



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Syn på barn

Views of children

Kandidatnummer: 517 og 760

BACH301

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Randi Moe

Innleveringsdato: 25.05.2022

Antall ord: 13496

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Abstract

In this bachelor's thesis, we discuss different views of children and present the main issue: *How can the educational leader work to promote the staff's common awareness of how views of children can be expressed in pedagogical practice?*

To start off the thesis, we first present why we chose this specific topic and account for the content of the thesis. Furthermore, we introduce theories which relates to the topic. These theories include viewings of children as "objects" and "subjects". The change from viewing children as objects to subjects, stems from the paradigm shift in the 1960s. We have divided our theory into two categories: views of children and educational leadership. Within the category educational leadership, we discuss different types of leadership, learning and educational tools.

We have conducted a qualitative method by interviewing two kindergarten teachers, who are also educational leaders, from two different kindergartens. This is a good method to shed light on the respondents' thoughts and experiences on how they view children, and how they work with their staff. We analysed the findings from the interviews in light of the theories we researched, in order to answer the main issue. We found that there were many similarities between the respondents' answers, but they had different work methods.

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet våren 2022 som avslutning på fullført bachelorgrad som barnehagelærer ved Høgskulen på Vestlandet. Vi er nå ferdig utdannede barnehagelærere og har gått gjennom dette studiet med utfordringer, med hensyn til Covid 19. På tross av dette har vi også hatt stor motivasjon for å lære og danne oss erfaringer som er verdifulle å ta med videre. Det har vært noen innholdsrike 3 år, som vi vil se tilbake på med stolthet.

Gjennom studiet har vi vært svært opptatt av at barn skal behandles som likeverdige og med respekt. Dette la grunnlaget for valg av tema for denne bacheloroppgaven. Informantene gav oss verdifull innsikt i hvordan det er å være pedagogisk leder i arbeidet med syn på barn. Vi vil derfor takke informantene som stilte opp til intervju og delte sine tanker og opplevelser.

Vi vil også rette stor takk til veileder Randi Moe ved Høgskulen på Vestlandet for god hjelp og veiledning gjennom hele prosessen. Hun har stilt på hver veiledning med stort engasjement og gitt oss mye motivasjon til å fullføre oppgaven.

I denne oppgaven har vi satt oss inn i ulike perspektiver og teorier og det har til tider vært krevende, men mest av alt lærerikt. Vi vil ta med oss denne oppgaven videre i vårt arbeidsliv som barnehagelærere.

Til slutt vil vi også takke hverandre for godt samarbeid og tålmodighet.

Bergen, Mai 2022

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling</i>	<i>6</i>
<i>1.2 Definisjon av sentrale begrep</i>	<i>6</i>
1.2.1 Syn på barn.....	7
1.2.2 Pedagogisk leder og personalet.....	7
<i>1.3 Oppbygging av oppgaven</i>	<i>7</i>
2.0 Syn på barn	8
<i>2.1 Juridisk rammeverk om syn på barn og barndom</i>	<i>8</i>
2.1.1 FNs Barnekonvensjon.....	8
2.1.2 Barnehageloven.....	9
2.1.3 Rammeplan for barnehagen	9
2.2 Menneskesyn.....	10
2.3 Barnet som objekt.....	10
2.4 Barnet som subjekt.....	12
3.0 Pedagogisk ledelse.....	12
3.1 Juridiske føringer for pedagogisk ledelse.....	13
3.2 Barnehagelæreren som profesjonsutøver: Profesjonsutøverens tre forpliktelser	13
3.3 Pedagogisk ledelse: Teamledelse og relasjonsledelse.....	14
3.4 Læring i team.....	15
3.5 Veiledning som pedagogisk verktøy.....	16
3.6 Pedagogisk dokumentasjon.....	17
4.0 Metode.....	17
4.1 Kvalitativ metode	18
4.2 Intervju.....	18
4.3 Valg av informanter	19
4.5 Transkribering og tematisering	20
4.6 Metodekvalitet.....	20

4.7 Etiske hensyn.....	21
5.0 Presentasjon av funn.....	22
5.1 Syn på barn.....	22
5.2 Pedagogisk ledelse.....	25
5.3 Pedagogiske verktøy.....	27
6.0 Drøfting.....	28
6.1 Syn på barn.....	28
6.2 Pedagogisk ledelse.....	31
6.3 Pedagogiske verktøy.....	33
7.0 Konklusjon.....	36
8.0 Litteratur.....	37
9.0 Vedlegg.....	39
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	39
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	40

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I denne bacheloroppgaven har vi valgt å skrive om temaet “syn på barn”. Rammeplan for barnehagen (heretter kalt rammeplanen) sier “barna skal møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden. Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Bakgrunnen for hvorfor vi valgte dette temaet er at vi har erfart at ulike syn på barn fortsatt eksisterer blant personalet i barnehagen. Sommer (2014) skiller mellom syn på barn før og etter 1960-årene. Dette betrakter han som et paradigmeskifte. Før paradigmeskiftet ble barnet ifølge Sommer sett på som skrøpelig og dets evner ble undervurdert. Voksne hadde en ovenfra og ned holdning til barnet istedenfor en realistisk forståelse av barnet (2014, s. 30). Vi har erfart at denne måten å se på barn fortsatt kommer til syne i barnehagepraksisen. Dette kan føre til at verdier om syn på barn som ikke samsvarer med det barnehageloven og rammeplanen uttrykker, blir en del av barnehagens bruksteori (Aasen, 2018, s. 148-149). Rammeplanen og barnehageloven fremmer et syn på der barn blir sett på som subjekter og individer som påvirker sine egne liv, og som også skal få medvirke i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Dette er det synet på barn som vi også verdsetter og ønsker at skal komme til uttrykk hver dag i barnehagen. Vi mener at det er til det beste for barnas trivsel og utvikling, at dette temaet blir reflektert over og satt på agendaen i barnehagen. Det er den pedagogiske lederens ansvar å “veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet.” (Kunnskapsdepartementet, s. 16). Barnehagens uttrykte teori med hensyn til syn på barn, vil mellom annet basere seg på det verdigrunnlaget som kommer til uttrykk i barnehageloven og rammeplanen (Aasen, 2018, s. 148-149). Vi ønsker å finne ut hvordan pedagogisk leder kan arbeide for å skape samsvar mellom den uttrykte teorien og bruksteorien, med hensyn til syn på barn. På bakgrunn av dette ønsker vi å rette fokuset mot hvordan pedagogisk leder kan skape en felles bevissthet hos personalet. Ut ifra dette ble vår problemstilling:

Hvordan kan pedagogisk leder arbeide for å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis?

1.2 Definisjon av sentrale begrep

I vår problemstilling kommer vi inn på noen sentrale begreper som blir redegjort for og drøftet i oppgaven. De mest sentrale er syn på barn, pedagogisk leder og personalet.

1.2.1 Syn på barn

Det vi legger i syn på barn støtter seg til det Johansson peker på om at barnesyn handler om hvordan voksne “oppfatter, møter og forholder seg til barna” (2013, s. 56). I denne oppgaven er begrepet syn på barn sentralt da vi ønsker å finne ut hvordan pedagogisk leder kan skape felles bevissthet for syn på barn hos personalet.

1.2.2 Pedagogisk leder og personalet

Med pedagogisk leder mener vi en barnehagelærer som har stilling som pedagogisk leder, som leder personalet i det pedagogiske arbeidet på en avdeling eller base (Aasen, 2018, s. 98). Vi bruker i denne oppgaven betegnelsen pedagogisk leder, da vi i henhold til problemstillingen ønsker å finne ut hvordan de arbeider og leder personalet. Det er ifølge rammeplanen pedagogisk leder sitt ansvar å “veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Når vi i denne oppgaven bruker “personalet” mener vi øvrige ansatte i barnehagen som assistenter, fagarbeidere og barnehagelærere.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I en oppgave som har fokus på hvordan pedagogisk leder kan arbeide for å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis, er det mange tema og perspektiver en kan fokusere på. Men det er nødvendig å gjøre noen avgrensninger.

Vi starter denne oppgaven i kapittel 1 med å begrunne valg av tema og problemstilling, samt å definere sentrale begreper og vise hvordan vi har bygget opp oppgaven. Vi har delt teorien i to kapitler. I kapittel 2 presenterer vi teori om syn på barn med fokus på menneskesyn og ulike syn på barn før og etter paradigmeskiftet. I kapittel 3 presenterer vi teori om pedagogisk ledelse, hvor vi har fokus på barnehagelæreren som profesjonsutøver, ulike former for ledelse og læring, og pedagogiske verktøy som veiledning. Vi nevner sentrale juridiske føringer før hver teoridel. Videre presenterer vi i kapittel 4, vårt valg av metode og informanter, metodekvalitet og etiske hensyn. I kapittel 5 presenterer vi funnene som kom frem av intervjuene. I kapittel 6 drøfter vi funnene opp mot begge teoridelen og de juridiske føringene. Vi avslutter i kapittel 7 med å konkludere drøftingen.

2.0 Syn på barn

Johansson peker på at barnesyn handler om hvordan voksne “oppfatter, møter og forholder seg til barna” (2013, s. 56). Hvilket barnesyn personalet i barnehagen har, kommer til uttrykk i pedagogisk praksis og har betydning for hvilken omsorg barnet får (Johansson, 2013, s. 56). I denne teoridelen tar vi for oss ulike syn på barn før og etter paradigmeskiftet (Sommer, 2014) og hvordan ulike syn på barn kan komme til uttrykk gjennom personalets menneskesyn.

2.1 Juridisk rammeverk om syn på barn og barndom

2.1.1 FNs Barnekonvensjon

FNs konvensjon om barnets rettigheter ble vedtatt i 1989 av FNs generalforsamling. Den norske regjeringen ratifiserte konvensjonen i 1991. I 2003 vedtok Stortinget at den skulle bli norsk lov. Syn på barn kommer til uttrykk i FNs barnekonvensjon gjennom flere ulike artikler, vi har plukket ut noen som vi mener er relevant for hvordan syn på barn kommer til uttrykk i pedagogisk praksis. Alle norske barnehager er pliktig å bygge på verdigrunnlaget som er nedfelt i FNs barnekonvensjon.

Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet. (Forente nasjoner, 1989, artikkel 12).

Barnekonvensjonen artikkel 12 viser til et barnesyn der barna har rett til å danne seg egne synspunkter og få uttrykke disse fritt. Dette kommer til uttrykk i pedagogisk praksis gjennom barns rett til medvirkning.

Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge. (Forente nasjoner, 1989, artikkel 13)

Barnekonvensjonen artikkel 13 fremmer et barnesyn der barna har rett til ytringsfrihet, barna har rett til å uttrykke sine meninger gjennom ulike uttrykksformer uten hensyn til grenser.

2.1.2 Barnehageloven

Alle norske barnehager retter seg også etter barnehageloven. Barnekonvensjonen legger føringene for det som er fastsatt i barnehageloven. Barnehageloven § 3 omhandler barns medvirkning.

“Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv.” (Barnehageloven, 2005, § 3). Denne loven gir barn rett på å få ytre seg og medvirke i sin hverdag. Denne loven legger føringer for hvordan barnehagen skal tilpasse seg hvert enkelt barn.

“Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet.” (Barnehageloven, 2005, § 3). I barnehagen har barna rett til å være med å påvirke den pedagogiske praksisen ved at de voksne anerkjenner barnas interesser og meninger i daglige aktiviteter og rutiner.

