



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Å stå alene

Pedagogisk arbeid med barnehagebarn i fosterhjem

Linda Severine Kolloen Skaug
Masteroppgave i spesialpedagogikk
Emnekode: PED-3901
Mai 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract.....	ii
1 Introduksjon	1
1.1 Forskningens gap og aktualitet.....	2
1.2 Studiens problemstilling.....	2
1.2.1 Begrepsavklaring	3
1.3 Studiens avgrensing og oppbygning.....	3
2 Barnehagen og barneverntjenesten.....	5
2.1 Barnehagen.....	5
2.1.1 Barnehageloven.....	5
2.1.2 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.....	5
2.2 Barneverntjenesten.....	6
2.2.1 Barnevernets organisering	6
2.2.2 Barnevernloven.....	7
2.2.3 Bekymring	8
2.2.4 Omsorgsovertakelse	8
2.3 Prinsippet om barnets beste.....	9
2.3.1 Barn i fosterhjem.....	10
3 Teoretiske perspektiver.....	11
3.1 Donald Schön	11
3.1.1 Profesjonell praksis	11
3.1.2 Refleksjon.....	12
3.2 Profesjonsutøvelse	13
3.2.1 Profesjonbegrepets betydning.....	13
3.2.2 Barnehagen i et profesjonsperspektiv	14
3.2.3 Faglig skjønn	14

3.3	Kompetanse og kvalitet.....	15
3.3.1	Kompetanse	15
3.3.2	Livslang læring	16
3.3.3	Kvalitet	17
3.3.4	Prosesskvalitet	17
3.4	Samarbeid mellom profesjonsutøvere.....	18
3.4.1	Tverrfaglig samarbeid	18
3.4.2	Kompleksitet ved tverrfaglig samarbeid	19
3.4.3	Taushetsplikten	21
4	Metode	22
4.1	Vitenskapsteori	22
4.1.1	Fenomenologi	22
4.1.2	Hermeneutikk.....	23
4.2	Metodevalg	23
4.2.1	Studiens situering.....	24
4.2.2	Semistrukturert intervju.....	26
4.2.3	Gjennomføring av intervjuene	27
4.2.4	Transkribering og analyse	28
4.3	Relabilitet og validitet.....	30
4.4	Etiske vurderinger.....	31
4.5	Utvalg og rekruttering av deltakere	32
4.5.1	Presentasjon av deltakerne.....	33
5	Presentasjon av empiri.....	35
5.1	Samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten.....	35
5.1.1	Avstand.....	35
5.1.2	Taushetsplikt.....	37
5.1.3	Bekreftelser og tilbakemeldinger.....	37

5.2	Kompetanse	38
5.2.1	Kompetansebehov i profesjonsutøvelsen	38
5.2.2	Barnehagebarn i fosterhjem.....	39
5.2.3	Kompetansebehov i tverrfaglig samarbeid.....	40
5.2.4	Kompetansebehov om barneverntjenesten	41
5.3	Profesjonsutøvelse	42
5.3.1	Grunnutdanning	43
6	Diskusjon	45
6.1	Tverrfaglig samarbeid.....	45
6.1.1	Refleksjon.....	47
6.1.2	Taushetsplikten	48
6.2	Kompetansebehov i barnehagelærerprofesjonen.....	50
6.2.1	Livslang læring	50
6.2.2	Kompetansebehov i pedagogisk arbeid.....	51
6.2.3	Kompetansebehov i tverrfaglig samarbeid.....	54
6.2.4	Kompetansebehov om barneverntjenesten	57
6.3	Barnehagelærerprofesjonen.....	59
6.3.1	Profesjonstrusler	61
6.3.2	Barnehagelærerutdanningen	63
7	Konklusjon.....	65
7.1	Opplevelse av å stå alene	65
7.2	Studiens styrker og begrensninger.....	66
7.3	Videre forskning.....	68
	Referanseliste.....	69
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	i
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	vi
	Vedlegg 3: NSD godkjenning.....	ix

Forord

I barndommen var jeg nysgjerrig på fremtiden. Jeg så for meg flere mulige veier gjennom livet. Det har noen ganger vært vanskelig å velge, men i en verden av valg er det viktig å tro på seg selv. Det er ikke så enkelt, og det har derfor vært viktig med trygg støtte. Gjennom livet har Bæppa vært mitt forbilde, indre pådriver, og stødige støttespiller. Vi har delt både små og store gleder. Sammen løste vi også de flokene som kunne oppstå. Bæppa sa jeg kunne få til det jeg ville, bare jeg trodde på det. Masterstudiet har til tider vært langt og krevende. Det har vært floker på vegen, men fremtiden har vært foran føttene mine. Masterstudiet har derfor også vært givende og lærerik. Nå står jeg her med den ferdige masteroppgaven. Du hadde vært ubeskrivelig stolt, Bæppa!

En stor takk til min kunnskapsrike veileder, Merete Saus. Takk for faglige samtaler, refleksjoner, motivasjon og ditt engasjement. Det har vært en berikelse å samarbeide med deg. Jeg vil takke deltakerne for at de delte sine opplevelser med meg. Dere fortjener en stor takk for jobben dere gjør. Jeg vil gjerne takke kollegaer for kompetanse, refleksjoner, faglig støtte og omsorg. Det er også viktig å sende en takk til Kjersti, som har tatt seg tiden til å lese korrektur.

På vegen har jeg også møtt nye venner. Jeg vil takke både nye og gamle venner for omsorg, gode samtaler og sosiale sammenkomster. En ekstra kjærlig takk vil jeg gi til min beste venninne, Nina. Tusen hjertelig takk for turer, glede, humor, latter og tårer. Jeg vil videre takke besteforeldrene mine for en god barndom. Foreldrene mine fortjener den største takken, da de gjennom livet har trodd på meg og mine mål. De har vært støttende i oppturer og nedturer, og de har vist sin store kjærlighet. Jeg er utrolig glad i dere, mor og far. En siste kjærlig takk vil jeg gi til tante jenta mi. Gjennom FaceTime har vi delt savn, klemmer, glede og latter. Du har vært en oppmuntring, Almine!

Tromsø, mai 2021

Linda Severine

Sammendrag

Tittel: Å stå alene: Pedagogisk arbeid med barnehagebarn i fosterhjem.

Bakgrunn og formål: Barn i fosterhjem kan ha en risiko for en svakere sosial- emosjonell fungering på grunn av omsorgssvikt. Ved 8 årsalder viser barn som ble plassert før 2-3 årsalder mer utagerende og innadvendt atferd. Det er også en risiko for svakere allsidig utvikling. Barnehagen er en arena for tidlig innsats, og det viktig at profesjonsutøvere i barnehagen har tilstrekkelig kompetanse. Det må i tillegg være et velfungerende tverrfaglig samarbeid med barneverntjenesten. I det teoretiske rammeverket presenteres betydning av en reflekterende praksis. Videre belyses barnehagelærerprofesjonen, livslanglæring, prosesskvalitet og tverrfaglig samarbeid. Forskningsspørsmålene er:

«Hvordan opplever barnehagelærere sin egen kompetanse i det praktiske arbeidet med barnehagebarnet?»

«Hvordan opplever barnehagelærere sin egen kompetanse i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten?»

Metode: Innsamling av datamateriale ble gjort ved bruk av kvalitativ metode. Det er gjennomført seks intervjuer av profesjonsutøvere som har erfaring med barnehagebarn som bor i fosterhjem. Intervjuene har blitt transkribert og analysert. Studien er anonymisert.

Resultater: Profesjonsutøvere i barnehagen opplever kompetansemangel i det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem. De opplever i tillegg en avstand mellom barnehagen og barneverntjenesten. Det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten er manglende, og helt fraværende for en profesjonsutøver. I tillegg samsvarer barnehagelærerutdanningen for lite med praksisfeltet.

Konklusjon: Profesjonsutøvere i barnehagen opplever eller har opplevd å stå alene når barnehagen har barn som bor i fosterhjem. De opplever å stå alene ikke bare i det praktiske arbeidet, men også i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten. Barnehagelærerutdanningen bør styrkes så den samsvarer bedre med praksisfeltet, da manglende profesjonell kompetanse skaper utrygghet i yrkesutøvelsen. Det er behov for mer forskning på barnehagebarn i fosterhjem.

Abstract

Thesis title: Standing alone: Pedagogical work with kindergarten children in foster care.

Background: Children in foster care may be at risk of weakening social and emotional functioning due to neglect. At 8 years of age, children who were placed before the age of 2-3 show more outward and introvert behaviour. There is also a risk of weaker versatile development. The kindergarten is an early intervention arena, and it is important that professional practitioners in kindergartens have sufficient competence. There must also be a well-functioning interdisciplinary collaboration with the child welfare service. The theoretical framework presents the importance of a reflective practice. Furthermore, the kindergarten teacher profession, lifelong learning, process quality and interdisciplinary collaborations are highlighted. The research questions are:

«How do kindergarten teachers experience their own competence in the practical work of the kindergarten child?»

«How do kindergarten teachers experience their own competence in the interdisciplinary collaboration with child welfare services?»

Methods: The collection of data material was done using a qualitative method. Six interviews have been conducted by professional practitioners, who have experience with kindergarten children living in foster care. The interviews have been transcribed and analysed. The study has been anonymized.

Results: Professional practitioners in kindergartens, experience a lack of competence in the pedagogical work with kindergarten children in foster care. They also experience a distance between the kindergarten and the child welfare service. The interdisciplinary cooperation with the child welfare service is lacking, and completely absent for a professional practitioner. In addition, the kindergarten teacher education corresponds too little with the field of practice.

Conclusion: When the kindergarten has children living in foster care, professional practitioners in kindergarten experience or have experienced standing alone. They experience standing alone both in the practical work, but also in the interdisciplinary collaboration with the child welfare service. Early childhood education should be strengthened to better match the field of practice, as a lack of professional competence creates insecurity in professional practice. More research is needed on kindergarten children in foster care.

1 Introduksjon

Innen utgangen av 2019 var det 9832 norske barn som bodde i fosterhjem. Av disse var 1364 barn i alderen 0-5 år (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2020a). I *Lov om barnevern*¹ (1992) står det at alle barn skal ha en trygg og god oppvekst. Barnet skal få nødvendig hjelp til rett tid (Barnevernloven, 1992). Det er mangfoldige årsaker til at barn bor i fosterhjem, og det kan være årsaker som er sammensatte og komplekse. Barnevernloven (1992) er tydelig på at en omsorgsovertakelse bare kan skje om det er alvorlige mangler i ivaretagelsen av barnet. I forkant av en omsorgsovertakelse skal andre hjelpetiltak være prøvd ut (Barnevernloven, 1992). Barn i fosterhjem har flyttet fra sine biologiske foreldre, og til et hjem barnevernet har rekruttert (Backe-Hansen, 2013). En norsk forskning har pekt på at plassering i slekt bør vurderes fremfor plassering i andre rekrutterte hjem (Thørnblad, 2011).

Det er gjennomført flere studier på barn i fosterhjem, og de fleste studiene peker på barnets psykiske helse. Barn i fosterhjem har sammenlignet med andre barn høyere forekomst av psykiske vansker (Backe-Hansen et. al., 2013). Dette er i tråd med en internasjonal studie. Der ble det funnet at negative barndoms erfaringer kan gi negative konsekvenser senere i livet (Edwards et. al., 2003). Konsekvensene kan være mange, og antall negative erfaringer kan påvirke omfanget av senere utfall. Å flytte i fosterhjem kan for et lite barn være vanskelig. Selv om det kan være vanskelig har en forskning konkludert med at 2-3 år gamle barn, ofte viser lik tilknytning til sine fosterforeldre som andre små barn (Jacobsen, et. al., 2014). En annen konsekvens er at barn i fosterhjem har en risiko for en svakere allsidig utvikling (Jacobsen et. al., 2020b). Barn i fosterhjem har i tillegg en risiko for en svakere sosial- og emosjonell fungering (Jacobsen et. al., 2020a). Dersom omsorgsovertakelsen har skjedd ved 2-3 års alder viser plasserte barn ved 8-års alder mer utagerende og innadvendt atferd (Jacobsen et. al., 2020a). Barnets psykiske helse kan styrkes, hvis det tverrfaglige samarbeidet har fokus på barnets læring og allsidige utvikling (Backe-Hansen et. al., 2013).

¹ Heretter omtalt som *Barnevernloven*

1.1 Forskningens gap og aktualitet

De presenterte studiene understreker behovet for et godt pedagogisk arbeid rundt barnet. Barnehagen er en forebyggende arena, og det må være tilstrekkelig kompetanse i det pedagogiske arbeidet. I tillegg må det være et velfungerende samarbeid med barneverntjenesten. Barnehagelærerutdanningen skal gi barnehagelærere en overordnet faglig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2012). En ekspertgruppe har pekt på at barnehagelærerutdanningen må være i tråd med praksisfeltet, og utdanningen må utvikles i samråd med barnehagelærere. De understreker i tillegg at det er behov for en bredere forskning på barnehagefeltet, da dette kan styrke og utvikle profesjonen (Børhaug et. al., 2018).

Egen erfaringsbakgrunn har hatt betydning for studien. Jeg er utdannet barnehagelærer, og i tre år arbeidet jeg som pedagogisk leder. I dag er jeg miljøterapeut i en miljøtjeneste for barn og unge. Jeg har sett at det i det pedagogiske arbeidet med barn er det viktig å ha forståelse og kompetanse. Min forforståelse har derfor vært betydningsfull i tolkningen av empirien og for funnene i studien. I januar 2021 fikk jeg forespørsel om deltakelse i en referansegruppe, fordi rammeplanen for barnehagelærerutdanningen skal revideres. Denne deltakelsen har ikke påvirket studien, da alle undersøkelser i studien var avsluttet.

For noen år siden tok en bekjent til seg et barn som hadde behov for trygge omsorgspersoner. Denne opplevelsen, de presenterte forskningene, ekspertgruppens funn og egen erfaringsbakgrunn har inspirert meg i valg av tema. Jeg skal undersøke det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem. Hensikten med studien er at funnene skal bidra både til forskningsfeltet og praksisfeltet.

1.2 Studiens problemstilling

Temaet for masterstudien er *Pedagogisk arbeid med barnehagebarn i fosterhjem*. Studien skal besvare følgende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever barnehagelærere sin egen kompetanse i det praktiske arbeidet med barnehagebarnet?

Hvordan opplever barnehagelærere sin egen kompetansen i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten?

1.2.1 Begrepsavklaring

Jeg anvender noen sentrale begreper, der mine definisjoner er bærende for meningene i analysen og valg jeg har gjort i oppgaven. Jeg vil derfor definere disse:

- Opplevelse er erfaringer som er reflektert over.
- Profesjonsutøver benyttes om mennesker som har fullført en bachelorutdannelse.
- Profesjonsutøvelse er handlinger som utføres i yrket.
- Erfaringsbakgrunn er menneskets livslange læring.

1.3 Studiens avgrensing og oppbygning

Studiens tema er pedagogisk arbeid med barnehagebarn i fosterhjem. I studien skal barnehagelærere sin opplevelse av kompetanse undersøkes. Studien har også inkludert en deltaker med bachelor i barnevern da dette styrker studiens reliabilitet og validitet. I tillegg viste det seg at alle deltakerne hadde videreutdanninger. Gjennom studien vil derfor begrepet profesjonsutøver² bli benyttet, da begrepet favner variasjonene på deltakernes erfaringsbakgrunn, arbeidserfaring, og videreutdanning. Felles for de er erfaring med barnehagebarn som har bodd eller bor i fosterhjem. Livslang læring har betydning for yrkesutøvelsen, og det var derfor et minimumskrav med fem års arbeidserfaring. Det er et ønske at funnene i studien skal være av relevans for praksisfeltet. Masterstudien har en kvalitativ tilnærming der intervju har vært innsamlingsmetoden. Studien befinner seg innenfor en vitenskapelig tilnærming der fenomenologien og hermeneutikken har hatt betydning³.

I kapittel 1 presenteres introduksjonen, hvorfor tematikken er valgt, problemstilling, studiens avgrensing og oppbygning. Det blir i dette kapittel også gjort rede for begreper som går igjen i studien.

I kapittel 2 presenteres barnehagen og barneverntjenesten.

I kapittel 3 belyses studiens teoretiske rammeverk. I dette kapittelet gjøres det rede for temaer som senere skal knyttes opp mot empiri.

I kapittel 4 presenteres studiens metodiske valg, og hvordan dette har drevet meg frem mot empiri. Her presenteres også egen forforståelse, reliabilitet, validitet og etiske vurderinger.

² Både barnehagelærerutdanningen og barnevernspedagogutdanningen kvalifiserer til et profesjonsrettet yrke, fordi yrkesutøverne har kompetanse på et spesifikt område. Dette er i tråd med definisjonen på klassisk profesjon. Se oppgavens punkt 3.2.1.

³ Fremgangsmåte, studiens føringer og beslutninger redegjøres for i kapittel 4.

I kapittel 5 presenteres studiens empiri. Deltakernes opplevelser skildres og beskrives.

I kapittel 6 drøftes empiri opp mot det teoretiske rammeverket. Det er i dette kapitlet problemstillingen besvares.

I kapittel 7 presenteres en avsluttende konklusjon. Studiens styrker, begrensinger og forslag til videre forskning legges frem. Til slutt presenteres studiens referanseliste og vedlegg.

2 Barnehagen og barneverntjenesten

I masterstudien har barnehagen og barneverntjenesten en sentral rolle, også i samfunnet forøvrig. De er plassert i en kontekst fordi det er behov for en grundig presentasjon, og faglig forståelse når problemstillingen skal besvares. Med en god forforståelse kan jeg tolke empirien, og analysere studiens funn.

2.1 Barnehagen

Barnehagen er en pedagogisk virksomhet, der trygghet, trivsel, utvikling og kunnskap står sterkt (Lov om barnehager, 2005⁴; Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen skal gi et tilbud med høy kvalitet, som er tilpasset barnets behov (NOU 2010: 8; Meld. St. 19 (2015-2016), s. 5⁵). I 2019 gikk 92,2% av alle norske barn i alderen 1-5 år i barnehage. Dette er 275 804 barn (Statistisk sentralbyrå, 2020b). I Norge er det full barnehagedekning, og alle som søker har derfor rett til barnehageplass (Kunnskapsdepartementet, 2018).

2.1.1 Barnehageloven

Barnehageloven (2005) beskriver barnehagen som et sosialt og kulturelt fellesskap, der barn skal oppleve glede, mestring, omsorg og lek. Barnehageloven (2005) har fokus på at barn skal sikres gode utvikling- og aktivitetsmuligheter i forståelse med hjemmet. Barnehageloven (2005) er førende for innholdet i organisasjonen, og loven er tydelig på at barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal være til barnets beste. I barnehageloven (2005) står det at barnet skal utvikle god sosial- og emosjonell kompetanse, og videre utvikle grunnleggende ferdigheter, verdier og holdninger. Dette er nødvendig for barnets allsidige utvikling.

2.1.2 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

I 2017 kom det en ny *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*⁶. Rammeplanen for barnehager er forpliktende og styrende for den pedagogiske praksisen, og det står i rammeplanen at barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagens verdigrunnlag er nedfelt i barnehageloven §1: «Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjoner, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse,

⁴ Heretter omtalt som *Barnehageloven*.

⁵ Benytter APA 7th stilformulering om referering til stortingsmeldinger.

⁶ Heretter omtalt som *Rammeplan for barnehagen*, fordi det gjør oppgaven mer lettlest.

likeverd og solidaritet» (Barnehageloven, 2005). Barnehagens verdigrunnlag skal være synlig gjennom hele dagen, og derfor både formidles, praktiseres og oppleves (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017). Verdigrunnlaget er grunnleggende i ivaretagelse av barnets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og annerkjennelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2 Barneverntjenesten

Barneverntjenesten styres etter barnevernloven. Barneverntjenesten er en offentlig velferdstjeneste- og instans som skal gi norske barn og unge sikkerhet og hjelp når det er behov for det (Barnevernloven, 1992; Juul, 2010; Thørnblad, 2011; Skoglund, 2018). Barneverntjenesten er et juridisk felt der komplekse og mangfoldige oppgaver reguleres gjennom det offentlige lovverket (Juul, 2010; Skoglund, 2018). De skal sikre at norske barn vokser opp i sikkerhet, og avdekke eventuell omsorgssvikt (Barnevernloven, 1992; Juul, 2010; Thørnblad, 2011; Skoglund, 2018). I henhold til lovverket skal barneverntjenesten sørge for at hjemmet ivaretar barnet med god omsorg og at oppveksten er tilfredsstillende for barnets utvikling (Barnevernloven, 1992; NOU 2000: 12). Barneverntjenesten har ansvar for at det blir satt inn tiltak som gjør at utfordringene rundt barnet ikke vedvarer (Barnevernloven, 1992). Barnevernet har i sitt arbeid fire normative grunnprinsipper i beslutningsprosesser, og de er nedfelt i barnevernloven (1992). Grunnprinsippene er barnets beste, riktig hjelp til rett tid, det biologiske prinsippet, og det mildeste inngreps prinsipp (Barnevernloven, 1992; Strandbu, 2011).

2.2.1 Barnevernets organisering

Barneverntjenesten er organisert gjennom en statlig del og en kommunal del (NOU 2000: 12; Helsetilsynet, 2016). Det er den norske staten som har det overordna ansvaret for organiseringen. I henhold til Barnevernloven § 2-3 ivaretas det statlige ansvaret gjennom Barne- og familiedepartementet og fylkesmannen. Den statlige barneverntjenesten består av Barne- og familiedepartementet, Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat), og fylkesmannen i norske fylkene. Det er barne- og familiedepartementet som leder denne statlige delen av barnevernet (Helsetilsynet, 2016). Departementet sørger for at lover og forskrifter praktiseres etter lovens formål, og de kan gjøre nødvendige endringer om det er behov for det (NOU 2000:12; Helsetilsynet, 2016).

Det er den kommunale barneverntjenesten som skal ha ansvar for at barn har en trygg og god oppvekst (Barnevernloven, 1992; NOU 2000: 12; Helsetilsynet, 2016)⁷. Den kommunale barneverntjeneste gir også råd og veiledning til de som kontakter dem (Barnevernloven, 1992). De er videre ansvarlige for undersøkelsesfasen, og igangsetting av tiltak for barnet og familien (Barnevernloven, 1992; NOU 2000:12). I barnevernloven (1992) er det nedfelt at den kommunale barneverntjenesten skal fatte vedtak om hjelpetiltak som er frivillige. De kan også fatte midlertidige vedtak i situasjoner som er akutt for barnet og familien (Barnevernloven; 1992; NOU 2000:12). Barneverntjenesten er i tillegg til dette et forebyggende organ for barn og familier i Norge. Dette er nedfelt i barnevernloven (1992):

Kommunen skal følge nøye med i de forhold barn lever under, og har ansvar for å finne tiltak som kan forebygge omsorgssvikt og atferdsproblemer. Barneverntjenesten har spesielt ansvar for å søke avdekket omsorgssvikt, adferds, sosiale og emosjonelle problemer så tidlig at varige problemer kan unngås, og sette inn tiltak i forhold til dette (Barnevernloven, 1992, § 3-1).

2.2.2 Barnevernloven

Barnevernloven har vært gjennom flere endringer. Thørnblad (2011) skriver at i 1900 ble Vergerådsloven iverksatt, og denne hadde som formål å beskytte samfunnet mot forsømte barn. I 1953 kom en ny barnevernlov, hvor fokuset var forebyggende tiltak i hjemmet (Thørnblad, 2011). Dagens barnevernlov har vært i kraft siden 1992. Det som er spesifikt for dagens lov er at barnet anses som et subjekt, og barnets rettigheter er styrket gjennom FNs barnekonvensjon (Thørnblad, 2011; Skoglund, 2018). Barnevernloven gjelder for alle barn under 18 år. Etter samtykke fra barnet kan tiltak opprettholdes og erstattes inntil barnet har fylt 23 år (Barnevernloven, §1-3, 1992). Formålet til barnevernloven er som følger:

Loven skal sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg, og beskyttelse til rett tid. Loven skal bidra til at barn og unge møtes med trygghet, kjærlighet og forståelse og at alle barn og unge får gode og trygge oppvekstvilkår (Barnevernloven, 1992).

⁷ I denne masterstudien er det den kommunale barneverntjenesten det refereres til.

2.2.3 Bekymring

Når det antas at barnet lever under forhold som ikke er tilstrekkelige nok er barneverntjenesten pliktig til å foreta undersøkelser (Barnevernloven, 1992; NOU 2000:12). Alle mennesker kan melde bekymring for et barn, men alle offentlig ansatte har en meldeplikt (Barnevernloven, 1992). Alle offentlige ansatte har i tillegg en opplysningsplikt, der opplysningsplikten går over taushetsplikten når det er grunn til alvorlig bekymring (Barnevernloven, 1993, § 6-4; Barnehageloven, 2005, § 22). Bekymringer ovenfor et barn kan også drøftes anonymt med barneverntjenesten. Dette anses ikke som en bekymringsmelding, da barnets personopplysninger holdes hemmelig (Backe-Hansen, 2009). Backe-Hansen (2009) hevder at anonyme drøftinger med barneverntjenesten kan avklare saker som befinner seg i en gråsoner.

Ofte omtales de innmeldte opplysningene som en bekymringsmelding og det er fordi meldingen inneholder bekymringen og navnet på barnet (Backe-Hansen, 2009). Barnevernet skal så fort som mulig og senest innen en uke vurdere om meldingen skal føre til videre undersøkelser (Barnevernloven, 1992). Undersøkelsene skal gjøre minst mulig skade, og de skal ikke være mer omfattende enn det undersøkelsens formål tilsier (Barnevernloven, 1992). Det er ikke alle innsendte meldinger, som registreres som bekymringsmeldinger. En melding kan bli registrert som opplysning til en sak, om det allerede foreligger en annen melding på samme barn (Backe-Hansen, 2009).

