

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Campus Alta

## Implementering av Tidlig Innsats Altamodellen

*Hvordan beskriver tre lærere implementeringen av tidlig innsats Altamodellen*

**Kjell Rune Myrland**

*Masteroppgave i spesialpedagogikk*

*November 2017*

*«Hvert vingeslag skaper løft for fuglen bak.  
Ved å fly i en V-formasjon kan flokken fly  
71 % lenger enn om hver fugl flyr alene».*

*(Hentet fra St.meld. 22, 2007-2008)*



## Forord

Da er tre års arbeid avsluttet, og det er tid for å se tilbake på en svært lærerik prosess. Oppgavens tema har vært knyttet til et felt som jeg selv jobber i hver dag. Det har vært interessant og spennende å få innblikk i en viktig og omfattende satsning som Alta kommune gjennomførte, der lærerperspektivet ble belyst. Dette har vekket min lyst til mer forskning, og økt min interesse for temaet.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som bidro med viktige data til undersøkelsen, og skoleledelsen for rask og positiv tilbakemelding etter første henvendelse. Uten dere hadde ikke undersøkelsen kunnet blitt gjennomført.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder Trond Lekang for raske faglige tilbakemeldinger og relasjonell støtte. Du har vist retning, og har bidratt til forsterket læringsutbytte i min forskningsprosess. En ekstra takk går også til kollega Linda Heitmann for sparring og korrektur.

Til slutt vil jeg takke min kone Vivian, og mine to døtre Elisabeth og Andrea for tålmodighet og påfyll gjennom hele prosessen. Dette gjelder også min leder Svein Hansen og avdelingsleder i Pedagogisk psykologisk tjeneste (heretter PPT) Lena Johansen, i tillegg til alle mine kollegaer ved PPT i Alta.

Kjell Rune Myrland

## Sammendrag

Denne masteroppgaven sitt tema har sitt overordnede utspring i FNs barnekonvensjon, og hvordan målene i denne, via offentlige dokumenter, er forsøkt operasjonalisert og imøtekommet gjennom en arbeidsmodell initiert av Alta kommune, også kalt Tidlig Innsats Altamodellen. Det overordnede målet er prinsippet om barnets beste. Oppgaven har som mål å undersøke hvordan uttrykk implementeringen av arbeidsmodellen har fått for tre lærere i praksisfeltet. Masteroppgaven har ikke til hensikt å undersøke konsekvensene dette har fått i lys av praksisendring, men retter fokuset på lærernes beskrivelse av implementeringsprosessen. Et viktig premiss i undersøkelsen er at lærerne gjennomførte opplæringen i Tidlig Innsats Altamodellen for fem år siden.

Problemstillingen har vært utgangspunkt for valg av metode. Siden undersøkelsen er ute etter hvordan tre lærere beskriver implementeringsprosessen, falt valget på kvalitativ metode, der dataene ble samlet inn gjennom semistrukturert intervju. Informantene ble valgt ut fra bestemte kriterier. Det var avgjørende at de hadde deltatt i opplæringen i den nye arbeidsmodellen, og at de hadde vært med på den treårige implementeringsperioden. Intervjuene ble transkribert, og det ble gjennomført meningsfortetting.

Undersøkelsen viser at lærerne, som selv har mye kompetanse, erfarte samarbeid med hjelpeinstansene som krevende til å begynne med, men at dette endret seg til noe positivt underveis i implementeringen. Lærerne beskriver viktigheten av en ledelse som tar ansvar, og at det er avgjørende å stille til veie rammefaktorer som tid, og ressurser slik at «merarbeidet» en slik implementering fører med seg, ikke skal føre til barrierer. Det ser ut til at å involvere hele organisasjonen er viktig for å lykkes med en så stor implementering, og at innovatørene (kommunens sektor) må ha god kunnskap om implementeringsarbeid.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	ii
Sammendrag .....	iii
1.0 Innledning .....	1
1.1 Inngang til temaet .....	1
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Begrepsavklaringer .....	4
1.3.1 Tverrfaglig samarbeid .....	4
1.3.2 Når oppnås best tverrfaglig samarbeid? .....	5
1.3.3 Tidlig innsats .....	5
1.3.4 Barn i risiko .....	6
1.3.5 Implementering .....	6
1.4 Oppgavens struktur .....	7
2.0 Teori .....	8
2.1 Innledning: .....	8
2.2 FNs Barnekonvensjon .....	8
2.3 TI Altamodellen .....	8
2.4 Øyvind Kvello modellen .....	9
2.5 LP modellen .....	10
2.6 ICDP .....	11
2.7 Implementeringens teori .....	11
2.8 Bronfenbrenners økologiske modell .....	12
2.9 Patologier .....	12
2.10 Undersøkelsens teoretiske referanseramme .....	13
2.11 Engeströms 2.generasjons aktivitetssystem .....	13
2.12 Aktivitetssystemets dynamikk .....	14
2.13 Aktivitetsteoriens utfordringer .....	14
2.14 Kvalitetsutvikling .....	15
2.15 Det tverrfaglige samarbeidet .....	16
3.0 Metode .....	17
3.1 Hermeneutikk .....	17
3.2 Fenomenologi .....	18
3.3 kvalitativ metode .....	19
3.4 Informantene .....	20
3.5 Aktivitetssystemet i masteroppgavens kontekst .....	20
3.6 Datainnsamling .....	22
3.7 Reliabilitet .....	24

3.8 Validitet.....	24
3.9 Etikk .....	24
3.10 Intervjuanalyse og meningskonsentrering/meningsfortetting .....	26
3.11 Meningsfortolkning.....	26
3.12 Generalisering .....	27
3.13 Intervjuguiden .....	27
4.0 Analyse og funn .....	28
4.1 Tidlig innsats .....	29
4.2 Tidlig innsats Altamodellen (TI Altamodellen).....	29
4.3 Objekt.....	30
4.3.1 «...vi mottok en svær lefse engang...[]... på den tiden ble vi sendt på kurs...»... 30	
4.3.2 «Det var organisert slik at det var systematiske møter, og det var satt av en tidsplan for når møtene skulle avholdes...»..... 30	
4.3.3 «...begreper som risiko og beskyttelsesfaktorer ble brukt...»..... 31	
4.3.4 «Vi har for lengst kommet i selvdriftsfasen...» .....	31
4.3.5 «... et godt tverrfaglig team å diskutere med...» .....	31
4.3.6 Andre relevante funn knyttet til objekt .....	31
4.4 Subjekt.....	32
4.4.1 «...det var en stor gruppe med barnevernet, helsesøster, PPT...»..... 32	
4.4.2 «...administrasjonen ved rektor og inspektør hadde bestemt dette...»..... 32	
4.5 Medierende artefakter.....	32
4.5.1 «...sammenhengssirkelen ble brukt i arbeidet...» .....	33
4.5.2 «...beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer for hver elev...»..... 33	
4.6 Fellesskap .....	33
4.7 Regler .....	34
4.7.1 «... kjempeviktig at vi faktisk begynner å jobbe med problemene før de blir for store...» .....	34
4.7.2 «...møtet med disse instansene igjennom implementeringsperioden var bra...»... 34	
4.7.3 «...ikke noe man skulle mene noe om på forhånd...» .....	35
4.7.4 «...jeg har jo et ansvar som kontaktlærer...må jo jobbe med de faktorene som jeg kan gjøre noe med...» .....	35
4.7.5 «det var jo bra på den måten at det tvang rektor og inspektør inn på klasserommet» .....	35
4.7.6 «...det vi faktisk satt og gjorde, også de første par årene var veldig omfattende, veldig tidkrevende, og kunne være et frustrasjonsmoment...»..... 35	
4.8 Arbeidsdeling .....	36
4.8.1 «...inspektøren hadde et hovedansvar for organiseringen av arbeidet under implementeringen...»..... 36	
4.8.2 «...jeg hadde et ansvar, som kontaktlærer...» .....	36

4.8.3 «...hjelpetjenesten deltok i samtaler rundt enkeltelever[...].hjelpetjenestene veiledet...» .....	36
4.9 Resultat.....	37
4.9.1 «...det er blitt så naturlig, driver med det hele tiden...».....	37
5.0 Drøfting av funn .....	38
5.1 Objektets rolle i implementeringen .....	38
5.2 Subjektets rolle i implementeringen.....	39
5.3 Medierende artefakter sin rolle i implementeringen .....	42
5.3.1 Begrepet system .....	43
5.4 Fellesskapets rolle i implementeringen .....	44
5.5 Reglenes rolle i implementeringen.....	45
5.6 Arbeidsdelingens rolle i implementeringen .....	47
5.7 Implementeringens resultat .....	48
6.0 Avslutning .....	51
6.1 Implikasjoner til TI Altamodellen.....	51
6.2 Det store bildet .....	54
6.3 Forskeren .....	54
6.4 Generalisering .....	55
6.5 Veien videre .....	55
Litteraturliste .....	57
Vedlegg: .....	59
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	59
Vedlegg 2. Semiotiske/nonverbale tegn.....	61
Vedlegg 3. Forespørsel om deltakelse.....	62
Vedlegg 4. Undersøkelsens melding til NSD.....	65
Vedlegg 5. NSD om meldeplikt knyttet til personopplysninger .....	69

## 1.0 Innledning

FNs generalforsamling vedtok i 1989 konvensjonen om barns rettigheter, også kalt FNs barnekonvensjon. Konvensjonen ble i 1991 ratifisert i Norge, med plikt om å oppfylle konvensjonens innhold. Denne har siden da dannet et grunnlag for norske myndigheter sitt barnepolitiske arbeid. Dette fikk et uttrykk i barnevernloven, opplæringsloven, barnehageloven, adopsjonsloven, barneloven, kommunehelsetjenesteloven og forvaltningsloven. Senter for menneskerettigheter (SMR) (2005:4) skriver at Stortinget i 2003 ønsket å øke gjennomslagskraften for barnekonvensjonen, hvorpå Stortinget vedtok at konvensjonen skulle bli norsk lov. Konsekvensen av dette ble at barnas menneskerettigheter, slik de er uttrykt i barnekonvensjonen, skulle prege og gjennomsyre alle beslutninger, og all offentlig virksomhet som berører eller kan berøre barn og unge.

I ettertid har ulike offentlige dokumenter blitt preget av begrepet tidlig innsats, hvor det blir brukt med utgangspunkt i tidlig å fange opp, og å sette inn tiltak knyttet til grupper i risiko. Fokuset på å tidligst mulig treffe med målrettede tiltak mot grupper som står i fare for skjevutvikling har fått høy prioritet i det norske offentlige ordskiftet, og begrepet tidlig innsats er å finne i politiske dokumenter og overordnede planer.

Som resultat av dette har flere kommuner hatt mål om å tilnærme seg tverrfaglige arbeidsmodeller, hvor brukeren står i sentrum. Eksempler på dette er Tromsø kommune sin BTI (*Bedre Tverrfaglig Innsats for barn i risiko*) som er inspirert av den danske modellen «Bedre tværfaglig innsats»(2013), TIBIR (*Tverrfaglig Innsats for Barn I Risiko*) som er et program for forebygging og behandling av atferdsproblemer hos barn tilpasset det kommunale tjenestenivået. Tidlig Innsats Altamodellen er Alta kommune sitt svar på dette.

### 1.1 Inngang til temaet

Undertegnede første møte med begrepet tidlig innsats var som lærer i barneskolen i 2010. Begrepet dukket opp i dokumentet "Mål- og tiltaksplan for barn-ungetjenesten 2010". Dokumentet beskrev intensjoner og mål for omstrukturering av Barn- og ungetjenesten i Alta kommune, og hva omstruktureringen skulle resultere i. Alta kommune hadde følgende mål knyttet til omstruktureringen:

- Tidlig innsats både på individ- og systemnivå.
- Koordinerte og samordna tjenester.
- En dør inn for brukerne av tjenestene i Barn- og ungetjenesten
- Utvikle nye tjenester og lavterskel tilbud ut fra befolkningas behov.

(Mål- og tiltaksplan for barn- og ungetjenesten 2010)

En av konsekvensene dette fikk for skolen, var innføring av en ny arbeidsmetode som skolene i Alta kommune skulle implementere og arbeide etter. Denne arbeidsmetoden fikk navnet Tidlig innsats–Altamodellen, fra nå av TI Altamodellen. Arbeidsmetodens hensikt var blant annet å trene lærerne opp til å samle inn objektiv informasjon om barnets utvikling og adferd, og analysere dette i lys av kunnskaper knyttet til risiko og beskyttelsesfaktorer, i og rundt barnet. Modellen var satt sammen av elementer i Øyvind Kvello-metoden og elementer fra Thomas Nordals LP- modellen. Resultatet ble et refleksjonsvektøy hvor lærerne skulle kunne inngå i refleksjon rundt utfordringer knyttet til enkeltelevens uttrykk, elevgruppen eller systemperspektivet rundt læreren og elevene i klassen, i lys av risiko og beskyttelsesfaktorer.

Implementeringen av TI Altamodellen foregikk over tre år ved skolen. Kommunens tverrfaglige tjeneste (PPT, helsesøstertjenesten, barnevernstjenesten og habiliterings-tjenesten), var ved faste tidspunkt til stede under såkalt drøftingsmøter og refleksjonsmøter. Hensikten var at arbeidsmodellen skulle bli en del av skolens praksis.

I stortingsmelding 21 (2016-2017) kan det leses at de gjeldende offentlige dokumentene fortsatt løfter frem viktigheten av tidlig innsats:

*”Alle barnehager og skoler må ha kompetanse og kapasitet til å tidlig finne ut hvilke barn og elever som vil ha nytte av vedtak om spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning, og kompetanse til å sørge for at det pedagogiske tilbudet holder høy kvalitet”.(Meld.St.21 2016-2017)*

Masteroppgaven vil rette fokus på den tverrfaglige samhandlingen som oppstod mellom hjelpetjenesten og skolen i implementeringen. Oppgaven tar videre for seg hvilke uttrykk den tverrfaglige samhandlingen fikk for tre lærere, i lys av forståelsen av hva tidlig innsats var ment å være, og hvordan arbeidsmetoden TI Altamodellen ble implementert.



Masteroppgaven vil forsøke å få tak i hvordan lærerne opplevde implementeringsprosessen, og hvilke erfaringer og praksiser de sitter igjen med etter at den treårige implementeringsperioden var over våren 2012.

## 1.2 Problemstilling

Før undersøkelsen kan starte må det lages en problemstilling. Brekke og Tiller (2013:141) skriver at problemstillingen skal fungere som en motor i forskningsprosessen og gi retning og energi. I masteroppgaven skal problemstillingen være utgangspunktet for valg av teori og metode. Den skal også være med i alle oppgavens deler. Masteroppgavens problemstilling er:

*«Hvordan beskriver tre lærere implementeringen av tidlig innsats Alta modellen?»*



For å utdype problemstillingen mer, er det utarbeidet følgende forskerspørsmål:

- Hva legger lærerne i begrepet tidlig innsats?
- Hvilken opplæring har lærerne hatt i tidlig innsats (TI Altamodellen)?
- Hvilke rutiner er laget for evaluering av systemarbeidet?
- Hvilke refleksjoner har lærerne rundt konsekvenser av tidlig innsats, i lys av tidligere praksis?

Forskerspørsmålene har tatt form med hensikten på å operasjonalisere problemstillingen til noe som kan måles empirisk, og som kan være med på å besvare problemstillingen.

Brekke og Tiller (2013:145) skriver at operasjonalisering dreier seg om å bevege seg fra de abstrakte begrepene i teoridelen, til de konkrete spørsmålene som skal måles empirisk. De skriver videre at det gjelder å formulere målbare indikatorer som gjenspeiler definisjonen av

begrepene. I masteroppgaven vil forskerspørsmålene ha som intensjon å besvare kategoriene i aktivitetssystemet som blir presentert i kapittel 2.10.

## **1.3 Begrepsavklaringer**

### **1.3.1 Tverrfaglig samarbeid**

Haugen (2008:277) skriver at tverrfaglig samarbeid kan innebære samarbeid innen en personalgruppe, eller i samme etat. Det tverrfaglige samarbeidet vil imidlertid ofte innebære at flere etater er involvert. Haugen (2008:277) skriver videre at det juridiske grunnlaget for det tverrfaglige samarbeidet er nedfelt i mange lover, mens det teoretiske grunnlaget er forankret i sosialøkologisk tenkning og systemteori.

I en sak der f.eks. skole, helsesøstertjenesten og barnevernstjenesten er i samarbeid rundt et enkeltbarn, skriver Haugen (2008:201) at når det gjelder tverrfaglig samarbeid knyttet til et enkeltbarn, kan dette skje etter samtykke fra foresatte. Unntaket fra dette er tilfeller som kommer inn under forvaltningsloven § 13b nr.5, der taushetsplikten ikke er til hinder *for at forvaltningsorganet gir andre forvaltningsorganer opplysninger om en persons forbindelse med organet og om avgjørelser er truffet og ellers slike opplysninger som det er nødvendig å gi for å fremme avgiverorganets oppgaver etter lov, instruks eller oppnevningssgrunnlag...*

Offentlige dokumenter løfter frem tverrfaglig samarbeid som en premiss for gode tjenester gjennom eksempelvis stortingsmelding nr.11 (2016-2019) hvor det løftes frem at «*Det er behov for bedre og mer avklart samspill og samordning mellom helsetjenestene og utdanningsfeltet. Dette er nødvendig både for å vurdere endringsbehov og for å kunne sette inn målrettet innsats når det gjelder dimensjonering, innhold, innretting og kvalitet i utdanningene*». Tverrfaglighet er her beskrevet ikke bare som et ønsket ideal, men som en nødvendighet.

Det er i masteroppgaven ikke valgt å belyse kvaliteten på det tverrfaglige arbeidet i hjelpetjenesten. Det tverrfaglige arbeidet ligger likevel som premiss i hjelpetjenesten og er på den måten et interessant tema i seg selv.

### **1.3.2 Når oppnås best tverrfaglig samarbeid?**

Helgesen (2013:45) gjennomførte en litteraturstudie som viste til åtte suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid. Disse var kvaliteten på de personlige relasjonene som inngikk i det tverrfaglige samarbeidet. Det neste var i hvilken grad informasjon og åpenhet i samarbeidet ble ivaretatt. De involverte sin evne til å ikke inngå i domenekonflikter, der det å slippe andre faggrupper inn på sitt fagfelt hadde høy toleranse. Videre var viktigheten av klare roller og klart fordelt ansvar for oppgaver sentralt. Viktigheten av formelle rutiner og verktøy i bruk knyttet til samarbeidet, og det å etablere felles arenaer for møter og prosesser. Videre var viktigheten av rammene for samarbeid belyst hvor møteledelse, dagsorden for møter og rutiner for oppfølging. Det siste suksesskriteriet var at det måtte være avsatt ressurser og vurdering rundt de involverte sin kapasitet.

### **1.3.3 Tidlig innsats**

Hattie (2009:58) skriver at *«one of the claimed keys to success at school is the amount and nature of preschool experience that child has before starting school»*. Dette setter Hattie i en skolefaglig og læringskontekst. Prinsippet om det å starte tidligst mulig er av høy verdi uavhengig av kontekst og fagområde. Begrepet tidlig innsats er å møte i mange kontekster, og har lenge vært en del av ordlyden i offentlige dokumenter. Det har blitt et begrep som blir brukt for å beskrive en intensjon, om å så tidlig som mulig i en vanskes utviklingsløp, fange den opp, og sette inn mottiltak. Begrepet kan betegnes som et «pluss ord», der det fra politisk hold er en ideell og ønsket praksis.

