel før den aktuelle kursdagen liksom. Æ trur det va det. Vi leste på egenhånd og vi fikk en halvtime på jobb å lese..og så hjemme og avspasering. (...) Æ fikk lest..men det va når ganga som det. .datt litt bort..men æ prøvde no å hente mæ inn når æ kom bort dit så (latter). Men æ fikk no lest det meste da. Æ vet om når som glømte det når ganga, men æ trur at de fleste leste.*

## **5.5 Tida etter DUÅ-programmet.**

I BH1 har det vært en veldig stabil personalgruppe etter at de gjennomgikk DUÅ-programmet. Dette har hatt betydning for implementeringsarbeidet og senere arbeid på arbeidsplassen. Alle informantene forteller at det fortsatt er fullt fokus på DUÅ, både i det daglige arbeidet, på møter og planleggingsdager. Dessuten opplever de at hele personalet bruker uttrykk og ord fra DUÅ aktivt i hverdagen, slik at de på den måten opplever der å ha fått etablert noe av DUÅ godt i barnehagehverdagen hos de ansatte. Samtidig mener man at



det fremdeles er en vei å gå før man kan si at DUÅ er en fullstendig del av arbeidshverdagen. I tillegg har barnehagen gått videre med kvalifisering innen DUÅ -feltet. Fagleder og en pedagogisk leder har blant annet sertifisert seg videre innen DUÅ. I den sammenheng har barnehagen mye og nært samarbeid med DUÅ -lederne som i den egenskap forholdsvis ofte er på faglige visitter.

### **5.5.1 Fagleders oppfølging og rolle i etterkant av DUÅ-programmet**

Fagleder forteller at han/hun bevisst styrer barnehagen unna en del andre prosjekt fordi det er et ønske om fullt fokus på DUÅ og å bruke tiden på det. Fagleder opplever at et slikt program tar lang tid å innarbeide i praksis:

*Fagleder: Det har jo dukka opp nye ting, nye prosjekta man får forespørsel om, men æ har tenkt at nei, vi har egentlig nok med det her. Det e så velfungeranes førr oss og vi e fornøyd med å jobbe med det så koffør ska vi begynne å jobbe med nokka mer eller nokka anna? Det tar år å kjøre inn et sånt program. Æ tenke at idet man starte opp med nokka anna eller nokka mere...så vil jo de her tingan bli litt viska bort på et vis.*

Faglederen tilbringer også tid på avdelingene og har også en del ansvar for aktiviteter knyttet til DUÅ i det daglige arbeidet i etterkant av DUÅ-programmet. At fagleder er aktiv sammen med personalet oppleves som viktig både av faglederen selv og for pedagogene. Fagleder får innsyn i det daglige arbeidet og "ser" ulike behov og hva som må tilrettelegges og arbeides med. I tillegg forteller pedagogisk leder at fagleders tilstedeværelse i DUÅ arbeidet bidrar til flere faglige diskusjoner. At fagleder velger å bruke mye tid på DUÅ, både på møter og planleggingsdager, anser ped.lederen som nødvendig, positivt og inspirerende for videre arbeid av DUÅ. En annen viktig faktor som har inspirert til DUÅ-arbeid har faktisk vært foreldrene som har vært veldig positive og opplevd DUÅ arbeidet med barna deres som givende:

*Ped.leder: Det synes æ absolutt e positivt. Styrern forstår ka som foregår på avdelingen...også i forhold tel det...(....) jo flere du e som kan se, snakke og samtale førr å finne løsninge (...) Æ e glad førr at vi bruke mye tid på det, æ synes det e behov førr det. Æ trur det hjelpe at styrern e såpass aktiv og styre en del av det her. At vi bruke tid på det og snakke om det. Å kunne inspirere hverandre på de møtan vi har...og det at foreldra som har vært foreldre i over lang tid ..og som har små unga i barnehagen til eldre i ungdomsskolen...vil at vi ska fortsette med det her..Førrdi dem ser..at det har nokka å si.*

For assistentene har det vært av betydning at pedagogiske ledere har vært motivert for DUÅ arbeidet og jobbet aktivt med det i barnehagen:

*Assistent: Sånn som det va i starten så hadde vi en anna ped.leder enn det vi har nu. Det første året kor kurset gikk. ..Så..ho blei jo bytta ut med en ny ped.leder. Så æ følte at ting fløyt mer i gang når det kom en som va mer..interessert på en måte. Vi prata da mer om ka vi skulle jobbe med..(...)*

Fagleder forteller at å implementere DUÅ i barnehagen i etterkant har vært en lang prosess og fortsatt pågår på arbeidsplassen, lang tid i etterkant av kurset:

*Fagleder: Altså...det tok..det tok litt tid før vi klarte..holdt på å si dra det med oss inn i hverdagen. Det har liksom kommet mer og mer etter hvert. Sånn ganske sakte..men det har kommet mer og mer.(....)*

### **5.5.2 Oppfølging fra DUÅ- ledere i etterkant av programmet**

BH1 har fremdeles oppfølging fra DUÅ ansvarlige jevnlig, blant annet fordi barnehagen er i ferd med, og ønsker, å utvikle seg mer som DUÅ barnehage. Fagleder og pedagoger mener denne oppfølgingen har vært avgjørende for å integrere DUÅ i barnehagen. De setter stor pris på at de fortsatt har tilgang til DUÅ- lederne og har jevnlig kontakt og veiledning:

*Ped.leder: Ja da har vi møta med dem kor vi gjerne også har et video opptak eller to..og snakke om ka problemstillinga e og korsa vi ska gjøre det videre. Og det e absolutt en inspirasjon og hjelp. Og så får man...altså før at det her e jo en fagperson som jobbe med spesifikke og (latter) runde tema. Så når man står fast i forhold tel enkeltbarn, uansett om det e usynlige eller utfordranes barn så e det det å snakke med en fagperson som ser nokka anna enn det kanskje du ser på den filmen. Ka ska æ gjøre før å bli bedre, ka kan æ gjøre annerledes? (...)*

Assistenten opplever imidlertid at det har vært lite felles veiledning og besøk av DUÅ- lederne i det siste og at den veiledningen som blir gitt er mer rettet mot pedagogene, ikke hele personalet. Likevel opplever assistenten å få formidlet en del av veiledningen via pedagogisk leder. Samtidig ønsker vedkommende at flere assistenter deltok mer aktivt i DUÅ arbeidet og at pedagogene involverte dem mer inn i dette:

*Assistent: Det e liksom nån som ikkje e så interessert og ikkje hatt så mye med det her å gjøre. At man ikkje har den nødvendige erfaringa før å gå inn og ta over i ei sånn DUÅ samling f.eks..før ting ska jo være rett...(....)Så æ trur nok at flere av dem (assistenter-min*

*komm.) kunne ha vært litt mere med.(...) Æ kunne gjerne ha tenkt at flere kanskje sku ha fått vært mer liksom..mer inni det liksom. Før det her med at hvis folk e borte og sånn så har man backup og de andre vet ka de ska gjøre.*

Assistentgruppen blir nevnt av alle informantene i BH1 som den gruppen som kanskje har hatt flest motforestillinger mot DUÅ deltakelsen og det å satse på DUÅ i barnehagen. Informantene erfarer denne skepsisen som et tegn på lav interesse, at arbeidet med DUÅ ikke nødvendigvis oppleves som deres ansvar og at de derfor overlater det mer til pedagogene. Fagleder i BH1 forteller at pedagogene har diskutert denne utfordringa, men at det er vanskelig å finne noe konkret å gjøre for å få denne gruppen mer aktiv i arbeidet. Fagleder uttrykker at om pedagogene som har jobbet med DUÅ hadde forsvunnet fra barnehagen, så hadde det blitt vanskelig å jobbe med DUÅ slik de gjør i dag. Fagleder mener DUÅ arbeidet er avhengige av disse nøkkelpersonene:

*Fagleder: Vi e på litt ulike nivå, selv om vi har holdt på med det her i nån år nu. Og det handle nok om at ikkje alle har vært like mye dratt inn i det her. Det har liksom falt så naturlig at det e vi førskolelærera som har vært ansvarlig og så har vi dratt assistentan og sånt med...(…) Æ kjenne jo litt på det ..at vi har møtt motstand av enkelte..assistentan spesielt...da spesielt at de gir dæ tilbakemelding på at “ska vi holde på det, ska vi bruke så mye tid på det her?(…) Vi har snakka en del rundt akkurat det her..Samtidig så e det ikkje alle assistentan som ønske å ha så mye ansvar.(..) Æ trur at viss førskolelæreran hadde forsvunnet herfra...dem e liksom den røde tråden igjenna det hele.*

Pedagogisk leder ønsker seg også større engasjement blant assistenter. Det oppleves at ord og uttrykk fra DUÅ brukes aktivt men at det ellers er lite engasjement i DUÅ arbeidet. Pedagogisk leder trekker også frem at noen av tilbakemeldingene fra assistentene går ut på at denne gruppen er usikre i arbeidet og opplever at de ikke kan nok om DUÅ til å arbeide aktivt med det på lik linje med pedagogene. Det er derfor blitt satt av mer tid i fellesskap for personalet til å stille spørsmål og diskutere ting de lurer på:

*Ped.leder: Det e nån som har bremsen på litt. Dem gjør det. Det blir de begrepan mer i forhold tel det daglige. Og det å forstå helheta og prinsippa. Men..det kunne ha blitt gjort mer. Det kunne ha vært mer engasjement..det kunne ha vært mer tak i sjoldriften.(…) Men det e jo nån som sir at dem føle så litt førr lite kunnskapsrik. De føle så utrygg på om de klare det her.. At “har æ med mæ de tingan som ska tel førr å..fullføre?”..eller at dem e redd førr å ikkje gjøre rett. Viss dem klare å spesifisere ka dem..ja vi har jo samtala om de her tingan på*

*personalmøtan, på avdelingsmøta..det her med å kunne si “æ lure på..”(…) så det tas jevnlig opp. Det viktigste blir at dem kan si ka dem lure på.*

Til tross for godt engasjement fra fagleder og mye ressurser på DUÅ arbeidet i barnehagen, savner pedagogisk leder enda mer tilrettelagt tid til planlegging og etterarbeidet med DUÅ i det daglige. Denne tilbakemeldingen tyder på at implementering av DUÅ er tid- og ressurskrevende over lengre tid. Pedagogisk leder hadde i tillegg et ønske om å komme i kontakt med flere barnehager for å utveksle erfaringer og problemstillinger i forhold til arbeid med DUÅ:

*Ped.leder: Men det som man kanskje savne litt i forhold tel De utrolige åran e litt korsen man ska legge opp nok tid tel planlegging og etterarbeid i det daglige. Æ syns vi va flinkere tel å sette av tid når vi enda hadde en del hjelp (...). Da va vi flinkere tel å sette av tid førr da hadde man avtalt møtan, man forberedte sæ, snakka sammen og summa ilag. Vi va flinkere da enn no når vi må drifte mer sjøl. Men det har vi snakka om..at det der må vi ta tak i igjen. Å rydde plass tel meir planleggingstid og arbeidstid i det her. Og det e styrern også enig i.(...) Æ sku ønske at det va flere barnehaga som holdt aktivt på med DUÅ (...).at det blei et større miljø førr det kanskje. At man kunne ha hatt veiledning og kursing på tvers av barnehage. At man kunne ha hatt møtedaga og utveksla mer erfaringe på tvers.*

### **5.5.3 Oppfølging av nyansatte/vikarer i etterkant av DUÅ-programmet**

Informantene i BH1 forteller at nyansatte får avsatt tid til å sette seg inn i DUÅ- boken. Nyansatte som blir værende i barnehagen over lengre tid får tilbud om å ta DUÅ-programmet, korttidsansatte får ikke dette tilbudet da barnehagen velger å bruke ressurser på de som blir værende i barnehagen.

En av informantene opplyser at nyansatte får to betalte dager for å lese boken før de starter opp i jobb og at det legges til rette for lesetid på arbeidsplassen. Informantene forteller om utfordringen ved å få inn vikarer i barnehagen som ikke har kjennskap til ”De utrolige årene”, spesielt fordi vikarer ikke har kjennskap til enkeltbarna og koder og strategier som barna kjenner igjen. Barnehagen har derfor gjort seg bevisst på akkurat denne utfordringen:

*Ped.leder: Æ ser jo det..at når det e sykdomsperioda..over tid..altså de grunnordan..ka ungan kjenne tel..og ka bruke de voksne. Der kan det bli sprik. Hvis man har vikara inn 14 daga førr eksempel. Så kan det bli kommunikasjonssvikt mellom ungan og de voksne(...)*

*Fagleder:(...) Når du da står i stormen med en unge, så e det viktig å ha den gode relasjonen og æ ser at viss vi har vikara inne..som da har prøvd å ordne opp i en konflikt ikkje sant*

*og...æ ser kor dem slit med det..de mangle den gode relasjonen før å komme i mål med akkurat det der. Og den relasjonen tar lang tid å bygge (...)*

Informantene forteller at det er blitt laget et skriftlig hefte til vikarer og nyansatte der det blant annet står om DUÅ og barnehagens pedagogiske arbeid med DUÅ. På denne måten får de gjort seg en oversikt over hvordan det arbeides i barnehagen. Det som likevel informantene legger mest vekt på i forbindelse med nyansatte og vikarer, er spesielt kommunikasjon mellom de ansatte og det daglige arbeidet der de andre ansatte bruker DUÅ aktivt. Det at de nyansatte både ser DUÅ arbeidet i det daglige og få svar på ting de lurer på vektlegger informantene som viktig for DUÅ implementeringen i deres barnehage. Ikke minst at barnehagens møter bidrar til informasjon og faglige diskusjoner rundt DUÅ arbeidet. Kommunikasjon og tett samarbeid blir ansett som viktige faktorer for å jobbe med DUÅ, ikke minst i forhold til vikarer og nyansatte:

*Ped.leder: De som blir her fremover, de skal få lov å hve sæ med andre på kurset. Det e både vi pedagogiske ledera og styrer som følge opp litt de som ikkje har hatt kurset. Det e litt både og. Det blir tel litt daglige spørsmål og daglig veiledning men også de møtan. Å kunne legge tel rette før de felles diskusjonan på de møtan vi har. Før du må jo ha litt info om korsen man har det på forhånd, det e jo litt som sitt i veggan og da må den som e ny få den infoen om korsen man håndtere det. Det e jo nåkka man må ta opp både på veiledningstima, avdelingsmøta og personalmøta. Så det der med jevnlig kommunikasjon legg vi vekt på (...).*

## **5.6 Mål og tanker om DUÅ arbeidet fremover**

Informantene i BH1 forteller om spesifikke mål barnehagen har satt seg i forbindelse med arbeidet og opplever at de har kommet et godt stykke på vei med å etablere barnehagen som en DUÅ barnehage. Det blir likevel presisert at de enda har en lang vei igjen å gå og at det enda er mye å lære. Fokuset på å utvikle DUÅ arbeidet og vedlikeholde det som arbeides med nå blir ansett som det aller viktigste, men informantene nevner også det å kunne trekke inn mer DUÅ arbeid for de aller minste barna i barnehagen er noe de ønsker å jobbe videre med:

*Ped.leder: Æ trur det. At vi e en DUÅ barnehage. Men samtidig så har vi en bit igjen å gå. Man blir kanskje ikkje heller aldri helt ferdig med det (...)*

*Fagleder: Det e det her vi jobbe med. Vi har ingen andre store prosjekta ved siden av, det har vi ikkje. Førrdi..vi syns at det her grip om såpass mye viktige ting før ungan sin del, det med*

*sosiale ferdigheta og lek og språk og sånt som vi knytte det opp til. Så alt e jo der. Så æ tenke at har du dettan med dæ ..DUÅ., så klare du det bra.(...)*

*Assistent: (...) Vi jobbe nu enda med å holde ting vedlike (...)Førr det e jo det at ting funke...det e jo det som e det viktigste. Og æ trur at det har betydning at de folkan som e interessert i det her enda e her fortsatt.*

## **5.7 Erfaringer fra BH1 oppsummert**

Informantenes beskrivelser og vurderinger handler langt på vei om hvordan et følt problem i en barnehage møter en god løsning. DUÅ- møtet kommer i stand noe tilfeldig, basert på en tidligere ansatt som “megler”. I innledende fase er fagleder en nøkkelperson for å få dette i gang. Fagleder drøfter dette med hver enkelt og trekker inn DUÅs ekspertise for å sikre seg en god felles plattform for det videre arbeidet. I tillegg har samme leder både lagt ned mye arbeid i å få dette til, samtidig som det har blitt gjort et bevisst valg om å holde fast ved, og prioritert, DUÅ som strategi. Ved tilsetting av ny pedagogisk leder samme år som DUÅ-prosjektet ble igangsatt fikk BH1 tilført en person som var kjent med, og entusiastisk for, dette prosjektet. I tillegg har fagleder og en pedagogisk leder sertifisert seg videre innen DUÅ. Det vil si at to i ledelsen er entusiastiske og har stor tro på DUÅ som strategi. Det fremkommer av intervjuene at det er assistentgruppen som vurderes som mest tilbakeholden, selv om vedkommende assistent som er intervjuet fremstår som kanskje en av de mest aktive og interesserte i denne gruppa<sup>21</sup>. Likevel påpekes det av alle informantene i BH1 at assistentene bruker både ord og uttrykk fra DUÅ i det daglige, informantene opplever også at assistentene virker å synes at DUÅ arbeidet fungerer veldig godt i barnehagen. Informantene gir en gjennomgående positiv vurdering av selve opplegget, med særlig vekt på DUÅ- ledernes rolle, rollespillene og oppfølgingen i praksis. DUÅ ble flittig diskutert i barnehagen underveis i DUÅ-samlingene, både på formelle og uformelle møteplasser. Supplert med veiledningen fra DUÅ -lederne opplevde man at DUÅ tenkningen gradvis gled inn i prat og praksis. Allikevel mener informantene at det fremdeles er en god del å gå på, for eksempel ønsker man å trekke dette mer inn på yngsteavdelingen.

---

<sup>21</sup> Assistentene drøftes mer i kapittel 7

## **Kapittel 6:” Det må jo være sånn at ska vi lære nokka så må vi kunne bruke det også “ - kvalifisering til «De utrolige årene» i barnehage 2 (BH2) <sup>22</sup>**

BH2, som gjennomførte DUÅs barnehageprogram etter 2010, har mer enn 15 ansatte og er en kommunal barnehage. Under halvparten av personalet som deltok på DUÅ-programmet jobber fremdeles i barnehagen. Informantene har ikke gitt uttrykk for at noen av de nyansatte som har kommet i etterkant, har gjennomført DUÅ-programmet. Faglederen som deltok på programmet jobber heller ikke her lengre. Informantene forteller om jevnlig utskiftninger i personalet.

Informantene som er intervjuet i BH2 er to pedagogiske ledere og en assistent. De har erfaring fra barnehage fra 5 til nesten 40 år. To av informantene har vært gjennom hele DUÅ-programmet, mens en av informantene kun var til stede under forberedelsene, starten av programmet og i etterkant av endt undervisning i programmet.

### **6.1 Tiden før DUÅ-programmet**

I BH2 kom initiativet til deltakelse utenfra og ovenfra, det vil si fra kommunen som arbeidsgiver. Forespørselen ble formidlet gjennom en av faglederne på et felles personalmøte på våren, et par måneder før DUÅ-programmet skulle starte. Informantene i BH2 har noe ulike formeninger om hvordan deltakelsen ble bestemt. Dette har sammenheng med at bare en av dem jobbet i barnehagen på det tidspunkt forespørselen kom. Denne informanten mener at det var personalet som avgjorde dette:

*Ped.leder1: Det va en forespørsel. Så det virka ikkje som om det va bestemt på forhånd. Vi fikk litt kort info om det og så fikk vi tenke litt på det og så skulle vi stemme over det. Vi fikk først spørsmål om vi va interessert, førr det va jo litt viktig at det va interesse førr det her. Det her va et felles møte med alle sammen som fagansvarlig hadde, enhetslederen va ikkje med på det<sup>23</sup>. Det virka som hele gjengen blei veldig interessert og tenkte liksom “å her e nokka nytt, la oss være med”. Det blei snakka litt om ka kurset gikk ut på, kordan dagan blei lagt opp og det blei sagt at vi måtte bruke en del lørdaga og sånt.*

En annen informant mente personalet selv avgjorde om de skulle delta, mens en tredje mente at det var ledelsen som hadde bestemt at de skulle delta:

---

<sup>22</sup> Sitat av assistent, BH2

<sup>23</sup> Enhetsleder er lederen over fagleder i kommunal sektor og har ofte ansvar for en hel barnehageenhet som består av flere barnehager i samme område.

