



Livsmestring i barnehagen

Skrevet av: Beate Rasmussen

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på ledelse

NLA Høgskolen, Bergen

Vår 2020

Veileder: Einar Reigstad

Navn: Beate Rasmussen

Mail: beate-rasmussen@hotmail.com

Innleveringssemester: Vår 2020

Fagområde: Pedagogikk med vekt på ledelse ved NLA
Høgskolen Bergen

Figur forside laget av Beate Rasmussen

Sammendrag

Formålet med denne studien er å se nærmere på begrepet livsmestring som i løpet av de seneste år, har kommet inn også i barnehagen. Dette er et begrep jeg fant utfordrende å få en fullstendig forståelse av og med tanke på hvor viktig og avgjørende livsmestringskompetanse kan være, er det etter min mening ingen rom for å utsette jakten på forståelse. I norske barnehager er det avgjørende for kvaliteten at hele personalet har kunnskap om stadig nye krav og forventninger fra samfunnet. Når jeg nå har valgt å studere livsmestringsbegrepet og hvordan dette forstås og arbeides med i barnehagene har det også vært viktig for meg å ta med pedagogisk leder sin rolle. Følgende forskningsspørsmål er utarbeidet;

På hvilke måte kan livsmestring forstås i barnehagesammenheng og hvordan kan pedagogiske ledere sikre kvalitet i arbeid med dette?

Oppgaven baserer seg på teori og funn gjort ved hjelp av semistrukturert intervju av tre pedagogiske ledere i tre ulike barnehager. Ut ifra disse ulike funnene kan det se ut til at livsmestring er et stort og vanskelig begrep å arbeide med i møte med barn. Jeg har likevel forsøkt å strukturere funn og teori, og hovedfunnene blir presentert i det følgende.

Målet om livsmestring ser ut til å kunne forstås ved ens evne til å mestre livet, det vil si å mestre både medgang og motgang, kunne forholde seg til seg selv og andre, ha god selvfølelse, være robust og oppleve trivsel og glede. For at barna skal lære seg å mestre de ulike faktorene over kan det se ut til at trygghet og tilknytning er avgjørende faktorer. Det å la barn få mulighet til å kjenne på egne følelser, uttrykke følelser, tilegne seg kunnskap om andres følelser og voksne som hjelper barna å regulere ulike følelser, ser ut til å kunne ha betydning for måten barn greier å forholde seg til seg selv og andre. Det å være sensitive og anerkjennende voksne som legger til rette for mestring i barnehagen ser også ut til å være viktig for livsmestringskompetanse.

For å sikre dette arbeidet ser det ut til at den pedagogiske lederen bør legge til rette for møteplasser hvor tema blir drøftet og reflektert rundt. Pedagogisk leder bør videre involvere alle i planer og oppgaver, veilede, avklare forventninger og ta ansvar for faglig utvikling av personalet. Dette bør gjøres med utgangspunkt i medarbeidernes allerede tilegnede kunnskaper, holdninger og verdier.

Forord

Dette har vært en lang, krevende og lærerik prosess som har pågått lenge, livet har hendt på godt og på vondt. Det er likevel en erfaring jeg aldri ville vært foruten. Hvor jeg har fått følt på både lykke og mestring, nederlag og fortvilelse. Ja, alle ytterpunkter av følelser og tanker. Jeg har opplevd tider der jeg har tenkt; Jeg er glad for at jeg har redskaper som hjelper meg til å stå på i motvind, til å komme meg opp igjen og til å se gleder i små skritt. Alt dette har vært med på å gjøre meg mer reflektert og til å utvikle min innsikt og tro på meg selv. Jeg har gjort det aller meste selv, ja hver bokstav har jeg tastet, jeg har til og med skrevet mange flere som etter hvert er blitt forkastet men de er langt fra glemt. På tross av at jeg har gjort dette arbeidet selv, er det ingen tvil om at jeg har vært helt avhengig av de som har stått rundt. De har heiet, motivert, tilrettelagt og delt av sin kunnskap. For disse menneskene er jeg evig takknemlig. Så her kommer en velfortjent takk til mine støttespillere gjennom dette prosjektet.

Takk til NLA for at jeg alltid ønsker meg tilbake i søken etter ny kunnskap. Dere er min trygge havn hvor jeg vet at det finnes flotte mennesker som vil meg vel. Dere besitter enorme mengder kunnskap og deler de så gjerne med studentene.

Takk til mine gode informanter, takk for at dere gav dere tid i en travel barnehagehverdag. Uten dere hadde ikke dette prosjektet kunne gjennomføres. Jeg er takknemlig for deres innspill, tanker, erfaringer og tid.

Takk til mine medstudenter Stefany og Berit, dere har vært mine viktigste støttespillere med deres kunnskap og støtte.

Takk til min veileder Einar Reigstad som har måttet forholde seg til mine boblende tanker, ideer og følelser. Du er den rolige trygge kompassleseren som loser meg i riktig lei og som setter kaos i system.

Takk til Trond-Ove, min mann, du har vært tålmodige og forståelsesfull. Du har gitt meg tid og rom til å utforske det pedagogiske univers og du har måttet høre på meg når iveren har tatt overhånd. Du er kritisk og stiller spørsmålstegn med pedagogiske tilnærminger, det gjør meg skjerpet, undrende og reflektert.

Takk til mine flotte barn, Joakim og Michael. Dere er min aller største inspirasjonskilde og dere lærer meg så enormt mye. Dere er mine sparringspartnere i min søken etter forståelse, dere er reflekterte og kloke. Takk for at dere er akkurat dere.

Til venner og familie, takk for alle heiarop og oppmuntrende ord. Jeg setter umåtelig stor pris på dere.

Bergen, Mai 2020

Beate Rasmussen

Mail: beate-rasmussen@hotmail.com

Innhold

Sammendrag	3
Forord	5
1.0 Innledning	9
1.1 Formål og forskningsspørsmål	10
1.2 Forskningsmessig plassering	12
1.3 Review	12
1.4 Oppgavens oppbygging	13
1.5 Avgrensing	14
2.0 Teori	15
2.1 Normative dokumenter	15
2.1.1. Styringsdokumenter	15
2.1.2 Kvalitetsutviklingsplaner fra utvalgte kommuner	17
2.2 Teoretiske perspektiv på livsmestring.....	20
2.2.1 Forståelser av livsmestringsbegrepet.....	20
2.2.2 Salutogenese	23
2.2.3 Mestringsforventninger.....	25
2.2.4 Støttefaktorer for livsmestring.....	27
2.3 Teoretiske perspektiver på pedagogisk leders rolle.....	31
2.3.1 Perspektiver på ledelse, ansvar og forventning	32
2.3.2 En lærende organisasjon	33
2.3.2 Teamledelse i barnehagen	36
3.0 Metode	39
3.1. Innledning.....	39
3.2 Valg av metode.....	39
3.3 Empirisk forskning	40
3.4 Kvalitativ metode	40
3.5 Intervju som kvalitativ metode og Intervjuguide	41
3. 6 Pilotstudien.....	41
3.7 Valg av informanter	41
3.8 Etske utfordringer.....	42
3.9 Gjennomføring av intervjuene	43
3.10 Bearbeiding av datamaterialet.....	45
3.11 Transkribering.....	45

3.12 Hermeneutikk.....	46
3.12 Analyse og tolkning av intervjudata	46
3.13 Verifisering	47
3.14 Validitet	47
3.15 Reliabilitet.....	48
3.16 Generaliserbarhet	49
4.0 Presentasjon av intervjumateriale	51
4.1 Presentasjon av informantene	51
4.2 Presentasjon av intervjuene/ funn.....	51
4.2.1 Hvordan oppleves livsmestringsbegrepet blant informantene jeg har intervjuet?	51
4.2.2 Hvordan legger barnehagen til rette for livsmestring i møte med barna?	52
4.2.3 Hvordan arbeides det for å etablere felles forståelse for livsmestring som begrep?	55
4.2.4 På hvilke måte kan pedagogisk leder fremme læring og utvikling i personalgruppen?	56
5.0 Drøftingsdel	59
5.1 Hvordan kan begrepet livsmestring forstås i barnehagesammenheng?	59
5.1.1 Mestre livet	60
5.1.2 Psykisk helse	62
5.2 Hva oppfattes som viktige faktorer for å fremme livsmestring hos barnehagebarn?	64
5.2.1 Den gode relasjonen og den viktige tilknytningen	64
5.2.2 Anerkjennelsens makt	67
5.3 På hvilken måte kan pedagogisk leder legge til rette for kompetanseheving?	68
5.3.1 Barnehagen som lærende organisasjon.....	69
5.3.2 Pedagogisk leder som team leder	70
6.0 Oppsummering, refleksjon og veien videre.....	73
6.1 Oppsummering.....	73
6.2 Refleksjon	78
6.3 Veien videre.....	78
Bibliografi	79
Vedlegg 1 NSD	83
Vedlegg 2 Forespørsel om deltakelse.....	84
Vedlegg 3 Samtykkeerklæring	86
Vedlegg 4 intervjuguide.....	87

1.0 Innledning

I dagens samfunn er det mye snakk om livsmestring i en verden og et samfunn vi ikke helt vet hvordan vil se ut om 10 - 20 år. Begrepet livsmestring kom for fullt inn i barnehagene gjennom den nye *Rammeplan for barnehagen* i 2017 (Kunnskapsdepartementet , 2017). Mennesker jeg har snakket med gjennom jobb og meg selv inkludert, er usikre på hva som legges i selve begrepet livsmestring og hvordan barnehagen kan arbeide med å tilrettelegge for livsmestringskompetanse. Jeg ønsker derfor å se nærmere på selve livsmestringsbegrepet, dette i et forsøk på å gjøre det mer forståelig og håndgripelig. Jeg vil også se nærmere på hvilke støttefaktorer barnehagen kan legge til rette for i arbeidet med å fremme livsmestringskompetanse. Det er likevel viktig for meg å presisere allerede i innledningen at det finnes mange ulike grunner til at mennesker ikke mestrer det å leve. Det er derfor viktig å huske at dette er en avhandling som har som formål å få en tydeligere forståelse og opplevelse av begrepet livsmestring og at det ikke regnes som noe fasit.

For å forstå noe og omgjøre det til praksis i møte med hvert enkelt barn er det avgjørende at alle medarbeiderne er engasjerte og tar sitt arbeid og ansvar på alvor. Det er derfor viktig for meg å se nærmere på kompetanseheving i barnehagen. Mitt inntrykk er at mye av ansvaret gis til barnehagens pedagogiske ledere og det er ofte de som skal arbeide med kompetanseheving hos det øvrige personalet på sin avdeling. Det er derfor viktig å løfte frem pedagogiske lederes roller og deres mulighet og ansvar for utviklingen av alle de menneskelige ressursene i barnehagen. Min oppfatning av at livsmestring henger svært tett sammen med hvordan de voksne i barnehagen møter barna, gjøt at det i denne avhandlingen også blir viet plass til pedagogisk leders rolle.

I arbeidet med innhenting av empiriske data har jeg vært på jakt etter informantenes forståelse, opplevelser og erfaringer både i forhold til livsmestring og deres rolle som leder. Det egnet seg på grunnlag av dette, å bruke en kvalitativ metode i denne oppgaven.

1.1 Formål og forskningsspørsmål

Tall fra folkehelseinstituttet forteller oss den slående sannhet om at det i 2018 var totalt 674 selvmord her til lands, 31 av disse var barn og unge under 20 år (Folkehelseinstituttet, 2018). Dette er unge mennesker som av ulike grunner ikke mestret livet. Vi vet ikke mer enn det, men jeg kjenner tydelig i magen ansvaret ettersom begrepet livsmestring er kommet inn i den nye *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

(...) Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen. Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing.

(...) Barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap. Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Livsmestring er kommet inn i den norske skole og flere kommuner arbeider nå aktivt med psykisk helse i skolen. Dette blir tydeliggjort i Opplæringsloven §1-1, hvor det blir presisert at elever og lærlinger skal utvikle kunnskaper og holdninger som kan bidra til at de mestrer livene sine (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Men hva må vi kunne for å mestre livet egentlig? Dette oppfattes for meg uklart og dette ble derfor utgangspunktet for denne studien. Når mangel på livsmestring kan ha så fatale konsekvenser i menneskers liv er det etter min mening avgjørende at barnehagepersonalet vet hva livsmestring er og ikke minst må vi vite hvordan vi kan arbeide for å gi barna det best mulige utgangspunkt i møte med samfunnet.

Da prosessen med denne oppgaven begynte fant jeg lite teori som gikk spesifikt på livsmestring i barnehagen, men etterhvert som jeg har arbeidet med dette prosjektet har det kommet flere bøker og artikler om temaet. Eksempler på disse er blant andre *Livsmestring i barnehagen* av Melvold (2018) og *Livsmestring og psykisk helse* av Drugli og Lekhal (2018).

Mitt ønske har under denne prosessen vært å komme nærmere en forståelse for hva livsmestring er og består av. Hvordan barnehagen kan bidra, legge til rette og skape gode rammer for at barna skal sitte igjen med livsmestrende kunnskap og erfaringer. Her oppfatter jeg pedagogisk leder som en viktig brikke, da det ofte er de som utvikler personalets kunnskap på sin avdeling.

For dette forskingsprosjektet har jeg på grunnlag av oppgavens formål utarbeidet følgende problemstilling;

På hvilke måte kan livsmestring forstås i barnehagesammenheng og hvordan kan pedagogiske ledere sikre kvalitet i arbeid med dette?

Oppgavens underspørsmål:

- Hvordan forstår pedagogiske ledere begrepet livsmestring?
- Hvilke støttefaktorer oppfattes som viktige i målet om livsmestring?
- På hvilken måte kan pedagogiske ledere arbeide i sine team for å øke forståelsen av livsmestring?



Fig. 1

Oversikt over de ulike komponentene i avhandlingen med utgangspunkt i problemstillingen og oppgavens underspørsmål.

Med figuren over ønsker jeg å beskrive de ulike komponentene i oppgaven og vise at disse hører sammen og danner en helhet. Dette er tanken bak og har vært til hjelp når veien skulle stokes ut. Denne figuren representerer også helhetstanken bak oppgaven og at livsmestring i barnehage kun er fine ord dersom ikke personalet er kompetent og kunnskapssøkende.

1.2 Forskningsmessig plassering

Befring peker på tre sentrale oppgaver i utdanning- og sosialvitenskapen. Han peker på at det må være en *utforskende og analytisk* oppgave. Med dette menes å granske alle sider ved oppvekst, læring og omsorg. Dette gjelder da både på individnivå samt i relasjoner til de institusjoner i samfunnet som skal ivareta disse funksjonene. Videre mener Befring at det bør være en *kritisk oppgave*, det vil si å reise spørsmål ved den etablerte faglige praksis og problematisere de premissene og forståelsen den bygger på. Sist peker han på at det bør være en *konstruktiv* oppgave. Den bør altså bidra til utvikling ved å legge frem ideer til forbedring (Befring, 2007, s. 11). Dette oppfatter jeg passer godt til den helhetlige tanken jeg har etterstrebet i denne oppgaven. Jeg håper funn som her er gjort, kan bidra til kompetanse, refleksjoner, diskusjoner og nye tanker rundt temaet.

Min masteroppgave bygger på teoretiske og empiriske data som jeg etter innsamling, systematisk har gjennomgått og analysert, deretter har jeg forsøkt å kartlegge relevante sammenhenger.

1.3 Review

Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven ble det satt av mye tid til søk, lesing av artikler og bøker. Jeg skrev deretter ned det jeg mente kunne være med å skape en helhet i oppgaven samt en tydelig forståelse av de ulike faktorene oppgaven består av. Her ville nok andre tatt andre valg og det er ikke sikkert at mine valg er de riktige. Reviewet ble ganske omfattende da jeg har sett på ulike dimensjoner av livsmestring i tillegg til pedagogiske ledere, deres rolle og ansvar for kompetanseheving i barnehagen. For å finne relevant fagstoff og ulike teorier har det vært avgjørende for meg å kunne ha gode søkeverktøy å støtte meg på. Jeg har gjort søk på plattformer som Idunn og Oria m.f. Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven var det lite som gav treff på livsmestring i barnehagen, men etter hvert har det som nevnt, kommet flere fagbøker. Jeg fant derimot en god del om livsmestring generelt og jobbet ut fra funn i teorien for å foreta nye søk. Noen av de viktigste utgangspunktene for denne oppgaven har vært ulike styringsdokumenter som blir presentert senere i oppgaven. Jeg har også etter hvert som nye publikasjoner kom ut, brukt disse. Boken *Livsmestring i barnehagen* (Melvold, 2018) ble da et naturlig supplement

sammen med boken *Livsmestring og psykisk helse* (Drugli & Lekhal, 2018). I et forsøk på å forstå livsmestring ble det her sett på begrepene mestring og mestringsforventning. I tillegg ønsket jeg å se nærmere på Antonovsky`s salutogene modell som er en helhetstenking rundt helse. Dette opplevdes interessant å ha med i det videre arbeidet med oppgaven.

I forhold til pedagogisk leder og deres roller har jeg valgt å ta utgangspunkt i Aasens *Teamledelse i barnehagen* (Aasen, 2012). I tillegg har Gotvassli et utvalg bøker som jeg fant interessante for dette forskningsprosjektet. Disse bøkene retter fokus mot barnehagen, noe jeg mener er positivt da barnehagemiljøet er sammensatt og komplekst. Peter Senges fem disipliner er også tatt med da jeg finner dette viktig i forhold til barnehagens ansvar ved det å være en lærende organisasjon (Senge, 1991).

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av fem hoveddeler; teori, metode, et presentasjonskapittel av mine funn, et drøftingskapittel og til sist et oppsummerings kapittel.

Teorikapittelet består av tre hoveddeler hvor den første tar for seg normative dokumenter den neste hoveddelen tar for seg livsmestring og den siste ser nærmere på pedagogisk leders rolle. I første del ser jeg på definisjoner på livsmestring og hva som kan betegnes som støttefaktorer for livsmestring. I den andre delen rettes fokus mot pedagogisk leder sin rolle, her ser jeg nærmere på hvordan pedagogiske ledere kan arbeide med kunnskapsutvikling hos sine pedagogiske medarbeidere når det gjelder livsmestring i barnehagen. Her ser jeg også nærmere på hva som forventes av barnehagen som lærende organisasjon og teori rundt teamledelse i barnehagen.

Metodekapittelet tar for seg metoden jeg har brukt og hvordan jeg har gått frem i mitt forskningsarbeid. Her viser jeg metodevalg, intervju situasjonen og ulike utfordringer det er viktig å sette fokus på i arbeid med forskning.

Presentasjonskapittelet består av funn jeg har fått etter tre intervju. Funnene blir presentert under fire overskrifter, hvor tre av disse ser nærmere på livsmestring i barnehagen og den siste tar for seg pedagogisk leder sin rolle i lys av oppgavens fokus.

Det fjerde kapittelet er et drøftingskapittel, her knyttes teori og empiri sammen. Dette kapittelet er delt i to hoveddeler hvor den ene delen tar for seg livsmestring og den andre tar for seg pedagogisk leder og deres roller i lys av oppgavens fokus.

Til sist finner vi et oppsummeringskapittel, her sammenfatter og presenterer jeg innhold og hovedfunn gjort i oppgaven.

1.5 Avgrensing

Denne oppgaven vil ikke ta for seg barn med spesielle behov eller barn fra utsatte livsbakgrunner. Dette på bakgrunn at jeg her ønsker å se på det generelle ved livsmestring og livsmestringskompetanse. Dette betyr ikke at funn gjort i oppgaven ikke kan bidra til livsmestring hos barn med spesielle behov eller hos barn fra utsatte livsbakgrunner.

Livsmestring i barnehagen lar seg ikke lett evaluere eller måle og på tross av økende fokus på både evaluering og dokumentering kan livsmestring by på utfordringer da det ikke lett lar seg verifisere. Evaluering og dokumentasjon er spennende temaer, men denne gangen ble dette nødvendig å velge bort. Dette har sammenheng med oppgavens omfang, tidsramme og ønsket fokus.

Jeg ønsker heller ikke i denne avhandlingen å gå nærmere inn på forebygging av mobbing, noe som er blitt et stort tema i barnehagen de siste årene. Ei heller vil jeg gå inn på krenkelser av ulik art. Funnene i denne avhandlingen peker likevel på at tilnærmingen en som voksen har i møte med alle barn og unge baserer seg på noen grunnleggende faktorer.

Det psykiske aspektet er til forskjell fra det fysiske aspektet fremtredende i denne oppgaven, og det på tross av at *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2017) legger vekt på begge deler. En av mine informanter fokuserte også på det fysiske aspektet og toddlerens utfoldelse, likevel ser jeg meg nødt til å kutte dette bort i denne omgang. Det er et spennende tema som godt kunne blitt en egen masteravhandling.

2.0 Teori

Denne teoridelen består av tre hoveddeler hvor den første tar for seg ulike normative dokumenter, dette for å få en oversikt over ulike retningslinjer barnehager må forholde seg til. Disse danner et grunnlag for pedagogisk praksis og tanke rundt barnehagen innhold og samfunnets øvrige forventinger.

Deretter rettes fokus på begrepet livsmestring og hvordan barnehagen kan møte barn, legge til rette og arbeide med støttefaktorer for livsmestring.

Til sist i dette teorikapittelet vil jeg se nærmere på barnehagen som lærende organisasjon og pedagogisk leder sitt arbeid med kunnskapsutvikling av personalet.

2.1 Normative dokumenter

Jeg har valgt å se på ulike styringsdokumenter i tillegg til et utvalg kommunale kvalitetsutviklingsplaner. Disse kvalitetsutviklingsplanene tar blant annet for seg livsmestring og pedagogisk leder sin rolle i endring -og utviklingsarbeid. Bakgrunnen for at jeg ønsket å ta med dette utvalget av kommunale dokumenter var for å se nærmere på deres opplevelse og forståelse av livsmestring. Jeg fant det også interessant å se på hvilke forventninger som var rettet mot barnehagens arbeid rundt dette. Jeg valgte ut disse etter søk på nett, her var det tre kommuner jeg fant spennende å ta en nærmere titt på. Det er mulig det finnes andre gode kvalitetsutviklingsplaner men Bergen-, Karmøy- og Tromsø kommune ble i denne omgang mitt utvalg. Jeg starter her med ulike styringsdokumenter jeg finner relevant for barnehagen. Disse ser nærmere på livsmestring og forventninger til pedagogisk leder.