Prinsippet om at det er viktig å sette inn tiltak tidlig knyttet til en skjev utvikling, er vanskelig å være uenig i, men likevel er praksisen mer utfordrende, og det bygger på enkelte premisser. Noen premisser for dette kan være manglende kompetanse knyttet til hva man skal se etter. Det neste kan være å etablere gode samarbeid, og prosesser rundt forståelsesrammen for når noe er i ferd med å utvikle seg til en vanske. Likevel kommuniserer politiske og offentlige dokumenter at tidlig innsats skal ha høy prioritet, og at prinsippet om tidlig innsats krever tverrfaglig og tverretattlig samarbeid. Prinsippet om tidlig innsats vil derfor ikke bare handle om den enkelte fagperson sin kompetanse og evne til å fange opp barnet som står i fare for skjevutvikling, men også de ulike systemene rundt.

TI Altamodellen er tuftet på prinsippet om tidlig innsats, og prosessene rundt dette er av tverrfaglig og tverretattlig karakter.

Statlig pedagogisk støttesystem (Statped) skriver på sin hjemmeside at «*Tidlig innsats handler om å gi hjelp så tidlig som mulig i et menneskes liv, enten vanskene oppstår i førskolealder eller senere i livet*»(statped.no), altså at prinsippet om tidlig igangsettelse av spissede tiltak ikke bare er rettet mot barn, men alle mennesker som står i fare for en vanskeutvikling.

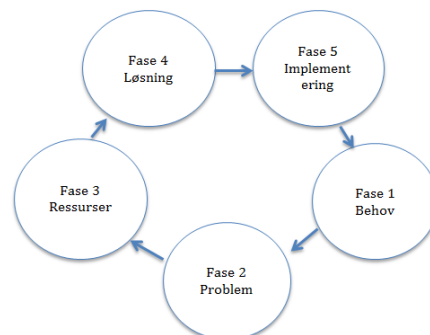
Utdanningsdirektoratet velger å definere begrepet på følgende måte at «*Tidlig innsats er både innsats tidlig i et barns liv, og å gripe inn tidlig når problemer oppstår eller avdekkes*», altså intensjonen om å avdekke tidlig for å forhindre at et problem får utvikle seg. Det som går igjen i alle definisjonene er viktigheten av å fange opp en vanske eller et problem så tidlig som mulig, for å kunne sette inn målrettede tiltak tidligst mulig.

### 1.3.4 Barn i risiko

TI Altamodellen bruker begrepet barn i risiko. Dette kan bety barn som står i fare for at noe skal hende med dem, eller at muligheten for dette er høy. Haugen (2008:44) skriver at «ikke alt vi utsettes for av påvirkninger, er av det gode...noen av de påvirkningsfaktorene som det er enighet om, utgjør en viss risiko for feilutvikling eller utvikling av sosiale og emosjonelle vansker».

### 1.3.5 Implementering

Skogen (2004:63) knytter begrepet implementering til siste fase (fase 5) av en innovasjon. Han beskriver det som «gjennomføring og anvendelse» av de fire foregående fasene i innovasjonsprosessen. Han utdyper videre at mange vil anse implementeringen for å være selve grunnprosessen i innovasjonsarbeidet, og at det er i den fasen av innovasjonsprosessen at forbedringsarbeidet får konsekvenser for praksis. I masteroppgaven vil også Skogens (2004) P-S modell være gjenstand for drøftingen av implementeringen. Modellen visualiseres slik.



## **1.4 Oppgavens struktur**

Innledningen beskriver inngang til temaet, og bakgrunnen for implementeringen av TI Altamodellen. Det trekkes frem eksempler fra offentlige dokumenter hvor begrepet tidlig innsats brukes og er aktuelt. Avslutningsvis presenteres problemstillingen, og forskerspørsmålene. I teori kapitlet gjøres det greie for hvilke modeller og teorier TI Altamodellen bygger på, og til slutt brukes relevante teorier til å drøfte selve implementeringsprosessen av TI Altamodellen i skolene. Det er valgt brukt teorier fra arbeidet til Kjell Skogen, Marit Aas og Engeströms 2. generasjons aktivitetssystem. I tillegg blir det gjort noen begrepsavklaringer. Det blir i metodekapitlet begrunnet valg av forskningsmetode, og hvordan det er blitt foretatt valg og avgrensninger. Validitet, reliabilitet og etikk blir også diskutert. Resultatene etter intervjuene blir presentert mot slutten av oppgaven og presentasjon av funn. I drøftingen blir funnene drøftet opp mot oppgavens problemstilling og gjeldene teori.

## 2.0 Teori

### 2.1 Innledning:

Masteroppgaven har til hensikt å undersøke hvordan tre lærere beskriver implementeringen av TI Altamodellen. I dette kapittelet belyses hva som var det faglige og teoretiske grunnlaget for TI Altamodellen, og hvilke metoder som lå til grunn, og hvordan modellen var tenkt organisert fra hjelpetjenesten. TI Altamodellens implementering blir sett i lys av implementeringsteori. Begrepet tverrfaglig samarbeid, som TI Altamodellen vektlegger, blir satt i et teoretisk perspektiv.

### 2.2 FNs Barnekonvensjon

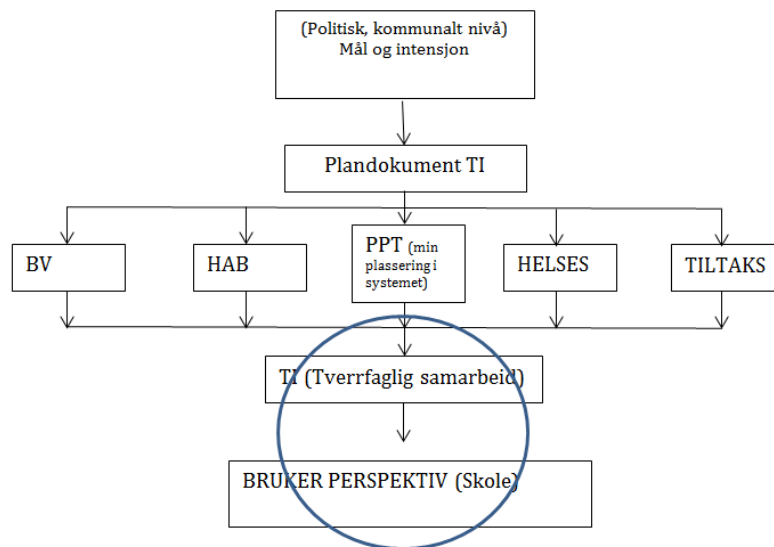
I stortingsmelding 28 (2015-2016), gjennom fornyelsen av kunnskapsløftet, ble barnets rettigheter presisert, og tydeliggjort gjennom at skolens formålsparagraf og verdigrunnlag er *solid forankret i barnekonvensjonen og menneskerettighetene*. Prinsippet om *barnets beste* ble definert ved at alle handlinger som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. Masteroppgavens fenomen og kontekst er direkte berørt av barnekonvensjonen, og TI Altamodellen hadde til hensikt å etterkomme barnekonvensjonens pålegg.

### 2.3 TI Altamodellen

I dokumentet «Tidlig innsats Alta kommune» skriver kommunen at tidlig innsats er et nasjonalt satsingsområde som pålegger kommunen å kvalitetssikre kommunale tjenester og sikre tidlig innsats i arbeidet med barn og unge. Alta kommune har nedfelt denne satsingen i kommuneplanen (2004-2015), gjennom samfunnsdel:3.3 Livskvalitet og velferd. Tidlig innsats er forankret i kommunelov, helse- og sosiallovgivning; Barnevern og helsesøstertjenester, Barnehagelov og opplæringslov. Alle med tilhørende forskrifter. I tillegg er tidlig innsats også intensjonen i barnekonvensjonens prinsipper om: Hensyn til barnets beste, barnets rett til medvirkning, prinsipper om ikke diskriminering, og barnets rett til helsetilbud, rett til sosial trygghet og tilstrekkelig levestandard, rett til utdanning, rett til hvile og fritid.

Fagtjenesten/hjelpetjenesten består som tidligere beskrevet av ulike faggrupper som til sammen utgjør en samlet tverrfaglig hjelpetjeneste, Barn- og ungetjenesten. Denne tjenesten har til hensikt med ulik kompetanse å støtte lærerne i skolen og personalet i barnehagene, i

bruken av den nye arbeidsmodellen. Tverrfaglighet og tverrfaglig samarbeid har fått stort fokus innenfor flere ulike områder i samfunnet, og har også fått fotfeste innen barnehage og skole, med utgangspunkt i at læring omhandler flere sider av barnet, ikke bare evnen til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i en didaktisk kontekst. Lauvås og Lauvås (2004:17) trekker frem at tverrfaglighet betegnes som en arbeidsform på forskjellige nivåer og i forhold til forskjellige arbeidsoppgaver, og at tverrfaglig samarbeid tidligere har vært sentrert rundt området helse. Jeg har laget følgende modell for å visualisere hvor masteroppgavens fenomen befinner seg.



## 2.4 Øyvind Kvello modellen

Sjumilssteget var en nasjonal satsing for å få kommunene i Norge til å ta i bruk målene i barnekonvensjonen. Satsningen valgte ut 7 hovedområder som det skulle fokuseres på når kommunene skulle planlegge og kvalitetssikre tjenester til barn og unge.

Et av grunnlagene for TI Altamodellen var Kvello (2015) sin forskning og sitt arbeid inn mot barnevernsfeltet. Metoden som var lagt til grunn ble utviklet for å jobbe systematisk på individ- og systemnivå i barnehager for å sikre et godt tilrettelagt barnehagetilbud, og å yte bistand til barn i en tidlig fase av en mulig utvikling av vansker.

Kvello (2015:270) laget en modell som illustrerte hvilke tiltak som skulle rettes mot enkeltbarnet avhengig av om barnet hadde adferds uttrykk eller vansker knyttet til språk eller helse:



Figur 1.2 Kvello modellen

Universelle tiltak omhandler forebyggende tiltak i den ordinære opplæringen, før eleven viser vansker. Selekterte tiltak omhandler kartlegginger og utredninger av enkelteleven som resulterer i spesifiserte tiltak i skolen/barnehager, eller tilbud om frivillig støtte fra barnevernstjenesten. Indikerte tiltak omhandler spesifiserte utredninger og tiltak, og oppfølging av tiltak mot enkeltbarnet og deres familier, samt i barnehagen og skolen. Rehabilitering utgjør en total endring i barnets situasjon. Dette nivået omhandler omfattende tiltak knyttet til barnet, skolen og familien. TI Altamodellen brukte ikke nivået rehabilitering, og ble stående igjen med de tre nederste nivåene universelle, selekterte og indikerte. Hoveddifferensieringen i Kvello sin modell ble med dette:

- Tradisjonell:**
- Henvisningsbasert
  - Symptomfokus
  - Utredning og videre henvisning for behandling
  - Topp når barn er fra 8-12 år

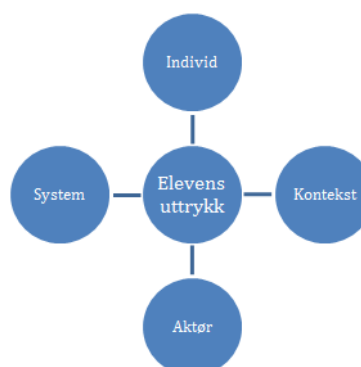
- TI:**
- Ut å oppdage, lavterskel
  - Risiko- og beskyttelsesfaktorer for å oppdage høyrisiko-grupper – prediktorer
  - Intervensjon – spissede, ikke allmenne
  - Sterkt ønske om å komme inn før barn er 6-8 år

Kvello skriver at «TI handler om å drøfte barn som kan ha behov for noe ekstra i barnehagen og å vurdere om barn er i risikogruppe for eller i en tidlig fase av en vanskeutvikling og derved nytte av bistand»

## 2.5 LP modellen

Det andre teorigrunnlaget for TI Altamodellen var Thomas Nordahl (2005:53) sin analysemodell. Analysemodellen bygger på å se på barnets uttrykk i et risiko- og beskyttelses perspektiv, for så å sette dette inn i en analysemodell :

- **Individ:** Diagnoser, somatiske tilstander, spesifikke eller generelle lærevansker.
- **Kontekst:** Skole, barnehage eller hjem
- **Aktør:** Forestillinger om elevens virkelighet. Gjetning
- **System:** Overbyggende planer, opplæringsloven, politiske intensjoner





## 2.6 ICDP

Den tredje modellen som TI Altamodellen bygger på er Hennig Rye og Karstein Hundeides ICDP program.

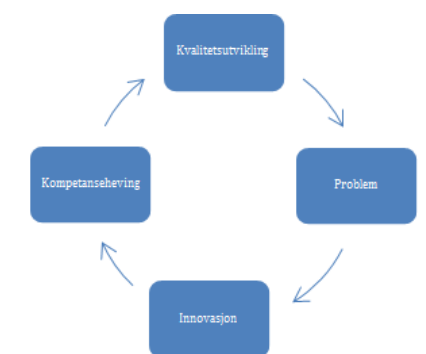
*ICDP: International Child Development Program. ICDP er utviklet af Professorer i psykologi ved Oslo universitet, Henning Rye og Karsten Hundeide. ICDP er en metode til at bevidstgøre og reaktivere de positive omsorgsidealer og færdigheder, der allerede eksisterer i de omgivelser, barnet skal vokse op i og udvikle sig i.*

*De voksne støttes i at utvikle afstemthed og synkronisering med barnet, samt få øje på og blive sensitiv over for at følge barnets initiativer. Groot A og Linder, A (2017)*

## 2.7 Implementeringens teori

Alta kommune, med barn- og unge tjenesten, hadde en intensjon om å implementere en ny arbeidsmodell i Altaskolen. Dette bygget på kommuneplanen, og mandatet ble gitt til hjelpetjenestene. I så måte ble hjelpetjenestene den veiledende instansen som skulle i relasjon med lærerne, for å skape endring og ny læring. Stålsett (2012:258) skriver at ledere og veiledere trenger en verktøykasse. Det er et sted hvor de kan hente redskaper til bruk for å bygge den lærende organisasjonens struktur, drøfte verdiene og organisasjonens kultur, arbeide med relasjonene mellom menneskene i organisasjonen, med strategiene og arbeidsmåtene når det gjelder samarbeid og konflikt. Lassen (2002:32) utdyper veiledningsbegrepet. Hun skriver at i tradisjonell veiledning er fokuset på opplæring av en profesjonell person gjennom en mer erfaren person innen samme profesjon.

Skogen (2004:11) illustrerer gjennom utviklingsløyfen at utgangspunktet for endring og læring er de praktiske utfordringene i det virkelige liv (problemene), og med bakgrunn i et problem tar en sikte på å endre eller forbedre en praksis (innovasjon). Innovasjonen har til hensikt å forbedre kvaliteten på arbeidet (kvalitetsutvikling). Skogen (2004) skriver videre at kvalitetsutviklingen må vurderes opp mot de praktiske problemene som var utgangspunktet, og at de som deltar i innovasjonsprosessen, må trenes opp til å lære av sine

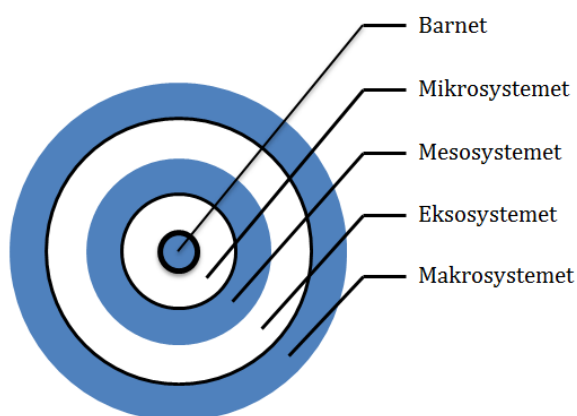


erfaringer, slik at de kan forbedre sine kvalifikasjoner, og dermed gjøre arbeidet sitt bedre (Kompetanseheving).

Masteroppgavens problemstilling leder inn til en anskuelse av disse prosessene, og vil gjennom undersøkelsens referanseramme belyse de ulike innovasjonene. I implementeringen, møtes ulike profesjonelle for samhandling, for å etablere en ny arbeidsmodell i Altaskolen. Fullan og Hargreaves (2014:101) deler begrepene profesjonelle og profesjonalitet fra hverandre, der det å være en profesjonell handler mer om hvordan andre betrakter deg, mens det å være profesjonell handler mer om hvordan du ter deg. Disse teoriene er sentrale i masteroppgaven der subjekt og fellesskap skal drøftes. Skogen (2004:48) trekker også frem motstand og barrierer som oppstår i forbindelse med innovasjonsarbeid. I masteroppgavens drøfting vil ulike barrierer bli trukket inn.

## 2.8 Bronfenbrenners økologiske modell

Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell er med på å beskrive de ulike nivåene, hvor risiko og beskyttelse rundt og i barnet kan oppstå/eksistere.



**Barnet:**  
Polygenetisk sårbarhet. Mottakelighet eller genetisk sårbarhet for å utvikle visse vansker (Haugen 2004 s.45)

**Mikrosystemet:**  
Rus misbruk i familien, konflikt mellom foresatte. Utsatt for mobbing på skolen.

**Mesosystemet:**  
Relasjonene mellom to eller flere elementer i mikrosystemet.

**Eksosystemet:**  
Mor og fars arbeidssted som er krevende (indirekte påvirkning)

**Makrosystemet:**  
Kulturer, subkulturer som har en indirekte påvirkning på barnet. Krig eller et lands økonomi.  
(Haugen 2004,s. 46)

## 2.9 Patologier

TI Altamodellen har begreper og arbeidsmodeller som berører flere patologier eller paradigmer samtidig. Olsen (2013:36) viser til Tetler (2009) hvor hun omtaler den

individuelle patologien og den organisatoriske patologien. I den individuelle patologien forklares vansken i eleven, og eleven må forsøke å tilpasses det miljøet den er i. I den organisatoriske patologien settes elevens vansker i relasjon med konteksten eleven er i. På den måten kan det teoretiske grunnlaget for TI Altamodellen forklares ut fra begge disse paradigmen. I TI Altamodellens sammenhengssirkel letes det etter mulig opprettholdende faktorer for barnets uttrykk i lys av et individperspektiv og kontekstperspektiv. I denne sammenhengen representerer individperspektivet den individuelle patologien, og kontekstperspektivet representerer den organisatoriske patologien. Samspillet mellom patologiene er sentrale i TI Altamodellen. I implementeringen vil denne dynamikken ligge til grunn for lærernes arbeid med arbeidsmodellene.

## **2.10 Undersøkelsens teoretiske referanseramme**

Som teoretisk referanseramme har jeg valgt Engeströms 2. generasjons aktivitetssystem. Thorleif Lund og Richard Haugen (2006:160) skriver at den teoretiske referanserammen gir en generell oversikt over hvilke faktorer som innvirker på en prosess.

