

Kandidatnummer: 6247

Britt Marit Stadheim

MSOMAS Masteroppgave i sosialfag

Barnehagen sin meldeplikt til barnevernet

Av: Britt Marit Stadheim

Veileder: Kjersti Ørvig



DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET
Institutt for sosialfag

Antall ord i oppgavebesvarelsen: 34 297

Masteroppgave – Sosialt arbeid
Institutt for sosialfag - juni 2015

VÅREN 2015

BRITT MARIT STADHEIM

BARNEHAGEN SI MELDEPLIKT TIL
BARNEVERNET.

Problemstilling:

Korleis kan leiaren i barnehagen påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet?



www.barnasparti.no

Føreord:

Det vert i aukande grad retta fokus mot samarbeidet mellom barnehage og barnevernet, og barnehagane si meldeplikt til barnevernet.

Med denne oppgåva vert det prøvd å få meir kunnskap og innblikk i barnehagane sitt forhold til meldeplikta til barnevernet og ulike aspekt ved dette, som kompetanse, erfaringar, prosedyrar og samarbeidsrutinar.

Eg vil retta ei stor takk til vegleiaren min Kjersti Ørvig! Tusen takk for konstruktive tilbakemeldingar, og for at du stilte opp for meg på kort varsel! Dette har eg sett umåteleg stor pris på!

Vik i Sogn 18.05.2015.

Britt Marit Stadheim

Samandrag:

Bakgrunn, føremål og problemstilling: Målet med denne oppgåva er å få innsikt i kva faktorar som spelar inn i forholdet mellom barnehagen og barnevernet for at barnehagen skal nytta meldeplikta til barnevernet. Det vil verta prøvd å få forståing for den kompetansen som særleg styraren har om korleis ein kan få til samarbeid mellom barnehagen og barnevernet. Alle offentleg tilsette, samt ei rekkje yrkesutøvarar med profesjonsbestemt teieplikt, pliktar å gje opplysningar til barnevernet når det er grunn for å tru at eit barn vert utsett for mishandling, andre former for alvorleg omsorgssvikt eller når eit barn har synt vedvarande alvorlege åtferdsvanskar (Lov om barnevern). Barnehagelova § 22 peikar på at opplysningane til barnevernet normalt sett skal gjevast av styrar i barnehagen.

Oppgåva har følgjande problemstilling:

Korleis kan leiaren i barnehagen påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet?

Føremålet er å få meir kunnskap og innblikk i barnehagane sitt forhold til meldeplikta til barnevernet og ulike aspekt ved dette, som kompetanse, erfaringar, prosedyrar og samarbeidsrutinar.

Teori og juridisk råde: Det juridiske grunnlaget i oppgåva byggjer m.a. på Lov om barnehagar (2005), Lov om barnevern (1992) og Rammeplan for barnehagens innhald og oppgaver (2006). Det teoretiske grunnlaget i oppgåva byggjer m.a. på Peter Senge (1992 og 2006) sin systemteori, Gotvassli (2004), Jacobsen & Thorsvik (2002) m.fl.

Metologi: Oppgåva er basert på kvalitativ metode, med hermeneutisk vitskapleg utgangspunkt. Utvalet er sett saman av fem styrarar i fem ulike offentlege barnehagar, frå same barnehage eigar. Alle informantane er kvinner.

Resultat: undersøkinga synte at alle styrarane i utgangspunktet er nøgde med samarbeidet med barneverntenesta. Dei trekkjer fram nærleik og det at dei møter «kjende fjes» som verdifullt. Dei er samstundes klåre på at tilbakemeldingane frå barnevernet er for dårleg. Det er god læringskultur, at styrarar som skal gå føre som gode rollefigurar, er og noko som kjem fram i undersøkinga. Konklusjonen i oppgåva er at styrarane kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til barnehagen si meldeplikt til barnevernet.

Innhold:

| | |
|--|----|
| 1 Innleiing | 7 |
| 1.0 Oppgåva sitt fokus | 7 |
| 1.1 Val av problemstilling | 10 |
| 1.1.1. Fagleg og lovbestemt bakgrunn | 11 |
| 1.2 Definisjonar og avgreningar | 14 |
| 1.3 Oppbygginga av oppgåva | 16 |
| 1.4 Oppsummering..... | 16 |
| 2. Status i forskinga | 19 |
| 2.0 Innleiing | 19 |
| 2.1 Status i forskinga | 19 |
| 2.2 Behovet for vidare forskning | 21 |
| 2.3 Oppsummering..... | 22 |
| 3. Teori og Juridisk råme | 24 |
| 3.0 Innleiing | 24 |
| 3.1 Lærande organisasjonar | 25 |
| 3.2 Formell og uformell læring..... | 31 |
| 3.3. Taus kunnskap | 32 |
| 3.4 Juridisk råme..... | 36 |
| 3.4.1 Barnehagen som organisasjon | 39 |
| 3.4.2 Lov om barnehage og barnehagen sitt føremål | 40 |
| 3.4.3 Lov om barnevern og barnevernet sitt føremål | 41 |
| 3.4.4 Nasjonale føringar i samarbeidet mellom barnehage og barnevern | 42 |
| 3.4.4.1 Meldeplikt og bekymring | 47 |
| 3.5 Oppsummering/samandrag | 50 |
| 4. Metologi | 51 |
| 4.0 Innleiing | 51 |
| 4.1 Hermeneutikk..... | 51 |
| 4.2 Førforståing | 53 |
| 4.3 Forskingsdesign | 54 |
| 4.4. Kvalitativ forskingsmetode | 54 |

| | |
|---|----|
| 4.4.1 Styrke og svakheiter i bruken av kvalitativt intervju | 56 |
| 4.4.2 Validitet - Reliabilitet | 57 |
| 4.4.3 Intervjuguiden og utforming av spørsmål | 58 |
| 4.4.4. Utval og rekruttering | 59 |
| 4.5 Datainnsamlinga | 61 |
| 4.5.1 Analysemetode | 61 |
| 4.6 Etiske utfordringar | 66 |
| 5. Analyse | 68 |
| 5.0 Innleiing | 68 |
| 5.1 Kategori 1 – identifisering og oppdaging | 68 |
| 5.2 Kategori 2 – Oppfølging av bekymring | 70 |
| 5.3 Kategori 3 – Forsvarsmekanismar og hindring | 72 |
| 5.4 Kategori 4 – Kunnskap og kompetanse | 76 |
| 5.5. Kategori 5 – Samarbeid med barnevernet | 81 |
| 5.6 Oppsummering | 84 |
| 6. Drøfting og avsluttande kommentarar | 86 |
| 6.1 Konklusjon – korleis kan leiaren i barnehagen påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet? | 94 |
| 6.2 Vegen vidare og avsluttande kommentarar | 95 |
| Referansar | 96 |
| Vedlegg 1: Førespurnad om deltaking i intervju | |
| Vedlegg 2: Intervjuguide | |

KAPITTEL 1 – INNLEIING

Tema for denne oppgåva er barnehagane si meldeplikt til barnehagane. Problemstillinga er «*Korleis kan leiaren i barnehagen påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet?*»

I dette kapitlet vil eg gjera greie for bakgrunn for val av problemstilling og forskingsspørsmål, fagleg og lovbestemt bakgrunn, sentrale definisjonar og avgrensingar. Til slutt gjer eg greie for oppbygginga av oppgåva. Eg startar dette kapitlet med å gjera greie for oppgåva sitt fokus.

1.0 Oppgåva sitt fokus:

... Da hun var fire år gammel, forsøkte jenta å varsle om vold. «*Pappa slår*», sa hun. Barnehagen gjorde ingen ting. Volden i familien fortsatte til firebarnsmoren ble drept og faren arrestert.

«*Jeg fulgte det ikke opp, men rapporterte det til styreren i barnehagen. Jeg mente vi skulle melde det videre til barnevernet. Men styreren ville diskutere det internt. Det ble også snakk om å ta en samtale med faren. Men styreren ville ikke gjøre det, for hun mente at faren hadde gjort så mye godt for barnehagen og hun ville ikke ødelegge for det*» (www.vg.no av 03.09.2014).

Denne historia gjev oss eit godt bilete av situasjonar som tilsette i barnehagen kan koma opp i, hindringar og ansvarsfråskrivning knytt til meldeplikta til barnehagen, og kva dette kan føra til i praksis. Difor er denne historia og ei metafor som dekkjer ei sentral del av styreren i barnehagen si rolle knytt til meldeplikta i barnehagen. La difor denne historia liggja som eit bakteppe når me no går nærare inn på tema og problemstilling i oppgåva, om korleis barnehagen kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet.

Tema for denne oppgåva er barnehagane si meldeplikt til barnevernet.

Eg vil finna ut korleis leiaren i barnehagen kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar, og kva faktorar som spelar inn i samarbeidet mellom barnehagen og barnevernet om meldeplikta til barnevernet.

For at barneverntenesta skal kunna løysa dei oppgåvene dei har i høve born og unge, er dei avhengige av at dei som er bekymra for eit barn, melder i frå om dette til den kommunale barneverntenesta. Gjennom den daglege nære kontakta med borna, er dei tilsette i barnehagen i ei sentral rolle til å kunna observera og ta imot informasjon om borna og deira omsorg- og livssituasjon (www.barnevernet.no av 19.03.2012).

Læring og endring er sentrale omgrep i oppgåva, der eg vil prøva å få fram barnehagen som lærande organisasjon, ved hjelp av teoriar om lærande organisasjonar og om kunnskap og kompetanse. I tillegg til lovpålagde retningsliner knytt til barnehagane si meldeplikt til barnevernet. Oppgåva har følgjande problemstilling:

Korleis kan leiaren i barnehagen påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet?

Bakgrunnen for at eg ynskjer å ha fokus på meldeplikta til barnehagane, byggjer fyrst og fremst på lang arbeidserfaring frå offentleg sektor, m.a. barnevernet, barnehagane, skulane, samt førebyggjande og tverretatleg samarbeid. Denne arbeidserfaringa mi gjennom 23 år i det offentlege byråkratiet, har ført til kjennskap til einskildpersonar og familiar med utfordringar innan både rus, kriminalitet, utrygg oppvekst, læreavanskar og åtferdsavanskar. Eg har fått kjennskap til privatpersonar, familiesituasjonar, har arbeidd tett på utfordringane som ungdommane kan oppleve i møte med den vidaregåande skule m.m. Slike problem krev heilskaplege tiltak og eit godt samarbeid mellom etatane (NOVA rapport 18/2011). Eg har fått høve til å arbeida tett på dei tilsette i barnehagane, og ut i frå dette gjort meg opp eigne personlege meiningar om barnehagane si meldeplikt til barnevernet. Eg er difor og vorte kjend med ulike hindringar mot å nytta meldeplikta. Alt dette har gjort at eg har fått direkte kjennskap til dei tilsette i barnehagen si meldeplikt til barnevernet, ut i frå ulike vinklingar og problemstillingar.

Eit fokus i oppgåva er ut i frå dette barnehagen som lærande organisasjon. Her er Peter Senge si bok *The fifth discipline* (1992) sentral. Senge trekkjer fram systemtenking som ein viktig føresetnad for at organisasjonen skal vera lærande og som eit grunnlag for at det skal gå føre

seg ei kompetanseheving både hjå individ og i organisasjonen. Med bakgrunn i dette vil oppgåva mi ta utgangspunkt i Senge (1992) sin teori om lærande organisasjonar, men eg vil og trekkja fram andre forskarar sitt bidrag til feltet.

Eg trur at det å skapa ein lærande organisasjonskultur i barnehagen vil vera eit viktig mål for alle leiarar i alle barnehagar, og vidare for bruken av meldeplikta og samarbeidet med barnevernet. Med dette meiner eg ein kultur som verdset kontinuerleg læring, både individuelt og i fellesskap/ilag med andre. I dette vil eg trekkja fram Gotvassli (2004) som m.a. seier at kjenneteiknet på ein lærande organisasjon er at den evnar å stadig fornya seg, og at i lærande organisasjonar finn ein eit klima for og positive haldningar til det å vera i endring. I tillegg til Aanderaa og Halvorsen (2001) som m.a. seier at endring er det einaste sikre for at barnehagen skal vera ein barnehage av si tid, og at barnehagen må halda seg aktivt til samfunnet dei er ein del av.

Gotvassli (2004 i Ørjaseter Aaland 2009), seier m.a. og at det bør forskast og satsast meir på kompetanseutvikling i framtida for å kunna styrkja kvaliteten i barnehagetilbodet.

NOVA rapport 6/2009 *Å sende en bekymringsmelding – eller la det være* (Backe Hansen 2009) syner ingen samanheng mellom barnehagen sine rutinar/manglande rutinar og «meldingshyppighet» til barnevernstenesta. Eg oppfattar difor dette som eit kunnskapshol og grunnlag for vidare forskning.

Med denne oppgåva ynskjer eg å gje eit lite bidrag inn til forskinga om barnehagane sin kompetanse om, og korleis styraren i barnehagen kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet.

1.1 Val av problemstilling:

Då eg tok til i arbeidet som rådgjevar i oppvekstsektoren med m.a. ansvaret for barnehagane, vart eg vitne til ulike samarbeidsfora mellom barnevernet og barnehage. Eg lurte på kva det betyr for meldepraksisen i barnehagen, at styraren på ulike måtar har interesse for og påverkar til systematiske samarbeidsrutinar med barnevernet. I tillegg lurte eg på korleis

styraren kan motivera til auka kompetanse om meldeplikta til barnevernet. Dette førte til at eg vart interessert i følgjande problemstilling:

«Korleis kan leiaren i barnehagen påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet?»

For å svara på problemstillinga har eg følgjande forskingsspørsmål:

- Har barnehagen systematiske samarbeidsrutinar om meldeplikta til barnevernet?
- Har barnehagen kunnskap om meldeplikta til barnevernet?
- Kven i barnehagen rapporterer til barnevernet?
- Finst det noko form for bekymring som er lettare/vanskelegare å melda i frå om til barnevernet?
- Kva hindrar barnehagen å bruka meldeplikta til barnevernet?

Stortingsmelding nr 24 (2012 – 2013) *Fremtidens barnehage* peikar på at god leiing er viktig for kvaliteten i barnehagen. Utvikling av kvaliteten i barnehagen krev at personalet i barnehagen stadig utviklar seg og lærer. Som lærande organisasjon må barnehagen «*utvikle, fornye, forvalte og ta i bruk sine kunnskapsressurser på en slik måte at barn får et godt barnehagetilbud*» (Kunnskapsdepartementet 2008 – 2009 s 29). *Rammeplanen for barnehagens innhald og oppgaver* (2011) tek og opp omgrepet lærande organisasjon:

«Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse» (s 22).

Dette syner at både Stortingsmelding nr 24 (2012 – 2013) og Rammeplanen for barnehagen sitt innhald og oppgåver, peikar på endring, utvikling og barnehagen som lærande organisasjon. I tillegg peikar dokumenta på dei tilsette i barnehagen sin kompetanse.

For dei tilsette i barnehagen vil det vera viktig å ha kjennskap til barnevernet sine arbeidsmetodar, retningslinjer og lovgrunnlag. Killen (1991) seier at å utvikla felles forståingsgrunnlag er noko av det viktigaste ein kan investera i. At på den måten vil det kanskje vera mogleg å få til eit samarbeid mellom organisasjonane, noko som kan vera ein positiv ressurs for både barnevernstenesta og barnehagen. I eit samarbeid vil det kanskje vera

lettare å sjå dei borna som lever med omsorgssvikt, i skadelege livssituasjonar og det vil kanskje samla sett føra til betre «treff» for dei meldingane som barnehagane faktisk melder i frå om.

Oppgåva tek utgangspunkt i eit hermeneutisk perspektiv. Å finna samspelet mellom det heile og einskilddelane, byggjer på hermeneutisk tenking som grunnlag, og handlar om tolking av meiningar i det menneskelege uttrykk (Malterud 2003).

Eit grunnleggjande prinsipp i hermeneutikken er at forståing eller tolking er bestemt av ei førforståing (Barbosa da Silvia 1996). Eg har gjort greie for at mi førforståing og bakgrunn, har spela inn i tema og val av problemstilling.

Eg har vald ei kvalitativ undersøking og intervju med 5 styrarar i fem barnehagar, i same kommunen. Det vil difor vera styrarane sin oppfatning og synspunkt som kjem fram i denne oppgåva.

I kapittel 4 vil eg gjera nærare greie for grunngevinga for val av metode og den metodiske framgangsmåten i undersøkinga mi.

1.1.1 Fagleg og lovbestemt bakgrunn:

90 prosent av alle born i aldersgruppa 1 – 5 år var i barnehage ved utgangen av 2013. 92 prosent av desse borna hadde ei avtale opphaldstid på 41 timar eller meir per veke. Samla sett var det 287 200 born i barnehagen per desember 2013 (www.ssb.no av 25.april 2013).

Opplysningsplikta fylgjer av Lov om barnevern (Barnevernslova) § 6 – 4. Opplysningsplikta inneber ei plikt til å melde i frå til den kommunale barnevernstenesta av eige tiltak ved alvorleg bekymring, og er eit sjølvstendig og personleg ansvar.

Opplysningsplikta til barnevernet er og heimla i Lov om barnehagar (barnehageloven) § 22 «Opplysningsplikt til barneverntjenesten», av 1995, endra ved Lov 2013. Denne lova peikar på at opplysningane til barnevernet normalt sett skal gjevast av styrar i barnehagen. Difor kviler det og eit ekstra ansvar på leiaren her. Meldeplikta til barnevernet er eit krav og ei plikt som kviler på offentlege tilsette, difor og dei tilsette i barnehagen. Ut i frå dette er det og

interessant å sjå på korleis leiaroppgåva i barnehagen spelar inn mot den generelle kompetansen om meldeplikta til barnevernet.

Kompetanse om korleis ein kan oppdaga omsorgssvikt, kjennskap til lovverket og mot til å senda ei bekymringsmelding, er faktorar som kan bidra til at omsorgssvikt vert oppdaga tidleg, og ein kan setja inn hjelp. Dette er svært viktig fordi konsekvensane og omfanget kan verta større og meir alvorleg dess lenger tid det går før ein set inn tiltak. NOVA – rapport 06/09 «Å sende bekymringsmelding eller la det være», peikar m.a. på eit positivt fokus på barnehagen som ein svært sentral arena for tidleg intervensjon. Barnehagen har ansvaret for å førebyggja vanskar, i tillegg til å oppdaga born med særskilde behov. Gjennom si daglege og nære kontakt med borna, er dei tilsette i barnehagen i ein sentral posisjon i høve til å kunna observera og ta imot informasjon om borna si omsorgs og livsstode.

I fylgje Raundalen (2007) går barnemishandling mest føre seg i dei to fyrste leveåra til barnet. Dette er og dei åra som mange born i Noreg er i barnehagen. Difor er barnehagen ein heilt sentralt instans å «sjå etter» og til å varsle ei bekymring til barnevernet.

Skal barnehagen lukkast med å oppfylle denne plikta må heile personalgruppa vita om dette. Dei tilsette må få vita kva dei skal «sjå etter» ved barnet, dei må vita kva det vil seia å ha meldeplikt og dei må vita kva omsorgssvikt er. Det viktigaste er kanskje likevel korleis ein handlar i organisasjonen dersom ein får mistanke om ulike typar omsorgssvikt. Korleis er informasjonskanalane? Kva gjer ein i tvilstilfelle? Difor må barnehagen ha ei målsetting om kva ein gjer og korleis ein handlar. Barnehagen må med andre ord ha rutinar for kva ein gjer i ulike situasjonar.

NOVA-rapport nr 6/ 2009, peika m.a. på kva barnehagane gjer i høve til dei borna dei er bekymra for , moglege årsaker til at ein ikkje melder og korleis meldingsprosessar kan betrast og utviklast.

I denne oppgåva er fokuset retta mot leiar og organisasjonsnivå, samt det som Irgens (2012) trekkjer fram som hindrar barnehagen i å nytta meldeplikta:

«For å lære hvordan vi skal forbedre vår profesjonelle praksis må vi lære hvordan vi lærer – og lære hvordan vi unngår å lære (Op.cit s 118).

I Rammeplanen for barnehagen sitt innhald og oppgåver (2006), vert det peika på dokumentasjon på kvalitet i barnehagen: I kapittel 4.2, heiter det følgjande:

«Viten om personalets arbeid og barns virksomhet i barnehagen er viktig som grunnlag for barnehagens utvikling. Dokumentasjon kan være et middel for å få frem ulike oppfatninger og opne for en kritisk og reflekterende praksis» (ibid, kapittel 4.2).

Eg oppfattar at dokumentasjon på kvalitet i barnehagen kan m.a. vera faste rutinar knytt til samarbeidet med barnevernet, og at læring er eit sentralt element i kvalitetsarbeidet.

Mykje av litteraturen som er skriva om læring knyter omgrepet til endring av åtferd. Litteraturen om læring har og det til felles at omgrepet vert knytta til ein kunnskap og ein handlingskomponent. Ein ofte nytta definisjon på læring vert nytta av m.a. Shuell (i Irgens 2012)

«læring er en vedvarende endring i atferd eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring» (Shuell 1932, i Irgens 2012 s 47).

Denne definisjonen er praktisk retta ved at den syner til at det skal gå føre seg endring i åtferda, som fylgje av praksis eller erfaring.

Ein annan definisjon av læring finn me hjå Jacobsen & Thorsvik (2007) som definerer læring som ein prosess der menneske og organisasjonar tileignar seg ny kunnskap, og endrar åtferda si med grunnlag i denne kunnskapen. Dette passar på individnivå og organisasjonsnivå. Det er denne forståinga eg legg til grunn i oppgåva mi, knytt opp imot meldeplikta til barnevernet.

Ein sentral tilknytning til læring i organisasjonar finn me hjå Peter Senge (1992 og 2006). Han utvikla teorien systemtenking. Han ser den lærande organisasjonen som ein arena for kontinuerleg læring både individuelt og kollektivt. I flg Senge (op.cit) skal det vera eit heilskapleg systemperspektiv i organisasjonar. Dette inneber at medlemmane i organisasjonen må vera opptekne av eit heilskapleg ansvar meir enn av si spesielle oppgåve. Eg ser på denne systemtenkinga som sentral i oppgåva mi.

Gotvassli (2004) seier at styraren i barnehagen er direkte medansvarleg for utviklinga til medarbeidarane sine i barnehagen, og at ho/han med si åtferd kan skapa eit positivt klima for læring og utvikling i sin eigen barnehage. Han seier og at eit klima som legg vekt på kontinuerleg læring og utvikling er eit godt grunnlag for kompetanseutvikling. Eg tykkjer

dette er interessant inn mot oppgåva mi, knytt til barnehagen si meldeplikt til barnevernet. Difor vil prøva å få dette fram i oppgåva mi.

Samla sett er dette bakgrunn for tema i oppgåva.

1.2 Definisjonar og avgrensingar :

I dette avsnittet vil eg presentera nokre sentrale definisjonar og avgrensingar. Nokre av desse omgrepa vert ikkje utdjupa nærare seinare i oppgåva, men berre synt til.

Organisasjon:

Jacobsen & Thorsvik (2010) omtalar organisasjon som: «*Et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål*» (Jacobsen & Thorsvik 2010 s 13).

Dei gjev og uttrykk for korleis organisasjonen er bygd opp og utforma, har konsekvensar for korleis organisasjonar fungerer som heilskap.

Ein organisasjon kan ut i frå dette sjåast på som eit verkty for å nå visse mål eller utføra ein jobb, t.d. meldeplikta til barnevernet.

Organisasjon eller Institusjon?

Ein organisasjon vil vera knytt til dei formelle normene. Ein institusjon vil vera knytt til det uformelle som gradvis og naturleg veks fram (Christensen mfl.2009 s 59). Organisasjonen startar som eit reiskap Når ein organisasjon får ein klår identitet, vert den ein institusjon. I fylgje Christensen mfl. (ibid) er alle institusjonar organisasjonar, men ikkje alle organisasjonar er institusjonar. Dei trekkjer fram at i praksis vil likevel organisasjonane ha ulike grader av institusjonelle trekk (ibid s 14).

Kunnskap:

Bø & Helle (2008) definerer kunnskap som:

”den mengde informasjon og viten en person, gruppe, institusjon eller kultur rår over. Denne kunnskapen kan ha blitt ervervet gjennom dagliglivets erfaringer, forskning og gjennom studier av litterære eller andre kilder. Den delen av kunnskapen som ikke kan beskrives eller forklares gjennom instruksjer kalles ofte praksiskunnskap, taus kunnskap eller kompetanse” (s 166).

Til skilnad frå kunnskap omfattar kompetanse og ferdigheiter og evne som kan nyttast for å utføra arbeid (Nordhaug 2002).

Kompetanse:

Nordhaug (2004) definerer kompetanse som «*Kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeid*» (s 29), og kompetanseutvikling som:

«Alle de programmer og tiltak organisasjoner gjennomfører med sikte på å utvikle de ansattes kunnskaper, ferdigheter og evner, samt all den uformelle læring som finner sted gjennom selve arbeidet» (Nordhaug 2002 s 160). I fylgje Nordhaug (2002) dreier det seg her om eit vidt og omfattande arbeidsområde.

Kunnskapsomgrepet vert ut i frå dette relatert til at individet tileignar seg kunnskap, og deling av kunnskap er ein føresetnad for læring i organisasjonar (Jacobsen & Thorsvik 2007).

Ein noko utvida definisjon på kompetanse finn me hjå Gotvassli (2004) som har følgjande definisjon: «*kompetanse er summen av kunnskaper,ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte arbeidstaker og i virksomheten som helhet*” (s 74). Hjå han handlar kompetanseutvikling om å «*utnytte, styrk og fornye de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte i barnehagen og i barnehagen som helhet*» (s 75).

Gotvassli (ibid) syner til at ein person sin kompetanse ikkje berre er den som vert nytta, men og den som er underutnytta eller ikkje nytta. Han skil og mellom individet sin kompetanse og organisasjonen sin kompetanse:

”Organisasjonens kompetanse er summen av de kunnskaper og ferdigheter som dens ansatte besitter, og den teknologi de gjør bruk av. Poenget er at læring i organisasjoner er mer enn summen av læring hos enkeltindivider” (s 76).

Gotvassli (ibid) trekkjer og fram at i ein lærande organisasjon går det føre seg ei endring i mentale innstillingar og ei endring av mentale kart. Denne endringa er kollektiv og gjennomsyrrer organisasjonen (ibid). Det er denne endringa eg ynskjer å finna, dersom den finst.

Dette syner at kompetanse generelt sett har i seg både kunnskap, haldningar og ferdigheiter.

Avgrensa til tema og problemstilling i denne oppgåva, er kompetanse knytt opp til meldeplikta til barnevernet. Dvs grunnleggjande føresetnader for å kunna oppdaga omsorgssvikt, slik som kunnskap om symptom på og konsekvensane av omsorgssvikt, som er ein naudsynt føresetnad for å oppdaga omsorgssvikt. I tillegg til kunnskap om barnevernet og korleis dei arbeider, som er ein naudsynt faktor for at det som dei tilsette i barnehagen «ser», skal kunna føra til ei bekymringsmelding til barnevernet når det er naudsynt.

Styrarane i intervjuet omfattar berre kvinner. Difor refererer eg og til leiaren/styraren i barnehagane som ho.

1.3 Oppbygginga av oppgåva:

Vidare i oppgåva vil eg fyrst presentera tidlegare forskning og behovet for vidare forskning.

I kapittel 3 gjer eg greie for teoretisk råde og lovpålagde retningslinjer som ligg til grunn for denne oppgåva og analysen av datamaterialet. Hovudteoriane er Senge (1992) sin lærande organisasjon, i tillegg til teori om både kunnskap og kompetanse frå ein del andre forskarar.

Deretter presenterer eg metodologi, forskingsdesign og metode. Dette gjer eg i kapittel 4. Her gjer eg greie for Grounded Theory som analysemetode, og hermeneutikken. I dette kapitlet gjer eg og greie for validitet og førforståinga mi.

Kapittel 5 er analysekapitlet. Her presenterer eg resultatane og tolkar desse dei teoretiske råde som eg har trekt fram i kapittel 3. Her nyttar eg og ein del sitat frå intervjuet.

I kapittel 6 tek eg oppsummering og kjem med avsluttande kommentarar. Her ser eg på oppgåva med kritiske blikk og kjem med nokre tema som kanskje bør gjevast meir merksemd.

1.4 Oppsummering:

I dette kapitlet har eg gjort greie for aktualitet omkring tema og problemstilling knytt til barnehagen si meldeplikt til barnevernet, og korleis leiaren kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar. Her har eg og presentert teoretiske hypotesar og forskingsspørsmål.

