

LUP

Andrian Nilsen

Mastergrad

**Styrking av selvfølelsen, sett i lys av
livsmestring i barnehagen**

En tilnærming inspirert av K. E. Løgstrups filosofi

Strengthening of the self-esteem, in view of life skills in the kindergarten

An approach inspired by the philosophy of K. E. Løgstrup

Master i tilpasset opplæring

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

«Til min kjære Dengus, min vakre hund. Denne masteroppgaven er tiltenkt deg, du som lever et hundeliv i dine lykkelige dager.»

Ja, da satt man her. Sekunder, timer og dager har gått siden jeg tredde inn på Høgskolen i Innlandet, og skulle egentlig bare ta en bachelor. Bacheloren ble bestått, og følelsen av at jeg ikke følte meg ferdig-utdannet var svært tyngende. Sammen med min arbeidskollega, samboer og medstudent, så søkte vi oss inn på mastertilbudet: «tilpasset opplæring» ved høgskolen. Fem år på Hamar har gått, og jeg føler at jeg sitter igjen med minner for livet og mange erfaringer rikere.

I mars 2020 ble høgskolen, og større deler av samfunnet, satt i en «lockdown», dette betydde for oss at muligheter for å få låne bøker, samt arbeide på skolen var uvesentlig. Likevel så tilbydde skolen og nasjonalbiblioteket gratis litteratur, samt litteratur som man kunne leie. Uten at det skal være en overordnet unnskyldning for hvordan oppgavens kvalitet er, så har det likevel hatt en vesentlig betydning i forhold til den relevant faglitteratur som jeg gjerne skulle ha brukt, hvor jeg da har kompensert med sekundærkilder. Uansett vil jeg takke alle som har gjort at samfunnet har fått lov til å gå sin gang, tross forutsetningene vi har stått ovenfor.

Jeg har ofte lurt på hvordan det er å være en hund, retttere sagt en trygg hund som har en flokk; en familie som tar vare på henne, for ja, det er sant, det er ei tise, som anerkjenner hennes signaler og svarer henne ut ifra deres beste ønske. Nå høres det ut som at jeg ikke hadde en like god oppvekst, og at hunden som min mor har kjøpt og betalt for, har fått bedre relasjon enn meg, men slik er det altså ikke. Jeg lurer egentlig på hvordan det er å være en hund som ikke trenger å tenke på å skrive en master og ikke trenger å tenke på at 15. september 2020 er den absolutte tidsfristen.

Oslo, september 2020

Andrian Nilsen

Innhold

Innhold

FORORD	3
INNHold.....	4
NORSK SAMMENDRAG.....	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	8
1. INNLEDNING	9
1.1 MÅL OG PROBLEMSTILLING.....	11
1.2 OPPGAVENS DISPOSISJON	12
2. TIDLIGERE FORSKNING: LIVSMESTRING OG SELVFØLELSE.....	14
2.1 LIVSMESTRINGENS HISTORISKE KONTEKST	14
2.2 BEGREPET LIVSMESTRING BESKREVET I RAMMEPLAN FOR BARNEHAGER	15
2.3 HVA SIER TIDLIGERE FORSKNING OM BEGREPET LIVSMESTRING?	17
2.4 LIVSGLEDE OG LIVSMESTRING – HÅND I HÅND?.....	19
2.4.1 <i>Hvordan fremme positive relasjoner for barn?</i>	20
SELVFØLELSEN.....	22
2.5.....	22
2.5.1 <i>Selvfølelsen; det redde, men likevel det trygge – det å være menneske?</i>	22
<i>En god selvfølelse – et kjennetegn ved en sunn tilværelse!</i>	24
2.5.2	24
2.5.3 <i>Hvordan fungerer selvfølelsen?</i>	25
3. TEORI: K. E. LØGSTRUP OG NÆRHETSETIKKEN	27
3.1 HVEM VAR K. E. LØGSTRUP?	27
3.2 SUBJEKTET MENNESKE.....	27
3.3 TILLIT – TILLITEN SOM I ELEMENTÆR FORSTAND HØRER MENNESKETS TILVÆRELSE TIL.....	29

3.3.1	<i>Å ivareta et menneskes tillit – tillit og selvutlevering</i>	31
3.3.2	<i>Fordringen er uttalt - den uttales ikke av det andre mennesket</i>	33
3.3.3	<i>Fremmer fordringen overgrep?</i>	34
3.3.4	<i>Hva betyr egentlig “å ha noe i sine hender”?</i>	36
3.4	FORDRINGENS RADIKALITET OG DE SOSIALE NORMENE FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.	
3.4.1	<i>Radikaliteten og det uselviske</i>	38
3.4.2	<i>Et maktforhold</i>	39
3.4.3	<i>Den radikale fordring vs. de sosiale normene</i>	40
3.5	LØGSTRUP OM KJÆRLIGHETSBEGREPET	42
3.5.1	<i>Å knyttes sammen</i>	44
3.5.2	<i>Tilliten og kjærligheten</i>	45
4.	METODE OG VITENSKAPSTEORI	46
4.1	EN KVALITATIV TILNÆRMING.....	46
4.2	FENOMENOLOGI	47
4.3	FORSKNINGSMETODER – KVALITATIVT INTERVJU OG OBSERVASJON	48
4.4	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	50
4.4.1	<i>Utvalg av forsknings-deltakere</i>	50
4.4.2	<i>Fra lyd til tekst: lydopptak og transkripsjon som en del av forskningsprosessen</i>	51
4.5	ANALYSE AV DATA.....	52
4.6	VALIDITET OG RELIABILITET	53
4.7	ETISKE REFLEKSJONER.....	54
4.7.1	<i>Min forståelse av rollen som forsker</i>	55
5.	PRESENTASJON AV FUNN	57
5.1	HVA ER LIVSMESTRING FOR BARNEHAGELÆRERNE?.....	57

5.1.1	<i>Hvordan arbeider de ulike barnehagelærerne med livsmestring i barnehagen?</i>	60
5.1.2	<i>Livsglede og livsmestring</i>	61
5.2	HVORDAN KAN BARNEHAGELÆRERNE ARBEIDE FOR Å STYRKE SELVFØLELSEN TIL BARNA, SAMT FREMME OG FOREBYGGE PSYKISK HELSE?.....	63
5.3	RÅD OM Å KUNNE JOBBE MED Å STYRKE BARNES SELVFØLELSE OG ARBEIDE MED LIVSMESTRING I BARNEHAGEN	67
5.4	OPPSUMMERING AV FUNNENE	68
6.	DISKUSJON	70
6.1	TILLIT	71
6.1.1	<i>Å ivareta et menneskes tillit</i>	73
6.1.2	<i>Maktforholdet sett i lys av Løgstrup (2000)</i>	75
6.2	OPPSUMMERING	77
6.3	ER DEN ETISKE FORDRINGS AKTUELL FOR DAGENS BARNEHAGEPROFESJON?	76
7.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARERFEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.	
	LITTERATURLISTE	79
8.	VEDLEGG 1 – GODKJENNING FRA NSD	81
9.	VEDLEGG 2 – GODKJENNING FRA NSD (VURDERING 2)	85
10.	INFORMASJONSSKRIV	86
11.	INTERVJUGUIDE	90

Norsk sammendrag

Jeg ønsker igjennom denne oppgaven å få barnehagelæreres erfaringer og meninger når det kommer til deres arbeid med styrking av barns selvfølelse i barnehagen, sett i lys av livsmestring i barnehagen. Jeg har funnet inspirasjon fra det psykologiske perspektivet, men har valgt å vektlegge teorien på K. E. Løgstrup sin filosofi, med utgangspunkt i *Den Etske Fordring* (2000). Med mitt arbeid ønsker jeg å inspirere til refleksjon av egen praksis, sett i lys av Løgstrup sine tanker. Min problemstilling lyder:

Hvordan kan barnehagelærere arbeide for å styrke barns selvfølelse, sett i lys av livsmestring i barnehagen?

For å få innsikt i min problemstilling gjennomførte jeg tre intervjuer med tre ulike barnehagelærere. Gjennom tre forskningsspørsmål vil jeg finne ut av:

1. Hvordan kan Løgstrup sin filosofi knyttes opp til *selvfølelse* og *livsmestring* i barnehageprofesjonen?
2. På hvilke måter kan Løgstrup sin tenkning være aktuell for barnehageprofesjonen i dag?
3. Hvordan fremmer barnehagelærere psykisk helse, sett i lys av Løgstrup (2000)?

Dette er en kvalitativ studie, hvor jeg foretok meg 3 intervjuer med 3 barnehagelærere. Datamaterialet bygger på en fenomenologisk tilnærming.

Funnene bygger på viktigheten med å være en tilstedeværende voksen, som fremmer det å kunne skape en god nok omsorg og tillit til barna. Slik at de får best mulig livsgrunnlag for å kunne utvikle seg videre i det voksne livet.

Engelsk sammendrag (abstract)

Through this assignment, I want to get kindergarten teachers' experiences and opinions when it comes to their work with strengthening children's self-esteem in kindergarten, seen in the light of life skills in kindergarten. I've found inspiration from the psychological perspective, but have chosen to emphasize the theory of K. E. Løgstrup's philosophy, based on *The Ethical Demand* (2000). With my work, I want to inspire reflection on my own practice, seen in the light of Løgstrup's thoughts. My topic question are:

How can kindergarten teachers work to strengthen children's self-esteem, seen in coherence with life skills in kindergarten?

To gain insight into my problem, I conducted three interviews with three different kindergarten teachers. Through three research questions I will find out:

1. How can Løgstrup's philosophy be linked to self-esteem and life mastery in the kindergarten profession?
2. In what ways can Løgstrup's thinking be relevant to the kindergarten profession today?
3. In coherence to Løgstrup (2000), how do kindergarten teachers promote mental health?

This is a qualitative study, where I conducted 3 interviews with 3 kindergarten teachers. The data material is based on a phenomenological approach.

The findings are based on the importance of being an adult present, which promotes being able to create good enough care and trust for the children. So that they get the best possible basis for life to be able to develop further in adult life.

1. Innledning

André Bjerke: *Du Skal Være Tro*

Du skal være tro

Men ikke mot noe menneske
som i gold grådighet
henger ved dine hender.

Ikke mot noe ideal
som svulmer i store bokstaver
uten å røre ved ditt hjerte.

Ikke mot noe bud
som gjør deg til en utlending
i ditt eget legeme.

Ikke mot noen drøm
du ikke selv har drømt...

Når var du tro?

Var du tro
når du knelte i skyggen
av andres avgudsbilder?

Var du tro
når du *ikke* bedro
den du ikke elsket?

Var du tro
når din feighet forkledde seg
og kalte seg samvittighet?

Nei.

Men når det som rørte ved deg
gav tone.
Når din egen puls
gav rytme til handling.

Når du var ett med det
som sitret i deg

Da var du tro!

Det siste kurset vi ble introdusert for i løpet av masterstudiet het *Psykisk helse og livsmestring*. Under en av forelesningene ble vi presentert for noe som fanget min interesse. Det vi ble presentert for var tall som viste at Norge bruker om lag 185 milliarder kroner på psykisk sykdom hvert år. Tallene var fra 2016 og hentet fra professor emeritus i helsepsykologi Arne Holthe ved Universitet i Oslo. Tallene gjorde meg nysgjerrig på betydningen av barnehagelæreres kompetanse, og på det arbeidet som gjøres i barnehagen med tanke på forebygging psykiske lidelser, samt å kunne ruste barn til å leve et godt liv i et fellesskap i samfunnet. Jeg har lenge hatt en særskilt lidenskap for psykisk helse, og spesielt er *selvfølelse* et begrep jeg er opptatt av, og som jeg vurderer som en av grunnsteinen i en menneskes eksistens.

Begrepet *livsmestring* er relativt nytt, og kom med den reviderte versjonen av rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017). Det tidligere begrepet *livsglede* ble erstattet med *livsmestring*, i ettertid har det vært kritikk mot begrepsskiftet, og det har blitt stilt vesentlige spørsmål som: *Skal man mestre livet, og ikke ha glede av det?* Eller: *Vi begynner å nærme oss for mye av skolens læringsfokus, la barn få være barn!* Likevel så er det viktig å gjøre et presist arbeid med å skjønne fatningen av innføringen av begrepet i rammeplanen, samt hva slags forskning som ligger bak det bevisste valget. Selv om man ikke skal vurdere menneskets subjektivitet mot tall, så har denne statistikken en alvorlighet rundt seg når det kommer til menneskers livsverden og psykiske helse. Dette fikk meg til å reflektere og undre over min posisjon som barnehagelærer, og hvilket ansvar jeg har for å jobbe proaktivt med å fremme psykisk helse i barnehagen. Om vi ser på aktualiteten og temaet rundt psykisk helse og livsmestring i rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, [Udir], 2017), så står det at: «barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å jevne ut sosiale forskjeller» (s. 11). Videre står det i rammeplanen (Udir, 2017) at den fysiske og psykiske helsen skal fremmes i barnehagen, samt at barna skal trives og oppleve livsglede, mestring og ha en følelse av egenverdi. Videre skal barnehagen forebygge krenkelse og mobbing, dersom dette oppstår, så må barnehagen håndtere det, stoppe det og følge det opp (s. 11). På grunnlag av dette har jeg valgt temaet: *Hvordan barnehagelærere kan styrke selvfølelsen hos barn, og arbeidet med livsmestring i barnehagen*.

Videre i denne mastergradsavhandling har jeg valgt å finne inspirasjon ved å ta utgangspunkt innenfor et filosofisk perspektiv. Da jeg tok videreutdanning i *Veiledning 1* kom jeg over et sitat fra Løgstrup (2000) som lød: «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (s. 37). Jeg ble veldig fascinert og interessert

i hva dette betydde. Jeg opplevde at dette kunne være en spennende innfallsvinkel å ta med i mastergradsavhandlingen. På bakgrunn av dette har jeg valgt K.E. Løgstrup som inspirasjon til teori-kapitlet og analyse-kapitlet, med bakgrunn i det filosofiske perspektivet i *Den Etske Fordring* som opprinnelig kom ut i 1956. For å skape nyanse ovenfor tematikken *livsmestring*, som viser til tidligere forskning, har jeg valgt å bruke det psykologiske perspektivet, i samsvar med forståelsen til Drugli & Lekhal (2019) og Størksen (2018). Grunn laget for dette er for å skape en bredere forståelse for tematikken, samt dens vesentlige rolle i barnehageprofesjonen. Videre har jeg valgt Øiestad (2009) sin forståelse for å belyse hva begrepet *selvfølelse* er. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å ha en *fenomenologisk* tilnærming til datamaterialet mitt. Videre i denne oppgaven ønsker jeg å presentere tre barnehagelæreres perspektiver på temaet: «styrking av barns selvfølelse» og «livsmestring i barnehagen», hvor jeg ønsker å fremme deres perspektiver sett i lys deres erfaringer om hvordan de jobber med styrking av barns *selvfølelse* og *livsmestring* på avdelingen, hvordan de selv jobber med disse temaene og hva rådene deres for deg som kunne tenke seg å jobbe videre med tematikken, enten du er student, nyutdannede og nytilsatte, og for deg som har jobbet i profesjonen en stund.

1.1 Mål og problemstilling

Formålet med dette prosjektet er å utforske pedagogisk praksis, refleksjoner og tiltak som ulike barnehagelærere har ovenfor temaet *styrking av barns selvfølelse, og livsmestring i barnehagen*. Som nyutdannet barnehagelærer ønsker jeg å få en dypere innsikt i tematikken rundt de valgte begrepene, samtidig som jeg ønsker å tilføre barnehageprofesjonen nye perspektiver på det valgte temaet. Jeg har lagd meg følgende problemstilling:

Hvordan kan barnehagelærere arbeide for å styrke barns selvfølelse, sett i lys av livsmestring i barnehagen?