2.1.1. Styringsdokumenter

I *Nye rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* er det nå et kapittel som heter, Livsmestring og helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

(...) Barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap. Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Stikkordene som rammeplanen vektlegger i forklaringen av begrepet livsmestring er:

Psykisk helse

- Oppleve trygghet
- Bli kjent med egne og andres følelser
- Samspill, fellesskap og vennskap
- Mestring og håndtering av utfordringer

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Her retter altså rammeplanen fokus på viktigheten av gode, trygge relasjoner, at barna skal få erfaringer med å mestre og håndtere både motgang og utfordringer, i tillegg til at barna skal få kunnskap om egne og andres følelser. Dette vil, slik jeg oppfatter rammeplanen, bidra til god psykisk helse. Barnehagen i Norge har et viktig mandat og roller som skal fylles, det er mye som skal læres, oppleves og erfares for barn i norske barnehager. Rammeplanen rommer mye, men har aldri tidligere fokusert mer på psykisk helse og livsmestring enn nå.

Nyere stortingsmeldinger har også tatt opp begrepet livsmestring og i presentasjonen av Meld. St. 28, *Fag – fordypning- forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 39) ble livsmestring omtalt som kunnskap som bidrar til at barn har godt utgangspunkt for å ta gode valg i livet og at de forstår seg selv. Livsmestring skal som nevnt bidra til å ruste barn og unge til å fungere i et samfunn med mye press. I den forbindelse ble psykisk helse fremhevet som den viktigste byggesteinen for nettopp å fremme livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 29).

I 2017 etablerte Helsedirektoratet et program de kalte *Program for folkehelsearbeid i kommunene*, dette programmet tar sikte på å bidra til å fremme helse og livskvalitet i befolkningen. Helsedirektoratet legger i programmet til rette for at alle barn skal oppleve tilhørighet, oppleve mestring, være en del av et miljø som viser toleranse for ulikheter, at barn vokser opp i rusfrie miljø og at de får være med å påvirke egen hverdag (Helsedirektoratet, 2018). Dette mener Drugli og Lekhal at gode barnehager oppfyller og at alle disse punktene inngår i barnehagehverdagen. Dette viser igjen viktigheten av gode barnehager av høy kvalitet som evner å fremme psykisk helse hos barn (Drugli & Lekhal, 2018, s. 34).

Meld. St 24, *Framtidens barnehage*, kom i 2013 og satte søkelys på viktigheten av den gode starten i livet. Med full barnehagedekning er det ingen tvil om at den norske barnehagen er verdifull. Målet er å sikre høy og likeverdig kvalitet i alle norske barnehager, dette for å bidra til at alle barn får en god start i livet (Kunnskapsdepartement, 2013, s. 11).

Ser vi på Meld. St 19 *Folkehelsemeldinga – Gode liv i eit trygt samfunn*, kan vi se at den trekker frem livsmestring som svært viktig. Dette ses på i lys av kompleksiteten i det samfunnet vi lever i og andelen psykiske plager blant unge mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 41).

Regjeringens strategi for perioden 2017- 2022 for god psykisk helse, *Mestre hele livet*, peker på det faktum at grunnlaget for god psykisk helse legges i alle sektorer i samfunnet, ikke bare i helsesektoren. De peker videre på grunnlaget for livsmestring som legges i barnehager og skoler hvor utfordringer og omsorg går hånd i hånd (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Videre beskriver strategiplanen, god psykisk helse slik; «God psykisk helse betoner trivsel og opplevelse av god livskvalitet, mening med tilværelsen, og evne til å mestre hverdagens utfordringer, samt fravær av alvorlige psykiske plager og lidelser» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017).

Barnehageloven tar ikke opp livsmestringsbegrepet i seg selv, men tar likevel for seg viktige komponenter vi kan se igjen i beskrivelsen av begrepet andre steder. Loven setter fokus på barnehages verdigrunnlag og legger føringer for hvordan barn skal bli møtt. Her trekkes frem fellesskap, omsorg, medansvar og respekt for forskjellighet. Grunnleggende verdier i barnehagen skal blant annet være respekt, toleranse, nestekjærlighet og solidaritet. Barnehagen skal ha formål å fremme danning, medvirkning og sosial kompetanse for å nevne noe (Kunnskapsdepartementet, 2005).

2.1.2 Kvalitetsutviklingsplaner fra utvalgte kommuner

Jeg ønsker videre å se på hva utvalgte kommuner og barnehageeiere, ser på som viktig i forhold til livsmestring og hva som blir beskrevet her som barnehagens ansvar. Her blir føringer, forventninger og krav fremlagt fra eier og disse planene vil da fungere som arbeidsredskap for kommunenes barnehager.

Bergen kommune

Bergen kommune har laget en Kvalitetsutviklingsplan for sine kommunale barnehager. Her legger de som barnehageeier tydelige føringer for kvaliteten i barnehagene. Planen har fått navnet *Sammen for kvalitet – Lek og Læring* (Bergen kommune, 2018).

Det legges her vekt på barnehagens oppdrag som beskrives slik; «(...) å gi alle barn et godt grunnlag for livsmestring». I planen gis det tydelig uttrykk for målsettingen til Bergen kommune som presenteres slik; *Livsmestring i det 21. århundre – medvirkende barn i lek og læring*. Livsmestring beskrives videre i et individuelt, et sosialt og et samfunnsmessig perspektiv. Barnehagen skal ifølge planen legge til rette for barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverdi. De knytter livsmestring sammen med barnas møte med utfordringer og erfaringer i møte med motstand. Det forventes at barnehagene skal legge grunnlag for barnas livslange læring, noe som i planen beskrives som grunnlaget for blant annet livsmestring (Bergen kommune, 2018, ss. 11 – 25). Planen legger også føringer for hvordan de voksne i barnehagen må se nærmere på sine egne verdier og holdninger i forhold til syn på barn og læring for å utvikle seg i tråd med de føringer kommunen som barnehageeier har gitt. Det blir videre påpekt at barnehagene skal være lærende organisasjoner og ansvaret for å lede og tilrettelegge for læringsprosessene er plassert hos både styrer og pedagogisk leder. Det påpekes videre at hele personalgruppen skal involveres i kvalitetsutviklingen. Målsettinger og pedagogiske begrunnelser skal drøftes og kompetanse utvikles på avdelingsnivå, dette for å øke tilbudet til alle barn.

Det forventes at relevant forskning og teori danner grunnlaget for kunnskapsutviklingen av personalgruppen. Pedagogisk leder er her gitt ansvar for læringsarbeid, veiledning og konkrete utviklingsgrep i barnehagen. Pedagogiske ledere i kommunale barnehager i Bergen kommune skal bidra til praksisutvikling, refleksjon, erfaringsdeling og veiledning (Bergen kommune, 2018, ss. 11 – 25).

Karmøy kommune

Karmøy kommune har også en utviklingsplan som blant annet presenterer overskriften, *Lek og Livsmestring*. Her er det fokus på en helhetlig tanke om barns utvikling og det legger videre føringer for hvordan de voksne skal være gode rollemodeller i møte med barna.

«Barn skal oppleve at det finnes mange måter å tenke, føle, reagere og handle på. Personalet må vise hvordan alle kan lære av hverandre, og fremme den enkeltes verdi i fellesskapet» (Karmøy Kommune, 2017, s. 9).

Videre legger kommunen vekt på at barna må få oppleve at de mestrer både lek, ulike situasjoner og utfordringer de møter. Fokuset på livsmestring beskrives som viktig for barnas evne til å utvikle et positivt selvbilde, at de skal tåle motgang, at de skal kunne tilpasse seg, lære og utvikle vennskap i barnehagen. Her pekes det på personalets kompetanse til å hjelpe barna til å mestre balansen mellom å utvikle et positivt forhold til seg selv samtidig som de skal utvikle empati og kunnskap og tro på sine evner. For å oppleve livsmestring peker Karmøy kommune på barnets egne følelser og tanker som en avgjørende faktor. Det forventes videre at barna skal lære om både optimisme og pågangsmot (Karmøy Kommune, 2017, s. 9).

«Personalet må være bevisst det asymmetriske forhold i relasjonen, og aktivt reflektere over sin definisjonsmakt i fellesskap med andre» (Karmøy Kommune, 2017, s. 10). Det forventes at personalet har god kunnskap om tilknytningsteori, de må videre være engasjerte, gi omsorg og være anerkjennende i møte med barna. Personalet skal være proaktive og tilrettelegge for gode dannelsesprosesser for barna (Karmøy Kommune, 2017, s. 10).

Tromsø kommune

Den siste planen jeg ønsker å se på i denne sammenhengen er Tromsø sin utviklingsplan. *Sammen for en framtidsrettet barnehage – Kvalitetsutviklingsplan for barnehager i Tromsø 2017 – 2020*. Denne planen er utarbeidet av representanter fra kommunale og private barnehager i tillegg til arbeidstakerorganisasjonene (Tromsø kommune, 2017, s. 4). Denne kvalitetsutviklingsplanen nevner ikke livsmestringsbegrepet. De har likevel mange av de grunnleggende faktorene jeg har nevnt tidligere i kapitlet.

Planen legger vekt på at barnehagene i Tromsø skal være framtidsrettet, raus og inkluderende. Barnehagenes mål er også å skape et så godt grunnlag for barns utvikling som mulig (Tromsø kommune, 2017, s. 4). Videre peker planen på barnehagenes ansvar for barns utvikling av sosial kompetanse, evnen til å forstå egne følelser og utvikle empati. Pedagogisk relasjonskompetanse har fått ett eget avsnitt og setter fokuset på de voksnes holdninger og

verdier og bevisstgjøring rundt dette. De viser også til viktigheten av tilknytningen til trygge voksne som beskrives som grunnleggende faktor for barnas utvikling og læring og barna skal oppleve et trygt og godt samspill (Tromsø kommune, 2017, ss. 5 – 14). Avslutningsvis tar jeg med de tydelige forventningene kvalitetsutviklingsplanen legger til grunn for det pedagogiske arbeidet og utvikling av barnehagene som en lærende organisasjon.

God pedagogisk ledelse på alle nivå er en forutsetning for at de ansatte kan ta i bruk og utvide sin kompetanse slik at barnehagens mål kan realiseres og kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagen sikres. Gjennom pedagogisk ledelse må barnehagehverdagen organiseres slik at det legges til rette for prosesser for kvalitetsutvikling, refleksjon og relasjonsbygging (Tromsø kommune, 2017, s. 8).

Som vi ser ut ifra disse tre strategiutviklingsplanene er det fokus på både livsmestring, psykisk helse og det finnes tydelige forventninger til pedagogisk leder. Her finnes både ulike forventninger og direkte føringer for hvordan barnehagen skal møte barna. Jeg vil videre se nærmere på ulike forståelser av begrepet livsmestring.

2.2 Teoretiske perspektiv på livsmestring

Jeg vil her ta for meg ulike perspektiver på livsmestring. Jeg vil da se på hvordan begrepet blir forstått og forsøke å få frem ulike støttefaktorer som kan se ut til å ha betydning for livsmestringskompetanse. Jeg har på grunnlag av dette valgt å dele disse teoretiske perspektivene inn i flere under-overskrifter. Her ser jeg nærmere på ulike forståelser av livsmestringsbegrepet, salutogenese, mestring og mestringsforventning og til slutt rettes fokus mot ulike støttefaktorer for livsmestring.

2.2.1 Forståelser av livsmestringsbegrepet

WHO deler livsmestring eller life-skills inn i tre vide kategorier; *Communication, Decision-Making and Critical Thinking Skills* og til sist, *Coping and Self- Management Skills*. Det blir her definert som psykososiale ferdigheter som skal bidra til å håndtere ulike krav og utfordringer gjennom livet (World Health Organization, 1999).

1) Communication and Interpersonal Skills (her menes kognitive ferdigheter- det å kunne gi uttrykk for følelser, gi tilbakemeldinger, lytte, anerkjenne, å kunne forhandle, påvirke det rundt oss, konfliktløsning, sette grenser og empati).

2) Decision-Making and Critical Thinking Skills (dette er personlige ferdigheter – det vektlegges her evnen til å ta egne valg, være bevisst konsekvenser, være løsningsorientert, bevisste egne holdninger, verdier og normer).

3) Coping and Self-Management Skills (mellommenneskelige ferdigheter – her rettes fokus på å bygge selvtillit, ha selvinnstikt, håndtere og mestre ulike følelser, kunne håndtere stress og å takle endringer) (World Health Organization , 1997).

Når det gjelder psykisk helse og livsmestring viser Drugli og Lekhal først og fremst til de positive kreftene i barns liv. De som fører til trygghet, glede og trivsel og som alt i alt gjør barn bedre rustet til å takle utfordringer senere i livet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 21). De legger videre vekt på de positive erfaringene barna får sammen med kompetente og tilstedeværende voksne, som igjen bidrar til at trivsel, robusthet og motstandsressurser bygges opp. Samtidig som barna bør skjermes mot forhold som ikke bygger barnet; «(...)det kan være omsorgssvikt, mobbing og negative relasjoner i barnas liv» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 31). På tross av det faktum at vi vet lite om hva som kreves i fremtiden, hevder blant andre Michael Fullan at egenskaper som kommunikasjon, kritisk tenkning, medborgerskap, kreativitet og samarbeid vil være viktige i møte med det neste århundret (Fullan, 2017)

I boken *De pedagogiske kvalitetene, Løfterike muligheter for barn og unge*, viser Befring til pedagogen Lee J. Cronbach (1916 - 2001) som presenterte fem sentrale behov han mente barn og unge trenger fra sine pedagoger:

- For å utvikle trygghetsfølelse trenger barn kjærlig omsorg i småbarnsalder
- For å utvikle sunne holdninger trenger barn å bli verdsatt av de voksne rundt seg
- For å utvikle en balansert psykososial utvikling må barn oppleve å bli verdsatt av sine jevnaldrende.
- For å utvikle selvstendighet er det avgjørende at barn opplever en frigjøring både fra foreldre og kameratgruppen

- For å utvikle tiltro og tillit til seg selv er det viktig med selvrespekt

(Cronbach referert i Befring, 2018, s. 120).

De nevnte punktene opplever jeg viser en sammensatthet i hva barn trenger fra de voksne i barnehagen. Her rettes igjen fokus på det mellommenneskelige hvor barnehagens ansatte må by på mer enn bare læring. Her pekes det også på nærhet, kjærlig omsorg og anerkjennelse. Befring viser videre til Cronbach som betegner livsmestring som en essensiell form for pedagogisk forebygging. Denne formen legger vekt på personlig kompetanseutvikling som selvbeskyttelse. Med dette mener han å mestre utfordringer livet byr på. Livmestringen ligger i det å tåle nederlag og sorg, da er det viktig med en robust psyke som tåler påkjenninger og at selvet ikke brytes ned på grunn av negative påvirkninger (Cronbach referert i Befring, 2018, s. 87). Befring legger vekt på en positiv selvoppfatning, hvor tiltro til seg selv og sine muligheter er essensielt (Befring, 2018, s. 87).

Opplevelsen av selvet blir ofte beskrevet som den mest universelle menneskelige erfaringen. Det å kunne oppleve sitt eget selv er vår fremste indre erfaring, men da må også forståelsen for at andre har et selv som er adskilt fra vårt være til stede (Askland & Sataøen, 2013, s. 98). Selvet er viktig for oss men kunnskap om hvordan være i et samfunn er på lik linje som selvet avgjørende for vår psykiske helse. Vi er et samfunn som skal fungere sammen samtidig som vi er unike og ulike. Askland og Sataøen peker på det å «høre til» som meningen i tilværelsen. Det å oppleve at det er sammenheng mellom meg selv og det omkring meg (Askland & Sataøen, 2013, s. 109).

Askland og Sataøen presenterer Wrangsjø som oppsummerer, hva som etter hans syn er de absolutt psykologiske behovene til barn. Jeg har her valgt å presentere de fem første punktene av syv. Dette er et valg jeg har foretatt på grunnlag av punktenes relevans til barnehagen.

- 1) Barn trenger en trygg base. Fra denne trygghetsfølelsen blir den selvtilliten barnet trenger for å våge å utforske omverden, født.

- 2) Barn må knytte seg til omsorgspersonene sine uten brå eller uforutsigbare atskillelser. Stabilitet, kontinuitet og følelsesvarhet i de tidlige omsorgsrelasjonene gjør at barnet kan forme modeller for dype relasjoner som er positive for både tanke og følelsesutviklingen.

3) Barn trenger aldersadekvat stimulering for å prøve ut hva de kan og hva som er mulig. Barn må få lov til å ikke lykkes, men likevel få tiltro til sine egne ressurser, til å lære seg å stole på sine egne evner og ta ansvar for sine handlinger.

4) Barn trenger struktur og å møte tydelige grenser for sine egne handlinger. Det er særlig viktig at grensesetting blir gjennomført med empati og respekt for barnets opplevelser. Da klarer barnet også å mestre motgang og skuffelser.

5) Barn trenger å få utvide de første samspillserfaringene med foreldre eller omsorgspersonene til andre barn og voksne i et sosialt nettverk. I omgang med andre lærer barnet å utvikle følelsesspråket sitt og å forstå hvor grensene mellom det selv og andre går.

(Wrangsjø referert i Askland & Sataøen, 2013, ss. 227-228).

Ut ifra disse fem punktene så er det liten tvil om viktigheten av gode barnehager og dets personale. Her legges grunnlag for å kunne mestre motgang og skuffelser samt tiltro til egne ressurser. Dette gjøres ifølge Askland og Sataøen, ved at barna opplever trygge baser, trygge og gode relasjoner, tilknytning og anerkjennelse samt grenser og struktur. Videre skal vi se nærmere på salutogenese som er en helhetstanke rundt helse og hva som bidrar til dette.

2.2.2 Salutogenese

Begrepet salutogenese ble presentert av Aaron Antonovsky allerede i 1970. Det gikk likevel lang tid før Antonovsky formelt publiserte den Salutogene modell i boken *Health, Stress and Coping* som kom ut i 1979 (Antonovsky, 2012, s. 15). Utspringet til den Salutogene modellen var Antonovskys møte med en gruppe kvinner som hadde sittet i konsentrasjonsleir. Denne gruppen viste seg nemlig å ha rimelig god psykisk helse. Antonovsky fant det oppsiktsvekkende, at kvinner som hadde sittet på et slikt forferdelig sted og opplevd de mest grusomme ting, likevel ble ansett som å være ved god psykisk helse. Han ble da opptatt av å jakte en forklaring på hva som skaper grobunn for helse (Antonovsky, 2012, ss. 15 - 16). Antonovsky oppsummerer den salutogene tankegangen slik: «En salutogen tankegang er ikke bare en forutsetning for, men tvinger oss til, å jobbe for å utforme og fremme en teori om mestring» (Antonovsky, 2012, ss. 36 -37). Salutogenese er et stort begrep som rommer blant annet ressurser, kompetanser, individet og gruppen (for eksempel familien) eller

samfunnet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 76). Det legges stor vekt på ressurser som bidrar til helse og livskvalitet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 76).

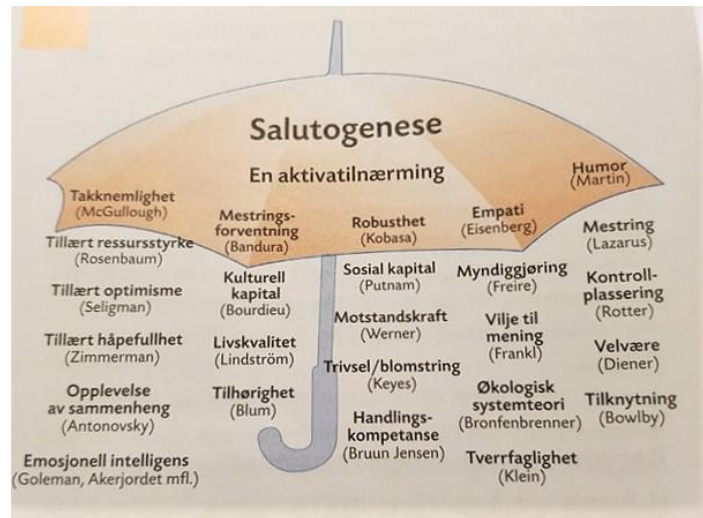


Fig. 2 Den Salutogene paraplyen (Lindström & Eriksson, 2015, s. 77).

Antonovsky utviklet videre begrepet *opplevelse av sammenheng* (OAS) (Antonovsky, 2012, s. 37). Dette beskrev han som svaret på det salutogene spørsmålet, og det er det jeg ønsker å se nærmere på her. OAS defineres slik:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli fra ens indre og ytre miljø er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) at man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i.

(Antonovsky, 2012, s. 41).

Videre skriver Antonovsky at dersom man mener en ikke har ressurser tilgjengelig vil det påvirke og svekke opplevelsen av mening og dernest viljen til å mestre situasjonen. Slik jeg forstår det blir evnen til mestring derfor pekt på som grunnleggende i møte med utfordringer og stresspåvirkninger. Det at vi lever gjør at vi stadig stilles ovenfor mange og ulike stressfaktorer. Det å ha ulike motstandsressurser til rådighet og kunne håndtere stressfaktorer på en god måte, vil ifølge Antonovsky føre til at en håndterer stress mer

konstruktivt. Sterk opplevelse av OAS vil da føre til helse fremfor uhelse (Antonovsky, 2012, ss. 55 - 148).

Begrepet motstandskraft er knyttet til OAS og blir sett på som en beskyttelsesfaktor.

Tilhørighet blir også trukket frem som viktig i forhold til ungdommers helse. Ungdommene trenger å oppleve tilhørighet og at voksne bryr seg om dem (Lindström & Eriksson, 2015, ss. 76 - 79). Lindström og Eriksson viser også til begrepet myndiggjøring. Dette dreier seg om å gi mennesker kontroll over eget liv og videre få de til å ivareta egen helse (Lindström & Eriksson, 2015, s. 80).