## **2.11 Engeströms 2.generasjons aktivitetssystem**

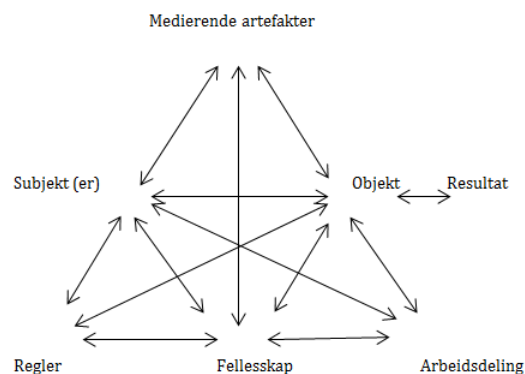
Aas (2013:37) skriver at aktivitetsteori er et teoretisk rammeverk som har vandret både i tid og sted. Hun skriver at opphavet til aktivitetsteori er knyttet til den russiske psykologen Vygotskij (1978). Motivet for dette var å legge grunnlaget for en ny retning innenfor psykologien som ble kalt den *kulturhistoriske skolen*. Kjernen i dette var at mennesket hadde en vekselvirkning med omverden, og at den la til grunn et dialektisk perspektiv på forholdet mellom ytre aktivitet og indre psykiske funksjoner hos mennesket (Skodvin 2001).

Aas skriver videre at fra 1970 tallet ble tradisjonen tatt opp og rekonstruert av forskere i Vesten og anvendt på nye områder, inkludert i arbeidsforskning (Engeström 2001). Ideen om at motsetninger (Iljenkov 1982) kunne være en kilde til innovasjon vokste frem som et veiledende prinsipp i empirisk forskning. Innledningsvis i dette kapitlet er aktivitetssystemet sin rolle i masteroppgaven introdusert. Det vil nå bli redegjort hvordan.

## 2.12 Aktivitetssystemets dynamikk

Engeströms aktivitetssystem består av flere elementer som står i forhold til hverandre.

Modellen viser med piler at alle elementene har gjensidig innflytelse på hverandre, og må tas høyde for når resultatet ligger klart. Aas (2013:38) beskriver dette gjennom å se på hvordan subjektet prøver å forandre et felles objekt. Hun skriver at objektet refererer til råmaterialet eller problemområdet aktiviteten er rettet mot.



Subjektet står for handlingen i aktiviteten, men kan også være enkeltindivider som er utgått fra fellesskapet. Aas (2013:38) skriver videre at aktørene bruker noen kulturelle verktøy, eller medierende artefakter som Engeström kaller det. Medierende artefakter kan være konkrete verktøy som tester, lærebøker, eller symbolske verktøy, som nye metoder og ideer. Aas (2013:38) fortsetter videre at språket er den viktigste medierende artefakten. Videre skriver hun at retningen og innholdet i aktiviteten styres av objektet med tanke på å oppnå et resultat. Enhetene *regler*, *fellesskap* og *arbeidsdeling* utgjør konteksten til aktivitetssystemet og er premissleverandør for både subjekt og objekt. Aas (2013:38) skriver at *fellesskapet* omfatter aktørene som deler det samme objektet og den kollektive aktiviteten skjer innenfor et bestemt fellesskap som er forskjellig fra andre fellesskap. Enheten *Arbeidsdelingen* viser både til deling av oppgaver mellom fellesskapets medlemmer, og tildeling av makt og status. Videre i systemet representerer *reglene* de implisitte og eksplisitte reguleringene, normene, verdiene og konvensjonene som påvirker handlingene og interaksjonene i aktivitetssystemet. Aas (2013:39) skriver at gjennom den kollektive aktiviteten oppstår det ulike motsetninger, tett knyttet til tradisjoner, fellesskap og arbeidsdeling. Engeström (2001) skriver at motsetningene utgjør både et utviklingspotensiale og en hindringsfaktor i den kollektive aktiviteten som pågår.

## 2.13 Aktivitetsteoriens utfordringer

Aas (2013:47) skriver at en kritikk som ofte rettes mot aktivitetsteori, er bruken av aktivitetstriangelet og andre lignende modeller. Bakgrunnen er at det er en overforenkling av virkeligheten og spørsmålet rundt hvilke aspekter ved aktiviteten vi ikke makter å fange opp

ved bruk av modellen. Aas (2013:47) trekker frem at Roth og Lee (2007) argumenterer for at følelser er et element som bør vektlegges mer i aktivitetsteori.

Aas (2013:47) trekker frem begrepet makt som også kan være å identifisere i analysemodellen. Hun spør om makt avdekkes i interaksjonen i de mange trianglene i aktivitetssystemet, eller om makt først og fremst avdekkes i de medierte verktøyene. Hun skriver at i en analyse sammenheng kan elementene i seg selv og i interaksjonen mellom dem, gi modellen et statisk og noen vil si et instrumentelt preg. Hun trekker likevel frem at modellens kompleksitet, den gjensidige avhengigheten mellom handling og aktivitet, kan skape behov for forenkling. Ved å sette noe i forgrunnen kan viktige aspekter tapes av syne (Aas 2011a).

## **2.14 Kvalitetsutvikling**

Kvalitetsbegrepet ligger til grunn for all tenkning innenfor samfunnets områder, og er et ideal innenfor helse og utdanning. Politiske ambisjoner om høy kvalitet i skolen er å finne i internasjonale og nasjonale overordnede dokumenter. Skogen (2004:14) skriver at det i praksis dreier seg om å «utvikle et utdanningsvesen som legger til rette for at alle får utnyttet sitt lærings potensiale, til eget og samfunnets beste». I en større samfunnsmessig og økonomisk kontekst, blir kvalitet også brukt i et konkurranseperspektiv, der økt produksjon blir viktig, og kvaliteten på produktene er av betydning. Dette gjenspeiles også innenfor utdanningen.

Skogen (2004:15) fremhever at sosial- og helsevesen vil være avhengige av en skole som forbereder neste generasjon best mulig for å ta sitt samfunnsansvar. En livslang læringsprosess, hvor skolen er en sentral aktør. Skogen (2004, Fonesca 2002) trekker frem enkeltmenneskets betydning knyttet til kvalitetsbegrepet, hvor enkeltmennesket trenger å fungere kreativt og problemløsende i en samordnet form. Samordningen blir dermed en forutsetning for å unngå «jo flere kokker, jo mere søl»-syndromet. Skogen (2004:15) vektlegger at med god samordning kan vi få en målrettet og helhetlig innsats som bringer oss gradvis nærmere våre visjoner om en skole hvor alle får utviklet sitt læringspotensial maksimalt.

Skogen (2004:16) vektlegger også viktigheten av å definere «brukeren» og at dette er han eller hun som skal lære, og som i utdanning og opplæringsammenhengen ofte kalles eleven

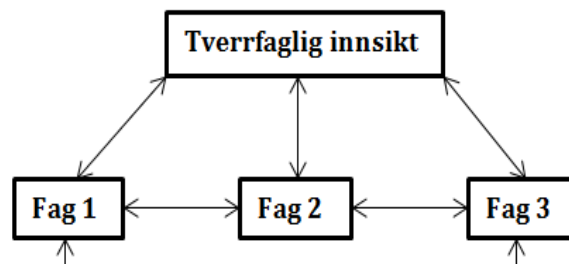
eller studenten. Den primære brukeren er eleven, skriver Skogen (2004:16). Det kan likevel eksistere grupper eller enkeltpersoner som setter sine egne behov fremst, og ikke brukerens. I skolen er læreren den mest viktige profesjonelle aktøren. Hattie (2009) gjennomførte en studie som tok for seg over 80 millioner elever, og så på mer enn 50 tusen mindre studier. Han samlet inn over 800 metaanalyser av ulike studier av skoleelevers måloppnåelse, og han brukte femten år på studien, som rangerer 138 aspekter ved undervisning. Han konkluderte med at kontakt og interaksjon mellom læreren og eleven er den viktigste faktoren for læring i skolen.

## 2.15 Det tverrfaglige samarbeidet

Lauvås og Lauvås (2004:17) skriver at i litteraturen brukes «tverrfaglighet» som betegnelsen på en arbeidsform på forskjellige nivåer og i forhold til forskjellige oppgaver. Dette åpner opp for at begrepet har vid betydning og at det retter seg mot samarbeid på tvers av tjenestelinjer og fagområder. De skriver videre at dette uttrykkes gjennom at tiltak bør utredes, iverksettes og opprettholdes på tvers av faglige skillelinjer i organisasjonene og mellom de etater som har ansvar for brukerne. Med dette legger de til rette for et samarbeid på tvers av faggrupper, tverrfaglig samarbeid. Samarbeid på tvers av fag- og sektorgrenser kan være interessant og utfordrende både faglig og personlig. Stiberg & Olstad (2002) skriver at det krever at aktørene tør å gå inn på nye arenaer hvor egen fagidentitet og evne til nytenkning blir satt på prøve.

Modell for Tverrfaglighet:

(Lauvås & Lauvås 2004 s.49, Jantsch 1972, Schack 1978)



## 3.0 Metode

Med utgangspunkt i masteroppgavens problemstilling, så vil nå metodevalget bli begrunnet, og oppgavens vitenskapsteoretiske forankring bli gjort rede for.

### 3.1 Hermeneutikk

Sture Kvarv (2010:73) skriver at hermeneutikk betegner den oppfattelsen av human vitenskapene at kjernen i disse, er tolkninger av noe som har mening, og at sentralt i den hermeneutiske arbeidsprosessen er forsøkene på å forstå gjennom lesning, altså tekstlig fortolkning, og at man gjennom fortolkningsprosessen søker en mening.

Kvarv (2010) skriver at det er vanskelig å tidfeste hermeneutikken, men at opphavet til den hermeneutiske arbeidsmetoden kan tilskrives J.C. Dannhauer på midten av 1600-tallet. Dannhauer forholdt seg til tekster som knyttet seg til tre ulike klasser, hellige tekster, legale tekster (statutter) og klassiske litterære tekster (Mautner 2005:274). Sture Kvarv (2010:73) skriver at hermeneutikken er en bestemt filosofisk tenkemåte eller tradisjon som gjør seg gjeldende ikke bare innenfor fagfilosofien, men også innenfor fag som litteraturvitenskap, idehistorie, etnologi, juss, teologi og historie. Felles for slike fag og studieområder er en interesse for muntlig eller skriftlig tekst. Formålet med den hermeneutiske praksis er å oppnå forståelse gjennom tolkning (Kvarv 2010:74).

Kvale og Brinkmann (2015:73) skriver at hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster, og at fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkningen av mening det sentrale tema i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomhet overfor de spørsmål som stilles til en tekst. De løfter videre fram at samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen. Ringdal (2013:56) viser til Elster (1989b:157) der det sentrale er formålsforklaringer, eller intensjonale forklaringer, som et viktig element i hermeneutisk metode. Metoden går ut på å forstå eller fortolke en handling ved å knytte den til en hensikt, en intensjon, en plan, et prosjekt hos den handlende.

Ringdal (2013) skriver at hermeneutisk metode er underlagt de samme krav til at resultatene skal kunne etterprøves av andre. Å forstå en handling innebærer ikke nødvendigvis en

subjektiv innlevelse eller medfølelse. Han fortsetter med at det er nok å formulere hypoteser om handlingens hensikt.

Kvarv (2010:79) trekker Hans-Georg Gadamer (1900-2002) som 1900- tallets viktigste filosofiske hermeneutiker. Gadamer var professor og rektor ved Universitetet i Marburg. Gadamer fremhevet at det er verken mulig eller ønskelig å fri seg fra en forut-forståelse, altså at et menneske kan aldri begynne med en ren, forutsetningsløs fornuft i sitt møte med en tekst, et annet menneske, en begivenhet eller noe annet i verden som skal forstås. Videre skriver Kvarv (2010:84) at det som er hermeneutikkens styrke, og i visse sammenhenger en svakhet, er at denne retningen innenfor vitenskapsteori-filosofi ikke har utspring i dogmer, og at den med dette er åpen for ulike måter å forstå verden og menneskers handlinger på. Videre skriver Kvarv (2010:86) med henvisning til (Krogh 1996:232) at hermeneutikken gjennom Gadamer betraktes som noe mer grunnleggende og mer omfattende enn metodene i ulike vitenskaper, og ifølge Krogh benekter ikke Gadamer at også åndsvitenskapene har en metode, men han benekter at det er metoden vi kaller hermeneutikk (Krogh 1996:233).

### **3.2 Fenomenologi**

I forrige avsnitt ble det gjort rede for hermeneutikken som grunnlag for den metoden som er valgt for masteroppgaven. Nå vil den vitenskapsteoretiske retningen som oppgavens valg av metode går inn under presenteres, altså den fenomenologiske retningen.

Kvale og Brinkmann (2017:44) skriver at fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900, og ble videreutviklet som eksistensfilosofi av Martin Heidegger og senere i eksistensialistisk og dialektistisk retning av Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologien hadde til å begynne med fokus på bevissthet og opplevelse, men ble av Husserl og Heidegger utvidet til også å omfatte menneskets livsverden. Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene, som Kvale og Brinkmann (2010:45) skriver at ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.

Kvarv (2010:87) skriver at fenomenologi betyr læren om det som viser seg. I henhold til fenomenologiske forklaringer, vil en akseptere erfaringer uten tilsetninger eller



modifikasjoner. Kvarv (2010:87) skriver videre at det er undersøkelsen og beskrivelsen av verden, slik vi erfarer den direkte og umiddelbart, som er forsøkt realisert i en fenomenologisk vitenskapsteoretisk retning. Vi forsøker å betrakte ting med så få fordommer og forbehold som mulig. (Kvarv 2010:87) skriver videre at fenomenologien har et dypt siktemål, som er å beskrive fenomenene slik de inngår i ulike sammenhenger.

Kvale og Brinkmann (2010:45) Skriver videre at innenfor fenomenologisk filosofi er objektivitet uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene. Målet er å nå frem til en undersøkelse av essenser, fenomenenes vesen. De skriver at fenomenologi er et filosofisk perspektiv basert på omhyggelige beskrivelser og analyser av bevisstheten, med vekt på forskningsdeltakernes livsverden. Det innebærer å se bort fra forskningsdeltakernes forhåndskunnskap og at en søker etter de beskrevne fenomenenes essensielle og vedvarende betydning.

Som overgang til neste del av masteroppgaven om det kvalitative forskningsintervjuet skriver Kvale og Brinkmann (2017:45) at ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden, har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet.

### **3.3 kvalitativ metode**

Masteroppgavens problemstilling legger viktige premisser for valg av forskningsmetode og forskningsdesign. Kvale og Brinkmann (2017:42) skriver at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. I tillegg skriver de at forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdage samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side, subjektet, som en person som er delaktig i det kvalitative forskningsintervju gjennom å skape mening og forståelse om et bestemt emne.

Masteroppgavens ønske er å innhente informasjon fra informantene for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Brekke og Tiller (2013:140) skriver at Hyllseth (2002) beskriver den kvalitative forskningsmetoden som praksisnær, og at det skal være en samarbeidsrelasjon mellom forskeren og det utforskede. De fremhever samtidig også at forskerens egne

erfaringer skal stå sentralt. Masteroppgaven gjenspeiler dette gjennom at forskeren har erfaring fra feltet, men samtidig er bevisst sin egen stemme i prosessen. Masteroppgavens validitet er tuftet på dette.

### **3.4 Informantene**

Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i et intervju med tre lærere som alle oppfylte kriteriet for deltakelse i undersøkelsen.

Kriteriene var:

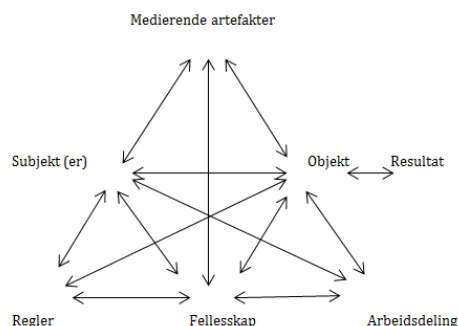
1. Har deltatt på opplæring i TI Altamodellen
2. Har vært deltakende aktør i praksisfeltet under gjennomføring av TI Altamodellen, og deltatt i alle delene som TI Altamodellen inneholder og prosesser knyttet til:
  - Individ: screening og drøfting (sammenhengssirkelen og risiko/beskyttelsesfaktorer),
  - System: refleksjon (sammenhengssirkelen, opprettholdende faktorer)

Intervjuguiden hadde innledningsvis et spørsmål knyttet til bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring hos informantene. Hensikten med dette var å få innsikt i tidligere praksis og yrkeserfaring, da dette var interessant i forhold til holdninger og hvilken periode lærerne hadde tilegnet seg sin formelle kompetanse og syn på læring, og grunnlag for læreplan i opplæringen. To av informantene hadde jobbet som lærere i skolen i over 25 år, hvor begge hadde gjennomført førskolelærerutdanning. Disse to informantene hadde i tillegg spesialpedagogikk i sin videreutdanning. En informant hadde jobbet i skolen i 10 år og hadde gjennomført allmennlærerutdanningen. Samme informant hadde ikke videreutdanning innen det spesialpedagogiske feltet.

### **3.5 Aktivitetssystemet i masteroppgavens kontekst**

Engeström (2001) har brukt aktivitetssystemet knyttet til arbeidslivsforskning i helsesektoren. Aas (2013) skriver at når en skal anvende modellen for å studere pedagogisk praksis i skolen kan det stilles spørsmål rundt om begrepene i bunnlinjen av aktivitetstriangelet kan anvendes. Aas (2013) fremmer en transformasjon til bruk i skolekontekst, noe som var relevant for masteroppgavens premiss. Hun foreslår at *regler* assosieres med skolens holdninger, normer og tradisjoner, den historiske dimensjonen, og assosieres med de formelle juridiske reguleringene av skolen (Aas, 2011a). Videre skriver hun at begrepet *arbeidsdeling* kan

omfatte interaksjonen mellom lærere og mellom rektor og lærere, som er nedfelt både i rektor og læreres arbeidsoppgaver og i maktstrukturen. Masteroppgaven tar dette et steg videre og vil plassere implementeringens ulike enheter inn i aktivitetssystemet på følgende måte:



I det at aktivitetssystemet skal knyttes til implementeringen av TI Altamodellen ved en skole i Alta kommune, er det nødvendig å definere hvilket innhold hver del av systemet skal ha, og hvordan systemet kan være med på å gi svar på masteroppgavens problemstilling.

Objekt i modellen viser til verktøyene i grunnlaget for Tidlig innsats Altamodellen som består av rutiner for screening, registreringer, elevens uttrykk i et risiko-/beskyttelsesperspektiv.

Oppsummert som det som står i TI heftet og det som var lagt til grunn i opplæringen.

Subjekt viser til hjelpetjenestene i Barn- og ungetjenesten ved PPT, barnevernstjenesten, habiliteringstjenesten og helsesøstertjenesten. I denne enheten inngår også ledelsen på skolen, som hadde som intensjon å implementere den nye arbeidsformen ved sin skole.