For å få innsikt i min problemstilling gjennomførte jeg tre intervjuer med tre ulike barnehagelærere. Gjennom tre forskningsspørsmål vil jeg finne ut av:

4. Hvordan kan Løgstrup sin filosofi knyttes opp til *selvfølelse* og *livsmestring* i barnehageprofesjonen?
5. På hvilke måter kan Løgstrup sin tenkning være aktuell for barnehageprofesjonen i dag?
6. Hvordan fremmer barnehagelærere psykisk helse, sett i lys av Løgstrup (2000)?

Jeg ønsker å presisere at jeg bevisst har brukt verbet *kan*, da mitt mål ikke er å finne en universal fasit på hvordan man kan styrke barns selvfølelse, men heller som et verktøy til min egne pedagogiske utvikling, og hvordan jeg selv kan bli en bedre versjon av meg selv, samt studenter og profesjonsutøvere som undrer seg rundt praksisen om denne tematikken. Mitt mål er å rette søkelys mot arbeidet som legges til grunn for å forebygge psykisk sykdom og fremme en god psykisk helse. Holte (2012) kaller for *landets mentale kapital*, som han beskriver med at det er:

innbyggernes samlede mulighet for å utvikle trygghet, selvstendighet og kreativitet, bruke sine følelser, tenke smart, koordinere sin adferd, danne sosiale nettverk og mestre utfordringer», samt at vi dersom retter fokuset på å utvikle landets mentale kapital, istedenfor tiltak sentralt mot psykiske lidelser, så vil vi trolig forebygge flere psykiske lidelser (s. 694).

1.2 Oppgavens disposisjon

Jeg har valgt å dele oppgaven inn i fire hoveddeler. I den første delen vil jeg presentere og utdype oppgavens tematikk, samt si noe om bakgrunnen for valg av tema. I kapittel 2 vil jeg presentere tidligere forskning rundt *livsmestring* og *selvfølelse*, samt belyse hvordan tematikken kommer frem i *rammeplan for barnehager* (Utdanningsdirektoratet, [Udir], 2017). I denne delen vil jeg også presentere relevant forskning knyttet til livsmestring i barnehagefeltet.

I del 2 ønsker jeg å presentere teorien jeg har valgt å basere oppgaven min på. Denne delen er knyttet opp til tematikken av oppgaven, hvor jeg har tatt utgangspunkt i Løgstrup sin tenkning, sett i lys av *Den Etske Fordring* (2000).

I del 3 redegjør jeg for metoden jeg har brukt. Videre ønsker jeg å begrunne for de valgene jeg har tatt for bruken av fenomenologi som vitenskapelig tilnærming. Deretter ønsker jeg å begrunne for hva som er grunnen til at jeg valgte å bruke en kvalitativ metode, samt bruken av intervju og observasjon i min mastergradsavhandling. Videre ønsker jeg å artikulere undersøkelsens troverdighet og presenterer etiske regler og normer som det er vesentlig å ta hensyn til. I sammenheng med dette så vil jeg presentere min forforståelse og oppgave som forsker, hvor jeg skal sette til lys de utfordrende sidene og de sterke sidene ved datainnsamlingen.

I den siste delen vil jeg belyse studiens resultater, samt analysere dem. Mine funn vil bli drøftet i samsvar med det teoretiske grunnlaget ved Løgstrup (2000), hvor jeg setter det opp mot livsmestring og selvfølelse, sett i lys av barnehageprofesjonen. I det siste kapitlet vil jeg vil jeg avslutte med å oppsummere drøftingen og konkluderingen.

2. Tidligere forskning: Livsmestring og selvfølelse

2.1 Livsmestringens historiske kontekst

Drugli & Lekhal (2018) skriver at første gang begrepet livsmestring ble satt i sammenheng med utdanningsfeltet i Norge, var i forbindelse med det nye læreplanverket for grunnskolen (Meld. St. 28 (2015-2016)). I *Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016) står det at regjeringen, den gangen, hadde høye ambisjoner for kunnskapsnasjonen Norge (s. 5). Videre står det i Meld. St. 28 (2015-2016) at for å finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer i samfunnet, så forutsetter det at det er viktig med kompetanse og kunnskap rundt tematikken. For at et barn skal kunne mestre ulike utfordringer i det demokratiske og mangfoldige samfunnet, er det viktig å utvikle de unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette innebærer et mål om god kvalitet fra regjeringens side, som starter i barnehagen og opp til høyere utdanning (s. 5). Meld. St. 28 (2015-2016) presiserer videre at for at et godt liv skal ha et godt grunnlag, så er det viktig at alle barn og unge får muligheten til å utvikle seg, dette uavhengig av barnets bakgrunn og hvordan forholdene er hjemme; dette er det viktigste virkemiddelet for sosial utjevning (s. 5).

Drugli & Lekhal (2018)¹ hevder at på tvers av de ulike fagene i skolen, så skulle «livsmestring og folkehelse» være en rød tråd, som ett av flere tverrfaglige temaer, som skulle bli prioritert (s. 29). Drugli & Lekhal (2018) skriver videre at livsmestring i forbindelse med hvordan stortingsmeldingen presenterte det, handlet om kunnskap som er med på at barn forstår seg selv, og kan ta valg som er gode i livet. God psykisk helse ble markert som den viktigste faktoren for å fremme livsmestring (s. 29). Videre hevder hal Meld. St. 28 (2015-2016) (referert i Drugli & Lekhal, 2018) at livsmestring blir fremhevet på den måten at det har et individuelt og et sosialt og samfunnsmessig perspektiv (s. 29). Drugli & Lekhal (2018) forstår det slik at livsmestring handler om at hvert enkelt individ skal oppleve trivsel, livsglede, mestring og følelsen av egenverd. I samsvar med dette så poengterer de ut at livskvalitet og tilhørighet, gjennom å delta i et sosialt samspill og faglig fellesskap, er med på å redusere risikoen for sosiale og psykiske problemer (s. 30). Drugli & Lekhal (2018) forstår livsmestring i rammeplan for barnehager (Udir, 2017) slik: «også i barnehagen vektlegges dermed det

¹ Jeg har valgt å referer til Drugli & Lekhal (2018) sin forståelse av Meld. St. 28 (2015-2016) på grunnlag av omfanget av oppgaven, dette ment som et verktøy for å bidra til en form for analyse av begrepets innpass i utdanningssystemet.

individuelle og det samfunnsmessige perspektivet på livsmestring. Det beskrives videre at livsmestring omhandler barnas trivsel, livsglede, mestring og følelsen av egenverd, samt forebygging av krenkelser og mobbing» (s. 30).

2.2 Begrepet livsmestring beskrevet i rammeplan for barnehager

For å få en større forståelse for hva som ligger til grunn for at livsmestring har blitt et begrep i rammeplan for barnehager (Udir, 2017), så kan det være nyttig å se på de politiske føringene som er gitt gjennom barnehagens samfunnsmandat. I *Rammeplan for barnehagen* (Udir, 2017, s. 7) presenteres barnehagens verdigrunnlag, og her vises det til at verdigrunnlaget både skal formidles, praktiseres og oppleves i alt av barnehagens pedagogiske arbeid. Videre presiseres det i rammeplan for barnehager (Udir, 2017) at barndommen har en egenverdi, og at barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til utviklingen hos barna. Med samarbeid og forståelse med hjemmet, skal barnehagen ivareta barnas behov for omsorg og lek, samt fremme læring og danning som er et grunnlag for allsidig utvikling. Læring, danning, lek og omsorg skal sees i en sammenheng (s. 7). Rammeplan for barnehager (Udir, 2017) presiserer at alle barnehager i Norge skal bygge på verdigrunnlaget som er manifestert i barnehageloven og internasjonale konvensjoner som den norske stat har sluttet seg til, eksempler på dette er FNs konvensjon om barnets rettigheter, også kalt barnekonvensjonen, samt ILO-konvensjon nr. 169 som omhandler urfolk stammefolk i selvstendige stater (s. 7). Med bakgrunn i urfolks særlige rettigheter, så har Norge en særlig forpliktelse til å ivareta interessen til samiske barn og foreldre. Det gjenspeiles ved at samiske barn i barnehagen skal få støtte til å ivareta og utvikle språket sitt, kunnskap og kulturen sin uavhengig av deres geografiske bosituasjon (Udir, 2017, s. 7).

I rammeplan for barnehager (Udir, 2017) står de sentrale verdiene forankret i barnehageloven § 1. I henhold til loven står det at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier som er forankret i kristen og humanistisk arv og tradisjon. Dette er i form av respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (s. 7). Videre står det i rammeplan for barnehager (Udir, 2017) verdier som å imøtekomme individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, samt at de skal få sikret at de får medvirke i fellesskapet som skal gjenspeiles i barnehagen. «Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse» (s. 7).

I henhold til denne oppgaven, ønsker jeg å belyse rammeplan for barnehagers (udir, 2017) føringer ovenfor *livsmestring* og *helse*. Rammeplan for barnehager (udir, 2017) mener at barnehagen skal fremme barnas fysiske og psykiske helse. Det vil si at den vil ha funksjonen med å være helsefremmende, samt at den skal være med på å forebygge og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (s. 11). Videre står det i rammeplan for barnehager (udir, 2017) at barnehagen skal til: «barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing. Om et barn opplever krenkelser eller mobbing, må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette» (s. 11).

I barnehagen skal barna få muligheten til å utprøve ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap. I henhold til dette, skal barnehagen legge til rette for at barna får støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med sine egne og andres følelser (Udir, 2017, s. 11). Videre skriver rammeplan for barnehager (Udir, 2017) at barnehagen er i en sentral posisjon for å kunne observere og motta informasjon som omhandler barnas omsorgs- og livssituasjon, dette er grunnet i at barnehagepersonalet er på daglig basis sammen med barna. Dette betyr at personalet skal ha: «et bevisst forhold til at barn kan være utsatt for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep, samt vite hvordan dette kan forebygges og oppdages. Personalet skal kjenne til opplysningsplikten til barnevernet, jf. barnehageloven § 22» (Udir, 2017, 11).

Drugli & Lekhal (2018) oppsummerer at livsmestring handler om de kreftene som er positive i et barns liv, eksempler på dette er å imøtekomme barnas behov for trygghet, lek og mestring i barnehagens hverdag. De positive erfaringene som oppleves sammen med nærværende voksne og andre barn resulterer i trivsel, robusthet og motstandsressurser. Likevel handler livsmestring også om å beskytte barn mot forhold som man har kunnskap om som tar fra dem ressurser, eksempler på dette er omsorgssvikt, negative relasjoner og mobbing (s. 31).

2.3 Hva sier tidligere forskning om begrepet livsmestring?

A child's environment of relationships can affect lifelong outcomes in emotional health, regulation of stress response systems, immune system competence, and the early establishment of health-related behaviors²

For å få en større forståelse for omfanget av tematikken, samt for å kunne komme nærmere et svar på min problemstilling, ønsker jeg å presentere tidligere forskning som er tatt for seg innenfor livsmestrings- og selvfølelsesbegrepet. Dette for å kunne belyse grunnlaget som er forankret i rammeplan for barnehager (Udir, 2017), for å få en større forståelse for hva barnehagen skal ta utgangspunkt i, når profesjonen skal arbeide med tematikken.

Lekhal & Drugli (2018) har funnet inspirasjon til tekst med *livsmestring* i Center on the Developing Child at Harvard University (2010), og jeg ønsker å presentere deres forskning på deres forståelse av hva som ligger som grunnlag til en sunn fysisk og psykisk oppvekst, sett i lys av livsmestrings-begrepet. For å sette et godt fundament for barnets helse, så starter det allerede så tidlig ved hvor god helse moren selv har før hun blir gravid. Det er større sjanse for at barnet vokser opp til å bli en frisk voksen, dersom barnet har hatt en mor som har opplevd og erfart god psykisk helse (Center on the Developing Child at Harvard University, [CDCHU], 2010, s. 2). Drugli (2018) hevder at et positivt miljø vil for eksempel kunne avverge at en genetisk psykiske lidelser vil oppstå hos barnet. Selv om barnet har den genetiske disposisjonen, så vil de gode vilkårene for mor, under svangerskapet og etter, hvor det blir vist god støtte og omsorg, så vil ikke disse genene tre i kraft (s. 16). Videre skriver CDCHU (2010) at fundamentet for en livslang fysisk og psykisk helse, handler om å møte de behovene barna har. Dette sett i sammenheng med de politiske føringene som er lagt i de ulike institusjonene som barnet møter i løpet av de tidligere leveårene. Erfaringer er bygd inn i kroppen vår, og det på både godt og vondt, har en signifikant betydning for hvordan vårt voksne liv kommer til å utvikle seg (s. 3). CDCHU (2010) hevder at denne forskningen fordrer oss til å tenke kreativt og forberede oss på utviklingen av unge barn ved å redusere de forstyrrende effektene ved motgang, sett i lys av det biologiske systemet (s. 3).

² (Center on the Developing Child at Harvard University, 2010, s. 8)

CDCHU (2010) presiserer at for å skape et godt fundament for en sunn utvikling, så er det vesentlig å skape et stabilt og lyttende relasjonsmiljø. Fra spedbarns alder er barnet avhengig av å ha voksne rundt seg som lytter og anerkjenner behovene som barnet ytrer. Derfor er stabil, lyttende og nær omsorg avgjørende i det tidlige stadiet til et barn. Dette vil resultere i en bedre fysisk og mental helse, høyere oppnåelse i utdanning, mer produktive ansatte, samt at det vil bli mindre atferdsvansker, sosialstøtte og interaksjon med strafferett i voksen alder (s. 7-8). Videre skriver CDCHU (2010) at den biologiske innvirkningen på miljøet rundt relasjonene kan påvirke et livslangt utfall i emosjonell helse, regulering av stress, bedre immunforsvar og tidlig etablering av helse-relatert atferd (s. 8). CDCHU (2010) hevder at for å sikre trygghet, så er det viktig at omsorgspersonene skaper trygge og sterke bånd seg imellom. Trygge spedbarn viser mer positive emosjoner og mindre angst i tidlig barndom, og har det enklere med å etablere relasjoner med lærere. Disse relasjonsmønstrene som blir utviklet i den tidlige utviklingen hos barna vil være med dem videre i barndommen og voksenlivet (s. 8).

Slik Drugli & Lekhal (2018) forstår livsmestring, så handler det om å legge til rette for at barna skal ha det bra i barnehagen mens de er små. De viktigste erfaringene etablerer seg i hverdagslivet, for det er det som skjer gjentatte ganger som lagres i hjernen til barnet. Barnehagen har mange muligheter for å kunne gi alle barn mange positive erfaringer, og med disse ervervelsene vil det være en indre ressurs for barna (s. 147). Jørgensen (2017) hevder at: «ansvarlighet, utholdenhet og empati er sentrale elementer som fremmer barns robusthet og positive deltagelse i fellesskapet (referert i Drugli & Lekhal, 2008, s. 147). Drugli & Lekhal (2018) skriver at for små barn er barnehagen avgjørende for hvordan barnas hverdag er, og de ansatte er med på å legge grunnlaget for barnas videre utvikling. De barna som blir robuste klarer å spille en aktiv rolle i sitt eget liv, dette skjer ved at de får støtte og får muligheten til å møte utfordringer i den sosiale konteksten i barnehagen (s. 147).

Videre hevder Drugli og Lekhal (2008) at:

Glede, positive følelser, gode relasjoner til voksne, tilhørighet i fellesskapet med andre barn, medvirkning og mestringsopplevelser er elementer som fremmer livskvaliteten for små barn, men som også bidrar til robusthet i møte med motgang både nå og senere og legger til rette for et godt voksenliv. Små barn som selv har hatt det bra, vil ha økt sjanse for å fungere godt i yrkeslivet og i egen foreldrerolle senere. Dette er svært viktig i et samfunnsperspektiv. (s. 147 – 148)

2.4 Livsglede og livsmestring – hånd i hånd?

I rammeplan for barnehager (Udir, 2017) ble det et begrepsbyttet fra livsglede til *livsmestring*. Med en slik forandring så er det interessant å se de politiske føringene som har blitt til, og hva som er grunnen til at livsglede har nettopp blitt til livsglede. Er det slik at vi skal mestre livet fremfor å ha en glede av det, eller er det slik at livsmestring inkorporerer gleden ved å være til? For å få en større forståelse av denne tematikken, så ønsker jeg å gjøre rede for bruken av livsglede i rammeplan for barnehager (Udir, 2011) og rammeplan for barnehager (Udir, 2017), for å få en generell oversikt av konteksten og bruken av begrepet. I rammeplan for barnehager (Udir, 2011) står det slik om *livsglede*:

Barnehagens innhold skal utformes slik at det kan oppleves meningsfylt for det enkelte barn og gruppen. Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne. (s. 17).