OAS fører ifølge Börjesson til at mennesker våger å utfordre seg selv og at man mestrer å stå i kriser og vanskelige situasjoner. OAS beskriver hun videre som en garanti for å holde tro på at en mestrer motgang og utfordringer livet byr på (Börjesson, 2017, s. 23).

Drugli viser til Sagy og Antonovsky (2000), og viser til fire elementer som bidrar til salutogense i barns liv, *konsistens, balanse, deltagelse og emosjonell nærhet* (Drugli & Lekhal, 2018, s. 24).

Konsistens: Barnet opplever det miljøet det er i som forutsigbart, strukturert, at det inneholder rutiner og har tydelige verdier.

Balanse: Barnet opplever at det er balanse mellom ressurser og belastninger i deres liv.

Deltagelse: Barnets autonomi respekteres og barnet får medvirke i avgjørelser som tas.

Emosjonell nærhet: det er avgjørende at barnet opplever nære emosjonelle relasjoner. Her skal barnet bli forstått, anerkjennes og føle tilhørighet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 24).

For å kunne takle blant annet stress og motgang, viser Drugli til viktigheten av nettopp emosjonell nærhet i form av trygge tilknytningsrelasjoner for små barn.

2.2.3 Mestringsforventninger

Mestring er et begrep som er mye brukt i moderne psykologi. Mestring sier noe om en persons evne til å håndtere ulike oppgaver eller utfordringer en møter på. Dette kan dreie seg om en konkret oppgave som eksempelvis en eksamen eller det kan dreie seg om andre utfordringer som sykdom, mobbing og skilsmisse (Svartdal, 2018). I barnehagesammenheng

kan vi se på mestring ved at barn greier å kle på seg selv, klatre opp klatrestativet, samhandle med andre, løse konflikter og mye mer.

Albert Bandura er mest kjent for sin teori om sosial læring men har senere satt fokus på «*self-efficacy*» som gjerne blir oversatt til, mestringsforventning. Ifølge Bandura er forventninger viktige for våre valg av aktiviteter og hvor mye energi vi legger i gjennomføringen av aktiviteten. Dersom vi har liten tro på egne evner eller at vi tenker at sannsynligheten er stor for at vi vil feile, vil innsatsen vi legger i det, være relativt liten. Likeledes vil stor tro på resultatet, føre til at vi legger mer innsats i gjennomføringen (Bandura, 1977, s. 193). Bandura deler forventning inn i to hovedgrener, hvorav den første er «*efficacy expectations*», dette beskrives som forventninger om å klare målet. Derne viser Bandura til «*outcome expectations*», altså forventning av resultatet som følger av handlingen (Bandura, 1977, s. 193). Dette skisseres i figuren under.

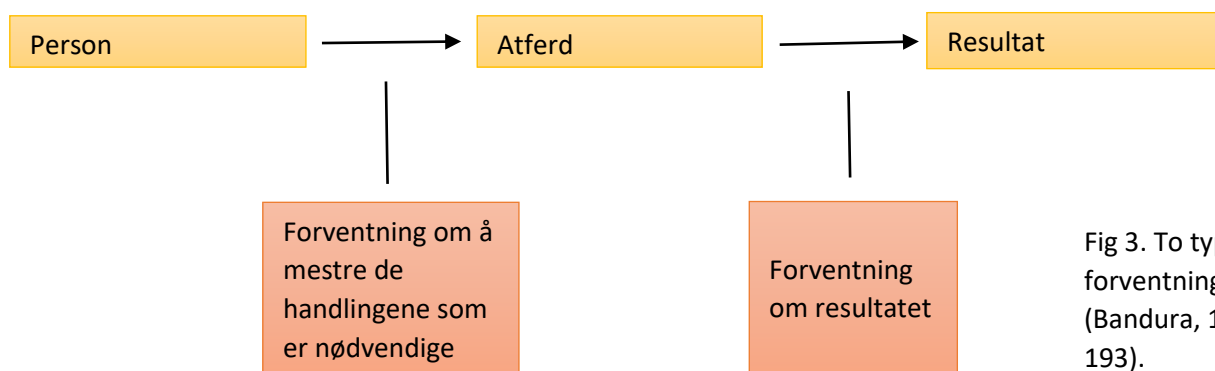


Fig 3. To typer forventninger. (Bandura, 1977, s. 193).

Disse forventningene om å mestre vil ifølge Bandura, være basert på fem informasjonskilder:

1) *Tidligere erfaring* – her viser informasjonen til våre tidligere erfaringer på like områder. Er erfaringene av positiv eller negativ karakter.

2) *Vikarierende erfaring* – her sammenligner vi oss med andre som vi tenker er noenlunde lik oss selv. Dette kan sammenlignes med rollemodeller.

3) *Verbal overbevisning* – her viser Bandura til viktigheten av støtte og oppmuntring fra andre mennesker. Altså noen utenfor oss selv.

4) *Emosjonelle forhold* – dette punktet kan knyttes opp til både handling og resultat. Er det emosjonelle forhold i oss selv som står i veien for å nå våre mål? Her kan angst for å ikke mestre påvirke ønsket resultat.

5) *Personens tolkning* – dette punktet viser til egen tolkning av sine egne prestasjoner.

(Imsen, 2008, ss. 466 - 467).

Mestringsforventning kan dermed påvirke resultatet eller hvordan vi mestrer ulike utfordringer. Opplever et menneske lav tiltro til seg selv og sin egen mestring, vil dette ifølge Bandura, påvirke prestasjoner, ambisjoner og motivasjon (Svartdal, 2018).

2.2.4 Støttefaktorer for livsmestring

Videre kommer jeg til å ta for meg ulike faktorer som synes å være viktig for livsmestring. Det er her viktig å minne om at det alltid vil være den voksnes ansvar å legge til rette for at barn skal få kjennskap til og utvikle kompetanse i de ulike faktorene jeg her vil ta for meg. Dette er mitt utvalg og jeg tar forbehold om at det kan være elementer som ikke er tatt med, jeg har likevel valgt disse punktene på bakgrunn av det teoretiske perspektivet jeg har sett nærmere på og de funn jeg har gjort i løpet av denne prosessen. For å ha en god psykisk helse og for at barna skal kunne bygge opp sin egen motstandskraft kan det se ut til at det er avgjørende med voksne som anerkjenner barn og skaper en trygg og god tilknytning. Videre ser det ut til at det er viktig at barn opplever gode, trygge relasjoner, og får utviklet en god selvfølelse, videre kan det se ut som at det er viktig å få bygget opp resiliens, eller motstandskraft og får mulighet til å utvikle empati. Jeg ønsker derfor å se litt nærmere på disse faktorene som kan se ut til å ha betydning for livsmestring.

Anerkjennelse

Anerkjennelses begrepet har fundament i Georg Wilhelm Friedrich Hegel sin filosofi. Det er to hovedprinsipper som er grunn for tanken om anerkjennelse, hvorav det første er at hvert menneske har en ukrenkelig verdi, og det andre, at hvert enkelt individ har en egenverdi og et utviklingspotensial (Skoglund & Åmot, 2019, s. 20). Hegel mente at vi mennesker har et grunnleggende behov for nettopp anerkjennelse. Han la vekt på at andre

sitter på makten og at de må anerkjenne meg for at jeg skal kunne utvikle meg som individ (Schibbye & Løvlie, 2018, s. 49). Her er det av svært stor betydning hvordan de voksne i barnehagen anerkjenner barns tanker, følelser og ulike uttrykk. Åmot og Skoglund betegner anerkjennelse som et spørsmål om «å bli virkelig» og om å danne en identitet (Skoglund & Åmot, 2019, s. 20). For at vår identitet skal utvikles er vi avhengig av anerkjennende relasjoner, vi blir til i møte med verden (Skoglund & Åmot, 2019, s. 20). Det er derfor anerkjennelse er så viktig når vi i barnehagen skal støtte barn i «å bli seg selv». Vi er alle avhengig av andre mennesker rundt oss for å utvikle selvtillit, selvbevissthet og selvverd og måten vi blir møtt på kan ha stor betydning for vår livsmestring (Skoglund & Åmot, 2019, s. 20). Alle som arbeider i barnehage vet hvor mye tid som blir brukt sammen med barna, opptil fem dager i uken er vi mer med barna enn hva foreldrene er. Det er svært viktig at vi er trygge på og konsekvente på at vi møter alle barn på en anerkjennende måte.

Tilknytning

Gode erfaringer i nuet bygger kapasitet til å takle motstand og frustrasjon senere. Det er de samme elementene som fremmer små barns trygghet og trivsel, som bidrar til å bygge opp deres robusthet og motstandskraft (Drugli & Lekhal, 2018, s. 51).

Gode relasjoner er avgjørende for små barn og deres utviklingsprosess. Relasjonen omhandler både det som skjer mellom menneskene, det fysiske som vi kan se, samt tanker og følelser vi har om hverandre. Dette er tydelig i barnehagesammenheng, hvor barn raskt bygger opp ulike forventninger til de forskjellige voksne. For at det skal være en god relasjon er det elementært med gjensidighet. Her må barnet oppleve at det har en aktiv rolle hvor den voksne ser og forstår barnets følelsesuttrykk og signaler (Drugli & Lekhal, 2018, s. 52). Voksne må være sensitive og fungere som en trygg havn hvor barnet kan bevege seg bort fra og komme tilbake til etter behov. I relasjoner mellom barn og voksen erfarer barnet hvordan det blir sett og hørt, anerkjent og respektert. Dette vil igjen utvikler barnets tro på sitt eget verd (Drugli & Lekhal, 2018, ss. 56 - 57).

Relasjonskompetanse

Relasjoner blir av Drugli og Lekhal beskrevet som den aller viktigste ressursen for å fremme psykisk helse og livsmestring. Her blir de grunnleggende behovene for nærhet og trygghet dekket. Og det er i denne relasjonen motstandsressurser fremmes (Drugli & Lekhal, 2018, s. 115). For at det skal oppleves som en god relasjon må gjensidighet og anerkjennelse av barnet ligge i bunn. Det vil være avgjørende å stoppe opp og reflektere over om relasjonene i barnehagen er gode nok mener forfatterne (Drugli & Lekhal, 2018, s. 115)

I flere år har relasjonskompetanse vært en sentral del av barnehagenes planer og arbeidsområder. Viktigheten av å ha relasjonskompetanse er åpenbar da samfunnet krever at vi mestrer å samhandle med andre mennesker.

Kunnskap om «spilleregler» i relasjoner med andre er viktig. Dette være seg om det så er snakk om nære relasjoner eller mer perifere relasjoner. Det handler i bunn og grunn om å kunne samhandle med andre mennesker på en god måte. For å kunne forstå og tolke andres reaksjonsmønstre må en også ha innblikk i sine egne følelser, tanker og holdninger. Her utvikles også empatien. Alt fra å samarbeide med en kamerat, til å holde på nære vennsrelasjoner over tid krever relasjonskompetanse (Befring, 2018, s. 102).

Selvfølelse

Selvfølelse er et begrep som stadig dukker opp i min søken etter en dypere forståelse av begrepet livsmestring. I møte med barn i barnehagen kan vi voksne, bevisst eller ubevisst, møte barns følelser på ulike måter. Vi kan enten bekrefte følelsene barna gir uttrykk for og på den måten hjelpe de å sette ord på følelsene. Den andre måten vi kan møte barnas uttrykk på er å misforstå eller ignorere. Makten vi voksne besitter kan enten vekke eller slukke barns følelser. Om barn stadig blir ignorerte eller ikke bekreftet av de voksne vil de oppleve sine egne følelser som forvirrende og diffuse (Brodin & Hylander, 2004, ss. 11 - 34). Dette viser den enorme makten vi voksne har i møte med barn. Jeg mener det er viktig at alle i barnehagen snakker høyt om tema som dette og viktigheten av vår profesjonelle utøvelse i møte med barna. Konsekvensene kan være at barn ikke opplever å verken forstå seg selv eller andre. Gjennom å møte barna og deres følelser og følelsesuttrykk opplever barna samvær og samspill. De vil gjennom relasjonen lære om seg selv, om sitt følelsesliv og

andre mennesker (Brodin & Hylander, 2004, ss. 12-14). Guro Øiestad, psykolog og spesialist i klinisk psykologi, definerer selvfølelse som å få tak i sine egne følelser, kjenne egne reaksjonsmønstre og handle ut fra dette på en god og bærekraftig måte (Øiestad, 2011, s. 23). Videre beskriver Øiestad at selvfølelse er å kjenne sin egen verdi sammen med andre, at en skal våge å ta plass og eie både gode og vonde følelser (Øiestad, 2011, s. 23). Selvfølelse blir altså beskrevet som noe vi er, ikke noe vi kan eller mestrer.

Resiliens

Resiliens blir gjerne oversatt til norsk som robusthet, dermed er det noe lettere å begripe og forstå hva som ligger i begrepet. Det dreier seg altså om å være motstandsdyktig og beskrives av Jørgensen Schultz som å kunne mobilisere sine egne ressurser (Jørgensen Schultz, 2017, s. 25). Han peker videre på at de voksne må arbeide med karakterdannelse, vi må utfordre, støtte barn i møte med nye utfordringer og møte barn med omsorg og respekt. Det er viktig å formidle at ingen følelser er feil og at vi gir barn rom til også å erfare og kjenne på nederlag og alltid strebe etter å bekrefte deres tanker og følelser (Jørgensen Schultz, 2017, s. 159). Resiliens utvikles altså gjennom et dynamisk samspill mellom barnet og de faktorene det møter i det miljøet barnet er en del av (Drugli & Lekhal, 2018, s. 26).

Empati

Empati er viktig for hvordan vi forholder oss til andre og sier noe om vår innlevelse i forhold til andre. Kinge etterlyser flere publikasjoner som omhandler begrepet empati og hvordan vår pedagogiske tilnærming og praksis påvirkes av vår egen empati. Hvordan takler vi å være uenige? Kan vi å lytte? Hvordan kan vi hjelpe andre? (Kinge, 2014, ss. 42 - 164). Disse spørsmålene er sentrale. I et samfunn må vi forholde oss til kjente og ukjente, venner, ikke venner, kolleger, sjefen m.m. For å mestre samhandling med andre er det derfor avgjørende med empati, det hjelper oss å mestre livet. For å utvikle empati trenger barn voksne som anerkjenner deres reaksjoner og uttrykk. Dette vil da utvikle barnas egen forståelse av deres reaksjoner (Kinge, 2014, s. 113).

For å oppsummere dette delkapittelet som handler om teoretiske perspektiver på livsmestring vil jeg her presentere sentrale funn. Livsmestring sier noe om å mestre livet, for å kunne dette ser det ut til at vi trenger et sett med ferdigheter. Det ser ut til at de viktigste faktorene er å mestre motgang og utfordringer av ulik art. Videre blir det av Drugli og Lekhal vist til at god psykisk helse er den viktigste byggesteinen for livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 29). Det skal tas gode valg og vi skal kunne fungere i et samfunn under mye press (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Det er avgjørende at barna blir motstandsdyktige og robuste i tillegg til å ha god selvfølelse. Dette er likevel ikke tilstrekkelig for å sikre at barn tilegner seg nødvendig kompetanse. For å tilby dette må også barnehagen vite hvordan vi gjør barn robuste, kunne fungere i et fellesskap, utvikle en god selvfølelse med mer. Det må også settes fokus på nettopp hva som styrker disse nevnte ferdighetene. De viktigste funnene her er tilhørighet, tilknytning og trygge relasjoner, trivsel og glede, mestring, få bli kjent med egne og andres følelser, samspill, vennskap. Videre har vi sett at det her er avgjørende med voksne som er anerkjennende og kunnskapsrike. Jeg vil nå ta for meg nettopp pedagogisk leder sin rolle og ansvaret de har for at barn blir møtt av bevisste voksne.

2.3 Teoretiske perspektiver på pedagogisk leders rolle

Jeg ønsker å se nærmere på pedagogisk leders arbeid og ansvar i forhold til kunnskapsutvikling av personalet. Da livsmestring kom inn i rammeplanen var det tydelig at det i første omgang var utfordrende å gripe essensen av hva livsmestring innebar. Når en så starter å «nøste» i dette begrepet ser en gjerne at det består av grunnleggende verdier og holdninger barnehagene i Norge har arbeidet med lenge. Det er likevel avgjørende at en leder evner å løfte frem ny innsikt, krav og kunnskap, slik at det etter hvert blir en bevisst handling hos alle som arbeider med barna. En leder må da skape engasjement og legge frem viktigheten av og åpne opp for refleksjoner rundt hvordan vi kan utvikle oss og stadig bli bedre i møte med barna. Under følger noen perspektiver på ledelse før vi ser nærmere på barnehagen som en lærende organisasjon og teamledelse.

2.3.1 Perspektiver på ledelse, ansvar og forventning

Som pedagogiske ledere er det en rekke ansvar og forventninger til deg. Under vil det bli presentert et lite utvalg fra både Meld. St. 41 *Kvalitet i barnehagen* og *Rammeplanen for barnehagen*. Vi har også i minne de forventningene til pedagogiske ledere som kom frem i de tre strategiutviklingsplanene som ble presentert i starten på teorikapittelet.

«Pedagogisk ledelse kan defineres som den ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. Denne typen ledelse spiller en vesentlig rolle for utvikling og endring av læringssystemer og læringskulturer» (Wadel referert i Schei & Kvistad, 2012, s. 30-31).

I rammeplanen for barnehagen står det at pedagogisk leders ansvar er å lede det pedagogiske arbeidet og å veilede, samt sørge for at barnehageloven og rammeplanen blir oppfylte gjennom det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Meld. St. 41 *Kvalitet i barnehagen* peker på viktigheten av kontinuerlig kompetanseutvikling for å skape gode barnehager. Det er viktig at barnehagene utvikles i tråd med samfunnet generelt, krav, forventninger, lover og rammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). God ledelse er avgjørende for at barnehager skal lykkes med utviklingsprosesser (Schei & Kvistad, 2012, s. 134). Det pekes videre på at pedagogisk ledelse er en todelt jobb, hvor barns beste skal ivaretas samt arbeide med å lede pedagogiske medarbeidere i pedagogiske utfordringer (Schei & Kvistad, 2012, ss. 136-137). Det er viktig å ta med at pedagogisk ledelse utføres i norske barnehager både av styrere og pedagogiske ledere. En del av oppgavene er like, samtidig som de to lederne har hver sine områder (Gotvassli, 2019, ss. 70-73).

Oppgavene til pedagogiske ledere er mange og mye tid går til planlegging, gjennomføring og evaluering av pedagogisk arbeid på avdelingen. De skal i tillegg følge opp pedagogiske medarbeidere, ta beslutninger for avdelingen, motivere, veilede, utvikle team, ha foreldrekontakt, drive pedagogisk utviklingsarbeid, observere og ikke minst, være med barna. Så hvor skal vi sammen omsette mål til pedagogisk praksis? Det er her nødvendig å understreke viktigheten med personalets felles utgangspunkt. Alle som arbeider i barnehagen utfører sin jobb på det mellommenneskelige plan, det er derfor det er så viktig å diskutere, reflektere og utvikles i møte med de nye krav, mål og føringer som kommer, noe som anses å være sentralt i lederskapet (Gotvassli, 2019, s. 73). Det er også viktig at alle får

ta del i både planlegging, gjennomføring og evaluering for å kunne ha eierskap og forståelse for det som forventes og hvorfor det skal være sånn (Barsøe, 2013, s. 17).

Jeg vet det kan være utfordrende å «få alle med» og ønsker derfor å ta en nærmere titt på redskaper pedagogisk leder kan og bør bruke i sitt arbeid med kunnskapssøkning og fornying på sin avdeling. Barnehagen har helt klart en egenart og kultur, noe som er blitt bygget opp gjennom mange år. Det kan derfor ses på som utfordrende når nye krav skal inn i allerede satte verdier. Det er derfor viktig at barnehagen har innsikt i de underliggende verdiene, barnehagens pedagogiske grunnsyn og ulike politiske føringer (Mostad, Skandsen, Wærness, & Lindvig, 2013).

2.3.2 En lærende organisasjon

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver slår fast at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Dette for å kunne gi barna et godt tilrettelagt tilbud i tråd med både rammeplanen og barnehageloven (Kunnskapsdepartementet , 2017, s. 37).

Det finnes ulike forståelser og utforminger når det kommer til begrepet, lærende organisasjon. (Gotvassli, 2014, s. 17). Gotvassli viser til Peter Senges beskrivelse av en lærende organisasjon som en organisasjon som kontinuerlig lærer og har kapasitet til å transformere seg selv (Gotvassli, 2014, s 30). Han peker videre på at endringskompetanse først og fremst er kunnskaper, ferdigheter og holdninger rundt det å være lærende. Også viktigheten rundt å skape et miljø hvor refleksjon og dialog står som viktige redskap, det blir i den forbindelse pekt på avgjørende faktorer som personlige kvaliteter for å lykkes i utviklingsarbeid (Gotvassli, 2014, s. 31). Et utviklingsarbeid har som mål å utvikle kompetanser internt i en barnehage noe som igjen kan bidra positivt i læringsprosesser hos både barn og voksne (Lafton & Skogen, 2014, s. 221). Gotvassli tar opp begrepet *kollektive læringsprosesser* som en viktig del av det å være en lærende organisasjon. Dette innebærer evnen til å både skape og dele kunnskap om hvordan barnehagen og dets personale best mulig kan nå de satte mål (Gotvassli, 2019, s. 96). Peter Senge viser til De fem disiplinene han mener må på plass for å kunne utvikle en lærende organisasjon. De fem disiplinene er; personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning (Senge, 1991, ss. 145-241). Jeg ønsker å ta en rask titt på hva de ulike disiplinene innebærer.

Personlig mestring: Personlig mestring kan virke banalt enkelt, at det handler om hvert enkelt menneskets ansvar for å lære, og på en måte kan det vel også være det. Men i boken sin påpeker Senge viktigheten av den individuelle læringen. Den læringen er i seg selv ikke en garanti for organisasjonsmessig læring men uten den individuelle læringen mener han at organisasjonsmessig læring ikke kan skapes (Senge, 1991, s. 145). Dette er noe alle som arbeider i barnehagen må få kunnskap om i tillegg til de rammer barnehagen har, mål og kravet om å være en lærende organisasjon legger videre øringer på hver enkelt arbeidstaker. Her bør alle være villige til å utvikle seg, lære, endre og reflektere over satte sannheter og tidligere praksis i møte med barn.