*Ped.leder2: Æ forsto det vel sånn at det va lederan som hadde bestemt det på våren..enhetsledern og styrern på huset. Men æ veit ikkje helt korsen det va planlagt og sånn..det vet æ ikkje..det va bestemt (latter).*

Alle de tre informantene hadde på ulik måte kjennskap til DUÅ eller “DUÅ- lignende” opplegg før BH2 gikk inn i dette prosjektet:

*Assistent: Der æ jobba før, der jobba vi aktivt med et lignanes program, vi hadde lignanes samlinge med ungan og du kan jo si at det ikkje e helt det samme men allikavel så va det mye likt, det her med å gjenkjenne følelsa og det å rose den atferden du vil ha i stedet førr å benevne den atferden du ikkje vil ha..Så det går på mye av det samme syns æ...så...æ kjente jo egentlig veldig mye igjen*

*Ped.leder2: Æ visste jo litt ka æ kom tel sia æ hadde vært med på det her før...så følte æ at æ hadde litt å gi de andre. Og så tenkte æ at dettan kunne få betydning førr andre ting, på privat basis blant anna..og at det kurset kunne gi mæ rom tel å forbedre ting..på hjemmebasis*

*Ped.leder1: Æ kjente litt tel dettan fra (lærerhøg) skolen..sånn på overflata. Ho lærern æ hadde va ei som virkelig brant for det her, ja...sånn..ho brant virkelig førr det. Så vi blei veldig nysgjerrig og positiv på det her på grunn av det på skolen...Det var ikkje nokka vi jobba med, men det trigga interessen vårres*

Sitatene viser altså at flere av de ansatte i BH2 hadde fått sitt primære kjennskap til DUÅ på andre måter enn gjennom den informasjon som ble gitt før oppstart. Selv med den informasjonen de fikk i barnehagen virket det som om informantene savnet mer kunnskap om dette, noe som tyder på at informasjon på arbeidsplassen ikke hadde vært helt tilstrekkelig:

*Assistent: Æ mene å huske at æ spurte littegranne de andre og fikk de svaran de kunne gi. Som dem va i stand tel å gi...førr det va når som nesten ikkje visste nokka i det hele tatt om det, det va nokka nytt førr de fleste..(...)*

I motsetning til i BH1 ble ikke DUÅ-ledere invitert til å informere personalet i BH2 før man bestemte seg for å delta.

Som det fremkommer av utsagnet til ped.leder2 fantes det også andre og mer private motiv for å delta på opplegget. I dette tilfellet handlet det om at DUÅ også var noe vedkommende kunne bruke overfor egne barn. Ped.leder2 hadde da også tidligere deltatt på et foreldrekurs om DUÅ før han/hun kom til BH2.



I følge ped.leder2 var personalet både interessert i og til dels entusiastisk til å gå inn i dette prosjektet. Samtidig var det også, som i BH1, at motivasjonen blant de ansatte varierte. Selv om man så verdien av et slikt opplegg, var en del skeptisk til et mulig merarbeid og at lørdagene skulle brukes til DUÅ-samlinger:

*Assistent: Det e klart at førr nån kunne det være at enkelte lørdaga ble litt sånn: "åh, ska vi no på det der" ..spesielt om det har vært ei hard uka på jobb. Det hadde vært godt å hatt fri....(...)"*

*Ped.leder 2: (...).. Det va vel kanskje nån som syntes at de ikkje hadde så veldig løst førr at det her gikk på helgen og..men...de har jo syntes det har vært spennanes, men æ trur det va nån som ikkje heilt syntes om at det va så greit, spesielt assistentan. (...)Æ kjenne ikkje tel helt alle som va der da og da det ble snakka om og lagt frem..altså det va jo noen som heva stemmen høyt og sa at nei det her syns vi e helt bæ! Det vet æ... men ikkje sant, det e jo mange personligheta..så æ vet ikkje ka..men det virka som at assistentan..de syns det virka spennanes sånn som æ oppfatta det...men det var det pæset med leksen..det va det som va mest vanskelig trur æ.*

*(...)Æ hadde egentlig ikkje løst til det. Førrdi æ hadde løst til å begynne rett på som ped. leder..på det æ sku gjøre. Så æ tænkte ekstra arbeid. Så det va ganske tungt. Men..det va bestemt så det va ikkje så mye æ kunne gjøre(latter)..... Det værste va jo all den lesinga og papirarbeidet som æ visste ville komme. Det va liksom det som gjorde mæ litt...(sukker og senker skuldrene-min komm.).*

Også i denne barnehagen mener man at assistentene var de mest skeptiske.

Informantene mener at barnehagen ikke la til rette særlig mye arbeid i å følge opp vedtaket om å delta fram mot at opplegget skulle starte. En av informantene husker "vagt" at DUÅ-lederne informerte om programmet og "delte ut klistremerker" før opplegget startet. Det var ellers ingen fellesmøter hvor prosjektet ble diskutert. Heller ingen konkrete mål for DUÅ deltakelsen ble utviklet i denne perioden:

*Assistent: Vi hadde ikkje nokka møta om det her kurset på høsten mens æ va her, muligens at de hadde nokka på våren (..)"*

*Ped.leder2: Vi hadde jo i forkant( infomøte på våren- min komm.) et personalmøte..og så va det et foreldremøte kor foreldran fikk info som vi også deltok på..og så fikk vi sånn informasjon om korsen vi sku være med.*

*Ped.leder1: Nei æ kan ikkje huske at vi hadde nokka før kurset starta på høsten. Førr vi skulle også ha en del personalskifte på høsten så..æ mene å huske at vi skulle vente tel at alle va kommet på plass. Så alle fikk det samme grunnlaget.*

## **6.2 Tiden under DUÅ-programmet**

En av informantene var svært positive til selve kursmodellen og mente den representerte noe annet og bedre enn de kurstilbudene de ellers deltok på:

*Assistent: (...) Æ syns at det i barnehagen e ofte sånn at vi går på kurs...og that's it! Det e så lite oppfølging i etterkant. Og det syns æ blir litt sløsing med penga og ressursa. Det må jo være sånn at ska vi lære nokka så må vi kunne bruke det også. At det ikkje bare renne ut i sand (...)*

Informantene i BH2 mente at DUÅ-programmet hadde passende lengde, det kunne i hvert fall ikke være noe kortere:

*Ped.leder2: Synes at det måtte være såpass på et år..altså fra høsten tel våren. Man treng litt tid førr hadde det vært kortere får man ikkje satt sæ godt inn i det, man får ikkje prøvd det ut, man må jo prøve og feile fleire ganga..og enda da, etter et år, så va æ enda ikkje helt klar på en del ting...(...)..Så æ trur ikkje det kunne ha vært nokka kortere nei.*

BH2 deltok også alene som barnehage slik som BH1. De to informantene som fulgte hele kurset har de samme positive vurderinger av læringsmiljø, DUÅ-ledere og varierte undervisningsformer som informantene i BH1.

Også når det gjaldt rollespillene finner vi samme ambivalens blant deler av de ansatte her som i BH1, at rollespillene var de mest lærerike men også den mest "skumle" undervisningsmetoden:

*Ped.leder2: Æ syns de va veldig grei, spesielt de her rollespellan..for selv om det va iscenesatt så fikk du kjenne litt på den følelsen av den du skulle ha nokka tel å gjøre bare va tverr og vanskelig (latter). Og så tok de kursleideran time out og stoppa opp litt underveis i rollespelle og guida underveis og litt sånn: ka tenke du nu, burde du ha valgt en anna måte å gjøre det på."..den måten å jobbe med DUÅ på va veldig grei..du kjenne den på kroppen, også de andre måtan vi jobba på..æ syns det va bra før det gjør det mer inspireranes..med gruppearbeid og diskusjona.*

*Assistent: ...(...) Men æ vet at ikkje alle va aktiv, spesielt de her rollespellan..der va det nok mange som syns...det va når som aldri va med...(...) Det va jo når som fikk veldig mye på*

*gensern sin i de øyeblikkan (latter). Plutselig blir man opptatt av litt andre ting og “forhåpentligvis velge dem ikkje mæ” (latter).*

### **6.2.1 DUÅ-ledere/læringsmiljø på samlingene**

Både informanten som kun deltok i starten av DUÅ-programmet og informantene som gjennomførte hele programmet sier at i starten opplevde de den positive og litt ”barnslige” væremåten til DUÅ-lederne som litt uvant og merkelig. Møtet med å få tildelt klistremerker og ros for å sette seg på stolen og snakke med dukker opplevdes som litt kunstig i starten, men etter hvert så de også lærdommen i dette og opplevde det som en positiv del av et læringsmiljø med mye humor og latter:

*Ped.leder1: Intens men positive daga. Det e ganske mye som skjer i løpet av en sånn dag. Men æ huske det som veldig positivt og de va jo veldig på med det å dele ut klistremerka og om du er tilbake fra pause tidsnok (latter)...så det va veldig rart i starten, men man ble vant tel det etter hvert. Æ syns ikkje opplegget var ubehagelig, med de her rollespellan, det var mer sånn...rart.*

*Assistent: Kurslederan va to flotte positive dame som skapte god stemning blant oss og va liksom: “Heia, har dokker vært flink i dag, her har dokker litt klistremerka” (latter)...(...)måten de va på..det va litt rart i begynnelsen. Men etter hvert, så så æ jo at det va jo også ei form før læring. Før du får det jo inn..når andre sir det tel dæ også, det som du ska bringe videre tel ungan..(...) Så de må ha vært utrolig bevisst på alt dem sa og gjorde. ) (...) Og det som va fint va når rollespell vi skulle gjøre i de gruppearbeidan. Og da ble det gitt beskjed om at vi skulle rullere på rollan. Så alle fikk nok prøvd sæ der. Og før nå trur æ at det va tryggere enn i de plenums diskusjonan kor du ska stå foran alle de andre.*

### **6.2.2 Oppfølging fra DUÅ-ledere og ledere på arbeidsplassen under programmet**

*Ped.leder2: Dæm kom (DUÅ-lederne-min komm.) og så jobba vi med nån unga og så kunne dæm si at “ja, nu har dokker gjort sånn og sånn..og veldig bra jobba” og så kom de med spørsmål om vi kunne ha jobba sånn og sånn..og så videre...og det va heilt greit.. Gjorde jo arbeidet med det her litt mer inspireranes. (..) og det at alle får på en måte en respons. Assistenten får også mer direkte tilbakemelding, korsen dæm har jobba og får frem mer av ka dæm tenke.*

Som det framgår av sitatet over, var informanten positiv til den rollen de fagansvarlige fra DUÅ-programmet hadde mellom samlingene. Denne vurderingen deles også av den andre informantene som deltok på hele programmet. I likhet med BH1 var det å kunne få DUÅ-veiledning knyttet lokalt til barnehagen viktig. DUÅ-lederne hjalp personalet å knytte kunnskapen fra DUÅ samlingene til noe lokalt på sin egen arbeidsplass og de fulgte opp “lekser” som personalet hadde fått på samlingene og diskuterte dette sammen med dem. Eksempler på dette var atferdsplaner, arbeid med enkeltbarn og arbeid med de ulike DUÅ-strategiene. De fikk også tilbakemelding på arbeidet sitt underveis og veiledning på videre arbeid. DUÅ-lederne tok seg også tid til spørsmål og problemstillinger, noe de også kunne ta med videre på samlingene og jobbe videre med felles. For informantene var DUÅ-ledernes oppfølging og besøk på arbeidsplassen en av hovedpremissene for at DUÅ skulle kunne implementeres i deres arbeidspraksis.

Slik informantene beskriver egen og andres roller i BH2 under DUÅ samlingene, fremstod ikke enhetsleder og fagleder som aktive pådrivere i arbeid og refleksjon. Det virket heller ikke slik at hverdagen var preget av diskusjoner om DUÅ-arbeidet. Informantene forteller at daværende fagleder deltok på DUÅ-samlingene sammen med personalet og deltok på DUÅ-ledernes oppfølgingsbesøk når han/hun hadde tid og mulighet til det. Enhetsleder var lite delaktig i DUÅ prosessen. Fagleder hadde også møter med ped.lederne hvor arbeidet ble oppsummert og diskutert. Assistentene deltok ikke her, men ble i etterkant informert av sine respektive ped.ledere:

*Assistent: Fagleder va delaktig på kursan og gruppearbeida og sånt. Når det gjeld her på huset: alt ka han/ho hadde tid tel. Enhetsledern..æ mene enhetsledern va en gang på det kurset når vedkommende kunne..men æ e ikkje sikker. (...) Men enhetsledern va ikkje innom oss mens vi tok kurset...og ikkje så mye i etterkant av kurset heller (...)*

I motsetning til BH1 falt derfor primæransvaret på ped.lederne i BH2, men det viste seg noe vanskelig å få til en samlet oppfølging av arbeidet. Pedagogisk leder savnet mer samarbeid med DUÅ- arbeidet på tvers av avdelingene/basene og opplevde at det ble snakket for lite tydelig om DUÅ på møter underveis mellom DUÅ-samlingene:

*Ped.leder2: Fagleder prøvde å trekke det her inn i det daglige med det vi jobba med på når av møtan..Men..det blei litt lite DUÅ satt på dagsorden. Og litt lite samarbeid mellom*

*basan..på korsen man jobba og ka som va forskjellan..og kordan man felles kunne sette en strategi førr å jobbe videre med det.*

Informantene i begge barnehagene forteller at organiseringen av lesetid til DUÅ -samlingene ble organisert gjennom avspasering, enten midt på dagen i arbeidstiden eller man kunne komme en time seinere på seinvakta eller gå tidligere på tidligvakta. BH2 la opp individuell lesetid på samme måte som BH1. Assistenten mente at for denne gruppa av ansatte fungerte ordningen bra, mens ped.lederne ikke alltid opplevde ordningen som optimal. Noen av de pedagogiske lederne opplevde at de fikk et overordnet ansvar for å følge opp assistentene og bruken av den tida de fikk til å lese. Når assistenter enkelte ganger kom på samlingene uten å ha lest ble ped.lederne litt rådvile. I tillegg hadde noen assistenter gitt tilbakemelding om at de syntes det var vanskelig å lese på egen hånd. Informantene forteller også at kapitlene som skulle leses til hver samling heller ikke ble tatt opp direkte i fellesskap som tema. Det ble også lagt opp til at deltakerne skulle kunne lese kursboka i løpet av arbeidsdagen. Det viste seg å by på utfordringer, blant annet fordi det ikke fantes noe avskjermet sted:

*Assistent: Sånne ting hadde vi hver førr oss. Lesinga..så æ gjorde det hjemme..(...) Vi snakka ikkje nokka organisert om kapitlan fra boka..Vi hadde jo ting vi skulle gjøre tel hver samling. Litt sånne skjema vi sku fylle ut og prøve oss på. (...) og det va vel utifra det..at det dukka litt opp om ka vi hadde lest i kapitlan fra boka og sånn. At vi trakk det inn på den måten.*

*Ped.leder2: Min leder hadde gitt mæ ansvar førr å sette inn det her, førr æ ville ha det inn i system på katti de skulle lese, for eksempel i forkant av seinvakte og etter tidligvakt og da hadde æ ordna med avspasering sånn at de kunne gå å lese. Men problemet blei det hvis dæm ikkje satte sæ ned å leste. Vi har ikkje så mange plassa her førr å sette sæ ned å lese i fred og ro, det blir mye forstyrrelsa. Så det va den vanskeligste biten. (...)Den lesetida va vanskelig å følge opp førr assistenta får jo ikkje betalt førr å lese ekstra, og da va det jo sånn at de kunne få avspasering og lese seinere på egenhånd. Men det va vanskelig å loggføre når tid folk leste og ikkje leste. Og så hadde dem ikkje lest, men allikavel avspasert...så akkurat det der va veldig vanskelig. Og det fikk æ jo tilbakemelding om fra assistentan, at æ trur det her va litt vanskelig. (...) og sjøl om dem fikk tid tel å kunne gå hjem tidligere, så kunne de komme på samling og fortelle at de ikkje hadde lest. Så det der va ei utfordring. Og førr mange så va det der med å..ja nu å begynne å lese og studere plutselig.*

Fordi mange av DUÅ samlingene for BH2 foregikk på lørdager, ble det organisert avspaseringsdager i etterkant av samlingene som personalet fikk ta ut. Informantene i BH2

opplevde at avspaseringsdagene for DUÅ-lørdagene var godt organisert av ledelsen og at disse avspaseringene lot seg gjennomføre uten problemer:

*Assistent: Absolutt, det ble satt opp liste og organisert bra. Det e jo ofte sånn i barnehaga at ting ikkje bestandig går som man har tenkt så når ganga måtte dagen utsettes. Men man fikk dem, vi fikk hele daga avspasering.*

*Ped.leder2: (...) Vi avtalte på forhånd om katti vi sku få ta "DUÅ" dagen vårres...(...) og vi fikk det stort sett som vi ville ha det. Når tok det i forlengelse med en ferie eller nokka, i påska når det va lite unga eller..men vi avtalte dem slik at vi kunne sette inn ekstra tiltak om vi trengte det de dagan...(..)Vi har en fastvikar som går på topp her på huset.. så derfor ønska man å vite nårtid folk avspaserte førr den DUÅ dagen sånn at det ikkje blei sånn at man plutselig sir: ja i morra vil æ ha den dagen..at det da blei mer planlagt.*

### **6.3 I etterkant av DUÅ-programmet**

*Ped.leder1: (...) og da æ kom telbake..så va det veldig tydelig at det her va nokka vi holdt på med. Det va mye tommel opp, klapp på skuldra, veldig mye ros og naboros og ignorering og..alle de der typiske tingan fra DUÅ. Så det merka æ, æ merka at det hadde forandra seg fra før jeg gikk i permisjon ja. (...)*

Som det fremgår av sitatet over, hadde DUÅ-programmet helt åpenbart en praktisk og positiv innvirkning på BH2. Slik ped.leder1 så det, hadde det bidratt til å bevege barnehagen i riktig retning. Høsten etter at kurset var avsluttet ble det gitt et oppfriskningsmøte med alle til stede, blant annet fordi det var kommet mange nyansatte i personalet. Dette ble opplevd som nødvendig og som et positivt grep av ped.lederen, også fordi ped.lederen ikke hadde vært gjennom hele programmet selv.

Sett over tid sier allikevel informantene at DUÅ ikke helt har fått rotfeste i det daglige arbeidet i barnehagen. De jobber fortsatt med å synliggjøre DUÅ både for personalet, foreldre og andre og det gjenstår etter deres vurdering også en del å få på plass når det gjelder et pedagogisk grunnlag for DUÅ og de viktigste DUÅ-strategier.

Informantene peker i intervjuene på tre forhold de mener har gjort det videre arbeidet med DUÅ utfordrende: 1) hyppig og store personalutskiftinger, 2) fravær av deltakelse og innsikt i DUÅ arbeidet fra egen ledelse og 3) manglende oppfølging fra DUÅ-lederne.

