

MASTERGRADSOPPGAVE

Kompetanseløft - til barnets beste

En studie av et veiledningstiltak i lys av Etienne Wengers sosiokulturelle læringsperspektiv

Anne Cecilie Valvik

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2012**



Kompetanseløft – til barnets beste

En studie av et veiledningstiltak i lys av Etienne Wengers sosiokulturelle læringsperspektiv

Anne Cecilie Valvik

Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk

Høgskolen i Østfold

Mai 2012

Sammendrag

Denne masteroppgaven belyser hvordan PP-tjenestens systemrettede veiledningsarbeid kan styrke førskolelæreres kompetanse i møte med omsorgssvikt hos førskolebarn.

Problemstillingen som har styrt arbeidet er: *Hvordan kan systemrettet kompetanseutvikling styrke førskolelærernes faglige og personlige ressurser i møte med omsorgssvikt hos førskolebarn i barnehagen?*

Jeg har valgt et sosiokulturelle læringsperspektiv som teoretisk fundament for undersøkelsen, der Etienne Wenger er valgt som hovedteoretiker (Wenger, 2004). Wengers teori vil bli diskutert opp mot Amin og Roberts kritikk (2008), for å skape nyanser i drøftingen av mine egne funn.

I besvarelsen av problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i et systemrettet veiledningstiltak om omsorgssvikt rettet mot førskolelærere i Bærum kommune. Tiltaket er i regi av Bærum PP-tjeneste som har systemtiltak som et prioritert satsingsområde. Fra et utvalg på 25 tidligere deltagere ble fire informanter intervjuet om deres erfaringer.

Informantene fortalte egne praksisfortellinger fra før deltagelse og nå, og jeg analyserte funnene ved å lete etter mønstre og forskjeller langs denne tidsaksen. Analysen viste endringer i forhold til å *identifisere gråsonesaker, samarbeide med barnevernet og forsvare barnas beste i undringer og bekymringssamtaler med foreldrene*. Varierte læringsaktiviteter over tid med vekslning mellom teoriformidling, erfaringsdeling i grupper og lesing av skjønnlitteratur styrket deltagernes faglige og personlige ressurser slik: Veiledningssamtalene fikk ifølge funnene både en nyanserende, bekreftende og forpliktende funksjon slik at det ble lettere å foreta skjønnsmessige vurderinger. Det personlige møtet med representanter fra barnevernet og lesing av skjønnlitteratur om barn som opplever omsorgssvikt bidro til holdningsendringer overfor barnevernet og økt toleranse for barn som viser atferdsvanser. Undersøkelsen synliggjorde at informantene ikke hadde utbytte av tradisjonell skoleundervisning om temaet omsorgssvikt, men at samtlige utviklet sin kompetanse gjennom systemrettet, praksisnær opplæring over tid. Flere funn tydet på at informantene syntes det var vanskelig å dele kompetansen med resten av personalet, og det kan virke som noen velger å tone denne ned i eget praksisfellesskap. Samtidig uttrykte de et behov for at assistentene får den samme kompetansen som dem selv. Som helhet løfter undersøkelsen fram betydningen av et felles kompetanseløft- til barnets beste.

Forord

I det masteroppgaven snart skal leveres til trykking, markerer det fullførelsen av en drøm jeg har hatt siden jeg tok grunnutdannelsen som førskolelærer på slutten av 90- tallet. Under studiene ved Høgskolen i Oslo møtte jeg forskere som Berit Bae og Kari Lamer som hadde gjort feltarbeid i barnehagen, og slik kunne bringe praksis nærmere klasserommet. Allerede da var jeg fascinert av måten de beskrev forskerrollen, og jeg fantaserte om å legge ut på en lignende oppdagelsesferd selv. Selvom jeg har fått prøve meg i forskerrollen tidligere (Valvik, Hørte, Molldal og Jacobsen, 2007 i Svenndal og Larsen, 2009), så har det vært spennende å få gjennomføre et større prosjekt på egenhånd- og oppleve at det var akkurat så meningsfylt og givende som jeg engang forestilte meg at det skulle bli. Å realisere en drøm er på mange måter en belønning i seg selv, men jeg håper også at det arbeidet jeg har gjort kan inspirere barnehagene og deres samarbeidspartnere til videre felles innsats for å fremme førskolebarns livskvalitet.

Det er mange mennesker som har hjulpet meg til å nå målet mitt, og de fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg takke veileder Hilde Wagsås Afdal som har gitt akkurat den type veiledning som jeg hadde behov for og som kunne gjøre oppgaven mer strukturert og profesjonell. Jeg vil også rette en varm takk til informantene mine for at de viste meg tillit og gav meg innsyn i deres personlige utviklingsprosesser. Videre vil jeg rette en stor takk til initiativtager og leder av tiltaket jeg har undersøkt, PPT- rådgiver Charlotte U Johannessen for at jeg fikk lov til å undersøke tiltaket og for det engasjementet hun viser for å nå ut til barn i risiko. Jeg vil også takke min forståelsesfulle sjef i Sandvika barnehage, Karin Lexell, for at jeg fikk ta utdanningspermisjon i tre måneder for å skrive oppgaven.

Jeg vil også takke foreldre, søsken og pappas kone for at dere stiller opp når jeg trenger det- dere har sørget for at hjulene har gått rundt slik at jeg kunne sitte på lesesalen. Takk til mamma Reidun for ferien vår til Madeira hvor sola og godt selskap gav meg overskudd til å bearbeide Wengers teori , takk til pappa Sverre og pappas kone Anne Marit for at dere gav meg husrom, deilige middager, kaffe og kake til nyhetene, ro og avslapning og gode samtaler om omsorgssvikt. Takk til bror Torstein for at du har hjulpet meg med datatekniske utfordringer som å installere dropbox- det har kommet godt med! Spesielt vil jeg takke vennene Astrid, Hilde og Heidi for at dere har kastet sosial glans over studenttilværelsen min. En varm og ydmyk takk til min Jeanette for ubetinget kjærlighet, tålmodighet og støtte –du

har sørget for at jeg kommer meg på lesesalen om morgenen og ikke minst minnet meg på å ta pauser som jeg har så lett for å glemme. Dere har alle sammen på hver deres måte bidratt til at jeg kan tenke tilbake på denne tiden med tilfredshet.

Innhold

Innhold	v
1 Innledning.....	1
1.1 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2 Barnehagens mandat for kompetanseutvikling.....	4
1.3 Presentasjon av kompetansetiltak	8
2 Sosiokulturelt læringsperspektiv	10
2.1 Læring i praksisfellesskap	11
2.2 Meningsforhandling.....	13
2.2.1 Hvordan skape balanse mellom deltagelse og tingliggjørelse?.....	15
2.2.2 Hvordan maksimere meningsforhandlingene?.....	16
2.3 Megling.....	16
2.3.1 Hvordan megle mellom praksisgrenser?	17
2.4 Identitetstransformasjon	18
2.4.1 Hvordan skape transformativ opplevelser?	20
2.5 Kritikk av Wengers perspektiv	21
2.5.1 Kritikkens betydning for bruk av Wengers analytiske begrep i forskningen.....	22
3 Metode.....	24
3.1 Vitenskapssyn	24
3.2 Forforståelsens betydning for egen forskerrolle	26
3.3 Forskningsdesign	28
3.4 Semi-strukturert intervju som håndverk	29
3.5 Transkribering, analyse og tolkning	32
3.6 Utvalg og rekruttering av informanter	34
3.7 Validitet	36
3.8 Reliabilitet	38
3.9 Overførbarhet.....	39
3.10 Ethiske refleksjoner	40
4 Analyse og diskusjon	45
4.1 Meningsforhandling i sosiokulturelt perspektiv	45
4.1.1 Meningsforhandling i utdanningens praksisfellesskap.....	46
4.1.2 Meningsforhandling i barnehagens praksisfellesskap.....	48

4.1.3	Meningsforhandling i tiltakets praksisfellesskap	49
4.2	Endring i meningsforhandling om gråsonesaker	49
4.2.1	Hvordan skapte læringssituasjonene balanse mellom tingliggjørelse og deltagelse?	51
4.3	Endring i meningsforhandlingen med barnevernet	53
4.3.1	Hvordan skapte læringssituasjonene en maksimering av meningsforhandlingene?	55
4.4	Endring i meningsforhandlingen om barnas atferd	56
4.4.1	Hvordan skapte læringssituasjonen transformativ opplevelse?	58
4.5	Forsknings spørsmål A- avsluttende tolkning.....	61
4.6	Megling i sosiokulturelt perspektiv	63
4.6.1	Endring fra individrett til systemrett arbeid	64
4.6.2	Hvordan skapte læringssituasjonene megling mellom praksisgrenser?	71
4.7	Forsknings spørsmål B- avsluttende tolkning	73
5	Konklusjon	77
5.1	Kvalitetssikring av kompetansetiltaket.....	78
5.2	Avslutning	79
	Referanseliste	81
	Vedlegg 1	1
	Vedlegg 2	2

1 Innledning

Barnehagen ble i 2006 innlemmet i Kunnskapsdepartementet, og overgangen markerte et sterkere fokus på fagområder og læring i barnehagen. I et klima der barnehager nå får tilbud om bokstavnmateriell for 1-åringene for at de skal "lære", blir det viktig å male med tykk pensel at også omsorg er en profesjonell del av førskolelæreryrket. Nyere nevrobiologisk forskning viser at omsorgskvaliteten påvirker hjernens utvikling (Børve, 2009). Hjernen er særlig sårbar for miljøets påvirkning i de første leveårene, og samspillet mellom barna og viktige andre voksne bidrar til å forme hjernens vekst og utvikling. For barn som lever under omsorgssvikt i hjemmet betyr dette en risiko for forsinkelse i sosial og følelsesmessig utvikling (Glaser, 2000, Siegel, 1999, Rygaard, 2006, sitert i Johannessen, 2011a). For at barnehagen skal kunne møte denne gruppen kreves det bevissthet på omsorgskvalitet, kunnskap om barns tilknytningsbehov og ferdigheter i å observere omsorgsrelasjoner mellom foreldre og barn og mellom personale og barn. Jeg vil i denne oppgaven avgrense fokuset på omsorg til å gjelde kompetanseheving i barnehagen overfor de barn som lider under *sviktende* omsorg. En klassisk definisjon på omsorgssvikt er imidlertid når «foreldre eller de som har omsorgen for barnet påfører det fysisk eller psykisk skade eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/ eller psykiske helse og utvikling er i fare» (Foredrag av Kempe, 1979, sitert i Killen, 2009). Omsorgssvikt kan deles i fire former: Vanskjøtsel, fysiske overgrep, psykiske overgrep og seksuelle overgrep (Killen, 2009). Jeg har avgrenset prosjektet til å omhandle kompetanseheving i omsorgssvikt overfor førskolelærere, fordi det er den gruppen som er tettest på barna i det daglige, og som tidlig kan fange opp bekymringer. Førskolelærerne er dessuten sammen med resten av personalgruppen i en unik posisjon til å etablere trygge tilknytningsrelasjoner til barna. Personalets kompetanse vil derfor være avgjørende for hvordan de ivaretar de utsatte barnas behov. Temaet kan være av spesiell interesse for PP-rådgivere som ønsker å utvikle kompetansetiltak knyttet til tidlig innsats for de mest sårbare barna, men teksten er også relevant for førskolelærere som ønsker å starte bevisstgjøringsprosesser i egen barnehage.

Underveis i arbeidet med masteroppgaven kom jeg i snakk med en kvinne som selv hadde opplevd omsorgssvikt. Jeg fortalte at mange barn som lever under omsorgssvikt havner hos PPT med merkelappen sosio-emosjonelle vansker. Jeg lar hennes ord danne en klangbunn for oppgaven: «Å si at disse barna har sosiale vansker er å skyve problemet under teppet», sa hun. Jeg er enig med henne- barna reagerer på traumatiske erfaringer, og reaksjonene kan

heles ved at systemet rundt barna har mange hypoteser om årsakene til barnas utfordringer og setter inn tiltak tidlig. Kanskje kan systemrettet kompetanseheving mellom PP-tjenesten og barnehagen bidra til at små barn i risiko slipper å bli skjøvet under teppet, men kan få nok hjelp til å være trygt tilstede i sin egen barndom. Tittelen på oppgaven er derfor Kompetanseløft- til barnets beste. Jeg vil nå gjøre nærmere rede for tema, problemstilling og forskningsspørsmål i undersøkelsen.

1.1 Tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Omsorgssvikt hos førskolebarn utfordrer barnehagepersonalet både faglig og personlig. Systematisk rådgivning og hjelp kan være en nødvendig støtte for å styrke tryggheten i de skjønsmessige vurderingene som kreves. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) skal ved siden av individuelt utredningsarbeid ha en rådgivende funksjon overfor barnehagen. Dette aktualiseres ved at Stortingsmelding nr18 ; Læring og fellesskap, skjerper forventningen om at PP-tjenesten skal komme tettere på barnehagen gjennom systemrettet arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I den forbindelse refererer stortingsmeldingen til Fylling og Handegårds kartlegging, som viser at selv om PP-tjenesten ønsker å arbeide systemrettet, har det sakkyndige arbeidet økt fra 18 % i 2003 til 24 % i 2009 på bekostning av kompetanseutvikling. Samme undersøkelse viser at PP- tjenesten selv ser behovet for å øke egen kompetanse innen organisasjonsutvikling og relasjonsanalyse. Samtidig vises det til en brukerundersøkelse gjennomført av Grøgaard, Hatlevik og Markussen, der førskolelærerne etterspør mer veiledning og hjelp til kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Vi ser at det er et gjensidig ønske om mer systemrettede arbeidsformer både i barnehagen og i PP- tjenesten.

Systemrettede arbeidsformer kan styrke kompetansen innad i barnehagen. En slik kompetanseutvikling kan defineres som en prosessorientert læring, der deltagerne kontinuerlig forbedrer praksis i retning av overordnede målsettinger (Skogen, 2004, min definisjon sammensatt av hans begreper kvalitetsutvikling og kvalitetsheving). Det er imidlertid ikke nok å se behovet for kompetanseutvikling- i dette tilfellet innen omsorgssvikt. Bak all kompetanseutvikling ligger et læringssyn, og veilederne må ha kunnskap om hvordan læringsprosesser kan struktureres for å fremme kvalitet og et forbedret resultat.

Tidskapasiteten er ifølge stortingsmeldingen en hovedårsak til at systemrettet arbeid forblir stemoderlig behandlet, og forskning på veiledningsstrategier kan kanskje gjøre systemarbeidet

lettere å gjennomføre. En økt bevissthet om hva som skaper læring kan altså trolig gjøre PP-tjenestens systemrettede arbeid mer effektivt.

Jeg har i dette prosjektet tatt utgangspunkt i et kompetansehevingsprosjekt i regi av PP-tjenesten i Bærum, og undersøkt deltageres erfaringer med kompetansehevingsaktivitetene. Kommunens PP-tjeneste har gjennom en årrekke brukt ressurser på systemrettet arbeid, og den kan trolig derfor ha erfaringer som andre kommuner kan nyte godt av når intensjonen i stortingsmelding 18 skal realiseres. Kvalitative undersøkelser av erfaringer med systemrettet kompetanseutvikling kan besvare spørsmålet om hvordan dette kan gjøres på en måte som styrker barnehagens praktiske arbeid i møte med barn og familier. Kanskje en målrettet, systemrettet innsats kan spare PP-tjenesten for et omfattende individrettet arbeid på sikt? Prosjektet mitt vil bidra til en undersøkelse av hvilke former for kompetanseutvikling som fører til læring og utvikling hos deltagere i systemet. På bakgrunn av det generelle behovet for kunnskap om systemrettet kompetanseutvikling og det konkrete behovet for fagfolks kompetanseheving i møte med omsorgssvikt, vil jeg presentere følgende problemstilling:

Hvordan kan systemrettet kompetanseutvikling styrke førskolelærernes faglige og personlige ressurser i møte med omsorgssvikt hos førskolebarn i barnehagen?

Målgruppen for min undersøkelse av kompetansehevingstiltak i barnehagen er førskolelærere fordi de i sitt daglige arbeid kan komme tett på barn som viser tegn på at de får sviktende omsorg. Jeg vil i oppgaven ikke gå dypt inn i teoretiske beskrivelser av risiko og omsorgssvikt, men utdype temaet i lys av læringsteori. Wengers sosiokulturelle læringsperspektiv vil slik danne det teoretiske fundamentet i oppgaven. Jeg studerer førskolelærernes læring i et systemisk og sosiokulturelt perspektiv, der samspillet med praksisfellesskapene både i tiltaket og i barnehagen er viktig å belyse. Målet med studien vil være å drøfte læringsfremmende aspekt ved kompetanseheving overfor førskolelærerne. Barnehagepersonalet kan bestå av tre faggrupper: Førskolelærere med minst tre års høgskoleutdanning, assistenter med fagbrev i Barne og ungdomsarbeid fra videregående og ufaglærte assistenter. Jeg ønsker å inkludere alle tre gruppene i diskusjonen om kompetanseutvikling, fordi det kan være interessant å undersøke følgende forskningsspørsmål i tilknytning til problemstillingen:

Hvordan bidrar kompetanseutviklingen til å styrke førskolelærernes kompetanse på følgende to områder:

A) Meningsforhandling på individnivå i lærings situasjonene veiledningsgruppe, foredrag og litteraturstudier.

B) Megling på systemnivå i form av førskolelærernes evne til å dele kompetansen med resten av barnehagepersonalet.

PP- tjenesten har et systemrettet fokus i sitt prosjekt, men klarer deltagerne å videreføre systemtenkningen, eller forblir utfordringene et individuelt prosjekt innad i den enkelte barnehage? Fokuset vil hele tiden være på hvilke sider ved kompetansetiltaket som har skapt endring i kompetansen på området omsorgssvikt, hvilke endringer som har funnet sted og hvordan deltagerne bruker den nye kompetansen i egne praksisfellesskap. For å belyse endringene i kompetanse har jeg plukket ut de begrepene fra Etienne Wengers sosiokulturelle læringsperspektiv som belyser mine empiriske funn.

Jeg har i de foregående avsnittene begrunnet formålet med å undersøke min problemstilling, og gitt en kortfattet oversikt over forskningsspørsmål og teorigrunnlag. Valget av problemstilling vil i de følgende avsnittene bli satt inn i en samfunnsmessig og politisk kontekst.

1.2 Barnehagens mandat for kompetanseutvikling

Barnehagen har et samfunnsmessig og pedagogisk mandat til å gripe inn i møte med omsorgssvikt hos førskolebarn. Med førskolebarn mener jeg alle barn under skolealder som går i barnehagen og som derfor omfattes av bestemmelsene i Lov om barnehager og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Som oftest vil dette være barnehagebarn mellom 1 og 5 år. I Lov om barnehager (2005), NOU- utredningen Til barnas beste- Ny lovgivning for barnehagene (NOU, 2012), og Rammeplan for barnehagen (2006), finner jeg det pedagogiske og samfunnsmessige mandatet barnehagen har overfor barn som lever under omsorgssvikt. I Lov om barnehager kapittel VI § 22 finner vi barnehagens opplysningsplikt til barnevernet:

«Barnehagepersonalet skal i sitt arbeid være oppmerksom på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernets side. Uten hinder av taushetsplikt skal barnehagepersonalet av eget tiltak gi opplysninger til barneverntjenesten, når det er grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for omsorgssvikt, jf. Lov om barnevernstjenester § 4-10, § 4-11, § 4-12, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige adferdsvansker, jf. samme lov § 4-2» (Kunnskapsdepartementet, 2005).

Loven stiller personalet overfor krav om oppmerksomhet, initiativ og meldeplikt.

Oppmerksomhet på mishandling og former for omsorgssvikt krever faglig kompetanse. Evne til å melde på eget initiativ, av eget tiltak, krever personlig trygghet og handlekraft. Denne todimensjonale kompetansen er barnehagepersonalet forpliktet til å ha, for å kunne oppfylle opplysningsplikten. Det overordnede spørsmålet i denne oppgaven er i hvilken grad personalet har denne kompetansen og hvordan de eventuelt kan styrke den på individ og systemnivå.

Forslaget til ny barnehagelov tar opp dette spørsmålet om kompetanse i kapittelet om samarbeid mellom barnehage og barnevern (Kunnskapsdepartementet, 2012). Før jeg går nærmere inn på forslagens generelle oppfordring til økt kompetanseheving, vil jeg redegjøre for en kartleggingsundersøkelse av NOVA om barnehagens kompetanse. Den er gjennomført av Bache- Hansen (2009), og utredningen av ny barnehagelov trekker fram denne undersøkelsen for å underbygge et lovfestet forslag om økt kompetanseheving innen omsorgssvikt. Jeg vier litt plass til denne undersøkelsen fordi den er sentral i analysen av min egen empiri på området. Backe- Hansen har kartlagt barnehagenes rutiner ved mistanke om omsorgssvikt. Formålet var blant annet å finne ut hvorfor barnehagene ifølge Statistisk sentralbyrå var meldeinstans i kun 3% av barnevernets undersøkelsessaker i 2007. Undersøkelsen viser at 94 % av barnehagene har rutiner på området, der gjennomgående trekk er at veien fra bekymring til bekymringsmelding er et resultat av observasjon av barnet, samtale mellom førskolelærer og styrer, anonym telefonsamtale til barnevernet og samtale med foreldre. Kartleggingen påpeker at selv om barnehagen har rutiner, er det usikkert om de fungerer i forhold til gråsonesakene. Det kan være grunn til å spørre seg om hvorvidt rutinene aktiveres i de mindre åpenbare tilfellene av omsorgssvikt, og i analysedelen vil jeg ta opp spørsmålet om hvilke læringsformer som kan bidra til at personalet aktiverer kompetansen i disse gråsonesakene. Kartleggingen viser at barnehagene på den ene siden viser til klare rutiner, men på den andre siden kan være usikre på om en sak er alvorlig nok, om de har nok kompetanse til å oppdage tegn på omsorgssvikt, og de etterlyser veiledning i enkeltsaker. Barnehagene mener selv at andelen bekymringsmeldinger vil øke ved et etablert samarbeidsforhold til barnevernstjenesten og gjennom økt faglig kompetanse, et mer synlig, tydelig og åpent barnevern og ved å etablere møteplasser for drøfting av enkeltsaker (Backe- Hansen, 2009).

Forslaget til ny barnehagelov viser til nettopp denne undersøkelsen når de understreker betydningen av at personalet utvikler «tilstrekkelig kunnskap og kompetanse til å kunne se symptomer på at et barn ikke har det bra» (Kunnskapsdepartementet, 2012).

AsplanViak og Fafo (2008) viser i sin evaluering av den nasjonale strategien for kompetanseutvikling at fokuset på kompetanseheving har stimulert kommunene til større satsning på kompetansetiltak, og en ny evalueringsrapport (Asplan og Viak, 2010) viser at kommunene i større grad enn tidligere organiserer fellestiltak for barnehagene. Fellestiltakene arrangeres på planleggingsdager og personalmøter og oppleves som nyttige. Samtidig vises det til at skolene har gått bort fra slike tiltak fordi den langsiktige, praktiske effekten er for dårlig. Målgruppen for kompetansetiltak er også av interesse når et tiltak skal vurderes. Den sistnevnte rapporten påpeker verdien av at *alle* ansatte i barnehagen inkluderes i kompetanseutviklingen. De skriver at ”I våre casekommuner ser vi en klart økt bevissthet om betydningen av å inkludere alle grupper i kompetansetiltakene, også sett i forhold til å lykkes med praksisendringer i barnehagene” (Asplan Viak og Fafo, 2010, s 8).

I vår sammenheng er det interessant at det både nasjonalt og kommunalt er interesse for kompetanseutvikling. Det er videre interessant for denne oppgaven at den nasjonale strategien blant annet tar sikte på å øke kompetansen om barnehagelov og rammeplan. Selv om hovedtiltakene rettes mot andre temaer, kan dette likevel gi en hjemmel og et argument for å bruke ressurser på kompetanseheving på håndtering av opplysningsplikten og ferdigheter i å møte de utsatte barnas behov.

Spørsmålet videre er hvordan kompetanseutviklingen kan tilrettelegge for å oppnå en best mulig faglig og personlig kompetanse, slik opplysningsplikten forutsetter. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) sier i kapittel 5.2 om barnevernstjenesten at

«Det bør etableres et generelt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnevern. Den enkelte kommune må finne hensiktsmessige løsninger på hvordan barnehage og barnevern skal samarbeide. Et samarbeid basert på jevn og formalisert kontakt, på felles mål i forhold til barnet og på kunnskap om hverandres arbeidsoppgaver og arbeidsform bør tilstrebes». (Kunnskapsdepartementet, 2006, uten sidetall).

Vi ser at både barnehageloven og rammeplanen for barnehagen gir barnehagepersonalet et klart mandat til å satse på kompetanseutvikling i møte med barn som lever under omsorgssvikt. Rammeplanen er som vi ser overfor ikke bare opptatt av behovet for å melde

bekymring, men også av barnehagens mål og arbeidsoppgaver i forhold til de sviktede barna. Disse målene kan knyttes til ivaretagelsen av barns omsorgsbehov, og forskning kan si noe om hvordan kompetansen kan økes i det direkte arbeidet med barna. Selv om mitt hovedfokus er læringspotensialet i kompetanseutvikling vil jeg kort trekke fram eksempler på hva som kan være barnehagepersonalets oppgaver i det direkte arbeidet med barna- dette vil være sentrale delmål i kompetanseheving om omsorgssvikt. Johannessen (2011a) påpeker at disse barna kan ha utbytte av terapeutisk omsorg av sekundære omsorgspersoner som førskolelærere og barnehageassistenter. Slik terapeutisk omsorg har som mål å erstatte de tidligere angstaktiverende erfaringene med nye, sensitive og støttende omsorgserfaringer som de kan møte verden med (Hart, 2008 sitert i Johannessen, 2011a). Barnehagepersonalet kan skape nye erfaringer gjennom sensitiv omsorg, og slik endre barnas selvforståelse og opplevelse av andre mennesker (Lind, 2007). Ikke minst må personalet vite hvilken voksenatferd som kan hemme barnas utvikling. Øvreeide og Hafstad påpeker at skole og barnehage ofte velger en individfokusert tilnærming til barna, der deres atferd analyseres for så å skulle reguleres gjennom atferdsprogrammer. De er imidlertid bekymret for at man i fokuset på atferdsregulering mister av synet muligheten for at barnets atferd kan signalisere overgrep, omsorgssvikt og udekkede behov i sine primære relasjoner (Øvreeide og Hafstad, 2007). Ignorering, avvising og belønningssystemer for å regulere atferden til disse barna kan stoppe barnas atferd på kort sikt, men gir ”ikke utviklingsbetingelser for den som har uønsket atferd som et uttrykk for udekkede behov, utilstrekkelighet eller vanskelige livsbetingelser”(Øvreeide og Hafstad, 2007, s 105).

Jeg har i dette kapittelet ønsket å belyse mandatet for kompetanseutvikling overfor førskolebarn som lever under omsorgssvikt, og har vist til at det både handler om å kunne identifisere og varsle om bekymring, og om å skape et omsorgsmiljø i barnehagen. Jeg vil i den empiriske delen drøfte hvordan et kompetanseutviklingstiltak i regi av PPT har løst denne oppgaven. Jeg vil nå gi en kort presentasjon av det kompetansetiltaket jeg har undersøkt. Opplysningene om prosjektet er hentet fra Johannessens prosjektbeskrivelse til Fylkesmannen (Johannessen, 2011b). Metodikken er beskrevet på bakgrunn av egne observasjoner høsten 2011.

1.3 Presentasjon av kompetansetiltak

Kompetansetiltaket er ledet av Charlotte U Johannessen, som er rådgiver i Bærum kommunes PP-tjeneste. Hun har i sitt arbeid i PPT erfaring med barn i førskolealder som utsettes for omsorgssvikt, og har tidligere gitt veiledning til barnehagene om hvordan de kan møte denne problematikken. Barnehagepersonalet har vist stor interesse for å øke kunnskapen på dette feltet, og som et svar på disse tilbakemeldingene har PP- tjenesten satt i gang et systemrettet kompetanseløft for mange barnehager samtidig (Johannessen, 2011b).

Tiltaket er et toårig forløp rettet mot førskolelærere i private og offentlige barnehager i Bærum, og i 2011 hadde 38 barnehager deltatt. Tilbudet har gått til private og kommunale barnehager, der inntil to førskolelærere pr barnehage har deltatt i prosjektet. For å forankre prosjektet i barnehageinstitusjonen har styrerne deltatt på heldagskurs to ganger i halvåret sammen med førskolelærerne (Johannessen, 2011b). Målene for tiltaket er:

Å styrke barnehagens evne til identifisering av tegn og signaler på omsorgssvikt hos førskolebarn, og økt bevisstgjøring i lys av økt kunnskap om omsorgssvikt.

