



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

**Kompetanseutvikling kring sårbare barn i
barnehagen**

**Competence development around vulnerable
children in kindergarten**

Kandidatnummer: 623 og 699

Torjus A. Øydvin og Åshild Eikemo

BACH301 2021/2022

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Hege Fimreite

Innleveringsdato: 25.05.2022

Mengde ord: 14 171

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Det nærmar seg slutten på barnehagelærer studie på høgskulen på vestlandet. Me ser tilbake på tre svært lærerike og spennande år. Med ser no fram mot arbeidslivet, og byrja og ta i bruk kunnskapen med har tileigna oss gjennom tre år på studie, og gjennom og skrive denne oppgåva.

Arbeidet med bachelor oppgåva har gitt oss ny og unik kunnskap, både gjennom teori, intervju, og sjølve skrivinga. Me har fått ei breiare innsikt i erfaringar og kunnskap om kompetanseutvikling kring sårbare barn.

Me vil takka vår rettleiar Hege Fimreite, for gode tilbakemeldingar, råd og nyttig veiledning. Vidare vil me retta ein stor takk til dei 3 informantane våre, som gjorde det mogleg for oss og skrive denne oppgåva. Takk til våre medstudentar, for gode refleksjonar kring bachelorarbeidet.

Til slutt vil me takka kvarandre, for eit godt samarbeid og mange gode diskusjonar.

Abstract

The purpose of this paper is to examine how kindergartens works to develop competence around vulnerable children. Throughout this paper we have focused on children with emotional and social difficulties, furthermore we have excluded children with diagnoses or disabilities. Additionally, we have chosen to focus on how the kindergarten develops its competence on a day-to-day basis, without including further education and external courses.

The paper examines the awareness kindergartens have around competence development and different methods the staff uses to improve their competence around vulnerable children, with elements such as team-based work and knowledge sharing.

We have used a qualitative method to get a deeper knowledge on the subject, where seasoned kindergarten teachers are interviewed on the matter. The results indicate that the kindergartens have little structure in their work with competence development, and that this work is done with an unmethodical approach. Furthermore, the results shows that the staff primarily uses knowledge sharing as their primary source of competence development, but our examinations find that this way of working often is unstructured, without any type of specific goal. The results also emphasize that team-based competence development is much used, even though everyday problems often overshadow this work because of time management.

Innholdsliste

FORORD	2
ABSTRACT	3
1.0 INNLEIING	6
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	6
1.2 SAMFUNNSPERSPEKTIV	7
1.3 AVGRENSING OG SENTRALE OMGREP	8
1.4 TIDLEGARE FORSKING	9
1.5 OPPBYGGING AV OPPGÅVE	9
2.0 TEORETISK FORANKRING	10
2.1 SÅRBARE BARN	10
2.1.1 <i>Emosjonelle vanskar</i>	11
2.1.2 <i>Sosiale vanskar</i>	11
2.2 KOMPETANSE	13
2.2.1 <i>Kompetanseutvikling</i>	15
2.2.2 <i>Teamarbeid</i>	18
3.0 METODE	20
3.1 VAL AV METODE	20
3.2 VAL AV INFORMANTAR	21
3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	21
3.4 TRANSKRIBERING OG KATEGORISERING	22
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET	23
3.6 ETISKE OMSYN	24
3.7 METODEKRITIKK	25
4.0 FUNN	26
4.1 DEFINISJON SÅRBARE BARN	26
4.2 LEIING OG KOMPETANSE	28
4.3 SYSTEMATISK KOMPETANSEUTVIKLING	31
4.4 TID OG BEMANNING	32
4.5 KOMPETANSEUTVIKLING KRING ARBEID MED SÅRBARE BARN	33
5.0 DRØFTING	35
5.1 SÅRBARE BARN	35
5.1.1 <i>Emosjonelle vanskar</i>	36
5.1.2 <i>Sosiale vanskar</i>	38
5.2 KOMPETANSE	39
5.2.1 <i>Kompetanseutvikling</i>	39
5.2.2 <i>Teamarbeid</i>	41
6.0 REFLEKSJON KRING OPPGÅVA	43
7.0 OPPSUMMERING	44
LITTERATURLISTE	46
VEDLEGG	48
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKEERKLÆRING	48
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	53
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRÅ NSD	56
VEDLEGG 4: BRUK AV NVIVO	58

Figurlista

Figur 1. Modell for strategisk kompetanseutvikling	17
Figur 2. Modell for organisasjonslæring.....	18

1.0 Innleiing

Korleis arbeider barnehagen med kompetanseutvikling kring sårbare barn?

1.1 Bakgrunn for val av tema og problemstilling

I praksis har me erfart at det har vore ulike haldningar og kunnskapar om korleis ein skal arbeide med, og handtere sårbare barn. Me har og erfart at det har vore mykje snakk om dei sårbare barna, men samstundes har me merka at det har vore knytt usikkerheit til temaet, og for korleis ein skal arbeide desse barna. Me har gjennom skulegangen fått ein stort engasjement for arbeid med sårbare barn. Vidare tenkjer me at gjennom kompetanseutvikling i barnehagen kan ein styrke måten ein tar vare på og arbeider med sårbare barn.

Me bakgrunn i dette tenkte me det kunne vore interessant å undersøkje korleis barnehagane arbeider med kompetanseutvikling kring dette temaet. Problemstillinga me landa på vart difor:

Korleis jobbar barnehagen med kompetanseutvikling kring sårbare barn?

Gjennom skulegangen har me lært mykje om korleis tidleg innsats frå barnehagen har stor påverknadskraft for barnas framtidige forutsetningar. Ein oppvekst fylt med omsorg, leik, glede og læring er essensielt for at barnet skal ha ein god utvikling. Ein har og sett at tidleg innsats har stor påverknad på barnas framtidige haldningar og forhindring av utfordringar i oppveksten (Befring, 2019, s. 180). Me ynskjer å undersøke om barnehagen jobbar systematisk med desse barna, og om barnehagen utviklar kunnskapen rundt dette temaet. Me har opplever at dette temaet er viktig, då me ser at om det er fokus på dette i barnehagen, kan det være med på å gi ein betre kvardag for mange barn.

1.2 Samfunnsperspektiv

Rammeplan for barnehagen er eit nasjonalt styringsdokument, som alle barnehagar er forplikta til å følge. I *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40) står det at:

«Barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetningar, også når noen barn har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud»

Med dette kan me sei at barnehagen er plikta til å følgje opp, og tilrettelegge for alle barn, men gjennom erfaringar frå praksis og arbeid i barnehage har me opplevd at barnehagar utfører dette på ulike måtar.

I stortingsmelding (Meld. St. 6, 2019–2020, s. 15) er det fastlagt grunnleggande føringar for korleis utdanningsfeltet skal arbeide for at alle skal ha like moglegheiter.

Regjeringa legg i denne stortingsmeldinga til rette for at kompetansen kjem tett på barna. Dei vil styrke det tverrfaglege samarbeidet og sett i gang eit varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet for tilsette i barnehagar.

Internasjonal forskingslitteratur om kvalitet i barnehage peikar på at den tilsette sin kompetanse er den viktigaste enkeltfaktoren for at barn skal trivast og utvikle seg i barnehagen (St. Meld 24, 2012-2013, s. 57). Arbeid med sårbare barn handlar om korleis skape kvalitet for alle barna, og kompetansen som blir utvikla er avgjerande kor vidt ein får til dette.

Utifrå dette kan me sei at kompetanse og kompetanseutvikling er essensielt i arbeidet kring sårbare barn. Barnehagane bør arbeide for å styrke kunnskapen og ferdigheitene til kvar tilsett i barnehagen, for å tilfredsstille behova til dei sårbare barna. Det er innanfor desse rammene problemstilling og undersøkinga vår er utarbeidd og gjennomført. Å studere korleis barnehagen fordjupar seg i korleis dei skal møte alle barn sine behov, både forstå og utvikle tiltak, er kjernen i undersøkinga vår.

1.3 Avgrensing og sentrale omgrep

Sårbare barn blir definert ulikt av fleire. Midthassel (2011, s. 12) skriv barns sårbarheit er ein kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold. Killen (2003, s. 11) skriv at ei gruppe barn som er sårbare, er barn som veks opp i ein familie med rusmiddelproblem. Vidare peikar Befring (2019, s. 27) på at sårbare barn som eit breitt omgrep, der alle barn sannsynlegvis vil vere sårbare i periodar i livet. Me har valt å fokusere på dei sårbare barna som ikkje har ein diagnose, og ikkje har nedsett funksjonsevne. Me opplever at mange barn hamnar i denne kategorien.

Me avgrensa sårbare barn til barn med sosiale og emosjonelle vanskar. Desse barna har ofte ikkje vedtak frå kommunen, då dei ikkje har ein diagnose. Gjennom erfaringar frå praksis, såg me at det var mange barn som fall i denne kategorien. For at barna skal få det dei har krav på i barnehagekvardagen, valte me å definere kompetanseutvikling som det arbeidet barnehagen gjer i kvardagen for å auke sin og barnehagens kompetanse kring arbeid med desse barna. Me opplever at mange barnehagar ikkje får ekstra ressursar for å hjelpe barna, som ikkje har noko vedtak på seg. Difor er det sentralt for oppgåva og undersøke korleis barnehagen jobbar med dei ressursane dei allereie har, for å legge til rette for ein best mogleg barnehagekvardag, og utvikling for desse barna. Midthassel (2011, s. 10) skriv at:

“Barnehagen er ein viktig arena for og læra seg sjølv og kjenna, læra og fungera i lag med andre, utvikla sjølvstende, empati, og trygghet, samtidig som ein utvikle kognitive og kreative sider»

Dersom det skal være mogleg, må barna møta ein barnehage som har kompetanse, ikkje berre teoretisk kunnskap, men vaksne som forstår sårbarheita til eit barn. Barna må møta vaksne som ser og forstår når noko ikkje er bra, og om det er noko som kan gjerast for at det skal bli betre.

Me har vald å avgrense sårbare barn til å handle om emosjonelle og sosiale vanskar, men me har inntrykk av at i nyare litteratur brukar dei omgrepet psykososiale vanskar. Me har også vald å bruke omgrepet kunnskapsutvikling, først og fremst fordi det nesten konsekvent blir brukt i forskingslitteraturen me har brukt. I statlege dokument ser me at kompetanseheving og kompetanseløft blir nytta.

I kompetanseutvikling spelar leiinga ei viktig rolle. Informantane våre snakkar indirekte om leiing av kompetanseutvikling. Me har ikkje fordjupa oss i forskning og teori om leiing, men me ser at dette kunne vore eit sjølvstendig tema i oppgåva vår. Når me kjem inn på temaet, er det først og fremst i samanheng med teamarbeid og leiing av det.

1.4 Tidlegare forskning

Me finn mykje forskning på dei to temaa separat, men våre søk fangar ikkje opp dei to tema i samanheng. For å svare på problemstillinga har me vald å bruke forskning me har funne om sårbare barn og på kompetanseutvikling i barnehagen.

Me har sett på ein evalueringsrapport: *Kompetanseløft i barnehagen – Være sammen* (Omdal, 2013), som tidlegare forskning innan feltet kompetanseutvikling. Denne rapporten er skriven i forbindelse med implementering av kompetanseutvikling på den autoritative vaksenrolla i 21 ulike barnehagar i Agder. Hovudmålsettinga for prosjektet er:

«å heve kompetansen hos alle ansatte i barnehagen gjennom å implementere en autoritativ voksenrolle (Baumrind, 1991) med varme, tydlige voksne overfor barna, forebygge og redusere ufordrende atferd, fremme inkludering og utvikle gode relasjoner og medvirke barna» (Omdal, 2013, s.1).

1.5 Oppbygging av oppgåve

Innleiinga belyser bakgrunn for val av tema og problemstilling, for så å presenterer samfunnsperspektivet, og avgrensing med sentrale omgrep. I teoridelen vil me presentere teoriar me meiner er sentrale for å belyse problemstillinga kring sårbare barn og kompetanseutvikling. I kapittelet om metode presenterer me metoden og informantane me har vald. Vidare skildrar me framgangsmåten for datainnsamlinga og handteringa av denne. I kapittel fire gjer me greie for funn, før me i kapittel fem drøftar funna i samanheng med teorien. Avslutningsvis vil me i kapittel seks reflektere kring prosessen og utføringa av oppgåva, før me samlar trådane og oppsummerer i kapittel sju.

2.0 Teoretisk forankring

I denne delen av oppgåva skal me presentere ulike teoriar som er relevant for problemstillinga vår; Korleis jobbar barnehagen med kompetanseutvikling kring sårbare barn? Me vil ta for oss teori kring sårbare barn, om emosjonelle og sosiale vanskar og kva som gjer dei sårbare. Vidare vil me gjere greie for kva kompetanse og kompetanseutvikling er, og korleis ein arbeider med dette i barnehagen. Meir spesifikt går me inn i teori om teamarbeid som del av kompetanseutvikling, noko me meiner er sentralt i arbeidet i barnehagar med kompetanseutvikling.

I delen om kompetanseutvikling vil me i hovudsak basere oss på Gotvassli sin teori (2019; 2020). Han rammar inn omgrepet kompetanseutvikling i barnehagen, korleis det blir gjennomført og kvifor dette er viktig. Når me skriv om sårbare barn byggjer me på Befring (2019) og Midthassel (2011). Dette omfattar både definering av omgrepet sårbare barn og førebygging i barnehagen. Dette er sentralt i vår oppgåve, både teori og i empirien vår står det fram som viktig med førebyggjande tiltak som tidleg innsats. På same måten er grepa barnehagane gjere i organisasjonen for kompetanseuke der mellom anna teamarbeid går inn, viktige. Me brukar teori om organisasjonslæring som mellom anna Senge (2006, sitert i Ertesvåg, 2013) og Børhaug og Bøe (2022)

2.1 Sårbare barn

Befring definerer (2019, s.27) sårbare barn som eit breitt omgrep, der alle barn sannsynlegvis vil vere sårbare i periodar i livet. Barn kjem i barnehagen med ulike forutsetningar, både knytt til biologi, arv, miljø, livsvilkår og erfaringar. Dette kan gjere barna robuste, men også sårbare (Midthassel, 2011, s.11).