2.1.3 Rammeplan for barnehagen

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver tar også for seg hvordan syn på barn kommer til uttrykk i den pedagogiske praksisen. Vi har plukket ut noen sentrale punkter, der barns medvirkning og synet på barn som subjekt kommer til uttrykk. Rammeplanen skal bli tolket og forstått av personalet i barnehagen og være en føring hvor hvordan en arbeider i den pedagogiske praksisen.

Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen. Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).

Denne delen av rammeplanen tar for seg hvilke verdier barnehagepraksisen skal bygge på. Dette kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis ved at personalet ser på barna som gjensidig deltakende i den pedagogiske praksisen.

Ifølge rammeplanen skal barna “møtes som individer, og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden. Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Denne delen av rammeplanen fremmer

et syn på barn der voksne ser på barn som subjekter med rett til å handle, kommunisere og delta fritt i samfunnet de er en del av.

2.2 Menneskesyn

Menneskesyn er en del av personalets og pedagogisk leder sitt grunnsyn. Pedagogisk grunnsyn handler ifølge Lillemyr og Søbstad, om den virkelighetsoppfatning, de verdier og holdninger som ligger til grunn for pedagogisk virksomhet (Lillemyr & Søbstad, 1993, referert i Akslen & Moe, 2020, s. 22). Disse verdiene ligger til grunn for hvordan barnesyntet kommer til uttrykk i praksis gjennom personalets handlinger (Akslen & Moe, 2020, s. 22).

I barnehagen må en ofte ta beslutninger i korte handlingsrom, beslutningene baserer seg på verdier og etisk refleksjon hos enkeltpersoner. Det menneskesynet en har er ofte styrede for de etiske retningslinjene i det praktiske arbeidet til en barnehageansatt (Askland & Sataøen, 2019, s. 220). Ifølge Askland og Sataøen må arbeidsmåten den profesjonelle pedagogen bruker for å forstå barn, bunne i en dypt følende respekt for barna. Det menneskesynet en pedagog har, inneholder først og fremst verdier og etiske refleksjoner som styrer handlingene (2019, s. 220).

Aadland skiller mellom åpne og skjulte verdier, der åpne verdier er det en ønsker å rette seg etter som for eksempel verdier som en åpent setter ord på eller som er nedfelt i rammeplanen eller årsplanen. Skjulte verdier er de ubevisste verdiene og viser seg ofte gjennom handlinger i praksis. Skjulte verdier kan være spontane eller intuitive handlinger som utføres av vane. Dette er med på å belyse hvordan ulike syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis (Aadland, 2004, referert i Akslen & Moe, 2020, s. 21).

2.3 Barnet som objekt

Oppfatningen av barn er i stadig endring og utvikling og har de siste årene endret seg mye. Gunilla Dalberg, Peter Moss og Alan Pence har skissert opp ulike bilder av barn (Dalberg et al., 2014, referert i Askland & Sataøen 2016, s. 14). Det første bildet er *barnet som "tabula rasa"*. Barnet blir sett på som en tom tavle som skal fylles og formes av samfunnet og kulturen. Voksenrollen er å forme barna og gi dem kunnskap og ferdigheter de behøver for læring og videre skolegang. I dette bilde av barn er barnet en passiv mottaker av kunnskaper og ferdigheter uten å selv være med å påvirke. Dette bildet av barn ser på barn som "human becomings" og ikke "human beings", det handler om hva barnet skal bli og ikke hva barnet er, her-og-nå. I dette barnesyntet blir barndommen på som et steg på veien til å bli

et fullkommet voksent menneske og samfunnsborger (Askeland & Sataøen, 2019, s. 14).

Gunnestad legger frem ulike modeller som uttrykk for ulike pedagogiske grunnsyn. I barnehagepedagogikken har en ifølge Gunnestad tradisjonelt gått ut fra tre grunnmodeller “formidlingsmodellen, vekstmodellen og dialogmodellen” (2019, s. 38). Formidlingsmodellen har mange likhetstrekk med bilde av barn som “tabula rasa”. Ifølge Gunnestad tar denne modellen for seg oppdragelse som en viktig faktor for å bli et nyttig og velfungerende menneske (2019, s.40). Gunnestad peker på at barna er avhengig av påvirkning fra de voksne. I denne modellen er forholdet barn-voksen et subjekt-objekt- forhold, der barna er objekter som formes av de voksne uten at de tar hensyn til barnets egenart (Gunnestad, 2019, s. 40).

Johansson karakteriserer en oppfatning av barn som “voksne vet best”. I denne kategorien peker hun på at dette barnesyntet kommer til uttrykk ved at “personalet anser sine mål som de beste for barna” (Johansson, 2013, s. 66). Eva Johansson bygger sine oppfatninger av barn på en svensk undersøkelse av den pedagogiske virksomheten for de yngste barna i den svenske barnehagen. Johansson (2013) understreker at selv om studien omhandler de yngste barna i barnehagen er den også relevant for arbeid med eldre barn. Ifølge Johansson kommer dette synet på barn til uttrykk i praksis ved at personalet handler “over hodet” på barna og at de ikke tar hensyn til barnas forståelse og opplevelser i beslutninger som omgår dem (2013, s.66). I denne kategorien presenterer også Johansson uttrykket “å snakke overhodet på barna”. Dette dreier seg om situasjoner der personalet snakker om barna, til tross for at de er til stede og ofte i en underforstått betydning og av og til med ironi. I en slik situasjon peker Johansson på at den voksne antyder et syn på barn som “uregjerlige” (Johansson, 2013, s. 68).

Et annet bilde som blir presentert er, *barnet som natur*. Her blir barnet sett på som uavhengige av den kulturen de vokser opp i, barnets behov er universelle og uavhengige av hvor og når barnet vokser opp (Askeland & Sataøen, 2019, s. 14). Ifølge Gunnestad går bilde av barnet som natur under betegnelsen “den vekstpedagogiske modellen”. Denne modellen skisserer et syn på barn som et lite frø som skal få utvikle seg fritt i naturen i et godt miljø (Gunnestad, 2019, s.41). Dette synet på barn kommer til uttrykk ved at de voksne legger miljøet til rette slik at barnet møter problemer og oppdager naturens orden (Gunnestad, 2019, s. 43). I dette synet på barn mener Gunnestad at en ikke kan se på forholdet voksen-barn som et subjekt- subjekt forhold fordi det i liten grad er et gjensidig forhold med hensyn til å gi og motta. Forholdet mellom barn og voksen er distansert og den voksne holder tilbake kunnskap og erfaringer av respekt for barnets selvstendige utvikling (Gunnestad, 2019, s.43).

2.4 Barnet som subjekt

Sommer viser til at i dag er det en tendens til å se på barn som subjekter, med egne meninger og holdninger til samfunnet de lever i. Disse endringene i måten å se på barn og barndom på, kan betraktes som et paradigmeskifte, som skiller tiden før og etter 1960 årene (Sommer, 2014, s. 23). Bakgrunnen for paradigmeskiftet var nyere forskning i blant annet utviklingspsykologien. Før paradigmeskiftet var barns psykologiske utvikling basert på et begrenset antall generelle, universelle prinsipper. Eksempler på dette er psykoanalysen til Freud som satt barns utvikling i ulike stadier basert på alder (Sommer, 2014, s. 24.). Modellene som er brukt på denne tiden var ofte en stige eller en trapp der barnet utviklet seg fra et steg til det neste, helt til de nådde toppen (Askeland & Sataøen, 2019, s. 21-22).

Berit Bae har vært med å prege synet på barn siden tidlig 80- 90-tallet og peker på viktigheten av å se barnet som subjekt. Det hun legger i begrepet er at barn er uttrykksfulle individer som står i aktivt samspill med omgivelsene ut fra egne kommunikasjonsmessige forutsetninger (Bae, 2007). Ifølge Akslen og Moe er å se på barn som subjekt et menneskesyn der en behandler barn som egne individer med egne tanker, meninger og opplevelser. Akslen og Moe peker på at pedagogens rolle er å vise respekt for barnets opplevelsesverden og deres meninger. Videre peker de på at både barnet og pedagogen er aktiv i den pedagogiske prosessen der de påvirker hverandre, dette beskrives som et subjekt-subjekt- forhold (Akslen og Moe, 2020, s.22).

Johansson presenterer “barn er medmennesker” som en kategori i syn på barn. I denne kategorien henvender personalet seg til barna som medmennesker og tar barnas opplevelser og meninger på alvor (2013, s. 58). Barnesynet kommer til uttrykk ved at personalet gjør sitt ytterste for å møte barna på deres premisser og forsøker å forstå deres opplevelser. Ifølge Johansson kan personalet vise respekt for barns vilje ved å bekrefte barnas ønsker. Den voksne kan velge å ikke følge opp barnas ønsker, men likevel ta barnas vilje på alvor (2013, s.61.)

Dialogmodellen tar, ifølge Gunnestad, slik som Johansson (2013) også gjør, for seg et bilde av barn som likeverdige. Dette synet på barn kan komme til uttrykk i praksis ved at både barna og de voksne er gjensidig aktiv i den pedagogiske prosessen. Det betyr ifølge Gunnestad at begge parter er “subjekt ovenfor et felles problemområde eller emne.” (2019, s. 42).

3.0 Pedagogisk ledelse

En av pedagogisk leder sine hovedoppgaver er ifølge Lundestad (2021) å bevisstgjøre personalet sitt om samfunnsmandatet og hvordan de i fellesskap kan ivareta føringene i det (2021, s. 215). I denne teoridelen vil vi ta for oss ulike former for pedagogisk ledelse og verktøy som pedagogisk leder kan ta i bruk i arbeidet med å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i praksis.

3.1 Juridiske føringer for pedagogisk ledelse

Vi har plukket ut to sentrale avsnitt fra rammeplanen som vi mener er relevant for hvordan ledelse av personalet kommer til uttrykk i barnehagen.

“Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver. Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dette utsnittet fra rammeplanen viser hvordan barnehagen er en lærende organisasjon og hva personalet gjør for å fremme dette.

Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Denne delen av rammeplanen handler om pedagogisk leders ansvar i barnehagen. Pedagogisk leder er leder for en avdeling eller base i barnehagen. Rammeplanen fremhever at pedagogisk leder skal lede det pedagogiske arbeidet og hva det inkluderer.

3.2 Barnehagelæreren som profesjonsutøver: Profesjonsutøverens tre forpliktelser

Barnehagelæreryrket er i dag å anse som en profesjon. Skal pedagogisk leder kunne arbeide for å fremme en felles bevissthet, må de ha en forståelse for profesjonsutøverens forpliktelser. Ansvaret til profesjonsutøveren er å finne en balanse mellom de tre forpliktelsene som er å “forvalte et politisk vedtatt samfunnsmandat på grunnlag av faglig kunnskap og med forankring i etiske verdier” (Hennum & Østrem, 2016, s. 11). Den politiske delen av profesjonstriangelet er samfunnsmandatet, som er nedfelt i

barnehageloven og rammeplanen, og fungerer som bindeleddet mellom samfunnet og den enkelte (Hennum & Østrem, 2016, s. 19).

Den andre delen av profesjonstriangelet kaller Hennum og Østrem, kunnskapen, faget og pedagogikken. Essensen i dette er at barnehagelæreren skal ha en spesialkunnskap og et fagspråk som den også skal kunne anvende i alle typer situasjoner i barnehagen og kunne gjøre det på en etisk forsvarlig måte (Hennum & Østrem, 2016, s. 25-26). Spesialkunnskapen og fagspråket kan brukes til å sette ord på ulike syn på barn og dermed gjøre personalet bevisst på det. Det vil også komme til uttrykk i praksis gjennom bruken av fagspråk. Hennum og Østrem peker på at fordi barnehagelærere er i mindretall i barnehagen, blir fagspråket mindre brukt da de blir presset til å forenkle sin fagkunnskap til allmennkunnskap (2016, s. 27).