Å styrke barnehagens evne til tidlig innsats for å kunne gi denne gruppen optimale utviklingsbetingelser i barnehagen.

Å bidra til et felles kompetanseløft om temaet for barnehagen i kommunen (Johannessen, 2011b).

Kompetansetiltaket består av en veksling mellom varierte læringsformer : Foredrag, gruppeveiledning og litteraturstudier. Jeg skal nå gi en fortløpende presentasjon av de ulike læringsaktivitetene. Førskolelærerne og styrerne deltar på to kursdager i halvåret. Kurset er organisert som tradisjonell undervisning i en forelesningssal, med gjennomgang av fagkunnskap og aktiv dialog mellom foreleser og deltagere. Representanter fra barnevernet deltar på disse dagene, og har fått avsatt tid til å fortelle om hvordan de arbeider. Sentrale temaer på foredragene er:

- Tegn på omsorgssvikt
- Foreldresamarbeid
- Tilknytningsmønstre i samspillet mellom foreldre og barn
- Omsorgssvikt og konsekvenser for hjernens utvikling

- Sammenhengen mellom tidlig samspill, indre arbeidsmodeller og forventninger til seg selv og andre i sosiale relasjoner.
- Barnehagen som sekundær tilknytningsarena

Førskolelærerne blir delt inn i veiledningsgrupper som møtes jevnlig 7 ganger gjennom året. Hver samling starter med en dele- runde, der deltagerne etter tur kan fortelle hva de har tenkt på siden sist i forhold til temaet. Deltagerne selv velger konkrete case fra egen yrkeshverdag, og disse blir belyst i forhold til de teoretiske kunnskapene som deltagerne har fått gjennom foredragene. Veiledningen foregår fra leder til den enkelte deltager, og innbyrdes mellom deltagerne. Representanter fra barnevernet deltar på halvparten av samlingene, og bidrar i diskusjoner og erfaringsutveksling. Barnehagene som deltar i prosjektet er pålagt å kjøpe inn pensum- litteraturen som brukes i tiltaket. I forkant av gruppeveiledningen får deltagerne tilsendt en mail med anbefalt litteratur og forslag til refleksjoner rundt temaet. Bøkene som skal leses er både faglitteratur og skjønnlitteratur. Pensumet i tiltaket er :

- Fagboken Sveket 1- barn i risiko og omsorgssviktsituasjoner (Killen, 2009)
- Faglig artikkelsamling

Skjønnlitteratur om barn som lever under omsorgssvikt og hvordan de møtes av fagpersoner og hjelpeapparat. Skjønnlitteraturen handler om hvordan det er å være barn i hjem med rus, psykisk sykdom og fysisk og seksuelt misbruk, og består av bøkene Nikki- den umulige ungen- en historie om overgrep og omsorg (Wahlstrøm 1998), Sosial arv- tung bagasje for barn, foreldre og pedagoger (Lind, 1999) og Julie- om at voksa opp med forelder som interäker til (Wahlstrøm, 1996).

Teorikapittelet mitt vil ikke inneholde en utdypning av tiltakets faglitteratur, skjønnlitteratur eller teorier om veiledningsmetodikk, da jeg avgrenser meg til å analysere hvordan læringsformene bidrar til å utvikle førskolelærernes faglige og personlige ressurser i møte med omsorgssvikt hos barn i førskolealder. Jeg har imidlertid her valgt å presentere de temaer som deltagerne møter, for at leseren skal kunne vurdere hvilken type kunnskap som har gjort inntrykk på informantene. Analysen vil interessere seg for den type læring som foregår i denne aktiviteten, og det er derfor læringsteori som vil være rammen for min analyse. Det er altså læringsteorien som er min referanseramme for analyse, mens informantenes erkjennelser av innholdet i foredragene, veiledningsgruppene og litteraturen vil være analyseenheten. Jeg velger å avklare denne differensieringen av teoretisk ramme og analyseenhet allerede før metodekapittelet, for at leseren skal følge meg i den videre fremstillingen.

2 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Et formål med denne oppgaven er å belyse hvilke faktorer ved kompetanseheving som kan dyktiggjøre barnehagen i møte med barn som lever under omsorgssvikt. For å undersøke dette vil jeg ta utgangspunkt i tanken om at det bak ethvert kompetansehevende tiltak vil være et underliggende læringssyn. Dette læringssynet vil ha betydning for metodevalg og struktur på opplæringen. En metode kan være kollegaveiledning, nettverksmøter på tvers i en kommune/bydel, eksterne foredrag eller kursdager. Struktur kan være kommunikasjonsform, ledelsesform, sammensetning av deltagere og varighet. Jeg skal i analysen komme nærmere inn på metode og struktur, og i dette kapitlet gjøre rede for det sosiokulturelle perspektivets bidrag til temaet kompetanseutvikling og opplæring. Jeg vil konsentrere framstillingen om Etienne Wengers sosiokulturelle læringsteori, og forklare grunnleggende begreper innenfor denne retningen. Disse begrepene kan, når de brukes kritisk, øke forståelsen for hvordan læring foregår og hvordan tiltak kan gjennomføres for å skape reell utvikling. Jeg vil først gjøre rede for grunnleggende trekk ved det sosiokulturelle perspektivet og avslutningsvis vise hvilke kritiske innvendinger som kan reises mot Wengers framstilling av dette. Selv om jeg vil bruke sosiokulturell teori i analysen av egen empiri, vil de kritiske perspektivene være hensiktsmessige bidrag når jeg skal drøfte egne funn.

Som nevnt over har læringssynet betydning for utformingen av et opplæringstiltak. Anderson, Reder og Simon (1996) argumenterer for eksempel med henvisning til kognitiv empirisk forskning at kunnskap kan overføres mellom oppgaver, at abstrakt undervisning er nyttig og at undervisning kan foregå uavhengig av sosiale omgivelser (Anderson et al, 1996 i Bråten, 2006). Et grunnleggende aspekt ved det sosiokulturelle perspektivet derimot er at læring kan studeres ved å rette fokus mot egenskaper ved sosial praksis, som samarbeid, maktfordeling, informasjonsflyt og gjensidig forståelse. Læringsanalysen vil rette seg mot systemet individene deltar i, og de samhandlende prosesser som kjennetegner dette systemet (Bråten, 2006). Analyseenheter er altså det sosiale systemet og forskningsspørsmålet er ifølge Greeno (1997): «Når noen har lyktes bedre med sin deltagelse i en aktivitet i en situasjon, er det andre slags situasjoner hvor denne personen også vil fungere bedre?» (Greeno, 1997, sitert i Bråten, 2006). Jo mer vellykket og meningsfull deltagelse i den sosiale interaksjonen, jo mer læring har funnet sted- ifølge dette perspektivet.

Jeg skal i dette kapitlet forklare begreper i Etienne Wengers sosiokulturelle læringsteori og vise hvordan disse begrepene danner utgangspunkt for et utdanningsdesign for

kompetansehevede tiltak. I teksten har jeg byttet ut det danske begrepet utdanningsdesign med det norske ordet kompetanseutviklingsdesign med følgende begrunnelse: Når Wenger skriver om utdanningsdesign er han ikke opptatt av utdannelsesteori eller utdannelsesorganisasjoner (Wenger, 2004, s 272). Han skriver derimot at ” Det, der er interessant er at uttrykke nogle organisations – og uddannelsesproblemer” (Wenger, 2004, s 272), der formålet er ” at illustrere den type af spørgsmål og perspektiver, der kan udledes af denne læringsteori” (Wenger, 2004, s 273). Jeg mener at jeg ved å bytte begrepet utdanning med kompetanseutvikling bevarer Wengers grunntanke, som handler om å utvikle former for opplæring i et livsløpsperspektiv. Wenger deler ikke det tradisjonelle skolastiske synet på utdanning, og det kan være fruktbart å benytte et annet ord: ”Uddannelse har dybest sett , og uansett hvilket alderstrin den finder sted på, at gøre med åbning af identiteter. [...] Når først uddannelse forstås ud fra identitet, synes det ikke længere at være nogen særlig god ide at koncentrere uddannelsen i begynnelsen af livet. Identitetsdannelse er en livslang process” (Wenger, 2004, s 299). Ved å bruke begrepet kompetanseutviklingsdesign unngår jeg assosiasjoner til klasseromsundervisning. Samtidig bevarer jeg en rød tråd i forhold til min egen problemstilling som jo handler om å vurdere hvordan et kompetanseutviklingsdesign kan fremme utvikling. Jeg vil etter å ha definert og utdypet vesentlige begreper belyse tre sentrale spørsmål innenfor Wengers forslag til kompetanseutviklings design. De tre spørsmålene er formulert av Wenger, og lyder slik: Hvordan skape balanse mellom deltagelse og tingliggjørelse? Hvordan maksimere meningsforhandlingene? Hvordan skape transformative opplevelser? Jeg har selv formulert det siste spørsmålet som et resultat av veksling mellom deduktiv lesing av Wengers teori om megling og induktiv analyse av egen empiri: Hvordan megle mellom praksisgrenser? Disse spørsmålene er som nevnt ovenfor et forsøk på å kontekstualisere Wengers læringsteori (Wenger, 2004), og de utgjør derfor en strukturerende ramme i både den teoretiske og empiriske delen av oppgaven min. Avslutningsvis vil jeg nyansere Wengers læringsprogram ved å vise til Amin og Roberts (2008) som har kritisert hans teori. Tilslutt vil jeg bruke denne samlede kunnskapen i en analyse og drøfting av et systemisk kompetansehevingstiltak i regi av Bærum PPT.

2.1 Læring i praksisfellesskap

Jeg vil i dette kapitlet belyse hvilke sosiokulturelle begreper som kan anvendes i en analyse av systemiske kompetanseutviklingstiltak rettet mot barnehagen. I framstillingen av det sosiokulturelle perspektivet støtter jeg meg til Etienne Wenger, som i sitt arbeid har utdypet

sider ved det situerte perspektivet (Wenger, 2004). Han analyserer praksisfellesskapet som basis for læring og foreslår originale begreper på den type læring som han antar kan føre til innovasjon og identitetsskaping i arbeidslivet. Wenger trekker fram alminnelige påstander om læring som vil kunne være gjenkjennbare for praktikere i barnehagen. Wenger medgir selv at perspektivene er tuftet på sunn fornuft, men samtidig så er hans teoretiske begreper knyttet til vitenskapelige og filosofiske disipliner. På den måten henvender Wenger seg både til praktikere som kun ønsker inspirasjon til å utvikle arbeidsplassen gjennom innovasjon og kompetanseheving, så vel som til studenter som ønsker en innføring i hans forskning. Han bygger sine begreper på sosial teori, i skjæringsfeltet mellom filosofi (Martin Heideggers fenomenologi), sosiologi (Anthony Giddens strukturteori og Goffmanns relasjonelle identitetsteori) og pedagogikk (John Deweys teori om handlingsengasjement og Donald Schøns situasjonssamtale) (Wenger, 2004, s 317- 318). Ved å løfte opp alminnelige utfordringer ved læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet og kle dem i nye begreper kan vi få et redskap til å diskutere utfordringene og skape metoder for utvikling. Wenger sier det slik: «En adækvat terminologi er viktig, fordi de begreber, vi bruker til at forstå verden med, både styrer vores perception og vores handlinger [...] Vi handler i overensstemmelse med vores verdensbillede» (Wenger, 2004, s 19). Jeg skal på grunn av oppgavens omfang ikke gå nærmere inn på de ulike teoriene som begrepene bygger på, men presentere Wengers selvstendige bidrag til begrepsutvikling på læringsfeltet. Begrepene er valgt på bakgrunn av egen empiri, fordi de forklarer vesentlige prosesser knyttet til mine funn.

Praksisfellesskapet er et vesentlig begrep i Wengers teori (Wenger, 2004). Dette fellesskapet er dannet av erfarne eksperter og mindre erfarne lærlinger som samhandler kollektivt for å bevare kompetanse og utvikle ny. Begrepet praksis innebærer handling i en bestemt historisk og sosial kontekst som gjør handlingene meningsfulle. Praksis er taus og bevisst handling og viten, der dualiteten mellom praksis og teori er opphevet-praksis rommer både kroppslig, mental og psykisk deltagelse.

Den meningsfulle handling i et praksisfellesskap vil bli forhandlet, utviklet og delt av denne kollektive bevegelsen, der samarbeidet styrer hva som utpeker seg som de gode og de rette handlingene. For praksisfellesskapet vil følgelig de handlinger som gir mest mening for deltagerne vinne meningsforhandlingen. Når en arbeidstaker deltar i flere praksisfellesskap og skal overføre kompetanse mellom fellesskapene kaller Wenger denne typen meningsforhandling for megling. I utviklingen av kompetanse på arbeidsplassen vil begrepene

”meningsforhandling” og ”megling” (Wenger, 2004) være sentralt i arbeidet med forskningsspørsmålene:

Hvordan bidrar kompetanseutviklingen til å styrke førskolelærernes kompetanse på området A) Meningsforhandling på individnivå i lærings situasjonene veiledningsgruppe, foredrag og litteraturstudier, og på området B) Megling på systemnivå i form av førskolelærernes evne til å dele kompetansen med resten av barnehagepersonalet.

Framstillingen i dette kapittelet vil være strukturert etter hovedbegrepene Meningsforhandling og Megling. Disse to hovedbegrepene vil også strukturere analysen, og slik danne en rød tråd i framstillingen.

2.2 Meningsforhandling

Wenger er opptatt av meningsaspektet ved praksisfellesskapet :«Praksis er først og fremmest en proces, hvorigennem vi kan oppleve verden og vores engagement deri som meningsfuld» (Wenger, 2004, s 65). Han er da ikke opptatt av mening som filosofisk problem, men som en hverdags erfaring.

Mening som hverdags erfaring eksisterer i Wengers meningsforhandlingsprosess, som innebærer samspill mellom deltagelse og tingliggjørelse (Wenger, 2004). Utfallet av samspillet mellom disse to prosessene har betydning for opplevelsen av meningsforhandlingen. Jeg skal senere utdype betydningen av disse to begrepene, men altså først forklare Wengers bruk av meningsforhandling. Meningsforhandling kan romme et mangfold av perspektiver og uttrykker et kontinuerlig samspill mellom medlemmenes handlinger og fortolkninger av disse perspektivene. Ifølge Wenger eksisterer meningen hverken i oss eller i verden, men i livets dynamikk, med andre ord i praksisfellesskapets dynamikk.

Som nevnt overfor setter Wenger meningsforhandling i sammenheng med begrepene deltagelse og tingliggjørelse, som er to prosesser som påvirker meningsforhandlingen. Jeg vil nå utdype disse begrepene. Wenger definerer deltagelse som «en kompleks proces, der kombinerer handling, samtale, tenkning, følelse og tilhørsforhold. Deltagelse omfatter hele vores person, herunder vores krop, bevidsthed, følelser og sociale relationer « (Wenger, 2004, s 71). Han hevder videre at denne helhetlige form for deltagelse er karakterisert ved gjensidig opplevelse av mening og identitet: Deltagelsen skaper gjensidighet som igjen skaper en deltageridentitet, - en opplevelse av å bli en del av hverandre. Deltageridentiteten vil

være preget av hvorvidt man kan forme fellesskapets praksis, og den vil bli en del av personen også utenom arbeidstid. Med deltagelsesbegrepet forsøker Wenger å beskrive den sosiale dybden i våre læringserfaringer. Tingliggjørelse er redskaper som både kan hemme og fremme læring og mening.

Tingliggjørelse er den « proces, der former vores oplevelse ved at skabe objekter, der bringer denne oplevelse til at stivne i tingslighed» (Wenger, 2004, s 73). På godt norsk kan vi si at begrepet viser til objekter som kan dokumentere våre meninger, og som kan fungere som konkrete fokuspunkt for meningsforhandlingen. For å ta eksempler fra barnehagen, som denne studien retter seg mot, kan slik tingliggjøring være en synlig barnehagelov, et skjema for foreldresamtale, et verktøy for barnesamtale, en plakat med mål for barnehagens relasjonsarbeid, en tegning av Trygghets sirkelen eller en innarbeidet rutine ved bekymring for omsorgssvikt, det vil si objekter som gir bestemte meninger en bestemt form og som kan tilskynde en bestemt praksis. Tingliggjørelse kan også være et unnvikende blikk når en forelder henter barnet, en lang taushet når pedagogen veileder, et anklagende tonefall rettet mot barnet eller en time- out stol langs veggen på avdelingen. Typisk for tingliggjøring er at de er manifisterte, konkrete budskap som fellesskapet kan konsentrere sin forhandling rundt. Den som har kontroll over objektene vil trolig ha lettere for å påvirke den kollektive bevegelses meningsforhandling. Tingliggjørelsen kommer oftest fra ledelsen, men hele fellesskapet bidrar i forhandlingen.

Tingliggjørelsen kan være slagordpreget, og dette kan gjøre at budskapet kan nå raskt ut til kollegaene. Svakheten ved tingliggjorte budskap er at de representerer bare toppen av et isfjell av nyanser og innholdsmessige dybder. For igjen å ta et eksempel fra barnehagen: En plakat som uttrykker: « Annas barnehage- en trygg base for utforskning og en trygg havn for omsorg» kan klinge godt, men uten forståelse for tilknytningsteorien som ligger under, kan det likevel være vanskelig å dekke rotløse, lille Petters behov når han raserer avdelingen. Et fellesskap kan bli forført av overflaten uten egentlig å ha forstått kjernen i budskapet. En annen svakhet er at det tingliggjorte kan stivne i formen, og på den måten bli intetsigende. Slagordet: «Vi skal gjøre hver dag verdifull» kan ha blitt gjentatt så mange ganger at de mister sitt innhold mitt oppe i sykefravær, budsjettkutt og økte krav til dokumentasjon og skriftliggjøring av kvaliteten.

I møte med det levde livet i barnehagen kan det tingliggjorte bli en ironisk kommentar eller en sovepute. For å unngå dette må man igjen bringe inn deltagelsesaspektet. Dersom deltagerne

klarer å inspirere, forklare og appellere i tilknytning til objektene kan dette bidra til å opprettholde tingliggjørelsens verdifulle bidrag i meningsforhandlingen. Vi ser at meningsforhandlingen er avhengig av kvalitet på deltagelse og kvalitet på tingliggjørelse. Dette er aspekter ved meningsforhandlingen som ikke fungerer uten det andre. Deltagelse uten konkrete fokuspunkt kan bli uforpliktende, og konkrete fokuspunkt uten deltagelse blir tilsvarende stillestående og resultatløse. Wenger skriver at disse to aspektene er maktkanaler for innflytelse på fellesskapet. Deltagelsens kanal skaper innflytelse gjennom karisma, autoritet og tillit. Tingliggjørelsens kanal skaper innflytelse gjennom lovgivning, planer og kontrakter. Kontroll med disse aspekter kan kontrollere de former for mening som skapes i en bestemt kontekst, og hvordan personene i konteksten utvikler seg (Wenger, 2004). Det er samspillet mellom kvaliteten på deltagelse og tingliggjørelse som kan skape utvikling og endring på arbeidsplassen. Ved tilrettelegging av innholdet i et kompetansetiltak kan det derfor være nyttig å analysere hvordan tiltaket påvirker forholdet mellom deltagelse og tingliggjørelse. Siden dette blir et viktig moment i min egen analyse av funn, vil jeg nå vise hvordan Wenger tenker seg å skape denne balansen i et kompetanseutviklingsdesign.

2.2.1 Hvordan skape balanse mellom deltagelse og tingliggjørelse?

En vanlig form for tingliggjørelse i opplæringssammenheng er bruk av lærebøker (Wenger, 2004). Hvis lærebøkene skal bidra til læring, må de kunne leses i nær tilknytning til relevant praksis, slik at de lærende kan prøve ut og erfare det de leser om. En bok som leses isolert fra praksis kan skape illusjoner om å ha tilegnet seg kompetanse som i virkeligheten er mer kompleks og krevende enn det som kan formidles gjennom en bok. En bokstavelig forståelse av et emne kan gi en snever kompetanse å møte virkeligheten med. Deltagerne rustes til å mestre boklige ferdigheter, mens den relasjonelle kompetansen som læres gjennom deltagelse vil bli tillagt mindre vekt. Ved praktisk deltagelse i meningsforhandlingen vil den lærende oppøve vurderingsevne, skjønn, samarbeidsevne, gjennomslagskraft og initiativ og på den måten forstå dybdene i lærebøkens temaer. Derfor vil det være viktig å tilrettelegge for et tett samspill mellom tingliggjørelse og deltagelse, lesing av litteratur og praktisering av de samme emnene. Et viktig spørsmål ved tilrettelegging av kompetansetiltak vil derfor være hvordan man kan sikre balansen mellom tingliggjørelse og deltagelse (Wenger, 2004). Det kan her være naturlig å skape opplæringstiltak der deltagerne kan veksle mellom kurs og praksis over lengre tid, og der deltagerne kan oppmuntres til å se sammenhenger mellom litteratur og egne erfaringer.

Wenger er videre opptatt av at det i et kompetansetiltak bør være rom for å diskutere de motstridende holdninger som råder på tvers av praksisgrenser. Wenger foreslår i den forbindelse å skape et kompetanseutviklingsdesign som maksimerer meningsforhandlingene. Hans tanker om dette er et viktig moment når jeg senere skal analysere mine funn, og jeg skal derfor i det følgende avsnittet utdype hvordan Wenger ønsker å tilrettelegge for dette.

2.2.2 Hvordan maksimere meningsforhandlingene?

Wenger foreslår som nevnt over at den som skal tilrettelegge for kompetansetiltak må stille seg spørsmål om hvordan han kan maksimere meningsforhandlingen (Wenger, 2004). Det vil her være naturlig å skape undervisningsformer som sikrer alles bidrag og deltagelse, og oppmuntre dem til å argumentere for sine synspunkter også i egne praksisfellesskap. Hva man lærer på et foredrag og i gruppeveiledning kan for eksempel være avhengig av hvilke rom det er for å uttrykke tilhørighet, fremmedfølelse og uenighet. Wengers interesse for meningsforhandling innebærer i denne sammenheng at veilederen må åpne for dialog, slik at meningsforhandlingen kan romme både veilederens og deltagerens holdninger. Det er imidlertid ingen kausal sammenheng mellom tiltak og læring- ingen klar sammenheng mellom årsak og virkning. Foredrag og gruppeveiledning er en kontekst hvor læring finner sted, men det som læres kan være noe annet enn det som er veilederens intensjoner. Noe læring er kunnskapstilegnelse, mens annen læring er ikke- intendert og skjult. En veileder som er seg bevisst at læring ikke kan kontrolleres kan i større grad få deltagerne på banen i forhold til meningsforhandling om også den skjulte læringen. Slik kan mangfoldet av tanker diskuteres, forhandles og innordnes og skape en felles vekst. Kompetanseutvikling foregår imidlertid ikke nødvendigvis bare innenfor et praksisfellesskap, men mellom fellesskaper. Wenger redegjør i den forbindelse for begrepet Megling.

2.3 Megling

Meningsforhandling kan finne sted på tvers av grenser mellom ulike praksisfellesskap. Medlemmer kan pendle mellom for eksempel barnehageavdelingen, lunsjpauser sammen med medlemmer fra andre avdelinger og nettverksgrupper utenfor barnehagen med medlemmer fra andre barnehager i samme kommune. Et slikt multipelt medlemskap kan fremme læring og utvikling gjennom megling.

En måte å oversette kunnskap mellom praksisfellesskap på er gjennom bruk av megling (Wenger, 2004). En leder kan bruke sitt multiple medlemskap til å overføre elementer fra et fellesskap til et annet, og dermed ta rollen som megler. Meglere kan forsterke forbindelsen mellom fellesskapene, koordinere meninger, synspunkt og prosedyrer og i beste fall åpne fellesskapene for ny mening. Et resultat av megling kan for eksempel være at fellesskapet klarer å samarbeide bedre fordi de forstår at de da kommer nærmere et meningsfullt mål. Det å være megler kan være en krevende jobb fordi man må tåle å stå i spenningsfeltet mellom ulike interesser og tradisjoner, for så å koordinere og innordne nye perspektiver. Ulike fellesskap kan for eksempel ha ulik oppfatning av hva kompetanse egentlig innebærer i møte med risikobarn. En avdelingsleder i barnehagen må ha legitimitet nok til å få gjennomslag for hva kompetanse innenfor dette feltet innebærer, og Wenger skriver at når flertallet ikke har den samme bakgrunnsforståelsen kan dette være en ensom oppgave. Wenger skriver videre at meglers ensomhet i kraft av å være kompetent kan føre til at man føler seg utilstrekkelig i møte med megleroppgavene. I stedet påpeker han at ensomhet og rotløshet er en yrkesrisiko som er naturlig forbundet med å være megler. Megleren er i kraft av sin kompetanse og status som mellomleder hverken fullt innenfor eller fullt utenfor, men bygger bro mellom ulike praksisfellesskap med ulike kompetansenivå. Wenger påpeker derfor at megling krever « en evne til omhyggelig håndtering av sameksistensen af medlemskab og ikke- medlemskab, der giver så megen afstand, at det medfører et andet perspektiv, men også så megen legitimitet, at der lyttes til dem» (Wenger, 2004, s 132). Lykkes meglers med dette, blir praksisfellesskapet et enda bedre «lokalt forhandlet kompetansesystem» (Wenger, 2004,s 161).

2.3.1 Hvordan megle mellom praksisgrenser?

Kunsten å anvende det man har lært i undervisningens praksisfellesskap handler om å bevege seg fra en praksis til en annen. Med Wengers begrepsbruk kan vi altså kalle dette megling mellom praksisgrenser. Ifølge Wenger løser den tradisjonelle undervisningen og opplæringen denne utfordringen ved å tilby abstrakte og generelle teorier som tenkes overført til spesielle og konkrete situasjoner. Han er kritisk til dette, fordi abstraksjon ikke nødvendigvis gjør et emne mer generelt anvendelig. Oppøvelse av evnen til abstrakte formuleringer trener en akademisk tenkning, som har lite å gjøre med arbeidslivets behov for innsiktsfull, praktisk problemløsning. Ifølge dette resonnementet må dermed alternative meglingsformer tas i bruk. Grenseobjekter kan ifølge Wenger være et hjelpemiddel for meglers i å få gjennomslag for nye arbeidsmåter i praksisfellesskapet. De skaper forbindelser mellom de ulike fellesskapene i

form av faguttrykk, dokumenter og gjenstander. Det som skiller grenseobjektene fra tingliggjørelser er at de beveger seg over praksisgrenser.

2.4 Identitetstransformasjon

I framstillingen av et nytt sosiokulturelt læringssyn problematiserer forfatteren det tradisjonelle synet på læring, der formålet er overføring av kunnskap. I stedet mener han at formålet med læring er identitetstransformasjon. En forståelse av formålet er av vesentlig betydning for drøftingen av min funn, fordi jeg kommer til å drøfte de muligheter og begrensninger personalet har i forhold til denne type formål. Formålet i tradisjonell undervisning og opplæring er å overføre kunnskap og ferdigheter i kognitiv forstand. Hans sosiokulturelle læringssyn vil i stedet handle om danning av identitet og forhandling av selvet. I stedet for at de lærende skal tilegne seg kunnskaper kun mentalt, er læring «rytmer, hvori fællesskaper og individer hele tiden fornyer sig selv» (Wenger, 2004, s 298). Det er en gjensidig utviklingsprosess mellom individer og fellesskap som tar sikte på identitetstransformasjon.

Identitetsdannelse- og omdannelse handler ifølge Wenger om samspillet mellom identifikasjon og negotiabilitet. Identifikasjon handler om hvem vi hører til, assosierer oss med og avgrenser oss fra. Vi identifiserer oss sterkest med dem vi deler et sterkest meningsfellesskap med, og avgrenser oss fra dem som vi oppfatter har andre agendaer og mål enn vi selv har. Identitetens styrke påvirkes også av i hvilken grad vi kan påvirke de meninger, mål og agendaer vi identifiserer oss med. Dette kaller Wenger negotiabilitet, og innebærer evnen til å sette meninger på dagsordenen, mobilisere kollegaer til samarbeid og slik forsøke å få gjennomslag for hvilken praksis som skal gjelde på arbeidsplassen.

Identitetstransformasjonen ,som vil være sentral i drøftingen av funn, handler ikke bare om å beskrive seg selv, men om å leve ut seg selv i praksis. Denne ferdigheten vil være påvirket av to aspekter ved å høre til og kunne påvirke et fellesskap: Fantasi og innordning.