Befring (2019, s.27) skriv at sårbare barn kan definerast som barna som treng særleg opplærings- og støttebehov. Barnehagen skal leggje til rette for personlege utvikling og å gjer det mogleg for barna å vere sjølvstendige og uavhengige. Barn som fell utanfor rammer for såkalla normalitet risikerer å bli hindra av utfordrande barrierar og krav, og barnehagen kan ha mangel på hjelpemiddel og eit tilrettelagt miljø for alle (Befring, 2019, s. 25). Befring skriv at krav som sittestilling, praktiske oppgåver, vere snill med kvarandre, delta i ei gruppe, føle empati, høyre etter, tilknytning, openheit kan vere krav som denne gruppa barn kan slite med.

Regjeringa definerer eit sårbart barn slik i Statusrapport 12 for utsette barn og unge sine tenestetilbod under covid-19-pandemien (Regjeringa, 2021): sårbarheit hjå barn og unge kan skuldast: barn som har behov for ekstra oppfølging, foreldre som har behov for ekstra oppfølging, familie i ein sårbar situasjon eller ein kombinasjon av risikofaktorar.

Regjeringa (2021) skriv at eit sårbart barn har behov for ekstra oppfølging, sameleis foreldra. Ein møter familiar i sårbare situasjonar.

2.1.1 Emosjonelle vanskar

Barn som har emosjonelle vanskar, kan streve med å regulere kjenslene sin. Dei kan vera utagerande eller nedstemt utan å klare å forstå korleis dei skal handtere kjenslene. Meistring av sine eigne kjensler er avgjerande for å utvikle gode relasjonar til andre menneskjer, og barn treng støtte frå vaksne til å regulere kjenslene sine (Befring, 2019, s. 502). Dersom barna har utvikla emosjonell sensitivitet, kan dei leve seg inn i andre sine situasjonar, og er ein viktig del av å forstå korleis dei skal vere ilag med andre. Har ein ikkje denne sensitiviteten, vil samspelet med andre bli utfordrande (Befring, 2019, s. 502).

“Alle barn har indre emosjonar, denne ressursen kjem i både positiv og negativ forstand. Barna sine emosjonar påverkar opplevingar, tankar og handlingar”
(Befring, 2019, s. 502).

Dette tolkar me til at dersom barna har negative opplevingar i barnehagen, eller med andre barn i barnehagen, kan det vere ei av årsakene til at barnet utviklar negativ åtferd. Opplever barna entusiasme og positive forventningar kan dette vere drivkraft for motivasjon, konsentrasjon og å vere uthaldande. Dersom barnet kjenner håplausheit, vemod og er nedstemte kan dette dempa drivkrafta til barnet. Det kan føre til at barnet blir frustrert over aktiviteten og skape uro. Det bremsar læringa, kan føre til at barnet sin konsentrasjon blir omgjort til frustrasjon, og kan følge barnet inn i andre læringssituasjonar (Befring, 2019, s. 500).

2.1.2 Sosiale vanskar

Sosiale vanskar definerast som barn som har mindre sosial kompetanse (Befring, 2019, s.501). Desse barna lærer i følgje Befring ikkje dei skjulte normene i kvardagen like fort som

andre. Barna kan ha det vanskeleg med sosialt samspel, og å vite korleis ein skal behandla andre. Dei slit med situasjonsrelaterte krav som finst både heime og i barnehagen, som måltids-situasjonar, turtaking eller å konsentrere seg i samlingsstund. Det er viktig for barn å tileigne seg sosial kompetanse tidleg, og på den måten oppleve meir positiv merksemd frå andre barn og vaksne. Gjennom læring av sosial kompetanse vil barna i større grad tilpasse og utvikle seg. Det skal leggast til rette for at alle barn skal lære sosiale ferdigheiter (Befring, 2019, s.502).

Barn med nedsett sosial kompetanse, er ofte anten innagerande eller utagerande kjenslemessig. Innagerande barn, vender kjenslene sine innover, og viser sjeldan kjenslene sine, dei har dei inni seg. Desse barna blir ofte sett på som dei stille, beskjedene, sjølvcentrerte, isolerte, og kan vera engstelege (Befring, 2019, s.508). Det kan vere vanskeleg for desse barna å skaffe seg nære og gode relasjonar. Dei held tankar og kjensler for seg sjølv. For vaksne kan det oppfattast som dei er uinteressert, og at dei likar seg best for seg sjølv. Barn som er innagerande kan lettare misforståast. Dei kan bli oversett og overlatne til seg sjølv. Barna som er innagerande, kan vere dei siste som får vaksne si merksemd (Befring, 2019, s.508). Manglande merksemd er ofte knytt til at det er få som oppdagar at det er problem knytt til åtferda. Det kan være lett for vaksne å feiltolke det å være innagerande, med at barna er stille og sjenert (Midthassel, 2011, s. 18).

Dei utagerande barna blir ofte opplevd som utfordrande, hyperaktive, sosialt dominerande, impulsive og kanskje aggressive (Befring, 2019, s. 505). Dei har det til tider vanskeleg med seg sjølv, men også miljøet dei er i. Åtferda deira kan vera prega av motvilje, negativ merksemd, og audmjukande irettesettingar. Det miljøet dei er i, kan vere pådrivar til at denne åtferda får grobotn. Åtferda vil vare ved, dersom ein vaksen ikkje tek tak i det og hjelper barna inn på eit anna spor (Befring, 2019, s.506). NUBU (Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge) har peika på at tidlege åtferdsproblem kan medføre psykiske vanskar, fråfall frå skulen og kriminalitet (Befring, 2019, s. 505). Med bakgrunn i dette kan ein hevde at støttande vaksne, og som ser og oppdagar situasjonar tidleg, vil kunne utgjere ein beskyttande faktor for barn med sosiale vanskar.

2.2 Kompetanse

Kompetanse er ein nøkkel til arbeid i barnehagen med sårbare barn, og i følgjande teorielement går me djupare inn i kva som ligg i omgrepet. Me har vald å bruke kompetanseutvikling og skriv vidare med utgangspunkt i teori om korleis me forstår omgrepet.

Utdannings- og forskningsdepartementet definerer kompetanse som «*evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer i organisasjonen*» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s.14), og fokuserer på kva individ, verksemda eller samfunnet får til saman.

Omgrepet kompetanse blir definert på ulike måtar. Dei fleste definisjonane handlar om forståinga av å utføra funksjonar, av handling og tilstrekkeleg med kunnskap, med ferdigheit og evner, av haldningar og erfaringar. Det har etter kvart etablert seg definisjonar der heilskap i organisasjonen er sentralt, og ein i større grad ser vekk frå individuelle ferdigheiter. Gotvassli (2020, s. 25) skriv at dersom ein ser på ferdighet på individnivå, til dømes korleis eit individ tar til seg ny informasjon, nye situasjonar, kontekstar og handlingar, vil ein kalle det for kunnskapsutvikling heller enn kompetanseutvikling.

Gotvassli skriv at:

«Kompetansen hos ansatte i barnehagen sitter ofte i hodet til de ansatte eller er innleiret i handlinger. Dermed er den mindre styrbar og mer mangfoldig enn andre typer ressurser. Men kompetanse kan sjølvstøtt også være mer konkrete teorier eller metoder for hvordan en skal handle i pedagogiske situasjoner i barnehagen» (Gotvassli, 2020, s.18).

Kompetanse kan vidare forståast som evna ein organisasjon har til å møte komplekse krav, situasjonar og utfordringar i organisasjonen. Definisjonen sett fokus på kva individet, fellesskapet og samfunnet i fellesskap får til. Kompetanse blir sett saman til handling og praksis. Definisjonen peikar vidare på at det er situasjonen som avgjer kva handling som må til, og at kva ferdighet, haldning og kunnskap som må til for å løyse ein situasjon. Dermed blir kompetansen ein kritisk ressurs for at organisasjonen skal nå måla sine (Gotvassli, 2020, s.26)

Det målretta arbeidet med kompetanseutvikling kan karakteriserast som strategisk. Slik kompetanseutvikling inneheld planlegging, gjennomføring, og evaluering av tiltak for å sikre

at organisasjonen og kvar medarbeidar har og brukar nødvendig kompetanse for å nå definerte mål (Gotvassli, 2020, s. 16).

«Man kan si at kunnskapsutvikling handler om å dele kunnskapen gjennom sosiale prosesser. Kunnskapsutvikling handler også om i hvilken grad man kan dele den tause kunnskapen, den kunnskapen som ikke kan uttrykkes gjennom språket, men som er personlig, kontekstspesifikk og ofte forankret i erfaringer, ideer, verdier og emosjoner. (Asrar-ul-Haq & Anwar, 2016 i Gotvassli 2020, s. 25)

Lillejord (Lillejord, 2003, s.209 i Gotvassli, 2020, s. 25) legg vekt på prosessen i kunnskapsutvikling, ein prosess som går ut på å skape ny kunnskap, å tolke og gje den meining, og på en eller annan måte ta den nye kunnskapen i bruk.

Kompetanse omfattar ikkje berre kunnskap som barnehagen nyttar dagleg, men også kunnskap som av ulike grunnar blir for lite brukt eller er utnytta (Gotvassli, 2019, s. 145). For å synleggjere kompetanse som ikkje er tilstrekkeleg nytta, treng ein fagspråk som er reiskap for å gjere den synleg.

Fleire forskingsarbeid viser at barnehagelærere bruker lite fagspråk i barnehagen (Børhaug & Bøe, 2022, s.185). Dei skriv vidare at i eit profesjonsperspektiv vil ein felles fagterminologi vere viktig for å sette ord på, drøfte og utvikle lokal praksis. Når kollegafellesskapet har knappe barnehagefaglege kunnskapsressursar, kan det vere vanskeleg å kople formell og eksplisitt læring mot praktisk kvardagslæring:

«Læringskompetanse fordrer metakunnskap. Det betyr kunnskap om egen kunnskap og de begrunnelser og erfaringer som ligger bak den kunnskapen vi har. En utfordring er å sette ord på det ein kan, og begrunnelsen for det ein gjør. Dette krever vilje og evne til å analysere egen forståelse og eget utgangspunkt» (Gotvassli, 2020, s. 136).

I sitatet ser me at Gotvassli utdjuar korleis fagterminologien skal brukast til læring der metakompetanse er nødvendig, og for oss framstår aktiv bruk av eit fagspråk som avgjerande for å utvikle kompetanse om sårbare barn. Gotvassli peikar også på at læringskapasitet har vore retta mot pedagogisk og det metodisk arbeidet. Han skriv at det kan vera viktig å sjå på viljen til å lære å lære, på evna til å utnytta den tause kunnskapen som finnes i barnehagen. Ein skal nytte dei positive erfaringane som enkeltpersonar og gruppa sitter på, og denne

kompetansen styrkar prosessar med nytenking og kreativitet (Gotvassli, 2020, s. 136). Gotvassli (2020, s.101) hevdar at barnehagar brukar rekruttering og kompetanseutviklingstiltak, framfor å kartlegge kunnskap som barnehagen allereie har utvikla. I det vidare arbeidet vårt vil balansen mellom kompetanseutviklingstiltak og arbeid med eksisterande kunnskap i barnehagen vere ei viktig problemstilling, me stiller spørsmål om barnehagane me undersøker greier om utnytte egne ressursar i arbeid med sårbare barn.

2.2.1 Kompetanseutvikling

Gotvassli definerer kompetanseutvikling som:

“...den delen av arbeidet som innebærer planlegging, gjennomføring, og evaluering av tiltak for å sikra organisasjonen og individet besitt og bruker den kompetansen som er nødvendig, for at barnehagen skal oppnå dei definerte mål» (Gotvassli, 2020, s. 16).

Det blir peika på at ein må spørje seg om dei som deltek i kompetanseutvikling deler med kollegafelleskapet. Mykje tyder på at det i mange barnehagar er kultur for deling av kunnskap, og at det delast gjennom samarbeid med kollegaer. Tre av fem oppgir at leiinga har lagt til rette for at dei kan dele det dei har lært på vidareutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2013; Siddiq & Gjerustad, 2017; Børhaug & Bøe, 2022, s. 185). Erfaringsdelinga blir igjen peika på som viktig for å nytte seg kompetanse for fagleg utvikling i barnehagen (Gotvassli & Vannebo, 2016b), og det blir peika på at «*praktisk erfaringsdeling med kollegaer er rådende kunnskapskilde*» (Børhaug & Bøe, 2022, s. 185).

Mithassel (2011, s. 12) legg også vekt på at tilsette treng begrep og analyseapparat som del av ferdigheiter for å kunne leie og handle i aktuelle situasjonar. Barnehagelæraren må forstå det sosiale systemet som utgjer ei gruppa. Dei må vita korleis dei kan førebygge uheldige situasjonar, og korleis dei kan intervensere når situasjonar oppstår. Til det trenger dei omgrep, dei treng eit analyseapparat for å forstå, og dei treng ferdigheit til og kunna handla. Ein del av dette er at dei treng sjølvinnsikt for å forstå si rolle i situasjonen. Oppsummert vil kompetanseutvikling for å auka barnehagelærarens evne til å møte sårbare barn inneholde fagkunnskap, ferdigheitstrening og det må vere mogeleg å reflektere saman med andre (Mithassel, 2011, s. 12).