Den tredje og siste delen av profesjonstriangelet er verdigrunnlaget, eller etikken. Verdigrunnlaget beskriver at pedagogisk arbeid trenger en begrunnelse som reflekterer et syn på barn (Hennum & Østrem, 2016, s. 66), som kan knyttes direkte til problemstillingen vår om hvordan pedagogisk leder kan arbeide for å fremme en felles bevissthet rundt syn på barn. Som barnehagelærer må en, ifølge Hennum og Østrem, ha et verdigrunnlag eller et pedagogisk grunnsyn, som betyr at en må ha et bevisst forhold til hvilke holdninger og verdier som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet (2016, s. 66).

3.3 Pedagogisk ledelse: Teamledelse og relasjonsledelse

Begrepet team kan defineres som flere deltakere som samordner aktiviteter for å nå felles mål (Aasen, 2018, s. 32). Aasen mener at en i teamarbeid er avhengig av at alle i teamet bidrar med sine kompetanser for å nå målet (2018, s. 33). Hun peker på at "teamledelse blir en gjensidig prosess som bygger på respekt og tillit, men også på kompetanser, makt og mandat." (Aasen, 2018, s. 71). Et begrep som Aasen også mener er et behov i et team er koordinering. Her mener hun at teamleder, som er pedagogisk leder på avdelingen, skal utnytte teammedlemmenes sterke sider og fordele arbeidsoppgaver basert på den enkeltes kompetanser. Dette vil gjøre at en får mest ut av de ressursene en har tilgjengelig (2018, s. 33). Å lede arbeid i team er sentralt for å fremme felles bevissthet rundt syn på barn. Dette kommer til uttrykk i praksis gjennom hvordan pedagogisk leder arbeider med personalet. Aasen beskriver teamledelse som at pedagogisk leder skal ha et faglig og relasjonelt ansvar for teamarbeidet og sørge for at arbeidsprosessene fører til kvalitet i arbeidet med barna (2018, s. 99). Lundestad peker på viktigheten av å stå frem som rollemodell for personalet for å kunne utvikle felles holdninger til arbeidet i barnehagen (2021, s. 80). Dette kan knyttes til

vår problemstilling ved at det viser hvordan pedagogisk leder kan arbeide for å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis.

I barnehagen er det ifølge Aasen, vanlig å bruke flat struktur i teamene der en stort sett fordeler beslutninger og myndighet likt blant de i teamet. Motivasjonen i et flatt strukturert team er ofte stor fordi det oppfordrer de ansatte til å ta egne, selvstendige beslutninger og ta initiativ innenfor sitt arbeidsområde (Aasen, 2018, s. 70-71). Dette kan knyttes til Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori som ifølge Skogen og Haugen handler om at mennesker evner å internalisere ytre motiverende hendelser på en slik måte at de føler selvbestemmelse (2021, s. 129). Annerkjennelse av personalets arbeid er eksempel på en slik ytre hendelse. Gotvassli snakker om viktigheten av å anerkjenne og gi tilbakemeldinger til personalet under utføring av oppgaver og i etterkant. Gotvassli argumenterer for at slike tilbakemeldinger vil bygge opp selvtilliten til personalet og de vil etter hvert tørre å ta større ansvar og føle mer mestring (2020, s. 109).

Det relasjonelle organisasjonsperspektivet handler ifølge Aasen om “pedagogiske prosesser, læring, motivasjon, samarbeid og samspill mellom menneskene som er knyttet til barnehagen.” (2018, s. 23). Fokuset i det relasjonelle organisasjonsperspektivet er å bruke samspillet for å løse oppgaver og nå mål sammen, og å fokusere på læring som en relasjonell og mellommenneskelig aktivitet (Aasen, 2018, s. 23). Dette kan relateres til problemstillingen vår, da pedagogisk leder skal arbeide med å fremme noe felles, som i dette tilfellet er syn på barn som subjekt. Målet er å sørge for at dette blir uttrykt i den pedagogiske praksisen.

Relasjonsledelse bygger på det relasjonelle organisasjonsperspektivet og Skogen viser til sin egen definisjon av begrepet ledelse for å vise hvor sentralt relasjonsledelse er. Hun viser til at en leder gjennomfører arbeid ved å kommunisere med personalet og at, blant annet gjennom forståelse av mellommenneskelige relasjoner og samspill, påvirker og motiverer lederen personalgruppen (Skogen, 2021, s. 44). Videre viser relasjonsledelse også til et positivt menneskesyn, som innebærer at medarbeiderne utvikler seg, endrer atferd, tar ansvar og vil bidra, mennesker liker å jobbe sammen og lære av hverandre (Skogen, 2021, s. 44-45). Aasen peker også på at det er viktig å ha en demokratisk leder som har kontroll på og ansvar for arbeidsprosesser og målsettinger i arbeidet, i dialog med teamet (2018, s. 71). “Teamledelse blir en gjensidig prosess som bygger på respekt og tillitt, men også på kompetanser, makt og mandat” (Aasen, 2018, s.71).

3.4 Læring i team

Å jobbe i barnehage er en kontinuerlig læringsprosess, da hver dag er ulik og en vil møte nye situasjoner hele tiden. Argyris og Schön er opptatt av at individet i et team er lærende, og mener at teamlæring er et produkt av kollektiv dialog som beskrives som handlingsteorier (Argyris & Schön, 1978, referert i Aasen, 2018, s. 148). Handlingsteoriene beskrives, ifølge Aasen, som at det i relasjon mellom mennesker i teamet ligger nedfelt rutiner for arbeidsutførelsen og omfatter teamets samlede kunnskap om hvordan arbeidet skal utføres (2018, s. 148-149). Argyris og Schön beskriver handlingsteoriene som *uttrykt teori* og *bruksteori*. Uttrykt teori handler om det organisasjonen sier den ønsker å være, eller hvilke verdier den uttrykker at den har. Bruksteori handler om hvilke verdier en organisasjon faktisk viser og gjør i praksis. Teamet er lærende når de avdekker samsvar mellom det de sier de gjør, og det de faktisk gjør (Argyris & Schön referert i Aasen, 2018, s. 149). Det er teamleders ansvar å sørge for at det er samsvar mellom handlingsteoriene ved å ta det opp i kollektive dialoger med teamet. Den kollektive dialogen kan være et redskap for teamleder å bruke til å stille kritiske spørsmål ved om avdelingen faktisk arbeider med å fremme en felles bevissthet rundt syn på barn, eller bare sier den gjør det (Aasen, 2018, s. 149). Videre kan en reflektere rundt dette og se hvordan det kommer til uttrykk i praksis.

Lundestad beskriver en form for læring som skjer gjennom den daglige praksisen og arbeidet. Dette prinsippet kalles praksislæring og støtter seg på begrepet situert læring. Med dette menes det at læring er knyttet til situasjonen den foregår i (Lundestad, 2021, s. 85).

3.5 Veiledning som pedagogisk verktøy

En av pedagogisk leder sine oppgaver er å veilede personalet i barnehagen, herunder, assistenter, fagarbeidere og andre barnehagelærere (Carson & Birkeland, 2017, s. 16). Carson og Birkeland peker på veiledning som et kompetanseutviklingstiltak for den enkelte yrkesutøver (2017, s. 27). Tveiten beskriver veiledning som en etisk handling der veileder sin kompetanse bidrar til at veisøker åpner opp om egne tanker og erfaringer i praksis (2019, s. 19). Veiledning i barnehagen kan skje både spontant og planlagt. Tveiten viser til at spontan eller integrert veiledning kan komme til uttrykk ved at veisøker stiller spørsmål som gjøres til gjenstand for veiledning, eller ved at veileder ser mulighet for dialog. Den integrerte veiledningen er på bakgrunn av lite tid den formen for veiledning som er mest vanlig i praksis. Videre beskriver Tveiten planlagt veiledning som strukturert og definert i henhold til tid og sted (2019, s. 92). Det er flere tilnærminger til veiledning og vi vil trekke fram to tilnærminger som vi mener kan fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis. Det er tilnærmingene; *Refleksjon over handling*

og *systemisk veiledning*.

Refleksjon over handling er ifølge Lauvås og Handal en veiledningsmodell som søker å styrke forholdet mellom tenking og handling, og vil forsøke å gjøre profesjonelle yrkesutøvere bevisst på hva som ligger bak deres arbeid (2014, s. 131). Lauvås og Handal beskriver refleksjonen med utgangspunkt i Boud, Keogh og Walker (1985) sine faser. Første fase er å hente frem og undersøke hendelsen, andre fase er å gjenoppvekke følelsene det skapte, og tredje fase er å revurdere opplevelsen eller erfaringen (Boud, Keogh & Walker, 1985, referert i Lauvås & Handal, 2014, s. 132). Kort vil vi også beskrive refleksjon over handling som gruppeveiledning. Carson og Birkeland definerer dette som en problemrettet veiledning hvor personalet velger ut en problemstilling, redegjør for den, avklarer, finner løsningsforslag og gir råd til hverandre (2017, s. 100-101). Veiledning i gruppe kan føre til drøftinger i personalgruppen og denne drøftingen er noe Eik mener bidrar til kollektive læringsprosesser (Eik, referert i Lundestad, 2021, s. 86).

En av definisjonene Carson og Birkeland har på systemisk veiledning er at den har fokus på relasjoner og gjensidighetsprinsippet. Carson og Birkeland forklarer videre at det handler om at veiledning skal bidra til å kunne bli bevisstgjort på hvordan mennesker skaper forutsetninger for hverandres væremåte, bli bevisst egen væremåte og lære å kunne se seg selv gjennom andres øyne (2017, s. 111).

3.6 Pedagogisk dokumentasjon

Å dokumentere pedagogisk arbeid mener vi er viktig for å fremme personalets felles bevissthet for synet på barn og å vise hvordan det kommer til uttrykk i praksis. Pedagogisk dokumentasjon er, ifølge Gunnestad, å synliggjøre den pedagogiske virksomheten i barnehagen, og å kritisk reflektere over det som er dokumentert (2019, s. 150-151). Pedagogisk dokumentasjon som innhold inkluderer det materialet som viser det barn sier og gjør (Gunnestad, 2019, s. 150). Eksempler på dette materialet er blant annet observasjoner og praksisfortellinger som personalet kan bruke som veiledningsgrunnlag i den videre prosessen med å reflektere over det pedagogiske arbeidet (Løkken & Søbstad, 2013, s.49-56). Praksisfortellinger kan også brukes som utgangspunkt for faglige samtaler i en personalgruppe.

4.0 Metode

Metode er en fremgangsmåte for å løse et problem og komme frem til ny kunnskap om

det du forsker på (Vilhelm Aubert 1985, referert i Dalland, 2020, s. 53). Metoden en velger forteller oss hvordan en bør gå til verks for å skaffe den informasjonen en trenger. Det er hensiktsmessig å velge den metoden en mener egner seg til å besvare problemstillingen på best mulig måte (Dalland, 2020, s. 53)

4.1 Kvalitativ metode

I denne bachelor oppgaven har vi benyttet oss av en kvalitativ metode for å besvare vår problemstilling. Kvalitativ metode tar ifølge Dalland sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (2020, s. 54). Kvalitativ metode går i dybden og får frem det som er spesielt, eventuelt avvikende. Datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet og en samler inn mange opplysninger om få undersøkelses personer (Dalland, 2020, s. 55).