Fantasibegrepet refererer til «en utvidelse av selvet via overskridelse av tid og rum og skabelse av nye bilder af verden og oss selv» (Wenger, 2004, s 204). Wengers historie om de to stenhuggerne kan illustrere dette: To stenhuggere utfører nøyaktig samme arbeid. På spørsmål om hva de gjør, svarer den ene at han hugger ut en stein i firkantet form. Den andre svarer: «Jeg bygger en katedral». Evnen til fantasi kan bidra til å se arbeidet i et større perspektiv, gi dypere mening, berike selvforståelsen og inspirere omgivelsene. Fantasien

treffer følelser på en måte som intellektet ikke kan. Den berører kjernen i oss selv, - måten akkurat vi handler i verden. Wenger påpeker at det er gjennom fantasi vi ser morgendagens konsekvenser av nåtidens handlinger, ser alternative fremtider og utviklingspotensialer. Fantasi er ifølge han ikke bare en individuell aktivitet, men forankret i de sosiale omgivelsenes evne til identifikasjon med nye virkelighetsforståelser og identiteter. Fantasien raffinerer vår identitet, uavhengig av om den bygger på stereotyper eller har rot i virkeligheten. For den som ønsker å få gjennomslagskraft for sine meninger hos kollegaer kan fantasi være et effektivt redskap. Ved å fortelle historier kan man appellere til lytternes empati, slik at de opplever at budskapet blir en del av deres egen personlige erfaring og identitet. Historier, parabler og fabler er derfor sterke kommunikasjonsmidler når man vil få gjennomslag for nye praksiser.

Kollektiv fantasi kan stimuleres gjennom visualisering, muntlige historier og fortellinger, bilder eller romaner. Den kan bidra til at kollegaene gjenkjenner andres erfaringer, erfarer hvordan det er å gå i andres sko og ikke minst kan de bidra til å utforske nye felles praksiser. Vi kan prøve ut nye identiteter og nye relasjoner og kan slik «genopfinde os selv, vores virksomheder, vores praksisser og vores fællesskaber» (Wenger, 2004, s 214). Det er den kollektive fantasien som er sprengkraften i utviklingen av nye handlemåter. Samtidig kan ikke fantasi stå alene, den trenger innordning for å kunne få en praktisk form.

Innordning innebærer en koordinasjon av hver enkelts roller slik at praksisen blir samstemt med et høyere formål. Gjennom innordning blir hver enkelt en del av et større fellesskap som samlet uttrykker fellesskapets identitet: Slik gjør vi det hos oss. Innordningen skaper en «handlingenes samstemthet» og øker dermed effekten av handlingene. Det å innordne seg etter en rådende diskurs skaper identifikasjon med fellesskapets handlinger og en bredere, kollektiv identitet.

Den kollektive identiteten skapes altså gjennom identifikasjon med oppgavene, men også gjennom evnen til å være en sterk stemme i meningsforhandlingene. Vi har sett at man kan påvirke gjennom fantasi, men man kan også påvirke gjennom forhandling, argumentasjon og fordeling av oppgaver. Grad av innordning avhenger av evne til å forhandle mellom motstridende perspektiver, framlegge egne synspunkter, skape visjoner og overbevise om nødvendigheten av en bestemt retning. Wenger ser for seg et læringstiltak som stimulerer til en identitetstransformasjon, som igjen skal påvirke fellesskapet på systemnivå.

Hovedformålet med kompetansetiltak er ifølge Wenger å skape transformativ opplevelser

som kan utvikle identiteten, og leve den ut i fellesskapet. Også dette momentet er viktig i min egen drøfting av funn, og jeg vil derfor utdype dette nedenfor.

2.4.1 Hvordan skape transformative opplevelser?

Wenger foreslår som vist over at det ikke bare er informasjon, men identiteter som skal overføres mellom fellesskapene. Det er gjennom identiteten vi overfører nye erfaringer. Undervisningens dilemma er ifølge Wenger derfor ikke bare hvordan kunnskap kan overføres fra kontekst til kontekst, men hvorvidt de lærende får mulighet til å eksperimentere med identiteter, slik at de kan leve ut nye identiteter på tvers av fellesskapene. Dette betyr at kompetansehevingen må tilby opplevelser som kan gripe inn i følelseslivet, transformative opplevelser, som eventuelt kan gi nye erkjennelser av hvem man er og hva man vil. Ny erkjennelse av identiteten kan skape nye valg og handlemåter som igjen blir middelet for megling mellom praksiser. Wenger skriver at slike følelsesmessige transformasjoner har større konsekvenser for langsiktig læring enn abstrakte undervisningsplaner. Et sentralt spørsmål vil derfor være hvordan kompetansehevingen kan tilrettelegge for transformative opplevelser (Wenger, 2004). Det vil i den forbindelse være naturlig å vurdere hvordan ulike former for tingliggjørelse, for eksempel litteratur, historier og illustrasjoner kan sette fantasien i sving hos kursdeltagerne, og hvordan de kan oppmuntres til å ta lignende metoder i bruk for å heve kompetansen i eget praksisfellesskap.

Kort oppsummert har dette kapitlet tatt sikte på å belyse Wengers sosiokulturelle perspektiv på kompetanseheving, der kvaliteten på kompetansetiltaket avhenger av kvalitet på meningsforhandlingen via tingliggjørelse og deltagelse og kvalitet på meglerarbeidet via fantasi og innordning. Det argumenteres for at det i et kompetansetiltak tilrettelegges for deltagelse i multiple fellesskap, der man som megler kan oversette kunnskap på tvers av praksisgrensene, og der det ansføres til identitetstransformasjon gjennom fantasi og innordning. Sagt på en mindre Wengersk måte: Et kompetansetiltak bør tilby møter mellom fellesskap, der deltagerne selv utvikler sin identitet, og der de utrustes til å utvikle den kollektive identiteten på egen arbeidsplass. Til sammen kan gode vurderinger på disse områdene ifølge Wenger bidra til utvikling. Begrepene kan tygges på og gi gradvis ny mening etter hvert som leseren lar seg vokse inn i dem, og de vil samlet være av betydning for min besvarelse av problemstillingen:

Hvordan kan systemrettet kompetanseutvikling styrke førskolelærernes faglige og personlige ressurser i møte med omsorgssvikt hos førskolebarn i barnehagen?

2.5 Kritikk av Wengers perspektiv

Wengers teoretiske begreper knyttet til praksisfellesskapet gir en analytisk ramme for studier av læring i yrkeslivet. Samtidig viser han selv lite forbehold når han legger fram sin modell av læringsprosessene. En innvending mot Wengers introduksjon av begreper kan derfor være at framstillingen kan virke noe normativ- er det nå så sikkert at anskuelsene kan overføres direkte til alle praksisfellesskap? Er teorien universell med generell overføringsverdi til kompetansetiltak i alle yrkesfellesskap, eller må den nyanseres? Når jeg senere skal vurdere hva i et kompetansetiltak som fremmer faglige og personlige ressurser er det nødvendig å ha et nyansert syn på de begrepene jeg har valgt å strukturere analysen rundt.

Amin og Roberts, som selv plasserer seg i den sosiokulturelle tradisjonen, viser til sin analyse av 300 empiriske studier som bygger på Wengers terminologi (Amin & Roberts, 2008). De bruker funnene fra denne analysen til å argumentere for at Wengers teori mister sin substans og opprinnelige mening, når den overføres til alle former for praksisfellesskap. Deres kritikk går hovedsakelig ut på at når Wengers teori overføres til alle varianter av praksisfellesskap, blir begrepene omgjort til standardiserte formler uten analytisk sprengkraft. Dette er igjen deres utgangspunkt for å lansere paraplybegrepet «handlingsviten» (knowing in action) som en overordnet term med forgreninger til et mangfold av ulike praksisfellesskap. I et forsøk på å gjøre sosiokulturell læringsteori til et enda bedre og mer nyansert redskap for analyse, påviser de at ulike fellesskap har ulike måter å forholde seg til kunnskap, relasjoner og kompetanseheving. Ved å studere 300 studier kom de fram til fire typer praksisfellesskap med hver sine unike læringsutfordringer. De fire forgreningene av «handlingsviten» er Håndverker-fellesskap (task/ craftbased), profesjonsfellesskap (professional), ekspertfellesskap (epistemic) og web- fellesskap (virtual) (Amin & Roberts, 2008). Hver type vil ha sine egne kjennetegn, men jeg vil her avgrense meg til å forklare forskjellen mellom håndverker- fellesskap og profesjonsfellesskap, siden disse begrepene vil få en betydning i drøftingen av mine egne funn.

Den første gruppen er håndverker- fellesskapet og kunnskapen sitter her i kroppen. Den er sanselig og basert på gradvis mer presist samspill mellom sansemessige inntrykk og skjønn. Mye av kunnskapen består av direkte, tause erfaringer av hva som gir best resultat. Kunnskapsoverføringen skjer i sosiale relasjoner gjennom kommunikasjon og demonstrasjon

ansikt til ansikt. Den institusjonelle strukturen utvikles gjennom sosiokulturell samhandling. Sosiale bånd bygger på mellommenneskelig tillit i samarbeidet mellom deltagerne. De er åpne for nye deltagere, da opplæring vil bli gitt underveis i arbeidet. Assistenter i barnehagen, som oftest utgjør flertallet i barnehagen, kan sies å tilhøre denne formen for praksisfellesskap, der de erfarne assistentene kan ta valg i arbeidshverdagen basert på en fingerspissfølelse utviklet i samarbeid med barn, foreldre og kollegaer.

Den andre gruppen er profesjonsfellesskapet. Her også kan kunnskapen sitte i kroppen slik den gjør hos håndverkerfellesskapet. I tillegg utvikles den gjennom langvarig teoretisk og praktisk utdanning. Den samlede kompetansen utgjør en kanon som er felles for alle som tilhører profesjonen. Kunnskapsoverføringen skjer i begynnelsen slik den gjør i håndverkerfellesskapet, gjennom demonstrasjon, men når profesjonsstatusen er oppnådd kan den videre profesjonalisering skje i nettverksgrupper som er løsrevet fra konteksten. Der strukturen i håndverkerfellesskapet utvikles gjennom samhandling, styres den i denne kategorien av institusjonens formelle rammer. Sosiale bånd utvikles gjennom felles tillit til institusjonens profesjonskrav. Siden kompetansen er basert på utdanning er ikke dette fellesskapet like åpent for nye medlemmer som håndverkerfellesskapet. Førskolelærere, som tilhører mindretallet av personalet i barnehagen, kan sies og tilhøre denne typen praksisfellesskap, der de tar valg basert på både skjønn, erfaring og profesjonskunnskap (Amin & Roberts, 2008).

2.5.1 Kritikkens betydning for bruk av Wengers analytiske begrep i forskningen

Den bevissthet på variasjon i praksisfellesskapene som Amin og Roberts dokumenterer, kan føre til en styrking av kvaliteten på kompetanseforskningen som gjøres i lys av sosiokulturell teori. Jo mer presis terminologi forskeren bruker, jo mer nyansert kan kunnskapen bli. Artikkelforfatterne viser til at denne bevisstheten fører til forskning som fremhever interaksjonen mellom profesjonelle og ufaglærte i samme fellesskap: Mange studier av praksisfellesskap «explore the boundaries and interactions between these various groups, with their often distinctive cultures» (Amin & Roberts, 2008, s 360).

Jeg kommer i drøftingsdelen til å belyse hvorvidt Wengers begreper kan gi mening i en analyse av Bærum PPT sitt kompetansetiltak overfor barnehagefellesskapet. Amin og Roberts kritikk kan i den forbindelse tilføre min egen analyse nyanser, der forskjellene i og mellom

praksisfellesskap kan komplisere innføringen av Wengers ideer om meningsforhandling og identitetstransformasjon i praksisfellesskapet.

3 Metode

En forskningsmetode kan defineres som de strategier og framgangsmåter forskeren bruker i sin søking mot nye kunnskaper innenfor en definert problemstilling (Befring, 1998). Det er altså den valgte problemstillingen som er styrende for hvilke prinsipper, strategier og teknikker som velges i planlegging og gjennomføring av en vitenskapelig undersøkelse. I min egen undersøkelse av førskolelæreres læringserfaringer, ønsket jeg å studere sprangene i faglig og personlig utvikling, og hvordan førskolelærerne hadde utviklet ny kunnskap. Det ville dermed ikke være nok å teste faktakunnskap gjennom et spørreskjema, som ville ha vært en kvantativ tilnærming til temaet. Mitt ønske om å studere utvikling og endring krevde tykke beskrivelser av førskolelærernes erfaringer både før deltagelsen og underveis i forløpet, og det krevde også at jeg som forsker kunne fortolke beskrivelsene på ulike nivåer.

Problemstillingens føringer gjorde det klart at en kvalitativ tilnærming ville føre meg nærmest målet om ny kunnskap om utvikling av kompetansetiltak for førskolelærere. Begrepet kvalitativ er latinsk og betyr art, beskaffenhet eller verdi.(Løkken og Søbstad, 1996). Den kvalitative metoden studerer og analyserer egenskaper ved det som studeres for å finne det typiske ved fenomenet. Fokuset i den kvalitative metoden er forståelse for sammenhenger istedetfor nøyaktige årsaksforklaringer. Kvalitative undersøkelser kan utforske informantenes refleksjoner på en måte som gir dybdeforståelse og innsikt (Løkken og Søbstad, 1996). I en studie av utviklingsprosesser passer det derfor å bruke en kvalitativ metode, da den kan gi mer utfyllende data enn for eksempel et spørreskjema.En kvalitativ tilnærming søker nyansert og inngående kunnskap fra få enheter, der ord og kroppsspråk er viktigste kilde til informasjon. Siden jeg i min undersøkelse var opptatt av å få tak i rike beskrivelser av førskolelærernes egne erfaringer med å delta i kompetanseutvikling, valgte jeg forskningsintervju som metode. Det kvalitative forskningsintervjuet i denne oppgaven er plassert innenfor en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapstradisjon, og jeg skal nå gjøre rede for dette vitenskapssynet.

3.1 Vitenskapssyn

Studien i denne oppgaven kan plasseres innenfor et fenomenologisk vitenskapssyn. Siden min problemstilling besvares med fyldige beskrivelser av informantenes opplevelser og erfaringer, så befinner denne undersøkelsen seg innenfor en fenomenologisk tradisjon. Kvale definerer fenomenologi som : ”Et filosofisk perspektiv basert på omhyggelige beskrivelser og analyser

av bevisstheten med vekt på forskningsdeltagernes livsverden” (Kvale og Brinkmann, 2009, s 323). Forskeren ønsker her å beskrive virkeligheten slik informantene selv erfarer den, og slik trenge inn i erfaringenes essens (Kvale og Brinkmann, 2009). Alfred Schutz- Husserl er kjent for sin metode ” fri variasjon i fantasien” som går ut på å skape variasjoner over samme fenomen, og på den måten finne det konstante under de ulike variasjonene. Dette er da fenomenets vesen (Kvale og Brinkmann, 2009). Min egen undersøkelse av førskolelærernes utvikling og endring befinner seg i denne tradisjonen fordi jeg har invitert dem til å fortelle praksisfortellinger/ episodebeskrivelser fra både utdannelsen, yrkeshverdagen og fra deltagelsen i kompetansetiltaket. Ved å stille samme spørsmål om læring : ”Kan du fortelle en episode som gjorde spesielt inntrykk..” i varierte læringssituasjoner, kunne jeg danne meg et bilde av essensen i læringserfaringene.

For besvarelsen av min problemstilling var det imidlertid ikke nok å presentere kun førskolelærernes opplevelser. Jeg ønsket å få så mye informasjon at jeg kunne plassere erfaringene deres inn i en læringskontekst- enten ved å være lojal mot deres egne direkte beskrivelser av slike sammenhenger, eller ved en innbyrdes fortolkning av deres egne utsagn om læring og forhåndskunnskaper. Et kvalitativt intervju kan imidlertid ikke si noe om kausale sammenhenger mellom tiltak og læringserfaring. Hvis jeg skulle ha funnet direkte årsakssammenhenger måtte jeg ha brukt et kvantitativt eksperimentelt design. I stedet har jeg brukt det kvalitative intervjuet til å få informasjon om hva førskolelærerne hadde lært i tiltaket, til forskjell fra hva de hadde lært i andre kontekster. Dette er en kvalitativ fortolkningsstrategi som kan plasseres innenfor den hermeneutiske vitenskapstradisjonen. Kvale definerer hermeneutikk slik: ” Læren om fortolkninger av tekster innen humaniora; hermeneutisk fortolkning søker å nå fram til gyldige fortolkninger av en teksts mening” (Kvale og Brinkmann, 2009,s 323). Denne fortolkningen ble opprinnelig brukt i møte med religiøse og juridiske tekster, men Gadamer og Ricoeur har bragt samspillet mellom tekst og kontekst inn i humaniora (Kvale og Brinkmann, 2009). Min hermeneutiske lesing av faglitteratur og transkriberte intervjuer vil være preget av både min forforståelse og min kunnskap om den historiske og kulturelle konteksten. Slik er hverken litterære tekster eller transkriberte intervjuer nøytrale, men rommer et mangfold av tolkningsmuligheter. Når jeg har lest Etienne Wengers teoretiske læringsperspektiv har jeg for eksempel gjengitt budskapet med mine egne ord. Jeg har lagt vekt på å være tro mot Wengers definisjoner av begreper, men når jeg oversetter begrepene til norsk, så er tolkningen basert på min helhetlige forståelse av Wengers innbyrdes tankemessige univers og ikke bare en isolert forståelse av begrepet i

seg selv. Ut fra en troskap til Wengers grunntanker og med støtte i empiri kan jeg også tillate meg og justere ordlyden (for eksempel bruke ordet kompetanseutviklingsdesign istedetfor utdanningsdesign), så lenge jeg ikke går på tvers av hans egne grunntanker. En slik tolkning kan utvikle teori og empiri når de leses i lys av hverandre. Hermeneutisk tolkning av tekster bidrar til at teori og empiri utvikles gjensidig slik at den samlede forståelsen kan bidra med nye perspektiver. Slik tenker jeg at hermeneutikken kan drive den kvalitative forskningen framover på samme måte som hypotetisk- deduktiv testing kan drive den kvantitative forskningen videre. I min egen undersøkelse har jeg tatt hensyn til dette ved å innhente tykke beskrivelser av de ulike kontekstene som informantene har utviklet sin læring i, enten de forteller om egen utdanning, praksis eller opplevelser i kompetansetiltaket. Slik får jeg et grunnlag for å tolke deres egne læringserfaringer i lys av de sosiokulturelle kontekstene de har befunnet seg i, og dermed finne en sammenheng mellom utviklingsfaktorer og læringskontekst. Dette forholdet vil bli utdypet i analysen. På samme måte som undersøkelsen føyer seg inn i en vitenskapsteoretisk tradisjon, og blir påvirket av dens premisser, så blir resultatet påvirket av den forforståelsen jeg har. Dette vil jeg belyse i neste avsnitt.

3.2 Forforståelsens betydning for egen forskerrolle

Kvaliteten på det metodiske arbeidet kan være avhengig av min egen forforståelse i møte med saksfeltet, og evne til å forhold meg kritisk til denne forforståelsen. Jeg vil derfor beskrive hvordan forforståelsen kan ha påvirket min rolle som forsker. Temaet omsorgssvikt er i utgangspunktet ladet med bestemte verdier og holdninger. Som førskolelærer med ni års yrkeserfaring som både pedagogisk leder og styrer, har jeg selv arbeidet med utsatte barn og foreldre. Mitt engasjement for temaet er også blitt styrket gjennom tjenesten som talsperson for barn hos Fylkesnemda for barnevernssaker. Erfaringene har medvirket til klare verdier i forhold til å sette barnets beste foran hensynet til egen eller andre voksnes bekvemmelighet i slike saker. En slagside ved disse verdiene kan være en viss utålmodighet i forhold til andres prosesser- at jeg som både fagperson og privatperson innerst inne ønsker at man som ferdig utdannet førskolelærer skal være klar for å ivareta barn som er utsatt for omsorgssvikt. En utfordring ved at jeg selv hadde klare verdier innen temaet kan være å opprettholde åpenhet og anerkjennelse i intervju samtalen uansett hvor informantene var i prosessen sin. Dette opplevde jeg imidlertid gikk fint. En annen utfordring var å analysere alle svar rettferdig og nøytralt uavhengig av hvor de var i prosessen. Jeg opplevde i den forbindelse at flere gjennomlesninger av det transkriberte materialet medførte at jeg kunne stille meg åpen og

nysgjerrig, og dermed oppdage nyanser, meninger og sammenhenger som jeg tidligere ikke hadde fått tak på. Repeterte gjennomlesinger fikk meg til å trenge dypere inn i materialet, og forbi mine egne forutinntatte bedømminger. Jeg opplever at tolkning og analyse ikke kan være fullstendig løsrevet fra et verdisyn, men at det er helt nødvendig å være klar over eget verdimesige ståsted for å kunne overskride det og vurdere andres eksistensielle utviklingsprosesser med et åpent sinn. Slik refleksjon over egne fordommer kalles for refleksiv objektivitet (Kvale og Brinkmann, 2009). Refleksiv objektivitet utvikles gjennom å få innsikt i egen subjektivitet, synliggjøre den i forskningsarbeidet og slik kunne tolke materialet på et mer bevisst grunnlag.

Som nevnt ovenfor har jeg kjennskap til barnehagefeltet gjennom egen yrkespraksis. Jeg kom også i kontakt med kompetansetiltaket jeg undersøker gjennom arbeidet, da jeg høsten 2011 fikk spørsmål fra arbeidsgiveren om å delta selv. Jeg har deltatt i tiltaket høsten 2011/ 2012, samtidig som jeg har intervjuet deltagere fra et annet deltagerkull. Under planleggingen av undersøkelsen så jeg mitt eget kjennskap til både barnehagefeltet og kompetansetiltaket som både en potensiell svakhet og styrke. Kjennskapen kunne hindre den nødvendige distansen som skal til for å stille åpne og nysgjerrige spørsmål. Samtidig kunne kjennskapen skape nødvendig nærhet og identifikasjon mellom meg og informantene. Min erfaring med barnehagefeltet og kompetansetiltaket har nok medvirket til at informantene sa ja til å delta i prosjektet. Flertallet takket ja først etter at jeg pr telefon presenterte bakgrunnen min. Mitt eget kjennskap til tiltaket har hatt en indirekte innflytelse på undersøkelsen, fordi det har gitt meg en dypere bakgrunnsforståelse når jeg skulle utforme intervjuguiden. Jeg opplevde også at informantene fikk tillit til meg fordi jeg selv hadde opplevd å være en deltager i tiltaket, og denne tryggheten kan ha bidratt til at informantene gav fyldige svar på spørsmålene mine. En risiko forbundet med at jeg selv hadde nærhet til tiltaket var at jeg kunne få en dobbeltrolle i forhold til lederen av prosjektet. På den ene siden var hun veileder på mitt eget kull, og på den andre siden var jeg invitert til å forske på informanter innenfor et annet kull i tiltaket. Jeg har derfor vært bevisst på å skille rollene, og avtalt egne møter når jeg har snakket med henne om undersøkelsen min. Lederen har vært fortløpende informert om prosessen og framgangsmåtene i undersøkelsen, fordi jeg ønsket et åpent samarbeid enten resultatet svarte til forventningene eller ikke. Jeg har sett på hennes faglige innspill som en av flere gode kilder som kan styrke arbeidet mitt, og samtidig ønsket å ha en uavhengig og fri forskerrolle i forhold til analyse av funnene mine.

Et siste aspekt ved forforståelsen er de erfaringene jeg har hatt tidligere med forskning som håndverk. Jeg har som student ved Institutt for innovasjon og arbeidsliv ved Universitetet i Agder, vært så heldig å understøtte Universitetets og NAV Aust-Agders forskningsprosjekt både med kvalitative intervjuer og observasjon (Valvik, Hørte, Molldal og Jacobsen, 2007 sitert i Svenndal og Larsen, 2009). I den forbindelse veiledet jeg også førskolelærere som samlet inn og analyserte eget datamateriale. Denne erfaringen har nok medvirket til at jeg i møte med denne undersøkelsen har hatt en praktisk, håndverkerbasert tilnærming basert på forkunnskaper. Temaene i intervjuguiden ble satt opp ut fra min kjennskap til tiltaket og profesjonen, mens underspørsmålene ble laget på bakgrunn av en *grov* oversikt over de store linjene i kognitiv og sosiokulturell teori. Slik hadde jeg allerede i intervjuguiden sikret muligheter for drøfting av funn i lys av teori, men jeg så på selve intervjusamtalene som *avgjørende* for hvilken litteratur og hvilke begreper jeg kom til å fordype meg i videre. I analysen av funn startet jeg med å danne et helhetsinntrykk av meningsinnholdet, der jeg oppdaget fellestrekk på flere områder, men også grader av variasjon blant informantene. Denne oppdagelsen førte til at jeg valgte en analysestrategi som kombinerer temabasert og personsentrert analyse. Slik har jeg vekslet mellom en deduktiv og en induktiv tilnærming, der det jeg fant i feltet fikk konsekvenser for valg av teoretiske begrep i litteraturen og teoretiske strategier. På denne måten har innholdet i de samtalene jeg opplevde i feltet styrt mitt valg av teori, og de mønstrene jeg fant i intervjumaterialet har styrt valg av analysestrategier. Det at jeg hadde noe erfaring i forskerrollen fra før påvirket arbeidet på den måten at jeg hadde et kart å møte terrenget med. På den annen side fryktet jeg at jeg skulle gå glipp av viktig læring fordi jeg kunne komme til å gjenta gamle strategier istedetfor å lære noe nytt. For å motvirke den risikoen har jeg fått tilbakemelding fra veilederen underveis, slik at jeg kunne besvare problemstillingen på en måte som tilfredsstiller akademiske krav.

3.3 Forskningsdesign

Problemstillingens karakter avgjorde mitt valg av kvalitativ metode. Jeg kunne i utgangspunktet ha tenkt meg å bruke metodetriangulering, der intervjuer om informantens læring og observasjon av veiledningssituasjonene kunne ha gitt utfyllende kunnskap om problemstillingen. En sammenligning av data som er kommet fram gjennom ulike metoder kan styrke validiteten. Observasjon kunne ha bekreftet eller avkreftet det informantene sier i intervjuene, og på den måten tilført enda mer valid kunnskap. Her ble jeg imidlertid begrenset av mulighetene innenfor praksisfeltet, som ikke ønsket en observatør av veiledningen på

grunn av taushetsplikten. Jeg valgte derfor å bruke et semi- strukturert intervju for å få svar på problemstillingen. Dette viser at det ikke bare er problemstillingen som styrer valgene, men at de også styres av etiske hensyn og informantenes rett til å sette grenser for forskerens innsyn.

3.4 Semi-strukturert intervju som håndverk

Jeg skal først beskrive det som karakteriserer det semistrukturerte forskningsintervjuet, for deretter å gjøre rede for hvordan det ble utført som håndverk. Det semi- strukturerte intervjuet er en fleksibel form for intervju, der forskningstemaene er planlagt på forhånd, men der informantene kan fortelle fritt om egne opplevelser knyttet til temaene.. En slik intervjuguide som gir mye plass til informantenes praksisfortellinger, passet mitt formål som var å undersøke informantenes kunnskapsutvikling innenfor temaet omsorgssvikt. Frie fortellinger er velegnet til å gi informasjon om holdninger, verdier og engasjement og sammenligninger av fortellinger kan gi verdifull informasjon om individuell og kollektiv endring og utvikling. Jeg valgte å undersøke informantenes læring ved å hente inn deres egne beskrivelser av forkunnskaper før deltagelsen, og sammenligne dette med de kunnskaper de sitter igjen med etter deltagelse. Siden jeg ikke har hatt tilgang til informantene før deltagelsen, vil resultatet være basert på informantenes egen subjektive selvforståelse og ikke nøyaktige, kvantitative målinger. Da deltagerne snakket om fortiden så de den nødvendigvis i lys av den kunnskap de hadde i nåtiden. Dette gav også en av informantene selv uttrykk for- hun syntes det var lettere å sette ord på hva hun ikke kunne tidligere i lys av den innsikten hun har fått nå. Personlige fortellinger vil alltid kunne være farget av fortelleren uansett om handlingen finner sted i nåtid eller fortid. Når informantene snakket om sin egen utvikling i et før og nå- perspektiv handlet det derfor om en selvreflektert utgave av fortiden- slik den fortonte seg i nåtiden.