### 6.3.1 Personalutskiftninger

I etterkant av DUÅ-programmet har barnehagen ifølge informantene, vært preget av utskiftninger i personalet og mye vikarbruk, noe som har gjort arbeidet utfordrende. Informantene sier at det er litt under halvparten av det personalet som deltok på DUÅ-programmet som fortsatt jobber i barnehagen. En del av de nye som er kommet til arbeidsplassen har verken kjennskap til DUÅ, vært gjennom DUÅ-programmet andre steder eller jobber i barnehagen over lengre perioder:

*Assistent: (...) Det e jo snakk om relasjonsbygging mellom oss og ungan..og det har vært ei utfordring når det kommer nye folk hele tida. Og det har jo vært perioda kor vi har hatt masse vikara..og da har man mer enn nok med å få barnehagedagen tel å gå rundt. Du står der kanskje aleina med to vikara, den ene e kjent, den andre e helt ukjent (latter). Det e ikkje bare da å si: Du, nå må du tenke DUÅ (latter) (...) “*

### 6.3.2 Oppfølging av ledere på arbeidsplassen i etterkant av DUÅ-programmet

I tillegg til mange personalutskiftninger har den tidligere faglederen som var med på DUÅ-programmet sluttet. Daværende fagleder hadde ikke deltatt på DUÅ-programmet, også denne faglederen var i ferd med å slutte på intervjutidspunktet. Disse to faktorene gjorde det, naturlig nok, vanskelig å skape en felles plattform for DUÅ – arbeidet i BH2:

*Assistent: (...) Og vi har jo skifta leder underveis ..og ho/han skal jo snart slutte også, så da kommer det en ny igjen..Så det e klart at..den første fagledern vi hadde va jo med på det kurset her. Så vårres bakdel nu..e det at den fagledern vi har nu har ikkje det kurset. Så kommer en ny leder tel høsten. Det e meninga at den nye ska være fast da. Æ ane ikkje om den nye har kurset eller blir å ta det kurset. Eller det kan komme når som e skeptisk tel hele greia! (latter) (...)*

*Ped.leder1: Det har vært litt vanskelig. Vi har jo skifta fagleder og fagledern som e her nu har ikkje kurset..og så kommer det ny fagleder nu tel høsten. Fagledern som va her tidligere skulle jo få ting på plass førr at vi skulle få den oppfølginga fra DUÅ og sånn..mens fagledern som e her nu har ikkje hatt det kurset, kan lite om det og vet lite om det i det hele tatt. Så det har nok vært vanskelig for nuværanes fagleder å organisere det her..og at fagledern også vet at ho/han skal bort herfra. Så ting blir litt ligganes. Og vi ane ingenting om den nye fagledern som kommer. Det har vært veldig mye utskifting av folk her..det gjør jo ting litt vanskelig..at det kommer og går folk hele tida. Og vi e jo enda ganske ny i den her prosessen..så det e klart det blir vanskelig. Så æ har jo vært heldig som har flere støkka på min base som har hatt det. At æ ikkje har fått kun nye folk som ikkje har hatt kurset når æ sjøl ikkje har hatt det.*

Spesielt de pedagogiske lederne har savnet en mer aktiv fagleder i forhold til DUÅ-arbeidet. Det vises til at både tidligere og daværende fagleder har deltatt lite i det daglige arbeidet og at DUÅ primært var tema på ped. ledermøtene<sup>24</sup>. Informantene opplever også at det har blitt satt av lite tid til felles planlegging og diskusjoner rundt DUÅ. Informantene forteller at fagleder deltar på avdelingsmøter enkelte ganger for å høre om DUÅ arbeidet. Informantene, spesielt de som er pedagogiske ledere, skulle ønske at ledelsen hadde mer innsikt i arbeidet og kunne hjelpe med å danne grunnlag og tydeliggjøre DUÅ arbeidet mer for personalet slik at man fikk jobbet mer aktivt med et felles DUÅ mål i barnehagen. Som følger av liten organisering fra ledelsen og store personalutskiftinger, opplever informantene at det er lite samarbeid og kommunikasjon på tvers av avdelingene. I tillegg opplever informantene at det har vært lite fokus på DUÅ på møter og lite felles diskusjoner på hvordan etablere DUÅ i barnehagen. På den måten mangler personalet oversikt over hva de ulike avdelingene holder på med:

*Ped.leder2: På en måte ja..fjorr å se ka vi hold på med. Det å få et mer innblikk i ting og se litt av de behovan vi har fjorr ka som trengs fjorr å jobbe med det her. Og det e så mye personalskiftinge og lederskifte..og da må man finne igjen de her grunnsteinan igjen..poenget med at hele barnehagen gikk på det her e jo fjorr at man ska finne grunnsteina fjorr ka og kordan man ønske å jobbe på, det her ska jo være en DUÅ barnehage...vi ønske jo det. Og da e det jo viktig..at alle jobbe...og det at man jobbe nogenlunde likt på en del punkta..Ka som e felles, ikkje sant?(...) Det har ikkje vært nokka ekstra møta og sånt..så æ e litt sånn..vi e ikkje kommet så langt at vi har fått snakka om kordan vi ska gjøre det vidare. (...)*

*Assistent: Fagledern va delvis med på det da..litt på basemøtan..litt på personalmøtan. Men deltok ikkje i nokka i arbeidet på selve basen. Fjorr mæ va det greit egentlig. Fagledern snakka mest med ped.lederan egentlig..at de snakka om DUÅ på ped.ledermøtan (...)*

Når lederne på arbeidsplassen ikke aktivt kan delta i DUÅ-arbeidet, føler særlig denne gruppa at mer av ansvaret faller på dem som enkeltpersoner, det vil si de som først og fremst har deltatt på DUÅ-programmet:

*Ped.leder2: Æ føle at æ e den som trekke i trådan og prøve å jobbe med det.(...) Styrern..den som vi hadde fjorr..ho/han kunne jo komme med ros tel oss og sånn, men æ sku ønske at styrern og enhetsledern kunne trekke litt mer i trådan. På korsen måte e æ litt usikker på...både med mere tid og være mer klar..i korsen vi skal gjøre det, for eksempel på møta. Æ syns det mangla litt.*

---

<sup>24</sup> Fagleders arbeidsoppgaver blir drøftet nærmere i kapittel 7



*Assistent: Det blir nok litt borte. Spesielt om man ikkje har det oppe på personalmøta for eksempel eller...Det blir ligganes på vårres kappe..Vi som har hatt det her kurset. Egentlig så gjør det det. Vi har egentlig ikkje prata så mye på tvers av huset..så kordan det egentlig e her på hele huset i dag...der det kommer nye ped.ledera som overhodet ikkje har vært borti det...(...) Når av de andre har jo ikkje en gang vært med på å skrive atferdsskjema eller nokka. (...)"*

Fraværet av organisering fra fagleder og enhetsleder i det daglige DUÅ arbeidet etter programavslutning var mest savnet av pedagogiske ledere. For assistentene har det vært viktigere hva pedagogiske ledere har kunne utrette på avdelingene. Assistenten som ble intervjuet har hatt en pedagogisk leder som ikke deltok på hele DUÅ-programmet på sin avdeling, i tillegg til at kun halvparten av personalet på avdelinga hadde vært gjennom det. Informanten opplever at pedagogisk leder har prøvd å sette seg inn i arbeidet så godt som mulig, men opplever allikevel at de som har gjennomført DUÅ-programmet på avdelingen er de som primært tar opp DUÅ på base/avdelingsmøter:

*Assistent: (...)Nu har vi jo en ny ped.leder..som ikkje har kurset...Vi kunne ha vært bedre på å jobbe med Webster Stratton. Men ...det e no ikkje ped.leders feil. Men vi så jo at...det e jo derfor æ også trur det e viktig med den her oppfølginga fra kursledera i etterkant. Førre at etter at vi hadde hatt en runde med en av kursledera i etterkant, så blomstra ting opp igjen og da blei vi flinkere i etterkant til å ta det i bruk (...)*

*Ped.leder1: (...) Æ trur vi tar oss en del i det. .at vi må jobbe med det. Og prøve å bevisstgjøre oss en del på kordan vi snakke og kordan vi e. Vi har jo rom førre det..på basemøta ...og vi gjør det jo innimellom. Og vi har jo brukt litt tid på å se på når grunnlegganes ting..som passe førre våres base..og det skriv vi da opp på månedsplanen. Æ føler at æ kan nok til å jobbe med det..utifra det æ har lest sjøl og hatt på ped.ledermøtan og sånn (...)*

### **6.3.3 Oppfølging fra DUÅ-ledere i etterkant av DUÅ-programmet**

Informantene i BH2 opplever at det har vært lite oppfølging fra DUÅ-ledere etter at programmet var avsluttet. De alle nevner at DUÅ-lederne har kun vært en gang på besøk i etterkant. Noen av informantene påpeker at mer oppfølging fra DUÅ-ledere er spesielt viktig på grunn av de store personalutskiftningene og den noe varierte oppfølgingen fra lederne på arbeidsplassen. Hyppigere og flere besøk fra DUÅ-ledere mener de hadde hjulpet på det daglige arbeidet. DUÅ-lederne kunne ha bidratt med informasjon og innsikt til de nye ansatte,

friske opp og holde motivasjon og interessen for arbeidet oppe for dem som hadde gjennomført opplegget:

*Assistent: Det har jo vært litt sånn i etterkant at det har vært stor utskifting i personalsammensetninga her. Og derfor trur æ at æ kjenne litt på det...de sku ha vært mye mer her..(..). Før da får man innrullert de her som e ny også. Før i en hektisk hverdag så e det ikkje alltid at vi som har vært igjennom det her..kan klare å formidle det vidare selv om man prøve (...)*

*Ped.leder2: Eeeeh, vi har jo faktisk en del gjenståandes besøk, faktisk ganske mange (latter). Manga daga som vi ikkje har fått på grunn av at...det ikkje ble følgt opp av den forrige ledern. Så det...glede æ mæ veldig tel å få..men æ vet ikkje nårtid det skjer. Men det va vel 7 møta som sku være etter at...at det va avslutta. Så har vi no bare hatt ett etter at vi avslutta.*

*Ped.leder 1: Den der oppfølginga fra DUÅ som skal være i to år etter endt kurs, det e ei sånn veiledning og oppfølging fra dem. Mene det skulle være 6 ganga...eller nokka sånt. Og det har vi etterlyst litt, vi har vel hatt en gang etterpå eller nokka sånt. Så det e litt synd at det ikkje e blitt følgt opp. Så..vi ska prøve å ha en nu seinere, en fagdag...så vi har sendt mail tel dem. Før det hadde jo hjelpe på..at de hadde kommet..ikkje minst før oss som ikkje har hatt kurset (...)*

Et positivt tiltak som de DUÅ-ansvarlige har tatt initiativ til, er å samle en rekke barnehager til fagmøte tre ganger i året for å diskutere DUÅ, utveksle erfaringer og bidra med inspirasjon i hverandres arbeid. Dette er kun for et begrenset antall pedagoger i barnehagen som går fast på disse møtene. En av informantene som har deltatt på disse fagmøtene opplever at dette er viktige møter som skaper engasjement, faglig utvikling og som har stor betydning for det arbeidet som blir gjort i barnehagen. Blant annet fortelles det om ulike barnehager og hvordan de har løst utfordringer med å veilede nyansatte, skjemaer som skrives og løsninger på ulike utfordringer i barnegruppen. På disse møtene deltar DUÅ-lederne også. Tema for disse fagmøtene blir tatt med videre til ped. ledermøter på arbeidsplassen:

*Ped. leder2: (...) Men nu i ettertid så har de her lederan våres..de som hadde det her DUÅ ... De hadde da satt på dagsorden en plan..der flere barnehaga blei å møtes og snakke om det her med korsk å jobbe vidare med ...og det her va i etterkant, når hadde jobba med ...når hadde akkurat satt i gang, når va ferdig før lenge sia og når va kommet så godt i gang at no går ting mer av sæ sjøl og syntes at de har fått det tel veldig bra. (...).det gir inspirasjon. Og vi bestemte at vi sku ha de her møtan tre ganga i året før å kunne samarbeide og gje hverandre innspill ..korsen går det nu, ka har dokker gjort, ...og det har æ syntes ha vært*

*veldig interessant så vi har også laga vårres ega facebookside..kun førr dem som e i den gruppa da. Der kan vi komme med innspill, komme med spørsmål, eller ta direkte kontakt med de forskjellige barnehagan ..så det e tel stor nøtte.*

Informanten forteller at tidligere fagleder som tok DUÅ-programmet sammen med resten av personalet ikke deltok på disse møtene, men ped.ledere ga tydelig beskjed om at vedkommende var ønsket. Informanten forteller også at det var få fagledere til stede de første gangene på disse møtene men etter hvert kom det flere med. De informantene som ikke deltar på disse møtene, skulle ønske dette var noe alle kunne ha deltatt på, blant annet for å kunne motivere assistentgruppen mer. Assistenten som ble intervjuet visste for øvrig ikke noe om dette felles DUÅ- møtet.

#### **6.3.4 Oppfølging av nyansatte/vikarer som ikke har gjennomført DUÅ-programmet**

I BH2 forteller informantene at nyansatte og vikarer ikke får noe spesifikk oppfølging, men får mulighet til lesetid, blant annet ved å gå gjennom en DUÅ perm som er laget og ved å få informasjon og veiledning av pedagoger på huset. Det har ikke heller vært noe tilbud om at nyansatte kan få følge DUÅ-programmet i etterkant.

Når det gjelder veiledning for nyansatte i DUÅ er det noen av de pedagogiske lederne som er tillagt dette ansvaret. En av informantene som ble intervjuet har et slikt ansvar:

*Ped.leder2: (...) Vi har hatt veldig mye gjennatrekk av personale, ped.ledera og sånn..og da e det klart at vi miste en god del kunnskap. Den som e styrer her nu e ny og har ikkje det her kurset. Så styrern klare ikkje følge opp oss på det her kurset, så det han/ho har gjort e å ha brukt mæ som en veileder førr de nye som har kommet (..) Så den har æ tatt på mi kapp om å veilede de andre ped.ledera som kommer og det har æ syntes ha vært greit. Men det e vanskelig, det her med å være på samme plan og kunne jobbe ilag om det her (...)*

Ped.leder2 har både ansvaret for veiledning av assistenter og nye pedagogiske ledere og det handler både om å avsette tid til lesing til å ta opp DUÅ på ped.leder - møtene:

*Ped.leder2: De gjør det ikkje automatisk, vi må si at nu e det tid og da gjør dem det. Så akkurat den blir litt opp til hver enkelt pedagogisk leder og så blir det jo assistenta sitt ansvar å gjøre det når de blir bedt om det. Førrdi det her e jo en del av årsplanen..*

*Ped.leder1: (...)Vi ped.ledera snakke egentlig en del om DUÅ på ped.leder møta og sånt..og ped.leder2 (nevner navn) e jo veldig kjent med det for han/ho.. tar ofte en runde med alle nye som kommer..førr eksempel kom det to nye ped.ledera i høst og da tok ped.leder2 (nevner*

*navn) sæ av dem på ped.ledermøtan og la frem om DUÅ og presenterte det førr dem. Det e ped.leder2(nevner navn) som gjør det og sir det e greit, førr han/ho e så innkjørt i det . (...)  
Det er han/ho som hovedsakelig e den som presentere DUÅ førr de nye og styre det der.(..)*

## **6.4 Mål og tanker rundt videre arbeid med DUÅ**

Alle informantene forteller at det ikke eksisterer et spesifikt felles mål for DUÅ arbeidet fremover i barnehagen. Man håper å kunne få litt ekstra hjelp av DUÅ-lederne om de får til en ekstra fagdag i nær fremtid. Informantene ønsker å kunne få etablert et mer felles DUÅ grunnlag i barnehagen for å få DUÅ mer synlig og at personalet kan samarbeide bedre om akkurat dette:

*Assistent: ..vi har vel egentlig ikkje tenkt så mye.. vi ønske jo å bruke det. Men æ e usikker på om vi har satt oss nån særlige mål. Akkurat no...det trur æ må tas mer opp i såfall..og prate om det. Og så e det litt vanskelig førr den som e fagleder nu å legge mange føringe førr ho/han vet at dem skal bort om et par måneda. Og det blir nok litt vanskelig å vite litt kordan man skal føre det..når man ikkje har gått kurset sjøl.*

Informantene forteller at de nå må forholde seg til ulike nye tema som det skal jobbes med fremover, men at de allikevel gjør det de kan for å trekke inn DUÅ i disse nye prosjektene. Dette har de også fått fagleder i barnehagen med på. De ønsker mer repetisjon, oppfølging og tydeligere arbeid med DUÅ for å kunne etablere seg mer tydeligere som DUÅ barnehage. Eventuelle nye prosjekt som barnehagen blir forpliktet til å jobbe med, ønsker de i størst mulig grad å knytte til DUÅ:

*Ped.leder2: Eeeeeeh, no e det jo snakk om vennskap og litt forskjellig, barns medvirkning som det har vært snakk om at man skal jobbe mere med ..men vi har ønska å ta i bruk Webster Stratton som en del av det..førrdi ...i stedet førr at man skal begynne med nokka nye prosjekta så kan vi trekke inn den måten vi ska jobbe på ..førr Webster Stratton inneholde jo alle de elementan som ska tel førr vennskap og førr barns medvirkning ..og mobbing blant anna. Æ va ganske tydelig på det her..at vi e nødt til å trekke inn det som vi allerede kan og holde på med og det va for så vidt fagledern enig i..og det så jo fagledern også da..at koffør kan vi ikkje ta i bruk det som vi allerede har ..og som vi har brukt mye tid og ressursa på ..og det syns æ va flott..at fagledern så den og va enig i at vi kunne gjøre det sånn, at vi slapp å måtte sette oss inn i nye ting . Det e jo også kommet en sånn her ..BTI (Bedre tverrfaglig innsats)..en sånn her ..det e et sånt samarbeid mellom barnehaga førr å ivareta ungan på tvers ..at man skal gå gjennom mindre..færre instansa ..(..)..så det blir jo sånn at man må se på ka e man i stand til å ta vare på og ka kan man legge tel sides, og førr oss blir det jo viktig å se på kordan kan vi*

*trekke inn Webster Stratton (...) der e det igjen nye skjema, observasjonsskjema og så...(ler)...så skal man jo også bruke de her skjemaen fra Webster Stratton. Så...nu har vi mange skjema...(latter). Så æ va tydelig på at æ ønska å benytte mæ av Webster Stratton oppi alt det her. Såpass syns æ vi måtte gjøre.*

## **6.5 DUÅ i BH2 oppsummert**

I denne barnehagen kommer initiativet til deltakelse utenfra, nærmere bestemt kommunens ledelse. Personalet finner dette spennende, og åpenbart relevant i forhold til daglig arbeid. Informasjonen før vedtak om deltakelse var ikke omfattende, men siden flere av de ansatte hadde kjennskap til DUÅ eller ”DUÅ - lignende” tiltak, mente man at denne informasjonen var grei nok. Fram mot oppstart av opplegget ble det arbeidet forholdsvis lite, både når det gjaldt hva DUÅ faktisk innebar, hvilke mål og ambisjoner man skulle sette seg og hvilke konsekvenser deltakelse ville ha.

Som for BH1 var de ansatte i BH2 vært fornøyd med DUÅ-programmet, det vil si både det pedagogiske opplegget og DUÅ-ledernes oppfølging i praksis. Informantene er noe mer forbeholdne når det gjelder hvordan egen ledelse fulgte dette opp i det daglige. Av intervjuene fremgår det at enhetsleder var fraværende i arbeidet og at fagleder bare delvis fikk involvert seg i dette. Konsekvensen av dette var at pedagogiske ledere fikk et ansvar de ikke alltid helt visste hvordan de skulle løse.

Etter at DUÅ-programmet var gjennomført har BH2 opplevd stor utskiftning av personale, noe som har skapt utfordringer til å gå videre med DUÅ. De tiltakene som er satt inn for å kvalifisere nyansatte, blant annet egenlesning av DUÅ-perm og noe veiledning, synes ikke å ha vært helt tilstrekkelig for å oppveie for selve DUÅ-programmet. Ingen av de nyansatte ser ut til å få mulighet til å ta del i DUÅ-programmet heller. Kombinert med at de DUÅ-ansvarlige, i følge informantene, bare har gjennomført ett av sju oppfølgingsbesøk, er det en viss fare for at DUÅ som praksis gradvis kan svekkes i denne barnehagen. Det som til en viss grad holder dette live er de fellesmøtene noen av ped.lederne deltar på sammen med andre barnehager, ped.ledermøtene på arbeidsplassen og nøkkelpersoner blant personale som blir pådrivere for DUÅ. Det er uklart i hvilken grad dette bringes videre internt i BH2 blant hele personalet. Man forsøker også å videreføre DUÅ ved å koble det til nye prosjekt som BH2 involveres i.