Omsorgssvikt er eit samfunnsaktuelt tema, som m.a. og ofte er trekt fram i media. Dette har eg og synt til heilt i innleiinga av oppgåva, der eg trekkjer fram døme frå media. I kapitlet har eg fått fram avgrensing i oppgåva, samt nokre definisjonar. Eg har då og sagt at nokre av desse definisjonane ikkje vert utdjupa nærare i oppgåva, men berre synt til.

Målsettinga med denne oppgåva er å sjå på styraren i barnehagen si rolle og korleis ho/han kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet. Eg håpar at oppgåva mi kan vera eit lite bidrag til dette kunnskapsholet og til barnehagen som lærande organisasjon.

Så vert det opp til lesaren å henta inspirasjon frå denne oppgåva som kan vidareutviklast og nyttast i eige arbeid.

I neste kapittel vil eg ta føre meg tidlegare forskning og behovet for vidare forskning.

KAPITTEL 2 – STATUS I FORSKINGA

2.0 Innleiing:

I dette kapitlet vil eg gjera greie for tidlegare forskning og behovet for vidare forskning. Eg startar med å gjera greie for status i forskinga.

2.1 Status i forskinga:

Det ligg føre ein god del forskning knytt til barnehagane. NOU 2012:1, peikar og på at barnehageforskinga er vorte tydeleg styrkja dei seinare åra.

Sagbakken og Aandera gav i 1993 ut boka *Barnevern i barnehagen – en felles utfordring*. I fylgje tidlegare barne og familieministar Grethe Berget, skulle denne boka vera eit bidrag til utdanningane for å gje auka kunnskap om samarbeidet mellom barnevern og barnehagen. Boka prøver å gje sakshandsamarar i barnevernstenesta auka kunnskap om barnehagar. Boka vil syner korleis samarbeid kan gå føre seg i praksis.

Artikkelen « *Status og utfordringer i norsk barnehageforskning* », peikar m.a. på at det framleis var trong for meir forskning (Alvestad m.fl 2009 i NOU 2012 s 1).

I 2009 gav Barne og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet ut *Veileder, Til barnets beste – samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten*. Det viktigaste føremålet med denne vegleiaren er å bidra til at barn som lever under forhold som kan skada helsa og utviklinga deira, får naudsynt hjelp og omsorg så tidleg som mogleg. Vegleiaren tydeleggjer og barnehagen si opplysningsplikt til barnevernstenesta og barnevernet si meldingsplikt til barnehagen.

Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), har og gjennomført ei kartlegging av samarbeidet mellom barnehagane og barnevernet. Gjennom undersøkinga «Å sende en bekymringsmelding eller la det være» (Backe – Hansen 2009) , svara 567 styrarar på spørjeskjema). Undersøkinga syner m.a. at 22% av styrarane har sendt bekymringsmelding til barnevernet i det aktuelle året. Vidare syner undersøkinga frå NOVA og at på den eine sida

har barnehagane relativt klare saker der det herskar liten tvil om at born vert utsette for alvorleg omsorgssvikt, mishandling eller overgrep. Då har barnehagane meldeplikt i høve til Lov om barnehagar § 22.

Men på den andre sida trekkjer undersøkinga frå NOVA (ibid) og fram dei såkalla «gråsonesakene» i barnehagen, dvs saker der barnehagen er bekymra, men der situasjonen er uklår og ikkje ser ut for å vera omfatta av meldeplikta. I desse sakene kan avgjerda om å senda bekymring eller la det vera sjåast som eit sluttprodukt i ein komplisert prosess med fleire moglege løysingar, der fleire moglege forhold vil påverka det endelege valet (Backe – Hansen 2009 s 9).Funn i undersøkinga peikar og på at nærare dobbelt så mange kommunale barnehagar som private hadde sendt bekymringsmelding til barnevernet. Rapporten synte til ein signifikant samanheng mellom å ha sendt bekymringsmelding til barnevernet og det å ha barn med hjelpetiltak i barnehagen. Undersøkinga syner ingen samanheng mellom barnehagen sine rutinar/manglande rutinar og «meldingshyppighet» til barnevernstenesta. Rapporten peikar og på kva barnehagane gjer i høve til dei borna dei er mest bekymra for, moglege årsaker til at ein ikkje melder og korleis meldingsprosessar kan betrast og utviklast. Og at private barnehagar er eit svært viktig satsingsområde for den vidare utviklinga av samarbeidet mellom barnehagane og barnevernstenesta, fordi dei private barnehagane melder inn fåe saker. I tillegg peikar rapporten på manglande tilbakemelding frå barneverntenesta som den viktigaste faktoren til at det kan vera vanskeleg å melda i frå til barneverntenesta (NOVA-rapport nr 6/2009 s 43).

Rapporten (ibid) trekkjer og fram at barnehagen etterlyser betre tilbakemeldingar frå barnevernet når ei bekymringsmelding er sendt, samt betre tilbakemelding frå barnevernet når barnehagen vert nytta som eit hjelpetiltak. Vidare vert det trekt fram at barnehagen ynskjer betre høve til å drøfta saker anonymt med barnevernet. Måten barnehagane handterer si bekymring på, vil verta påverka av om saka vert vurdert som alvorleg eller ikkje. Er saka alvorleg nok, skal den meldast til barnevernet. Dersom saka vert vurdert til ikkje å vera alvorleg nok, vert avgjerda eit resultat av ei komplisert prosess der fleire moglege handlingsalternativ kan vera vurdert og prøvd ut over tid. Det fyrste er ofte ei systematisk kartlegging av situasjonen til barnet. Dette kan vera loggføring av bestemte situasjonar, systematiske observasjonar av barnet og ev samspel mellom foreldre og barn i samband med henting og levering i barnehagen. På denne måten prøver barnehagane å få betre kunnskap om

kva problemet kan vera, noko som i seg sjølv kan vera nok til at barnehagen får avklara bekymringa si(ibid s 19).

NOVA-rapporten (ibid) syner og at barnehagane prioriterer samtalar med *foreldre om bekymring for eit barn. Foreldra er den næraste samarbeidsparten* til barnehagane, og dei og personalet i barnehagane møttest dagleg over lang tid. Samtalar med foreldre kan bidra til at ei bekymring vert avklara, eventuelt til at foreldra endrar åtferd på ein måte som gjer at barnehagen si bekymring vert redusert (s 19).

Baklien (2009) peikar m.a. på hindringar for samarbeid mellom etatane, og korleis desse kan byggjast ned. Ho konkluderer m.a. med at dei viktigaste hindringane ligg i samarbeidsaktørane sine bilete av kvarandre (ibid s 1). M.a. vart barnevernstenesta opplevd som eit lukka system, og at samarbeidspartane opplevde å måtta gje informasjon utan å få noko tilbake..

I rapporten *Barnehagen som barneverntiltak – samarbeid mellom barnehagen og barneverntenesten.* ved Barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge, har Åse Bratterud og Kari Emilsen m.fl (2013) m.a. synt til at det er mange barnehagar og barnevernstenester som samarbeider godt. At mange barnehagar har gode og innarbeidde rutinar for arbeidet og oppfyller krava til samarbeid til barnets beste. Dei legg og til at det samstundes er fleire utfordringar med bruk av barnehagen som tiltak frå barnevernet, særleg med omsyn til å få gode nok samarbeid mellom barnehage og barnevernsteneste.

2.2 Behovet for vidare forskning:

NOU 2012:1 «*Til barnas beste – Ny lovgiving for barnehagene*», set søkelyset på behovet for og betydninga av forskning for og om barnehagen. Gjennom forskingsbasert kunnskapsproduksjon kan ein bidra til kvalitetsutvikling i barnehagane. NOU 2012:1 framhevar viktigheita av at forskinga i framtida omfattar heile barnehagemiljøet og involverar alle aktørar i sektoren. Det vert lagt vekt på at barnehagen enno er eit underforsa område sett

i høve til storleik og betydning for brukarar og samfunn. Det vert og lagd vekt på å få fram **systematiske samarbeidsrutinar**, og målsetting om likeverdig og høg kvalitet i alle barnehagane. For å nå denne målsettinga er det naudsynt med oppdatert kunnskap som grunnlag for m.a. politiske føringar, samt kvalitet og kompetanseheving.

Kompetansestrategien (2007 – 2010) skal vera eit bidrag til implementering av Rammeplanen. Strategien peikar på at det er trong for meir forskning om kompetanse og utvikling av kompetanse i barnehagen. Kompetansestrategien legg m.a. vekt på å utvikla barnehagen som ein lærande organisasjon.

NOVA – rapporten 6/2009 peikar m.a. på følgjande:

- Det er behov for meir kunnskap om signal hjå born som vert utsett for omsorgssvikt/mishandling
- Det er behov for eit tydelegare samarbeid mellom barnevernet og barnehagane.

Samla sett oppfattar eg at det er eit kunnskapshol knytt til både signal om born som vert utsette for omsorgssvikt/mishandling, eit tydelegare samarbeid mellom barnevernet og barnehagane og systematiske samarbeidsrutinar.

2.3 Oppsummering:

I dette kapitlet har eg gjort greie for status i forkinga og behovet for ny forking. Eg har då og synt til at det er gjort ein del forking knytt til barnehagane dei seinare åra. M.a. har eg synt til NOVA – rapport 6/2009. Denne rapporten peikar m.a. på behovet for meir kunnskap om signal hjå born som vert utsette for omsorgssvikt, i tillegg til behovet for eit tydelegare samarbeid mellom barnevernet og barnehagane. I tillegg har eg synt til NOU 2012:1 «*Til barnas beste – Ny lovgiving for barnehagane*», som legg vekt på å få fram **systematiske samarbeidsrutinar**. Samla sett oppfattar eg dette til å vera eit kunnskapshol.

I neste kapittel vil eg gjera greie for teori og juridisk råme.

KAPITTEL 3 – TEORI OG JURIDISK RÅME.

3.0 Innleiing:

I dette kapitlet presenterer eg den teori og den juridiske råma for oppgåva.

Den fyrste delen av kapitlet tek føre seg teori om læring i organisasjonar. Den andre delen av kapitlet tek føre seg den juridiske råma.

Utgangspunktet for val av teori er knytt til den valde problemstillinga:

korleis leiaren i barnehagen kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet.

Eg har tidlegare sagt (jfr s 7) at læring og endring er sentrale omgrep i oppgåva mi – retta inn mot meldeplikta til barnevernet, og at eg nyttar Jacobsen & Thorsvik (2007) sin definisjon på læring. Læring vert då forstått som ein prosess der menneske og organisasjonar tileignar seg ny kunnskap, og endrar åtferda si med grunnlag i denne kunnskapen. Eg har og sagt (jfr s 7 og 12) at Senge (1992 og 2006) sin systemteori inn mot lærande organiasjonar, er sentralt i oppgåva mi.

Kunnskapsdepartementet syner i fleire dokument at barnehagen skal vera ein lærande organisasjon. M.a i «*Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 – 2010*». I dette dokumentet vert det lagt vekt på at barnehagen skal vera, og utvikla seg vidare som ein lærande organisasjon (Kunnskapsdepartementet 2007 s 4 – 5). I St.meld. nr 41 (2008 – 2009) «*Kvalitet i barnehagen*», trekkjer m.a. fram at barnehagen skal driva med «kontinuerleg kvalitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet 2009 s 29).

For at barnehagen skal kunna utvikla seg og bruka meldeplikta til barnevernet, må dei tilsette sjå behov for - og ynskja – ei utvikling. Dette kan dei gjera dersom organisasjonen er «lærande». I det fylgjande vil eg gjera greie for lærande organisasjon.

3.1 Lærande organisasjon:

Omgrepet lærande organisasjon vart introdusert av Argyris og Schon (1978) alt i 1978, men sjølv omgrepet kom i bruk på 1990 – talet (Wadel 2002) og vert nytta om organisasjonar med spesielle kjenneteikn med omsyn til læring. Eit kjenneteikn er at organisasjonar har evna til stadig å fornya seg og at den finn eit klima for og positive haldningar til det å vera i endring (Gotvassli 2004). Eit typisk trekk ved ein lærande organisasjon, er at det går føre seg ei endring av mental innstilling og endring av mentale kart (ibid). Eg oppfattar endring som å finna løysingar og vera i stand til å løysa ulike oppgåver og nye utfordringar, t.d. meldeplikta til barnehagen. Å vera i stand til å løysa ulike utfordringar kan og innebera at dei tilsette i barnehagen må læra noko. Dette vert og stadfesta gjennom kompetansestrategien (kunnskapsdepartementet 2007), der det overordna målet er å vidareutvikla barnehagen som ein lærande organisasjon m.a. med kompetanseutvikling.

Ei anna forståing av lærande organisasjonar finn me hjå Dalin (1999). Ha trekkjer fram lærande organisasjon som der organisatoriske og kulturelle mønster er skapa med sikte på å stimulera til både individuelle og felles læreprosessar (s 74). Dalin (ibid) nyttar kompetanseomgrepet i samband med den kollektive læringa og organisasjonslæringa. Dvs der medarbeidarane sin kompetanse vert spreidd, og dei tilsette sin samla kompetanse vert nytta i organisasjonen.

Sett i samanheng med oppgåva mi, oppfattar eg Dalin (1999) slik at dersom barnehagen skal vera ein lærande organisasjon, må læringa vera knytt til både einskildindividet og gruppa. Og det må vera ein kultur i barnehagen for læringa. Den einskilde tilsette i barnehagen må ut i skaffa seg kunnskap, og det som eg tidlegare i oppgåva (s 14) har trekt fram som m.a. informasjon og viten om meldeplikta til barnevernet. Denne informasjonen/viten kan den einskilde medarbeidaren ha skaffa seg gjennom m.a. gjennom grunnutdanninga som førskulelærer, eller ein kan ha skaffa seg kunnskapen gjennom erfaring frå arbeidet i barnehagen. For at barnehagen skal vera lærande, må denne kunnskapen førast over/verta spreidd, slik at dei tilsette i barnehagen sin samla kompetanse vert nytta inn mot meldeplikta til barnevernet. Barnehagen vert kollektivt samde om å endra praksis inn mot meldeplikta til barnehagen.

Filstad (2010) trekkjer fram at ein lærande organisasjon kan sjåast på som ein organisasjon som har kapasitet til å læra effektivt og som difor vert meir endringsviljug. At i ein lærande

organisasjon er læring knytt til endringsprosessar. Ny læring skal bidra til ny kunnskap om praksis. Lærande organisasjonar har difor ei meir praktisk tilnærming og fokuserer på korleis organisasjonane er konstruerte og betrar læring.

Jacobsen & Thorsvik (2010) trekkjer fram at lærande organisasjonar kan sjåast på som eit kunnskapsproduserande system, der målsettinga for denne typen teoriar er å skapa ein organisasjon der medlemmane systematisk utvekslar både taus og eksplisitt kunnskap. På denne måten aukar organisasjonen evna si til å sjå nye ting og til å oppfatta gamle ting på nye måtar (s 340). Dei meiner at nokre gonger handlar læring om kva ein tileignar seg av ny kunnskap, andre gonger handlar det om at åtferda vert endra fordi ein har fått ny kunnskap. Dei seier at organisatorisk læring inneber at fleire menneske i organisasjonen lærer, og at organisasjonen handlar som ei eining med grunnlag i denne nye kunnskapen. At læringsprosessen vert komplisert ved at det ikkje lenger er eit individ, men fleire individ som skal læra.

Peter Senge (1992 og 2004) har utvikla teorien om systemtenking. Han definerer læring i organisasjonar slik:

”organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet og der folk kontinuerlig lærer å lære i lag” (Senge 1992 s 3).

Sett i samanheng med oppgåva mi, oppfattar eg dette slik at læring i barnehagen går føre seg når ein har einskildpersonar som verkeleg ynskjer å læra, og der iveren til å læra noko nytt smittar over på fellesskapet i barnehagen. Resultatet vert at alle tilsette lærer, t.d. om nye arbeidsmåtar knytt til meldeplikta til barnehagen.

Føresetnaden for å skapa læring i organisasjonar i flg Senge ligg i at det på leiarnivået vert utvikla ein bevisst læringsstrategi for heile organisasjonen, som er forankra i systemtenking.

Utviklinga av ein lærande organisasjon går i fylgje Senge, gjennom fem disiplinane, og det er innbyrdes samanheng mellom desse disiplinane. Eg oppfattar Senge slik at i ein lærande organisasjon må leiaren syta for at det vert arbeidt med alle dei fem disiplinane.

Disiplinane omfattar følgjande:

- Personleg meistring

- Mentale modellar
- Felles visjonar
- Gruppelæring
- Systemtenking

Under vil eg kort gjera greie for dei ulike disiplinane.

Personleg meistring:

Senge (2004) knyter den personlege meistringa til erkjenninga av at organisasjonar lærer berre ved at menneska lærer.

For å finna ut kva som er viktig for ein sjølv, må ein setja seg personlege mål og arbeida ut i frå desse. Personleg meistring går på å stadig avklara og utdjupa eigne personlege mål og visjonar. Det medfører at ein må gjera val ut i det ein er beviser for seg sjølv. Det vesentlege ved personleg meistring er å læra korleis ein kan skapa og oppretthalda kreativ spenning i livet, og det gjer ein m.a. ved å leva i ei konstant tilstand av læring. Personleg meistring inneber at den einskilde har sjølvdisiplin til å utvikla seg gjennom å læra nye ferdigheiter eller kunnskapar.

Organisasjonar som støttar personleg meistring, opplever at medarbeidarane syner meir initiativ og tek ansvar. Menneska lærer raskare og veit kva som er deira sterke og svake sider. Dette meiner Senge fører til ein sterkare organisasjon.

Sett i samanheng med oppgåva mi, oppfattar eg det slik at det er viktig at leiaren i barnehagen syner seg fram som ein god rollemodell, og syner i praksis korleis ein arbeider for å utvikla personleg meistring og sin eigen personlege visjon. Ein kan aldri tvinga nokon til å arbeida med si eiga personlege meistring. Som leiar kan ein likevel vera føregangsfigur for læringa i barnehagen, og syna dei andre at ein sjølv arbeider med si eiga personlege meistring. Leiaren i barnehagen kan ut i frå dette leggja opp til kurs og auka kompetanse om meldeplikta. Då syner ein seg som ein modell for dei andre tilsette, og ein inspirator slik at dei andre tilsette i barnehagen kanskje ynskjer å læra meir om kva ein skal «sjå etter», konsekvensane av omsorgssvikt m.m.

Mentale modellar:

Mentale modellar er kvar einskild person sin måte å forstå røynda på, og dette som Senge (2006) trekkjer fram som lagringseiningar. Han trekkjer fram at dei mentale modellane me har bygd opp vil påverka korleis me forstår og tolkar ny erfaring. Difor kan to personar oppfatta same situasjonen ulikt, fordi dei har merka seg ulike detaljar. At mentale modellar kan hindra læring.

Sett i samanheng med oppgåva mi oppfattar eg dette slik at dei tilsette i barnehagen kan oppfatta situasjonen omkring eit barn, ulikt. At ein av dei tilsette kan oppfatta situasjonen som omsorgssvikt, medan den andre ikkje gjer det. Dette kan hindra at barnehagen sender bekymringsmelding til barnevernet. Dersom leiaren i barnehehagen legg opp til faste rutinar, t.d. samtalar med dei tilsette om barnegruppa, ville kanskje og dei ulike måtane å «sjå» barnet på ha kome fram.

Eg oppfattar at det er viktig at ein set ord på dei mentale modellane, får dei fram i lyset, slik at ein kan utfordra dei t.d. gjennom lærande samtalar. Kva er det t.d. i dei mentale modellane som hindrar dei tilsette i å bruka meldeplikta? Dette er noko som leiaren i barnehagen kan ta opp både i medarbeidarsamtalen med den einskilde tilsette, men og i større fora som t.d. personalmøte.

Leiarar har tendensar til å prioritera pressa arbeidsoppgåver og at dette går utover arbeidet med å verta meir bevisst dei mentale modellane hjå menneska i organisasjonen (Senge op.cit). Faren er at ny kunnskap ikkje vert generert til handling. Ein får ein organisasjon der menneska tilpassar seg i staden for å skapa noko nytt. At ny innsikt ofte ikkje vert teke i bruk fordi den er i strid med inngrodde førestillingar om korleis røynda er. Sett i samanheng med oppgåva mi oppfattar eg dette slik at ein vert verande i «gamle vanar» og måtar å arbeida , mykje fordi ein som leiar ikkje tek seg tid til å gjennomføra medarbeidarsamtalar/lærande samtalar. Ein har kanskje med å gjera mange tilsette som ikkje er pratar særleg mykj/ikkje greier å setja ord på ting i store forsamlingar. Desse ville kanskje ha sett ord på ting i ein medarbeidarsamtale, og at ein på denne måten kunne fått fram dei mentale modellane til vedkomande.

Eg oppfattar dette som at leiaren i barnehagen må prøva å få til ei felles forankring om meldeplikta til barnevernet, og at gjeldande praksis bør utviklast vidare. T.d. dersom ein av

dei tilsette har dårleg erfaring med tidlegare meldesaker til barnevernet, må ein få dette fram, slik at ikkje dette ligg som eit hinder for læringa. Dette er og noko som Senge (1992) stadfestar når han seier at me må gje opp våre mentale modellar som er dominert av hendingar, til fordel for mentale modellar som erkjenner langsiktige endringsmønster.

Felles visjon:

Den tredje disiplinen i systemtenkinga er *felles visjonar*.

I fylgje Senge (1992) er ein visjon ikkje berre ein ide, men meir « a force in peoples hearts, a force of impressive power» (Peter Senge 1992 s 206). Han hevdar at ein felles visjon er ein realitet når alle har eit likt bilete av visjonen – og når me forpliktar oss til den. Felles visjon byggjer på personleg meistring. Ein må vera samde om kva ein vil med arbeidet og korleis ein skal arbeida saman. Senge trekkjer fram at arbeidet med ein visjon er eit arbeid som aldri sluttar, og at dette arbeidet krev jamlege samtalar der menneska føler seg frie til å kunna gje uttrykk for tankane sine, samt til å kunna læra seg å lytta til andre (ibid).

Sett i samanheng med oppgåva mi, oppfattar eg dette slik at leiaren i barnehagen må leggja til rette for felles visjon i barnehagen. At ein felles visjonen er viktig for å skapa oppslutnad omkring barnehagen som organisasjon, slik at det inspirerer dei tilsette til å yta og utvikla kompetansen sin gjennom læring. Når menneska har ein felles visjon, er dei bundne til kvarandre av eit felles ynskje. Dette skapar fokus og motivasjon for læring og utvikling. Felles visjon har difor stor betydning for læringa i organisasjonen. Læringa vil då vera prega av felles fokus og energi. Det er leiaren i barnehagen si oppgåve å få dei tilsette til å velja å plikta seg til den felles visjonen i barnehagen. Det er styraren i barnehagen si oppgåve å få formidla organisasjonen sitt styringsverktøy vidare til dei andre tilsette i barnehagen, slik at verdiane i organisasjonen vert konkretiserte og omsette til handling i barnehagen. Ut i frå dette skal ein felles visjon vera noko som heile barnehagen einast og samlast om, t.d. «barns beste». Senge seier at ein felles visjon er ein realitet når alle har eit likt bilete av visjonen, og når me forpliktar oss til den.

Sett i samanheng med oppgåva mi, oppfattar eg det slik at ein felles visjon kan vera «Til barnas beste», dvs at det alltid er borna sitt beste som kjem i fokus. Difor vert og det overordna at barnehagen nyttar meldeplikta dersom det er «til barnet sitt beste».

Gruppelæring:

Den fjerde visjonen er det Senge (1992) kallar *gruppelæring*. Her legg ein vekt på arbeid i gruppe som ein moglegheit til å læra av kvarandre. Han trekkjer fram at det å meistra gruppelæring er heilt avgjerande i arbeidet med å skapa ein lærande organisasjon. Felles læring gjev utvikling og forståing i fellesskap. Her trekkjer Senge (ibid) fram *dialog* – som er fri og kreativ utfordring av tema, og *drøfting* – der ulike synspunkt vert presentert, som måtar å snakka saman på. Han trekkjer fram at ei lærande gruppe meistrar å kunna bevega seg fram og tilbake mellom dialog og drøftingar.

Denne prosessen har grunnlaget sitt i felles visjonar og personleg meistring.

Sett i samanheng med oppgåva mi, oppfattar eg dette slik at skal gruppa læra, må individet læra fyrst. At den einskilde tilsette i barnehagen må vera innstilt på og oppleva personleg meistring knytt til denne læringa. Barnehagen må og få fram dei tilsette sine egne mentale modellar, mest i høve til kva som hindrar læring. Med dette meiner eg at dersom ein av dei tilsette har ei innstilling og oppfatning av at den meldepraksisen ein har i barnehagen i dag er god nok, vert det vanskelegare å få til endring og læring. Skal ei gruppe eller avdeling i barnehagen kunna læra meir om/vidareutvikla den meldepraksisen ein har i barnehagen i dag, må alle dei tidlegare nemnde disiplinane vera på plass fyrst.

Systemtenking:

Den femte disiplinen er det Senge (2006) ser på som det viktigaste forholdet for utvikling. Det er det han kallar for *systemtenking*. *Systemtenkinga* er den grunnleggjande disiplinen. Det føreset at me har eit språk, ein tenkjemåte og perspektiv på organisasjonen som gjer det mogleg å snakka om dei relasjonane internt og eksternt som påverkar systema våre.

Systemtenkinga må liggja som ein bygning over dei andre disiplinane, at dei fem disiplinane er som ein stol med tre bein. Dette for å understreka at stolen ikkje vil stå dersom eitt av beina manglar. Det er den disiplinen som integrerer dei ulike disiplinane og knyter dei saman til ei eining av teori og praksis:

«*”Uten systemmessig orientering har man ingen mulighet for å se hvordan de enkelte disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. Ved at hver enkelt av de andre*

disiplinene fremmes, blir vi hele tiden påminnet om at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene.» (s17).

Sett i samanheng med oppgåva mi oppfattar eg dette slik at systemtenkinga fører til at barnehagen forstår samanhengen mellom dei ulike disiplinane. At dei tilsette i barnehagen ser seg sjølv som både ein del av problemet og ein del av løysinga. At dei har ei heilskapleg forståing som gjer at dei ser samanhengar og strukturar i eigen organisasjon.

Eg oppfattar systemtenkinga som det å kunna læra å kjenna att strukturar og åtferdsmønster som dukkar opp att gong etter gong.

Sett i samanheng med oppgåva mi, betyr dette at leiaren i barnehagen må syta for at alle disiplinane er ivaretekne i arbeidet med meldeplikta til barnehagen og utvikling av den praksisen ein har i barnehagen i dag. Dersom barnehagen skal vera ein lærande organisasjon, må dei tilsette vera opptekne av ulike oppgåver knytt til barnehagen som heilskap og ikkje berre si spesielle oppgåve. At t.d. ein assistent knytt til eit av borna, også må kunna hjelpa til i leiken med dei andre borna i barnehagen. At denne assistenten veit kva ein skal «sjå etter» og har eit blikk på alle borna i barnehagen, og ikkje berre den eine som vedkomande er tilsett som assistent på. Det er leiaren i barnehagen som må syta for systemet, at det ligg føre rutinar for meldeplikta i barnehagen, og at dei tilsette i barnehagen rettar seg etter dette og forstår meininga og innhaldet.

3.2. Formell og uformell læring:

Eg har tidlegare (s 12) synt til at læring går føre seg på individ og organisasjonsnivå, og har ein kunnskap og ein handlingskomponent. Individuell læring omfattar både formell og uformell læring.

Formell læring:

Formell læring er ofte forbunde med kurs, etterutdanning m.m. som dei tilsette meir eller mindre friviljug tek del i for å få auka kompetanse på det feltet dei arbeider i. Ertesvåg og

Roland (2013) syner m.a. til at forskning på verknader av kurs som nokre få i organisasjonen tek del i, syner at dette i liten grad bidreg til profesjonsutvikling hjå den einskilde. Dei syner og til at dette også ser ut for å gjelda organisasjonsutviklinga. Og at dersom den nye kunnskapen skal gå vidare i organisasjonen, må den delast med fleire. Den nye kunnskapen må og vera gjenstand for refleksjon og samtalar i etterkant, samt at organisasjonen lærer fyrst når dette er til stades.