4.2 Intervju

I henhold til vår problemstilling kom vi frem til at kvalitativt forskningsintervju ville være den beste metoden for å besvare vår problemstilling. Et forskningsintervju hvor informantens egne perspektiver, er det som temaet skal forstås ut ifra, kalles for et semistrukturert livsverdensintervju (Kvale & Brinkman, 2015, referert i Dalland, 2020, s. 68). Vi gjennomførte et slikt forskningsintervju fordi vi er ute etter pedagogisk leders opplevelser og arbeidsmetoder for å fremme en felles forståelse hos personalet omkring syn på barn og barndom. Vi ønsket å gå i dybden for å finne ut hvordan pedagogisk leder tenker og arbeider omkring dette temaet.

Kvalitativt intervju er en profesjonell samtale der samspillet mellom intervjuer og informanten bygger på tillitt og respekt (Dalland, 2020, s. 66). For å besvare vår problemstilling valgte vi å benytte oss av to informanter fordi vi har siktet mot å gå i dybden og dermed kan ikke antall informanter være for stor (Dalland, 2020, s. 81).

I forkant av intervjuet sendte vi ut invitasjon i god tid til informantene. Vi sendte også ut informasjon om problemstilling og tema sammen med en intervjuguide. Dette gjorde vi slik at informantene skulle få mulighet til å forberede seg og være trygg på temaet vi ønsket å snakke om. Det var også viktig for oss å forberede oss godt faglig og mentalt til intervjuprosessen. En intervjuguide inneholder spørsmål eller temaer som en ønsker å ta opp i et intervju. Vi utarbeidet intervjuguiden på forhånd, vi startet med å kartlegge hvilke spørsmål som kunne knyttes til problemstillingen og brukte dette som en mal. Spørsmålene som vi

benyttet oss av vil vi karakterisere som åpne. Ved å bruke åpne spørsmål kan vi få mer levende og spontane svar (Dalland, 2020, s. 83). Sammen med veileder utarbeidet vi en ferdig intervjuguide som sikret oss best informasjon omkring hvordan pedagogiske ledere arbeider for å fremme personalets bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis. Vi hadde også utarbeidet noen hjelpespørsmål som vi hadde med oss på intervjuet som vi kunne stille dersom noe ble uklart eller vi ønsket at informantene skulle utdype.

4.3 Valg av informanter

I denne oppgaven var det mest hensiktsmessig for oss å intervju pedagogiske ledere. Pedagogiske ledere sitter på nyttig informasjon om hvordan de arbeider for å fremme felles bevissthet for hvordan syn på barn kommer til uttrykk i pedagogisk praksis. Dette kan kalles for et strategisk utvalg (Dalland, 2020, s. 59-61). I utvalget kan det være begge kjønn, men vi velger å bruke "hun" om informantene. Vi tok kontakt med informantene i god tid via e-post og vi opplevde at de stilte seg positiv til henvendelsene og ønsket å la seg intervju. Vi ønsket at informantene skulle få muligheten til å stille forberedt til intervjuet og sendte derfor ut informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide i forkant.

Intervju med informant 1 opplevde vi som vellykket og informanten stilte forberedt til intervjuet og ga oss viktig informasjon som besvarer vår problemstilling. Intervju med informant 2 ble annerledes enn vi hadde planlagt. Da vi ankom barnehagen dagen intervjuet skulle gjennomføres meldte den tiltenkte informant 2 at hun hadde blitt syk og hadde funnet en erstatter som skulle gjennomføre intervjuet. Vi fikk ingen beskjed i forkant og ingen mulighet til å utsette intervjuet. Dette førte til at prosessen endret seg og at informant 2 ikke arbeidet som pedagogisk leder under intervjuet, men hadde relevant utdanning som barnehagelærer og har tidligere arbeidet som pedagogisk leder. Denne situasjonen medførte også at informant 2 ikke hadde fått forberede seg ved å lese informasjonsskriv, samtykkeskjema eller intervjuguide på forhånd. Dette opplevde vi som uheldig for intervjuprosessen, men vi løste det sammen med informanten ved å ha en samtale før intervjuet der vi snakket om hva som skulle skje og hvordan prosessen skulle foregå. Vi hadde også en gjennomgang av temaet og intervjuguide.

Det er vår rolle som forskere å skape en trygg situasjon og sørge for at all relevant informasjon blir formidlet til informantene. Vi gikk dermed nøye gjennom samtykkeskjema og hva det innebar å delta på intervju med lydopptaker. Vi forsikret informantene om anonymitet og taushetsplikt. Situasjonen rundt intervjuet hadde betydning for kvaliteten på samtalen. Det

fremkommer i intervjuet at informant 2 ikke har fersk kompetanse på feltet og er noe usikker i sine svar. Selv om informant 2 hadde behov for betenkingstid og utdyping av spørsmål underveis opplevde vi intervjuet som nyttig og det ga oss informasjon til å besvare vår problemstilling. Det er også viktig å understreke at vi informerte informanten om at hun hadde rett til å trekke seg når som helst under intervjuet uten begrunnelse.

I etterkant av begge intervjuene hadde vi en metasamtale med informantene der vi snakket om hvordan opplevelsen av intervjuet hadde vært. For oss som intervjuere var det viktig å formidle til informantene at samtalen var nyttig og verdifull for oss. Denne typen samtale beskriver Dalland som en kvalitetssikring (2020, s.90). Informantene synes at det var viktig av oss å belyse temaet i problemstillingen. Vi fikk tilbakemelding på at informantene ønsket mer snakk omring syn på barn og hvordan dette kommer til uttrykk i pedagogisk praksis. Informant 1 uttrykte også at spørsmålene var godt formulert og at hun fikk god informasjon på forhånd.

4.5 Transkribering og tematisering

Vi har bearbeidet materialet ved å transkribere intervjuene, det vil si at vi har skrevet ned hvert ord informantene har sagt. Dette har vi gjort for å kunne bruke materialet i oppgaven etter lydopptaket er slettet. Ifølge Dalland mister en noe av intervjuet ved å transkribere det, blant annet mimikk, stemmeleie, og kroppsspråk (2020, s.95). Derfor skrev vi ned egne tolkninger underveis i transkriberingen. De transkriberte intervjuene ble brukt til å bearbeide materialet og svare på problemstillingen.

Videre bearbeiding av intervjuene, innebærer å sortere svarene tematisk (Dalland, 2020, s. 96-98). Vi gikk gjennom transkripsjonene av intervjuene og trakk ut sentrale temaer som var med å belyse og svare på problemstillingen.

4.6 Metodekvalitet

Når vi skal vurdere kvaliteten av vår forskning, må vi vurdere dens reliabilitet og validitet. Reliabilitet tar for seg spørsmålet om hvor pålitelig data er. Validitet tar for seg spørsmålet om hvor relevant og gyldig intervjumaterialet, representerer det fenomenet vi vil undersøke (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23-24). Vi som forskere har gjort et strategisk utvalg av informanter basert på deres yrke. Det at informantene jobber som pedagogiske ledere er med på å styrke deres troverdighet. Dette er også viktig for at prosjektet skal ha troverdighet. Intervju som metode gir prosjektet validitet fordi det vi trenger for å

undersøke om hvordan pedagogiske ledere arbeider for å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kommer til uttrykk i praksis er informantenes tanker, opplevelser og erfaringer om temaet. En kritikk til dette er at det er subjektive tanker, opplevelser og erfaringer og at svarene vi får vil være forutinntatt eller partiske. Etter å ha gjennomført intervjuene, transkribert og startet med analysen av funnene, ser vi at vi kanskje kunne ha fått mer informasjon dersom vi i tillegg hadde gjort observasjoner på avdelingene. Da kunne vi sett om det som ble sagt under intervjuene, faktisk stemte med den pedagogiske praksisen. Et intervju alene vil altså ikke gi oss muligheten til å etterprøve om disse svarene faktisk stemmer overens med det som skjer i praksis.

Vi som forskere vil påvirke reliabiliteten til prosjektet fordi vår tilstedeværelse i intervjuet er med på å forme resultatene. Dette kan også være en potensiell feilkilde ved at informantene misforstår eller tolker spørsmålene slik at svaret blir feil med hensyn til å belyse problemstillingen. Underveis i intervjuet måtte vi tydeliggjøre et av spørsmålene, ved å stille spørsmålet på en annen måte. I tillegg måtte vi undervis også stille flere oppfølgingsspørsmål og komme med eksempel. En annen potensiell feilkilde ved intervju kan ligge i problemstillingen, ved at den er upresis slik at opplysningene vi henter ikke belyser det vi faktisk ønsker å forske på. Vi sitter igjen med en opplevelse at vi fikk gode svar fra informantene våre som var til hjelp i arbeidet med å svare på problemstillingen. I teorikapitlene har vi belyst flere relevante perspektiver på temaene som kommer frem av problemstillingen. Vi opplever at det var mulig å trekke mange tråder mellom teorien og det informantene svarte for å kunne drøfte problemstillingen.

4.7 Ethiske hensyn

Ethiske hensyn handler ifølge Dalland om mer enn å følge regler, det handler om å tenke gjennom hvilke etiske hensyn oppgaven medfører (Dalland, 2020, s. 166). Forskningsetikk handler om vurdering av forskning opp mot samfunnets normer og verdier (Dalland, 2020, s.168.) Valg av metode, problemstilling og hvordan resultatene tolkes skal ivaretas av etiske hensyn. I denne bacheloroppgaven har vi benyttet oss av en metode som innebærer bruk av personvernopplysninger som lydopptaker. Bruk av personvernopplysninger i forskning er underlagt bestemte krav fra samfunnet (Dalland, 2020, s. 170). I forkant av denne bacheloroppgaven meldte vi prosjektet til Norsk senter for forskingsdata (NSD) som er en lovpålagt prosedyre ved bruk av lydopptaker i forskingsoppgave.

I denne bacheloroppgaven har vi anonymisert opplysninger om informantene ved å bruke koder når vi gjengir hva informantene har formidlet av informasjon. Vi slettet

lydopptak etter materialet var transkribert og vi slettet transkripsjonene ved oppgaveslutt. Anonymisering er ifølge Dalland også en hjelp til å få større distanse til stoffet og gjør det enklere å se det generelle i det individuelle (2020, s.172).

Gjennom hele prosessen har vi også vært bevisst på at vi har taushetsplikt når det gjelder opplysninger om barnehagen, informantene og andre forhold vi har fått informasjon om. Vi har også ansvar for at ingen andre enn de som arbeider med bacheloroppgaven får tilgang til taushetsbelagte opplysninger. I arbeid med dette prosjektet er vi lovpålagt av personopplysningsloven at opplysningene bare kan brukes der de er nødvendig i forskningsarbeidet (Dalland, 2020, s.173.). Ettersom vi benyttet oss av intervju som metode var vi pliktig til å få frivillig samtykke fra informantene. Ifølge NSD sine føringer må de som samtykker til deltakelse forstå hva samtykket gjelder og hvilke konsekvenser samtykke til deltakelse i forskningen får (Dalland, 2020, s.173). Vi gikk dermed nøye gjennom samtykkeskjema fra NSD sammen med informantene før intervjuet startet. Samtykkeskjema inneholdt informasjon om prosjektets formål, kontaktopplysninger om institusjon og behandlingsansvarlig samt informasjon om sletting og behandling av personopplysninger. Det er også nøye opplyst om at informantene når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn.