Dette til tross sier informantene at DUÅ – strategiene blir brukt daglig, strategiene oppleves som gode og vellykkede verktøy for dem og at deler av de grunnleggende DUÅ strategiene er i ferd med å innarbeides i barnehagen, ikke bare hos de ansatte, men også hos barna:

*Assistent: Ja og det kan æ jo fortælle før æ går..det va mens æ jobba inne på den andre avdelinga...når vi sku snakke tel ongan om ignorering. Æ klare ikkje å huske situasjonen, men det va ett eller anna vi sku ha dæm til å gjøre..æ lure på om vi sku rydde eller nokka sånt. Så va det to gutta som sto der og vi hørte bare”du, vi bare ignorere ho”(latter)! Så du kan si at Webster- Stratton kan også brukes i mot oss(latter). Den synes vi va god!!*

## **Kapittel 7: “Fra hode til handling”- Hva kan DUÅ-programmet lære oss om kvalifisering for praksisendring?**

To barnehager har gjennom DUÅ - prosjektet lagt ned mye arbeid for å gi barna et bedre sted å være og lære. Deres arbeid og erfaringer er imidlertid ikke bare av verdi for dem selv, det gir oss også innsyn i hva som generelt må til for at individers, og kollegiers læring, skal la seg omsette i handling for utvikling.

### **7.1 Ny kurs heller enn nye kurs!**

Både selve DUÅ-modellen, deltakernes erfaringer og det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven peker entydig i retning av at gode koblinger mellom individuell kvalifisering og praksisforbedring forutsetter et langsiktig og omfattende arbeid som går langt ut over det vi kan kalle den tradisjonelle etter- og videreutdanningsmodellen. Informantene i begge barnehager uttrykker for eksempel skepsis til en slik modell, som de for øvrig har følt på kroppen over flere år. De peker på at en slik strategi gir liten mening og langt på vei er å anse som sløsing med både tid og penger<sup>25</sup>. Bedre praksis blir det for sjelden ved en slik modell.

Med ”tradisjonell modell” menes her det som fremdeles synes å være hovedmodellen for etter- og videreutdanning (EVU) i norsk arbeidsliv; en individuell, rasjonell strategi (Grepperud 2009a). Det er en strategi som bygger på enkeltindividers initiativ og deltakelse, som forholdsvis sjelden inngår i en planmessig, intern satsing og som nesten enda sjeldnere følges opp i etterkant. Til grunn for denne modellen ligger en antakelse, eller kanskje mer en forhåpning, om at det er en rettlinjet og enkel sammenheng mellom individuell læring og organisatorisk endring. Det vil si at enkeltindividene mer eller mindre vil realisere det de har lært fordi de innser at dette er nyttig og nødvendig.

De beskrivelser og erfaringer informantene i denne undersøkelsen synliggjør, viser til fulle at denne antakelsen ikke holder. Ikke bare er det nødvendig å stille spørsmål om de tradisjonelle kursmodellene reelt sett har gode koblinger mellom liv og lære, det er også nødvendig å stille seg spørsmål om deler av det som læres innenfor en slik modell faktisk lar seg leve?

Som pekt på i kapittel 3 berører “transfer av læring” ett av kjernespørsmålene i all utdanning, nemlig hvordan vi på best mulig måte i vårt praktiske liv kan anvende, og dermed videreutvikle, det vi har lært i utdanningskonteksten. Dette er ikke minst av betydning innen

---

<sup>25</sup> Se sitat fra kapittel 5.3 av pedagogisk leder BH1 og kapittel 6.2 under sitat av assistent BH2

utdanninger som har arbeid og yrke som slutt mål. Wahlgren og Aarkrog (2013) sier at dette ikke bare er den største pedagogiske utfordringen i en profesjonsutdanning, den er også en permanent utfordring.

En rekke forsknings- og evalueringsarbeid indikerer dessuten at dette er en utfordring som arbeidslivet i for liten grad har vært villige eller muligens kompetente til å møte. Dette kommer bl.a. til uttrykk innen etter- og videreutdanningsfeltet. Jeg vil her vise til et mindre utvalg av slike arbeider før døftingen av selve empirien.

I 1987 ble det utgitt en artikkelsamling med tittelen "Ny kurs eller nye kurs" (Eilertsen, Grepperud og Tiller). Her rettes det blant annet et kritisk søkelys mot læreres etter- og videreutdanningsstrategier. Det handler både om at dette er et tema som få har diskutert, at modeller og strategier har vært tatt for gitt og at effekter og resultater av den klassiske, individuelle etter- og videreutdanningsinnsatsen bare i begrenset, om noen, grad har bidratt til praksisforbedring. Det finnes en omfattende dokumentasjon som tilsier at det er langt større behov for å endre kurs enn å fortsette med tradisjonelle kurs, spesielt om målet er praksisforbedring. Jeg vil her vise til noen slike undersøkelser som underbygger dette.

I 2006 ble det publisert en norsk kartlegging av hvordan voksne, fleksible studenter opplevde og vurderte det å følge studier på universitets- og høyskolenivå mens de samtidig var i jobb (Grepperud, Rønning og Støkken 2006). 1477 personer svarte på kartleggingen. Disse representerte studier på ulike nivå, masterutdanninger, profesjonsstudier og kortere og lengre videreutdanninger. På spørsmål om hvilket utbytte de hadde av studiene svarte nesten samtlige (98.6 prosent) at de hadde fått ny kunnskap og innsikt. 80 prosent mente dessuten at de hadde fått økt forståelse for egen jobb. Derimot var det bare noe under 50 prosent (49.7) som sa seg helt eller delvis enige i at utdanningene hadde bidratt til endringer i eget arbeid (Grepperud, Rønning og Støkken 2006:139-141). Resultatene er for øvrig bekreftet i en parallell dansk kartlegging. Her fremkom blant annet at bare 16.8 prosent av studentene mente at de hadde hatt et stort studieutbytte i betydning av at det hadde medført endringer i eget arbeid (Lorentsen/Nieman 2010).

Med referanse til Wahlgren og Aarkrogs (2013:kap.3) tredeling av hvilken rolle teori kan spille i profesjonsutdanninger, viser den norske og danske kartleggingen at utdanningene primært synes å styrke deltakernes *profesjonelle identitet*, det vil si at det forsterker den enkeltes oppfatning av seg selv som representant for en bestemt profesjon. Delvis styrker det også deres *forståelsesramme*, det vil si for hvordan de forstår sin yrkesutøvelse og den



kontekst denne inngår i. I minst (for liten) grad bidrar utdanningene som *handlingsanvisninger*, det vil si for hvordan man konkret skal handle i praksis.

Danielsen og Pettersen (2008) finner noe av det samme i sin undersøkelse av virkningene av en videreutdanning i Tromsø kommune. Som utgangspunkt for sin analyse identifiserte de tre mulige virkninger av tiltaket; strukturelle endringer, endringer i jobbutøvelse og individuelle/kognitive endringer. Også her la deltakerne vekt på at deres primære utbytte var knyttet til bedre forståelse av eget arbeid og til personlig utvikling. Endring i utøvelsen av eget arbeid hadde i liten grad skjedd, heller ikke strukturelle endringer i organisasjonen.

I en analyse av hvordan masterstudenter i dansk høyere utdanning<sup>26</sup> opplevde studiets kobling mellom utdanning og arbeid, fremkommer det at deres arbeidsgivere i begrenset grad hadde en plan for ansattes masterutdanning eller var i stand til å koble et individuelt ønske og utdanning til organisasjonens utvikling (Stegeager 2014:213):

*...der sjældent ligger en klar organisatorisk strategi bag beslutningen om at investere i uddannelse af medarbejderen- eller rettere: Beslutningerne baserer seg for langt de fleste studerendes vedkommende på strategier og ræsonnementer, som knytter an til alt mulig andet end end det faglige innhold i uddannelsen.*

Som eksempler på ”alt mulig andet” peker Stegeager (2014:213-215) på at utdanningen ble brukt som belønning for lang og tro tjeneste, det ble brukt som virkemiddel for å beholde medarbeidere eller som en form for lønnskompensasjon. I tråd med dette finner Sugrue og Rivera (2005) at bare hver tiende av de største amerikanske virksomheter har gjennomført effektundersøkelser av trenings- og utdanningsforløp.

Til tross for dette synes det altså som både norsk og internasjonalt arbeidsliv holder fast ved strategier som gir svært lav ”effekt”, her definert som praksisendring og praksisforbedring. Brinkerhof og Apking (2001) går, som tidligere skrevet i kapittel 3, så langt som til å hevde at virksomhetene i høyden klarer å utnytte 15 prosent av den kompetanse de ansatte besitter. Dette forklarer de med at arbeidslivet er for mye hendelsesorientert og for lite utøvelsesorientert. Det vil si man er mer opptatt av at kvalifisering skal finne sted enn av hva den skal brukes til og hvordan man kan få den brukt. Dessuten veier det nok tungt at den individuelle/rasjonelle modellen både praktisk og økonomisk lar seg realisere i dagens

---

<sup>26</sup> Masterutdanning i Danmark er en spesifikk etter- og videreutdanning innrettet mot voksne. Parallellen til den norske masteren kalles kandidatuddannelse.

arbeidsliv, om ikke annet fungerer det som en positiv, symbolsk handling – ”vi satser på å utdanne vårt personale”.

## **7.2 DUÅ-programmet drøftet ut fra “transfer av læring”**

Kvalifisering av ansatte i norsk arbeidsliv skal tjene mange og ulike formål, alt fra å gi en generell faglig bakgrunn til å gi grunnlag for en ny og forbedret yrkesutøvelse. I denne oppgaven er det sistnevnte som står i fokus. For å få bedre innsikt i hva som faktisk må til for å lykkes med dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i tenkningen om “transfer av læring”. Gjennom denne gis det perspektiver og begreper som både rydder og klargjør hvilke utfordringer man står overfor når målet er å bevege seg fra individuell læring til organisatorisk endring.

Når disse perspektiver og kategorier legges til grunn for analyse og vurdering av DUÅ-programmet, fremkommer det at dette programmet et godt stykke på vei imøtekommer de krav og kriterier som er nødvendig for å lykkes. Det er for eksempel lagt opp til en nær kobling mellom undervisning og praksis og mellom programmets fagpersoner og barnehagepersonell. Det synes også som man i programmet har vært seg bevisst nødvendigheten av et nært samspill mellom individuelle, organisatoriske og pedagogiske faktorer og tiltak, det er ingen oppgave som lar seg løse av enkeltaktører alene. Det er da også koblingene mellom disse faktorene som kan sies å være hovedbudskapet i all forskning om skoleutvikling. Skolen er slettes ikke mindre kompleks enn andre organisasjoner, snarere tvert i mot, hevder Fevolden og Lillejord (2005). Det samme kan i aller høyeste grad sies om barnehagen.

Både eksplisitt og implisitt er det også de intervjuedes oppfatning at programmet har vært en suksess. De intervjuede er for det første enstemmige i sin vurdering av at DUÅ i seg selv er et nyttig verktøy som hjelper dem å løse daglige utfordringer. For det andre fremkommer det også at de vurderer selve kvalifiseringsmodellen som god og nødvendig for å kunne gjennomføre DUÅ- prinsippene i praksis.

I resten av dette kapitlet skal jeg derfor, med utgangspunkt i tenkningen fra “transfer av læring”, og supplert med forskning fra felt som aksjonslæring og organisasjonsutvikling, oppsummere og drøfte noen av de mest sentrale funn som fremkom gjennom intervjuene. En slik drøfting kan forhåpentligvis både bidra til videreutvikling av DUÅ - modellen spesielt og barnehagepersonells fremtidige kvalifisering generelt. Forhåpentligvis kan oppgaven også

bidra til å belyse tilrettelegging av videreutdanning og organisasjonsutvikling i sin alminnelighet.

### **7.2.1 Motivasjon for deltakelse**

Gjennom intervjuene fremgår det at de ansatte i begge barnehagene i større eller mindre grad var motivert for å delta på DUÅ-programmet. I følge informantene var det ingen som uttrykte seg direkte negativt til slik deltakelse. Selv om noen var mer engasjert enn andre, synes det å eksistere en felles forståelse av at DUÅ - tiltaket var viktig og ville kunne bidra til å løse noen av de problemer de ansatte stod i til daglig. Dette kom klarest til uttrykk i BH1, som en god stund i forkant hadde vært opptatt av denne problematikken. Her var fagleder/styrer en aktiv pådriver, blant annet ved å ta dette opp med hver enkelt og invitere DUÅ- ansvarlige til å informere om hva det gikk ut på. BH2 synes ikke fullt så målrettet, en av informantene som arbeidet i barnehagen på dette tidspunktet sier at de, uavhengig av kursets mål og innhold, var like mye opptatt at det var noe nytt og spennende de skulle være med på. Daværende fagleder og enhetsleder inntok heller ikke samme aktive rolle slik som fagleder i BH1.

Informantene i begge barnehager mener at det primært var assistentgruppen som kom med motforestillinger og uttrykte en viss skepsis til prosjektet. Selv om de på ingen måte uttrykte noen direkte opposisjon til opplegget, viser intervjuene at assistentene fremstod som de mest "konservative" i de to barnehagene. I dette ligger også en kime til motstand mot endring og utvikling. Dette var dels forankret i en tilfredshet med etablert praksis ("det går jo egentlig bra her") delvis kombinert med en viss usikkerhet for hva det nye ville innebære. Det ble også pekt på at deltakelsen både ville medføre merarbeid og, ikke minst, at man måtte bruke egne fridager (i BH2). Det ble også uttrykt en viss skepsis til at man både måtte lese og eksponere seg som del av selve kursopplegget.

Av de kommentarer som fremkommer i intervjuene kan dette forklares med flere forhold. Det kan dessuten, slik Wahlgren og Aarkrog peker på, handle om manglende tiltro til egen kompetanse, det vil si at man er usikker på om man vil mestre de nye utfordringer man står overfor. Den trygghet man opplever med gjennom etablerte rutiner og ordninger trues av "det nye". Det er naturlig å knytte begrep som self-efficacy (Bandura 1977) og locus of control (Rotter 1966) til dette. I begge tilfeller handler det om den tiltro den enkelte har til seg selv og til at man kan utføre og mestre de oppgaver de blir satt til. Jo mindre tiltro til seg selv, jo mer reservert vil man være for å gå inn noe nytt og jo større kan motstanden bli.

Det synes også naturlig å peke på at de ansattes utdanningsbakgrunn vil spille inn. For dem som har mye utdanning fra før, det vil si fagledere og ped.ledere, vil et program som DUÅ være både naturlig og ønskelig. Utdanningssituasjonen er gjenkjennelig og noe de mestrer. For assistentgruppen som ikke har samme formelle utdanningsbakgrunn kan dette fortone seg langt mer utfordrende, spesielt dersom tidligere skole- og utdanningserfaringer ikke bare er positive (se kap3). Som jeg også kommer noe tilbake til, viser intervjuene at det nok er nødvendig å vie assistentgruppen noe større oppmerksomhet. Dette gjelder både ved fremtidige DUÅ program og etter og videreutdanningsprogram i sin alminnelighet.

Informantene har en noe tvetydig vurdering av den informasjonen de fikk før avgjørelsen om deltakelse ble tatt. Samtlige vurderer informasjonen som ble gitt som tilstrekkelig, eller i hvert fall "OK". Til dette bildet hører at de fleste av informantene i begge barnehager hadde kjennskap til DUÅ, eller parallelle tiltak, gjennom andre erfaringer og praksis. Det kunne for eksempel være deltakelse på foreldrekurs, andre lignende pedagogiske program eller gjennom samtaler med kolleger i barnehager som allerede hadde innført dette. Det synes som den kollegabaserte informasjonen i all hovedsak har vært positiv og at den slik sett har vært med på å skape en positiv innstilling til DUÅ-programmet i forkant. Samtidig sier assistentene i begge barnehagene at de til tross for dette ikke helt skjønnte hva dette gikk ut på før de kom i gang og at flere ikke helt opplevde de visste hva de gikk til. Det er også verdt å merke seg at en av de pedagogiske lederne i BH1 søkte seg dit fordi informanten visste at man skulle i gang med DUÅ. BH1 fikk dermed tilført en viktig ressurs allerede før programmet var kommet i gang.

Konklusjonen er at både ledere og ansatte i de to barnehagene har vært informert og involvert i beslutningen om å delta på DUÅ-programmet. De ansatte er forholdsvis fornøyd med den informasjon som ble gitt, delvis fordi noen av dem kjente til dette fra før. Assistentenes kommentarer om at de ikke helt skjønnte hva dette innebar før programmet startet opp, tilsier at det bør vurderes å utvikle en informasjonspakke som både kan konkretisere og eksemplifisere hva programmet går ut på i forkant av DUÅ-programmet. Dette kan også danne grunnlag for en planmessig forberedelse fram mot oppstart, noe også fagleder i BH1 snakket om.

## 7.2.2 Den ”undervurderte perioden” - mellom vedtak og oppstart

I kapittel 3 er det, bl.a. med referanse til Canon-Bowers m.fl. påpekt, at tiden mellom vedtak og oppstart for utdanning er en viktig fase for å forberede både individ og organisasjon på det som skal komme. Det vil blant annet si at man setter seg inn i hva og hvordan utdanningen foregår og, ikke minst, avklare hvordan dette på best mulig måte kan integreres i daglig arbeid. Det er da også påvist en positiv sammenheng mellom pre-trening og påfølgende utbytte av et utdanningsforløp (Mesmer- Magnus og Viswesvaran 2010). I tillegg til å klargjøre individuelle og organisatoriske mål handler det også om å gå nærmere inn på de organisatoriske forutsetninger som må være til stede for at en transferprosess skal lykkes. Dette kan beskrives som organisasjonenes parathet for transfer (Holton m.fl. 2000).

I det tidligere nevnte arbeidet av Stegeager (2014) fremkommer det at studentene og deres arbeidsgivere i svært liten grad hadde foretatt seg noe for å øke forberedtheten til programmet. Ingen av studentene hadde hatt noen diskusjon med egen arbeidsgiver om hva studiet gikk ut på og hvordan arbeidsplassen kunne bli en aktiv medspiller i prosessen. Dessuten viste det seg at de færreste studentene brukte noe særlig tid på å sette seg inn i studiets innhold, utforming og pedagogikk. I motsetning til hva forskerne legger vekt på, opplevde studentene i Stegeagers undersøkelse tiden etter opptak og fram til oppstart langt mer som en venteperiode enn en forberedelsesperiode (Stegeager 2014:213/221).

Det er det samme bildet som tegnes av informantene i de to barnehagene. Ut over noe informasjon til personalet og til foreldrene skjedde det egentlig svært lite. Det er dessuten lite som tyder på at hver enkelt ansatt brukte mye tid på å forberede seg til programoppstart. I intervjuet påpekte imidlertid fagleder i BH1 at man med hell kunne utnyttet denne perioden, og slik sett også fått større utbytte av DUÅ-programmet. Det ligger innebygd i fagleders resonnement at ansvaret for at dette skulle ha skjedd lå hos de programansvarlige, ikke hos han/henne eller BH1 for øvrig. Det er da også Stegeagers (2014) konklusjon at en bedre utnyttelse av denne perioden forutsetter at det er utdanningstilbyder som tar initiativet og ansvaret. Målet bør imidlertid være at dette er et ansvar som gradvis overføres til arbeidsgiver og arbeidsplass.

En av delkonklusjonene fra intervjuene er at det skjedde forholdsvis lite av refleksjon og planlegging i perioden fra deltakelsen var bestemt til at programmet startet opp. Her skiller muligens de to barnehagene seg sannsynligvis ikke noe særlig mye mer ut fra arbeidslivet for øvrig (Saari 1988, Smith 1999 og Abdullah 2009). Denne perioden bør kunne utnyttes langt

bedre og på en slik måte at det bidrar til at utbyttet av programmet øker. Det bør vurderes om en slik forberedelsesfase kan inngå som del av fremtidige DUÅ program og utformes som et nært samarbeid mellom programansvarlige og arbeidsgiver/ledere. Til denne forberedelsesfasen bør det foreligge informasjon om programmets oppbygning, undervisningsmetoder og personalet bør ha lest boka en første gang. Dessuten kan den målangivelsen som deltakerne blir bedt om å gi ved programmets oppstart, flyttes til denne fasen. Dette gjenkjennes fra min egen erfaring. Da jeg selv fulgte dette programmet, ble alle på første samling bedt om å sette seg et mål for arbeidet, et personlig mål over hva man ønsket å få ut av kurset og hva man hadde forventninger om. Dette ble tatt opp i plenum, og alle mål ble skrevet ned skriftlig og vist. Samtidig fikk deltakerne utdelt sin egen personlige perm, der studentens eget læringsmål og forventninger var skrevet ned av DUÅ lederne i etterkant. På slutten av kurset ble de individuelle læringsmålene tatt frem igjen av DUÅ lederne, og man diskuterte i plenum om man opplevde at disse målene var nådd, og hvordan man ønsket å jobbe videre i etterkant av programmet. Dette opplevde jeg som en god påminnelse av hvorfor vi var til stede på kurset, hva vi ønsket å få ut av det og hvordan vi kunne jobbe videre med dette på egenhånd.