2.2.3.1 Hjelpetiltak

Barnet og familien har behov for hjelpetiltak når ivaretagelsen av barnet ikke er tilstrekkelig nok (Barnevernloven, 1992; Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020). Formålet med hjelpetiltakene er å bidra til en endring som er positivt både for barnet og familien (Barnevernloven, 1992, § 4-4). I Barnevernloven (1992) står det at tiltakene kan være både frivillige og underlagt tvang, og at tiltakene skal ha barnets beste som utgangspunkt. De skal være en støtte for barnet og familien. Eksempler på tiltak kan være råd, veiledning, økonomisk barnehagestøtte, helgeavlasting og besøkshjem (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020).

2.2.4 Omsorgsovertakelse

Dersom hjelpetiltak ikke fører til noen bedring kan barnevernet etter frivillige tiltak, og med kort varighet ordne plass til barnet i et fosterhjem eller på en barneverninstitusjon (Barnevernloven, 1992, § 4-4). Omsorgsovertakelse inntreffer når foreldre ikke mestrer å

ivareta barnet sitt tilstrekkelig nok, det er alvorlige mangler ved den daglige omsorgen, og omsorgssituasjonen er en risiko for barnets utvikling (Barnevernloven §4-12, 1992).

Det er fylkesnemnda som fatter avgjørelser om omsorgsovertakelse. Det er kommunens barneverntjeneste, foreldre eller barn med partsrettigheter som bringer kravene frem (Fylkesnemndene for barnevern og sosiale saker; NOU 2000:12; Helsetilsynet, 2016). I etterkant av omsorgsvedtak overtar den kommunale barneverntjenesten ansvaret for barnet. De er ansvarlige for å evaluere om tiltakene fungerer tilfredsstillende for barnet og familien (NOU 2000: 12; Backe-Hansen, Grønningsæter & Havik, 2013). I etterkant av avgjørelse om omsorgsovertakelse flytter barnet til et fosterhjem eller til en barneverninstitusjon. Fosterhjem betraktes som et hjem barneverntjenesten har rekruttert, og de skal ivareta barn som biologiske foreldre ikke kunne ha omsorgen for (Saus, 2009; Backe-Hansen, Grønningsæter & Havik, 2013).

2.3 Prinsippet om barnets beste

Prinsippet om barnets beste er forankret i både Grunnlovens §104 og i barnekonvensjon artikkel 3. Det er et grunnleggende prinsipp hvor barn er inkludert (Barnekonvensjonen, 2013; Brottveit, 2013). Barnekonvensjonen har forrang i norsk lov. Av barnekonvensjonen artikkel 3 fremgår det at «Barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som angår barn. Alle offentlige organer og ansatte er pålagt å oppfylle og respektere barnets rettigheter slik de uttrykkes i konvensjonen» (Barne- og familiedepartementet, 2019).

Prinsippet om barnets beste må innebære bruk av skjønn. Det er en helhetsvurdering av barnets situasjon som skal avgjøre hva som er barnets beste (Barne- og familiedepartementet, 2019). Prinsippet handler i stor grad om en helhetsvurdering av situasjonen, og hva voksne tenker er til det beste for barnet. Strandbu (2011) hevder «barnets beste» bør bestå av tre komponenter, og dette gir et helhetlig barneperspektiv. Den første komponenten består av vitenskapelig kompetanse og et rettslig rammeverk. Den andre komponenten er de voksnes syn på hva som er til barnets beste, og livslange læring. Den siste komponenten er barnets egne meninger, behov og ønsker (Strandbu, 2011)⁸.

⁸ I denne studien forstås «barnets beste» ut i fra et helhetlig barneperspektiv.

2.3.1 Barn i fosterhjem

I denne studien er det et bevisst valg å benytte termen «barnehagebarn i fosterhjem» fremfor «fosterbarn»⁹. Da jeg mener det er stigmatiserende og uheldig med kategorier på barn. Barn i fosterhjem er de som har flyttet fra sine biologiske foreldre, og til et hjem som barneverntjenesten har rekruttert. Barnet må leve med eventuelle konsekvenser av andre menneskers utilstrekkelige ivaretagelse (Backe-Hansen, 2013)¹⁰. I denne studien er det ikke kjennskap til barnet. Barn er ulike og det vil være uheldig å ytterligere definere hvem barn i fosterhjem er.

⁹ I noe faglitteratur og i dagligtalen benytter aktører fortsatt betegnelsen «fosterbarn», men jeg mener det er behov for en ytterligere bevisstgjøring i betegnelsen av barn som har flyttet fra sine biologiske foreldre.

¹⁰ Barn kan også flytte til et fosterhjem av andre årsaker. Eksempelvis at barnets behov er større enn hva biologiske foreldre mester å ivareta. Det kan også ha skjedd andre uforutsette hendelser som død, eller at foreldrene har helseutfordringer.

3 Teoretiske perspektiver

Jeg skal belyse det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem. Jeg skal finne ut hvordan kompetansen oppleves i det praktiske arbeidet, og i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten. I dette kapitlet legges Donald Schön sin forståelse av profesjonell praksis frem. Videre belyses profesjonsperspektivet, livslang læring og prosesskvalitet. Teoretiske perspektiv på tverrfaglig samarbeid skal også presenteres.

3.1 Donald Schön

Donald Schön var en fremtredende lærer (Erlandson & Beach, 2008; Ramage & Shipp, 2020). Gjennom sitt liv var han svært opptatt av forholdet mellom profesjonell kompetanse og utøvende praksis, og hvilken betydning disse to har for den profesjonelle praksisen (Erlandson & Beach, 2008; Ramage & Shipp, 2020). Hvis profesjonsutøvere mestrer å skape sammenheng mellom tilegnet vitenskap og utøvende praksis er utøverne reflekterende praktikere (Schön, 1983; Schön, 1987; Erlandson & Beach, 2008). Dette forstås som reflekterende praksis. Evnen til reflekterende praksis avgjør kvaliteten på profesjonsutøveren (Schön, 1983;1987). Rasjonell refleksjon er viktig, og profesjonsutøvere må tilstrebe å lære noe av den kompetansen som benyttes ubestemt (Erlandson & Beach, 2008; Ramage & Shipp, 2020). Profesjonell praksis har blitt kritisert fordi teoriene i liten grad inkluderer andre kompetente profesjonsutøvere. Schön var mer opptatt av selvutvikling (Ramage & Shipp, 2020).

3.1.1 Profesjonell praksis

Profesjonell praksis kjennetegnes av praksis som er vitenskapelig forankret. I profesjonell praksis har profesjonsutøveren evne til å anvende forskningsbasert teori og teknikk (Schön, 1983; Erlandson & Beach, 2008; Ramage & Shipp, 2020). Den profesjonelle praksisen kan deles inn i tre komponenter. Den første komponenten er vitenskapelig grunnmur, den andre er vitenskapen som forteller hvordan yrket skal utføres, og den tredje er vitenskapen som viser seg i handlingen (Schön, 1983; Mikes-Liu, Goldfinch, MacDonald & Ong, 2016).

Schön (1983) kaller vitenskapen som kommer til syne for viten i handling. Viten i handling er innarbeidete handlinger som ikke krever refleksjon (Schön, 1983; Erlandson & Beach, 2008; Mikes-Liu, Goldfinch, MacDonald & Ong, 2016; Ramage & Shipp, 2020). Gjentakelser og beslutninger utføres spontant (Schön, 1983). I «viten i handling» har profesjonsutøvere gjerne vanskeligheter med å sette ord på handlingen, men handlingen viser vitenskap (Schön 1983).

Viten i handling inkluderer også erfaringer som er gjort gjennom yrket (Erlandson & Beach, 2008; Mikes-Liu, Goldfinch, MacDonald & Ong, 2016; Ramge & Shipp, 2020). I profesjonell praksis har utøveren evne til å reflektere kritisk over usikre og komplekse situasjoner (Schön, 1983). Profesjonelle aktører har makten til å definere sine praksisfelt. Det er en trussel for profesjonen om det er manglende evne til å erkjenne sosiale og etiske utfordringer (Erlandson & Beach, 2008).

3.1.2 Refleksjon

Refleksjon er en sentral del av den profesjonelle praksisen. Det er fordi refleksjon skaper en forbindelse mellom tilegnet kompetanse og utøvende praksis (Erlandson & Beach, 2008; Ramge & Shipp, 2020). Refleksjon kan bidra til å skape mening eller forandre profesjonsutøverens forståelse (Askeland, 2006). Profesjonsutøvere som har evne til å gi gode verbale forklaringer på refleksjonen blir en bedre utgave av seg selv (Askeland, 2006; Erlandson & Beach, 2008; Ramge & Shipp, 2020). Verbale refleksjoner kan gi økt kompetanse og kvalitet (Schön, 1983; Griffiths, 2000; Erlandson & Beach, 2008; Ramge & Shipp, 2020).

Vitenskapelig forankret kompetanse gjør at yrket utøves med anerkjennelse, beslutninger og justeringer uten å tenke på det (Schön, 1983; Erlandson & Beach, 2008; Mikes-Liu, Goldfinch, MacDonald & Ong, 2016; Ramge & Shipp, 2020). Dette er kompetanse som får profesjonelle utøvere gjennom dagen (Schön, 1983; Schön, 1987). Når det kommer et uventet resultat forstår profesjonsutøveren at kompetansen er utilstrekkelig (Schön, 1987). Situasjonene oppleves ubehagelige fordi de ikke er i tråd med forventningene (Schön, 1987; Ramge & Shipp, 2020). Schön (1983) antyder at de følelsene som oppleves i øyeblikket kan være i konflikt med tilegnet vitenskap. Han hevder at den profesjonelle utøveren kan mestre følelsesmønsteret om det er en reflekterende praksis (Mikes-Liu, Goldfinch, MacDonald & Ong, 2016). Schön (1983; 1987) hevder at refleksjon i handling kan ses i sammenheng med jazzmusikk, der improvisasjon er et svar på situasjonen (Ramge & Shipp, 2020). Et eksempel er at andre musikanter spiller eller at publikum klapper (Ramge & Shipp, 2020).

Refleksjon skaper ny forståelse, og kan skje både i handling og i etterkant av den. Schön (1983; 1987) benytter begrepene refleksjon i handling og refleksjon over handling. Refleksjon i handling er en omstillingsprosess som skjer i selve utførelsen uten at praksisen avbrytes (Schön, 1983; Schön, 1987; Griffiths, 2000; Erlandson & Beach, 2008; Ramge & Shipp, 2020). Det velges gjerne en annen strategi videre. I handlingen er profesjonsutøveren kritisk

til egen yrkesutøvelse, og åpen for at det kan finnes andre forståelser (Schön, 1983; Schön, 1987; Griffiths, 2000; Erlandson & Beach, 2008; Ramge & Shipp, 2020). Når det reflekteres i etterkant tenker profesjonsutøveren tilbake på hva som er gjort (Schön, 1987). Ramge og Shipp (2020) kaller refleksjon i etterkant «post-hoc reflection». «Post hoc» er tiden etter arbeidsdagen hvor utøveren tenker over ulike situasjoner (Ramge & Shipp, 2020).

3.2 Profesjonsutøvelse

Siden studien handler om pedagogisk arbeid er det viktig å gjøre rede for profesjonsutøvelse. I dette delkapittelet belyses profesjonskunnskap, barnehagen i et profesjonsperspektiv og det faglige skjønnet.

3.2.1 Profesjonsbegrepets betydning

Profesjonsbegrepet er tradisjonelt, og omhandler yrker med en sentral og attraktiv plassering i samfunnet (Brante et. al., 2015; Otterlei, 2018). Yrkene ivaretar konkrete oppgaver i samfunnet, og kompetansen er formell (Brante et. al., 2015; Otterlei, 2018). Tradisjonelt er dette yrker som lege, advokat og psykolog. I disse yrkene er makt og annerkjennelse viktige faktorer (Otterlei, 2018). I klassisk profesjon har yrkene en lang utdanning med en vitenskapelig forankring. Yrker som har kortere utdanning, men fortsatt en sentral plass i samfunnet kalles semiprofesjoner (Brante et. al., 2015). Preprofesjoner er yrker som strever med å få profesjonell status i samfunnet (Brante et. al., 2015). Med disse tre dimensjonene blir profesjonsperspektivet et omdiskutert område, og profesjonen gis definisjon innenfor den rammen yrket befinner seg (Brante et. al., 2015; Otterlei, 2018). Dette betyr at en lege definerer sin profesjon innenfor helsevitenskapen, og en barnehagelærer vil definere sin profesjon innenfor pedagogikken. En lege og en barnehagelærer kan forstå profesjonsperspektivet ulikt. Det kan derfor være vanskelig å gi en klar gjennomgang av begrepets betydning.

Det foreligger noen utfordringer knyttet til profesjonsutøvelse. Der hovedutfordringen er om utdannelsen kvalifiserer til å utøve profesjonen (Molander & Terum, 2008; Brante et. al., 2015; Otterlei, 2018). Det kan være en av årsakene til at det er vanskelig å gi en klar definisjon av begrepet. Profesjonskunnskap kjennetegnes av kompetanse som er forskningsbasert, og vitenskapelig forankret. Det skal gi gode ferdigheter og situasjonsinnsikt (Molander & Terum, 2008). Et profesjonsrettet yrke beveger seg i forholdet mellom evidens og praksis. Det kreves at en profesjonsutøver mestrer å stå i dette forholdet, og at utdanningsinstitusjonene gir undervisning som samsvarer (Schön, 1983; Schön, 1987;

Erlandson & Beach, 2008; Mikes-Liu, Goldfinch, MacDonald & Ong, 2016; Ramge & Shipp, 2020).

3.2.2 Barnehagen i et profesjonsperspektiv

Barnehagelærerutdannelsen og barnevernutdannelsen betegnes som klassiske profesjoner. De har stor betydning for samfunnet, og det er utdannelser som gir en spesifikk kompetanse på et konkret område (Hennum & Østrem, 2016). Profesjonsutøvere i barnehagen og barnevernet har en utdanning som gjør dem til ekspert på konkrete områder (Molander & Terum, 2008; Brante et. al., 2015; Otterlei, 2018). De har en kompetanse som er gyldig, troverdig og holdbar (Molander & Terum, 2008). Hennum og Østrem (2016) hevder at dette er den spesielle kompetansen som løfter yrkene opp til klassisk profesjon. I barnehagelæreryrket er profesjonskunnskap, skjønnsmessige vurderinger og refleksjon viktig for planleggingen og utførelsen av yrket (Børhaug et.al., 2018). Det er forventninger om at profesjonsutøvere kan svare på hva de gjør, og hvorfor de gjør som de gjøre (Molander & Terum, 2008).

Det pågår fremdeles en profesjonsutvikling hvor barnehagelærere må være aktive deltakere (Alvestad, et. al, 2019). En profesjonsutvikling betyr at kompetansen og kvaliteten på utdannelsen og utøveren må styrkes. Vitenskapelig kompetanse er et særtrekk ved en profesjon, og det må være tydelige forankrede mål for profesjonsutøvelsen (Molander & Terum, 2008). Det er derfor avgjørende at kompetansen både heves og videreutvikles, der profesjonsutøveren er formidler og fortolker. Dette fremkom i ekspertgruppens utredning om barnehagelærerprofesjonen. De fant at det er behov for en bredere forskning på barnehagefeltet, da dette kan styrke og utvikle profesjonen (Børhaug et. al., 2018).

3.2.3 Faglig skjønn

Faglig skjønn er et særtrekk ved profesjonsrettede yrker (Molander & Terum, 2008; Hennum & Østrem, 2016; Gotvassli & Moe, 2020). Skjønn er det profesjonsutøvere gjør når de står i situasjoner hvor de ikke vet hva de skal gjøre (Gotvassli & Moe, 2020). I disse situasjonene er klokskap og fornuft det eneste riktige (Bratterud & Emilsen, 2011; Kirkebøen, 2013; Fekjær & Skilbrei, 2016). Klokskapen har sitt utgangspunkt i livslang læring. Det vil si at de skjønnsmessige beslutningene kan være forankret i tidligere opplevelser og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2001; Skule, 2004; Hagen & Skule, 2008). En skjønnsmessig vurdering kan være formel, uformell, kollektiv og individuell (NOU 2018: 2). Schön (1987) hevder at usikkerheten kan være en trussel for profesjonen. Det er fordi vitenskapen ikke forteller deg hva du skal gjøre. Derimot hevder Gotvassli og Moe (2020) at utøvelse av

skjønn anses som viktig og nødvendig for kvaliteten. Autonomien påvirkes om bruken av skjønn innskrenkes.

I barnehagen forbindes det faglige skjønn med hva som er til barnets beste. Skjønn knyttes ofte til dette perspektivet, fordi det mange ganger er vanskelig å avgjøre hva som er til det beste for barnet (Gotvassli & Moe, 2020). Det faglige skjønn i barnehagen knyttes ofte til de uforutsette situasjonene hvor pedagogikken virker både forvirrende og løsningsorientert (Gotvassli & Moe, 2020). Pedagogiske ledere hevder at det eneste riktige er å benytte fornuften (Gotvassli & Moe, 2020). Profesjonsutøvere i barnehagen må være fleksible, og de må ha evnen til å sette seg inn i de komplekse situasjonene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Gotvassli & Moe, 2020). Det faglige skjønn utvikles gjennom erfaring, og det er kontekstavhengig. Veien til godt faglig skjønn er gjennom praktisk resonnering, improvisasjon og spontanitet (Hennum & Østrem, 2016; Gotvassli & Moe, 2020). Profesjonsutøvere i barnehagehagen må utøve godt faglig skjønn i tråd med taus kunnskap, gode verdier og pedagogisk forankring (Hennum & Østrem, 2016; Gotvassli & Moe, 2020).

3.3 Kompetanse og kvalitet

Studiens tematikk er pedagogisk arbeid med barnehagebarn i fosterhjem. Problemstillingen handler om opplevelse av kompetanse i praktisk arbeid og i tverrfaglig samarbeid med barnverntjenesten. Det er derfor sentralt å gjøre rede for kompetanse og kvalitet. Jeg har valgt å forstå kompetanse som livslang læring. Videre fokuserer jeg på prosesskvaliteten. Det presenteres først en kort redegjørelse for begrepene.

3.3.1 Kompetanse

Kompetanse defineres som et mål på dyktighet, ferdigheter, atferd, kunnskap og tilstrekkelighet (Lai 2004; Holt & Perry, 2011). Kompetansen forstås da som evnen til å kunne utføre en handling. Det er et overordna ønske at kompetanse skal gi bedre resultater. Både på internasjonale sammenligninger og hos mottakere av kompetansen (Adamsen, 2016). Kompetanse erverves gjennom danning. Mennesket får tilegnet seg kompetanse gjennom oppvekst, utdanning og erfaring (Saga Corporate Advisors, 2011). Nygren (2004) forstår ervervelse av kompetanse innenfor et sosiokulturelt perspektiv. I dette perspektivet blir kompetanse tilegnet gjennom samhandling med kompetente andre. Når Molander og Terum (2008) skal belyse et menneskes kompetanse benytter de begrepene aktør- og kommentatørperspektiv. I aktørperspektivet er mennesket aktiv i egen kompetanseutvikling. Innenfor dette perspektivet vurderes kompetansebehovet for handlingen. I

kommentatorperspektivet måles menneskets evne til å kunne beskrive, analysere og evaluere handlingen (Molander & Terum, 2008). I denne studien forstås kompetanse som en livslang læring. Dette skal belyses ytterligere i neste del.

3.3.2 Livslang læring

Livslang læring er et begrep som fikk betydning på slutten av 1960-tallet. Begrepets formål var likhet og demokratisering i individets selvutvikling (European Commission, 2000b; Kunnskapsdepartementet, 2001; Skule, 2004; Hagen & Skule, 2008). Tanken bak begrepet var å utjevne økonomiske- og sosiale forskjeller (Hagen & Skule, 2008). På bakgrunn av kritikken kom EU-kommisjonen med et memorandum. Der står det at den formelle læringen som skjer i utdanningsinstitusjonene, og den uformelle læringen som skjer på øvrige områder skal utfylle hverandre (European Commission, 2000b). Både den formelle- og uformelle læringen skal fremme evnen til å utføre en handling (European Commission, 2000b; Kunnskapsdepartementet, 2001; Skule, 2004; Hagen & Skule, 2008).

I denne studien forstås formell læring som profesjonskompetanse. Det inkluderer faglig kompetanse, handlingskompetanse, refleksiv kompetanse og sosialkompetanse (NOU 1991:4). I livslang læring måles profesjonskompetansen som evnen til å anvende tilegnet vitenskapeligkompetanse og ferdigheter (European Commission, 2000b; Kunnskapsdepartementet, 2001; Skule, 2004; Hagen & Skule, 2008; Molander & Terum, 2008; Hatlevik, 2016). Profesjonell kompetanse er nødvendig for å kunne utføre en handling (Schön, 1983; Erlandson & Beach, 2008; Ramge & Shipp, 2020). Profesjonsutøveren må ha evne til å utføre rollen, møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer (Moser, Dudas, Jansen & Pettersvold, 2006; Holt & Perry, 2011; Saga Corporate Advisors 2011; Eik, 2013; Meld. St. 16 (2015-2016), s. 70-72; NOU 2018: 2).

Det ligger ingen klare føringer for hva som inngår i uformell læring, men det er veien til ferdighet og kompetanseutvikling hos individet (Skule, 2004). Uformell kompetanse er i stor grad ubevisst og i tråd med det faglige skjønnet. Profesjonsutøveren benytter tidligere erfaringer, refleksjon, fornuft og klokskap for å løse situasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2001; Skule, 2004; Bratterud & Emilisen, 2011; Kirkebøen, 2013; Gotvassli & Moe, 2020). Det er manglende verktøy som kan kartlegge et individs uformelle kompetanse (Skule, 2004). Det kan være årsaken til at det er vanskelig å definere hva som inngår i denne formen for kompetanse.

3.3.3 Kvalitet

Kvalitet er egenskapene til objekter, produkter og prosesser (Wittek & Kvernbekk, 2011). Kvaliteten måler profesjonsutøverens profesjonelle kompetanse og faglige skjønn (NAOB¹¹; Wittek & Kvernbekk, 2011). Når utdanningsdirektoratet (2017) skal vurdere kvalitet i barnehagen, deles kvalitet inn i struktur, prosess og resultat. De skriver at strukturkvalitet er rammene som befinner seg rundt aktørene. Organisering og andre aktører har betydning for strukturkvaliteten (Utdanningsdirektoratet, 2017). Resultatkvalitet er resultatene som det er ønskelig å oppnå. Dette området er avhengig av hensiktsmessig struktur og prosess (Utdanningsdirektoratet, 2017). I et helhetlig kvalitetsaspekt vil disse tre stå i et gjensidig forhold, og det ene kan ikke vurderes foran det andre. I denne studien velges det allikevel å legge et særlig fokus på prosesskvaliteten. Det er fordi det er profesjonsutøverens opplevelse av kompetanse som skal besvares. For at resultatet skal bli best mulig må prosessen være optimal, og da er det nødvendig med kvalitet på den.

3.3.4 Prosesskvalitet

Prosesskvalitet kan ses i sammenheng med livslang læring. Livslang læring påvirker kvaliteten på prosesser (Hatlevik, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017). Når den helhetlige kvaliteten hos organisasjoner vurderes, er det vanlig at kompetanse plasseres under strukturkvalitet. I denne studien plasseres kompetanse under prosesskvalitet, fordi det er nødvendig med kvalitet på handlinger.

Prosesskvalitet handler i stor grad om interaksjon, og da gjerne relatert til det som skjer mellom profesjonsutøver og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2017; Hatlevik, 2016). Det som skjer i interaksjonen kan også kalles for relasjonskompetansen. Der profesjonell relasjonellkompetanse handler om evnen til å kunne sette seg inn en gitt situasjon, og hensiktsmessig samhandle med barn og andre profesjonsutøvere (Aas, 2007). I St. Meld. 6 (2019-2020) står det at trygge barn lærer og utvikler seg bedre. Utøvelse av kompetanse legger da føringer for barnets mulighet til å utvikle seg. Høy kvalitet på barnehager viser seg gjennom høy kompetanse, profesjonell entusiasme, felles mål, retning for det pedagogiske arbeidet, en helhetlig tilnærming til barns omsorg og godt samarbeid (Alvestad et.al, 2019). God kvalitet på pedagogiske prosesser kan gi færre sosiale vansker og løfte barn som kommer fra sårbare familier (Lekhal, 2015). Barnets evne til læring og akademiske prestasjoner senere

¹¹ Norsk akademisk ordbok

i livet, kan ses i sammenheng med hvilken kvalitet det var på tilbudet i barnehagen (Sylva, et.al, 2010).

God prosesskvalitet kjennetegnes av tydelige mål for prosessen, trygghet, engasjement, forståelse, gode tilbakemeldinger fra andre profesjonsutøvere, motivasjon, innsats og samarbeid (Skule, 2004; Aas, 2007; Hatlevik, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017). Utvikling av prosesskvalitet innebærer at utdanningsinstitusjonene må gi undervisning som er forenlig med yrkesarenaen (Hatlevik, 2016). I prosesskvalitet er det et fokus på egen læring (Aas, 2007; Hatlevik, 2016). I likhet med uformell læring er det vanskelig å kartlegge prosesskvalitet (Skule, 2004; Hatlevik, 2016). Det er fordi det vanskelig å tallfeste prosesser og det som skjer i prosessen. Prosesskvalitet stå da i nær sammenheng med refleksjon, og det er fordi refleksjon kan føre til ny forståelse og en utvikling av eget kompetansegrunnlag (Schön, 1983; Schön, 1987; Askeland, 2006; Range & Shipp, 2020).