Som beskrevet har intervjuguiden blitt utformet med tanke på prosjektets problemstilling og formål. En prosjektbeskrivelse hjalp meg til å tenke de store linjene som skal til for å sikre sammenhengen mellom formål og intervjuguide. I utformingen av min guide støttet jeg meg til prosjektbeskrivelsen jeg skrev høsten 2011:

” Jeg vil intervju informantene på bakgrunn av en intervjuguide der spørsmålene er myntet på å få fram hvilke forkunnskper og læringsformer som har aktivert læringen, og forskjeller i egen tenkning idag og tidligere. Jeg kan strukturere guiden etter læringsaktivitetene litteraturstudie, foredrag (skolaske læringsformer), gruppeveiledning(community of practice og praksis (situert læring og selvregulert læring). [...] Ut fra problemstillingen kan

det utledes forskningsspørsmål som Hva kjennetegner læringsfremmende læringsformer? Hvordan bidrar læringsformene til faglig og praktisk kompetanseheving hos partene? Hva slags type erkjennelser og innsikt/ læring har personalet hatt behov for, og hvilken type læring fører til endring i personalets praksis?” Denne form for planlegging av temaer i forhold til teoretiske begreper, forskningsspørsmål og de læringsformer jeg visste at informantene hadde erfart i tiltaket bidro til en sikring av sammenheng mellom problemstilling, teori og empiri. I løpet av intervjuene måtte jeg dykke dypere i læringsteorien, og kom fram til at Etienne Wengers sosiokulturelle begreper kunne forklare de prosessene jeg møtte i intervjusamtalene. Induktiv analyse av forskjeller mellom læring i utdannelsen og kompetansetiltaket bekreftet verdien av å bruke sosiokulturell teori som hovedtilnærming. Valg av analytisk tilnærming bygger derfor på empiri fra materialet og er ikke kun basert på mine egne teoretiske preferanser.

Erkjennelsen underveis av den sosiokulturelle teoriens betydning medførte at jeg av plasshensyn måtte avgrense meg fra annen teori, og at teorier om skolastiske læringsformer og selvregulert læring ble tatt bort. Istedet gav intervjuene inspirasjon til nye forskningsspørsmål. Formuleringen av forskningsspørsmål har utviklet seg i samspillet mellom empiri og sosiokulturell teori gjennom hele prosessen, og framstod til slutt slik: *Hvordan bidrar kompetanseutviklingen til å styrke førskolelærernes kompetanse på følgende to områder:*

A) Meningsforhandling på individnivå i læringssituasjonene veiledningsgruppe, foredrag og litteraturstudier. B) Megling på systemnivå i form av førskolelærernes evne til å dele kompetansen med resten av barnehagepersonalet.

Jeg vil nå beskrive hvordan jeg har håndtert problemstillingen ut fra en håndverksmessig tilnærming. Et forskningsintervju er en faglig og målrettet samtale der jeg som forsker må lede samtalen på en måte som kan gi meg ny innsikt i problemstillingen. Den responsen jeg får i intervjuet vil til dels være avhengig av mitt kjennskap til forskningens håndverksmessige strategier. Responsen vil også avhenge av den personlige dynamikken mellom meg og informanten i intervjusituasjonen. I gjennomføringen av min egen undersøkelse grep jeg fatt i Kvaless påstand om at forskningsintervjuet er et håndverk, og bygget tilnærmingen min på dette praktiske utgangspunktet. Jeg vil her beskrive denne prosessen.

I tillegg til at valg av semi-strukturert intervju var tilpasset formålet med prosjektet mitt, var det også tilpasset meg som person. Kvaless beskrivelse av intervjuet som et håndverk (

Kvale, 2009), innebærer at intervjuets kvalitet vil avhenge av hvordan forskeren bruker egne ferdigheter og egenskaper for å få fram et meningsinnhold som egner seg for faglig analyse og diskusjon. Som person foretekker jeg å arbeide spontant, men med et bevisst forhold til målene og de overordnede linjene . Kombinasjonen av spontanitet og forberedelse som ligger i det semi- strukturerte intervjuet passet altså både meg som ”håndverker” og formålet med prosjektet mitt. Jeg delte jeg prosesen inn i tre faser. Fase en er forberedelse der jeg leser meg opp på forskningstemaet og sørger for å ha bakgrunnskunnskap om omsorgssvikt som jo er temaet jeg skulle snakke med informantene om. Selv om mitt fokus i analysen har vært på læring, ville det være viktig å ha bakgrunnskunnskap om temaet jeg skal snakke om for å kunne etablere en felles referanseramme for samtalen. I denne forberedelsesfasen forestiller jeg meg også informantenes hverdag som førskolelærer i barnehagen, og toner meg inn på deres virkelighet. Fase to er selve samtalen, og da legger jeg min egen bakgrunnskunnskap til side, og retter oppmerksomheten og konsentrasjonen mot informanten. For det første lytter jeg til informantens ytringer og fortellinger. Jeg bekrefter, viser interesse og ber om utdyping av tanker for å få tykkere beskrivelser. Samtidig sørger jeg for å holde en rød tråd i samtalen, der jeg tar utgangspunkt i informantens valg av temaer, og stiller spørsmål som fører oss innom de temaene jeg har planlagt i intervjuguiden. Det er særlig når jeg skal holde den røde tråden i samtalen at jeg får bruk for bakgrunnskunnskapene ,slik at jeg kan veksle mellom mitt eget og informantens perspektiv. Grunnen til at jeg tar utgangspunkt i informantens egne fortellinger istedetfor å følge min egen intervjuguide, er at jeg da kan få tak i verdifull informasjon som jeg ikke selv har tenkt på. Når informantene sier noe som i særlig grad svarer på problemstillingen min oppsummerer jeg dette, og ber om bekreftelse på at jeg har forstått ytringen riktig. Dette styrker validiteten når jeg skal analysere utsagnene. Uansett vending i samtalene sørget jeg for å stille utdypende spørsmål om erfaringene med den enkelte læringsaktivitet slik at jeg kunne finne ut hvilket utbytte de selv mente at de hadde av lærings situasjonene. Like viktig som å holde fokus på meningsfulle beskrivelser som gir svar på problemstillingen, er det å bygge opp en god relasjon til informanten. Informantene har behov for å oppleve trygghet og tillit, og føle at det de sier blir tatt imot på en respektfull måte. Intervjuet er ikke bare kunnskapsproduksjon, men kunnskapen konstrueres i sosialt samspill mellom intervjuer og informant (Kvale og Brinkmann,2009). Min egen erfaring er at dette samspillet oppstår som en konsekvens av at jeg er trygg i intervjusituasjonen og at ivaretagelsen av relasjoner går hånd i hånd med kunnskapsproduksjonen. Fase tre av forskningsintervjuet er etterarbeidet, der jeg tenker gjennom det som ble sagt, sammenligner med det andre informanter har sagt og merker meg stemninger, inntrykk, mimikk ,

kroppsspråk, det usagte, og jeg noterer også ned assosiasjoner til faglitteratur og teoretiske begreper. Samlet sett skal de tre fasene ta sikte på å besvare problemstillingen, og derfor ser jeg på metoden som kjernen i undersøkelsen. Alle andre faser i undersøkelsesprosessen er avhengig av at metoden har ført til meningsfulle data som svarer på problemstillingen. Jeg vil nå gå over til å beskrive hvordan jeg bearbeidet intervjumaterialet.

3.5 Transkribering, analyse og tolkning

Bearbeidelsen av intervjumaterialet innebærer transkribering, analyse og tolkning. Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg gjennomførte denne fasen i undersøkelsesprosessen. Transkribering er en ”konkret omdanning av muntlig tale til skriftlig tekst” (Kvale og Brinkmann, 2009, s 192). Intervjuene ble tatt opp på diktafon, og transkribert fortløpende. Hvert intervju varte en time, og det tok 5-6 timer å transkribere hvert intervju. Jeg valgte å transkribere ordrett og inkludere pauser. Jeg omformet språket til bokmål for å kunne beskytte informantenes anonymitet, men ellers har jeg ikke endret på informantenes egne formuleringer. I bearbeidelsen av materialet tok jeg bort pauser og erstattet pausetegn med punktum, men ellers syntes jeg at meningsinnholdet kom klart fram med informantenes egne ord. De formulerte seg klart og ryddig, og jeg så derfor ingen etiske problemer med å gjengi utsagnene deres slik de selv formidlet dem. Da transkriberingsarbeidet var ferdig hadde jeg 70 sider som skulle analyseres.

Da jeg skulle analysere materialet prøvde jeg meg fram med ulike analysestrategier. Jeg forsøkte først å danne meg et helhetsinntrykk av hvert intervju gjennom en personsentrert analyse. Dette var i tråd med at jeg ønsket å finne en utvikling på individnivå. Jeg fant imidlertid raskt ut at jeg måtte ordne alle de fire intervjuene inn etter temaer- både for å kunne si noe om tiltakets bidrag i læringen og for at materialet skulle bli mer oversiktlig. Som en start sorterte jeg svarene etter spørsmålene i intervjuguiden. Dermed ble det lettere å finne karakteristiske mønstre og tendenser knyttet til tiltaket. Jeg lette etter meningsinnholdet, det vil si endring og utvikling i kompetanse, og lot funnene styre hvilke undergrupper jeg delte stoffet inn i. Denne framgangsmåten besvarte særlig det første forskningsspørsmålet: *Hvordan bidrar kompetanseutviklingen til å styrke førskolelærernes kompetanse på følgende område:* A) Meningsforhandling på individnivå i læringssituasjonene veiledningsgruppe, foredrag og litteraturstudier. Den temabaserte analysestrategien gjorde arbeidet mer oversiktlig. Jeg har reflektert over om en temabasert analyse kan gi svar på en utvikling på

individnivå slik jeg ønsket i det første forskningsspørsmålet. Jeg mener at analysen fremstiller hver informants personlige utvikling, samtidig som den temabaserte strategien holder fokuset på tiltaket som analyseenhet. Det jeg undersøker er tiltakets bidrag til utvikling, og da kan temabasert strategi få fram karakteristiske trekk ved tiltakets evne til å styrke den enkeltes læring. Når jeg skulle finne svar på det neste forskningsspørsmålet fant jeg ut at svarene varierte mer fra informant til informant og hadde mer sammenheng med relasjonen til eget praksisfellesskap. Spørsmålet var: *Hvordan bidrar kompetanseutviklingen til å styrke førskolelærernes kompetanse på følgende område:* B) Megling på systemnivå i form av førskolelærernes evne til å dele kompetansen med resten av barnehagepersonalet. For å få svar på dette gikk jeg tilbake til den personsentrerte analysen, der jeg lette etter utsagn som beskrev informantenes forhold til å veilede kollegaene i egen barnehage. Det var lite informasjon om hvordan tiltaket i seg selv styrket veilederfunksjonen, men noe mer informasjon om hvordan førskolelærerne forholdt seg til veiledning i egen sosiokulturelle kontekst. Derfor var det naturlig å følge opp den personsentrerte strategien når jeg skulle besvare det andre forskningsspørsmålet. Med personsentrert mener jeg ikke at jeg har laget et referat av hver informants forhold til megling, men at jeg her peker på individuelle forskjeller og beskriver dem i forhold til konteksten, istedetfor å dele svarene inn i tematiske undergrupper. Dette betyr at jeg i del en av analysen presenterer mange temaer, mens jeg i del to presenterer individuelle erfaringer innenfor et og samme tema.

Funnene under avsnittene om endring handler om hvordan informantene utviklet seg i møte med læringssituasjonene i tiltaket. Jeg har sortert funnene i fire endringsdimensjoner som viser informantenes utvikling innenfor hvert av de fire områdene. Hver endringsdimensjon beskriver endringer i utviklingen hos informantene, fra ”før” deltagelse i tiltaket til et år ut i forløpet. For å tydeliggjøre utviklingen presenterer jeg funnene langs tidslinjen før og nå. Kategorien før beskriver utfordringer informantene hadde før oppstart i prosjektet i 2010, og bakover i tid. Kategorien nå beskriver deres egen utvikling innenfor de samme temaene under intervjuene høsten 2011. Endringene er kommet fram i materialet ved at informantene har fortalt egne praksisfortellinger fra før deltagelse og nå, og der jeg har lett etter mønstre og forskjeller i kompetanse langs tidsaksen. Jeg fant altså fire endringsdimensjoner blant informantene: Endring i håndtering av gråsonesaker, endring i samarbeidet med barnevernet, endring i holdninger til barnas atferd og endring fra et rutinepreget individrettet arbeid til et bevisst ønske om systemrettet arbeid. De tre førstnevnte endringsdimensjonene viser tydelige

endringer hos tre av fire informanter. Den siste dimensjonen som handler om systemisk arbeid viser endring hos halvparten av informantene.

I tillegg til å ordne materialet på en tidslinje, har jeg systematisert det etter kjennetegn ved tiltakets læringssituasjoner som kan forklare endringen. Disse kjennetegnene er kommet fram ved at jeg i intervjuguiden har spurt spesifikt etter hva informantene har lært innenfor hver enkelt læringssituasjon. Intervjudesignet har dermed i seg selv sikret en sammenheng mellom tiltakets læringssituasjoner og informantenes læringserfaringer. Kjennetegnene er kodet i Wengers terminologi, som jeg har redegjort for i teorikapittelet.

Presentasjonen av informantenes erfaringer tar samlet sikte på å analysere hvordan informantene har utviklet seg i løpet av tiltaket, slik at jeg kan svare på problemstillingen: *Hvordan kan systemrettet kompetanseutvikling styrke førskolelærernes faglige og personlige ressurser i møte med omsorgssvikt hos førskolebarn i barnehagen?* En hovednøkkel til å kunne få svar på problemstillingen er å lykkes med rekrutteringen av informanter som har relevante erfaringer på temaet. Jeg skal nå gjøre rede for hvordan jeg gikk fram for å finne informanter.

3.6 Utvalg og rekruttering av informanter

For å få tilgang til informanter til undersøkelsen min skrev jeg en mail til prosjektleder Charlotte Johannessen som er rådgiver i Bærum Pedagogisk- psykologiske tjeneste. Jeg skrev at jeg selv var påmeldt i tiltaket samme høst og presenterte mine foreløpige tanker om undersøkelsen min. Jeg spurte også om jeg kunne gjøre en undersøkelse blant deltagerne i prosjektet, og sendte med prosjektbeskrivelsen min. Jeg fikk en liste med mailadresser til informanter fra et tidligere deltagerkull, og dermed hadde jeg nøkkelen til å få gjennomført den empiriske delen av undersøkelsen min.

Listen over aktuelle informanter inneholdt 25 mailadresser til førskolelærere i Bærum. Alle hadde deltatt i tiltaket innenfor samme år. For å beskytte informantenes identitet så godt som mulig har jeg valgt og ikke fortelle hvilket år de deltok, men de hadde alle fått samme type opplæring, og de hadde i etterkant bearbeidet kompetansen over samme tidsperiode. Utvalget bestod av både private og kommunale barnehager med ulik organisering, og det var kun en mann representert på listen.

Jeg kontaktet hver informant i mails form, der jeg beskrev målet med undersøkelsen min, og at jeg gjerne kunne tenke meg å intervju dem om deres egne erfaringer med å delta i kompetansehevingen. Det gikk fram av brevet at jeg ønsket å undersøke hvordan veiledning i omsorgssvikt kan styrke kompetansen hos deltagerne. Jeg skrev også at de selv kunne velge tid og sted for intervjuet, og at jeg kom til å ringe dem om en uke for å snakke om en eventuell deltagelse.

I starten av ringerunden var det flere som sa at de ikke ønsket å delta på grunn av tidspress, men da jeg hadde fått positiv respons fra fem deltagere var jeg tilfreds og avsluttet ringerunden. Tiden jeg hadde til rådighet tilsa at jeg måtte finne flest mulig informanter innenfor kortest mulig tidsrom, og derfor ble informantene valgt ut fortløpende etterhvert som de sa ja. Jeg opplevde at det var lettere å få positivt svar når jeg vektla at jeg selv var førskolelærer og nettopp hadde startet i veiledningstiltaket selv. Videre gav det mer positiv respons når jeg nedtonet faguttrykkene som ”informant” og ”intervju” og istedet inviterte til en samtale om erfaringer. Utvalget var basert på hvem jeg tilfeldig valgte å ringe, og jeg satt altså igjen med fem informanter som hadde fått samme type opplæring, men som ellers hadde en variert bakgrunn.

Informantgruppen danner et representativt utvalg av deltagerne fordi de har en variert bakgrunn. Jeg har av anonymitetshensyn valgt og ikke knytte direkte personopplysninger til den enkelte informant, men vil her beskrive hvordan ulikhetene dem imellom kan representere mangfoldet som finnes blant deltagerne i tiltaket. De er alle kvinner, da den ene mannlige deltageren takket nei til å delta. Kvinner er overrepresentert blant førskolelærerne som yrkesgruppe, og vi kan dermed si at kjønnsutvalget i undersøkelsen er representativt for gruppen. De hadde mellom to og tretti års yrkeserfaring som førskolelærer før de ble med i opplæringstiltaket, og hadde varierende erfaring med omsorgssvikt da de startet i tiltaket. Barnehagene de jobbet i var organisert som både basebarnehager og avdelingsbarnehager, og de jobbet i både søskengrupper og i småbarnsavdelinger.

Fire informanter lot seg intervju på egen arbeidsplass siden dette var mest tidsbesparende for dem. En informant foretrakk å bli intervjuet hjemme hos meg etter arbeidstid, da dette passet best inn i hennes logistikk for dagen. Alle intervjuene fant sted i lokaler der vi kunne ha en uforstyrret samtale, og det ble brukt diktafon med god lyd kvalitet. Dessverre mistet jeg det første intervjuet fordi jeg trolig ikke lagret det på diktafonen før jeg gikk igang med et nytt intervju samme dag. Denne svikten gjorde at jeg satt igjen med fire informanter, noe som der

og da var frustrerende. Siden jeg i samtale med informantene møtte et metningspunkt på ny informasjon har jeg i ettertid ansett utvalget som tilstrekkelig. Informantene er anonymisert med kodene A, B, C og D.

Det er et forskningsmessig mål at intervjuene kan tilføre undersøkelsen pålitelige, gyldige og overførbare data. Dersom det ikke kan sannsynliggjøres at dataene er gyldige, vil heller ikke problemstillingen kunne bli besvart på en vitenskapelig holdbar måte. Jeg skal derfor redegjøre for studiens validitet, reliabilitet og overføringsverdi.

3.7 Validitet

Spørsmålet om validitet handler om i hvilken grad resultatet er gyldig i forhold til problemstillingen. Egner metoden seg til å undersøke problemstillingen? I hvilken grad gjenspeiler dataene det fenomenet jeg ønsket å vite noe om? Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at forskningsvaliditet utvikles gjennom kvaliteten på det håndverksmessige arbeidet som er gjort i løpet av studiens ulike faser. Et resultats gyldighet avhenger dermed av en forsvarlig forskningsprosess.

Jeg har i oppgaven begrunnet hvordan forskningstemaet er fundert på et samfunnsmessig og pedagogisk mandat som forplikter personalet til å utvikle sin kompetanse. Litteraturen jeg har brukt for å belyse temaet er skrevet av forskere som bygger egen empiri på valide vitenskapelige teorier, og jeg har i litteraturkapittelet redegjort for dette forholdet. Jeg har videre beskrevet hvordan jeg har gått fram i planleggingen og gjennomføringen av intervjuene mine og hvordan jeg har tolket dataene. Jeg har spesielt lagt vekt på å beskrive utfyllende hvordan egen forforståelse kan ha påvirket kommunikasjonen og hvordan jeg som håndverker har forsøkt å kommunisere for å få relevante svar på problemstillingen min. En åpenhet om mine valg gjør studien transparent, slik at andre har anledning til å etterprøve svakheter ved framgangsmåten. Min åpenhet om framgangsmåten og bruk av sitater gjør det mulig for andre å bedømme validiteten for dem som eventuelt ønsker å ta utgangspunkt i resultatene i egne undersøkelser.

Det som styrker validiteten i studien er den hermeneutiske vekslingen mellom deduksjon og induksjon i arbeidet med det teoretiske og empiriske materialet. Intervjuguiden bygger på en teoretisk og praktisk forståelse av temaet, samtidig som jeg følger opp informantens fortellinger med både tilleggsspørsmål og på-stedet kontroll av at jeg har forstått svarene

riktig. Svarene har også påvirket mitt endelige valg av teoretisk forankring og mitt valg av analysestrategi. Jeg mener at en slik abduktiv framgangsmåte styrker validiteten, fordi relevant teori og relevante data blir fortløpende samordnet, koordinert og sett i lys av hverandre.

Underveis vurderte jeg mulige svakheter ved validiteten som at jeg kunne ha brukt flere teoretiske læringsperspektiver og triangulert mellom disse. Bruk av flere teoretiske perspektiver kunne ha åpnet for en bredere drøfting av resultater. Jeg vurderte å drøfte funnene mine opp mot både kognitiv og sosiokulturell læringsteori, og drøfte hvordan disse teoriene stemte med hvordan informantene lærte. Jeg laget en datamatrise over slike sammenhenger, men fant ut at det egentlig ikke kom fram noe nytt ved å beskrive hvorvidt en læringsinnsikt var kognitiv eller sosiokulturell. Jeg endte dermed opp med en induktiv analyse istedet, der jeg fant endringer i informantenes læringserfaringer og analyserte dette i lys av kontekstene de hadde beskrevet.

En annen svakhet jeg vurderte underveis var hvorvidt bruk av bare en metode kunne gi valide svar. Metodetriangulering, der jeg vekslet mellom for eksempel observasjon og intervju kunne potensielt ha styrket validiteten, fordi jeg kunne ha bekreftet eller avkreftet om informantenes utsagn stemte med praksis. Det som begrenset meg her var at praksisfeltet ikke ønsket at jeg gjorde observasjoner. Dette førte til at jeg måtte stole på at informantenes fortellinger gav fylldige beskrivelser av egne læringserfaringer. Siden jeg parallellt med gjøre intervjuer fikk delta i en tilsvarende veiledningsgruppe som førskolelærer, har jeg fått en indirekte forståelse av hva mine egne informantene har vært med på. Selv om jeg ikke fikk observere de informantene jeg intervjuet i selve veiledningssituasjonene, sitter jeg igjen med en opplevelse av at de beskrev typiske trekk ved tiltaket. Hvordan deltagerne utviklet kompetansen sin er imidlertid ikke lett å fange opp gjennom observasjon, så jeg opplever alt i alt at intervjuformen var en godt egnet metode til å få innblikk i disse prosessene.

Alle informantene hadde vært deltagere i tiltaket jeg undersøkte, og kunne derfor gi relevant informasjon om egne erfaringer. En hake ved validitetens styrke kunne imidlertid være hvorvidt informantene mine var for tilfeldig valgt ut. Jeg kontaktet 25 informanter, og hadde i utgangspunktet tenkt å trekke utvalget fem informanter blant de som viste positiv interesse for undersøkelsen. Slik hadde utvalget blitt tilfeldig, men systematisk utvalgt. Det viste seg imidlertid at flere takket nei til å delta, og på grunn av et opplevd tidspress og en lettelse over å få positive svar begynte jeg å lage fortløpende avtaler med de som viste interesse. Hvis jeg

hadde hatt mer is i magen og tatt meg bedre tid, kunne jeg ha ventet med å trekke ut utvalget til jeg hadde ringt alle på listen min. Min opplevelse var imidlertid at jeg måtte ivareta de informantene som sa seg villig, og derfor ble utvalget tilfeldig og usystematisk. Dette kunne ha medført at jeg hadde fått kun nyutdannede informanter uten mye erfaring med temaet. Det viste seg imidlertid at informantene var i ulike aldre, hadde variert erfaring og jobbet i store og små barnehager på kryss og tvers av kommunen. Tilfeldighetene gjorde altså at informantene kan representere variasjonen blant deltagerne i tiltaket jeg studerer.

3.8 Reliabilitet

Resultatene i studien må være pålitelige for at de skal ha verdi. Dette kalles i den vitenskapelige terminologien for reliabilitet, og angir hvorvidt resultatene er så nøyaktige og konsistente at de kunne ha kommet fram uavhengig av hvem som utfører undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009). Et vesentlig spørsmål for å avklare studiens reliabilitet er om resultatet kan produseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2009). Den kvantitative forskningen har med sin tilgang til statistiske beregninger bedre forutsetninger for å komme fram til nøyaktige resultater som kan gjentas av andre forskere. Et kvantitativt design kan kontrollere forskningsfeltet gjennom kontrollgrupper, pretest og posttest og spørreskjemaer som kan kvantifisere resultatet. Dersom forskeren har gjort rede for forskningsdesignet, kan andre gjøre det samme og kunne komme fram til samme resultat. I et kvalitativt design med forskningsintervju som metode må nøyaktigheten basere seg på andre premisser. Et intervju er et sosialt, faglig og kreativt samspill mellom forsker og intervjuperson, der resultatet skapes i øyeblikket. Dersom en annen forsker hadde gjentatt intervjuet kunne en annen type forarbeid, en annen form for personlig kjemi og andre tolkninger gi et annet resultat selv om intervjupersoner og litteraturgrunnlag er det samme. Dette betyr ikke at kvalitative undersøkelser ikke er troverdige og pålitelige. Den kvalitative metodes styrke er at den kan gi en dybdekunnskap om menneskers livsverden som tall alene ikke kan fange opp. En troverdighet basert på tall kan derfor antas å ha en verdi på papiret uten at den i virkeligheten gir oss mer innsikt i møte med praktiske situasjoner. Konsekvensen av denne tanken vil kunne være at en anerkjennesle av den kvalitative undersøkelsens verdi innebærer en anerkjennelse av at dens reliabilitet må bygge på andre premisser enn stringent nøyaktighet.

Min egen studie er reliabel på den måten at jeg har utført studien på en samvittighetsfull måte, der jeg har lagt vekt på at alle informantene forstår de spørsmålene jeg stiller. Dersom spørsmålene mine har vært uklare har jeg omformulert meg til jeg har vært sikker på at spørsmålene er blitt oppfattet slik de var ment. Informantene har også vært flinke til å forsikre seg om at de svarte på det jeg spurte om, og de har bedt om å få gjentatt spørsmålet hvis noe var uklart. Alle informantene var innom de samme temaene, og det var et mønster i hva de svarte som kan bekrefte påliteligheten i svarene.

Ved overføringen fra muntlig tale til skriftlig tekst vil det være et spørsmål om en annen forsker ville ha utført transkriberingen på samme måte. Et vanlig prinsipp i dette arbeidet er å skrive ned nøyaktig det informantene sier, og dette har jeg gjort. En annen som hadde fulgt samme prinsipp burde kunne gjøre det samme. Den eneste språklige bearbeidingen jeg har gjort hos tre av informantene i ettertid er å ta bort tegnsettingen som markerer pause, og erstatte dette med punktum. En av informantene snakket et annet skandinavisk språk, og jeg har omarbeidet hennes utsagn og setningsoppbygging til bokmål for å beskytte hennes anonymitet. Tre av informantenes utsagn er altså ikke språklig omarbeidet, mens jeg hos den siste informanten har beholdt meningsinnholdet. Det som styrker reliabiliteten i oversettelsen av den sistnevnte informantens utsagn, er at jeg selv har bodd og studert i dette landet i to år og kjenner språket.

Andre forskere kunne ha valgt ut andre sitater og tolket dem på en annen måte. Reliabiliteten styrkes ved at jeg har brukt mange direkte sitater, slik at det tydelig kommer fram hvordan jeg har kommet fram til mine konklusjoner. For å styrke reliabiliteten ytterligere har jeg lagt fram mine funn for lederen av tiltaket, og fått bekreftet at dette er funn som hun kjenner igjen fra de uformelle samtalene med samtlige deltagere i prosjektet. Dersom mine funn hadde vært avvikende kunne det ha vært en indikasjon på manglende reliabilitet.

3.9 Overførbarhet

Formålet med undersøkelsen var å innhente kunnskap om hvordan PP-tjenesten kan drive systemrettede tiltak. Betydningen av slikt arbeid understrekes i Stortingsmelding nr18 ; Læring og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). Stortingsmeldingen viser videre til at PP- tjenesten selv etterlyser mer kompetanse i systemisk organsisasjonsutvikling (Fylling og Handegård, 2009, gjengitt i Kunnskapsdepartementet, 2011). Ved å undersøke denne arbeidsformen i en PP-tjeneste som har satset på slikt arbeid har jeg ønsket å innhente

kunnskap som kan komme praksisfeltet tilgode, og det har vært et ønske at andre PP- tjenester kan ta del i denne kunnskapen.

Et vesentlig spørsmål for å vurdere om jeg har lykket med denne studien er derfor at kunnskapen potensielt kan overføres til andre målgrupper eller institusjoner som har behov for kompetanseheving om omsorgssvikt. Førskolelærerne har i intervjuamtalene fortalt om sine individuelle og personlige utviklingsprosesser. Disse prosessene er unike og vil variere fra person til person. Denne undersøkelsen kan imidlertid dokumentere at informantene ikke hadde utbytte av tradisjonell skoleundervisning om temaet omsorgssvikt, men at samtlige utviklet sin kompetanse gjennom systemrettet, praksisnær opplæring over tid. Dette kan få konsekvenser for hvordan kommunene velger å organisere sin kompetanseutvikling, med økt satsing på systemrettet veiledning.