### **7.2.3 ”Liv og lære”- om undervisnings- og veiledningsopplegget**

Selve DUÅ – undervisningen bestod av varierte undervisningsformer: rollespill, videosnutter som ble diskutert, praktisk gruppearbeid, selvstudier og utprøving av manualer i praksis. Det ble også forelest noe av DUÅ lederne, men undervisningen var i hovedsak preget av de barnehageansattes egenaktivitet. Det foregikk hele tiden kommunikasjon mellom DUÅ - lederne og de barnehageansatte. I mange tilfeller ble det tatt opp problemstillinger som ble diskutert i plenum og som var direkte knyttet til egenerfaringer og til Webster-Stratton strategiene. Intervjuene viser at gjennom hele undervisningen var det studentene, deres kunnskaper, egenerfaringer og egenaktiviteter som sto i fokus. Opplegget var preget av det Raaheim kaller en ”student - fokusert undervisningsstrategi” (Raaheim 2000: 122-123).

I et transferperspektiv ligger DUÅ-programmet forholds nært opp mot det som kalles ”nærtransfer” eller spesifikk transfer, slik det er beskrevet og drøftet i kapittel 3. I dette ligger det at det er, og skal være, en nær sammenheng mellom innlæringskontekst og den konteksten den nye atferden skal utøves i og de handlinger som skal øves på i begge kontekster. Det er dette nærtransfer handler om; å kunne overføre noe kjent til tilnærmet (men ikke helt) like

situasjoner. Ett eksempel på dette er at man lærer seg å kjøre bil i kjøreskolens Mercedes mens man etter å ha fått sertifikatet skal anvende disse ferdighetene i en BMW som har svært mange likhetstrekk med Mercedesen, men den har også sine spesialiteter som gjør at man må tilpasse det man lærte på kjøreskolen til den nye situasjonen.

Det nære og spesifikke ble ivaretatt i DUÅ- undervisningen gjennom to hovedstrategier:

- Gjennom undervisnings- og arbeidsformene på samlingene hvor det å arbeide konkret med prinsipper og metoder stod sentralt og med stor vekt på identiske situasjoner på arbeidsplassen, bare med den forskjell at deltakerne også gikk inn i barnas rolle i rollespillene.
- Ved at deltakerne fikk veiledning og tilbakemelding av de DUÅ-ansvarlige i eget arbeid på sin arbeidsplass.

#### **7.2.4 Undervisnings- og arbeidsformene**

Wahlgren og Aarkrog løfter fram tre forhold som de mener bidrar til at det skapes likhet mellom tilegnelses og utøvelseskonteksten: Bruk av konkrete eksempler, læring gjennom rollespill og læring gjennom problemløsning (2013:kap.5). Både ut fra mine egne erfaringer som deltaker på programmet, og ut fra de beskrivelser informantene gir, er konklusjonen at disse tre prinsippene/strategiene også står sentralt i DUÅ-programmet. Det fremgår av kapittel 5 og 6 at informantene vurderer dette entydig som positivt og viktig for eget læringsutbytte.

Det er særlig to forhold alle informantene er opptatt av; rollespillene og modelleringen.

Når det gjelder rollespillene, fremkommer det i intervjuene at flere av de ansatte hadde et noe tvetydig forhold til dette, spesielt før og like etter oppstart. Det hadde preg av den ”skrekkfryd” vi kan se hos barna når det er noe de både gleder og gruer seg til på samme tid. ”Grueelementet” skyldtes i første rekke en viss angst for å bli eksponert for kollegene, og delvis de fagansvarlige, i uvante roller og situasjoner. Intervjuene viser at dette var en følelse som tilsynelatende var mer fremtredende hos assistentene enn hos førskolelærerne. I tillegg opplevde en del innledningsvis at det å bli møtt som barn (med klistremerker, godterier og lignende) var direkte rart. Av det informantene sier går denne følelsen av angst og ”utilpasshet” helt eller delvis over, og sett i etterkant er konklusjonen at rollespillene er noe de har hatt stort, for ikke å si størst, utbytte av. Dette er i tråd med de konklusjoner Burke og Day trekker når det gjelder ulike undervisningsformers betydning for overføring av læring fra

utdanning til praksis (se kapittel 3). Her får man øvd på situasjoner som er lik den man møter i arbeidet på ulike måter, noe som gjør det lettere å se sammenhengen mellom det lærte og praktiske.

Når informantenes reservasjon gradvis går over til ros, skyldes det i følge dem selv måten de DUÅ-ansvarlige la dette opp på og hvordan de møtte deltakerne. De beskriver møtet mellom lærere og deltakere som preget av likeverd og gjensidig anerkjennelse. I voksenpedagogisk sammenheng har særlig Illeris (2006) påpekt betydningen av dette. Han mener at voksenlæreren ikke bør tre inn i noen klart definert rolle, men fremstå som seg selv overfor sine voksne deltakere. Samtidig må læreren ivareta sin plikt til å understøtte og underlette deltakernes læring, ikke minst som dialogpartner. Med referanse til Vygotsky kan man si deltakerne i sitt møte med DUÅ-programmet måtte bevege seg ut av sin aktuelle sone og over i den proksimale sonen (Jerlang 2001: kap 9). Det vil si at det å delta i rollespillet utfordret en del ut over det de følte seg helt komfortable med og følte at de behersket. Dette skapte en usikkerhet som gjorde at fokus ble flyttet fra det de skulle lære til dem selv som personer. Gjennom de programansvarliges tilrettelegging og oppfølging opplevde mange at man både mestret situasjonen og fikk mer innsikt i hvordan DUÅ kunne anvendes i egen jobb.

I kapittel 3 er det vist til kriterier man mener bidrar til å skape et ”transferfremmende” læringsmiljø. Oppsummert handler det om å etablere et lærende fellesskap preget av utfordring, aktivitet og støtte/tilbakemeldinger. Det er da også disse kvalitetene informantene løfter fram når de utdyper og begrunner sin tilfredshet med opplegget. I tillegg til at de programansvarlige skapte et trygt klima for utprøving og læring, peker informantene på betydningen av variasjonen i opplegget, en variasjon som gjorde at alle fikk eksponert seg ut fra sine forutsetninger. Det er mange grunner til at ikke alle tør eller vil delta i felles diskusjoner eller eksponere seg i rollespill, spesielt i en større forsamling. Derfor ble det opplevd positivt at det var ulike undervisningsstrategier, for eksempel ved at det også ble lagt opp til mindre gruppearbeid, ofte med DUÅ-leder tilstede som veileder. Opplevelsen av trygghet hos deltakerne hadde også sammenheng med at det bare var egen barnehage som deltok på programmet. De ”slapp” med andre ord å forholde seg til kollegaer i andre barnehager. Kanskje var dette særlig viktig for assistentene?

Oppsummert sier informantene at de opplevde samlingene som preget av respekt og anerkjennelse av dem som personer og som yrkesutøvere. Deres erfaringer ble tatt på alvor,



både de erfaringene de kom til kurset med og de erfaringer de utviklet sammen underveis i opplegget.

Betydningen av gode koblinger mellom livsverden og skoleverden har vært et hovedtema i Tom Tillers forskning. Han har ikke bare knyttet dette til barn og unge, men også til voksne gjennom sitt fokus på aksjonslæring og lærende organisasjoner. Gjennom sitt forskerliv har han lansert en rekke metaforer som på en tankevekkende måte løfter fram essensen i viktige, men komplekse forhold. En av disse metaforene er ”den andre dagen”(Tiller og Tiller 2002) hvor forfatterne fremhever hvordan den læringen som skjer utenfor skolen på en helt annen måte enn skolekunnskapen former og har betydning for barn og ungdom. Samtidig er de urolige for den mangel på kobling og de forholdsvis vanntette skott som eksisterer mellom barns hverdag og skolens verden. Om vi overfører Tiller og Tillers metafor til DUÅs utdanningsprogram, sier informantene at ”den andre dagen”, som her vil si deres yrkesutøvelse og deres yrkeserfaringer, er godt ivaretatt innenfor undervisningsprogrammet. Her er faktisk ”den andre dagen” både forutsetning, grunnlag og mål. Tiller og Tillers poengtering av livsverden som selve grunnlaget for læring og utvikling står også frem som en av de mest sentrale teser eller prinsipper innen voksenpedagogikken (Tøsse 2011). Det som kanskje først og fremst skiller voksenpedagogikken fra annen pedagogikk er nettopp at deltakerne besitter en erfaringskilde som underviserne både skal dyrke og høste av. Dette er også Lindseth (2009) opptatt av. Han mener at det å ta utgangspunkt i den enkeltes livsverden bør være et ideal for høyere utdanning som i alt for stor grad legger vekt på teoriperspektivet, noe han kaller dannelsessnobbisme. Han mener at denne vektleggingen har ført til et brudd med studentenes livsverden og en nedvurdering av den enkeltes erfaringer på bekostning av autoritative forståelsesformer (2009: 39-40).

Den levde erfarings betydning for læring, også i forbindelse med ”transfer av læring”, er et sentralt poeng når Stegeager skal oppsummere hva masterstudentene i hans undersøkelse viser tilbake til når de får spørsmål om hva det har lært (2014:272-273):

*Endelig er det min vurdering, at denne vægting i interviewene er uttrykk for et endog særdeles viktig forhold ved undervisning og læring, nemlig at undervisningen kun for alvor ”tager bolig i de studerende”, således at den kan genkaldes et år senere, når de studerene involveres i undervisningen - når de gjør noget med den. Forelæsningsne (på samme måde som de forskjellige teorier og teoretiskere) flyder sammen og bliver sværere at skille fra*

*hinanden, men det konkrete projektarbejde og oplevelserne hermed sidder fast på anden vis. Dette er for så vidt ikke nogen ny viden. Som beskrevet tidligere i afhandlingen påpegede Dewey for godt over hundre år siden, at vide og handling er uadskillelige størrelser. Forelæsninger og anden klasserumundervisning er i den forbindelse mindre velegnede som læringsgenererende aktiviteter, hvis de ikke følges op af de studerendes egne aktive eksperimenterende handlinger. Først når de studerene gør noget- får lejlighed til aktivt at omsætte, oversætte og /eller bruge deres nye viden får den relevans for dem og aflejres i deres hukommelse.*

Læringens tette forbindelse med den daglige praksis, var også noe mine informanter la stor vekt på. Det gjorde det også mulig med gode overføringer til praksis fordi man tydeligere så hvordan det kunne brukes.

### **7.2.5 Veiledning i egen praksis**

Betydningen av at det er likheter mellom innlærings situasjon og utøvelsessituasjon handler ikke bare om at man gjør tilnærmet det samme i begge kontekster, det handler også om at kontekstene i seg er så like hverandre som mulig. Det er, naturlig nok, en vesensforskjell på rollespill som foregår i ryddige og rolige kurslokaler og med voksne i barneroller og det å skulle forholde seg til dette i barnehagens hverdag. I tilknytning til dette anvender Stegeager begrepsparet *alvorlig og ikke-alvorlig kontekst* (2014:kap.8). Dette kan sees som en parallell til skillet mellom ekte/autentisk og simulerte/ikke-autentiske situasjoner. Stegeager mener å observere at masterstudentene forholdt seg noe ulikt til disse. Blant annet registrerte han at studentene opplevde det å delta på medstudenters prosjekt i på deres arbeidsplass som mindre alvorlig enn når de arbeidet med prosjekt på sin egen arbeidsplass.

En alvorlig kontekst er å forstå som synonymt med egen arbeidssituasjon/egen arbeidsplass, med de forpliktelser, press og begrensninger det innebærer. Det er situasjoner man verken kan trekke seg ut av eller redefinere, de utfordringer man står over må løses der og da. Siden det er i slike situasjoner den nye kompetansen skal anvendes, er det svært viktig at det gis muligheter til å utprøve, og ikke minst, øve på det som er lært/prøvd der. Wahlgren og Aarkrog (2013:127) peker da også på at overlæring og trening er en nødvendig forutsetning for at ferdigheten skal sitte. Dette bør følges opp av veiledning/coaching i egen jobbsituasjon, noe som ifølge Wahlgren og Aarkrog utgjør en særdeles viktig del av transferprosessen. De viser i den sammenheng til en sammenfatning av metaanalyser av effekten av trening og coaching på læreres praksis i klasserommet. Her fremkommer det at teori og diskusjoner bare i liten grad har betydning for deltakernes kunnskap og ferdigheter, mens coaching i

klasserommet er helt avgjørende for at deltakernes viten kan anvendes i den praktiske situasjonen. Hele 95 prosent av deltakere som fikk coaching kunne demonstrere ny viten, nye ferdigheter og ikke minst anvendelse av dette i egen praksis. For undervisning som bare la vekt på teori og diskusjon kunne bare ti prosent av deltakerne dokumentere ny viten, mens fem prosent kunne dokumentere nye ferdigheter (Wahlgren og Aarkrog 2013:129) .

Det informantene sier om dette i forhold til DUÅ-programmet, underbygger Wahlgren og Aarkrogs funn og resonnement. Deltakerne er like positiv til at de fikk veiledning i egen praksis som de var til selve undervisningsopplegget. Som det fremgår av kapittel 5 og 6, er konklusjonen også her samstemt, det å få direkte tilbakemelding og hjelp var både nyttig og viktig. Ikke minst pekes det på at dette var av betydning for assistentene, siden verken ped. lederne eller faglederne kunne gå inn i en tilsvarende rolle. Særlig i BH1 er man klar på at besøkene fra de programansvarlige var svært viktig for at man var kommet så langt som man hadde gjort.

Ett spørsmål som ble reist, både direkte og indirekte, handler om omfanget av denne oppfølgingen. Fra begge de to barnehagene kommer det signaler om at man hadde ønsket seg mer av dette. BH1 tok konsekvensen av signalene og kjøpte en ”ekstra pakke”. I BH2 ble det bare med tanken, men det var et forhold de ønsket å gjøre noe med. Som jeg kommer tilbake til senere, reiser barnehagene her et viktig spørsmål: Bør omfanget av veiledning fra de programansvarlige bli tettere og mer omfattende? Dette er selvfølgelig et spørsmål om kapasitet og tid for de programansvarlige. Men ut fra ønsket om størst mulig grad av integrasjon av DUÅ i barnehagens daglige liv, er svaret ubetinget ja. Intervjuene viser entydig at barnehagene selv ikke har klart å ivareta en slik veilederfunksjon. Fagleder i BH1 opplevde at han/hun som leder selv var avhengig av veiledning fra de DUÅ-ansvarlige for å kunne legge til rette for dette på arbeidsplassen. I BH2 sitt tilfelle skjedde det nesten ingen slik oppfølging, dette ble forklart med uklarheter i ledelsen og hyppig utskifting av ansatte (se under).

### **7.2.6 Tilrettelegging på arbeidsplassen under programmet**

Det er når vi kommer til hvordan barnehagene selv organiserer seg under og etter DUÅ-programmet på arbeidsplassen, at forskjellene mellom de to barnehagene blir tydelige.

I BH1 la man opp til at DUÅ - arbeidet i størst mulig grad burde integreres i ordinær virksomhet. Helt konkret kom det til uttrykk ved at DUÅ-samlingene ble lagt til de ordinære

planleggingsdagene. Dermed unngikk man også noen av de diskusjoner og den smule motstand som ble registrert i BH2 med hensyn til bruk av fritidshelg. Likevel fortalte fagleder i BH1 om ekstra møter underveis mens kurset pågikk for å få tid til alt. Dette ble kompensert med overtidsbetaling eller avspasering. Ingen av ekstramøtene foregikk i helgene.

Informantene i BH1, og da spesielt fagleder, sier at diskusjonen om DUÅ pågikk kontinuerlig på arbeidsplassen mens de var under programmet. Hovedtemaet var hvordan man best mulig kunne få dette til. Av intervjuene fremgår at dette dels var uformelle, daglige diskusjoner, dels skjedde den på egne møter. Samtidig var det veilederbesøkene som utgjorde den ”røde tråden” og var referansen for mye av samtalen.

Intervjuene med BH2 ansatte indikerer at det her ikke var samme fokus og ”trykk” underveis mens programmet pågikk. Diskusjonen ble for få og spredte og man savnet åpenbart noen som kunne ta et helhetlig grep om implementeringen av DUÅ. Ledere var mye fraværende i arbeidet med DUÅ og informantene opplever at avdelingene hver for seg la til rette for DUÅ på bekostning av samarbeid på tvers av avdelingene. Dermed ble en del av DUÅ arbeidet pålagt å drives frem av pedagogiske ledere.

Når det gjelder lesning av kurslitteraturen underveis er man i begge barnehager mer opptatt av de praktiske rammene rundt dette, det vil si mer opptatt av hvor og når man leste, enn av selve innholdet og hvordan dette ble eller burde vært koblet på de praktiske erfaringene. Det vi oppsummert får vite er at det gikk forholdsvis greit å avvikle lesingen i og eventuelt utenfor arbeidstida, men at det er noe usikkert hvor mye det ble lest og hva slags utbytte de ansatte hadde av boka. Intervjuene gir et inntrykk av at den ”boklige ” delen av DUÅ-programmet nok ikke fikk samme oppmerksomhet som opplegget for øvrig? I den grad dette stemmer er det grunn til å peke på at ingen av informantene kommenterer dette eller vurderer dette som et minus ved opplegget. Det er de praktiske utprøvingene, øvingene og tilbakemeldingene som står i fokus. Spørsmålet er om dette kom for mye i fokus, og at diskusjoner og refleksjoner i for stor grad dreide seg om det praktiske og for lite om det faglige grunnlag og den faglige overbygningen? Ble det tid og rom for de faglig/kritiske spørsmålene, hvis de i det hele tatt ble lansert?

Den noe manglende, eller tilfeldige, lesingen ble delvis kompensert med at kapitlene ble gjennomgått på kursene, men her var fokus mer på det praktiske og på det å trene på det som var temaet i kapitlene.

## **7.2.7 Hvordan har barnehagene fulgt opp programmet i etterkant av DUÅ-programmet?**

De to barnehagene har gått i litt ulike spor etter at selve DUÅ-programmet er avsluttet.

BH1 velger å gå videre og prioriterer DUÅ ved at fagleder og en av ped. lederne sertifiserer seg videre innen DUÅ. Dette gjør at de kan opprettholde og styrke sin relasjon til de ansvarlige for DUÅ-programmet, noe som blant annet innebærer at BH1 fremdeles har jevnlig besøk av dem. Av intervjuene fremgår det at BH1 synes å ha fått en noe spesiell status som DUÅ- barnehage, og at man i kraft av denne statusen har fått et godt og til dels nært samarbeid med de DUÅ -ansvarlige.

I BH2 har utviklingen gått litt i motsatt retning, selv om informantene understreker at daglig arbeid fremdeles preges av DUÅ- tenkningen. Informantene uttrykker savnet av et helhetlig samarbeid i personalgruppen og at fagleder og/ eller enhetsleder leder an i dette arbeidet. På intervjutidspunktet var ansvaret for videreføring og oppfølging tillagt enkelte av av ped. lederne, men en av disse uttrykte en viss usikkerhet med hensyn til hva og hvordan dette arbeidet burde gjøres.

Disse litt ulike veivalgene kan nok forklares med følgende tre faktorer; forskjell i oppfølging fra de programansvarlige, ledelsens engasjement og involvering og stabilitet i personalgruppa.

### **7.2.7.1 Oppfølging fra de programansvarlige i etterkant av DUÅ-programmet**

Her viser det seg at BH1 har hatt langt bedre vilkår enn BH2 siden man helt siden DUÅ-programmets avslutning har hatt jevnlig kontakt, dels som en følge av de to ansattes videre sertifisering, dels også ut over dette.