Medierende artefakter viser til språket som ble brukt i TI Altamodellen, som var å finne i grunnlagsdokumentet for TI Altamodellen. Herunder ligger også arbeidsmodellene som ble forsøkt implementert. Fellesskap viser til personalet på skolen og i hjelpetjenesten. Enheten omhandler alle de som delte det samme objektet. Regler viser til normer og holdninger som oppstod på skolen. Dette kan beskrives som verdier som styrte handlinger. Herunder ligger også systemer og strukturer som avsatt tid til møter.

Arbeidsdeling viser til fordeling av oppgaver mellom fellesskapets medlemmer, makt og status. Herunder ligger hvordan oppgaver ble fordelt mellom de involverte, og hvem som hadde ulikt type ansvar under implementeringen.

Resultat viser til endret praksis ved skolen. Tegn på dette kan være at TI Altamodellen er tatt inn i årshjulet på skolen for alle lærere som skal starte opp med 1. trinn. Modellens verktøy blir synlig her gjennom begrepet som screening, refleksjon med bakgrunn i risiko/beskyttelse og henvisning til tverrfaglige drøftinger.

### 3.6 Datainnsamling

For innhenting av datagrunnlag for denne masteroppgaven er tre lærere intervjuet. Etter at positiv respons på henvendelsen fra den aktuelle skolen var mottatt, og de tre lærerne som oppfylt kriteriene for deltakelse hadde takket ja, ble det gjort avtaler pr. mail om møte for intervju. De tre informantene hadde forskeren allerede kjennskap til gjennom jobben i PPT. Relasjonen ble vurdert som god, og det ble opplevd at informantene forsøkte å gi ærlige svar på de stilte spørsmålene. Intervjuene fortonte seg etter hvert mer som samtaler knyttet til et felles tema. Det ble gjort vurderinger i forhold til om relasjonen kunne bidra til etiske dilemmaer knyttet til besvarelsenes validitet, men det ble opplevd i intervjusituasjonene at informantene kommuniserte tillit, noe som vurderes at også besvarelsene gjenspeiler. Likevel må forskeren være bevisst på at besvarelsene kunne sett annerledes ut hvis informantene var ukjent, og at utvalget hadde vært mer tilfeldig.

Det ble vurdert at informantene representerte et relevant utvalg ut fra masteroppgavens problemstilling, for det første pga. oppfyllelse av kriteriene for oppgaven, men også med tanke på at alle tre informantene fortsatt er aktive i sine yrker som lærere, og at de på den måten kan representere en mulig virkelighet som lærerne står i til daglig i Altaskolen.

Som tidligere nevnt var den første kommunikasjonen via mail. Det ble vurdert som viktig at informantene skulle kunne legge føringene i forhold til når det passet best å gjennomføre intervjuene, og hvor de ønsket at intervjuene skulle gjennomføres. En informant ønsket å gjennomføre intervjuet ved forskerens arbeidsplass (Barn- og ungetjenesten), på et møterom, noe som også ble resultatet. Neste informant ønsket at intervjuet skulle gjennomføres på skolen der informantens jobbet, i en fritime, noe som også ble resultatet. Den siste informantens ønsket at intervjuet skulle gjennomføres på informantens arbeidssted, på ettermiddagen kl. 19.00, noe som også ble resultatet.

Hvert intervju startet med en ekstra gjennomgang av informasjonsskrivet som informantene hadde fått knyttet til den første henvendelse til skolen. Dette for å sikre at informantens og forskeren hadde avklart intensjonene med intervjuet og at det ikke lå uklårheter rundt deltakelsen. Et annet viktig punkt som ble snakket om var personsikkerheten og hvordan opplysningene og dataene kom til å oppbevares trygt. I tillegg til at dette stod i skrevet, så ble

det gjentatt at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen, bare ved å ringe eller sende mail til forskeren.

Intervjuene ble tatt opp på en diktafon som tok opp i mp3 format. Denne enheten kunne ikke kobles til nettverk, og transkriberingene ble gjennomført fra denne enheten til word teksteditor. Etter at transkriberingen var gjennomført, ble diktafonen oppbevart i en låst skuff, hvor det kun var tilgang med nøkkelkort med kode. Dette ble vurdert sikkert nok knyttet til ivaretagelse av disse sensitive opplysningene i perioden transkriberingen pågikk og frem til lydfilet kunne slettes ved prosjektslutt.

Det ble tatt utgangspunkt i regler for personvern hvor Ringdal (2013:455) skriver at krav om konfidensialitet krever at

*«...de som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller alle andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres».*

Det ble valgt å ikke la informantene lese igjennom intervjuguiden. Dette ble begrunnet med at informantene i størst mulig grad skulle svare impulsivt på spørsmålene som ble stilt. Semi-strukturert intervjuform viste seg som godt metodevalg, da intervjuene etter hvert kunne oppleves mer som en fri samtale. Samtalene ble likevel styrt i forhold til intervjuguiden, og hadde mer fokus på meningsfortetting der samtalen kunne bære i en annen retning. Det ble utarbeidet et ekstra skjema for registreringer av mer nonverbal kommunikasjon og andre artefakter under selve intervjuet. Dette ble erfart som krevende å bruke, siden forskerens fokus lå på intervjuet og informanten. Det ble gjort noen registreringer knyttet til endring i stemmeleie og tegn på emosjonsuttrykk. Intensjonen var å fange opp mer enn «kun det talte».

Informantene taler med dialekt, og på grunn av ivaretagelse av anonymitet ble det valgt å transkribere til bokmål. Det er valgt gjennom siteringene å beholde et noe muntligere språk. Dette begrunnes i at det kan ligge interessant informasjon i noe av dette. Det er gjort valg om å ikke ta med ord som *øh, hm, ja ja, sånn er det, jada...* Dette er ord som ligger i det muntlige språket, og kan ha en funksjon knyttet til koding av emosjoner og andre artefakter. Det er likevel valgt å ha fokus på talt meningsinnhold knyttet til kategoriene i aktivitetssystemet.

### **3.7 Reliabilitet**

Reliabiliteten eller tilliten til undersøkelsen blir styrt av hvor nøyaktig de ulike delene av datainnsamlingen blir gjort. Postholm (2010) skriver at dette gjøres gjennom å synliggjøre prosedyrene og reflektere over gjennomføringen av forskningsprosessen i forskningsrapporten. Videre skriver Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010:229) at man kan styrke forskningens reliabilitet gjennom å gi inngående beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert beskrivelse av fremgangsmåten for hele prosessen.

Reliabiliteten i masteroppgaven bygger på de ulike delene av oppgaven hvor det er beskrevet bakgrunn for inngangen til temaet, forskerens stilling og erfaring med temaet, belysing av kriterier for deltakelse i undersøkelsen og bakgrunn for valg av informanter. Det er begrunnet hvorfor Engeströms 2. generasjons aktivitetssystem er valgt som gjenstand for implementeringsprosessen, og belyst de ulike kategoriene i aktivitetssystemet. Det er også redegjort for hvordan det er tenkt å bruke aktivitetssystemet i oppgaven. Det er også redegjort for hvilke metoder som er brukt for å transkribere og analysere det innsamlede materialet.

### **3.8 Validitet**

Brekke og Tiller 2013:147 skriver at validitet handler om spørsmålene i spørreskjemaet er gyldige indikatorer for de begrepene eller fenomenene som man ønsker å måle. Det er i kapittel 3.6 (Modellens funksjon i undersøkelsen) beskrevet hvordan forskerspørsmål og tilleggsspørsmål er knyttet til de ulike delene av aktivitetssystemet, som er gjenstand for å kunne si noe om implementeringen av TI Altamodellen i en skole. Det er også definert hva som inngår i hver del av aktivitetssystemet, for å kunne måle tilstedeværelse eller fravær av dette i informantenes svar. Dette har vært viktig for å ivareta validiteten i svarene som ble gitt. Lund (1996) skriver likevel at «validitet må ikke oppfattes som noe absolutt, som om data er valide eller ikke, men det er et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt».

### **3.9 Etikk**

Kvale og Brinkmann (2017:97) skriver at «etiske problemstillinger i intervjuforskningen oppstår spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige»(Birch et al.,2002 s.1). Videre trekker de fram at man bør ta hensyn til de etiske problemstillingene gjennom hele undersøkelsen, og helt til rapporten er ferdig.

Kvale og Brinkmann (2017:97) belyser etiske problemstillinger i syv forskningsstadier, hvor et formål med en intervjuundersøkelse også er å ta hensyn til forbedring av den menneskelige situasjonen, å hente informert samtykke fra intervjupersonene og å sikre konfidensialitet. Samtidig må det vurderes hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene, for å forhindre stressopplevelser og endret selvbilde. Under transkribering må forskeren ivareta konfidensialitetshensynet, samt vurdere hva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av intervjupersonens muntlige uttalelser. Videre i analysen må forskeren spørre seg hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres, og hvorvidt intervjupersonene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Det er i verifiseringen at forskerens oppgave er å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig, noe som får konsekvenser for hvor kritiske spørsmål som kan stilles til intervjupersonene. Under rapporteringen må konfidensialitetsprinsippet igjen vurderes, samt hvilke konsekvenser den offentliggjorte rapporten har for intervjupersonene. Det er igjennom hele masteroppgaven forsøkt å ha et spesielt fokus på de etiske dilemmaene som kunne oppstå under undersøkelsen. Som vedlegg 5 finnes Norsk senter for forskningsdata (NSD) sin beskrivelse av hensyn som skal tas knyttet til en forskningsundersøkelse.

Etter utarbeidelse av intervju og forberedelse til innhenting av datamateriale, ble det gjennomført et spørreskjema på NSD sin hjemmeside, hvor utfallet skulle si noe om behov for registrering av prosjektet hos dem. Resultatet ble at dette ikke var nødvendig. Det ble likevel valgt å sende inn prosjektbeskrivelsen for vurdering, da det var vesentlig å være helt trygg på at alle aspektene rundt det etiske var ivaretatt. Meldingen ligger som vedlegg 4.

Gjennom undersøkelsen har det vært vektlagt at personvernet og ivaretagelse av informantens informasjon om undersøkelsen, og retten til å trekke seg når de måtte ønske det. Det ble innhentet skriftlig samtykke, noe alle tre ga. Det ble gjort opptak av intervjuene med en diktafon som ikke kan kobles til nett, og sikret at all konfidensielt materiale har ligget nedlåst. Etter undersøkelsens slutt vil denne informasjonen bli makulert og destruert. Alt dette har alle tre informantene vært informert om.

I etterarbeidet med datamaterialet har det vært vektlagt å tilnærme seg det på en «fordomsfri måte» Kvale og Brinkmann (2017:232), og hatt fokus på at informantene er prisgitt forskerens skjønn og ivaretagelse av besvarelsene og valg av meningskonsentrering. Dette i kraft av at

informantene ikke har lest transkriberingene og ikke har hatt muligheten til å konfrontere forskeren med det transkriberte resultatet.

### **3.10 Intervjuanalyse og meningskonsentrering/meningsfortetting**

Kvale og Brinkmann (2017:243) trekker frem at et vanlig spørsmål intervjuforskere stiller er « Hvordan vet du at du får vite hva intervjupersonen egentlig mener?». Dette er også spørsmål som ble stilt gjennom arbeidet med masteroppgaven og gjennom undersøkelsen. De fortsetter med at det medfører en tro på at et eller annet sted befinner seg «meningsklumper» som ligger og venter på å bli oppdaget, som en gruvearbeider som graver etter gull. Kvale og Brinkmann (2017:44) skriver at intervjuforskeren ennå en tid vil fortsette sitt fåfengte foretak med å lete etter den egentlige meningen med intervjupersonens opplevelser, og at letingen etter de egentlige meningsklumpene fører til en tingliggjøring av det subjektive, og ikke til en avdekking, differensiering og berikelse av det subjektive. Det vil bli foretatt en meningsfortetting av de transkriberte intervjuene, og Kvale og Brinkmann (2017:232) skriver at dette kan være til hjelp for å analysere lange og ofte komplekse intervjutekster, hvor forskeren leter etter naturlige meningsenheter og uttrykker deres hovedtema. Mulige implikasjoner knyttet til meningsfortetting kan være at man går glipp av rikholdige og nyanserte beskrivelser av fenomenene som skal undersøkes, noe forskeren må ha i mente når det går i gang med meningsfortettingen. Det vil bli tilstrebet å undersøke alle nyansene i det transkriberte materialet.

### **3.11 Meningsfortolkning**

Etter at meningsfortetting av det som informantene hadde sagt var gjennomført, ble det gjennomført en tolkning av hva informantene legger i det uttalte. Kvale og Brinkmann (2017:234) skriver at fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst. Tolkningene vil bli presentert i kapittel 5 (Analyse) knyttet til hver kategori i aktivitetssystemet. Giorgi (1975) sin fem trinns modell for analyse er valgt brukt for å finne mening i det transkriberte materiale (Kvale og Brinkmann 2017:232). Modellen inneholder følgende 5 faser:

1. Få en følelse av helheten gjennom å lese intervjuene.
2. Definere de naturlige meningsenhetene.



3. Finne temaet i de naturlige meningsenhetene så enkelt og klart som mulig.
4. Undersøke meningsenhetene i lys av undersøkelsens spesifikke mål (delene av aktivitetssystemet)
5. Enhetene bindes sammen til et deskriptivt utsagn.

### **3.12 Generalisering**

Innen intervjuforskning stilles ofte spørsmålet om funnene kan generaliseres, og at dette kan overføres til andre lignende problemstillinger. Det er interessant å kunne sin noe om resultatene i masteroppgaven er generaliserbare. Kvale og Brinkmann (2015:289) skriver at en vanlig innvendig mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatet kan generaliseres. Samtidig stiller de spørsmålet om hvorfor alt må kunne generaliseres. De skriver at dette kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig på alle steder til alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet. Stake (2005) hevder at kasus studier har en verdi i seg selv.

### **3.13 Intervjuguiden**

Brekke og Tiller (2013:128) skriver at forskningsintervjuet kan sees på som en samtale, samtidig fremhever de at i et forskningsprosjekt er målsettingen å finne ut noe mer om et bestemt tema, og da vil ikke «hverdagssamtalen» vær fruktbar. De skriver da at det er mer riktig å si at forskningsintervjuet er en mer eller mindre strukturert samtale, der forskeren har planlagt hvilke temaer som skal tas opp.

Masteroppgavens intervjuguide er bygget opp slik at hvert spørsmål kan berøre flere kategorier i aktivitetssystemet samtidig. Med dette menes at spørsmålene ikke er ment låst kun til en kategori, men har potensiale til å berøre flere deler av aktivitetssystemet samtidig. Dette er definert i parentes knyttet til hvert forskningsspørsmål. Intervjuguiden ligger som vedlegg 1.

## 4.0 Analyse og funn

Etter å ha lest igjennom alle intervjuene, ble det dannet et helhetsinntrykk av hva hver informant hadde fortalt. Allerede på dette tidspunktet ble et inntrykk av holdninger og dynamikker i emnet synliggjort, og forskjellen mellom den muntlige kommunikasjonen og den skriftlige fremstillingen av det talte ord ble synlig.

Det er i kapittel 3 beskrevet at hensikten med valg av metode har vært å få innblikk i tre læreres beskrivelse av implementeringen av TI Altamodellen. Det er valgt å se dette i lys av Engeström sitt 2. generasjons aktivitetssystem. For å finne svar på hvilket uttrykk denne implementeringsprosessen fikk for informantene var det av betydning hvordan intervjuguiden ble bygget opp, og hvordan spørsmålene kunne bli gjenstand for innhenting av data knyttet til de ulike delene av aktivitetssystemets kategorier. Gjennom analysen av det transkriberte materialet vil det bli sett etter hvilke meningsenheter som kommer frem, og som kan være med på å beskrive de ulike aktivitetene implementeringen av TI Altamodellen gjennomgikk. Hovedfunnene vil nå bli presentert. Forskningsspørsmålene danner grunnlaget for analysen, og disse var:

1. Hva legger lærerne i begrepet tidlig innsats?
2. Hvilken opplæring har lærerne hatt i tidlig innsats (TI Altamodellen)?
3. Hvilke rutiner er laget for evaluering av systemarbeidet?
4. Hvilke refleksjoner har lærerne rundt konsekvenser av tidlig innsats, i lys av tidligere praksis?

Skolen var på selvdrift i 2015, som forteller at implementeringsprosessen ved den gitte skolen startet i 2012. Masteroppgavens undersøkelse er gjennomført i 2017, altså 5 år etter implementeringens start, som igjen blir et premiss for hva informantene husker fra implementeringsprosessen de var igjennom. Dette er forskeren bevisst på i forhold til muligheten for vage svar, og at tilleggsspørsmål ville bli nødvendig. Valg av forskningsmetode og design åpner opp for dette. Aktivitetssystemet har som tidligere nevnt ulike kategorier, som hver for seg representerer aktiviteter som bidrar til et resultat. Etter at de ulike meningsenhetene til hver del av aktivitetssystemet er identifisert, vil funnene bli drøftet i kapittel 5.

Som innledning til intervjuene ble informantene spurt om bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Dette ble tatt med for å få innsikt i hvor lenge de hadde jobbet som lærere, og hvilken formell utdanning som ligger i bunnen for yrkesutøvelsen. Det var interessant for masteroppgaven å få innsikt i hvilken periode utdanningen var tatt, og hvilke pedagogiske hovedelementer som preget den perioden.

Det er i analysen valgt å sette opp viktige meningsbærende funn som overskrift for hver kategori. Dette er gjort for å synliggjøre at funnet står sentralt til aktivitetssystemets gjeldende kategori, hvert sentrale meningsbærende funn vil bli utdypet i påfølgende tekst.

Før elementene i aktivitetssystemet blir undersøkt, blir informantene spurt om hva de legger i begrepet *tidlig innsats* og *Tidlig Innsats Altamodellen*. Dette for å få en forståelse om det eksisterer noen felles, eller motstridene innhold i begrepene hos informantene.

Gjennom intervjuene møtte informantene begrepet *tidlig innsats*, og begrepet er gjennomgående i masteroppgaven.

#### **4.1 Tidlig innsats**

Alle tre informantene svarer at *tidlig innsats* handler om å tidligst mulig komme i gang med tiltak når det avdekkes et problem, eller i et proaktivt perspektiv hvor det arbeides før noe utvikles til et problem. En informant trekker i tillegg frem hjelpetjenestene knyttet til sin forståelse av begrepet *tidlig innsats* gjennom «*begrepet kan beskrives gjennom at instanser er tidlig inne knyttet til overganger fra barnehage til skole*». Alle tre informantene forteller om begrepet *tidlig innsats* som ligger nært opp til definisjonen som fremkommer i masteroppgavens kapittel 1.3.2.

#### **4.2 Tidlig innsats Altamodellen (TI Altamodellen)**

Alle tre informantene beskriver begrepet *tidlig innsats Altamodellen* forskjellig. En informant legger vekt på at implementeringen har ført til et tilfang av ressurser til skolen. En annen informant forteller at *TI Altamodellen* har en opprinnelse fra et sted, og at PPT har hatt et ønske om å prøve ut en modell å jobbe etter. En informant forteller også at *tidlig innsats* og *Tidlig Innsats Altamodellen* hører sammen, og har samme innhold.