Dokumentasjonen av at den systemrettede veiledningen bidrar til læring hos førskolelærerne kan også potensielt overføres til andre yrkesgrupper i barnehagen. Kvaliteten på barnehagens arbeid i møte med omsorgssvikt hos førskolebarn er avhengig av at hele personalet kan bruke sine faglige og personlige ressurser. Undersøkelsens resultater har derfor også overføringsverdi knyttet til målgruppene for slike tiltak, der det kan vurderes om ikke også assistentene kan få tilbud om lignende opplæring.

3.10 Etske refleksjoner

Når jeg har gått inn i forskerrollen har jeg hatt ambisjoner om å lage en god undersøkelse ut fra den tiden og de ressursene jeg har hatt til rådighet. Dette reiser spørsmålet om hva som er en god undersøkelse og for hvem den eventuelt er god. Er den god om jeg kommer fram til et oppsiktsvekkende resultat hvis det går på bekostning av informantenes verdighet og integritet? Hvordan er det mulig å ivareta målet om et godt resultat uten å behandle informantene kun som et middel- et objekt- som skal føre meg til målet? Forskningsarbeidet vil være gjennomsyret av etiske overveielser omkring normer for god behandling av de mennesker som er involvert i undersøkelsen. En kvalitativ undersøkelse bygger på mellommenneskelig samarbeid, og de etiske vurderingene starter ved utarbeidningen av forskningstemaet og avsluttes ikke før undersøkelsen er publisert og lest av omverdenen. En undersøkelse skal ikke bare ivareta den kunnskapsproduserende funksjonen, men også ivareta etiske hensyn overfor de informanter som har bidratt i kunnskapsproduksjonen. En undersøkelses etiske kvalitet vurderes i henhold til forskningsetiske normer. I Norge vil en

undersøkelse innenfor spesialpedagogikk følge de retningslinjer som er gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Komiteen utarbeider krav om redelighet, forskningsfrihet, forskningsformidling og personvern. Vurderingene kan handle om hensynet til menneskeverdets ukrenkelighet og krav om informert samtykke, konfidensialitet og oppbevaring av personopplysninger (Forskningsetiske komiteer, 2006). Dette stiller krav til etiske vurderinger gjennom hele forskningsprosessen, og jeg nå gjøre rede for mine etiske vurderinger i arbeidet med undersøkelsen.

I planleggingen av forskningstemaet vil det være sentralt å spørre seg om forskningstemaets etiske konsekvenser og nytteverdien for informantene (Dalland, 1994). En oppgave om kompetanseheving innenfor feltet omsorgssvikt gir konkret kunnskap om hvordan PP-tjenesten kan endre og utvikle førskolelæreres forutsetninger for å håndtere risikobarns behov. Dette kan motivere feltet til videre innsats, og motivere andre PP-tjenester i andre kommuner til å sette igang lignende tiltak. Dersom oppgaven inspirerer til å sette igang kompetansehevende tiltak på feltet, kan det bidra til at flere barn får hjelp tidligere. Slik kan oppgavens tema få positive etiske konsekvenser.

Et etisk spørsmål i gjennomføringen av studien min er hvordan informantene kan ha nytte av å bli intervjuet om erfaringene i et systemisk kompetansehevingstiltak om omsorgssvikt. Dersom både forsker og informanter har nytte av at temaet forskes på, vil man unngå at informantene blir kun et middel og et objekt. I utformingen av intervjuguiden la jeg vekt på å få tak i informantenes potensialer isedetfor å avsløre hull i kunnskapene. Episoder som handler om mestringsopplevelser, engasjement og vellykkede handlinger kan både fortelle om informantenes kompetansenivå (intervjuhåndverkets kunnskapsproduserende aspekt) og ivareta informantene som subjekt(intervjuhåndverkets etiske aspekt). Informantene kan gjennom intervjusamtalen få sette ord på kompetansen sin, og slik bli enda mer bevisst på den. En av informantene sa for eksempel spontant til meg etter intervjuet at hun var overrasket over hvor mye hun faktisk kunne bidra med når hun fikk reflektere høyt om temaet. Hvis samtalene styrker informantenes bevissthet på egen kompetanse, så kan det bidra til økt trygghet i møte med omsorgssvikt hos førskolebarn. Dette er nyttig for både deres egen yrkesstolthet og for de utsatte barna.

I rekrutteringen av informanter vil god, etisk ivaretagelse innebære at informantene deltar på grunnlag av frivillig, informert samtykke. (Dalland, 1994). Jeg har under hele prosessen vektlagt åpenhet om undersøkelsens formål, design og forskningsspørsmål. Lederen av

tiltaket fikk lese prosjektbeskrivelsen og intervjuguiden. Informantene fikk informasjon om prosjektet og de etiske retningslinjene i en egen mail, der jeg også hadde lagt ved en samtykkeerklæring. I forkant av intervjuene snakket jeg også med informantene på telefon om at hovedfokuset mitt var hva de hadde lært, hva som hadde gjort inntrykk og hvordan de ulike læringsformene hadde fungert for dem personlig. Jeg gjorde det klart at dette ikke skulle være en kunnskapstest, men en utforsking av samspillet mellom deres egen utvikling og innholdet i kompetansetiltaket. Jeg gjorde det også klart både i mail og på telefon at deltagelsen var frivillig, at de kunne trekke seg når som helst underveis og at informasjonen de gav ville bli anonymisert og konfidensielt behandlet. Før vi startet diktafonen under selve intervjuet, gjentok jeg disse retningslinjene og informantene undertegnet samtykkeerklæringen. Jeg opplevde at alle informantene var motiverte for undersøkelsen, at informasjonen ble forstått og at denne prosessen gikk godt.

I beskrivelsen og tolkningen av intervjudataene må jeg som forsker ivareta prinsippet om personvern og menneskeverdets ukrenkelighet (Forskningsetiske komiteer, 2006). Dette betyr blant annet at jeg overholder taushetsplikten ved å anonymisere informantene og den informasjonen de gir (jfr Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker § 13). Navn og arbeidssted på informantene ble holdt adskilt fra intervjudataene. Allerede da jeg slo på diktafonen fikk intervjuet en bokstavkode og en opptaksdato, slik at innholdet i intervjuet ble anonymisert allerede fra starten. Under transkriberingen beholdt jeg bokstavkodene slik at informantene fikk navnene A, B, C og D. Informasjonen om hvem som har deltatt i undersøkelsen og hvilke barnehager som har vært involvert har jeg ikke delt med andre. Av anonymitetshensyn har jeg heller ikke oppgitt hvilket år informantene deltok i tiltaket (tiltaket har mottatt nye kull årlig fra 2008- 2012). Alle deltok imidlertid det samme året og har hatt like muligheter til å bearbeide kompetansen sin.

Undersøkelsen min ble meldt til personvernombudet, da den ville kunne berøre sensitive opplysninger. Informantene har delt av sine erfaringer med omsorgssvikt, vanskjøtsel, psykisk helse og barn med tilknytningsvansker. Denne informasjonen har jeg brukt i før- analysen av kompetansen deres for å vurdere deres egen tilnærming og forståelse av omsorgssvikt uten å legge føringer. I selve presentasjonen av analysen har jeg imidlertid ikke utbrodert historiene i samme grad som de er blitt fortalt. Jeg har sammenfattet historiene i form av en kort og nøytral kontekstualisering før jeg beskriver førskolelærernes læring. Undersøkelsens problemstilling handler om informantenes utvikling, og er derfor ikke avhengig av private detaljer om omsorgssvikt. Jeg har imidlertid opplevd det nødvendig å innhente slike historier

for å sikre oppgavens validitet- at informantene faktisk beskriver en læring som knytter seg til fenomenet omsorgssvikt og ikke til andre forhold.

I formidlingen av resultater er det viktig å balansere mellom hensynet til den frie forskning og hensynet til informantenes beskyttelse. Dette berører spørsmålet som innledet dette avsnittet- om hva som er en god undersøkelse. Eva Skærbæk har aktualisert dette spørsmålet gjennom sitt svar på kritikken av sin undersøkelse ”Anerkjennelse, frihed og faglighed” (Skærbæk, 2003, sitert i Skærbæk, 2007). Kritikken gikk ut på at informantene hennes manglet tilstrekkelig anonymisering. Hun argumenterer imidlertid i en egen artikkel for at forskeren ikke bør være så opptatt av å beskytte informantene at man produserer harmløse data. Hun skriver at ” Researchers therefore need to be on guard against the tendency of making their data and analysis harmless with reference to protection of the informants” (Skærbæk, 2007, s 66). Dette er et prinsipielt interessant spørsmål fordi det snur opp ned på sedvanlige forskningsetiske prinsipper med røtter i Nürnbergkoden og Helsinkierklæringen: Hensynet til informantens integritet og konfidensialitet går vanligvis foran forskerens ambisjoner ved en interessekonflikt. Skærbæk begrunner sitt ståsted med forskningens mulighet til å avsløre maktposisjoner, og hvordan anonymitetshensyn kan begrense ny kunnskap om dette. I arbeidet med min egen studie har jeg imidlertid reflektert over to forhold som berører målet om ”god forskning” der jeg har kommet til en annen konklusjon enn Skærbæk. For det første ønsker jeg selvsagt ikke å produsere ”harmløse” data, men tenker at det ikke er graden av konfliktstoff som avgjør dataenes verdi, men hvordan jeg behandler dem og setter dem i perspektiv i lys av teori. Data som uttrykker kompetanser er like verdifulle som de data som uttrykker mangler, og det er hvordan man argumenterer seg fram til konklusjonene som skaper forskningens kvalitet. Det har vært viktig i denne undersøkelsen å yte informantene rettferdighet ved å ivareta både det faglige og etiske i like stor grad. Jeg har følt meg fram i forhold til hvor kritiske spørsmål jeg kunne stille, og jeg forsøkte å lytte til hvor grensene deres gikk slik at de ikke ble mer utleverende enn de ville. Jeg kunne i analysearbeidet ha laget poenger ut av mangler og feil ved enkelte uttalelser, men har istedet tatt utgangspunkt i helhetsinntrykket der viljen til å formidle egen utvikling har vært gjennomgående. Der Skærbæk mener at beskyttelsen av informanter kan måtte vike for å føre forkingen framover er jeg uenig: ”It would make the data and analysis harmless and ensure that everything would go on as before” (Skærbæk, 2007, s 67.) Den kvalitative forskningen er avhengig av at samfunnet har tillit til at undersøkelsene beskytter informantenes anonymitet dersom den skal kunne rekruttere informanter. Dersom forskningen ikke opprettholder en høy etisk standard,

vil det i framtiden bli vanskeligere å rekruttere informanter , som igjen betyr at kunnskapsutviklingen begrenses. Gjennomføringen av studien har derfor for meg vært en øvelse i å ivareta det faglige samtidig som jeg sørger for at informantene ytes en etisk rettferdighet der de medvirker som subjekter og ikke kun objekter når problemstillingen skal besvares.

4 Analyse og diskusjon

Presentasjonen av analysen er delt i to hovedtemaer etter mønster fra fremstillingen i teorikapittelet: Meningsforhandling og Megling. Meningsforhandling innebærer, som vist i teorikapittelet, et samspill mellom deltagelse og tingliggjørelse, der utfallet har betydning for opplevelsen av mening og handlingsvalg. Sitatene under overskriften Meningsforhandling skal vise hvilke lærings situasjoner som fremmer læring hos informantene. De viser innledningsvis hvordan praksisfellesskapene, utdanning og barnehage, har bidratt til meningsforhandling og meningsdanning hos informantene. Her sannsynliggjør jeg verdien av et sosiokulturelt perspektiv på kompetanseutvikling, gjennom henvisning til førskolelærernes egne lærings erfaringer. Avsnittet ”Megling” handler om å overføre de nye identitetene på tvers av praksisgrensene- det vil si å heve kompetansen på egen arbeidsplass gjennom identitetsskapende ressurser som fantasi og innordning. Sitatene under overskriften Megling viser altså hvorvidt informantene formidler kompetansen videre til kollegaer, slik at barnehagen utvikler sine ressurser på systemnivå.

Når jeg i analysen har knyttet begrepet meningsforhandling til veiledningstiltaket og begrepet megling til praksisfellesskapet, er det for å kunne bruke begrepene som analyseverktøy. I virkeligheten vil det foregå både megling og meningsforhandling i begge typer fellesskap. Veiledningstiltaket tilrettelegger imidlertid primært for meningsforhandling, der målet er å tilby læringsformer som kan utvikle skjønn i møte med bekymring for omsorgssvikt. Førskolelærernes hovedutfordring i eget praksisfellesskap er å overføre kunnskapen til kollegaene, og derfor presenterer jeg megling som analytisk nøkkelbegrep i førskolelærernes eget praksisfellesskap.

4.1 Meningsforhandling i sosiokulturelt perspektiv

Informantene i undersøkelsen hadde møtt fenomenet omsorgssvikt i ulike praksisfellesskap både før deltagelse i tiltaket og underveis. De hadde bakgrunn fra praksisfellesskapet på tre-årig førskolelærerutdanning, de hadde mellom 3 og 30 års erfaring som førskolelærere i barnehagen, og de deltok i uformelle praksisfellesskap med kollegaer på tvers av avdelingsgrenser. Det de har lært om omsorgssvikt i disse sammenhengene vil kunne være preget av hva som har gitt mest mening i situasjonen, og hvem som har hatt størst gjennomslagskraft i meningsforhandlingen. Det informantene har lært i de ulike

praksisfellesskapene er altså det som har vist seg som meningsfullt: «Praksis er først og fremmest en proces, hvorigennem vi kan oppleve verden og vores engagement deri som meningsful» (Wenger, 2004, s 65).

De følgende funn skal vise hvordan henholdsvis utdanningen og yrkespraksisen har skapt mening hos informantene på området omsorgssvikt. Det meningskapende aspektet kan i vår sammenheng påvirke hvordan førskolelærerne *braker sitt skjønn* i møte med omsorgssvikt. Jeg vil derfor starte med å redegjøre for førskolelærernes grad av meningsforhandling og meningsdanning i henholdsvis utdanning og yrkespraksis.

4.1.1 Meningsforhandling i utdanningens praksisfellesskap

Hvilken kompetanse fikk informantene om omsorgssvikt gjennom meningsforhandlingen i førskolelærerstudiet og annen videreutdanning? Informantene var utdannet i ulike tiår, men opplevelsen av undervisningen var tilnærmet samstemt: «Vi hadde ingenting» (C). En annen sa: « Nei, jeg følte ikke at jeg kunne mye om det. Ikke i det hel tatt» (B). Informantene kunne sjelden vise til konkret kunnskapsinnhold, men refererte til organisering og metodikk. En uttrykte seg slik: «Vi hadde noe pensum. Tema. Året var delt opp i bolker. Vi hadde det i en periode» (B). En informant hadde vært på videreutdanningskurs med Kari Killen, og husket at foreleseren gjorde inntrykk: «Jeg tenkte på at jeg syntes hun var en veldig tøff dame. Men ikke sånn konkrete eksempler nødvendigvis (D). Eksemplene viser at utdanningene har tingliggjort stoffet gjennom pensum , tid til forelesninger og kjente forelesere, men at det ikke har vært nok praksisnær deltagelse til at stoffet er blitt meningsfullt for deltagerne. En viss grad av tingliggjørelse kombinert med liten grad av praksisnær deltagelse kan ha ført til at deltagerne satt igjen med en opplevelse av at de egentlig ikke « kunne mye om det, ikke i det hele tatt».

Informantenes utsagn kan bekrefte Wengers kritikk av tradisjonell utdanning, der avstanden mellom teori og praksis blir for stor. Som beskrevet i teorikapittelet, viser han til at en bokstavelig og teoretisk forståelse av et emne kan gi en snever kompetanse å møte virkeligheten med. I samtale med informantene kom det imidlertid fram at deres kompetanse fra utdannelsen ikke bare var snever, men nesten fraværende. Kan det dermed være noe i påstandene som Anderson, Reder og Simon (1996) tilbakeviser med sin kognitive empiriske forskning – at kunnskap ikke kan overføres mellom oppgaver, at abstrakt undervisning har lite

nytteverdi og at undervisning forutsetter sosiale omgivelser? (Anderson et al, 1996 i Bråten, 2006).

Teoretikere med sosiokulturell forankring, som Greeno (1997), vil neppe utelukke at læring kan finne sted i et klasserom, og ville neppe argumentert mot funn som tyder på slik læring. En av informantene i undersøkelsen min hadde likeledes et godt utbytte av en forelesning der rutinene for å sende bekymringsmelding ble gjennomgått: « Man skal reagere med en gang, koble inn styrer, levere bekymringsmelding til barnevernet, diverse sånt. Vi hadde ganske bra skolering i de forskjellige nivåene man må gå « (A). For denne informanten var innføringen i rutiner nok til at hun selv mente at hun hadde en viss erfaring med seg fra utdannelsen. Et slikt funn bekrefter den tradisjonelle undervisningens relevans.

Et sosiokulturelt perspektiv på læring vil imidlertid være opptatt av mer enn en gjengivelse av kunnskap. Det vil være opptatt av hvordan kvaliteten på læringen kan styrkes ved å bygge bro mellom kurs og sosial praksis over lengre tid, der deltagerne kan oppmuntres til å se sammenhenger mellom undervisning og egne erfaringer. En av mine informanter understrekte dette poenget slik:

«Når du satt på skolen var det mer teori: Sånn og sånn gjør du, men nå er det mer sånn, okay, hvis jeg kommer opp i en omsorgssviktsak og lurer på hva gjør jeg nå, så har du muligheten for å diskutere det innad i den gruppa, du står ikke alene «(A).

Denne informanten var svært opptatt av at læringsutbyttet blir gradvis større jo sterkere sammenheng det er mellom undervisning og erfaring:

«Når jeg ikke har sendt inn en eneste bekymringsmelding selv, så er det litt sånn at..da føler jeg at læringskurven først vil vokse den dagen jeg må gå til det skrittet og gjøre det. Men da har jeg det omsorgssviktkurset mye mer i ryggen enn den utdanningen som begynner å bli noen år siden nå» (A).

Hovedinteressen i det sosiokulturelle perspektivet på utdanning ligger ikke i å bekjempe den tradisjonelle undervisningen, men i å skape et utvidet design, med varierte praktisk- teoretiske samhandlingsformer og langvarige, tette relasjoner mellom de ulike praksisfellesskapene.

Før jeg presenterer erfaringene fra prosjektet, vil jeg beskrive den kompetansen førskolelærerne hadde tilegnet seg gjennom egen yrkeserfaring i praksisfellesskapet i barnehagen. Disse funnene er viktige for å kunne analysere og dokumentere den type endring og utvikling som har funnet sted i løpet av deres deltagelse i tiltaket.

4.1.2 Meningsforhandling i barnehagens praksisfellesskap

Selv om de fleste førskolelærerne hadde lite kunnskap fra utdannelsen om omsorgssvikt, så hadde de relevant erfaring fra meningsforhandlingen i praksisfellesskapet i barnehagen, og vi skal nå se på hvilken kompetanse de hadde tilegnet seg som yrkesutøvere i eget praksisfellesskap.

Intervjudataene viste at de også før deltagelse i tiltaket hadde lyktes i situasjoner der de møtte omsorgssvikt i egen praksis. Allerede før de ble med i tiltaket hadde førskolelærerne oppnådd en generell kunnskap om omsorgssvikt gjennom samarbeid med barnefamilier i enkeltsaker. I samarbeid med faglig veileder reagerte de på mulig omsorgssvikt, snakket med foreldre og skrev bekymringsmeldinger til barnevernet. De fortalte om konkrete saker med rus, fysisk vanskjøtsel og manglende grensesetting, og om hvordan de mestret disse sakene. En fortalte at «Jeg fikk veldig god foreldrekontakt. Det og hele tiden få forståelsen med. At jeg skjønner at det kan være vanskelig. Det å mestre vanskelige foreldresamtaler tror jeg er en av grunnene til at jeg fikk det til» (C).

En annen medga, etter en tenkepause, at hun mestret å skrive meldinger til barnevernet: «Meldingen til barnevernet. Det var jo de som har ordnet og fulgt opp saken. Men jeg var jo med på å melde.»(D). Sistnevnte informant forklarte kunnskapen sin slik:

«Noe er erfaring gjennom mange år. At jeg vet mye om hva som er helt vanlig reaksjonsmønster på en del ting, hva som ikke er helt uvanlig og hva som er mer uvanlige måter og reagere på, både fra den voksne og barnet. Jeg kan og vet en del om det» (D).

Informantene viste gjennom praksisfortellinger om rusproblematikk og vanskjøtsel, at de også før deltagelse i tiltaket var i stand til å oppdage åpenbar omsorgssvikt og å handle kompetent i møte med foreldre og barnevern. Halvparten hadde også allerede et aktivt forhold til opplysningsplikten til barnevernet i § 22 i Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette funnet stemmer overens med Bache- Hansens NOVA- undersøkelse, som viser at 94 % av barnehagene har rutiner på området (Bache-Hansen, 2009). Det deltagelsesaspektet som manglet under utdannelsen er naturlig nok blitt mer fremtredende i yrkespraksisen, slik at samspillet mellom deltagelse (for eksempel observasjon og foreldresamarbeid) og tingliggjørelse (for eksempel skriving av bekymringsmelding) er blitt mer balansert.

4.1.3 Meningsforhandling i tiltakets praksisfellesskap

Informantenes utvikling i kompetanse kan analyseres ut fra det grunnleggende spørsmålet i sosiokulturell læringsteori: I hvilke læringssituasjoner lyktes førskolelærerne bedre? (Greeno, 1997). Den delen av undersøkelsen som jeg har presentert ovenfor kan tyde på at den nye kompetansen ble oppnådd gjennom samhandling i praksisfellesskapet, og ikke primært gjennom utdannelsen. Når vi har indikasjoner på at førskolelærerne lærer å mestre grunnleggende ferdigheter i praksis og ikke gjennom utdannelsen vil et naturlig oppfølgingsspørsmål i det sosiokulturelle perspektivet være: «Når noen har lyktes bedre med sin deltagelse i en aktivitet i en situasjon, er det andre slags situasjoner hvor denne personen også vil fungere bedre?» (Greeno, 1997, sitert i Bråten, 2006). I vår sammenheng kan vi spørre: Når noen førskolelærere har lyktes bedre i å utvikle sin kompetanse i en læringssituasjon, finnes det andre læringssituasjoner der de også vil lykkes bedre? Utfordringen for et kompetansetiltak vil da være å tilføre mer av det som fungerer for disse førskolelærerne, i dette tilfellet praksisnær læring, og sette det i system. De følgende funn vil handle om hvilke utfordringer førskolelærerne hadde erfart før i sin yrkespraksis i møte med omsorgssvikt hos førskolebarn, og hvordan læringssituasjonene i tiltaket bidro til utvikling på disse områdene. Jeg har gjennom analysen av materialet fokusert på informantenes vekst og endring i løpet av perioden de har deltatt i kompetansetiltaket, og kommet fram til følgende fire endringsdimensjoner: *Endring i håndtering av gråsonesaker, endring i samarbeidet med barnevernet, endring i holdninger til barnets atferd og endring fra individrettet til systemrettet arbeid.* Funnene blir presentert langs tidslinjen før og nå.

4.2 Endring i meningsforhandling om gråsonesaker

Den første endringsdimensjonen handler om en utvikling der praksisfortellingene tidligere handlet om mestring av åpenbare saker, via tvil på eget skjønn i gråsonesaker til at de nå uttrykker større ro i håndtering av gråsonesakene.

FØR

Som vist ovenfor har informantene en generell kompetanse om omsorgssvikt, der de både tingliggjør og deltar i omsorgssviktproblematikken på en generelt balansert måte. Jeg minner om at tingliggjørelse er den « proces, der former vores oplevelse ved at skabe objekter, der bringer denne oplevelse til at stivne i tingsslighed» (Wenger, 2004, s 73.) Veien fra å oppdage omsorgssvikt til å gi denne opplevelsen et konkret uttrykk i form av en

bekymringsmelding er et eksempel på tingliggjørelse som førskolelærerne har erfaring med. En like vanlig erfaring blant informantene er interne diskusjoner om hvorvidt egen undring over barns situasjon er ubegrunnet eller begrunnet. I Wengers terminologi deltar de i meningsforhandlinger om egen tvil. En informant formulerte dette slik:

«Det kan være fryktelig vanskelig å vite hvor går grensen. Hva er innenfor det akseptable, og når bikker det over til ikke akseptabelt? Så det synes jeg er vanskelig, og det har jeg egentlig alltid synes. Hvor går grensen?» (D).

Dette utsagnet kan bekrefte Bache- Hansens funn, der det påpekes at en utfordring hos førskolelærerne var å håndtere gråsonesakene. Førskolelærerne i Bache- Hansens undersøkelse har vært usikre på om en sak er alvorlig nok, om de har nok kompetanse til å oppdage tegn på omsorgssvikt, og de etterlyser veiledning i enkeltsaker (Bache- Hansen, 2009). Dette samsvarer med egne funn, og vi skal under kategorien nå se hvordan mine egne informanter utviklet en bedre forståelse på dette området.

NÅ

I samtaler med informantene virket de både engasjerte og nyanserte på samme tid. Flere utsagn gav et helhetsinntrykk av at de hadde en faglig tyngde når de snakket om sitt forhold til barns vanskelige hjemmesituasjon. Økt kunnskap om hvordan tilknytningen påvirker barns utvikling har gitt førskolelærerne økt trygghet til å stille spørsmål tidligere: «Jeg vil undre meg noe før. At jeg kanskje vil observere litt ekstra. Gjøre det litt tidligere. Vet litt mer hva jeg skal se etter og når man skal undre seg» (B). Det de så etter og reagerte på har endret seg. Der de tidligere kun snakket om dramatiske saker som rus, der hovedpersonene var objekter for deres vurderinger, var nåtidens praksisfortellinger preget av et tydeligere blikk for dynamikken i relasjonene. Alle informantene pekte på betydningen av å observere tilknytningen mellom barn og foreldre, og at det er her faresignalene ofte vil vise seg:

«Det er først og fremst det med samspillet med foreldre og barn. Og hvordan barn reagerer i forskjellige situasjoner og samspillet med de voksne, men først og fremst samspillet mellom foreldre og barn-det er der jeg ofte ser de første tegnene, og hvis det er noe så ser man ofte de andre tegnene komme « (C).

Praksisfortellingene var preget av detaljerte beskrivelser av samspillet mellom foreldrene, med økt fokus på blant annet hvordan endringer i foreldrenes psykiske helse påvirket barnet: » I gode perioder endrer samspillet seg, da er hun mindre intens og barnet mer rolig. Vi merker fort når hun er oppe og går ned. Når hun er oppe blir det tvangskosing, og da unngår

barnet henne, og gråter» (C). Slike utsagn kan tyde på en bevegelse mot å oppdage mer skjult problematikk, fordi blikket har flyttet seg. Sjansene for å oppdage gråsoner blir større når informantene nå har utviklet et blikk for det relasjonelle i stedet for å ha stereotype bilder av hvem som utsetter barn for omsorgssvikt. En annen informant oppsummerer kjernen i risikopregede samspill slik: «Jeg er mer åpen for å se - om barnet blir behandlet som et objekt, eller om de ser på barnet som et barn, et menneske, et medmenneske. At barnet ikke bare er en ting de skal frakte med seg» (D).

Samtidig som informantene har fått et mer detaljert blikk for risikofaktorer ved samspillet mellom foreldre og barn, er de opptatt av å beholde bakkekontakten i møte med den nyervervede kunnskapen: «Uten at man leter etter problemer-det gjør jeg ikke. Det er viktig det også. Ikke lage storm i et vannglass» (B). Den samme holdningen blir uttrykt slik hos en annen informant:

»Og det hjelper ikke med bare et tegn, det skal være mange tegn for at vi skal kunne tenke omsorgssvikt. Alle barn har oppturer og nedturer, og alle foreldre har dager det går opp og ned. Man kan ha gode og dårlige dager» (C).

Med økt bevissthet på relasjoner og samspill kan de skjulte og usynlige livssituasjonene bli mer synlige og oppdages tidligere, samtidig som en nyansert og åpen tilnærming kan invitere til en bedre kommunikasjon med foreldrene. Jeg skal nå se på sider ved læringssituasjonen som bidro til å skape endringene.