Mentale modeller: Denne disiplinen går ut på å styre de mentale modellene våre. Med dette mener Senge at vi må prøve å få frem og gjerne justere vår oppfattelse og syn på verden. Greier vi dette mener han vi vil oppleve store gjennombrudd i målet om å være en lærende organisasjon (Senge, 1991, s. 178). Om et barn kaster en bil gjennom et rom og treffer et annet barn kan to voksne med ulike mentale modeller oppfatte hendelsen svært ulikt. Den ene voksne kan se på barnet som vrang og vanskelig, mens en annen voksen kan se et barn som har det vanskelig.

Felles visjon: Dette omhandler en felles visjon men som er iboende i hver enkelt ansatt. Senge beskriver det som at hver enkelt har det samme bildet og at vi er felles om det bilde. Dette skaper en fellesskapsfølelse og knytter organisasjonen sammen (Senge, 1991, s. 212).

Gruppelæring: Dette er en kollektiv disiplin på tross av at den også er avhengig av individuell forståelse. Her læres det gjennom dialog og diskusjon. Det er også viktig at dette blir trent på slik at en oppnår gode og fruktbare refleksjonsprosesser (Senge, 1991, ss. 236-241).

Systemtenkning: Det er systemtenkningen som knytter alle disiplinene sammen og passer på at ikke de ulike disiplinene blir sett på som enkeltstående tiltak. Det er en gjensidig påvirkning og de ulike disiplinene må ses i sammenheng og at det ene påvirker det andre (Senge, 1991, ss. 239-241).

Gotvassli refererer til MAKIS, når han ser nærmere på undervisningsprinsipper. MAKIS står for motivasjon, aktivisering, konkretisering, individualisering og samarbeid.

Motivasjon utspringer i deltagerens nysgjerrighet, kunnskap og erfaring.

Aktivisering kan sammenlignes med Dewys learning by doing, etter min mening er også siste del av det kjente ordtakket viktig her, and reflection.

Konkretisering, her er det viktig å få ulike erfaringer med ny kompetanse.

Individualisering vil sette fokus på den beste undervisningsformen for deltakerne

Samarbeid retter fokuset på fellesskapet (Gotvassli, 2019, ss. 165-166).

Mostad mf. viser til det nødvendige skillet mellom individuell læring og organisasjonslæring i utviklingen av en lærende organisasjon. Med individuell læring menes erfaringer en ansatt har gjort seg. Organisasjonslæring beskriver handlingen som den enkelte ansatte gjør seg og den enkelte kan da i fellesskap med andre drøfte egne erfaringer. Noe som videre vil øke kunnskap hos alle de ansatte, med mulighet for å sitte igjen med en felles forståelse (Mostad mf., 2013, ss. 34-35). Det vil være svært avgjørende for en lærende organisasjon å se etter svake sider og hvor en øyner forbedringspotensialer. Barnehagen som organisasjon må ha god oversikt over underliggende verdier, pedagogisk grunnsyn og politiske føringer for å kunne realisere ønsket endring (Mostad mf., 2013, s. 35). Da er det viktig med reflekterte, nysgjerrige, kompetente og kunnskapssøkende ledere i barnehagene som er sitt ansvar bevisst og som i tillegg har tilegnet seg kunnskap om utviklings- og endrings arbeid.

Lærende organisasjoner er der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de virkelig ønsker, der nye og eksisterende tankemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge, 1991).

De ledergrepene som trekkes frem som viktige i arbeidet med personalgruppen, er ifølge Mostad m.f. det å skape handlingsrom, ta tak i dilemmaer, det å kommunisere direkte på en empatisk måte, stille krav og støtte, ikke overdrive motstanden, ikke overta problemene til medarbeiderne, ta vare på dem som går foran og ta tak i personmotsetninger. Middels kvalitet i barnehagen vil ifølge Drugli og Lekhal ikke være tilstrekkelig i forhold til å ruste barn med livsmestringskompetanse (Drugli & Lekhal, 2018, s. 104). Det er derfor etter min mening avgjørende at barnehagen forvalter målet om å være en lærende organisasjon med alt det innebærer. Dette setter tydelige og høye krav til ledere i barnehagen.

Ny informasjon som mål eller teori er ikke utviklende for barnehagen i seg selv. Det er først når informasjonen har blitt bearbeidet vi kan si at det fører til en ny handlingskompetanse (Mostad mf., 2013, s. 23).

2.3.2 Teamledelse i barnehagen

Jeg har valgt å se nærmere på teamledelse i barnehagen, dette for å kunne knytte teorien så tett opp mot barnehagehverdagen som mulig. Jeg kommer blant annet til å ta for meg boken til Wenche Aasen som er basert på et forsknings- og utviklingsprosjekt som pågikk over flere år. I prosjektet var målet til Aasen å styrke lederfunksjonen til de pedagogiske lederne i barnehagen (Aasen, 2012, s. 11).

Et team er et lite avdelingsteam eller et større baseteam, her blir pedagogisk leder, leder for en større eller mindre gruppe både barn og voksne. Aasen viser til Katzenbach og Smith sin definisjon av begrepet team:

«Et team er et mindre antall mennesker med komplementære ferdigheter, forpliktet til en felles hensikt, felles resultatmål og felles tilnæringsmåte som man holder hverandre gjensidig ansvarlig for» (Katzenbach & Smith referert i Aasen, 2012, s. 15).

Alle i teamet må bidra for å skape en god barnehage og det er her det pedagogiske arbeidet utføres. Det er også her pedagogisk leder byr på sin faglige kompetanse som teamet trenger for å oppnå rammeplanens føringer og forventninger (Aasen, 2012, s. 16). For å kunne være en profesjonell kunnskapsorganisasjon må barnehagen ha høy faglighet og pedagogisk leder på avdeling eller base skal sikre at hele personalet arbeider mot samme mål (Aasen, 2012, s. 17). Aasen trekker frem fire perspektiv som sammen utgjør en helhetsmodell. De fire perspektivene er inspirert av Bolman og Deal (1995/2009) og viser sammenheng mellom det som omslutter ledelse i barnehagen og beskrives av Aasen som en helhetsmodell å lede etter (Aasen, 2012, s. 18).

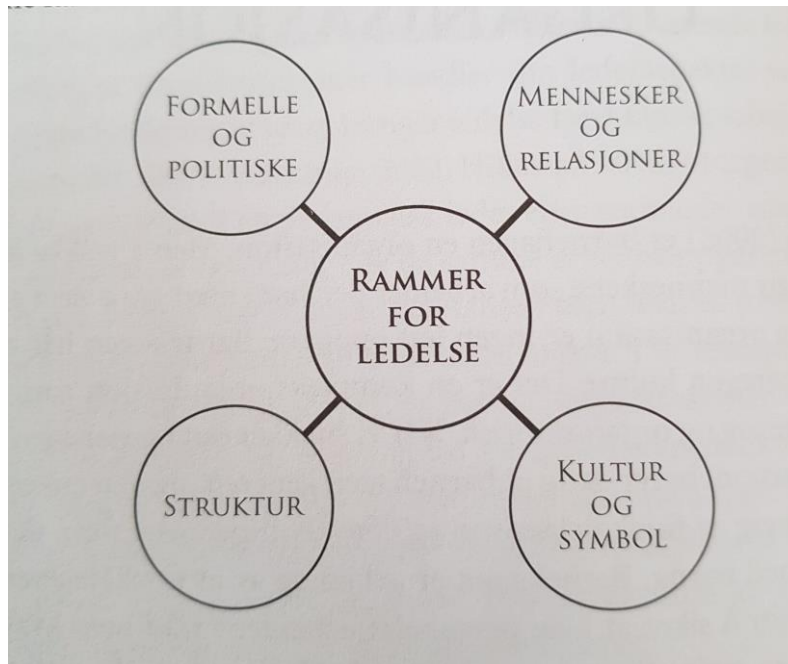


Fig.4 (Aasen, 2012, s. 18)

Figuren viser påvirkningen de ulike perspektivene har på hverandre og setter fokus på de ulike forholdene en teamleder, her pedagogisk leder, til enhver tid må ha (Aasen, 2012, s. 18). De formelle og politiske perspektivene samt de menneskelige og relasjonelle perspektivene er ikke lengre dekkende for ledelse i barnehage mener Aasen. Vi må også se nærmere på barnehagens kultur, og struktur i forhold til rammene for ledelse. Det er ofte her vi støter på dilemmaer (Aasen, 2012, ss. 18-19). Det sosiale systemet vi finner i barnehagen kan betegnes som et team og det er alle medlemmene av teamet som sammen løser felles mål (Aasen, 2012, ss. 30-32). Hver enkelt deltaker i teamet med alle sine følelser, verdier og arbeidskraft betegnes som grunnsteinene i et team. Det er verken ønskelig eller mulig å utelukke deler av individets helhet. De må med hele seg samarbeide for å nå mål og det er denne grupperingen som skaper teamet (Levin & Rolfsen, 2004, s. 43).

Her er det viktig å ha et helhetlig team bestående av ulike personligheter og egenskaper (Aasen, 2012, ss. 54-56).

«Gjennom godt samarbeid og relasjonell ledelse fremmes de barnehagefaglige kompetansene i teamet. Teamledelse er kompleks og integrerer ulike egenskaper og strategier hos teamlederen i utøvelsen av lederfunksjonen» (Aasen, 2012, s. 93).

Aasen peker på viktigheten med kompetanse på teamledelse i dagens barnehager da den pedagogiske lederen har som ansvar å arbeide med kompetanseutvikling for å nå stadig nye mål om kvalitet i barnehagen. Dette igjen er avgjørende dersom barnehagen skal fungere som en lærende organisasjon. Her må pedagogisk leder være bevisst sine pedagogiske og organisatoriske kompetanser i samspill med sine medarbeidere (Aasen, 2012, s. 94). Aasen viser til Hackman (2002) sine fem suksesskriterier for teamledelse. Her rettes det fokus på det å skape et ekte team, ha klare retningslinjer for arbeidet, ha en tydelig struktur, legge til rette for støttende organisatoriske omgivelser og sist men ikke minst, gode lederferdigheter (Aasen, 2012, s. 95). I boken blir ledelsesstrategier som relasjonell ledelse og transformasjonsledelse fremhevet. Relasjonell ledelse er naturlig i barnehagesammenheng da hovedoppgavene handler om relasjonelle møter mellom individ. Men Aasen trekker også frem transformasjonsledelse som en godt egnet ledelsesstrategi i barnehagen. Her er det viktig at lederen er en positiv pådriver til samhandling i teamet. Lederen har som mål å skape moralsk forpliktelse fra alle medlemmene. På den måten sikres fremdrift mot satte mål (Aasen, 2012, ss. 129-134).

I dette delkapittelet har vi i hovedsak sett på barnehagen som lærende organisasjon og team ledelse. Dette med bakgrunn i mitt ønske om å sette fokus på denne viktige lederrollen. For som vi så på tidligere i oppgaven, beskriver Drugli og Lekhal at en barnehage som tilbyr middels kvalitet, ikke vil være tilstrekkelig for å gi barna livsmestringskompetanser (Drugli & Lekhal, 2018, s. 104). Barnehagen skal ifølge *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). En lærende organisasjon skal beskrives som en organisasjon som stadig etterstreber ny kunnskap og som har kapasitet til å transformere seg. Her må det være miljø for refleksjon og dialog (Gotvassli, 2014, s. 31).

Aasen ønsker å styrke lederfunksjonen til de pedagogiske lederne i barnehagen (Aasen, 2012, s. 11). En god leder er avgjørende for utvikling og endring av læring. Her bør pedagogiske ledere lede refleksjonsprosesser og læringsprosesser i barnehagen (Wadel referert i Schei & Kvistad, 2012, ss. 30-31). Kommuner som eksempelvis Bergen kommune kommer med tydelige forventninger til pedagogiske ledere og gir de ansvar for læringsarbeid, veiledning og konkrete utviklingsgrep.

3.0 Metode

3.1. Innledning

Jeg har under hele denne prosessen vært opptatt av å tilegne meg ny innsikt og nye perspektiver både på forskning som metode og ny kunnskap i det pedagogiske landskapet. På bakgrunn av problemstillingen har jeg valgt å bruke intervju som metode. Problemstillingen er følgende;

På hvilke måte kan livsmestring forstås i barnehagesammenheng og hvordan kan pedagogiske ledere sikre kvalitet i arbeide med dette?

Intervju kommer inn under kategorien kvalitativ forskningsmetode og er en empirisk undersøkelses metode som bygger på erfaringer. Jeg ønsker i denne metodedelen å legge frem ulike refleksjoner rundt metodevalget jeg har foretatt som er intervju. Videre vil jeg reflektere rundt utvalg av informanter og etterarbeidet som er blitt gjort. Det vil her bli presentert sentrale sider ved kvalitative intervju og tilnærming til dette.

3.2 Valg av metode

Forskningen som jeg skal i gang med har utgangspunkt i en undring og et spørsmål. Videre vil arbeidet med forskningsprosessen være å forsøke å få klarhet i livsmestringsbegrepet og hvordan pedagogiske ledere kan øke kunnskap hos pedagogiske medarbeidere. Når jeg skulle i gang med valg av metode var det pedagogiske ledere jeg valgte å søke kunnskap hos. Etter over ti år i barnehagen som pedagogisk leder vet jeg at vår jobb bør defineres mer og jeg ble heldigvis støttet av den nye *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet , 2017). Valget falt på bakgrunn av dette i denne omgang på pedagogiske ledere. Jeg var interessert i informantenes kunnskap, erfaringer og tanker, da var intervju noe som passet fint. Jeg greier mer ut om kvalitativ forskningsmetode og intervju under avsnittet kvalitativ metode.

Kleven viser til to alternative intuitive «definisjoner» av forskningsmetode:

Alt. 1: Forskningsmetode er de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt.

Alt. 2: Forskningsmetode er de fremgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap.

(Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014, s. 16)

3.3 Empirisk forskning

Ordet empiri kommer av det greske ordet; *emperia*. Det blir vanligvis oversatt til erfaring eller kunnskap som bygger på erfaring (Kleven mf., 2014, s. 11). Når jeg nå skal drive et empirisk forskningsprosjekt er det erfaringsbaserte data jeg er på jakt etter og som jeg vil bygge oppgaven min på. Empirisk forskning skiller seg derfor ut fra andre disipliner som rent formale eller normative disipliner som etikk og matematikk (Kleven mf., 2014, s. 11). Kleven viser til to ulike perspektiv av empirisk forskning, *nåtid* og *fortidig*. *Nåtidig* empirisk forskning blir i vanlig språkbruk betegnet som empirisk forskning mens *fortidig* empirisk forskning betegnes som historisk forskning (Kleven mf. 2014, s. 11).

3.4 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder bygger på menneskelig erfaring som forskeren ønsker å få tak i (Creswell, 2012, s. 16). Metodene omfatter ulike former datainnhenting, bearbeiding og analyse av samtaler, observasjoner eller skriftlige tekster. Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, der en forsøker å få tak i hvordan det oppleves for de involverte selv på områder der det finnes lite forskningsbasert kunnskap fra før. Kvalitative forskningsmetoder vil da være velegnet. Jeg har bevisst valgt å bruke kvalitativ metode med tanke på og forhåpning om å få noe mer, noen personlige og dyptliggende tanker, erfaringer eller følelser som jeg kanskje ikke hadde fått frem ved bruk av en kvantitativ undersøkelse.

Oppgaven bygger på en ren kvalitativ metode, intervju. Kvalitativ forskning kan ikke sies å bare romme en tilnærming, men mange. Det finnes et stort utvalg og Anne Ryen viser til blant annet, intervju, observasjon, analyse av tekst eller dokumenter, og visuelle medier (Ryen, 2010, s. 18). Videre peker hun på at det likevel er intervju som er mest utbredt innenfor den kvalitative forskningsmetoden (Ryen, 2010, s. 18). Eksplorerende eller hypotesedannende undersøkelser er de største styrkene i en kvalitativ metode. Det finnes mange eksempler på hvor gode kvalitative undersøkelser har ført frem til nye begreper og

tanker som har ført forskningsfeltet inn på nye, fruktbare spor (Kleven mf., 2014, s. 20). Det er likevel viktig å ha i tankene at kvalitative og kvantitative metoder i forskning kan være supplerende i forhold til hverandre, selv om jeg her i denne oppgaven har valgt bort kvantitative metoder.

3.5 Intervju som kvalitativ metode og Intervjuguide

Til dette prosjektet valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju. Dette er en utbredt metode til gjennomføring av kvalitative undersøkelser (Krumsvik, 2019, s. 166). En intervjuguide som er strukturert etter intervju spørsmål gir intervjuer mulighet til å komme med oppfølgings spørsmål. Det er en fleksibel måte å gjennomføre et intervju på, samtidig som du får sikret at alle informantene i tillegg svarer på de samme spørsmålene.

3.6 Pilotstudien

I forberedelsene til intervjuene gjennomført jeg en pilotstudie med én informant. Her fikk jeg tilbakemeldinger på mine spørsmål og erfaring med å gjennomføre intervju. Jeg endret flere spørsmål etter pilotstudien og opplevde dette forarbeidet som nyttig.

Etter intervju med informantene som er fremstilt i dette prosjektet ser jeg likevel at noen spørsmål kunne vært stilt på en annen måte, i tillegg kunne jeg tenke meg noen flere spørsmål som belyser deres arbeid fra et annet perspektiv. Når jeg skulle i gang med drøfting ser jeg at det hadde vært nyttig å fått mer utfyllende informasjon rundt hva informantene mente er mest utfordrende ved sin rolle som pedagogisk leder og eventuelt andre tanker rundt sin egen rolle som leder.

3.7 Valg av informanter

For å kunne få en så helhetlig forståelse som mulig er jeg avhengig av å innhente erfaringer, opplevelser, forståelse og kunnskap fra andre. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet ønsket jeg å intervju fire pedagogiske ledere. Jeg valgte å ta direkte kontakt med barnehagene for å, i første omgang, høre om de var villige til å motta mer informasjon ang prosjektet. Jeg ønsket å bruke barnehager fra ulike kommuner innenfor ett fylke. Dette på grunnlag av ønske om å få større utvalg i barnehager og ulike kommuners fokusområder.

Jeg fant oversikt over alle barnehagene i de utvalgte kommunene og hoppet med vilje frem og tilbake på listen mellom store barnehager og små barnehager, kommunale og private. Jeg valgte å ringe personlig for å høre med styrer om h*n kunne formidle forespørsel til sine pedagogiske ledere. Når jeg gjør det på denne måten vil jeg ikke legge igjen elektroniske spor i forhold til informantens arbeidssted og/eller identitet. Det var også andre grunner til at jeg ønsket å ringe styrer, dette har med arbeidstakere og deres arbeidstid å gjøre, det var derfor viktig for meg at styrer ønsket å gi pedagogisk leder anledning til å delta da de fleste ønsker å gjennomføre intervju i sin arbeidstid og ikke på sin egen fritid. Søknadsskjema ble sendt Norsk senter for forskningsdata heretter referert som NSD, dette på grunnlag av at jeg skal ta opp intervjuet på bånd. Etter de nye personvernreglene i 2018 skal alt som blir tatt opp med opptaker, selv om ikke det er direkte personopplysninger, meldes NSD (NSD, 2019). En enkel godkjenning ligger som vedlegg 1.

Etter hvert som telefonlisten ble lang og veldig mange barnehager hadde det svært travelt, noe jeg kan kjenne meg godt igjen i, var det til slutt tre barnehager som svarte ja på å delta i prosjektet. Det ble ikke informanter fra ulike kommuner men jeg tok til slutt det jeg kunne få. Det viste seg likevel å være svært informative og gode informanter som kom med nyttig informasjon, egne tanker og opplevelser.

3.8 Ethiske utfordringer

Begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfoldig sett av verdier og normer. I følge *Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (videre referert til som NESH) skal forskere følge forskningsetiske normer, dette gjelder krav om redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen ufeilbarlighet (De nasjonale forskningsetiskekomiteene [NESH], 2006, s. 10).

Det vil under hele oppgaven etterstribes bevissthet rundt egne etiske og moralske vurderinger. De fleste etiske resonnement kan føres tilbake til fire grunnmodeller. Disse grunnmodellene er; konsekvensetikk, pliktetikk, sinnelagsetikk og ansvarsetikk (Befring, 2007, s. 55). De ulike grunnmodellene vil i svært korte trekk bli presenter her, dette for å få en liten påminnelse om hva etikken bygger på.

Kort fortalt er konsekvensetikk de konkrete følgene av prioriteringer og tiltak som fokuserer både på utilsiktet og tilsiktet konsekvenser. Pliktetikk fokuserer på handlingene vi gjør og kvaliteten på selve handlingen. Det er her essensielt å se på hvilke plikter og mandater vi har. Sinnelagsetikk omhandler intensjonen en har. I motsetning til de to punktene over er dette verken konsekvenser av det en gjør eller handlingen i seg selv men intensjonen bak. Den siste modellen er ansvarsetikk og det er denne som stiller en til ansvar for de etiske valgene en gjør (Befring, 2007, ss. 56-59). Jeg må under hele prosessen være bevisst på å behandle informanter med rettferdighet, objektivitet og at jeg som intervjuer på ingen måte skal utøve noe makt overfor informanter eller andre som blir presentert i denne oppgaven. Det er viktig at jeg som forsker oppleves som en til å stole på, det vil gjennom hele oppgaven etterstribes redelighet, validitet og kvalitet.

Et annet etisk dilemma kan være emosjonell involvering (Befring, 2007, s. 64). Dette innebærer en viss risiko for at egne følelser og emosjoner legger for stor føring for arbeidet. Siden oppgavens tema oppsto av personlige oppfatninger og observasjoner kan dette være noe det er viktig for meg å være bevisst på i arbeidet med oppgaven, både gjennom innhenting av data og etterarbeid av dataene. Det er krav om at alle skal samtykke på at de deltar på et fritt og informert grunnlag. Det er forskers ansvar at alle blir orientert om det som handler om den enkeltes deltakelse i forskningsarbeidet (Befring, 2007, s. 68). Det var også viktig for meg å informere informantene om at materialet ville bli behandlet konfidensielt og at de ville bli anonymisert i oppgaven. Jeg informerte også om at lydopptak ville bli slettet etter sensur.