Slik jeg har forstått rammeplan for barnehager (Udir, 2011) så er begrepet livsglede kun benyttet én gang. Dersom vi ser på rammeplan for barnehager (Udir, 2017) er livsglede nevnt én gang også, men da under kapittelet: «livsmestring og helse» (s. 11). Selv om hvert begrepet er nevnt kun én gang, så er det vesentlig å se på betydningen av dette, sett i sammenheng av den historiske konteksten av *byttet fra det ene begrepet og til det andre*. Drugli & Lekhal (2018) hevder at begrepet livsmestring har de senere årene hatt en stadig regelmessig link til de ulike styringsdokumentene for skole- og barnehagesektoren. Det har blitt vist et kritisk blikk på bruken av livsmestring, da noen mener at livet ikke er noe barna skal lære å *mestre*, men at det heller skal leves (s. 29). Videre skriver Drugli & Lekhal (2018) at disse begrepene ikke er noe motsetning til dette, at livet som blir levd her og nå, også vil være med på å ruste dem til å møte livet og dets utfordringer til senere tid (s. 29).

Størksen (2018) skriver at begrepet livsglede er et tema i den nye rammeplan for barnehager fra 2017, i den forstand nevnes *glede* flere ganger, eksempler på dette er: «glede og humor, skaperglede, matglede, bevegelsesglede, glede ved høytlesing, måltidsglede, matematikkglede og glede i kulturelle fellesskap» (s. 17). Videre skriver Størksen (2018) at definisjonen av livsglede handler om å ha overskudd og energi i hverdagen, og om en begeistring og forventning til hva livet kan bringe, samt at det har en sammenkopling til det vi kan kalle for *lykke*, og som i seg selv er et mye beskrevet og utforsket begrep. Likevel så er det viktig å ha i mente at lykke og livsglede overlapper hverandre (s. 18). Slik Størksen (2018) forstår lykke,

så handler det om øyeblikklykken, slik som fryd, glede, fornøyelse og velbehag i nuet. Dette er en form for lykke som man kan se i barnehagen. En annen form for lykke, er lykken man opplever ved å være i en prosess, det vil si at man er intenst opptatt av en aktivitet eller det å ha oppgaver man er sterkt engasjert i, samt ser på som meningsfulle. Iblant så engasjerer barna seg så mye i leken at de glemmer helt tid og sted (s. 19). Søbstad (2006) hevder at *humor* er essensielt for barns livsglede og utfoldelse, og blir sett på av de fleste som en viktig del av et lykkelig liv. For barnehageansatte er det vesentlig at de anerkjenner humor og glede hos barn. Humor og begeistring gir livsglede, energi og overskudd til barn og ansatte, dette skaper fellesskapet i barnehagen (referert i Størksen, 2018, s. 19). Størksen (2018) skriver at lykke og god helse er påvirket av både gener og miljø. Sett i sammenheng er det ikke rart at man kan oppleve at noen barn virker til å være konstant glade og fornøyde, mens andre igjen kan virke flate eller nedstemte (s. 20). Nes (2018) skriver at lykkeforskere snakker om gen-miljø-korrelasjonen. I dette legger hun i at barn som har foreldre (miljøfaktorer) som er virker til å være lykkelige, vil også ha disponible gener i forhold til det, de har derfor både gener og miljøfaktorer som disponerer lykke (referert i Søbstad, 2018, s. 20). Videre skriver Nes (2018) at de ansatte skal være en motvekt til de barna som oppleves å være flate eller nedstemte, ved at de ansatte bidrar til gode opplevelser og lykke, sett i lys av de forutsetningene de har hjemme (referert i Størksen, 2018, s. 20).

2.4.1 Hvordan fremme positive relasjoner for barn?

Sett i lys av livsmestring og livsglede, samt det å skape glede og lykke for barna har kommet frem som vesentlige faktorer. Viktigheten med gode relasjoner, og hvordan det virker inn på oss mennesker kommer i delkapitlet *Selvfølelsen*. Drugli (2008) skriver at:

For å sikre positive relasjoner til alle barn på avdelingen ... er det bestemte forutsetninger som må være til stede. I noen tilfeller vil det være tilstrekkelig å «rydde opp» i noen av de forholdene som ligger til grunn for positive relasjoner. (s. 75)

Drugli (2008) hevder at dersom en ønsker å etablere en positiv relasjon til et barn, så er det viktig at man ser barnet som et individ, det vil si *hvem barnet er*. For å anskaffe seg informasjon om barnet, kan man få det fra foreldre i form av spørreskjema eller samtale med dem, før barnet starter i barnehagen (s. 76). Videre skriver Drugli (2008) at dersom man viser engasjement for det barnet er spesielt interessert i, hobbyer, temperament og personlighet, vil

man fremstå som at man er opptatt av hvert enkelt barn. Ved å ta i bruk disse hjelpemiddelene kan man få informasjon om hva barnet liker og ikke liker, hva som gjør det glad og lei seg, samt hva som trøster barnet. Dette kan komme godt med når man skal bli bedre kjent med individet (s. 76).

Drugli (2008) hevder at når man fokuserer på barnet som et individ, så viser man barnet at en ønsker å «se» det som det det er. I det daglige samspillet kan man vise interesse for det barnet interesserer seg i, ved at man retter oppmerksomheten mot det som tar opp barnet, dette skaper et felles *oppmerksomhetsfokus*. På bakgrunn av dette får barnet en bekreftelse fra den voksne at hen er interessert i det samme, dette skaper da et grunnlag for et *tillitsforhold*. I tråd med denne bekreftelsen vil også barnet kunne få hjelp til å dele sin oppmerksomhet med andre (s. 76). Videre skriver Drugli (2018) at alle barn trenger bekreftelse voksne personer som er sentrale i deres liv; «anerkjennelse av barnet som person, positiv bekreftelse på det barnet gjør som er bra, og på barnets forsøk på mestring er av stor betydning på selvfølelsen, og det betyr mye i oppbyggingen av en positiv relasjon» (s. 77). Det er ikke så mye som skal til for å gi barn positiv bekreftelse, det kan være i form av fysisk berøring, ord, smil, handling eller blick. Slike bekreftelser innebærer at man ser og tar til seg følelsene og reaksjonene barnet har. Vesentlig er barnets emosjonelle tilstand, og ikke bare barnets mestringsatferd (Drugli, 2008, s. 78).

Drugli (2008) presenterer et psykologisk perspektiv på *tillit*, senere i denne avhandlingen kommer jeg til å sette rette blikket mot den filosofiske tilnærmingen som Løgstrup (2000) har til begrepet. Drugli (2008) skriver at tillit er en del av kjernen for alle positive relasjoner. Dersom man legger til rette for å skape tillit til barnet, så vil det komme gradvis, men det må først og fremst være fortjent. For at tilliten skal bli etablert, så er det vesentlig at den voksne bryr seg og vil gjøre det en kan for å støtte barnet (s. 78).

2.5 Selvfølelsen

I rammeplan for barnehager (Udir, 2017) er *selvfølelse* kun nevnt én gang, på lik linje med begrepet *livsmestring*. Dette er under delkapitlet: *barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap*. I rammeplan for barnehager (Udir, 2017) står det:

Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill. I barnehagen skal alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne. Barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap. Barnas selvfølelse skal støttes, samtidig som de skal få hjelp til å mestre balansen mellom å ivareta egne behov og det å ta hensyn til andres behov (s. 22 – 23).

Det er interessant at et slikt begrep som har vært såpass aktuelt innenfor vår tids paradigme er kun nevnt én gang i rammeplan for barnehager (Udir, 2017). For hva innebærer begrepet selvfølelse? I dette kapitlet ønsker jeg å presentere Øiestad (2009) sin forståelse av hva selvfølelse er. På bakgrunn av oppgavens omfang, ønsker jeg å presentere den generelle forståelsen av hva selvfølelse er for noe, da dette er et stort og omfattende tema.

2.5.1 Selvfølelsen; det redde, men likevel det trygge – det å være menneske?

... å ha en nyansert følelse av deg selv, og i tillegg gi det du føler, en verdig plass sammen med andre mennesker³

Øiestad (2009) skriver at selvfølelsen sitter dypt i kroppen vår, på den måten at den er kjernen i deg selv og måten man er på. På mange måter kan selvfølelsen være pulsen i livet, at den er kraftfull og trygg eller stakkato og redd. Den veksler ofte mellom det redde og det trygge. Alle mennesker har en følelse av seg selv, og det betyr at vi *ikke* kan ha en selvfølelse (s. 18). Malt (2020) skriver at selvfølelsen er en opplevelse av sitt eget vesen, som atskilt fra andre vesener av samme art, eller at det er en følelsesmessig opplevelse av egen identitet gitt i et bestemt

³ (Øiestad, 2009, s. 37)

øyeblikk. Begrepet i seg selv viser til en avbalansert kontakt med ens sterke og svake sider. Det er slik en person føler seg trygg i samspill med andre mennesker (avs. 1). Videre skriver Malt (2020) at: «selvfølelsen er en betingelsesløs vurdering av egen verdi, uavhengig av prestasjoner» (avs. 2). Noe som vil si at det ikke står i korrelasjon med hvordan man utfører en handling, men hvordan ens evne til å oppfatte seg selv er.

Det er i relasjon til andre selvfølelsen blir konstruert. De mellommenneskelige erfaringene vi skaper er med på å videreutvikle selvfølelsen, summen av dette er den opplevelsen av deg selv i forhold til de menneskene som du har rundt deg. Det vil si om du føler deg like verdifull i forhold til dem, om du kan ta vel så stor plass, om du kan stille krav og få lov til å ha behov, om du stiller deg åpen og lyttende for de ønskene og kravene som andre skulle ha, samt om du kan bruke din egen dømmekraft (Øiestad, 2009, s. 18). Øiestad (2009) skriver at noe av det viktigste, men også det vanskeligste er relasjonen til andre. Siden vi er født til et fellesskap med andre mennesker, så klarer vi heller oss ikke uten andre mennesker. Omsorg og fortrolighet er to sentrale grunnpilarer i livet til et menneske; vi søker aksept og er redd for avvisning (s. 19). Det er denne subjektiviteten vi har iboende i oss, altså det å kunne møte andre så må vi kjenne oss selv. Uten denne subjektiviteten har man ingen å møte andre med (Øiestad, 2009, s. 19). Videre skriver Øiestad (2009) at det å være egoistisk er grunnleggende, men alt med skjønn, for man trenger ikke å være det hele tiden. Det er derfor viktig at vi ikke belager oss på å styrke selvfølelsen gjennom usympatisk egoisme, men heller evnen og viljen til å forene oss med den virkeligheten vi står innenfor bunner i det at vi ønsker oss selv godt (s. 19 – 20). Dette hevder Øiestad (2009) handler om at ingen andre enn deg selv kan representere din egen virkelighet, hvor utgangspunktet ligger i din livsverden, for det er vesentlig å kunne gi sitt «jeg» en stemme, hvor ellers det kommer til å bli taust. For å kunne fremstå i verden er det viktig at du ønsker å *anta virkeligheten til ditt eget jeg og legge egennytten til grunn for handling*. Resultatet av dette vil være at du vil kunne se verden fra ditt ståsted, samt hvordan verden oppleves for deg (s. 20).

2.5.2 En god selvfølelse – et kjennetegn ved en sunn tilværelse!

Du skal være tro

*Men ikke mot noe menneske
som i gold grådighet
henger ved dine hender⁴*

Malt (2020) hevder at sentralt for en god selvfølelse ligger ved evnen til å innlemme svakere sider ved seg selv i eget selv bilde, uten at det er en trussel for ens egen oppfatning av seg selv som person. Kjennetegn ved god selvfølelse er å kunne ha en viss selvironi, samt distanse når det er krevd i visse situasjoner. Videre har personer med god selvfølelse toleranse for hendelser og andre medmenneskers tvetydige natur og vesen. Personer med god selvfølelse er svært lite selvhenførende, og de kan tilby eller ta imot hjelp dersom situasjonen krever det, uten at de føler seg utnyttet eller truet (avs. 4). Sentralt for å skape en god selvfølelse handler om hvordan barnet vokser opp, tross personlighetstrekk. Det vil si at dersom barnet vokser opp i et miljø hvor det er rom for varme, ønske om å hjelpe og dele med hverandre, verdinormer som tydelig viser til respekt for hvert enkelt menneskes subjektivitet, vil ha en større mulighet for å utvikle en selvfølelse som er god (Malt, 2020, avs. 5). Ved dårlig selvfølelse er kjennetegnene ved at personen strever med følelsen av seg selv. For noen mennesker kan det vises ved sosiale og manglende selvhevdelse, andre kan skjule denne usikkerheten ved å bli skråsikre, lite lyttende og dominante. Et annet resultat er at dette mennesket vil til enhver tid ha behov for feedback, eller ha en total avvisning av alle typer feedback (Øiestad, 2009, s. 19).

Øiestad (2009) skriver at en god selvfølelse er en balanse mellom at vi evner å fullt ut anta vår egen virkelighet, samt at vi klarer å handle ut ifra egennyttens. Likevel er det viktig at vi ikke gjør vår egen virkelighet til den eneste rådende, men at vi likevel er i stand til å ivareta den når man forholder seg til andre mennesker (s. 21). Mye av dette handler om at vi skal kunne gi plass til de følelsene som vi har blitt født med, slik at det er et kompass når vi er i interaksjon med andre individer. Det handler om å kunne føle sine egne følelser, at man kjenner og er tilgjengelig for egne reaksjoner. Det er dette subjektivitet handler om, at du får

⁴ «Du Skal Være Tro», André Bjerke (ca. 1980)

tak i oppfatningen som er personlig for deg som menneske. I tråd med dette er det viktig at du kjenner hva som er dine verdier i livet, hva som er viktig, og hva som ikke er så viktig for deg. Det er viktig å konstatere at god selvfølelse ikke betyr at man til enhver tid skal være trygg og sikker, men at den gode selvfølelsen handler om at man rommer alle følelsene, også de som oppleves som negative (Øiestad, 2009, s. 21 – 22). Øiestad (2009) skriver at: «å ha en nyansert følelse av deg selv, og i tillegg gi det du føler, en verdig plass sammen med andre mennesker. Kortversjonen er: å føle seg verdig sammen med andre.» (s. 22)

2.5.3 Hvordan fungerer selvfølelsen?

Øiestad (2009) beskriver *kjærlighetsdimensjonen* innenfor selvfølelsen at den handler om hvor mye du elsker eller hater, som vil si om man er vennlig eller kritisk. En god selvfølelse handler om å ha et vennlig forhold til seg selv, mens den motsetningen handler om skam og selvkritikk. Ser vi i forhold til andre mennesker, så handler det om man er vennlig eller kritisk (s. 23). *Tilpasningsdimensjonen* går ut på om du har kontroll kontra frihet. Øiestad (2009) stiller det spørsmålet om du kan føle deg fri til å være deg selv og være den du er, eller om du prøver å kontrollere deg selv til å leve opp til et ideal. Samtidig handler dette om man klarer å akseptere andre til å være dem de er, eller tvinge dem til å være slik du ønsker at mennesker skal være. Tilpasningsdimensjonen handler så videre om at man tenker at andre gir deg frihet til å være det subjektet du er, eller at du gjør det du tror andre forventer av deg (s. 23). Øiestad (2009) skriver videre at god selvfølelse handler om en viss egenkjærighet, på en slik måte at vi håndterer å gå i oss selv, samtidig som vi klarer å tilpasse oss. Dette resulterer i at det vi være plass til oss selv, samtidig som vi er i et sosialt samspill med andre; «at vi føler oss selv, og gir det vi føler, en verdig plass sammen med andre» (s. 23-24).