Uformell læring:

Handlar om korleis tilsette lærer gjennom daglege erfaringar og dilemma dei står føre (Garrick 1998 i Filstad 2008). Dette tyder og at den uformelle læringa er kompleks og vanskeleg å få tak på, for når er det læring og når er det praksis? Uformell læring går føre seg når medarbeidaren løyser konkrete arbeidsoppgåver og dei sosiale relasjonane som kollega representerer. Denne læringa vil involvera både handling, erfaring, praksis og aktivt engasjement (Filstad 2008). I dette perspektivet må me forstå læring, anten den er formell eller uformell. Læringa er i fylgje Filstad, eit spørsmål om naudsynt «knowhow» i den sosiale konteksten der arbeidsoppgåvene vert løyste (Filstad 2008).

Wadel (2002) seier at menneska må kunna skapa læringsforhold til kvarandre for å kunna dela av kunnskapen sin, overføra kunnskap til åtferd og læra å læra ilag. Han rettar og merksemda mot dei uformelle læringsprosessane som går føre seg i organisasjonen, og trekkjer fram at det går føre seg mykje læring i arbeidet ein gjer i lag.

Sett i samanheng med oppgåva mi om meldeplikta til barnevernet, tolkar eg dette slik at det går føre seg mykje uformell læring knytt til den uformelle praten mellom dei vaksne, t.d. ute i barnehagen, i av/påkledning, i situasjonar med henting/bringing, leggje/kviletid m.m. At i slike uformelle samtalar mellom dei vaksne, kan ein og overføra mykje erfaring inn mot kva ein skal sjå etter, kva ein legg merke til med barnet m.m.

Ved å læra av erfaring går ikkje læreprosessen føre seg isolert, men i relasjon til andre personar, organisasjonar og institusjonar. Me lærer både for oss sjølve og saman med andre. Erfaringslæring er altså viktig for den individuelle læringa. Når læring går føre seg ilag med andre, kan ein og seia at det går føre seg erfaringsoverføring.

3.3. Taus Kunnskap

Mykje av læringa som finn stad i organisasjonen går berre føre seg hjå det einskilde individet. Denne kunnskapen er løynd for andre enn den som har kunnskapen, dvs det er såkalla taus kunnskap som den einskilde har. Fleire har omtala betydninga av den tause kunnskapen i organisasjonar. Filstad (2011) seier at taus kunnskap hovudsakleg er erfaring som den einskilde har utvikla over tid. Dette er kunnskap som ein veit fungerer, men som ein ikkje heilt greier å setja ord på. Den tause kunnskapen er altså den kunnskapen som byggjer på erfaring frå praksis. Filstad (ibid) seier og at den viktigaste kunnskapen i organisasjonen er den tause kunnskapen:

«Den viktigste kunnskapen i en organisasjon er taus. Det dreier seg om en kombinasjon av erfaringer, utfordringer man møter i relasjon med kunder og kollegaer, og dessuten de situasjonene som kunnskapen har utviklet og som den har blitt anvendt i. Det betyr at gjennom å løse arbeidsoppgaver, kommunisere med involverte parter, observere andres atferd og gjennom å gjøre egne og felles erfaringer utvikles kunnskap til et spørsmål om knowhow, det å vite hvordan kunnskap skal anvendes i praksis» (Filstad 2008 s 1).

Sett i samanheng med oppgåva mi, tolkar eg dette slik at det kan vera fleire medarbeidarar som har erfaringar med meldeplikta til barnevernet, og som veit kva dei skal «sjå etter», gjennom desse erfaringane, og tidlegare situasjonar. Denne tause kunnskapen som denne/desse tilsette i barnehagen sit inne med, kan delast med dei andre tilsette i barnehagen, og/eller med andre tilsette i barnevernet, slik at ein får utvikla og delt denne kunnskapen.

Filstad(2011) trekkjer fram følgjande arena for deling av den tause kunnskapen:*Individuell og sjølvstendig praksis, kommunikasjon med tidlegare kollegaer, å praktisera saman med kollegaer og kundar* (Filstad 2011 s 1).

På desse områda vert den tause kunnskapen utvikla og delt. Deling av taus kunnskap føreset at kollegaer har tilgang til kvarandre gjennom samarbeid og felles praksis. Filstad (2011) seier at å utnytta den tause kunnskapen som alt er i organisasjonen, er kanskje den største utfordringa organisasjonar har:

«Utnyttelse av den kunnskapen som allerede er i organisasjonen, er kanskje den største utfordringen organisasjonene har. Det må utvikles en kultur basert på at medarbeiderer lærer av hverandre, og at det er naturlig å praktisere og gjøre erfaringer sammen når man løser

arbeidsoppgaver. Dermed vil læring og kunnskapsdeling være et felles ansvar og ikke bare lederens ansvar. For læring og kunnskapsdeling skjer som sagt uansett på denne måten, ofte uformelt. Spørsmålet blir derfor heller om ledere vil påta seg en rolle som tilretteleggere og dermed ha mulighet til i noen grad å påvirke hvilken kunnskap som læres, og hvem som deler kunnskap med hvem (Filstad 2008 s 2).

Sett i sammenheng med oppgåva mi tolkar eg dette som at det kan vera mange i barnehagen som faktisk har kunnskap om meldeplikta til barnevernet, men at denne kunnskapen er taus. Det kan vera at ein av dei tilsette som har arbeidd lenge i barnehagen, og som har tidlegare erfaringar både med å senda bekymringsmelding til barnevernet. Ho/han veit om kva som er normal utvikling hjå eit barn, og kva som er avvik frå dette. Denne tilsette veit difor korleis barnevernet arbeider, og kva som skal til for at bekymringsmeldinga faktisk fører til noko frå barnevernet si side. Kanskje har ikkje den/dei tilsette gjeve uttrykk for denne kunnskapen, eller kanskje er det ikkje vorte lagt til rette for deling av denne kunnskapen i barnehagen. Eg oppfattar det slik at denne kunnskapen kunne vorte fyrst kjend for leiaren i barnehagen, gjennom såkalla lærande samtalar. Deretter kan leiaren i barnehagen syta for at denne kunnskapen vert kjend i barnehagen og delt med dei andre. At leiaren i barnehagen legg til rette for deling av kunnskap, og at dei andre tilsette forstår at dei har høve til å både ta imot og gje i frå seg kunnskap. At det vert utvikla ein kultur i barnehagen for læring og deling av kunnskap.

Dette er og noko som Gotvassli (2004) trekkjer fram, nå han seier at styraren i stor grad pregar kulturen i barnehagen gjennom sine haldningar og gjennom arbeidet sitt. At styraren i barnehagen må gå føre som eit godt døme for å syna kva ein er oppteken av og kva ein legg vekt på. Kompetanse som er utvikla av einskildmenneske må spreiest til fleire, slik at organisasjonen får glede av kompetansen. Heilt sentralt i dette ligg det m.a. korleis den tause kunnskapen vert delt i det nære fellesskapet. Korleis denne kunnskapen vert synleg for andre enn dei som bær den, og korleis ny kompetanse vert akseptert som gyldig og verdifull. Det handlar med andre ord om korleis den nye kompetansen i organisasjonen vert spreidd slik at den vert ein del av den uformelle og tause kompetansen til fleire enn ein (Dalin 1999). For at det skal gå føre seg læring i barnehagen, der dei tilsette skal «gje av seg sjølv» m.a. med overføring av erfaring, og utnytting av den tause kunnskapen om meldeplikta, trur eg og at dei tilsette må vera motiverte for dette. Dette er og noko som m.a. Senge (1992) legg vekt på:

«de organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen» (Ibid s 10).

Jacobsen & Thorsvik (2007) er og inne på dette. Dei seier at kunnskapen må gjerast tilgjengeleg for fleire i organisasjonen, slik at den kan testast ut og verta til praktisk nytte for heile organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik 2007).

Dreyfus og Dreyfus (1991) har utvikla ein modell for utvikling av profesjonell kompetanse. Denne modellen kan nyttast i denne oppgåva for å forstå korleis kompetansen om meldeplikta til barnevernet kan utviklast hjå den einskilde medarbeidaren. Modellen legg vekt på taus kunnskap, intuisjon og erfaring, og er difor eigna til bruk i barnehage der dette ein viktig faktor i utøvinga av yrket (Gotvassli 2004). Modellen startar med den usikre yrkesutøveren og «nybyrjaren» i steg 1, og sluttar med den erfarne og kyndige yrkesutøveren og «eksperten» i steg 5. *Nybyrjaren* (steg 1) er oppteken av fakta og søker etter faste reglar for handlingane. Fakta og reglar vert oppfatta som kontekstuavhengige og vert generaliserte til å gjelda i alle liknande situasjonar. Steg 2 i modellen tek føre seg den meir *avanserte nybyrjaren*. Denne personen har meir erfaring og forstår at arbeidet er meir komplekst og at handlingane må forståast i høve til ein kontekst eller samanheng. I steg 1 og 2 opplever medarbeidaren avgrensa ansvar for resultata av handlingane sine. Steg 3 tek føre seg den meir *kompetente utøveren*. For denne personen vert utføringa av arbeidet meir flytande og betre tilpassa omgjevnadene. Denne medarbeidaren tek del i planar, mål og gjer val, og vil i større grad nytta skjønn og tolking i arbeidet. Mellom steg 3 og 4 går det føre seg eit grunnleggjande lyft i utføringa av arbeidet. Då er ikkje reglane lenger den viktigaste for handlinga, fordi konteksten og intuisjonen spelar ei større rolle. I steg 4 møter ein den *kyndige utøveren*. Denne medarbeidaren er meir involvert i handlingane sine og har utvikla eit perspektiv med grunnlag i tidlegare hendingar og erfaringar. I steg 5 i modellen møter me *eksperten*. Hjå denne medarbeidaren er det ikkje berre situasjonane som kan kjennast att intuitivt, men og relevante strategiar, avgjerder og handlingar. Eksperten handlar ut i frå ein moden, heilskapleg og gjennomprøvd forståing. Ho nyttar ikkje reglar, men kjenner situasjonen att ut i frå den lange erfaringa (Drefeys og Drefeys 1991 i Aanderaa og Halvorsen 2001).

Sett i samanheng med oppgåva mi kan eksperten vera ein av dei tilsette som har arbeidt lenge i barnehagen, som «ser» når noko er gale med barnet, og som handlar ut i frå det ho ser.

Eksplisitt kunnskap:

I motsetnad til taus kunnskap, finn me eksplisitt kunnskap. Dette er erfaringar og forhold som ein kan setja ord på. Eksplisitt kunnskap er ofte skriftelege og sett i system, i form av strukturar, rutinar og prosedyrer. «*Eksplisitt kunnskap er systematisk, universell, kan skrives ned, kodes og uttrykkes gjennom språket. Vi kan måle, veie og kvantifisere den eksplisitte kunnskapen*» (Filstad 2011 s 1).

Motivasjon:

Skogen (m.fl 2005) trekkjer fram følinga av å meistra arbeidet og korleis ein oppfattar seg sjølv som ein påverknadsfaktor for kva ein er motivert for og graden av motivasjon. Ho seier at auka kompetanse kan bidra til denne følinga. Dvs at dersom ein får auka kompetanse om meldeplikta til barnevernet, vert ein truleg og meir motivert for å bruka denne.

Leiaren i barnehagen må difor prøva å få fram motivasjonskrafta hjå dei tilsette i barnehagen. Her peikar Skogen (2007) på følinga av å meistra ein situasjon. At ein assistent i barnehagen som ventar å mislukkast i ein situasjon der ho ikkje føler seg kompetent, vil truleg trekkja seg frå situasjonen. Og vidare at at styraren i barnehagen bør arbeida for å styrkja sjølvkjensla og kompetansen til medarbeidarane gjennom å gje høveleg mengde utfordringar slik at dei kan oppleve å lukkast (Skogen m.fl 2005).

Eg oppfattar det slik at for styraren er det ikkje berre eit spørsmål om å motivera andre, men og korleis ein kan skapa miljø slik at dei tilsette motiverer seg sjølve. Styraren i barnehagen må difor få fram i kva grad den einskilde medarbeidaren er motivert til å få auka kompetanse om meldeplikta til barnevernet, og om medarbeidaren i neste omgang har motivasjon til å bruka meldeplikta når det er behov for det.

Backe – Hansen (2009) trekkjer fram at barnehagane ynskje eit meir ope, synleg og tydeleg barnevern, og at barnehagane vert møtt med respekt som ein likeverdige samarbeidspart av barnevernet. Sett i samanheng med oppgåva mi, oppfattar eg dette slik at dette og kan gå på motivasjon. Dersom ein av dei tilsette i barnehagen har dårleg erfaring frå barnevernet m.a. med følelse av å ikkje verta møtt med respekt tidlegare, kan dette føra til at ein heller ikkje ynskjer noko vidare samarbeid i seinare saker.

3.4 JURIDISK RÅME:

I denne delen vil eg gjera greie for den juridiske råma som gjeld for samarbeidet mellom barnehage og barnevern. Problemstillinga i oppgåva mi omhandlar som nemnt barnehagen si meldeplikt til barnevernet og barnehagen sitt samarbeid med barnevernet. For å få innsikt i barnevernet sine oppgåver, ser eg det som naudsynt å kort gjera greie for barnevernet og lover og reglar som dei må halda seg til. I denne delen av oppgåva vil eg og gjera greie for Lov om barnehagar, og den plikta som kviler på tilsette i barnehagen inn mot samarbeidet med barnevernet. Eg startar med barnehagen som organisasjon.

3.4.1 Barnehagen som organisasjon:

Barnehagen er ei pedagogisk verksemd som skal gje alle born under opplæringspliktig alder gode høve til utvikling og aktivitet, i nær forståing og samarbeid med borna sin heim (Lov om barnehagar. Lov 5.mai 1995 nr 19 om Barnehagar).

Barnehagelova (1995) krev at kvar einskild barnehage skal leiast av ein styrar som er utdanna førskulelærer. I tillegg skal det vera førskulelærer tilsette i pedagogiske leiarstillingar. Lova regulerer tal born i høve til pedagogiske leiarar og areal. Utover dette peikar lova på ei «tilstrekkeleg» bemanning. Dette er i hovudsak assistentar utan noko formell kompetanse, eller personar tilsette i fagarbeidarstilling med fagbrev som barne og ungdomsarbeidar frå vidaregåande skule eller vaksenopplæring.

Barnehagen sitt innhald vert styrt av Rammepleanen (2006). Den peikar på barnehagen som samfunnsmandat, omsorg, leik og læring for borna og fagområde. Planen omtalar og personalet sitt arbeid med planlegging og samarbeid i barnehagen, i tillegg til barnehagen sitt eksterne samarbeid til andre instansar, m.a. barnevernet.

3.4.2 Lov om barnehage og barnehagen sitt føremål:

I fylgje Barnehagelova § 2, skal barnehagen vera ei pedagogisk verksemd.

Barnehagen er ei pedagogisk verksemd som skal gje alle born under opplæringspliktig alder gode høve til utvikling og aktivitet, i nær forståing og samarbeid med borna sin heim (Lov om barnehagar. Lov 5.mai 1995 nr 19 om Barnehager).

Barnehagen har fleire føremål. Den skal både gje tilsyn for foreldre som er i arbeid, avlasting for foreldre og eit pedagogisk tilbod til borna. Barnehagen skal drivast i tråd med rammeplanen som gjev mål og retningsliner for innhald og oppgåver.

Barnehagen er eit viktig reiskap i arbeidet med gode oppvekstvilkår, og såleis eit godt, førebyggjande tilbod, særleg for born med særskilde behov. Sagbakken og Aanderaa (1993) seier at barnehagen kan vera eit reiskap for barneverntenesta i ulike situasjonar.

I fylgje barnehagelova §22, skal dei tilsette i barnehagen vera merksame på forhold som kan føra til tiltak frå barnevernstenesta. Lova peikar på at barnehagepersonalet i sitt arbeid, skal vera merksame på forhold som kan føra til tiltak frå barnevernstenesta si side. Utan hindringar frå teieplikta, skal tilsette i barnehagen av eige tiltak, gje opplysningar til barnevernstenesta, når det er grunn til å tru at eit barn vert mishandla i heimen eller at det ligg føre andre former for alvorleg omsorgssvikt, jf. Barnevernlova § 4 – 10, § 4- 12, eller når eit barn har synt vedvarande alvorlege åtferdsvanskar, jf. Barnevernlova §4 – 24. Tilsette i barnehagen pliktar og å gje slike opplysningar etter pålegg frå dei organa som er ansvarlege for gjennomføringa av Barnevernlova. Ut i frå dette veg altså meldeplikta til barnevernet tyngre enn teieplikta etter Forvaltningslova. Personar som har meldeplikt kan ikkje melda anonymt (Eriksen & Germeten 2012)).

3.4.3 Lov om barnevern og barnevernet sitt føremål:

Barnevernslova vart sett i kraft 01.01.1993 og byggjer på sentrale prinsipp som omhandlar borna sine rettar som «det biologiske prinsipp», rett til hjelp i rett tid, det «mildeste inngreps prinsipp» og lågare terskel. Lova vart siste endra 21.06.2013, sett i verk frå 01.06.2014.

For at barnevernet skal kunna gripa inn der det er mistanke om at eit barn ikkje får dekkja sine grunnleggjande psykiske og fysiske behov, må dette vera heimla i lov. Her utgjer Barnevernslova den viktigaste lova, og legg tydeleg til grunn prinsippet om «Barnets beste» sett frå eit vaksen sitt perspektiv, når avgjerder vert tekne (Bunkholdt & Sandbæk 2008). Prinsippet om Barnets beste gjeld ikkje berre for dei som arbeider i barnevernet, men og for fagfolka som arbeider i skule og barnehage, fordi prinsippet er heimla i barnekonvensjonen artikkel 4 (Eriksen & Germeten 2012).

Barnevernet skal ut i frå dette vera ein garanti for at alle born og unge vert sikra omsorg, tryggleik og høve til utvikling.

Barnevernstenesta har ei utvida teieplikt, som er meir omfattande enn tilsette i barnehagen (Eriksen & Germeten 2012 s 80). Denne teieplikta er heimla i barnevernslova (1992) § 6 – 7. Denne teieplikta er ikkje absolutt. Barnevernet kan ha opplysningsrett dersom den som har krav på teieplikta gjev samtykke til at opplysningane vert gjeve vidare, eller dersom det er ynskjeleg at opplysningane vert gjevne vidare til andre forvaltningsorgan fordi det vert sett på som naudsynt for å kunna samarbeida til barnets beste.

Barnevernet har vorte kritisert for systematisk å unnlata å gje ut informasjon (Eriksen & Germeten 2012). I 2009 vart det vedteke ei lovendring som pliktar barnevernet å gje tilbakemelding til offentlege instansar om korleis det går med meldinga. Dvs den offentlege instansen har krav på å få tilbakemelding på om meldinga gjev grunnlag for nære undersøking eller om meldinga er henlagd. Etter denne lovendringa har t.d. barnehagane krav på å få denne type tilbakemelding, dersom barnehagen har sendt ei bekymringsmelding til barnevernet. Barneverntenesta kan og gje barnehagen informasjon om kva tiltak som vert sett i gang, dersom dei vurderer dette som naudsynt for den vidare oppfølginga av barnet (Eriksen & Germeten 2012).

Barnevernslova (1992) § 4 – 4 fyrste ledd, gjeld for barnevernet sin generelle vegleiing og informasjonsplikt, t.d. på foreldremøtet i barnehagen.

3.4.4 Nasjonale føringer i samarbeidet mellom barnehage og barnevern:

Samarbeidet mellom barnehage og barnevernet er regulert av Barnehagelova og Barnevernslova. Lovene gjev føringer for tenestene si tilrettelegging for eit samarbeid til barnets beste, gjennom arenaer for møter mellom partane og samarbeid om utarbeiding av planar (Bratterud og Emilsen 2013 s 27).

Barneverntenesta skal medverka til at borna sine interesser vert ivaretekne av andre offentlege organ. Barneverntenesta skal difor samarbeida med andre etatar og forvaltningsnivå når dette kan bidra til å løysa oppgåver som tenesta er pålagde etter denne lova. Som eit ledd i desse oppgåvene skal barneverntenesta gje uttalar og råd, og ta del i den kommunale og fylkeskommunale planleggingsverksemda og i dei samarbeidsorgana som vert oppretta (Barnevernslova § 3-2).

Her bør dei fagfolka som samarbeider ha god kompetanse i kva reglar som fritek dei frå reglane om teieplikt, slik at ein finna gode samarbeidsformer innanfor desse reglane.

Sett i samanheng med oppgåva mi, må leiaren i barnehagen syta for at barnehagen sitt personale har kompetanse om gjeldande reglar knytt til teieplikta.

Rammeplanen peikar og på viktigheita med eit tverretatleg samarbeid:

« Det er viktig med et godt samarbeid mellom barnevernet og barnehagen både der barnehageplass er benyttet som tiltak etter barnevernloven og i andre tilfeller der barnevernet har behov for bistand fra barnehagen i forhold til et konkret barn. Et samarbeid basert på jevn og formalisert kontakt, på felles mål i forhold til barnet og på kunnskap om hverandres arbeidsoppgaver og arbeidsform bør tilstrebes. Barnehagen og barnevernet er to av flere aktører som bidrar til å skape trygge oppvekstvilkår for små barn» (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver s 54).

For å møta krava i både rammeplanen og Barnehagelova, må dei tilsette i barnehagen ha kunnskap og kompetanse om barn og barndom, difor og om ulike typar omsorgssvikt, og meldeplikta til barnevernet. Det er styraren i barnehagen sitt ansvar å syta for at dei tilsette får kompetanse/får ta i bruk kompetansen, og det er styraren i barnehagen si oppgåve å syta for eit samarbeid med barnevernet, slik rammeplanen peikar på. Eriksen & Germeten (2012)

hevdar at det viktigaste verktøyet for å få til eit godt tverrfagleg samarbeid er at foreldra gjev samtykke til samarbeidet. Dei vurderer det slik at ved å ha eit godt foreldresamarbeid der heile familien opplever at dei har kontroll over den informasjonen som vert gjeve, er sjansen større for å lukkast i saker der ein er bekymra for eit barn.

Barnehagen kan og drøfta bekymringa anonymt med barnevernet (Killen 2009).

Eriksen & Germeten (2012) peikar på at kvar einskild barnehage bør ha faste rutinar på korleis ein skal gå fram dersom det er mistanke om omsorgssvikt. Dei seier og at teieplikta kan vera ei hindring for eit godt tverrfagleg samarbeid.

Killen (1991) seier at samarbeidet mellom dei ulike delane av hjelpeapparatet ofte er avgjerande for kvaliteten på samarbeidsforholdet knytt til den familien som skal hjelpast. Ho peikar og på den psykiske belastninga som ein ofte får i desse sakene, og at det tverrfagelege samarbeidet kan gje både personleg og fagleg støtte (Sagbakken og Aanderaa 1993 s 192).

Sett i samanheng med oppgåva mi oppfattar eg dette slik at eit godt samarbeid mellom barnehagen og barnevernet også kan føra til auka kvalitet på tilbodet til den familien som skal hjelpast. Eg oppfattar de og slik at dersom det er eit godt samarbeid mellom barnehagen og barnevernet, kan dette verka støttande og meir som «kollegastøtte» til ein annan, i tillegg til at ein også kan få fagleg støtte. Med dette meiner eg at når barnehagen og barnevernet har faste faglege møter, kan ein drøfta m.a. vanskelege saker anonymt. Dette gjer at ein som fagperson og kan få fagleg støtte for ev vanskelege avgjerder, noko som og Kvello (2008) trekkjer fram. Han seier at gode resultat innan tverrfagleg samarbeid heng saman med i kva grad det er laga avtalar, reglar og rutinar for samarbeidet, og om samarbeidspartane har avgjerdsmynde som pliktar dei ulike instansane. Ansvar for avtalar, reglar og rutinar er fyrst og fremst ei leiaroppgåve, og ei oppgåve for leiaren i barnehagen. Dette er og noko som eg oppfattar hjå Drugli (2012), når han seier at ved å koma fram til felles haldningar og klargjering av arbeids og ansvarsfordelinga, kan kommunane vera ein viktig bite i å få til samarbeid innanfor rāmene i lova.

Opplysningsplikta til barnevernet gjeld i dei alvorlegaste tilfella. Styrar eller pedagogisk leiar treng ikkje vera sikker på at barnet vert utsett for omsorgssvikt, men det må liggja føre ei *grunngeven bekymring* for at opplysningsplikta skal koma inn (Barne og

likestillingsdepartementet 2009). Meldeplikta til barnevernet gjer altså seg gjeldande for dei tilsette i barnehagen «*når det er grunn til å tro*» at et barn utsettes for mishandling, omsorgssvikt eller har alvorlige atferdsproblemer» (Eriksen & Germeten, 2012 s 93).

Ut i frå dette skal det liggja føre ei grunngeven mistanke om at noko er gale med barnet, eller at det er fare for helsa til barnet. Dei tilsette i barnehagen kan la vera å senda ei bekymringsmelding fordi «grunn til å tro» kan tolkast slik, og at det då kanskje vert oppfatta at ein som tilsette i barnehagen må finna bevis for bekymringa si. Dei tilsette i barnehagen skal ikkje måtta bevisa påstanden sin om at eit barn bur i ein heim som er prega av omsorgssvikt (ibid). Dersom dei tilsette i barnehagen berre har ei mageføling av at noko er gale hjå eit barn og dette vekker bekymring, er det nok til å kunna senda ei bekymringsmelding til barnevernet.

Eg oppfattar dette slik at dersom dei tilsette i barnehagen skal senda ei bekymringsmelding til barnevernet, må dei og ha kunnskap om kva omsorgssvikt er, og korleis ein går fram når ein skal senda ei bekymringsmelding. Difor vil eg gjera greie for dette i neste avsnitt.

Omsorgssvikt:

Killen (2012) trekkjer fram at omsorgssvikt er eit omgrep som får fram mykje følelsar. Ho har følgjande definisjon på omsorgssvikt:

«Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre, eller de som har omsorgen for barnet, utsetter det for psykiske og/eller fysiske overgrep eller forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling er i fare" (Kempe, i Killén, 2012 s.14).

Barnevernsstatistikken frå Statistisk sentralbyrå (SSB 2013), syner at 53200 born i alderen 0 – 22 tok imot tiltak frå barnevernet i 2012 (SSB 2013). Det er vanskeleg å oppdaga born som lever under forhold som kan skada helsa og utviklinga deira. Ein kan få ei mageføling på at noko er gale, men ein greier ikkje å peika på kva det er, noko som kan kallast for «gråsonebekymringar» (Bratterud & Emilsen 2007). Dei seier at det er desse bekymringane som personalet har utfordringar med, noko som og vart stadfesta frå Backe – Hansen (2009), i si studie om samarbeidet mellom barnehage og barnevernet. Sett i samanheng med oppgåva mi, oppfattar eg dette slik at det er desse sakene som kanskje er dei vanskelegaste. Desse sakene som gjer at ein lurar på kva det kan vera, om det er noko i det heile m.m. Difor er det

kanskje og desse sakene som er mest krevjande følelses messig, fordi ein kanskje ikkje greier å leggja dei i frå seg når ein går heim for dagen. At slike saker tek mykje av tida til dei tilsette.

Både Drugli (2008) og Killen (2009) stadfestar mi oppfatning. Drugli (ibid) trekkjer fram at arbeidet med born som vekker bekymring utfordrar følelsane til dei tilsette. Killen (ibid) trekkjer fram at den følelsesmessige belastninga av arbeidet med familiar i omsorgssvikt kan opplevast vanskeleg, og at for å verna seg sjølv unngår ein å ta inn over seg omfanget og graden av omsorgssvikta barnet vert utsett for. Sett i samanheng med oppgåva mi oppfatar eg det og slik at ein som tilsett i barnehagen kjem ein i nær kontakt med foreldra til barnet. På mindre stader og i småe lokalsamfunn kan foreldra til borna i barnehagen vera naboar, arbeidskollega eller liknande. At for å ikkje verta for prega av desse følelsane, tek ein avstand i frå det ein «ser». At ein trøystar seg sjølv med at situasjonen for barnet kanskje ikkje er så gale som ein trur. Ein utset kanskje problemet, i staden for å melda bekymringa ut i frå denne «magefølinga». Killen (2012) stadfestar og mi oppfatning, og seier at det er utfordrande å arbeida med slike saker, men at ein er nøydd til å sjå situasjonen som den er og gripa inn der det trengst. Ho nemner at ved å overidentifisera seg med foreldra, er det ein fare for at ein bagatelliserer kor farlig situasjon barnet lever i (Killen 2012). Vidare nemner Killen (2012) utfordringar med det ho kallar for «problemflytting», dvs at omsorgssvikt vert omdefinert til å verta eit pedagogisk problem. Døme på dette er åtferdsproblem og uro i barnegruppa. Killen (2012) nemner og utfordringar med rolleforvirring og byte av roller, og at i mange tilfelle vil ein få rolla som «etterforskar» istadenfor t.d. i dette tilfelle, førskulelærer.