Informantene fra BH1 forteller om et systematisk arbeid, blant annet ved at det gjøres videoopptak som så kommenteres av de programansvarlige og som diskuteres med fagleder og ped. ledere. I BH2 sier informantene at de har hatt svært liten oppfølging, de kan faktisk bare vise til en eneste gang ut over den oppfølgingen de fikk under selve programmet. Dette var langt mindre enn det de var lovet. De intervjuede fra denne barnehagen sier at personalet selv tok grep om å få ordnet flere møter med de programansvarlige i etterkant. De har begrunnet mangelen på veiledning fra DUÅ som et resultat av lederskifter i institusjonen og at fagleder ikke hadde fått prioritert oppfølgingen av dette arbeidet.

### 7.2.7.2 Ledelse, organisasjon og læringsoverføring

Erfaringene fra begge barnehagene viser at leder, både i positiv og negativ forstand, spiller en viktig rolle i arbeidet med å sikre at DUÅ-programmet implementeres i barnehagen. Slik sett bekreftes en mer allmenn erkjennelse i all skole- og barnehageutvikling, nemlig at ledere og ledelse tillegges stadig større betydning for at disse organisasjonene skal lykkes med å nå sine mål. I forbindelse med ledelse for utvikling og endring, legges det av flere særlig vekt på evnen til læring, både hos lederne selv og hos deres ansatte. Egerbladh og Tiller sier det slik i sin bok om forskning i skolens hverdag (2002:28):

*Ledaren skal leda lärandet. Pedagogiskt ledarskap eller "lärandeledning" är en grundläggande poäng...*

*En skola som ständigt utvecklas och lär behöver demokratiska, analyserande och kreativa ledare som själva lär och utvecklas.*

Læring og utvikling er nært knyttet til det som angis som leders pedagogiske ledelsesfunksjon. Denne kan igjen defineres på ulike måter, men handler i all hovedsak om hvordan ledere skal motivere, sette i gang og støtte opp under undervisnings- og læringsprosesser og bidra til konstruktiv utvikling (Fevolden/ Lillejord 2005:143). Wadel (1997:39) legger, som Egerbladh og Tiller, sin definisjon av pedagogisk ledelse tett opp til læring ved å definere det som å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. Gjennom dette tillegges ledere også et primæransvar for å utvikle organisasjonens læringskultur.

I tilknytning til "transfer av læring" konkretiseres og spesifiseres den pedagogiske ledelsen til hvordan ledere kan bidra til en best mulig overføring og anvendelse av kunnskap, holdninger og ferdigheter tilegnet (helt eller delvis) i en annen kontekst. Lim og Johnson (2002) fant for eksempel i sin undersøkelse av koreanske HR – medarbeidere at det særlig var to ledelsesforhold som styrket transfer; at medarbeiderne diskuterte med sin leder hvordan man kunne anvende sin nye kunnskap og at lederne selv har kjennskap til utdanningsprogrammet. I tillegg peker Tveit og Arnesen (2007) på betydningen av å sette av tid og ressurser til kontinuerlige evalueringer av arbeidet, noe som også er et lederansvar. Gjennomføringen av DUÅ-programmet har også avdekket leders betydning av å følge opp de ansatte, veilede og støtte dem i deres utprøving og utvikling og ikke minst strukturere og lede de kollektive læringsprosessene. Dette ligger nært opp til det Skrøvset og Tiller (2011) kaller verdsettende

ledelse som de hevder er særlig viktig i en tid med store forandringer. De henviser til Ghayes prinsipper for verdsettende ledelse (2011:12):

- Skap energi ved å se muligheter, ikke kun reparere det problematiske
- Vis fram det nye, det bedre og det mulige på en måte som gir energi og løft, og som får andre med
- Skap en allianse av verdier og styrker ved å hjelpe til med å gjøre folks svakheter mindre tappende
- Forstørr alt som er bra i og hos mennesker
- Gi næring til organisasjonens positive kjerne og kommuniser det til alle
- Støtt positive samtaler
- Styrk hver enkeltes kunnskap, ferdigheter og visjon
- Sett individ og team i stand til å respondere på ulikhet på en positiv måte

Informantene i BH1, inklusive fagleder selv, tegner et bilde av en aktiv og dynamisk faglig leder som har vært både deltaker og pådriver. Fagleder tok initiativ til deltakelsen, har åpenbart fungert som motivator overfor de øvrige ansatte og deltok selv på kurset. I tillegg har fagleder i BH1 også gått videre med å sertifisere seg videre innen DUÅ. De to andre informantene i BH1, spesielt ped. leder, understreker betydningen av at faglig leder deltar aktivt i det daglige arbeidet og gjennom dette bidratt til å holde fokus på DUÅ – arbeidet. På denne måten skapes grunnlaget for gode faglige diskusjoner samtidig som fagleder har oversikt over arbeidet til enhver tid og kan hjelpe til. Betydningen av de gode faglige diskusjoner er for øvrig et poeng som både Bjerkaker (2001) og Hawley og Barnard (2005) løfter frem (se kap.3).

Intervjuene viser også at fagleder i BH1 har hatt en bevisst og forholdsvis klar ide om hva han/hun ville med dette, både for deltakelsen og for hvordan DUÅ -arbeidet skulle implementeres i barnehagen. Blant annet var han/hun bevisst på at barnehagens eget styre ikke ble involvert før man hadde gjort erfaringer med programmet. Han/hun har dessuten valgt å prioritere DUÅ ved at man ikke har valgt å gå inn på andre program eller utviklingstiltak. Dette vitner også om en bevissthet om at det å implementere et slikt program både tar tid og er krevende. Fagleder mener da også at man fremdeles har et stykke igjen før man kan si seg fornøyd. Det har også vært en åpenbar styrke for BH1 at man har hatt en ped. leder som har vært like entusiastisk og engasjert i dette programmet. Dette synes å ha vært et viktig bidrag til at BH1 har klart å holde fokus på dette så godt som de har gjort. I tillegg

fremkommer det av intervjuene at samarbeidet mellom faglig leder og alle ped. lederne har vært godt.

Intervjuene viser også at samarbeidet mellom faglig leder og ped. lederne nok utgjør selve grunnstammen i DUÅ -arbeidet. Samtlige informanter peker på at det er mer utfordrende å trekke assistentene inn på samme måte. Det sies for øvrig i intervjuene lite om hvordan ped. lederne har forsøkt å utøve sitt lederskap overfor assistentgruppa.

I BH2 har faglig leder i følge informantene inntatt en langt mer tilbaketrukket rolle, både tidligere fagleder som deltok på DUÅ-programmet samt daværende fagleder under intervjutidspunktet. Fagleder ble tilsatt etter at barnehagen hadde gjennomført programmet og hadde ikke selv gjennomført DUÅ-programmet. I tillegg var fagleder på intervjutidspunktet på vei ut av barnehagen. Disse faktorene har, etter informantenes mening, bidratt til at fagleder i liten grad har fått engasjert seg i DUÅ -arbeidet. Det er altså stor forskjell mellom faglig leder i BH1 og BH2, og de viser med hvert sitt ”fortegn” ledelsens betydning for at DUÅ skal leve videre og utvikles. Det er likevel viktig å merke seg at det er noe forskjell på fagleders rolle og ansvarsoppgaver i private og offentlige barnehager. Fagledere i kommunale barnehager har ofte et større ansvar for flere barnehager og må forholde seg til flere tema og krav fra høyere hold som kommunen bestemmer. På den måten har fagledere i kommunal sektor mindre innflytelse på de prioriteringer og ressurser som gjøres ved kun å arbeide med DUÅ, slik fagleder i BH1 har gjort. Dette må tas i betraktning i dette tilfellet og dette skaper også noen utfordringer for kommunal barnehagesektor til å kunne jobbe med å implementere DUÅ.

Uten en klar og engasjert faglig leder som fronter og organiserer DUÅ arbeidet, har det i BH2 tilsynelatende spredt seg en viss usikkerhet om hvordan de selv skal videreføre det de lærte i løpet av programmet. Ansvar er delegert til ped. lederne, og selv om de i fellesskap diskuterer dette, mangler en tydelig og helhetlig ledelse av arbeidet. Det gjør også at BH2 ikke, slik tilfellet er for BH 1, har kunnet skjerme seg fra innspill om andre prosjekt og tiltak. Denne barnehagen må, etter beskjed fra nivået over, forholde seg til en rekke nye tiltak som mer eller mindre konkurrerer med DUÅ. De får dermed trekk av det Tiller (1990) karakteriserer som en ”kenguruskole”, i dette tilfelle en barnehage som beveger seg mellom ulike ideer og tiltak som de mer eller mindre blir ”pålagt” fra ledernivået over og som de ikke kan velge seg bort fra. Man kan kanskje kalle dette for en slags ”fokustapping“, dvs. man får aldri tid nok til å fordype seg i de tiltakene som lanseres. I en viss forstand kan man si at det



gode blir det bestes fiende ved at alle gode ønsker og tiltak bokstavelig talt ”kastes” inn og ned i den enkelte barnehage uten tanke for hvordan dette skal henge sammen. Det gis heller ingen mulighet for at de ansatte kan vurdere og velge hva det skal satses på ut fra egne behov, profiler og faglige prioriteringer i en slik grad som BH1 kan. Etter beste evne forsøker de ansatte i BH2 imidlertid å skape gode koblinger mellom de nye prosjektene og DUÅ.

### **7.2.7.3 Stabilitet og relasjoner i personalet**

DUÅ - konseptet svekkes, eller ”utvannes” i BH2 også på grunn av en forholdsvis stor turnover i personalet. Etter hvert er det en forholdsvis stor andel av de ansatte som verken har fulgt programmet og/eller ikke har særlig mye kjennskap til det. Det virker tilsynelatende heller ikke som de nyansatte i BH2 får muligheter til å følge programmet i etterkant. Dette forklares både med manglende ressurser og ofte utskiftning i ledelsen hvor oppfølging blir vanskelig. Denne mangelen kompenseres ikke av de tiltak man har i egen barnehage for å innføre nyansatte i DUÅ. I BH2 hadde man to slike tiltak, en egen DUÅ – perm samt noe innføring fra ped.leder. I tillegg kom så de mer uformelle diskusjonene i det daglige arbeidet. BH1 derimot, er preget av langt større grad av stabilitet blant personalet, og nye som tilsettes i faste stillinger får tilbud om å følge DUÅ-programmet.

Forholdet mellom ped. lederne og assistentene er forholdsvis likt i de to barnehagene. Det er primært ped.lederne som er opptatt av DUÅ og som diskuterer dette seg i mellom. Det er også ped.lederne som er representert på erfaringsutvekslingsmøtene med andre barnehager som BH2 deltar i. Assistentene blir informert om dette, og diskuterer DUÅ i sitt daglige arbeid med ped.lederne, men dette synes ikke å foregå etter noen bestemt plan eller strategi.

Forholdet mellom ped.lederne og assistentene i de to barnehagene gir grunnlag for noen observasjoner og refleksjoner.

Ett inntrykk som har festet seg gjennom intervjuene er at assistentene i begge barnehager har fått en noe perifer rolle i DUÅ arbeidet etter at programmet var avsluttet. Så lenge programmet varte inngikk de som en del av arbeidsfellesskapet, de fikk samme undervisning, samme veiledning og deltok i mange av de samme diskusjonene. Etter hvert har man basert seg på at ped. lederne, helst sammen med faglig leder, skal ha det primære ansvaret for å vedlikeholde og utvikle DUÅ. Det lederne i fellesskap kommer fram skal så videreformidles til assistentene, enten i egne møter eller som del av det daglige arbeidet. I BH1 blir dessuten lederne støttet og fulgt opp av tidligere programansvarlige.

Når man i begge barnehager peker på at assistentene ikke fremstår som like motiverte og engasjerte, er det i seg selv en indikasjon på at man ikke fullt ut har lyktes med denne strategien. Den gruppa som i utgangspunktet har vært mest usikker og skeptisk, er også er den gruppa som minst involveres i videreføringen av DUÅ. Ideelt sett burde nok situasjonen vært omvendt, det vil si at det ble lagt særlig vekt på at assistenter både følte seg spesielt inkludert og verdsatt (jf. over) i DUÅ -arbeidet. Blant annet nevnes det i begge barnehager at flere assistenter kom med tilbakemeldinger om at det var vanskelig å lese DUÅ boka på egenhånd og at mange ga tilbakemeldinger på at de var usikre på det praktiske DUÅ arbeidet og om de gjorde det "rett".

Intervjuene indikerer altså at den motiveringen og oppfølging som skulle skje fra ped. ledere ikke helt har fungert etter planen. En slik tenkning om overføring av kompetanse gjennom flere ledd kalles ofte for "kaskademodellen", dvs. at ekspertene først utdanner en gruppe, som så igjen skal utdanne/veilede neste gruppe, som igjen skal utdanne/veilede neste gruppe igjen osv. Denne kvalifiserings- og spredningsstrategien er ofte anvendt, spesielt når det er snakk om et stort antall personer som har behov for en kostnadseffektiv og rask opplæring (Griffin 1999). Selv om strategien er velbrukt har den vært utsatt for mye kritikk (Dichaba og Mokhele 2012). Man finner, for det første at sentrale ideer transformeres gjennom hvert ledd det skal gjennom, ikke sjelden med det resultat at de forvrenges eller misforstås (jf. Røviks (2012) analyser av ideers vandring). Det innebærer også at for hvert nytt ledd i kjeden "avskalles" og endres noe av den opprinnelige kunnskapen. Jo flere ledd det er mellom opprinnelig avsender og siste ledd, jo mer utvannes kunnskapen. Modellen kan for så vidt sammenlignes med "hviskeleken". I mange tilfeller er det ordet sistemann i gruppa har hørt, noe helt annet enn det som var nøkkelordet i utgangspunktet.

Det pekes også på at modellen i liten grad bidrar til at nye ideer implementeres i praksis, til det er spredningstenkningen for enkel. Dichaba og Mokhele (2012) fant i sin undersøkelse av kaskademodellen at selv om personer hadde kunnskap og ferdigheter, var de svært usikre på hvordan de skulle videreføre dette til sine kollegaer. Dette er også et moment som kommer fram i intervjuene, spesielt er en av ped.lederne i BH2 inne på akkurat dette. I tillegg forteller assistentene i begge barnehagene at de savnet den oppfølgingen og veiledningen de tidligere fikk fra de programansvarlige.

Intervjuene tyder på at lederne i barnehagen manglet gode "verktøy" eller strategier for å overta og ivareta den rollen de programansvarlige hadde. Muligens burde opplæring til dette

inngå som del av selve DUÅ-programmet slik at de gode prosesser kunne videreføres internt. Det er altså snakk om en form for ”hjelp til selvhjelp”? Utfordringen handler om å bidra til å strukturere og ordne de erfaringer og den læring som skjer i det daglige når det gjelder DUÅ. Tillers erfaringslæringstrapp (Egerbladh og Tiller 2002:218) er en god illustrasjon på hvordan man kan organisere og strukturere erfaringslæring på en god måte og samtidig koble den på teori. Trappen består av fire trinn; spontane samtaler om erfaringer, erfaringene ordnes, erfaringene kobles sammen og erfaringene knyttets til teori. I praksis vil disse stegene overlapse og læringen vil veksle i styrke og intensitet. For å ivareta en slik erfaringslæringsprosess understrekes betydning av systematiske arbeidsformer og utviklingen av gode praksisfellesskap. Et eksempel på sistnevnte er de kjennetegn Zuber-Skerrit (gjengitt hos Egerbladh og Tiller 2002:223-224) angir for et aksjonslæringsmiljø:

- Organisasjonsmedlemmer som reflekterer og forbedrer sitt arbeid og sin egen arbeidssituasjon.
- Refleksjon og handling er nært knyttet sammen.
- Skolen/barnehagen sprer sine erfaringer til flere enn dem som arbeider i systemet.
- Deltakerne samler selv data om sine erfaringer.
- Deltakerne samarbeider om problemløsning og i beslutningsprosessen.
- Deltakerne skaper et kritisk forum.
- Oppfølging og vurdering skjer i autonome grupper.
- Læringen skjer i progressive steg.
- Refleksjonen støtter opp under ideen om den reflekterte praktiker.

Slik Zuber-Skerrit angir sine kriterier, skapes det lett ett inntrykk av at erfaringslæring forutsetter stor grad av kollektiv organisering og bruk av mye tid til innhenting og systematisering av data, med påfølgende refleksjonsprosesser. Slik er det nødvendigvis ikke. I boka ”Verdsettende ledelse” understreker Skrøvset og Tiller (2011) det de kaller ”de små greps betydning”, det vil si at man med enkle midler og metoder kan styrke læring og utvikling. Ett eksempel på en slik ”mikrometode” er bruk av loggskrivning som bygger på GLL- metoden, dvs. man skal notere hva som **G**jort, hva som er **L**ært og hva som er **L**urt å gjøre. Slike logger kan så danne grunnlag for felles samtaler og refleksjoner (Tiller 1999). Et annet eksempel er tiltaket ”ti sekunder ekstra” der man oppnådde svært positive resultater ved

at ledelsen tok seg mer tid til å snakke med sitt personale i det daglige arbeidet. Skrøvset og Tiller sier følgende om de små greps betydning (2011:70):

*De små grep er etter vår mening ofte de beste. Slike grep forstyrrer ikke så mye i hverdagen. De små innovasjoner påvirker tradisjonslagrene på en stillferdig og lite provoserende måte. Det gjelder derfor å tenke stort og handle smått, ellers vet vi at fornyingsarbeidet fort kveles i systemet. Vi har i flere prosjekter arbeidet målrettet med å utvikle slike små grep, eller små metoder som lederne kan bruke i sin hverdag. Samtidig har vi lagt vekt på å styrke læringsfilosofi og pedagogiske grunnlagstenkningen blant lederne. Spørsmålet om hvordan vi skal gjøre det, kombineres med spørsmålene om hva som kjennetegner saken vi arbeider med, samt hvorfor arbeidet er viktig.*

### **7.3 Oppsummering**

Informantene i denne undersøkelsen er samstemt i sin vurdering av DUÅ-programmets betydning for deres daglige arbeid. Ja, faktisk ikke bare for arbeidet i barnehagen, flere peker også på betydningen av dette i oppdragelsen av egne barn.

Den positive rosen om DUÅ fra de barnehageansatte stopper imidlertid ikke der. Den er like sterk og entydig når det gjelder programmet som modell for kobling mellom individuell læring og organisatorisk utvikling. Uavhengig av hvor langt man var kommet i implementeringen av DUÅ- prinsippene, var man samstemt på at dette hadde vært en god, om ikke den beste, etterutdanningsmodell de hadde erfart. Utbyttet syntes langt større enn de investeringer og evt. belastninger deltakerne har erfart underveis.

Som tidligere påpekt imøtekommer DUÅ-programmet i hovedsak de kriterier som angis for at en god nærtransfer skal kunne skje. “God” innebærer i denne sammenheng at det som læres også kommer til anvendelse. Å studere DUÅ-programmet er derfor også en studie i hvordan en faginstitusjon bevisst forsøker å legge til rette for praksisendring. Som “Transfer av læring-modell” synliggjør DUÅ-programmet hva som må til for at det skal skje en overgang fra individuell kompetanse til konkret utvikling av eget arbeid.

Wahlgren og Aarkrog (2013:137) har for eksempel oppsummert noen av de faktorer de mener er nødvendig for at deltakeren skal kunne få prøvd ut sin kompetanse i en praktisk kontekst:

- A. Det skal angis systematiske mål for arbeidet om hvordan man kan anvende det lærte.

- B. Arbeidet og arbeidsprosessen skal tilrettelegges slik at anvendelsen av det lærte er nødvendig.
- C. Det må være tilstrekkelig frihet og ressurser for å anvende det lærte
- D. Det skal være en utviklingskultur på arbeidsplassen som fremmer nytenkning og er positiv overfor ny viten.
- E. Det skal skapes sosiale fellesskap, for eksempel ved at flere har lært det samme som i fellesskap fastholder anvendelsen av det lærte.
- F. Det skal være mulighet for å drøfte anvendelsen av det lærte.
- G. Det skal være mulighet for systematisk refleksjon over anvendelsen av det lærte, for eksempel i regelmessige skriftlige rapporteringer.
- H. Erfaringene skal evalueres i forhold til forventet utbytte.