Børhaug & Bøe (2022, s. 186) beskriv kor travel barnehagekvardagen er, og at det er få rom til å stoppe opp i kvardagssituasjonar på avdelinga til å bruke og utvikle fagspråket I

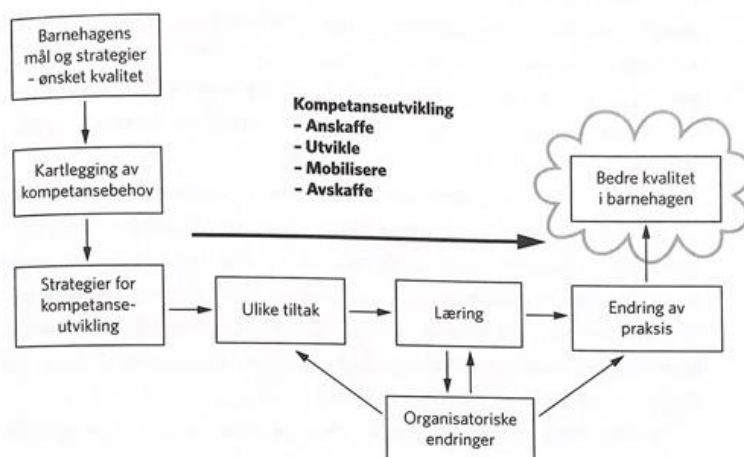
hovudsak er det møte som er arenaen som gjer det mogeleg å få til refleksjon over felles praksis. Barnehagen som organisasjon omtalast som mager i den forstand at det er lite rom i kvardagen for å utvikle eit profesjonsspråk, kritisk refleksjon og gjennomføring av rettleiing. Det blir hevda at møta i barnehagen ikkje gir tilstrekkeleg rom for fagleg drøfting og diskusjon. Vidare ser ein at manglande tid til felles refleksjon, kan føre til ei fråkobling mellom barnehagen som arbeidsplass og barnehagen som læringsarena. Dei formelle møta som barnehagelærarane har, blir derfor viktige sjølv om dei kan opplevast som tidstjuvar i arbeidet med barna, og at dei er fylt med informasjon og diskusjon heller enn å vere utviklande.

2.2.1.1 Samla kompetanseutvikling i barnehage

Så langt har me brukt fleire teoriperspektiv til å vise at kompetanse og kompetanseutvikling er eit komplekst fenomen, både som begrep og ressurs. Kompetanse blir av Gotvassli beskrive som ein utfordrande ressurs å arbeide med. Den kan ha kortvarig verdi, og må følgjeleg vidareutviklast. Forbetringar er ikkje berre avhengig av medarbeidaren sin kompetanse, men like mykje ei tilpassing av oppgåver ut frå kompetansenivået. Kompetansen må både utviklast og brukast rett. Den må i følgje Gotvassli bli sett på som eit allment gode, som alle medarbeidarane skal ha tilgang til (Gotvassli, 2020, s. 34).

Modellen under har me henta frå Gotvassli (2020, s. 17), og me ønskjer at den skal få fram heilskapen i kompetanseutviklingsarbeid i barnehagar. Me ser også at den får fram samanhengar mellom dei ulike elementa i prosessane.

Dette kan illustreres i følgende modell:



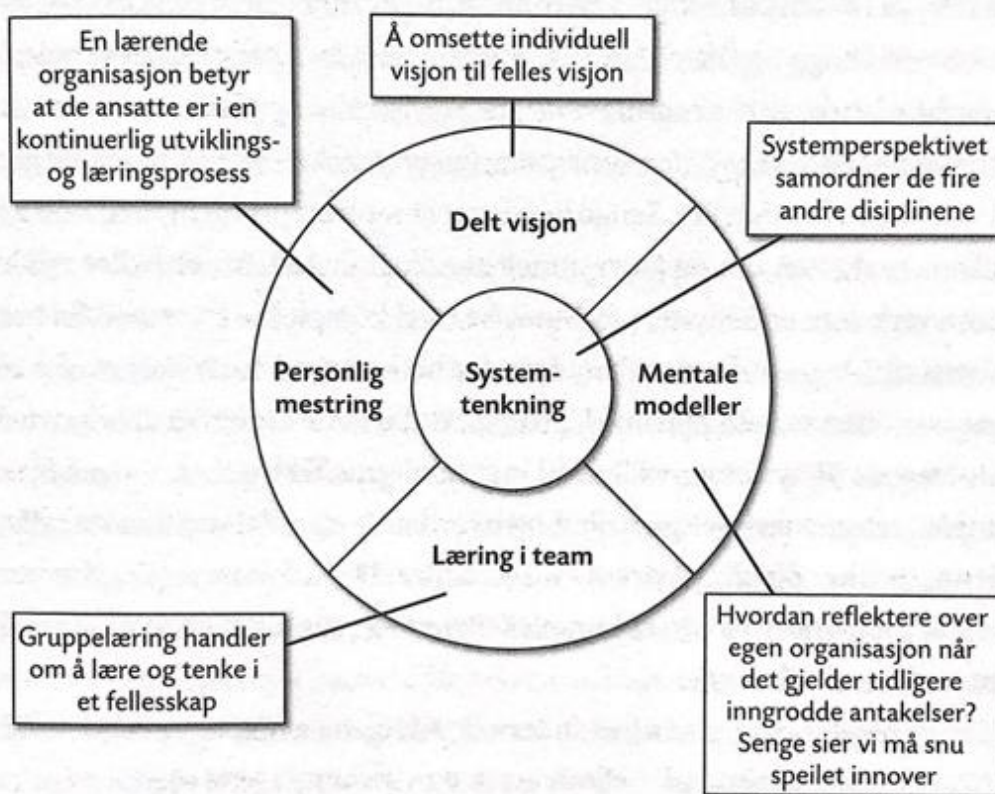
Figur 1.1 Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen

Figur frå Strategisk kompetanseutvikling (Gotvassli, 2020, s. 17)

Gotvassli ser modellen som eit bilde av strategisk kompetansearbeid, og for oss er den også ein systematikk me leitar etter i barnehagane me undersøker. Modellen viser dei ulike stega i prosessen kring kompetanseutvikling. Den gjer oss eit overblikk over systematikken ein må ha i arbeidet med å utvikle kompetanse. Barnehagen må definere kva mål dei har, før dei vidare begynner prosessen med å kartlegge kva dei treng kompetanse på. Når har dette klart kan ein setje i gang ulike tiltak for å oppnå denne kompetansen.

2.2.1.2 Strategisk kompetanseutvikling og læring i organisasjonar

Systematikken me leitar etter er same tenkinga ein finn i teori om læring i organisasjonar (Senge, 2006, sitert i Ertesvåg, 2013, s. 71). I modellen under er Senge sine fem disiplinær utgangspunktet for modellen.



Figur 4.1 Organisasjonslæring, Senge (2006)

Figur frå Ledelse og endringsarbeid i barnehagen (Ertesvåg, 2013, s. 71)

På same måten som Gotvassli sin modell over strategisk kompetanseutvikling, viser Senge sin modell heilskapen i korleis ein organisasjon som barnehagen lærer kollektivt. I sirkelen er det særleg systemtenkinga som får fram kor sentral heilskapen er. Sjølve systemtenkinga fortel at dei ulike prosessane og disiplinane heng uløyseleg saman, og aktørane må forstå korleis dei ulike elementa heng saman. Me legg særleg vekt på disiplinen som handlar om læring i team og om gruppelæring. Arbeid med sårbare barn handlar om korleis personalet lærer og tenkjer om eigen praksis i eit fellesskap.

2.2.2 Teamarbeid

Eit team kan definerast som ei mindre gruppe menneskjer med felles mål og hensikt, som har komplimentere ferdigheiter. Dette betyr at alle i et team er avhengig av kvarandre, dei må ha gjensidig respekt for arbeidet kvar og ein gjer, og har eit felles ansvar for at arbeidet blir gjort (Katzenbach og Smith, 1993, sitert i Gotvassli, 2020, s. 190). Dette er ein arbeidsmåte som er sær sars vanleg å nytte i barnehagen. Som me tidlegare har skrive om vil det å arbeide i team gjere det mogeleg å utnytte kompetansen til kvar enkelt. Ein kan fordele arbeidsoppgåver utifrå den enkelte si styrke.

For å skape eit vellykka team treng ein i følgje Gotvassli å vere trygg psykologisk. «Eit velfungerande team kjenneteiknast av entusiastiske leiarar og av at alle medarbeidarane hjelper kvarandre i den daglege drifta av barnehagen» (Gotvassli, 2020, s. 189).

I ei undersøking Irgens gjengjev, handlar eit velfungerande team om desse spørsmåla (Irgens, 2021, s. 128):

- Tør me å ta risiko i teamet utan å kjenne oss usikre eller flau?
- Kan me stole på at alle gjere ein god jobb for teamet?
- Er måla og rollene våre klare?
- Er det meningsfullt for kvar enkelt å vere del av teamet?
- Oppfattar me arbeidet vårt som viktig?

I ein barnehage er vegen frå ein ide til ei avgjersle kort og uformell. Med denne ramma for arbeidet er medlemmer i eit team avhengige av kvarandre, og for å få til eit høgfungerande team må alle medlemmer vera einige om felles mål. Medlemmene kan ikkje realisere måla åleine (Aasen, 2018, s. 32).

Kompetansen i temaet må kartleggast, og temaet må koordinerast slik at ulikskap i temaet jamnast ut (Gotvassli, 2020, s. 190). Irgens (2011, s. 122) peikar på at ein skaper betre resultat

saman enn kvar for seg. Det blir vidare peika på at samspelet gjer det mogeleg for team å ha open kommunikasjon og samarbeid, og at ein lærer kvarandre å kjenne både som personar, samspillpartnarar og yrkesutøvarar (Aasen, 2018, s. 32).

Ertesvåg og Roland (2013, s. 79) skriv at når eit team lærer i fellesskap, vil medlemmane kunne vekse raskare og kvaliteten på resultata blir forbetra. Eit sentralt element i teamlæringa er dialogen. Gjennom dialog styrkast teammedlemmene sin kapasitet til å sjå utover sine egne tankar, og dermed kan alle delta i ei felles tenking. Ertesvåg og Roland (2013, s. 79) viser til Mac-Donald (2011, i Ertesvåg og Roland, 2013) med formuleringar om korleis dialog opnar for å lære om korleis ein kan kjenne igjen interaksjonsmønster i team som hindrar læring. Forsvarsmønster er til døme ofte rotfesta i interaksjonen i teamet, og då er ofte årsaka manglande tillit mellom medlemene i teamet. Dette kan føre til at teammedlemene ikkje tør å vise svake sider eller ikkje er kritiske nok i vurderingar av teamarbeid. Dersom desse mekanismane ikkje blir identifisert, kan det utgjere ei barriere mot læring. Kunnskap om disse strukturane kan motsett opne for auka grad av endring.

Blossing og Ertesvåg (2011), gjenfortalt i Ertesvåg og Roland (2013, s. 79) peikar på at individuell læringskultur i ein organisasjon vil vere ei brems for å løyse oppgåver og møte krav:

«Teamlæring er viktig fordi teamet, og ikke enkeltpersonene, er den grunnleggende enheten for læring i den moderne organisasjonen. Dersom et team ikke kan lære, kan heller ikke en organisasjon lære. Organisasjoner med individuell læringskultur vil få vansker med å gjennomføre nødvendige endringsarbeid.»

Sitatet viser kor viktig teamarbeid er i ein barnehage. Ein lærer best i kollektiv med ein open delingskultur.

3.0 Metode

I dette kapitlet skal me gjera greie for kva metode me vil bruke, grunngje dei metodiske vala våre og konkretisere korleis me har bygt opp undersøkinga. Me har valt kvalitativ metode, og gjennomfører kvalitative intervju med pedagogar i barnehagar. Når forskinga er kvalitativ, så betyr det at ein er interessert i korleis noko blir gjort, opplevd eller utvikla (Dalland, 2020, s. 54). Med bakgrunn i vår problemstilling vil det vera korleis informantane jobbar med kompetanseutvikling i arbeid med sårbare barn, og korleis kompetansen blir nytta.

3.1 Val av metode

Kvalitative intervju vil gje oss moglegheit til å gå i djupna, og sikrar validiteten på undersøkinga rundt problemstillinga som handlar om kunnskapsutvikling kring sårbare barn. I det legg me at data skal vere treffande og relevante for problemstillinga vår (Grønmo, 2004, s. 231). Med kvalitative intervju vil me kunne få fram kunnskap som kan auke forståing, og kunne tolke handling (Dalland, 2020, s. 68). Me vil leggja vekt på informantane sine tolkingar og deira synspunkt. Me nyttar intervju som i følge Dalland (2020, s.55) vil føre oss som forskarar djupare inn i det feltet som me undersøker. Målet er at informantane skal dele av si erfaring og kunnskap.

Materialet omfattar intervju med 3 pedagogar i 2 barnehagar. Me kan ikkje seie noko om kor representativt det me har fått fram er, og kan heller ikkje samanlikne utsegnene frå dei 3 informantane. Me legg vekt på å få fram nyansane og heilskapen i materialet totalt sett. Ved ein kvalitativ undersøking tar ein sikte på og få fram samanhengar og heilheit (Dalland, 2020, s. 55). Me ønskte å få så utfyllande skildringar som mogeleg, og det vil ein kunne få ved eit kvalitativt intervju.

Me har valt å bruke eit semistrukturert intervju som sikrar at me får ynskja informasjon til oppgåva. Konkret betyr det at me har laga ein intervjuguide (Sjå vedlegg 2) med tema og undertema, men utan faste spørsmål og svaralternativ. Me la vekt på å stille oppfølgingsspørsmål, og på denne måten utnytte den tematiske fleksibiliteten som ligg i eit kvalitativt intervju (Gerd Kvernmo, referert til i Howe, Høium, Kvernmo og R. Knutsen, 2005, s. 73).

3.2 Val av informantar

Me ønskte å ha eit avgrensa utval, både tal på barnehagar og på informantar, men å bruke tid på kvart intervju og heller gå i djupna (Dalland, 2020, s. 54). Me ville finne ut korleis barnehagar jobbar for å auke kunnskapen sin om sårbare barn, og om dei gjorde det i det heile. Me tok kontakt med tilsette pedagogar me kjenner, og 3 pedagogar i 2 barnehagar sa seg villige til å bli intervjua.