4.2.1 Hvordan skapte læringssituasjonene balanse mellom tingliggjørelse og deltagelse?

Endringene skjedde ved en veksling mellom læringssituasjonene gruppeveiledning og praksis, der deltagerne delte praksiserfaringer i gruppeveiledningen. Det som kan karakterisere denne læringssituasjonen er at mening forhandles gjennom gruppedeltagelse i samspillet mellom veiledning og utforskende praksis. Ved gjennomgang av informantenes svar finner jeg deres egne beskrivelser av hvilke sider ved læringssituasjonen som skapte endring. En informant sa at hun « Fikk mye ut av gruppe veiledningen. Ser det ennå mer nå når jeg er ferdig. Føler jeg sitter med en annen bagasje i ettertid. Større trygghet fordi jeg føler jeg kan mer» (B). Denne informanten ønsket generellt ikke å gå inn på konkrete episoder, men det er gjennomgående at andre informanter utfyller hennes mer overordnede betraktninger.

En annen informant forklarte hvordan hun ble tryggere på egne vurderinger etter å ha delt en bekymring for et barn på avdelingen sin med veiledningsgruppen: «Ja, fikk hjelp fordi alle har forskjellige synspunkter og vil gripe an situasjonen på forskjellig måte. Så det er interessant å få innspill på hvordan andre ville ha håndtert situasjonen» (C).

Et trekk ved læringssituasjonen som bidro til utvikling hos denne informanten var at hun kunne sammenligne egne og andres perspektiver. En meningsforhandling består ifølge Wenger av et mangfold av perspektiver og er et kontinuerlig samspill mellom medlemmenes fortolkninger av disse perspektivene. Gruppeveiledning gav i dette tilfellet flere handlingsalternativer og mulige løsninger, slik at informanten kunne ta en avgjørelse i forhold til opplysningsplikten på et mer nyansert grunnlag. Slik kan gruppeveiledning ha en nyanserende funksjon, og evnen til nyansering kan komme deltagerne til gode når de også senere møter lignende situasjoner i egen praksis, jfr Greenos nøkkelspørsmål om gode situasjoner (Greeno, 1997). Spørsmålet kunne for eksempel lyde: Når noen lykkes bedre med å se nyanser i en situasjon, i hvilke andre situasjoner vil de også lykkes med å se flere nyanser? Et svar på dette kan for eksempel være at man lykkes bedre ved å delta i flere diskusjoner om bekymringer, og funnet inviterer dermed til økt meningsutveksling med kollegaer om bekymringer.

Den sistnevnte informanten berører også spørsmålet om tvil på eget skjønn: «Jeg følte meg mer sikker i forhold til saken når jeg kom tilbake i forhold til om det er noe å bekymre seg om, eller er det bare tull» (C). Dette viser at gruppeveiledningen også kan ha en bekreftende funksjon, og neste informant beskriver hvordan gruppeveiledningen kunne bidra til å overvinne tvil og handlingsvegring:

«Når vi har sånn gruppe så starter vi med å fortelle hva som har skjedd siden sist. Så du føler at her må jeg virkelig jobbe, for jeg må jo ha noe å komme med til neste gang. «Hvordan går det med den saken», ikke sant. Du kan jo ikke si «Nei, men vet du hva, jeg har ikke hatt tid til å jobbe med det eller det barnet». Etter at det har gått seks uker... Det er jo nettopp det du skal! Du blir på en måte mer forpliktet. «Hvordan har du valgt og hva har du gjort og hvorfor har du valgt det?» (A).

Plikten til å handle i møte med omsorgssvikt vil være like tilstedeværende uavhengig av gruppedeltagelse, men det ser ut til at læringssituasjonen skaper et nødvendig press på informanten til å handle. At dette presset kan være nødvendig sier noe om ubehaget ved å handle, selv om opplysningsplikten krever det. Informanten påpeker at hun bare taler på vegne av seg selv, men det er interessant at gruppeveiledningen kan gi den form for

forpliktelse som kan være nødvendig når man som førskolelærer må håndtere ubehaget ved å håndtere en vanskelig sak.

Både egne informanter og informantene i Bache- Hansens undersøkelse (2009), uttrykker at de kan ha tvil på eget skjønn i møte med gråsonesaker, og ubehaget ved å ta tak i vanskelige situasjoner gjør det neppe lettere å handle. Derfor kan gruppeveiledningens nyanserende, bekreftende og forpliktende funksjon synes relevant når førskolelærere skal utvikle egen kompetanse.

4.3 Endring i meningsforhandlingen med barnevernet

Den neste tydelige endringen handlet om forholdet til barnevernet. Der relasjonen tidligere var preget av skuffelse og mistillit fra førskolelærernes side, utviklet samarbeidet seg til å bli mer tillitsfullt i løpet av tiltaksperioden.

FØR

Når informantene fortalte om sine erfaringer med omsorgssvikt hos barn i førskolealder var forholdet til barnevernet et gjennomgangstema. Halvparten av informantene var i sine praksisfortellinger opptatt av at barnevernet henla saker de meldte fra om. En informant sier: «Saken ble henlagt selv om man tror selv i dag at det var en feil» (A). En annen fortalte om en sak med rusproblematikk:

«Jeg trodde barnet var ivaretatt og i barnevernets omsorg, og så hadde de henlagt det uten at vi fikk noen som helst beskjed om det. Da ble jeg sjokkert, jeg visste at situasjonen var vanskelig, og det var ganske ille» (D).

Informantens engasjement for barnets livssituasjon har her styrket egen deltagelse, der deltagelsen defineres som « en kompleks proces, der kombinerer handling, samtale, tenkning, følelse og tilhørsforhold. Deltagelse omfatter hele vores person, herunder vores krop, bevidsthed, følelser og sociale relationer» (Wenger, 2004, s 71). Informanten deltok i så sterk grad at hun foreslo å manipulere med tingliggjørelsen når hun ikke nådde fram hos barnevernet: «Ikke fortell alt med en gang, slik at du kan sende nye meldinger fortløpende så de ikke kan henlegge saken. Og det synes jeg også blir ganske hårreisende»(D).

En annen førskolelærer fortalte om en omsorgssviktsak med fysisk vanskjøtsel, der hun fikk hjelp fra faglig veileder til å observere foreldre- barn samspillet, før de skrev en henvisning til PPT. Hun viste gjennom sin praksisfortelling at hun hadde nok kunnskap til å handle i møte med familien, men hun unngikk å kontakte barnevernet til fordel for PPT. Selv om saken fikk en god løsning der PPT veiledet foreldrene, er dette likevel et eksempel på god deltagelse til

barnets beste, men rettet mot feil instans. Hun reflekterte slik over hvorfor hun kontaktet PPT og ikke barnevernet i denne omsorgssviktsaken:

«Ja, hva var grunnen til at vi kontaktet PPT og ikke barnevernet? For meg har barnevernet alltid representert en litt alvorlig situasjon, så jeg følte det var enklere å gå den veien i stedet, og ble det ikke bedre så kunne vi gå videre til barnevernet» (C).

Flertallet av informantene (A, C og D) hadde erfaringer som førte til at samarbeidet med barnevernet ikke fungerte optimalt, mens informant B ikke hadde noe erfaring med barnevernet: «Jeg har vel egentlig vært lite borti det, rett og slett!» (B).

At flertallet forteller om skuffelser og vegring i møte med barnevernet kan kanskje tyde på at samarbeidsklimaet og ikke bare manglende kunnskap påvirker barnehagens kontakt med barnevernet. For at barnevernet skal kunne gjøre sin jobb og fange opp omsorgssvikt hos barn, er de avhengige av barnehagens tillit.

NÅ

Førskolelærerne fikk i løpet av tiltaksperioden en større tro på at det nyttet å kontakte barnevernet, og at de der ville få hjelp til å håndtere bekymringene sine: «Prosjektet har gitt meg en større bevissthet og også en større ro i forhold til å se barn som er utsatt. Det går greit. Det er hjelp å få» (C). Opplevelsen av ikke å være alene med håndteringen av vanskelige saker fikk denne informanten til å senke skuldrene, fordi hun stolte på at barnevernet kunne hjelpe. En annen informant fortalte at tiltaket motiverte henne til å drøfte saker anonymt med barnevernet, og at dette ble en positiv erfaring:

«Jeg merker at terskelen for å ringe og gjøre det har blitt veldig mye lavere. Den telefonen koster meg ikke så mye lenger. Jeg fikk så allright svar – det jeg lurte på fikk jeg veldig svar på. Jeg følte meg veldig velkommen, og jeg følte meg tatt på alvor. Det ene var hjelp til å håndtere en akutt sak, og saken løste seg etter råd fra dem» (D).

Beskrivelsene av barnevernet før og etter tiltaket er påfallende forskjellige, der uttrykkene «sjokk» og «hårreisende» er byttet ut med «velkommen» og «tatt på alvor». Når deltagerens følelse av å bli møtt med taushet har endret seg til en opplevelse av å føle seg velkommen, kan vi med Wengers terminologi si at det har skjedd en endring i tingliggjørelse.

Tingliggjørelse er ikke bare en skriftlig abstraksjon av et dypere meningsinnhold, men det kan også slik vi så i litteraturkapittelet, være et blick, et tonefall eller en taushet. Typisk for tingliggjøring er at de er manifesterte, konkrete budskap som fellesskapet kan konsentrere sin forhandling rundt, uansett om det er en taushet eller en varm velkomst. Førskolelærernes praksis vil uansett kunne bli preget av den form for tingliggjørelse de erfarer, og som vi kan

se har kontakten med barnevernet endret seg i takt med endring av det manifesterte, tingliggjorte budskapet. En informant uttrykker denne holdningen slik:

«Meld saker, meld uansett, ser du noe-gjør noe med det,- ikke bare gå der og tenk «kanskje, kanskje ikke.. det har vært så utrolig lite saker som har vært meldt inn. Det er jo helt skammelig. Selvfølgelig er det noe. Det er jo noe rundt omkring i barnehagene. Men antall meldinger har økt. Nå husker jeg ikke tallene. Men det har økt etter at det prosjektet begynte, så begynte det sakte, men sikkert og ta seg opp» (A).

Informantene har fått tro på at de får hjelp og de føler seg tatt på alvor. Slik øker sannsynligheten for at de henvender seg til barnevernet. Funnet viser at etter at det ble etablert kontakt med barnevernet har deltagerne endret sine holdninger fra mistillit til tillit, og at dette ifølge informanten har ført til at flere barnehager har henvendt seg til barnevernet med bekymringsmeldinger.

Dette funnet understreker betydningen av at barnevernet er i aktiv dialog med barnehagene, slik Rammeplanen anbefaler (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det kan videre bekrefte Bache- Hansens påstand om at bekymringsmeldingene fra barnehagene kan øke ved etablering av et bedre samarbeidsforhold mellom barnehage og barnevern (Bache-Hansen, 2009). Jeg skal nå se på sider ved læringssituasjonen i tiltaket som bidro til endringer.

4.3.1 Hvordan skapte læringssituasjonene en maksimering av meningsforhandlingene?

Et avgjørende trekk ved læringssituasjonen har vært kombinasjonen av økt kunnskap under foredragene om barnevernets arbeidsmåter og mulighetene for personlige møter med representanter fra barnevernet i gruppeveiledningen. Jeg skal nedenfor vise hvordan informantene opplevde av læringssituasjonene foredrag og gruppeveiledning utfylte hverandre. Det går fram av intervjuene at flertallet ikke har vært bevisst på barnevernets forebyggende funksjon. En informant uttrykker seg slik:

«Det var mye læring i at de stilte seg opp og sa at det er bare å kontakte barnevernet-barnet blir ikke fjernet. Det var greit å vite at de gir mye foreldreveiledning, og ikke bare jobber med de dramatiske sakene. Viktig å få mer kunnskap om. Det likte jeg godt»(C).

En av informantene beskrev betydningen av at barnevernet fikk et ansikt da de deltok i gruppeveiledningen: «Barnevernet er med i hver gruppe. Hun ufarliggjør det fordi at hun forteller om seg og vi forteller om oss. Du får et ansikt på en person som sitter på et kontor»

(A). Bache- Hansen etterlyser en økning i kunnskap hos førskolelærerne og et synlig og tydelig barnevern (Bache- Hansen, 2009), og ut fra mine funn kan det se ut til at dette er veien å gå for å utvikle kompetansen.

Wenger er i sin argumentasjon for gode utdanningsdesign/ kompetanseutviklingsdesign opptatt av hvordan man kan tilrettelegge for maksimering av meningsforhandlingen. En måte å gjøre det på kan som her være ved å veksle mellom ulike læringssituasjoner der partene møtes over tid, blir kjent, diskuterer uenighet og deler sine virkelighetsforståelser.

Som nevnt i teorikapittelet kan det man lærer på et foredrag være avhengig av hvor stort rom det er for åpenhet om identifikasjon og negotiabilitet, hvilke rom det er for å uttrykke tilhørighet, fremmedfølelse og uenighet. Når det da er et eventuelt spenningsforhold mellom barnehagene og barnevernet, der barnehagene i utgangspunktet ikke har følt seg hørt, kan ny læring styrkes ved å maksimere meningsforhandlingen. Et resultat av en slik maksimering av meningsforhandlingen kan belyses gjennom følgende sitat: « Selv om du ringer barnevernet så er det er jo ikke kroken på døra for å si det sånn. Vi jobber jo egentlig sammen for å nå det samme målet. Bare at vi er to forskjellige instanser (A). Informanten har gjennom økt kunnskap fra foredragene om barnevernets forebyggende tiltak og identifikasjon i personlige møter fått en ny erkjennelse av at profesjonene jobber mot samme mål.

4.4 Endring i meningsforhandlingen om barnas atferd

FØR

Gjennomgangen av intervjumaterialet viste også at informantenes utfordringer i forkant av prosjektet var knyttet til en respekt for foreldrenes posisjon, følelser og reksjoner. Selv om de fremdeles vektla en anerkjennende kommunikasjon med foreldrene, identifiserte de seg etter hvert også mer med barnas situasjon. Da en av informantene skulle forklare hva hun syntes var utfordrende før prosjektdeltagelsen var hun særlig opptatt av foreldrenes sårbarhet. Hun forklarte dette slik: «Du er sårbar overfor ditt eget barn. Det vet jeg selv som mamma. Og ting som handler om ditt barn, ting som ikke nødvendigvis er positive oppleves sårt når det blir tatt opp»(B). Denne informanten hadde tilsynelatende en identitet som mor i tillegg til å være førskolelærer. Ved å dele den felles erfaringen det er å være foreldre kunne det oppstå en empatisk, men mulig over- identifikasjon med foreldrenes sårbarhet. Wenger er opptatt av sammenhengen mellom identifikasjon og identitet, der identifikasjon handler om hvem vi hører til og assosierer oss med. Vi identifiserer oss sterkest med dem vi deler et sterkest

felleskap med, og i dette tilfellet vil læringsutfordringen bestå i å justere identifikasjonen slik at den ikke hindrer en åpen kommunikasjon om barnets beste. En balansert identifikasjon kan innebære at førskolelæreren setter barnets situasjon i fokus selv om hun har en empatisk dialog med foreldrene.

En annen informant fortalte også om barrierer som var av personlig, snarere enn av faglig art når hun før prosjektoppstart skulle snakke med foreldre om omsorgssvikt: «Jeg synes jeg var veldig ung, og jeg synes det var veldig vanskelig å veilede voksne foreldre. I forhold til at nå skal jeg gå inn å veilede noen som er foreldre og som er mer voksne enn det jeg er» (C). I dette tilfellet opplevde informanten at avstanden i både alder og felles personlige / private erfaringer kunne gjøre samarbeidet utfordrende, og her ser vi altså at manglende identifikasjon kan skape barrierer på samme måte som over-identifikasjon.

Temaet identifikasjon med flere roller samtidig er sentralt hos en annen informant. Hun beskriver foreldrekontakten som utfordrende dersom hun hadde både en personlig og privat rolle overfor foreldrene, der de via egne barn møttes på flere felles sosiale arenaer: «Jeg hadde både morsrollen der barna mine var venner med dette barnet og pedagogrollen, og det var ikke helt enkelt» (D). Denne informanten fikk hjelp av kollegaer til å takle balansegangen mellom de ulike rollene, slik at identifikasjonen med foreldrerollen ikke hindret ivaretagelse av barnets behov. Hun formulerte imidlertid utfordringen ved å identifisere seg både med den profesjonelle rollen og morsrollen slik:

«Det å holde orden på rollene oppi det var en utfordring. Du skal være litt sterk og holde tankene klare underveis for ikke å rote til og blande hva som er hva i den situasjonen. Og man må være nøye med hva man sier og sortere tankene sine. Man må være ryddig og ikke prate i øst og vest « (D).

Dette utsagnet illustrerer på en tydelig måte hvor viktig identitetsarbeidet er i den profesjonelles møte med omsorgssvikt, og at utvikling på dette området ikke bare kan handle om overføring av kunnskap, men må være et arbeid med personlige tanker, følelser og holdninger over tid.

NÅ

Ved en sammenligning av praksisfortellinger før og nå på dette området, var det ingen sort/hvitt utvikling på det praktiske planet, men snarere endringer i bevissthet og holdninger knyttet til temaet. Praksisfortellingene viste at de fleste informantene forholdt seg profesjonelt i møtet med foreldrene, og tok de nødvendige samtalene også før deltagelse i prosjektet.

Flere informanter uttrykte likevel i etterkant en større empati overfor barnas livssituasjon, slik at det kan ha foregått en forskyvning av identifikasjon, der førskolelærerne nå identifiserte seg mer med de utsatte barna. I stedet for å fortelle om foreldres sårbarhet kunne de være opptatt av å se og ivareta barn med en avvikende atferd: «Hvis et barn oppfører seg sånn og sånn, hvorfor gjør det det? Hva er årsaken? Kanskje jeg fortore ville lett etter årsaken enn jeg ville før. Ja, man skjønner at man må se bakenfor handlingene»(B). En annen informant uttrykte en tilvarende holdning: «Litt mer åpen for at det ikke bare er sånn eller sånn, men at det kan være mange grunner til en type oppførsel hos barn som man ikke skjønner» (D).

Selv om handlingene før og nå kan være tilnærmet like, har det altså skjedd en holdningsendring som igjen medførte svært klar tale: «Det er veldig vondt å se når barna sliter og foreldrene ikke tar det på alvor. Han forsøker jo å uttrykke noe, ikke sant. Men han blir ikke hørt» (A). Når forståelsen for barnas situasjon justerer identifikasjonen mer i retning av barnas behov og følelser, vil det igjen kunne øke den faglige tryggheten i en vanskelig samtale med foreldrene om en bekymring. En av informantene uttrykte det slik: «Jeg er kanskje blitt litt tøffere i forhold til foreldresamarbeid» (B). Denne informanten ser ut til å ha overvunnet noen personlige barrierer knyttet til identifikasjon med foreldrenes sårbarhet. Forståelsen for barnas situasjon har ikke bare styrket identifikasjonen med barna, men også endret sider ved egen identitet: «Jeg håper det har gjort meg mer tolerant. På reaksjoner og atferd. Mer tolerant for barn som reagerer på måter du kanskje ikke skjønner» (D). En siste informant uttrykker at hun ønske å gjøre en forskjell for barn som rammes av omsorgssvikt: «Omsorgssvikt er et forferdelig ord, men det er spennende å tenke på hva man kan hjelpe med istedenfor å tenke på alt det vonde» (C).

Det går fram av utsagnene at noen informanter opplever at de er blitt mer tolerante overfor barna (D), mer tøffe overfor foreldrene (B) og motivert til å hjelpe (C). I lys av Wengers perspektiv på læring kan dette antyde at læringen har gått utover ren kunnskapsoverføring, og at den også påvirker følelser og identitet. Jeg skal nå se på sider ved læringssituasjonen som påvirket informantenes personlige holdninger og dermed deres identitet.

4.4.1 Hvordan skapte læringssituasjonen transformative opplevelser?

Transformative opplevelser vil i Wengers univers handle om opplevelser som griper inn i følelseslivet og som gir nye erkjennelser av hvem man er i møte med andre. Når informantene opplever at de er blitt mer tolerante overfor barna (D) og tøffere overfor foreldrene (B), så kan

dette skape nye valg og handlemåter, slik jeg har beskrevet i teorikapittelet. De to nevnte informantene står ikke alene med sine opplevelser. Jeg skal nedenfor vise hvordan samtlige informanter hadde blitt personlig berørt, og hvordan de selv forklarte dette med å vise til læringssituasjonen litteraturstudier. Førskolelærerne trakk fram lesingen av romaner som en verdifull kilde til holdningsendring, og vi kan med Wengers begrepsbruk si at skjønnlitteraturen har vært en betydningsfull form for tingliggjørelse i transformasjonsarbeidet. En informant beskrev hvordan identifikasjon med barnas situasjon i romanene inspirerte til et ønske om deltagelse:

«Det var veldig sterke bøker. Du får nesten lyst til å hoppe inn i boka og hjelpe til. De er tragiske – kan det bli verre? Barn har omsorg for søsken og de har tatt på seg voksenrollen og har omsorg for sine foreldre, spiser gammel mat. Det setter jo spor, det gjør jo det» (A).

Også informant C uttrykte at hun ble inspirert til deltagelse og handling gjennom å lese romanene: «Det jeg fikk ut av bøkene var: Ikke vent- tørr å snakke med foreldrene, tørr å sende bekymringsmelding, ikke la det gå for langt» (C). Som det gikk fram av det innledende kapittelet, har barnehagen etter barnehagelovens § 22 en opplysningsplikt til barnevernet ved mistanke om omsorgssvikt (Kunnskapsdepartementet, 2005). Jeg skrev der at førskolelærerne vil trenge en todimensjonal kompetanse for å kunne oppfylle plikten. De trenger faglig kompetanse for å kunne oppdage tegn på omsorgssvikt, men evnen til å melde på eget initiativ krever i tillegg at de har personlig trygghet og handlekraft i møte med situasjonene. Mine funn kan tyde på at identifikasjon med skjønnlitteraturen kan medvirke til at førskolelærerne utvikler nødvendig personlig trygghet og handlekraft i møte med omsorgssvikt hos førskolebarn

Wenger har i utgangspunktet vært noe kritisk til bruk av bøker i opplæringen fordi de lærende vil gå glipp av den kompleksiteten som virkelighetens problemstillinger kan romme. Det som skiller mitt funn fra Wengers kritikk er at bøkene informantene har lest er skjønnlitteratur med hovedpersoner som leserne kan identifisere seg med og få empati for: «Det gir et konkret innblikk, du følger en utvikling over lang tid. Det rører ved noe i deg»(A). Skjønnlitteraturen har her, i motsetning til faglitteraturen, den egenskapen at den stimulerer lesernes fantasi og følelser. Litteraturen blir dermed et tingliggjort virkemiddel til identifikasjon og forståelse:

«Ja, den boka som jeg følte gikk rett i hjerterota var Den umulige ungen. Den gikk veldig i hjertet på meg. Barnet opptrådte for oss voksne helt irrasjonelt i en del situasjoner. Han opptrer på en måte som for de voksne ser helt meningsløst ut. Det kan

jo være veldig mange sånne reaksjoner hos barn. Det er sikkert en grunn til at de gjør som de gjør. Jeg håper det har gjort meg mer tolerant» (D).

Vi ser her eksempler på hvordan tingliggjøring kan påvirke holdninger på det personlige planet gjennom fantasi. Fantasi er ifølge Wenger en av innfallsportene til identitetstransformasjon, og kan beskrives som «en utvidelse av selvet via overskridelse av tid og rum og skabelse av nye bilder af verden og oss selv.» (Wenger, 2004, s 204). Mitt eget funn kan bekrefte hvordan fantasi stimulerte til endring av identiteten.

Det sistnevnte utsagnet fra informant D forklarte hvordan læringssituasjonen lesing av skjønnlitteratur gav henne økt forståelse for barnets situasjon. Andre informanter fortalte om tilsvarende erkjennelser: «Bøkene fikk fram årsaken til barnas handlinger og hva som skjer når systemet svikter»(B). Denne informanten opplevde at hun fikk større trygghet fordi hun følte at hun kunne mer. Identitetsendringen gjennom identifikasjon og fantasi handlet ikke bare om å forstå barn bedre, men også om selvrefleksjon:

«Den danske boken av Lene Lind, Sosial arv var veldig sterk. Den inviterer til refleksjon over hvem er jeg som ansatt. Jeg tror det er sunt å ta opp spørsmål som hvem er jeg som person? Hvem er jeg i barnehagen? Hvordan gjør jeg ting i forskjellige situasjoner? Det tror jeg er veldig sunt. Man kan kalle det et selvutviklingsprosjekt, og jeg tror det er veldig sunt. Det handler om å finne ut av hvordan voksen jeg har lyst til å være i barnehagen»(C).

Informanten forklarte her hvordan skjønnlitteraturen inspirerte til refleksjoner rundt egen identitet i møte med omsorgssvikt hos barn, og dette er Wengers mål med kompetansehevingen. Den skal ikke bare føre til overføring av kunnskap, men lede til fornyelse av hele personen. Wenger er opptatt av at opplæringsaktiviteter skal inneholde opplevelser som ansporer til nye identitetserkjennelser, og sistnevnte informant (C) synliggjorde med sitt eksempel hvordan romaner kan gi slike opplevelser. En opplæring som gir deltagerne mulighet til å eksperimentere med identiteter gjennom litteratur kan slik framstå som et konkret eksempel på Wengers perspektiv, samtidig som bruken av skjønnlitteratur som tingliggjørende virkemiddel kan være et korrektiv til forfatterens forståelse av pensumets rolle i opplæringen. Denne første delen av analysen inneholder mange momenter. Jeg vil derfor oppsummere funnene, og diskutere de sentrale poengene slik at det første forskningsspørsmålet kan besvares på en oversiktlig måte.

4.5 Forsknings spørsmål A- avsluttende tolkning

Dette avsnittet tar sikte på å oppsummere min tolkning av hvordan førskolelærernes kompetanse er blitt styrket på individnivå i meningsforhandlinger (skjønsmessige vurderinger) i læringssituasjonene foredrag, veiledningsgruppe og litteraturstudier. Dette avsnittet besvarer forskningsspørsmålet: Hvordan bidrar kompetanseutviklingen til å styrke førskolelærernes kompetanse på området A) Meningsforhandling på individnivå i læringssituasjonene veiledningsgruppe, foredrag og litteraturstudier. Oppsummeringen vil kunne ut i en drøfting av momenter som jeg har funnet særlig sentrale.

Informantenes fortellinger indikerte at de hadde økt sin faglige trygghet gjennom å delta på foredragene. Kunnskapen om barns tilknytningsmønstre ble brukt i observasjoner av samspillet mellom foreldre og barn, og informantene brukte slike observasjoner aktivt i vurderingen av barnas omsorgssituasjon. Flere viste at de hadde vært gjennom en refleksjonsprosess over tid, ved å understreke at de i etterkant av foredragene hadde beveget seg fra å se omsorgssvikt overalt til å vurdere barns omsorg på en mer balansert måte.

Førskolelærernes faglige kompetanse ble særlig styrket gjennom deltagelse i veiledningsgruppene. Usikkerheten om hvorvidt en bekymring var alvorlig nok til å utløse opplysningsplikten ble lettere å håndtere ved å diskutere den i gruppene. Gruppeveiledningens tema var ofte konkrete bekymringer fra egne praksisfellesskap, og veiledningssamtalene fikk ifølge funnene både en nyanserende, bekreftende og forpliktende funksjon. Innspill fra deltagerne og veilederen hjalp dem til å se saken fra ulike vinkler, og gruppen møtte den enkelte med forventninger om å etablere en dialog om bekymringen med foreldrene.

Førskolelærerne gikk gjennom personlige utviklingsprosesser som endret holdninger og påvirket identiteten. De endret holdningene til barnevernet ved at representanter fra barnevernet informerte på foredragene og deltok i gruppeveiledningen. De personlige møtene fremmet identifikasjon som igjen styrket tilliten til det arbeidet barnevernet gjør. Identiteten ble også påvirket ved at deltagerne leste skjønnlitteratur som hjalp dem til å identifisere seg med utsatte barns situasjon. Gjennom litteratur som appellerte til innlevelse integrerte de en større toleranse overfor barnas atferd, økt empati overfor deres livssituasjon og de uttrykte også at de sterke fortellingene stimulerte handlekraften.