Dette er og noko som NOVA – rapport 6/2009 trekkjer fram. Rapporten seier m.a. at det å avklara ei bekymring for omsorgssituasjonen til eit barn må vera ein prosess over tid, der barnehagen vil bruka ulike tilnærmingar for å få tak i kva bekymringa eigentleg gjeld, kor alvorleg den er, om barnehagen sjølve skal gjera noko, eller om andre, t.d. barneverntenesta, bør koplast inn (ibid s 18).

Killen (2012) trekkjer fram fire former for omsorgssvikt: van skjøtsel, fysiske, psykiske og seksuelle overgrep, og at desse typane omsorgssvikt ikkje er lukkande. Eg oppfatar dette slik at eit barn kan verta utsett for fleire typar omsorgssvikt samstundes, at eit barn som er utsett for fysisk overgrep, også kan verta utsett for psykisk overgrep. Dette vert stadfesta av Killen (2012), som seier at eit barn som vert utsett for fysiske overgrep, vil i mange tilfelle samstundes og vera utsett for psykiske overgrep.

Killen (2012) seier og at born som vert utsette for fysiske overgrep «omfatter barn som skades enten ved aktiv handling eller ved manglende tilsyn» (Killen 2012 s 37). Eriksen & Germeten (2012) trekkjer fram at denne forma for omsorgssvikt kan vera enklast å kjenna att, fordi den kan observerast t.d. ved blåmerke. Ut i frå dette kan ein tilsett i barnehagen lettare oppdaga fysiske overgrep og mishandling som t.d. vald og slag, fordi barnet kan ha synlege merke som blåmerke. Det vil vera vanskelegare å oppdaga psykiske overgrep og mishandling.

Samla sett oppfattar eg det slik at ikkje alle typar omsorgssvikt vil vera lette å oppdaga for dei tilsette i barnehagen. Nokre overgrep kan vera lettare å oppdaga, t.d. ved blåmerke eller liknande, medan dei psykiske overgrepa kan vera vanskelegare å oppdaga, og difor og kanskje meir arbeidskrevjande for dei tilsette. Det er heller ikkje alle symptoma som er lette å oppdaga for dei tilsette i barnehagen. Born er ulike og kan reagere ulikt på ulike former for mishandling, og mishandlinga kan i ulik grad få alvorlege konsekvensar for utviklinga til barnet. Born som opplever at behova deira ikkje vert dekkja, syner ofte ei endra åtferd (Killen 2012). I barnehagen kan denne endra åtferda koma til uttrykk t.d. ved ei utagerande åtferd, fysisk tilbaketrekking eller ved å ta eit overdrive ansvar for andre (Killen 2012). Dette syner og at omsorgssvikt kan få ulike konsekvensar for dei borna som vert utsette for dette, og det kan koma til uttrykk på mange ulike måtar. Fellestrekket for desse borna kan vera at dei ofte utviklar destruktive meistringsstrategiar, som t.d. utagerande åtferd. Mi oppfatning er då og at trass i vanskaner med å oppdaga ulike symptom på åtferdsvanskar, kan kunnskap og kompetanse i barnehagen t.d. om avvik frå «normalutviklinga» til eit barn, hjelpe barnehagen med å få fram omsorgssvikta.

3.4.4.1 Meldeplikt og bekymring:

Når vilkåra for opplysningsplikta er oppfylt, skal bekymringsmeldinga til barnevernet sendast til barnevernet med ein gong. Barnehagen skal difor ikkje gjere nye undersøkingar for om mogleg stadfesta eller avkrefta innhaldet i bekymringa før meldinga vert sendt til barnevernet. Barnehagen kan ikkje velja mellom å melda i frå til barnevernet eller ikkje (Vegleiarer 2009).

At ein barnehage sender ei bekymringsmelding til barnevernet, inneber at barneverntenesta får ei skriftleg melding frå barnehagen om eit eller fleire namngjevne born (NOVA rapport nr 6/2009 s 16).

Den vanlegaste sakshandsamingsregelen er at det er styraren i barnehagen som melder. Det er viktig å få fram at dette ikkje frittek dei andre tilsette i barnehagen frå den sjølvstendige meldeplikta som Barnevernslova og Barnehagelova peikar på. Dette vert aktuelt dersom styraren i barnehagen meiner at det ikkje er grunn til å senda bekymringsmelding for eit barn, medan ein av dei andre tilsette i barnehagen likevel er bekymra og meiner at det bør sendast. I slike tilfelle skal den andre tilsette i barnehagen sjølv melda. Meldinga skal og sendast skriftleg.

Vegleiaren (2009) peikar og på at barnehagen har oppfylt plikta si ved å senda bekymringsmelding til barnevernstenesta, dersom dei vurderte at det var grunn for å tru at barnet var utsett for mishandling eller andre former for alvorleg omsorgssvikt. Sjølv om det i ettertid skulle syna seg at bekymringa til barnehagen var utan grunn, eller at situasjonen til barnet var mindre alvorleg enn det ein fyrst trudde (Vegleiaren 2009 s 19). Sette i samanheng med oppgåva mi oppfattar eg dette slik at er ein bekymra nok, skal ein senda bekymringsmelding. At dette gjeld sjølv om ein kanskje berre har ein følelse av at noko er gale. Dette er og noko som Drugli (2008) er inne på når han seier at dei fleste som arbeider med born vil oppdaga at nokre born av ulike årsaker vekker bekymring (Drugli 2008). Born som vekker bekymring vert i litteraturen omtala som born som får fram ei diffus føling, ein mageføling på at noko ikkje stemmer (Backe – Hansen 2009).

Når det vert avgjort at det skal sendast bekymringsmelding, bør foreldre i dei fleste tilfelle i alle fall få informasjon om dette. Unnateke når det er mistanke om at eit barn vert utsett for vald eller seksuelle overgrep. I desse sakene kan det vera fare for «bevisforspillelse» og/eller at barnet kan verta utsett for hevn eller represalie, dersom foreldra vert varsla fyrst. I desse tilfella skal barnevernet eller politiet kontaktast direkte (Eriksen & Germeten 2012).

Barnehagen kan og velja ein strategi der dei kjem i dialog og drøfting med andre fagpersonar. Ein har høve til å drøfta bekymringa anonymt. Det kan og vera at ein let vera å gjera noko i det heile, fordi det syner seg at situasjonen ikkje var så alvorleg likevel. Killen (2009) peikar på at barnehagen kan drøfta saker anonymt med barnevernet.

Når det fyrst er avklara om ei bekymring for eit barn, er det altså ei rekkje moglege avgjerder som kan takast. Og i prinsippet kan same prosessen takast att fleire gonger i høve til det same barnet (NOVA-rapport nr 6/2009 s 19).

Hindringar knytt til meldeplikta:

I høve til eit av forskingsspørsmåla mine, «*kva hindrar barnehagen å bruka meldeplikta til barnevernet?*», ser eg det som relevant å trekkja fram teori frå Skogen (2004) som syner hindringar i å nytta meldeplikta. Denne teorien er relevant å ta med fordi problemstillinga mi i oppgåva rettar seg mot korleis styraren i barnehagen kan påverka til systematiske samarbeid knytt til barnehagen si meldeplikt til barnevernet. For å forstå viktigheita av å auka kompetansen i barnehagen om meldeplikta, ser eg det som viktig å få fram kva som kan hindra barnehagane i å senda bekymringsmelding. Dette er noko som Skogen (2004) og trekkjer fram. Ho seier at for å kunna utføra kvalitetsutvikling i organisasjonen, er det viktig å kjenna til kva slag barrierar og motstand som kan dukka opp. Skogen nemner følgjande typar barrierar:

- Psykologiske:

Her nemner Skogen (2004) sikkerheit/tryggleik og usikkerheit/utryggleik som sentralt. I denne samanheng som gjeld barnehagane, kan usikkerheit koma grunna liten kunnskap om omsorgssvikt, liten kjennskap til korleis barnevernet arbeider osv. Det kan og vera usikkerheit knytt til å vegra seg for å ta kontakt med foreldra om å formidla bekymring om heimeforholda til barnet, fordi ein er redd for at dette vil øydeleggja samarbeidet til foreldra. Dette kan resultera i motstand og at ein difor ikkje kontaktar foreldre eller barnevernet når ein «berre» har ein mageføling på at noko er gale med eit barn, foreldra eller heimeforholda (Bache – Hansen 2009). Er det klare teikn på omsorgssvikt er det enklare å melda, fordi då har ein noko meir konkret å gå etter, enn viss utfordringane ligg i «gråsonetilfella» (Backe – Hansen 2009). Killen (2012) gjer og greie for forsvarsmekanismar eller overlevingsstrategiane t.d. ved å overidentifisera seg med foreldra og bagatellisera problemet.

- Praktiske:

Skogen(2004) nemner praktiske barrierar som tid, ressursar (både økonomiske og faglege), uklære mål og system. I samanheng med barnehagen si meldeplikt til barnevernet, kan dette t.d. vera at styraren let vera å melda bekymringsmelding til barnevernet om eit barn i barnehagen, fordi ho fryktar at barnevernet gjennomfører omsorgssvikt, medan ho sjølv berre ynskjer at foreldra skal få hjelp og rettleiing. Systembarrierer kan vera forholda i barnehagen

og måten barnevernet og barnehagen er organisert på, som gjer at ein oppfattar barnevernet som for «farleg» å senda ei bekymringsmelding til.

- Hindringar knytt til makt og verdi:

Hindringar knytt til makt og verdi heng tett saman og vil i mange tilfelle vera dei viktigaste hindringane i samband med ei endring (Skogen 2004). T.d. at den einskilde tilsette i barnehagen sine verdier og kulturbakgrunn, kolliderer med det å senda bekymringsmelding til barnevernet. Makt og verdier kan t.d. vera den einskilde barnehagen sin kultur for og prosedyrar for bekymring om omsorgssvikt.

- Overidentifisering med foreldre:

Skogen (2004) seier at denne forsvarsmekanismen er ein av dei mest nytta. Dette tyder at dei tilsette i barnehagen fører sine egne følelsar, eigenskapar og haldningar over til foreldra, slik at ein tillegg dei meir ynskjelege eigenskapar enn dei har. Ved at ein overidentifiserer seg med foreldra, står ein og i fare for å bagatellisera den stoda barnet lever i (Killen 2012).

- Flytting av problem:

Killen (2012) seier at flytting av problem kan sjåast i samanheng med «draumeløysningar». Dvs at omsorgssvikt vert omdefinert til eit pedagogisk problem.

- Normtenking:

Dette inneber at ein baserer arbeidet sitt på sine egne normer og reglar og ikkje den profesjonelle kompetansen. Dette er eit uttrykk for at å arbeida med omsorgssituasjonar utfordrar både haldningar og følelsar ein har som privat person.

3.5. Oppsummering/samandrag:

Avslutningsvis i dette kapitlet vil eg gje ei kort oppsummering/samandrag av relevansen av teori om læring i organisasjonar og barnehagen som lærande organisasjon. Samt utvikling av samarbeid med, og barnehagen si meldeplikt til barnevernet. I dette kapitlet har eg gjort greie for m.a. Lærande organisasjon: Her har eg trekt fram m.a. Jacobsen & Thorsvik (2010) som meiner at nokre gonger handlar læring om kva ein tileignar seg av ny kunnskap, andre

gonger handlar det om at åtfærdar vert endra fordi ein har fått ny kunnskap. Eg har og trekt fram Senge (1992 og 2004) si *systemtenking*, noko som føreset at me har eit språk, ein tenkjemåte og perspektiv på organisasjonen som gjer det mogleg å snakka om dei relasjonane internt og eksternt som påverkar systema våre. I kapittelet har eg trekt fram at kunnskapsdepartementet syner i fleire dokument at barnehagen skal vera ein lærande organisasjon. M.a i «*Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 – 2010*».

Eg har trekt fram at barnehagen sitt innhald vert styrt av Rammepleanen (2006). Planen omtalar personalet sitt arbeid med planlegging og samarbeid i barnehagen, i tillegg til barnehagen sitt eksterne samarbeid til andre instansar, m.a. barnevernet. Eg har fått fram Lov om barnehage og barnehagen sitt føremål, og Lov om barnevern og barnevernet sitt føremål. Eg har gjort greie for meldeplikt og bekymring, og hindringar for dette. Her syner eg til m.a. Skogen (2004) som seier at for å kunna utføra kvalitetsutvikling i organisasjonen, er det viktig å kjenna til kva slag barrierar og motstand som kan dukka opp.

I neste kapittel tek eg føre meg metodologi. Her vil eg gjera greie for metoden eg nyttar, og korleis eg går fram for å få svar på problemstillinga mi.

KAPITTEL 4 METOLOGI

4.0 Innleiing:

I dette kapittelet vil eg gjera greie for val av metode, og vitenskapsteoretisk grunnlag for dei metodane eg vel å nytta i denne oppgåva. Kvale og Brinkmann (2009) seier at metode er vegen til målet (s 12). Difor vil eg gjera greie for vegen min til målet i dette kapittelet, og svar på problemstillinga i oppgåva.

Innleiingsvis vil eg gjera greie for den vitenskapsteoretiske delen av metodologien for å visa korleis dette er bestemmende for val av metode og framgangsmåte i høve til datainnsamling og analyse av data. I tillegg vil eg gjera greie for førforståinga mi, i tilknytning til val av tema for denne oppgåva.

I den andre delen av dette kapittelet vil eg presentera forskingsdesign og val av kvalitativ metode og Grounded theory, som må sjåast i lys av den valde problemstillinga mi. Til slutt gjer eg greie for prosessen omkring val av informantar, datainnsamling, transkripsjon og analysearbeid.

4.1 Hermeneutikk:

Å finna samspelet mellom det heile og enkeltdelane, byggjer på ei hermeneutisk tenking som grunnlag, og handlar om tolking av meiningar i det menneskelege uttrykk (Malterud 2003).

Hermeneutikken tyder tolkingsteknikk. Føremålet med ei hermeneutisk tolking er å skapa meiningssamanheng. Ein hermeneutisk forskar prøver å undersøkje kvifor eit objekt handlar som det gjer. I hermeneutikken er difor spørsmålet *kvifor* heilt sentralt (Kruse 2003).

Brinkmann og Kvale (2010) trekkjer m.a. fram poenget med viktigheita av at tolkaren si førehandskunnskap om tema får ein sentral plass i tolkingprosessen, fordi alle er farga av tidlegare erfaringar. Denne forståingshorisonten (før-forståinga) vil alltid påverka korleis me ser, forstår og tolkar andre menneske og det dei seier og gjer. Me kan med andre ord ikkje tolka andre på eit reint objektivt grunnlag. Måten me tolkar tekstar, andre menneske eller fenomen vil alltid ha sitt utgangspunkt i vår eiga forståingshorisont.

Dei trekkjer og fram at den hermeneutiske sirkelen dreier seg om å veksla mellom å ta føre seg heilskapen og delene i eit arbeid. At startpunktet kan vera ei intuitiv forståing av kva ein forskar på når ein studerer materialet som heilskap. Denne heilskapen kan delast inn i separate bitar for å gå nærare inn i ei meir detaljert forståing. Etter dette kan dette tolkast att i samanheng med heilskapen (Brinkmann og Kvale 2010).

Det går slik sett føre seg ein vekselverknad, eller interaksjon, mellom del og heilskap som bidreg ti ei djupare forståing av det som vert studert. Denne vekselverknaden mellom del og heilskap er eit sentralt prinsipp i den hermeneutiske læra og vert kalla den hermeneutiske sirkel eller hermeneutiske spiral. Vekselverknaden mellom del og heilskap fører til at ein får ei betre forståing av det ein studerer for kvar omdreining ein får på spiralen (Postholm 2005, Kleven 2002). Halvorsen (2008) peikar på at i hermeneutikken er ein ikkje oppteken av å finna årsakssamanhengar, men ein er ute etter å forstå eller tolka ei handling ved hjelp av å undersøkje kva intensjonar som ligg bak den aktuelle handlinga (Halvorsen 2008 s 28).

Eg har heile vegen bevega meg mellom del og heilskap gjennom den hermeneutiske spiralen. Eg starta med mi eiga oppfatning av kva eg ville finna ut meir om, og undervegs har eg henta inn både teoretisk og empiriske data. Ved å gå inn i teori og data, har eg fått ei ny og utvida forståing av noko eg alt hadde ei oppfatning om. Dette har vidare ført til at både arbeidet med denne oppgåva, og målsettinga med oppgåva, har endra seg noko fordi eg har fått ny kunnskap om det tema eg arbeider med.

Hermeneutikken er sterkt knytt til språket – noko som gjev seg uttrykk hennar/hans si verbale/non verbale kommunikasjon. Døme her er forskingsintervju på ulike nivå (Nilsson 2007 s 1). Samla sett er dette årsaka til at eg valde hermeneutikken som vitskapsteoretisk grunnlag.

4.2 Førforståing:

I den hermeneutiske tolkingsprosessen som eg har vore inne på i starten av dette kapittelet, kjem og forskaren si førforståing inn (Dalen 2011). Omgrepet førforståing er med andre ord sentralt i hermeneutikken. Dalen (ibid) omtalar førforståing som :

«meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som skal studeres» (s 16). Ei hermeneutisk tilnærming baserer seg på å aktivt nytta eiga førforståing, tidlegare erfaringar og kunnskapar om tema (Kvale og Brinkmann 2009). Difor er det og stort rom for subjektivitet her.

Dalen (ibid) skriv om kor viktig det er å trekkja inn si eiga førforståing på ein slik måte at den opnar for størst mogleg forståing av det informantens uttalar. Han hevdar at ein ikkje berre skal lytta, men at ein og skal kunna ta imot for å forma skapande prosessar. Difor er det sentralt å vera seg bevisst og reflektera over forskarrolla før ein går inn i intervjusituasjonen (Gadamer, referert i Dalen 2011).

Dalen (ibid) trekkjer fram det positive av å gå inn med eit ope sinn, og vera open for nye måtar å sjå fenomenet på, slik at ein kan utvikla førforståinga si og seinare tolking. Uttale frå informantane vert tolka av forskaren, og etter kvart vert det utvikla ein dialog mellom forskaren og det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil førforståinga til forskaren påverka tolkinga, sjølv om bør prøva å tolka så objektivt som mogleg og dermed la førforståinga i minst mogleg grad påverka tolkinga og tolkingsprosessen (ibid). Dette forholdet mellom objekt og subjekt er ei kjend utfordring i all kvalitativ forskning. I fylgje

Kvale og Brinkmann (2012) kan legitimiteta til forskinga ivaretakast ved at forskaren er open om grunnlaget sitt for tolkinga av datamaterialet, slik at dette skal kunna vurderast av lesaren.

Mi førforståing av barnehagane si meldeplikt til barnevernet vart etablert gjennom mange års arbeidserfaring knytt til både barnehagane og barnevernet.

Eg vore bevisst på at førforståinga mi vil prega den måten eg arbeider på. Eg har tidlegare arbeidd i barnevernet og arbeider no som rådgjevar i oppvekst der eg m.a. har mykje med barnehagane å gjera. Eg hadde difor med meg ei oppfatning av kva som kunne hindra barnehagane i å nytta meldeplikta til barnehagane og kva rolle leiaren i barnehagen skal ha. Dette ligg der i underbevisstheita mi og påverkar kva spørsmål eg stiller og korleis eg tolkar svara. Ein kan ikkje heilt fjerna seg frå si eiga førforståing, men eg har likevel prøvd å vera open og fordomsfri for det ukjende. Eg har prøvd å vera bevisst på at det biletet eg har av barnehagen sin bruk av meldeplikta, samt kva rolle leiaren i barnehagen har i dette, kjem frå mi eiga avgrensa erfaring. Eg har difor og hatt eit sterkt ynskje å finna ut korleis barnehagane faktisk arbeider med dette.

4.3 Forskingsdesign:

Forskning er ei kreativ verksemd som vert utført systematisk for å oppnå auka kunnskap og kjenneteikna ved at innsamlinga av data, handsaming av informasjon og presentasjon vert gjort systematisk (Jacobsen 2005).

Mitt val av forskingsdesign føreset ei gjennomtenkt vurdering av kva undersøkinga skal brukast til og kva eg ynskjer å få belyst. At eg er bevisst kva val eg tek og kan grunngje dei, er ein del av grunnlaget for forskning. Val av problemstilling og forskingsspørsmål står difor sentralt i forskingsdesignet fordi desse stiller spørsmål til eit noverande problem.

Metodelitteraturen viser at det ikkje er slik at det finst den eine rette metoden når ein skal gjennomføra eit forskingsarbeid. Det viktige er å velja den metoden som er best eigna som verkty for å finna svar på den aktuelle problemstillinga.

Som forskar må eg velja korleis eg vil samla inn data til undersøkinga, altså korleis eg skal henta inn informasjonen (Larsen 2007 s 21). Det er vanleg å skilja mellom 2 hovudtypar metode: kvalitativ og kvantitativ metode. Data er kvantitative dersom dei er målbare, dvs at dei kan kategoriserast slik at ein kan telja opp kor mange som gjev ulike svar (Larsen 2007 s

22). Kvalitative data seier noko om ikkje talfesta eigenskapar hjå undersøkingspersonane (Larsen 2007 s 22). Med bakgrunn i problemstillinga mi, ville ein kvantitativ metode vera ueigna med tanke på å kunna få tak i informantane si oppleving av eit fenomen.

Når eg skal velja metode, gjer eg ei vurdering på om eg skal velja såkalla skrivebordundersøking eller feltundersøking. I feltundersøking er ein ute i feltet for sjølv å samla inn data (t.d. intervju). Då får eg inn primærdata. I skrivebordundersøking og teoretisk metode, samlar eg inn sekundærdata, dvs data som alt er samla inn av andre, til andre føremål.

4.4 Kvalitativ forskingsmetode:

Eg har vald å gjennomføra ei kvalitativ undersøking, og kvalitativ forskingsstrategi.

Hensikta med kvalitative studiar er å utvikla ei betre forståing av korleis det er å oppleva bestemte tilfeller eller situasjonar, og korleis menneska hanskast med dette. Det er meir fokus på erfaring enn det å finna kausale forhold mellom årsak og effekt (Willig 2001). Ein ynskjer å få ei heilskapleg og tolkande analyse av eit bestemt forskningstema, og legg difor stor vekt på informantane sine perspektiv og eiga forståing av det aktuelle tema (Svartdal 2009).

Valet mitt av problemstilling inneber eit ynskje om å få ei djupare forståing av korleis styraren i barnehagen kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet. Det inneber at det er den konteksten som styraren i barnehagen opplever dette i, som vert retningsgivande for forskinga. Det vert difor viktig for meg å få best mogleg kjennskap til styrarane si erfaring, oppleving og meiningar. Fokuset mitt vert difor retta inn mot opplevingane til styrarane i barnehagen og deira meiningar. Difor er det og viktig for meg å velja kvalitativ tilnærming, fordi dette er ein av styrkjene til kvalitativ tilnærmingar (Befring 2002, Dalen 2004, Kvale & Brinkman 2009).

Ein annan viktig karakteristikk for kvalitative metodar er relativt fåe personar som kjelde, og at fokus for interessa er det særeigne og unike, i motsetnad til generelle lovmessigheter og kasuistikk (Holme og Solvang 1996).

Kvalitativt forskingsintervju:

Det finst ein del ulike metodar innan kvalitativ forskning. M.a. observasjon, fokusgrupper/gruppeintervju. I denne undersøkinga har eg vald semistrukturert djupne intervju. Eg har vald dette fordi at då kan eg koma «tett på» styrarane. Eg kan kanskje la dei snakka meir fritt, koma med oppfølgingsspørsmål, og på denne måten prøva å koma nærare

deira tankar, erfaringar og følelsar. Kvale (2009) definerer intervju som utveksling av synspunkt mellom to personar som snakkar saman om eit felles tema. I fylgje Kvale (2009) søkjer kvalitativt forskingsintervju kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Dette er årsaka til at eg valde å bruka denne metoden til innsamling av data i denne oppgåva.

I kvalitative undersøkingar er det å finna felles erfaringar og opplevingar som deltakarane har hatt, eit viktig poeng (Postholm 2010). I denne samanhengen gjeld det om korleis styraren i barnehagen legg opp til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet. Føremålet med eit intervju er å skaffa fram fyldig og beskrivande informasjon om korleis andre menneske opplever eit fenomen (Dalen 2011). Kvale (2009) skriv om intervjusituasjonen og den nærleik og avstand som kan finna stad i denne. Han meiner det er viktig at intervjuet går føre seg i ein positiv atmosfære for informantane. Difor vil eg gjennomføra intervjuet i i barnehagen, på kontoret til den einskilde styrar, fordi dette er ein kjend stad der styrarane føler seg trygge.

Den vanlegaste forma for kvalitative intervju er semistrukturerte intervju. Det er og denne teknikken eg vel innanfor kvalitativ metode. Det er kjenneteikna av at ein på førehand har sett opp hovudspørsmål, stikkord og undertema som legg føringar på retninga av intervjuet. Samstundes er ikkje alltid formuleringa av spørsmål fastlagde, slik at det er opne for variasjon og at intervjuet kan «flyta» utanfor guiden om dette er hensiktsmessig. Semistrukturerte djupne intervju opnar for ei djupare utforsking av eit bestemt tema, i tillegg til at det legg til rette for intervjupersonen si eiga tolking av erfaringane sine. I slike intervju er det gjerne informantane sjølv som styrer retninga på samtalen. Forskaren vil og ha høve til å be om utdjuping av tema eller å be om fleire detaljar (Charmaz 2006).

Eg hadde på førehand laga ein intervjuguide med spørsmål basert på problemstillinga og forskningsspørsmål. Eg var likevel ikkje fullstendig låst til intervjuguiden. Formuleringa av spørsmål og rekkefylgja på desse varierte noko under intervjuet med informantane. Med dette meiner eg at nokre av informantane var svært så ivrige å snakka. Dette gjorde at når eg stilte eitt spørsmål, snakka dei så lenge at dei faktisk svara på fleire av dei andre spørsmåla .Nokre av spørsmåla vart difor ikkje stilte til einskilde respondentar, fordi eg fekk svar på desse gjennom andre spørsmål.

Intervjuguiden vart ikkje sendt ut til informantane på førehand. Dette fordi eg ville at guiden i utgangspunktet skulle vera vegleiar for meg under intervjuet, og at intervjuet med dei ulike

informantane skulle ta ulike former og ha ulike fokusområde innanfor ramma av tema i undersøkinga. Eg vurderte difor at det å senda guiden ut på førehand, ville leggja stramme føringar på samtalen. Kvale og Brinkmann(2009) seier at «kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifisering og rapporteringen av intervjuet» (Kvale og Brinkmann 2009 s 174). Og at om ein er usikker på kva informantane meiner, er det viktig å stilla oppklarande spørsmål slik at ein får verifisert tolkingane sine. Informantane fekk heller ikkje opplysningar om kva hovudtema eg kom til å fokusera på. Informantane fekk vita tema i oppgåva og problemstillinga.

4.4.1 Styrke og svakheiter i bruken av kvalitativt intervju:

Kvalitative forskingsintervju er ei utvikling av dagleglivet sin samtale, med eit spesifikt mål for kva retning utviklinga av samtalen skal ha. Samtalen skal gje ein systematisk refleksjon over fornuftbasert forståing av ei menneskeleg verd (Kvale 1997). Styrken kan vera nettopp denne induktive tilnærminga, fokusert på mennesket og spesifikke livssituasjonar, og bruken av ord framføre tal. Intervjusamtalen gjev rom for fleksibilitet ved at forskaren har høve til å greia opp i moglege mistydingar som kan koma under vegs. Samtalen gjev og rom for å utforska meininga med spørsmåla, saman med informanten. Som forskar styrer eg intervjuet og spørsmåla. Kvale (1997) peikar på at det avgjerande er ikkje korleis ein med eit spørsmål leiar eller ikkje, men *kvar* det vert leia – om spørsmålet leier slik at det gjev nye og betydelege kunnskapar.

Eg kunne vald andre strategiar og metodar for å tileigna meg kunnskap om tema og henta inn datamateriale, m.a. spørjeundersøking, feltarbeid som deltakande observasjon eller løynd observasjon. Eg vurderte sterkt om eg skulle gjennomføra observasjon i barnehagen i kombinasjon med intervju. Med omsyn til tida mi, valde eg vekk dette alternative metodar. Eg vurderte det slik at med den tida eg hadde til rådvelde, ville det ta for lang tid å observera eller gjennomføra feltundersøking. Eg vurderte og deltakande observasjon som meir etisk krevjande enn t.d. kvalitativt intervju, fordi ein på same tida både skal delta og observera.