Med utgangspunkt i vår problemstilling, ønskte me og få innblikk i arbeidet pedagogisk leiar gjer, med kunnskapsutvikling kring sårbare barn. Me ønskte å få innsikt i korleis pedagogiske leiarar arbeider for at personalet har kunnskap om å følgje opp, oppdage og førebygge problem knytt til sårbare barn. Informantane som var villige til intervju var ein pedagogisk leiar, ein barnehagelærer, ein barnehagelærer med ansvaret for spesialpedagogisk arbeid i barnhagen. Me såg det som ein fordel at me allereie visste kva kompetanse personane hadde, og at dei alle har arbeidd med sårbare barn i barnhagen. Me ønskte at personane hadde minst 2 års erfaring, og det er viktig at personane som blir intervjua har både erfaring og teoretisk kunnskap.

Informant A har jobba i avdelingsbarnehage i 12 år, har dei siste åra jobba mest med spesialpedagogiske opplegg med barn.

Informant B har jobba i avdelingsbarnehage i 10 år, hovudsakleg med dei yngste barna, men i den seinare tid med dei eldste.

Informant C har jobba i avdelingsbarnehage har jobba i 12 år, og har hovudsakleg arbeidd mest med mellomstore og store barn.

3.3 Gjennomføring av intervju

Me valde å ikkje sende dei intervjuguide på førehand, både fordi informantane har knapt med tid, og fordi me ville ha her og no oppfatninga deira opplevingar og meiningar kring temaet. Begge desse poenga gjorde at me ikkje ønskte at dei skulle bruke tid på å førebu seg.

Me vil samle inn materialet og systematisere det sjølv, både for å få ein tettare dialog med våre informantar og for å få med oss detaljane og nyansane i materialet me samlar inn.

Me ønskte og å gjennomføre intervjuet fysisk, først og fremst fordi at me er til stade ansikt til ansikt gir betre kommunikasjon og gjere det lettare å få med alle signala, både ord og kroppsspråk/mimikk. Når me gjennomfører eit fysisk intervju vil me lettare kunne sjå korleis informantane vert påverka av spørsmåla, og det kan gjere det mindre sannsynleg for at noko vert feiltolka.

For å kunne gjere lydopptak, hadde me fått godkjenning av NSD på førehand (Sjå vedlegg 3). Me gjorde lydopptak av intervjuet (digital diktafon), men noterte også undervegs både for å sikra at me fekk med oss alt, og for at erfaringa vår er at me får ei djupare forståing av det som vart sagt. Med både lydopptak og notat ville me forsikre oss at intervjuet blir rett forstått og tolka i etterkant, sjølv om ein ikkje har nokon garanti.

Me ønskjer å høyre om korleis ting blir gjort i praksis, og prøvde å få informantane til å fortelje om sin eigen praksis. Me understrekar at det ikkje vil vera ein mal for korleis alle barnehagar jobbar, og at me ønskjer å undersøka korleis informantane oppfattar kva som vert gjort, og eventuelt ikkje gjort i eigen barnehage og ikkje samanlikne med praksis i andre barnehagar.

Me starta intervjuet med å stadfeste at informasjonen skal anonymiserast. I samtykkeskjemaet (Sjå vedlegg 1) slår me fast at dei kan til ei kvar tid trekke seg frå undersøkinga, og dette minte me om i starten av intervjuet. Me brukte mellom 50 til 60 minutt på kvart intervju.

3.4 Transkribering og kategorisering

Gjennom prosessen med å transkribere såg me heile tida etter mønster som kunne skape våre kategoriar. Etter transkriberinga las me gjennom intervjuet for å få ei kjensle av heilheita i materialet. Av denne gjennomgangen danna det seg tydelege mønster og tema, som me valte å kategorisere materialet etter. Gjennom dette arbeidet fekk me ei meningsfortetting av materialet (Kvale, 1997, s. 126).

Vidare tok me i bruk programmet NVIVO for å kategorisere transkriberinga (Sjå vedlegg 4). Grønmo (2004, s. 248) definerer kategoriar som dei eigenskapane som avgjer kva for fenomen som tilhøyrer den spesifikke kategorien. Me brukte 5 ulike kategoriar: *Definisjon sårbar, tiltak og arbeid med, tid og bemanning, leiing og kompetanse, kunnskapsnivå, systematisk kompetanseutvikling*. Dette er grove kategoriar, og me kunne ha vald å lage fleire underkategoriar men nytta dei fem først og fremst for å få ein heilskap i materialet. Ved å

nytte dataprogram for bearbeiding av kvalitative data fekk me god oversikt over intervju, og me vurderer det slik at me kom fram til dei ulike funna på ein systematisk måte.

I presentasjon av funn valde me å ikkje la det gå fram kven av informantane som seier kva, men at materialet er samanhengande. Informantane og barnehagane er så få, at me ville sikre at det var tilstrekkeleg anonymisert for deira del. I tillegg er det ikkje eit poeng i undersøkinga å samanlikne svara til dei ulike. Me oppfattar heller ikkje at det er store motsetningar mellom svara til dei tre informantane.

3.5 Validitet og reliabilitet

Me kan ikkje generalisere funna me får, frå eit lite utval, men me kan gjennomføre ei teoretisk generalisering (Grønmo, 2004, s. 88). Der me tek utgangspunkt i teoretisk forståing for å studere samfunnsforhold. Me nyttar med andre ord teori og teoretiske omgrep til å seie noko om funna våre er i tråd med eksisterande forskning. Med dette valet er det utsegnene til informantane våre som er interessante i seg sjølv, ikkje kor vidt dei er representative for noko anna enn seg sjølv. Det er meningsinnhaldet i omgrepa knytt til sårbare barn som har vore målet vårt å få fram. I følge Løkken og Søbstad (2013, s. 104) kan kvalitative intervju leie til utveksling av synspunkt og erfaringar, og i samtalane kan ein utvikla ny kunnskap. Me får innsikt i erfaringar til pedagogar i barnehage, og ny forståing av korleis dei arbeider med kunnskap om sårbare barn.

Dalland (2020, s. 43) skriv at metoden skal gi truverdig kunnskap. Det betyr at krava til validitet og reliabilitet må vera oppfylt. Validitet står for relevans og gyldigheit. Grønmo definerer valide data som treffande og relevante for problemstillinga (Grønmo 2004, s. 231). Reliabilitet handlar om kor pålitelege data er. Målingar må utførast korrekt, og eventuelle feilkjelder må klargjerast. I vår undersøking er det val av utval, gjennomføring og bearbeiding av intervju som må gjerast nøyaktig og grundig, men også å gjere godt greie for framgangsmåten vår. Valet om å intervjuje fagpersonar med lang erfaring, var eit grep for å auke validitet, gjennom det er grunn til å tru at informantane har den erfaringa og kunnskapen som trengst for å kunne svare på spørsmåla som me vil undersøke. Gjennom å ha semistrukturert intervju og intervju som samtale, var det mogleg å kome inn på områder som me kanskje ikkje hadde fanga opp i intervjuguiden vår.

Gjennom lydopptak av intervju ønsket me å auke reliabiliteten. Med transkriberingar av intervju i etterkant, var det mogeleg å kunne leggja merka til fleire detaljar (til dømes stemmeleie, språk, naturlege og unaturlege pausar) som gjorde at me kunne drøfte utsegnene grundig. Ved å ta lydopptak av intervju får me moglegheit til å gå tilbake, og høyre intervjuet fleire gangar, det gjer at sannsynleg heita for å mistolke utsegnene til informantane minskar. Det vil gjere at reliabiliteten aukar. Me tar likevel høgde for at meiningane me kan ha feiltolka meiningar til informantane, gjennom at dei har formulert seg utydleg. Me har med sitat gjennomgåande i oppgåva. Dette har me gjort for at meiningane til informantane skal bli avbilda på ein mest mogleg nøyaktig måte (Kvale, 1997, s. 165).

Forskingseffekt innebere at personar som veit at dei blir oppservert kan tenkast å opptre annleis enn dei elles ville ha gjort (Dalland 2020, s. 125). Me prøvde å tenke i gjennom i kva grad me meiner at informantane, let seg påverke av at dei var i ein forskingssituasjon. Me har ikkje funne grunn til å tru at svara deira var prega av anna enn deira erfaring gjennom arbeid. Dei kan ha synest det var eit krevjande tema, og at det kunne føre til at dei kanskje vart ukomfortable i intervjuet, men me såg ikkje teikn til det og dei sa heller ikkje noko om det.

3.6 Etiske omsyn

Å sikre anonymitet er eit svært viktig omsyn. Me har lagt vekk på at ingen utsegner eller funn skal kunne førast tilbake til barnehage eller informant, heller ikkje barn eller føresette som blir omtala i intervju. På førehand sende me e-post til informantane med informasjon og samtykke skjema. Informantane vart informert før intervjuet starta om taushetsplikta vår, og deira. Vidare vart informantane informert om rettighetane deira, om at dei har rett til å trekkje seg når som helst, at dei ha rett til å få høyre intervjuet og sjå transkriberinga, at dei har rett til å reservere seg for publisering. Dei signerte samtykkeskjema (sjå vedlegg 1) før gjennomføring av intervju.

I og med at me gjorde lydopptak var det nødvendig å søke NSD som legg føringar på korleis ein skal handsame data, dette har me gjennomført. Godkjenning frå NSD ligg i vedlegg 3.

I denne oppgåva var me oppmerksom på at temaet sårbare barn kunne skape etiske utfordringar. I intervju var informantane i liten grad innom situasjonane til enkeltbarn. Men i den grad dei gjekk i djupna om barn, har me tatt omsyn til anonymiteten deira, og vald å ikkje skrive noko om enkeltbarna og situasjonane deira.

3.7 Metodekritikk

I etterkant har me reflektert kring nokre utfordringar som har oppstått gjennom prosessen med denne oppgåva.

I intervjusituasjonen tenkjer me at informantane kan ha fått litt krevjande spørsmål. Me brukte formuleringar i spørsmåla som me hadde førebudd, og nokre av dei var knytt til teori me hadde arbeidd med, og det er mogleg me kunne ha ordlagt oss meir munnleg og i tråd med informantane sitt kvardags-fagspråk. Då ville me kanskje fått enda meir data frå informantane.

Me var innom tanken på å gjennomføre eit casebasert intervju. Casearbeid er noko som informantane er kjende med. Dette kunne ha gjort til at informantane lettare hadde klart å kople teori mot praksis. Grunnen til at me ikkje valde casebasert intervju var at me tenkte informanten kom til å setje seg fast på temaet sårbare barn. Det kunne komme til å overskygge kompetanseutviklingsdelen i intervjuet, då me veit kor engasjerte informantane er i temaet sårbare barn. Vidare kunne me med fordel ha byrja å spørje informantane om kompetanseutviklingsdelen. Det kjem fram i funna, at informantane fokuserer mykje på sårbare barn, og tiltak for å hjelpe desse, medan tiltak for å skape kompetanseutvikling blir det mindre fokusert på.

Me har tatt høgde for at informantane er individ me kjenner til frå tidlegare. Dette kan gjera til at me har ei forforståing av informantane sine haldningar og meiningar. Me kunne ha valt å gjennomført intervju med ukjente pedagogar. Me ynskte å ha informantar som me visste hadde kjennskap til temaet vårt. Ved at me hadde ein relasjon til informantane, vurderte me at informantane ville ha det lettare for å opne seg opp, og det kan henda dei følte mindre press for å prestere i intervjusituasjonen.

4.0 Funn

I dette kapitlet går me gjennom det som kjem fram i datamaterialet me har samla inn. Me har systematisert heile datamaterialet i fem kategoriar i NVIVIO, som me arbeidde fram i analysen av det transkriberte materialet. Me vil i dette kapitlet sjå etter samanhengar, og deretter tolke materialet.

4.1 Definisjon sårbare barn

I intervjuja ønskte me å få fram informantane si forståing av omgrepet sårbare barn.

Dette blir omtala av informantane som ikkje nødvendigvis berre barn som har det vanskeleg heime, eller barn som har utfordringar kring omsorgssituasjonen. I materialet blir omgrepet omfatta barn som ikkje har ein diagnose. Dei seier at det alltid vil være ein del barn under den kategorien som er i ei gråson om dei får den oppfølginga dei treng eller ikkje. Dei seier det ofte er barn me stussar litt på. Informantane meiner at dei legg fyrst merke til dei som utagerer i denne gruppa barn, og difor vil ein naturleg bruke meir tid på dei, og det viser at dei treng ekstra omsorg.

Nokre av barna kan ofte streve litt med den sosiale kompetansen, og dette kjem fram gjennom korleis dei fungerer i samspel med dei andre barna. Det kan ofte vere barn som ikkje klarer å forstå leikekodar og dei sosiale spelereglane. På grunn av dette kjem dei i konflikhtar eller dett ut av leiken. Desse barna treng ekstra hjelp av dei tilsette gjennom å vere til stade og i regulering av leiken.

Informantane seier at når barna opplever motgang vil ein kanskje oppleve at dei protesterer, viser sinne, mykje frustrasjon, eller utagerer. Samstundes reagerer nokre barn heilt annleis. Nokre kan trekke seg tilbake, og søke vekk frå det som dei kjenner er utfordrande. Det kan være både korte og lengre periodar ein merkar at barna er ekstra sårbare. Ein kan merke dette på ulike måtar, blant anna at dei er uvanleg følsame og sensitive i kvardagen.

Me tolkar dette til at omgrepet sårbare barn handlar om korleis barna taklar motgang.

Måten barna viser at dei er sårbare varierer mykje frå barn til barn. Nokre vil utagere, medan nokon vil bli inneslutta og tilbaketrekte. Barna som trekk seg tilbake blir ofte litt usynlege. Då legg informantane vekt på å stoppe opp og sjå seg om for å fange dei opp. Desse barna kan få mindre tid og merksemd av vaksne ettersom dei blir usynlege, og ikkje krev noko av vaksne

der og då.