3.9 Gjennomføring av intervjuene

I utgangspunktet ønsket jeg å ha fire informanter til denne oppgaven men det viste seg, som nevnt, å være svært krevende å få tak i. Det endte med at jeg stoppet på tre informanter og etter transkribering og gjennomgang ser jeg at de tre informantene jeg fikk er gode representanter som hadde et helhetlig syn og som var meget reflekterte. Jeg gjennomførte intervjuene med utgangspunkt i intervjuguiden, men valgte noen ganger å stille oppfølgings spørsmål. Jeg brukte diktafon/ båndopptaker under intervjuene og hadde i tillegg penn og papir. Dette brukte jeg til å skrive ned eventuelle oppfølgings spørsmål, tanker eller kommentarer. Ved å skrive det ned slapp jeg å avbryte informanten eller glemme hva jeg

skulle spør om. Dette var viktig for meg å avklare med informanten i forkant, slik at vedkommende ikke ble funderende på om de hadde sagt noe feil, eller at det var noe negativt rundt at jeg noen ganger noterte litt. Dette gjorde jeg for å sikre trygghet rundt samtalen og at ikke informantene skulle oppleve intervjuet som ubehagelig. Thagaard peker på at det kan være informanter som forteller det de tror intervjuer ønsker å høre, dette følte jeg ikke var tilfelle under de intervjuene jeg gjennomførte men det er likevel noe jeg som intervjuer må være bevisst på (Thagaard, 2018, s. 108). Informantene opplevdes svært oppriktig og ærlige i sine svar, erfaringer og tanker. Dette er selvsagt min tolkning og jeg kan ta feil.

Jeg har valgt å gjennomføre besøksintervju, hvor informantene har fått avgjøre tid og sted. Hos to av tre informanter ble intervjuene gjennomført i informantens barnehage. Grunnen til at det ene intervjuet ble gjennomført utenfor barnehagen er at det var lettere for informanten å møte meg en annen plass.

Det jeg opplevde som positivt ved besøksintervju var at jeg i tillegg til verbale svar, også fikk mimikk og kroppsspråk. Dette kunne jeg notere meg, analysere og stille oppklarende spørsmål i forhold til. Jeg opplevde det som fordelaktig å ha mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser og komme med oppfølgingsspørsmål. Ulemper med en sånn type intervju kan være at det er krevende å få informanter innenfor rimelig avstand og at egenskaper ved meg som intervjuer kan gi målefeil (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 102).

Jeg oppfattet intervju seansene som svært fine, det var god stemning, informantene delte sine erfaringer og kunnskaper og alle syntes prosjektet var interessant og nyttig. Jeg valgte også å ta med blomster som takk for hjelpen. Jeg forsøkte under hele intervjuet å bekrefte og sette ord på det informantene mente var utfordrende og vanskelig. Det var viktig for meg å unngå at informantene følte ubehag rundt det de ikke hadde arbeidet så mye med. Opptakeren med de innspilte intervjuene ble oppbevart på et låst sted og har vært der hele tiden når den ikke har vært i bruk av meg til gjennomføring og transkribering.

3.10 Bearbeiding av datamaterialet

Ved bearbeidelsen av datamaterialet jeg hadde, valgte jeg å transkribere intervjuene rett etter at de var gjennomført. Jeg hadde som nevnt tatt opp intervjuene på bånd i tillegg til at jeg hadde skrevne notater. Det var spesielt å skulle ta en «samtale» mellom to mennesker å omgjøre det til en tekst, uten ansikt, smil, nikk eller gester. Det gikk fra å være noe sosialt til å bli oppgavens empiriske datamateriale. Jeg kjente på ydmykhet og iver etter å få frem det jeg i hjertet og hodet satt igjen med etter møtet med hver enkelt informant. Intervjuet skulle nå oversettes fra muntlig diskurs til skriftlig diskurs (Kvale & Brinkmann, 2017, ss. 204-205).

3.11 Transkribering

Å transkribere blir oversatt med, å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). Jeg var lettet etter hvert intervju da jeg hørte at det faktisk hadde blitt opptak av intervjuet og at lyden var god. Jeg er glad for at jeg investerte i en skikkelig båndopptaker som tok opp god lyd. Dette gjorde transkriberingen stort sett svært enkel, bortsett fra ett ord som jeg i løpet av de tre intervjuene ikke fikk tak i. Bortsett fra dette ene tilfellet var lyden av god kvalitet. Jeg ønsket å transkribere materialet selv. Det var min veileder som rådet meg til dette og forklarte at det allerede ved transkriberingen kan bli spirer jeg kunne ta med inn i tolkning og analyse delen. Dette viser også Kvale og Brinkmann til som en viktig del av transkriberingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 207). Jeg noterte tanker og stikkord på et eget notat etter hvert som jeg transkriberte innholdet nøye, ord for ord. Ved å transkribere selv fikk jeg også innsikt i min stil som intervjuer og justerte meg til neste intervju. Det var en lærerik prosess som jeg også lærte mye om meg selv gjennom.

Jeg møtte på en del problemstillinger i forhold til transkriberingsprosessen. Skulle jeg skrive ned ordrett det de sa eller skulle jeg oversette det til bokmål og gjøre det nøytralt. Her måtte jeg ta et valg, og dermed valgte jeg å skrive teksten på bokmål. Ved å gjøre det på alle transkriberingene kunne jeg fortsatt foreta sammenligninger av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 207). Jeg tok valget om å ikke ta med såkalte utfyllingsuttrykk; alle pauser, sukk, gjesp, eller latter. Det var viktig for meg å få frem informantenes meninger og erfaringer, ikke deres utfyllingsuttrykk. Transkripsjonene ble som følge av dette mer formell enn om utfyllingsuttrykkene hadde blitt tillagt vekt.

Jeg har arbeidet med transkripsjonene slik at jeg kan stå inne for deres relabilitet og kan ses på som gode utgangspunkt for analyse og tolking av prosjektets empiriske data. Jeg valgte å anonymisere kommunenes navn da dette ble nevnt av informantene.

3.12 Hermeneutikk

Hermeneutikk blir ofte beskrevet som det å *tolke for å forstå* (Befring, 2015, s. 20). I følge Gadamer forstår vi andre mennesker ut fra vår egen bakgrunn (Hauge & Holgernes, 2005, s. 91). En må derfor alltid være bevisst sitt utgangspunkt, samt egne tanker og følelser rundt tema en skal forske på. Hvordan har mitt utgangspunkt relevans for hvordan svar blir tolket? Hermeneutikk betyr nemlig å fortolke, oversette og uttrykke og blir omtalt som fortolkningskunst (Hauge, 2001, s. 81). Dette er viktige faktorer i det videre arbeidet med oppgaven. For at det som presenteres i oppgaven skal være troverdig er det særdeles viktig å være bevisst hvordan en tolker hva informantene vil formidle. Det må da tas hensyn til egen bakgrunn, verdier og følelser. Oppgavens hensikt er en økt forståelse for det valgte tema. Tone Sævi sier det slik; «Å spørre etter et annet menneskes forståelse er samtidig å stille spørsmål til sin egen forståelse, dvs. tolkning av andres erfaringer øker tolkerens forståelse av egen erfaring» (Sævi, 2016, s. 12). Det er av avgjørende karakter at jeg stadig er bevisst min forforståelse, her menes både min faglige innsikt og fordommer (Befring, 2015, s. 21). Dette er viktig for meg å ha med videre inn i neste steg som omhandler analyse og tolking.

3.12 Analyse og tolkning av intervjudata

Mye av arbeidet med et slikt prosjekt er å analysere de funn en gjør. Men analyse og tolking er allerede i bruk under intervjuens. Dette fører til at intervjuer kommer med oppfølgingsspørsmål og umiddelbare tolking av det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140). Også Thagaard viser til at dataene vi sitter igjen med som resultat preges av den forståelsen vi utvikler i møte med informantene (Thagaard, 2018, s. 151). Dette betyr at jeg må være bevisst min holdning til, og oppfattelse av informantene. For at mine inntrykk ikke skal påvirke mine analyser og tolking er det viktig at jeg er bevisst mine holdninger. Notatene jeg skrev under intervjuene kan hjelpe meg i dette arbeidet ved at disse gir retningslinjer for min videre analyse (Thagaard, 2018, s. 151).

Jeg måtte ta et valg når det kom til hvilken analytisk tilnærming jeg ønsket å bruke og hvilken tilnærming som kunne være mest hensiktsmessig for mitt prosjekt. Til mitt formål valgte jeg å bruke en temaanalytisk tilnærming. Denne måten å analysere på gav meg mulighet til å kode og kategorisere mine funn. En systemisk tilnærming kunne også blitt valgt i mitt tilfelle men denne er særlig viktig i et prosjekt med mange informanter (Thagaard, 2018, s. 152). Noe som ikke er tilfellet i denne oppgaven.

Jeg kodet og kategoriserte ved hjelp av ulike farger og satte de ulike svarene under intervju spørsmålene. På den måten ble de ulike svarene lette for meg å håndtere. Jeg kodet nøkkelord som jeg fant relevante i forhold til oppgavens teoridel og helhet. I tillegg til nøkkelordene skrev jeg ned notater og umiddelbare funn av sammenhenger. Jeg lagde nøkkelord under begrepet livsmestring og ledelse. Det var noe utfordrende å skille livsmestring og ledelse da begge begrepene ofte ble fremstilt i samme spørsmål. På den andre siden fikk jeg et godt innblikk i hvordan informantene mine arbeider med nye begreper, mål og føringer uten å stille deres ledelsesstiler i fokus.

Det hviler også her etiske dilemmaer jeg som forsker må ta hensyn til. Her er det særs viktig å ta hensyn til informantenes samtykke og integritet. Det er også min oppgave som forsker å legge egen forforståelse bort og være åpen for de svarene jeg får av mine informanter og at jeg tar disse på alvor og inn i den videre drøftingen (Thagaard, 2018, ss. 168-179).

3.13 Verifisering

Verifisering handler om prosjektets troverdighet. For at et prosjekt som dette skal oppfattes som troverdig må tre sentrale begreper på plass: reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard, 2018, s. 181). Jeg ønsker i lys av dette prosjektet å se nærmere på de nevnte begrepene.

3.14 Validitet

Validitet er sjekkpunktet på om jeg har undersøkt det jeg hadde til hensikt å undersøke. Her er det fokus på oppgavens troverdighet. Her stilles gjerne spørsmålet om jeg har svart på oppgavens problemstilling eller spørsmål. Validiteten krever at jeg har en kritisk holdning til det arbeidet jeg gjør (Krumsvik, 2019, ss. 191 - 193). For å kontrollere validiteten i et prosjekt

er det viktig å undersøke feilkilder. I mitt tilfelle kan feilkilder i denne oppgaven være forårsaket det faktum at jeg er nybegynner når det kommer til forskning og forskningsfeltet. For å minimere feilkilder kunne et av tiltakene mine vært å ha med meg en «medforsker». Det er likevel viktig å trekke frem at intervjuguide kan bidra med å sikre validiteten på den måten at alle fikk de samme spørsmålene og at jeg var til stede under intervjuene, da det er lettere å tolke riktig når jeg ser de, hører de og kan notere underveis om det var noe jeg blir usikker på. Dette kan bidra til å øke prosjektets troverdighet.

Når jeg ser teori og forskningsspørsmål i sammenheng ser jeg tydelige linjer fra det ene til det andre og at jeg har tatt teorien så bred at jeg kan se sammenhenger, samtidig som jeg har tatt den så snever at jeg ikke har mistet tråden. Dette er også med å styrke oppgavens validitet (Krumsvik, 2019, s. 196).

Troverdigheten til informantene kan også være med å true et prosjekts validitet (Krumsvik, 2019, s. 196). Under intervjuene oppfattet jeg informantene som ærlige og pålitelige. De snakket ærlig om det de ikke visste så mye om og områder de ønsket å bli bedre på. Det var ingen som fremsto som «perfekte». Det kan indikere ærlighet som dermed bidrar til å styrke prosjektets validitet.

3.15 Reliabilitet

Reliabilitet forteller noe om oppgavens pålitelighet og har fokus på oppgavens nøyaktighet (Befring, 2015, s. 53). Her spiller min rolle som forsker inn og stiller spørsmålstegn hvorvidt jeg har påvirket undersøkelsen og resultatet. Det er derfor svært viktig at jeg tar meg tid til å reflektere rundt min påvirkning og at jeg gjør prosjektet synlig nok til at andre kan reflektere over arbeidet som er gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Det er ingen tvil om at jeg har egne tanker og erfaringer rundt både livsmestring som begrep og mål, i tillegg har jeg erfaringer og tanker rundt rollen som pedagogisk leder ettersom jeg har arbeidet som dette, de siste 10 årene. Jeg er likevel genuint interessert i hva andre tenker rundt dette, og jeg har heller ingen fasit på noen av temaene i oppgaven. Dette tror jeg har bidratt til at jeg har stilt meg undrene, ydmyk og nysgjerrig i møte med litteratur og informanter. Det er også betryggende å ha en veileder i ryggen som kan veilede, korrigere og utfordre mitt arbeid.

3.16 Generaliserbarhet

Analytisk generalisering stiller spørsmål hvorvidt funnene kan brukes som veiledende i lignende situasjoner eller nye undersøkelser (Stake referert i Krumsvik, 2019, s. 202). Så spørsmålet er da om denne studien kan brukes av andre enn meg og om funnene kan generaliseres ut i samfunnet.

I denne studie har jeg brukt tre informanter og de kan på ingen måte representere alle pedagogiske ledere i vårt langstrakte land. Det var uansett et tydelig behov for å snakke om tema livsmestring og det kunne se ut til at de jeg møtte også famlet litt i mørke etter hva som ligger i begrepet. Det er også tydelig at de pedagogiske lederne jeg møtte er travle og at livet i barnehagen suser i høy hastighet. Men med tanke på at mine informanter var samstemte på en del av tankene, opplevelsene og erfaringene kan det se ut som det er behov for å snakke mer om dette. Dette er et relativt lite prosjekt og jeg skal derfor være forsiktig med å generalisere et så lite utvalg.

4.0 Presentasjon av intervjumateriale

4.1 Presentasjon av informantene

Maren: Maren arbeider i en middels stor barnehage. Hun er pedagogisk leder på en avdeling med 0 til 3- åringene. Hun har lang erfaring fra barnehage.

Jeemie: Jeemie arbeider i en to-avdelings barnehage. Her er hun pedagogisk leder for småbarnsavdelingen. Jeemie er nyutdannet og har ikke så mange års erfaring som pedagogisk leder.

Oda: Oda arbeider i en middels stor barnehage hvor hun er pedagogisk leder for de største barna. Hun har flere års erfaring som pedagogisk leder.

4.2 Presentasjon av intervjuene/ funn

For å summere opp resultatene fra intervjuene har jeg valgt å ta utgangspunkt i fire spørsmål som jeg finner dekkende for mine underspørsmål og dermed oppgavens problemstilling. Spørsmålene går noe inn i hverandre men jeg vil forsøke å systematisere etter beste evne. Etter hvert punkt i denne presentasjonsdelen foreligger det en liten oppsummering av hovedfunn.

4.2.1 Hvordan oppleves livsmestringsbegrepet blant informantene jeg har intervjuet?

Her ønsker jeg å få en forståelse for hva mine informanter mente var viktige hovedmomenter i livsmestringsbegrepet. Og de hadde alle tanker rundt dette på tross av at de mente det var et vanskelig begrep å få fullstendig klarhet i. Jeg stilte alle informantene spørsmål om hva de la i begrepet livsmestring.

Sånn umiddelbart er det jo det å mestre livet. Altså helt konkret, mestre alle deler ved det å være menneske (....)Det er å mestre medgang, motgang, mestre å forholde seg til andre mennesker og til seg selv (Maren).

To av informantene var tydelig på at livsmestring både er et stort og omfattende begrep som går på både det fysiske og psykiske aspektet. Begge trekker frem det å mestre motgang, kunne forholde seg til andre og seg selv.

(...)altså det handler ikke bare om det å mestre alt sånn at det blir lett, men det å faktisk ha noen verktøy sånn at du kan mestre ting som blir utfordrende i livet (Oda).

Oda trekker altså frem verktøy som kan hjelpe til for å kunne mestre alle deler av det å være et menneske. Jeamie som arbeider med de minste barna trakk frem glede som et viktig punkt i livsmestring, glede gjennom erfaringer, det å mestre fysiske aktiviteter, dra ned en glidelås og lignende.

Det er jo de små tingene som har med glede, kroppslig lek og kroppslige erfaringer (Jeamie).

For å oppsummere dette første spørsmålet vil jeg trekke frem de viktigste stikkordene informantene kom med under intervjuene. På spørsmål om hva de legger i begrepet livsmestring svarer de; det å mestre livet, mestre både medgang og motgang. De svarer videre at livsmestring handler om fysiske og psykisk aspekter, kunne forholde seg til seg selv og andre, oppleve glede og å mestre ulike utfordringer.

4.2.2 Hvordan legger barnehagen til rette for livsmestring i møte med barna?

Dette var et sentralt spørsmål i mitt møte med informantene og i forhold til forskningsspørsmålet som ligger til grunn for denne oppgaven. Det oppfattes av meg som viktig å se på hvordan barnehagen kan omgjøre forståelse av livsmestring til praksis i møte med barna.

Det er som Maren forteller at begrepet livsmestring jevnlig diskuteres i personalgruppen og mener at dette er viktig for at kunnskap skal holdes ved like for å ikke gå tapt. Dette gjelder også arbeidet de har lagt ned i programmet ICDP. I dette programmet er det mye fokus på redefinering og det å se barnet med nye øyne;

Om et samspill har blitt litt vanskelig må vi redefinere og se; hva er det barnet prøver å fortelle oss? Hva er det, egentlig barnet vil? På den måten kan vi jobbe oss frem til gode løsninger slik at det blir bra for barnet også (Maren).

Maren forteller at hele personalgruppen har fått opplæring i programmet og at det jevnlig blir tatt opp igjen i gruppen;

Vi voksne må være sensitive og møte barnas følelser og hjelpe de å regulere disse.
Det er jo det jeg synes er essensen i livsmestring.

Jeamie forteller at også de har arbeidet med ICDP og i tillegg har de hatt litt om COS (circle of security);

For at et barn skal kunne mestre livet må de ha en grunnmur helt fra start av. Da er det viktig at både vi i barnehagen og foreldrene er støttende stillas og at barna opplever at barnehagen er et trygt og godt sted hvor det er rom for å utfolde seg, lære masse nytt sammen med trygge gode voksne (Jeamie).

Maren forteller videre at om starten og overgangen fra å kun være med foreldre til å starte i barnehagen er god, vil barna bli mer robuste for å takle overganger senere. De bruker også god tid på å bytte avdeling fra liten til stor og er på besøk og på den måten gjør barna trygge på overgangen før den skjer. Barna skal få bli trygg i deres eget tempo.

Her skal det være rom for å bruke tid, oppnå trygghet helt fra start av (Maren).

Også overganger barnehage -skole blir tatt frem som et viktig tiltak i forhold til barns trygghet;

Skolen som denne barnehagen sokner til har et veldig godt samarbeid med barnehagen, det er viktig (Maren).

Maren trekker også frem foreldresamarbeid som en viktig oppgave når det kommer til livsmestring. Bevisstgjøring for foreldre når det kommer til bekreftelse av følelser hos barn er noe de har arbeidet mye med. Informanten trekker frem eksempelvis leveringsituasjon i barnehagen, hvor barna kan bli triste og gråte når foreldrene skal gå. Her er det viktig at barnet får være trist men får lov til å ha den følelsen uten at de voksne skal avlede for å unngå gråt sier Maren.

Oda legger vekt på at de voksne i barnehagen vil det beste for hvert enkelt barn og at dette er å komme godt i gang med arbeidet med livsmestring;

Jeg føler at alt vi gjør og arbeider med i barnehagen er til barnas beste også er jo livsmestring en veldig fin måte å kanskje definere på, altså vi ønsker barns beste, vi

ønsker at de skal ha en god livsmestring, jeg vet ikke det er veldig vanskelig å begripe og å ta fatt i. (...) men vi må jobbe med å bevisstgjøre alle faktorer som kan bidra til livsmestring hos det enkelte barn (Oda).

Viktigheten med å se, forstå og sette ord på barnas følelser blir også tatt frem som en viktig del av livsmestring;

Å jobbe med barnets følelser, være tett på og på den måten kunne gå inn og sette ord på følelsene er noe vi har jobbet mye med. Vi har stilt spørsmål, forsøkt å komme med løsninger og forsøkt å sette ord på følelsene (Maren).

Jeamie trekker frem grensesetting og hva barna skal forholde seg til og at dette ifølge henne er en del av dannelsesprosessen. Hun trekker frem noen regler de har på avdelingen som blir overholdt hver dag;

Vi er selvfølgelig opptatt av at de skal ha den frie leken hvor de utfolder seg men vi må noen ganger begrense, for de kan finne på å bare løpe frem og tilbake og skrike. Da kommer vi inn og regulerer og roer ned. Selv om de synes den type lek kan være gøy tror jeg ikke det er så mye læring i den. (...) når de sitter med bordet skal de sitte fint på rumpen, ikke kakke koppen eller fatet i bordet (Jeamie).

Maren forteller at det er viktig å se de små stegene i utviklingen til barna og forteller at det krever at hun har øyne og ører flere plasser til samme tid;

Det er kjempeviktig, om du sitter her og det er noen barn som leker der borte så må du liksom ha litt fokus på de også, slik at du kan gripe de i å gjøre gode handlinger eller gode valg (Maren).

Mestring blir også tatt frem som en viktig faktor, her legges det frem som positivt å kunne få mulighet til å være en del av mindre grupper;

For det du fokuserer på blir jo forsterket og det er da jeg tenker, de som sliter litt i samspillet med andre, de må også få lov til å kjenne på mestring. Da er det viktig at vi legger til rette slik at de kan få denne mestringen. Her kan det være viktig for barnet å få lov til å kun forholde seg til færre barn. Vi tar gjerne en voksen og to barn, på den måten gir vi de mulighet til å kjenne på mestring og det er viktig (Maren).