3.4 Samarbeid mellom profesjonsutøvere

Masterstudiets tema er pedagogisk arbeid med barnehagebarn i fosterhjem. I den forbindelse skal jeg svare på hvordan kompetansen oppleves i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten. I dette delkapittelet blir teoretiske perspektiv på tverrfaglig samarbeid og kompleksiteten ved samarbeidet presentert. Taushetsplikts betydning skal også presenteres.

3.4.1 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er et samspill mellom profesjonsutøvere som jobber for å nå et felles mål (Bunkholdt & Kvaran, 2015; Glavin & Erdal, 2018; Backe-Hansen, 2019). Det er en metode hvor ulike kompetanse og ferdigheter benyttes for å oppnå et godt resultat (Bunkholdt & Kvaran, 2015; Glavin & Erdal, 2018; Backe-Hansen, 2019). Samarbeidet foregår på systemnivå, og målet er i tråd med utviklingen og kravene i samfunnet (Glavin & Erdal, 2018; Backe-Hansen, 2019). Tverrfaglig samarbeid er en prosess der aktiviteter koordineres og konkrete oppgaver løses. For at oppgaver skal kunne løses i et samspill er det essensielt med kommunikasjon, informasjonsutveksling og kunnskapsdeling (Martinussen, Adolfsen & Kaiser, 2019).

I et tverrfaglig samarbeid må profesjonsutøvere være orienterte, ha en helhetlig forståelse, evne til å løse utfordringer, samarbeidsevner, være fleksible og omstillingsdyktige (Glavin & Erdal, 2018). Dette innebærer bruk av faglig godt språk, god kulturforståelse, relasjonell kompetanse og kommunikasjonsferdigheter (Drugli, 2008; Glavin & Erdal, 2018). Glavin og

Erdal (2018) skriver at samarbeidskompetanse tilegnes gjennom tilstrekkelig påfyll av kunnskap og ferdigheter. Det er vesentlig å få undervisning om kommunikasjon og praktisk trening på samarbeid. Felles nettverk bidrar til kompetansedeling på tvers av profesjoner, og det er derfor en god metode for å bli mer trent i tverrfaglig samarbeid (Drugli, 2008).

Tverrfaglig samarbeid kan ses i sammenheng med et symfoniorkester. De forskjellige instrumenter representerer hver sin tone, sitt spesifikke innspill og uttrykk (Willumsen, 2009). På samme måte representerer utøvere i et tverrfaglig samarbeid ulike kompetanse, da de kan bidra med ulike tjenester. Willumsen (2009) hevder at hver enkelt profesjonsutøvers bidrag blir en del av det målrettede arbeidet for barnet. Det er derfor viktig at ulikhetene både anerkjennes og peker mot samme mål. For at et tverrfaglig samarbeid skal fungere målrettet, må deltakerne i det tverrfaglige samarbeidet oppleve at de er verdifulle (Backe- Hansen, 2019). Det er sentralt å klargjøre de ulike kompetansene til deltakerne, da dette gir bedre innsikt og forståelse for øvrige utøvere.

Willumsen (2009) skriver at kjernekompetanse er kompetanse som skiller utførene fra hverandre, og spisskompetanse er spesifikk kompetanse på et gitt område. De skriver at det etter en tid utvikles en felles kompetanse. Dette viser seg gjennom felles forståelse, faglig språk, og målrettet arbeid for barnet (Willumsen, 2009). Noen profesjonsutøvere vil oppleve at kompetansen deres overlapper i større eller mindre grad og det er fordi de kan det samme om et bestemt fenomen (Willumsen, 2009). Profesjonsutøvere er gjerne uvitende om andres profesjoner og hvilke muligheter de ulike tjenestene har til å bidra. Dette understreker viktigheten av kompetanseavklaringer (Glavin og Erdal, 2017).

3.4.2 Kompleksitet ved tverrfaglig samarbeid

I de siste årene har tverrfaglig samarbeid fått mer oppmerksomhet. Å arbeide tverrfaglig skal føre til noe positivt, og gi mangfoldige muligheter. På tross av disse begrunnelsene oppleves det tverrfaglige samarbeidet som komplekst. Tverrfaglig samarbeid befinner seg i et spenningsfelt hvor det regjerer mange interesser og motsetninger (Willumsen, 2009). Brandstädter og Sonntag (2016) skriver at mangfoldet i det tverrfaglige teamet skal gi høy kompetanse og høy kvalitet. Mangfoldet kan også gi negative effekter som kan virke hemmende for det tverrfaglige samarbeidet, og det er fordi kompetansegrunnlaget er ulikt. Ulik kompetanse kan skape kommunikasjonsvansker, fordommer, ulike forventninger og ønsker for samarbeidet, og generelle samarbeidsvansker (Brandstädter & Sonntag, 2016). I utredningen *Trygge rammer for fosterhjem* (NOU 2018:18) legges det frem at samarbeid på

tvers av profesjoner kan skape utfordringer, fordi hvert enkelt forvaltningsorgan konsentrerer seg om egne mål, behov, resultater og ønsker. I utredningen hevdes det at svikten i det tverrfaglige samarbeidet skyldes manglende rutiner for samarbeid, svak tilrettelegging, manglende oppfølging og kontroll (NOU 2018:18).

Det er i flere sammenhenger belyst at det er for svakt samarbeid mellom barnevernet og barnehagen. Over ble noen av årsaksfaktorene trukket frem. Det er også belyst at manglende gjensidig tillit og ulik forståelse for hverandres profesjonsbakgrunn påvirker kompleksiteten mellom barnehagen og barneverntjenesten (Backe-Hansen, 2009; Glavin & Erdal, 2018). Mangelen på tillit knyttes til opplevelser om at barneverntjenesten er et system som er lukket, og opplevelser om at barneverntjenesten gjør for lite (Backe-Hansen, 2009; NOU 2018:18). Baklien (2009) trekker frem at svakt samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten, også kan skyldes manglende ressurser og tid til samarbeid. I tillegg kan mangelen på navn og ansikt på den samarbeidende aktøren i tjenesten gi høy terskel for å ta kontakt (Baklien, 2009).

Tverrfaglig samarbeid er en nødvendighet da det møter samfunnets utvikling og krav (Glavin & Erdal, 2018; Backe-Hansen, 2019). Glavin og Erdal (2018) skriver at samarbeidet er en helhetlig vurdering og en faglig støtte for virksomhetene. I tillegg gir tverrfaglig samarbeid økt kompetanse, det er en effektiv ressursutnyttelse av hverandres kompetanse, og det gir tidlig og bedre hjelp for barnas oppvekstmiljø (Glavin & Erdal, 2018). Glavin og Erdal (2018) har belyst at det er viktig å avklare forventinger, ønsker og standpunkter i det tverrfaglige samarbeidet. De trekker også frem at det er viktig å kjenne til arbeidsplassens verdigrunnlag, og at de samarbeidende aktørene må være åpne om eget kompetansegrunnlag (Glavin & Erdal, 2018).

Backe-Hansen (2009) trekker frem at det er vesentlig med informasjon, bedre opplæring, bedre kjennskap til hverandres fagfelt og tydeligere retningslinjer for samarbeidet. Dette støttes av Baklien (2009) som hevder at å synliggjøre samarbeidende aktører kan fremme et samarbeid. Glavin og Erdal (2018) hevder også at trygghet i eget fag kan bidra til bedre samarbeid. I utredningen *Trygge rammer for fosterhjem* (NOU 2018:18) fremkommer det at det bør utvikles gode rundskriv og veiledningsmateriell som bidrar til en bedre koordinasjon av samarbeidet.

3.4.3 Taushetsplikten

Alle offentlige ansatte er bundet til bestemmelser om taushet i forvaltningsloven. Ansatte skal gjøre seg kjent med og følge denne bestemmelsen. I forvaltningsloven §13 står det at de som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan har en plikt i å hindre at andre får adgang, eller kjennskap til opplysninger som en blir gjort kjent med gjennom arbeidet (Forvaltningsloven, 1967).

Taushetsplikten styrer arbeidet i barnehagen og barneverntjenesten. Plikten kan legge føringer for det tverrfaglige samarbeidet, men det er ikke hensikten (Eriksen & Germeten, 2014). Kristofersen & Winsvold (2013) fant at reglene om taushetsplikt oppleves å ha stor verdi og ikke å være til hinder for samarbeid, men når nødvendig informasjon ikke kommer frem opplevdes samarbeidet som svakt. Eriksen og Germeten (2014) skriver at taushetsplikten kan oppleves som et hinder for noen profesjoner, og at det er viktig å ha god kompetanse om regler for taushet og om unntakene når det er fritak fra taushetsplikten. I et tverrfaglig samarbeid med barneverntjenesten kan en oppleve å ikke få noe informasjon eller opplysninger. Dette er en plikt barneverntjenesten må følge, men barneverntjenesten kan innhente samtykke om at det gis opplysninger som vil være til barnets beste. Det kan gjøres skjønnsmessige vurderinger om hvilken informasjon som er nødvendig for barnehagen (Eriksen & Germeten, 2014).

4 Metode

Metode er en systematisk beskrevet retning for å undersøke virkeligheten og veien mot et mål (Johannessen et. al., 2004; Halvorsen, 2008). Studiens tema er pedagogisk arbeid med barnehagebarn i fosterhjem. Det er viktig å presentere hvordan jeg har gått frem for å besvare temaet, da det er gjort systematiske valg i planleggingsfasen og gjennomføringen. I henhold til studiens tema er det mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming¹². Jeg skal også presentere studiens vitenskapelige og metodiske tilnærminger, og jeg gjør rede for de prosessene som kan ha påvirket studien. Kapittelet inkluderer relabilitet, validitet og studiens etiske tilnærming.

4.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori er en veiviser for de valgene som er gjøres og for studiens gjennomføring. Vitenskapsteorien kan videre være førende for hvordan forskeren velger å se på verden. Nilssen (2012) skriver at den i tillegg kan virke forvirrende. Egen forforståelse kan også ha påvirket studiens analyse og tolkningsprosess (Nilssen, 2012). Denne studien har en kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk.

4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi handler om hvordan verden viser seg og sanses (Johannessen et. al., 2004). Denne studien har en fenomenologisk tilnærming. I en fenomenologisk tilnærming er det sentralt å studere og beskrive hvilken erfaring og forståelse mennesker har av et fenomen (Johannessen et. al., 2004). Subjektet har stor betydning, og målet for studien er å få økende kunnskap gjennom innsikt i subjektets profesjonelle praksis (Johannessen et.al, 2004). Deltakerne har skildret opplevelser og erfaringer fra egen arbeidshverdag. Det har vært viktig å reflektere over, og forsøke å forstå hvordan de konstruerer verden de opptrer i. Deltakeres erfaringsbakgrunn har betydning for hvordan de beskriver sine opplevelser og erfaringer. Den livslange læringen har også betydning for hvordan de forstår egen praksis. Subjektiv forståelse er et sentralt område i fenomenologien. Det har også vært viktig for meg å være klar over at menneskene deltakerne har møtt i yrket har vært ulike, og at møtene gir ulik forståelse. Deltakernes beskrivelser har blitt analysert, og analysen gjør det mulig å besvare studiens tema.

¹² Mer om kvalitativt design og tilnærming kommer i oppgavens punkt 4.2.

4.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en vitenskapelig metode som benyttes når en skal tolke, og forstå hvordan mennesker handler (Thurén, 2009; Thagaard, 2018). Forståelser og tolkninger er subjektive (Thurén, 2009; Thagaard, 2018). Det er ikke gitt at det finnes noen sannhet, og hensikten er gjerne å finne mening ved et fenomen som ikke er direkte innlysende. Thagaard (2018) skriver at fenomenene bare kan forstås i den sammenhengen de befinner seg i. En må være bevisst på at tolkningen sjelden er testbar. Det er fordi fenomenet påvirkes av tolkerens egne vurderinger, forforståelse og ikke minst konteksten den befinner seg i (Thurén, 2009).

I denne studien benyttes en hermeneutisk tankegang. Dette var sentralt for å kunne forstå det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem. Hermeneutikken hjalp meg i å forstå hvordan yrket utøves, hvordan yrket beskrives og hvilke resultater profesjonsutøvelsen får. Gjennom beskrivelser har jeg tolket hvilke opplevelser deltakerne har. Egen erfaringsbakgrunn kan ha vært førende for hvordan jeg har tolket empirien. Dette har jeg forsøkt å være bevisst om, og det har derfor vært viktig å være åpen om eget kompetansegrunnlag. Det har vært viktig å få frem hvordan deltakerne opplever det praktiske arbeide og det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten. Det er fordi jeg skal kunne analysere opplevelsene opp i mot det teoretiske rammeverket, og videre besvare studiens problemstilling. Det har også vært viktig å være klar over at deltakernes opplevelser er subjektive i den konteksten de beskriver. Det kan derfor finnes andre beskrivelser om en spør andre mennesker. Studiens funn kan allikevel ha betydning for forskningsfeltet.

4.2 Metodevalg

I studien er det gjort valg i metodikken for å kunne innhente informasjon fra det pedagogiske arbeidet. Metode skal veilede forskeren i hvordan informasjonen skal innhentes, der hensikten er å skape ny forståelse og kompetanse. Dette forstås av Johannessen et. al. (2004) som samfunnsvitenskapelig metode. Med bakgrunn i vitenskapsteorien og studiens problemstilling har valget falt på å ha en kvalitativ tilnærming. Dette forstås som det kvalitative designet. Det er gjennomført seks semistrukturerte intervjuer.

Kvalitativ metode egner seg best når forskeren skal hente inn informasjon om sosiale fenomener og meninger (Halvorsen, 2008; Thagaard, 2013). Forskeren skildrer grundige beskrivelser av situasjoner, og opplevelser fra praksisfeltet (Postholm, 2009; Guðmundsdóttir, 2011). I den kvalitative metodikken står filosofiske betraktninger sentralt. Ontologi og epistemologi har betydning for studiens fremstilling. I ontologien er det åpenhet for at det kan

eksistere flere virkeligheter (Postholm, 2009; Nilssen, 2012). For denne studien vil det bety at det kan finnes andre årsaksforklaringer om en hadde gjennomført en større studie eller spurt andre deltakere. Innenfor epistemologien er interaksjon med andre subjekter sentralt, da det kan skapes ny forståelse i samhandling med andre (Postholm, 2009; Nilssen, 2012). For denne studien vil det bety at det i interaksjonen kan skapes kunnskap og ny forståelse, som kan ha betydning for studien og videre yrkesutøvelse.

Et viktig poeng innenfor kvalitativ metode er omfattende refleksjon over forhold som kan ha betydning når det skal gjøres beslutninger (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) skriver at det er viktig å være systematisk i alle fasene av prosjektet. Ved å være det får forskeren en helhetlig forståelse av de sosiale fenomenene som studeres. Gjennom hele studiet har det for meg vært viktig å ta for meg et område av gangen. Det vil si at jeg begynte med informasjonsskriv, laget intervjuguide, rekrutterte deltakere og gjennomførte intervjuene. Transkriberingen gjorde jeg fortløpende. Før jeg startet med analysen var jeg opptatt av at alle intervjuene skulle være gjennomført og transkribert først. Det er fordi jeg ønsket en helhetlig forståelse og at jeg ikke ønsket å beslutte noe før alle hadde fått delt sine opplevelser. I analysen var det viktig å belyse funnene fra flere sider, og være refleksiv i funnene. Det teoretiske rammeverket ble til underveis i prosessen, samtidig som det ikke kunne ferdigstilles før jeg så hvilken teori som måtte benyttes for å kunne belyse problemstillingen.

4.2.1 Studiens situering

I alle studier er det sentralt å være bevisst egen plassering. Dette er særlig viktig i kvalitativ metode da en er i direkte kontakt med studiens deltakere. Plassering i studien forstås som situering (Neumann & Neumann, 2012), der situering kan være med å påvirke og rettlede masterstudien (Postholm, 2009). Det er det viktig å være bevisst om, og egen plassering skal derfor presenteres i dette delkapittelet.

Uansett hvordan jeg har forberedt meg til intervjuene, har det vært umulig for meg å ikke komme i en eller annen form for relasjon til deltakerne. Det hevdes at objektivitet er vanskelig i kvalitative studier, og det er derfor viktig å være åpen for at forforståelse og relasjon kan påvirke (Neumann og Neumann, 2012; Postholm, 2009). Jeg har tidligere jobbet i overkant av tre år som pedagogisk leder. Dette påvirker min forforståelse og gjør at jeg kan sette meg inn i, og forstå de opplevelsene deltakerne beskriver. Underveis i masterstudien, og i etterkant av intervjuene og analyseprosessen har jeg skiftet jobb. I dag arbeider jeg som miljøterapeut i en tjeneste som gir praktisk bistand, opplæring, personlig assistanse og avlastende tiltak til barn

og unge. Erfaringene fra denne jobben gir meg en bred forståelse for hva deltakerne formidler, og det har økt kompetansegrunnlaget.

Feltsituering handler om hvordan deltakerne opplever interaksjonen med meg som forsker. Det kan følgelig påvirke hva de velger å skildre, hvordan de skildrer opplevelser, og hvor mye de velger å skildre (Neumann & Neumann, 2012). Deltakerne ble kjent med min erfaring fra yrkeslivet. Dette kan ha påvirket hva og hvordan deltakerne skildret sine opplevelser. Det kan videre ha påvirket min tolkning. I alle intervjuene brukte jeg tid på å bli kjent med deltakerne, og de fikk bli kjent med meg. Jeg opplevde at dette virket positivt for studien da det ufarliggjorde situasjonen. Det kan videre ha lagt et godt grunnlag for hva som kom av skildringer. Når deltakerne fortalte om opplevelser fra barnehagelivet kunne jeg sette meg inn i situasjonene, fordi jeg har kompetanse og forståelse for det som blir fortalt. Dette bidro til at jeg underveis kunne være en deltakende lytter, ved å gi både nonverbale og verbale tilbakemeldinger og bekreftelser. I tillegg kunne jeg med bakgrunn i forforståelsen stille oppfølgings spørsmål om det var noe som var uklart.

Selvbiografisk situering innebærer at jeg som forsker reflekterer over eget ståsted og egne erfaringer (Neumann & Neumann, 2012). Eget ståsted og tidligere erfaringer kan virke triggende og i tillegg utfordrende i møte med deltakerne. Dette har vært særlig viktig å være bevisst over da jeg sitter med samme utdanning som den største andelen av deltakerne. Det har videre vært viktig å være bevisst egen erfaringsbakgrunn i interaksjonen med deltakerne. Min teoretiske og praktiske forståelse fra barnehagefeltet kan ha virket positivt for innsamlingen av data, analysen og generelt hele studien. Forforståelsen kan naturlig nok ha styrt egen forskning både i valg av studiens tema, metode og analyse av datamaterialet. Gjennom analysen var jeg bevisst på at jeg skulle legge studiens problemstilling bak meg slik at jeg hadde øynene åpne for funnene.

Den siste formen for plassering er tekstsituering. Dette er den fremtidige publikasjonen av masterstudien (Neumann & Neumann, 2012). I tekstsituering finner en de etiske beslutningene som gjøres og vurderes, både i forkant og underveis i studien. Det er viktig å poengtere at en aldri kan forutse konsekvensene, men som forsker kan jeg være refleksiv i prosessen. Dette kan være en bidragsyter til å forstå hva som kan bli en konsekvens ved publisering. Tekstsitueringen har gjennom hele prosessen vært sentral, da studien har et tema som kan oppleves som sårbart for flere forhold. Det har vært viktig for meg som forsker å være refleksiv, bevisst egen posisjon og erfaringsbakgrunn, stille de riktige spørsmålene, samt

ordlegge meg både faglig og etisk riktig i studiens endelige resultater. Jeg har vært opptatt av deltakernes opplevelser og ståsted. Det har vært sentralt for meg å fremlegge de faktiske opplevelsene.

4.2.2 Semistrukturert intervju

Innenfor kvalitativ metode står intervjuet som innsamlingsmetode sentralt. I et intervju får en fram perspektiver, opplevelser og tanker rundt temaer som kunne vært vanskelig å få fremstilt ved bruk av kvantitativ metode (Postholm, 2009). Kunnskap skapes i møte mellom forsker og forskningsdeltaker. Formålet er at deltakerne skal fortelle om sine meninger, opplevelser og erfaringer (Tjora, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm og Jacobsen, 2018). Målet med intervjuet var at jeg skulle tilegne meg kunnskap om studiens tematikk, og videre fremstille profesjonsutøverens opplevelser fra yrkesutøvelsen.

Et kvalitativt intervju kan ha ulike strukturer ved at det kan være lite strukturert, relativt strukturert eller delvis strukturert (Thagaard, 2018). Delvis strukturert forstås som semistrukturert. Det er fordi intervjuet sirkulerer mellom å ha en åpen samtale og et strukturert spørreskjema (Tjora, 2012; Kvale & Brinkmann). Intervjuene jeg gjennomførte er semistrukturerte. Jeg hadde med meg en intervjuguide som inneholdt temaer og forslag til spørsmål¹³. Denne ble ikke fulgt slavisk da det kunne skje at det var mer naturlig å stille spørsmålene annerledes, i en annen rekkefølge eller å utfylle med andre spørsmål enn de som var beskrevet i intervjuguiden.

Under intervjuet var jeg åpen for at deltakerne kunne bringe inn temaer som jeg ikke hadde forutsett at kunne komme. Kompetanse har derfor blitt skapt underveis i intervjuet, og kommunikasjonen har hatt stor betydning. Postholm (2009) skriver at nonverbal- og verbal kommunikasjon er et sentralt bindeledd fordi kommunikasjonen uttrykker følelser, tanker og intensjoner. Det er videre sentralt at forskeren begynner å analysere og reflektere underveis. Dette bidrar til at forskeren stiller spørsmål, som begriper handlinger og tanker rundt det som frembringes (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). Jeg noteterte ned egne refleksjoner underveis i intervjuet, og dette hadde stor betydning når jeg begynte på analyseprosessen.

¹³ Se vedlegg nummer 2

4.2.3 Gjennomføring av intervjuene

I denne delen skal jeg beskrive hvordan studiens intervjuer ble gjennomført. Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer, og hadde en intervjuguide som virket veiledende. Dette sikret meg å få svar på spørsmål som var relevante for studiens tema. Jeg var opptatt av å skape trygghet rundt situasjonen. Dette støttes av Tjora (2012) som skriver at trygghet er viktig i innsamling av empiri. Trygghet skapte jeg gjennom å starte hele intervjuenseansen med å takke for deltakelsen. Jeg fortalte om masterstudien, om meg selv og min utdanningsbakgrunn. Videre spurte jeg deltakerne om de kunne fortelle litt om seg selv og sin erfaringsbakgrunn. Spørsmålene fra intervjuguiden inviterte deltakeren til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Jeg var anerkjennende i intervjuene, og dette kan ha skapt trygghet. Jeg var videre opptatt av å avslutte på en god måte. Jeg avsluttet derfor med å spørre om deltakerne hadde noe å fortelle som de ikke var blitt spurt om, og som kunne ha betydning for studien. Som et siste ledd fortalte jeg hva som skulle skje videre i studien min og jeg takket deltakerne for at de hadde delt sine opplevelser.

Fordi masterundersøkelsen har deltakere fra flere områder har jeg brukt både videointervju og personlig oppmøte. Jeg hadde to intervjuer med personlig oppmøte, og de resterende fire foregikk over teams eller skype for business. På et av intervjuene var jeg hjemme hos deltakeren, og i det andre intervjuet med personlig oppmøte reiste jeg til deltakerens arbeidsplass. Dette kan ha påvirket positivt, da hjemmet og arbeidsplassen anses som deltakerens trygge base. I videointervju kan både jeg og deltakerne sitte på et selvvalgt sted, og dette er positivt for intervjusettingen. Det har sine fordeler og ulemper ved å gjennomføre intervju både digitalt og ved personlig oppmøte. Når det foregår digitalt føles avstanden mellom meg og deltakeren som større, og det var noen ganger vanskelig å registrere non verbal kommunikasjon. Samtidig kan både jeg og deltakeren velge å sitte et sted som føles trygt. I digitale intervjuer er det til tider vanskelig å oppfatte hva som blir sagt. På den andre siden er det mer effektivt tidsmessig. Jeg opplevde at stemningen var løsere på de digitale intervjuene enn på de hvor det var personlig oppmøte. Det kan være fordi vi ikke sitter i samme rom og en føler seg mindre observert. Jeg opplevde at deltakerne turte å være seg selv i større grad på de digitale enn på de med personlig oppmøtene. På personlig intervju kan man registrere kroppsspråk og det er enklere å få med seg hva som er sagt.

Det er flere måter å registrere et intervju på, og i mitt masterprosjekt har jeg valgt å bruke en lydopptaker. I en lydopptaker blir ordbruk, tonefall og pauser registrert, og en kan gå tilbake å høre på det så mange ganger en måtte ønske (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å bruke appen «Diktafon» som er koblet til et opprettet nettskjema. Det er universitetet i Oslo som har utviklet appen, og det anses som et sikkert verktøy i henhold til personvernloven. Det er bare jeg og veileder som har hatt tilgang til dette nettskjemaet. Ved å bruke en lydopptaker kunne jeg underveis i intervjuene konsentrere meg om deltakeren og intervjuguiden. En svakhet ved lydopptak er at en ikke får med seg deltakeren sitt kroppsspråk, men jeg kunne gjøre bemerkelsesverdige notater underveis om det var nødvendig.