Det går fram at grensesetting i heimen kan være ein faktor som spelar inn. Om barn har «frie tøyler» heime og er vande med å få bestemme mykje sjølve, kan dette bli utfordrande i barnehagen. Barna kan bli frustrerte dersom dei ikkje får lov til noko i barnehagen som dei får lov til heime.

Informantane nemner på desse områda dei sårbare barna treng oppfølging og rettleiing på:

Grenser, grensesetting	Problem med humøret	Problem med å takle motstand	Problem med å utrykke seg	Manglande sjølvfølelse
Impulskontroll	Er meir enn vanleg slitne	Turtaking	Vere beskjeden	Manglande meistring

Trass i alle desse utfordringsfelt seier informantar at det ikkje treng å vere noko alvorleg, og at barna trass alt er robuste. Punkta som er skissert over er ikkje fellestrekk for alle, det er store variasjonar i gruppa dei omtalar som sårbare barn.

Barn vil i ulike aktivitetar ikkje ha mykje innblanding, og når barnet trekk seg vekk kan det vere ein type beskyttelsesfaktor. Det er ikkje alltid dei veit sitt eige beste, men dei verner om seg sjølv.

Informantane oppfatar det som at dei sårbare barna kan utfordre. Dei har «kunnskapshol» og er avhengige av vaksne. Ein kan og sjå utslag som at stressfaktoren i barnehagen aukar. Det kan vere alle ungar som strevar litt. Desse barna får ikkje nødvendigvis ein diagnose.

Desse tre sitata samanfatar det som blir skildra ovanfor:

Sårbare barn, det kan vere dei sensitive barna, dei som treng hjelp fra ein vaksen til regulere kjenslene sine. Dei som ikkje veit heilt når dei reagere på litt sånn motgang i ulike slag. Det kan vere alt i frå at dei ikkje får vere den første til noko, men òg dei sensitive barna som på ein måte trekke seg litt tilbake. Og har lyst å vere litt usynlige, og dei barna dei trengje hjelp av den vaksne.

Dette sitatet fokuserer på relasjonen dei sårbare barna har til dei vaksne i barnehagen.

Det neste sitatet tek opp emosjonelle forhold og relasjon til andre barn

Men så har du og dei barna som strevar veldig mykje, som trekke seg tilbake, blir sopass krevjande for dei barna, at dei ikkje får vere med i leiken, og då får det store konsekvensar. Dei får ikkje eit sosialt samspill, dei får ikkje vere deltakande ilag med dei andre, dei får ikkje den der relasjonen mellom barn.

Det tredje sitatet viser viktigheita av dei vaksne støttar dei sårbare barna, og hjelper dei regulere kjenslene sine, slik at dei kan ta del i samspelet.

Då tenke eg samspill i barnegruppa, men og like viktig dei vaksne. Dei emosjonelle utfordringane barnet kan ha, med at dei treng hjelp til å regulere følelsane sine. Dei veit ikkje heilt korleis dei skal reagere. Då trengje dei ein voksen som kan vere der og hjelpe dei.

Oppsummert viser fokus i dette sitata at informantane knyter forståinga av å vere sårbar til samspel og kjensler barna har knytt til utfordringar i samspel med både andre barn og vaksne. Sitata viser også at informantane ser eit stort spenn både i type problem og i grad av alvor. Me ser og ein samanheng mellom utsegnene til informantane der dei peiker på barn som treng hjelp til å regulere kjensler, og treng meir støtte enn det som er normalt for dei. Me tolkar at det er dette dei meiner kjenneteiknar sårbare barn.

4.2 Leiing og kompetanse

Ein informant formulerer ei oppfatning av at tilsette i barnehagen er ganske gode til å fange opp sårbare barn, men at dei også ofte kjenner seg litt usikre i korleis ein skal følgje opp desse barna, og kva som skal til for å møte behova deira. Det blir sagt at det er ein kombinasjon av veremåte til dei tilsette og å sette tiltak ut i praksis. Dette blir sett på noko som kan lærast, men og at det er tilsette som berre gjer det. Leiarane i barnehagen må jobbe systematisk med dette og teamarbeidet er eit viktig forum for å diskutere tiltak.

Det blir trekt fram at arbeidet med kompetanseutvikling avheng av erfaring og kunnskap som barnehagelæraren har. Ein jobbar stort sett i team i barnehagen, og då er det mogleg å diskutere og tileigna seg meir kunnskap frå dei som har meir eller anna erfaring. Det er

barnehagelærarane som har den faglege kunnskapen om korleis arbeidet skal utførast, men dette kjem an på erfaringa og kompetansen ein har som barnehagelærer.

Dei ulike kompetansane og erfaringane i eit team blir sett på som viktige. Når ein veit kva kompetanse dei forskjellige i temaet har, kan ein hjelpe kvarandre med å spele kvarandre gode. Barnehagen får moglegheit til å utnytte kvarandre sine styrker der dei trengst. Ein informant seier at tanken om kompetanseutvikling i barnehagen er fyrst på teamarbeid, dei erfaringane, fagkunnskapen, praktisk kunnskap og tal på år dei har jobba i barnehagen. Dette blir felleskunnskapen i temaet. Som leiar av teamet må ein legge til rette for at alle sin kunnskap blir tatt i bruk og utnytta. Miljøet må vera opne, slik at tilsette ikkje er redde for å leggja nye ting på bordet. Forslaga må bli tatt imot med opne armar. På den måten vil den indre motivasjonen til kvar einskild også stige. Gode relasjonar innan teamet er viktig. Har ein ein god relasjon, kjenner ein også betre til styrker og svake sider i personalet. Ulike kompetansar i eit team kan hjelpe personalet til å støtte kvarandre og spele på kvarandre sine styrkar. Arbeidet som leiar handlar om å leggja til rette for at alle kan bruke sin kunnskap, og at ein må ha eit miljø der folk ikkje er redde for å komme med nye idear og innspel.

Styrar si rolle er viktig for å leie kompetanseutviklinga. Øvste nivået må sette standarden for tilbakemeldingskulturen. Manglande oppfølging vil påverke kulturen i heile barnehagen og dårleg kommunikasjon kan føre til at viktige samtaler blir sett til sides. Ein informant seier:

Eg jobbar mykje med det, men det må komme frå øverste hald, styrar må sette standarden på tilbakemeldingskultur. Viss ikkje styrar gi tilbakemelding nedover til pedagogisk leiarar, blir det ikkje satt ein god kultur i heile barnehagen på tilbakemeldingar.

Det kjem fram i intervju at det er vanleg praksis å diskutere barn på avdelingsmøter, pedagogmøter og personalmøte, og det er mange som har mykje å seie om barna. Ei side ved dette er at ein bruker mykje tid på slike diskusjonar, og mindre tid på å finne tiltak. Det blir sagt at “*det er fort det blir mykje prat, men svært lite handling*”.

Det blir likevel uttrykt at det er viktig å ha samtale om barn ein undrar seg over for å høyre ulike tankar om barnet eller situasjonen. Leiarane på eit møte må avgrense for å kome vidare. Alle skal få bidra og presentere sin oppleving, samtidig som ein må avgrense tidsbruken, slik

at ein kan arbeide med tiltak og evaluering av tidlegare tiltak. Det kjem fram at det til tider kan vere vanskeleg, ein blir ivrig og pratar vekk tida. Oppfatninga er at barnehagane snakkar mykje om sårbare barn.

Barnehagen har ein del læringsbøker og allereie tillaga opplegg, til døme øving med språk, vennebøker og vennekassar. Det blir sagt at barnehagen er dårlege på å bruke verktøya, og informanten er usikker på om alle i barnehagen veit om kva barnehagen har, og lite kommunikasjon med dei nye tilsette om dette. Dei får ikkje noko midlar til å kjøpe inn nytt utsyr, og får heller ikkje tilgang på spesialpedagogisk hjelp med mindre det er vedtak som seier det. Det er ikkje nok økonomiske ressursar til å skaffe meir hjelp enn ein allereie har. Dersom barnehagen vil gå i djupna på eit tema som til dømes sosiale vanskar, er dette noko barnehagen må ordne sjølv. Om ein tilsett skal setje seg inn i eit tema må ein ta grep sjølv. Det blir vurdert som at kommunikasjon om ressursane barnehagen allereie har kunne vore betre.

Ein av informantane opplever at eigen spesialpedagogisk kompetanse sjeldan blir brukt i eigen barnehage, og vurderer det som at barnehagen kan heve seg med å utnytte ressursane dei allereie har.

Eg har speialpedagogikk videreutdanning frå høgskulen, så når folk har spurt meg har eg jo komt med forslag. Men eg føler ikkje alltid at dei har høyrte så masse på meg. Det har heller ikkje vore noko systematisk jobbing med kompetanseutvikling/deling.

Det kjem av og til nokre spørsmål om ulike situasjonar, men sjeldan, og at det vidare er sjeldan at forslaga til informanten blir gjennomført. Informanten meiner at det kunne vore meir systematikk i arbeidet på å nytte eksisterande ressursar.

Samanhengen i materialet er at informantane har eit syn på kompetanseutvikling der ein legg vekt på deling i team. Me tolkar at informantane meiner at kompetanseutviklinga er avhengig av at barnehagelæraren delar kompetanse ein sit inne med. Dette er fordi det er dei som har mest kompetanse på dei sårbare barna. Vidare ser me at informantane sit inne med kunnskap dei ikkje får delt med resten av teamet. Me tolkar at informantane meiner det er styrar si rolle å legge til rette for at barnehagelærarane får delt kunnskapen dei sitt inne med, samstundes opplever me at dei ikkje har noko klart svar på korleis dei sjølv arbeider med å få

vidareformidla kompetansen sin til resten av personalet.

4.3 Systematisk kompetanseutvikling

I denne delen vil me få fram informantane si oppfatning av omgrepet systematisk kompetanseutvikling.

Med ein gang ein har eit tema med nokre fagartiklar, dele erfaringar eller sette det mot teori. Også er det jo kurs, og studie, men det er viktig at alle får ta del i kompetanseutviklinga, at alle får ein bit. Alle må forstå kvifor ein gjere ting som ein gjere. Ein må og dele den informasjonen dei har til oss andre i teamet.

Det er kva folk kan: erfaringa, teoretiske kunnskapen, praktiske kunnskapen og kor lenge dei har jobba i barnehagen. I barnehagen tenkjer eg på teamarbeid rundt kompetanseutvikling.

Kompetanseutvikling blir altså definert som den formelle og uformelle kompetansen ein har, og korleis ein arbeidar for å vidareformidle denne til resten av teamet. Det blir peika på at ein har ei formell utdanning, og at ein i arbeidet brukar og vidareutviklar denne. Ein del av arbeidsoppgåvene kring kompetanseutvikling er å bruke erfaringane med både den formelle og uformelle kompetansen og vidareformidle dette til andre.

I systematisk kompetanseutvikling blir arbeid med praksisforteljingar godt likt. Dei tilsette kjenner igjen situasjonane og problemstillingane. Ein får mykje ut av det, spesielt om ein brukar praksisforteljingar frå eigen barnehage. Praksisforteljing lagar utgangspunkt for diskusjonar om kva som kunne vore gjort annleis, og forbetre korleis ein kan handtere ein situasjon på. Styrar går gjennom teori på skjerm, deretter arbeider personalet med praksisforteljing, er ein vanleg arbeidsmåte på planleggingsdagar.

Det blir beskrive at det er vanleg at fleire avdelingar kan ha utfordringar, særleg knytt til sosiale og emosjonelle vanskar. Då kan styraren definere det som eit tema som er viktig, og utvikle case som personalet skal arbeide med. Kanskje inviterer barnehagen PPT (Pedagogisk-psykologisk teneste) for å holde eit føredrag, for kvart år vil det alltid vere tema

som trengs kompetanse og erfaring på.

Eit poeng som blir nemnt er at som pedagog har ein ansvar for å halde seg oppdatert på ny forskning, og arbeide for å utvikle seg. Dersom ein oppdaterer seg på litteratur eller forskning er det viktig å ta det med inn i eige team. Men det kjem også fram at det er noko meir sjeldan.

Barnehagane har rettleiing utanfrå, og det er ofte kompetanseteamet i PPT eller eventuelt BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk). Dei blir oppfatta som mykje til hjelp med oppfølging, rettleiing samtidig som dei observerer. Personalet blir vurdert, og dei eksterne gir tilbakemelding på forbettringspotensiale.

Me ser at informantane si forståing av kunnskapsutvikling legg vekt på ein fortløpande dialog rundt dei ulike barna og tiltak knytt til dei. Dette omfattar kartlegging og observasjon. Det kjem fram at det ikkje blir sett av nok tid til evaluering på avdelingsmøta. Ein har meir fokus på nye tiltak, enn å evaluere dei tiltaka ein har gjennomført. Som leiar må ein legge inn krav i forhold til organisering, plan, innhald og deltaking, og mykje går på det å rettleie. Personalet må vere mottakeleg for rettleiinga, samstundes som ein må vere flink til å rettleie. Det blir sagt at ein kjem lengst når ein finn ut av ting ilag, i staden for at nokon står og fortel kva dei andre skal gjere.

Me tolkar utsegna til informantane at det er hovudsakleg styrar som iverksette den systematiske kompetanseutvikling. Styrar har gjerne presentasjonar, eller hentar inn eksterne kompetanse til å halde føredrag. Gjennom dette arbeidet kan me sei at det er systematikk, ettersom styrar har eit konkret mål om å auke kompetanse på eit fagområde. Styrar legg føringar på korleis arbeidet skal gjennomførast, kva arbeid som skal gjennomførast og kva mål det er for arbeidet. Vidare tolkar me at arbeidet med kompetanseutvikling på teamnivå er mindre strukturert, ettersom det hovudsakleg dreier seg om erfaringsdeling. Det er lite systematikk i dette arbeidet, ettersom det sjeldan er mål, planlegging og evaluering i prosessen.