### 4.3 Objekt

Objekt viser til verktøyene i grunnlaget for Tidlig innsats

Altamodellen som består av rutiner for screening,

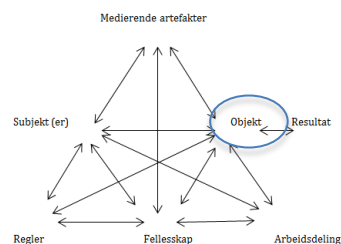
registreringer, elevens uttrykk i et risiko-

/beskyttelsesperspektiv. Oppsummert som det som står i TI

heftet og det som var lagt til grunn i opplæringen.

Det vil under objekt bli sett etter begreper og prosedyrer i

det talte som forteller om informantenes innsikt i dette grunnlaget.



#### 4.3.1 «...vi mottok en svær lefse engang...[]... på den tiden ble vi sendt på kurs...»

Det teoretiske grunnlaget for den nye arbeidsmodellen ble presentert gjennom TI

Altamodellen heftet og gjennom kurs. Hensikt var å sette skolen og lærerne inn i det

teoretiske grunnlaget og beskrive hvordan arbeidsmodellen skulle brukes i det praktiske

arbeidet med elevene. Det kommer frem i undersøkelsen at to av informantene har kjennskap

til TI Altamodellen heftet, og at det å delta på kurs var en del av opplæringen. En informant

nevner hverken heftet eller kursene. For aktivitetssystemets objekt, er dette et spennende

funn, da heftet og kursingen var operasjonaliseringen og presentasjonen av

implementeringens intensjon.

#### 4.3.2 «Det var organisert slik at det var systematiske møter, og det var satt av en tidsplan for når møtene skulle avholdes...»

Sentralt i TI heftet og i kursene (objekt), var møtetyperne *drøftingsmøter*, *refleksjonsmøter* og

*oppsummeringsmøter*. Det kommer frem i undersøkelsen at to av informantene beskriver

ulike typer møter, og at møtene opplevdes som systematiske. Møtene var satt opp i en tidsplan

for når de skulle gjennomføres, og hvem som skulle delta. De ulike møtetyperne var arenaen

hvor det tverrfaglige arbeidet fant sted, og var et viktig premiss for implementeringens

intensjon. I møtene oppstod de tverrfaglige prosessene, og kontakten mellom hjelpetjenesten

og skolen var her tettest. Informantene brukte ikke møtenavnene i undersøkelsen. Den ene av

informantene trekker ikke frem de ulike møtetyperne, og bruker heller ikke møtenes typenavn.

#### **4.3.3 «...begreper som risiko og beskyttelsesfaktorer ble brukt...»**

Sentralt i TI Altamodellens hefte, og i opplæringen var begrepene *risiko-* og *beskyttelsesfaktorer*. Begrepene var satt inn i en eller flere av arbeidsmodellens perspektiver, og var viktige for å vurdere om en elev sine uttrykk kunne skyldes en overvekt av risikofaktorer knyttet til dette. Disse begrepene var derfor en viktig del av implementeringens objekt, og det kommer frem i undersøkelsen at alle tre informantene bruker begrepene gjentatte ganger.

#### **4.3.4 «Vi har for lengst kommet i selvdriftsfasen...»**

Etter den treårige implementeringsfasen skulle skolene være på selvdrift. Intensjonen var at skolene da skulle kunne drifte arbeidsmodellen selvstendig og at hjelpetjenesten skulle kunne være en del av et tiltak etter prosessene på høsten i 1. trinn. Skolen skulle da være i stand til å gjennomføre screeningen av elevgruppa, og gjennomføre egne drøftingsmøter. Den tverrfaglige hjelpetjenesten skulle da kunne initieres gjennom henvisning til tverrfaglig drøfting. Begrepet selvdrift er derfor sentralt i aktivitetssystemets objekt gjennom at det beskrives i både TI Altamodellens hefte og var et viktig element i opplæringen. Det kommer frem i undersøkelsen at alle tre informantene kjenner begrepet og bruker det i intervjusituasjonen.

#### **4.3.5 «... et godt tverrfaglig team å diskutere med...»**

Sentralt i aktivitetssystemets objekt var fokuset på det tverrfaglige arbeidet, og hjelpetjenestens rolle i dette. TI heftet og kursingen opplyste om hvem hjelpetjenesten bestod av, og hvilken rolle hjelpetjenesten skulle ha i implementeringen. Det kommer frem i undersøkelsen at alle tre informantene omtaler hjelpetjenesten under aktivitetssystemets objekt, men det fremkommer hos en av informantene at sammensetningen i den tverrfaglige hjelpetjenesten var vanskelig å huske helt klart

*«... så hadde vi jo inne helsesøster, PPT og BUP, var de inne tru...»*

Dette er funn i forhold til hjelpetjenesten i aktivitetssystemets objekt.

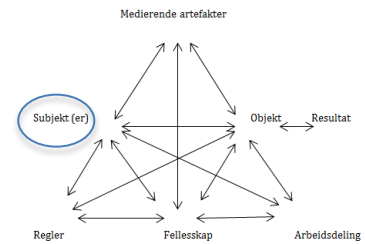
#### **4.3.6 Andre relevante funn knyttet til objekt**

I undersøkelsen fremkommer det flere elementer som tilfaller aktivitetssystemets objekt, hvor en av informantene forteller om tiltak på system og individnivå, bruk av videoopptak, bruk av bilder av elevene under screeningen, og at lærerne måtte lære seg metoder for observasjon.

En av informantene sier i tillegg at det har blitt mer fokus på å drøfte, og at det har blitt et økt fokus på det å sette inn hjelpetiltak tidlig. Dette var sentrale begreper i TI heftet og i opplæringen, og er viktige funn knyttet til aktivitetssystemets objekt.

#### 4.4 Subjekt

Subjekt viser til hjelpetjenestene i Barn- og ungetjenesten ved PPT, barnevernstjenesten, habiliteringstjenesten og helsesøstertjenesten. I denne enheten inngår også ledelsen på skolen, som også hadde som intensjon å implementere den nye arbeidsformen ved sin skole. Aas (2013) skriver at subjektet består av de som deler et felles objekt.



Det vil under subjekt bli sett etter utsagn i det talte, som forteller om informantenes møte med hjelpetjenesten og administrasjonen ved skolen.

##### 4.4.1 «...det var en stor gruppe med barnevernet, helsesøster, PPT...»

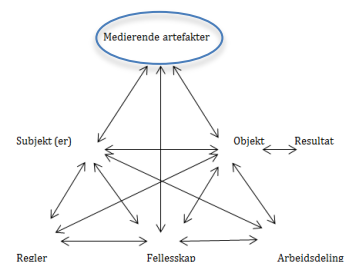
I undersøkelsen forteller alle tre informanter om at de under implementeringen var i kontakt med hjelpetjenesten, og at denne kontakten representerte en vesentlig del av hva TI Altamodellen var ment å være. Dette funnet er knyttet til aktivitetssystemets subjekt.

##### 4.4.2 «...administrasjonen ved rektor og inspektør hadde bestemt dette...»

Det kommer frem i undersøkelsen at alle tre informantene definerer ledelsens rolle som viktig for implementeringen. Undersøkelsen viser at ledelsen opplevdes som pådrivere for arbeidet på skolen og at de hadde en intensjon om å få arbeidsmodellen implementert. En informant forteller at «...implementeringen ble grundig ivare tatt av ledelsen på skolen...». Ledelsen ved skolen inngår i aktivitetssystemets subjekt, og funnene indikerer at informantene har sett på ledelsen som aktive, og med en intensjon om å implementere TI Altamodellen ved sin skole.

#### 4.5 Medierende artefakter

Medierende artefakter viser til språket som var å finne i grunnlagsdokumentet for TI Altamodellen og i opplæringen. Herunder ligger også arbeidsmodellene som ble forsøkt implementert. Kategorien medierende artefakter vil ha mange av de samme enhetene som de man finner



under aktivitetssystemets objekt, da dette er operasjonaliseringen av det teoretiske grunnlaget som lærerne mottok gjennom TI heftet og opplæringen. Det vil under medierende artefakter bli sett etter begreper og prosedyrer i det talte som forteller om informantenes innsikt i arbeidsmodeller og begreper.

#### 4.5.1 «...sammenhengssirkelen ble brukt i arbeidet...»

Et av de mest sentrale verktøyene som ble brukt i arbeidet på skolen, og i det tverrfaglige arbeidet, var sammenhengssirkelen. Denne ble brukt som visuell modell i drøftingsmøter for å finne opprettholdende faktorer som enten var beskyttelse eller risiko. Det fremkommer i undersøkelsen at to av informantene bruker begrepet *sammenhengssirkelen*, mens en informant ikke viser til bruken av dette arbeidsverktøyet. En informant sier at «...PPT stod for en modell de ville prøve ut...». Funnene tilfaller aktivitetssystemets medierende artefakt.

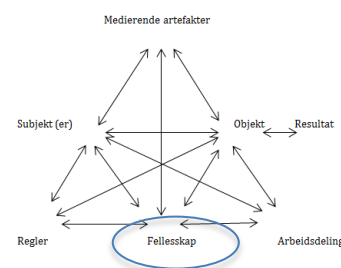
#### 4.5.2 «...beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer for hver elev...»

Språket står sentralt i aktivitetssystemets medierende artefakt, og indikatorer på dette ble hva som skulle være felles språk gjennom implementeringen. Implementeringens subjekt bestod av en tverrfaglig representasjon med hvert sitt «stammespråk», og konteksten for implementeringen var skolen, som i seg selv innebar et fagspesifikt «stammespråk». Språket skulle være samarbeidets medium, og felles uavhengig av faggruppe. Det kommer frem i undersøkelsen at to av informantene bruker begrepene risiko- og beskyttelsesfaktorer. En informant bruker begrepet risikofaktorer og suksessfaktorer. Disse språklige funnene tilfaller aktivitetssystemets medierende artefakter.

### 4.6 Fellesskap

Fellesskap viser til personalet på skolen og i hjelpetjenesten. Enheten omhandler alle de som delte det samme objektet. Fellesskapet i denne sammenhengen bestod av lærerne og ledelsen på skolen som hadde gjennomgått opplæringen i TI Altamodellen, og som hadde deltatt i implementeringen og bruken av modellen.

I fellesskapet inngikk også den tverrfaglige hjelpetjenesten. Dette var personer fra PPT, helsesøstertjenesten, barnevernstjenesten og habiliteringstjenesten. Dette var faste grupper som var nedsatt av den ansvarlige prosjektgruppa på kommunalt nivå. Fellesskapet i denne



sammenhengen inngikk i et felles premiss, det at de jobbet ut fra samme teori og litteratur, og forankret sin aktivitet og praksis i samme teorigrunnlag.

## 4.7 Regler

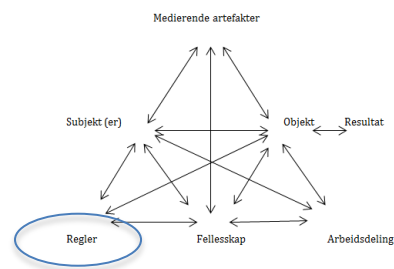
Regler viser til normer og holdninger som oppstod på skolen.

Dette kan beskrives som verdier som styrte handlinger.

Opplevelse av eget ansvar går også under kategorien regler.

Denne kategorien i aktivitetssystemet berører mer subjektive elementer i implementeringsprosessen. Her kommer det mer

frem subjektive uttrykk som omhandler hvordan informantene forteller de opplevde de ulike delene av eget arbeid, og samarbeidet gjennom implementeringen. Det vil her bli sett etter i det talte hva informantene forteller om holdninger og subjektive opplevelser knyttet til implementeringen.



### 4.7.1 «... kjempeviktig at vi faktisk begynner å jobbe med problemene før de blir for store...»

I masteroppgavens tidligere kapitler er begrepet tidlig innsats sin posisjon i TI Altamodellen beskrevet, og det fremkommer i undersøkelsen at de tre informantene vektlegger dette i sitt arbeid. En informant forteller at «...jeg har jo opplevd selv at det var viktig, å være tidlig ute...».

Ett av implementeringsprosessen premiss var at eksterne faggrupper skulle inn i skolen og gjennomføre opplæringen i den nye arbeidsmodellen.

### 4.7.2 «...møtet med disse instansene igjennom implementeringsperioden var bra...»

Det kommer frem i undersøkelsen at informantenes møte med hjelpetjenesten hovedsakelig var positiv, samtidig var det to funn som likevel indikerte at det i starten av implementeringen oppstod motstand:

«... flere med meg var skeptiske til at det skulle andre yrkesgrupper inn...»

«... enkelte lærere hadde utfordringer med tilstedeværelsen av hjelpetjenesten...».

Aas (2013:45) skriver at motsetninger kan skape uro og konflikter. Likevel skriver hun videre at motsetninger kan føre til endring og ny læring.



#### **4.7.3 «...ikke noe man skulle mene noe om på forhånd...»**

Initieringen av TI Altamodellen var «top-down», der sektor hadde en intensjon om å etablere en ny arbeidsmodell i Altaskolen.

#### **4.7.4 «...jeg har jo et ansvar som kontaktlærer...må jo jobbe med de faktorene som jeg kan gjøre noe med...»**

Det fremkommer i undersøkelsen at informantene opplevde et ansvar for at implementeringen skulle lykkes. Funnene indikerer likevel at dette ansvaret var rettet mot arbeid knyttet til enkelteleven.

#### **4.7.5 «det var jo bra på den måten at det tvang rektor og inspektør inn på klasserommet»**

En konsekvens av arbeidet med implementeringen var at administrasjonen ble mer synlig for lærerne i klasserommet. Det har de ti siste årene i skolen vært diskutert skoleledelsen sin rolle for arbeidet med organisasjonsutviklingen ved hver enkelt skole. I dette lå skolevandring sentralt. Intensjonen var at rektor og inspektør med jevne mellomrom skulle være på besøk i klasserommene for å kunne ha innsikt i hva som foregikk, og ha kunnskap om organisatoriske og didaktiske praksiser ved sin skole. Dette var på mange måter også et ønske fra lærerne, men dette ble utfordrende for skoleledelsen å følge opp. Det fremkom i undersøkelsen at implementeringen av TI Altamodellen etterkom dette ønsket fra lærerne, og funnet indikerer at informantene hadde en positiv opplevelse av at inspektør og rektor var mer inne i klasserommet.

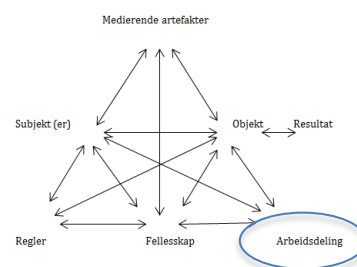
#### **4.7.6 «...det vi faktisk satt og gjorde, også de første par årene var veldig omfattende, veldig tidkrevende, og kunne være et frustrasjonsmoment...»**

Tid er en ressurs som er aktuell i skolen. Det fremkommer i undersøkelsen at en av informantene opplevde implementeringsprosessen som tidkrevende, og at det var mye nytt som skulle læres/etableres. Funnet i undersøkelsen indikerer samtidig at alle tre informantene vurderte tidsbruken som nødvendig for å få på plass den nye arbeidsmodellen ved sin skole. Dette fremkommer i blant annet dette funnet «... fra å være tidkrevende, til et system som har mye bra i seg...». Funnet gir informasjon om informantenes subjektive opplevelse knyttet til tidsbruk, og tilfaller aktivitetssystemets regler.

## 4.8 Arbeidsdeling

Arbeidsdeling viser til fordeling av oppgaver mellom fellesskapets medlemmer. Herunder ligger hvordan oppgaver ble fordelt mellom de involverte, og hvem som hadde ulikt type ansvar under implementeringen.

I grunnlagsdokumentet var det definert en arbeidsdeling knyttet til implementeringen av TI Altamodellen. Hjelpetjenestene hadde et hovedansvar for opplæring og deltakelse i de ulike møtetyperne på skolen i tillegg til å delta i screening av elevgruppa. Skoleledelsen hadde et ansvar for å legge til rette for implementeringen i skolen på systemnivå. Dette dreide seg om å gjøre plass i planene til møter og stille rom til disposisjon. Lærerne hadde et deltakeransvar, og ansvar for å lære seg verktøyene som lå til grunn i TI Altamodellen.



### 4.8.1 «...inspektøren hadde et hovedansvar for organiseringen av arbeidet under implementeringen...»

Det fremkommer i undersøkelsen at skoleledelsen hadde hovedansvaret for det arbeidet implementeringen medførte på skolen gjennom «...*rektor og inspektør hadde hovedansvaret ved skolen...*». Funn i undersøkelsen viser i midlertid at alle tre informantene beskrev inspektøren som ekstra sentral under implementeringen hvor «...*inspektøren var viktig for resultatet av implementeringen[.]inspektøren, som spes.ped. ansvarlig, hadde alltid hovedansvaret for det...*». Funnene indikerer den interne arbeidsfordelingen i skoleledelsen, der det var synlig for informantene hva som var inspektøren sine oppgaver.

### 4.8.2 «...jeg hadde et ansvar, som kontaktlærer...»

Det fremkommer i undersøkelsen at informantene opplevde et ansvar for arbeidet knyttet til enkeltelevne. Dette var også en del av lærerens mandat i arbeidsmodellen, i tillegg til å delta i de ulike møtetyperne.

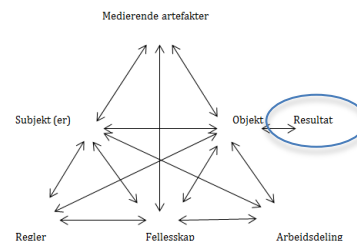
### 4.8.3 «...hjelpetjenesten deltok i samtaler rundt enkeltelever[.]hjelpetjenestene veiledet...»

Hjelpetjenesten hadde i grunnlagsdokumentet et definert ansvar for opplæringen og deltakelse i refleksjon og drøfting i tillegg til screening av elevgruppa. Det fremkommer i undersøkelsen

at hjelpetjenestene deltok i samtaler rundt enkeltelever og veiledet lærerne. Funnet knyttes til aktivitetssystemets arbeidsdelingskategori.

## 4.9 Resultat

Resultat viser til informantenes opplevelse av endret praksis ved skolen. Tegn på dette kan være at TI Altamodellen er tatt inn i årshjulet ved skolen, for alle lærere som skal starte opp med 1. trinn. Modellens verktøy blir synlig her gjennom begrepet som screening, refleksjon med bakgrunn i risiko/beskyttelse og henvisning til tverrfaglige drøftinger.