4.4.2 Validitet - Reliabilitet:

I dette avsnittet vil eg sjå på krava til truverde og gyldigheita i oppgåva mi.

Johannessen et al. (2010) seier at validitet i kvalitative undersøkingar dreier seg om i kva grad forskaren sin framgangsmåte og funn reflekterer føremålet med studia og representerer røynda (s 230).

I fylgje Jacobsen (2011) er det viktig at kvalitative metodar vert underkasta ei kritisk drøfting når det skal vurderast om konklusjonane er gyldige og til å stola på. Å kritisk drøfta gyldigheit og pålitelegheit vil seia at me held oss kritiske til kvaliteten på dei data me har samla inn. Dvs om me har fått tak i det me ynskjer, og om me kan overføre det me har funne til andre samanhengar (ibid).

Kvale (2002), i Dalen (2011) peikar på ulike former som er knytt til validitet i kvalitative intervjustudier. I og med at forskaren er sjølv forskingsinstrumentet, er det viktig å reflektera rundt eiga forskarrolle (ibid). Dette har eg gjort i avsnittet (4.6.1) om mi eiga førforståing. I tillegg til avsnittet om etiske utfordringar (4.8), der eg m.a. tek føre meg rolla mi som intervjuar. Forskaren må reflektera over validiteten i studia gjennom heile forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann 2012). Dette har eg gjort ved å meir eller mindre omtala prosessen gjennom heile oppgåva.

Truverde i oppgåva, *reliabilitet*, gjeld for i kva grad oppgåva mi er til å lita på. I fylgje Fangen (2004) handlar reliabilitet om i kva grad ein uavhengig observatør ville ha kome fram til dei same konklusjonane. Undersøkinga bør vera gjennomført slik at rikhaldige og relevante data kan leia til innsikter ein kan lita på. At informantane seier noko som er relevant i høve til forskingsspørsmåla.

Det verkar som om informantane har svara ærleg og oppriktig på forskingsspørsmåla og spørsmåla knytt til intervjuguiden. Svara frå informantane samsvarar med kvarandre. Samanliknar ein svara frå informantane, er det ikkje nokon av desse som avvik særleg frå kvarandre.

Generaliserbarheit:

Kritikarar av kvalitative metodar peikar ofte på manglande representativitet med utvalet. Då gløymer ein at målet i kvalitative undersøkingar ikkje er å generalisera. Det er prinsipielt

alltid gale å referera til tal ved bruk av kvalitativ metode. Talet er så lågt at det ikkje seier noko om forholdet sett ut i frå talmessig logikk. Utvalet i kvalitativ metode er ikkje representativt, men strategisk, typisk og/eller spesielt (Thagård 2000 i Liljedahl m.fl 2000).

Målet mitt med forskinga har ikkje vore å finna den endelege sanning. Eg ynskjer å trekkja fram funn frå barnehagane gjennom analysen og knyta teori til dette. For å byggja opp omkring påstandane mine, har eg brukt direkte sitat frå datamateriellet. Dette gjer funna truverdige. Eg har streva etter å ha ulike perspektiv i fokus under gjennomgåinga av data og tolkinga. Eg har og presisert og grunngjeve det eg har kome fram til.

4.4.3 Intervjuguiden og utforming av spørsmål:

Intervjuguiden kan fungera som eit slag manus for å strukturera intervjuet (Kvale og Brinkmann 2009). Det kan anten vera ei oversikt over tema som skal dekkjast eller vera ei detaljert rekkefylgje av spørsmål, avhengig av om ein vil ha eit strukturert, semistrukturert eller ikkje strukturert intervju. Eg har tidlegare (s 50) sagt at eg har vald semistrukturerte intervju.

Intervjuguiden i oppgåva mi, er bygd opp omkring problemstillinga og forskingsspørsmåla mine.

Intervjuguiden vart forma slik at det var lette og lite følelsesmessige og personlege spørsmål fyrst. Dette vart gjort for at informantane skulle føla seg vel og avslappa. Dei meir følelsesmessige spørsmåla vart lagde til midten av intervjuet, og kvart intervju vart avslutta med meir «ufarlege» og generelle spørsmål (Dalen 2004). Difor starta intervjuguiden min med enkle og konkrete spørsmål om utdanning og arbeidserfaring. Intervjuet starta med uformell og innleiande prat, der eg stilte spørsmål om utdanning, alder, ansiennitet, tal born under og over 3 år og om barnegruppene. Så kom eg inn på det å vera styrar generelt sett. Korleis informantane oppfattar det å vera styrar i barnehagen. Deretter kjem eg inn på problematikken, og om ulike faktorar knytt til barnehagen si meldeplikt til barnevernet.

Eg sette difor av 60 minutt til kvart intervju, og prøvde å halda denne tida. Eg såg på dette som viktig både av omsyn til den einskilde informanten sin bruk av tid til meg, men og av omsyn til meg sjølv og relativt lang reisetid.

4.4.4 Utval og rekruttering :

Dalen (2004) omtalar val av informantar som eit særleg viktig tema innan kvalitativ forskning. Tal på informantar kan ikkje vera for stort då innsamlinga av data og vidare arbeid med desse er ein tidkrevjande prosess, samstundes som intervjumaterialet må gje tilstrekkeleg grunnlag for analyse. Kor mange informantar det er trong for avheng av føremålet med forskinga, samstundes som det er ulike meiningar om kor mange som bør intervjuast (Postholm 2005).

Tufte & Christoffersen (2010) peikar på at det å finna ut kven som skal vera med i den aktuelle studia er ein sentral del i all samfunnsforskning. Det som kjenneteiknar utval for kvalitative studiar er mest mogleg informasjon frå eit avgrensa tal informantar (ibid).

Val av informantar i eit prosjekt er eit svært viktig tema innanfor kvalitativ forskning (Dalen 2011). Ein må finna ut kor mange og kva type informantar ein bør ha med, i tillegg til kva kriteriar ein skal velja informantane i frå. Ein skal velja det som er føremålstenleg for den studia ein skal gjennomføra (ibid). I fylgje Dalen (2011) er kriterieutvelging ein høveleg veg å gå. Då rekrutterer ein informantar ut i frå kva kriteria ein ynskjer at deltakande informantar skal ha, for å kunna svara på problemstillinga og sikra prosjektet sin validitet (jamfør s 51 og 52 i oppgåva). Difor valde eg kriteriebasert utveljing av informantane i denne undersøkinga. Dvs at eg på førehand hadde bestemt kva målgruppe forskinga mi skulle rettast mot for å samla inn naudsynte data. I tillegg sette eg nokre kriteriar som informantane mine laut oppfylle (Johannessen m.fl 2004 s 112). Primærgruppa mi var tilsette i offentlege barnehagar, og som arbeider som styrar i barnehagen. Eg ville intervjuar alle styrarane i ein av nabokommunane til min kommune. Eg hadde ingen krav til informantane i høve til kjønn, alder, eller liknande. Dette kunne eg kanskje hatt dersom eg hadde hatt eit stort tal informantar.

Tema for forskinga kan for mange opplevast som vanskeleg, nettopp fordi å melda i frå til barnevernet i småe, gjennomsikt elege bygdesamfunn, kan opplevast som ei belastning. Noko som og i utgangspunktet kunne gjort det vanskeleg å skaffa informantar. Eg vart difor svært gledeleg overraska over den raske og positive tilbakemeldinga eg fekk frå den kommunen eg henta informantane i frå. Seks av totalt seks spurde informantar ville vera med. Ein av informantane trakk seg i ettertid, grunna tidsmessige problem. Eg hadde difor eit utval på fem informantar.

Dei fem informantane som vart med i undersøkinga er frå 43 - 61 år. Alle fem er damer. Dei har alle vore styrar i same barnehagen i meir enn 7 år. Dette inneber at ein kan vurderer informantane som godt kvalifiserte til deltaking i undersøkinga mi.

Eit kjenneteikn ved kvalitativ metode er at ein prøver å få så mykje informasjon som mogleg ut av eit avgrensa tal informantar. Det finst mange ulike meiningar omkring utval av informantar. Dersom ein har avgrensa tid, noko som ofte er tilfelle med skuleoppgåver, kan ein avgrensa tal til 5 – 10 intervju (Johannessen m.fl 2004 s 106).

Med tanke på det tidsperspektivet eg har i denne oppgåva, har eg eit utval på 5 informantar.

Eg trudde kanskje eg laut bruka noko tid på rekrutteringa av informantane. Dette synte seg å verta enklare enn eg i utgangspunktet trudde. Eg fekk svar frå informantkommunen berre kort tid etter at eg hadde sendt e-post. Informantkommunen grunngav svaret med at dei ville vera med. I svaret vart eg og gjort merksam på at alle barnehagane i denne kommunen var med i ei nasjonal satsing som kanskje ville vera av interesse for prosjektet mitt.

4.5 Datainnsamlinga:

Då eg presenterte meg, vart eg møtt av ein av dei andre tilsette., som var tydeleg informerte om at eg kom. I alle barnehagane vart eg møtt av hyggelege folk og eit : «Åja, velkommen! Det er du som skal snakka med...». Så vart eg fylgd inn til kontoret til styraren.

Intervjusamtalen starta med at eg presenterte meg, sa litt om studiet mitt, at det vart knytt til Universitetet i Stavanger, og om problemstillinga for oppgåva. Sjølv om eg hadde fått skriftleg samtykke, og difor og hadde skriftleg informasjon om at deltakinga i intervjuet var friviljug, informerte eg og no om at informantane kunne trekkja seg frå undersøkinga når som helst. Eg forsikra informantane om anonymitet (både av informantar og eigar av barnehagen), men opplyste om eg kom til å opplysa om kjønn, alder, utdanning og arbeidserfaring. I avslutninga av intervjuet spurde eg informantane om det var noko eg ikkje hadde spurt om, men som dei likevel ville ta opp.

I intervjusituasjonen heldt eg meg relativt laust til intervjuguiden og tillot meg å stilla improviserte spørsmål i tillegg til oppfølgingsspørsmål. Nokre informantar gav svar på spørsmåla på ein slik måte at eg slapp å koma med oppfølgingsspørsmål, medan nokre av spørsmåla vart ekskluderte fordi dei ikkje høvde der og då.

4.5.1 Analysemetode:

Det finst ulike måtar og metodar ein kan gå fram på i høve til analyse av datamaterialet. Uansett kva metode ein vel, handlar det om å systematisera data og få fram meininga slik at ein kan finna ut om dei gjev svar på den gjeldande problemstillinga.

Ein måte å gjera dette på er å velja såkalla Grounded Theory (GT). Ettersom Grounded Theory tillet å la forskaren ha ei open tilnærming til forskingsspørsmålet, syntest eg at denne metoden var godt eigna for mi undersøking. Denne metoden skal hjelpa meg i å systematisera og strukturera datamaterialet. Dette har og hjelpt meg i å halda ein avstand til både materialet og forskingsdeltakarane.

Koding av data er sentralt innanfor Grounded Theory. Strauss og Corbin (1998) omtalar denne kodingsprosesse som tre steg: *open, aksial og selektiv koding*. Vidare peikar dei på at kodinga ikkje er ein rigid og strukturert prosess, men heller ein kreativ og flytande prosess, der forskaren går fram og attende mellom dei ulike stega. Det fyrste steget er *open koding*. Den opne kodinga går ut på å oppdaga omgrep ut i frå å lesa datamaterialet nøye. Grupper av omgrep som ser ut for å dekkja det same fenomenet vert samla i ein kategori. Steg to er *aksial koding*. Denne kodinga handlar om korleis kategoriane står i høve til kvarandre. Kategoriane vert relaterte til subkategoriar, slik at utgreiinga om fenomenet vert meir fullstendig. Føremålet med denne kodinga er å spesifisera kategoriane. M.a. ved å omtala dimensjonar som når, kvifor og kva type forhold dei kjem opp av. Det siste steget er *selektiv koding* eller *fokusert koding*. Målet her er å finna kjernekategoriari som kan relaterast til alle kategoriane og ut i frå dette skapa ein heilskap og utvikla teori.

Koding er difor sentralt i analysen når ein arbeider ut i frå teoriane innanfor Grounded Theory (GT). Her stiller ein seg spørsmål som «Kva er dette»? , «Kva går føre seg her», for så å samanlikna hending med hending heilt til ein finn fenomen som ein kan gje same namn (Charmaz 2006). Kodane syner korleis ein som kvalitativ forskar vel, separerer og sorterar data frå, og startar ei analytisk utgreiing av dei. Kodane utgjer ein slags analytisk råme som

ein byggjer analysen ut i frå (Charmaz 2006). Ein skal altså finna ut kva materialet eigentleg handlar om. Så må ein finna kategoriar som samlar innsamla data på nye måtar (Dalen 2004). For meg representerte ikkje funna mine ny teori, men teorigrunlaget gav støtte til resultatane mine.

Målet med GT er å oppdaga eller skapa teori (Willig 2008). Dette inneber at teorien vert oppdaga, utvikla og verifisert gjennom systematisk datainnsamling og analyse av data knytt til eit bestemt fenomen. Det er altså forskingsfunna som dannar ei teoretisk formulering av den røynda ein undersøker, ettersom hensikta er å byggja ein teori som får fram det området ein undersøker (Strauss & Corbin 1990).

GT inneber ein deskriptiv analyse der datamaterialet vert redusert slik at det vert meir forståeleg og oversikteleg. I denne metoden er det sjølv datamaterialet som skal tala for seg (Postholm 2005). Forskaren må sjå ting på ein annan måte og prøva å få fram kva innsamla data eigentleg fortel ein (Postholm 2005). Postholm (2005) trekkjer fram at dette vil seia at ein som forskar må halda tilbake ei vurdering (Postholm 2005). Då Grounded Theory vart utvikla, var det og dette synet som var dominerande. Strauss & Corbin (1990 og 1998) trekkjer fram at det nesten er umogleg å gjennomføra ein slik analyse utan at eigne vurderingar spelar inn. Dei peikar på at forskaren si førforståing og dei som vert intervjuva sine tolkingar, vil vera bestemmende for resultatane.

Eg har heile vegen bevega meg mellom del og heilskap gjennom den hermeneutiske spiralen. Eg starta med mi eiga oppfatning av kva eg ville finna ut meir om, og undervegs har eg henta inn både teoretisk og empiriske data. Ved å gå inn i teori og data, har eg fått ei ny og utvida forståing av noko eg alt hadde ei oppfatning om. Dette har vidare ført til at både arbeidet med denne oppgåva, og målsettinga med oppgåva, har endra seg noko fordi eg har fått ny kunnskap om det tema eg arbeider med.

Det er tidlegare peika på at problemstillinga i denne oppgåva. At denne inneber eit ynskje om å få ei djupare forståing av korleis styraren i barnehagen kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar, knytt til meldeplikta til barnevernet. Sjølv om meldeplikta også er eit personleg og sjølvstendig ansvar, peikar problemstillinga mi i større grad på interpersonale prosessar enn det gjer på individuelle prosessar, fordi det dreier seg om samarbeidet til barnevernet i saker som gjeld ulike former for omsorgssvikt av born, der meldeplikta skal nyttast. Innleiingsvis handla problemstillinga mi om systematiske samarbeidsrutinar knytt til

meldeplikta til barnevernet. Undervegs som eg arbeidde med analysen, såg eg at det og var like viktig å få fram hindringar i meldeplikta til barnehagen. For å få fram om og på kva måte barnehagen samarbeider med barnevernet, og om utfordringar knytt til samarbeidet med barnevernet.

Eit prinsipp frå Grounded Theory er fokuset på forskaren si sensitivitet i høve til teori, kunnskap og innsikt i fagfeltet (Dalen 2004). Trass i ei relativt sterk førforståing og god innsikt i teori knytt til fagfeltet, har eg prøvd å møte tidlegare forskning og teori med eit ope sinn og ein audmjuk haldning gjennom heile prosessen, særleg i arbeidet knytt til kategorisering og tolkinga av funn. Dette har vore svært nyttig for meg.

Med bakgrunn i dette vurderer eg Grounded Theory som eit godt metodisk utgangspunkt for analyse av data i oppgåva mi.

Analyse:

Siste delen av ein forskingsprosess inneheld analyse og rapportering av funn.

Analyse er ei fagleg ferdigheit der ein deler eit materiale systematisk opp i komponentar og hensiktsmessige grupper. Analysen byggjer ofte på ein fagleg teori eller metode der ein ser på valde element i materialet. Analysen er ikkje målet, men det ein nyttar den til i tolkinga av resultatata (Rienecker & Jørgensen 2007).

Når ein skal analysere i kvalitativ forskning bør ein skilja mellom deskriptive og teoretiske analysar. Dei deskriptive analysane strukturerer datamaterialet slik at dei vert meir oversiktelege, forståelege og systematiske (Postholm 2005). Deretter må ein ta i bruk teori og gjera ein analyse og drøfting av resultatata (Postholm 2005). Innanfor GT vert det som nemnt understreka at ein må vera sensitiv i høve til teorien og annan forskning på området (Dalen 2004). Det er likevel naudsynt at ein har god kjennskap til fagfeltet, og at ein har god teoretisk bakgrunn til å arbeida med resultatata. Ein må og ha evne til å sjå etter nye og alternative løysingar. Slik eg ser det, har eg god kjennskap til fagfeltet. Eg er audmjuk i høve til resultatata mine og at oppgåva mi berre utgjer ein liten del av dette feltet.

Etter at alle intervjuar var transkribert vart dei koda etter kvart. Kvalitativ koding vil seia prosessen der ein definerer kva dei innsamla data handlar om, og kan difor kallast det fyrste steget i analysen.

I kodinga kategoriserer ein deler av data med eit namn som skal summerast og gjera greie for kvar del. Eg nytta meg av initial (begynnande) koding som inneber å setja ord på fenomen. Når ein utviklar kategoriar eller hendingar, er det vanleg å nytta merkelappar på tekst som vert dela inn i større eller mindre avsnitt.

Eg nytta ikkje noko dataprogram, men nytta fargar som koding, Ulike meiningar fekk ulik farge. Ein tekst kan analyserast linje for linje, kvar setning, einskilde avsnitt eller heile dokumentet kan analyserast. Eg valde å dela inn i avsnitt som naturleg dannar meiningseiningar. Eg fekk til slutt eit slags system i kodinga/ein slags organisering, noko som var med på å skapa innleiande kategoriar. Døme på innleiande kategoriar er: *utdanning, omsorgssvikt, arbeidskrav, oppleving, kunnskap, kompetanse, samarbeid, motstand, hindring, læring, optimisme, meldeplikt, mål, rutinar, følelsar, tett på, melding, kultur, system, vita om, identifisering og oppdaging, oppfylging, samarbeid med barnevernet, kunnskap og kompetanse og forsvarsmekanismar og hindring*. Dei innleiande kodane og kategoriane hjelpte meg å til å gje meg ei klårare formeining om kva eg ville undersøkje vidare/få betre fram i neste intervju. Etter at dette var gjort, gjekk eg tilbake til intervjuet for å samanlikna kodar, og dei samanfallande kodane vart slegne saman til kategoriar. Eg skreiv ned namnet på kategoriane etter kvart som dei vaks fram i analysen. Slikt analysearbeid der ein utviklar hovedkategoriar, kallar Strauss og Corbin (1990) for *open koding*.

Kategoriane må imøtekoma to kriterier (Lincoln & Guba 1985). For det fyrste må eininga syta for relevant informasjon, og for det andre må det vera mogleg å analysere og tolka eininga i fråvær av anna informasjon enn ei forståing av konteksten som studia har gått føre seg i. Strauss & Corbin (1990) peikar og på viktigheita av å gje kategoriane namn som seier noko om kva som er innhaldet i dei, og at her kan teoriar hjelpe til med omgrep. Utsegn og namn som intervjuobjekta eller andre har gjeve uttrykk for, kan og gje namn til kategoriar. Strauss & Corbin (1990) kallar dette for *in vivo* – kategoriar. Dersom forskaren vil strukturera materialet meir, kan ho eller han stilla spørsmål som når, korleis, kva samanheng og under kva slag forhold gjekk dette føre seg. Desse spørsmåla får fram relasjonen mellom kategoriane og deira subkategoriar eller underkategoriar (Strauss & Corbin 1990 i Postholm 2010). I dette inngåande analysearbeidet dannar ein og underkategoriar til kategoriane som ein utvikla i den opne kodinga. Når ein utviklar underkategoriar, gjennomfører ein og det som vert kalla *aksial koding* (Strauss & Corbin 1990). Utvikling av hovudkategoriar og

underkategoriar er ikkje ein lineær prosess, men ein analyseprosess som går fram og tilbake (Postholm og Jacobsen 2011).

Den mest abstrakte kategorien er den som samlar alt materialet, og slik sett dannar kjerne-kategorien som tek inn i seg alle hovudkategoriane. Denne sentrale kategorien bind saman alle dei andre kategoriane slik at dei kan skapa ein heilskap. I denne siste «selektive forskingsprosessen» (Strauss & Corbin 1990) prøver forskaren å utvikla omgrep og modellar som ei hjelp til å forstå det fenomenet ein studerer. Til slutt skriv forskaren ein heilskapleg tekst med utgangspunkt i kjerne-kategorien, hovudkategoriane og underkategoriane. Denne teksten set dei ulike delane saman (Strauss & Corbin 1990 i Postholm 2010).

Etter fleire rundar med kodar og fargar, gjekk eg tilbake dei ulike sitata og notatane frå intervjuet att og koda store deler av teksten eller heile avsnitt att, med utgangspunkt i dei kategoriane eg valde å fokusera mest på i den *opne kodinga*. Såkalla «memos» er og sentralt i Grounded Theory (Charmaz 2006). Det er notatar av idear, tenkte forbindelsar mellom kodar og kategoriar og refleksjonar som kan vera viktige for den vidare analysen. Eg gjekk gjennom dei ulike utsegnene, sitata, notatane frå intervjuet på nytt att, og reflekterte og stilte spørsmål til kva som *eigentleg* kom fram. Dette var altså ein prosess eg gjorde fleire gonger for å få det så rett som mogleg. Eg valde å ta utgangspunkt i problemstillinga mi, og prøvde å dela materialet inn i ulike kategoriar ut i frå denne. Eg utarbeidde hovudkategoriar og underkategoriar som hjelp til å samla og kategorisera utsegn som høyrte saman. Slik vart datamaterialet lettare å hanskast med. Gjennom dette arbeidet peika det seg ut fem hovudtema/hovudkategoriar. Eg laut og omorganisera underkategoriane fleire gonger og nokre gonger laut eg og laga nye kategoriar. Til slutt fekk eg eit produkt eg meinte var representativt i høve til det informantane meiner om dei ulike tema og som sa noko om kva dei viktigaste tema i intervjuet handla om (Charmaz 2006).

. Desse fem hovudkategoriane er:

Identifisering og oppdaging, oppfølging av bekymring, samarbeid med barnevernet, kunnskap og kompetanse, forsvarsmekanismer og hindring.

Desse fem hovudkategoriane får fram hovudinstrykket frå datainnsamlinga, og vert seinare i oppgåva (Kapittel 7) sett i samanheng med teori om endring og læring i organisasjonar, slik eg tidlegare har gjort greie for i kapittel 3.

Innsamlinga av data vil i teorien kunna halda fram i det uendelege, men vil som regel verta avslutta når ein når eit punkt der ny empiri ikkje lenger bidreg til nye vinklingar og forståing av dei kategoriane ein har utvikla (Charmaz 2006). Det er dette som Charmaz (2006) kallar for metning. Med bakgrunn i storleiken på undersøkinga og fem informantar, er det ikkje aktuelt å snakka om metting i denne undersøkinga.

4.6 Ethiske utfordringar :

All forskning må fylgja ein del etiske prinsipp i tillegg til ein del juridiske retningsliner. Etikk omfattar prinsipp, reglar og retningsliner for at me skal vurderer om handlingane våre er rette eller ikkje (Johannesen m.fl 2002). Det er her fyrst og fremst mellommenneskelege forhold det er snakk om som kva me kan gjera og kva me ikkje kan gjera mot kvarandre.

Forskingsetikk er visjonen til den gode kunnskap, og syner til eit sett med verdiar, normer og ordningar som bidreg til å konstituere og regulere vitskapleg verksemd (Forskingsetiske komiteer 2006).

Når ein skal forska på menneske er det i fylgje Kvale (1997) tre etiske reglar ein må ta omsyn til: 1.) *informert samtykke*: inneber at respondenten tek friviljug del og at det er informert om det overordna målet i undersøkinga, om hovudtrekka i prosjektplanen og om moglege føremoner og ulemper med å ta del i undersøkinga, 2) *konfidensialitet*: at ein ikkje offentleggjer personlege data som kan avsløra identiteten til den som vert intervjuet. Utskrift frå intervju skal makulerast etter at oppgåva er skriven. Data frå undersøkinga skal handsamast anonymt, 3) *konsekvensar*: konsekvensane av ei intervjustudie bør vurderast med omsyn til mogleg skade som kan påførast intervjupersonen, so vel som dei venta føremonene personen kan ha av å ta del.

Intervjuundersøking er fylt med moralske og etiske spørsmål. Ethiske problemstillingar pregar heile prosessen i ei intervjuundersøking, og ein må ta omsyn til dette heilt frå starten av undersøkinga fram til den endelege rapporten ligg føre (Kvale & Brinkmann 1999).

I undersøkinga mi har eg etter beste evne teke omsyn til forskningsetiske retningsliner og dei krav som ein ventar. Alle informantane var med i undersøkinga friviljug og dei fekk opplyst skriftleg og munnleg (i starten av intervjuet) at dei hadde høve til å trekkja seg frå oppgåva når som helst. Informantane fekk skriftleg informasjon om problemstilling og tema for

oppgåva. Alle informantane har gjeve skriftleg samtykke om deltaking. All informasjon om informantane og barnehagane vert anonymisert. Alle notatar vert sletta etter at oppgåva er sensurert. Fram til dess, vert alle notatane lagra forsvarleg. Eg meiner undersøkinga har respekt for menneskeverdet og at krav om å unngå skade og alvorlege belastningar er fylde. Spørsmål om prosjektet er meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskaplig datateneste, NSD, er teke opp per telefon med NSD. Tilbakemelding frå NSD per telefon er at prosjektet ikkje er meldepliktig.

Ei etisk utfordring omfattar bevisstgjeriing i eins eiga førforståing. Det er svært viktig å reflektera over kva førestillinga ein møter oppgåva med, i fylgje Aadland (2004). Denne førforståinga vert hjå Aadland (2004) definert som ei bevisst eller ubevisst forventning om korleis noko kjem til å verta. Ein plukkar ut setningar og tolkar desse ut av samanhengen for at det skal stemma med hypotesane (Aadland 2004 s 308). Difor har eg vore bevisst på førforståinga mi, og retta kritiske blick mot hypotesen når eg søkte etter litteratur som kunne avkrefta førforståinga mi. M.a. syner nyare forskning, t.d. NOVA-rapport nr 6/2009, at det ikkje er manglande bekymringsmeldingar til barnevernet frå barnehagane generelt, men at dette meir gjeld for dei private barnehagane. Den same NOVA-rapporten syner og at det ikkje er noko samheng mellom rutinar/manglande rutinar og hyppigheita av meldingar til barnevernet, samt at det ikkje er skilnader mellom mindre stader og større stader i høve til å melda.

Avslutninga av eit kvalitativt intervju er viktig. Det vil seia at ein ikkje utset informantane for skade eller andre alvorlege belastningar. Dette gjeld både under og i etterkant av intervjuet, samt i publisering av forskingsrapporten. Dette innebar at eg heile tida vurderte kva oppfølgingsspørsmål eg stilte, og at eg respekterte at informantane ev var litt tilbakeheldne. Eg var klar over at eg då og kunne missa viktig informasjon, men følte likevel eit etisk ansvar for at informantane skulle gå ut av intervjusituasjonen på ein god måte. Mi erfaring er likevel at informantane gav meg god informasjon i laupet av intervjuet. Eg gav og informantane høve til å kommentera korleis intervjuet hadde vore, at dei fekk koma med avsluttande kommentarar og greia opp i eventuelle uklårheiter. Dette var ein god måte å avslutta kvart av intervju på (Postholm 2010).

I dette kapitlet har eg teke føre meg metode, informasjon om kvalitativt intervju, førforsting og korleis eg har gjennomført analysen av data. I neste kapittel vil eg presentera dei funn eg har kome fram til etter analysen.