4.4 Tid og bemanning

Informantane beskriv at dei opplever å alltid skulle fått gjort meir, og at dei treng meir ressursar. Dei seier det er for lite folk i systemet til å handtere alle saker, og stiller spørsmål

om det er for få vaksne i barnehagen. Det er ikkje sett av nok tid til evaluering, og barna får ikkje ekstra hjelp om dei ikkje har ein diagnose.

Personalrettleiing blir sett på som viktig, men tek mykje tid. Det blir beskrive som noko som blir gjort i tida personalet skal vera med barna, og barna blir nedprioritert i situasjonen. Det er grunn til å tru at fokuset på at ein alltid har for lite tid, gjere noko med handlekrafta ein har i barnehagen.

Oppsummert kan me sei at informantane meiner at dersom det hadde vore meir bemanning, hadde dei hatt meir tid tilgjengeleg i kvardagen, og ein ville kunne arbeide meir systematisk med kunnskapsutvikling kring sårbare barn.

4.5 Kompetanseutvikling kring arbeid med sårbare barn

I kompetanseutviklinga er det viktig for oss at me ser på kva barnehagen og personalet skal utvikle kompetanse på. Sjølve tiltaka er ikkje hovudtema for oss, men me går gjennom nokre av tiltaka som ser viktige ut for informantane.

Tiltak og arbeid med kompetanseutvikling kring sårbare barn blir oppfatta som noko varierende i systematikk og oppfølging. Det er hovudsakleg observasjon av barn og samtale med PPT/BUP og føresette som er det fyrste arbeidssteget. Prosessen vidare handlar om oppfølging, og kompetansen ein utviklar er knytt til det.

Ei viktig erfaring informantane har gjort seg, er at dei bruker mindre barnegrupper for å hjelpe barna som strevar. Barna får då færre andre å forhalda seg til samtidig, og barna leikar betre ilag. Det blir også oppfatta som lettare for dei vaksne å kome tettare på barna. Barna lærer seg empati i større grad, særleg dersom ein vaksen kjem tett på og følgjer opp i situasjonar som oppstår. Gjennom å arbeide tett på barna vil ein som vaksen tileigne seg meir erfaring.

Informantane kjenner at dei ikkje alltid strekker til i utforming og gjennomføring av tiltak, og ønskjer å utvikle kompetanse på utvikling av tiltak. Det kan vere vanskeleg prosedyre med å ta saka vidare, og få innspel på kva dei kan gjere, å analysere kva som fører til dei problematiske situasjonane, og korleis dei skal handtere dette. Styrar blir nemnt som sentral for å kunne diskutere kva ein skal gjere, få tips og rettleiing av fagperson som ikkje står i

situasjonen sjølv.

Nokre barnehagar har tverrfagleg samarbeid med PPT-helse-barnevern, og det kjem fram at dette er godt utnytta og viktig for barnehagane. Barnehagane som ikkje har dette tilbodet, ser behovet for det som ein del av arbeidet med kompetanseutvikling.

Informantar trekkjer fram det å være ein modulator i arbeidet med sårbare barn. Ein kan regulerer «temperaturen» på dei sårbare barna, ved å være tett på barna og leiken. Vidare meiner dei at ved å arbeide førebyggjande, og arbeide i forkant av situasjonar som kan oppstå, vil ein oppnå ein betre kvardag for desse barna. Det kjem fram at alle tilsette i barnehagen ikkje arbeider på denne måten.

Me tolkar at dette er ein arbeidsmåte det trengst kompetanseutvikling kring. Bakgrunnen er at informantane peiker på at nokre meistrar denne arbeidsmåten, samstundes som andre tilsette har utviklingspotensiale kring regulering av barna. Oppsummert kjem det fram i intervjuet at barnehagane har rytme og rutine på oppfølging av sårbare barn, men at kompetansearbeidet er meir tilfeldig og kan bli forsømt på grunn av manglande ressursar.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal me drøfte funna me har gjort i lys av teori for å svare på problemstillinga vår «Korleis jobbar barnehagen med kompetanseutvikling kring sårbare barn?».

5.1 Sårbare barn

Me tolkar måten informantane omtalar sårbare barn til å vere ei samansett gruppe, med mange ulike kjenneteikn. Det ser ut som ein del av dei tilsette i barnehagen opplever arbeid med dei sårbare barna som krevjande, særleg i forhold til tid men også ei kjensle av ikkje å strekke til i oppfølginga av barna. Kompetanseutvikling vil kunne trygge personalet i dette arbeidet.

Befring (2019, s. 27) omtalar sårbare barn som eit vidt omgrep, alle barn vil sannsynlegvis vere sårbare i løpet av barndommen. Medan Midthassel (2011, s. 11) skriv at alle barn kjem inn i barnehagen med ulike forutsetningar, desse er knytt til både biologi, arv, miljø, livsvilkår, og erfaringar. Ei djupare forståing i personalet, av å vere sårbar vil hjelpe personalet i å tolke barngruppa. Barna er ulike, nokon er robuste ut i frå sine forutsetningar, medan andre er meir sårbare. Våre informantar si forståing av sårbare barn, er inne på det same. Informantane fortel at sårbare barn er ikkje nødvendigvis barn som har det vanskeleg heime, og har utfordringar kring omsorgssituasjonen. Det kan vere barn som ikkje har ein diagnose, og fell i ein slags gråsoner, der det er usikkert om dei får den oppfølginga dei treng eller ikkje. Det er ofte barn me stussar litt på, legg informantane til. Befring omtalar sårbare barn som ei gruppe som treng særleg opplæring og støtte (Befring, 2019, s. 27). Som tilsett i barnehagen skal du ha kunnskap for å greie å legge til rette for sårbare barn. Arbeidsområdet er ifølgje Befring uklart, men omfattande.

Befring (2019, s. 25) skriv at barn som fell utanfor rammer for såkalla normalitet risikerer å bli hindra av utfordrande barrierar og krav. Her seier informantane at sårbare barn kan utfordre, dei oppfattar det som at sårbare barn kan ha “kunnskapshol”, og er avhengige av vaksne. Ein kan sjå utslag i at stressfaktoren aukar i barnehagen for desse barna. Det gjelder barn utan diagnose, fortsett informantane. Det vil krevje kompetanse for å legge til rette miljøet for dei sårbare barna.

5.1.1 Emosjonelle vanskar

Informantane legg vekt på at dei sårbare barna treng støtte frå vaksne, og personalet må ha kompetanse for å møte slike behov. Befring (2019, s. 502) skriv at barn som har emosjonelle vanskar, kan streve med og regulere kjenslene sine. Dei kan vera utagerande eller nedstemt utan å forstå korleis dei skal handtera kjenslene sine. Når det kjem til emosjonelle vanskar trekk informantar inn at alle barn reagerer annleis. Nokre trekk seg tilbake, og søker seg vekk frå det som er utfordrande, medan nokon vil utagere.

Informantane seier at det kan variere frå korte til lenger periodar barna treng ekstra støtte frå ein vaksen. Befring (2019, s. 502), skriv at meistring av kjenslene sine er avgjerande for å utvikle gode relasjonar til andre menneskjer. Barn treng derfor støtte frå ein vaksen til og regulere kjenslene sine. Informantane legg vekt på at som vaksen må ein stoppe opp, sjå seg om for å fange opp dei barna. Barna som er nedstemt kan få mindre tid og merksemd av dei vaksne ettersom dei fort blir usynlege, og ikkje krev noko av dei vaksne der og då, legg informantane til. Kompetansen til barnehagen må dekkje både individnivå, men og gruppenivå. Slik me har høyrte informantane arbeider dei mest med enkeltbarn, og saknar det systematiske arbeidet med gruppene.

Midthassel (2011, s. 12) legg vekt på at barnehagelæraren må vita korleis dei kan førebygge uheldige situasjonar, og korleis dei skal agera når ein situasjon oppstår. Dei treng også sjølvinnsikt og kompetanse for å sette seg sjølv inn i situasjonen. Informantane peikar på at dei vaksne kan oversjå barna som trekk seg vekk, og med utgangspunkt i Midthassel sitt resonnement må barnehagen og dei tilsette vite korleis ein skal handle, men også ha sjølvinnsikt nok til å vite at det er ein situasjon der sårbare barn trekker seg unna. Ein må komme inn til barna, og arbeide med den emosjonelle sensitiviteten.

Befring (2019, s. 502) peikar på at den emosjonelle sensitiviteten viktig for at barn skal læra korleis og vera ilag med andre. Dei lærer også å sette seg inn i andre sin situasjon. Er barnehagelæraren årvaken med dei ekstra brillene på, som ein informant kallar det, kan ein sjå tendensar til dei sårbare trekka hos barna. Opplever barna mykje negativ merksemd, kan barnet kjenne seg nedstemt, ha motvilje og dårleg konsentrasjon, som dempar læringslysta og drivkrafta til barnet (Befring, 2019, s. 502). "Brillene" til informanten omfattar også å ha eit blick for desse signala som Befring beskriv. Den vaksne må sette seg inn i barnet sin situasjon for å finne ut kva som gjer at barnet strevar. Igjen ser me behovet for kompetanse både på

individ- og gruppenivå. Tiltaka ein gjennomfører er meir effektive om dei omfattar heile avdelinga eller barnehagen.

Informantane understrekar kor viktig det er å vera ekstra oppmerksom i arbeid med barn som trekker seg tilbake, dei blir fort usynlege. Ein må som vaksen stoppa opp, og sjå seg om. Informantane legg og vekt på at barna krev ikkje noko frå dei vaksne der og då, difor blir dei lettare usynlege. Midthassel (2011, s. 18), peikar på at det vaksne kan oversjå desse barna ved at det ikkje er knytt nokon negative konsekvensar til denne type åferd. Spørsmålet er kva type kompetanse ein må ha for å oppnå systematikken me etterlyser.

Opplever barna å ha vaksne som ser dei, som er entusiastiske og har positive forventingar, kan dette vere drivkraft for motivasjon, å vere uthaldande kring ein aktivitet, og ha konsentrasjon. Ein informant ser for seg at vaksne i barnehagen kan vere ein modulator som regulerer “temperaturen” på barna, og kanskje dei sårbare barna som er særleg forsiktige og trekke seg tilbake treng vaksne som er med til å inkludere dei i leik og aktivitet. Dei treng å trene på å vere med.

På same måten må ein følgje opp barna som er høgt aktivert eller hyperaktivert fordi dei ikkje regulerer kjenslene sine. Sårbare barn med høg aktivitet og lite kontroll på kjensler, dei treng hjelp frå ein vaksen til regulere kjenslene sine. Informantar beskriv at denne gruppa barn ikkje alltid veit korleis dei reagerer på motgang av ulike slag. Eit døme kan vere dei ikkje får vere den første til noko, og reagerer på det.

Midthassel (2011, s. 10) legg vekt på at tilsette treng omgrep og analyseapparat som del av ferdigheiter for å kunne leie og handle i aktuelle situasjonar. Barnehagelæraren må forstå det sosiale systemet som utgjer ei gruppa. Dei må vita korleis dei kan førebygge uheldige situasjonar, og korleis dei kan intervensere når situasjonar oppstår. Til det treng dei omgrep og eit analyseapparat for å forstå. Gjennom intervju med informantane får me eit inntrykk av at dei kjenner dei manglar kompetanse på området, og har heller ikkje systematisk analysearbeid av dei sårbare barna som gruppe. Barnehagen kan ha verktøy som legg opp til denne systematikken, som til døme språktesting, men vårt inntrykk er at analysane og oppfølginga er lite nytta til den samla kompetanseutviklinga. Dei beskriv at dei snakkar mykje om enkeltbarn og deira vanskar, men at tiltak som blir planlagt, gjennomført og evaluert er det for lite av.

5.1.2 Sosiale vanskar

Befring (2019, s. 501) definerer barn med nedsett sosial kompetanse som barn som slit med og lære seg skjulte og ikkje skjulte normer. Dei har det vanskeleg med det sosiale samspelet, og å vita korleis dei skal behandla andre.

Informantane omtalar at sårbare barn slit med sosiale kompetanse, og kan vere barn som slit med leikekodar og sosiale spelereglar. På grunn av dette kan dei oftare kome i konflikt og fell ut av leiken. Informantane fortel vidare at dei vaksne må gi desse barna ekstra støtte gjennom å regulere leiken og å vere til stades. Befring (2019, s. 501) peikar på at det er svært viktig for barn å tileigne seg sosial kompetanse tidleg, for å på den måten oppleve meir positiv merksemd frå andre barn og vaksne.

Informantane fortel at nokon barn er hyperaktive, impulsive og sosialt dominerande. Medan nokre er tilbaketrekte, sosialt isolert, stille og uinteresserte. Dei tilsette må samarbeider i team og reflektere over eigen praksis for å oppnå eit kritisk blick til måten dei arbeidar på. På denne måten kan ein løfte blikket frå individuelt arbeid med enkeltbarn, til å fokusere på korleis dei skal jobbe med barna som ei gruppe. Då vil alle i teamet måtte jobbe mot eit felles mål, og på den måten blir alle involvert i kompetanseutviklinga.

Informantane opplever at barna som ikkje forstår dei sosiale spelereglane, kan hamne i konflikt med andre barn, og vil dette ut av leiken. Informantane påpeikar viktigheita av at ein vaksen er til stade, og gjev barnet ekstra hjelp til å regulere leiken. Ved denne type åtferd, må den vaksne sette seg inn i situasjonen barnet står i. Forsking støttar tenkinga til informantane om at dersom barnet opplever mykje negativitet i miljøet det er i, kan utagerande åtferd, få grobotn og vedvare (Befring, 2019, s. 505). Miljøet kan vere pådrivar for å endre åtferda, miljøet kan vere med å skape ein beskyttelses faktor gjennom å gi barnet positiv merksemd meistringsfølelse. På same tid kan manglande oppfølging ha konsekvensar. NUBU (Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge) peikar på at tidleg åtferdsproblem kan føra til psykiske vanskar, fråfall frå skulen, og til og med kanskje kriminalitet (Befring, 2019, s. 505).