### 4.9.1 «...det er blitt så naturlig, driver med det hele tiden...»

Det kommer frem i undersøkelsen at alle tre informantene omtaler sentrale begreper og arbeidsmodeller som at de er i bruk på skolen i dag. Disse kan spores tilbake til TI Altamodellens hefte og kurs. Enkelte funn i undersøkelsen indikerer likevel at informantene opplever det som vanskelig å begrunne dette i implementeringen gjennom at «...bruker ikke modellene som ble presentert i TI Altamodellen...» og at «...usikker på om TI Altamodellen fortsatt er i bruk, et uttrykk som ikke brukes i dag...». Det fremkommer i enkelte funn at informantene har ulike opplevelser av hva som i dagens praksis skyldes TI Altamodellen, eller som lignet tidligere praksis. Viktige funn knyttet til denne kategorien er at en informant sier at «...det er uklart om implementeringen har ført til praksisendring, da det ligner tidligere praksis...». Et annet funn er at en informant forteller at «... har utviklet en egen mindre omfattende variant av det opprinnelige...». Funn for denne kategorien er det informantene forteller om praksisendring, der undersøkelsen viser at informantene opplever det som viktig å arbeide med de faktorene som kan gjøres noe med på skolen, at TI Altamodellen er et verktøy for å formidle bekymring, og at det er kort vei til råd og veiledning. Informantene forteller at de ikke lenger venter og ser, og at de har fokus på å sette inn tiltak tidlig. En informant forteller at foreldreperspektivet i liten grad er tatt med i TI Altamodellen, og at dette er savnet. I masteroppgavens kategori resultat er dette sentrale funn.

## 5.0 Drøfting av funn

Oppgavens problemstilling er «Hvordan beskriver tre lærere implementeringen av TI Altamodellen»? For å innhente datagrunnlag ble tre lærere intervjuet om temaet, og svarene om implementeringsprosessen ble belyst gjennom Engeströms 2. generasjons aktivitetssystem. Det ligger i innovasjoners natur at noe skal endres, og det kan enkelte ganger knytte til seg spenning om innovasjoner har bidratt til endring. Dette aspektet har ikke vært masteroppgavens primærfokus, men aktivitetssystemet har kategorien resultat, som kan identifisere mulig funn knyttet til endring. Dette ut fra informantenes ståsted.

Gjennom meningsfortetting og analyse av det transkriberte materialet blir det nå hentet ut meningsenheter som kan representere hovedfunn for hver kategori. Det ble i denne prosessen synlig at informantene hadde ulike erfaringer, noe som også er viktige funn, og på grunn av dette vil det i drøftingen være nødvendig å trekke inn flere enkeltfunn for å finne breiere dekning for om kategorien er oppfylt eller ikke. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskerspørsmålene blir funnene presentert og drøftet med utgangspunkt i aktivitetssystemets kategorier subjekt, objekt, medierende artefakter, regler, fellesskap, arbeidsdeling og resultat. Sitater fra intervjuene vil bli brukt som dokumentasjon i drøftingen. Funnene vil dernest bli drøftet opp mot teoriene som er presentert i masteroppgavens teorikapittel, kapittel 2.

Som beskrevet i kapittel 2.12, så har aktivitetssystemets deler en dynamisk påvirkning på hverandre. Kategorien objekt har likevel en spesielt viktig rolle der Aas (2013) skriver at retningen og innholdet i aktiviteten styres av objektet med tanke på å oppnå et resultat.

### 5.1 Objektets rolle i implementeringen

I undersøkelsen fremkommer det funn om at informantene har vært i relasjon med TI heftet og deltatt i kursene som var avholdt, altså aktivitetssystemets objekt. Dette fremkommer i blant annet funnene «...vi mottok en svær lefse engang...», og «..på den tiden ble vi sendt på kurs...». Skogen (2004:38) skriver at det er av stor viktighet at teori står sentralt i alle innovasjoner, og han kaller teorien for hovedmediet i endringsarbeidet og læring fra en situasjon til en annen. Han legger videre vekt på at i forbindelse med ethvert utviklingsarbeid vil det være en utfordring å legge til rette for at de involverte har med seg teoriperspektivet og forholder seg aktivt til teori.

Likevel kan disse funnene være potensielt svake. Dette begrunnes i at informantene bare viser til *en svær lefse* som de mottok, og at de ble *sendt på kurs*. Det som gjenkjenner skolen som arena er at det ofte skjer reformer, og nye ideer om hvordan man skal fremme bedre læring. Aas (2013:28) skriver om dette at initiativer til skolebasert læreplanutvikling og skolebasert kompetanseutvikling av personalet vokste fram som en reaksjon mot toppstyrte reformer. Dette får ofte et uttrykk i nye programmer mot mobbing, vurdering for læring og klasseledelse. Hovedfunnets validitet må da bygge på at det i starten av undersøkelsen ble brukt tid på å snakke om temaet for forskningsoppgaven, og informantene gav inntrykk av at det var TI Altamodellen som det ble vist til, og at hovedfunnet i kategorien henspeilte til TI heftet og kursene i TI Altamodellen.

Aas (2013:43) skriver at aktivitetens objekt henspeiler på den primære relasjonen mellom mennesker og objektive ting, der ett av Engeströms (1987) hovedpoeng er at aktivitetene er den sosiale praksisen som er orientert mot objektet. Masteroppgavens intensjon knyttet til denne kategorien var å undersøke om informantene, gjennom det talte, kunne identifisere objektet i implementeringsprosessen. Funn viser at informantene har vært i kontakt med teorigrunnet i implementeringen gjennom at alle tre bruker begreper som fremkom i TI heftet og i opplæringen.

Det som kan være med på å understøtte de to innledende funnene er informantenes bruk av begreper som risiko og beskyttelsesfaktorer, systematiske møter og bruken av begrepet selvdriftsfasen. Skogen (2004:38) skriver at teoriene lever et organisk liv i samspillet med praksis, der teorier påvirker vår praksis og endres av våre erfaringer. Objektet blir synlig gjennom funn som forteller at informantene bruker begrepene i grunnlagsteoriene og viser til møtetypene og organiseringene på systemnivået. Det er berettiget å diskutere om funnene til objektet er entydige nok til å bestemme om kategorien er oppfylt. Likevel legges det til grunn at objektet kan være oppfylt gjennom at alle tre informantene bruker de relevante begrepene, at de viser til kontakt med TI heftet og at de har gjennomgått opplæringen.

## **5.2 Subjektets rolle i implementeringen**

Funn viser at informantene møtte flere som ikke naturlig hadde fast arbeidssted ved skolen. Dette var PPT, barnevernet og helsesøstertjenesten. Disse fagtjenestene var fra sektor sin side

satt sammen til en tverrfaglig gruppe for å drive opplæring i TI Altamodellen. Likevel er det grunn til å stille spørsmål knyttet til disse funnene. Dette begrunnes i at disse faggruppene også er til stede på skolen i andre kontekster og situasjoner. Helsesøstertjenesten har kontor dag en dag i uken ved skolen, ppt er deltakere i samarbeidsmøter knyttet til elever som har vedtak om spesialundervisning. Barnevernet deltar i ansvarsgruppemøter i de sakene de er aktive i. En informant uttalte i tillegg at «...så hadde vi jo inne helsesøster, PPT, BUP var de inne tru?...», dette kan indikere at den tverrfaglige gruppa var utydelig i sin fagspesifikke identitet i samarbeidet med lærerne. Det som særlig kjennetegnet hjelpetjenesten var at de alle tilhørte 1. linjetjenesten i kommunen.

Aktivitetssystemets subjekt er representert gjennom at alle som inngår i implementeringsarbeidet, er profesjonelle aktører. Informantene er gjennom sin utdanning profesjonelle, det samme gjelder for hjelpetjenesten og skolens ledelse. Aktivitetssystemets subjekt utgjør med dette en gruppe med profesjonelle, som bygger sin forståelse og praksis i arbeidet på fag spesifikk kunnskap og forskning. Fullan og Hargreaves (2014:101) differensierer mellom å være profesjonell, og det å være en profesjonell. De skriver at å være profesjonell handler om det du gjør, hvordan du ter deg, om å være upartisk og opprettholde høye standarder med hensyn til egen atferd og prestasjon. Videre skriver de at å være en profesjonell handler mer om hvordan andre betrakter deg, og hvordan dette påvirker ditt syn på deg selv.

De profesjonelle utgjorde felleskapet og møttes for å samhandle til bestemte tidspunkter og de hadde et felles mål, det å implementere TI Altamodellen ved skolen. Informantene forteller om at de har møtt på hjelpetjenesten, og trekker frem skoleledelsen og kollegaer som aktive deltakere i implementeringsprosessen. Aas (2013:38) skriver at subjektet prøver å forandre et felles objekt. I denne sammenhengen dreier det seg om de ulike instansene og aktører på skolen som gjør noe aktivt, for å implementere objektet (TI Altamodellen) på den gitte skolen.

Spesielt for subjekt kategorien er at det tverrfaglige samarbeidet står sentralt, og blir en premissbærer for kvaliteten på implementeringen. Lauvås og Lauvås (2004:178) fremhever tre hovedområder som premissbærere for en god tverrfaglig samhandling, og det første er kommunikasjon. De skriver at kommunikasjon i det tverrfaglige samarbeidet har to hovedfunksjoner. Det ene er knyttet til det faglige og arbeidsmessige, hvor det er sentralt å gi relevant informasjon til de rette personene, slik at kunnskap kan integreres, og hensiktsmessige beslutninger kan treffes. Videre skriver de at kommunikasjonen skal

medvirke til en sosial interaksjon mellom deltakerne, og at dette fører til at den tverrfaglige enheten fungerer som en sosial enhet. I implementeringen omhandler dette både det fagspesifikke bidraget fra hver tjeneste i hjelpetjenesten, men også hver enkelt aktør sitt bidrag til det sosiale fellesskapet, altså «er dette en ok plass å være, og å lære?».

Det andre viktige premisset for det tverrfaglige samarbeidet som Lauvås og Lauvås (2004:178) fremhever, er sosialisering. I dette legger de at individet tilegner seg den rollespesifikke kunnskap, og de verdier og normer som er knyttet til rollen. Samtidig trekker de frem at forventninger fra andre, behovet for selvrealisering og sosial akseptasjon vil være sammenvirkende faktorer under sosialiseringen. Hjelpetjenesten var satt sammen med hensikt om å bidra med sitt fagblikk. Dette lå til grunn for de ulike faglige rollene i aktivitetssystemets subjekt. Samtidig kan det tenkes at alle faggruppene erfarte ny læring knyttet til områder som lå utenfor sitt spesifikke fagområde.

Det tredje og siste som Lauvås og Lauvås (2004:195) trekker inn, er virkelighetsforståelsen. De skriver at vår virkelighetsforståelse er samfunnsskapt, og at samfunnet er et produkt av menneskers handling. De stiller samtidig spørsmålet om hvor forskjellig virkelighetsforståelsen er fra individ til individ. Tilgangen til et felles kunnskapslager påvirker interaksjonen i hverdagen. I implementeringen var dette kunnskapslageret de ulike aktørene sine individuelle fagblikk, men også samtidig et felles kunnskapsgrunnlag som ble beskrevet i implementeringens objekt der TI heftet og opplæringen ble beskrevet, altså et felles teorigrunnlag.

Bronfenbrenner (1979) sin økologiske modell er også med på å beskrive implementeringens subjekt, og de ulike individenes posisjon i det tverrfaglige samarbeidet, der hver enkelt fagperson agerer i samspill med omgivelsene ut fra ego mot mikrosystemet. Siden alle kategoriene i aktivitetssystemet blir påvirket av hverandre kan det tolkes at kvaliteten på denne tverrfaglige samhandlingen også beskrives i aktivitetssystemets *regler* kategori.

Oppsummert viser funn fra undersøkelsen at informantene identifiserer aktivitetssystemets subjekt i implementeringen gjennom at ledelsens rolle blir tydelig identifisert «...*administrasjonen ved rektor og inspektør hadde bestemt dette...*», men at det 5 år etter er noe uklart hvilke faggrupper som inngikk i hjelpetjenesten.

### 5.3 Medierende artefakter sin rolle i implementeringen

I masteroppgavens undersøkelse er det blitt definert et innhold knyttet til denne kategorien. Aas (2013:120) skriver at det medierende artefaktet kan ha ulik funksjon avhengig av konteksten og hvem som tar det i bruk. I masteroppgavens undersøkelse har innholdet vært begrepene som var å finne i grunnlagsdokumentet for TI Altamodellen og i opplæringen, og arbeidsmodellene som ble forsøkt implementert.

Informantene bruker begrepene risikofaktor og beskyttelsesfaktor. Funnet «*beskyttelses faktorer og risikofaktorer for hver elev*» indikerer at begrepene ble brukt ved skolen. Gjennom barnekonvensjonen og i stortingsmelding 28 (2015-2016), som var grunnlag for fornyelsen av kunnskapsløftet, ble prinsippet om barnets beste definert, og det gjelder alle handlinger som berører barn. I tillegg til at tidlig innsats er blitt et viktig prinsipp i det offentlige ordskiftet, ble begrepene risiko og beskyttelses faktorer veldig praksisnære og tydelig definert i Kvello (2015:16) sitt arbeid, der han skriver at selv i hjelpeapparatet spiller en del barn «annenfiolin» i sin egen sak, fordi mange ansatte i hjelpeapparatet er voksenorientert. Med dette som bakgrunn var begrepene risiko og beskyttelsesfaktorer med på å rette fokus mot barnet og summen av disse to faktorene kunne predikere om barnet var i fare for å utvikle vansker. Informantene bruker også begrepet sammenhengssirkelen.

I TI Altamodellen var sammenhengssirkelen det visuelle verktøyet under operasjonaliseringen av teorigrunnlaget. Nordahl (2005:15) skriver at systemteorien som ligger til grunn i sammenhengssirkelen dreier seg om den sosiale dynamikken og de sosiale interaksjonene. Han bruker Bronfenbrenner (1979) som utgangspunkt for å vise hvordan de ulike systemene i sammenhengssirkelen påvirker hverandre. Han trekker også frem at i sosiale systemer foregår det en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene. Dette blir visualisert i TI Altamodellens sammenhengssirkel, og som informantene referer til, «*...sammenhengssirkelen ble brukt i arbeidet...*». Dette funnet kan kanskje understøttes i at dette begrepet ikke normalt blir brukt i den pedagogiske virksomheten før implementeringen, og at undersøkelsens tema ble tydelig gjennomgått i forkant.

Sammenhengssirkelen hadde tre sentrale perspektiver. Det var individperspektivet, kontekst perspektivet og aktørperspektivet. De ulike perspektivene i implementeringen utfordret lærerne til å utvide sin forståelse for vanskebegrepet. Olsen (2013:36) gjør rede for Tetler



(2009) sin differensiering mellom de individuelle og de organisatoriske patologiene, der et barns uttrykk må forklares som et resultat av en helhet. Triggere til barnets uttrykk kan være faktorer rundt barnet i skolekonteksten. Denne forståelsesrammen lå til grunn i aktivitetssystemets medierende artefakt.

Med utgangspunkt i at språket er så sentralt i aktivitetssystemets medierende artefakt, er det valgt å se nærmere på et begrep som alle tre informantene ofte brukte under intervjuene. Dette var begrepet system. Det er derfor valgt å se nærmere på dette begrepet.

### **5.3.1 Begrepet system**

I tillegg til at intensjonen om å etablere et felles «stammespråk» oppstod gjennom TI heftet og i kursene, var det et begrep som informantene brukte mye under intervjuene, og det var begrepene system og systematisk. Skogen (2004:80) skriver at de fleste organisasjoner i Norge er bygd opp etter byråkratiske mønster, og at troen er at delene av organisasjonen kan utgjøre denne organisasjonen. Delene består av spesialister, enkeltindivider og små grupper. Videre skriver skogen (2004:80) at så lenge dette spesialiserte systemet har samme saksområde og har de samme arbeidsoppgavene over lang tid, så har det vist seg at dette er systemer som fungerer.

I undersøkelsen blir dermed begrepet system representert gjennom det felles tverrfaglige «stammespråket» som oppstod i prosessen. En informant sier at *«så har det utviklet seg for min del til et system som har mye bra i seg»*. På den måten kan skolen sees på som et system, og hvor systemet utfordres til en endringsprosess. Skogen (2004:80) skriver at nye arbeidsoppgaver og ny teknologi kan skape barrierer og hemme utvikling og nytenkning. Dette kan funn knyttet til fellesskap kategorien muligens vise tendenser. Elmore et al.(1996) advarer likevel mot en «systemoptimisme» der vi tror at vi kan lage systemer som løser alle våre problemer.

Alle tre informantene bruker begrepet system knyttet til det som implementeringen hadde til hensikt, å etablere ulike verktøy i systemet skole for å tidligst mulig fange opp elever som står i fare for skjevutvikling.

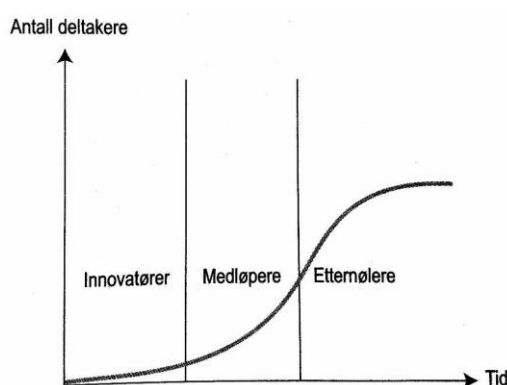
## 5.4 Fellesskapets rolle i implementeringen

Fellesskapet i undersøkelsen inkluderte alle som deltok i arbeidet. Som beskrevet i subjekt kategorien gjaldt dette hjelpetjenesten, skolens ledelse og de lærerne som hadde gjennomført opplæringen i arbeidsmodellen. Fellesskapet i en utvidet forstand vil innebefatte alle som befant seg på skolen i implementeringsperioden. Dette gjaldt andre lærere som ikke deltok i opplæringen, andre ansatte ved skolen som for eksempel forkontor, og fagpersoner knyttet til barnehagedriften som var nært knyttet til skolen. I tillegg gjaldt dette ledernivået i den tverrfaglige hjelpetjenesten og sektornivået i kommunen. Fullan og Hargreaves (2014:43) skriver at det kreves at hele gruppen jobber sammen om «løsningen»-at alle jobber sammen om utviklingen av den profesjonelle kapitalen. De som inngikk i den utvidede definisjonen av fellesskapet hadde ikke en direkte deltakelse i arbeidet, men var mer en premiss leverandør knyttet til det faglige og ressursene knyttet til implementeringens intensjon. En informant uttalte på et tidspunkt at «*jeg tror at noen av dem utenfor synes det var rart at man gjør sånn her*» som kan gi en subjektiv beskrivelse av hvordan omgivelsene så på prosessen som pågikk ved skolen.

I løpet av undersøkelsen fremkommer det ikke uttalelser fra informantene på deltakere knyttet til det utvidede fellesskapet, enn de som fremkommer under kategorien subjekt. Dette kan være en konsekvens av at jeg ikke har undersøkt dette gjennom min intervjuguide, og ikke har hatt fokus på det utvidede fellesskapet.

Det kan tolkes ut av kommunens intensjon at TI Altamodellen skulle bli forankret i skolen, og at dette skulle være en kontinuerlig praksis, og derfor er det utvidede fellesskapet relevant.

Skogen (2004:67) beskriver spredning av innovasjoner som en S-kurve der den sosiale interaksjonen står sentralt, og han fortsetter med at gruppeidentifikasjon betyr mye for at innovativ virksomhet skal lykkes. Han begrunner dette i at de fleste mennesker har en tendens til å identifisere seg med visse grupperinger ut fra interesse, verdier, makt, posisjon og ønske om å oppnå goder, og gjennom denne tilhørigheten vil man lettere godta og følge opp eventuelle innovative ideer som gruppa har.