Intervjuene viser at DUÅ-programmet langt på vei imøtekommer disse forutsetningene, dels fordi det ble tatt utgangspunkt i hele personalet i de to barnehagene og dels fordi fokus ble satt på helt konkrete måter å utøve daglig arbeid på. Det er særlig to forhold som utgjør selve grunnsteinene i DUÅ-programmet; at deltakerne fikk prøve og øve både i undervisningskontekst og praksiskontekst og at de programansvarlige fulgte opp med veiledning og diskusjoner på deltakernes arbeidsplass. Ikke minst synes begge deler nødvendig for å få assistentene aktivt med i opplegget.

Både intervjuene og forskningen om “Transfer av læring” forøvrig viser at veien fra utdanning til praksis er et forholdsvis langsiktig og til dels ressurskrevende arbeid som involverer både enkeltindivider, utdanningsaktør og arbeidsplass. Dette står i skarp kontrast til de ideer som ligger til grunn for den tradisjonelle kursmodellen. Det heter som kjent at ”en svale gjør ingen sommer”. Overført til denne oppgavens tema innebærer det at ”ett enkeltstående kurs gir ingen særlig utvikling”. Med enkeltstående menes her de klassiske etterutdanningskursene som et fåtall medarbeidere på en arbeidsplass får delta på, hvor verken deltakere eller arbeidsplass er involvert i noen form for kontinuerlig utprøving eller etterarbeid. Sett gjennom ”Transfer-brillene”, og med de erfaringer som er fremkommet gjennom intervjuene, kan det nok slås fast at en slik modell aldri vil lykkes om målet er faktisk endring av dagens praksis i barnehager, skoler og for så vidt andre typer virksomheter. Blant annet fremkommer det både i transferforskningen og i denne oppgaven at arbeidsplassen må trekkes inn på en helt annen måte enn det man er vant til for å lykkes. En utdanningsaktør alene vil nesten aldri være i stand til å overta arbeidsplassens funksjon. En slik konklusjon har som konsekvens at arbeidslivet må forplikte og involvere seg i langt

sterkere grad enn i dag om man skal lykkes med å omsette nær- og fjernkunnskap til praktisk handling. Eller sagt noe spesifikt; næringsliv må også bli læringsliv.

En annen konklusjon som kan trekkes, er at de to barnehagene har forholdt seg noe ulikt til selve DUÅ-programmet og videreføringen av dette i etterkant. BH1 synes både å være mer bevisst hva de vil med dette, de har vært tydeligere i satsingen og prioriteringen og de synes å ha integrert dette bedre enn BH2 på intervjuenes tidspunkter. Samtidig må det påpekes at også BH2 allikevel er kommet et stykke på vei, og etter all sannsynlighet et godt stykke lengre enn hva som ville vært tilfelle om det var lagt opp til en tradisjonell kursstrategi. I tillegg har BH2 hatt andre praktiske utfordringer som har hatt vært til hinder for DUÅ-arbeidet og DUÅ-utviklingen i større grad enn BH1. Som ped.leder1 i BH2 konkluderer:

*Æ syns jo det her fungerer. Av det som blir gjort. Det e jo mye som man har gjort bestandig, men som e satt litt mer i system. Og æ føle at veldig mye fungerer av det vi gjør. Så det e en motivasjon. Æ føle at æ har tatt det her veldig mye inn tel mæ sjøl, at det blir en del av mæ tel daglig liksom. Æ bruke jo disse strategian på hjemmebane også. Æ syns jo vi har klart å begynt med det her i barnehagen, vi har jo tatt tak i de enkleste grunnlegganes tingan, men så e det jo ting vi ikkje e nesten innom per nu. Men man må jo starte en plass (latter).*

#### **7.4 Fra bra til enda bedre: Innspill til noen videre utviklings- og forbedringspunkter**

Avslutningsvis i denne masteroppgaven vil jeg, på bakgrunn av det som er kommet fram spille inn noen forslag til hvordan DUÅ-programmet ytterligere kan forbedres:

- a. Perioden fra vedtak om deltakelse til oppstart bør utnyttes bedre til å forberede deltakere og organisasjon. Dette framstår i dag som en “passiv venteperiode”. Man bør tenke programmet som tredelt i stedet for todelt, dvs. man inkluderer forberedelsesfasen tydeligere og bedre enn det som gjøres i dag.
- b. Assistentene må motiveres særskilt til deltakelse, og de må inkluderes som likeverdige partnere i DUÅ -arbeidet på arbeidsplassen både før, under og ikke minst etter kurset. I begge barnehagene kommer det informasjon om at assistentene føler seg noe usikre på DUÅ- arbeidet. De lurer ofte på om det de gjør er riktig. I tillegg gir assistentene tilbakemeldinger om at lesinga i DUÅ ikke er så enkel å gjennomføre, enten det nå skyldes rommangel, mangel på tid eller mangel på motivasjon. Det viser seg også at

de faglige diskusjonene om DUÅ primært sett foregår mellom fagleder og ped.ledere, noe som til en viss grad fører til at assistentene havner noe på sidelinja.

- c. Oppfølging fra de programansvarlige bør utvides, spesielt etter programavslutning. Muligens bør det foregå en kontinuerlig oppfølging 1-2 ganger pr. år pr. barnehage eller etter avtale ut fra barnehagens behov. Oppfølgingen bør både skje gjennom individuell veiledning og work-shops med alle ansatte.
- d. Det bør gis tilbud om DUÅ-programmet, eller varianter av dette, til alle nyansatte.
- e. I alle barnehager hvor DUÅ er innført ,bør det være obligatorisk at pedagogiske ledere og fagledere som tilsettes enten har denne utdanningen, har god kjennskap til DUÅ på annen måte eller sier seg villig til å følge programmet etter tilsetting.
- f. Lederne bør få skolering i hvordan de skal utforme og utøve sin rolle som pedagogiske veiledere og som ledere av lærings- og utviklingsprosesser på egen arbeidsplass.
- g. Allerede før oppstart bør organisasjonen vurdere sin ”transferparathet” og foreta de nødvendige justeringer for å stå best mulig rustet til programoppstart.

## 7.5 Sluttord til ettertanke

### Erfaringer fra voksenopplæringskurs

*Vi har som nevnt også en omfattende kurs og konferansevirksomhet i Norge. Hva kan voksenopplæringsreformen lære av erfaringene fra det mylder av kurs som allerede har vært i omløp? Hva vet vi om resultatene fra slike kurs? I forhold til omfanget har det vært få evalueringer, og nesten ingen ting når det gjelder langsiktig varighet og anvendbarhet av det som eventuelt er lært (...)*

*Astri Søgne-statssekretær hos Hernes og en av ildsjelene bak Reform94, har lansert begrepet "kursfornuften" for denne kortvarige opplevelsen av en givende stund hvor fornuften forsvinner så snart kurset er over. Jeg er redd dette er en nokså vanlig erfaring, og det krever at vi analyserer hva dette i såfall skyldes.(..)*

*En generell analyse av hva som skjer på slike kurs viser at kursene pleier å ha en ting til felles: de krever mye av arrangørene og lite av deltagerne. Som regel er det virksomheten til arrangørene det legges vekt på, deltagerne til alle disse kursene får ofte deltagelsen betalt av sitt arbeidssted, og siden slike kurs legges til spesielt attraktive steder, med et vell av bekvemmeligheter for både mage og sinn, forsterkes inntrykket av at dette er ferie eller i hvert fall et velkomment avbrudd i arbeidet. Når de fleste er fornøyd, spørres det hva de vurderer: ferien eller læringen. Selv husker jeg ingenting fra kurs som er lagt opp på denne måten. Årsaken er innlysende: Det en eventuelt kan huske er det en selv har gjort eller bidratt med. Læring krever arbeid og når du ikke har utført noe læringsarbeid er det heller ikke noe å huske. (...) (Bjørgen 2000:177)*



# Litteraturliste

---

- Abdullah, H. (2009): Training Needs Assessment and Analysis: A case of Malaysian Manufacturing Firms. *European Journal of Scientific Research*. Vol 37, No.3, s. 351-360.
- Asplan Viak/Fafo (2011): *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren*. Oppdragsrapport fra Kunnskapsdepartementet, nettsadresse: <http://www.fafo.no/nyhet/111212-asplanviaksluttrapport.pdf> (sist hentet 02.09.14).
- Baldwin, T.T. og Ford, J.K. (1988): Transfer of training: A review and directions for future research, *Personnel Psychology*. Vol.41, No.1, s. 63-105.
- Baldwin, T.T., Magjuka, R.J. og Loher, B.T. (1991): The perils of participation: Effects of choice of training on training motivation and learning. I *Personnel Psychology*, Vol.44, No 1, s.51-65.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol, 84, No.2: s.191-215.
- Barne- og familiedepartementet (2005): "Klar. Ferdig. Gå ! Tyngre satsing på de små" Rapport fra Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen. Oslo.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012): NOU 2012:15 *Politikk for likestilling*. Oslo.
- Bates, R., Holton E.F. og Seyler D. L. (1996): *Validation of a Transfer Climate Instrument*. AHRD. Minneapolis.
- Bates, R.A. (2003): Managers as Transfer Agents. I Holton, E.F og Baldwin, T.T (red): *Improving Learning Transfer in Organizations*. Jossey-Bass. San Fransisco.
- Bjerkaker, S. (2001): *Voksnes læring*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Bjørngen, I. A. (2000): Hva er viktig for læring i moden alder? I Raaheim, A. og Raaheim, K. (red.): *Læring hos voksne*. Sigma Forlag, Oslo.

- Black, M. (1973). Some Aversive Responses to a Would-be Reinforcer. I Wheeler H. (red): *Beyond The Punitive Society*. Wildwood House. London.
- Brinkerhoof, R.O. og Montesino, M.U. (1995): Partnerships for Training Transfer: Lessons from a coporate study. *Human resource Development Quartely*. Vol. 6, No.3, s. 263-274.
- Brinkerhof, R.O. og Apking, A.M. (2001): *High impact learning- Strategies for leveraging business results from training*. Basic Books. New York.
- Bronfenbrenner, U.(1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Burgess. R.G. (1991): Some role problems in field research. I Burgess.R.G. (red) : *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. Routledge. London and New York.
- Burke, M.J. og Day, R.R. (1986): A Cumulative Study of the Effectiveness of Managerial Training. I *Journal of Applied Psychology*. Vol 71, No.2. s.232-245
- Burke, L.A og Hutchins, H.M (2007): Training transfer: An integrate literature review. I *Human Resource Development Review*. Vol. 6, No.4, s. 263-296
- Busch.T. og Smedsplass, J.P. (2007): *Webster-Stratton Lærerprogrammet – et nyttig instrument?* Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Cannon-Bowers, J.A., Rhodenizer, L., Salas, E. og Bowers, C.A. (1998): A Framework for Understanding Pre-practice Conditions and their Impact. I *Personnel Psychology*. Vol 51, No.2, s. 291-320.
- Caspersen, J. og Raaen, F.D. (2010): Nyutdannede læreres første tid i yrket - en sjokkartet opplevelse? I Haug, P. (red.): *Kvalifisering til læreryrket*. Abstrakt forlag AS. Oslo.
- Danielsen, Å. og Pettersen, H. (2009): Virkninger av et videreutdanningstiltak? I Grepperud, G. (red): *For folk flest*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Decker, P. J. (1980): Effects of symbolic coding and rehearsal in behavior-modeling training. I *Journal of Applied Psychology*. Vol. 65 No.6, s.627-634.
- Decker, P. J. (1982): The enhancement of behavior modeling training of supervisory skills by the inclusion of retention processes. I *Personnel Psychology*. Vol. 35, No.2, s.323-332.

- Dichaba, M. M. og Mokhele, M. L. (2012): Does the Cascade Model Work for Teacher Training? Analysis of Teachers' Experiences. I *International Journal of Educational Science*. Vol. 4, No.3, s. 249-254.
- Driskell, J.E., Willis, R.P. og Copper, C. (1992): Effect of overlearning on retention. I *Journal of Applied Psychology*. Vol.77, No.5, s.615-622.
- Eilertsen, T.V., Grepperud, G. og Tiller, T. (1987): *Nye kurs eller ny kurs? - om skoleutvikling, etterutdanning og kompetanseheving*. Tano . Oslo.
- Eikeseth, S. og Svartdal, F. (2010): *Anvendt atferdsanalyse*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Egerbladh, T. og Tiller, T. (2002): *Forskning i skolans vardag*. Studentlitteratur. Stockholm.
- Fangen, K. (2011): *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget. 2 utgave. Bergen.
- Fossum, S. og Mørch, W.T. (2005): "De utrolige årene" – empirisk dokumentert og manualisert behandling av atferdsforstyrrelser hos små barn. I *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol. 42, No. 3, s. 195-203.
- Grepperud, G., Rønning, W. og Støkken, A.M. (2006): *Studier og hverdagsliv – voksne studenter i fleksibel utdanning*. VOX. Oslo.
- Grepperud, G. og Roos, G. (2007) : Hvorfor begynner de? I Rønning, W.M. (red.) (2007): *Den usynlige student, voksne i fleksibel høyere utdanning*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Grepperud, G. (2009a): Livslang læring i praksis- noen oppsummerende kommentarer. I Grepperud, G.(red): *For folk flest-fleksibel utdanning i praksis*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Grepperud, G. (2009b): *Fra gruvegang til skolegang. En vurdering av Bergteknikkutdanningen i regi av Stjørdal tekniske fagskole og Store Norske Spitsbergen Kulkompani*". U-VETT/UiT. Tromsø.
- Griffin, M.(1999): Training of trainers. I *Journal of Staff Development*. Vol.20, No 3, s. 52-53.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1987) : *Feltmetodikk*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Haskell, R.E. (2001): *Transfer of learning – Cognition, Instruction, and Reasoning*, Academic Press, Educational Psychology Series. San Diego.
- Hawley, J. D. og Barnard, J. K. (2005): Work environment characteristics and

implications for training transfer: a case study of the nuclear power industry. I *Human Resource Development International*. Vol.8, No.1, s. 65-80.

Hegglund, A.M.S. (2012:) *De utrolige årenes skole/barnehageprogram: En studie av programmet i Os kommune to år etter deltagelse*. Levert som skriftlig arbeid til spesialiteten i klinisk samfunnspsykologi, BUP Fana, Fusa og Austevoll, Klinikk for psykisk helsevern for barn og unge, Haukeland universitetssykehus.

Holton III, E.F., Bates, R.A. og Rouna, W.E.A. (2000): Development of a generalized learning -transfer system inventory. I *Human Resources Development Quarterly*. Vol.11, No. 4, s.333-360.

Hutchins, H.M. (2007): In the Trainer's Voice: A Study of Training Transfer Practices. *Performance Improvement Quarterly*. Vol.22.No.1,69-93

Illeris, K. (2004): *Voksenuddannelse og voksenlæring*, Roskilde Universitetsforlag. 1.Udgave 2 opplag. Fredriksberg C.

Illeris, K. og Samarbejdspartnere (2006): *Læring i arbeidslivet*. 2. opplag. Roskilde Universitetsforlag. Fredriksberg C.

Jacobsen, B. (2001): *Voksenundervisning og livserfaring* . Christian Eijlers's Forlag. København.

Jerlang, E. (2001): *Utviklingspsykologiske teorier*. Gyldendal akademisk. København.

Kongshaug, S. M. (2011): "(...) Det er jo ikke noe sånn hokus pokus det der Webster-Stratton, mye av det har du jo gjort fra FØR. Men det handler om å få satt ting i system, være bevisst på hva du GJØR." - En kvalitativ studie av fire læreres opplevelser og erfaringer med å bruke programmet "De utrolige årene" i sin hverdag som lærere, Masteroppgave i pedagogikk, fordypning i spesialpedagogikk. NTNU.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997):*NOU 1997: 25 "Ny kompetanse-Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk"*.

nettadresse: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1997/nou-1997-25.html?id=141157> (sist hentet 22.09.14)

Kunnskapsdepartementet (2006): *Kompetanse i barnehagen – strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren*. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (KD): *NOU 2012:1- Til barnas beste*. nettsadresse:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1/6.html?id=669146> (sist hentet 14.08.14)

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Laursen, E. og Stegeager, N. (red.)(2011): *Organisationer i bevægelse. Læring-Udvikling-Intervention*. Samfundslitteratur. København.

Lillejord, S. og Fevolden, T.(2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo.

Lindseth, A. (2009): Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I Dannelsesutvalget, Juni 2009: *Kunnskaps og dannelse foran et nytt århundre*.

Lim, D.H. (2000): Training Design Factors Influencing Transfer of Training to the Workplace within an International Context. I *Journal of Vocational Education and Training*. Vol.52, No. 2, s. 243-258.

Lim, D.H. og Johnson, S.D. (2002): Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. I *International Journal of Training and Development*. Vol. 6, No.1, s. 36-48.

Lorentsen, A. og Nieman, K. (2010): *150 km/t på en grusvej. Om voksnes rammer for efter-/videreudannelse*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.

Manger, T. (2000): Hva påvirker vår motivasjon for læring? I Raaheim, A. og Raaheim, K. (red.) (2000): *Læring hos voksne*. Sigma Forlag. Bergen.

Mathisen. B.R: *Å forske i eget felt- når forskning møter journalistikken*. Universitetet i Nordland, ukjent utgivelses år, nettsadresse:  
[http://www.sociologkongres.aau.dk/fileadmin/user\\_upload/sessions/session-14/Birgit-R%C3%B8e-Mathisen-N%C3%A5r-forskningen-m%C3%B8ter-journalistikken.pdf](http://www.sociologkongres.aau.dk/fileadmin/user_upload/sessions/session-14/Birgit-R%C3%B8e-Mathisen-N%C3%A5r-forskningen-m%C3%B8ter-journalistikken.pdf) , (sist hentet 13.10 2013, kl.17.02)

- Maxwell, J.A (2013): *Qualitative Research Design- An interactive Approach*. Sage Publications, 3<sup>rd</sup> Edition. San Fransisco.
- Meløe. J.(2003): *Notater i vitenskapsteori*. Universitetet i Tromsø, kompendium i Ped-1004.
- Mesmer- Magnus, J. og Viswesvaran, C. (2010): The role of pre-training interventions in learning: A meta-analysis and integrative review. I *Human Resource Management Review*, Vol.20, s. 261-282.
- Mørch.W. T.og Drugli.M. B. (2011): *Funn fra forskning på «De utrolige årene» - Behandling som hjelper mot atferdsproblemer*. I Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol 48, No 5:s. 486-488. NTNU og Universitetet i Tromsø.
- Nergård. J.I. (2001): Feltarbeid som kulturmøte. I Beck, C. og Höem, A. (red): *Samfunnsrettet pedagogikk*. Oplandske Forlag.Lillehammer
- Noe, R.A. (1986): Trainee attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. I *Academy of Management Review*. Vol.11, No.4, s. 736-749.
- Nordahl, T., Sørli A.M., Manger. T. og Tvedt. A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Nordhaug, O. (2004): *Strategisk kompetanseledelse*. Tano Aschehoug. Oslo.
- Ogden, T.(1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport Kunnskapsdepartementet. Nettadr: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/1998/elevatferd-og-laringsmiljo.html?id=105365](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/1998/elevatferd-og-laringsmiljo.html?id=105365) (sist hentet 2.10.2013)
- Ogden, T. (2010): *Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom-Evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen. nettadresse: [https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4615/Dr.thesis\\_Terje%20Ogden.pdf?sequence=1](https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4615/Dr.thesis_Terje%20Ogden.pdf?sequence=1) (hentet 18.10.2013)
- Oppen, I. (2007): *Belønningens pris - Er en skolemodell basert på ros bare positivt?* Avisinnlegg Publisert i Aftenposten: 23.feb. 2007, Oppdatert: 21.okt. 2011

nettadresse:<http://www.aftenposten.no/amagasinet/article1655343.ece#.UmPKwhDINIE>

(hentet 20.10.2013)

Paulgaard, G. (1997): *Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler?* I Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L. og Aase, T.H. (red): *Metodisk feltarbeid-produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget. Oslo.

Pettersen, H., Grepperud, G. og Didriksen, S. (2012): *Fra utdanning til praksis. Hvordan har HMS-rådgiverutdanningen kommet Forsvaret til nytte?* Tromsø U-vett/UiT.

Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. 2.utgave, Universitetsforlaget. Oslo.

Repstad, P. (2007): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget. Oslo.

Rotter, J.B. (1966): Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. I *Psychological Monographs*. Vol. 80, No. 1, s. 1-28.

Rouiller, J.Z. og Goldstein, I.L. (1993): The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. I *Human Resources Development Quarterly*. Vol.4, No.4, s.377-390.

Røvik, K.A. (2009): *Trender og translasjoner- ideer som former det 21.århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget. Oslo.

Raaheim, A. (2000): Læring og læringsmiljø. I Raaheim.A og Raaheim.K. (red.): *Læring hos voksne*. Sigma Forlag. Bergen.

Saks, A.M. og Belcourt, M. (2006): An Investigation of Training Activities and Transfer of Training in Organizations. I *Human Resource Management*. Vol.45, No.4, s. 113-142.

Schanke, T. (2010): *DUÅs skole- og barnehageprogram- En studie av 10 læreres erfaring med deltakelsen*. Masteroppgave i rådgivning, Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU. Trondheim.

Schuller, T., Raffé, D., Morgan-Klein, B. og Clark, I. (1999): Part-Time Higher Education. Policy, Practice and Experience. I *Higher Education Policy, Series 47*. London.

Seale, C. (1999): *The quality of qualitative research*. Sage. London.

Sjølie, E. (2014): *Pedagogy is just common sense: A case study of studentteachers' academic learning practices*. Phd-avhandling. NTNU.

Skjervheim, H. (2001). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug. Oslo.

Skolverket (2004.): *Förskola i brytningstid*. Rapport 239. Stockholm.

Skrøvset, S. og Tiller, T. (2011): *Verdsettende ledelse*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.

Smith-Jentsch, K.A. , Salas, E. og Brannic, M.T. (2001): To Transfer or Not to Transfer? Investigating the Combined Effects of Trainee Characteristics, Team Leader Support, And Team Climate. I *Journal of Applied Psychology*. Vol.86, No.2, s. 279-292.

Stamnes, J.H. og Moe, A.B. (2008): *Webster-Strattons foreldreprogram - Rapport fra foreldre til 27 barn*. Høgskolen i Nord – Trøndelag. Rapport nr 50. Steinkjer [http://brage.bibsys.no/hint/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_4460/1/Artikkel%20nr%2050.pdf](http://brage.bibsys.no/hint/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_4460/1/Artikkel%20nr%2050.pdf) (sist hentet 06.11.2013)

Sparby, L.E. (2008): *Kritikken av behaviourismen - en atferdsanalytiker og en kritiker sine oppfatninger om atferdsanalysens tilnærming til vitenskap*. Masteroppgave i helsefag, Avdeling for sykepleie og helsefag. Det medisinske fakultet, Universitetet i Tromsø.

Spencer, G. (1991): Methodological issues in the study of bureaucratic elites: A case study of West point. I Burgess, R.G: *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. Routledge. London.

Starrin, B (2009): Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I Tiller, T. (red.): *Emosjoner i forskning og læring*. Eureka forskningsserie nr.1. Eureka Forlag. Tromsø.

Stegeager, N., Thomassen, A. og Laursen, E. (2012): Problembased Learning in Continuing Education - Challenges and Opportunities. I *Journal of Problembased learning in Higher Education*. Vol 1, No 1, s. 151-175.

Stegeager, N. (2014) : *Viden i bevægelse – en studie af masterstuderende I spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads* . Ph.d - afhandling. Aalborg Universitet. Det Humanistiske Fakultet, Institutt for Læring og Filosofi.

Støkken, A.M., Lorentsen, A. og Niemann, K. (2007): *Arbeid og utdanning*. I Rønning, W.(red): *Den usynlige student*. Tapir Akademiske Forlag. Trondheim



- Sugrue, B. og Rivera, R.J. (2005): *2005 state of the industry: ASTD annual review of trends in workplace learning and performance*. Alexandria, VA: American society for Training and Development.
- Saari, L.M., Johnson, T.R., McLaughlin, S.D. og Zimmerle, D.M. (1988) : A survey of management training and education practices in U.S companies. I *Personnel Psychology*. Vol 41, No. 4, s 731–743.
- Thagaard, T.(2011): *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget, 3 utgave, 3 opplag. Bergen.
- Tannenbaum, S.I. ; Mathieu, J.E. ; Salas, E. og Canon-Bowers, J.A. (1991): Meeting trainees' Expectations: The Influence of Training Fulfillment on the Development of Commitment, Self-Efficacy, and Motivation. I *Journal of Applied Psychology*. Vol.76, No.6, s. 759-769.
- Taylor, P.J., Russ-Eft, D. F. og Chan, D. W. L. (2005): A Meta-Analytic Review of Behavior Modeling Training. I *Journal of Applied Psychology*. Vol 90, No 4, s. 692-709.
- Terborg, J.R. og Miller, H.E. (1978): Motivation, Behaviour, and Performance: A closer Examination of Goal Setting and Monetary Incentives. I *Journal of Applied Psychology*. Vol. 63, No.1, 29-39.
- Tiller,T.(1990): *Kenguruskolen- det store spranget*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Tiller,T. (1999): *Aksjonslæring*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Tiller,T. og Tiller, R. (2002): *Den andre dagen- det nye læringsrommet*. 1. Utgave, Høyskoleforlaget. Oslo.
- Tveit, A. og Arnesen, B. (2007): Webster-Strattons lærerprogram – implementering i skole og barnehage. I *Spesialpedagogikk No 9,s 20-29*.
- Tøsse,S. (2011): *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Wadel, C.C. (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av en læringskultur. I Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (red): *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Wahlgren, B., Høystrup, S., Pedersen, K. og Rattleff. P. (2006) : *Refleksjon og læring-kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Forlaget Samfundslitteratur, 3.oplag. Fredriksberg C.

- Wahlgren, B. (2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. Nationalt center for kompetenceudvikling. København.
- Wahlgren, B. (2013): *Voksnes læreprocesser – kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. 1. udgave, 5. oplag. Akademisk Forlag. København.
- Wahlgren, B. og Aarkrog, V. (2013): *Transfer- kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Webster-Stratton, C. (1991): Annotation: strategies for working with families of conduct disordered children, I *British Journal of Clinical Psychiatry and Psychology*. Vol. 32, No 7 s.1047-1062
- Webster-Stratton, C. (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Webster-Stratton, C. og Reid, M. J. (2007): Incredible Years and Teachers Training Series: A Head Start partnership to promote social competence and prevent conduct problems. I Tolin, P., Szapocznick, J. og Sambrano, S. (Eds.): *Preventing youth substance abuse*. Washington D.C. : American Psychological Association.
- Nettadresse: [http://67.199.123.90/library/items/iy-parents-teacher-training-series\\_07.pdf](http://67.199.123.90/library/items/iy-parents-teacher-training-series_07.pdf) (sist hentet 20.11.2013 fra [www.incredibleyears.com](http://www.incredibleyears.com) )
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. and Stoolmiller, M. (2008): Preventing Conduct Problems and Improving School Readiness: Evaluation of The Incredible Years Teacher and Child Training Programs in High-Risk Schools. I *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol.49, No.5: s. 471-488.
- Webster-Stratton, C. og Reid, M. J. (2010): The Incredible Years Parents, Teachers, and Children Training Series: A Multifaceted Treatment Approach for Young Children with Conduct Disorders, I J. R. Weisz & A. E. Kazdin (red.): *Evidence-Based Psychotherapies for Children and Adolescents*: s. 194-210. The Guilford Press. New York and London.
- Nettadresse:<http://www.son.washington.edu/centers/parenting-clinic/opendocs/Chapter%2013%20book%20article.pdf> (sist hentet 04.11.2013 )
- Yarnall, S. og McLean G. (2001): Theories supporting transfer of training . I *Human Resource Development Quarterly* .Volume 12, No. 2, s. 195–208.

Zenger, J., Folkman, J. og Sherwin, R. (2005): The Promise of Phase 3. I *Training and Development* . Vol.59, No.1, s. 30-34.

Aakrog, V.(2004): En modell for samspillet mellom skole og praktik i vekseluddannelserne. I Bottrup, P. og Jørgensen, C.H.J. (red): *Læring i et spændingsfelt- mellem uddannelse og arbejde*. Roskilde Universitetsforlag. Fredriksberg C.

Tom Tiller  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk Universitetet i Tromsø  
Mellomveien 110  
9037 TROMSØ

Vår dato: 20.02.2014

Vår ref: 37625 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37625</i>	<i>Fra utdanning til praksis- en kvalitativ studie av barnehageansattes nytte av en videreutdanning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tom Tiller</i>
<i>Student</i>	<i>Ida Grepperud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kopi: Ida Grepperud ida100@post.uit.no



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 37625

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 30.12.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

# Intervjuguide Mastergrad i pedagogikk

Ida Grepperud, Uit

## Innledning:

- Alder (alderskategorier)
- Utdanningsbakgrunn (noen form for tidligere utdanning)
- \* relevant fagbakgrunn
- \* ikke-relevant fagbakgrunn
- yrkestittel i barnehage
- Hvor lenge har du jobbet i barnehage (generelt sett og ved aktuell barnehage)
- Jobbet du ved denne barnehagen da du tok Webster-Stratton kurset eller tok du det via et annet sted før du kom til aktuelle barnehage?

## Motivasjon:

- Hvorfor ble din barnehage med på opplegget?
  - o Ønske fra ansatte?
  - o Leder/arbeidsgiver bestemte?
- Hvor lang tid i forkant av selve kurset ble kurset presentert for dere på arbeidsplassen?
- Hvem var det som introduserte kurset for dere? (BUP, styrer, enhetsleder, evt andre...)
- Hvordan opplevde du denne presentasjonen av kurset?
- Hvordan opplevde du de andres reaksjoner på det å delta på et slikt kurs (var alle positive, var det noen motforestillinger, var det noen som ikke ønsket å delta)? Var det begeistring, interesse eller usikkerhet rundt deltakelse? Snakket dere noe om dette i forkant av kurset?
- Ble det gjort noen forberedelser på arbeidsplassen i forkant av kurset? (møter, mer informasjon, planlegging, målsetting osv)

- Hvordan var din motivasjon for å delta på Webster-Stratton kurset før det startet opp?
- Hva var dine forventninger til kurset?

Tilleggsspørsmål til leder:

- Hva gjorde at dette kurset ble introdusert til de ansatte?
- Gjorde du noe spesielt for å motivere de ansatte til deltakelse?

### Undervisning:

- Når hadde dere samlinger ( helger, kvelder, enkeltdager i uka) ?
- Hvordan ble dette opplevd/vurdert av de ansatte?
- Hvor lenge pågikk kurset for dere (over 1 år, 6 måneder) ?
- Opplevde du/dere at dette var for lang tid? For kort tid for et slikt kurs?
- Hvordan vurderer du kombinasjonen av å være på samling og det å prøve ut strategiene på jobb? (Bra/vanskelig/dårlig- hva forårsaket det)
- Hva slags reaksjoner kom fra de andre når det gjaldt denne kombinasjonen?

### Om Kurslederne:

- kom kurslederne på besøk i barnehagen mens dere var under kurset? Kan du fortelle litt om hvordan det var lagt opp? ( kursledernes rolle: veiledning, refleksjoner, lokal tilpasning av webster stratton strategiene )
- Hvordan syntes du disse besøkene av kurslederne fungerte? Ga det inspirasjon, hjalp det på arbeidet med Webster-Stratton i praksis? Hvordan var reaksjonen fra de andre i barnehagen på disse besøkene (var reaksjonen den samme fra alle yrkesgrupper?)?
- Hvordan vurderer du de undervisningsmetodene som ble brukt på kurset?
- Hva hadde du størst utbytte av? Hvorfor?
- Hvordan opplevde de andre ansatte undervisningsmetodene?
- Var alle aktive i undervisningen, hvis ikke hvem var aktive/passive? var det noen som ga tilbakemeldinger om at de var skeptiske?



- Hvordan opplevde du læringsmiljøet på samlingene? ( var det flere enn bare din barnehage som tok kurset samtidig? kontakt mellom studenter og undervisere)
- Hvordan vurderer du de fagansvarlige/kursansvarlige?

### Arbeidsplassen:

- Ble det satt av ressurser til kurset på arbeidsplassen under studiet (møter, planlegging, lesetid, diskusjoner osv)?
- Var det bestemte tema/problemstillinger fra Webster-Stratton kurset dere arbeidet spesielt mye med? Var dette noe felles eller avdelingsvis/på basene? Hvordan jobbet dere med dette?
- Ble erfaringer webster-Stratton kurset noe som ble tatt opp jevnlig i personalgruppa på arbeidsplassen (formelt og uformelt: planleggingsdager, personalmøter, i lunsjpausen osv)
- Deltok alle ledere på kurset?
- Hvordan fulgte leder(e) dere opp gjennom kurset (veilederrolle, inspirator, tema på møter, feedback)

### Etterkant av kurset:

- Sett i etterkant, hvordan vurderer du betydningen av at dere deltok i Webster-Stratton kurset?
- Hvordan vil du vurdere Webster-Stratton strategien, hva har den bidratt med i det daglige arbeidet her i barnehagen (hvorfor det)?
- Hvor mange av de som har tatt kurset jobber nå i barnehagen?
- Er det mange som jobber her som ikke har tatt kurset?
- Hvilken oppfølging får de som ikke har tatt kurset ? (ped.ledere, ledere, ressurser, veiledning, annet)
- Hvordan opplever du å jobbe med Webster-Stratton i barnegruppen når det ikke er alle i gruppen som har tatt kurset?

- Hvordan følges Webster Stratton opp i barnehagen nå? Hvis ja, på hvilken måte?/har du noen tanker om evt.hvorfor det ikke blir lagt til rette?
- Er dere involvert i andre prosjekter nå, evt. hvilke?
- Hvis ja, , synes du at de nye prosjektene gjør at det går på bekostning av arbeidet med Webster-Stratton?
- Hvordan ønsker dere å jobbe med Webster-Stratton framover?

# Forespørsel om intervju i forbindelse med masteroppgave i pedagogikk.

Januar 2014

Jeg er utdannet førskolelærer og er for tiden mastergradsstudent i pedagogikk ved UIT-Norges arktiske universitet. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer barnehageansatte har hatt med Webster-Strattons barnehageprogram "DUÅ". Det legges særlig vekt på i hvilken grad "DUÅ" strategiene lar seg overføre fra kurs til arbeidspraksis. Min veileder er professor Tom Tiller.

Siden dere har gjennomført dette barnehageprogrammet og har tatt det med i årsplanen, lurer jeg på om ansatte hos dere kunne tillate å bli intervjuet om dette? Intervjuene vil vare mellom 45-60 minutter og vil foregå som en hyggelig samtale mellom informanter og intervjuer. Det vil bli brukt båndopptaker og opptakene vil kun være tilgjengelig for student. Undersøkelsen gjøres i henhold til norsk lovgivning for personopplysninger og prosjektet er meldt inn til Personvernombudet. Ingen personopplysninger vil brukes og alle informanter vil være anonyme i besvarelsen. Det vil ikke bli mulig å spore tilbake til informanter som deltar. Alt datamateriale vil bli makulert og slettet etter at masteroppgaven er ferdig Desember 2014.

Hvis det er mulig ønsker jeg å intervju 3-5 personer, helst fra ulike personalgrupper (førskolelærere, ledere, assistenter). Jeg kan både gjøre intervjuene i eller utenom arbeidstida, alt etter hva som passer best for dere. De som sier ja, kan på ethvert tidspunkt trekke seg fra intervjuet (både før og under) uten å gi noen begrunnelse for det.

Da det er relativt få barnehager i XXX kommune/kommuner som bruker dette programmet som del av sin pedagogiske plattform, vil de erfaringer dere har gjort dere være av stor betydning. Det vil både kunne bidra til mer og bedre kunnskap om etter- og videreutdanningsmodeller for barnehageansatte og om Webster –Stratton som strategi.

Som "takk for hjelpen" vil dere få tilsendt et eksemplar av masteroppgaven og om det er ønskelig kan jeg også komme å legge fram resultatene fra den.

Dette brevet er ment som et generelt informasjonsskriv for å informere om prosjektet. Om dere kunne tenke dere å delta, vil det komme grundigere informasjon på et senere tidspunkt etter hvert som vi avtaler å gjennomføre intervjuene.

Det ville vært veldig fint om jeg kunne fått en tilbakemelding om dette i løpet av en ukes tid. Jeg er tilgjengelig både på telefon og e-mail, men e-mail er det letteste. Ta gjerne kontakt om det skulle være spørsmål i forbindelse med undersøkelsen. Jeg kan også komme på besøk og snakke om prosjektet på forhånd om det er ønskelig.

Jeg tar kontakt med dere på nytt om to ukers tid så fremst jeg ikke har hørt noe

Ida Grepperud (student) tlf: 41643688 e-mail: ida100@post.uit.no

Veileder: Tom Tiller tlf: 776 60446/91858712 e-mail: : tom.tiller@uit.no

Med vennlig hilsen

Ida Grepperud

Til

Ledelsen i barnehagen

Tromsø 06.01.14

## Ang. Ida Grepperuds mastergradsprosjekt – anbefaling fra veileder Tom Tiller

Ida Grepperud er for tiden mastergradsstudent ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) ved UiT Norges arktiske universitet. Hun er i gang med en masteroppgave hvor hun med utgangspunkt i en konkret etterutdanning i barnehagene ”De utrolige årene”, ønsker å se nærmere på hvilke forhold som må være til stede for at det ansatte lærer på kurs lar seg realisere i arbeidspraksis.

Dette er en problemstilling som er svært aktuell og Grepperuds masteroppgave vil være et viktig bidrag for å styrke kvaliteten av barnehageansattes etter- og videreutdanning.

For at resultatet skal bli best mulig er det viktig at hun får tilgang til barnehager som har vært gjennom programmet. Jeg håper derfor at de som får denne henvendelsen stiller seg positiv til at hun kan få gjennomført sine intervju. Som veileder for Grepperud vil jeg dessuten understreke at hennes arbeid så langt har vist en seriøsitet og kvalitet som gjør at jeg vil anbefale henne på det sterkeste.

Dersom det er ønskelig med mer informasjon om prosjektet fra min side, er det bare å ta kontakt på mail eller telefon (mail: [tom.tiller@uit.no](mailto:tom.tiller@uit.no), tlf. 776 60446/91858712)

Tom Tiller

Professor/veileder

# Samtykke til deltakelse i mastergradsprosjekt ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet

Februar 2014

Jeg samtykker med dette til å bli intervjuet av Ida Grepperud i forbindelse med hennes mastergradsprosjekt i pedagogikk ved UIT, Norges Arktiske Universitet.

Masterprosjektet omhandler hvordan videreutdanningskurset “De utrolige årene” omsettes til praksis i barnehagene og hvordan ansatte erfarer at dette har latt seg gjøre på egen arbeidsplass. Hovedmålet for masteroppgaven er å undersøke om hva som skal til for på best mulig måte å legge til rette et videreutdanningstilbud for ansatte i barnehager.

Informant og barnehage vil bli anonymisert, det vil bli brukt nummerering som referanse i mastergradsoppgaven. Det vil ikke være mulig å spore tilbake til verken barnehage eller informant. Alt gjøres i henhold til personvernloven og prosjektet er meldt inn til Personvernombudet.

Informant samtykker at det blir brukt båndopptaker til intervjuene. Båndopptaket er kun tilgjengelig for student og vil bli slettet når masteroppgaven er ferdig i desember 2014. Båndopptaket vil bli låst i et skap og vil ikke være tilgjengelig for andre.

Informant og arbeidsplass vil få en oppsummering av resultatet i forkant av innlevering av oppgave. Om ønskelig vil Ida grepperud også presentere oppgaven for personalet i forkant av innleveringen. Informant og arbeidsplass vil få et eksemplar av mastergradsoppgaven i etterkant av at oppgaven er ferdig trykket opp og innlevert.

Informant kan når som helst etter intervjuet kontakte student eller veileder om det skulle være spørsmål i forbindelse med mastergradsprosjektet.

Informant kan når som helst etter intervjuet trekke seg fra prosjektet uten å gi noen begrunnelse for dette. Intervjuet vil da slettes og ikke anvendes som grunnlag for oppgaven.

Dato

Underskrift informant