Informantane understrekar at det er essensielt for desse barna å har eit tett nærvær av vaksne for i sikre ei god utvikling for barna. Ved å følgje opp desse barna tett, vil ein komme i forkant av ugunstige situasjonar som kan oppstå. Vidare meiner informantane at den vaksne bør og ha eit kritisk blick på sin eigen praksis kring kva type merksemd barnet får. Ein må

sørge for at ein ikkje kjem inn i eit spor der barnet får mykje negativ merksemd. Dette er skjer ofte når ein ikkje er tett nok på barnet til å kunne regulere leiken, men at ein kjem på etterskot og må drive med «brannslukking». Dei vaksne må legge til rette for at barnet opplever eit positivt miljø.

For at barnehagen skal kunne ha eit kritisk blikk på eigen praksis tenkjer me at kompetanseutvikling er essensielt. Ved å auke jobbe med temaet i fellesskap, vil ein ha eit team rundt seg som ein kan forhøyre seg med, og reflektere med. Me tenkjer og å jobbe saman rundt kritisk refleksjon er viktig, då ein ofte blir blind på sin eigen praksis, men det er ofte lettare å analysere kvarandre praksis. Gjennom at medarbeidarane kan observere kvarandre i arbeid med sårbare barn, vil ein til dømes kunne sjå tydlegare kva barn som får lite positiv merksemd gjennom kvardagen.

5.2 Kompetanse

For at barn skal oppleve barnehagar som ein stad for læring og leik, er ein avhengig av kvalitet i kompetansen til dei tilsette. Spørsmålet er kor vidt kompetansen barnehagetilsette har er slik at ein kan arbeide godt med sårbare barn. Ein informant formulerer at tilsette i barnehagen er ganske gode til å fange opp sårbare barn, men at dei også ofte kjenner seg usikre i korleis ein skal følgje opp desse barna, og kva som skal til for å møte behova deira. Det blir sagt at det er ein kombinasjon av veremåte til dei tilsette og å sette tiltak ut i praksis. Dette blir sett på noko som kan lærast, men og at det er tilsette som berre gjer det. Informantane meiner det er forskjell på tilsette i barnehagen.

5.2.1 Kompetanseutvikling

Informantane definerer kompetanseutvikling som at ein har ei formell utdanning, og at ein i arbeid brukar og vidareutviklar den. Ein del av arbeidsoppgåvene er å bruke erfaringane med både formelle og uformelle kompetansen og vidareformidle dette til andre. Gotvassli (2020, s. 16) ser på kompetanseutvikling som eit strukturert arbeidet ein organisasjon gjer, for å tileigne seg den kunnskapen ein treng for å oppnå måla organisasjonen har satt seg. Dette gjeld både kompetanse på individnivå, men og på organisasjon nivå.

Under intervjuet kom det fram at informantane hadde eit syn på kompetanseutvikling som var retta mot vidareutdanning. Dette er relevant i omgrepet kompetanseutvikling, men me ville ha

meir fokus på korleis dei nytta denne vidareutdanninga og korleis dei jobba for å utvikle kompetansen lokalt i barnehagen. Gotvassli (2020, s. 101) hevdar at barnehagar brukar rekruttering og kompetanseutviklingstiltak, framfor å kartlegge kunnskap som barnehagen allereie har utvikla. Dette kom også fram i intervjuet våre.

Ein av informantane opplever at eigen spesialpedagogisk kompetanse sjeldan blir brukt i eigen barnehage, og vurderer det som at barnehagen kan heve seg med å utnytte ressursane dei allereie har. Informanten meiner at det kunne vore meir systematikk i arbeidet på å nytte eksisterande ressursar.

Vidare la og informantane vekt på ein fortløpande dialog rundt dei ulike barna og tiltak knytt til det. Dette omfattar kartlegging og observasjon. Dersom barnehagen gjer arbeidet i fellesskap, blir det lettare å kategorisere og forstå etterpå. Tilsette kan kome med døme på det dei har erfart eller undra seg over (Gotvassli & Vannebo, 2016 i Børhaug & Bøe, 2022, s. 185) skriv at «*erfaringsdelinga blir viktig for å nytte seg kompetanse for fagleg utvikling i barnehagen*», og det blir peika på at «*praktisk erfaringsdeling med kollegaer er rådende kunnskapskilde*». Erfaringsdeling er altså ein type kunnskapsutvikling som blir tatt i bruk hyppig i barnehagen. Dette er i tråd med det informantane beskriv.

Midthassel (2011, s. 12) skriv at barnehagelæraren må vite korleis dei kan førebygge uheldige situasjonar, og korleis dei kan intervensjonere når situasjonar oppstår. Til det trenger dei omgrep, dei treng eit analyseapparat for å forstå, og dei treng ferdigheit til og kunne handla. Ein del av dette er at dei treng sjølvvinningsforståelse for å forstå si rolle i situasjonen.

Oppsummert vil kompetanseutvikling for å auka barnehagelærarens evne til å møte sårbare barn innehalde fagkunnskap, ferdigheitstrening og det må vere mogeleg å reflektere saman med andre. I funna kjem det fram at fleire avdelingar kan ha utfordringar, særleg knytt til sosiale og emosjonelle vanskar. Då kan styraren definere det som eit tema som er viktig, og utvikle case som personalet skal arbeide med. Styrar kan og invitere eksterne kjelder for kompetanse.

Eit anna poeng som blir nemnt i funna er at ein som pedagog har ein ansvar for å halde seg oppdatert på ny forskning, og arbeide for å utvikle deg. Dersom ein oppdaterer seg på litteratur eller forskning er det viktig å ta det med inn i eige team. Men det kjem også fram at det er

sjeldan ein gjer dette. Vidare seier ein annan informant at casearbeide er godt likt i barnehagen, gjennom at dei tilsette kjenner igjen situasjonane og problemstillingane. Case lagar utgangspunkt for diskusjonar om kva som kunne vore gjort annleis for betre korleis ein kan handterer ein situasjon på.

Børhaug & Bøe (2022, s. 186) plukkar opp essensen av dette. Dei beskriv kor travel barnehagekvardagen er, og at det er lite rom for å bruke tid til å utvikle fagspråket. Dette er informantane og samde om. Vidare seier dei at det er på møta ein i hovudsak har moglegheit til å reflektere over eigen praksis, men at dei gjerne blir brukt til å diskutere kvardagslege utfordringar. Børhaug & Bøe (2022, s. 186) seier at barnehagar manglar tid til felles refleksjon. Dei hevdar at dette kan føre til ei fråkobling mellom barnehagen som arbeidsplass og barnehagen som læringsarena. Dei formelle møta som barnehagelærarane har, blir viktige sjølv om dei kan opplevast som tidstjuvar i arbeidet med barna. Møta er ofte fylt med informasjon og diskusjon, heller enn å vere utvikle fagkompetansen til personalet i barnehagen.

5.2.2 Teamarbeid

Informantane er samde i at i barnehagen jobbar ein stort sett i team. Katzenbach og Smith (1993) gjenfortalt i Gotvassli (2019, s. 190) definerar teamarbeid som ei gruppe menneskjer med komplimentere ferdigheiter, som har ein felles arbeidsmåte mot eit mål.

Teamarbeid som informantane beskriv ser ut til å vere i tråd med denne definisjonen. Informantane fortel vidare at dei tykkjer team arbeid er bra, for då er det mogleg og diskutera og tileigna seg meir kunnskap frå dei som har meir eller anna erfaring. Gotvassli (2020, s. 189) skriv at for å ha eit velfungerande team, må alle ha gjensidig respekt for arbeidet kvar og ein gjer, og ha eit fellesansvar for at arbeidet blir gjort. Alle i teamet må ha forståing om at alle i teamet er avhengige av kvarandre. Informantane fortel at dei ulike kompetansane og erfaringane i teamet er viktig. Når ein veit kva kompetanse dei forskjellige i teamet har, kan ein hjelpe kvarandre med og spele kvarandre gode. Då får barnehagen moglegheit til å utnytte kvarandre sine styrkar der det trengst. Både Gotvassli (2020, s. 189) og Irgens (2021, s. 128) skriv at ein må ha psykologisk trygghet for å ha eit velfungerande team.

Informantane er inne på det same, og understrekar at dei som leiar av teamet må ein legge til rette for at alle sin kunnskap blir tatt i bruk og utnytta. Miljøet må vera ope, slik at tilsette

ikkje er redde for å leggja nye ting på bordet. Forslaga må bli tatt imot med opne armar. Informantane ser det som at på den måten vil den indre motivasjonen til kvar einskild også stige. Ulike kompetanse i eit team blir sett som at det kan hjelpe personalet til å støtte kvarandre og spele på kvarandre sine styrkar.

Dette er eit sentralt tema når ein jobbar med sårbare barn. Informantane understrekar at ein må kunne stole på teammedlemmane ein jobbar med. Ein må kunne dele erfaringar og tankar utan og føle på flauheit. Ein skal og føle ein bli høyrte i teamet. Dersom ein har bekymringar for eit barn, så må ein kjenne ein kan dele dette med dei andre tilsette (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 79). Dialogen i teamet styrkar temaet. Dersom du føler du kan snakke med teammedlemmene dine, om episodar, og tankar, styrkes teamet ved dette. Deltakarane i teamet veks raskare, og kvaliteten på arbeidet stig. Gjennom ein styrka dialog mellom medlemmene vil teamet kunne klare å sjå ut over sine egne tankar (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 79).

Dei sårbare barna treng at vaksne er tilstades, og fangar opp når noko ikkje er bra, barnehagelæraren må vita korleis den skal agera i ulike situasjonar og klare og sette seg inn i barnas opplevingar, skriv (Midthassel, 2011, s. 18). For at ein barnehagelærer skal meistre oppgåva og arbeide med desse barna, jobbar dei i team. Det er kortare veg til ei avgjersle som skal takast dersom ein har eit velfungerande team. Vegen frå ein ide til ei avgjersle er kort, dersom teamet jobbar godt ilag. Teamet må ha felles mål, og vera trygge på kvarandre (Aasen, 2018, s. 32). Informantane understrekar at openheit og trygghet må inkluderast i teamet, og at det er leiaren som må setta standaren.

Ein kan ikkje klare alt sjølv, og situasjonane som oppstår med sårbare barn, vil løysast betre som eit team enn som individ som jobbar kvar for seg. Blossing & Ertesvåg (2011, i Ertesvåg & Roland 2013, s. 79) peikar på at individuell læringskultur i ein organisasjon vil vere ei brems for å løyse oppgåver og møte krav.

Informantane peikar på at for å oppnå mål ein har i teamet, må ein sette seg mål som er målbare, når ein blir einige om noko, må alle vera tru til dette. Dette er noko som må innarbeidast i kulturen. Det vert understreka at dersom ein finn ting ut ilag, då kjem ein lengst. Ein kan ikkje berre stå og fortelje nokon kva dei skal gjera.

6.0 Refleksjon kring oppgåva

Avgrensinga av oppgåva gjorde til at med måtte ta nokre avgjersler. I startfasen ønskte me å intervju styrrar. Me ville få eit innblikk i arbeidet i eit leiarperspektiv, mellom anna for at leiar har ei oversikt over heilskapen i arbeidet. Styrrar setter premisser for kulturen i barnehagen, og har det overordna ansvaret for arbeidet med kompetanseutvikling. Me ser på det som relevant, at styrrar tar del i arbeidet, og ser til at det er arbeidet med kompetanseutviklinga. Men me valte og gå vekk i frå intervju av styrrar, då me ønskte å fokusere på korleis dei tilsette jobbar i det daglege arbeidet med kompetanseutvikling kring sårbare barn. Då er det relevant at informantane tilbring mesteparten av tida på avdeling med barn og vaksne, og tek del i teamarbeidet. Hadde me hatt større kapasitet i oppgåva vår, hadde intervju med styrrar vore interessant å gjennomført.

I intervjuprosessen ønskte me å høyre med informantane våre om dei hadde nokon erfaring med resiliens, og om dei jobba me teori om resiliens i arbeidet med sårbare barn. Under intervju kom det fram at dette var noko som ikkje vart nytta i barnehagen. Informantane understreka at dei visste kva det var, men det var ikkje noko dei brukte i kvardagen. Ut ifrå kva som kom fram frå informantane, valde me vekk dette fokuset, då oppgåva også handlar om kompetanseutvikling, vart resiliens mindre relevant for oppgåva. Dersom informantane hadde brukt denne teorien i sitt arbeid, ville dei kanskje ha jobba med å dele den tause kunnskapen i barnehagen, som då ville vore relevant for kompetanseutvikling.

På bakgrunn av oppgåva sine avgrensingar har me tatt utgangspunkt i den kunnskapen me har, og den teorien og forskinga med har funne. Me har ikkje oversikt over heile fagfeltet, og det vil då vere naturleg å tenke at det kan vera ulik relevant forskning på temaet som me ikkje har funne og nytta.

7.0 Oppsummering

Problemstillinga vår for denne oppgåva er *korleis jobbar barnehagen med kompetanseutvikling kring sårbare barn?*

Me valde denne problemstilling ettersom det var noko me fatta stor interesse for i løpet av studietida, samstundes som me oppfatta at det var noko som var behov for i barnehagane. Gjennom denne problemstillinga ville me undersøke korleis barnehagen jobba for å utvikle og tileigne seg ny kompetanse kring dei sårbare barna. Me ville sjå på det kvardagslege arbeidet barnehagen gjorde for å kunne legge til rette for best mogleg utvikling for dei sårbare barna. I løpet av studie og praksis har me erfart at det ligg eit forbettringspotensiale her som barnehagane kan utnytte. Når me snakkar om sårbare barn, ville me fokusere på barn med sosiale eller emosjonelle utfordringar.

I funna våre kjem det fram at barnehagane føler dei har verktøya og gode rutinar med å jobbe med sårbare barn. Likevel seier fleire av informantane at dei føler dei ikkje har kapasitet nok til å gjere den jobben dei skulle ha gjort for dei sårbare barna. Alle informantane er samde i at dei treng meir kompetanse på arbeidsområdet, men det kjem lite fram om korleis dei arbeider systematisk for å oppnå denne kompetansen. Vidare kjem det og fram at det er varierende korleis barnehagane utnytta moglegheita for læring i team og kompetansen som allereie er i teamet. Informantane seier og at det er varierende kva kultur det er i barnehagen kring det å gje tilbakemelding til kvarandre.