Øiestad (2009) skriver at gjennom hele livet, så skaper vi hverandres verden. Alle handlinger og det vi sier, kan enten bringe oss nærmere eller fjernere fra hverandre. Sett i relasjon til god selvfølelse så handler det om at man tør å handle på måter som skaper nærhet, når man selv ønsker nærhet. At vi våger å sette den tonen som er overensstemmende med den vi har iboende i oss selv, likevel som vi mottar andre mennesker med bevissthet om at det vi opplever og tar imot påvirker deres opplevelse av hvem de er sammen med oss (s. 28). Øiestad (2009) bruker selv Løgstrup som eksempel, og skriver at i møte med andre mennesker, så holder vi en bit av andre menneskers liv i våre hender (s. 28). Øiestad (2009) sin forståelse av dette handler om

at vi påvirker hverandres følelser av å være til, til enhver tid. På en slik måte at man kan til tider enten ødelegge eller redde den relasjonen vi er i (s. 28). Videre kommer Øiestad (2009) med et eksempel på dette er at hvis man ser barn i barnehagen blir mobbet av andre barn, så kan man velge om man bryter inn slik at mobbingen blir stoppet, eller at man velger å ta avstand fra det, slik at den bare fortsetter (s. 28). Øiestad (2009) skriver videre at selvfølelsen er avhengig av den grunnleggende tilliten til at andre mennesker vil ta deg imot slik du er. For å styrke selvfølelsen, så er det vesentlig at man blir møtt på de følelsene og hvordan man har det gjentatte ganger. Dersom dette ikke blir innfridd, vil dette være med på å skade selvfølelsen, i den sammenhengen ved at den tonen som blir satt ikke blir mottatt, eller at du konsekvent blir møtt med noe annet enn det du ønsker å vise. Likevel er det viktig å vite at det er avhengig av med hvem og hvordan det tar sted (s. 28).

3. Teori: K. E. Løgstrup og nærhetsetikken

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere nærhetsetikken til K. E. Løgstrup, sett i lys av hans verk *Den Etske Fordring* (2000). Jeg har valgt å begrense oppgaven til kun *Den Etske Fordring* (2000), og de elementene innenfor kapitlene jeg har sett på som vesentlig, på bakgrunn av oppgavens omfang. Jeg har sett at flere forskere har henvist til verket fra 1956⁶ i sine avhandlinger, hvilket som har gjort meg den tanken om at det er en troverdig kilde som jeg ønsker å bygge mitt teori-kapittel rundt.

3.1 Hvem var K. E. Løgstrup?

Svendsen (2018) skriver at Knud Ejler Løgstrup (1905 – 1981) var en dansk teolog og filosof, samt professor i etikk. Løgstrup hadde stor innflytelse med sitt verk *Den Etske Fordring* (1956). Videre skriver Svendsen (2018) at Løgstrups tenkning tok utgangspunkt fra den jødisk-kristne skapelsesfortellingen, og at det var fenomenologien han knyttet dette opp mot (avs. 1 og 2). Christoffersen (referert i Løgstrup, 2000) skriver at Løgstrup ikke ønsket gi en innføring i etiske teorier og posisjoner, men at det heller var en bestemt tenkemåte han ønsket å fremme, hvor han tok utgangspunkt i å lete seg frem til et alternativ (s. 10). Christoffersen (referert i Løgstrup, 2000) skriver videre at metoden som Løgstrup brukte tok utgangspunkt i å kunne gjenvinne blikket for de elementære fenomenene som er med på å skape våre liv med og mot hverandre, da er man avhengig av å kunne skjelne fenomenene fra hverandre (s. 14).

3.2 Subjektet menneske

Jeg ønsker å presentere Løgstrup (2000) sitt syn på mennesket, og hva som skiller det fra vesenet (les dyret), for å få en større forståelse av de ulike begrepene Løgstrup (2000) opererer med videre i denne avhandlingen. Jeg anser det som viktig å kunne forstå hva som ligger til grunn i hans verk, sett i sammenheng med hans menneskesyn og dets verdier, for så å kunne skjønne konteksten av bruk av de ulike begrepene han bruker. Dette for å kunne sette det i videre konteksten av *hvordan barnehagelærere kan arbeide for å styrke barns selvfølelse, sett i lys av livsmestring i barnehagen*, for å komme nærmere et mulig svar på min problemstilling.

⁶ med henhold til senere utgaver, slik som denne oversatte versjonen fra 2000 ved B. Engen.

Løgstrup (2000) hevder at forskjellen mellom det å være et dyr og et menneske er å alltid gi våre behov en bestemt skikkelse. Det vil si at de behovene og den skikkelsen vi gir dem, hører med til det å være et menneske, og at dette resulterer i at det kreves noe av oss. Ved at vi gir adferden vår en skikkelse og form som oppførsel og opptreden, er dette med på å skape en individualitet, et selv, for å kunne opptre og oppføre seg på en bestemt måte (s. 87 – 88). Videre skriver Løgstrup (2000) at man selvsagt kan beskrive et menneske, sett i lys av at man bare skal ta adferden til et levende vesen som det er, siden det er nok å bare beskrive det. Det vil si at man ikke trenger å benytte seg av introspeksjon⁷, men heller at man kan fastslå ved vanlige «ytre» iakttagelse av deres oppførsel (s. 88). Løgstrup (2000) hevder at: «man kan riktignok vurdere et levende vesens adferd, men det betyr alltid at man setter opp en uvedkommende målestokk. Man bedømmer det i lys av hensyn som i og for seg ikke har noe med selv adferden å gjøre» (s. 89)⁸. Videre skriver Løgstrup (2000) at det er annerledes med menneskets oppførsel og opptreden, og at den selvsagt kan beskrives den også, men at beskrivelsen er en holdning som er kunstig plassert i forhold til oppførsel og opptreden. På den måten vil den også bare være i stand til å undertrykke den mest nære og naturlige holdningen. Det vil si å kunne innstille seg på, samt nekte å innstille seg på oppførselen og opptreden til andre (s. 89). Løgstrup (2000) skriver at *den etiske fordring* inneholder to sentrale elementer. Det første handler om *kjensgjerningene*⁹, som omhandler forholdet mennesker har seg imellom. Det vil si at det ene livet til mennesket er viklet inn i det andre menneskets liv. Fordringen handler om å ha omsorg for den andre partens liv som er *prisgitt*¹⁰ den, da gjennom sammenviklingen av hverandres liv (s. 148). Videre skriver Løgstrup (2000) at det andre elementet handler om fordringens ensidighet ved forståelsen av at den enkeltes liv er en gave som varer livet ut, slik at vi ikke skulle komme i situasjonen der man skal kunne kreve noe i gjengjeld.

⁷ Introspeksjon er en psykologisk forskningsmetode som består i bevisst selviakttagelse og rapportering av egne opplevelser (Svartdal, 2019, hentet fra: <https://snl.no/introspeksjon>)

⁸ På grunn av oppgavens begrensning, så har jeg ikke gjort meg noen fordykning innenfor de nåværende metodene for forskning på vesen (dyr), da dette verket av Løgstrup ble publisert i 1956, og det har gått relativt mange år siden den gang, med tanke på nyere forskning per dags 2020.

⁹ Noe (hendelse, forhold e.l.) som er fastslått med sikkerhet; faktum (hentet fra: <https://naob.no/ordbok/kjensgjerning>)

¹⁰ Gi til pris; overlate, gi i andre vold, utlevere til vilkårlig behandling (hentet fra: <https://naob.no/ordbok/prisgi>)

3.3 Tillit – *tilliten som i elementær forstand hører menneskets tilværelse til*¹¹

Du skal være tro

*Ikke mot noe ideal
som svulmer i store bokstaver
uten å røre ved ditt hjerte*¹²

Løgstrup (2000) skriver at det er naturlig for oss å møte hverandre med tillit, og at det ikke bare gjelder de man kjenner fra før av, men også fremmede mennesker. Under normale omstendigheter tror vi på det den fremmede sier, men tvilen kommer når vi får grunn til det, dette er i sammenheng med at hvis vi finner ut av at han lyver (s. 29). Videre skriver Løgstrup (2000) at under normale omstendigheter så vil man ikke tro at et annet menneske er en tyv, dette speiler seg i at det må være en grunn til å mistenke personen for å være det. Utgangspunktet ligger i hverandres ord, som igjen bunner i tilliten til hverandre. For dersom vi møtte hverandre med mistillit, så ville vårt liv visnet og vi kunne ikke ha levd, på bakgrunn av mangelen på tillit til hverandre (s. 29). Ifølge Løgstrup (2000) handler det om å kunne utlevere seg, og det er på bakgrunn av dette at man reagerer så sterkt på at tilliten blir misbrukt. Ved mistillit, så blir tilliten man har etablert brukt mot den som har vist tillit, og den som misbrakte den tok aldri til seg den tilliten som ble gitt (s. 30). Løgstrup (2000) skriver videre at: «vi ser det i like høy grad ved konflikter som ikke skyldes at den ene begår urett og den andre lider urett, men at deres sinn og verdener støter mot hverandre» (s. 30). Dette forklarer Løgstrup (2000) med at disse konfliktene ikke bunner i det at det har noe med moral eller umoral, rett eller urett å gjøre, men at det er et resultat av at være sinn og verdener er ulike, men for mennesket som vil det likevel bli til en ren moral og selvrettferdighet, som skaper bebreidelser og beskyldninger som ikke har noe holdepunkt (s. 30).

Løgstrup (2000) mener at dette har mye med forventningene som man har til relasjonen til andre. Dersom man ytrer sin forventning, så prisgir man seg selv for at den andre skal oppfylle

¹¹ (Løgstrup, 1956, s. 29)

¹² Du Skal Være Tro, André Bjerke

den, før det en oppfyllelse har tatt sted. Det er nødvendig å kunne ytre noe, for at den skal kunne bli oppfylt, og kan være med på å gjøre den andre parten oppmerksom på hva som forventes av vedkommende (s. 31). Løgstrup (2000) hevder at det mest utfordrende med å ytre noe er ikke at det er meningsløst eller forgjeves, men at man har blottstilt seg, på en slik måte at ytringene har blitt avslørt og ikke blitt oppfylt, og i dette sammenstøtet er der den moralske bebreidelsen og beskyldningene blusser frem (s. 31). Løgstrup (2000) mener at i en slik situasjon har man turt å bli imøtekommet, men likevel blitt avvist. Det har ikke blitt gjort en urett, men konflikten har skapt en såpass emosjonell reaksjon, slik at det blir gjort om til en konflikt, ved at den andre har begått en urett, som resulterer i at man dikter opp en grunn for at denne uretten har blitt til (s. 31). Videre skriver Løgstrup (2000) at det mest utfordrende delen ved en slik konflikt er at man har vist sine svakheter og blottstilt seg, og noe som ligger i det at man ikke ønsker å erkjenne for seg selv. Fornærmelsen kommer frem i en slik situasjon, og det bunner i det at man ikke ønsker å vise sin blottstilling, og at dette gjør at man kommer med bebreidelser og beskyldninger som er urimelige, selv om vedkommende er svært bevisst over dem. Grunnen til at dette fenomenet oppstår er fordi man ønsker å skjule sin egen emosjonelle opprinnelse i avsløringen, samt ønsket om å avlede sin egen og den andres oppmerksomhet bort fra den (s. 32). Løgstrup (2000) skriver at dersom kommunikasjonen blir brutt mellom mennesker i en konflikt, vil reaksjonen bli moralske bebreidelser og beskyldninger, siden kommunikasjonen er bygget rundt selvutleveringen (s. 32).

Løgstrup (2000) skriver at fenomenet tillit er svært grunnleggende, for det finnes ingen impulser til å definere et annet menneske, sett i lys av forholdet til kjærligheten og sympatien; man skaper seg ikke et bilde av hvem han eller hun er. Dersom man skaper seg et bilde, så er det kun trekkene som er umiddelbart anskuelige. Siden man ikke har vært på vakt etter mot noen bestrebelser, så vil man heller ikke finne dem (s. 34). Videre hevder Løgstrup (2000) at dersom man ikke har noen form for sympati for den andre, så begynner man å skape et bilde av hvordan denne personen er, dette er et resultat av usikkerhet på den andre eller noe som vekker irritasjon, misnøye eller antipati; man er på vakt ovenfor den andre, og man ser komplekse tilbøyeligheter ved den andre parten (s. 34). Løgstrup (2000) skriver at når mistilliten oppstår, så blir bildet man har skapt av hverandre uforenlige, som betyr at de utelukker hverandre og det er da bildet som må vike. En konstatering av den andre person ikke er til å stole på har blitt innlemmet i mistilliten. Grunnen til at dette skjer er at man nærmer seg fenomenet fra ulike sider (s. 34 – 35). Å ikke la andre slippe til ordet, handlinger og oppførsel er det Løgstrup (2000) kaller for *livsfornektende*, som vil si at det er det samme som

å fornekte den andres og ens eget liv. For det ligger i vår menneskelige tilværelse å være like ny som den andres nye ord, nye handlinger og deres nye oppførsel, og med det kan man kalle det for en tillit til selve livet (s. 35).

I forhold til synet på barn skriver Løgstrup (2000) at et barns liv kan bli påvirket av de voksnes atferd livet ut:

... slik at foreldres ærgjerrighet på barnas vegne, som i det borgerlige livs tvetydighet anses å være prisverdig, er en forbannelse menneskelig sett, fordi den innebærer en oppdragelse som kanskje for hele livet frarøver barnet det dyrebareste av alt, nemlig livsmotet. (s. 36)

Videre skriver Løgstrup (2000) at barnet ikke er i stand til å nøye seg med å vise en avhengig tillit, grunnlaget for det ligger i at man må ha lært å reservere seg. Derfor er dette såpass skjebnesvangert for barna, siden det er et resultat av den skuffende tilliten, utryggheten og usikkerheten. Denne relasjonen handler om hvordan forholdet til hverandre er (s. 37). Løgstrup (2000) hevder at: «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (s. 37). Videre skriver Løgstrup (2000) at det kan være skremmende mange faktorer som er med på å bidra til at det andre mennesket lykkes med livet eller ikke (s. 37). Løgstrup (2000) skriver at vi er hverandres verden og hverandres skjebne. Når to mennesker normalt møtes, så handler det om at deres verdener berører hverandre for så at de går hver til sitt. Men dersom det oppstår at man uheldigvis bryter inn i deres verden, så står det mye på spill. Det er heldig at vi ikke har noen forståelse av hva vi har hatt i våre hender av andre menneskers livsglede eller livsmot, deres oppriktighet eller falskhet, men at det er skjult fra oss (s. 37).

3.3.1 Å ivareta et menneskes tillit – *tillit og selvutlevering*

Hva slags makt er det vi mennesker har i forhold til det andre mennesket, når et menneske gir oss tillit og selvutleverer seg, er det slik at vi kan velge om vi skal ivareta et annet menneskes liv eller ødelegge det? Løgstrup (2000) skriver at:

Like sikkert som at et menneske legger mer eller mindre av sitt liv i den andres hender gjennom tilliten det viser eller ber om, like sikkert er det at fordringen om å ta vare på det livet hører med til tilværelsen vår slik dem nå en gang er. (s. 38)

Løgstrup (2000) hevder at hvor mye eller hvor lite det vil si for et menneske å vise tillit er svært så varierende, og forskjellig fra menneske til menneske. Det er ulike faktorer som spiller inn på dette, slik som menneskets psykiske forutsetninger og hvordan det har det i øyeblikket, samt hvem og hvordan den andre personen er. Her ligger det en uuttalt fordring ut ifra hvordan situasjonen er (s. 39). Videre skriver Løgstrup (2000) at tilliten ikke er opp til oss, men ved at den er gitt til den det gjelder. Vårt liv er skapt slik at det ikke er mulig å leve på en slik måte at et menneske utleverer seg og legger et annet menneskes hånd, sett i lys av å vise tillit eller et ønske om det. Dersom man ser på tillitens motpart, mistilliten, så er ikke denne jevnbyrdig med tilliten. Siden tilliten er det fundamentale, og mistilliten ved mangel på tillit. Det betyr at tilliten ikke skal begrunnes eller rettferdiggjøres, akkurat som mistilliten (s. 39).