Varierte læringsaktiviteter med veksling mellom teoriformidling, erfaringsdeling i grupper og lesing av skjønnlitteratur styrke over tid deltageres faglige og personlige ressurser. Funnene

viser en utvikling av kompetanse i forhold til å oppdage gråsonesaker, samarbeide med barnevernet og forsvare barnas beste i undringer og bekymringssamtaler med foreldrene. I lys av Wengers sosiokulturelle teori kan den positive utviklingen forklares med at tiltaket har et kompetanseutviklingsdesign som er basert på tre grunnleggende premisser: Det har vært en balanse mellom deltagelse og tingliggjørelse, det har vært rom for maksimering av meningsforhandlingene og det er blitt tilrettelagt for transformativ opplevelser (Wenger, 2004). Jeg har i analysen vist hvordan informantenes egne erfaringer med tiltaket kan knyttes til aktiveringen av slike prosesser. Selv om førskolelærernes erfaringer vil være individuelle og særegne, er funnene såpass entydige at det vil være sannsynlig at læringsformen kan være vellykket overfor andre førskolelærere andre steder, og at veiledningstiltaket vil kunne ha en overføringsverdi til PP-tjenestens veiledningsarbeid i andre kommuner. Etter at jeg nå har oppsummert funnene vil jeg gå over til å drøfte momenter ved tiltaket som jeg finner særlig sentrale.

Ifølge Wenger er målet for kompetanseutvikling å transformere identiteten (Wenger, 2004). Tiltaket i regi av Charlotte Johannessen i Bærum PP- tjeneste strekker seg over to år, og tidsperspektivet er viktig for å fremme en identitetsutvikling. Utviklingen av både faglige og personlige ressurser kan over tid bli en del av deltagerens identitet, der kunnskaper og holdninger danner et integrert hele. Mine funn viser tegn på at deltagerne har et eierforhold til den kompetansen de har utviklet, og de virker stort sett overbevisende i sitt engasjement knyttet til temaet. Et forhold som kan ha medvirket til at tiltaket lykkes er at deltagerne tilhører profesjonsfellesskapet (Amin & Roberts, 2008). I et fellesskap bestående av profesjonsutøvere vil meningsforhandlingene kretse omkring en grunnleggende oppslutning om profesjonskravene. For førskolelærere vil dette innebære en oppslutning om Rammeplan for barnehagen (2006) og Lov om barnehager (2005), som gir en klar forpliktelse til å samarbeide med foreldre og barnevern når førskolebarn rammes av omsorgssvikt. Meningsforhandlingene i en gruppe bestående av profesjonsutøvere kan selvsagt også romme faglige uenigheter, men kompetanseutviklingen vil kunne foregå smidigere enn i håndverkerfellesskapet fordi fokuspunktet for forhandlinger er akseptert av alle. Alle har i kraft av sin utdanning en forståelse av rammeplanen og barnehagelovens innhold som er overordnet den sosiokulturelle kontekst som den enkelte tilhører. Dette forholdet er lite synlig i Wengers egen teori, fordi han ikke nyanserer og problematiserer sin egen tekst. Når Amin og Roberts (2008) kan konkludere med at Wengers teori ikke har direkte overføringsverdi til alle typer praksisfellesskap, kan det være fordi han i sin egen tekst ikke diskuterer egne funn

direkte opp mot nyanserte teorier. Bakerst i boken henviser han imidlertid til teorier som skiller mellom ulike gruppekvaliteter hos ulike yrker (Wenger, 2004, s 320), og med dette viser han at han er klar over det forholdet som Amin & Roberts kritiserer. Problemet for leserne og de som ønsker å bruke Wengers teori i egen forskning, er da at han i presentasjonen av egne funn ikke diskuterer dem opp mot de teoriene han henviser til. Det blir dermed vanskelig å vite hvordan han faktisk stiller seg til de mer nyanserende teoriene, og hans eget arbeid kan framstå som noe kategorisk. Jeg opplever likevel at Wengers begreper er nyttige for å forklare hvordan man kan tilrettelegge for et kompetanseutviklende tiltak, og at Amin & Roberts tilbyr presiseringer som tilfører ny forståelse til mine egne funn.

Jeg konkluderer derfor foreløpig med at førskolelærerne som gruppe er svært mottakelig for de læringsprosesser som kompetanseutviklingstiltaket inviterer til. De har i kraft av sin profesjon maksimalt gode forutsetninger for å ha utbytte av et tiltak som er maksimalt godt tilrettelagt. Når jeg sier at tiltaket er maksimalt godt tilrettelagt mener jeg at den tilbyr er nær sammenheng mellom teori og praksis og utnytter den sosiale læringen som kan finne sted i nettverket. Hvis vi skal støtte oss til Amin & Roberts (2008), så vil erfarne førskolelærere ha større forutsetninger for kontekstuavhengig læring, der de strengt tatt også kan ha utbytte av foredrag uten å knytte dette direkte til praksis. Når deltagerne har maksimalt gode forutsetninger i kraft av sin profesjon og tiltaket er maksimalt godt tilrettelagt i kraft av praksisnær oppfølging, vil tiltaket, slik som i dette tilfellet, ha svært gode muligheter for å lykkes.

Jeg skal nå under overskriften Megling forsøke å besvare forskningsspørsmål B: Hvordan bidrar kompetanseutviklingen til å utvikle førskolelærernes kompetanse på følgende område: Megling på systemnivå i form av førskolelærernes evne til å dele kompetansen med resten av barnehagepersonalet.

4.6 Megling i sosiokulturelt perspektiv

Ovenfor har jeg blant annet vist hvordan førskolelærerne utviklet nye sider ved sin identitet i møte med kompetansetiltakets læringssituasjoner. Megling handler om å overføre de nye identitetene på tvers av praksisgrensene og slik påvirke kollegaenes kompetanse. Utsagnene under overskriften Megling viser hvorvidt informantene formidlet kompetansen videre til kollegaer, slik at barnehagen kan utvikle sine ressurser på systemnivå. Som jeg har skrevet i teorikapittelet kan meglere forsterke forbindelsen mellom fellesskapene, koordinere

meninger, synspunkt og prosedyrer og i beste fall åpne fellesskapene for ny mening. Dette forutsetter evnen til negotiabilitet som i teorikapittelet er beskrevet som evnen til å sette meninger på dagsordenen, mobilisere kollegaer til samarbeid og slik forsøke å få gjennomslag for hvilken praksis som skal gjelde på arbeidsplassen. Jeg har i analysen av førskolelærernes meglingsaktivitet stilt spørsmål ved hvorvidt deltagerne har videreført systemtenkningen innad i barnehagen, eller om arbeidet med omsorgssvikt hos førskolebarn er et individuelt prosjekt for førskolelæreren.

4.7 Endring fra individrettet til systemrettet arbeid

Analyseenheten innenfor det sosiokulturelle perspektivet er, som nevnt i teorikapittelet, egenskaper ved sosial praksis som samarbeid, maktfordeling og gjensidig forståelse. Analysen rettes mot systemet og de prosesser som kjennetegner systemet (Bråten, 2006). Jeg har i mitt materiale funnet beskrivelser av hvordan barnehagepersonalet samarbeidet og hvordan førskolelæreren som profesjonell påvirket arbeidet. Dette kunne fortelle meg hvorvidt de arbeidet individrettet eller systemrettet med kompetansen knyttet til omsorgssvikt hos førskolebarn, og om det var forskjeller i samarbeid og megling av kompetanse før og etter deltagelse i tiltaket.

FØR

Informantenes fortellinger kan tyde på et skille mellom samarbeidet i arbeidet med utsatte barn og i det allmenpedagogiske arbeidet. I arbeidet med utsatte barn var arbeidet individrettet. En informant fortalte slik om en tidligere omsorgssviktsak: «Og så fikk vi inn PPT som gjorde observasjoner og noen tester på ham. Så gikk vi gjennom det med foreldrene og foreldrene fikk da veiledning hjemme som gjorde at dette løste seg» (C). Testing og observasjon av barnet er en individfokusert tilnærming som plasserer problemet hos barnet selv i stedet for å søke løsninger i samspillet mellom barnet og omgivelsene. Dersom problemet kan løses i relasjoner vil det isteden være nyttig å kartlegge hvordan foreldrene og barnehagen sammen kan endre samspillsmønsteret i møte med barnet og slik forebygge en risikoutvikling (Killen, 2009). Et systemrettet tiltak på avdelingen kunne være at hele personalet fikk veiledning i hvordan de kan jobbe med kontaktetablering og tilknytning - i tillegg til å sende bekymringsmeldinger. Slik veiledning kan handle om terapeutisk omsorg (Johannessen, 2011a), hvordan voksne kan bidra til regulering av barnets følelser (Børve, 2009) og etablering av en felles forståelse av hvordan barn med atferdsproblemer kan utvikle

seg (Lind, 2007, Øvreeide og Hafstad, 2007). Informantenes historier før tiltaket har handlet om hvordan de fulgte rutineene ved omsorgssvikt ved å gå tjenestevei, mens historier om forebyggende arbeid var fraværende. En informant sa: «Jeg gikk først til faglig veileder»(C). En annen beskrev: «Avdelingslederen gjorde noe med det, gikk til styreren som sendte det videre» (A). Dette er godt arbeid, og opplysningsplikten skal følges, men illustrerer også hvordan arbeidet med omsorgssvikt har handlet om den enkelte førskolelærers meldeplikt, mens jeg ikke fant noen eksempler på at barnehagen arbeidet forebyggende på systemnivå i forkant av prosjektet. Bevissthet på forebygging og oppfølging av barnet kan slik jeg nevner i teorikapittelet, si noe om i hvilken grad førskolelærerne har tatt inn over seg hvordan barn i en vanskelig livssituasjon har det, og hvilke konsekvenser omsorgssvikt har for deres sosiale og følelsesmessige utvikling (Glaser, 2000, Siegel, 1999, Rygaard, 2006, sitert i Johannessen, 2011a). Manglende fokus på forebygging kan ha sammenheng med tidligere funn, der informantene ikke hadde kunnskap om at forebygging i barnehagen er et av barnevernets hjelpetiltak. Manglende bevissthet på barnehagens rolle som sekundær tilknytningsarena og barnehagens rolle i barnevernets forebyggende arbeid, kan ha medvirket til at informantene hadde lite erfaring på dette området. Barnehagen skal ikke kompensere med tiltak i stedet for å melde, men en melding må heller ikke erstatte det direkte følelsesmessige og relasjonelle arbeidet med barn som lever under sviktende omsorgsbetingelser. Et systemisk arbeid på avdelingsnivå i barnehagen kunne innebære veiledning av personale i hvordan de kan møte risikoutsatte barn under påvente av og samtidig som saken undersøkes av barnevernet. Selv om informantene jobbet lite forebyggende på systemnivå før prosjektet, viste de gjennom sine fortellinger fra praksis at de hadde ferdigheter i å megle i det allmenpedagogiske arbeidet. En informant forklarte hvordan hun organiserte arbeidet ut fra pedagogisk kunnskap: «De voksne er mye på gulvet, og vi har en tilknytningsperson i tilvenningsperioden, som bare er på det barnet» (C). En informant beskrev hvordan hun ledet personalet for å sikre at alle barn fikk tett voksenkontakt: «Det er opp og ned hvor tydelige og bestemte vi må være overfor kollegaer for at dette skal fungere» (D). Dette er eksempler på at informantene arbeidet på systemnivå med barna, ved å lede og organisere miljøet på en måte som kunne skape gode utviklingsbetingelser for dem. En informant beskrev personalsamarbeidet slik:

«Ting går av seg selv. Det sirkuleres uten at vi har avtalt hvem som gjør hva. Det er en prosess som har falt naturlig. Man ser hverandre, vi overlapper hverandre ved blikk, god kommunikasjon, ikke ha for faste rammer» (A).

Samarbeidet var preget av likestilling og likeverdighet. Det formelle skillet i faglig kompetanse og forskjeller i lønn kan være en potensiell kilde til motstand i veiledning og

opplæring. Eventuell motstand og samarbeidsproblemer kan som her oppløses ved at hele personalet sidestilles i fordeling av arbeidsoppgaver. Informanten fortalte at hun vektla samspillet mellom voksne og barn:» Du må være genuint opptatt av det som skjer her og nå i barnas høyde rett og slett»(A). Selv om hun ledet personalet i denne retningen kunne det av og til slå henne at noen medarbeidere var mer opptatt av aktivitetene i barnehagen, og at de vektla å korrigere barnas atferd: « De sier til barna ikke gjør det og det, nei,nei» (A). Denne informanten mente at assistentene kunne trenge kompetanseheving for å interessere seg for barns egen opplevelse av situasjonene. «De kan synes det er kjedelig å snakke om enkeltbarn, men det er jo barna vi er her for» (A). En oppløsning av hierarkiet i barnehagen kan fremme det daglige samarbeidet om aktiviteter, men det kan samtidig føre til utfordringer hvis man ikke samtidig oppjusterer kompetansen hos alle. I eksemplet der barn stadig møter korreksjoner uten å få alternativer, vil det kunne falle uheldig ut for barn som har erfaringer med omsorgssvikt. De vil få bekreftet sine indre arbeidsmodeller av fiendtlige omgivelser (Hart, 2008 sitert i Johannessen, 2011a), samtidig som de ikke får hjelp til årsakene til den utfordrende atferden (Øvreeide og Hafstad, 2007). Hvis personalet på avdelingen skal kunne jobbe som et kompetent team, vil det bli desto viktigere at kompetansen heves hos alle og at førskolelærerne blir i stand til å megle og stimulere medarbeidernes innsikt og forståelse for arbeidet. Kompleksiteten ved å megle i praksisfellesskap som består av ulike yrkesgrupper kan bekreftes av Amin og Roberts analyser av 300 empiriske studier. Det påpekes i deres studie at mens profesjonsfellesskapets bånd bygger på felles tillit til institusjonens profesjonskrav, så bygger håndverkerfellesskapets bånd på mellommenneskelig tillit i samarbeidet med hverandre (Amin & Roberts, 2008). Dersom vi tar utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet, der de sosiale båndene skaper mening og identitet i praksisfellesskapet, kan det synes rimelig å ta hensyn til de spenninger Roberts og Amin peker på. Spørsmålet vil da kunne bli: Skal barnehagens praksisfellesskap utvikle mening og identitet på profesjonsfellesskapets eller håndverkerfellesskapets premisser? I utsagnet til informant A) ovenfor, om samarbeid, ser det ut til at håndverkerkulturens tillit til mellommenneskelig samspill er lettere å få gjennomslag for enn en dypere forståelse for institusjonens profesjonskrav. Jeg har for lite grunnlag i akkurat denne undersøkelsen for å fastslå at dette er virkeligheten ute i barnehagene, men bruker dette eksemplet som en antydning av de spenninger som kan hemme megling i barnehagens praksisfellesskap. Dette er spenninger som Wengers perspektiv ikke har tatt høyde for på samme konkrete måte som det Amin og Roberts har, og en slik konkret kunnskap kan være nyttig å ha i utviklingen av et kompetansetiltak. Man kan i tråd med dette spørre hvordan kompetanse kan megles på en slik

måte at megleren ivaretar håndverkerkulturens bånd, samtidig som man fremmer lojalitet, innsikt og forståelse av institusjonens profesjonskrav. Veiledning av assistenter er en av førskolelærernes arbeidsoppgaver, og dette skal sikre at barnehagens arbeid lever opp til kravene i barnehageloven og rammeplanen for barnehagen. Veiledning er altså nødvendig for å sikre at barnehagen følger opp sitt samfunnsmandat, også i forhold til omsorgssvikt hos førskolebarn. Et av målene i kompetansetiltaket i Bærum var, som beskrevet innledningsvis: « å styrke barnehagens evne til tidlig innsats for å gi denne gruppen optimale utviklingsbetingelser i barnehagen»(Johannessen, 2011b). Min påstand er at for at barna skal kunne få optimale utviklingsmuligheter etter at førskolelærerne har deltatt i tiltaket må de arbeide systemrettet i eget praksisfellesskap. Jeg skal nå presentere funn som kan fortelle hvordan informantene opplevde at de håndterte kompetansen i eget praksisfellesskap etter at de hadde deltatt i kompetansetiltaket.

NÅ

Svarene på dette området er mer komplekse enn svarene innenfor de andre dimensjonene. Funnene har hittil representert typiske trekk ved den utviklingen mine informanter gjennomgikk i løpet av deltagelsen i kompetansetiltaket, og jeg har vist hvordan læringssituasjonene i tiltaket har stimulert typiske utviklingstrekk. Svarene under denne fjerde og siste dimensjonen var preget av noe mer kompleksitet. Flere av episodebeskrivelsene fra praksisfellesskapet kunne ved nærmere analyse plasseres inn i en systemisk tenkning. Andre beskrivelser handlet om usikkerhet i meglerrollen og et ønske om at assistentene fikk mer kompetanse på området. Funnene handler om ulik grad av mestring i forhold til egen meglerrolle, men de fleste synes enige om at det ville være en fordel om også assistentene fikk mer kunnskap om temaet. Jeg har derfor valgt, på tross av varierende mestring, og si at informantene i større grad har beveget seg mot en systemisk forståelsesramme, der de så verdien av og ønsket mer hjelp til samarbeid framfor individuell problemløsning. Jeg skal her presentere analysen av informantenes tilnærming til systemrettet arbeid med omsorgssvikt hos førskolebarn. Informantene involverte medarbeiderne mer i arbeidet både når det gjaldt bekymring for barn og direkte oppfølging av barn. To av informantene fortalte at de diskuterte bekymringer på avdelingsmøtene. En sa: «Vi diskuterte det på avdelingsmøtet. Jeg observerte masse, hele avdelingen noterte» (A). En annen fortalte: «Vi bruker tid på dette på avdelingsmøtene. Spør om det er noe de tenker på i forhold til barn. Har barnet en dårlig periode eller kan det ligge noe mer bak? Det har vi hatt fokus på» (C). I lys av Wengers sosiokulturelle teori kan vi spørre oss om det er slik at den identiteten informantene har

utviklet gjennom prosjektet kan ha inspirert til negotiabilitet på tvers av praksisgrenser. Negotiabilitet er ifølge Wenger et uttrykk for identitetens styrke, og viser seg ved evnen til å sette ny praksis på dagsorden. Dersom læringen i et fellesskap har ført til identitetsendring, kan identitetsendringens styrke vise seg i evnen til å innføre denne kompetansen i eget praksisfellesskap. Ved å ta initiativ til felles undring omkring utsatte barn plasserte førskolelærerne temaet på dagsorden. Kanskje kan dette ha medvirket til at også assistenter tok initiativ innenfor denne nye praksisen. En informant fortalte:

»Jeg har en assistent som er bekymret for et barn (...). Vi skal ta det opp på neste møte. Jeg er veldig glad for at de er observante, for jeg er der ikke hele tiden og det er betryggende å vite at de også ser ting» (C).

Det er mulig at denne assistenten hadde vist initiativ uavhengig av informantens deltagelse i kompetansetiltaket, men siden samme informant uttalte at hun var blitt mer bevisst på tematikken i løpet av tiltaket, er det sannsynlig at bevisste holdninger har bidratt til åpenhet på avdelingen. Vi kan med Wengers terminologi si at informanten har meglet mellom praksisgrenser, og dermed bidratt til innordning av en ny, åpnere praksis på området. Evnen til negotiabilitet kan ha mobilisert kollegaer til samarbeid, og de kan ha svart ved å innordne seg ny praksis. Ifølge Wenger skaper innordning etter nye diskurser en felles samstemthet slik at praksisen kan nå et høyere mål. I dette tilfelle kan tilrettelegging av diskusjoner mellom kollegaer på egen avdeling føre til at flere barn blir oppdaget tidligere.

En av informantene fortalte hvordan hele avdelingen samarbeidet i det forebyggende arbeidet i forhold til et barn som viste en plutselig endring i atferd. I tillegg til dialog med barnevern og foreldre hadde hele avdelingen vært involvert:

«Måten vi jobbet forebyggende var ved å være tilstede, leke med han, få han inn i det sosiale samværet med de andre igjen. Det å hjelpe han i gang, at han ikke bare stod på sidelinjen og så. Få han tilbake til sitt gamle jeg sånn som han var før, aktiv og lekte» (A)

Denne informanten var bevisst barnehagens rolle som sekundær tilknytningsarena. Som beskrevet innledningsvis i oppgaven, er dette en del av kompetansetiltakets læringsområder, og et slikt arbeid forutsetter et skifte fra individrettet til et systemrettet fokus. Forebygging forutsetter kunnskap. Som vist i analysen om meningsforhandlinger ovenfor, fikk informantene ny kunnskap om tilknytning. Denne kunnskapen gir flere muligheter i forebyggingsarbeidet. Jeg har imidlertid funn som tyder på at det kan oppleves vanskelig å formidle kunnskap videre til medarbeiderne:

«Jeg kunne sikkert vært flinkere til å dele. Jeg har ikke vært så flink til å dele det. Det har ikke hatt sånn kjempeeffekt på de andre. Det er det som er med eksterne kurs – det blir lett at kunnskapen blir hos de som går på kurset» (B).

Hvis kunnskapen ikke megles til resten av personalet, kan kvaliteten avhenge av førskolelærerens tilstedeværelse. Forståelse for forebygging og oppfølging av barn som lever i vanskelige livssituasjoner kan avgjøre hvorvidt personalet opplever arbeidet som å «hugge en stein i firkantet form» eller å «bygge en katedral» (Wenger, 2004). Et personale som ledes til ny kunnskap kan få dypere forståelse av det de gjør. De kan slik oppleve at de «bygger en katedral» ved å se morgendagens konsekvenser i nåtidens handlinger (Wenger, 2004). En annen informant gav først uttrykk for at det ikke var nødvendig å formidle kunnskapen videre: «De har vært på kurs med henne før. Hun har egne kurs utenom. De har hørt det før, så jeg hadde ikke så mye mer jeg kunne putte inn» (A). Et stykke ut i samtalen reflekterte hun imidlertid slik: «Selv om du har hørt det før så kan det være enkelte ting som du kanskje ikke fikk med deg sist. Så du vil hele tiden få med deg litt og litt innputt» (A). Jeg oppfattet utsagnene som at informanten i løpet av refleksjonen ble mer bevisst på betydningen av å dele med kollegaene. Denne informanten hadde opplevd motstand blant kollegaer da kurslederen kom til barnehagen for å holde foredrag for alle om temaet: «Kanskje litt sånn at de følte at dette har de hørt før. Litt sånn bortkastet tid (...) Det kan jo være at de ikke har opplevd noen barnevernssaker, så kan de lett tenke at dette angår ikke meg» (A). Ved en dypere refleksjon kom altså informanten til at manglende erfaringsgrunnlag kunne være en årsak til at kollegaene opplevde det som bortkastet tid å høre på foredrag. En annen informant forklarte manglende megling av ny innsikt med for lite tid: «Jeg kunne ha gjort det på avdelingsmøte, men det er jo mye annet vi skal snakke om på disse møtene» (B). Ved nærmere refleksjon kom det fram at det ikke bare handlet om tiden, men også om forskjellen mellom yrkesgruppene i praksisfellesskapet: «Det er viktig at de får samme forståelse som meg før jeg prakker på dem kunnskapen min. De må få forståelsen av hvorfor det er viktig» (B). Informantenes utsagn kan antyde at det er vanskelig å skape en gjensidig forståelse i praksisfellesskapet. Uttrykket «prakke på kunnskap» kan tyde på at det å tilføre kunnskap nærmest oppfattes som noe negativt. Man kan spørre seg om førskolelæreren er blitt sosialisert inn i en kultur der faglig kunnskap ikke har samme status som i de typer fellesskap der flertallet er faglærte. Jeg har tidligere vært inne på at samarbeidet mellom profesjonelle og ufaglærte assistenter kan skape spenninger, og at dette kan løses ved at de profesjonelle nedtoner sin fagkunnskap. Informant A utviklet en forsvarsstrategi: «Jeg hadde ikke så mye mer jeg kunne putte inn», selv om hun viste gjennom sine episodebeskrivelser at hun hadde

verdifull og nyttig kunnskap som kan heve kvaliteten i barnehagen. Da hun ble utfordret på egen tankegang kom hun selv fram til at kollegaenes motstand kunne bunne i manglende kompetanse, og ikke i at de kunne alt fra før. Fordi det er utfordrende å megle i en kultur med to ulike typer praksisfellesskap (Amin & Roberts, 2008), ser jeg at praksisfellesskapet kan operere med gjensidige forsvarsmekanismer i stedet for gjensidig forståelse. Med utgangspunkt i refleksjonene hos informant A) sier håndverkerfellesskapet at de kan alt, og at ny læring er bortkastet tid, og profesjonsfellesskapet svarer med å si at de ikke har mer å bidra med. Slik kan sosiokulturelle mekanismer påvirke meningsforhandlinger og identiteter på en måte som ikke gagnar de utsatte barna som faktisk har behov for et personale med høy faglig kompetanse på omsorg og relasjonsarbeid. En av informantene uttrykte et behov for at assistentene fikk mer faglig kunnskap om temaet:

«Hvis alle får den samme kunnskapen så vil jeg ikke føle meg så alene, men kunne diskutere undring med andre: Er det noe her, eller er det meg som er ute på sidespor? Det er en god læring for assistentene også, i forhold til at de skal utvikle seg og få mer ansvar. Da kan jeg be dem observere, og så kan vi snakke om det etterpå» (C).

Wenger skriver at når flertallet ikke har den samme bakgrunnsforståelsen kan megling være en ensom oppgave. Ensomhet er en yrkesrisiko som er naturlig forbundet med å være megler, og er derfor ikke et privat problem for den enkelte. Da jeg i intervjuene kom inn på temaet veiledning og kunnskapsdeling overfor assistentene måtte jeg i større grad enn tidligere lese mellom linjene. Informantene kunne bruke lang tid på å svare, og ba om å få gjentatt spørsmålet. Kroppsspråk, nøling og noe selvmotsigende svar fikk meg til å anta at informantene følte at de burde ha gjort mer på området enn de hadde gjort. Kanskje var de ikke kommet så langt i prosessen at det var aktuelt å tenke på megling i eget praksisfellesskap. Wengers syn på megling, der ensomheten er et aspekt ved rollen og ikke en personlig svakhet, kan kanskje gjøre det lettere for informantene å ta tak i utfordringene. Megleren er i kraft av sin kompetanse hverken fullt innenfor eller fullt utenfor, men bygger bro mellom ulike praksisfellesskap med ulike kompetansenivå (Wenger, 2004). Informantene bekreftet at dette kunne være en ensom oppgave. Der Wenger konstanterer at følelsen eksisterer, går Amin og Roberts (2008) et skritt videre, og forklarer hvilken dynamikk som skaper spenninger og motstand ved kompetansebygging. Wengers perspektiv synliggjør meglingens betydning ved kompetanseheving, men siden ikke alle praksisfellesskaper er like, kan ikke teorien belyse alle typer meglingsprosesser på en utfyllende måte. Der Wengers perspektiv (Wenger, 2004) framstår som en universell og normativ tilnærming til kompetanseheving, kan Amin og Roberts (2008) forklare hvordan ulike grupperinger innad i praksisfellesskapet lærer på

forskjellig måte. Jeg skal komme nærmere inn på dette momentet i besvarelsen av hvordan kompetansetiltaket skapte muligheter for megling mellom praksisgrenser.

4.7.1 Hvordan skapte læringssituasjonene megling mellom praksisgrenser?

For å få svar på spørsmålet om hvordan tiltaket motiverte informantene til megling, ba jeg dem fortelle hva som hadde engasjert dem i hver av læringaktivitetene, og hvordan de eventuelt hadde delt dette med assistentene. Det har vært personavhengig hvor bevisst informantene har vært på veiledning av personalet, og tilfeldig om sider ved læringstiltaket har inspirert til megling. Bare en informant kunne vise til en direkte sammenheng mellom egen meglingsaktivitet og tiltakets læringssituasjon. Derfor har jeg i analysen av meglingsaktivitet beveget meg fra temabasert analyse til personsentrert analyse.

Det var en sammenheng mellom lite praktisk erfaring: «Jeg har vel egentlig vært lite borti det..rett og slett!» (B) og lite bevisst megling: «Jeg har ikke vært så flink til å dele det. Det har ikke hatt sånn kjempeeffekt på de andre (B). Til tross for at denne informanten selv ikke hadde vært bevisst på meglingsaktiviteten, har tiltakets struktur, metode og organisering likevel bidratt til megling. Tiltakets organisering innebar at to førskolelærere per barnehage ble invitert til å delta. Informant B deltok sammen med en kollega i egen barnehage, og deres samtaler har ført til uformell megling på pauserommet:

«Vi begynte å snakke om bøkene, og sa til de andre at dette er en sterk historie og den burde du lese. Da ble bøkene fort populære. De begynte å si: Kan jeg få den etter deg? Så gikk de på omgang. Flest har lest boka om Nikki. Fire-fem har lest bøkene utenom kursdeltakerne. Dette har vært frivillig»(B).