Gjennom å sjå samanhengar mellom teorien og funna våre, har me kome fram til nokre sentrale moment i arbeidet med kompetanseutviklinga kring dei sårbare barna. Me har kome fram til at erfaringsdeling er den rådande typen kunnskapsutvikling i barnehagane. Denne måten å utvikle kompetanse på blir gjort fortløpande og meir tilfeldig. Det er lite systematikk i dette arbeidet. Vidare ser me og at grunna den manglande systematikken, kan føre til at alle tilsette ikkje blir inkludert i kompetanseutviklinga.

Teamarbeid er og ein sentral del av kompetanseutviklinga. Dei tilsette diskutera mykje rundt enkeltbarn, men brukar lite tid på den faglege utviklinga til medlemmane av teamet. Det kjem fram i oppgåva at ein må bli flinkare til å utnytte den kompetansen ein allereie har i teamet,

og dele denne med alle medlemmane. Vidare har me lagt vekt på kva miljø ein må ha i teamet, for å kunne leggje til rette for kompetanseutvikling.

Me har gjennom oppgåva konkludert med at barnehagen syn på kompetanseutvikling kring sårbare barn som er knytt til enkeltbarn og deira utvikling. Eit område me ser barnehagen treng eit kompetanseløft på er korleis dei kan gå ifrå eit individualistisk syn på dei sårbare barna, til å jobbe med sårbare barn i eit heilheitleg perspektiv. Når kompetanseutviklinga er bygt opp rundt erfaringsdeling, så kan det sjå ut som det veldig ofte handlar om enkeltbarn. Me stiller spørsmål om systematisk kompetanseutvikling bør ha fokus på heile barnegruppa.

Me ynskjer å få fram at det er mogleg å jobbe med kompetanseutvikling i barnehagen med den tida og ressursane som allereie er i barnehagen. Gjennom oppgåva har det blitt peika mykje på ressursmangel og for lite bemanning, men me meiner at det likevel går ann å lykkast med kompetanseutvikling kring sårbare barn. Ein må legge vekt på utvikling av gode og opne team, der alle er deltakande og får moglegheit til å auke kunnskapen sin kring sårbare barn. Gjennom oppgåva har det kome fram at kritisk refleksjon i team er og ein gunstig måte å utvikle praksisen til dei tilsette i barnehagen.

Når det kjem til vidare arbeid kring problemstillinga tenkjer me det ville vore interessant å undersøkje korleis barnehagen kan bruke kollegaveiledning i arbeidet kring sårbare barn. Informantane snakkar ikkje mykje om dette, men i teori og forskning (Fimreite, 2022) blir det framstilt som ein gunstig måte å arbeide med temaet.

Me har tileigna oss mykje erfaring gjennom arbeidet med denne bacheloroppgåva, og me har fått eit innblikk i korleis barnehagar jobbar med kompetanseutvikling kring sårbare barn. Kunnskapen me har tileigna oss er noko me ser fram til å ta med ut i arbeidslivet, og ta i bruk. kunnskapane me har fått gjennom å skrive denne oppgåva. Vidare håpar me at oppgåva kan gi barnehageprofesjonen eit innblikk i kor viktig det er med kompetanseutvikling for å imøtekomme dei sårbare barna på ein best mogleg måte.

Litteraturliste

- Aasen. (2018). *Teamledelse i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Børhaug, Bøe, M., & Kunnskapsdepartementet Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Fimreite, H. (2022). *Kollegaretleiing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Høgskulen på Vestlandet.
- Gotvassli. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner* (2. utgave.). Fagbokforlaget
- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A., & Søbstad, R. (2020). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Irgens. (2021). *Profesjon og organisasjon : en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Killén, & Olofsson, M. (2003). *Det Sårbare barnet : barn, foreldre og rusmiddelproblemer* . Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhald og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kvale, Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

Midthassel. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker : barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.

Omdal, H. (2013). *Være sammen : kompetanseløft i barnehagen : rapport fra evalueringen av deltakernes vurderinger, opplevelser og erfaringer med kompetanseheving og kvalitetsutvikling i pilotbarnehagene i Være Sammen implementeringsåret 2011-2012*. (AURA Rapport 160) Universitetet i Agder, Institutt for pedagogikk.

Regjeringa. (05.03.2021). *Utsatte barn og unges tjenestetilbud under covid-19-pandemien. (Statusrapport 12)*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4fb48ba2174744dab6b9f33cedf5d387/statusrapport-nr-12-fra-koordineringsgruppen-til-bfd.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kompetanseberetningen for Norge*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Informasjonsskriv til informantar

Vil du delta i bachelorprosjektet

«Kompetanseheving kring sårbare barn i barnehagen»?

Våre namn er Åshild Eikemo og Torjus A. Øydvin, og vi vil med dette invitere deg som deltakar i vårt bachelorprosjekt i barnehagelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet. I dette skrivet vil vi gje deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltakinga vil innebære for deg.

Formål

Vi ynskjer å skrive ei bacheloroppgåve som omhandlar tema «kompetanseheving kring sårbare barn i barnehagen». Formålet med vårt bachelorprosjekt er å undersøke korleis barnehagane arbeider med å auke kompetanse sin kring sårbare barn, og korleis ein kan støtte dei på best mogleg måte. I forbinding med dette ynskjer vi å intervjue styrarar, spesialpedagogar og barnehagelærarar, dette er fordi dei har erfaring og kunnskap om barnehagens arbeid både om kvardagen til sårbare barn, men og om kompetanseheving kring temaet i barnehagen.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen ved Vestlandet, Campus Sogndal, er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

I vårt bachelorprosjekt ynskjer vi å invitere styrarar, spesialpedagogar og barnehagelærarar. Vi tenkjer at du sitter på interessante praksiserfaringar og kunnskapar som er relevante og interessante for vårt prosjekt.

Kva inneberer det for deg å delta?

Vi ynskjer å gjere eit munnleg intervju som av tenker å sette av rundt 60 minutt til totalt.

Spørsmåla vil dreie seg om dine og barnehagens erfaringar kring sårbare barn og kompetansehevinga kring dette temaet.

Vi kjem til å ha med ein lydopptakar, som vil stå på under heile intervjuet. Opptaket vil berre bli hørt av oss, og brukt for å sikre ein forsvarlig transkribering. Lydopptaket blir slettet så snart prosjekttida er over, og bacheloroppgåva er bestått.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake utan å grunngi noko grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – Korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I bearbeidinga av prosjektet vil det heile vegen bli brukt koding og anonymisering av barnehagen og deg.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast 25. mai 2022. All informasjon, transkribering og opptak vil bli sletta så snart oppgåva er sensurert og bestått.

Kvar kan eg finne ut meir?

Om du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet, Campus Sogndal ved Åshild Eikemo og Torjus A. Øydvin (a_eik@hotmail.com og torjus.oeydvin@gmail.com), eller Hege Fimreite (prosjektansvarlig/veileder), hege.fimreite@hvl.no
- HVLs personvernombud: Advokat Halfdan Mellbye, personvernombod@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Prosjektansvarlig

(Forskar/veileiar)

Studentar

Hege Fimreite

Åshild Eikemo og Torjus A. Øydvin



Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bachelor oppgave – Kompetanseutvikling kring sårbare barn i barnehagen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:



Å delta i intervju

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlas fram til prosjektet er avslutta og bestått.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlagt finn du og tre spørsmål knytt til ditt yrke og erfaring som vi håpar du vil svare på i forkant av intervjuet

Praktiske spørsmål før intervju:

Kva grunnutdanning, og eventuelt vidareutdanning, har du innanfor fagfeltet?

Kor mange år med yrkeserfaring som barnehagelærer har du?

Kva aldersgruppe har du arbeidet mest med? Og kva aldersgruppe jobbar du med i dag?

Vedlegg 2: Intervjuguide

Me reknar ikkje med å få tid til alle spørsmåla, men vil stille så mange spørsmål vi rekk. Spørsmål i raudt vil berre blir spurt om me har tid. Vi har ikkje fått avklart kor lang tid me får med kvart intervjuobjekt, men håpar på 40 – 60min.

Problemstilling: Korleis jobbar barnehagen med kompetanseutvikling innan arbeidsområdet sårbare barn?

I dette intervjuet vil det bli brukt ordet sårbare barn. Med dette meiner me barn som har sosial og emosjonelle vaskar, og ikkje barn som er utsett for vald og overgrep. Me ynskjer og å fokusere på barn utan diagnosar.

TEMA	SPØRSMÅL
Om barnehagen	Om barnehagen storleik, avdelingsstruktur, personale, leiingsstruktur (avklare på førehånd)
Sårbare barn	<p>Kva legg du i omgrepet sårbare barn?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forklare kva vi vil at det skal handle om - Kvifor meiner informanten det? <p>Kor mange barn ville du definere som sårbare på avdelinga di?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kva gjer at desse barna går inn under sårbare barn? - Kva type sårbare barn ser du mest av? <p>Korleis jobbar dykk med desse barna?</p> <p>Kva bidrar til at barnet har det bra i barnehagen?</p> <p>Vil du kalle dette for beskyttelses faktorar? Om ja, korleis brukar du desse?</p>

	<p>Korleis tenkjer du at dette påverkar barnet sin resiliens (forklare ordet resiliens)?</p> <ul style="list-style-type: none">- Motstandskraft mot ting som er vanskeleg- Kor vidt det ser ut som om barnet greier seg i livet <p>Om dykk hadde ubegrensa midler, korleis ville dykk arbeide med desse barna?</p> <ul style="list-style-type: none">- Kvifor? <p>Har det med sårbare barn endra seg over tid? Om ja, korleis?</p>
Kompetanseutvikling i barnehagen	<p>Kva legg du i omgrepet kunnskapsutvikling/kunnskapsdeling?</p> <ul style="list-style-type: none">- Legge fram kva vi meiner <p>Kva inntrykk har du av personalets kunnskap rundt om kva som gjer barna sårbare?</p> <p>Korleis jobbar dikka for å auke kunnskap om sårbare barn?</p> <p>Kva for kompetanse ynskjer dykk å utvikle i barnehagen? Om dykk har jobba med det; Korleis har de jobba med å utvikle denne kompetansen?</p> <p>Korleis inkluderer du tilsette i arbeidet med sårbare barn?</p> <p>Kor mykje brukar dykk på å diskutere dei sårbare barna?</p> <ul style="list-style-type: none">- Pedagogmøte/avdelingsmøte/personalmøte- Ofte, aldri, skjeldan

	Har nokon ansvar for spesialpedagogisk arbeid i barnehagen, og kva slags rolle har denne personen når det gjeld kunnskapsutviklinga?
	Er det noko som ikkje er kome fram her som du vil leggje til?

Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD

03.05.2022, 12:38

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA**Vurdering****Referansenummer**

██████████

Prosjektittel

Kompetanseheving kring sårbare barn

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

██

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student██
██**Prosjektperiode**

28.02.2022 - 26.05.2022

Vurdering (1)**18.02.2022 - Vurdert**

Personverntjenester har en avtale med den institusjonen du forsker eller studerer med. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at gjennomføringen av prosjektet ditt er lovlig etter personvernforordningen (GDPR).

Personverntjenester har på vegne av din institusjon vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette meldeskjemaet er lovlig. Hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

Dette betyr at du kan starte med prosjektet ditt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61f28730-b73b-4a8f-a727-dc9f3fefde4f>

1/2

03.05.2022, 12:38

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

Personverntjenester 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 behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen 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

Personverntjenester 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Bruk av NVIVO

The screenshot shows the NVivo software interface. On the left, there is a list of codes under the heading 'Name'. The codes are:

- Definisjon sårbar
- Kunnskapsnivå
- Ledelse og kompetanse
- Systematisk kompetanseheving
- Tid og bemanning
- Tiltak og arbeid med

The main window displays the 'Reference' view for the selected code 'Systematisk kompetanseheving'. It shows five references with their respective coverage percentages:

- Reference 1: 1.51% coverage**
Alt ein lærer på grunnlag av noko. Med ein gang ein har eit tema, med nokre fagartiklar, dele erfaringar eller sette det mot teori. Også er det jo kurs, studie, men det er viktig at alle får ta del i kompetansehevinga, at alle får ein bit. Alle må forstå kvifor ein gjere ting som ein gjere.
- Reference 2: 1.53% coverage**
Case arbeide er noko som er godt likt, fordi det er igjenkjennbart, og ein får mykje ut av det, spesielt om ein bruker casar frå eigen barnehage. Utifrå eit case, kva kunne vore gjort annerledes for at, eller for å hindre/hjelpe eller korleis ein kan handtere ein situasjon på ein god måte.
- Reference 3: 0.74% coverage**
ofte blir det ikkje satt av nok tid til evaluering på avdelingsmøta. Ein har meir fokus på nye tiltak, enn å evaluere dei tilaka ein har hatt
- Reference 4: 1.30% coverage**
Men det er jo veldig viktig å settje seg nokre konkrete mål som er målbare. Også er det jo det og at når ein er einige om noko, som må ein være tru til det alle saman. Der igjen er vi jo inne på det med kultur og eigenskapar, at alle jobbar for samme målet.
- Reference 5: 2.21% coverage**
Kva skal til for at dei har det bedre, og då må du jo legge inn nokre krav til ting som ein ikkje bestemmer og, iforhold til organisering og plan og innhald og deltakelse. Det går veldig mykje på det å rettleie. Også må ein være mottakleg for rettleiinga, samstundes som ein må være flink til å rettleie. So trur eg at ein kjem lengst når ein

At the bottom of the interface, there is a breadcrumb trail: Coding > Codes > Systematisk kompetanseheving. The status bar at the bottom left indicates '1 item selected'.