Løgstrup (2000) presiserer at vi skaper hverandre verdener i forhold til den holdningen vi selv har; hvordan en selv som person kan bestemme bredde og farge den andre personens verden skal få. Man kan skape trygghet eller usikkerhet for den andre, ut ifra sin egen holdning kan man bidra til å påvirke den andres livsverden (s. 39). Løgstrup (2000) skriver at: «Derfor er det en uuttalt, en så å si anonym fordring til oss om å ta vare på det livet som tilliten legger i våre hender» (s. 39-40). Videre hevder Løgstrup (2000) at det kan være diskuterbart om at den ene legger sitt liv i den andres hender, sett i lys av tillit, er et perspektiv. Samt fordringen om å ta vare på det er en annen ting. I dette tilfellet handler det om å rette fokuset mot den intime relasjonen som finnes mellom kjensgjerningen og fordringen. Fordi kjensgjerningen fastlåser oss til det valget om man skal ødelegge eller ivareta et annet menneskes liv. Dersom man kun ser det fra ett synspunkt, så vil man da utelukke at, som for eksempel å kun høre kjensgjerningen og ikke fordringen, vil man ta et standpunkt som likegyldig til om hvor vidt livet er til å fremmes eller til å bli ødelagt (s. 40).

Løgstrup (2000) stiller seg disse spørsmålet:

Betyr da dette vi kaller *åndelig bluferdighet* at det er ting som ikke må kalles ved sitt rette navn? Skal vi gjennom tausheten late som om de ikke er til? Finnes det følelser som bare kan leve så lenge vi unnlater å gi dem uttrykk, og dø når vi ved å uttrykke dem slipper dem opp på sjelens overflate? Visner dét som det er mest liv i, i dagens lys? Tåler det det ikke? (s. 41).

Dette er tatt i utgangspunkt for det Løgstrup (2000) kaller for *De konvensjonelle formenes dobbelte funksjoner*, som han beskriver som at tilliten er som regel høyst forbeholden ovenfor hverandre, slik at vi velger å reservere oss og ikke slipper oss løs i tilliten. Dette kan bli dratt en parallell med til samfunnslivet, der det ikke kreves ivaretagelse av en annet menneskes liv,

men kun i form av folkeskikk ved en hensynsfullhet og imøtekommenhet (s. 41). Løgstrup (2000) svarer selv at det er ting som ikke tåler formløshet, slik som er i menneskes liv ikke tåler meningsløshet. Han beskriver *åndelig bluferdighet* som at det er det som skaper mening for mennesket, slik at dets eksistens ikke blir meningsløst; det skaper form for det menneskelig liv. «Det mest levende krever et behersket, et bundet, et indirekte uttrykk» (s. 41). Løgstrup (2000) skriver at det er grunnleggende i boende i mennesket. Selv om det som regel kommer til uttrykk hos kreative mennesker, så er det vesentlig for alle mennesker å skape mening i sitt liv, selv om man ikke er noen kunstner. Livet vårt er gitt oss, og vi har ikke skapt det selv, og det er av den grunnen at det ikke kan oppleves et direkte uttrykk. Dersom vi prøver det likevel, så blir det forfalsket og vil ikke være autentisk (s. 41).

Sett i lys av tillit og dens fordring, så skriver Løgstrup (2000) at mistro oppstår hvis tilliten ikke blir møtt med en annen holdning enn mottagelse av den, for det skal ikke fiendtlighet til. Eksempler på dette kan være likegyldighet, reservasjon og avvisning. Å utsette seg for dette er ikke ønskelig, og på den måten nøytraliserer man tilliten sin på forhånd. Løgstrup (2000) skriver:

Menneskelivets eget dilemma, at alt som ikke er omsorg for den tillitsfulles liv, er ødeleggelse av det, løses ved hjelp av konvensjonens tredje nøytrale mulighet. Dette gitte livs dilemma, omsorg eller ødeleggelse, kan ikke bære, derfor er vi stilltiende blitt enige om å benytte konvensjonen som en tilværelsesform som lar oss slippe dilemmaet. (s. 42)

Løgstrup (2000) ser i lyset av barnet, og skriver at man ikke får med seg barnet på dette, siden det bare kan vise tillit uten forbehold. Barnet er selv prisgitt når det viser tillit, og innenfor valgets vold, så står barnet utenfor konvensjonen. Dersom barnet ikke blir møtt med kjærlighet, vil livsmulighetene dets bli ødelagt (s. 42).

3.3.2 Fordringen er uuttalt - *den uttales ikke av det andre mennesket*

Løgstrup (2000) skriver at fordringen som er sett i hvilken som helst relasjon til et annet menneske er uuttalt, som vil si at det ikke har samme betydning til det uttalte og de kravene som er hos et annet menneske. Den vil ikke komme frem i de forventningene til en selv, som den andre uttaler eller nærer. Dersom de faller sammen, så er det ved ren tilfeldighet (s. 42).

Løgstrup (2000) hevder at:

Én ting er nemlig det andre menneskets egen tolkning av hva tilliten han viser eller ønsker seg, går ut på, noe annet er den fordringen som ligger i tilliten som en nærmest skapt kjensgjerning, og som det er opp til meg å tolke. Og de to tolkningene kan lett stå i sterk motsetning til hverandre. (s. 42)

Løgstrup (2000) presiserer at en stor utfordring for en kan være det å gå imot det et annet menneske forventer og ønsker, på bakgrunn av at det er det eneste vedkommende er tjent med, og at dette resulterer i at man vet hva som er best for den andre enn personen selv. Dersom det kun hadde handlet om å oppfylle hverandres ønsker og forventninger, så ville livene våre blitt ansvarsfrie, og man ville da bare vært et redskap for den andre. I denne konteksten handler det om en fordring om kjærligheten og ikke om det å være ettergiven, på den måten kan det være mulig for konflikter hele tiden (s. 42-43). Løgstrup (2000) skriver videre at det er viktig at man ikke blir for ettergiven i en relasjon med et annet menneske, og at det man tror er kjærligheten vil fort bli til smiger, for å unngå konflikter. Derfor er det fort gjort at man ender opp med å prisgi mengden (s. 43). Løgstrup (2000) hevder at grunnen til at denne fordringen er taus, er at man selv må avgjøre hva den går ut på; fra relasjon til relasjon. Fordi det er gjennom de kjensgjerningene at et hvert individ har en tilhørighet til den verden som den andre lever livet sitt i, samt at vedkommende har noe av den andres liv i sine hender. Selv om situasjonen dreier seg om det ene mennesket, så kan ikke den det gjelder si noe om det, da det kan være helt i strid med hans forventninger og ønsker (s. 43-44). «Det hører fordringen til at den enkelte selv, med det han måtte sitte inne med av innsikt, fantasi og forståelse, skal sørge for å finne ut hva den går ut på» (Løgstrup, 2000, s. 44).

3.3.3 Fremmer fordringen *overgrep*¹³?

Løgstrup (2000) operer med to uttalelser av kommunikasjon mellom mennesker. Den første han referer til er samværet hvor man velger å gli til side for hverandre, som har sine røtter i at man har frykt for mennesker, i form av at man roser andre mennesker for å skape hygge. Den

¹³ Løgstrup (2000) skriver om begrepet *overgrep*, i kontrast til *seksuelle overgrep*, handler Løgstrup sin forståelse om det maktforholdet et menneske har, når man har et annet menneskes liv i sine hender, når det er snakk om livsforståelsen til hvert enkelt menneske (Løgstrup, 2000, s. 50).

andre delen handler om å kunne utnytte den andre til sin egen fordel (s. 46), det er den siste delen jeg ønsker å presentere litt nærmere.

Løgstrup (2000) stiller seg disse spørsmålene: «Vil ikke fordringen dermed fremme press og overgrep? Hvordan skal den enkelte finne ut hva som tjener den andre best – særlig når det som angivelig skal tjene ham, skuffer ham eller fyller ham med uvilje?» (s. 44). Løgstrup (2000) svarer selv at man finner ut av dette med bakgrunn av sin egen livsforståelse (s. 44). Løgstrup (2000) skriver at tematikken handler om hva ens egen livsforståelse vedkommer det andre mennesket, når perspektivet ligger på at man vet bedre for den andre personen, enn det han eller hun vet best selv. For livsforståelse kan være så mye, men likevel så kan den få en fast form og bestemte trekk. Den kan for eksempel stivne til en ideologi og ble en sannhet for den enkelte. Dersom dette skjer, så kan det føre til at den andre personen skaper mer press og eventuelle overgrep (s. 45). Løgstrup (2000) skriver videre at på bakgrunn av dette så kan dette ha et resultat for *livsanskuelsen*¹⁴ det mennesket det gjelder, i form av at: «livet hans er til for livsanskuelens skyld og ikke omvendt» (s. 45). For det mennesket som lever ut ifra denne holdningen setter fokus på at det ikke er så mye i sitt eget liv som skaper livsanskuelsen som gir livet innhold, men i motsatt form så er det livsanskuelsen som gir livet innhold. Kjentegn ved denne personen er at han eller hun har gjort seg opp en endelig sannhet som vedkommende innehar, som også må gjelde for alle andre (Løgstrup, 2000, s. 45). Løgstrup (2000) hevder at en slik person vet med sikkerhet hva som er riktig for alle andre, og at dette blir på bekostning av andre menneskers uavhengighet og selvstendighet. Det vil også komme frem at denne personen med bedre samvittighet kan begå overgrep (s. 45). Løgstrup (2000) presiserer at: «... at det er først gjennom min livsanskuelse at ikke bare mitt eget, men også det andre menneskets liv får mening og innhold (s. 46).

Løgstrup (2000) hevder at det enkelte mennesket kan si og gjøre ut ifra sin egen indre forståelse for hva som er best for den andre, men likevel så har ikke denne personen rett til å prøve å gjøre seg eier av hvordan den andre skal reagere på det. Det betyr at man ikke skal bestemme hva andre mennesker skal gjøre med ens ord og handlinger, selv om tanken skulle være god. For å la den andre være herre over sitt liv, så er det avhengig av at man selv må ha en vilje til å forstå hva som er best for den andre personen, dette innebærer at man må kunne uttale seg, tie og handle (s. 48). Løgstrup (2000) skriver videre: «Fordringen om å ta vare på

¹⁴ «helhetsoppfatning av menneskelivet, dets mål og verdier; livsoppfatning; livssyn (hentet fra: <https://naob.no/ordbok/livsanskuelse>)

det av den andres liv som er prisgitt en – uansett hvilke ord og handlinger den måtte føre til – er alltid samtidig en fordring om å være uendelig tålmodig med den andre og gjøre sitt til at hans verden blir så rommelig som mulig» (s. 48). Slik Løgstrup (2000) ser det, så handler det om at fordringen er en fordring om å bruke den prisgittheten som er hos det andre mennesket, for å åpne blikket til vedkommende for en større horisont (s. 48).

3.3.4 Hva betyr egentlig “å ha noe i sine hender”?

Avslutningsvis hevder Løgstrup (2000) at begrepet: «å ha noe i sine hender» er en metafor for en tilstand som er svevende, at den nesten er på vippen til det ene eller det andre, samtidig så handler det om hvordan situasjonen er samlet hos det enkelte individet; det er opp til vedkommende å bestemme over hvordan utfallet skal bli. Konsekvensen av dette blir at personen blir ansvarlig for det som skulle ha blitt unnlatt eller gjort. Videre er denne metaforen emosjonell, som betyr at det er opp til en selv å ta hånd om et annet menneskes liv på godt og vondt, som er hele personens skjebne (s. 49-50). Løgstrup (2000) hevder at:

Kontrasten ligger i at ethvert menneske er et selvstendig og ansvarlig individ – og at vi uunngåelig og i vid utstrekning er henvist til hverandre, slik at våre innbyrdes forhold på den mest umiddelbare måte er maktforhold, enten det nå er den andres stemning eller skjebne som ligger i våre hender. (s. 50).

Fordringen innenfor denne makten handler om å ta vare på den andres liv som er avhengig av seg som person, men likevel at man ikke skal ta fra den andre personen sin selvstendighet, siden ansvaret for den andre, *ikke* handler om å overta ansvaret for vedkommende (s. 50).

3.4

Løgstrup (2000) skriver at fordringer er *uuttalt*, og på den måten er den også *radikal*. Det vil si at siden fordringen er stum, så må hvert enkelt menneske avgjøre hvordan en skal ta vare på den andres liv. Dersom det skal skje et positivt resultat for den andre, så er man avhengig av at man handler og tenker uselvisk¹⁵. Tross for omfanget av hvor stor situasjonen eller motivet

¹⁵ Uegoistisk (hentet fra: <https://naob.no/ordbok/uselvisk>)

skulle være, så er fordringen likevel radikal, som betyr at man ikke vet hva som tjener den andre best (s. 66). Løgstrup (2000) hevder så videre at den *radikale fordringen* omhandler det som er seg imellom, altså det den enkelte sier og gjør, men det skal ikke sies for ens egen del, men for den andres, når det handler om å legge ens liv i enkeltes hender (s. 66). Løgstrup (2000) skriver at fordringen handler så videre om at den andres liv blir ivaretatt dersom tilliten til den enkelte viser, øker ens *livsmot*¹⁶, men likevel når den er svært så ubehagelig da den griper inn og forstyrrer ens tilværelse (s. 66) Løgstrup skriver:

Fordringer går ut på å ta vare på det den andres liv som er utlevert meg, uansett om den andre er en av mine nærmeste eller en fremmed, og uten hensyn til hvilken måte han er utlevert meg på, i en tillit som er meg kjærkommen, eller i et fiendskap som vekker min selvhevdelsestrang (s. 67).

Fordringen kan ha flere nyanser, et eksempel på dette kan være et møte med andre i et fellesskap, fordringen hjelper oss med at vi ikke løses opp i det. I en slik sammenkomst er det opp til hvert enkelt individ å bedømme om hva som er best for den andre, selv om det er står i strid med hva som egentlig er sannheten for den andre. Ser man dette i et etisk perspektiv, så isolerer fordringen (Løgstrup, 2000, s. 67). Videre skriver Løgstrup (2000) at radikaliteten kommer frem ved at den andre ikke har rett til å stille fordringen, tross for at det handler om å ivareta vedkommende sitt liv. De fordringene som den andre parten har, sett i lys av seg selv, har sin fulle rett til å bli stilt, men de er bygget på og avhengig av de se sosiale normene og målestokkene, moralene, de rettslige og konvensjonelle, som er en del av vårt liv og mot noen andre (s. 67). Løgstrup (2000) hevder at den andre personen har ingen rett til å stille den radikale fordringen ved at alt som sies og gjøres skal handle om kun den personen, og ikke en selv som person. Grunnen til dette er at det er en fordring som man ikke har blitt enig om, for innenfor denne fordringen finnes det ikke noe rådende eller gjeldene. Kjensgjerningen som fordringer tar utgangspunkt i fra handler om at vedkommende sitt liv ligger i mine hender, men det uten at en selv eller den andre har hatt vesentlig rolle skal skje, samt at ingen av partene har kunne godkjent dette (s. 68).

¹⁶ Livslyst (hentet fra: <https://naob.no/ordbok/livsmot>)

3.4.1 Radikaliteten og det uselviske

Løgstrup (2000) presiserer at den radikale fordringen handler om den bare kan oppfylles i uselviskhet, men likevel handler det ikke om at et menneske skal få alt ansvaret for hva enn som kommer til å ta sted. Det gagnar ingen å skulle ta på seg alt ansvaret, om det kommer til personlige relasjoner, stillinger eller yrker som pålegger det, men likevel så kan det tenkes at mennesker som ikke er tilfredse i sitt eget liv gjør det (s. 68) Ifølge Løgstrup (2000) skriver han at grunnen til det, er at de ønsker å få mening i livet sitt, men likevel at rollen til fordringen har blitt snudd på hodet. For fordringer går ut på at man skal arbeide, handle og ta avgjørelser, sett i lys av den man har ansvar for, og ikke en selv (s. 68 - 69). Løgstrup (2000) skriver videre at med dette ubegrensede ansvaret, så ligger overgrepet på lur. Eksempel på dette er at man ønsker å ta ansvar for alle mennesker, men ender opp med å tvinge dem mot deres egen vilje til deres eget beste. Dersom man tar på seg et ansvar som ligger utenfor de menneskelige begrensningene, så kan man utøve vold mot dem man har tatt på seg ansvaret for (s. 69).