4.2.4 Transkribering og analyse

Masterstudien har foregått over tid. Det startet allerede høsten 2019 med tanker og refleksjoner omkring temaer, samt utforming av prosjektbeskrivelse. Intervjuene startet våren 2020, og det siste intervjuet ble gjennomført i august 2020. Alle intervjuene transkriberte jeg selv i Word. Dette var tidkrevende. Jeg brukte omkring 8 timer på å transkribere et intervju på ca. 45 minutter. Nilssen (2012) skriver at det har stor verdi å gjennomføre transkriberingen selv, fordi en får et nært forhold til empirien. Transkripsjonene mine var detaljerte, og jeg kunne huske det som var skildret i intervjuet. Transkriberingen var ordrett ut i fra lydopptakene, og transkriberingen inneholdt derfor også pauser, og andre verbale lyder som sukk, tilgjorte stemmer og ord som det er lagt trykk på. Av hensyn til personvern og ivaretagelse av deltakernes anonymitet, har jeg valgt å skrive transkripsjonene på bokmål.

Gjennom transkriberingen startet jeg ubevisst å analysere materialet. Jeg kunne allerede underveis i transkriberingen danne meg et bilde av hvilken vei studien kom til å vandre. Dette støttes av Nilssen (2012) som skriver at transkribering er en del av analyseprosessen fordi forskeren skaper seg bilder. Gjennom transkriberingen fikk jeg eierskap til datamaterialet, og jeg ble godt kjent med empirien. Jeg kunne etter transkriberingen plassere hvem som hadde sagt hva. Det har vært til stor hjelp i analyseprosessen. Jeg valgte å transkribere intervjuene innenfor en rimelig tid. Det gjorde jeg for å ikke glemme hvilke opplevelser jeg satt med under hvert intervju. Jeg hevder at dette gjør transkriberingen bedre, da jeg også kunne huske noen kroppslige uttrykk.

I analyseringen av datamaterialet valgte jeg å bruke programmet NVivo 12. Dette er et dataprogram som gjør det lettere å systematisere og tematisere studiens materiale. I programmet la jeg inn transkripsjonene, og gikk systematisk gjennom et og et intervju. Jeg

laget noder (kategorier) på det som ble sagt. En node gjør det mulig å samle datamaterialet på et sted. Arbeidet med NVivo kodingen la til rette for god kvalitet i fortolkningen av intervjuene. Analysestrategien var tekstkondensering, slik det er beskrevet av Malterud (2003). Jeg merket ordene i koder, og samlet det som var felles. Deretter fant jeg variasjoner og indre spenninger, samt søkte etter mening i tekstene. Jeg organiserte tekstene etter; helhetsinntrykk, meningsbærende enheter, gå fra de kodene enhetene til mening og sammenfatte, og reetablere mening i kontekst (Malterud, 2003).

I NVivo 12 kunne jeg både opprette og systematisk organisere temanoder, og i nodene kunne jeg se forholdet i datamaterialet. Noen utsagn kunne plasseres i flere noder, og jeg mister derfor ikke viktige skildringer. I hver node kunne jeg se hvem som hadde sagt hva, og jeg gikk derfor ikke glipp av noe materiale. Alt det skriftlige ble plassert i noder, og etter å ha gått igjennom alle seks intervjuene hadde jeg 100 noder. Dette er for omstendelig for en analyse, og jeg laget meg derfor tre hovedkategorier av de 100 nodene. Jeg gikk igjennom nodene enda en gang og ga de tall fra 0-3, hvor 0 var noder jeg ikke kunne plassere i noen av hovedkategoriene. De andre nodene fikk tall fra 1-3. Nodene hadde sin bakgrunn i relevant faglitteratur og egen erfaringsbakgrunn. Slik ble intervjuene systematisk tematiserte i tre kategorier.

Jeg ser min arbeidsmetode innenfor transkripsjon og analyse som en styrkning for studiens resultater. Dette med bakgrunn i at jeg gjennomførte hele prosessen selv, og var strukturert gjennom arbeidet. Jeg har i tillegg gjort alle undersøkelser innenfor en relativt kort tidsperiode. Ved hjelp av digitalt analyseverktøy har jeg ikke mistet noe datamateriale på vegen. NVivo 12 er et svært avansert dataprogram som jeg ikke ble gjort kjent med underveis i studiet. Det tok tid å lære seg programmet selv, men det var verdt tiden når jeg ser hvor verdifullt det var for analysen. Hvis det var noe jeg ville sjekke opp igjen, kunne jeg bare klikke meg inn i programmet. Veileder hjalp meg med å bli kjent med programmet. Jeg valgte også å delta på et eksternt digitalt kurs om NVivo, for å bedre kunne forstå programmets muligheter. En svakhet ved arbeidsmetoden min er at forståelsen er subjektiv da ingen objektive har hatt innsyn i empirien. På den andre siden kunne denne svakheten styrkes gjennom kontinuerlige samtaler, refleksjoner og veiledning med tildelt veileder.

4.3 Relabilitet og validitet

I en masterstudie er det nødvendig å vurdere relabilitet og validitet (Halvorsen, 2008).

Relabilitet handler om hvor pålitelige og holdbare resultatene er (Nyeng, 2018; Johannessen et. al., 2004; Halvorsen, 2008). Relabiliteten styrkes ved å ta høyde for validiteten. Validitet er studiens troverdighet og gyldighet. Dersom forskningsprosjektet måler det som var hensikten å undersøke, kan man si at prosjektet har høy grad av validitet. Funnene må være representative for virkeligheten (Johannessen, et. al., 2004; Halvorsen, 2008).

Jeg har fortløpende vurdert og reflektert over validiteten i denne studien. Det kan således argumenteres for at validiteten er høy med bakgrunn i at jeg har undersøkt det som faktisk var hensikten med studien. Det kan også argumenteres for at validiteten og relabiliteten styrkes ved at jeg har vært saklig og opptrådd troverdig underveis i prosessen. Deltakerne har i tillegg fått de samme spørsmålene som utgangspunkt. Oppfølgingsspørsmålene har blitt stilt ut fra hva deltakerne har beskrevet, og disse har derfor vært noe ulike. Det er subjektive forståelser som presenteres. Dette kan være en styrkning for resultatene da det viser at praksisen har variasjoner.

Deltakerne fikk presentert studiens formål, og fordi fremgangsmåten beskrives blir relabilitet og validiteten styrket (Johannessen et. al., 2004). I vurderingen av pålitelighet og troverdighet, kan jeg ikke komme utenom at jeg selv har betydning for resultatene i studien. Jeg besitter en forforståelse som kan ha virket inn på studiens funn. Det kan være en styrkning fordi jeg har kompetanse på området. Det må tas med i vurdering av pålitelighet at fortolkningsprosessen også er subjektiv, og det kan være vanskelig for utenforstående å sette seg inn i hvordan jeg har forstått og tolket.

Relabiliteten og validiteten kan videre styrkes ved at jeg har tatt utgangspunkt i en revisjonsprosedyre. Dette vil si at jeg har dokumentert dataene gjennom lydopptak, transkribering og analyse. Samtidig har jeg beskrevet metoden og avgjørelser som jeg har tatt underveis i prosjektet. Jeg også vært refleksiv gjennom hele prosessen, og følgelig er ingenting overlatt til tilfeldighetene. Studien er styrket ved at jeg jevnlig har vurdert og reflektert i samråd med veileder, som har en høyere utdanning og annen erfaringsbakgrunn.

4.4 Etiske vurderinger

Etikk er et sentralt begrep og aspekt når forskningen handler om mennesker (Johannessen et. al., 2004). Individet skal alltid gå foran hensynet til samfunns- eller forskningsnytt. Studiens formål, verdi og moral må drøftes i tråd med forskningsetikken (Halvorsen, 2008). Det legges vekt på at det er god forskningsetikk å gjøre rede for egne vurderinger. Det ferdige resultatet må tilstrebe sannhet, åpenhet og etterrettelighet, hvor overenstemmelse med virkeligheten er det høyeste sannhetskriteriet (Halvorsen, 2008).

Gjennom arbeidet med studien har jeg vært opptatt av hvilke etiske dilemmaer som kan oppstå både ved innsamling av data, men også når masterstudien publiseres. Det var viktig for meg å være refleksiv når temaet og problemstillingen skulle besluttes. I utarbeidelse av intervjuguiden har det vært viktig å være bevisst på at spørsmålene ikke skulle vinkles på en slik måte at det kan fremkomme informasjon om tredjepersoner. For denne studien vil det være kollegaer, foreldre/foresatte, barn og personer i samarbeidene tjenester. Jeg gjorde deltakerne bevisst på at de ikke kunne bruke navn eller benytte personopplysninger om andre, når de skulle beskrive sine opplevelser og erfaringer. Samtidig har jeg reflektert over at studien kan få konsekvenser som jeg ikke hadde sett komme på forhånd. Dette kan være eksempelvis at studien kan bli brukt i arbeid rettet mot barnehagebarn som bor i fosterhjem, eller at det kan være profesjonsutøvere som har andre opplevelser og erfaringer enn de som er belyst i studien. Forskningsetikken har også stått sentralt når jeg har hentet inn og oppbevart personopplysninger om deltakerne, samt informasjonen jeg har fått under datainnsamlingen. Videre har forskningsetikken stått sentralt i bearbeidelse av funnene og i det ferdige resultatet. (Halvorsen, 2008)

Før studien ble satt i gang ble det søkt om godkjenning hos Norsk Senter for Dataforskning¹⁴. Dette med bakgrunn i at studien omhandler mennesker og tar utgangspunkt i deres opplevelser. Det er et krav at studier som dette skal meldes (Johannessen et. al., 2004), og NSD godkjente denne studien¹⁵. I tillegg til dette har deltakerne i studien underskrevet en samtykkeerklæring og mottatt informasjonsskriv¹⁶. Deres rettigheter er tydelig beskrevet der. Deltakerne i studien har frivillig valgt å delta, og de kunne når som helst velge å trekke seg

¹⁴ Heretter omtalt som NSD

¹⁵ Se vedlegg nummer 3

¹⁶ Se vedlegg nummer 1

om de ikke ønsket å delta lenger. På bakgrunn av dette har de også fått informasjon om at all informasjon og data da vil bli slettet. Deltakerne fikk i forkant av intervjuene informasjon om at datamaterialet vil oppbevares kryptert, samt at informasjonen vil kodes i oppbevaring og bearbeidelse. Deltakerne er også anonymisert i studiens ferdige resultat.

4.5 Utvalg og rekruttering av deltakere

I studien er det rekruttert og gjort et utvalg av deltakere som satt med den nødvendige kompetansen for å kunne svare på studiens problemstilling. For å nå deltakere sendte jeg ut mail med beskrivelse av prosjektet, og informasjonsskriv til kommunen jeg bor i. Denne mailen ble delt videre med kommunens barnehager. Jeg publiserte også beskrivelse av prosjektet på relevante sider i sosiale medier. I tillegg til dette har veileder bistått i rekruttering. Hun har kontaktet aktuelle deltakere med erfaringsbakgrunn som var relevante for studien. På rekrutteringstidspunktet jobbet jeg som pedagogisk leder i en av kommunens barnehager, og dette kan trolig ha hatt positiv effekt. I rekrutteringsprosessen var et av målene å få et prosjekt som kunne strekke seg over flere områder av landet. Jeg hevder at dette styrker og rettleder studien i en positiv retning, og det vil være betydningsfullt for resultatene. I studien er det deltakere fra Nord-Norge, Vestlandet og Østlandet. Dette gjør at studiens resultater belyser opplevelser fra flere kommuner og fylker. Variasjon i geografisk tilhørighet bidrar til at informasjon fra ulike deler av landet blir belyst. Dette mener jeg er en fordel for eventuell videre forskning på tematikken.

Thagaard (2018) skriver at det kan oppleves som vanskelig å rekruttere deltakere til studier om sensitive temaer. Jeg var bevisst på at det kunne bli vanskelig å finne de rette deltakerne som oppfylte mine inklusjonskriterier. For studiens gyldighet var det viktig med minimum fire deltakere, og jeg fikk seks deltakere. Dette styrker studiens undersøkelser. Noen av deltakerne tok selv kontakt med meg, og andre tok jeg kontakt med etter å ha fått informasjon om at de hadde den relevante erfaringen. To av deltakerne i studien hadde jeg kjennskap til fra før av via jobb og studiet, men jeg ante ikke at de satt med den relevante erfaringen fra praksisfeltet. De tok begge to kontakt med meg etter å ha fått mail fra kommunen eller sett beskrivelse av prosjektet på sosiale medier.

Studien har følgende inklusjonskriterier:

- Minimum 5 års erfaring fra barnehagen.
- Du er pedagogisk leder/ barnehagelærer eller fagleder/styrer.

- Du har eller har hatt barn som bor i fosterhjem i din barnegruppe/barnehage.
- Du har kompetanse fra tverrfaglig samarbeid med barneverntjenesten.

Alle deltakerne fylte studiens inklusjonskriterier. I studien skal barnehagelærere sin opplevelse av kompetanse undersøkes, men studien har også inkludert en deltaker med bachelor i barnevern da dette styrker studien. Alle har erfaring med barnehagebarn som har bodd eller bor i fosterhjem. I tillegg til å oppfylle kriteriene viste det seg at alle deltakerne hadde videreutdanning etter endte bachelorutdannelse. Erfaringsbakgrunnen gir studien dybde og bredde. Derfor vil profesjonsutøver benyttes om studiens deltakere.

4.5.1 Presentasjon av deltakerne

Denne studien har totalt seks deltakere, og alle deltakerne er kvinner. I henhold til personvernloven har jeg anonymisert deltakernes stilling og hvor i landet de holder til. I tillegg til dette har deltakerne et bredt og variert spekter av videreutdanninger. For at deltakerne ikke skal være sporbare er deres kompetanse listet opp uavhengig av hvem som har hva. Under presenterer jeg deltakerne:

Deltaker 1 er en kvinne på 45 år. Hun var ferdig utdannet barnehagelærer i 2001. Denne kvinnen har 19 års erfaring fra barnehagen.

Deltaker 2 er en kvinne på 41 år. Hun var ferdig utdannet barnehagelærer i 2002. Denne kvinnen har 18 års erfaring fra barnehagen.

Deltaker 3 er en kvinne på 32 år. Hun var ferdig utdannet barnehagelærer i 2011. Denne kvinnen har 9 års erfaring fra barnehagen.

Deltaker 4 er en kvinne på 51 år. Hun var ferdig utdannet barnehagelærer i 1992. Denne kvinnen har 10 års erfaring fra barnehagen.

Deltaker 5 er en kvinne på 51 år. Hun var ferdig utdannet barnehagelærer i 1993. Denne kvinnen har 24 års erfaring fra barnehagen.

Deltaker 6 er en kvinne på 53 år. Hun var ferdig utdannet barnevernspedagog i 1991. Denne kvinnen har 10 års erfaring fra barneverntjenesten.

Stillingene er i tilfeldig rekkefølge førsteamanuensis, rådgiver, spesialpedagog og pedagogisk leder. Det er deltakere som har levert mastergrad og doktorgrad. Andre har videreutdanning i

vold i nære relasjoner, spesialpedagogisk kompetanse, kompetanse på pedagogisk arbeid på småskoletrinnet, nasjonal lederutdanning, kompetanse på lederutvikling og barnehagejuss. Det er også deltakere med kompetanse på samisk kulturlandskap og samisk språk. Noen av deltakerne har i tillegg til studiens tema erfaring med barn som er utsatt for omsorgssvikt, undervisning, forskning og veiledning. Videre har deltakerne gjennom arbeidslivet vært i ulike stillinger. Stillingene er styrer, veileder, tilsynsfører i barneverntjenesten, beredskapshjem og helgeavlastning, samt assistent og støttekontakt. Det er også deltakere som har arbeidet i omsorgstjenesten.

5 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet skal resultatene fra undersøkelsen presenteres, og dette er studiens empiri. Empiren representerer seks kvinnelige profesjonsutøvere. Alle kvinnene har videreutdanning, men de har ulike videreutdanninger. Deltakerne arbeider i ulike stillinger og disse er i tilfeldig rekkefølge førsteamanuensis, rådgiver, spesialpedagog og pedagogisk leder. Variasjonene på profesjonsutøverne er en styrkning for studiens empiri. Intervjuene er transkribert manuelt, men analysen er gjennomført i det digitalt analyseverktøy NVivo 12¹⁷. I analyseverktøyet ble opplevelsene organisert inn i tematiserte noder. Jeg kunne da se etter mønstre og forhold i datamaterialet. Nodene endte til slutt opp i tre hovedkategorier: Tverrfaglig samarbeid, kompetanse og profesjonsutøvelse.

5.1 Samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten

Studios tema er pedagogisk arbeid med barnehagebarn i fosterhjem. Studien skal svare på hvordan kompetansen oppleves i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten. Det er fordi tverrfaglig samarbeid er sentralt innenfor det pedagogiske arbeidet.

Deltakerne presenterer variasjoner på det tverrfaglige samarbeidet. Det fremkommer at kommunene har ulik praksis. Deltaker en, to, fire og fem forteller at det overordna i kommunen er jevnlig tverrfaglige møter hvor ulike instanser deltar. Kommunene har i tillegg tverrfaglige prosjekter for å styrke det tverrfaglige samarbeidet. Deltaker fire opplever barneverntjenesten som en samarbeidende part hvor det er åpenhet for faglig drøfting og veiledning. De fleste deltakerne har jevnlig samarbeidsmøter rundt barnehagebarnet som bor i fosterhjem, og hos andre deltakere er det samarbeidsmøter ved etterspørsel. Deltaker en, to, tre og fem har alle etterspurt oppfølging, samarbeid og veiledning hos barneverntjenesten og hos andre parter, men de opplever å ikke bli møtt. Hos deltaker tre har samarbeidet med barneverntjenesten vært helt fraværende. Den samlede opplevelsen er at det er en avstand mellom barnehagen og barneverntjenesten.

5.1.1 Avstand

Underveis i intervjuene fremkommer det at deltakerne opplever samarbeidet mellom barnehagen og barneverntjenesten som manglende. De kunne tenkt seg et nærmere samarbeid. Deltaker en opplever at barneverntjenesten ikke har nok kompetanse på hvordan barnehagen

¹⁷ NVivo 12 er beskrevet ytterligere i metodekapittelet 4.2.4 (s. 28-29).

er bygd opp, og at det er manglede felles forståelse for hva som kan være utfordrende i barnehagen. Deltakerne får spørsmål om hva som kunne forbedret samarbeidet. Deltaker en hevder barneverntjenesten må få kompetanse om barnehagen, og at det bør utvikles en felles forståelse mellom aktørene. Deltaker fem sier dette:

Ja, det er for det første respekt for hverandres kompetanse, at man er lydhør ovenfor hverandre og at man ikke setter en standard som er på et ønsket nivå. Men der barna og barnehagen er i dag sånn at man kan starte veiledningen på det riktige grunnlaget (Deltaker fem).¹⁸

Samtidig ytrer deltakerne ønske om mer fysisk tilstedeværelse fra barneverntjenesten, flere organiserte treff som er tidfestet og mer veiledning. Det er også et ønske hos flere av deltakerne at barneverntjenesten skal arbeide mer i forkant, og ikke bare være tilstedeværende når barnehagen ytrer ønske om at de har behov for bistand. Deltakerne mener at åpenhet skaper et nærere samarbeid. De hevder det er vanskelig å gjøre en god jobb når det er et lukket samarbeid. Det hevdes at jo mer åpenhet det er mellom barnehagen og barnevernet, desto større kompetanse får en ut av de som jobber direkte med barna. Det er nyanser i deltakernes opplevelser. Deltaker en beskriver at hun opplever gjensidig respekt og et nært forhold i samarbeidet med barneverntjenesten.

Deltaker to forteller at det er viktig at barneverntjenesten spør de rette spørsmålene slik at hun kan reflektere over eget kompetansegrunnlag og praksisen som utøves. Hun er opptatt av at faglige refleksjoner mellom aktørene kan gjøre avstanden mindre. De andre deltakerne er opptatt av at det skal være faglig gode møter hvor fokuset skal være barnets beste, behov, trygghet, aldersadekvat utvikling, framtidsutsikt og stabilitet. Samtidig må det gis veiledning på hvordan en skal mestre å stå i vanskelige situasjoner. Deltaker fire er spesielt opptatt av at en i et tverrfaglig samarbeid må støtte hverandre, og at dette kan gjøre avstanden mindre. Hun sier «hvis noen mister gangsynet må vi løfte» (Deltaker fire). Ønsket om tydeligere forventinger og krav er et av flere områder som trekkes frem når deltakerne skildrer det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten. Mangelen på forventinger og krav skaper en avstand. Begrunnelsen er at forventinger og krav fra barneverntjenesten gjør arbeidet med og rundt barnet lettere.

¹⁸ Følger APA 6th stilformulering om sitat av deltakere, fordi det gjør teksten mer sammenhengende og lettlest.

Det varierer jo litt hva en står i. Men av og til så kunne en godt hatt litt mer tanker om hva de vil og ønsker. Hva slags forventinger. Tydelige forventinger. Som gjør det lettere å vite hva som kreves av meg (Deltaker tre).

Deltakeren seks beskriver at strukturert samarbeid og god kommunikasjon gjør avstanden mindre. Hun forteller at barnehagen må være åpen om sine bekymringer og frustrasjoner, og at respekt for hverandre er viktig i samarbeidet. Hun sier «Ingen er mer ekspert enn andre, men vi har ulik kompetanse som er komplementære i forhold til hverandre og det må vi prøve å utnytte direkte mot barnet» (Deltaker seks).

5.1.2 Taushetsplikt

Alle deltakerne trekker frem at taushetsplikten påvirker det tverrfaglige samarbeidet. Det er forståelse for at den er styrende for hvilke opplysninger som kan deles, og de har respekt for lovverket. Samtidig opplever samtlige deltakere at taushetsplikten skaper en avstand mellom to samarbeidene aktører. De mangler informasjon om barnet, og dette gir en følelse av oppgitthet. Deltaker fire har en annen oppfatning, da hun ikke opplever taushetsplikten som styrende. Hun har erfart at det er mer åpenhet enn det forvaltningsretten sier.

Deltaker seks hevder at taushetsplikten har mer å gå på enn det en tror. Hun forteller at opplysninger skal være til barnets beste. Deltaker seks sier at informasjon som har betydning for det pedagogiske arbeidet skal gis. Det er en deltaker som trekker frem at det er nyanser i hver enkelt sak, og at dette gir rom for å tolke taushetsplikten ulikt. Deltaker seks sier at det er det juridiske rammeverket som skal styre informasjonsflyten. Hun mener det er en fare for at barnets fremtredelse kan bli spekulativ om en ikke kjenner til nok bakgrunnsinformasjon. Hennes konklusjon er at det er viktig å gi informasjon som er til det beste for barnet. Deltaker seks sier «du kan ha noen hypoteser, men du kan jo ikke vite hva barnets atferd eller reaksjonsmønster skyldes hvis du ikke vet noe om barnet historie». Opplevelsene blir med dette til grunn at det er variasjoner i tolkning av taushetsplikten, og at dette kan påvirke et samarbeid med barneverntjenesten.

5.1.3 Bekreftelser og tilbakemeldinger

Alle deltakerne forteller at de kunne tenkt seg bekræftelser og tilbakemeldinger på det praktiske arbeidet. Det hadde gjort dem tryggere i yrkesutøvelsen. En deltaker forteller at tilbakemelding og bekræftelse fungerer som en «boozt». Samtlige deltakere fra barnehagen mener at terskelen for å be om veiledning og råd er høy. Samtidig forteller de at terskelen har

blitt lavere ettersom de har fått mer erfaring og trygghet. Noen deltakere forteller at de gjerne prøver og feiler, og at det er vanskelig å vite om de gjør rett eller galt. Dette er noe de først har forstått i ettertid. Deltaker fem beskriver at «en gjør med beste mening det du er rusta med» når det mangler bekreftelser og tilbakemeldinger fra barneverntjenesten.

Deltaker fem forteller at hun først i ettertid har forstått at hun har manglet kompetanse på barnehagebarn som bor i fosterhjem. Hun hevder det kan være vanskelig å forstå kompetansemangelen. Det hevdes at tilbakemeldinger kunne løst denne usikkerheten.

Deltaker tre sier at tilbakemeldinger og bekreftelser fra barneverntjenesten har vært manglende, da barneverntjenesten ikke har vært tilstedeværende. Hun opplever å ikke bli inkludert, og synes at det er nedverdiggende å ikke bli stilt krav til. Deltaker tre beskriver at hun alltid har savna kommunikasjon med barneverntjenesten. Hun sier det hadde vært en trygghet å føle seg på lag med noen, fordi hun da hadde sluppet å stå alene. Kommunikasjon med barneverntjenesten kunne bidratt til at hun hadde følt seg mer robust i yrkesutøvelsen.

Deltaker fire beskriver at bekreftelse fra barneverntjenesten gir en trygghet i jobben. Denne opplevelsen understreker at tilbakemelding og bekreftelse kan gjøre den opplevde avstanden mindre. Deltaker seks henviser til at det er barnehagen sitt ansvar å si i fra at de mangler informasjon, kompetanse og behovet for veiledning. Samtidig sier hun at barneverntjenesten må legge til rette slik at barnehagen får det de har behov for. Hun beskriver verdien av at ansatte i barnehagen er tettes på barnet, og at barneverntjenesten er avhengig av at barnehagen tar kontakt eller sier i fra hvis de trenger bistand eller veiledning. Deltaker seks sier at barneverntjenesten stoler på pedagogene i barnehagen. Derfor må barnehagen være på om de ønsker tilbakemelding på noe.