Det kan i ettertid derfor sees på som en betydelig viktig ting at implementeringen måtte bli sett på som en innovasjon i hele organisasjonen, og ikke bare knyttet til de lærerne som tilfeldigvis startet med første trinn på høsten de tre implementeringsårene. Ut fra funnene i undersøkelsen beskriver informantene et fellesskap, og at dette fellesskapet blir definert gjennom aktivitetssystemets subjekt.

## **5.5 Reglenes rolle i implementeringen**

Kategorien viser til normer og holdninger som oppstod på skolen. Dette kan beskrives som verdier som styrte handlinger. Opplevelse av eget ansvar går også under kategorien regler. Den tverrfaglige tilstedeværelsen var sentral i implementeringen, og funnene i denne kategorien indikerer at implementeringen også innebar prosesser som var nye og fremmede for informantene. Nordahl (2005:61) skriver at en veileder som kommer utenfra, vil kunne bidra med nye perspektiver og tilnærminger som det er vanskelig for lærerne å se. I tillegg vektlegger han at eksterne veiledere i liten grad har forankring i den enkelte skole, og vil dermed ikke kunne tas til inntekt for å fremme egne behov og interesser.

Funn knyttet til opplevelsen av tilstedeværelsen var blant annet at *«flere med meg var skeptiske til at det skulle andre yrkesgrupper inn»*. Skogen (2004:75) skriver at i det øyeblikket en prøver å endre noe, vil det som oftest bli mobilisert motstand eller barrierer. Skogen skriver videre at skolen er et godt eksempel på en organisasjon som over tid har utviklet sin egne måte å fungere på, og vil helst ha det slik en er vant til. Funnet kan være uttrykk for mulige barrierer.

Skogen (2004:75) trekker frem en barrieremodell som inneholder fire barriere kategorier, psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer. Han skriver at psykologiske barrierer har vært, og fortsatt er, sentrale som forståelsesramme når mennesker og systemer mobiliserer motstand ved endringsforsøk. Opplevelsen av trygghet versus utrygghet er sentral i denne barriererefaktoren. Videre ligger det i denne barrieren skyldfølelse, behov for anerkjennelse og ønske om makt og underkastelse.

*«det vi faktisk satt og gjorde, også de første par årene var veldig omfattende, veldig tidkrevende, og kunne være et frustrasjonsmoment»*

Stålsett (2012:54) skriver at årsaken til motstand kan være at lærerne drukner i en handlingstvang i arbeidshverdagen, der de ikke blir gitt overskudd til å tenke på noe nytt. Dette kan også være med på å forklare dette funnet.

Skogen (2004:78) skriver også om dette at de praktiske barrierene omhandler faktorer som tid, ressurser, uklare mål og system, og i forhold til implementeringsarbeid kan praktiske barrierer være av spesiell interesse. Han beskriver praktiske barrierer kan være tid tilgjengelig for å jobbe med implementeringen, og da sett i forhold til andre viktige arbeidsoppgaver. Faglige og økonomiske ressurser, og da spesielt hvis det er stor forskjell mellom de gamle metodene og det nye som skal implementeres. I tillegg er uklare mål en sentral praktisk barriere der mål ikke blir forstått likt av de ansatte. Skogen (2004:80) skriver at det er vel anvendt tid å arbeide med å utvikle felles forståelse fra starten av et hvert prosjekt.

TI Altamodellen var tenkt implementert i Altaskolen gjennom tre år. Intensjonen var at dette var tilstrekkelig nok tid til at arbeidsmodellen skulle etableres ved skolene. Det fremkommer likevel fra funn at informantene opplever at måten de jobber på i dag, ikke er den samme som var intendert fra sektor hvor *«vi har nok funnet vår måte å gjøre dette på som kanskje ikke er så omfattende som det var tenkt»* Dette kan være et uttrykk for at informantene ikke lenger husker det opprinnelige grunnlaget for implementeringen, eller at det har vært nødvendig å tilpasse det nye til det gamle, og at innholdet i den nye arbeidsmodellen ikke ble brukt tilstrekkelig god nok tid på.

Skogen (2004:81) skriver at makt og verdibarrierer henger nøye sammen. Han trekker også frem at mange hevder at kommer innovasjonen på tvers av verdiforankringen hos noen av de impliserte, blir det en verdikollisjon, og motstand mot forandring vil naturlig oppstå. Skogen skriver at det også må aksepteres at noen forsøker å få til endring som er i pakt med egne verdivalg. Sektor hadde i implementeringen gjort valg uten at lærerne ved skolen hadde deltatt i prosessen, og dette kan ha gått på bekostning av enkeltlæreres verdigrunnlag. Informantenes eventuelle motstand kan sees i lys av dette. En informant sa om implementeringen at *«ikke noe man skulle mene noe om på forhånd»* som kan indikere at lærerne ikke var tatt med på råd i forkant. Funnet kan indikere at implementeringen var initiert gjennom top-down styring.

Marit Aas (2013:45) skriver at motsetninger kan skape uro og konflikter, og er et uttrykk for motsetninger. Likevel skriver hun videre at motsetninger kan føre til endring og ny læring, og dette vil da få et uttrykk i aktivitetssystemets resultat kategori.

## **5.6 Arbeidsdelingens rolle i implementeringen**

Det er under denne kategorien valgt å drøfte arbeidsdelingen i lys av subjektet bestående av tre grupper. Den ene er hjelpetjenesten, den andre er skolens ledelse og den tredje er lærerne som deltok i opplæringen.

Alle tre informantene trekker frem inspektøren som sentral for implementeringen ved skolen. Funn viser at vedkommende hadde ansvaret for at planer ble lagt, at møter ble satt opp og at lærerne hadde oversikt over hva som var forventet av dem. Dette understøttes i funnet «...inspektøren hadde et hovedansvar for organiseringen av arbeidet under implementeringen...». En informant sa også at dette hadde ikke gått uten inspektøren. Ledelsen var ikke en del av utvalget knyttet til undersøkelsen, så funnene er bygget på hva de tre informantene uttalte. Det fremkommer av funn i undersøkelsen at inspektøren hadde rollen som spesialpedagogisk ansvarlig på skolen i implementeringsperioden.

En informant uttalte at det var en forbindelse mellom denne funksjonen og ansvaret inspektøren hadde i implementeringen, «inspektøren, som er spes.ped ansvarlig, hun hadde jo alltid hovedansvaret for det». Det kan indikere at arbeidet på ledelsesnivået var delegert til inspektøren gjennom denne spesialpedagogiske funksjonen, uten at dette var definert i grunnlagsdokumentet fra sektor. Likevel var det funn som begrunnet andre sider rundt inspektøren sin rolle, og som er med på å beskrive inspektørens aktivitet i prosessen «inspektøren var viktig for resultatet av implementeringen» som ikke bare beskriver det inspektøren gjorde, men også den verdien informantene la i inspektørens rolle i prosessen.

I et maktperspektiv kan det virke som om at inspektøren har legitimert makt. Skogen (2004:84) beskriver dette som makt basert på stilling, rolle og posisjon. Innflytelsen avhenger at andre godtar de avgjørelser, ideer og løsninger som personen presenterer i kraft av sin stilling.

All endring er betinget en involvering for de som deltar. Funn i undersøkelsen viser at informantene kjente på et eget ansvar under implementeringen. Dette kom i kraft av å være

kontaktlærer på trinnet, og at de opplevde seg nære elevene som ble drøftet. Skogen (2004:15, Fonesca 2002) skriver at arbeidet i en implementering må utføres av enkeltmennesker, og at disse enkeltmenneskene hele tiden må lære og utvikle seg, og fungere kreativt og problemløsende. Arbeidet må derfor samordnes, for hvis ikke, så oppstår «jo fler kokker, dess mer søl» syndromet.

Hjelpetjenesten, som var tverrfaglig representert, hadde et opplærings og veilednings mandat under implementeringen. De skulle også delta i screening av elevgruppa og delta i TI Altamodellens ulike møtetyper. Som belyst i kategorien subjekt, identifiserte informantene hjelpetjenesten i implementeringsprosessen. Funnet «*hjelpetjenesten deltok i samtaler rundt enkeltelever*» indikerer at informantene så på hjelpetjenesten som deltakere i samtalen rundt enkeltelever, og som bidragsyttere knyttet til implementeringens intensjon om å etablere en ny arbeidsmodell ved skolen. Funnet kan indikere at informantene så på hjelpetjenestens oppgave å være deltakere i de ulike møtetyperne.

Et annet funn som kan understøtte hjelpe tjenestens posisjon i implementeringens arbeidsdeling, var at «*hjelpetjenesten veiledet*». Lassen (2002:33) skriver at veilederens oppgave er å bidra til at den som blir veiledet, utvikler seg til å ivareta sine utdannings-, undervisnings- eller behandlingsoppgaver på en kvalifisert og selvstendig måte. Funnet kan dermed indikere at informantene så på hjelpetjenesten sine arbeidsoppgaver å delta i de ulike møtene og å veilede.

## **5.7 Implementeringens resultat**

Som beskrevet i kapittel 5.0, har ikke masteroppgaven hatt som mål å undersøke effekten av implementeringen av TI Altamodellen. Problemstillingen er formulert slik at undersøkelsen er ute etter informantenes beskrivelse av temaer i intervjuet, som oppfyller aktivitetssystemets resultatkategori.

I lys av Aas (2013:40) sin definisjon av hva resultatkategori representere, så vil resultatet i denne konteksten være at skolen som system og lærerne, har tilegnet seg en ny arbeidsmodell, hvor hovedfokuset skal være å tidligst mulig avdekke risiko og beskyttelsesfaktorer knyttet til miljøet rundt eleven, eller i eleven. For å gjøre dette skal lærerne nyttegjøre seg arbeidsmodeller og begreper som lå til grunn i TI heftet og opplæringen. Det skal også ha fått et uttrykk i skolens årshjul hvor det hver høst settes opp tid til screening av elevgruppa, og

avsetting av tid til drøftinger med bakgrunn i sammenhengssirkelen og de ulike perspektivene.

Informantene forteller gjennomgående om en arbeidsform som har sitt opphav i implementeringen, men funn viser at mye av teoriene og tenkningen i implementeringen var gammelt nytt. En informant sier at *«vi har jo hatt tidlig innsats før på et vis, men ikke så systematisk»*. Dette kan sees i lys av at begrepet tidlig innsats har vært sentralt i offentlige dokumenter, og i det offentlige ordskiftet over lang tid. Skogen (2004:109) skriver samtidig at siden det ikke er mulig å komme dit at brukeren (læreren) får den perfekte eller fullkomne hjelp i forhold til sine behov og rettigheter, så vil det si at vi alltid vil være underveis. Han skriver at det vil være en prosess som dreier seg om kontinuerlig forbedring.

Videre viser et funn at navnet TI Altamodellen ikke er aktivt i bruk fem år etter implementeringen, der en informant sier *«usikker på om TI Altamodellen fortsatt er i bruk, et uttrykk som ikke brukes i dag»*. Dette kan sees i sammenheng med at informantene forteller at de har utviklet en egen variant, der deler av det opprinnelige grunnlaget lever videre *«har utviklet en mindre omfattende variant av det opprinnelige»*. Skogen (2004:95) skriver at endringsarbeid ikke har en endelig slutt før en løsning fungerer tilfredsstillende, men at en implementering er en prosess.

Ingen av informantene kunne svare på om det var etablert rutiner for evaluering av TI Altamodellen ved skolen, eller om dette var synliggjort i skolens årshjul, men funn kan indikere at det er innarbeidet en rutine ved skolen da en informant sier at *«det er blitt så naturlig, driver med det hele tiden»*. Funn viser også at skolen starter en prosess på høsten med hvert nytt første trinn, der de gjennomfører screening av elevgruppa, drøfter elevene på teamet, og at dette er noe som skjer hvert år. Et annet funn kan være med på å understøtte at det er uklart hos informantene hva som tilhører TI Altamodellen, og hva som representerer tidligere praksis, og det er at lærerne *«bruker ikke modellene som ble presentert i TI Altamodellen»*. Det som etter hvert blir synlig i undersøkelsen er at enkelte begreper som eksisterte i grunnlaget for implementeringen, ikke er i aktiv bruk 5 år etter.

Det er likevel to hovedfunn som det er valgt å tillegge resultat kategorien ekstra oppmerksomhet, og det er først funnet *«det er uklart om implementeringen har ført til praksisendring, da det ligner tidligere praksis»*. Dette var funn som kom fra to av

informantene. Det kan indikere at fem år etter implementeringen er deler av det opprinnelige grunnlagsmaterialet uklart, og det er overtatt av en variant som binder sammen tidligere praksis og enkelte elementer av TI Altamodellens begreper og arbeidsmodeller. Samtidig viser funn fra den tredje informanten at «*det er blitt så naturlig, driver med det hele tiden*», som indikerer at det eksisterer en etablert praksis etter implementeringsperioden, og at det kan tolkes som godt etablert ved skolen.



## 6.0 Avslutning

Med utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan beskriver tre lærere implementeringen av tidlig innsats Altamodellen (TI Altamodellen)», gjennomførte undertegnede en undersøkelse hvor intervju med tre lærere skulle forsøke å fremskaffe data, for å besvare dette. Det ble tatt utgangspunkt i Engströms (2001) 2. grads aktivitetssystem som referanseramme for å beskrive prosessen. Problemstillingens «beskriver» og «implementeringen» ble avgjørende begreper for oppbyggingen av undersøkelsen, noe som er utdypet i begrunnelsene for valg av relevant teori og metode. Det informantene uttalte i intervjuene ble gjenstand for analyse som meningsenheter, som igjen ble koblet til de ulike kategoriene i Engströms (2001) aktivitetssystem. I drøftingen ble funnene belyst med valgt teori.

Det har ikke på noe tidspunkt vært lagt opp til å konkludere i forhold til om implementeringen har vært vellykket eller ikke, og det har heller ikke vært en del av masteroppgavens intensjon. Likevel opererer Engeströms (2001) aktivitetssystem med kategorien resultat. Det ble erfart gjennom prosessen at denne delen av aktivitetssystemet var interessant, og at undertegnede i deler av tiden måtte være bevisst fokuset på denne kategorien. Dette kan kanskje forklares i at resultater kan forteller noe om prosessen, og at resultatet kan være en indikator på kvaliteten av implementeringen.

Det var utfordrende for informantene å huske alle grunnlagene for implementeringen, og det har også i denne undersøkelsen vært krevende å finne entydige funn som beskriver implementeringsprosessen. Dette begrunnes i at selv innad i hver kategori i aktivitetssystemet viser funn at de tre lærerne sitter med ulike opplevelser og erfaringer. For masteroppgaven er dette også viktige funn, men det er likevel valgt i analysen å finne meningsenheter som har vært sammenfallende og som kunne fremstilles som hovedfunn knyttet til hver kategori. Dette var også beskrevet som en ønsket tilnærming i masteroppgavens teorikapittel.

### 6.1 Implikasjoner til TI Altamodellen

TI Altamodellen var kommunens tilsvar på overordnede politiske og juridiske målsettinger om å ivareta innholdet i FNs barnekonvensjon, og prinsippet om en tverrfaglig samordnet tidlig innsats mot barn som står i fare for skjevutvikling. Dette viste seg underveis i undersøkelsen var initiert i et «top-down» prinsipp, og selv om det ikke finnes funn som viser at lærerne er uenige i implementeringens overordnede mål, så kan enkelte andre funn vise

hvordan kommunen har gjennomført den på, og at det ikke har vært preget av god nok involvering av lærerne. Dette var ikke noe man skulle mene noe om, sa en informant, og det vurderes som betegnende for implementeringens inngang ved skolen. Eventuell motstand som oppstår i kjølvannet av å ikke ha hatt medbestemmelse, kan dras med i alle delene av arbeidet, og det blir da viktig at kvaliteten på relasjonene mellom de ulike aktørene blir god.

Når teorigrunnlaget er hovedmediet i et endringsarbeid, ble det sentralt i undersøkelsen å finne ut om informantene hadde hatt kontakt med teorigrunnlaget for implementeringen. Funn viser at informantene beskriver situasjoner der de enten har vært på kurs, eller at de har mottatt *ei lefse*, og som det tolkes her, TI Altamodellen heftet. Det fremkommer også gjennom undersøkelsen at alle informantene nyttegjør seg sentrale begreper som lå til grunn i implementeringens teorigrunnlag. Likevel må det tas høyde for at lang tid har gått, og at skolen kan ha vært gjenstand for andre forsøk på innovasjoner siden den gang.

Informantene beskriver møter med hjelpetjenesten og samarbeid med disse. Selv om det fremkommer i undersøkelsen at det i dag er litt uklart hvem hjelpetjenesten bestod av, så erfarte alle tre informantene det som nyttig, til tross for noe motstand til å begynne med. Informantene beskriver også at ledelsen ved skolen hadde en sentral rolle, og inspektøren, som også var spesialpedagogisk ansvarlig, ble regnet som sentral for implementeringsprosessen.

Språket er sentralt i alle innovasjoner og funn indikerer at nye ord og uttrykk ble etablert i implementeringsprosessen. Selv om informantene delvis er bevisst begrepenes «adresse», så er de likevel i bruk ved skolen. Språket ble også mediet for å kommunisere verdier og holdninger. Undersøkelsen viser at informantene har et gjennomgående fokus på enkelteleven. Implementeringen kan i lys av dette ha vært med på å gi lærerne en bedre forutsetning for dette fokuset. De ulike patologiene har gjennom implementeringen vært et grunnlag for å belyse bredere hvorfor barn kan utvikle vansker, og det økte fokuset på det kontekstuelle, altså den organisatoriske patologien, har kanskje bidratt til at lærerne ser seg selv tydeligere i et beskyttelsesperspektiv. Det har også vært implementeringens intensjon. Dette har muligens også gitt lærerne en opplevelse av et handlingsrom, og at de er en viktig faktor for endring knyttet til elevens uttrykk.

Skolen er en stor organisasjon, og inneholder mange mennesker med ulike arbeidsoppgaver. Dette spenner seg fra drift av bygg, renhold, helsesøstertjenester, forkontor og spesifikk pedagogisk virksomhet. Alle disse inngår i skolens fellesskap. I undersøkelsen er det definert hvem som er fellesskapet for implementeringen, og det som fremkommer i funn er at det primært har vært skolens ledelse og de involverte lærerne på skolen som har vært sentral i implementeringsprosessen, og på en måte de primære mottakerne av den nye arbeidsmodellen. Likevel inngår resten av skolens ansatte i det utvidede fellesskapet. Funn viser at de andre lærerne og resten av skolens ansatte i liten grad har deltatt i implementeringen. En informant beskriver at de andre på skolen kanskje syntes det var rart det de holdt på med. Teori beskriver samtidig at det er av stor viktighet at hele skolen er involvert når nye innovasjoner skal kunne etablere seg i en organisasjon.

Det som kommer frem gjennom informantenes beskrivelser er at de i dag har funnet en variant av TI Altamodellen, som fra deres perspektiv, kanskje ikke er helt som den i utgangspunktet var intendert fra sektor sin side. Likevel beskriver de dagens variant som god og nyttig, og den inneholder relevante begreper, arbeidsmodeller og systemiske rutiner. Når informantene beskriver hvordan møtet med hjelpetjenesten var, så hadde de ulike opplevelser av dette. Funn viser at opplevelsene strakk seg fra at dette var krevende til å begynne med, i kraft av at dette ikke var vanlig før, til at det ikke opplevdes noe rart at flere tjenester skulle være i klasserommet. Underveis i undersøkelsen blir hjelpetjenesten beskrevet som en stor ressurs hos alle tre informantene.