Dette kan sees i sammenheng på områder ved oppdragelsen, hevder Løgstrup (2000, s. 69). Barnets frihet og selvstendighet er det foreldre har i sine hender, som innebærer at foreldrene frigjør og selvstendiggjør barnet i forhold til dem selv, sett i lys av oppdragelsens begrensning av ansvar og mening (Løgstrup, 2000, s. 69). Løgstrup (2000) skriver videre at:

De vil ikke nøye seg med å la de forholdsregler de ved egen tenkning og ved opplysninger fra andre er blitt klar over at oppdragelsen står i, forme barnets karakter så langt de måtte kunne det. Foreldrene vil tvert imot selv sørge for at forholdsreglene er effektive, de vil forsikre seg om at forholdsreglene virkelig også danner barnets karakter (s. 69).

Løgstrup (2000) skriver at på den måten legger foreldrene til rette med en anmasse¹⁷ moralisering og formaninger. Formaningene handler om den formen for straff som barnet skulle få, i følge av sine handlinger. Dersom *forholdsreglen* er utrettet, så er saken også ute av verden, siden barnet alt har tatt sin følge av sine handlinger. Dette skal da ikke være noe som minner videre om hendelsen, og barnet søker etter å finne foreldrenes humør, som før handlingen tok sted. Å kunne la forholdsregelen, som i dette eksempelet straffen, utrette hva den er i stand til, har en mening i at foreldrene legger til rette for at barnet får den friheten og

¹⁷ Tiltå seg (myndighet eller rettighet som ikke tilkommer en); tilegne seg med urette. (Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/anmasse>).

selvstendigheten i straffen som det har krav på; det å kunne lære av den (s. 70). Løgstrup (2000) hevder at å bestemme forholdsreglens virkning kan være med på å frarøve barnet dets frihet og selvstendighet, og like dann at det blir hverdagslig. Eksempler på dette kan være: «Du husker vel hva som skjedde i går (eller for en uke eller en måned siden). Du har vel ikke tenkt å gjøre det om igjen! Ikke glem hva som skjedde!» (s. 70). Videre skriver Løgstrup (2000) at hvordan man selv er i relasjonen med barnet har mye å si på hvordan barnet opplever det. Dersom man evner å være mye bekymret så vil også reflektere seg i de ytringene man gir, noe som resulterer i en irriterende eller sløvende som gir motsatt effekt av det man egentlig ønsket (s. 70).

3.4.2 Et maktforhold

Løgstrup (2000) skriver at man er prisgitt hverandre når man står ovenfor hverandre, dette blir også et maktforhold. I tilliten handler det som sagt om at den ikke er opp til oss og hva som er best for en selv, men at den tilhører livet vårt om man vil eller ikke. Samt den kjensgjerningen som gikk ut på at man var prisgitt den andre, samtidig som at dersom man ønsket å bare akseptere kjensgjerningen, så tok med et standpunkt som likegyldig for om man skulle ivareta eller ødelegge et annet menneskes liv. Alt dette resulterer i at man ikke unnslipper i å ha makt over et annet menneske (s. 71). Løgstrup (2000) skriver at på hverdagslig basis så har vi makt over andres stemning, og at vi også har makt over skjebnen til et annet menneske. Spørsmålet kommer frem når man står ved makten, om man skal bruke den til å den andres beste eller til vårt eget beste. Å anerkjenne det faktum at vårt forhold er et maktforhold, uten å lytte til kravet, vil ha samme verdi som å stille seg likegyldig til spørsmålet om å ivareta friheten til det andre mennesket, eller hvor vidt makten skal brukes for vedkommende sitt beste eller sin egen interesse (s. 75 - 76). Løgstrup (2000) presiserer at denne formen for fordring er radikal, og det handler mer om å kunne utnytte den andre personen. Men når en person finner denne fordringen ubetydelig, så vil det med sikkerhet ende opp med at personen får en trang til å hevde seg, samt ha en ekspansjonsvilje. På dette grunnlaget blir den radikale fordringen maktesløs (s. 76).

Løgstrup (2000) stiller seg spørsmålet om hva som er grunnen til at den radikale fordring står i strid med vår væren? Den radikale fordringen bygger på at den andres liv skal bli tatt vare på, på den måten som tjener den andre best, den sier ikke noe mer om det. Av den betydning

så handler det om at det er opp til den enkelte å velge hva som er best for den andre parten, sett ut ifra sin uselviskhet og sin livsforståelse. Den kan altså ikke følge noen motiver som er fremmed for den, siden hver enkelt person må ha samme hensikt for å kunne oppfylle den. De *sosiale normene* derimot gir en presis anvisning på hva som skal gjøres og ikke gjøres, på en slik måte at man ikke trenger å ta så mye hensyn til det andre mennesket, enn det å ivareta dens liv (s. 77 – 78).

3.4.3 Den radikale fordring vs. de sosiale normene

Løgstrup (2000) skriver at den radikale fordringen er uuttalt, som vil si at den er taus i forhold til forventningene og kravene som det andre mennesket ytrer i forhold til den. Det er fastslått at den ene personen er overlatt til den andre. Den spesifiserer ingenting, og den er overlatt til kun den enkelte, siden man må finne ut av dette på egenhånd (s. 78 – 79). De sosiale normene er noe annet. Løgstrup (2000) skriver at de sosiale normene bygger på skjønnet. Det vil si at de sosiale normene bygger på at det andres livs skal bli tatt vare på i form av ord og gjerninger som er saklige, hensiktsmessige og fornuftige, dette kan skje ved at den andre hjelper til med evnen til å tenke og innsikt. Ser man på om mennesket bare skulle ha fulgt loven bokstavelig talt, så kunne det ha endt med at det man gjorde stod stikk i strid med lovens ånd. Derfor er det viktig med skjønn (s. 80). Videre skriver Løgstrup (2000) at hver etisk avgjørelse fører både innad og utad, og bygger på de handlingene man velger å gjøre, samt de handlingene man velger å unnlate. Samtidig er det vesentlig at hvert enkelt menneske vet hva det andre mennesket sine forventninger er, samt hvordan de skal kunne innfris (s. 80). Løgstrup (2000) hevder at:

Sitt livs innhold, sine forventninger og problemer har et menneske imidlertid fått bestemt av det sjelelige innholdet i de forskjellige særegne menneskelige relasjoner og institusjoner som det vokser opp i og kommer i. På hvilken måte den andres liv kan ivaretas i den gitte situasjonen, vil den enkelte derfor i mange tilfeller få rede på av de sosiale normene (s. 80 – 81).

Løgstrup (2000) skriver at de sosiale normene hjelper mennesket til å beskytte de forskjellige relasjonene og institusjonene, som har gitt det andre mennesket sitt livsinnhold, problemer og forventninger. Derfor er de sosiale normene en vesentlig veileder på hva det andre mennesket er best tjent med (s. 81). Relasjonene og institusjonen tar utgangspunkt i vitenskapelige undersøkelser som bygger på dets naturgrunnlag og den kulturelle skikkelsen deres, men da etter de ulike institusjonenes forutsetninger. Vitenskapen kan hjelpe til med å kaste lys over

gamle og utgåtte rettslige, moralske og konvensjonelle normer, slik at de kan bli forbedret til det bedre og samfunnsaktuelle (Løgstrup, 2000, s. 81).

Løgstrup (2000) skriver at den sosiale normen ene og alene er ikke nok for å vite hva den andre er best tjent med, men at man må også bruke skjønn. Dersom man skal kunne ta i bruk skjønn, så må det være et samsvar med de relasjonene og institusjonene som har skapt livsinnholdet, være med på å bestemme livsforståelsen til det andre mennesket. Og på den måten kommer også den radikale fordring inn ved at man også skal ta utgangspunkt i sin uselvviskhet, for å kunne forstå hva hvert enkelte tilfelle krever (s. 82).

Dersom den radikale fordringen og de sosiale normene står så tett, er det ikke slik at vi bare kan bruke de sosiale normene? (Løgstrup, 2000, s. 83). Løgstrup (2000) skriver at når vi snakker om et menneske som tar utgangspunkt i den radikale fordringen, for så å bli veiledet i de sosiale normene, så handler det ikke om bare to ubøyelige avgjørelser. Det betyr at det er ved den samme avgjørelsen at man abstraherer¹⁸ en innadventt og en utadventt side fra hverandre. Man kan altså ikke isolere moralen fra handlingens skikkelse, ordet som er ytret og atferden (s. 83). Videre hevder Løgstrup (2000) at spørsmålet står fortsatt ved makten man har ovenfor det andre mennesket. Når det kommer til motivene, om de er uselviske eller selviske, sett i sammenheng med handlingene, ordene og adferden når de til vanlig stemmer med de sosiale normene (s. 83). Løgstrup skriver:

Svaret på dette er at motivet for handlingen bare er likegyldige når det dreier seg om sosiale normer som kan følges i rent legalt utvendige handlinger. Det finnes sosiale normer som følges like godt selv om den enkelte på samme tid har helt andre ting i hodet og hjertet. Den andre har like mye nytte og glede av at man overholder dem, samme hvilke motiver man styres av (s. 84).

Dersom det er nyttig med bruk av skjønn, så kan alt komme an på motivet. Med skjønnet skaper det mest spillerom med om motivet er til hjelp for den andre eller ei, sett i lys av den sosiale normen (Løgstrup, 2000, s. 84). Løgstrup (2000) skriver at det likevel finnes sosiale normer som kan overholdes til den andres beste, dersom hensynet til den andre er fokuset. Dersom man ser på oppgaven med å selvstendiggjøring barnet i forhold til seg selv. Dette innebærer at hvis en forelder velger å gjøre et barn selvstendig på en kald og kjærlighetsløs

¹⁸ Abstrahere: «å sammenfatte enkeltformer under ett begrep idet man ser bort fra avvikende detaljer» (Tjønneland, 2018. Hentet fra: <https://snl.no/abstrahere>)

måte, kan det føre til at barnet knytter seg enda tettere til foreldrene. Dersom barnet ikke føler seg trygg i denne prosessen og i forhold til foreldrenes kjærlighet, kan det ende med at barnet blir sykkelig avhengig av foreldrene, og det kan hende at det får motsatt ønskelig effekt (s. 85). Løgstrup (2000) oppsummerer at på et generelt plan, så kan det hende at de sosiale normene kan gå til skade for at det mennesket som mottar det, kunne gjerne vært foruten. Grunnen til det er at den som hjelper kan ha målet om å ha den mest prisverdige gjerningen, slik at det går utover mottakeren. Eller at den som yter hjelp er så skråsikker i sitt vitenskapelig fundament, at vedkommende behandler mottakeren som om han eller hun trenger hjelp til å fungere, samt fungere på riktig måte (s. 85-86). Løgstrup (2000) skriver videre at de sosiale normene strekker ikke godt nok til, og er avhengig av spenningen mellom den og den radikale fordringen. Ser man i lys av hvis et menneske, eller institusjon forandrer seg, mens de sosiale normene ikke gjør det, så kan det ende med et overgrep. Dersom motivet for å leve etter disse normene bunner i en angst for at de ytre kreftene¹⁹, så vil man få et ambivalent forhold mellom de sosiale normene og det kulturelle innholdet i institusjonene som de skal beskytte; og dette fører også til et overgrep (s. 86).

3.5 Løgstrup om kjærlighetsbegrepet

I *Den Ethiske Fordring* (2000) skriver Løgstrup om kjærlighetsbegrepet, men dette er i forhold til kjærlighetsforholdet mellom to mennesker, på en slik måte at det innebærer det seksuelle, erotiske og parforholds-rettete ved kjærligheten. Jeg har derfor valgt å ta ut det aspektet, med tanke på oppgavens relevans, men jeg har like vel prøvd å presentere essensen i hva begrepet kjærlighet kan være i en generell forståelse, sett i lys av Løgstrup (2000) sin filosofi.

Løgstrup (2000) skriver at for at hvert enkelt menneske ikke skal bli redusert til et redskap for andre, så må man ta ut ifra sin egen livsforståelse handle ut ifra hva som tjener den andre best, siden ens livsforståelse har også med den andre å gjøre (s. 51). Løgstrup (2000) skriver at grunnen til at dette er utfordrende er fordi når man lat sitt forhold til det andre menneske bli formidlet av en ideologi om at alle forventer frelse, så er det uunngåelig at det skjer et overgrep. Det er ikke av bare ideologiens form at overgrepet kan ta sted, også på grunn av mangelen på livsforståelse også (s. 51). Løgstrup (2000) påpeker at kjærligheten handler om

¹⁹ Eksempel ledelsen i barnehagen.

at kjærligheten ikke handler om et kompromiss, om forræderi eller tilfeldigveksling, men at det handler om at kjærlighetsopplevelsen handler om at det skal stå åpent for å forstå et annet menneske og samt deres gjengjeldte kjærlighet. Dette gjør at det er naturlig å la den andre personen være fri (s. 58).

Videre beskriver Løgstrup (2000) forskjellen mellom den *naturlige kjærligheten* og *nestekjærligheten*:

Den naturlige kjærligheten oppstår ikke av at den andres liv i større eller mindre grad er avhengig av vår omsorg. Det skal noe mer til. Det skal et erotisk forhold til, eller den andre skal være ens barn, eller en sjelelig samstemthet skal foreligge (s. 168).

Løgstrup skriver (2000) at det som kreves av oss er at vår naturlige holdning til det å ha et annet menneskes liv, som ligger i våre hender, skaper kjærlighet til det andre mennesket. Grunnen til det er at vårt liv er skjenket oss, og det handler ikke om at det andre mennesket er knyttet til oss på en måte, sosialt eller biologisk. Forskjellen mellom den naturlige kjærligheten og nestekjærligheten ligger ved at den naturlige er biologisk og sosialt betinget (s. 169). Videre hevder Løgstrup (2000) at det ikke er en tilfeldighet at begrepene er like, siden er snakk om «kjærlighet» i begge tilfellene. Forståelsen av at vårt liv er skjenket oss, så handler det like mye om forståelsen av at et annet menneskes liv også er avhengig av oss, når det kommer til hvor fremmed eller fiendtlig det måtte angå oss selv. Dette på grunnlag av at kjærlighetens gjerninger springer ut ifra vår mottagelse av eget liv, dersom vi lever i den mottagelsen (s. 169).

Som tidligere nevnt består den etiske fordring av to elementer: at fordringer går ut på å ha omsorg for den andres liv, som er prisgitt en gjennom møtet med andre, samt det livet som er gitt oss ikke skal stå i gjengjeld for det man gjør (Løgstrup, 2000, s. 148). Spørsmålet Løgstrup (2000) stiller er: «er den naturlige kjærligheten kjennetegnet av et krav om gjensidighet som setter den i motsetning til den ensidige fordring?» (s. 149). Løgstrup (2000) skriver at i de forhold mellom mennesker der det er gjennomsyret av naturlig kjærlighet, så lykkes begge liv med samme gjerning. Dersom man ivaretar den andres liv lykkes den andres liv og tilværelsen til den enkelte (s. 149). Løgstrup (2000) skriver videre at dersom foreldrene har omsorg for barna sine og oppdragelsen deres er fornuftig, så skaper det gode sjanser for at de lykkes i livet, det speiler seg også til at foreldrene lykkes også; altså at forholdet dere til barna lykkes (s. 149). Løgstrup (2000) skriver:

Den tilværelsen som blomstrer ved den enkeltes ivaretagelse av den andres liv, er den enkelte selv deltager i. Når vi råder oss selv eller hverandre, appellerer vi derfor også i samme åndedrag til det den enkelte selv og den andre er best tjent med. (s. 149)

Løgstrup (2000) skriver at det skal ikke forveksles med at ivaretagelse av den andres liv, skal eksklusivt være en motivasjon for at ens eget liv skal lykkes, slik at man kun bruker andres ve og vel som et verktøy. Dette blir feil, siden det andre mennesket i sin kjærlighet utgjør en levende del i sitt eget liv. Personens lykke og ulykke vil også være en del av vår lykke og ulykke (s. 150). Ifølge Løgstrup (2000) betyr denne naturlige kjærligheten som gjerningen, beveger et annet menneske, samtidig som den er motivert av ens egen lykke og den andres; disse to hensynene går det ikke an å skille fra hverandre. Kjærligheten er naturlig, og begge disse motivene går i ett: «at den andres og egns eget liv lykkes» (s. 151).