Jeamie peker også på viktigheten av at det første møte med barnehagen hvor mor og far skal overlate sitt barn til «fremmede» mennesker. Det er altså ikke bare barna som trenger å være trygge i møte med barnehagen. Hun sier videre at det er viktig å få et godt første møte og en trygg og god tilknytning slik at barna får gode assosiasjoner for videre barnehage og skolegang. Barna må være trygge og ha det gøy for å lære og utvikle seg og for å bli et sosialt menneske med sosial kompetanse (Jeamie).

For å forsøke å sammenfatte noen av de funn som ble gjort i forhold til hvordan barnehagene kan arbeide for at barna skal sitte igjen med faktorer som kan bidra til livsmestring, kan det se ut til at blant annet tilknytning og trygghet er avgjørende. Videre forteller informantene at det er av viktig at barna får mulighet til å kjenne på egne følelser, uttrykke følelse og regulere disse. Det legges også vekt på at de voksne må møte barna der de er og være sensitive og anerkjennende i møte med barna. Det pekes også på at barnehagen må legge til rette for mestring. En av informantene peker også på grensesetting som en viktig faktor.

4.2.3 Hvordan arbeides det for å etablere felles forståelse for livsmestring som begrep?

På spørsmålene jeg stilte i forhold til hele personalets oppfatning av begrepet og hvordan de eventuelt hadde arbeidet med dette i barnehagen, var det ulike rutiner fra barnehage til barnehage. Her er pedagogisk leder en viktig brikke i kompetanseheving, noe som igjen kan bidra til å sikre kvalitet i arbeidet med livsmestring.

Vi har hatt mye gruppearbeid, dialogspill og diskusjoner (...)Det er kommet en ny rammeplan hvor det står en del om det, så vi må jobbe med å bryte det ned, og der er vi i en prosess ennå. Fordi vi må få mer kjøtt på livsmestringsbegrepet (Maren).

De to øvrige informantene har ikke arbeidet spesifikt med temaet i barnehagen men ønsker gjerne å ha mer tid til å ta opp temaet;

(...) vi har jo ikke veldig god tid til å snakke sammen i hverdagen, og da blir det jo avdelingsmøtene vi har (Jeamie).

Jeamie gir uttrykk for at det ofte er enkeltbarn som drøftes på avdelingsmøtene og hun opplever at drøfting av begreper som livsmestring blir satt av lite tid til. Men hun peker videre på at det å drøfte enkeltbarn gjør at det også rettes fokus på begrepet livsmestring.

Eksempelvis ved at personalet støtter og hjelper de barna som av en eller annen grunn trenger ekstra støtte og oppfølging;

Jeg tror ikke vi alltid er så flinke til å snakke i de store ordene på jobb, altså hvor viktig du og jeg er i det arbeidet vi gjør sammen med barn. Det er det verdt å tenke litt mer over (Oda).

Jeamie trekker også frem et dilemma når hun snakker om personalgruppens forståelse av livsmestring:

Vi har faktisk, tenker jeg da, litt den samme tilnærmingen og forståelsen for hva det innebærer, tror jeg. Jeg må si jeg tror, siden vi ikke har snakket og satt ord på det mellom oss. Men jeg har følelsen av at vi har ganske lik forståelse for hva små barn trenger og vår rolle. Samtidig, hvis vi hadde snakket og diskutert det hadde vi garantert hatt forskjellig syn på det. Vi kommer jo fra ulik bakgrunn, både geografisk og med ulik oppvekst, så vi har garantert helt ulik tilnærming likevel. (fritt gjengitt fra Jeamie).

For å oppsummere ser vi her at det arbeides ulikt i barnehagene. Det blir trukket frem bruk av dialogspill og bruk av jevnlig diskusjoner men to av tre informanter forteller at de ikke har arbeidet spesifikt med livsmestring.

4.2.4 På hvilke måte kan pedagogisk leder fremme læring og utvikling i personalgruppen?

Her ønsket jeg å få en forståelse av hvilke tanker og arbeidsmåter pedagogiske ledere hadde for å arbeide med kompetanseheving generelt og om det eventuelt forelå strategier for dette arbeidet.

Maren forteller at barnehagen også jevnlig har faglige personalmøter hvor de drøfter blant annet tema i rammeplanen. Her diskuteres det hvordan de kan omgjøre mål i rammeplanen til plan i egen årsplan. Men for å få eierskap til ulike mål og planer, trekkes det her frem viktigheten av å være med i prosessen

(...)for det er så viktig, i stedet for å bli tredd noe nedover hodet på. Også har jo alle en forkunnskap og en holdning vi må få fatt i (Maren).

Oda retter fokus på viktigheten av å involvere hele temaet i de planer de legger, videre forsøker de å være flinke til å reflektere i etterkant rundt den jobben som har blitt gjort. Hun påpeker også at avdelingsmøtene ikke blir brukt så mye til faglig påfyll men at det går mye tid til enkeltbarn og praktiske gjøremål;

Det er ikke alltid vi gir rom for den fagligheten og det er litt synd, for det tenker jeg egentlig er en viktig oppgave vi pedagogiske ledere har. Vi bør ha litt mer fokus på fag og komme med for eksempel livsmestring og virkelig gå i dybden og jobbe med det (Oda).

Jeamie peker på noe av det samme og finner det utfordrende å sette faglig begrunnelse på det hun gjør i møte med barna;

Vi bruker jo ikke så mye faglige begreper i hverdagen men det er jo faktisk også en ting som er mitt ansvar som pedagogisk leder. Det å videreformidle noen av disse begrepene som er viktige og som har med både rammeplanen og lærebøker å gjøre. Disse begrepene er viktige i hverdagen for å kunne forklare hvorfor vi gjør som vi gjør.

Også Maren tar opp viktigheten av at alle i temaet må få dele sine erfaringer og observasjoner og at det igjen kan øke kunnskap i personalgruppen;

Det å dele observasjoner og erfaringer du har gjort deg og at alle ser viktigheten av å gjøre det. Det er jeg så heldig at de gjør (Maren).

Relasjonskompetanse trekker Oda frem som noe det har vært nyttig å jobbe med, og de har hatt fokus også på relasjoner barn – voksen. Her har de fått snakket om hvordan være voksen i møte med barn;

Så har vi hatt veldig mange oppgaver knyttet til hvordan vi skal være voksne da, i relasjon med barna (...) Men hvis jeg ikke tar opp livsmestring og fokuserer på det, da blir det ikke fokusert på så konkret som det gjerne kunne blitt gjort, så jeg ser jo på oppgaven som veldig alvorlig og viktig. Jeg tenker også på alt ansvaret jeg sitter med (Oda).

Oda trekker frem at hun ønsker hun var flinkere å gi tilbakemeldinger på de voksnes møte med barna når det ikke er helt bra.

Vi er så opptatte av å ikke tråkke noen på tærne eller forårsake at noen kan bli lei seg at vi kanskje ikke gir de tilbakemeldingene, jeg som pedagogisk leder, burde.

Hun trekker frem følelsen av at det er sånn for mange pedagogiske ledere og trekker frem at det kanskje kan være et resultat av at barnehagene ofte er kvinnedominerte. Hun peker videre på at pedagogiske ledere sitter ofte på mye faglig kompetanse og at det er viktig at en kanskje tør å ta den plassen mer, men at dette er utfordrende.

(...) for du er redd for at det kanskje skal bli tatt på en dårlig måte og at de blir fornærmet og at det går ut over trivselen» (Oda)

For å oppsummere er det her tydelig at det er mange tanker rundt det å fremme læring og utvikling i barnehagen. Her retter informantene fokus på blant annet det å ta utgangspunkt i medarbeidernes egne kunnskaper og holdninger. De viser også til viktigheten av å la alle delta i prosesser og at alle bør bli involvert i planer og oppgaver som skal gjennomføres. Rom for refleksjon og drøfting ble også trekket frem som en viktig faktor for kompetanseheving. En av informantene kom også med, det jeg tolket som et hjertesukk. Hun kunne ønske hun var flinkere til å gi medarbeiderne tilbakemelding på hvordan de møtte barna men hun var redd det ville bli mottatt som kritikk. To av informantene gav også uttrykk for at de ønsket å bli flinkere til å ha jevnliges fagsamtaler med medarbeiderne sine.

5.0 Drøftingsdel

I dette kapittelet ønsker jeg å se etter sammenhenger og ulikheter mellom det teoretiske grunnlaget som er blitt presentert i teorikapittelet samt de empiriske funn, presentert i presentasjonskapittelet. Det vil videre bli tatt utgangspunkt i mine underspørsmål som har fungert som støtte i mitt arbeid for å finne svar på studiets forskningsspørsmål;

På hvilke måte kan livsmestring forstås i barnehagesammenheng og hvordan kan pedagogiske ledere sikre kvalitet i arbeid med dette?

Før vi knytter sammen oppgavens teoretiske og empiriske funn ønsker jeg å ta frem igjen fig 1 på side 11. Her forsøker jeg å vise den tenkte sammenhengen mellom livsmestring som begrep, hvordan barnehagen kan legge til rette for støttefaktorer når det gjelder livsmestring og pedagogisk leders rolle for å sikre arbeidet med dette. Min påstand er at barnehagen ikke er bedre enn det svakeste ledd. Min oppfatning er at alle de voksnes kompetanse vil være avgjørende for barnas mulighet til å sitte igjen med livsmestringskompetanse. Jeg starter denne drøftingsdelen med spørsmålet; Hvordan kan begrepet livsmestring forstås i barnehagesammenheng?

5.1 Hvordan kan begrepet livsmestring forstås i barnehagesammenheng?

(...) Barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap. Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser.

(Kunnskapsdepartementet , 2017, s. 11).

Sitatet over er hentet fra kapittelet som omhandler livsmestring i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet , 2017, s. 11). Både Jeamie og Oda forteller at de ikke har arbeidet med å få et klarere bilde på hva livsmestring omhandler og de er veldig enige i at det treng en større forståelse når det kommer til et så viktig begrep. De deler også oppfatning om at livsmestring er både stort og sammensatt. Jeamies opplevelse er at det ikke er gitt tilstrekkelig mulighet til å få satt ord på livsmestring innad i personalgruppen. Maren opplever til forskjell fra Jeamie og Oda at begrepet er blitt diskutert i personalgruppen i den senere tid. Her kan vi se at informantene har noe ulikt utgangspunkt

for en forståelse av begrepet livsmestring. Slik jeg forstår mine informanter opplever alle begrepet noe diffust, og ser vi dette i lys av begrepets kompleksitet virker det for meg som at informantene ønsker en mer fullstendig forståelse som lettere kan være utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet. Det er viktig for meg å formidle at det ikke på noen måte oppfattes som kritikkverdig det faktum at de opplever begrepet noe diffust. Det er sentralt å understreke det ansvaret barnehageansatte har i forhold til å gi barna de ressursene som videre kan bidra til helse og livskvalitet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 76). Dette opplever jeg underbygger mitt utgangspunkt for viktigheten med å sette fokus på livsmestring og forsøket på å gjøre det mer håndgripelig.

Oda etterlyser klarere retningslinjer for livsmestring i rammeplanen, og hun forteller at hun kunne ønsket seg en mer utdypende forankring av begrepet og tydeligere forventninger til barnehagene; «(...) jeg kunne ønske meg at det sto mer i rammeplanen, hva de legger i begrepet, det kunne også gjerne vært noen konkrete tiltak og hva de tenker». I lys av Odas refleksjoner vil det videre spørsmålet kunne være; hvilke konsekvenser får dette for de ansatte, men også barna på kort og lang sikt? Dette spørsmålet lar jeg henge til refleksjon.

En overordnet forklaring på hva livsmestring er, har i ulike publikasjoner og styringsdokumenter vist seg å være; det å mestre livet – noe også mine informanter vektlegger når de gir sine beskrivelser. Det blir da naturlig å drøfte hvilke konsekvenser det kan ha at et så komplekst begrep ikke har tilstrekkelig forankring hos dem som arbeider i barnehage og den målgruppen begrepet rettes mot.

Et begrep som livsmestring kan stå i fare for å miste sin faglige tyngde dersom det ikke rettes fokus på, noe jeg begrunner med at det er et begrep det kan være komplekst og relativt vanskelig å gi en konkret beskrivelse av. Livsmestring er en ferdighet som legges grunnlag for allerede i barnehagen og er av den grunn viktig å belyse. Jeg ønsker videre å ta for meg to sentrale utgangspunkt for livsmestring: det å mestre livet og psykisk helse.

5.1.1 Mestre livet

Maren forbinder livsmestring med det å mestre livet «(...) mestre alle deler ved det å være menneske». For Oda er livsmestring forbundet med det «å faktisk ha noen verktøy sånn at du kan mestre ting som blir utfordrende i livet». En generell forståelse blant informantene er at livsmestring er å mestre både motgang og medgang.

Om vi ser litt nærmere på mestring som begrep viser Svartdal til at mestring sier noe om en persons evne til å håndtere ulike oppgaver og utfordringer vi møter på i livets løp, alt fra spesifikke oppgaver til store kriser og utfordringer (Svartdal, 2018). Også Albert Bandura er enig i dette som Oda her beskriver, han retter fokus på vår egen mestringsforventning (Bandura, 1977). Slik jeg tolker både Bandura og Svartdal er det avgjørende hvordan barn opplever mestring allerede i barnehagen. Får de det som Oda betegner som verktøy gjennom å oppleve mestring i barnehagen? Bandura peker videre på at dersom vi opplever at vi mestrer noe, får vi tro på at vi kan mestre noe igjen. Forventer vi at vi mestrer ulike utfordringer og oppgaver vil det påvirke våre resultater ved neste utfordring. De tidligere erfaringene vi har er viktige som verktøy. Har vi lav tiltro til egne evner vil dette påvirke våre neste prestasjoner og motivasjon. Her pekes det på viktigheten med kloke voksne som kjenner barna nok til å utfordre akkurat passe slik at de opplever mestring. De voksne er også viktige som motivatorer, støttespillere og rollemodeller (Svartdal, 2018). Dette viser barnehagens ansvar for å legge til rette for mestring i barnehagen. Jeg tenker i tillegg at det kan også være progressivt å snakke om mestring, spesielt med de største barna i barnehagen. Hvordan føles det å greie noe, hva tror vi at vi greier, hva skjer om vi gir opp? Her kan det komme fine samtaler og bevisstgjøring rundt mestring som kompetanse og som støtte til livsmestring.

Slik Meld. St. 28 *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet* trekker frem er livsmestring noe av det som skal ruste barn og unge til å fungere i et samfunn under mye press. Noe som videre forutsetter at barn må ta gode valg og forstå seg selv (Meld. St. 28, 2015 – 2016). Barna må da blant annet oppleve mestring, noe også mine informanter trakk frem. De må ha gjentatte erfaringer hvor de mestre nye utfordringer, av disse erfaringene vil de få tiltro til at de evner å mestre ulike utfordringer i livet (Imsen, 2008, ss. 465-466).

Informantene jeg har møtt har alle noe ulik innfallsvinkel til begrepet livsmestring. De forteller at det oppleves som et vidt og omfattende begrep men de er enige om at det å mestre livet, mestre små og store utfordringer er essensielt. I likhet med WHO og Rammeplanens formuleringer legger også informantene vekt på både psykiske og fysiske aspekter. Jeg har som nevnt ikke tatt for meg det fysiske perspektivet i denne studien men vil her se nærmere på psykisk helse og hva som vil være viktig i møte med barna.

5.1.2 Psykisk helse

En sentral del ved det å mestre livet innebærer menneskets psykiske helse. Psykisk helse kan dermed sies å være en sentral del av begrepet livsmestring. Psykisk helse blir av Drugli og Lekhal ansett som den viktigste byggesteinen for å fremme livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 29). Dette styrker både informantenes og teoriens forklaringer om at livsmestring ikke kun er bestående av én kompetanse, men mange erfaringer som til sammen styrker vår psykiske helse.

Verdens helseorganisasjon setter også fokus på psykisk helse som grunnleggende for livsmestring. I sin definisjon viser de til trivsel og velvære med mulighet for den enkelte å virkeliggjøre sitt potensial, mestre utfordringer (...) og være i stand til å bidra til samfunnet rundt seg (Melvold, 2018, ss. 22-23). Dette er også en presisering som vi kan se konturer av i rammeplanen. Selv om det fremstilles på ulike måter favner det noe av de samme grunnleggende verdiene;

(...) Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser Videre beskriver rammeplanen livsmestring med begreper som opplevelse av trygghet, det å bli kjent med egne og andres følelser, opplevelse av samspill, felleskap og vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Ser vi informantenes refleksjoner i lys av rammeplanens formuleringer, hvor livsmestring anses som viktig for barns psykiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) kan det peke i retning av at det er samsvar mellom rammeplanens formuleringer og hvordan de informantene jeg har intervjuet beskriver intensjonen om livsmestring.

Når barnehagen skal sende barn ut i en verden vi kun ser konturene av vil det være avgjørende at vi som personale møter barnet med en bevissthet rundt hvilke verktøy og redskaper som er nødvendig, både i motgang og medgang. Ser vi dette i lys av Antonovsky's salutogene modell kan vi her dra paralleller. Modellen rommer menneskets ulike ressurser, kompetanser, individet og gruppen. Den er helhetlig og bygger på at vi mennesker trenger ulike ressurser i oss selv som bidrar til en god helse (Antonovsky, 2012, ss. 36-37). Dette tolker jeg på den måten at en som individ må være trygg i seg selv og være klar over sin egen kraft, samtidig som en hele tiden må kunne fungere i et større fellesskap. Antonovsky la som nevnt vekt på ressurser som bidrar til helse og livskvalitet. Den salutogene paraply

inneholder punkter som er viktige i helhetsbildet av livsmestring. Den inneholder blant annet mestring og mestringsforventning, tilhørighet, robusthet, motstandskraft, trivsel, empati og tilknytning (Lindström & Eriksson, 2015, s. 36). Flere av disse punktene skal vi se nærmere på senere i drøftingen. Det kan i lys av punktene nevnt ovenfor, se ut til at det er mye som må på plass for å få en god psykisk helse og som ser ut til å være avgjørende for livsmestringskompetansen vi søker.

Slik regjeringens strategi for perioden 2017 – 2022 for god psykisk helse og det å mestre livet peker på, bør god psykisk helse være et grunnlag i alle sektorer i samfunnet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Det er dermed slik jeg ser det helt nødvendig å ha et felles utgangspunkt og forståelse for hva livsmestring som begrep betyr for den enkelte, men også for den enkelte barnehage sin pedagogiske praksis. Slik Oda gir uttrykk for er det behov for å sette ord på den praksisen som utøves i barnehagen og det personalet gjør sammen med barna. Ser vi på Barnehagelovens formuleringer er ikke livsmestring benyttet eksplisitt, men som tidligere nevnt, tar loven for seg viktige komponenter en kan se igjen i begrepet; fellesskap, omsorg, medansvar og respekt for forskjellighet (Kunnskapsdepartementet, 2005).

For å avrunde ønsker jeg å presentere de momentene som kom frem i intervjuene og som vi også tydelig ser igjen i teorien, dette for å ta disse med videre inn i drøftingens andre kapittel.

I dette kapitlet har vi sett at det å mestre livet er viktig for livsmestring. Videre har vi sett at barna bør få kunnskap om hvordan de kan forholde seg til seg selv og andre. Barna bør også oppleve å møte voksne som er opptatte av å gi barna erfaringer som bidrar til god psykisk helse. Barna bør få opplevelser som bidrar til god selvfølelse og de må oppleve både trivsel og glede. Dette er store mål og må igjen brytes ned til pedagogisk praksis. Det holder dessverre ikke å vite at en god psykisk helse er grunnleggende for livsmestring dersom vi ikke reflekterer over ulike måter å gi barn erfaringer som bidrar til en god psykisk helse. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å se nærmere på hvordan barnehagen kan arbeide med livsmestring i praksis.

5.2 Hva oppfattes som viktige faktorer for å fremme livsmestring hos barnehagebarn?

Det virker nødvendig å se på ulike faktorer vi kan arbeide med i barnehagen i møte med hvert enkelt barn. Det er da også avgjørende at vi evner å se helheten av disse ulike faktorene og ikke hver enkel faktor for seg. Det kan her være nyttig å ha Antonovsky's salutogene modell i tankene når vi nå skal se nærmere på hva barnehagen kan gjøre for å legge til rette for at barn skal kunne sitte igjen med erfaringer som kan bidra til at de evner å mestre sine liv, ha en god psykisk helse og dermed livsmestringskompetanse. Drugli & Lekhal trekker i sin beskrivelse av livsmestring frem momenter som trygghet, glede og trivsel når de beskriver begrepet og det er helt tydelig at det her rettes fokus på de positive kreftene i barns liv. Med en klar målsetting – det som gjør barn bedre rustet til å takle utfordringer senere i livet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 21). Disse momentene skal vi se nærmere på senere i kapitlet men jeg ønsker likevel å understreke at det her rettes fokus på barns positive krefter. Det er her jeg tenker mye av utgangspunktet ligger og det er kanskje nettopp dette de voksne bør fokusere på å forvalte og bygge sterkere.

Jeg undrer meg om de beskrivelsene vi gir av begrepet livsmestring vil være tilstrekkelig med tanke på det vi ønsker skal være begrepets målsetting? Slik jeg ser det lever vi i et samfunn som består av mange individ, vi er avhengige av å samhandle med andre, ha relasjoner og være en del av noe større på samme tid som vi skal være trygg i oss selv, selvstendige, robuste og unike. Jeg ønsker derfor videre å reflektere nærmere rundt de funn som er gjort når det kommer til relasjon og tilknytning i barnehagen. Deretter ønsker jeg å trekke frem anerkjennelsesbegrepet som en viktig brikke i livsmestring.