5.2 Kompetanse

Studiens forskningsspørsmål handler om hvordan kompetansen oppleves i det praktiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem, og i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten. I dette delkapittelet legges empirien om opplevelse av kompetanse frem.

5.2.1 Kompetansebehov i profesjonsutøvelsen

Den samlede opplevelsen er at kompetanse er viktig for å kunne utføre profesjonens virksomhet. Deltakerne fra barnehagen beskriver at kompetansebakgrunnen deres er sammensatt, og at det er en god kombinasjon mellom teori og praksis. Det er den praksisbaserte kompetansen som fremtrer som mest lærerik. Det er denne formen for

tilegnelse av kompetanse som beskrives som mest nyttig i yrkesutøvelsen. Det er i møte med andre profesjoner deltakerne opplever størst økning i kompetanse, og dette forbedrer praksis mest. Deltakerne fra barnehagen opplever at det er nyttig å ha knagger, som de kan henge kompetanse, erfaringer og opplevelser på.

5.2.2 Barnehagebarn i fosterhjem

Det kom frem i analysene at samtlige deltakere opplever at de kan for lite om barn i fosterhjem. De beskriver at de benytter kompetansen de er rustet med, og at de ønsker å gjøre det som er til det beste for barnet. Samtidig skildrer de at det i noen situasjoner kan være vanskelig å vite hva som er til det beste, og at de gjerne må prøve seg fram. Det ytres et ønske om handlingskompetanse, og hvordan situasjonene skal håndteres. Noen av deltakerne beskriver at de har opplevd å trække feil, og at dette er noe de først har skjønt i ettertid.

Deltakerne fra barnehagen opplever at det er viktig å ha en generell og god dybdeforståelse i møte med barnehagebarn som bor i fosterhjem. Samtlige deltakere trekker frem reaksjonsmønsteret, og sosial- og emosjonell utvikling som områder de må ha kompetanse på. Dette beskrives også som utfordrende situasjoner å stå i. Deltakerne fra barnehagen beskriver videre at det er viktig å være fintfølede, ha grunnleggende positivt syn på barn, kompetanse på allsidig utvikling og relasjonskompetanse. Videre beskriver samtlige deltakere at det viktig å ha kompetanse på tilknytning og traumer, og noen av deltakerne sier at det er en kompetansemangel. Deltaker to og fem forteller at barnehagebarn i fosterhjem har behov for kjærlighet, støtte, ekstra omsorg og øyne som ser. Dette er spesielt viktig i den akutte fasen. Alle deltakerne fra barnehagen trekker frem at det viktig å ha kunnskap om omsorgssvikt og konsekvensen av dette. Deltaker fem sier «alle de her tingene skjønner man ikke før man kanskje blir fortalt at det var det». Alle deltakerne snakker om at de synes bakgrunnsinformasjonen er viktig å ha med seg, men at dette er manglende informasjon. Deltaker to sier «jeg kunne godt tenkt meg mye mer kompetanse på hva de har vært ute for og hva konsekvensene for dem blir. Og kunne hjelpe de på vegen sånn at det belaster dem mindre på et vis».

Alle deltakerne forteller om kompetansen de har opplevd og erfart at er nødvendig i arbeidet med barna som bor i fosterhjem. Allikevel er den totale opplevelsen at samtlige deltakere opplever eller har opplevd å mangle kompetanse. De opplever at dette gir en opplevelse av å stå alene. Det er varierende hvordan deltakerne har tilegna seg kompetanse om barn i fosterhjem. Noen av deltakerne har etterspurt kurs om barn i fosterhjem, men de opplever at

dette ikke er prioritert. Deltaker 3 har fått kommentar tilbake fra ledelse om at det ikke er forståelse for hva hun skal på kurs for. Andre har fått veiledningen på samarbeidsmøte. Deltaker en har i mangelen på kompetanse om barn i fosterhjem lest seg opp, og hun sier «det har vært mer å lese seg opp på hva slags behov».

Deltaker fire har en annen oppfatning da hun opplever å ha den kompetansen som trengs. Hun ser ikke behovet for annen kompetanse enn den hun sitter med. Deltaker fem forteller at hun gjennom intervjuet har reflektert mye over egen praksis. Hun har underveis i intervjuet tenkt at hun absolutt ikke hadde nok kompetanse, selv om hun der og da opplevde at det var nok. Hun beskriver at hun benyttet seg av den kompetansen som er tilgjengelig, og at hun ikke før nå har reflektert over at hun skulle hatt så mye mer. Deltakerne får spørsmål om det er egenskaper ved seg selv som de har opplevd at det viktig å ha med seg i arbeidet med barna. Egenskapene som blir trukket fram er tålmodighet, raushet, trygghet og annerkjennelse.

5.2.3 Kompetansebehov i tverrfaglig samarbeid

Alle deltakerne oppgir at de synes tverrfaglig samarbeid er en viktig og stor del i ivaretagelse av barnet som bor i fosterhjem. De referer til at det viktig å ha kompetanse om tverrfaglig samarbeid. Det trekkes frem som særdeles viktig å ha kompetanse om barnet de skal snakke om. Alle deltakerne oppgir at de har god kompetanse på barnet de deltar i et tverrfaglig samarbeid om, og noen av deltakerne oppgir at de har erfart at det er de i barnehagen som kjenner barnet best. De oppgir at dette noen ganger kan være utfordrende. Selv om de opplever å kjenne barnet best, er de ikke tilfreds med å ikke få informasjon om barnets bakgrunn. De opplever at det tverrfaglige samarbeidet er med på å forbedre praksis og at samarbeidet virker betryggende. Deltaker fem trekker frem «men nei det ville vært veldig rart om jeg ikke har lært noe etter hvert samarbeidsmøte. Da hadde det jo ikke vært noe poeng å møtes».

Deltakerne oppgir at de har kompetanse på tverrfaglig samarbeid, men det ulikt hvordan de har fått denne kompetansen. Noen deltakere oppgir at kommunen jevnlig gjennomfører kurs, prosjekter og innsatsteam. Flere av deltakerne oppgir at kompetanse om tverrfaglig samarbeid kom gjennom praktisk erfaring. Det var minimalt med undervisning om tverrfaglig samarbeid i grunnutdanningen. Deltaker fire beskriver tverrfaglig samarbeid som et «praksis sjokk». Deltaker fire sammenligner tilegnelse av tverrfaglig samarbeid med å ta førerkortet på bil. Hun skildrer at en først får presentert litt teori og at en smaker litt på den. Ute i praksisfeltet kommer erfaring som kan kobles til teorien. Deltaker fire forteller «du gjør deg noen

erfaringer på glattføre og på polare lavtrykk». Deltaker tre oppgir å ikke ha arbeidet tverrfaglig over flere år. Det har ikke vært behov for tverrfaglig samarbeid før hun fikk erfaring med barn som bor i fosterhjem. Hun beskriver at hun da faller litt ut av det, men at hun har evnen til å hente seg fort inn igjen. Deltaker tre forteller også at hun fikk litt kompetanse om tverrfaglighet i grunnutdanningen, men er samtidig ærlig på at dette er ferskvare og at hun ikke tar opp igjen lærebøkene derfra.

5.2.4 Kompetansebehov om barneverntjenesten

Samlet sett opplever de representative deltakerne at kompetansen øker i kontakt med barneverntjenesten. Den største andelen av deltakerne trekker også frem at de opplever å ikke kjenne godt nok til barneverntjenesten. Dette er en kompetanse de kunne tenkt seg mer av. Det er ulikt hvordan de har fått kompetanse om barneverntjenesten, men det fremstår som at deltakerne har fått kompetanse om barneverntjenesten gjennom møtet med dem. Samtlige deltakere beskriver at de fikk litt kompetanse gjennom utdannelsen, men at dette var for lite til å forstå hvordan barneverntjenesten arbeider. Det var mer en presentasjon av hvem barneverntjenesten er. Deltaker fire har en annen oppfatning enn de samtlige andre, da hun opplever å ha en god grunnkompetanse fra utdannelsen.

Deltaker fire og fem beskriver at de i samarbeid med barneverntjenesten har opplevd å ikke kjenne godt nok til hvordan de arbeider. Det er fordi de ikke har den juridiske kompetansen som barneverntjenesten har. Begge deltakerne beskriver at de selv har tatt initiativ til å tilegne seg denne kompetansen ved å lese seg opp på lovverket. De vet nå hvordan lovverket regulerer arbeidet til barneverntjenesten. De beskriver det som verdifullt å kjenne til lovverket. Dette har vært nyttig kompetanse i møte med barn, foreldre og barneverntjenesten. Én av de to trekker frem at hun gjennom lesing har tilegnet seg hvilke begreper barneverntjenesten benytter i sitt arbeid, og at hun nå har begynt å bruke disse begrepene selv.

Deltaker seks beskriver at det er viktig med ansatte som har kompetanse om barneverntjenesten, da dette gir en forståelse for hva barneverntjeneste gjør og driver med. Hun mener det må være kjennskap til tiltak barneverntjenesten kan sette inn. Hun henviser til at studenter i barnehagelærerstudiet må få undervisning på barneverntjenestens system og hva det innebærer. Deltaker seks viser videre til at det er viktig å gi undervisning om avvikende utvikling og hvordan omsorgssvikt kan påvirke barna. Hun trekker også frem at det er viktig med klar forståelse på det juridiske, sånn at dette ikke stopper samarbeidet. Hun hevder det er mer å gå på enn det en tror.

5.2.4.1 Erfaringer

Deltakerne fra barnehagen beskriver at erfaringer med barneverntjenesten på godt og vondt gjør noe med dem. Negative erfaringer kan påvirke dem i senere kontaktforbindelse. De understreker samtidig at opplevelsene kan komme av at de ikke kjenner godt nok til barneverntjenesten. Derimot oppgis det at nært samarbeid og positiv opplevelse gir en trygghet i å benytte barneverntjenesten som en sparringspartner. En deltaker beskriver at det er verdifullt å dele kompetanse mellom barnehagen og barneverntjenesten. Dette har gjort henne bevisst på noe hun ellers ikke hadde kompetanse på. Deltaker to forteller at kommunen har tverrfaglige møter med barneverntjenesten, og at disse møtene kan bli brukt til å bli bedre kjent med hverandres profesjoner. Hun opplever at dette har gjort dørstokkmila mindre. Deltaker to forteller «Så brukte vi møtene til å få kompetanse, finne litt ut av, finne ut hvem er dere og hvem er vi. Hvordan skal vi bruke hverandre».

5.3 Profesjonsutøvelse

Gjennom intervjuene har deltakerne beskrevet opplevelser og erfaringer fra profesjonsutøvelsen. De har alle videreutdanning i etterkant av grunntdanningen. Dette gir et godt faglig grunnlag for profesjonsutøvelsen. De representative deltakerne har lang erfaring. Deltaker en oppgir at det for henne er viktig å være dyktig i yrkesutøvelsen, og hun viser til at det er viktig med dybdekunnskap. Hun forteller at trygghet i profesjonsutøvelsen er viktig, og at profesjonsutøvere må kunne gjøre trygge valg i møte med barna. Erfaring og kompetanse gjennom tid har stor betydning i yrkesutøvelsen, og deltaker en forteller at dette er en prioritet på hennes arbeidsplass. Øvrige deltakere oppgir at de opplever økt kompetanse etterhvert som erfaringene kommer, og de skildrer en kompetanse i kontinuerlig endring. De forteller at kompetansen ikke befinner seg på et statisk ståsted.

Deltaker tre oppgir at hun synes det er nedverdiggende for profesjonen å ikke bli stilt krav til. Flere av deltakerne beskriver at det hadde vært positivt for kompetansen om det hadde blitt arrangert flere treff på tvers av profesjoner. Samtidig er tre av seks deltakere opptatt av at det ikke må bli en profesjonsstrid, og at man i større grad må anerkjenne hverandre sin kompetanse. Deltaker seks beskriver:

Det er viktig å respektere hverandre og den ulike fagkompetansen som de ulike yrkesgruppene kan føre fram til og bidra til. Ingen er mer ekspert enn andre, men vi har ulike kompetanse som er komplementære i forhold til hverandre og det må vi prøve å utnytte dirkete mot barnet (Deltaker seks).

Gjennom intervjuene ble faglig oppdatering i profesjonsutøvelsen et tema. Det fremkommer variasjoner i tiden de har og kan benytte til faglig oppdatering. Alle deltakerne verdsetter faglig oppdatering, men de oppgir at det er alt for lite tid. Dette gjelder både den avsatte tiden i det daglige arbeidet, samt tid som brukes til faglige kurs, nettverk og andre faglige arrangementer. Alle deltakerne forteller at de har utviklet kompetansen gjennom å lese faglitteratur og faglige webinarer. Samtidig har refleksjon gjennom praksisen gitt dem ny forståelse, og det er denne formen for refleksjon som synes å være mest fremtredende. På generelt grunnlag oppgir deltakerne at de verdsetter veiledning, men at det ikke kan bli nok. Derfor er faglig veiledning et savn i profesjonsutøvelsen. Noen av deltakere opplever at veiledning prioriteres, og andre opplever at dette ikke er prioritert. En deltaker sier at hun stadig får etterspørsel fra personell som ønsker mer kompetanse, men hun må avvise dem med grunnlag i at det ikke finnes ressurser til dette. Deltaker to forteller at hun har opplevd holdninger om at en skal få det til med den kompetansen som allerede er tilstedeværende. Hun sier at det er viktig å tenke at det er barna som trenger kunnskapen.

5.3.1 Grunnutdanning

Deltakerne fikk spørsmål om hvordan de opplevde barnehagelærerutdanningen, hvilket innhold den hadde, og om innholdet har samsvart med det de har møtt i praksis. Hensikten var å få frem om de følte seg klare for å utøve yrket. Det er ulike opplevelser og erfaringer, men samtlige deltakere fra barnehagen oppgir at det var flere områder de ikke fikk noe kompetanse om i utdannelsen. Dette har gitt en opplevelse av å stå alene i praksisfeltet. Deltaker fem er veldig tydelig på at barnehagelærerutdanningen må endres, og hun spør seg om hvor pedagogikken var. Hun understreker at utdanningen i liten grad samsvarte med det hun møtte i praksis. Dette har gitt en følelse av kompetansemangel som igjen ga en følelse av å føle seg alene og utilstrekkelig. Hun opplevde at utdanningen hadde mye fokus på de estetiske fagene, fremfor pedagogikken, barns utvikling, tidlig innsats og den praksisen man faktisk møter i feltet. Flere av deltakerne trekker frem at det i grunnutdanningen må gis undervisning om sårbare barn, da en i praksisfeltet aldri kan vite hvilke barn en skal møte.

Alle deltakerne fikk spørsmål om de gjennom utdannelsen fikk tilegnet kompetanse om barn i fosterhjem. Ingen av deltakerne oppgir å ha fått kompetanse om barn i fosterhjem, foruten deltaker seks. Deltakerne fra barnehagen har måtte tilegne seg dette i ettertid. Deltaker to beskriver at hun har måtte håndtere barn i fosterhjem på en «okey-måte». Deltaker en og fem oppgir at de selv har måtte erverve seg nødvendig kompetanse, og at de skulle ønske

barnehagelærerutdanningen var mer systematisert. Deltaker en oppgir i tillegg at hun kunne tenkt seg en dypere forståelse og kompetanse, slik at hun kunne veiledet personalet direkte mot barnet.

Deltaker fire har en annen oppfatning enn de andre deltakerne. Hun føler seg rustet i forhold til det empatiske, og at hun kan den grunnleggende utviklingen til barna. Til tross for manglende vitenskapelig kompetanse om barn i fosterhjem, oppgir deltaker fire at egen kompetanse er tilstrekkelig nok og at hun føler seg trygg. Deltaker fire oppgir å føle seg heldig fordi hun har barnehagelærerutdanning, og beskriver en svært god utdanning hvor man får kompetanse på å møte barn. Hun sier at det ikke er noen andre utdanninger som matcher denne.

6 Diskusjon

I dette kapittelet drøftes studiens empiri opp mot de teoretiske perspektivene. Dette vil gi grunnlag for å kunne svare på hvordan kompetansen oppleves i det praktiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem. I tillegg skal jeg svare på hvordan kompetansen oppleves i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten.

6.1 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er et samspill mellom ulike profesjonsutøvere som arbeider for et felles mål, der hensikten er å gi riktig hjelp til rett tid (Bunkholdt & Kvaran, 2015; Glavin & Erdal, 2018; Backe-Hansen, 2019; NOU 2018:18). Det reflekteres i samhandling med andre profesjonsutøvere, og dette skal gi både trygghet og ny forståelse i profesjonsutøvelsen (Willumsen, 2009; Glavin & Erdal, 2018). I denne studien har alle deltakerne god forståelse for hva som er målet, og hensikten med det tverrfaglige samarbeidet. Deltakerne fra barnehagen ønsker seg et bedre og tettere tverrfaglig samarbeid med barneverntjenesten. Spesielt rundt barn som bor i fosterhjem, da de opplever å stå alene på grunn av manglende kompetanse.

I tverrfaglig samarbeid gir variasjonen i kompetanse mangfoldige muligheter (Brandstädter & Sonntag, 2016; Glavin & Erdal, 2018). Teamet utvikler en felles kompetanse om de mestrer å jobbe godt sammen. Felles kompetanse kan ses i sammenheng med prosesskvalitet. God prosesskvalitet kjennetegnes av tydelige mål for prosessen, trygghet, engasjement, motivasjon, forståelse, gode tilbakemeldinger og god kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017; Hatlevik, 2016). Dette kan ses i sammenheng med at samtlige deltakere er opptatt av å løfte hverandre. Når de løfter hverandre gjør de hverandre gode, og nyttiggjør seg av variasjoner i kompetansen. Deltakerne mener gode tverrfaglige møter har fokus på barnets beste, behov og trygghet. De er også opptatt av at samarbeidet må fokusere på hvordan profesjonsutøvere i barnehagen skal mestre vanskelig situasjoner. Flere av deltakerne opplever at oppfølgingen er manglende, og de opplever å stå alene. De står alene fordi de mangler kompetanse, men også fordi de mangler faglig støtte fra barneverntjenesten. Funnene kan konkludere med at profesjonsutøvere som løfter hverandre og står samme i komplekse situasjoner skaper en felles kompetanse. Videre kan god prosesskvalitet motvirke opplevelsen av å stå alene. Det er også viktig for den tidlige innsatsen og de ønskede resultatene.

Et tverrfaglig samarbeid kan ha mange utfordringer. Det er et komplekst område hvor det kan være flere negative faktorer som bremser (Brandstädter & Sonntag, 2016). Variasjonene i kompetanse kan være én faktor som bremser samarbeidet. Det er fordi profesjonsfeltene er ulike, og det kan derfor være kommunikasjonsvansker, fordommer, ulike forventinger- og ønsker for samarbeidet (Brandstädter & Sonntag, 2016). Deltakerne forteller at barnehagen og barneverntjenesten kjenner for lite til hverandres fagfelt. Dette skaper samarbeidsvansker. Utfordringene kan også skyldes at hvert forvaltningsorgan konsentrerer seg om egne mål, behov, resultater og ønsker. Det blir da et spenn i det tverrfaglige samarbeidet (Backe-Hansen, 2009; Willumsen, 2009; NOU 2018:8). Spennet gjør tverrfaglig samarbeid komplekst, og det står i sammenheng med det samtlige deltakere beskriver. De opplever at det er en manglende felles forståelse og ulike behov for det tverrfaglige samarbeidet. Dette gir en opplevelse av å stå alene i profesjonsutøvelsen.

Trygghet er en viktig faktor for god prosesskvalitet (Hatlevik, 2016), samtidig er trygghet også en viktig faktor for godt tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018). I et tverrfaglig samarbeid er det viktig med profesjonsutøvere som er trygge i profesjonsfaget, samtidig som det må være tillit mellom utøverne (Flaten et al, 2013; Glavin & Erdal, 2018). Tverrfaglig samarbeid er også en faglig støtte til virksomhetene, og skal gi økt kompetanse hos profesjonsutøvere (Glavin & Erdal, 2018). Den faglige støtten skal skape trygghet i profesjonsutøvelsen, men da må støtten være jevnlig tilstedeværende. Manglende faglig støtte gjør prosesskvaliteten svakere. I tillegg er det en trussel for profesjonen, fordi profesjonsutøverne opplever å være utrygge i yrkesutøvelsen.

Manglende trygghet er et område som trekkes frem når deltakerne beskriver opplevelsen av å stå alene i det tverrfaglige samarbeidet. Samtidig understreker deltaker fem at hun lærer noe i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten. Tilstedeværelsen fra barneverntjenesten kan skape trygghet, og det gir en følelse av økende kunnskap. Faglig støtte gir også økende kompetanse. Deltaker fem understreker at kompetansen om barnehagebarn i fosterhjem var for svak. Det kan derfor konkluderes med at barnevernets tilstedeværelse gir en opplevelse av trygghet og økende kompetanse. Manglende trygghet skyldes for svak kompetanse om barnehagebarn i fosterhjem, men også at barneverntjenesten er for lite tilstedeværende.

Flere av deltakerne oppgir at tryggheten kunne vært styrket om de fikk flere gode og konstruktive tilbakemeldinger fra barneverntjenesten. Tryggheten hadde også vært større om det var jevnlig kontakt mellom barnehagen og barneverntjenesten. Jevnlig kontakt handler ikke nødvendigvis om de oppsatte møtetidspunktene, men at det er åpenhet for å få veiledning når det er behov for det. Utryggheten til deltakerne er mest tilstedeværende i komplekse situasjoner, fordi deltakerne ikke vet hva det er best å gjøre. Derimot er det er i flere sammenhenger vist at svakt samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten skyldes manglende tillit (Backe-Hansen, 2009; Glavin & Erdal, 2018). Dette står ikke i sammenheng med det deltakerne i denne studien mener. Selv om de opplever for svakt samarbeid har de tillit til barneverntjenesten.

Opplevelsen av å stå alene kommer når det er avstand mellom samarbeidende instanser, og når behovene for samarbeid er ulike. De opplever å stå alene når det er manglende tilstedeværelse, manglende trygghet og mangler i den faglige støtten. Dette er faktorer og opplevelser som også har vist seg å kunne hemme tverrfaglig samarbeid. De negative faktorene gjør tverrfaglig samarbeid til et komplekst område (Backe- Hansen, 2009; Brandstädter & Sonntag, 2016; NOU 2018:18).

6.1.1 Refleksjon

Tverrfaglig samarbeid er et komplekst felt fordi profesjonsutøverne kan ha ulike interesser og behov. Det kan derfor være vanskelig å skape flyt fra den vitenskapelige kompetansen, og til det som det skal samarbeides om. Det er også vanskelig å skape sammenheng om det er manglende profesjonell kompetanse. I følge Schön (1983;1987) kan reflekterende praksis være løsningen når det er vanskelig å se sammenheng mellom vitenskap og utøvende praksis. Schön (1983;1987) hevder at profesjonsutøvere som mestrer å se denne sammenhengen er reflekterende praktikere, der refleksjon kan gi økt kompetanse og ny forståelse i komplekse situasjoner (Schön, 1983; Griffiths, 2000; Erlandson & Beach, 2008; Ramage & Shipp, 2020). Deltakerne verdsetter refleksjon i profesjonsutøvelsen, og de fremstår som refleksive i intervjuene. Derimot kan refleksjon være vanskelig om det er manglende kompetanse, manglende felles forståelse og ulike interesser i det tverrfaglige samarbeidet. Det kan bli uenigheter og konflikter mellom samarbeidene aktører. Uenigheter og konflikter er ikke løftet opp av deltakerne, men det kan bli en utfordring om det er for stor avstand og hvis deltakerne opplever å stå alene over en lengre tidsperiode.

Schön var mest opptatt av individuell refleksjon, men deltakerne understreker at refleksjon sammen med andre er like utviklende om ikke mer. Fordi det tverrfaglige samarbeidet er manglende, er tilstrekkelig refleksjonen i samhandling med andre også fraværende. Refleksjon i samhandling med andre kan ses i sammenheng med jazzmusikk (Schön, 1983; Schön, 1987; Willumsen, 2009), der andre musikanters bidrag eller klapp fra salen er et svar på handlingen som en selv utførte. Denne tilbakemeldingen skal bidra til ny forståelse (Schön, 1983; Schön, 1987; Willumsen, 2009). Det er denne tilbakemeldingen og annerkjennelsen deltakerne opplever at de mangler i samarbeidet med barneverntjenesten. Deltakerne savner å reflektere sammen med noen, og få annerkjennelse for de refleksive tankene. Fraværende refleksjon påvirker samarbeidet og profesjonsutøvelsen, der konsekvensen er at deltakerne opplever å stå alene. Det kan være vanskelig å få en god prosesskvalitet og utvikle kompetansen om refleksjon med andre er fraværende. I barnehagefeltet er samhold en viktig faktor, og det er viktig å stå sammen for å få gode resultater. Konklusjonen er at refleksjon sammen med andre motvirker opplevelsen av å stå alene. Bekreftelser og annerkjennelse gir mestringfølelse og trygghet i profesjonsutøvelsen. Dette vil selvfølgelig avhenge av at det er et tilstedeværende og godt samarbeidende team.