KAPITTEL 5 – ANALYSE

5.0 Innleiing:

I dette kapitlet syner eg dei funn som eg har kome fram til. Kapitlet er delt inn etter dei fem hovudkategoriane som nemnt tidlegare (s 62). Eg trekkjer fram kvar kategori for seg sjølv, for å få mest oversyn og ha det mest mogleg ryddig.

5.1 Kategori 1 - Identifisering og oppdaging:

Barnehagelova §22, at dei tilsette i barnehagen skal vera merksame på forhold som kan føra til tiltak frå barnevernstenesta. Lova peikar på at barnehagepersonalet i sitt arbeid, skal vera merksame på forhold som kan føra til tiltak frå barnevernstenesta si side. Tidlegare i oppgåva (s 42) har eg og trekt fram NOVA – rapport 6/2009. Rapporten syner m.a. til at å få fram kva bekymringa gjeld, kan vera ein prosess over tid, der barnehagen nyttar ulike tilnærmingar for å få tak i kva bekymringa gjeld.

Eit av spørsmåla i intervjuguiden var knytt til kva den einskilde styrar la i omgrepet omsorgssvikt:

«Meldeplikta slær inn ved mistanke om alvorleg tilfelle av omsorgssvikt. Kva legg du i alvorleg omsorgssvikt?»

Ein av informantane gjer greie for si bekymring ut i frå normalutviklinga hjå barnet. Ho trekkjer fram at ho legg merke til dersom det er noko som påverkar barnet si utvikling negativt, og at det kan vera både psykisk og fysiske overgrep mot barn:

«Med omsorgssvikt oppfattar eg at det påverkar borna si utvikling negativt, og at det kan vera både fysisk og psykiske overgrep mot born.»

Denne informanten syner at ho er oppteken av og merksam på avvik frå barnet si normalutvikling og fortel at ho legg merke til ei negativ utvikling. Dette er og i samsvar med både Drugli (2008) som seier at dei fleste som arbeider med born vil oppdaga at nokre born av ulike årsaker vekkjer bekymring.

Ein av dei andre informantane gjer og greie for si bekymring ut i frå normalutviklinga hjå barnet, men ho legg samstundes og til mageføling. I tillegg trekkjer ho og fram at dei «fyl med» dersom dei høyrer «på bygda» at ein 4/5 – åring rek gatelangs eller at det er mykje festing og bråk frå bustaden til barnet. Dette er i samsvar med det som m.a. Backe – Hansen

(2009) seier om at born som vekkjer bekymring vert i litteraturen omtala som born som får fram ei diffus føling, ei mageføling på at noko ikkje stemmer.

Andre forhold som vert nemnt er knytt til fysisk og psykisk mishandling, van skjøtsel. Vald og seksuelle overgrep:

«Eg opplever at saker me har meldt i frå om til barnevernet ikkje har vore saker. At dette er vanskeleg. Saker der barnet ikkje utviklar seg bra, manglar klede, er ustelt, så er kanskje likevel ikkje dette hovudgrunnen til omsorgssvikt likevel. Difor må ein og alltid sjå på ei eventuell endring i åtferda til barnet og».

« Omsorgssvikt er det som eg oppfattar ti å vera fysisk og/eller psykisk mishandling og van skjøtsel. Viss det er slik at du er bekymra for kva som kan skje når ungen kjem heim att».

5.2 Kategori 2 - Oppfølging av bekymring:

Eit føremål med oppgåva er å få fram korleis dei tilsette i barnehagen fyl opp ei bekymring og kva gjer med det dei «ser» når dei er bekymra for eit barn i barnehagen. På spørsmål frå intervjuguiden om kva form for bekymringsmeldingar som vert rapporterte frå barnehagen, trekkjer alle informantane fram døme på saker knytt til alvorleg omsorgssvikt. Informantane trekkjer fram faktorar med barnet som er knytt til både åtferd og hygiene, men at det kan vera utsegn frå barnet som gjer at ein melder. Ein av informantane seier det slik:

« T.d. viss ein ser ein unge som får ei endra åtferd. Då meiner eg t.d. utagering, dvs måten ein slær på. Det kan og vera hygiene, eller me kan reagere på utsegn frå barnet».

Dette er og i tråd med om at meldeplikta til barnevernet gjer seg gjeldande for dei tilsette i barnehagen «når det er grunn til å tro" at et barn utsettes for mishandling, omsorgssvikt eller har alvorlige atferdsproblemer» (Eriksen & Germeten, 2012 s 93). I tillegg til det som Eriksen & Germeten (ibid) trekkjer fram om at dei tilsette i barnehagen ikkje skal måtta bevisa påstanden sin, om at eit barn bur i ein heim som er prega av omsorgssvikt.

På spørsmål om det er saker som er lettare/vanskelegare å melda i frå om, er alle informantane klare på at i saker der teikna er «klinkande klare» og det ikkje er noko tvil om omsorgssvikt, då er det lettare å melda i frå. Ein av informantane seier det slik:

«Saker som er svært graverande, der ein er «sikker i sin sak», dei er det lett å melde i frå om».

Denne informanten trekkjer og fram at sakene er lettare der foreldra er samde om at dei har trong for hjelp, at barnehagen og foreldra slik sett har ei felles forståing av problemet. Dette stadfestar og som eg tidlegare har vore inne på at barnehagen har ei dagleg nær kontakt med både born og foreldre, gjennom mange år. Dette gjev dei tilsette i barnehagen ein spesiell situasjon til å observera barnet over tid og i ulike situasjonar.

Fleire av informantane vektlegg og at det er lett å melde i frå dersom bekymringa for barnet er knytt til noko kriminelt/kriminell handling frå foreldre, t.d. bruk av narkotika. Ein av informantane trekkjer likevel fram at trass i tydelege merke som t.d. blåmerke, må barnehagen ta seg tid til å sjekka:

«Det er ikkje alltid det er så tydeleg dette med blåmerke. Då må ein ta seg tid. Du melder ikkje ved fyrste blåmerke».

Denne informanten kan vera inne på noko av det som Skogen (2004) trekkjer fram om sikkerheit/tryggleik og usikkerheit/utryggleik, og om psykologiske hindringar knytt til meldeplikta.

Informantane tek og føre seg fleire døme på at dei har vore bekymra for born, men er usikre på om det har vore knytt til omsorgssvikt. Fleire av informantane peikar på vanskar å melde i frå bekymring dersom det er knytt til noko diffust. Eit sitat kan syna dette:

« Det er vanskeleg å melde i frå om ei bekymring som er knytt til noko diffust, og at ein er litt undrande».

At informantane på ulike måtar trekkjer fram omsorgssvikt som noko vanskeleg og uspesifikt og diffust, noko som og samsvarar med NOVA-rapport 6/2009, som seier at det ikkje er noko eintydig svar her. At ein av og til må ein og leva med ei usemje om kva som er problemet, slik at det kan ta tid å få gjort greie for kva forståing som er mest dekkjande (NOVA rapport 6/2009 s 18). To andre sitat syner noko av det same:

«Eg kan ikkje senda ungen heim att dersom eg er bekymra for det som skjer i heimen. Er eg bekymra, har eg ei plikt til å melde i frå».

Og:

«Noko mellom barnet og familien er så annleis enn det ein står for sjølv. T.d. språket mellom barnet og foreldra. At ein t.d. nyttar kommando! Dette er ikkje noko overgrep, men me opplever at ungen ofte vert slik sjølv når ein vert tilsnakka på denne måten. Kva dette gjer med ungen. Her prøver me med foreldrevegleriing. Det skulle vore meir av dette. Slike saker er vanskeleg, fordi dei er i gråsona. Dette går på åtferd, og at me er bekymra for barnet si utvikling. Det er vanskeleg og utruleg alvorleg når ein melder i frå til barnevernet. Ikkje er me sikre på at barnevernet er betre på å rettleia heller» .

Denne informanten er inne på noko av det som både Killen (2009) og Drugli (2008) på ulike måtar trekkjer fram om at arbeidet med barn som vekker bekymring utfordrar følelsane. I tillegg peikar informanten og på innsikta om barneveret sin kompetanse. Informanten peikar difor og på noko av det som Sagbakken og Aanderaa (1993) trekkjer fram om at føresetnadene for å lukkast med eit tverrfagleg arbeid, er større innsikt og forståing for kvarandre sine kunnskapar og oppgåver. Dette kjem i tillegg til eit felles språk, og ei felles oppfatning av barn, barndom og oppvekstvilkår (s 10). Killen (1991) er og inne på dette når ho seier at utviklinga av eit felles forståingsgrunnlag mellom barnehagen og barnevernet truleg er noko av det viktigaste ein investerer i.

5. 3 Kategori 3 - Forsvarsmekanismar og hindring:

Måten barnehagane handterer si bekymring på, vil verta påverka av om saka vert vurdert som alvorleg eller ikkje. Er saka alvorleg nok, skal den meldast til barnevernet. Dersom saka vert vurdert til ikkje å vera alvorleg nok, vert avgjerda om å melda ei sak eller ikkje, eit resultat av ei komplisert prosess. Då kan fleire moglege handlingsalternativ vera vurdert og prøvd ut over tid (NOVA – rapport nr 6/2009 s 19).

Når vilkåra for opplysningsplikta er oppfylt, skal bekymringsmeldinga til barnevernet sendast til barnevernet med ein gong. Barnehagen skal difor ikkje gjera nye undersøkingar for om mogleg stadfesta eller avkrefta innhaldet i bekymringa før meldinga vert sendt til barnevernet. Barnehagen kan ikkje velja mellom å melda i frå til barnevernet eller ikkje (Vegleiarer 2009).

Skogen (2004) seier at for å kunna utføra kvalitetsutvikling i organisasjonen, er det viktig å kjenna til kva slag barrierar og motstand som kan dukka opp.

Fleire av informantane gjev på ulike måtar tilbakemeldingar om at dei er klår over forsvarsmekanismane som kan slå inn. To sitat kan syna dette:

« Dei to siste åra har me hatt fokus på meldeplikta til barnevernet/ fokus på dette, i personalgruppa. No føler eg meg ganske trygg, men vert aldri heilt utlærd. Så har ein og forsvarsmekanismar som slær inn. At me tenkjer «er dette so gale – kan det vera noko anna».

«Forsvarsmekanismane kan spela oss eit puss. Me har bekymringskala for born og foreldre. Me ynskjer oss meir mengdetrening på «samtalen» som dei tilsette får «rett i fanget» - korleis stiller me opne, gode spørsmål» .

Desse informantane er inne på det som både Drugli (2008) og Killen (2009) er inne på. Drugli (ibid) trekkjer fram at arbeidet med born som vekker bekymring utfordrar følelsane til dei tilsette. Killen (ibid) trekkjer fram at den følelsemessige belastninga av arbeidet med familiar i omsorgssvikt kan opplevast vanskeleg, og at for å verna seg sjølv unngår ein å ta inn over seg omfanget og graden av omsorgssvikta barnet vert utsett for.

Bilete av barnevernet som ein alvorleg instans som grip inn i familiane sitt liv, er og gjeldande hjå nokre av informantane. Tre utsegn som syner dette:

«Foreldra har ofte eit godt tillitsforhold til barnehagen. Svært få foreldre tenkjer på barnevernet som ein ikkje trussel mot forledreskapet sitt. Det er viktig at barnehagen kan informera om barnevernet. At barnevernet kan bruka barnehagen som ein ressurs, og som ein smidigare informasjonskanal. Men kven skal ein vera talsmann for?»

Og:

«Me kjem rett inn i livet til folk. Me skal ikkje ha svaret men der me er bekymra, har me ei plikt til å melda. Me må vera klår over forsvarsmekanismane våre som spelar inn».

Og:

«Foreldra har ofte eit godt tillitsforhold til barnehagen».

Informantane er her inne på det som Skogen (2004) trekkjer fram om å vegra seg for å ta kontakt med foreldra om å formidla bekymring om heimeforholda til barnet, fordi ein er redd for at dette vil øydeleggja samarbeidet til foreldra.

Ein av informantane var oppteken av at nokre av desse sakene er tidkrevjande for barnehagen:

«Det er ei stor utfordring og det kan gå lang tid t.d. når det er psykisk sjuke foreldre».

Dette er i tråd med det m.a. Bergliot Baklien (2009) trekkjer framom at både manglande ressursar og tid i barnehagane til å fylgja opp vanskelege saker, som ein faktor som kan hindra samarbeidet mellom barnehage og barnevern.

NOVA-rapporten (6/2009) syner at barnehagane prioriterer samtalar med *foreldre om bekymring for eit barn*. Foreldra er den næraste samarbeidsparten til barnehagane, og dei og personalet i barnehagane møttest dagleg over lang tid. Det kan og vera usikkerheit knytt til å vegra seg for å ta kontakt med foreldra om å formidla bekymring om heimeforholda til barnet, fordi ein er redd for at dette vil øydeleggja samarbeidet til foreldra. Dette kan resultera i motstand og at ein difor ikkje kontaktar foreldre eller barnevernet når ein «berre» har ein mageføling på at noko er gale med eit barn, foreldra eller heimeforholda (Bache – Hansen 2009). Nokre utsegn som syner dette:

« Foreldra har ofte eit godt tilitsforhold til barnehagen. Svært fåe foreldre tenkjer på barnevernet som ein ikkje trussel mot foreldreskapet sitt. Det er viktig at barnehagen kan informera om barnevernet, at barnevernet kan nytta barnehagen som ein smidigare informasjonskanal. Men kven skal ein vera talsmann for? Det er vanskelegare dersom barnehagen har meldt saka. Ein del foreldre vil nok sjå på dette som eit tillitsbrot. Kan då letta saka at barnehagen gjer eit godt førearbeid og snakkar med foreldra».

Og:

«Dei andre gruar seg for samtalen med foreldra. Eg må vera med. Men dei har lang erfaring, så det går stort sett greitt. No er me likevel vorte tryggare på å ta den vanskelege samtalen. Takka vera god kursing, bevisstgjerjing, korleis koma «inn under huden» på foreldra på ein god måte».

Og:

«Viss me er alvorleg bekymra, må me ta den litt vanskelege samtalen med foreldra».

Informantane trekkjer her fram at dei tilsette i barnehagen arbeider tett på ungane. At dei er saman med ungane store deler av dagen, og at dette sjølvsagt gjev dei høve til å oppdaga ev signal på at noko er gale med barnet. Samstundes gjev styrarane og uttrykk for at nettopp dette at dei kjem tett på både borna og foreldra, er noko av det som også skapar utfordringar sett i samanheng med meldeplikta til barnevernet.

Ei forsvarsmekanisme som kan spela inn er å flytta problemet. Killen (2012) seier at flytting av problem kan sjåast i samanheng med «draumeløysningar». Dvs at omsorgssvikt vert om definert til t.d. eit pedagogisk problem. Dette er noko eg trekkjer fram i spørsmåla mine i intervjuguiden. Svara frå informantane var høvesvis like. Dei fleste trekkjer fram at bekymringane vart ofte drøfta anonymt med PPT fyrst. Fleire av informantane legg og vekt på at denne arbeidsmåten er noko som har «henge att» frå gamal praksis. Eit sitat syner dette:

«Det hender me drøftar med PPT fyrst, og helsesyster. Men mest med PPT. Dette er noko som heng att frå gammalt av. Før gjekk alt via PPT fyrst. Det var det vanlege».

Ingen av informantane gjev uttrykk for ei omdefinering av problemet, slik som Killen (2009) trekkjer fram. Styrarane gjev heller svar som tyder på at sakene faktisk ofte er vortne melde/er vurdert frå fleire instansar:

« Nei, me har ikkje meldt sakene til andre instansar i staden for, men me har hatt saker som og er vorte politisak».

Ein av informantane kom inn på erfaring i ei sak som var så krevjande at ho byrja å tvila, men at ho likevel fann ut at ho hadde gjort rett ved å melda saka til barnevernet:

«»...det var svært mykje styr omkring denne saka. Men, det var naudsynt å gjera dette. Her kom og forsvarsmekanismane inn. Eg starta stilla spørsmål til om eg verkeleg hadde sett so feil og gjort so gale».

Alle informantane kjem med ulike døme på at dei har lete vera å melda i frå til barnevernet, trass i at dei har vore bekymra for eit barn. Døma dei trekkjer fram skriv seg frå fleire år tilbake i tid, men styrarane gjev uttrykk for at dette er saker dei aldri gløymer. At dei og i ettertid ser at dei skulle ha meldt i frå til barnevernet om dette:

« Dette har eg aldri gløymt».

Og:

«Dette er langt tilbake i tid. Eg var ikkje styrar då. Då hadde me ikkje opplæring, me visste ikkje kva me skulle gjera eller sjå etter då» .

Og dette:

«Me har opplevd at me informerer og at barnevernet gjev lite tilbake. Lover og reglar er slik, men det kan opplevast frustrerende. Me har jo ungane her og har lyst å få noko tilbake. Når me har tøffe saker vert alt notert ned og loggført. Det kan ein få tilbake att «midt i fjaset». Foreldra får jo lesa alt. Dette kan godt barnehagen opplysa om. Eg var ikkje budd på det fyrste gongen» .

Denne informanten peikar og på manglande tilbakemelding frå barnevernet som frustrerende, noko som og er i tråd med det som Backe – Hansen (2009) trekkjer fram at barnehagane ynskje eit meir ope, synleg og tydeleg barnevern, og at barnehagane vert møtt med respekt som ein likeverdig samarbeidspart av barnevernet. Ho trekkjer og fram at barnehagen etterlyser betre tilbakemeldingar frå barnevernet når ei bekymringsmelding er sendt, samt betre tilbakemelding frå barnevernet når barnehagen vert nytta som eit hjelpetiltak. Vidare vert det trekt fram at barnehagen ynskjer betre høve til å drøfta saker anonymt med barnevernet.

5.4 Kategori 4 - Kunnskap og kompetanse:

For å møta krava i både rammeplanen og Barnehagelova, må dei tilsette i barnehagen ha kunnskap og kompetanse om barn og barndom, difor og om ulike typar omsorgssvikt, og meldeplikta til barnevernet. Det er styraren i barnehagen sitt ansvar å syta for at dei tilsette får kompetanse/får ta i bruk kompetansen, og det er styraren i barnehagen si oppgåve å syta for eit samarbeid med barnevernet, slik rammeplanen peikar på.

Mykje av læringa som finn stad i organisasjonen går berre føre seg hjå det einskilde individet. Denne kunnskapen er løynd for andre enn den som har kunnskapen, dvs det er såkalla taus kunnskap som den einskilde har. Fleire har omtala betydninga av den tause kunnskapen i organisasjonar. Filstad (2011) seier at taus kunnskap hovudsakleg er erfaring som den einskilde har utvikla over tid. Dette er kunnskap som ein veit fungerer, men som ein ikkje

heilt greier å setja ord på. Den tause kunnskapen er altså den kunnskapen som byggjer på erfaring frå praksis. Filstad (ibid) seier og at den viktigaste kunnskapen i organisasjonen er den tause kunnskapen. Ein av informantane seier at:

«Ein får meir erfaring når ein har hatt nokre saker. Det er tøffaste fyrste gongene. Etter kvart «kjenner «ein teikna, symptoma. Ein er og avhengig av å ha andre medarbeidarar som fyl med, og som er «på plass».

Informantane er inne på det som m.a. Filstad (ibid) trekkjer fram om taus kunnskap.

Taus kunnskap er hovudsakleg erfaring som den einskilde har utvikla over tid. Dette er kunnskap som ein veit fungerer, men som ein ikkje heilt greier å setja ord på. Den tause kunnskapen er altså den kunnskapen som byggjer på erfaring frå praksis.

Jacobsen & Thorsvik (2010) trekkjer fram at lærande organisasjonar kan sjåast på som eit kunnskapsproduserande system, der målsettinga for denne typen teoriar er å skapa ein organisasjon der medlemmane systematisk utvekslar både taus og eksplisitt kunnskap. Dette var og informantane inne på. Eit utsegn som syner dette:

«Me har tilsette som har vore her i «ein mannsalder». Desse har lang arbeidserfaring og god kompetanse. Etter at me vart med i prosjektet «Betre Tverrfaglig Innsats», har alle fått meir kunnskap om å sjå kvart einskild barn, og det å kunna ta den vanskelege samtalen med foreldra. Takka vera gode kurs, bevisstgjerjing, og korleis koma «inn under huden» på foreldra på ein god måte. Difor går me ikkje lenger å tenkjer. No handlar me».

Dette er i tråd med det som m.a. Gotvassli (2004) trekkjer fram, nå han seier at styraren i stor grad pregar kulturen i barnehagen gjennom sine haldningar og gjennom arbeidet sitt. At styraren i barnehagen må gå føre som eit godt døme for å syna kva ein er oppteken av og kva ein legg vekt på. Korleis denne kunnskapen vert synleg for andre enn dei som bær den, og korleis ny kompetanse vert akseptert som gyldig og verdifull. Gotvassli (2004) seier at kompetanse som er utvikla av einskildmenneske må spreia til fleire, slik at organisasjonen får glede av kompetansen.

Denne informanten er og inne på det som Drefys og Drefys (1991) trekkjer fram i modellen om utvikling av profesjonell kompetanse. M.a. at dei tilsette har lang tenestetid og god kompetanse, noko som eg oppfattar vert meint som at ein då og veit kva ein skal «sjå» etter og korleis ein skal handla.

Alle informantane trekkjer fram at det er dei som styrarar som melder, men at dei og er klåre på at meldeplikta er personleg. Informantane gav tydeleg uttrykk for å informera dei tilsette om at meldeplikta er personleg, og at dei andre tilsette kan melda til barnevernet sjølv om styrar er usamd med dette. Dette vitnar om kompetanse i barnehagen. To utsegner syner dette:

«Det er mitt ansvar å melda. Er eg usikker har eg mange å lena meg på. Rolla mi er heilt klår.»

Og:

«Det er eg som styrar som skal melda. Enkelt og greitt! Det står jo i lova. Viss styrar ikkje er viljug til dette, er dei andre tilsette i barnehagen pliktige til å melda likevel. Det får dei vita.»

Dette er og i tråd med praksisen som er trekt fram m.a. i Barnehagelova, om at vanlegaste sakshandsamingsregelen er at det er styraren i barnehagen som melder. Det syner og at informantane er informerte om at det ikkje frittek dei andre tilsette i barnehagen frå den sjølvstendige meldeplikta som Barnevernslova og Barnehagelova peikar på. At dersom styraren i barnehagen meiner at det ikkje er grunn til å senda bekymringsmelding for eit barn, medan ein av dei andre tilsette i barnehagen likevel er bekymra og meiner at det bør sendast. I slike tilfelle skal den andre tilsette i barnehagen sjølv melda. Heilt sentralt i dette ligg det m.a. korleis den tause kunnskapen vert delt i det nære fellesskapet. Det handlar med andre ord om korleis den nye kompetansen i organisasjonen vert spreidd slik at den vert ein del av den uformelle og tause kompetansen til fleire enn ein, slik som m.a. Dalin (1999) og Senge (1992) trekkjer fram. Senge (ibid) seier m.a. at dei organisasjonane som skal lukkast i framtida er organisasjonar som oppdagar korleis dei skal vekkja til live menneska sin motivasjon og fremja deira evne til å læra på alle nivå i organisasjonen (s 10). Fleire av informantane gav uttrykk for både motivasjon og læring på alle nivå. To utsegn som syner dette:

«Mi tolking av «å melda i frå» er at me har gode system. Assistentane som er med ungane er og dei som ofte kjenner dei best. Dei skal melda i frå til næraste overordna, at me veit kva ansvar me har. Alle har meldeplikt, men me har ulike roller inn i dette. Assistentane kan og melda sjølve. Her i barnehagen har me 0-toleranse for å «bæra på noko sjølve» - me har plikt til å dela opplysningane. Viktig å vita at det ikkje er me i barnehagen som skal sankta bevisa.»

Me skal berre seia det me ser. At me har meldeplikt til barnevernet vert og orientert om på foreldremøtet. Ting tek tid. Her må me og sjå på kva som er bedriftskulturen. Det er noko som påverkar. Det skal ikkje vera avgjerande kven som sit i dei ulike stillingane».

Og:

«No har eg arbeidt i ein del år, og sett ein del. Ein får meir erfaring når ein har hatt nokre saker. No føler eg at det er slik at me er på plass med heile systemet. At me alle er klår over meldeplikta. Me drøftar sakene frå A – Å, frå ei bekymring til ei ev sak».

Dette er og i tråd med slik Jacobsen & Thorsvik (2007) er inne på. Dei seier at kunnskapen må gjerast tilgjengeleg for fleire i organisasjonen, slik at den kan testast ut og verta til praktisk nytte for heile organisasjonen.

Alle informantane trekkjer fram at trass i at gode rutinar og system for meldeplikta til barnevernet, har det likevel ført til noko auke i tal meldingar til barnevernet. Eit utsegn som syner dette:

« Me har ikkje hatt auke i tal meldingar. Eg er styrar i den barnehagen med minst melde saker. Eg har meir fylgd opp det andre har kome med».

Dette i tråd med slik NOVA-rapport 6/2009, peikar på med omsyn til viktigeita av å få på plass systematiske og vel fungerande samarbeidsrutinar mellom barnehagane og barnevernet. At dette kan auka barnehagane sin kompetanse når det gjeld kva born det er viktig å melde i frå om, i tillegg til dei borna barnehagen pliktar å melde i frå om. Nova – rapporten legg her til grunn at det truleg er like viktig å vera oppteken av treffsikkerheita i meldingane til barnevernet som tal meldingar.

Informantane syner og kjennskap til lovverket. Ein uttale frå ein av informantane syner dette:

«Mi oppfatning er at eg ikkje kan senda noko anonym melding til barnevernet. Som priatperson kan eg kanskje gjera dette, t.d. viss dette gjeld naboen. Eg er likevel usikker på om eg bør gjera det. Ein må tora å stå i det. Det er og det rådet eg gjev til dei andre tilsette her i barnehagen».

Dette synet er og i tråd med Barnehagelova §22, som m.a. seier at barnehagepersonalet i sitt arbeid, skal vera merksame på forhold som kan føra til tiltak frå barnevernstenesta si side.

Utan hindringar frå teieplikta, skal tilsette i barnehagen av eige tiltak, gje opplysningar til barnevernstenesta, når det er grunn til å tru at eit barn vert mishandla i heimen eller at det ligg føre andre former for alvorleg omsorgssvikt, jf. Barnevernlova § 4 – 10, § 4- 12, eller når eit barn har synt vedvarande alvorlege åtferdsvanskar, jf. Barnevernlova §4 – 24. Tilsette i barnehagen pliktar og å gje slike opplysningar etter pålegg frå dei organa som er ansvarlege for gjennomføringa av Barnevernslova.

Killen (2009) trekkjer fram at i arbeidet med born som er utsette for omsorgssvikt møter personalet omfattande personlege og faglege utfordringar.

På spørsmålet om eigen kompetanse om meldeplikta til barnevernet, vurderte alle informantane denne som god. Nokre av informantane gav likevel uttrykk for at kompetansen kanskje ikkje var tilstrekkeleg. To sitat som syner dette:

« Ein får aldri nok kompetanse. Eg kan ein del om signal hjå born, om å tolka borna sine signal. Kunne godt tenkt meg meir kompetanse om samtaleteknikk, om å kunna høyra skikkeleg kva borna seier, utan at barnet «låser» samtalen. Skulle fått tid til/rydda på plass dette « .

Og:

«Eg vurderer kompetansen min om meldeplikta til barnevernet som god. Eg kan likevel tenkja meg meir kompetanse om vald og overgrep, samtale med barn. Spesielt om vald. Ein får liksom aldri nok. Det skal forresten vera eit kurs her i dag».

Alle informantane gjev uttrykk for auka kompetanse om meldeplikta til barnevernet i den seinare tida, særleg gjennom prosjektet «*Betre Tverrfaglig innsats*». Eg vart informerte om at dette er eit prosjekt som er initiert i frå m.a. Helsedirektoratet. Barnehagane vart utfordra på å skildra korleis dei byggjer opp kompetanse i personalgruppa for å sikra *Betre tverrfaglig innsats*. Informantane informerer om at i dette prosjektet ligg det m.a. auka kompetanse om meldeplikta til barnevernet, m.a. «*Kva ser me og korleis handlar me ut i frå det me ser*»? Eg oppfattar at informantane og dei andre tilsette i barnehagen, drøftar omgrepet «å melda i frå» og meldeplikta til barnevernet m.a. på personalmøta/avdelingsmøta:

« Det er viktig å vita at dei tilsette er kjende med meldeplikta. Eg må snakka godt om det å melda i frå. Eg må sjølv kunna systemet, for å kunna rettleia dei andre tilsette. Eg må støtta dei og vera med på samtalanane med foreldra. No har me eit godt system. Me skal ikkje kunna alt, men eg må vita kvar me finn ting og kva verkty me kan nytta».