5.2.1 Den gode relasjonen og den viktige tilknytningen

Relasjonen mellom barnet og personalet blir beskrevet som den aller viktigste ressursen for å fremme psykisk helse og livsmestring. Godt samspill og anerkjennelse er avgjørende i en god relasjon (Drugli & Lekhal, 2018, s. 115). Også Jeamie legger vekt på viktigheten av trygge, gode voksne i møte med barna. Det ser ut til at informantene i denne studien er bevisste dette, da det legges stor vekt på tilknytning. Dette er noe spesielt Jeamie og Maren fokuserer mye på. Det er her liten tvil om at dette krever voksne som tar seg tid og som ser hvert enkelt subjekt i en travel hverdag. Drugli og Lekhal peker på at det er de sammen elementene som fremmer barnas trygghet og trivsel, blant annet tilknytning og gode

relasjoner, som også bidrar til å bygge barnas robusthet og motstandskraft (Drugli & Lekhal, 2018, s. 51). De mener videre at gode barnehager oppfyller dette og det kan vi se samsvarer med de empiriske dataene som kommer frem i oppgaven, hvor viktigheten av tilknytning og relasjoner blir vektlagt. Alle barn fortjener å tilbringe tid i gode barnehager som er oppfyller de nevnte kriteriene. Det er da godt å se barnehageeiere som Bergen, Karmøy og Tromsø kommune som stiller tydelige krav og forventninger til sine barnehager.

Det interessante i lys av dette vil videre være å se om det er en sammenheng mellom Helsedirektoratets anbefalinger, Drugli og Lekhal (2018) sine antakelser og mine informanters opplevelse. Om du som barn har en god og trygg tilknytning i barnehagen er det også nærliggende å tro at en også utvikler relasjonskompetanse. Som Verdens helseorganisasjon påpeker er det viktig for livsmestring å kunne samhandle med andre, men for å kunne gjøre dette må en besitte relasjonskompetanse. Befring påpeker videre på at det er i relasjonene til andre, også empatien utvikles (Befring, 2018, s. 102). Trygghet i relasjon er en grunnleggende verdi i barnehagepraksisen og er en sentral del av livsmestringsbegrepet, noe vi også kan se igjen i de kommunale strategiutviklingsplanene. Eksempelvis blir det i Tromsø sin utviklingsplan *Sammen for en fremtidsrettet barnehage* trukket frem ulike momenter for å utvikle barns sosiale kompetanse eller relasjonskompetanse. Her er målet at barna skal få erfaringer i det å forstå egne følelser og videre utvikle empati. Tromsø kommune retter også fokus på den voksnes relasjonskompetanse og viktigheten av trygg tilknytning mellom barn og voksne. Dette blir pekt på som en grunnleggende faktor for opplevelsen av et trygt og godt samspill (Tromsø kommune, 2017, ss. 5 - 14). Målet med relasjonskompetanse er å lære spilleregler for hvordan en på en god måte kan samhandle og være i relasjon med andre. For å besitte denne kompetansen må man ha kjennskap til sine egne følelser, tanker og holdninger (Befring, 2018, s. 102).

Jeamie trekker i tillegg frem foreldrenes behov for trygghet når barnet overleveres til «fremmede» mennesker. Slik jeg tolker Jeamie, viser hun her til viktigheten av gode relasjoner og en positiv tilknytning også hos voksne. Om vi er trygge er det til og med greit for oss å levere våre aller kjæreste til fremmede mennesker. Jeamie mener at trygghet er

grunnleggende for at barn skal utvikle seg og lære. Det kan se ut til at dette er godt innarbeidet i barnehagen hvor mine informanter jobber.

Antonovskys OAS (Opplevelse av sammenheng) kan bygge opp under viktigheten av gode relasjoner og et trygt miljø. At barna har trygghet rundt seg og på den måten igjen har ressurser til overs, disse ressursene skal hjelpe med å takle krav og utfordringer. OAS blir dernest beskrevet som en garanti for å holde tro på at en takler motgang og utfordringer livet byr på (Börjesson, 2017, s. 23). Dette viser noe av viktigheten med den jobben som gjøres i barnehagen. Det gjør det også lett å identifisere seg med Oda når hun sier; «(..)Jeg tenker på alt det ansvaret jeg sitter med».

Slik vi kan se er gode relasjoner bestående av elementære komponenter i kraft av noe utover seg selv. Eksempelvis som nevnt overfor; trygghet. Befring med henvisning til pedagogen Lee J. Cronbach viser til flere komponenter. Behovet for kjærlig omsorg og det å bli verdsatt av betydningsfulle voksne (Cronbach referert i Befring, 2018, s. 120). Momenter som alle kan sees i lys av det å «høre til» som Askeland og Sataøen anser som selve meningen i tilværelsen (Askeland & Sataøen, 2013, s. 109). Relasjon kan beskrives som det som skjer mellom menneskene, det rent fysiske og observerbare, samt tanker og følelser som bor i oss, men som likevel kan synliggjøres for andre. Et annet elementært element er gjensidighet, hvor den voksne må være undrende og forsøke å forstå blant annet barnets følelsesuttrykk og signaler (Drugli & Lekhal, 2018, s. 52). Maren er en av dem som i relasjon med barn vektlegger samspillet og hun gir uttrykk for at noen samspill er mer utfordrende enn andre. Hun oppfordrer til å redefinere samspill som av ulike årsaker er problematiske. Redefinere ved å se nærmere på «hva er det barnet prøver å fortelle oss». Maren mener at den voksne i fellesskap med barnet kan jobbe frem gode løsninger med positive ringvirkninger for både barnet og den voksne. Her peker Maren på noe viktig, nemlig at det alltid er den voksne som har ansvar for relasjonen. Dette ansvaret må de voksne i barnehagen være bevisste på. Hvordan voksne møter barn har nær sammenheng med deres egen relasjonskompetanse. Det er noe å tenke over i møte med barn; hvordan er min egen relasjonskompetanse og hvordan oppleves jeg som rollemodell for barna.

Slik Drugli og Lekhal vektlegger vil det være de positive erfaringene barna får sammen med alle de kompetente og tilstedeværende voksne som gjør at trivsel, robusthet og motstandsressurser bygges opp (Drugli & Lekhal, 2018, s. 31). Dette vil innbefatte at barn i samspill med voksne, men også med andre barn, opplever å bli hørt, anerkjent og akseptert, kun på den måten vil barnet kunne utvikle tro på sitt eget verd (Drugli & Lekhal, 2018, s. 55 - 57).

5.2.2 Anerkjennelsens makt

Anerkjennelse er et begrep som er velkjent i barnehager, Hegel beskrev anerkjennelse som så avgjørende at uten dette kan ikke et menneske utvikle seg som individ (Schibbye & Løvlie, 2018, s. 49). Her sitter de voksne med makten og de voksnes møte med barna i barnehagen er derfor av avgjørende karakter ifølge Hegel. Vi blir til i møte med verden, dette vil da bety at dersom du ikke blir sett som barn, eller får hjelp til å regulere følelser eller at de voksne forsøker å forstå hva barnet forsøker å uttrykke, kan det bli vanskelig å bli robust, kunne håndtere følelser og ha gode relasjoner. Det blir ofte kommentert at barna skal anerkjennes, men hvordan kan vi på best mulig måte anerkjenne barna?

Sett i lys av mine informanters refleksjoner er anerkjennelse det å bli sett, bli hørt, tatt på alvor, få muligheten til å mestre og få tro på egne evner. Informantene er bevisste på at de skal bidra til at barn i barnehagen skal få kjenne på mestringsfølelse. Jeamie peker på de små mestringsøyeblikkene hvor et barn greier å dra ned glidelåsen, eller at et barn endelig tør å klatre opp på benken for så å hoppe ned, å gi noen en klem, hjelpe et mindre barn, håndtere ulike følelsene på en bærekraftig måte, kontrollere sinnet sitt eller mestre ulike sosiale utfordringer. Dersom barna blir møtt og sett opplever de samvær og samspill som igjen øker den viktige selvfølelsen (Brodin & Hylander, 2004, ss. 12-14).

Schibbye og Løvlie ser på anerkjennelse som et grunnleggende behov (Schibbye & Løvlie, 2018, s. 49). Dette betyr at vi som arbeider med barn må vite mer enn hva anerkjennelse er, vi må også vite hvordan, hvorfor det er så grunnleggende og viktig. Barn som blir anerkjent blir kjent med seg selv og gjennom å bli sett, opplever de gjerne å ha noe å si i sin egen barnehagehverdag. Her får vi også inn medvirkning, og kanskje snakker vi om «den viktige medvirkningen». Jeg er redd vi snakker om anerkjennelse men ikke helt vet hva det

innebærer i møte med barn, for de skal ikke anerkjennes ut fra våre kriterier men fra sine egne. Det er jo som nevnt tidligere i møte med de voksne at barna blir til.

Slik Maren trekker frem er det å hjelpe barna med å regulere følelser fremstår som svært viktig i livsmestring. Viktigheten med det å se, forstå og sette ord på barns følelser blir av alle informantene trukket frem som en viktig del av livsmestringsbegrepet. Det å jobbe med barnets følelser og å være tett på barna anses som noe av det en kan gjøre for å hjelpe barnet å sette ord på følelser og å finne løsninger (Maren). Det å bli kjent med egne følelser, reaksjonsmønstre og håndtere dette på en god måte bidrar til å styrke barns selvfølelse (Øiestad, 2011, s. 23). Informantene forteller at følelsesregulering og anerkjennelse av barns følelser er noe som er arbeidet mye med, der foreldre også har fått tatt del. Det å regulere følelser og forstå seg selv og andre er noe som også trekkes frem i WHO sine beskrivelser av Life-skills.

Hva vi føler om oss selv og hvordan vi ser på oss selv, er blant funnene i denne studien som kan kobles opp til livsmestring og et viktig verktøy for å tåle alle sider ved livet. Vi er følelser, alle som en er vi mange følelser som noen ganger kan være vanskelig å forstå, kontrollere eller til og med skjønne hvor de kommer fra. Om vi ikke skjønner følelsene våre selv, er det heller ikke å forvente at utenforstående skjønner de. Det er derfor viktig at de voksne i barnehagen er bevisst sin rolle og sin makt i forhold til barns følelser. På tross av at barn uttrykker følelser vi voksne opplever som uforståelig må vi likevel anerkjenne, forsøke å forstå sammen med barnet og sette ord på disse følelsene. Møter vi ikke barnas følelser kan barna oppleve de som forvirrende og diffuse (Brodin & Hylander, 2004, ss. 11 - 34). Dersom våre følelser er forvirrende og diffuse hvordan kan vi da forstå oss selv eller andre?

5.3 På hvilken måte kan pedagogisk leder legge til rette for kompetanseheving?

I den videre drøftingen ønsker jeg å ta for meg hva som forventes av en lærende organisasjon for dernest å se nærmere på pedagogisk leder sin rolle i arbeidet med livsmestring. For det er i skjæringspunktet mellom teori og praksis, det trengs en leder som staker ut veien, skaper rom for refleksjon, veileder og gir tilbakemeldinger og er en teamleder. Alle disse brikkene, forståelsene, kunnskapen må være på plass for å være en god barnehage som har fokus på livsmestring. Som Drugli og Lekhal understreker, vil middels

kvalitet i barnehagen ikke være tilstrekkelig for å gi barna det som behøves i forhold til livsmestringskompetansen (Drugli & Lekhal, 2018, s. 104). Jeg ønsker aller først å ta med noen ytringer som dukket opp i mitt møte med informantene. Dette vil være med å understreke viktigheten av pedagogiske ledere og fokus på deres viktige oppgaver.

Funn gjort i denne studien kan ses på som en indikator på at det muligens er snakket lite om livsmestring i en del barnehager frem til nå. På tross av at alle informantene trakk frem viktigheten av dette, kan det se ut som det fortsatt er nytt for mange. Det som er oppløftene er at flere kommuner og stortingsmeldinger tar livsmestring alvorlig og lager veiledere som kan være til hjelp i innarbeidelsesfasen. Det virker likevel som at det er i barnehagene arbeidet må gjøres. Her skal det kommuniseres, forstås, drøftes og utarbeides gode arbeidsmåter.

5.3.1 Barnehagen som lærende organisasjon

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver er tydelig på at barnehagene i Norge skal være en lærende organisasjon, noe som krever at barnehagens personale stadig utvikler seg og lærer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). Gotvassli peker på viktigheten rundt det å skape et miljø hvor det er rom for dialog og hvor utviklingsarbeid står i fokus (Gotvassli, 2014, s. 31). Dette blir blant mine informanter beskrevet som utfordrende i en travel barnehagehverdag. Som Jeamie beskriver er det ofte enkeltbarn som blir drøftet når det er rom for dialog innad i avdelingen. Hun opplever at det blir satt av svært lite tid til drøfting rundt tema som livsmestring. Slik jeg ser det kan dette føre til at barna ikke får de nødvendige redskapene og kompetansene de trenger for å mestre utfordringer i livet. Om de voksne ikke vet hva som behøves for å besitte en livsmestringskompetanse kan de heller ikke gi dette til barna. Det er på den andre siden ikke vanskelig å sette seg inn i dilemmaer rundt hva som bør tas opp i personalet og hva de ser på som viktigst her og nå. Det er travelt i barnehagen og det er få møtepunkter blant personalet på avdeling eller i temaet. Det er lett å komme med løsningsforslag men kun de som arbeider i de ulike barnehagene vet hva som må til for å få skape rom til disse viktige og avgjørende møtepunktene for refleksjon og læring. Maren derimot kan fortelle om diskusjoner rundt temaet livsmestring. I barnehagen hvor hun arbeider er det jevnlig møter i personalgruppen hvor viktige tema diskuteres.

Dette peker hun på er viktig for at kunnskap skal utvikles og holdes ved like (Maren). Slik jeg tolker Maren og hennes beskrivelse av barnehagens praksis har barnehagen fokus på at de er en lærende organisasjon og setter strategisk av både rom og tid. Gotvassli minner oss på at alt arbeid som foregår i barnehagen utspiller seg på det mellommenneskelige plan. Diskusjoner og refleksjoner er av den grunn avgjørende i møte med nye krav, mål og føringer (Gotvassli, 2019, s. 73).

Om vi da ser på barnehagen som en lærende organisasjon og har det som et tydelig overordnet mål, er det klart at arbeidet med dette ligger nettopp i barnehagen og mye av arbeidet er plassert hos barnehagens pedagogiske leder. Videre vil vi se på ulike utfordringer dette kan by på og om pedagogiske ledere er tydelig i sin rolle.

5.3.2 Pedagogisk leder som team leder

Jeg tror ikke vi alltid er så flinke til å snakke om de store ordene på jobb, altså hvor viktige du og jeg er i det arbeidet vi gjør sammen med barna. Det er det verdt å tenke litt mer over (Oda).

Her setter Oda ord på noe veldig viktig. Hva gjør vi, hvem er vi og hvilke konsekvenser får våre møter med barna? Den pedagogiske ledelsen defineres av Wadel, som den ledelsen som kreves for å lede refleksjonsprosesser og læringsprosesser i barnehagen. Lederen er avgjørende for utvikling og endring av læring (Wadel referert i Schei & Kvistad, 2012, s. 30-31). Så med dette som utgangspunkt kan vi støtte oss på Odas utsagn - vi som arbeider i barnehage er viktige.

Det er likevel ulike utfordringer som følger med å være pedagogisk leder og derav ha ansvar for endring og utvikling innad i sitt team. Oda kunne ønske hun var flinkere til å gi tilbakemeldinger når de voksne ikke møter barna slik hun vet de bør. Hun forklarer dette med redselen for å «trække noen på tærne» som kan føre til at noen blir lei seg. Hun trekker videre frem sin egen forståelse av at flere føler det som henne og at noe av grunnen kan være at barnehagen er kvinnedominert (Oda). Uansett er det viktig å fokusere på ansvaret som ligger hos pedagogisk leder.

Om vi tar en titt på Bergen kommune sin strategiplan *Sammen for kvalitet – lek og læring*, er det lagt tydelige forventninger og krav til pedagogisk leder. I planen er pedagogisk leder gitt ansvar for læringsarbeid, veiledning og konkrete utviklingsgrep i kommunens barnehager. Videre legger planen føringer for at pedagogisk leder skal bidra til praksisutvikling, refleksjon og erfaringsdeling (Bergen kommune, 2018, ss. 11-25). Det kan altså se ut til at det er flere krav til ledelse enn tidligere og at dette kan by på utfordringer slik Oda beskriver. Det kan likevel se ut til at klarere føringer blir lagt også spesifikt på pedagogisk leder. Dette kan vi også se igjen i Tromsø kommunes kvalitetsutviklingsplan. Her er det fokusert på at en god pedagogisk ledelse oppfattes som avgjørende for at personalet skal kunne utvide sin kompetanse i trå med mål som forventes (Tromsø kommune, 2017, s. 8). Utfordringene kan komme av endringene fra en flat struktur til at lederen plikter å ta en annen rolle enn før. Ser vi i kontrast til Karmøy sin utviklingsplan, rette de seg mer mot hele personalet og har latt være å presisere hvem som har ansvar for utviklingsarbeidet. Dette kan by på utfordringer rundt hvem som har ansvar for hva og det kan oppstå ansvarsforskyvning dersom man ikke også ser på føringene i rammeplanen.

Men hva kan hende dersom vi ikke snakker om verdier, holdninger, tidligere erfaringer og ny kunnskap? Jeg ønsker å se nærmere på et sitat fra ett av mine intervju:

(...) Vi har faktisk, tenker jeg da, litt den sammen tilnærmingen og forståelsen for hva det innebærer, tror jeg. Jeg må si jeg tror, siden vi ikke har snakket og satt ord på det mellom oss. Men jeg har følelsen av at vi har ganske lik forståelse for hva små barn trenger og vår rolle. Samtidig, hvis vi hadde snakket og diskutert det hadde vi garantert hatt forskjellig syn på det. Vi kommer jo fra ulik bakgrunn, både geografisk og med ulik oppvekst, så vi har garantert helt ulik tilnærming likevel. (gjengitt fra Jeamie).

Slik jeg oppfatter Jeamie skjer det her en tankeendring under intervjuet hvor hun reflekterer rundt sin egen rolle som leder. Her kan det være passende å se på Gotvassli og hans referanse til MAKIS. MAKIS står som nevnt tidligere for motivasjon, aktivisering, konkretisering, individualisering og samarbeid. Disse punktene vil etter mitt skjønn være avgjørende på ulike nivå i samfunnet. Det være seg i møte med barn, skoleelever og barnehagepersonalet. Ser vi nærmere på begrepet motivasjon i denne sammenheng gir

dette utslag i personalets nysgjerrighet, kunnskap og erfaring. Det er dette som bør komme opp i lyset når vi arbeider med mennesker og at vi alle arbeider mot samme mål.

Et annet aspekt som kom opp blant mine informanter var behovet for bruk av fagterminologi i hverdagen. Jeamie legger til at det også er hennes ansvar men som hun føler ikke blir fulgt opp. Hun peker på at begrepene er viktige å bruke i hverdagen for at hun skal kunne forklare hvorfor hun gjør som hun gjør (Jeamie). Om vi tar dette utgangspunktet og knytter det opp mot Aasens teamledelse kan vi forsøke å få et innblikk i hva hun legger i ledelse. For Aasen tar opp noe som ser ut til å være viktig og kanskje på høy tid å ta opp i barnehagen, hun ønsker nemlig å styrke lederfunksjonen til de pedagogiske lederne i barnehagen (Aasen, 2012, s. 11). Med utgangspunkt i det lille utvalget av informanter jeg presenterer i denne oppgaven kan det kanskje vise i retning av at et slikt prosjekt som Aasen presenterer er kjærkomment i norske barnehager. Hun retter fokus på det pedagogiske arbeidet som utføres i et team, dette er igjen avgjørende for om det er en god barnehage eller ikke. Hun peker på at det er i dette temaet den pedagogiske lederen får by på sin faglighet. Slik Maren beskriver har de arbeidet med livsmestring gjennom gruppearbeid, dialogspill og diskusjoner. Maren påpeker at de er i en prosess hvor begrepet livsmestring må brytes ned for å kunne forstås av alle i temaet. Her ser vi paralleller til Aasen som legger vekt på dersom alle skal arbeide mot samme mål, må barnehagen ha høy faglighet og pedagogisk leder må sikre dette arbeidet (Aasen, 2012, s. 17).

Oppsummert har vi sett på det viktige ansvaret som ligger hos pedagogisk leder og hvordan de kan arbeide med kompetanseheving rundt tema som livsmestring. Funnene i denne studien tyder på at det å; reflektere sammen, involvere alle i planer og oppgaver, veilede, avklare, ta utgangspunkt i medarbeidernes kunnskap og holdninger, tørre å gi tydelige tilbakemeldinger og øke fagkunnskap hos personalet er avgjørende.

6.0 Oppsummering, refleksjon og veien videre

Dette har vært en lang og svært lærerik prosess på tross av at jeg nok kun har laget et lite omriss av hva livsmestring i barnehage er. I den forbindelse, har jeg sett viktigheten av gode, kunnskapsrike og tydelige pedagogiske ledere.

Bakgrunnen for denne oppgaven var et ønske om å øke egen kompetanse på et område jeg oppfattet som uoversiktlig. Livsmestring er stort, sammensatt og alvorlig. Når dette store temaet kommer inn i barnehagen som en av mine oppgaver er det viktig for meg å vite hva jeg kan gjøre for å gi barna «mine» det beste utgangspunktet for å mestre livet. Jeg ønsker videre i dette kapitlet å oppsummere oppgavens hovedfunn.

6.1 Oppsummering

Bakgrunnen for mitt valg av tema til denne studien var et ønske om å få en dypere forståelse av livsmestring og hva dette innebærer. Det er mye snakk om livsmestring i samfunnet, i norske skoler og nå også i barnehage er livsmestring kommet tydeligere frem enn før. Dette betyr at barnehagepersonalet må få en forståelse og skaffe seg ny kunnskap om hva livsmestring er. Mitt forskningsspørsmål har endret seg noe underveis, men til slutt endte jeg opp med dette;

På hvilke måte kan livsmestring forstås i barnehagesammenheng og hvordan kan pedagogiske ledere sikre kvalitet i arbeid med dette?

For å finne svaret på dette sammensatte spørsmålet måtte jeg ha hjelp av noen underspørsmål som kunne sikre en rød tråd i oppgaven. Disse blir presentert under og oppsummeringen vil følge disse underspørsmålene videre.