6.1.2 Taushetsplikten

Et annet område som ble trukket frem av deltakerne er taushetsplikten. Kristofersen og Winsvold (2013) fant at reglene om taushetsplikt oppleves å ha stor verdi, og ikke til hinder for samarbeid. Deltakerne har en annen oppfatning, da de til tross for forståelse for reglene opplever taushetsplikten som et hinder i det pedagogiske arbeidet. Deltakerne opplever at informasjon som ikke kommer frem gjør samarbeidet med barneverntjenesten svakt. Dette fant Kristofersen og Winsvold (2013) også. Taushetsplikten legger føringer for arbeidet (Eriksen & Germeten, 2014). Reglene om taushetsplikt er ivaretagende, og beskytter mot innsyn i personopplysninger. Alle deltakerne erfarer at taushetsplikten er et fokus i profesjonsutøvelsen, men de sier også at reglene kan gi en følelse av oppgitthet. Samtlige deltakere mener at reglene skaper avstand i det tverrfaglige samarbeidet. Begrensinger i loven gir en opplevelse av å stå alene, der årsaken er at barnehagen opplever å ikke få informasjon om barnets bakgrunn. Deltakerne fra barnehagen beskriver at de ikke trenger detaljerte beskrivelser, men at de har behov for informasjon slik at de kan forstå og arbeide godt pedagogisk. Opplevelsen av å stå alene kommer når de ikke vet nok.

Barnehagen er opptatt av å bli godt kjent med alle barn, og få så mye informasjon som mulig. Det leveres ut skjemaer til foreldre/foresatte, der de skal fylle ut utallige opplysninger. Det kan mange ganger føles som om en skal brette ut et helt familieliv. Når et barn som bor i fosterhjem begynner i barnehagen, får ikke barnehagen kjennskap til så mange opplysninger. Eriksen og Germeten (2014) hevder da at taushetsplikten oppleves som et hinder for samarbeidet, selv om det ikke er hensikten. Derimot hevder deltaker seks at det ofte er mer å gå på i forhold til taushetsplikten enn det en mange ganger opplever. Hun sier at det bør gjøres skjønnsmessige vurderinger over hvilke opplysninger som skal viderefremmes og ikke. Deling av opplysninger kan være til barnets beste, og samarbeidet kan bli vanskelig om viktige opplysninger holdes tilbake. Deltaker fire har en annen oppfatning, da hun fikk informasjonen hun trengte for å ivareta sin yrkesutøvelse.

Skjønnsmessige vurderinger av taushetsplikten kan være årsaken til at opplevelsene har variasjoner. Skjønnsmessige vurderinger innebærer at profesjonsutøvere med bakgrunn i den livslange læringen gjør beslutninger som inkluderer klokskap, fornuft og magefølelse (Kirkebøen, 2013; Fekjær & Skilbrei, 2016; Gotvassli & Moe, 2020). Derimot kan det være en sårbarhetsfaktor om tolkning av taushetsplikten innebærer skjønnsmessige vurderinger. Stor vektlegging av skjønnset kan føre til en svekkelse, da taushetsplikten i seg selv bør innebære lite eller ingen rom for tolkning. Skjønnsmessige vurderinger av taushetsplikten vil skape en ulikhet i arbeidet med barna, og i det tverrfaglige samarbeidet. Det er fordi noen følger en streng lov, og andre gjør vurderinger som kan åpne opp. Derimot kan skjønnsmessige vurderinger av taushetsplikten motvirke opplevelsen av å stå alene. Det kan være positivt fordi det bidrar til mer åpenhet og tillit i samarbeidet. Videre får det pedagogiske arbeidet bedre prosesskvalitet når det er god kjennskap til barnets bakgrunn. Bedre kjennskap kan gi mer tilstrekkelighet ovenfor det pedagogiske arbeidet, og opplevelsen av å stå alene kan være mindre gjeldende.

Det bør være klare føringer for hvilken tolkning av taushetsplikten som skal tillates. Det er positivt for prosesskvaliteten med tydelige avklaringer, da det vil skape mer likhet i det pedagogiske arbeidet. Det fremkommer i analysen at målet med taushetsplikten er barnets beste. Barnets beste skal være førende for hvilke opplysninger som bringes frem, og eventuelt holdes tilbake. Dette vil føre til skjønnsmessige tolkninger. God juridisk kompetanse kan gi profesjonsutøvere i barnehagen en dypere forståelse. Juridisk kompetanse er nyttig når det samarbeides med profesjonsutøvere som har annen kompetanse, og et annet lovverk som fører arbeidet. Taushetsplikten kan gi et svakere samarbeid og den kan gi profesjonsutøvere en

opplevelse av å stå alene. Konklusjonen er allikevel at det er viktig med en lov som beskytter for deling av personopplysninger. Det må heller gjøres gode skjønsmessige vurderinger av hvilke opplysninger som kan deles.

6.2 Kompetansebehov i barnehagelærerprofesjonen

Forskningsspørsmålene skal svare på hvordan kompetansen oppleves i det praktiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem, og i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten. Over ble det vist at mangler i det tverrfaglige samarbeidet gir en opplevelse av å stå alene. I dette delkapittelet skal jeg vise hvordan kompetansen i det pedagogiske arbeidet oppleves.

6.2.1 Livslang læring

Kompetanse defineres som et mål på menneskets dyktighet, ferdigheter, atferd, kunnskap og tilstrekkelighet (Lai 2004; Holt & Perry, 2011). I denne studien forstås kompetanse som en livslang læring. Livslang læring er både vitenskapelig kompetanse, oppvekst, holdninger, verdier og opplevde erfaringer som har hatt betydning gjennom livet (Molander & Terum, 2008; Bratterud & Emilisen, 2011; Kirkebøen, 2013; Hatlevik, 2016; Gotvassli & Moe, 2020). Livslang læringen er et mål på profesjonsutøverens evne til å anvende både formell- og uformell kompetanse (Molander & Terum, 2008; Bratterud & Emilisen, 2011; Kirkebøen, 2013; Hatlevik, 2016; Gotvassli & Moe, 2020).

Schön (1983;1987) var opptatt av den formelle kompetansen som tilegnes gjennom utdanning, og hvilken kompetanse som har betydning i yrkesutøvelsen. Samtidig var han bevisst på at profesjonsutøvere benytter uformell kompetanse, og at dette er kompetanse som må snakkes om (Schön, 1983;1987). Schön (1983;1987) har forsøkt å forstå sammenhengen mellom formell- og uformell kompetanse. Deltakerne i studien beskriver at deres kompetanse er sammensatt, og at det er en «god blanding» mellom evidensbasert og praksisbasert. Den praksisbaserte kompetansen er en del av livslang læring, da den totale erfaringsbakgrunn har betydning for yrkesutøvelsen. Deltakerne beskriver situasjoner hvor de har prøvd, og deretter feilet fordi det er manglende vitenskapelig kompetanse. Dette er erfaringer som gir deltakerne en opplevelse av å stå alene. Selv om deltakerne opplever å stå alene, så hevder de å lære mest av erfaringene og opplevelsene fra praksis. Erfaringen fra praksis oppleves som mer nyttig enn den vitenskapelige kompetansen fra utdannelsen. Dette er et svært interessant funn. På den ene siden ønsker deltakerne seg mer vitenskapelig kompetanse, da mangelen gir en opplevelse av å stå alene. Derimot opplever de mest selvutvikling i det som fremtrer i praksisen. Årsaken kan være at deltakernes verdier, holdninger og oppvekst får større

betydning, og at den livslange læringen gjør at en mestrer å komme seg igjennom situasjonene og opplevelsene fra praksis.

Refleksjon kan også være årsaken til at praksisen fremtrer som mest utviklende.

Profesjonsutøverne møter opplevelser og erfaringer som de reflekterer over. Det er vist at refleksjon kan gi ny forståelse (Schön, 1983; Griffiths, 2000; Erlandson & Beach, 2008; Ramage & Shipp, 2020). Opplevelser er subjektive, og menneskets livslange læring påvirker hvordan refleksjonen blir, der egne holdninger og verdier har betydning for refleksjonen.

Deltakere beskriver at refleksjon sammen med andre er mest lærerikt. I barnehagen er samholdet fremtredende, og det er vanskelig å drive en individuell praksis. Det kan være ulike holdninger hos utøverne, men de ulike holdningene kan gi ny forståelse. Den livslange læringen er derfor positiv for refleksjonen.

Schön (1983) mener at den vitenskapelige kompetansen som benyttes i praksis må anerkjennes. Deltakerne beskriver at de benytter seg av den kompetansen de har tilgjengelig. Dette er den livslange læringen og denne må også anerkjennes, da livslang læring har betydning for hvordan yrket utøves. Deltakerne forteller at de få en opplevelse av å stå alene når den vitenskapelige kompetansen ikke er tilstrekkelig nok. Videre opplever de kompetansemangel når det er situasjoner som gir andre resultater enn forventingene. Det oppleves som ubehagelig å føle på kompetansemangelen. Gjennom refleksjon i handlingen, og refleksjon over handling kan de uforutsette resultatene gi ny forståelse (Schön, 1987; Mikes-Liu et. al., 2016; Ramage & Shipp, 2020). Schön (1983;1987) hevder at dette er to ulike prosesser som ikke kan ses i sammenheng. Ut i fra det deltakerne beskriver vil det være vanskelig å ikke se refleksjonen som skjer i handling og refleksjon over handling i sammenheng. I barnehagen er hverdagen travel og profesjonsutøvere håndtere flere komplekse situasjoner samtidig. Det er vanskelig å stoppe opp i selve handlingen, og deretter å velge en ny strategi. Barn lever i nuet, og det kan være vanskelig å vie tid til i refleksjon i selve handlingen. Konklusjonen er at livslange læringen kan gi trygghet når den vitenskapelige kompetansen er utilstrekkelig. Livslang læring fremmer det pedagogiske arbeidet, og refleksjon må benyttes for å mestre komplekse situasjoner. Hvilken refleksjon som benyttes har mindre betydning.

6.2.2 Kompetansebehov i pedagogisk arbeid

Det er viktig med god kompetanse i arbeidet med barnehagebarn som bor i fosterhjem. Dette viser de presenterte forskningene i introduksjonen. Det ble vist at barn i fosterhjem står

ovenfor flere risikofaktorer sammenlignet med andre barn. Svakere sosiale- og emosjonell fungering, og hvilke konsekvenser negative erfaringer i oppveksten kan ha senere i livet (Edward et. al., 2003; Jacobsen et. al., 2020a; Jacobsen et. al., 2020b). For å forebygge eventuelle konsekvenser av utilstrekkelig ivaretagelse må profesjonsutøvere i barnehagen ha tilstrekkelig kompetanse. Hvilken kompetanse som er nødvendig vil avhenge av barnets behov. Deltakerne har ved flere anledninger trukket frem at manglende kompetanse om barnehagebarn i fosterhjem, kan gi en opplevelse av å stå alene. Selv om deltakerne opplever å mangle vitenskapelig kompetanse, trekker de gjentatte ganger frem at det er viktig å ha barnets beste som utgangspunkt i det pedagogiske arbeidet. Barnets beste innebærer som regel det voksne tenker er det beste, men barnets eget perspektiv må også inngå i helhetsvurderingen av barnets beste (Strandbu, 2011).

Kvalitet på pedagogisk arbeid er sentralt i forebyggingen. Trygge barn både lærer og utvikler seg bedre (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27-32). God prosesskvalitet kjennetegnes av en trygg interaksjon mellom to individer (Utdanningsdirektoratet, 2017; Hatlevik, 2016), der trygghet i kompetansen som utøves har betydning for kvaliteten. God prosesskvalitet gir da færre sosiale vansker og bedre akademiske prestasjoner (Sylva et.al, 2010; Lekhal, 2015). Den livslange læringen har stor betydning i det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn som bor i fosterhjem. Gode verdier, holdninger, og egen oppvekst har betydning når den vitenskapelige kompetansen er fraværende. Vitenskapelig kompetanse som er sentral for andre områder ved et barns utvikling, kan ha betydning i det praktiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem. Det er derfor viktig med profesjonsutøvere som forsøker å være bevisst hvilken kompetanse som benyttes. Da kan en bli klar over hvilken kompetanse som faktisk er nødvendig for barn som bor i fosterhjem. Derimot vet en at barn i fosterhjem kan stå ovenfor flere negative konsekvenser senere i livet, og det kan være forskning som har funnet hvilken kompetanse det er viktig å ha for å forebygge disse konsekvensene. Det kunne derfor blitt trukket ned noen tråder herfra.

I følge loven er det ikke vanskelig å definere barn i fosterhjem¹⁹. Barn i fosterhjem er like forskjellige som andre barn, og de vil ha ulike behov gjennom livet. Deltakerne viser til at det er viktig å ha en generell og gode dybdeforståelse i arbeidet med barnehagebarn som bor i fosterhjem. Dybdeforståelse forstås som grunnleggende kompetanse på barns utvikling. Det

¹⁹ Se oppgavens punkt 2.3.1

må foreligge et positivt syn på barn. I et positivt syn ses barnet som et subjekt, og barnet er ikke et tomt menneske som skal fylles. Deltakerne vektlegger også at det er viktig å ha forståelse for reaksjonsmønstre, samt kompetanse på sosial- og emosjonell utvikling. Erfaringene som er gjort er viktige i en eventuell videre tydeliggjøring av hvilken kompetanse barnehagebarn i fosterhjem kan ha behov for.

Gotvassli og Moe (2020) skriver at profesjonsutøvere i barnehagen vil møte mange komplekse situasjoner, der pedagogikken kan virke både forvirrende og løsningsorientert. De skriver at skjønn kan være den eneste måten å handle på når situasjonen er kompleks (Gotvassli & Moe, 2020). Over ble det vist at skjønn er fornuften og klokskapen som benyttes når det ikke er annen tilegnelig kompetanse (Kirkebøen, 2013; Fekjær & Skilbrei, 2016; Gotvassli & Moe, 2020). Samtlige deltakere i studien opplever at de har for lite kompetanse om barnehagebarn som bor i fosterhjem. Deltakerne beskriver at de benytter seg av det de er rustet med i mangelen på kompetanse. De gjør det som er til det beste for barnet, og det faglige skjønn får betydning. Egen oppvekst, holdninger og verdier gjør at deltakerne på et vis klarer å være i situasjonen, selv om de opplever å stå alene.

I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er det nedfelt at pedagogiske ledere skal «[...] iverksette og lede [...] i tråd med godt faglig skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å arbeide ut i fra et godt faglig skjønn kan i mange sammenhenger være positivt, da det viser en evne til refleksivitet, fleksibilitet og løsningsorientert. Derimot kan det å møte barnehagebarn i fosterhjem med skjønn være sårbart fordi barnets bakgrunn kan være ukjent. Konsekvensen kan være at en opplever å gjøre vurderinger og handlinger på feil grunnlag, og det kan gi sårbare konsekvenser. De sårbare konsekvensene kan gi en opplevelse av å stå alene. Dette samsvarer med det samtlige deltakere beskriver, da de forteller at de har opplevd å trække feil i situasjoner. En av deltakerne beskriver også at hun ikke visste hva hun skulle gjøre selv om hun hadde sett at hun hadde gjort en feil vurdering. Hun begrunner med at hun ikke hadde nok kjennskap til barnet.

Det kan være en trussel for profesjonen når skjønnsmessige vurderinger gir et uønsket resultat. Dette kan også gi en opplevelse av å stå alene. Dette står i sammenheng med Schön (1987) som hevder at usikkerhet ovenfor yrkesutøvelsen er en profesjonstrussel. Profesjonsutøvere må da reflektere over hva som gikk galt, og dette kan motvirke opplevelsen av å stå alene. Det er også viktig å ha med seg at handlingen totalt sett kanskje ikke var feil, men at behovene til barnet var annerledes. Det deltakerne beskriver som «å trække feil» kaller

Schön (1987; Ramge & Shipp, 2020) et uventet resultat, der det uventa resultatet gir profesjonsutøvere en pekepinn på at kompetansen ikke er tilstrekkelig nok. Refleksjon kan løse det uventa resultatet (Ramge & Shipp, 2020). Ramge og Shipp (2020) benytter begrepet «post hoc». Dette er tiden profesjonsutøvere benyttet på slutten av arbeidsdagen. En deltaker fortalte at hun gjennom intervjuet tenkte over hvor manglende hennes kompetanse må ha vært når hun arbeidet tett på barnet. Dette kan sies å være en «post hoc» tankegang, selv om den ikke fant sted der og da. Deltakerne hevder at refleksjon gir ny forståelse, og de syns dette er viktig i det pedagogiske arbeidet.

6.2.3 Kompetansebehov i tverrfaglig samarbeid

Opplevelser av tverrfaglig samarbeid ble presentert i første del av drøftingen. Denne delen tar derfor for seg hvordan kompetansen oppleves i det tverrfaglige samarbeidet. I analysen fremkommer det at det er ulikt hvordan kompetansen om tverrfaglig samarbeid har blitt tilegnet. Noen har fått tilegnet kompetanse gjennom utdannelsen, derimot har andre jevnlig tverrfaglige prosjekter og kurs i kommunen. En deltaker beskriver tverrfaglig samarbeid som et praksissjokk. Beskrivelsen vitner om kompetansemangel fra utdanningen. Når det er mangler i den formelle læringen, er det nødvendig å benytte annet kunnskapsgrunnlag. Dette kan innebære ferdigheter som er tilegnet gjennom erfaringer og opplevelser. Videre kan egne holdninger, verdier, magesfølelse og sunn fornuft ha betydning. Dette er den uformelle læringen innenfor livslang læring (Bratterud & Emilisen, 2011; Kirkebøen, 2013; Gotvassli & Moe, 2020).

Praksissjokket kan gi en opplevelse av utilstrekkelighet, og dette kan gi en opplevelse av å stå alene. Skule (2004) skrev at ferdigheter og kompetanse utvikles gjennom uformell læring. Dette samsvarer med at deltakerne ser praksisen som mest utviklende. I tråd med Schön (1983;1987) vil det faglige skjønnnet være det området profesjonsutøvere lærer mest av. Det er ikke sikkert at det er mulig å sette ord på hvorfor handlingen ble som den ble, men det vil være hensiktsmessig å reflektere over handlingen gjennom «post hoc» (Ramge & Shipp, 2020). Det er også denne refleksjonen som bidrar til størst utvikling hos profesjonsutøverne. Refleksjonene kan påvirke videre yrkesutøvelse (Schön, 1983; Griffiths, 2000; Erlandson & Beach, 2008; Ramge & Shipp, 2020).

Det er forståelig at tverrfaglig samarbeid kan oppleves som et sjokk, men for profesjonsperspektivet vil det være uheldig. Profesjonskompetanse er den delen av livslang læring som skal gjøre profesjonsutøveren i stand til å benytte faglig kompetanse,

handlingskompetanse, refleksiv kompetanse og sosialkompetanse (Saga Corporate Advisors 2011; Meld. St. 16 (2015-2016) 70-72; NOU 2018: 2). Det er dette som skal gjøre utøveren i stand til å utøve sin profesjon på en god måte (Molander & Terum, 2008; Hatlevik, 2016). I tillegg er dette kompetanse som skal gjøre utøveren i stand til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer (Moser et. al., 2006 ; Holt & Perry, 2011; Eik. 2013). Det er nødvendig med tilstrekkelig kompetanse for å få gode resultater.

Derimot kan det også være vanskelig å undervise i noe som er komplekst og individuelt. Tverrfaglig samarbeid er et komplekst felt og utdanninginstitusjonene kan ikke forutse hvilke barn det skal samarbeides om. Hvis det i tillegg er manglende kompetanse om barnehagebarn i fosterhjem vil praksisen bli et sjokk, der praksissjokket står i sammenheng med det Molander og Terum (2008) beskriver. De viser til at utdanninger som er profesjonsrettet må være forskningsbaserte og at utdannelsen må gi innsikt i teoretisk kunnskap, ferdigheter og ulike situasjoner. Det blir et komplekst spenn, og hvis utdanningsinstitusjonene ikke mestrer å undervise i det som møter utøverne i praksis vil det bli et praksissjokk. Dette gir en opplevelse av å stå alene, og det kan påvirke det tverrfaglige samarbeidet negativt.

En deltaker skildrer spennet i det tverrfaglige samarbeidet med bilopplæring. Hun beskriver det første møtet med evidensen, så skal evidensen som er tilegnet benyttes. Hun skildrer erfaringer på glatt føre og polare lavtrykk, der skildringen gjør det enkelt å forstå at det befinner seg et kompetansespenn i tverrfaglig samarbeid. For profesjonsutøverne oppleves spennet komplekst og som et sjokk. Beskrivelser viser til at tverrfaglig kompetanse lettest læres gjennom praksiserfaring. Den vitenskapelige kompetanse kan ha liten betydning når det ikke foreligger noe praksiserfaring fra tverrfaglig samarbeid. Det foreligger ikke noen store forskninger som kan underbygge dette, men Steinnes (2014) hevder på generelt grunnlag at den evidensbaserte kompetansen får større betydning etterhvert som praksiserfaringen utvikles. Derimot er det fra første stund viktig med kompetanse, som forteller deg hva du skal gjøre. Praksiserfaring gir «knagger å henge» evidensen på.

Schön (1983;1987) har gjort rede for at det er viktig å ha gode og faglige beskrivelser av handlingen og refleksjonen. Dette er selvutviklede og refleksjonene har betydning for kvaliteten. Dette vil også gjelde i et tverrfaglig samarbeid. Deltakerne beskriver at kjennskap til barnet det skal samarbeides om er essensielt. Det tverrfaglige samarbeidet må belyse forståelser, kompetansebehovet og kvaliteten på pedagogisk arbeid. Kommentatorkompetanse kan være viktig for det tverrfaglige samarbeidet (Molander & Terum, 2008). Det er fordi

profesjonsutøverne må ha med seg observasjoner fra det praktiske arbeidet.

Kommentatorkompetansen gjør aktørene i samarbeidet i stand til å løfte frem, beskrive, og videre analysere og evaluere hvilke behov barnet har. Det vil være viktig med faglig gode beskrivelser, og handlingene må være reflektert over.

Alle deltakerne oppgir at de synes kompetanse på tverrfaglig samarbeid er viktig, men det er ulike meninger om hva innholdet i det tverrfaglige samarbeidet skal være. Noen hevder at barnet skal være i fokus, der de snakker om hvordan det går, og hva som er planen fremover. Andre mener at de tverrfaglige møtene må brukes til å løfte kompetansen. Oppfatningene til deltakerne viser at behovene har variasjoner. I rammeplan for barnehagelærerutdanning fremheves det at det skal etableres samarbeid med tverrfaglige samarbeidspartnere, med utgangspunkt i barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det står ikke hva som kreves eller hvilken kompetanse som forventes. Derimot er ikke dette så ulogisk da det kan være vanskelig å si noe konkret om hvilken kompetanse som er nødvendig, da dette avhenger av barnet det samarbeides om.

Glavin og Erdal (2018) hevder at kompetanse på tverrfaglig samarbeid handler om en helhetlig forståelse og evne til å løse utfordringer. Aktørene må også være fleksible og omstillingsdyktige. Glavin og Erdal (2018) mener at kompetansen kommer gjennom praksiserfaring. Det er også viktig med jevnlig påfyll av kunnskap som gir innsikt og samarbeidsferdigheter (Drugli, 2008; Glavin & Erdal, 2018). Deltakerne hevder at de aldri vil oppleve nok kompetanse om tverrfaglig samarbeid, men de understreker at det er viktig med jevnlig påfyll. Mål med tverrfaglig samarbeid må være at profesjonsutøvere mestrer hverdagen tilstrekkelig så de slipper å stå alene.

Det må være tilstrekkelig kompetanse for at det tverrfaglige samarbeidet skal ha den hensikten den er tiltenkt. Utdanningsinstitusjonene må sørge for at undervisningen samsvarer med praksisen. De bør legge til rette for at praksisen ikke blir et sjokk og at profesjonsutøvere ikke møter et «komplekst føre og lavtrykk». Derimot må praksisfeltet sørge for at kompetansen er tilstrekkelig for å møte kravene i tverrfaglig samarbeid. Konklusjonen er at det er for lite kompetanse om tverrfaglig samarbeid, der kompetansemangel kan gi en følelse av utilstrekkelighet og en opplevelse av å stå alene. Det er behov for mer kompetanse om tverrfaglig samarbeid. Dette er et felles ansvar for utdanningsinstitusjonene, kommunen og profesjonsutøverne selv.

6.2.4 Kompetansebehov om barneverntjenesten

I denne delen skal deltakernes kompetansebehov om barneverntjenesten belyses.

Barnverntjenesten har mangfoldige oppgaver, der hovedoppgaven er å gi barn i Norge sikkerhet og hjelp når det er behov for det (Barnevernloven, 1992). Barnevernsarbeidernes oppgaver styres av et offentlig lovverk (Juul, 2010; Skoglund, 2018). Barnehagen styres også av et lovverk, men i motsetning til barneverntjenesten styres barnehagen av krav og forventningene til brukerne av barnehagen. Samtidig har samfunnet rundt sine kvalitet- og kompetansekrav til begge instansene.

Barneverntjenestens oppgaver vil i henhold til loven innebære lite rom for egne beslutninger, refleksjon og subjektiv forståelse. I tverrfaglig samarbeid med barneverntjenesten er det sentralt å ha god kjennskap til instansen. De fleste deltakerne opplever å mangle kompetanse om barneverntjenesten, og de trekker frem at de gjerne kunne tenkt seg å vite mer.

Kompetansemangelen fremmer opplevelsen av å stå alene og det er fordi de ikke forstår deres yrkesutøvelse. For å forstå faglige begrunnelser vil evnen til å forstå andre aktører sitt kompetansegrunnlag ha betydning. Samtlige deltakere forteller at det gjennom utdannelsen var en presentasjon av hvem barneverntjenesten er, men at dette var for lite til å forstå hvordan barneverntjenesten arbeider. Det er mangelen på den juridiske kompetansen som særlig trekkes frem.