3.5.1 Å knyttes sammen

Løgstrup (2000) skriver at mennesker knyttes til hverandre gjennom kjærlighet, sympati og solidaritet. Mennesket blir knyttet gjennom kjærlighet og vennskap, mens solidariteten skjer igjennom samarbeid og felles kår. Sammenlagt handler dette om at dersom man ivaretar et menneskes liv i noen av disse formene, så utgjør dette tilværelsen (s. 151). Løgstrup (2000) skriver videre at den naturlige kjærligheten og den ensidige fordring deler felles livsforståelsen om at: «den enkeltes liv er en vedvarende gave» (s. 151). Ser man i lys av fordringen, så skriver Løgstrup (2000) at den enkelte blir spurt om vedkommende vil gjøre seg suveren i eget liv, slik at han eller hun kan bestemme om hvem som skal ta del i det, og hvem som ikke skal gjøre det, samt om personen ønsker å ta livet sitt som mottatt, for så å kunne ta vare på livet til den andre (s. 152).

Løgstrup (2000) skriver at gjenkjærligheten skal være spontan og fri som ens egen. Det betyr at man ønsker et krav om gjensidigheten ved kjærligheten, at man ønsker å bli elsket like mye tilbake som man elsker selv. Her igjen kommer tanken om hvilket fokus man har, om det er tanken om gjensidighet er den rådende og handler om baktanken av hvorfor man ønsker å bli elsket tilbake, slik at hele forholdet handler om hva som er motivet for dette: altså at dette blir et middel (s. 152). Videre skriver Løgstrup (2000) at den lidenskapelige kjærligheten handler mer om lengselen etter kjærligheten, fremfor intensjonen bak kjærligheten, sett i kontrast til gjenkjærligheten som handler om begjæret om en ufortjent lykke, som gjør hele konseptet

meningsløst (s. 152). Den naturlige kjærligheten bygger på fordringens ensidighet ved at man ikke skal kunne kreve å elskes tilbake, eller tanken om «eiendommen» man har ved at begge liv lykkes i samsvar med samme gjerning (Løgstrup, 2000, s. 157).

3.5.2 Tilliten og kjærligheten

Løgstrup (2000) skriver at tilliten og den naturlige kjærligheten bunner i mye av det samme, ved at de elementært hører vårt liv til, samt med den kjensgjerningen om at vårt liv er til, og at vi ikke kan ta æren for det. På en slik måte at man med så lite skyld kan noe for at man lever, og like lite skyld i den naturlige kjærligheten som man erverver seg. Tilliten forholder seg på samme måte: «Jeg er ikke skyld i at jeg viser den og utleverer mer eller mindre av meg selv. For tilliten det dreier seg om her, er nettopp den som ingen av oss overhodet kan være foruten» (s. 165). Løgstrup (2000) hevder at tilliten og kjærligheten innebærer også forståelsen av at livet vårt og kjærligheten til det mennesket det gjelder er skjenket oss, som betyr at de ikke kan løsrives fra forståelsen, selv om det skulle være ubevisst for oss. På den ene siden har du tilliten og kjærligheten, mens på den andre har du forbeholdenheten og selviskheten. Hver av disse er den strake motsetning til tilliten og kjærligheten. Forbeholdenheten og selviskheten bygger på å ansvarsfraskrivelsen rundt ens tanker, handlinger og følelser; man ender opp til å bli ingen (s. 166-167).

Videre skriver Løgstrup (2000) at: «å vise tillit og utlevere seg, å nære en naturlig kjærlighet er godhet. I den forstand hører godhet til vårt menneskeliv, selv om vi er onde. Begge gjelder fullt ut, slik at det ikke kan settes opp noe regnskap over det» (s. 167). Løgstrup (2000) skriver at ondskapen handler om at den enkelte utnytter godheten som er skjenket og lever etter å ødelegge den. Dette er en vilje som består av selviskhet og ondskap, og resultatet ender opp med å utslette menneskelivets godhet (s. 168).

4. Metode og vitenskapsteori

For å svare på problemstillingen min, så ønsker jeg å gjøre rede for forskningsmetoden og metodologien jeg brukte. I dette kapitlet vil jeg presentere hva en kvalitativ tilnærming er, for så belyse fenomenologien, samt hvordan dette kan sees i lys av Løgstrup sin nærhetsetikk. Deretter vil jeg presentere undersøkelsens forskningsmetoder og til slutt si noe om gjennomføringen av undersøkelsen.

4.1 En kvalitativ tilnærming

Postholm (2005) skriver at i den kvalitative metoden at forskeren nærmer seg undersøkelsene og forholder seg til dem gjennom et paradigme²¹ eller et verdenssyn. Forskningen tar utgangspunkt i at forskeren har et sett med antagelser eller et syn på verden (s. 33). Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) hevder at den kvalitative metoden handler om å forstå eller beskrive hva slags relasjoner som har en betydning for oss, samt hvordan vi som mennesker oppfatter verden. Spesifikt, så blir den kvalitative metoden brukt til å kunne uttale seg i forhold til sosiale mønstre innenfor et avgrenset område (s. 95). Postholm (2005) hevder at den kvalitative forskningen handler om å utforske de prosessene eller utfordringene mennesket har i en virkelig setting. Forskeren skal stille seg åpen i forhold til den informasjon deltakerne presenterer, for så videre å sette dem til lys ved å løfte disse perspektivene frem (s. 9).

Creswell (1981, gjengitt etter Postholm, 2005) hevder at kvalitative undersøkelser kan handle om handlingspraksiser uten at praksisen i seg selv blir hovedfokuset for forskningen. Et eksempel på dette er den fenomenologiske tilnærmingen, hvor det blir gjort et intervju av forsknings-deltakeren, hvor hovedfokuset ligger på de erfaringene som vedkommende har i forhold til et gitt fenomen fra virkeligheten (s. 17).

²¹ «Perspektiver som uttrykker ideer om hvordan alle ting henger sammen, og tanker om hvordan en kan oppdage kunnskap eller til og med komme frem til eller skape ny kunnskap» (Postholm, 2005, s. 21).

4.2 Fenomenologi

Woodruff Smith (2003, gjengitt etter Kvarv, 2014) hevder at fenomenologi betyr *læren om det som viser seg*. Fenomenologien kan kjennes fra dens studieobjekter, metoder eller resultater, men likevel så definerer den ikke noen ensartet vitenskapsteoretisk retning. Når man bruker fenomenologien i forskning, så studerer man bevissthetsstrukturer, som vil si at man ser på de subjektive erfaringene til en person i eksperimenteringssituasjoner, og at de innebærende eksperimentene ikke bare inkluderer relativt passive eksperimenter, men aktive eksperimenter også (s. 87). Creswell (1998, gjengitt etter Postholm, 2005) skriver at: «målet med denne forskningen, som fokuserer på individet, er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider» (s. 41). Videre skriver Kvarv (2014) at de bevisste erfaringene har unike egenskaper: «vi erfarer dem, vi lever dem og viser disse frem» (s. 87). Begrepet *intensjonalitet* er sentralt i denne formen av strukturelle og begrepsmessige utgangspunktet, når det kommer til erfaringer. *Intensjonalitet* betyr «det faste punktet», og herav hvor den fenomenologiske tenkning har sitt utspring i. Sett i kontekst av fenomenologien så handler begrepet om at alle menneskelige bevisstheter kjennetegnes av intensjonalitet, som igjen betyr at bevisstheten er rettet mot noe bestemt, som for eksempel et objekt av et eller annet slag. Disse fenomenene som er intensjonale må få en betydning og forstås, og for å kunne få en forståelse, så må fenomenene fortolkes (Kvarv, 2014, s. 87). Videre skriver Relph (1981, gjengitt etter Kvarv, 2014) at undersøkelsen og beskrivelsen av erfaringene handler om at vi bryter ned de vaner vi har, når det kommer til måten å se og tenke på. Ved å gjøre dette så vil vi også kunne akseptere erfaringene uten tilsetninger eller modifikasjoner, samt at vi tillater oss selv å betrakte ting i et første erfaringsperspektiv, med så lite fordommer og forbehold som mulig (s. 87).

Som tidligere nevnt arbeidet Løgstrup ut ifra fenomenologien. Christoffersen (referert i Løgstrup, 2000) skriver at det vesentlige handlet om at man måtte lære seg å distingvere²², men likevel at man ikke skulle falle for fristelsen å tro at det kun finnes én simpel distinksjon som kan løse alt sammen. En god analyse handler om å aldri ta seg til takke med den distinksjonen man har gjort, men la seg bli ledet av saken i seg selv, fra den ene distinksjonen

²² Skjelne, skille (mellom). Hentet fra: <https://naob.no/ordbok/distingvere>

til den andre (s. 14). Videre hevder Christoffersen (referert i Løgstrup, 2000) at det handler om å viktigheten med å kunne stadig vende blikket mot nye sider og nye aspekter ved de fenomenene han sirkler mot. I den fenomenologiske tradisjonen så var det menneskets livsverden som stod sentralt for Løgstrup (s. 14).

Dersom jeg ser dette i lys av min problemstilling, ønsker jeg, slik som Kvarv (2014) og Postholm (2005) skriver om, å kunne få en forståelse av hva som er grunnen til at barnehagelærer tar de valgene som de gjør, når det kommer til fenomenet: «styrking av barns selvfølelse, sett i lys av livsmestring i barnehagen», og samtidig at jeg stiller meg åpen for de tankene, refleksjonene og den levde erfaringen, som mine informanter skulle ha.

4.3 Forskningsmetoder – kvalitativt intervju og observasjon

Brinkmann & Tanggaard (2012) skriver at intervjuet er den mest brukte tilnærmingen innenfor den kvalitative forskningen, og innenfor noen fagområder så har intervjuet blitt den viktigste empiriske metoden, på den måten kan forskeren få innsyn i menneskers opplevelser, holdninger og livshistorier (s. 17). Videre skriver Brinkmann & Tanggaard (2012) at ved intervju er en svært vanlig måte å få kunnskap om mennesker, og det er et bredt spekter av ulike yrker som tar i bruk denne metoden, slik som markedsanalytikere, politikere, kommunikasjonseksperter, journalister, advokater, leger og terapeuter. Derfor er det viktig å være bevisst over hvordan man kan ta fatt i et intervjuprosjekt, samt på hvilken måte det kvalitative forskningsintervjuet gjør seg unikt fra beslektede intervjuformer, og hva slags kunnskapsforståelse og menneskesyn som ligger fundamentalt (s. 18).

Brinkmann & Tangaard (2012) skriver at intervjuet har blitt den mest utbredte forskningspraksisen i human- og samfunnsvitenskapen, samtidig som den er den mest utbredte tilnærmingen ovenfor kvalitativ forskning, og på noen fagområder så har den blitt den viktigste metoden for å samle inn empiri. Mye av grunnen til dette er at intervjuet gir forskeren en måte å få innblikk i menneskers livssituasjon, deres meninger, holdninger og opplevelse (s. 17). Holstein & Gubrium (gjengitt etter Brinkmann & Tangaard, 2012) skriver at man må være oppmerksom på at intervjuet ikke må bli sett på som en nøytral teknikk for å oppnå upåvirkede svar som informanten har. Det vil si at intervjuet sitt formål er en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer, hvor fokuset er at de skal finne frem til sosialt forhandlede, kontekstuelle

baserte svar (s. 18-19). Fontana & Prokoss (gjengitt etter Brinkmann & Tanggaard, 2014) hevder at dagens intervjuer har som fokus å gi en stemme til informantene, som vil si på analysen av relasjonene mellom intervjuer og den som blir intervjuet, samt betydningen av kjønn, den sosiale statusen, alderen og etnisiteten for forløpet til intervjuet (s. 19). Kvale & Brinkmann (gjengitt etter Brinkmann & Tanggaard, 2012) skriver: «Det er kort sagt blitt mer oppmerksomhet på intervjuet som en sosial praksis som er situert i en spesifikk historisk og kulturell sammenheng» (s. 19).

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) hevder at intervjuer passer seg når forskeren trenger å gi informanten større frihet til å uttrykke seg, sett i forhold til et strukturert spørreskjema. De erfaringene og oppfatningene som et menneske innehar kommer best fram når informanten kan medbestemme hva som blir tatt opp i intervjuet. Under et intervju kan en informant bli bedt om å rekonstruere hendelser, noe som ikke er mulig ved hjelp av et strukturert spørreskjema eller ved observasjon (s. 145 – 146). Brinkmann & Tanggaard (2012) skriver at man kan intervjuer for å måle noe eller for å forstå individet på et dypere plan, og intervjuet kan ha en varighet på fem minutter i telefon eller flere timer eller ansikt-til-ansikt som varer i flere dager (s. 18).

I følge Merleau-Ponty (1962, referert i Brinkmann & Tanggaard, 2012) så hadde det kvalitative forskningsintervjuet, sett i lys av et livsverdensperspektiv, blitt betraktet som virkeliggjøring av det fenomenologiske vitenskapelige programmet hans, dette med utgangspunkt i den primære opplevelsen av verden (s. 19). Merleau-Ponty (1962, referert i Brinkmann & Tanggaard, 2012) hevdet at alle vitenskapelige teorier og forklaringer er kun sekundære uttrykk for de fenomenene et menneske lever med i det daglige livet. Ved å bruke intervju som en metode, så gir det oss en privilegert tilgang til en persons opplevelse av sin livsverden, og dette kan skape starten på modellkonstruksjon og teoriutvikling (s. 19). Brinkmann & Tanggaard (2012) skriver at: «målet ved en intervjustudie er å komme så tett som mulig på intervjupersonens opplevelser og i siste instans å formulere et koherent og teoretisk velinformert tredjepersonsperspektiv på opplevelsen i en eventuell skriftlig rapport» (s. 20).

Ser vi i lys av fenomenologien, så handler det kvalitative intervjuet om at forskeren vil søke nøyaktige beskrivelser av hvordan bestemte fenomener oppleves fra et førstepersonsperspektiv (Giorgi, referert i Brinkmann & Tanggaard, 2012). Brinkmann & Tanggaard (2012) mener at forskere som er inspirert av fenomenologien, vil ha et fokus på at

intervjuet er et medium som kan uttrykke erfaringene som et menneske har av episoder utenfor intervjuinteraksjonen (s. 20). Postholm (2005) hevder at i fenomenologien kan forskeren bare forholde seg til deltakerens oppfatninger, uttalelser og forestillinger. Dette betyr at forskeren ikke har mulighet til å kontrollere om det som blir hevdet stemmer overens med det som egentlig skjer i konteksten (s. 84). Et eksempel på dette er at jeg som forsker ikke kan vite om barnehagelærerne faktisk gjør som de sier, når det kommer til «styrking av barns selvfølelse» og «livsmestring i barnehagen». Videre skriver Postholm (2005) at det er for øvrig deltakerens subjektive oppfatning som står i fokus for forskningen, og disse kan ikke bli sett på som usanne eller feil, tross for at det kan være andre personer som har hatt en annen opplevelse i samsvar med det samme fenomenet. For å fange opp forsknings-deltakernes subjektive opplevelse, så er intervju som en datainnsamlingsstrategi en tilstrekkelig nok måte å gjennomføre det på (s. 84).