Oppgavens underspørsmål:

- Hvordan forstår pedagogiske ledere begrepet livsmestring?
- Hvilke faktorer oppfattes som viktige i målet om livsmestring?
- På hvilken måte kan pedagogiske ledere arbeide i sine team for å øke forståelsen av livsmestring?

(...) Barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap. Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser.

(Kunnskapsdepartementet , 2017, s. 11).

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver vektlegger disse stikkordene i forklaringen av begrepet livsmestring er:

Psykisk helse

- Oppleve trygghet
- Bli kjent med egne og andres følelser
- Samspill, fellesskap og vennskap
- Mestring og håndtering av utfordringer

(Kunnskapsdepartementet , 2017, s. 11).

Gjennom arbeidet med denne oppgaven var det gjennomgående både i de empiriske funnene og i teorien at livsmestring handlet om det å mestre livet, være robuste i de utfordringer som kommer i løpet av livet og det å være bevisst seg selv og sine følelser. Verdens helseorganisasjon bruker ikke begrepet livsmestring men viser til at definisjonen på psykisk helse er en tilstand av trivsel og velvære der hvert enkelt individ kan virkeliggjøre sitt eget potensiale. Videre peker de på at en også må kunne mestre normale utfordringer i livet, arbeide produktivt og bidra i samfunnet rundt seg (World Health Organization , 1997). Dette er det som forventes av mennesker som kan sies å ha livsmestringskompetanse. Det er likevel liten tvil om at for å komme oss dit må vi ha gjort en del erfaringer og fått en del læring. Barnehagen er en god arena for denne type læring, hvor mange ulike mennesketyper samles, utvikles, samarbeider og vokser. Barnehagen er som et miniatyrsamfunn hvor alle disse erfaringer kan få oppleves og hvor individ utvikles. Det er derfor viktig at alle i barnehagen er bevisste dette arbeidet som skal gjøres og de konsekvenser mangel på dette arbeidet kan ha for enkeltindividet.

Ser vi på WHO sine life-skill ser vi tydelige sammenhenger mellom annen teori og mine empiriske funn. Her deler de inn i tre hovedkategorier jeg finner interessante å ha med, de rommer mye av det som bør være en del av læringen som skal foregå i barnehagen. De kognitive ferdighetene er eksempelvis det å kunne uttrykke følelser, lytte til andre,

anerkjenne, å kunne forhandle, kunne løse konflikter, sette egne grenser og ha empati. De personlige ferdighetene, altså evnen til å ta egne valg, være løsningsorientert, ha kunnskap om konsekvenser og være bevisste på verdier og normer. Den siste kategorien fokuserer på de mellommenneskelige ferdighetene, her bygges selvtillit, kunne håndtere og mestre ulike følelser, stresshåndtering og evne til å tilpasse seg endringer. Når Maren, en av mine informanter svarer på spørsmålet, Hva legger du i livsmestring? Svarer hun; «Det å mestre hele livet, helt konkret, det å mestre alle sider ved det å være et menneske. Mestre medgang og motgang og kunne forholde seg til seg selv og andre». Og det er nettopp det disse tre kategoriene har sagt noe om, det å mestre alle sider ved det å være et menneske.

Men hva vil det egentlig si å mestre noe? I oppgaven har jeg sett nærmere på mestring og da i særlig grad hva mestringsforventning har å si for livsmestring. Det viktig å presisere at både empiriske funn og det teoretiske grunnlaget har vært opptatt av at barn må erfare det å mestre. Barnehagene har da et ansvar for å finne balansen mellom utfordring og mestring. Albert Bandura viser til fem informasjonskilder som er viktige for vår egen oppfattelse av om hvor vidt vi har tro på egne ferdigheter eller evne til å mestre det vi står overfor. Jeg vil her trekke frem de tre første kildene til mestringsforventning. Den første kilden er *tidligere erfaring*, om barn stadig opplever å ikke mestre de utfordringene de får vil det ifølge Bandura være lite sannsynlig at de mestrer situasjonen også senere i livet. Gjentatte erfaringer lager vår egen forventning til om vi mestrer eller ikke. Dette er også noe Maren trekker frem som viktig, «(..) det er viktig at vi legger til rette slik at de kan få kjenne på mestring». Barn bruker også oss voksne som rollemodeller og dette er noe Bandura viser til som den andre informasjonskilden, *vikarierende erfaring*. Vi sammenligner oss med andre vi tenker er lik oss selv på en eller annen måte og fra den personen kan vi få mot og pådriv til å tenke at vi mestrer noe. Barnehageansatte skal også oppmuntre og støtte barna, de må på den måten vise tiltro til barnet og dets evne til å mestre. Dette kaller Bandura for *verbal overbevisning*. Det er derfor avgjørende å ha dette i tankene i møte med barna og i forhold til livsmestring da mestringsforventning kan se ut til å påvirke resultatet eller hvordan vi mestrer ulike utfordringer i livet.

Støttefaktorer jeg har funnet interessante i denne oppgaven har blant andre vært anerkjennelse, samt god og trygg tilknytning. Dette er noe jeg gjennom mine informanter oppfatter at barnehagene har fokus på da alle tre nevnte disse faktorene. Som Skoglund og

Åmot beskriver er vi avhengige av anerkjennende relasjoner, det er i møte med disse relasjonene vi blir til (Skoglund & Åmot, 2012, s. 20). Relasjonskompetanse og ansvarskompetanse er to faktorer vi kan knytte opp til blant andre WHO's life- skills og vi ser de også igjen i Rammeplanens forståelse av livsmestring (Kunnskapsdepartementet , 2017, s. 11). Dette er også satt sammen med empati, som også er tatt med som en støttefaktor i forhold til livsmestring. Kinge mener at dersom vi skal kunne mestre samhandling med andre er det avgjørende at vi har empati (Kinge, 2014, s. 113).

Selvfølelse er en annen viktig faktor, her er det de voksnes ansvar å bekrefte barna, deres følelser og ulike uttrykk (Brodin & Hylander, 2004, ss. 11-34). Dette er også noe mine funn viser viktigheten av. Maren forteller at de arbeider med å kunne redefinere, se barn gjennom nye øyne og alltid forsøke å finne ut hva barna forsøker å gi uttrykk for. På den måten føler barna seg sett, altså anerkjent og forstått.

Resiliens er også en støttefaktor, resiliens oversettes gjerne til robusthet. Her legges ansvaret igjen hos de voksnes klokskap i møte med barn. Jørgensen Schultz understreker viktigheten av de voksnes evne til å utfordre og støtte barna i møte med nye utfordringer og møte hvert enkelt barn med omsorg og respekt (Jørgensen Schultz, 2017, s. 156). Denne robustheten som er svært viktig for hvordan du håndterer nederlag, utfordringer og endringer blir til i et dynamisk samspill mellom barn og de ulike faktorene barnet møter i barnehagen (Drugli & Lekhal, 2018, s. 26).

For at disse målene, og støttefaktorene skal gi barna livsmestringskompetanser viser det overnevnte viktigheten av gode og kunnskapsrike voksne. For å utvikle personalet er det avgjørende at pedagogisk ledere tar ansvar for endring og utviklingsarbeid i sine team for å sikre barn det beste utgangspunktet for livsmestring som mulig.

Flere av mine informanter trekker frem utfordringer rundt det å få tid til samtaler rundt fag og generell kompetanseheving. Det er likevel et krav til norske barnehager at de skal være en lærende organisasjon og med dette menes en organisasjon som kontinuerlig lærer og transformerer seg i takt med tiden (Gotvassli, 2014). Gotvassli peker videre på viktigheten rundt det å skape et miljø hvor refleksjon og dialog står sterkt. Dette ser vi også igjen i Aasen sin teamledelse hvor hun trekker frem viktigheten av å arbeide i sine team med faglig kompetanse. Pedagogisk leder på avdelingene har som ansvar å sikre at hele personalet

arbeider mot felles mål (Aasen, 2012, ss. 16-17). Informantene forteller om noe lav grad av faglig påfyll innad på avdelingen. Barnehagestrukturen er kjent som svært flat og det er derfor viktig å rette oppmerksomhet rundt den viktige jobben til pedagogiske ledere å lede sitt team i retning av endring og utvikling som igjen kommer barna til gode. For å kunne kalle seg en lærende organisasjon er det likevel noen kriterier som må ligge til grunn ifølge Peter Senge. De fem disiplinene Senge beskriver er; personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppe læring og systemtenkning (Senge, 1991, ss. 145-241). Disse disiplinene må ses på som en helhet, hvor den ene påvirker den andre. Det er her viktig å ta med seg at ifølge Drugli og Lekhal vil middels kvalitet i barnehagen ikke være tilstrekkelig i forhold til å ruste barn med livsmestringskompetanse (Drugli & Lekhal, 2018, s. 104). Dette mener jeg setter alvoret i perspektiv i forhold til den viktige jobben pedagogiske ledere har. Aasen setter også fokus på den gode pedagogiske lederen, den har ifølge Aasen høy faglighet og skal sikre at hele personalet arbeider mot felles mål (Aasen, 2012, s. 17). Aasen har med inspirasjon fra Bolman og Deal (1995/2009) laget en helhetsmodell å lede etter. Figuren starter med *rammer for ledelse* og ut ifra dette går det fire nye perspektiver. Disse er; *mennesker og relasjoner, kultur og symbol, struktur og formelle og politiske*. Alle disse forholdene må en pedagogisk leder ha oversikt over til enhver tid (Aasen, 2012, s. 18). Gjennom godt samarbeid og relasjonell ledelse fremmes de barnehagefaglige kompetansene i teamet. Teamledelse er kompleks og integrerer ulike egenskaper og strategier hos teamlederen i utøvelsen av lederfunksjonen (Aasen, 2012, s. 93).

Aasen legger frem fem suksesskriterier for teamledelse. Disse er inspirert av Hackman (2002). Det må skapes et ekte team, ha klare retningslinjer for arbeidet, ha en tydelig struktur, legge til rette for støttende omgivelser og gode lederferdigheter (Aasen, 2012, s. 95). Mine informanter fortalte om utfordringer i forhold til noe av dette Aasen peker på og Oda finner det utfordrende å gi tilbakemelding og være tydelig i sitt lederskap. Oda forklarer det godt når hun forteller at hun er opptatt av å ikke trække på noen tær eller forårsake at noen blir triste og unngår derfor å komme med tilbakemeldinger noe hun tenker hun burde gjøre. Med utgangspunkt i mine informanter tolker jeg det slik at det er lettest og tryggest å holde den flate strukturen, den gode stemningen og fellesskapet. Her faller kanskje noe vesentlig bort, nemlig den faglige kunnskapen pedagogiske ledere besitter. Her kan nok mange pedagogiske ledere kjenne seg igjen.

6.2 Refleksjon

Når jeg nå ser tilbake på arbeidet med oppgaven og det arbeidet jeg har lagt ned er det ingen tvil om at jeg er lettet over å kunne levere fra meg et produkt jeg kan stå inne for. Det er likevel noen ting jeg kunne ønske jeg hadde gjort annerledes og som kan være potensielle svakheter ved oppgaven. Jeg har brukt lang tid, dette kan være negativt for flyten i oppgaven, men det kan også være positivt. Etter at jeg startet med arbeidet har det kommet ut flere bøker som går på livsmestring i barnehagen. Disse bøkene, har slik jeg ser det bidratt til at denne oppgaven har mer tyngde og et større teoretisk grunnlag. Jeg har uansett satt fokus på noe viktig, nemlig livsmestring. Barnehagen må være offensive og gi barn gode erfaringer, kunnskaper og omsorg. Dette må alle i barnehagen stå sammen om, vi er ikke bedre enn det svakeste ledd - jeg er redd det også gjelder i barnehagens møte med barn.

Det kunne vært mange ulike innfallsvinkler til denne oppgaven. De valgene jeg har gjort har nå ført til dette sluttproduktet og selv om det er en menneskelig følelse å kjenne på usikkerhet til eget materiale, har jeg likevel valgt å stå inne for mine valg. Jeg sier ikke av den grunn at dette er den eneste måten å gjøre det på, men nå ble dette min måte. Det har vært en utrolig spennende prosess og jeg er så takknemlig for informantene som stilte opp og gav av sine erfaringer og kunnskap.

6.3 Veien videre

Etter det jeg har erfart gjennom denne prosessen er det tydelig at det er stor usikkerhet rundt begrepet livsmestring. Hva det vil si, hvordan barnehagen kan legge til rette, samt den viktige jobben de pedagogiske lederne har kan det se ut som at flere ikke helt er bevisste på. Det er helt greit og alt kan ikke formidles over natten men det er viktig at også flere kommuner lager strategiutviklingsplaner for å hjelpe barnehagen i gang med dette viktige arbeidet. Det er også viktig at det i planene kommer tydelig frem hvilke ansvar styrer, pedagogiske ledere og pedagogiske medarbeidere har. Det virker likevel som flere er godt i gang med dette arbeidet og det er bra. Vi må også, etter min mening, være rausere og dele av våre erfaringer, planer og endringer også til andre barnehager. Vi må starte å gjøre hverandre gode, ikke bare innad i avdelingen men på tvers av barnehager og kommuner.

Bibliografi

- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium*. (A. Sjøbu, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Askland, L., & Sataøen, O. S. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy; Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. Hentet 4 15, 2020 fra https://pdfs.semanticscholar.org/9530/70a862df2824b46e7b1057e97badfb31b8c2.pdf?_ga=2.42803045.1598530306.1586947461-1378868000.1586947461
- Barsøe, L. (2013). *Barnehagelæreren som leder*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene Løfterike muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Bergen kommune. (2018). *Sammen for kvalitet - Lek og Læring*. Hentet 01 21, 2020 fra Sammen for kvalitet - Lek og Læring: <file:///C:/Users/Beate/Desktop/sammen%20for%20kvalitet%20-%20lek%20og%20læring%20.pdf>
- Brodin, M., & Hylander, I. (2004). *Selv-følelse -å forstå seg selv og andre*. (B. Sunde, Overs.) Stockholm: N.W. Damm & Søn AS.
- Börjesson, M. (2017). *Å bygge psykisk helse*. (E. A. Gro Gjestrud, Overs.) Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.). Boston : Pearson .
- De nasjonale forskningsetiskekomiteene [NESH]. (2006, mars). *NESH*. Hentet fra <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Folkehelseinstituttet. (2018). Hentet 01 12, 2020 fra <http://statistikkbank.fhi.no/dar/>
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor - Etterlat alltid dine medarbeider i læring*. (S. V. Guldahl, T. Guldahl, & O. Mekki, Overs.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli, K.-Å. (2014). Barnehagen som en lærende organisasjon - teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen, E. Skogen, & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gotvassli, K. Å. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hauge, L. S. (2001). *Vitenskap og sannhet - en innføring i vitenskapsfilosofi*. Kristiansand S. : Høyskoleforlaget AS.
- Hauge, L. S., & Holgernes, B. (2005). *Vitenskap og språk*. Kristiansand S. : Høyskoleforlaget AS.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017, 08). *www.publikasjoner.dep.no*. Hentet 03 15, 2020 fra Mestre hele livet - Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022): https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Helsedirektoratet. (2018, 10 16). *Helsedirektoratet*. Hentet 05 08, 2020 fra Program for folkehelsearbeid i kommunene: <https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene>
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jørgensen Schultz, P. (2017). *Robuste barn*. (A. Solli, Overs.) Cappelen Damm AS.
- Karmøy Kommune. (2017, August). *Utviklingsplan for Karmøybarnehagene 2017-2020*. Hentet 02 08, 2020 fra <https://www.karmoy.kommune.no/content/uploads/2019/07/Barnehagene-utviklingsplan.pdf>
- Kinge, E. (2014). *Empati -Nærvær eller metode*. Oslo : Gyldendal Norske Forlag AS.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga*. Oslo : Cappelen Damm AS.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (R. J. Krumsvik, Red.) Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (1998, 11 27). *Lovdata*. Hentet 01 12, 2020 fra Opplæringsloven: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Barnehageloven*. Bergen : Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St. meld. 41, kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartement. (2013, 03 22). *Regjeringen*. Hentet fra stortingsmelding 24: <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Meld. St. 28Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 3 11). *Meld. St 19*. Hentet 10 25, 2018 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet . (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lafton, T., & Skogen, E. (2014). Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen, E. Skogen, & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese*. (A. Sjøbu, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Melvold, L. (. (2018). *Livsmestring i barnehagen - å bære sin egen bagasje*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2013). *Entusiasme for endring i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- NSD. (2019, 03 31). *Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste*. Hentet fra <https://meldeskjema.nsd.no/>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo : Cappelen Damm AS.
- Ryen, A. (2010). *Det kvalitative intervjuet, fra vitenskapsteori til feltarbeid* (Vol. 3). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schei, H. S., & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo : Universitetsforlaget .
- Schibbye, L. A.-L., & Løvlie, E. (2018). *Du og barnet* (Vol. 3). Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin*. (A. Lillebø, Overs.) Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg.). (R. I. Skoglund, & I. Åmot, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2018, 08 29). Mestring. Store norske leksikon. Hentet 04 17, 2020 fra <https://snl.no/mestring>
- Sævi, T. (2016, Ottober 3). Hva er metode / metodologi - og hvordan henger metode og metodologi sammen med forskningsspørsmålet? Bergen .
- Thagaard, T. (2018). *systematikk ig innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Tromsø kommune. (2017). *Sammen for en framtidsrettet barnehage – Kvalitetsutviklingsplan for barnehager i Tromsø 2017 – 2020*. Hentet 02 08, 2020 fra Sammen for en framtidsrettet barnehage – Kvalitetsutviklingsplan for barnehager i Tromsø 2017 – 2020: <https://img8.custompublish.com/getfile.php/3717942.1308.awfyvasdry/Kvalitetsutviklingsplan+barnehager+i+Tromsø+2017-2020.pdf?return=www.tromso.kommune.no>
- World Health Organization . (1997). *Programme on mental health*. Geneva: World Health Organization . Hentet 03 28, 2020 fra https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- World Health Organization. (1999, 05 04). *Partners in Life Skills Education*. Hentet 2020 fra WHO: https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf
- Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen, hos barn og unge*. Oslo : Gyldendal Norske Forlag AS.

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

masteroppgave i pedagogikk med vekt på ledelse

Referansenummer

149338

Registrert

31.03.2019 av Beate Rasmussen - beate-rasmussen@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Einar Reigstad , einar.reigstad@nla.no, tlf: 55540753

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Beate Rasmussen , beate-rasmussen@hotmail.com, tlf: 91586343

Prosjektperiode

01.05.2019 - 26.06.2020

Status

02.04.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (1)

02.04.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

Forespørsel om deltakelse, intervju vedrørende masteroppgave om livsmestring i barnehagen

Mitt navn er Beate Rasmussen og jeg er utdannet barnehagelærer, og nå er jeg student ved NLA høyskolen, avd. Sandviken. Jeg skriver en masteroppgave i pedagogikk med vekt på ledelse hvor tema er livsmestring i barnehage med utgangspunkt i føringene fra *rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*.

For å kunne gjøre oppgaven trenger jeg informanter som arbeider i barnehage og håper du kunne tenke deg å stille som en av mine informanter.

Formålet med studien er å få innsikt i og kunnskap om innholdet i begrepet livsmestring slik det blir forstått og arbeidet med i barnehagesammenheng. Jeg trenger derfor informasjon fra andre barnehagelærere om hvordan vi på en god måte kan se og oppfatte begrepet og realisere det som et pedagogisk mål i barnehagen. Jeg ønsker derfor å intervju fire pedagogiske ledere. Intervjuet vil vare i ca 45 minutter og jeg vil benytte en båndopptaker. Det er viktig for meg å presisere at det kun er jeg som skal lytte til opptaket og at det etter sensur av masteroppgaven vil bli slettet. Navn på barnehager og intervjuobjekter vil bli anonymisert. Det er frivillig å delta på intervjuet og det vil være mulig å trekke seg fra deltakelse i prosjektet på hvilket som helst tidspunkt, også etter at intervjuet er gjennomført. Da vil opptak og andre opplysninger om deg og barnehagen bli slettet. Det trengs ikke oppgis noe grunn for valget om å trekke seg.

Jeg er underlagt taushetsplikt og vil under hele prosessen motta veiledning fra min veileder, Einar Reigstad, ved NLA høyskolen avd. Sandviken. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NLA høyskolen ved veileder: Einar Reigstad, på e-post (er@nla.no). Tlf. 55540753
- Student: Beate Rasmussen, på epost (beate-rasmussen@hotmail.com) eller telefon: 915 86 343
- Vårt personvernombud: Siri Elisabeth Bernssen, på e-post (SiriElisabeth.Bernssen@nla.no). Tlf. 55540749
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Einar Reigstad

Veileder

Beate Rasmussen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Livsmestring i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE:

Takk for at du sa deg villig til å stille opp til intervju. Jeg vil bare før vi setter i gang gå gjennom noen punkter som går på anonymitet og retningslinjer rundt dette intervjuet.

- Konfidensielt
- Retten til å trekke seg fra intervju
- Skrevet under på samtykke
- Data blir slettet etter sensur

I rammeplanen for barnehagen som gjaldt fra 01.08.2017 er begrepet livsmestring tatt med under kapittelet, *Verdigrunnlaget til barnehagen*.

Barnehagen skal fremme (.....) ..livsmestring og helse. Dette legger føringer på barnehagen og forventer at livsmestring SKAL fremmes. Men hva er livsmestring og hvordan kan vi sikre at vi i barnehagen fremmer dette?

1) Hva legger du i begrepet livsmestring?

2) Er det enighet i personalgruppen om hva dere legger i begrepet slik at alle har en felles forståelse?

3) Hva tenker du rundt målet om å fremme livsmestring?

4) Hvilken betydning har livsmestring for din egen pedagogiske praksis, planlegging og gjennomføring?

5) Hvordan arbeider dere med dette i personalgruppen?

6) Hvordan arbeider dere med dette på din avdeling?

7) Hvordan arbeider dere med dette konkret i møte med barna?

8) Hva ser du på som din største oppgave som ped. leder i forhold til dette?

9) Har du evt andre tanker ang dette som vi ikke har vært innom?