I teori på tverrfaglig samarbeid trekkes det frem at å arbeide tverrfaglig handler om å benytte de ulike kompetansene på en måte som gir tidlig og bedre hjelp til barnet (Glavin & Erdal, 2018). Det er viktig med kompetanse som kan utfylle hverandre i et tverrfaglig samarbeid, derimot kan den manglende kjennskapen til barneverntjenestens kompetanse være en faktor som hemmer samarbeidet. Det er fordi det er manglende forståelse for de beslutninger, begrunnelser og faglige perspektiver som ligger til grunn. Dette kan gi en opplevelse av å stå alene. Tverrfaglig samarbeid innebærer å ha en helhetlig forståelse (Glavin & Erdal, 2018), og det kan påvirke samarbeidet negativt om deltakerne ikke kjenner godt nok til hverandre. For å løse den hemmende faktoren kan det være viktig å klargjøre hva som ligger til grunn i de enkeltes standpunkt og holdninger (Glavin & Erdal, 2018). Det også viktig med god kjennskap til barneverntjenesten og dette kan oppnås gjennom grundige presentasjoner i utdannelsen, tverrfaglige kurs, seminarer og konferanser.

Glavin og Erdal (2018) belyser at de forskjellige yrkesgruppene har ulike forutsetninger. Behovene for samarbeid kan ha variasjoner fordi det er ulike lovverk å forholde seg til. En

barnehagelærer vil gjennom utdannelsen få særlig god kjennskap til barnets lek, læring og utvikling. Den juridiske kompetansen belyses i mindre grad, og deltakerne opplever å mangle denne kompetansen. Det fremkommer ikke hva juridisk kompetanse innebærer. I egen erfaringsbakgrunn forstås dette som bedre kjennskap til lover og rammeverk, saksgang og taushetsplikt. Dette gir en klarere forståelse for barnevernsarbeidernes profesjonsutøvelse.

Samtlige deltakere har selv lest seg opp for å få den nødvendige juridiske kompetansen. Dette har gitt dem en bedre forståelse av hvilke faglige aspekter som ligger til grunn i beslutningene. Deltakeren med erfaring fra barneverntjenesten beskriver at profesjonsutøvere i barnehagen er tjent med kompetanse om barneverntjenesten, da dette gir en bredere forståelse for hvorfor det gjøres som det gjør. Hun understreker at barnehagelærerutdanningen må inn med mer undervisning om barneverntjenesten, da barnehagelærere ikke har nok kjennskap til barneverntjenesten. Dette understreker mangelen de øvrige deltakerne beskriver. Hun sier det er særdeles viktig med juridisk kompetanse, sånn at samarbeidet ikke stopper opp. En deltaker hevder å ha tilegnet seg begreper som benyttes av barnevernsarbeidere. Det å selv være aktiv i egen læring står i sammenheng med livslang læring som innebærer en kontinuerlig kompetanseutvikling. Dette er et viktig bidrag for å bekjempe opplevelsen av å stå alene.

Deltakerne beskriver at negativ erfaring i samarbeidet med barnevernet kan påvirke dem i senere kontaktforbindelse. Den negative erfaringen kan komme av at de ikke kjenner godt nok til barneverntjenesten. Derimot gir positive erfaringer i samarbeidet en trygghetsfølelse. Trygghet skaper samhold, og de opplever å kunne benytte barneverntjenesten som en sparringspartner når det er trygghet mellom dem. Negative erfaringer på utilstrekkelig kompetanse kan skape utrygghet i profesjonen. Usikkerhet ovenfor oppgavene er en profesjonstrussel (Schön, 1987). Trygghet i samarbeid med barneverntjenesten er positivt for det pedagogiske arbeidet. Det gir bedre kvalitet og forebygger eventuelle negative konsekvenser. For at dette skal være mulig er det nødvendig med nok kompetanse og god nok kjennskap.

En deltaker løfter frem at hennes kommune har satt av tid til å bli kjent med barneverntjenesten, og dette er gjort gjennom møter. Dette er en positiv erfaring som har hatt betydning for yrkesutøvelsen videre. En annen deltaker hevder kompetansen om barneverntjenesten har kommet gjennom erfaring. Beskrivelsene viser at deltakerne har utviklet kompetanse og ferdigheter gjennom både formell- og uformell læring som er

aspektene ved livslang læring (Skule, 2004; Molander & Terum, 2008; Hatlevik, 2016). Samtidig kan den erfaringsbaserte kompetansen ses i sammenheng med det Nygren (2004) kaller sosial- og kulturell forståelse. Der kompetansen tilegnes gjennom sosial kontakt med andre, og i den konteksten profesjonsutøveren befinner seg i. Deltakerne beskriver at organiserte treff har vært positivt for kompetanseutviklingen. Samtidig som det skaper trygghet i egen yrkesutøvelse.

Med bakgrunn i det deltakerne beskriver er det tydelig at kjennskapen til barneverntjenesten er for svak, det er manglende kompetanse, og fordi det er for liten forståelse om barneverntjenesten påvirkes samarbeidet. Verken barnet, foreldre/foresatte, barneverntjenesten eller barnehagen er tjent med at det er foreligger for liten kompetanse. Fremover må dette forbedres.

6.3 Barnehagelærerprofesjonen

I de øvrige kapitlene er det vist at samtlige deltakere opplever å stå alene i det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem. Det er også belyst at deltakerne opplever å stå alene fordi de mangler kompetanse om barn som bor i fosterhjem. Det tverrfaglig samarbeid med barneverntjenesten er for svakt. Dette kan skyldes manglende felles forståelse og fravær i kompetanse. I dette kapitlet skal barnehagelærerprofesjonen belyses.

I rammeplan for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012) står det at utdanningen skal fremme kunnskap som gir grunnlag i utøvelsen av profesjonen og i profesjonell utvikling. Utdanningen skal kvalifisere til utøvelse av yrket (Kunnskapsdepartementet, 2012). Samtlige deltakere fra barnehagen har en annen oppfatning, da de opplever at utdanningen ikke møter praksisfeltet tilstrekkelig. Manglene fra utdanningen gjør at deltakerne fra barnehagen opplever å stå alene i profesjonsutøvelsen. En ekspertgruppe om barnehagelærerrollen (Børhaug, et. al., 2018) har funnet at kunnskapen som tilegnes gjennom utdanningen må utvikles i dialog med praksisfeltet. Det er fordi utdanningen må samsvare med praksisen. I rapporten ble det også fremhevet at barnehagelærere har behov for et solid kompetansegrunnlag (Børhaug, et. al., 2018), og først da kan de mestre ulike situasjoner i praksis. Barnehagelærerprofesjonen bør utvikles, og det er behov for mer forskning på barnehagefeltet (Børhaug, et. al., 2018). Deltakerne har ved flere anledninger trukket frem kompetansemangelen, og at utdanningen i liten grad samsvarer med praksisfeltet. Dette er en total som gir en opplevelse av å stå alene i profesjonsutøvelsen. Dette funnet er et viktig bidrag i utviklingen av barnehagelærerprofesjonen.

Profesjonsrettede yrker kjennetegnes av den sentrale plassen i samfunnet, fordi yrkene ivaretar spesifikke oppgaver (Brante, et. al., 2015; Otterlei, 2018). Kompetansen er spesifikk, og utøverne anses som eksperter på sitt område (Brante, et. al., 2015). En deltaker var spesielt opptatt av dybdekunnskap i yrkesutøvelsen, der dybdekunnskapen forstås som profesjonskompetanse. Dybdekunnskap gir da en trygghet i profesjonsutøvelsen, og kompetansen gjør henne i stand til å stå i komplekse situasjoner. Dybdekunnskap er det mest omdiskuterte området ved profesjonsrettede utdanninger, og det er fordi utdanningen må kvalifisere til praksisfeltet. Studenter må få tilegnet profesjonskunnskap som er vitenskapelig forankret og forskningsbasert, da dette er kompetanse som gir situasjonsinnsikt (Molander & Terum, 2008). Det kan virke som situasjonsinnsikten er manglende ved barnehagelærerprofesjonen. Både deltakerne og ekspertgruppen opplever at utdanningen må samsvare mer og utvikles i takt med praksisfeltet.

Profesjonsutøvere må mestre å forstå forholdet mellom vitenskap og praksis (Schön, 1983; Schön, 1987; Erlandson & Beach, 2008; Mikes-Liu, Goldfinch, MacDonald & Ong, 2016; Ramge & Shipp, 2020). Personlig suksess har stor betydning i et profesjonsperspektiv (Otterlei, 2018). Dette er en suksess som er manglende hos deltakerne, da de opplever å stå alene. Å stå alene over lengre tid og i gjentatte situasjoner kan gi svak motivasjon og svak kvalitet. Det kan i verste tilfelle føre til at barnehagelærere slutter i jobben. Komplekse situasjoner er et særtrekk ved profesjonsrettede yrker, fordi det er vanskelig å vite hva som skal gjøres (Schön, 1983; Schön, 1987; Erlandson & Beach, 2008; Mikes-Liu et. al., 2016; Gotvassli & Moe, 2020; Ramge & Shipp, 2020). Opplevelsen av å stå alene vitner om at situasjonene i barnehagen er komplekse, men de skal ikke være så komplekse at utøvere opplever å stå alene. Da er utdanningen for svak.

Profesjonsutøvere kan oppleve å stå alene når de ikke har vitenskapelig kompetanse som forteller dem hva de skal gjøre. Deltakerne forteller at de i det pedagogiske arbeidet gjentatte ganger har måtte benytte det de er rustet med, fordi de mangler profesjonell kompetanse. I livslang læring får det faglige skjønnet betydning, når annen kompetanse ikke forteller hva som er riktig (Kunnskapsdepartementet, 2001; Skule, 2004; Hagen & Skule, 2008).

Profesjonsutøverens egen oppvekst, holdninger og verdier bidrar til at de klarer å stå i yrkesutøvelsen. Tre av deltakerne sier at de har opplevd å gjør feil vurderinger, og at dette har vært vanskelig å stå i. Dette har gitt dem en opplevelse av å stå alene. Selv om faglig skjønn er et særtrekk ved en profesjon, oppleves dette som vanskelig for deltakerne. Årsaken er at deltakerne er opptatt av personlig suksess, annerkjennelse og faglig dyktighet.

Schön (1983; 1987) var opptatt av at profesjonsutøvere må reflektere over de profesjonelle handlingene. Refleksjoner kan bidra til å sette ord på det vanskelige og videre gi ny forståelse. For barnehagelærerprofesjonen er det viktig at deltakerne er refleksive i de komplekse situasjonene. Dette kan motvirke opplevelsen i det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem. Schön (1983;1987) var mest opptatt av individuell refleksjon. Derimot var han også opptatt av at andre profesjonsutøvers bidrag kunne være et svar på handlingen og refleksjonen (Ramge & Shipp, 2020). Det fremkommer at barnehagelærere må være aktive deltakere i utvikling av egen profesjon (Alvestad, et. al., 2019). Refleksjon over handlinger er et viktig bidrag i profesjonsutvikling, og refleksjon sammen med andre barnehagelærere vil være kompetanse- og kvalitetsutviklende. Individuelle refleksjoner er selvutviklede, og bidrar til å stå støtt i situasjoner der utøverne må stole på egen profesjonskompetanse. Det profesjonelle synet kan også bli snevert, om det ikke skal være åpenhet for andre perspektiver og annen kompetanse. Konklusjonen er at en begge formene for refleksjon er viktig i barnehagelærerprofesjonen.

Både barnehagen og barneverntjenesten er profesjonsrettede yrker som inkluderer andre mennesker. Over ble det vist at deltakerne fra barnehagen opplever for stor avstand mellom barnehagen og barneverntjenesten, og avstanden oppleves som sårbar. I det praktiske arbeidet med barnet, har profesjonsutøvere i barnehagen behov for trygghet fra barneverntjenesten. Den manglende tryggheten og avstanden gjør at barnehagelærerne opplever å stå alene i profesjonsutøvelsen. Det er flere aktører som hadde vært tjent med mindre avstand mellom barnehagen og barneverntjenesten. Først og fremst hadde profesjonsutøvere i barnehagen og barneverntjenesten fått en dypere forståelse og bredere kompetanse. Dette er positivt i profesjonsutviklingen. Derimot hadde det pedagogiske arbeidet hatt bedre kvalitet om profesjonsutøvere i barnehagen opplevde større trygghet og mer samhold. Bedre kvalitet ville vært positivt for den tidlige innsatsen, og eventuell forebygging av senere konsekvenser.

6.3.1 Profesjonstrusler

Å stå i situasjoner som er komplekse og utfordrende kan gi en følelse av utilstrekkelighet. For deltakerne har utilstrekkelighet i profesjonsutøvelsen gitt en opplevelse av å stå alene. Usikkerhet i yrkesutøvelsen er en trussel for profesjonen (Schön, 1987). Gjennom drøftingen er det belyst flere trusler for barnehagelærerprofesjonen, der den største trusselen er å stå alene.

Prosesskvaliteten påvirkes når profesjonsutøvere opplever å stå alene. Prosesskvalitet er det som skjer i interaksjon mellom profesjonsutøver og mottaker av profesjonen (Utdanningsdirektoratet, 2017; Hatlevik, 2016). Deltakerne i studien var opptatt av å ta beslutninger som var begrunnet godt faglig. De opplever en redsel for at det ikke er faglig godt nok og at valgene de gjorde kunne få store konsekvenser for barnet. Det er ikke utenkelig at de også følte på en redsel ovenfor seg selv. Utrygghet, redsel og ensomhet vil utgjøre en trussel for barnehagelærerprofesjonen. Utøvelse av profesjonskunnskap vil ha svakere kvalitet om profesjonsutøver opplever utrygghet. Prosesskvalitet kjennetegnes av tydelige mål, engasjement, trygghet, forståelse og gode tilbakemeldinger (Hatlevik, 2016). Alle disse skal skape kvalitet i profesjonsutøvelsen. Alle de nevnte kjennetegnene oppleves av samtlige deltakere som fraværende. Svak prosesskvalitet vil da være en stor trussel for profesjonen. Det skaper en sårbarhet for flere individer enn bare for profesjonsutøveren selv.

I et profesjonsperspektiv er profesjonsutøvere opptatt av anerkjennelse og personlig suksess (Otterlei, 2018). Deltakerne beskriver at de svært gjerne ønsker seg tilbakemeldinger på valgene de tar i situasjoner som er spesielt utfordrende. De ønsker seg bekreftelser fra barneverntjenesten på om valgene er trygge og gode for barnet. Det er tydelig at det ville vært en trygghet for yrkesutøvelsen å få anerkjennelse og konstruktive tilbakemeldinger fra noen som har kompetanse på området. Deltakerne gir videre uttrykk for at de ønsker seg tydeligere krav og forventinger. Deltaker tre opplever det som nedverdiggende å ikke bli stilt krav til.

Det er en trussel for profesjonen om kompetansen ikke anerkjennes. Derimot kan manglende tilbakemelding fra barneverntjenesten, skyldes at de er fornøyde med ivaretagelse av barnet. Dette er i tråd med det deltakeren med erfaring fra barneverntjenesten sier. Hun sier at barneverntjenesten har tillit til barnehagen, og at de er trygge på at profesjonsutøvere i barnehagen har nødvendig kompetanse. Dette er også i tråd med det Molander og Terum (2008) hevder. De hevder profesjonskunnskap er tillitsbasert og at en er trygg på at profesjonsutøvere har spisskompetanse på området. Derimot er det viktig med bekreftelser og tilbakemeldinger selv om yrket utøves i henhold til forventinger og krav. Det er selvutviklede og anerkjennende å få bekreftelser på at jobben er bra nok. Dette er i tråd med profesjonsperspektivet (Schön, 1987; Molander & Terum, 2008). Det er en trussel for barnehagelærerprofesjonen om de faglige tilbakemeldingene er fraværende. Bekreftelse kan motvirke opplevelsen av å stå alene.

Tre deltakere er opptatt av at det ikke må bli en profesjonsstrid mellom profesjonsutøvere. De beskriver viktigheten av å anerkjenne hverandre sin kompetanse. Deltakerne fra barnehagen ønsker seg tydelige krav og forventinger fra barneverntjenesten. Derimot kan dette føre til en profesjonsstrid. Det er en trussel både for barnehagelærere og barnevernsarbeidere om det blir en profesjonsstrid. For høye forventinger kan også gjøre at arbeidsmengden blir så stor at det blir manglende motivasjon ovenfor oppgavene. Derimot kan krav og forventinger gjøre yrkesutøvelsen lettere. Det vil være subjektivt hva som oppleves som betryggende og trykkende i yrket, men det kan være vanskelig å fylle individuelle behov. Konklusjonen er at det kommer gode resultater når profesjonsutøvere løfter og anerkjenner hverandre. Det kan skape et bedre samhold, og barnehagelærere slipper å føle seg alene.

6.3.2 Barnehagelærerutdanningen

Ekspertgruppen konkluderte med at det er behov for en utvikling av barnehagelærerprofesjonen (Børhaug, et. al., 2018). Dette er i tråd med det deltakerne opplever. Barnehagelærere har et overordna kompetansegrunnlag, men deltakernes opplevelser tydeliggjør at det er for svakt å ha et overordna blikk. Deltakerne oppgir å ha møtt flere situasjoner hvor kompetansen er for svak eller helt fraværende. Utdanningen må samsvare med praksisfeltet for at barnehagelærerprofesjonen skal kunne møte de krav og forventinger som foreligger.

Barnehagelærerutdanningen har lokale variasjoner, men alle deltakerne fra barnehagen var tydelige på at det var mangler som har påvirket deres profesjonsutøvelse. Fraværet i kompetansegrunnlag beveget seg innenfor de samme kunnskapsområdene. Der det var mangelen på juridisk kompetanse, mangel på kompetanse om tverrfaglig samarbeid, mangel på kjennskap til barneverntjenesten og mangel på kompetanse om sårbare barn som ble trukket fram. Ingen av deltakerne hadde fått kjennskap til hva de skulle gjøre når barnehagen fikk barn som bodde i fosterhjem. En deltaker beskriver at hun føler seg heldig som har barnehagelærerutdanning, og hun opplevde at utdanningen ga god kompetanse på å møte barn. Samtidig oppga også denne kvinnen at praksisen hadde vært et sjokk, og at hun hadde manglende kompetanse på flere områder. Det er viktig å trekke frem at møtene i praksis er ulike, og behovene for kompetanse vil derfor ha variasjoner. Uansett har fravær av tilstrekkelig undervisning i barnehagelærerutdanningen gitt deltakerne opplevelser av å stå alene.

Barnehagesektoren er stort praktisk område, og en kan stille spørsmål til om det bør være krav til praksis og erfaring før barnehagelærerstudiet. Det kan være enklere å tilegne seg teoretiske perspektiver og pedagogikk om studentene har erfaringer å henge teorien på. Da ville spennet mellom teori og praksis blitt mindre. Kanskje ville profesjonsutøvere opplevd å stå mer stødig i det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem. Jamfør presenterte forskninger i introduksjonen vil kompetanse i det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem være avgjørende for hvordan det går med barna senere. God prosesskvalitet er det som betyr mest i barnets utvikling (Schei & Kvistad, 2012; Alvestad et.al., 2019). Det vil derfor være uheldig om barnehagelærerutdanningen ikke samsvarer med praksisfeltet. Det er ikke vanskelig å se for seg hva konsekvensen av kompetansemangel kan føre til.

7 Konklusjon

Denne kvalitative masterstudien har undersøkt det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem. Studien har belyst opplevelse av kompetanse ikke bare i det praktiske arbeidet, men også i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten. I dette sluttkapittelet skal studiens tematikk besvares. Jeg legger frem masterundersøkelsens styrker og begrensninger. Det blir til slutt pekt ut noen retninger for videre forskning.

7.1 Opplevelse av å stå alene

Studiens hovedfunn er at profesjonsutøvere i barnehagen opplever å stå alene i det pedagogiske arbeidet med barnehagebarn i fosterhjem. De står alene fordi de opplever kompetansemangel og utilstrekkelighet i det pedagogiske arbeidet. Det er manglende tilstedeværelse, og samhold i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten. Flere tidligere studier har pekt på at det er for svakt samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten. Denne studien kan også konkludere med det, da det fortsatt er en avstand mellom to samarbeidende instanser. Profesjonsutøvere i barnehagen ønsker seg mer faglig støtte, bekreftelser og tilbakemeldinger fra barneverntjenesten. Bekreftelser på at yrkesutøvelsen er tilfredsstillende oppleves å være betryggende. De totale manglene gir en opplevelse av å stå alene.

Den profesjonelle kompetansen om barnehagebarn i fosterhjem og samarbeid med barneverntjenesten var i barnehagelærerutdanningen helt og delvis fraværende. For noen har praksisfeltet vært et sjokk. I 2018 konkluderte en ekspertgruppe med at barnehagelærerstudiet må utvikles i tråd med praksisfeltet (Børhaug, et. al., 2018). Denne masterstudien kan understreke at barnehagelærerutdanningen samsvarer for lite med praksisfeltet, og at undervisningen på utdannelsen bør styrkes. Deltakernes opplevelser er et bidrag i utviklingen av barnehagelærerprofesjonen.

Barnehagebarn i fosterhjem står ovenfor flere mulige risikofaktorer på grunn av svak ivaretagelse før plassering. Dette forutsetter forståelse for konsekvenser av omsorgssvikt og hvilke tiltak som kan forebygge eventuelle senere utfordringer. Barnehagen har en svært sentral plass i dette forebyggende arbeidet. Studien kan konkludere med at barnehagelærere kan for lite om barnehagebarn i fosterhjem, og at de inkluderes for lite i det forebyggende arbeidet. Dette er sårbart. Studien har ikke undersøkt barnas opplevelser, men det kan konkluderes med at kompetansemangel og svakt samarbeid påvirker ivaretagelsen i

barnehagen. Tverrfaglig samarbeid har til hensikt å gi gode resultater, og videre heve kvalitet og kompetanse hos profesjonsutøvere. Godt samarbeid er en betydningsfull arena for tidlig innsats. Det kan konkluderes med at tilstedeværelse, felles forståelse, felles språk, tydelige krav og forventinger, god kompetanse, samhold og trygghet kan motvirke opplevelsen av å stå alene i tverrfaglig samarbeid. Studiens funn peker på at det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten må styrkes.

Livslang læring har stor betydning for profesjonsutøvelsen. Egen oppvekst, verdier og holdninger gjør at profesjonsutøvere klarer å komme seg gjennom dagen, og at de mestrer å stå i komplekse situasjoner selv om de opplever å stå alene. Opplevelsen av å stå alene må allikevel løftes opp, da studien peker på at dette er en opplevelse som gjelder når barnehagen har barn i fosterhjem. Dette er en opplevelse som også kan være gjeldene i andre situasjoner, men det er ikke undersøkt. Det er naturlig å føle seg alene i komplekse situasjoner hvor det er vanskelig å vite hva som er til det beste for barnet, men utilstrekkelighet er en trussel for barnehagelærerprofesjonen. En vedvarende opplevelse av å stå alene kan videre svekke motivasjonen for arbeidet, og dette gir svakere kvalitet. Det kan konkluderes med at individuell refleksjon og refleksjon i samhandling kan motvirke opplevelsen av å stå alene. I tillegg kan en styrket barnehagelærerutdanning og et tett tverrfaglig samarbeid motvirke opplevelsen. Barnehagen skal være en arena for tidlig innsats, og motvirke mulige negative konsekvenser for barnehagebarn i fosterhjem. Dette må være et felles ansvar mellom utdanningsinstitusjonene, barnehagen, kommunen, fylket, regjeringen og andre sentrale parter.

7.2 Studiens styrker og begrensninger

Masterstudien har både styrker og begrensninger. Det er styrkning for studiens funn at prosjektet strekker seg over flere områder i Norge, da det synliggjør at profesjonsutøverens opplevelser er gjeldene for flere kommuner. Samtidig viser masterstudien at det er variasjoner i kommunene. Dette kan være både positivt og negativt, da ivaretagelsen av barnehagebarn i fosterhjem blir ulikt. Det ville vært en svakhet for masterstudien om jeg skulle belyst opplevelser og erfaringer fra en kommune. Dette kunne satt kommunen i dårlig lys, og deltakerne sine opplevelser kunne lettere blitt gjenkjent. Masterstudiens mål var fire deltakere, og det er en styrkning at masterstudien har seks deltakere. Dette ga et styrket grunnlag i besvarelse av problemstillingen.

Denne studien hadde inklusjonskriterier, og dette er kriterier som kan ha utelukket noen deltakere, der et av kriteriene var minimum 5 års arbeidserfaring. Krav om lang arbeidserfaring er en styrking fordi kompetansegrunnlaget utvikler seg. Deltakerne har videre hatt samme intervjuguide som utgangspunkt, der det kan være både en styrke og en svakhet fordi spørsmålene kan tolkes subjektivt. Deltakerne har også fått oppfølgingsspørsmål, og disse kan ha vært ulike fordi det er subjektive opplevelser som er beskrevet. Ulike oppfølgingsspørsmål styrker også studiens funn. Det kan være en svakhet for studien at deltakernes opplevelser ikke belyser hele populasjonen. Hvis andre profesjonsutøvere hadde blitt spurt, så kunne jeg fått andre svar. Samtidig er det en styrking for oppgaven at intervjuene er gjennomført individuelt, og deltakerne vet derfor ikke hva de andre har svart.

Det er en svakhet for studien at jeg ikke kjenner barnas bakgrunn og behov. Studien kan derfor ikke svare på om deltakernes opplevelser står i sammenheng med bakgrunnen til barna. I henhold til lovverket er det en styrkning for studiens funn at bakgrunnsinformasjonen om barna holdes tilbake. Det hadde vært brudd på taushetsplikten om slike opplysninger ble delt. Jeg har heller ikke kjennskap til om deltakerne har erfaring med ett eller flere barn i fosterhjem, og opplevelsene blir derfor belyst som en helhetlig opplevelse. Dette kan være en begrensning. I inklusjonskriteriene var det ikke noe krav til at barnet måtte gå i barnehagen nå, og det kan være at dette er opplevelser som var gjeldene i fortiden. Deltakernes kompetanse kan ha vært i endring. Etterhvert som erfaringene har blitt fyldigere kan opplevelsen og forståelsen ha forandret seg.