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil vi presentere resultatene som kom frem av intervjuene vi gjennomførte, som vi mener belyser hvordan pedagogisk kan leder arbeide for å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis.

Vi har valgt å presentere funnene ut ifra sentrale temaer som kom frem i intervjuene. Disse temaene er: syn på barn, pedagogisk ledelse og pedagogiske verktøy. Det var store forskjeller i mengden informasjon vi fikk av hver informant, på grunnlag av spontaniteten i intervju 2, og dette vil komme til syne i analysen ved at vi har flere eksempler og lengre sitater fra Informant 1.

5.1 Syn på barn

Vi startet med å stille spørsmål om hvilket syn på barn informantene ønsker å formidle til sitt personale og hvordan dette kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis. Begge informantene er enige i at barn skal behandles med respekt. Informant 1 er opptatt av å

formidle et syn til sitt personale som setter barna i fokus.

Vi må se barn som subjekt. Vi må vise de den samme respekten, oppmerksomheten og omsorgen som vi gir til andre voksne og også ønsker å få selv. Vi må huske på at selv om de er små barn, så er de likeverdige mennesker, uavhengig av alder.

Informant 1 synes det er viktig at personalet ser og tolker barnas ytringer, spesielt den kroppslige og non-verbale kommunikasjonen. Videre peker informant 1 på medvirkning, omsorg og kvalitet:

Barna må få medvirke og de må få omsorg både fysisk og mentalt, og de må få rom for lek, de må få være alene, og de må være med andre og vi må gi de utfordringer. Derfor må vi ha kvalitet i alle dagens gjøremål. Selv om vi er utenom en samlingsstund eller formingsaktivitet, så er det vel så viktig hvordan vi møter barn og hva vi formidler til barna.

Informant 2 forteller at mennesker er forskjellige og kan ha ulike syn på barn, og forteller om et syn på barn der barn skal møtes som individer. *“Barna skal møtes som individer og en skal ha respekt for alle barna, alle er jo forskjellige og man må møte de der de er.”*

Videre spurte vi informantene om hvordan de tolker synet på barn som kommer til uttrykk i rammeplanen. Informant 1 mener at det som står om syn på barn i rammeplanen burde være høyest på agendaen til alle barnehager. Informant 1 presiserer at når hun var nyutdannet på tidlig 90-tallet, så barnehagen på barnegruppen som gruppe i stedet for individer.

Alle skal gjøre det samme, alle skulle tisse samtidig, alle skulle leke det samme, alle måtte gå i lekegrupper og du fikk ikke leke med vennen din for han var i en annen lekegruppe. (...) Og det skurret for meg den gangen, men jeg skjønnte ikke helt hvorfor det skurret, mens nå ser jeg jo at sånn som vi jobber nå er mye, mye lettere å være voksen når barnesynet er på den måten.

Informant 1 sier videre at *“Jeg må hele tiden tenke at dette barnet har også sine ønsker og tanker, og hvordan vil jeg ha det som voksen det må jeg overføre til hvordan barnet vil ha det da.”* Informant 1 peker også på viktigheten av omsorg og hvordan det bidrar til

trygg utvikling. *“Man utvikler seg jo og blomstrer mye mer hvis du er i et trygt miljø og du vet at du blir tatt vare på, men du vet og at du får utfordringer, men alt skjer via omsorgs-måten da.”* Informant 2 peker også på at ikke alle barn kan behandles likt ved å legge vekt på viktigheten av å se barn som enkeltindivider. *“Mange har jo forskjellig bakgrunn med seg (...) og derfor er det viktig at vi i barnehagen legger opp for hvert enkelt barns behov og tilrettelegger for det.”*

Informantene har begge eksempler på situasjoner hvor de mente at den ansatte ikke viste det synet på barn som de selv ønsker å formidle. Informant 2 kommer med et eksempel der en assistent bare var på jobb for å tjene penger. *“Det var tydelig at hun ikke hadde det medmenneskelige med seg”*. Samme assistenten ble beskrevet som kald og en som ikke satte seg ned på barnas nivå. *“Det gjorde noe med stemningen på avdelingen, og jeg husker det ble veldig vanskelig fordi barna ble usikre på henne.”*

Informant 1 hadde erfaring med en assistent som var veldig flink med det praktiske som rydding og vasking, men som ikke forsto at man for eksempel må la barna få spise ferdig. *“Hun kunne bare gå bort til barnet mens det satt og spiste og si “ja, ferdig!” og så tok hun maten fordi nå skulle hun vaske bordet.”* Et annet eksempel som Informant 1 fortalte om, var en ansatt som alltid tok smokken fra barna med en gang de sto opp. *“Vi jobbet lenge med henne på at det ikke var greit. Det er noe med at når de våkner, så skal de få den tiden de trenger.”*

Et siste poeng som Informant 1 kommer med på spørsmålet om hvordan ulike syn kommer til uttrykk i barnehagen er grensesetting. *“Det er veldig forskjellig (...) altså hvor de setter grensene, hvorfor de setter de og på hvilken måte de setter de.”* Informant 1 påpeker at dette kan føre til uenigheter. *“Barna kunne få oppleve å få ja hos en voksen og nei hos en annen på samme situasjon, som er veldig uheldig.”*

Informant 2 peker på tidspress når hun får spørsmålet om hvordan ulike syn på barn kan komme til uttrykk i personalets praksis i møte med barn. *“Det er lett for at du har det travelt og at du på en måte ikke møter barna der de er (...)”* Informant 2 kommer med et eksempel fra en måltidsituasjon der en medarbeider hadde det travelt og ikke så barnets behov med en gang.

Hun sier “nå er det din tur å gå på do” uten å se at barnet ikke var ferdig å spise knekkebrød, det er lett for, men til slutt så den voksne det, så det barnet fikk sitte og spise ferdig knekkebrødet sitt. Jeg tror nok at det skjer på grunn av at det er et tidsjag og man går underbemannet, og da er det lettere at sånne ting skjer.

Informant 1 snakker litt om hvordan personalet sitt syn på barn kan bli påvirket av indre og ytre faktorer og hvordan det er å forholde seg til dette i praksis.

De vanskeligste er de som har en personlighet som ikke er så lett å gjøre noe med for det er personligheten, altså at de ikke evner. Det er vanskeligere fordi det er så innarbeidet, det er ikke noe ytre som har skjedd som gjør at det er lett å endre det, det er den indre. (...) Når det er den indre personligheten som styrer deres handlinger, er det vanskelig.

5.2 Pedagogisk ledelse

Vi spurte informantene om hvordan de mener pedagogiske ledere kan arbeide for å fremme personalets felles forståelse omkring syn på barn. Informant 1 forteller om hvordan barnehagen som institusjon arbeider og hvordan de på avdelingen arbeider.

Det ene er jo hva barnehagen din som institusjon står for sant og det må jo på en måte styrer ta seg av det er liksom nedfelt i årsplanen vår og på møter (...), og da må jo vi være lojale mot det som barnehagen har bestemt. Men så er det jo det å ta det ned på gulvet og på min egen avdeling og å jobbe med meg selv og de som er rundt meg.

Informant 1 beskriver viktigheten av at pedagogisk leder fremstår som en rollemodell for personalet.

Min jobb er først og fremst å stå frem som et godt eksempel og prøve å være en inspirasjon for personalet, og prøve å være flink til å fortelle hva jeg tenker underveis og gjøre folk og meg selv oppmerksom på hvorfor vi gjør som vi gjør.

Videre er informant 1 opptatt av å formidle til personalet sitt at de er en gjeng. *“Vi er alle en gjeng med samme rettigheter og samme ønsker, og jobbe sammen mot at vi skal få en avdeling som har takhøyde, humor, omsorg og kjærlighet.”*

Informant 2 peker på viktigheten av å få personalet til å reflektere over egen praksis gjennom avdelingsmøter. Informant 2 forteller at på sin tidligere arbeidsplass hadde de jevnlig avdelingsmøter. *“Der jeg jobbet tidligere hadde vi avdelingsmøte fast hver eneste mandag og det var nyttig og kjempeviktig.”* Informant 2 kommer med et eksempel for hva et

slikt møte kunne handle om.

Vi delte opp barnegruppen, der noen observerte noen situasjoner også snakket vi om det. Og da fikk du personalet til å reflektere og til å begynne å tenke litt over ok, hvordan fungerer barnet i hverdagen, hvordan er min relasjon og tilknytning til barnet.

Informant 1 fortalte om viktigheten av å ta opp temaet “syn på barn” på felles møter. “Og så er det jo det at vi må ta temaet opp på fellesmøter, skrive det ned i planer, om det er i planer vi har innad i barnehagen, eller dokumenter som er offentlige.” Videre forteller informant 1 også om at dersom personalet ikke handler i samsvar med det felles barnesynet, så er det viktig å gi tilbakemeldinger. Dette gjelder også i positive situasjoner.

Det er også viktig å gi personalet positiv tilbakemelding når de gjør noe bra, sånn at de kan bygge videre på det og vokse på det. Jeg kan ha veiledning på det og jeg kan også, som jeg synes er viktig, høre hva de tenker og mener og ta de med på råd og inkludere dem når vi opplever at vi kanskje er uenige eller usikker (...) Så det er dialog og kommunikasjon som jeg må arbeide med personalet rundt dette med felles forståelse omkring barn.

Informant 1 beskriver seg og sine medarbeidere som et team.

Jeg ønsker at teamet mitt er gode og tydelige på kommunikasjonen og at de tør å spørre hvis de er usikre eller tør å ta opp ting de er uenig med meg om og jeg tør å selvfølgelig å gjøre det tilbake igjen.

Videre forteller informant 1 om hvordan hun forbereder seg og teamet på et nytt barnehageår.

Når jeg starter et nytt barnehageår, så sitter jeg alltid med personalet mitt og vi blir enige om hvordan vil vi ha det på vår avdeling, hvor går grensen og hvem skal vi gå til hvis vi er usikre. Hvordan skal man løse de forskjellige situasjonene og så finne ut hva de forskjellige voksne tenker om utfordrende barn, og de stille barna som også trenger å få hjelp.

5.3 Pedagogiske verktøy

Vi spurte informantene om hvilke verktøy de bruker i arbeid med å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis.

Informant 1 nevner noen sentrale verktøy pedagogisk leder kan ta i bruk. *“Der er jo kompetanseheving og motivasjonsarbeid, veiledning, at vi reflekterer sammen, og at vi snakker sammen, kommuniserer og at vi jobber for å få et godt arbeidsmiljø sånn at alle er trygge på avdelingen sin.”* Informant 2 nevner, som informant 1, motivasjon som et viktig pedagogisk verktøy. *“Jeg mener når en får ansvar så kan det motivere mine medarbeidere, samt det er av min erfaring, kjempeviktig at de føler de får ansvar for arbeidsoppgaver.”* Informant 1 er også opptatt av å utfordre sine medarbeidere. *“(…) at jeg tør å utfordre medarbeiderne mine og være nysgjerrig på deres tanker og handlinger slik at de kommer opp og frem, og så snakker jeg gjerne noe om det i ettertid hvis det er oppstått noen situasjoner.”*

Informant 2 forteller om samspillmetoden dialog som et verktøy for å fremme felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis.