Motstanden som informantene beskriver, omhandlet i stor grad om økt arbeidsmengde, og ikke tilstrekkelig nok tid til å jobbe med implementeringen, i tillegg til alt det andre arbeidet som kontaktlærerrollen innebar. Stålsett (2012:54) skriver at lærerne drukner i en handlingstvang i arbeidshverdagen, der de ikke blir gitt overskudd til å tenke på noe nytt, og dette indikerer også funn i denne undersøkelsen knyttet til dette motstandsbegrepet.

Informantene beskriver at det har vært fordelt ulike typer ansvar under implementering. Funn viser at lærerne så på skolens ledelse som sentral i implementeringsarbeidet, og at inspektøren hadde et utvidet ansvar, i tillegg til at informantene også definerer inspektøren som viktig i dette arbeidet. Funn viser også at informantene beskriver hjelpetjenesten som veiledere og deltakere i de ulike møtetyperne. De ble også beskrevet som samtalepartnere i møtene. Det kommer også frem at det i begynnelsen var uvant at det kom andre fagtjenester inn i

klasserommet, men at dette etter hvert ikke utgjorde noe problem, men ble mer sett på som noe nyttig. Informantene sier om eget ansvar at dette var nært koblet opp mot kontaktlærer rollen. Funn viser at blikket på enkelteleven inngikk i lærerens opplevde hovedfokus i arbeidet. Funn indikerer at lærerne ikke var pålagt organisatoriske oppgaver under implementeringen, men var mer en mottaker av den nye metodikken.

Funn i undersøkelsen også viser at enkelte av de viktigste begrepene i implementeringen fortsatt er i bruk fem år etter. Dette var begreper som ble mye brukt i samhandlingen, som ble uttalt i møtene, og som etter hvert inngikk i det felles «stammespråket» som oppstod. Funn viste at alle tre informantene brukte begrepene risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer.

## **6.2 Det store bildet**

I et utvidet perspektiv indikerer enkelte funn at informantene i dag forholder seg til en praksis, som de selv er usikre på ligner helt på det TI Altamodellen skulle være. De viser også at noe av det som inngikk i implementeringen, ikke opplevdes som noe nytt, til at det var usikkert om TI Altamodellen i det hele tatt fortsatt var i bruk. Dette er også relevante funn i forhold til skolens praksis i dag. Det at lærerne ikke kan skille mellom hva som var før, og hva TI Altamodellen tilførte av ny metodikk, kan også forstås som at implementeringen har lyktes i deler av sitt mandat, og at innovasjon har skjedd. En informant beskriver også at denne måten å jobbe på er blitt helt naturlig, og at det oppleves som et etablert system ved skolen i dag. En informant oppsummerer dette ved at skolen har utviklet en mindre omfattende variant av det opprinnelige.

## **6.3 Forskeren**

Det er gjennom undersøkelsen vært gjort forsøkt på å være objektiv, og hele veien ivareta forskerblikket. Dette har vært operasjonalisert gjennom å begrense forskerens stemme gjennom hele undersøkelsen. Ønsket har vært å sette forskningen fremst. Det er valgt teorier fra relevante teoretikere, og forskerens vurdering er at disse har vært med på å belyse masteroppgavens teorigrunnlag. Kvello (2015:20) skriver at teorier til en viss grad kan bli selvbekreftende, og at en del forskning har handlet om å berettige de teorier forskeren har fortapt seg i. Dette vurderes at har vært unngått i denne undersøkelsen.

## 6.4 Generalisering

Det vurderes at funnene i denne undersøkelsen vil være vanskelige å generalisere. Ved hver enkelt skole eksisterer egne skolekulturer som i større eller mindre grad ønsker endring velkommen. Likevel kan enkelte funn være universale, og det er funnene som samsvarer med hva som forskning trekker frem som suksessfaktorer. Med dette menes de ulike forhåndsregler som innovatøren må ta i forkant. Skogen (2004:43) skriver om en vellykket implementering at det handler om en skole som har makt til å lære av sine erfaringer, og som tar konsekvensen av disse lærdommene, ved å initiere og gjennomføre et helhetlig innovasjonsarbeid, med en tilnærmet total deltakelse og interaksjon med sine omgivelser.

## 6.5 Veien videre

Det ville nå vært interessant å forske videre på konsekvensene implementeringen har fått, med utgangspunkt i et elevperspektiv. Implementeringen har hatt en intensjon, men lite kommer frem i undersøkelsen om skolen har lyktes med å avdekke flere barn som står i fare for skjevutvikling, enn tidligere. Det hadde også vært interessant å forske videre på hvilke uttrykk implementeringen har fått i forhold til antall henvisninger til eksterne tjenester, læringsresultat, og elevens opplevde psykososiale læringsmiljø, og det aller viktigste, lærernes refleksjon rundt egen praksis, og ansvar knyttet til lærer-elev relasjonen. Hvis skolen fortsatt skal være en profesjonell arena, må virksomheten ta utgangspunkt i gjeldende forskning for feltet. Dette fordrer at læreren er profesjonell, og er en profesjonell. Læreren må være forsker i egen praksis. Dette legger TI Altamodellen til rette for gjennom sammenhengs sirkelens kontekst perspektiv, som kan forklares ut fra en organisatorisk patologi. Læreren som den viktigste personen for læring og utvikling.

Masteroppgaven har bidratt til en bedre forståelse for hvor sammensatt og kompliserte innovasjonsprosesser kan være. Det har lært meg at mange elementer skal være på plass før man iverksetter et innovasjons prosjekt. Videre har det vært opplysende i forhold til hvordan en som veileder bør tilnærme seg praksisfeltet. Respekt for lærernes omfattende arbeids oppgaver, og å la lærerne være med som «rådgivere» i forkant av et innovasjonsarbeid.

En annen viktig erfaring jeg har gjort gjennom undersøkelsen er bevisstgjøringen knyttet til dynamikkene og samspillet mellom de ulike aktørene, og systemene som inngår i en implementering. Aktivitetsteorien er på mange måter sentral for alle delene og aspektene av

en innovasjon, der den er gjeldende i samspillet lærer og elev, mellom ledelsen og lærerne, hjelpetjenesten og skolen, til slutt mellom hjelpetjenesten og sektor i Alta kommune. Alt henger sammen, og prosessene i forkant av en implementering må ha belyst dette for å sikre et vellykket resultat.

## Litteraturliste

Andersen, E, S. Grude, V, K. Haug, T (2015) *Målrettet prosjektstyring*. (6. utgave) Oslo: NKI Forlaget AS

Brekke, M og Tiller, T. (2013) *Læreren som forsker-innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Dysthe, O. Hertzberg, F. Hoel, T. (2010) *Skrive for å lære-skriving i høyere utdanning*. (2. utgave) Oslo: Abstrakt forlag AS

Groot, A og Linder, A : *LP og ICDP klær` hinanden*. Lastet ned 10.08.2017 fra [http://www.relationspsykologi.dk/uf/60000\\_69999/66704/53d18b327418972912c36c35070e9729.pdf](http://www.relationspsykologi.dk/uf/60000_69999/66704/53d18b327418972912c36c35070e9729.pdf)

Hargreaves, A og Fullan, M. (2014) *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. (1. utgave) Oslo: Kommuneforlaget

Haugen, R. (2008) *Barn og unges læringsmiljø 3*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS Oslo: Universitetsforlaget AS

Hattie, J. (2009) *Visible learning-a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. USA and Canada Routledge (New York)

Helgesen, M, K (2013) *Bedre tverrfaglig innsats (BTI)- Følgeevaluering*. Lastet ned 04.09. 2017 fra <http://www.hioa.no/extension/hioa/design/hioa/images/nibr/files/filer/2013-23.pdf>

Kinge, E (2012) *Tverretattlig samarbeid omkring barn-en kilde til styrke og håp*. (1. utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kjensli, B (2009) *Bedre lærere avgjørende*. Lastet ned 03.10. 2017 fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2009/01/bedre-laerere-avgjorende>.

Kvale, S og Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvello, Ø.(2015) *Barn i risiko-skadelige omsorgssituasjoner*. (2.utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2015

Lauvås, K og Lauvås, P. (2004) *Tverrfaglig samarbeid- perspektiv og strategi*. (2. utgave) Oslo: Universitetsforlaget

Lassen, L (2002) *Rådgivning-Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Lund, T og Haugen, R (2006) *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS, datterselskap av Akademika AS

Lund, H (Udir) (2017) *pp-tenesta bidreg til tidleg innsats*. Lastet ned 01.11.2017 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/pp-tenesta-bidreg-til-tidleg-innsats/>

Mørk, T (2017) *Tidlig Innsats*. Lastet ned 09.08. 2017 fra <http://www.statped.no/temaer/tidlig-innsats/>

Nordahl, T. (2005) *Læringsmiljø og pedagogisk analyse-en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)

Olsen, M,H (2013) *En inkluderende skole*. (1. utgave) Oslo: Cappelen Damm AS

Ringdal, K. (2013) *Enhet og Mangfold-samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Senter for menneskerettigheter ved Det juridiske fakultet, universitetet i Oslo. (2005) *FNs barnekonvensjon-fra visjon til kommunal virkelighet*. Oslo: Barne og familiedepartementet (BFD)

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

Sosialstyrelsen.dk (2008) *Bedre tværfaglig indsats*. Lastet ned 31.10.2017 fra <http://obsolete.socialstyrelsen.dk/tvaerfaglig-indsats>

Stålsett, U. (2012) *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS (2. opplag)

Aas, M. (2013) *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget



## Vedlegg:

### Vedlegg 1. Intervjuguide

#### «Hvordan beskriver tre lærere implementeringen av tidlig innsats Altamodellen?»

Innledning:

1. Kan du fortelle litt om din bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring?(Etablere relasjon)

#### Forskerspørsmål 1. Hva legger lærere i begrepet tidlig innsats.

1. Hvordan vil du beskrive begrepet tidlig innsats? (Felleskap)
  - a. Kan begrepet forstås på flere måter?
2. Hvordan vil du beskrive begrepet tidlig innsats Altamodellen? (Felleskap)

#### Forskerspørsmål 2. Hvilken opplæring har aktørene hatt i tidlig innsats Altamodellen?

1. Hvordan ble TI Altamodellen introdusert for deg? (medierende artefakter)
2. Beskriv hvordan du har fått din kompetanse om TI Altamodellen? (medierende artefakter)
3. Hvilke eksterne instanser var med i implementerings arbeidet? (subjekt, arbeidsdeling)
  - a. Fortell om ditt møte med disse instansene igjennom implementerings prosessen/perioden.(Subjekt, regler(skolens))
4. Hvordan jobbet dere ved din skole under implementeringen av TI Altamodellen
  - a. Hvor mye tid var avsatt til arbeidet? (objekt, medierende artefakter)
    - o Fortell noe om hvordan du opplevde tidsbruken.
  - b. Hvordan var opplæringen organisert? (objekt, Medierende artefakter)
    - o Fortell noe om hvordan du opplevde organiseringen.
  - c. Fortell om din opplevelse av prosjektets forankring i ledelsen. (Felleskap, arbeidsdeling, regler)
  - d. Hva er dine tanker rundt implementeringens fokus på teori/forskning som ligger bak Altamodellen? (objekt, medierende artefakter, subjekt)
5. Hvor grundig opplevde du at implementeringen ble ivaretatt/fremdrevet av skoleledelsen?(regler, fellesskap, medierende artefakter)
6. Fortell noe om hvordan du opplevde arbeidsfordelingen internt på skolen under implementeringen? (arbeidsdeling, fellesskapet)

- a. Hvilket ansvar opplevde du selv å ha i arbeidet med implementeringen (fellesskap, regler)?
7. Hvilke erfaringer sitter du igjen med etter implementeringen av tidlig innsats.(resultat)
8. Hvilke begreper sitter du igjen med etter implementeringen av tidlig innsats.(resultat)

**Forskerspørsmål 3. Hvilke systemer er laget for evaluering av systemarbeidet (reelle endringer, nå-da)?**

1. Hvordan vil du si at skolen du jobber ved har et system for å evaluere evt. endringer arbeidet med tidlig innsats har gitt?(resultat, regler, fellesskap)
2. Hvor viktig har skolens ledelse vært i implementeringsarbeidet? (arbeidsdeling, resultat, fellesskap)

**Forskerspørsmål 4. Hvilke refleksjoner har aktørene rundt konsekvenser av tidlig innsats, i lys av tidligere praksis? (resultat)**

1. Hvordan vil du si at tidlig innsats har endret hvordan du arbeider for å fange opp, og rette tiltak mot barn som står i fare for skjevutvikling? (resultat, regler)
2. Hva mener du representerer den største endringen som tidlig innsats (Altamodellen) har bidratt til i din daglige praksis? (Resultat, regler)
  - a.Hvordan kan ev. et slikt prosjekt bidra til praksisendring i framtida?( resultat)
3. Er det noe du ønsker å kommentere avslutningsvis?

## **Vedlegg 2. Semiotiske/nonverbale tegn**

Notater under intervju (Semiotiske/nonverbale): \_\_\_\_\_

Sp. 1:

FS 1:

FS 1-1:

FS 1-2:

FS 2-1:

FS 2-2:

FS 2-3:

FS 2-3a:

FS 2-4:

FS 2-4a:

FS 2-4b:

FS 2-4c:

FS 2-4d:

FS 2-5:

FS 2-6:

FS 2-6a:

FS 2-7:

FS 2-8:

FS 3-1:

FS 3-2:

FS 4-1:

FS 4-2:

FS 4-3:

DIV:

### **Vedlegg 3. Forespørsel om deltakelse**

## **Deltakelse i masteroppgave om Tidlig innsats**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

#### **Bakgrunn og hensikt:**

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan implementeringen av tidlig innsats I Alta kommune har vært, og på hvilke måter dette har endret praksisen knyttet til å fange opp barn som står i fare for skjevutvikling.

I den anledning inviterer jeg deg til å delta i mitt masteroppgaveprosjekt fordi du har deltatt i tidlig innsats ved din skole.

#### **Hva innebærer studien?**

Datainnsamlingen vil bestå av kvalitative dybdeintervjuer med lærere som har erfaring fra implementeringen av tidlig innsats ved sin skole. Intervjuene vil ha en varighet på rundt en time, og kan holdes på et sted etter eget ønske. Spørsmålene vil i hovedsak være knyttet til refleksjon om egen opplevelse av implementeringsprosessen. Det vil bli brukt diktafon under intervjuene, men opptaket vil bli slettet etter bruk.

#### **Mulige fordeler og ulemper:**

En av ulempene med å være med i prosjektet er at man kan komme inn på temaer som har vært utfordrende knyttet til implementeringen ved din skole. Dersom du opplever at intervjusituasjonen blir en belastning kan du når som helst be om pauser, eller trekke deg fra intervjuet. En annen mulig ulempe er at du kan bli kontaktet i ettertid dersom jeg har behov for et mer utfyllende svar.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Informasjonen som registreres om deg skal brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og andre direkte gjenkjenner opplysninger, og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg, Kjell Rune Myrland, som har tilgang til personidentifiserbare opplysninger.

Opptakene vil jeg oppbevare i en nedlåst skuff. Lydfilen vil i etterkant bli transkribert og anonymisert, noe som gjør at du som deltaker ikke trenger å være redd for å bli gjenkjent i den ferdigstilte oppgaven. De anonymiserte transkripsjonene vil oppbevares separat fra lydfilen på en annen datamaskin. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.01.17, da vil både lydfiler og transkripsjoner bli slettet.

### **Frivillig deltakelse:**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for din videre behandling. Det vil heller ikke ha noen innvirkning på ditt forhold til skolen eller Alta kommune. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte Kjell Rune Myrland på tlf: 95241972.

### **Tidsskjema**

Intervjuene vil finne sted i perioden mellom 15.09.17 til 15.10.17. Intervjuet vil bli gjennomført på et sted etter eget ønske, og det spiller ingen rolle om du vil møtes hjemme, på kafe eller på skolen.

### **Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg**

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene jeg har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

### **Informasjon om utfallet av studien**

Som deltaker har du også rett til å få innsyn i den ferdige oppgaven.

## **NSD**

Studien blir meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Begrunnelsen for dette er at informantene kan være sporbare gjennom oppgaven.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til å delta i studien

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Stedfortredende samtykke når berettiget, enten i tillegg til personen selv eller istedenfor

-----

(Signert av nærstående, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----

(Signert, rolle i studien, dato)

## Vedlegg 4. Undersøkelsens melding til NSD

### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Prosjektnr: 55405. Implementering av Tidlig innsats Alta modellen

Viser til e-brev registrert hos personvernombudet 25.10.2017.

Vi har nå registrert at prosjektet er et studentprosjekt. Kjell Rune Myrland er student, mens Trond Lekang fortsatt er daglig ansvarlig for prosjektet.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Med vennlig hilsen

Lasse André Raas  
Rådgiver | Adviser  
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official  
T: (+47) 55 58 20 59

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data Harald  
Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen  
T: (+47) 55 58 21 17  
[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no) [www.nsd.no](http://www.nsd.no)



Trond Lekang

9006 TROMSØ

Vår dato: 19.09.2017

Vår ref: 55405 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55405</i>	<i>Implementering av Tidlig innsats Alta modellen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Trond Lekang</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet med vedlegg
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter sensitive opplysninger
- veiledning i dette brevet
- UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hva dette innebærer for deltaker

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884  
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no



- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv.

#### **Forskningsetiske retningslinjer**

Sett deg inn i forskningsetiske retningslinjer.

#### **Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet**

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

#### **Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet**

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

#### **Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt**

Ved prosjektslutt 15.11.2017 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

### **Gjelder dette ditt prosjekt?**

#### **Dersom du skal bruke databehandler**

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder.

#### **Hvis utvalget har taushetsplikt**

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har taushetsplikt. De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

#### **Dersom du forsker på egen arbeidsplass**

Vi minner om at når du forsker på egen arbeidsplass må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

## Vedlegg 5. NSD om meldeplikt knyttet til personopplysninger

*Du må melde prosjektet hvis du skal:*

- *bruke datamaskinbasert utstyr (som PC, smarttelefon eller minnepinne) til å behandle personopplysninger, for eksempel i form av dokumenter, lyd- eller bildefiler og/eller*
- *systematisere sensitive opplysninger manuelt, ordnet etter navn eller fødselsnummer*

Videre presiserer NSD hva som ligger i personopplysninger:

*Personopplysninger er opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner:*

- *direkte, ved at datamaterialet inneholder navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn (direkte personidentifiserende opplysninger)*
- *indirekte, via en kombinasjon av bakgrunnsopplysninger som sted eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger om for eksempel alder, kjønn og yrke*
- *ved at datamaterialet kan spores tilbake til e-post/IP-adresse (som ved bruk av nettbaserte spørreskjema)*
- *via referansenumre i datamaterialet som viser til adskilt navneliste (koblingsnøkkel)*

([http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html))04.10.17