Eg oppfattar dette til å vera i tråd med slik m.a. rammeplanen peikar på. Rammeplanen for barnehagen peikar på utvikling av kompetansen til personalet., m.a. om ei stadig utvikling av personalets kompetanse” (s 16). Ei utvikling av personalet sin kompetanse kan vera om meldeplikta til barnevernet.

Eg oppfattar dette og til å vera i tråd med NOVA – rapport nr 6/2009, som peikar på betydinga av at dei tilsette i barnehagen har kompetanse til å vurdere når det er grunn for å melda i frå om bekymring for eit barn til barnevernet. Ut i frå dette peikar rapporten indirekte og på at dei tilsette i barnehagen bør ha kompetanse om både barnevernstenesta og om meldeplikta til barnevernet.

5.5 Kategori 5 - Samarbeid med barnevernet:

Dei nasjonale føringane som ligg til grunn for samarbeidet mellom barnehagane og barnevernet er heimla i Lov om barnevern og Lov om barnehagar. Lovene gjev føringar for tenestene si tilrettelegging for eit samarbeid til barnets beste, gjennom arenaer for møter mellom partane og samarbeid om utarbeiding av planar (Bratterud og Emilsen 2013 s 27).

Rammeplanen seier og at tverretatleg samarbeid med andre hjelpeinstansar vil vera viktig. (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver s 13).

Dei tilsette i barnehagen har altså ei lovfesta plikt til å gje opplysningar til barneverntenesta når *det er grunn for å tru at eit barn vert mishandla i heimen eller det ligg føre andre former for alvorleg omsorgssvikt* (vegleriaren 2009).

Backe – Hansen (2009) trekkjer fram at barnehagane ynskje eit meir ope, synleg og tydeleg barnevern, og at barnehagane vert møtt med respekt som ein likeverdige samarbeidspart av

barnevernet. Ho trekkjer og fram at barnehagen etterlyser betre tilbakemeldingar frå barnevernet når ei bekymringsmelding er sendt, samt betre tilbakemelding frå barnevernet når barnehagen vert nytta som eit hjelpetiltak. Vidare vert det trekt fram at barnehagen ynskjer betre høve til å drøfta saker anonymt med barnevernet. Dette er og noko som informantane gav tilbakemelding på i intervjuet. Ein av informantane seier det slik:

«Me opplever ulike tolkingar av kva me legg i omsorgssvikt. Me brukar ein god del energi på dette, også er det kanskje ikkje noko likevel når sakene vert henlagde. Me veit at lovverket hindrar at barnevernet deler opplysningar med oss, men me lurar jo på kor langt dei er komne i prosessen».

Denne informanten peikar på det som Eriksen & Germeten (2012) trekkjer fram om at barnevernet har vorte kritisert for systematisk å unnlata å gje ut informasjon (Eriksen & Germeten 2012). At i 2009 vart det vedteke ei lovendring som pliktar barnevernet å gje tilbakemelding til offentlege instansar om korleis det går med meldinga. Dvs den offentlege instansen har krav på å få tilbakemelding på om meldinga gjev grunnlag for nære undersøking eller om meldinga er henlagd. Etter denne lovendringa har t.d. barnehagane krav på å få denne type tilbakemelding, dersom barnehagen har sendt ei bekymringsmelding til barnevernet. Barneverntenesta kan og gje barnehagen informasjon om kva tiltak som vert sett i gang, dersom dei vurderer dette som naudsynt for den vidare oppfølginga av barnet.

Alle informantane peikar på at tidlegare erfaringar med barnevernet vil kunna påverka korleis dei handlar i høve til bekymringane sine:

«Eg har stort sett hatt god erfaring med barnevernet. Det fører til at ein stolar på, og tek kontakt att».

«Det er utruleg viktig å ha eit godt samarbeid med barnevernet. Eg veit at dei er der og gruar meg aldri for å ta kontakt med dei. Eg har mange positive opplevingar av barnevernet. Eg har alltid hatt eit godt samarbeid med barnevernet».

Informantane er inne på det som Killen (1991) peikar på i høve den psykiske belastninga som ein ofte får i desse sakene, og at det tverrfaglege samarbeidet kan gje både personleg og fagleg støtte (ibid i Sagbakken og Aanderaa 1993 s 192).

Alle informantane trekkjer fram det å kunna drøfta sakene anonymt, som noko positivt.

«Me kan ringja til barnevernet for å få litt rettleiing når me er litt i tvil, at det er sånn diffust».

Dette er i tråd med Killen (2009) , som seier at barnehagen kan drøfta sakene anonymt med barnevernet, og Barnevernslova § 3-2, som peikar på at barnevernet pliktar å gje råd og rettleiing.

Andre tverrfaglege møter:

Informantane peikar og på at dei lenge har hatt tverretatlege møter, der m.a. barnevernet er med. Dei informerer om at dei har hatt samarbeidsarena knytt til «Born og unge i fokus», eit tverretatleg samarbeidsorgan i kommunen som har helde på i fleire år no. Styrarane peikar på dei gjeldande retningsliner og rutinane for samarbeidet. Fleire av punkta i retningslinene peikar inn mot meldeplikta til barnevernet. Alle styrarane trekkjer fram dette samarbeidet og retningslinene som verdifulle, både i høve til kva ein skal gjera ved ei bekymring, men og i høve til å faktisk peika på meldeplikta generelt.

Til spørsmålet om kven som tek initiativet til desse møta svarar alle styrarane at det er dei som kallar inn, men at det er PPT som lagar møteplanen. Eit utsegn som syner dette:

«PPT lagar møteplanen og styrarane kallar inn. Prosjektet starta for fleire år sidan».

Og:

«Det er sjeldan me får innspel frå dei andre deltakarane. Det er stort sett barnehagen som «set saka».

Alle informantane opplyser om at barnehagane i kommunen er med i eit nasjonalt satsingsområde, «Betre tverrfaglig innsats». Dei opplyser meg om at kommunen som barnehageeigar, fekk tilbod om å vera med på denne nasjonale satsinga. At alle barnehagane i kommunen er med her, og at målsettinga her er auka kompetanse om ulike typar bekymring, m.a. knytt til heile personalgruppa. Alle informantane gjev tilbakemelding om at denne satsinga har ført til auka kompetanse, m.a. om meldeplikta til barnehagane.

Tilgjengelegheit og «vita om» kvarandre:

Alle informantane trekkjer fram at opplever barnevernet som lett tilgjengelege, og nokon dei kan kontakta lett, dersom det er noko dei lurar på. Ein av informantane seier at:

«Me har tett og nær kontakt med barnevernet. Det er kjende fjes, og me treng ikkje grua oss for å ta kontakt».

Dette syner det motsette av det som Baklien (2009) peikar på knytt til den fysiske avstanden. At dei tilsette i barnehagen kan oppleve terskelen for å ta kontakt med barnevernet som høg, når dei ikkje veit korleis dei tilsette i barnevernet ser ut, eller kva dei heiter.

Ein av informantane trekkjer likevel fram følgjande:

«Dumt at det er så tette skott i helsevesenet. Når det er foreldre so vert innlagde, og ein som helsearbeidar ser at her er det born, burde ein og kunna fått fortelja om dette, og at det kan verta vanskeleg for barnet i ein periode framover. Me får melding om fysisk sjukdom, men sjeldan om psykisk sjukdom. Openheita om psykisk sjuke er mest for oss som er friske. Eller me er opne om det når me er vortne friske att. Psykisk sjuke er mest påverknad for barnet. Ein får alltid vita, men me kan ikkje byggja på rykte. Barnehagen treng ikkje mykje informasjon, berre at me får vita at foreldra er sjuke. Det treng ikkje vera barnevernssak, men dette med å leva under psykisk press i årevis gjer noko med ein».

Denne informanten er inne på noko av det som Kvello (2008) trekkjer fram om at barnevernet og barnehagen kan saman bidra til at barnet får naudsynt hjelp og omsorg til rett tid. Utsette born som får tidleg hjelp frå barnevernet greier seg betre enn dei som får hjelp seinare. Slik sett er det viktig at barnehagen får «vita om».

5.6 Oppsummering:

Hovedfunn i materialet syner at styraren vert nytta som ein ressurs i arbeidet med born som vekkjer bekymring, og barnehagen si meldeplikt til barnevernet. Alle informantane gjev uttrykk for eit særansvar knytt til meldeplikta til barnehagen. Alle informantane gjev uttrykk for si bekymring ut i frå normalutviklinga hjå barnet. Barnehagen har rutinar på at bekymringane fyrst vert tekne opp på avdelinga, og at det er styrar som melder. Dette er og i tråd med slik Barnehagelova peikar på. Styrarane gjev og uttrykk for å kjenna godt til at meldeplikta er ei personleg plikt, i tråd med Barnevernslova. Rutinane er dels skriftlege/nedskrivne, og dels fungerer dei som ein fast praksis i barnehagane. Trass i at gode rutinar og system for meldeplikta til barnevernet ikkje har ført til noko auke i tal meldingar til

barnevernet. Dette er likevel i tråd med slik NOVA – rapport 6/2009 peikar på, at det truleg er like viktig å vera oppteken av treffsikkerheita i meldingane til barnevernet som tal meldingar.

Materialet syner og at alle styrarane trekkjer fram at dei i utgangspunktet er nøgde med samarbeidet med barnevernstenesta. Dei trekkjer fram nærleik og det at dei møter «kjende fjes» som verdifullt, og at dette fører til at det er lettare å ta kontakt. Alle informantane trekkjer fram at dei opplever barnevernet som lett tilgjengelege, og nokon dei kan kontakta lett, dersom det er noko dei lurar på. Alle informantane gjev uttrykk for auka kompetanse om meldeplikta til barnevernet i den seinare tida, særleg gjennom prosjektet «*Betre Tverrfaglig innsats*» . Dei opplyser og at det er dei som styrarar som melder, og at dette gjer dei andre tilsette i barnehagen trygge. Informantane gjev uttrykk for at dei har greidd å få fram ei felles oppslutnad om meldeplikta til barnevernet. Fleire av styrarane var inne på teieplikta til barnevernet som ei slags «forståing» for at barnevernet ikkje kan/treng gje noko tilbakemelding til barnehagen. Det synest og som om barnehagen oppfattar opplysningsplikta som barnehagen som ei plikt, uavhengig av å vurdera innhaldet i denne plikta.

Styrarane gjev og tilbakemelding på ein god læringskultur, og at det er dei som styrarar som skal gå føre som gode rollefigurar. Eg oppfattar difor og styrarane som at dei slik sett kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til barnehagen si meldeplikt til barnevernet.

Styrarane gjev samla sett positiv omtale av barnevernet generelt sett, men dei er samstundes klåre på at tilbakemeldingane frå barnevernet er for dårleg. Styrarane peikar samstundes og på at dei i det tverrfaglege faste møta, er barnehagen som gjev opplysningar og saker, og at dei andre deltakarane gjev lite att til barnehagen.

KAPITTEL 6 – DRØFTING OG AVSLUTTANDE KOMMENTARAR.

I dette kapittelet vil eg drøfta desse funna sett i samanheng med teori om endring og læring i organisasjonar, slik eg tidlegare har gjort greie for i kapittel 3. Eg har tidlegare sagt at eg finn ei bru og ein «raud tråd» mellom teoriane ved å støtta meg til Senge (1992 og 2006) si systemtenking. Han seier m.a. at føresetnaden for å skapa læring i organisasjonar ligg i at det på leiarnivået vert utvikla ein bevisst læringsstrategi for heile organisasjonen, som er forankra i systemtenking. At utviklinga av ein lærande organisasjon går i gjennom fem disiplinær, og at det er innbyrdes samanheng mellom desse disiplinane. Eg har tidlegare (kapittel 3) sagt at eg oppfattar Senge (ibid) slik at i ein lærande organisasjon må leiaren syta for at det vert arbeidd med alle dei fem disiplinane.

Eit hovudtrekk i datamaterialet er at informantane er godt kjende med både omgrepa omsorgssvikt og det å melda i frå, men at dei opplever det som uklårt i høve til korleis dei trur at barnevernet definerer det. Ofte er dei ei diffus magesføling som gjer informantane bekymra. Desse følelsane kan vera vanskelege. Nokre nyttar og ordet «magesfølelse» om dette (NOVA-rapport nr 6/2009 s 18). Dette for å gjera greie for at noko ein bekymrar seg for ofte er vanskeleg å setja ord på. Dette inneber at det å avklara ei bekymring for omsorgssituasjonen til eit barn må vera ein prosess over tid, der barnehagen vil bruka ulike tilnærmingar for å få tak i kva bekymringa eigentleg gjeld, kor alvorleg den er, om barnehagen sjølve skal gjera noko, eller om andre, t.d. barneverntenesta, bør koplust inn (NOVA –rapport 6/2009 s 18).

Det er ikkje noko eintydig svar her. Av og til må ein og leva med ei usemje om kva som er problemet, slik at det kan ta tid å få gjort greie for kva forståing som er mest dekkjande (NOVA rapport 6/2009 s 18).

Dette samsvarer og med funna i oppgåva mi. Alle informantane gjev tilbakemelding på at dei har vanskar med å identifisera barn som vekker bekymring når barnet syner uklære og diffuse indikasjonar på omsorgssvikt.

Informantane gjev uttrykk for at konkrete og tydelege teikn på omsorgssvikt som t.d. merke frå vald mot barnet, samt at barnehagen får greie på at foreldra driv med kriminalitet t.d. narkotika, er enklare å halda seg til med omsyn til å melda bekymringa til barnevernet. Dvs teikn som er tydelege indikasjonar på fysiske overgrep og vannskjøtsel. Slik eg tolkar dette,

fører desse tydelege teikna til at informantane vert sikrare i mistanken om at barnet kan vera utsett for omsorgssvikt. Dei mindre tydelege teikna og «magefølelsen», fører derimot til usikkerheit. Eg tolkar dette slik at det er vanskelegare å oppdaga dei meir utydelege teikna, og det er meir tidkrevjande. Fylgjene av dette kan vera at born som vert utsette for psykiske overgrep, kanskje ikkje vert oppdaga, eller at dei vert oppdaga seinare. Dette samsvarer og med m.a. slik Killen (2009) trekkjer fram om at psykiske overgrep og følelsesmessig vanskjøtsel er vanskeleg å fastsetja (Killen 2009). Informantane la på den andre sida fram ulike døme på at dei på mange måtar var klår over dei mindre tydelege teikna hjå eit barn, og at dette kan gjelda m.a. for psykiske overgrep. Dei gav uttrykk for at dette er noko som dei er klår over og som dei har teke med i kompetansehevinga si.

Alle informantane gav og tydelege døme på at dei nyttar ulike observasjonsverktøy og kunnskap om samspel og tilknyttingsmønster ut i frå normalutvikling, noko som og gjer det mogleg å oppdaga psykiske overgrep. Ved oppfylgningsspørsmål under intervjuet, gav informantane tilbakemeldingar på at dei observerar tilknytning og samspel t.d. i garderoben, i henting, bringing der foreldra og borna er i skilje og møte- situasjonar. Her får eg vita om at eit teikn på bekymring kan liggja til manglande augekontakt med foreldra, manglande gjensynsglede, oversjøing av foreldra m.m. Dette syner og at styrarane har kunnskap om utrygg tilknytning, og at dette kan vera teikn på at barnet er utsett for omsorgssvikt.

Informantane gjev uttrykk for forsvarsmekanismar. Eg tolkar dette som at dei har nytta slike forsvarsmekanismar i møte med omsorgssvikta. Informantane gjev likevel gode tilbakemeldingar på at dei er klar over at forsvarsmekanismane kan påverka vurderinga av omsorgssvikta.

Drugli (2008) m.a. trekkjer fram at dei tilsette i barnehagen er gode på å oppdaga omsorgssvikt, men at det ikkje er sikkert at dei gjer noko med bekymringane. Innsamla data syner at alle barnehagane har gode rutinar og framgangsmåte når eit barn vekkjer bekymring hjå dei. Det er og gode rutinar på kven som ev melder bekymringa frå barnehagen til barnevernet, og at det i utgangspunktet alltid er styrar som gjer dette. Samstundes har barnehagane og gode rutinar på å informera dei andre tilsette i barnehagen om at meldeplikta er ei personleg plikt.

Alle informantane gjev tilbakemelding om at opparbeidinga av desse rutinane og oppbygging av kompetansen om meldeplikta, heng saman med ei mangeårig satsing på tverretatleg

samarbeid. Både internt i kommunen, og deltaking på det nasjonale prosjektet «Betre tverrfaglig innsats».

For at arbeidet i barnehagen skal verta til barnets beste, er det viktig med eit godt samarbeid mellom barnehage og barneverntenesta (Barne og likestillingsdepartementet 2009). Baklien (2009) meiner at samarbeidshindringar og barrierer påverkar dette samarbeidet, og arbeidet med born som vekker bekymring.

Funn frå datamaterialet syner at samarbeidet mellom barnehagane og barnevernet vert fremja både mellom formelle møter, men og uformelle samtalar og meir anonyme drøftingsmøte. Informantane trekkjer fram slike samarbeidsmøte som svært verdifulle. På desse møta får barnehagane konkrete råd og rettleiing om kva som bør gjerast vidare i saker der ein er bekymra for barn, i tillegg til at ein kan få greia ut om bekymringa er noko å melde. Alle informantane gjev uttrykk for at dei prioriterer desse møta. Det er styrarane i barnehagen som på sett og vis tek initiativa til møta, og det er styrarane som har agenda.

Ein lærande organisasjon handlar om å læra å læra ilag (Senge 1992).

Individuell læring er ein føresetnad for læring i organisasjonar. Individuell læring vil seia formell og uformell læring, slik eg har gjort greie for i kapittel 3. Den fyrste disiplinen i Senge (1992) si sytemtenking er *personleg meistring*. Som nemnt i kapittel 3, er inneber personlig meistring at «den enkelte har selvdisciplin til å utvikle seg gjennom å lære nye ferdigheter eller kunnskaper.» (Jacobsen og Thorsvik, 2010 s 340).

Senge (1992) trekkjer fram den personlege meistringa som fundamentet i den lærande organisasjonen. Organisasjonar lærer berre ved at menneska lærer. Omgrepet personleg meistring er bygd på både kompetanse, ferdigheter og kreativitet (Senge 1992). Det vesentlege med personleg meistring er å lære korleis ein kan skapa og oppretthalda kreativ spenning i livet (Senge 1992).

Personleg meistring går på å stadig avklara og utdjupa eigne personlege mål og visjonar. Organisasjonar som støttar personleg meistring, opplever at medarbeidarane syner meir initiativ og tek ansvar. Leiarar som ynskjer å fremja personleg meistring må byggja ein organisasjon der det er trygt å skapa sine eigne visjonar (Senge 1992). Som leiar må ein og gå føre som gode døme. For å muntra opp og motivera medarbeidarane, må ein gå føre som godt døme for si eiga personlege meistring (Senge 1992).

Informantane gjev uttrykk for at det er tidkrevjande å senda melding til barnevernet, men at både rutinar og tidlegare erfaringar, likevel er til god hjelp i prosessen.

Alle informantane bryr seg og oppfattar fleire utfordringar i høve til meldeplikta til barnevernet. Tilbakemeldingane frå styrarane syner at det går føre seg personleg meistring i barnehagane knytt til meldeplikta til barnevernet.

Innsamla data tyder og på at alle informantane har relativt høg terskel for å senda bekymringsmelding til barnevernet. At tydelege teikn på fysiske overgrep fører til rask melding til barnevernet. Oppgåva får fram at informantane må vera sikre i bekymringane sine før dei sender bekymringa til barnevernet. Eg tolkar det slik at saka nesten må vera så alvorlege at det ikkje er noko tvil om at noko må gjerast. Dette kan og kanskje stemma med at det ikkje har gått føre seg noko auke i tal meldingar til barnevernet, trass i betre rutinar og system for dette. Dersom dette synet mitt stemmer, samsvarar praksisen ikkje med vilkåra for opplysningsplikta til barnevernstenesta. Barnehagen treng ikkje vera sikker, men det må liggja føre grunn til å tru at barnet vert utsett for omsorgssvikt for at opplysningsplikta kjem inn (Barne og likestillingsdepartementet 2009).

Trass i at informantane gjev uttrykk for manglande tilbakemelding frå barnevernet som ein faktor til frustrasjon, trekkjer dei likevel fram at det er positivt å møte kjende fjes og folk dei kjenner i barnevernet. At dette likevel gjer at det er lettare å ta kontakt med barnevernet. Alle informantane trekkjer fram barnevernet som ein positiv samarbeidspart. Informantane gjev uttrykk for at dei ser tydeleg kvar barnehagane var for nokre få år sidan, kvar barnehagen er i dag og kvar dei vil etter at dei vart med i prosjektet «Betre tverrfaglig innsats». Her, mellom realitet og visjon, vert det skapa ei kreativ spenning som får fram utvikling og læring i barnehagane. Styrarane i barnehagane er gode rollemodellar knytt til meldeplikta til barnevernet, og det at styrarane «står på» i dette arbeidet, gjev legitimitet og retning for barnehagen sitt vidare arbeid knytt til meldeplikta til barnehagen. Styrarane og dei barnehagane som dei representerer står fram som både leiarar og barnehagar som vil noko, som utfordrar den situasjonen som har vore, og barnehagar som kjenner ei felles plikt for borna og barnehagane si meldingsplikt til barnevernet.

Personleg meistring vil og seia at kvar og ein lærer og utviklar seg i sine eigne mål og visjonar. Det er ikkje sikkert at bruken av meldeplikta og vurderingar av «kva ein skal sjå etter» m.m. er eit personleg mål for alle i barnehagen (organisasjonen). Viss nokon ikkje ser

verdien av prosjektet «*Betre tverrfaglig innsats*», så kan det vera vanskeleg å skapa god nok oppslutnad om dette prosjektet i barnehagen. Nokre av styrarane er inne på dette, og trekkjer fram at det ikkje er alle som heilt forstår meininga:

«*Det er god endringskompetanse, men kanskje ikkje hjå alle. Kanskje dei ufaglærde assistentane, utan særleg arbeidserfaring*».

Sett vekk i frå dette, så gjev styrarane uttrykk for eit personale med høg grad av personleg meistring og utvikling gjennom individuell oppfølging av den einskilde medarbeidaren si personleg meistring og utvikling av kometansen knytt til tverrfagleg samarbeid og barnehagen si meldeplikt til barnevernet.

Senge (1992) seier at disiplinen personleg meistring handlar om å auka evna til å fokusera på dei resultatane ein ynskjer å oppnå i livet. Ut i frå intervjuet med styrarane kjem det fram at styrarane har fått ei auka bevisstheit omkring dette. Eg oppfattar dei som å vera reflekterte og har sett seg nye mål for eiga utvikling og vekst vidare, knytt til meldeplikta til barnevernet.

Drefus og Drefus (1991) har utvikla ein modell for utvikling av profesjonell kompetanse. Denne modellen kan nyttast i denne oppgåva for å forstå korleis kompetanse om meldeplikta til barnevernet kan utviklast hjå den einskilde medarbeidaren. Modellen legg vekt på tauskunnskap, intuisjon og erfaring, og er difor eigna til bruk i barnehage der dette er ein viktig faktor i utøvinga av yrket (Gotvassli 2004).

Modellen startar med den usikre yrkesutøvaren og «nybegynnaren» i steg 1, og sluttar med den erfarne og kyndige yrkesutøvaren og «eksperten» i steg 5. «*Nybegynnaren*» er oppteken av fakta og søker etter faste reglar for handlingane. Fakta og reglar vert oppfatta som kontekststøtt og vert generaliserte til å gjelda i alle liknande situasjonar. Steg 2 i modellen tek føre seg den meir «*avanserte nybegynnaren*». Denne personen har meir erfaring og forstår at arbeidet er meir komplekst og at handlingane må forståast i forhold til ein kontekst eller samanheng. I steg 1 og 2 opplever medarbeidaren avgrensa ansvar for resultatane av handlingane sine. Steg 3 tek føre seg den meir *kompetente utøvaren*. For denne personen vert utføringa av arbeidet meir flytande og betre tilpassa omgjevnadene. Denne medarbeidaren tek del i planar, mål og gjera val, og vil i større grad nytta skjønn og tolking i arbeidet. Mellom steg 3 og 4 går det føre seg eit grunnleggjande lyft i utføringa av arbeidet. Då er ikkje reglane lenger den viktigaste basisen for handlinga, fordi konteksten og intuisjonen spelar ei større rolle. I steg 4 møter ein den *kyndige utøvaren*. Denne

medarbeidaren er meir involvert i handlingane sine og har utvikla eit perspektiv med grunnlag i tidlegare hendingar og erfaringar. I steg 5 i modellen møter me *eksperten*. Hjå denne medarbeidaren er det ikkje berre situasjonane som kan kjennast att intuitivt, men og relevante strategiar, avgjerder og handlingar. Eksperten handlar ut i frå ein moden, heilskapleg og gjennomprøvd forståing. Ho nyttar ikkje reglar, men kjenner situasjonen att ut i frå den lange erfaringa si (Dreyfus og Dreyfus 1991 i Aanderaa og Halvorsen 2001).

Alle styrarane i barnehagane har relativt lang arbeidserfaring frå barnehage og frå det å vera styrar. To av styrarane har særskilt lang arbeidserfaring. Samla sett syner innsamla materiale at arbeidserfaringa og den samla kompetansen til alle desse styrarane kan sjåast både i samanheng med med det som Drefus og Drefus (1991) trekkjer fram som i steg 4, *den kyndige utøvaren*, dvs utøvarar som er meir involvert i handlingane sine og har utvikla eit perspektiv med grunnlag i tidlegare hendingar og erfaringar, og steg 5, *eksperten*, dvs ho som handlar ut i frå ein moden, heilskapleg og gjennomprøvd forståing. Alle styrarane gjev uttrykk for å kjenna godt til, og ha god kunnskap om barnehagen si meldeplikt til barnevernet. Styrarane har vore styrarar i same barnehagen i mange år. Dette er styrarar som gjev uttrykk for den tause kunnskapen, og «magefølelsen» for når det er omsorgssvikt eller ikkje.

Senge (2006) er og oppteken av den tause kunnskapen, m.a. når han gjer greie for kvifor det er viktig å utfordra våre mentale modellar.

Filstad (2011) seier at sjølv om den tause kunnskapen er den viktigaste kunnskapen, legg dei fleste arbeidsplassar meir vekt på eksplisitt kunnskap enn å arbeida systematisk med deling og utvikling av den tause kunnskapen (s 1).

Kvar og ein som vend. er seg til barnevernstenesta som gjeld bekymring for eit bestemt barn vert rekna som ei melding i flg Lov om barnevern. Dette er uavhengig av om meldinga er skriftleg eller munnleg, og uavhengig av kven meldinga kjem frå. Barnevernet er avhengig av at dei tilsette i barnehagen tek kontakt når dei er bekymra for situasjonen til eit barn. På denne måten kan barnevernet og barnehagen bidra til at barnet får naudsynt hjelp og omsorg.

Barnehagelova peikar på at meldeplikta er ei personleg plikt, men at opplysningane frå barnehagen normalt sett skal gjevast av styraren i barnehagen. Difor er det sentralt å få fram kva kunnskap styraren har.

Det finst ulike perspektiv og måtar å definera kunnskap på, men eg har vald å ta utgangspunkt i fleire, m.a. Dalin (1999). Han trekkjer fram at kunnskapsomgrepet vert relatert til at individet skaffar seg kunnskap, og at kompetanseomgrepet vert nytta i samanheng med kollektiv læring og læring i organisasjonar, der medarbeidarane sin kompetanse vert spreidd og dei tilsette sin samla kompetanse vert nytta i organisasjonen.

Dette perspektivet stemmer godt overeins med mi oppfatning av både styrarane i barnehagane sin kunnskap om meldeplikta, og slik styrarane gav uttrykk for oversikt over dei andre tilsette sin kompetanse om meldeplikta. Omgrepet verkar kjend for informantane. Dei verkar sikre i høve til kva dei legg i omgrepet «å melda i frå».

Den tredje disiplinen er *felles visjonar*. «Organisasjoner må skape en felles visjon om hvordan fremtiden skal se ut» (Jacobsen & Thorsvik, 2010 s341). Denne tredje disiplinen skal utvikla eit felles pedagogisk grunnsyn og felles grunnleggjande oppfatningar i høve til arbeidet i barnehagen, t.d. om meldeplikta til barnevernet.