Jeg har opplevd at vi har hatt forskjellig opplevelse av et barn der en ansatt ser på det som et litt vanskelig barn, mens en annen ikke hadde den opplevelsen og da tenker jeg det handler om den voksne, da har vi jobbet masse med samspillmetoden dialog, den brukte vi mye og det er et verktøy jeg synes funket veldig godt.

Informant 2 forteller at hun brukte samspillmetoden dialog som en veiledning.

Jeg hadde sånn kurs med henne i det og da jobber man med ett og ett prinsipp for hver uke og så møtes vi gjerne igjen etter en uke og gikk gjennom hvordan hun hadde jobbet med og det hjalp veldig ja masse, da begynte hun å reflektere litt rundt seg selv, hun hadde ingen erfaring med barnehage og tenkte rett og slett ikke over det tror jeg, hun så ikke på barn som barn.

Begge informantene påpeker at det er lite, eller ingen formell veiledning. Informant 1 sier: *“Dette formelle å sette seg ned å ha veiledningen det det skjer nesten aldri, det gjør vi ikke i denne barnehagen.”* Informant 1 er også klar på at de skulle hatt mye mer veiledning i barnehagen. Informant 2 påpeker at hun ikke jobber som pedagogisk leder, men sier om veiledning: *“Jeg har ikke opplevd det nei, jeg har ikke fått det etter jeg begynte.”* Begge

peker på at de heller legger vekt på å ta opp ting direkte når det skjer. Informant 1 forklarer det slik: *“Jeg føler at når det dukker opp små og større utfordringer i det daglige, tar vi det på direkten når det skjer, og da er det igjen viktig at jeg har formidlet til mine at det skal vi gjøre.”* Informant 2 forteller at uteområdet ofte blir et møtested hvor personalet snakker sammen. *“Det blir gjerne pratet om i utetiden og det er jo ikke riktig sted og rom for å snakke om det.”* Informant 2 mener veiledning har vært et kjempegodt verktøy å bruke tidligere og kommenterer på veiledning med assistenten som hun nevner tidligere: *“(…) det ble lettere for meg å kommentere situasjoner jeg så hun ikke fungerte så godt i.”*

Vi spurte til slutt informantene om det var noe de mener de kunne gjort bedre for å fremme felles forståelse rundt synet på barn. Informant 2 har ikke jobbet så lenge i sin nåværende barnehage og synes derfor det blir vanskelig å svare på. *“Ja, jeg tenker alle kunne gjort noe bedre der altså, men her fra denne barnehagen så blir det litt sånn vanskelig.”* Informant 1 forteller om at hun kunne tenkt seg mer kunnskap om syn på barn siden det er lenge siden hun utdannet seg. *“Å gjennomføre noen kurs gjerne, lest litt mer bøker om tingene ja det er jo ting som jeg tenker at jeg burde ha gjort noe med.”*

6.0 Drøfting

I dette kapittelet skal vi drøfte funnene av intervjuene i lys av teorien vi har gjort rede for. Vi vil knytte sammen teorien om syn på barn og pedagogisk ledelse for å svare på problemstillingen “hvordan kan pedagogisk leder arbeide for å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i praksis?” Vi har valgt å strukturere drøftingen ved å dele inn i de samme temaene som vi kom frem til i presentasjonen av funnene. Disse temaene er syn på barn, pedagogisk ledelse og pedagogiske verktøy.

6.1 Syn på barn

I denne delen av drøftingen vil vi diskutere hvilket syn på barn informantene har, og ønsker å formidle til sitt personale, og hvordan det kommer til uttrykk. Informantene uttrykker et syn på barn der barn er likeverdige, skal respekteres, få medvirke og skal møtes som individer. Informant 1 er rask i sitt svar på hvilket syn på barn hun ønsker å formidle til sitt personale. *“Vi må se på barn som subjekt”*. Å se på barn som subjekt mener vi er sentralt i arbeid med barn i dag. Vi støtter oss på det Berit Bae (2007) sier når hun peker på at barn er uttrykksfulle individer og er aktive i samspeilet med omgivelsene. Vi ser det også når informant 2 sier *“Barna skal møtes som individer og en skal ha respekt for alle barna, alle er*

jo forskjellige og man må møte de der de er (...).” Dette synet på barn samsvarer med det rammeplanen sier om at barn skal møtes som individer og at barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Essensen i det er at personalet skal møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og annerkjennelse. Barna skal også få medvirke i fellesskapet. Informantene forteller at barna skal få medvirke som støtter seg på barnehageloven § 3. Derfor kan vi si at de fremmer et syn på *barn* som Akslen og Moe kaller for subjekt-subjekt forhold (2020, s.22). Informantenes syn på barn kan også knyttes til Johanssons (2013, s. 58) kategori om barn som medmennesker blant annet ser vi det når informant 1 sier *“Jeg må hele tiden tenke at dette barnet har også sine ønsker og tanker (...).”* Her oppfatter vi at informant 1 er bevisst på å ta barnas opplevelser og meninger på alvor. Dette viser også et syn på barn som kan knyttes til dialogmodellen som tar for seg bilde av barn som likeverdig der voksne og barn er gjensidig aktiv i den pedagogiske prosessen (Gunnestad, 2019, s. 42). Vi ser også at informant 1 sitt barnesyn støtter seg på dette ved at hun sier *“vi må vise de, den samme respekten, oppmerksomheten og omsorger som vi gir til andre voksne og også ønsker å få selv”* Basert på denne uttalelsen kan vi si at informant 1 ser på barn og voksne som likeverdige med samme behov for omsorg og respekt.

Synet på barn informantene fremmer i intervjuene er deres uttrykte teori, altså de verdiene de ønsker å uttrykke og formidle til personalet (Argyris & Schön, 1978, referert i Aasen, 2018, s. 149). Vi som forskere kan ikke etterprøve at deres verdier faktisk stemmer overens med hvordan de arbeider i praksis. Vi er bevisst på at den utrykte teorien ikke alltid samsvarer med bruksteorien (Argyris & Schön, 1978, referert i Aasen, 2018, s. 149). Informantene kommer med eksempler der personalet har uttrykt andre syn på barn enn det de ønsker å formidle. Da er det ikke samsvar mellom det avdelingen sier den gjør og det den enkelte ansatte faktisk gjør. Aasen argumenterer for at det er teamleders ansvar å sørge for at det er samsvar mellom handlingsteoriene (2018, s. 149). Dette kan vi også knytte til det Aadland sier om åpne og skjulte verdier. De verdiene som informantene uttrykker, er også deres åpne verdier. De skjulte verdiene kan komme til uttrykk i praksis gjennom spontane og intuitive handlinger (Aadland, 2004, referert i Akslen & Moe, 2020, s. 21).

Informant 1 er opptatt av å presisere at når hun, på tidlig 90-tallet, var nyutdannet, så barnehagen på barna som en gruppe i stedet for egne individer. *“Alle skal gjøre det samme, alle skulle tisse samtidig, alle skulle leke det samme, alle måtte gå i lekegrupper (...).”* Dette kan vi knytte til syn på *barnet som natur*, som handler om at barnets behov baserer seg på universelle prinsipper (Askeland & Sataøen, 2019, s. 14). Basert på det informant 1 sier tolker vi det slik at hun er bevisst på at dette synet på barn ikke lenger er forenelig med nyere

forskning omkring barns utvikling. Hun mener også at det er lettere å være voksen nå, med det nye barnesynet om barn som subjekt.

Informant 1 kommer med eksempel der hun opplevde en assistent som ikke tenkte over barnas behov. *“Hun kunne bare gå bort til barnet mens det satt og spiste og si “ja, ferdig!” og så tok hun maten fordi nå skulle hun vaske bordet.”* Vi tolker det som at denne assistenten ser på barnet som et objekt som skal formes uten hensyn til barnets egenart. Dette synet på barn mener vi passer inn i kategorien “voksne vet best”. Johansson peker på at denne kategorien fremmer et barnesyn der personalet anser sine mål som de beste for barna (2013, s. 66). I eksempelet informant 1 kommer med, handler assistenten ut ifra sine egne behov fremfor å se barnets behov. Assistenten er i et subjekt-objekt-forhold til barnet, der barnet objektiveres. I dette eksempelet ser vi også at assistenten gjør det som Johansson kaller å “handle over hodet på barna” altså hun handler uten hensyn til barnas forståelse og opplevelser i beslutninger som omgår dem (2013, s.66). Barnesynet assistenten har i eksempelet samsvarer ikke med det synet informant 1 ønsker å formidle til personalet. Det er flere årsaker til at ulike syn på barn kommer til uttrykk. I eksempelet over opplever vi at assistenten handler ut ifra skjulte verdier som kommer til uttrykk gjennom intuisjon og vane (Aadland, 2004, referert i Akslen og Moe, 2020, s. 21). På en annen side kan vi også se på assistentens potensielle mangel på kunnskap som en mulig årsak for hvorfor hun handler som hun gjør. Når vi her argumenterer for at assistenten kan mangle kunnskap, støtter vi oss på det Hennem og Østrem sier om manglende bruk av fagspråk i barnehagen (2016, s. 27). En mulig måte å se dette på er at barnehagelærere er i mindretall, og har en tendens til å forenkle språket sitt for at fagarbeidere og assistenter skal forstå. Dette vil da også føre til at fagarbeiderne og assistentene ikke får utvikle sin kunnskap om barnehagepraksisen. Vi vil også fremheve at assistenter ikke har barnehagelærerutdanning, men kan ha ulik kompetanse basert på erfaringer i praksis. En annen årsak til at ulike syn på barn kan komme til uttrykk mener informant 2 kan være at det er et tidsjag på avdelingen. Hun mener det lett for at personalet ikke møter barna der de er i situasjoner der de er underbemannet og opplever tidspress. Her kommer personalets syn på barn til uttrykk i en spesifikk kontekst med hensyn til tidspress og underbemanning.

Informant 2 kommer også med et eksempel der en assistent blir beskrevet som kald og ikke medmenneskelig. *“Det var tydelig at hun ikke hadde det medmenneskelige med seg”*. Vi tolker dette som et problem som informant 2 måtte jobbe med over tid. I motsetning til eksempelet over virker dette ikke knyttet til en spesifikk handling eller situasjon, men heller assistentens grunnleggende syn på barn. Informant 1 påpeker at personalet sitt grunnleggende

syn på barn kan være vanskelig å jobbe med dersom det drives av indre faktorer. *“Når det er den indre personligheten som styrer deres handlinger, er det vanskelig.”* Vi støtter oss på det Askland og Sataøen sier om at det menneskesynet en har ofte er styrende for de etiske retningslinjene i det praktiske arbeidet til en barnehageansatt (2019, 220). Informant 2 forteller at dette kom til uttrykk i praksis ved at barna ble usikre på assistenten. Her kommer vi igjen inn på åpne og skjulte verdier, da rammeplanen fremmer omsorg og trygghet som sentrale verdier barnehagen skal ha. Assistentens handlinger uttrykker noen skjulte verdier som ikke samsvarer med barnehagens åpne verdier. Dette eksempelet er med å belyse hvordan personalets ulike syn på barn, har konsekvenser for barnet selv. Derfor mener vi det er viktig at pedagogiske ledere kontinuerlig arbeider for at personalet skal ha et felles syn på barn gjennom å lede pedagogiske prosesser i personalgruppen.