Selv om informanten selv mente at hun ikke hadde integrert kunnskapen i eget praksisfellesskap, har dette likevel skjedd gjennom uformelle samtaler, der kollegaene ble nysgjerrige. Sammensetningen av deltagere i tiltaket, med to fra hver barnehage, kan ha bidratt til kunnskapsdeling. Ved å oppfordre til å lese bøkene har hun for det første meglet gjennom negotiabilitet: « Dette er en sterk historie og den burde du lese»(B). Oppfordringer til å lese en bok er en måte å påvirke kollegaer i forhold til en sak hun selv er engasjert i. Hennes påvirkning og argumentasjon kan få betydning for kollegaenes evne til å følge opp barnehagens forpliktelser knyttet til omsorgssvikt.

Tiltakets metodikk kan også ha medvirket til at informanten uten å være helt bevisst har utført megling. Som kjent skulle deltagerne lese litteratur, og styrerne i hver barnehage hadde forpliktet seg til å kjøpe inn denne litteraturen til hver barnehage. Bøkene har altså vært synlige og tilgjengelige i hver barnehage. Ved at informanten lot bøkene sirkulere på omgang blant kollegaene meglet hun gjennom grenseobjekter. Et grenseobjekt er ifølge Wenger et tingliggjort budskap, for eksempel en bok, som flyttes mellom praksisgrenser for å skape nye agendaer og mål. Å oppfordre til lesing av skjønnlitteratur kan være et forsøk på innordning av et budskap, og når bøkene som i dette tilfellet inneholder sterke fortellinger er det større sjans for at kollegaene identifiserer seg med budskapet. En annen informant fortalte også at kollegaene hadde lest romanene: «Jeg sa de burde lese de, og det skapte nysgjerrighet, så vi måtte lage låneliste. Det har skapt refleksjoner og de har pratet om det» A). Slik kan vi se at bøkene også her ble brukt som grenseobjekter i meglingen.

En informant tar opp bruken av foredrag overfor assistentgruppen. Dette er en meglingsform som lederen tilbyr alle barnehager som er med i tiltaket. Som beskrevet tidligere forklarte hun at det kunne være vanskelig å nå fram med kunnskapen om omsorgssvikt gjennom foredrag, fordi flere assistenter trolig manglet praktisk erfaring som kunne gjøre teorien relevant. Hun foreslo selv at for å sikre et felles forståelsesgrunnlag kunne det ha hjulpet om assistentene hadde lest romanene før de hørte foredraget:

«Hvis de hadde hørt Charlotte etter at de hadde lest bøkene så hadde de begynt å tenke mer på handlingene i bøkene når Charlotte holdt foredraget. Bøkene gir jo en indikasjon på hvordan enkelte barn har det i dag. Noen har det faktisk sånn. Alkoholisert, misbruk, seksuelle overgrep» (A).

Utfordringene ved systemrettet meglingsarbeid kan som tidligere nevnt knyttes til at barnehagens praksisfellesskap består av det Amin og Roberts (2008) kaller et profesjonsfellesskap og et håndverkerfellesskap. Ifølge Amin og Roberts kan disse to fellesskapene ha ulike måter å tilnærme seg kompetanse, og når kunnskap skal megles til barnehagen vil det være relevant å planlegge meglingen i tråd med hvordan et håndverkerfellesskap lærer. Ifølge Amin og Roberts (2008) lærer dette fellesskapet gjennom kropp, følelser og sanser og i demonstrasjoner ansikt til ansikt. Et teoretisk foredrag kan, selv om det er pedagogisk lagt opp, være mindre egnet som eneste læringskanal for denne gruppen. Dette kan informant A ha fornemmet da hun foreslo at assistentene fikk lese bøkene før foredraget. Slik vil de, som informanten påpeker, bli bevisste på hvordan enkelte barn har det, og bygge kunnskapen på konkrete, erfaringsnære opplevelser.

Barnehagene er avhengig av at hele personalet kan bidra i arbeidet med omsorgssvikt hos barn, spesielt innenfor det relasjonsstøttende arbeidet (Lind, 2007). Derfor er det viktig å tenke gjennom hvordan veiledning og meglingsarbeid kan utføres slik at kompetansen eies av fellesskapet, og ikke bare blir et individuelt prosjekt for førskolelærerne. Ifølge Amin og Roberts (2008) er ikke profesjonsfellesskapet like avhengig av praksisnær, konkret undervisning som håndverkerfellesskapet. Etter at de har arbeidet noen år i yrket sitt vil de ifølge disse forskerne ha integrert tilstrekkelig praktisk og faglig kompetanse til å ha utbytte av kontekstuell undervisning. Da vil de kunne ha utbytte av for eksempel foredrag uten at den må knyttes til praktisk demonstrasjon. En av informantene uttrykte seg slik om foredragene hun deltok på: «De kursdagene passer meg. Jeg føler jeg lærer mer som jeg har nytte av å høre om. Jeg får mer påfyll». (D). En annen informant var også positiv til å starte opplæringen med ren teori: «Jeg synes det var fint å ha noen dager med teori. Hun er flink til å gjøre det levende. Hun er spennende å høre på. Alle hadde samme referanse» (B).

Det funnet viser at profesjonsfellesskapet i større grad er kontekstuell. Likevel viser funnene i de fire utviklingsdimensjonene at informantene har hatt svært godt utbytte av den praksisnære veiledningen de har fått. Når vi vet at selv representanter for profesjonsfellesskapet har hatt utbytte av praksisnær opplæring, så blir det naturlig å foreslå at også assistentene bør få utvikle kompetansen gjennom samme metodikk. Et slikt forslag vil være helt i tråd med Viak og Fafos rapport som understreker betydningen av å inkludere assistentene for at barnehagene skal kunne lykkes med praksisendringer (Asplan Viak og Fafo, 2010). Det sosiokulturelle nøkkelspørsmål kunne derfor være: Når profesjonsfellesskapet lykkes bedre med praksisnær, relasjonsbasert og opplevelsesorientert veiledning - ville ikke også håndverkerfellesskapet lykkes bedre ved å få samme type veiledning? Dette spørsmålet vil jeg ta opp i det neste avsnittet, som tar sikte på å oppsummere funnene i siste del av analysen og diskutere sentrale momenter som kan besvare det andre forskningsspørsmålet

4.8 Forskningsspørsmål B- avsluttende tolkning

Dette avsnittet tar sikte på å oppsummere min tolkning av hvordan førskolelærernes kompetanse ble styrket på systemnivå i form av evne til å dele kompetansen med resten av barnehagepersonalet. Avsnittet besvarer forskningsspørsmålet: Hvordan bidrar kompetanseutviklingen til å styrke førskolelærernes ressurser på området B) Megling på

systemnivå i form av førskolelærernes evne til å dele kompetansen med resten av barnehagepersonalet. Oppsummeringen vil munne ut i en drøfting av momenter jeg har funnet sentrale.

Tiltaket har bidratt til megling på en indirekte måte gjennom dets struktur, metode og organisering. Tiltaket har invitert to førskolelærere fra hver barnehage, og jeg har vist til samtaler dem i mellom på pauseromme som har påvirket kollegaenes interesse. Hver barnehage var pålagt å kjøpe inn litteratur, og denne litteraturen har vært tilgjengelig for alle, og den har fungert som grenseobjekter.

Noen funn tyder på at tiltaket har inspirert dem til direkte og bevisst megling i eget praksisfellesskap, men de samme informantene problematiserer senere sitt eget forhold til dette. Informantene er nølende på spørsmål om videreformidling av kunnskap, og forteller at det kan oppstå motstand ved forsøk på kompetanseoverføring. To informanter er inne på at assistentene mangler den grunnleggende bakgrunnsforståelsen som skal til for å ha utbytte av veiledning på området, og flertallet ønsker at de kunne tilegne seg denne kompetansen. Alle informantene er positive til at veilederen holdt et foredrag om omsorgssvikt for assistentene og resten av personalet, men flere mener at utbyttet for assistentene kunne ha blitt større hvis de hadde hatt mer bakgrunnsforståelse. En informant mener at de hadde kunnet oppnå denne forståelsen ved at de leste romanene i forkant av det teoretiske foredraget. Etter at jeg nå har oppsummert funnene under forskningsspørsmål A, vil jeg framheve og drøfte noen momenter som peker seg ut i materialet.

Som nevnt under besvarelsen av det første forskningsspørsmålet er det et mål innen Wengers sosiokulturelle læringsteori å styrke de lærendes identiteter (Wenger, 2004). Det er også utarbeidet et mål for tiltaket om å styrke barnehagens evne til tidlig innsats, og dette vil kreve at førskolelærerne deler kompetansen med kollegaene. Siden arbeidet med barn som er rammet av omsorgssvikt handler om å integrere verdier, holdninger og personlig trygghet, vil måle om identitetsutvikling være viktig også for assistentene i barnehagen. Jeg kan i denne oppgaven ikke si noe om hvordan assistentenes identitet er påvirket i kjølvannet av tiltaket, siden jeg ikke har intervjuet dem. Jeg kan imidlertid løfte fram informantenes ønske om at også assistentene gjør kunnskapen om omsorgssvikt til sin egen, slik at arbeidet blir et felles løft- til barnas beste.

Jeg kan også peke på utfordringene knyttet til å nå målet om å spre kompetansen til assistentgruppen. Jeg har ovenfor forklart hvordan førskolelærerne styrket sine ressurser ved

at tiltaket tilbød en balanse mellom deltagelse og tingliggjørelse, maksimering av meningsforhandlingene og transformativ opplevelser. Funnene mine *kan* kanskje tyde på at det er lettere å veilede profesjonsfelleskapet enn håndverkerfelleskapet med utgangspunkt i disse premissene. Enkeltfunn i materialet mitt tyder på at det ikke nødvendigvis er en gjensidig forståelse av arbeidsoppgavene i barnehagens personalgruppe, der håndverkerfelleskapet kan være opptatt av å organisere aktiviteter, og profesjonsfelleskapet kan være opptatt av barnas læring og utvikling i de samme aktivitetene. Dette kan antyde grunnleggende forskjeller i barnesyn og læringssyn, som også vil påvirke hvordan man møter barn som lever under omsorgssvikt. Er man opptatt av at barnet skal tilpasse seg eller er man opptatt av å møte barnet der det er, og gå inn i en samspillsrelasjon som kan fremme trygg utvikling? (Hart, 2008 sitert i Johannessen, 2011a, Øvreeide og Hafstad, 2007). Forskjeller i forståelse kan gjøre meningsforhandlingene ekstra krevende. Der førskolelærernes fokuspunkt for forhandling er kommunale og statlige profesjonskrav, vil assistentenes fokuspunkt grovt sett være preget av mangfoldet av sosiokulturelle erfaringer som har dannet praksisen. Disse erfaringene er ofte tause, sitter i kroppen og er basert på erkjennelser av hva som fungerer i konteksten. (Amin & Roberts, 2008). Slike erfaringer vil det ta lang tid å bevisstgjøre og det vil ta enda lengre tid å påvirke en identitetsutvikling. Spørsmålet er om det i det hele tatt er mulig å oppnå læring i Wengers forståelse av begrepet- der hele personalgruppen skal utvikle sin identitet.

Jeg tror det vil være vanskelig for førskolelærerne i tiltaket å megle over praksisgrenser, uten at dette arbeidet er organisert og systematisert på samme måte overfor assistentene som det er blitt gjort overfor førskolelærerne. Assistentene vil også ha behov for å gå gjennom en faglig og personlig utvikling over lengre tid, der de får kunnskaper om hvordan de som voksenpersoner kan være en trygg havn for barna, såvel som en base for deres utforskertrang. De vil også ha behov for å prøve ut kunnskapene i barnehagen, og diskutere erfaringene jevnlig i veiledningsgrupper med andre assistenter. Vi har sett at førskolelærerne har hatt utbytte av denne typen kompetanseutvikling, og med støtte i Amin og Roberts (2008) tror jeg at assistentene vil ha vel så stort utbytte av denne type praksisnære tiltak. Flere funn tyder på at informantene syntes det var vanskelig å dele kompetansen, og at de velger å tone ned kompetansen for å få samarbeidet til å fungere. Dette funnet kan antyde at en styrking av førskolelærernes ressurser ikke er nok for å øke kvaliteten på barnehagens arbeid med omsorgssvikt hos førskolebarn. Tiltaket kan derfor med fordel stimulere til en systematisk inkludering av assistentene ved å tilby dem det samme veiledningsopplegget som

førskolelærerne har vært gjennom. Jeg ønsker derfor å foreslå at det vellykkede veiledningsopplegget som Charlotte Johannessen har utviklet for Bærum PP- tjeneste, kan brukes overfor assistenter også. Dersom PP- tjenesten inviterte assistenter fra hele kommunen til systemrettet kompetanseutvikling kunne dette ha motvirket motstand mot læring, fordi de da ville oppleve at de fikk del i den samme goden som førskolelærerne. Veiledning kunne da oppleves motiverende og økt kunnskap blant personalet kunne gjøre barnehagen enda bedre rustet til å møte omsorgssvikt hos førskolebarn.

5 Konklusjon

Intensjonen med prosjektet mitt var å bidra til en undersøkelse av hvilke former for kompetanseutvikling som fører til styrking av kompetanse på feltet omsorgssvikt. Denne motivasjonen bunnet i et engasjement for å gi førskolebarn en best mulig omsorgssituasjon, og hadde sitt mandat fra Lov om barnehager om opplysningsplikten (2005), utredning om ny lovgivning for barnehagen (NOU, 2012) og Rammeplan for barnehagen (2006). På bakgrunn av Stortingsmelding 18;- Læring og fellesskap, som viser til det generelle behovet for kunnskap om systemrettet kompetanseutvikling, og det konkrete behovet for fagfolks kompetanseheving (Kunnskapsdepartementet, 2011), har jeg ønsket å gi PP-tjenestens rådgivere kunnskap om hvordan læringsprosesser kan struktureres for å fremme kvalitet i barnehagen. Problemstillingen som har styrt undersøkelsen har vært:

Hvordan kan systemrettet kompetanseutvikling styrke førskolelærernes faglige og personlige ressurser i møte med omsorgssvikt hos førskolebarn i barnehagen?

Jeg har gjennom en analyse av materialet funnet at informantene ikke hadde utbytte av tradisjonell skoleundervisning om temaet omsorgssvikt, men at samtlige utviklet sin kompetanse gjennom systemrettet, praksisnær opplæring over tid. Vi kan anta at denne læringsformen kan fungere for andre førskolelærere andre steder, og at veiledningstiltaket derfor kan ha overføringsverdi til PP-tjenestens veiledningsarbeid i andre kommuner.

Jeg har i den videre analysen fokusert på informantenes vekst og endring i løpet av perioden de har deltatt i kompetansetiltaket, og kom fram til at varierte læringsaktiviteter med veksling mellom teoriformidling, erfaringsdeling i grupper og lesing av skjønnlitteratur over tid styrket deltageres faglige og personlige ressurser. Funnene viser en utvikling av kompetanse i forhold til å oppdage gråsonesaker, samarbeide med barnevernet og forsvare barnas beste i undringer og bekymringssamtaler med foreldrene. Veiledningssamtalene fikk ifølge funnene både en nyanserende, bekreftende og forpliktende funksjon. Det personlige møtet med representanter fra barnevernet og lesing av skjønnlitteratur bidro til holdningsendringer som kan heve kvaliteten på arbeidet på dette feltet. Den positive utviklingen kan forklares i lys av Wengers sosiokulturelle teori der abstrakte mål ble til å ta og føle på gjennom konkret materiell som appellerte til fantasi, innlevelse og medfølelse. Spenninger ble redusert gjennom å megle mellom profesjonene barnevernspedagoger og førskolelærere, og tilrettelegge for identifikasjon og negotiabilitet.

Forskjeller i forståelse hos førskolelærere og assistenter kan gjøre meningsforhandlingene i eget praksisfellesskap mer krevende. Flertallet av informantene ønsker at barnehagepersonalet nærmer seg en felles faglig og verdimeisig forståelse av barnas situasjon og behov, men flere gav uttrykk for at det var vanskelig å værre tydelig og direkte i formidlingen av egen kompetanse. Jeg har i lys av Amin og Roberts kritiske vurderinger belyst utfordringer med dette. Som diskutert ovenfor, vil førskolelærernes fokuspunkt for forhandling være forankret i kommunale og statlige profesjonskrav, mens assistentenes fokuspunkt kan være preget av mangfoldet av sosiokulturelle erfaringer dannet i praksisen. Førskolelærerne kan nok trenge støtte fra PP- tjenestens veiledningstiltak i gjennomføringen av denne oppgaven for å unngå at slik kompetanseoverføring blir tilfeldig og avhengig av den enkeltes individuelle modningsprosess. Det vil være mer krevende å påvirke assistentenes utvikling mot profesjonskravene, men dette kan være mulig ved bevisste diskusjoner og ansvarliggjøring av deltagerne.

5.1 Kvalitetssikring av kompetansetiltaket

Tiltaket jeg har undersøkt har i sin opplæring hatt som mål å øke førskolelærernes kompetanse i å oppdage tegn på omsorgssvikt og å sende bekymringsmeldinger. Undersøkelsen har vist at førskolelærerne ønsker at også assistentene fikk en økt kompetanse på området. Når informantene forteller fritt om utbyttet de har hatt av tiltaket har de mest fokus på håndtering av bekymringer. Dette er et verdifullt, individrettet innsatsområde. Barn som er sviktet emosjonelt og fysisk trenger imidlertid også et personale som kan samarbeide for å skape et utviklingsstøttende omsorgsklima hver dag og i alle hverdagssituasjoner. Et personale som har felles verdigrunnlag kan støtte hverandre i å skape samspill av høy kvalitet og gripe inn- til barnas beste- når de oppdager at kvaliteten daler (Lind, 2007). Et samarbeid der disse verdiene får gjennomslag vil bygge på en forståelse av barnas behov for å regulere og mestre ofte automatiserte, uhensiktsmessige følelser og relasjoner (Børve, 2009). En slik forståelse vil kunne styrke en profesjonelt basert meningsforhandling i praksisfellesskapet. Barna fortjener voksne som systematisk og bevisst ser, hører og er nær dem på terapeutisk vis i deres følelsesmessige utvikling (Johannessen, 2011a). Enkeltinformanter fortalte om slikt arbeid, men systematisk veiledning overfor hele personalgruppen kan i særlig grad fremme endringer av praksis (Asplan og Viak, 2010). Kompetanseheving om omsorgssvikt kan kvalitetssikres ved at det retter seg systematisk mot hele personalgruppen.

5.2 Avslutning

Denne masteroppgaven har henvendt seg til det sentrale systemet rundt barn som lever under omsorgssvikt. Jeg håper den kan inspirere til å se og handle på vegne av dem Kari Killen kaller de usynlige barna (Killen, 2009), dem som enda ikke er oppdaget i landets barnehager. De usynlige barna – som gjerne kan være synlige nok for en henvisning til PPT, men som likevel ikke får den hjelpen de har behov for. Barn som lever under omsorgssvikt kan, slik informantene lærte gjennom skjønnlitteraturen, vise alle grader av sosiale, emosjonelle og kognitive uttrykk. De kan spille på hele registeret av innagerende og utagerende atferd, og vi kan kanskje si at de slik appellerer til omgivelsene om å se det de ikke selv tør, kan eller vil fortelle. De appellerer til betydningsfulle voksne om å være nær i deres frykt, dele deres fortvilelse og hjelpe familien til bedre fungering. Barnehagepersonalet kan være slike betydningsfulle voksne, men det krever personlig mot og faglig profesjonalitet å nærme seg det sårbare og privat hos barn og foreldre. Å være en betydningsfull voksen som tar barnas omsorgsbehov på alvor, krever tilstrekkelig personlig mot til å ta barns smerte innover seg og tilstrekkelig faglig profesjonalitet til å invitere seg inn i foreldrenes lukkede rom. De usynlige barna kan være avhengige av at barnehagepersonalet har denne personlige og faglige kompetansen, slik at de blir sett og ivaretatt.

Barn som er utsatt for omsorgssvikt i hjemmet fortjener en plass i spesialpedagogisk forskning, fordi de allerede kan befinne seg i PPT sine mapper, men likevel ikke få den hjelp de har behov for. I spesialpedagogisk regi kan det settes igang tiltak for å dempe deres uro, sinne og konsentrasjonsvansker, men risikoen er at deres bakenforliggende problemer ikke fanges opp (Børve, 2009). Roy Gundersen, PPT- rådgiver i Kristiansand reflekterer slik over dette dilemmaet:

«Som PP-rådgiver finner jeg det noen ganger ubehagelig å sette speilet foran meg selv: Er jeg skolens, samfunnets eller PP-tjenestens agent for å glatte over, velger jeg og ikke se, ikke involvere meg,(...) Er jeg såmannen som forlanger at roser skal gro på stengrunn? Hvis så er tilfelle begår jeg et nytt overgrep i snillismens ånd. Det gir meg ubehag at jeg som hjelper kan være «overgriperen». Det er så bekvemt å definere en sak som «lett», og dermed velge å ikke se, lett å legge byrden og ansvaret på eleven og ikke på miljøet rundt, lett å ta på seg filtrerte briller som ikke slipper inn sollys. Men hvis jeg tør å høre etter, hører jeg barnets snerrende raseri i all sin eksistensielle ensomhet. Jeg har så lyst til å kunne hjelpe, men hvordan?» (Gundersen, 2011).

Gundersen kunne her ha talt på vegne av alle profesjoner som står overfor barn som lever i risikofylte samspill i hjemmet: I møte med omsorgssvikt trenger vi i de ulike praksisfellesskapene å sette speilet foran oss selv, og forsikre oss om at vår felles praksis er til de sårbare barnas beste.

Referanseliste

Amin, A. & J. Roberts (2008). *Knowing in action: Beyond communities of practice*. Hentet 16/ 2 2012 fra http://www.cvik.name/managing_knowledge/managing%20knowledge/knowning%20in%20action.pdf.

Asplan Viak & Fafo (2008). *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren- rapport fra første fase*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Asplan Viak & Fafo (2010). *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren- rapport fra andre fase i kartleggingen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Backe- Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding eller la det være?En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern*. Notat 6 / 2009. Oslo: NOVA.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager m.v. av 17 juni 2003 nr 64*.

Befring, E. (1998). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bråten, I. (2006). *Læring – I sosialt, kognitivt og sosialt- kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Børve, T. (2009). Kan den nye nevrobiologien bidra til økt forståelse av skader hos barn? *Fosterhjemskontakt nr 6*, s 3-6

Dalland, O. (1994). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forvaltningsloven. (1967). *Lov av 10 februar om behandlingsmåten i forvaltningssaker*

Greeno, J. G. (1997). On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational researcher*, vol. 26, No.1, 5-17. Hentet 20/ 2 2012 fra <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic122288.files/Greeno1997.pdf>

Gundersen, Roy. (2011). Jeg vil bare forsvinne...bare forsvinne...*Tidsskrift for spesialpedagogikk nr 10*, s 41-45.

Johannessen, C. (2011a). Fosterbarn med tilknytningsvansker med fokus på tiltak i barnehagen. *Tidsskrift for Spesialpedagogikk nr 6* s 44- 51.

Johannessen, C. (2011b). *Omsorgssvikt hos førskolebarn- prosjektbeskrivelse*. Rapport til fylkesmannen i Akershus.

Killen, K. (2009). *Sveket 1*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med spesielle behov*. St. meld. nr 18 (2010-2011).Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lind, L. (2007). ”Drittkjerring”, sier Michael. *Barnehagefolk nr 1* s 23-29.

Løkken, G og F. Søbstad. (1996). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano.

NESH publikasjon. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, Humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 7/4 2012 fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf).

NOU 2012:1 *Til barnas beste- ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skærbæk, E. (2007). Who is afraid of...Ethical Dilemmas in Qualitative Research. *Nordic Journal of womans studies* (vol 15) s. 64- 74.

Svenndal, A & Larsen, A.A (2009). *Klasseromsledelse og kulturutvikling som bidrag til at lærere og barnehagemedarbeidere bedre kan mestre sitt arbeid. Erfaringer fra Prosjekt "Jeg blir" i Aust-Agder*. (Aksjonsforskningsrapport). Kristiansand: Universitetet i Agder.

Wenger, E. (2004). *Praksisfelleskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Øvreeide, H. & Hafstad, R.(2007). Det tredje ansikt i barnets relasjoner. I Øvreeide, H. og Hafstad, R. (Red.), *Barn og unge i psykoterapi.Samspill og utvikling* (s 98- 135). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltagelse i intervju til masteroppgave

Til pedagogiske ledere som deltok i prosjektet Omsorgssvikt hos førskolebarn (årskull anonymisert)

Jeg heter Anne Cecilie Valvik og er i gang med planleggingen av masteroppgave i Spesialpedagogikk ved Høgskolen i Halden / Universitetet i Stavanger. I den anledning er jeg interessert i å komme i kontakt med pedagogiske ledere som har deltatt i prosjektet Omsorgssvikt hos førskolebarn.

Jeg ønsker å studere hvordan veiledning i omsorgssvikt kan styrke kompetansen hos pedagogiske ledere, og vil bli kjent med pedagogenes erfaringer med slik kompetanseheving. Jeg har gjennom prosjektleder Charlotte Johannessen fått tilgang til mailadresser til alle deltagerne (årskullet anonymisert) og ønsker å komme i kontakt med et utvalg av dere for samtale. Samtalen vil vare ca en time, og jeg vil bruke båndopptaker og gjøre notater underveis. Tid og sted bestemmer vi sammen.

Dere vil som informanter være anonyme, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Notater / lyddata vil bli makulert når undersøkelsen er avsluttet. Deltagelse i undersøkelsen er basert på frivillighet, og dere som takker ja kan trekke dere på et senere tidspunkt.

Hvis dere synes dette høres interessant ut og ønsker å delta kan dere kontakte meg på mail eller telefon. Jeg kommer også til å ringe dere om en ukes tid. Nedenfor er en samtykkeerklæring som jeg vil be dere om å fylle ut og levere til meg i forkant av intervjuet.

Jeg gleder meg til å høre fra dere!

Beste hilsen Anne Cecilie Valvik

Haugjordet 16

1337 Sandvika

tlf

annecv@hiof.no

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter at jeg har fått informasjon om studien og ønsker å delta:

Signatur:

Telefonnummer:

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

Om informantens forutsetninger før veiledning:

- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Hvilken erfaring har du hatt tidligere med bekymringer for barns omsorg i hjemmet ?
- Har du en suksesshistorie i forhold til noe du har mestret godt i møte med slike bekymringer?
- Hva synes du var vanskelig?
- Var det noe du hadde spesielt behov for veiledning på da du ble med i prosjektet?

Om kompetansehevingen generelt:

- Kan du fortelle en episode fra fjorårets veiledningsforløp som fikk deg til å tenke på en ny måte?
- Hva tror du hjalp deg til en ny forståelse?
- Hvorfor tror du de nye tankene kan føre til at barn i risiko får det bedre?
- Har det vært temaer i opplæringen som har vært spesielt engasjerende for deg? Hva?
- Hvorfor gjorde dette et spesielt inntrykk på deg?

Om de konkrete læringsaktivitetene:

Kurs

- Hvordan opplevde du foredragene? Hva betydde det for deg å få denne innføringen i omsorgssvikt og tilknytning?
- Hørte du noe som du ønsket å dele med assistentene dine da du kom tilbake på jobb? Hva? Hvorfor?
- Hvordan reagerte de eventuelt?

Litteratur

- Hva gjorde bøkene med deg- hvordan påvirket de deg?
- Leste du noe som du ønsket at assistentene dine også skulle få del i? Hva? Hvorfor?

- Hvordan reagerte de eventuelt?

Gruppeveiledning

- Hvordan opplevde du gruppeveiledningen?
- Husker du en episode der du fikk råd av gruppa eller veilederne? Hva skjedde? Hvorfor ble dette en så god situasjon?
- Husker du en episode fra veiledningen der du følte deg følelsesmessig støttet av gruppa eller veilederne? Hva skjedde? Hvorfor ble dette en så god situasjon?

Praksis

- Har du eksempler på at du har støttet kollegaene dine følelsesmessig i å bli bedre voksenpersoner for barn i risiko? Hvordan?
- Har du eksempler på at kollegaer har støttet deg følelsesmessig i å bli en bedre voksenperson for barn i risiko? Hvordan?
- Har du eksempler på at du i jobben din er mer sensitiv enn før overfor barnas signaler på omsorgssvikt? Har du eventuelt eksempler på hva som kan hindre deg i å utvise slik sensitivitet?
- Hva tror du skal til for at dere som personale skal utvikle et enda bedre skjønn og en bedre magefølelse i forhold til å oppdage barns signaler på omsorgssvikt?

Til slutt:

- Hvis du tenker tilbake på hele opplæringen- hva har fungert spesielt godt for deg?
- Er det ellers noe du vil si?
- Takk for samtalen!