I kapittel 3 har eg synt til at *felles visjonar* i fylgje Senge (1992) er ein visjon ikkje berre ein ide, men meir « a force in peoples hearts, a force of impressive power» (Peter Senge 1992 s 206). Ein visjon er altså ikkje ein ide, men ei sterk kraft i mennesket. Læringa vil då vera prega av felles fokus og energi. Det er spenning mellom der ein er og der ein skal. Denne spenninga skapar motivasjon og kreativitet for å oppnå det ein ynskjer, i fylgje Senge (ibid). At med ein felles visjon kan mentale modellar verta oppdaga, og at ein då kan gje opp inngrodde vanar og arbeidsmåtar. Det er leiaren i barnehagen si oppgåve å få dei tilsette til å velja å plikta seg til den felles visjonen i barnehagen. Det er styraren i barnehagen si oppgåve å få formidla organisasjonen sitt styringsverktøy vidare til dei andre tilsette i barnehagen, slik at verdiane i organisasjonen vert konkretiserte og omsette til handling i barnehagen.

Alle styrarane gav uttrykk for *felles visjon* knytt til meldeplikta til barnehagen, og til bruken av meldeplikta.

Den fjerde visjonen er det Senge (1992) kallar *gruppelæring*. Her legg ein vekt på arbeid i gruppe som ein moglegheit til å læra av kvarandre. Felles læring gjev utvikling og forståing i fellesskap. Denne prosessen har grunnlaget sitt i felles visjonar og personleg meistring.

Senge (1992) seier m.a. at det er viktig å arbeida i grupper for at den einskilde skal kunna sjå heilskapen og samanhengen i eigen organisasjon, og utvikla læringshorisonten sin. At dersom

gruppa lærer, kan dei kanalisera læring gjennom heile organisasjonen. Det viktigaste i denne disiplinen er at gruppa kan arbeida saman. Dersom gruppa lærer saman, vil det skapa læring og utvikling i heile organisasjonen. Gruppelæring føreset at dei tilsette i barnehagen, t.d. på ein avdeling, kan tenkja saman om kompliserte og samansette saker, t.d. om ei bekymringsmelding til barnevernet.

6.1 Konklusjon - Korleis kan leiaren i barnehagen påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet?

I denne oppgåva har eg fått fram korleis leiaren i barnehagen kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar, knytt til meldeplikta til barnevernet. Endring og læring har vore sentralt i oppgåva mi, og eg har støtta meg til Senge (1992 og 2006) sin systemteori. Jacobsen & Thorsvik (2007) seier at kunnskapen må gjerast tilgjengeleg for fleire i organisasjonen, slik at den kan testast ut og verta til praktisk nytte for heile organisasjonen. I oppgåva har eg fått fram korleis leiaren i barnehagen legg vekt på delinga av kunnskapen i barnehagen, knytt til barnehagen sin meldeplikt til barnevernet. Satsinga på «Betre tverrfaglig Innsats» har og ført til ei felles satsing i barnehagen om meldeplikta, og til auka samarbeid med barnevernet. Dette fellesskapet som ein har fått fram her kan på mange måtar seiast å vera ein felles visjon i barnehagen. Denne satsinga har leiarane i barnehagen vore aktive i, og difor og vore føregangsfigurar for. Både Senge (ibid) og Rammeplanen(Kunnskapsdepartementet 2006 s 16) framhevar viktigheita av kontinuerleg læring eller ei stadig utvikling av personalet sin kompetanse. Det er leiaren i barnehagen som må syta for *systemtenkinga* i barnehagen, og det å sjå verdiane og nytten i alle disiplinane som Senge (ibid) trekkjer fram for å få på plass dette. Gjennom intervju med leiarane i barnehagane, har eg fått dette fram i oppgåva mi. Eg oppfattar det slik at leiaren i barnehagen fyrst og fremst må gå føre som eit godt døme, og som ein inspirator og motivator for dei andre tilsette. Eg trur at når styraren i barnehagen sjølv kan visa seg fram gjennom dei ulike disiplinane, så får ein kraft og energi til å læra i heile barnehagen. Dette er og noko som Senge (2006 s 196) er inne på. På denne måten kan leiaren i barnehagen påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet.

I oppgåva mi har eg svara på problemstillinga mi ved å trekkja fram korleis styraren i barnehagen kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernet.

Eg har trekt fram samarbeidsrutinane, kunnskapen i barnehagen om meldeplikta til barnevernet, og eg har fått fram kven i barnehagen som ev rapporterer til barnevernet. Eg har trekt fram om det er bekymringar det er lettare/vanskelegare å melda i frå om, og eg har fått fram kva som ev hindrar barnehagen i å nytta meldeplikta.

Ut i frå dette har eg og svara på forskingsspørsmåla mine.

6.2 Vegen vidare og avsluttande refleksjonar:

Denne oppgåva syner at leiaren i barnehagen kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar, knytt til meldeplikta til barnevernet. Oppgåva syner og at det ligg føre ein del hindringar i å bruka meldeplikta. Særleg er dette knytt til såkalla «gråsonesaker», og dei meir uklåre og diffuse bekymringane. Myndighetene må halda fram med arbeidet med auke i kompetansen hjå dei tilsette i barnehagen, inn mot meldeplikta. Styrarane i barnehagane har ei viktig rolle i dette arbeidet. Dei må leggja til rette for at kvar einskild av dei tilsette i barnehagen får utvikla seg, at dei sjølve får utvikla seg, og at heile barnehagen vert ein lærande organisasjon.

Avsluttande refleksjonar:

Problemstillinga mi vart utforma hausten 2014. Intervjuguiden min starta eg på tidlega om hausten 2014, og den vart ferdig i desember/januar 2015. Eg brukte høvesvis lang tid på å få til gode spørsmål. Eg ser no i ettertid fleire typar spørsmål som eg godt kunne ha stilt til informantane. Eg kunne t.d. ha stilt spørsmål om kvifor auka kompetanse om meldeplikta til barnehagane likevel ikkje har ført til auke i tal meldingar frå barnehagane. Det er og denne kjensla eg sit att med etter gjennomført oppgåve. Kanskje skal eg ta tak i dette spørsmålet ein gong...

Referansar:

Alvesson, M (2002): *organisasjonskultur og ledelse*. Abstrakt forlag.

Asbjørnsen, A, Ogden, T, Manger, T (1991): *Skole og opplæringspsykologi*. Fagbokforlaget.

Aanderaa, Berit og Halvorsen, Morten (2001): *Barnehage i en forandret verden. Endring + Kompetanse = Kvalitet*, Kommuneforlaget AS, Oslo.

Aanderaa, B (1997): *Si at vi har hele dagen!* En kartlegging av barnehageansattes endringskompetanse: sluttrapport 1997. Oslo, Barne og familiedepartementet.

Baklien, Bergliot (2009) :*Skole, barnehage, barnevernstjeneste – bilder av «de andre» hindrer samarbeid*. Norges barnevern nr 4/2009, Universitetsforlaget.

Backe- Hansen, E. 2009: *Å sende en bekymringsmelding eller la det være?* Oslo: NOVA notat nr 06/09

Barne og likestillingsdepartementet og Barne, ungdoms og familiedirektoratet (2008): *Et åpent barnevern – kommunikasjonsstrategi for barnevernet 2008 – 2011*

Barne og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet (2008): *Veileder, til barnets beste – samarbeid mellom barnehagen og barnevernstjenesten*

Barbosa da Silva, A. (1996): *Kunnskapsbegreppet och kunskapsteorin*. I: Starrin, B. (red.): *Kvalitative studier I teori och praktik*. Studentlitteratur, Lund.

Brosjyre Q-1094 B, (2006): *Opplysningsplikt til barnevernet og barnevernets adgang til å gi opplysninger*. Barne og likestillingsdepartementet

Bråten, I (2002): *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt – kognitivt perspektiv*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.

Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2007). *Små barns rett til beskyttelse*. NTNU Samfunnsforskning AS.

Bratterud, Åse og Kari Emilsen m.fl (2013) *Barnehagen som barneverntiltak – samarbeid mellom barnehagen og barneverntenesten*. Rapport 23/2013. Skriftsserie til Barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo Samlaget.
Berg, B.

Bunkholdt, Vigdis og Sandbæk, Mona(2008) *Praktisk barnevernarbeid* Gyldendal Norsk Forlag.

Bø, I & Helle, L (2008) *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget

Børhaug Kjelltil (2011) *Barnehageorganisasjon – autonomi eller standardisering* frå www.tapir.pdc.no/pdf/FOU/2011

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE publications

Christensen, Tom, Per Lægred, Paul G. Roness og Kjell Arne Røvik (2009) *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget

Christensen, Tom (1994) *Politisk styring og faglig uavhengighet. Reorganisering i den sentrale helseforvaltningen*. Oslo: TANO.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo, Universitetsforlaget 1.utg.2004.
Undertittel på omslaget: *En kvalitativ tilnærming*.

Dalin, Å. (1999), *Veier til den lærende organisasjon*, Cappelen Damm Akademisk Forlag

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Deci Edward L. & Ryan R. M. (1980): The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* Vol. 13. New York: Academic Press.

- Det Kongelige Kunnskapsdepartement *Veileder om kravene til pedagogisk bemanning I barnehageloven med forskrifter*. Rundskriv nr. F-04/2011.
- Drugli, M-B (2008) *Barn som vekker bekymring*. Trondheim :NKS-forlaget.
- Dysthe, O (2001) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Eriksen, E., & Germeten, S. (2012). *Barnevern i barnehage og skole. Møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ertesvåg, S.K (2012) *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo, Gyldendal akademiske.
- Ertesvåg, S.K og P. Roland (2013) *Leiing av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Fangen, Katrine. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Filstad, Cathrine 2011 *Taus kunnskap er gull*. BI Handelshøyskolen 06.12.2011. [www. https://www.bi.no/forskning/News/Nyheter.../taus-kunnskap-er-gull](http://www.bi.no/forskning/News/Nyheter.../taus-kunnskap-er-gull)
- Filstad, Cathrine *Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner* MAGMA – Econas Tidsskrift for økonomi og Ledelse nr 1/2008.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker av 2. oktober 1967 nr. 692*.
- Furu, Anne og Granholt, Marit (2007) *Sammen om kunnskap – kvaalifiseringsarbeid I barnehagens personalgruppe*. Fagbokforlaget Vignostad & Bjørke A/S Bergen.
- Gotvassli, K.Å (2004) *Et kompetent barnehagepersonale: om personal og kompetanseutvikling i barnehagen*. Kristiansand, høyskoleforlaget
- Gotvassli, K.Å (2006) *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo, universitetsforlaget.
- Haugen R (2013) *Å være leder i barnehagen*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Holland, Hanne (2013) *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

- Galvin, K & Erdal, B (2007) *Tverrfaglig samarbeid I praksis – til beste for barn og unge I kommune-Norge*. Oslo: kommuneforlaget.
- Gotvassli, Haugset, Johansen, Nossun og Sivertsen (2012) *Kompetansebehov I barnehagen – en kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger I forhold til kompetanseheving*. Rapport 2012:1 Trøndelag forskning og utvikling.
- Gotvassli, Kjell Åge (2004): *Et kompetent barnehagepersonale – om personal og kompetanseutvikling i barnehagen*. Høyskoleforlaget AS Kristiansand. 2.utgåve.
- Glovik, Ø. (2002). Om læring på ulike nivå i organisasjoner. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 18/2002.
- Haug, Kristin Holte *Helhetlig kompetanseutvikling – utvikling av barnehagen som lærende organisasjon og arena for kompetanseutvikling*.
<https://blogg.hioa.no/bloak/2014/.../barnehager-laerende-organisasjoner> 24.01.2014.
- Halvorsen, Knut (2008). *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelens forlag as
- Illeris, K (2000) *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K (2002) *Udspill om læring i arbeidslivet*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens Erik *Utfordringer i å utvikle profesjonell kompetanse*. Konferanse for Regional GNIST om kompetanse og kompetanseutvikling. Høgskulen i Nord – Trøndelag.
- Irgens Erik J: *Skolebasert kompetanseutvikling – hvordan kan skoler – og ikke bare enkeltlærere – lære?* Fagkonferanse for universitets og høyskolesektoren om vurdering for læring, klasseledelse/læringsmiljø og skolebasert kompetanseutvikling. Utdanningsdirektoratet 13.november 2012.
- Irgens, Erik *Dynamiske og lærende organisasjoner* frå www.KS.no
- Irgens, E: (2012): *Profesjon og organisasjon*. 4. opplag. Bergen: Grafisk produksjon.
- Jacobsen, D.I (2009) *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D.I og Thorsvik, J (1997) *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Innføring i

organisasjon og ledelse. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Jacobsen, D.I og Thorsvik, J (2010) *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Johannessen, A., Kristoffersen, L. & Tufte, P. A. (2004). *Forskningsmetode for økonomiskadministrativ fag*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Killen, Kari (1991) *Sveket*. Kommuneforlaget Oslo

Killen, Kari (2012) *Forebyggende arbeid i barnehagen*. Kommuneforlaget.

Kruuse, E. (2003). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. (5.utg). Virum: Psykologisk forlag.

Kvale, Steinar og Brinkman, Svend (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal norsk forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 2. utgave

Kvello, Ø (2007) *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvello, Ø (2008) *De mest betydningsfulle sosialiseringsarenaer og – agenter*, i Kvello, Ø *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s 155 – 190). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kleven, Thor Arnfinn (red.) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub As.

Kaufman, G. og Kaufman, A.(2003), *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget.

Killen, Kari(2004) *Barndommen varer i generasjoner*. Kommuneforlaget

Killèn, K. (2009). *Sveket 1. Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*
- Kunnskapsdepartementet (2007) *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 - 2010*
- Kaufman, G. og Kaufman, A.(2003), *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Lai, L (2006) *Strategisk kompetansestyring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lillemyr, Ole Fredrik (2007) *Motivasjon og selvforståelse*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Lov om barnevern (barnevernsloven) av 1992 (verknad 01.01.1993), sist endra ved Lov 2013 (verknad 01.06.2014).
- Lov om barnehagar (barnehagelova) av 1995 (verknad frå 01.01.1996), sist endra ved Lov 2013 (verknad frå 01.08.2013).
- Malterud K, 1999. *Kvalitativ metode i medisinsk forskning*. Tano
- Nilsson, B. (2007). *Ensomhet, psykisk lidelse og hermeneutisk omsorg*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Nordhaug, O (2002) *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. mfl (1990) *Læring i organisasjoner. Kognitiv og sosial læringsteori*. Tano. I: (Busch 1990)
- Nordhaug, O (1998) *Strategisk kompetanseledelse. Utvalgte emner*. Tano Ascehoug.
- Nordhaug, Odd. (2002). *LKR målrettet personal og kompetanseledelse*. (3. utg.). [Bergen]: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. mfl. (2004). *Strategisk kompetanseledelse, teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2012:1 *Til barnas beste*. Kunnskapsdepartementet frå www.regjeringen.no
- NOVA – rapport 6/2009 *Å sende bekymringsmelding eller la det være? – en kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern*. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA notat 6/2009.

NOVA-rapport 18/2011 *Evaluering av prosjektet saman for barn og unge – betre samordning av tjenester for utsatte barn og unge.*

NOU 2000:12 *Barnevernet i Norge.* Oslo: Barne og familiedepartementet

NOU 2007:6 *Formål for barnehagen og opplæring.* Kunnskapsdepartementet

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*, Oslo: Universitetsforl.

Postholm, M.B (2010) *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier.* Oslo, Universitetsforlaget.

Postholm, M.B., & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk. En innføringsbok i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhald og oppgaver*

Raundalen, M. (2007): *Foredrag for PP-tjenesten i Skien.*

Sagbakken, A og Aanderaa, B (1993) *Barnevern i barnehagen – felles utfordring.*

Kommuneforlaget.

Senge, Peter (1999, i norsk utgåve) *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Cappelen Damm as.

Senge, Peter M. (2006): *The fifth Discipline, The Art & Practice of The Learning Organisation*, Random House Business Books, London

Senge, Peter (1992) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization.* London, century Buisiness.

Senge, Peter (1999, i norsk utgåve) *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Cappelen Damm as.

Skogen, Eva m.fl (2013) *Å være leder i barnehagen* 2.utgåve. Fagbokforlaget.

Skogen m. fl. (2005): *Å være leder i barnehagen*, Fagbokforlaget, Bergen

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

Statistisk sentralbyrå (SSB). *Barn og unge i barnevernet* frå www.ssb.no

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Tehniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Svartdal Frode (2009). *Psykologiens forskningsmetoder – en introduksjon*. 3.utgåve. Bergen, Fagbokforlaget.

Øverlien, C, Sogn, H (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet ti å handle*. Rapport nr 3. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress NKVTS.

www.nrk.no «Norges beste barnehage» av 12.03.2013.

www.vg.no «drapet på firebarnsmoren» av 03.09.2014.

www.regjeringen.no: Meld.St.24 (2012 – 2013) *Fremtidens barnehage*.

Wadel, C (2002) *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord, SEEK.

Wadel, C (2004) *Endringsledelse mot en lærende organisasjon*. Flekkefjord, SEEK.

Wadel, C (2006) *Forskning i egne erfaringer*. Flekkefjord, SEEK.

Wadel, C (2008) *En lærende organisasjon: et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

www.barnevernet.no av 19.03.2012

www.ssb.no av 25.04.2013.

www.regjeringen.no *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*

www.hisfj.no *Barnehagen som lærande organisasjon og arena for kompetanseheving for ansatte og studentar*.

www.regjeringen.no *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 – 2010*

www.regjeringen.no St.meld.nr. 41 (2008 – 2009) *kvalitet i barnehagen*.

Willig, Carla (2013): *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and method*. Berkshire: Open University Press. 3. rev.ed.

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham, England: Open University Press.

Aas, Randi Sesseng (2010) *Tankene er som klumper inni hodet – så blir de oppløst I løpet av samtalen. Opplevelser knyttet til hvordan coachingsamtaler påvirker motivasjon for å fullføre en videreutdanning kombinert med jobb og familie*. Master i organisasjon og ledelse ved NTNU 02.05.2010.

Ørjasæter Aaland, Maren (2009): *Alle med. Eit kvalitativt studie om den lærande organisasjon og kvalitet i barnehagen*. Mastergradsoppgåve i førskolepedagogikk, våren 2009, NTNU og Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning

Førespurnad om deltaking i intervju i samband med masteroppgåva. Tema for oppgåva er: « Barnehagen si meldeplikt til barnevernet».

Bakgrunn for prosjektet:

Eg er masterstudent ved sosialfag ved Universitetet i Stavanger, og skal no i gang med masteroppgåva mi. Eg er tilsett i Vik kommune som rådgjevar i oppvekst, med m.a. barnehagane som arbeidsområde. Eg har tidlegare vore tilsett som sakshandsamar i barnevernet i Vik kommune. Eg har difor direkte erfaring med meldeplikta til barnevernet. Med bakgrunn i dette ynskjer eg å sjå på barnehagane sin «meldepraksis» og systematiske samarbeidsrutinar knytt til meldeplikta til barnevernstenesta.

Eg skriv til deg for å spørja om du kan tenkja deg å ta del i ei undersøking og svara på nokre spørsmål om barnehagane sin «meldepraksis».

Deltaking i prosjektet:

Deltaking i prosjektet inneber at eg kjem til barnehagen og intervjuar styraren, i alle barnehagane i kommunen.

Eg kjem ikkje til å nytta lyd opptakar, men kjem til å gjera notat under intervjuet. Dette vert handsama konfidensielt. Det er friviljug å ta del i intervjuet og ein har høve til å trekkja seg når som helst i prosessen, utan nærare grunngjeving. Alle data vert makulerte når arbeidet er avslutta.

Eg ynskjer å presisera at me ikkje skal samtala om einskildborn.

Takk for at nettopp du deltek!

Skulle det dukka opp spørsmål i samband med denne førespurnaden, kan de ta kontakt med min vogleiar, Kjersti Ørvig, eller meg, Britt Marit Stadheim.

Kjersti Ørvig

Universitetet i Stavanger

Email: kjersti.orvig@uis.no

Britt Marit Stadheim

Gildhus 15

6893 Vik i Sogn

Email: bms@vik.kommune.no

Tlf: 47615488

Dersom du samtykkjer til å ta del i masteroppgåva mi, er det fint om du gjev tilbakemelding ved å returnera den vedlagde samtykkjeerklæringa (returnerast i frankert konvolutt).

Mvh Britt Marit Stadheim

Vedlegg 2

Intervjuguide.

BARNEHAGEN SI MELDEPLIKT TIL BARNEVERNET.

- **Uformell prat (5 min)**

- **Informasjon: (fortelja om tema, bakgrunn og føremål):**

Dette er ei undersøking om barnehagen si meldeplikt til barnevernet og korleis leiaren i barnehagen kan påverka til systematiske samarbeidsrutinar gjennom meldeplikta til barnevernet. Alle offentleg tilsette pliktar å gje opplysning til barnevernet når det er grunn for å tru at eit barn vert utsett for mishandling, andre former for alvorleg omsorgssvikt eller når eit barn har synt vedvarande alvorlege åtferdsvanskar. Opplysningsplikta fylgjer av Lov om barnevern (Barnevernslova) § 6 – 4, og Lov om barnehagar (barnehagelova) § 22 Opplysningsplikta er eit sjølvstendig og personleg ansvar. Barnehagelova peikar på at opplysningane til barnevernet normalt sett skal gjevast av styrar i barnehagen.

Heilt i starten vil eg presisera at det ikkje skal snakkast om identifiserbare einskildborn eller situasjonar som kan utløysa dette.

Eg må få fram kor mange kvinner og kor mange menn som er med i undersøkinga.

- **Introduksjonsspørsmål:**
- Kor gamal er du?
- Kva utdanning har du?
- Når tok du utdanninga di?
- Kor lenge har du vore styrar i denne barnehagen
- Kjønn:

Generelt om barnehagen:

1. Kor mange tilsette er det i barnehagen?
2. Kor mange av dei tilsette i barnehagen har utdanning som førskulelærer eller anna pedagogisk utdanning?
3. Kor mange avdelingar har barnehagen?
4. Kor mange barn over 3 år?
5. Kor mange barn under 3 år?
6. Arbeider barnehagen med noko spesiell satsing? I tilfelle kva?
7. Er det noko spesielle utfordringar i barnehagen?

Meldeplikta:

1. Er du kjend med meldeplikta til barnevernet?
 - a) Kva tenkjer du når eg seier setninga «melda i frå»?
 - b) Kva tenkjer du om å senda anonym/ikkje anonym melding til barnevernet?
 - c) Er det å «melda i frå» noko de drøftar i personalgruppa?
 - d) Dersom ja, på kva måte vert dette drøfta og inkluderer denne drøftinga alle tilsette i barnehagen?

2. Kva form for bekymringsmelding vert rapporterte frå barnehagen?
 - a) Er det nokre bekymringar det er lettare å melda i frå om enn andre?
 - b) Er det nokre bekymringar det er vanskelegare å melda i frå om enn andre?
 - c) Kan du gje døme på spørsmål a og b?
 - d) Kva faktorar gjer deg trygg/usikker i samband med utøving av meldeplikta?

3. Meldeplikta sler inn ved mistanke om alvorlege tilfelle av omsorgssvikt. Kva legg du i alvorleg omsorgssvikt? Kjem dette tydeleg nok fram av lovverket?

4. Kva kjenneteikn ved eit barn vil kunna utløysa bekymring hjå deg med tanke mogleg omsorgssvikt?

5. Har du nokon gong vore bekymra for eit barn, men likevel lete vera å melda i frå til barnevernet?
 - a) Kva situasjonar gjeld i tilfelle dette for?
 - b) Kva er årsaka til at du likevel ikkje tok kontakt med barnevernet?
 - c) Kva skulle vore annleis for at du ville ta kontakt?
 - d) Har du nokon gong vore i ein situasjon der du angra på at du tok kontakt med barnevernet?

6. Har du nokon gong vald å melda frå til ein annan instans i staden for direkte til barnevernet? T.d. PPT, helsesystem, politi? Kvifor?

7. Korleis vert nye tilsette i barnehagen informerte om meldeplikta til barnevernet?
 - Eige informasjonsskriv (rutinar for nye tilsette)

- Møte med styrar
- Både møte med styrar og informasjonsskriv
- Ingen informasjon eller rutinar for nye tilsette om meldeplikta til barnevernet

Kompetansen i barnehagen om meldeplikta til barnevernet:

8. Korleis vurderer du din eigen kompetanse i høve til å vurdere bekymringar omkring eit barn? Har du nok kunnskap om t.d. omsorgssvikt?
9. Korleis vurderer du dei andre tilsette i barnehagen sin kompetanse i høve til å vurdere bekymringar omkring eit barn?
10. Korleis vurderer du kompetansen i barnehagen samla sett på å vurdere bekymringar omkring eit barn? Har barnehagen samla sett nok kompetanse om dette?

Samarbeid/samhandling mellom barnehagen og barnevernstenesta:

1. På kva måte samarbeider barnehagen med barnevernet?
 - a) Etablerte faste samarbeidsmøte?
 - b) Tilfeldige møte?
 - c) Ikkje samarbeid
2. Dersom det er etablert faste samarbeidsmøte mellom barnehagen og barneverntenesta, kor ofte har ein møte og kven er med på desse møta?
 - Kva type saker vert drøfta?
 - Kven tok initiativet til dette samarbeidet?
3. Er det laga nokon formell plan for samarbeidet?
4. Korleis vurderer du verdien av samarbeidet med barnevernstenesta for barnehagen?
5. Har samarbeidet med barnevernstenesta ført til auka kompetanse om meldeplikta til barnevernet?

6. Dersom du vurderer samarbeidet med barnevernstenesta som lite verdifult for barnehagen eller at det ikkje har ført til auka kompetanse om meldeplikta til barnevernet, har du noko svar på kva dette skuldast?
7. Har du døme på faktorar som har ført til at samarbeidet med barnevernet har fungert spesielt godt? Kva er i tilfelle årsaka til dette?
8. Er det faktorar som du kjenner til som gjer det vanskeleg å samarbeida med barnevernstenesta?
9. Korleis kan barnehagen brukast som ein ressurs i samarbeidet mellom foreldre og barnevernet, knytt til meldeplikta til barnevernet?
10. Er det andre ting du er oppteken av/har tenkt på i høve forholdet mellom barnehagen og barnevernet?
11. Korleis syn har du på barnevernet som samarbeidspart når det gjeld meldeplikta til barnevernet?

Endringar i barnehagen som fylgje av samhandling og auka kompetanse:

Kompetansehevinga hjå personalet fører som regel til endring på ein eller annan måte.

1. Korleis vil du seia at kulturen i barnehagen er i høve til ny kunnskap/innsikt fører til konkrete endringar? (endringskompetansen til personalet)
2. Kva har dette å seia for barnehagen si meldeplikt til barnevernet?
3. Dersom du meiner det har gått føre seg endring i barnehagen som fylgje av auka kompetanse, på kva måte ser du dette i praksis?
(t.d. i det pedagogiske arbeidet med borna, i organisering av arbeidet med borna, i samarbeidet mellom dei tilsette og avdelingane i barnehagen, i endringa av arbeidsmetodar/område, i kva ein skal ha fokus på «sjå etter»).
4. Kan du koma med konkrete døme på endring som fylgje av auka kompetanse om «meldeplikta til barnevernet»?

Som leiar i barnehagen har styraren mykje å seia for at auka kompetanse fører til ei eller anna form for endring i barnehagen. Difor har eg no nokre spørsmål knytt direkte til styrar:

Styraren si rolle inn mot meldeplikta til barnevernet:

1. Korleis vurderer du di rolle opp mot meldeplikta til barnevernet?
2. Korleis vurderer du di rolle opp imot auka kompetanse/kompetansen til dei tilsette i barnehagen om meldeplikta til barnevernet?
 - Er inspirator
 - Motivert
 - Fyl opp initiativ frå andre
 - Tek sjølv initiativ
 - Vegleiar
 - Legg opp til samtale, kommunikasjon og refleksjon
3. Kva ser du på som det viktigaste du som styrar kan bidra med opp mot meldeplikta til barnevernet?
4. Kan du gje døme på konkrete endringar du som styrar har teke initiativet til som gjeld meldeplikta til barnevernet?
5. Arbeider du som styrar med å sikra kompetansen om meldeplikta til barnevernet? På kva måte?
 - Rutinar
 - tiltaksplanar
6. Er det noko som me ikkje har vore inne på som du vil trekkja fram som du meiner spelar inn i høve meldeplikta til barnevernet? (informasjon, manglande personalressursar)

Oppsummering:

- Oppsummera funn
- Har eg forstått deg rett