6.2 Pedagogisk ledelse

Sentralt i vår oppgave er å finne ut hvordan pedagogisk leder arbeider. Rammeplanen legger føringer for hvordan pedagogisk leder skal lede arbeidet i barnehagen. En viktig oppgave er å *“veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet.”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Slik vi tolker informant 1 arbeider hun med dette ved å sette seg ned sammen med personalet ved et nytt barnehageår for å bli enig om hvordan de vil ha det på avdelingen. Når vi snakker om hvordan pedagogisk leder arbeider, er det viktig å få frem hvordan de arbeider i forhold til det Hennem og Østrem kaller for profesjonsutøverens forpliktelser (2016, s.11). Disse forpliktelsene omhandler å arbeide etter politisk vedtatte dokumenter som rammeplanen og barnehageloven, samt å ha fagkunnskap og verdigrunnlag. Vi mener at dersom pedagogisk leder skal kunne arbeide med å fremme en felles bevissthet trenger de å ha en forståelse for profesjonsutøverens forpliktelser. Vi tolker det slik at informant 1 viser forståelse når hun forteller at hun sammen med personalet på avdelingen må arbeide i tråd med det barnehagen som institusjon har bestemt i henhold til nedfelte dokumenter.

Rammeplanen sier også noe om viktigheten av å reflektere sammen i team, dette er med på å gjøre barnehagen til en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Vi tolker det slik at begge informantene er opptatt av å reflektere sammen med personalet. Informant 2 peker på avdelingsmøter som en viktig møtearena for refleksjon. Hun forklarer at i et slikt møte kunne de reflektere over observasjoner av barna og hvordan deres relasjon og tilknytning er til barna. Informant 1 mener også det er viktig å ta temaet om syn på barn opp på fellesmøter. Vi vil knytte dette til begrepet relasjonsledelse som ifølge Skogen

handler om at en leder arbeider gjennom å kommunisere med personalet (2021, s. 44). Vi ser også at informant 1 er opptatt av å ha gode relasjoner til personalet sitt når hun sier *“Vi er alle en gjeng med samme rettigheter og samme ønsker, og jobbe sammen mot at vi skal få en avdeling som har takhøyde, humor, omsorg og kjærlighet.”* Skogen argumenterer for at ved å ha forståelse for mellommenneskelige relasjoner og samspill, kan lederen påvirke og motivere personalet (2021, s.44). Dette mener vi vil være en god måte for pedagogisk leder å arbeide for å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis.

Når vi her peker på begrepet relasjonsledelse ser vi det også i sammenheng med en form for læring. Aasen beskriver læring som en relasjonell og mellommenneskelig aktivitet ved å bruke samspillet for å løse oppgaver og nå mål sammen (2018, 23). Informant 1 sier *“Det er også viktig å gi personalet positiv tilbakemelding når de gjør noe bra, sånn at de kan bygge videre på det og vokse på det.”* Vi forstår det slik at informant 1 bruker kommunikasjon og relasjonsbygging for å fremme læring hos personalet. Hun forteller at hun arbeider for å skape et felles syn på barn hos personalet ved å bruke dialog og kommunikasjon. Dette ser vi i sammenheng med det Argyris og Schön sier om at teamlæring er et produkt av kollektiv dialog (Argyris & Schön, 1978, referert i Aasen, 2018, s. 148). Den kollektive dialogen blir også beskrevet som handlingsteorier som vi nevnte tidligere handler om hva en sier en gjør, og hva en faktisk gjør. Informant 1 viser at hun oppfordrer til refleksjon rundt dette i personalet ved å si: *“Min jobb er (...) og å prøve å være flink til å fortelle hva jeg tenker underveis og gjøre folk og meg selv oppmerksom på hvorfor vi gjør som vi gjør.”* Vi velger å se det slik at informant 1 evner å være kritisk til egen praksis. Dette kan også støttes til det Aasen sier om at kollektiv dialog kan være et redskap til å stille kritiske spørsmål ved hvordan avdelingen arbeider (2018, 149).

Læring kan ofte skje i daglige situasjoner i barnehagen. Informant 1 forteller om en ansatt som alltid tok smokken fra barna med en gang de sto opp. *“Vi jobbet lenge med henne at det ikke var greit.”* Dette kan vi knytte til det Lundestad beskriver som situert læring, som vil si at læringen er knyttet til situasjonen den foregår i (2021, s. 85). I denne situasjonen mener vi det ser ut som at assistenten har et barnesyn som ikke er forenelig med det synet informant 1 ønsker at personalet skal ha. Å bruke situert læring kan her være en god måte å kontinuerlig minne personalet på hvilket syn på barn som skal komme til uttrykk på avdelingen.

Vi synes det er viktig å belyse at informant 1 beskriver seg og sine medarbeidere som et team og som en gjeng med samme rettigheter og ønsker som jobber sammen for å skape et

godt miljø på avdelingen. Aasen beskriver et team som at en er gjensidig avhengig av hverandres kompetanser for å realisere mål (2018, s. 33). Informant 1 forteller om hvordan hun ønsket at teamet hennes skal opptre og hvordan dette kommer til uttrykk i praksis. *“Jeg ønsker at teamet mitt er gode og tydelige på kommunikasjonen og at de tør å spørre hvis de er usikre eller tør å ta opp ting de er uenig med meg om (...).”* God kommunikasjon og tydelighet mener vi legger til rette for godt samarbeid i teamet. Vi mener at å lede arbeid i team er sentralt for å fremme felles bevissthet rundt syn på barn. Videre poengterer informant 1 at hun synes det er viktig å *“høre hva personalet tenker og mener, tar dem med på råd og inkluderer dem (...).”* Basert på denne uttalelsen, fremstår informant 1 som en leder som bruker teamet sitt aktivt i det pedagogiske arbeidet. Dette mener vi kan knyttes til begrepet koordinering, vi støtter oss på det Aasen sier om at pedagogisk leder koordinerer personalet ved å utnytte deres sterke sider og fordele arbeidsoppgaver basert på den enkeltes kompetanser (2018, s. 33).

6.3 Pedagogiske verktøy

Vi har nå drøftet hvordan pedagogisk leder, leder personalet sitt på avdelingen. Vi vil nå gå nærmere inn på ulike verktøy som kan være til hjelp for pedagogisk leder i arbeidet med å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis.

Motivasjonsarbeid er noe begge informantene peker på som et viktig pedagogisk verktøy. Aasen peker på at motivasjonen ofte er stor når en arbeider i et team med flat struktur. En flat struktur kjennetegnes ved at beslutninger og myndighet blir fordelt likt i teamet (2018, s. 70-71). Teammedlemmene blir oppfordret til å ta egne, selvstendige beslutninger innenfor det han eller hun arbeider med. Vi knytter dette til det informant 2 har erfart om at personalet blir mer motivert når de får større ansvar for arbeidsoppgaver. Vi kan også tolke dette som at informant 2 lar personalet sitt utføre arbeidsoppgaver på sin egen måte. Da vil det kunne knyttes til Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori om at mennesker kan internalisere ytre hendelser slik at de føler selvbestemmelse (Skogen & Haugen, 2021, s. 129). Sett i sammenheng med informant 2 sitt eksempel, føler personalet ansvar og kan bestemme over eget arbeid.

For å belyse hvordan informant 1 motiverer sitt personale, trekker vi igjen frem eksempelet hvor hun forteller om hvor viktig det er å gi positive tilbakemeldinger til personalet. *“Det er også viktig å gi personalet positiv tilbakemelding når de gjør noe bra, sånn at de kan bygge videre på det og vokse på det.”* Dette velger vi å se i sammenheng med

det Gotvassli sier om at å anerkjenne og gi tilbakemeldinger vil være med på å bygge opp selvtilliten til personalet slik at de tør å ta mer ansvar (2020, s. 109). På en annen side krever resultatoppnåelse en tydelig leder for teamet og som Aasen sier vil man ha en demokratisk leder som har kontroll på arbeidsprosesser og ansvar for måloppnåelse (2018, s. 71). Aasen argumenterer også for at “teamledelse blir en gjensidig prosess som bygger på respekt og tillitt, men også på kompetanser, makt og mandat” (2018, s.71). Vi oppfatter informant 1 som en demokratisk leder når hun motiverer sitt personale gjennom å utfordre dem og være nysgjerrig på deres tanker og handlinger. Når hun sier at hun er nysgjerrig på personalets tanker og handlinger, tolker vi det som at hun tar deres meninger og oppfatninger med i daglige beslutninger på avdelingen. Informant 1 presiserer også at hun gjerne snakker med personalet i ettertid dersom det oppstår situasjoner i hverdagen. Dette trekker fokuset inn mot refleksjon og hvordan det kan brukes til å løse situasjoner i barnehagen.

Våre funn gir oss inntrykk av at begge informantene bruker refleksjon over handling i uformelle veiledningssituasjoner. Når vi bruker begrepet uformell veiledning tar vi utgangspunkt i det Tveiten sier om at spontan veiledning kan komme til uttrykk ved at personalet stiller spørsmål som kan gi grunnlag for veiledning, samtidig kan også pedagogisk leder se mulighet for refleksjon i situasjoner (2019, s. 92). Informant 1 ønsker at personalet skal ta opp små og større utfordringer i det daglige når det skjer. Lauvås og Handal beskriver refleksjon over handling som en veiledningsmodell som søker å styrke forholdet mellom tenking og handling (2014, s. 131). Vi tolker det slik at informant 1 oppfordrer personalet sitt til å sette ord på det de tenker, dersom de møter på utfordringer i hverdagen. Dette er også med på å gjøre personalet bevisst på hva som ligger bak deres handling. Informant 1 skal som profesjonsutøver ha spesialkunnskap som hun skal kunne bruke i alle typer situasjoner i barnehagen, i tillegg til å anvende fagspråk for å knytte den teoretiske kunnskapen til det hun erfarer (Hennum & Østrem, 2016, s. 25-26). På bakgrunn av dette tenker vi at informant 1 også tilfører personalet kunnskap gjennom å reflektere sammen med dem over det som skjer i praksis og at dette er med på å skape et lærende praksisfelleskap. Her støtter vi oss på det Carson og Birkeland sier om veiledning som et kompetanseutviklingstiltak for den enkelte yrkesutøver (2017, s. 27). Informant 2 har også erfaring med at personalet reflekterer sammen i spontane og uformelle situasjoner. *“Det blir gjerne pratet om i utetiden og det er jo ikke riktig sted og rom for å snakke om det.”* Vi ser her at informant 2 mener at det ikke egner seg at personalet bruker utetiden til å reflektere og snakke sammen om spontane ting som oppstår. Vi kan her trekke paralleller til det Johansson sier om å “snakke over hodet på barna” (2013, s. 66). Å snakke om barna mens de er til stede, kan medføre at barna oppfatter det den voksne

sier og kan ta dette på en negativ måte. Vi tolker også ut ifra det informant 2 sier at hun heller ønsker formell veiledning med personalet når hun snakker om veiledningsrutiner på forrige arbeidsplass. Informant 2 kommer med et eksempel der hun veiledet en assistent og sier om denne veiledningen: *“(...) det ble lettere for meg å kommentere situasjoner jeg så hun ikke fungerte så godt i.”* Informant 2 forteller også at hun brukte samspillsmetoden dialog som verktøy i veiledningen. *“Jeg hadde sånn kurs med henne i det og da jobber man med et og et prinsipp for hver uke (...) det hjalp veldig masse, da begynte hun å reflektere litt rundt seg selv.”* Vi tolker det informant 2 sier som at hun ønsker å endre assistentens generelle tilnærming til barn. Derfor vil vi knytte dette til systemisk veiledning ved å støtte oss på Carson og Birkeland sin modell. De sier at systemisk veiledning har fokus på relasjoner og jobber med å bli bevisst sin egen væremåte og å lære å se seg selv gjennom andres øyne (2017, s. 111). Dette mener vi også kan legge til rette for arbeid med å fremme en felles bevissthet hos personalet gjennom at de skaper forutsetninger for hverandres væremåte.