Alle deltakerne har i etterkant av bachelorutdanningen gjennomført videreutdanninger, og variasjonene i videreutdanningene er en stor styrkning for studiens funn. Deltakernes opplevelser belyses fra flere stillinger, og variasjonen er god styrkning. Det er videre en styrkning for studien at jeg har en deltaker med erfaring fra arbeid i barneverntjenesten. Denne deltakeren belyser opplevelser fra barnevernsiden, og dette har hevet både egen kompetanse og studiens funn. Det har gjort meg mer bevisst på behovet for kompetanse, og gitt en bredere forståelse i barnevernets oppgaver. Studien kunne blitt styrket ytterligere om jeg hadde inkludert flere deltakere med barnevernfaglig kompetanse, men da måtte studiens omfang vært større. Egen erfaringsbakgrunn kan også være en styrkning for studien, da denne bakgrunnen gjør det lettere for meg å forstå og belyse studiens tema.

7.3 Videre forskning

Det har de senere årene blitt gjennomført flere studier på barn i fosterhjem. Det er få studier som har pekt på barnehagebarn i fosterhjem. Det er nødvendig med flere studier som har barnehagebarn i fosterhjem som hovedfokus. For forskningsfeltet ville det vært viktig med studier som undersøker hvordan barn i fosterhjem har det i barnehagen. Barnehagen er en arena for tidlig innsats, og det er betydningsfullt å komme tidlig inn i et barns liv. Dette gir barnehagen tilgang på mangfoldige muligheter. Det bør gjennomføres forskning som peker på hvilken rolle barnehagen spiller i livet til barn som bor i fosterhjem. En annen vinkling er hvilken betydning barnehagen hadde for dagens ungdom i fosterhjem, der omsorgsovertakelsen ble gjennomført i barnehagealder. Gjennom år har flere studier vist at det tverrfaglig samarbeid må styrkes. Videre forskning bør peke på hvilken betydning godt tverrfaglig samarbeid har for barn i fosterhjem.

Avslutningsvis er det nødvendig å styrke barnehagelærerutdanningen. Jeg vet at dette arbeidet allerede er i gang da jeg selv sitter i en referansegruppe. I tråd med dette kunne det blitt gjennomført en forskning som ser på kompetansegrunnlaget til dagens profesjonsutøvere i barnehagen, kontra tidligere nyutdanna førskolelærere.

Referanseliste

- Aas, K. H. (2007). *Utvikling av relasjonskompetanse*: Nordisk sosialt arbeid. Volume 27. Nr. 1. s. 45-55. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33196990/utvikling_av_relasjonskompetanse_det_er_v%20anskelig_a_sette_ord_pa_det_men_de.pdf
- Adamsen, J. (2016). Faglighet: Kvalitet, æstetik og undervisning. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 62-80. DOI <https://doi.org/10.7146/spf.v5i1.18137>
- Alvestad, M., Tuastad, S.E., & Bjørnstad, E. (2017). Barnehagen i ei brytningstid: Spenninga mellom samfunnsnytte og barndommen sin egenverdi. I: Tuastad, S.E. & Studsrød, I. (red.) *Barneomsorg på norsk: I samspill og spenning mellom hjem og stat*. Oslo: Universitetsforlaget
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J.B., Espedal, I.B.T., Lønning K.V. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen: Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. Rapport nr. 85, Universitet i Stavanger. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630132>
- Askeland, G.A. (2006). *Kritisk reflekterende: mer enn å reflektere og kritisere*. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33196842/kritisk_reflekterende_mer_enn_a_reflektere%09_og_kritisere.pdf
- Backe-Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding eller la det være?* En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern. (NOVA notat 6/2009). Hentet fra https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5158/3735_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Backe-Hansen, E. (2013). Hvem er fosterbarna? I Backe-Hansen, E., Havik, T. & Grønningsæter, A.B. (Red.). *Fosterhjem for barns behov*. Rapport fra et fireårig forskningsprogram (16/13). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra <https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002254>
- Backe-Hansen, E., Havik, T. & Grønningsæter, A.B. (Red.). (2013). *Fosterhjem for barns behov*. Rapport fra et fireårig forskningsprogram (16/13). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra <https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002254>
- Backe-Hansen, E. (2019). Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid- til besvær og til barn og unges beste. I Studsrød, I., Paulsen, V., Kvaran, I. & Mevik, K.E. (Red.). *Barnevernspedagog: en grunnbok*. Kapittel 18. Oslo: Universitetsforlaget
- Baklien, B. (2009). *Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid*. Tidsskriftet *Norges barnevern*, nr. 4. Volume 86 (s. 236-245). Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/38357939/art03.pdf>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020, 12. oktober). *Hjelpetiltak i hjemmet*. Hentet 04. mars 2021 fra https://www.bufdir.no/Barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Hjelpetiltak_i_hjemmet/
- Barne- og familiedepartementet. (2019). *Barnets beste og barnets med – og selvbestemmelsesrett*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/bosted-og-samvar/barns-beste-og-medbestemmelsesrett/id2076312/>
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-06-17-64>
- Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester (LOV- 1992-07-17-100). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=barnevernloven>

- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8.januar 1991: Revidertoversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bunkholdt, V. & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Brante, T., Johansson, E., Olofsson, G. & Svensson, L.G. (2015). *Professionerna i kunnskapssamhället: en jämförande studie av svenska professioner*. Stockholm: Liber
- Brandstädter, S. & Sonntag, K. (2016). Interdisciplinary Collaboration. I Deml, B., Stock, P., Bruder, R., Schlick, C.M. (eds) *Advances in Ergonomic Design of Systems, Products and Processes*. Springer Vieweg, Berlin, Heidelberg. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-662-48661-0_26
- Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2011). *Små barns rett til beskyttelse: Utvikling av tiltak for å styrke barnehageansattes kompetanse om vold og overgrep mot små barn*. Rapport 18/2011. Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/10293/d148ce14-28e5-47a8-9248-20e2b8826c8b>
- Borttveit, G. (2013). Barnets beste: en fortolkende tilnærming til begrepets betydning i en barnevernfaglig kontekst. *Fontene forskning 1/2013*. Hentet fra <https://fonteneforskning.no/forskningsartikler/barnets-beste-6.19.264319.584f9fc19d>
- Børhaug, K., Brennås, H.B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K.H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G.S. & Bøe, M. (2018a). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barn_ehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf
- Drugli, M.B (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Edwards, V. J., Holden G.W., Felitti, V.J., & Anda, R.F. (2003). Relationship between multiple forms of childhood maltreatment and adult mental health in community respondents: Results from the adverse childhood experiences study. *Am Journal Psychiatry*, 160, 1453-1460.
- Eik, L.T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44082/draavhandling-eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- European Commission. (2000b). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussel: Commission of the European Communities. Hentet fra https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Eriksen, E. & Germeten, S. (2014). *Barnevern i barnehage og skole: Møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Erlandson, P. & Beach, D. (2008). The ambivalence of reflection: Rereading Schön, *Refelctive Practice*, 9:4, 409-421. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14623940802475843?needAccess=true>
- Fekjær, S.B. & Skilbrei, M-L. (2016). Profesjonsutøvelse i praksis. *Sosiologi i dag*. Volum 46, Nr. 1. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1247/1235>
- Flaten, B., Brustad, M.S., Svendsen, H. & Gjevre, M. (2013). Tverrfaglig samarbeid i barnevernssaker. *Sykepleien* 2013; 101(6): (46-49). Hentet fra <https://sykepleien.no/sites/default/files/documents/forsknings/1219585.pdf>
- Forvaltningsloven (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningsaker (LOV- 1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>

- Fylkesnemndene for barnevern og sosiale saker. Hentet fra <https://www.fylkesnemndene.no/no/saksgang/>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget
- Gotvassli, K. A. & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordisk tidsskrift og utdanning og praksis*. Volum 14, No. 1, s.39-55. Hentet fra <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/2064/3964>
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*. Volum 33. s. 539-555.
DOI [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00033-1)
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). *Profesjon og skjønn*. I: Molander, A. & Terum, L.I. (red). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Hagen, A. & Skule, S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring: Status 2008*. Oslo: Fafo. Hentet fra https://www.faf.no/media/com_netsukii/20049.pdf
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Hatlevik, I. K.R. (2016). *Hvordan utvikle og kontrollere prosesskvalitet?* Volume 39. Nr. 3. s.195-210. Universitetet i Oslo: Oslo. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66892121/hvordan_utvikle_og_kontrollere_prosesskvalitet.pdf
- Helsetilsynet. (2016 31. Juli). Om barnevern og barneverntjenestene. Hentet fra <https://www.helsetilsynet.no/rettigheter-klagemuligheter/barnevernet/om-barnevern-og-barneverntjenestene/>
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Holt, J. & Perry, S.A. (2011). *A Pragmatic Guide to Competency: Tools, Frameworks and Assessment*. United Kingdom: BCS Learning & Development Limited.
- Jacobsen, H., Ivarsson, T., Wentzel-Larsen, T., Smith, L. & Moe, V. (2014). Attachment security in young foster children: continuity from 2 to 3 years of age. *Attachment & Human Development*. 16:1. 42-57, DOI <https://doi.org/10.1080/14616734.2013.850102>
- Jacobsen, H., Bergsund, H.B, Wentzel- Larsen, T., Smith, L. & Moe, V. (2020a). Foster children are at risk for developeing problems in social-emotional function: A follow-up study at 8 years of age. *Children and Youth Services Review*, Volume 108. DOI <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104603>
- Jacobsen, H., Wentzel-Larsen, T. & Bergsund, H.B. (2020b). Foster childrens cognitive functioning: A follow-up comparsion study at 8 years of age. *Children and Youth Services Review*, Volume 118. DOI <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105342>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christofferesen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Juul, R. (2010). *Barnevernets undersøkelser av bekymringsmeldinger: Diskursive praksisformer og barneperspektiver i den kommunale barneverntjeneste, og konsekvenser i forhold til barna* (Doktoravhandling). Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU): Trondheim. Hentet fra https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/267778/435038_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Kirkebøen, G. (2013). *Kan vi stole på fagfolks skjønn?* I Molander, A. & Smeby, J. C., (red)., *Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 27-43
- Kristofersen, L.B & Winsvold, A. (2013) Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen til ansatte. I Stang, E.G., Aamodt, H.A., Sverdrup, S., Kristofersen, L.B. & Winsvold, A., (red)., *Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt: Regelkunnskap og praksis*. NOVA Rapport 3/2013.
- Kunnskapsdepartementet (2001). *Memorandum om livslang læring i EU*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/Regjeringen-Stoltenberg-I/andre-dokumenter/kd/2001/memorandum-om-livslang-laring-i-eu/id105665/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeplan for barnehagelærerutdanning: Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehage: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Rett til barnehageplass*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/Rett-til-barnehageplass/id2344761/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forsknings intervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Lekhal, R. (2015, 09. juni). *Norges viktigste jobb*. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/forskning-hogskolen-i-hedmark-kurs-og-konferanse/norges-viktigste-jobb/101590>
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinussen, M., Adolfsen, F. & Kaiser, S. (2019). Samhandling mellom tjenester og profesjoner. I Martinussen, M., Hansen, M.B. & Adolfsen, F. (Red.). *Familiens hus: organisering, samhandling og faglige perspektiver* (2.utg. s. 48-64). UiT RKBU Nord: Familiens hus
- Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 16 (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mikes-Liu, K., Goldfinch, M., MacDonald, C. & Ong, B. (2016). Reflexive Practice: An Exercise in Exploring Inner Dialogue and Vertical Polyphony. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*. Volum 37, 256-272. DOI <https://doi.org/10.1002/anzf.1166>
- Molander, A. & Terum, L.I. (red). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moser, T., Pettersvold, M., Jansen, T.T. & Dudas, B. (2006). *Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel: Perspektiver på kompetanse og kompetanseutvikling i og utenfor barnehagesektoren*. Prosjekt i oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Rapport 7. Barnehagesenteret. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rappport/2006-07/rapp07-2006.pdf>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Norsk Akademisk ordbok (NAOB). Oslo. Hentet fra <https://naob.no/>
- NOU 1991: 4. (1991) *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Hentet fra <https://www.nb.no/statsmaktene/nb/3e2a3a3c1be08692a1058e8b0757e4e0?index=9#0>
- NOU 2000: 12. (2000). *Barnevernet i Norge: Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-12/id117351/sec9>
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/?ch=1>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov 1: Kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/?ch=1>
- NOU 2018:18. (2018). *Trygge rammer for fosterhjem*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-18/id2622734/?ch=1>
- Nyeng, F. (2018) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Otterlei, J.B. (2018). What Is a Profession, and What Are the Prerequisites for Being a Profession?. I Örtenblad, A (Red.), *Professionalizing leadership: Debating Education, Certification and Practice* (s. 31-45). Bodø: Palgrave macmillian
- Postholm, M.B. (2009). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudent i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Ramage, M. & Shipp, K. (2020). System Thinkers (Kap. 29. s. 297- 307). London: Springer. Hentet fra <https://link-springer-com.mime.uit.no/10.1007%2F978-1-4471-7475-2>
- Saga Coporate Advisors. (2011). *Kompetansesituasjonen i kommunene*. En litteraturoversikt. Kommunal-og moderniseringsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/vedlegg/komm/rapporter/2011/datert_rapport_kompetanse_i_kommunene.pdf?id=2251305
- Saus, M. (2009). Beskrivelse og vurdering av tiltaket: Slektsfosterhjem. I *Ungsinn: Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge*. Universitetet i Tromsø. Hentet fra https://ungsinn.no/post_tiltak/slektsfosterhjem/
- Schei, S.H. & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft: Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo Universitetsforlaget
- Schön, D. A. (1983). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. (1.utg, 4. opplag (2009). Århus: Klim
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Skoglund, J. (2018). *Upbringing by relatives: Incorporating new understandings and perspectives into the study of kinship foster care* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø: Tromsø. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13201/thesis.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: A framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8:1. Blackwell Publishing. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00192.x>

- Statistisk sentralbyrå. (2020a, 02. juli). Barnevernstiltak etter region, alder, statistikkvariabel, år og tiltak. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/10661/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020b, 13. mars). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Steinnes, G.S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/2921>
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltakelse: hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj – Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskap for nybegynnere*. (D. Gjestland & K. Gjerpe, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thørnblad, R. (2011). *Slektsfosterhjem: Offentlig tiltak i private hjem*. (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø: Tromsø.
Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4102/thesis.pdf?sequence=4>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva er kvalitetsutvikling i barnehagen?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/>
- Willumsen, E. (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Witteck, A.L. & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 55 (6), s. 671-684.
DOI <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv



Vil du delta i forskningsprosjekt om pedagogens kompetanse i samarbeid med barneverntjenesten, og i arbeid med barnehagebarn som bor i fosterhjem?

Barnehagelærer og fagleder sin opplevelse av nødvendig og manglende kompetanse i samarbeid med barnevernstjenesten, og i arbeid med barn som bor i fosterhjem.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet er å undersøke pedagogens opplevelse av kompetanse i arbeidet med barnehagebarn som bor i fosterhjem. Vi ønsker å finne ut hvilken kompetanse som oppleves som nødvendig og manglende i det tverrfaglig samarbeidet med barneverntjenesten, og i arbeidet med barnehagebarn som bor i fosterhjem.

I dette skrivet gir vi deg informasjonen om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker deltakere til masterstudie i spesialpedagogikk. Formålet med studien er å undersøke hvilken kompetanse som oppleves som nødvendig i det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten, og i arbeidet med barnehagebarn som bor i fosterhjem. Videre er formålet å undersøke hva pedagoger mener at de har av kompetanse, og hva de opplever at de mangler i arbeidet med barnehagebarn som bor i fosterhjem.

Prosjektet vil ikke ta for seg detaljer fra enkelte saker, personopplysninger om barnet eller saksbehandler fra barnevernet. Spørsmålene vil handle pedagogens opplevelse av nødvendig evidensbasert- og praksisbasertkompetanse i arbeidet med barnehagebarn som bor i fosterhjem, og det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten.

Undersøkelsene vil foregå gjennom å utføre intervju, og resultatene publiseres i en masteroppgave.

Hvem er ansvarlige for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du kan har kompetanse med barnehagebarn som bor i fosterhjem, har deltatt i tverrfaglig samarbeid med barnevernstjenesten, og er pedagogisk leder/barnehagelærer eller fagleder/styrer.

Deltakere til studien er basert på et strategisk utvalg, og det er noen kriterier for å kunne delta. Det er følgende inklusjonskriterier:

- Minimum 5 års erfaring fra barnehagen.
- Du er pedagogisk leder/barnehagelærer eller fagleder/styrer.
- Du har eller har hatt barn som bor i fosterhjem i din barnegruppe/barnehage.
- Du har kompetanse fra tverrfaglig samarbeid med barnevernstjenesten.

Forespørsel til potensielle deltakere deles også via andre. Har du fått dette informasjonsskrivet og kjenner at det passer deg kan du uforpliktende ta kontakt for å finne ut mer om prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datagrunnlaget i masterprosjektet baseres seg på intervju som blir registrert på som lydopptak. Vi skal samle inn opplysninger som handler om pedagogens egen opplevelse av kompetanse i tverrfaglige samarbeid med barneverntjenesten, og i arbeidet med barnehagebarn som bor i fosterhjem. Alle personopplysninger behandles konfidensielt og blir anonymisert. Det er kun veileder og masterstudent som har tilgang på de innspilte svarene på intervjuet, og vi har signert taushetserklæring. Som deltaker i masterprosjektet vil du ikke kunne bli gjenkjent i masteroppgavens endelige format.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du stiller til intervju enten via video møte eller via personlig oppmøte. Det vil ta deg ca. 45 minutter.

- Vi gjør oppmerksom på at den som blir intervjuet ikke skal bruke navn eller karakteristika om tredjepersoner (ikke barnevernansatte, barn i fosterhjem eller fosterforeldre) som kan gjøre de identifiserbare.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i masterstudien, og deltakelse krever at du underskriver samtykkeerklæring. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formål vi har fortalt om i dette skriver. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student og veileder som har tilgang til opplysningene.
- Karakteristikaene dine vil vi erstatte med kode som lagres kryptert og innelåst.
- Datamaterialet vil lagres innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet er avsluttet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. juni 2021. Når prosjektet er avsluttet vil materiale som kan lede tilbake til deg som deltaker slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiserer i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlever en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) har på oppdrag fra universitetet i Tromsø vurdert at behandling av personopplysninger i masterprosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ønsker mer informasjon eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Tromsø ved prosjektansvarlig og veileder, Merete Saus på e-post merete.saus@uit.no.
- Student, Linda Severine Kolloen Skaug på e-post lindasks@hotmail.com, eller sms på 971 20 968 så kan Linda Severine ringe deg opp igjen.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, personverombudet@uit.no eller telefon 776 46 322, hos Universitetet i Tromsø.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 555 82 117.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Merete Saus

Professor og veileder

Masterstudent

Linda Severine Kolloen Skaug

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «*pedagogens kompetanse i samarbeid med barneverntjenesten, og i arbeid med barnehagebarn som bor i fosterhjem*» og har fått muligheten til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervjuet til denne masterstudien

Kontaktopplysninger om deltakeren:

Navn:

E-post:

Telefon:

Stilling:

Jeg samtykker til at opplysninger om meg behandles frem til studien er avsluttet.

Dato og signatur

Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE TIL MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK

Tema:

Pedagogens kompetanse i samarbeid med barneverntjenesten og i arbeid med barnehagebarn som bor i fosterhjem

Problemstilling:

Hvilken kompetanse oppleves som nødvendig i tverrfaglig samarbeid med barneverntjenesten, og i arbeid med barn som bor i fosterhjem?

Hva mener pedagoger at de har av kompetanse og hva opplever de at de mangler av kompetanse?

Ordforklaringer:

Evidensbasert kompetanse: Kompetanse som individet har tilegnet seg gjennom faglitteratur, kurs og veiledning fra profesjonelle yrkesutøvere

Praksisbasert kompetanse: Kompetanse som individet har tilegnet seg gjennom egne opplevelser og erfaringer fra praksisfeltet

Informasjon om barnehagelærer/fagleder:

Kjønn:

Alder:

Stilling:

Når var du ferdig utdannet:

Antall år fra barnehage:

Annen yrkesbakgrunn med relevans:

Kompetanse i møte med barn som bor i fosterhjem: *Nå vil jeg at du skal tenke på egen kompetanse og opplevelsen av denne ...*

1. Hvilken kompetanse og verdier opplever du som nødvendig i møte med barn som bor i fosterhjem?
 - Kan du beskrive hvorfor du mener dette er viktig?
 - Er dette kompetanse og verdier som er annerledes fra andre barn, og på hvilken måte er det annerledes?
2. Hvilken kompetanse fikk du gjennom utdannelsen om barn i fosterhjem, og hvordan har du søkt og tilegnet deg kompetanse i ettertid?
 - Er kompetansen tilstrekkelig, og kan du beskrive hvorfor du hevder dette?
3. Hvis det er kompetanse som oppleves som manglende, hvilken kompetanse skulle du ønske du hadde i møte med barn som bor i fosterhjem?
 - Kan du beskrive hvorfor denne kompetansen er manglende og i hvilke situasjoner du opplever at det er manglende?
 - Hvem er ansvarlige for at du får den kompetansen som du føler at mangler?
4. På hvilken måte har andre i personalgruppa tilegnet seg kunnskap om barn i fosterhjem?
 - Settes det av tid til veiledning og faglig oppdatering, og hvem er ansvarlige for dette?
 - Opplever øvrig personell at de har den nødvendige kompetansen, og hva opplever de eventuelt som manglende?

Kompetanse i møte med barneverntjenesten: *Nå vil jeg at du skal tenke på kompetansen din i møte med barneverntjenesten ...*

5. På hvilken måte har du fått kompetanse om barneverntjenesten, og er denne kompetansen evidensbasert eller praksisbasert?
 - Kan du beskrive hvordan din kompetanse øker i kontakt med barneverntjenesten?
 - På hvilken måte påvirker dine tidligere erfaringer kompetansen din i barneverntjenesten?
6. Hvilken kompetanse opplever du som nødvendig og manglende i møte med barneverntjenesten, og kan du beskrive hvorfor?
7. Kan du beskrive hvilke verdier og personlige egenskaper du anser som viktig i møte med barneverntjenesten?
8. Hva opplever du som nødvendig i relasjonskompetansen mellom deg og barneverntjenesten?
 - Har du tillit til barneverntjenesten og opplever du at dette er gjensidig?
9. Opplever dere som personal i barnehagen at dere mottar nok veiledning fra barnevernet, eventuelt annen oppfølging?

- Hvilken veiledning og oppfølging får dere som personale?

Tverrfaglig samarbeid med barneverntjenesten: *Nå vil jeg at du skal tenke på det tverrfaglige samarbeidet med barneverntjenesten i forbindelse med barnet i fosterhjemmet ...*

10. Hva forstår du som tverrfaglig samarbeid, og kan du beskrive hva du mener er viktig i et tverrfaglig samarbeid?
 - På hvilken måte har du tilegnet deg kunnskap om tverrfaglig samarbeid?
 - På hvilken måte tenker du at din personlighet og kompetanse kan bidra til et tverrfaglig samarbeid?
11. Kan du fortelle om din erfaring med samarbeid med barnevernet?
 - Hvilken kontakt forbindelse har det vært? Telefon, mail, møter?
 - Hvordan opplever du samarbeidet med barnevernet?
 - Hva bør vektlegges i samarbeidet?
 - Hvilke forventinger har du til samarbeidet?
12. Kan du beskrive hvilke faktorer i samarbeidet kan oppleves som nødvendig, og det som eventuelt oppleves som manglende?
13. Hvor mange må du forholde seg til i samarbeidet med barnevernet?
 - Er det de samme eller bytter det ofte?
 - Hvordan opplever du dette?
14. Hvor ofte i løpet av barnehageåret er det samarbeidsmøter med barnevernet?
 - Hvordan opplever du samarbeidsmøtene?
 - Hvilke erfaringer sitter du igjen med etter møtene?
 - Hvor mange må du forholde deg til i samarbeidet
15. På hvilken måte har andre i personalgruppa bidratt i det tverrfaglige samarbeidet?
 - Mottar personalet veiledning på tverrfaglig samarbeid eller må de selv tilegne seg kompetanse på dette?

Til slutt:

Har du noen innspill som du tenker det er vesentlig at jeg får med inn i masterstudien?

Runde av på en fin måte

Husk å spørre: Hva tenkte du om det når pedagog forteller om noe. Det får pedagogen til å reflektere over erfaringer.

Vedlegg 3: NSD godkjenning



NSD sin vurdering Prosjekttittel

Pedagogens kompetanse i samarbeid med barneverntjenesten, og i arbeid med barnehagebarn som bor i fosterhjem

Referansenummer

253234

Registrert

01.03.2020 av Linda Severine Kolloen Skaug - lsk051@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Merete Saus, merete.saus@uit.no, tlf: 97684674

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linda Severine Kolloen Skaug, lindasks@hotmail.com, tlf: 97120968

Prosjektperiode

02.09.2019 - 30.06.2021

Status

06.05.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

06.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 04.05.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.05.2020. Behandlingen kan fortsette.

Endringen gjelder at Nettskjema og Teams også er lagt inn som databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

24.04.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.04.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.04.2020. Behandlingen kan fortsette.

Endringen gjelder at Skype for Buisness er lagt inn som en databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

20.04.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 20.04.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Winccentsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17
(tast 1)