Eksempelet over er knyttet til informant 2 sin tidligere arbeidsplass. På nåværende arbeidsplass påpeker hun sammen med informant 1 at det er lite, eller ingen, formell veiledning. Når vi her snakker om formell veiledning, støtter vi oss på det Tveiten sier om planlagt og definert veiledning (2019, s. 92). Vi oppfatter informant 1 som veldig tydelig når hun forteller om mangel på formell veiledning i barnehagen. *“Dette formelle å sette seg ned å ha veiledningen det det skjer nesten aldri, det gjør vi ikke i denne barnehagen.”* Vår opplevelse av barnehagen er at det er lite tid til formell møtevirksomhet. Dette oppfatter vi som årsak til at informantene opplever lite formell veiledning. Vår oppfattelse stemmer overens med det Tveiten sier om at planlagt veiledning i praksis ofte oppleves som begrenset med hensyn til tid (2019, s. 92).

Da vi til slutt spurte informantene om det er noe de kunne gjort bedre for å fremme felles forståelse rundt syn på barn fortalte informant 1 at hun gjerne kunne tenke seg mer kunnskap om syn på barn. *“Å gjennomføre noen kurs gjerne, lest litt mer bøker om tingene ja det er jo ting som jeg tenker at jeg burde ha gjort noe med.”* Dette kan vi knytte til det Hennem og Østrem sier om at barnehagelæreren skal ha en spesialkunnskap (Hennem & Østrem, 2016, s. 25-26). Vi tolker det slik at barnehagelærere har ansvar for å hele tiden holde seg oppdatert på ny forskning som omhandler barn i barnehagen. Informant 1 viser at hun er bevisst på at hun kan forbedre seg og utvikle sin egen kompetanse innenfor temaet.

I teorikapitlene nevner vi flere perspektiver som vi som vi mener er viktig for hvordan pedagogisk leder kan arbeide for å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis, men som ikke informantene peker på. En av

disse er veiledning som refleksjon over handling i gruppe. Dette er ifølge Carson og Birkeland en problemrettet veiledning hvor personalet skal diskutere en problemstilling (2017, s. 100-101). Et eksempel på en slik problemstilling kan være “hvordan kan barn være med å påvirke det pedagogiske arbeidet?” I arbeid med en slik problemstilling kan personalet drøfte sammen hvordan de kan legge opp aktiviteter på avdelingen etter det som interesserer barna ved å komme med egne løsningsforslag og søke råd fra øvrige i personalet.

Et annet perspektiv som vi ønsker å trekke inn er pedagogisk dokumentasjon. Pedagogisk dokumentasjon betyr, ifølge Gunnestad, å synliggjøre og reflektere rundt den pedagogiske virksomheten i barnehagen (2019, s. 150-151). Vi kan knytte pedagogisk dokumentasjon til veiledning ved at personalet utarbeider veiledningsgrunnlag før veiledningen. Å ha med seg veiledningsgrunnlag, for eksempel i form av en observasjon eller praksisfortelling, kan skape gode refleksjonssamtaler mellom veisøker og veileder. Ved å trekke inn igjen problemstillingen “hvordan kan barn være med å påvirke det pedagogiske arbeidet?”, kan vi komme med eksempel på hva et veiledningsgrunnlag kan inneholde. Et eksempel kan være en praksisfortelling der en assistent er på tur med barnegruppen og observerer at alle barna interesserer seg for steiner. Denne praksisfortellingen kan assistenten ta med seg videre til veiledning som et veiledningsgrunnlag.

7.0 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven var å få svar på problemstillingen: “*Hvordan kan pedagogisk leder arbeide for å fremme personalets felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis?*” For å svare på problemstillingen har vi belyst ulike teorier og perspektiver om syn på barn og pedagogisk ledelse, og gjennomført et kvalitativt forskningsintervju med to pedagogiske ledere i barnehagen. I arbeid med denne oppgaven har vi fått mer kunnskap om at ulike syn på barn blant personalet fortsatt eksisterer i barnehagehverdagen til tross for at det i barnekonvensjonen, barnehageloven og rammeplanen ligger juridiske føringer for hvordan personalet skal møte barna. Vi har også fått innsyn i hvordan pedagogiske ledere arbeider med personalet og hvilke verktøy de bruker. Funnene våre viser at de verktøyene som de bruker mest er motivasjon, ved å anerkjenne personalets arbeid, spontan veiledning som refleksjon over handling, dialog og læring.

Informantene våre gav oss mange verdifulle svar som vi kunne bruke til å belyse og svare på problemstillingen. De fortalte at det er viktig å møte barn med respekt og se på dem som egne individer. Samtidig kom de med eksempler der enkelte i personalet, i bestemte

situasjoner, handlet på en måte som ikke samsvarte med det barnesynet som informantene ønsket å formidle. De peker på manglende kompetanse og forståelse, tidspress og underbemanning som mulige årsaker til at ulike syn på barn kan komme til uttrykk i barnehagehverdagen. Funnene våre viser hvordan informantene motiverer personalet gjennom å anerkjenne arbeidet deres og å gi dem utfordringer og ansvar for eget arbeid, for å bygge opp selvtillit. I arbeidet med å skape refleksjon og læring hos personalet, bruker begge informantene spontan veiledning i her-og-nå-situasjoner. Vi synes det er interessant at de derimot hadde ulik oppfatning av hvor hensiktsmessig spontan veiledning er med hensyn til barna. Dette funnet viser oss at pedagogiske ledere kan ha ulike perspektiv på de samme situasjonene.

Vi antok på forhånd at veiledning ville være en stor del av personalets læring i barnehagen. Derfor ble vi overrasket når begge informantene fortalte at de sjeldent eller aldri hadde formell veiledning. Begge peker på at tid er en årsak til at formell veiledning ikke skjer. Mangel på tid er også vår generelle oppfattelse av barnehagehverdagen, og derfor har vi, basert på det informantene forteller, tolket det slik at tiden til møtevirksomhet går til avdelingsmøter, hvor de diskuterer de praktiske arbeidsoppgavene fremfor å reflektere. I denne oppgaven har funnene vist til at ulike syn på barn kommer til uttrykk hos personalet og at det kan være ulike årsaker til dette. Mennesker er forskjellig og tolker og opplever situasjoner på ulike måter. Derfor ser vi på viktigheten av at pedagogisk leder skaper felles bevissthet for syn på barn gjennom å skape rom for kollektive læringsprosesser i sitt arbeid. Dette kan gjøres ved å bruke ulike former for ledelse og pedagogiske verktøy. Vi vil konkludere med å si at arbeidet med å skape en felles bevissthet for hvordan syn på barn kan komme til uttrykk i pedagogisk praksis, er kontinuerlig og er fremtredende i arbeidet med å ivareta barnet som subjekt.

8.0 Litteratur

- Akslen, Å. N. & Moe, R. (2020). *Barnehagepedagogikk – Ei innføring for studentar*. Det Norske Samlaget.
- Askland, L. & Sataøen, O. S. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (2007, 10. januar) Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. LOV-2005-06-17-64. Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. (4. utg.). Cappelen Damm AS.

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere: En innføring*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm AS.

Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal Norsk Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. (3. utg.). Cappelen Damm AS.

Lundestad, M. (2021). Ledelse av et team i barnehagen. I E. Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (s.73-98). Fagbokforlaget.

Lundestad, M. (2021). Pedagogisk ledelse av medarbeiderne i et relasjonelt perspektiv. I E. Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (s. 205-234). Fagbokforlaget.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (4. utg.). Universitetsforlaget.

Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi små barn i en ny tid*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen*. (2. utg.). Fagbokforlaget

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Hvilke syn på barn er viktig for deg å formidle til personalet og hvorfor?
2. Hvordan forstår du synet på barn som kommer til uttrykk i Rammeplan for barnehagen?
3. Hvordan kan ulike syn på barn komme til uttrykk i personalets praksis i møte med barn?
4. Hvordan mener du pedagogiske ledere kan arbeide for å fremme personalets felles forståelse omkring synet på barn?
5. Hvilke verktøy bruker du i arbeidet med å skape en felles forståelse omkring syn på barn hos personalet?
6. Er det noe du mener du kunne gjort bedre for å fremmes felles forståelse omkring synet på barn?
7. Har du opplevd motstand i personalgruppen i arbeidet med å skape en felles forståelse for syn på barn?
8. Er det andre tema eller perspektiver du vil ta opp som handler om hvordan pedagogisk leder kan arbeide med å skape en felles forståelse for syn på barn?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Bacheloroppgave- syn på barn og barndom.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan pedagogiske ledere arbeider for å fremme en felles forståelse omkring syn på barn og barndom innad i personalet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne bacheloroppgaven har vi valgt å fokusere på syn på barn og barndom og hvordan pedagogiske ledere arbeider med å fremme personalets felles forståelse av dette, og hvordan det kommer til uttrykk i praksis. Vi har valgt dette problemområdet fordi vi synes det er et viktig og spennende tema. Syn på barn og barndom har endret seg med tiden i tråd med nyere forskning og studier.

Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv. Dette betyr at barnehagen og pedagogisk leder har ansvar for å sørge for at barna blir møtt som subjekt med egne meninger og følelser. Dette avhenger også av at personalet har en felles forståelse for hvordan de møter barna i barnehagen. Vi har opplevd fra praksis at personalet ikke alltid deler et felles barnesyn og vi har sett hvordan det påvirker barnehagepraksisen. I denne bacheloroppgaven ønsker vi derfor å finne ut hvordan pedagogiske ledere arbeider for å fremme en felles forståelse innad i personalet. Vi ønsker også å ha fokus på barnehagen som en lærende organisasjon hvor vi ønsker å undersøke hvordan pedagogiske ledere arbeider med personalets helhetsforståelse av teori og praksis. Dette skal vi gjøre ved å ha intervju som metode, i intervjuet ønsker vi å få innsyn i pedagogisk leders oppfatninger og meninger knyttet til syn på barn. I bacheloroppgaven vil vi også ha fokus på barnehagelæreryrket som profesjon hvor vi vil redegjøre for pedagogisk leders ansvarsområder knyttet til pedagogisk arbeid i barnehagen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å spørre deg fordi du som pedagogisk leder har unik informasjon som bidrar til å svare på problemstillingen i vår bacheloroppgave. Vi har sendt denne henvendelsen til deg og to andre pedagogiske ledere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med oss med spørsmål basert på en intervjuguide som vi har laget. Hvis du velger å delta vil vi registrere dine svar ved å ta opp lyd fra intervjuet i tillegg til å ta skriftlige notater underveis. Vi vil maksimalt sette av 1 time til intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang på opplysningene vi innetter fra deg er:

Student:

Veileder:

Når vi behandler datamaterialet, vil vi ikke oppgi noen personopplysninger. Navnet ditt vil vi erstatte med en kode i bacheloroppgaven. I intervjuet vil vi ta opp lyd ved bruk av en diktafon. Lydopptakene vil ikke bli lagret andre steder enn på diktafonen.

Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen, intervjuet vil bli transkribert og anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved prosjektslutt den 25. mai, 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høgskulen på Vestlandet ved:

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Bacheloroppgave- syn på barn og barndom, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At studenter og veileder kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)