4.4 Gjennomføring av undersøkelsen

4.4.1 Utvalg av forsknings-deltakere

For å starte samarbeidet med de ulike deltakere, var det vesentlig at jeg kom i kontakt med de ulike barnehageprofesjonene, som hadde et utvalg som hadde fullført en tre-årig utdanning med bachelor som barnehagelærer eller førskolelærer. Det var også viktig at de hadde interesse og engasjement innenfor tematikken i oppgaven. Grunnen til dette var at jeg stilte meg nysgjerrig og interessert i deres subjektive erfaringer med å lede/ta del i ledelsen av en avdeling sitt i lys av stillingen: *pedagogisk leder* eller *barnehagelærer*. For å få et innblikk i hverdagen deres besøkte jeg hver enkelt barnehage i en tre til fire dagers tid²³, og var der og tok del i hverdagen, samt observerte hvordan rutinene var, før jeg avsluttet mitt besøk med det kvalitative intervjuet. Jeg ønsker likevel å stille meg med et kritisk perspektiv til mine besøk²⁴. Jeg kom i kontakt med tre barnehagelærere som ga meg sin godkjennelse for at de ønsket å delta i forskningsprosjekt mitt. Barnehagelærer 1 er nyutdannet og nytilsatt, barnehagelærer 2 har jobbet om lag 10 år, mens barnehagelærer 3 har jobbet i over 30 år. Grunnen til at jeg valgte denne differansen, var for å se hva slags type kunnskap de hadde, med grunnlag i

²³ Se vedlegg om observasjon til styrer, samt informasjon til foreldre.

²⁴ Dette kommer jeg inn på under delkapitlet *feilkilder* på side. X

utdanningsperioden de har hatt, samt hvordan erfaringene fra arbeid i profesjonen kommer frem i intervjuet.

Barnehagelærer 1 hadde startet på sitt andre år som pedagogisk leder, og jeg opplevde at det var en viktig faktor for å kunne bruke en nyutdannet og nytilsatt som én av forsker-deltakerne mine for å kunne få datamateriale fra en som «nettopp» har blitt ferdig med en høyere utdanning. Det vil si at pensum og akademisk tilnærming stod relativt nytt i forhold til informant 2 og 3. *Barnehagelærer 2* har jobbet i ca. 10 år. Grunnen til at jeg valgte denne deltakeren var at jeg ønsket å ha erfaringene fra en som tok utdanningsløpet for *førskolelærere*²⁵, samt har hatt lengre erfaring enn informant 1. *Barnehagelærer 3* ble bevisst utvalgt for å ha et spenningspunkt fra en nyutdannet og nytilsatt, til en som har jobbet lenger og en som har jobbet fra tidlig 90-tallet. Dette begrunner jeg med er vesentlig for å skape dybde og valør i oppgaven, for å tilegne meg de ulike subjektive erfaringene. Likevel var det viktig for meg å stille meg åpen for deres erfaringer, slik at min forforståelse av erfaringer og deres akademiske bakgrunn er unik, hvor kurs, videreutdanninger og barnehagens årsplan kan ha spilt inn en viktig faktor på deres kunnskap om min problemstilling.

4.4.2 Fra lyd til tekst: lydopptak og transkripsjon som en del av forskningsprosessen

Hammersley & Atkinson (1983) skriver at «penn-og-papir»-metoden²⁶ i et feltarbeid kan gjøre at man går glipp av mange detaljer. Det er utfordrende å rekonstruere det samspillet mellom tale og kommunikasjonen som er «ikke-verbalt», og det er lett å peke ut hvor detaljrik et permanent opptak er, sett i forhold til forskerens rekonstruksjon av for eksempel samtalen eller intervjuet (s. 214). Videre skriver Hammersley & Atkinson (1983) at det gjør det enklere for forskeren å ha fokus på samtalen, samt at det ikke fjerner behovet for observasjon og notering. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2013) skriver at de som blir intervjuet har som regel en forståelse for at det er nødvendig å dokumentere det som sies. Det er likevel viktig å sikre seg god lyd når lyden blir dokumentert (s. 157). I denne konteksten valgte jeg å bruke to

²⁵ Før stillingstittelen ble endret.

²⁶ Å bruke analoge verktøy som for eksempel notatbok, hvor en skriver ned sine observasjoner eller notater under intervjuet.

mikrofoner som ble koblet opp mot min opptaker, for å sikre meg god nok lyd, slik at transkripsjonen ble enklere og mer effektiv.

Jeg hadde for meg at transkripsjon skulle være én av de enklere fasene i denne prosessen med å skrive en master, men den gang ei. Det var ikke før jeg begynte på transkriberingen jeg innså at 10 minutter med materiale kunne ende opp med 4 timer transkripsjons-tid.

Brinkmann & Tangaard (2014) skriver at: «i muntlig språk er det ikke gitt hvor den ene setningen slutter og den neste begynner. Talespråk er en strøm hvor vi ofte bruker ufullstendige setninger, og hvor vi vender tilbake til tidligere uavsluttede setninger» (s. 34). Videre skriver Brinkmann & Tangaard (2014) at en mengde informasjon kan gå tapt under transkriberingen, siden kroppsspråk og stemmeføring ikke lar seg transkribere med det samme, samt fenomener innenfor språket som ironi, kan være vanskelig å få med seg siden interaksjonen i intervjuet ikke er oppgitt (s. 34).

Brinkmann & Tangaard (2014) hevder at det er ulike former for transkribering. Ett system som er ofte brukt er Gail Jeffersons system, som handler om at man søker tett på det talte språket og transkripsjon av toneleiet, tonefallet, volumet av stemmen, samt helt presise angivelser av tid. Det er likevel til sitt bruk, og i noen tilfeller er ikke dette like vesentlig. For nybegynnerintervjuer så kan en enklere transkripsjonsstrategi være like relevant, da fokuset ligger på meningsinnholdet i det det som blir sagt (s. 34). Det er den sistnevnte jeg har valgt å ta i bruk, da dette er første gang jeg selv tar i bruk kvalitativt intervju. Brinkmann & Tangaard (2014) skriver at det kan være lurt å transkribere intervjuet i kort tid etter at det har blitt foretatt, slik at forskeren kan huske hva som ble sagt. Ved at man jobber med materialet blir man enda bedre kjent med det, og det kan ofte oppstå gode ideer til analysen i fasen her (s. 34).

4.5 Analyse av data

Ifølge Postholm (2005) så starter kvalitative analyser med det første intervjuet, den første observasjonen, samt forskerens første møte med dokumentet. Disse analysene og datainnsamlingene er gjentatte og dynamiske prosesser, noe som tilsier at analysene ikke er ferdige selv om alt av materiale er innsamlet, nesten tvert imot (s. 86). Videre skriver Postholm (2005) at deskriptive analyser defineres til å omfatte analyseprosesser som gjør at datamaterialet er mer strukturert. Disse analysene gjør at datamaterialet er mer oversiktlig, forståelig og rapportvennlige. Intensjonen med kvalitative analyser handler om at forskeren

skal møte datamaterialet med et åpent sinn, samt legge til side sine tidligere ervervede perspektiver. Dette bygger på at et slikt analysearbeid er farget av forskerens egen erfaring og opplevelse, samt subjektive, individuelle teorier som forskeren innehar selv, når det kommer til analyseprosessen (s. 86). Ifølge Postholm (2005) handler det om at forskeren analyserer de ulike delene av datamaterialet for å forstå kompleksiteten og helheten bedre. Etter hvert som datamaterialet samles inn, samt hvordan analysen av materialet bli analysert under innsamlingen vil påvirke helhetsoppfatningen til forskeren (s. 105). Av den erfaringen jeg ervervet meg, så var det avgjørende for de intervjuene jeg hadde med *barnehagelærer 2* og *barnehagelærer 3*, hvor jeg tok utgangspunkt ifra hvordan jeg opplevde substansen i de ulike intervjuene, for å kunne skape meg en større forståelse, samt enda bedre spørsmål og oppfølgingsspørsmål basert på min evne til å lytte til de ulike barnehagelærerne.

I denne avhandlingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i det Postholm (2005) kaller for *grounded theory*. Disse analysestrategiene kan være gode redskaper når det kommer til å hjelpe forskeren til å analysere og forstå fenomener, som har en forankring i mikroetnografisk, fenomenologisk og kasusstudie som metodisk tilnærming. Denne formen for studie er induktiv, som vil si at forskeren prøver å legge sine egne subjektive, individuelle teorier, på en slik måte at forskerens eget perspektiv ikke vil påvirke teorien som utvikles på grunnlag av det samlede datamaterialet (s. 87). Likevel hevder Strauss & Corbin (gjengitt etter Postholm, 2005) at det er praktisk umulig å legge til side sine subjektive og individuelle teorier, men at med en slik fremgangsmåte vil være med på å bevisstgjøre sine fordommer, synspunkter og antagelser angående fenomenet det forskes på. Det analytiske arbeidet i grounded theory er inndelt i tre kodingsfaser: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (s. 87-88).

4.6 Validitet og reliabilitet

Postholm (2005) hevder at: «Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke» (s. 170). Det vil si at validitetskriteriet er om fortolkningen av utsagnet er godt nok dokumentert, samt logisk konsekvent. I en teoretisk kontekst, hvor et utsagn blir fortolket, så er validiteten av fortolkningen avhengig av om teorien som har blitt brukt, valid for undersøkelsens område og om fortolkningen følger teorien logisk (Kvale, 1987, referert i Postholm, 2005, s. 170). Postholm (2005) hevder at validitet vil som oftest dukke opp som tema i diskusjon om de brukte målemetodene er adekvate, det vil si: «teoretiske funn, begrepsmessig klarhet og metodologisk vurdering og vesentlige elementer i slike diskusjoner»

(s. 170). Validitet handler også om informantens (intervju-deltagerens) utsagn, at de kan være sanne eller falske. Forskeren strever med å avduke og bringe fram sannsynlig eller troverdig kunnskap, siden innenfor fenomenologisk forskning så handler det ikke om hvor stor grad av overenstemmelse det er mellom teksten og virkeligheten. Dette samsvarer med at vi ønsker å ta utgangspunkt i hva en gruppe erfarne forskere aksepterer resultatet som sannsynlig eller troverdig, dette har av betydning om at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen. Innenfor fenomenologisk forskning er det vesentlig at forsker innehar *refleksiv* og *kritisk bevissthet* rundt sin rolle i sammenheng med forskningsfeltet, samt sine informanter (Østerud, 1995, referert i Postholm, 2005, s. 170-171).

Ifølge Lincoln & Guba (referert i Postholm, 2005) skriver de at begrepet *pålitelighet* handler om forståelsen og presentasjonen av undersøkelsen oppfattes som troverdig. Det vil si at forskeren må dokumentere forskningsprosessen slik at den kan gjennomgås og godkjennes (s. 131) Postholm (2005) skriver videre at i en kvalitativ studie blir det produsert kunnskap som er satt til et bestemt sted og til et bestemt tidspunkt. En slik kunnskap satt i kontekst vil være nyttig, ved at den kan overføres til settinger som er tilnærmet lik (s. 131).

4.7 Etiske refleksjoner

I dette delkapitlet ønsker jeg å gjøre rede for etiske utfordringer sett i lys av relevant faglitteratur, K.E. Løgstrup sin filosofi, samt mine egne refleksjoner for å ivareta etiske valg.

Mitt første utkast for hvordan jeg ønsket å ha masteren var å observere barn som ble ekskludert fra lek, og hvordan dette ville være med å påvirke selvfølelsen til de barna det gjaldt. Tanken var å se dette i lys av en psykologisk tilnærming og dets perspektiv. Etter litt refleksjon og en etisk vurdering, så innså jeg at dette var en svært så utsatt og sårbar gruppe, samt at det ikke var en selvfølge for foreldre og foresatte å godkjenne et slikt forskningsprosjekt. Derfor valgte jeg min problemstilling, hvor jeg tok utgangspunkt ifra fra profesjonsutøvernes perspektiv på hvordan de arbeidet med å styrke barns selvfølelse, sett i lys av livsmestring i barnehagen.

Før jeg kunne starte datainnsamlingen min sendte jeg inn meldeskjema til *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste*, dette var fordi jeg var avhengig av deres godkjenning for å starte inn feltarbeidet mitt (NSD se vedlegg). NSD krevde et samtykke fra forsknings-

deltagerne, hvor jeg først sendte ut et informasjonsskriv per e-post til de respektive barnehagene, dette inneholdt opplysninger om min forsknings formål, hvordan jeg ønsket å gjennomføre forskningen og deres rettigheter for personvern. Ifølge Erickson (referert i Postholm, 2005) så er to etiske hensyn som må bli ivaretatt. Det handler om at de som blir studert, og særlig hoved-informantene, trenger så mye informasjon som mulig, når det kommer til forskningens hensikt, samt de forskningsaktivitetene som er tenkt (s. 145), i mitt tilfelle var det det kvalitative intervjuet. Jeg har valgt å støtte meg på Fetterman mfl. (referert i Postholm, 2005) at: «alle forskningsdeltakerne må dessuten få opplysninger om at *anonymitet* sikres ved at *pseudonymer* anvendes» (s. 145). For å ivareta barnehagelærerens anonymitet har jeg valgt å benevne dem som: *barnehagelærer 1*, *barnehagelærer 2* og *barnehagelærer 3*. Likevel var det vesentlig at forsknings-deltagerne fikk vite at de kan trekke seg fra deltakelsen når som helst (Postholm, 2005, s. 146). Postholm (2005) skriver at forskeren må være tydelig når det kommer hvem som skal bruke materialet og hvem som har adgang til det (s. 145). I dette tilfellet så er det kun jeg som har hatt adgang til materialet, og med god kommunikasjon så har jeg informert om at alt av lydopptak er slettet fra opptakeren den 15. mai. 2020.

4.7.1 Min forståelse av rollen som forsker

Løgstrup (2000) sin filosofi er skrevet om i teori-kapitlet mitt, likevel ser jeg nødvendigheten ved å nevne hans arbeid innenfor forskningens etiske dimensjon, samt hvordan min egen forståelse er for rollen som forsker. Slik som Løgstrup (2000) hevder: «den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (s. 37). Dette innebærer metaforen for hvordan hvert enkelt individ ønsker at utfallet skal bli, som videre handler om at personen blir ansvarlig for det som skulle ha blitt unnlatt eller gjort. Likevel handler det like mye om at man skal ivareta et annet menneskes liv på godt og vondt, som vil si hele personens skjebne (Løgstrup, 2000, s. 49-50). Dette er et krav til meg som forsker å ivareta forskningsdeltagerens uttalelser på en mest mulig hensiktsmessig måte, slik at det de sier og ytrer blir tatt imot på en tillitsfull måte. Løgstrup (2000) skriver at det er naturlig for oss å møte hverandre med tillit, dersom det ikke er grunn til å føle at denne tilliten er brutt (s. 29). I den grad er det vesentlig for meg at kommunikasjonen min med forskningsdeltageren er god nok, hvor nok informasjon er gitt, samt sikringen av deres personvern er ivaretatt på best mulig måte. Videre er det viktig at jeg stiller meg åpen for det forskningsdeltageren forteller, med en anerkjennende og tillitsfull holdning, slik at de føler

seg sett og lyttet til. Løgstrup (2000) skriver at dersom sympatien ikke er til stede ved en relasjon, så kan det ende med at man skaper usikkerhet, irritasjon, misnøye eller antipati. Man kan bli på vakt mot den andre, og man kan se komplekse tilbøyeligheter ved den andre parten (s. 34). Dette kan resultere i at forskningsdeltageren velger å trekke seg fra intervjuet, noe som vil påvirke oppgavens resultat, men ikke minst det mellommenneskelige forholdet mellom to individer. For dersom jeg skulle stilt meg kritisk med tanke på holdning og spørsmål, til det vedkommende hadde ytret, så ville det ha vært som Løgstrup (2000) kaller for en livsfornektende væren, som bygger på at man forneker den andres og ens eget liv (s. 35). Å holde et annet menneske sitt liv i sine hender, er et stort ansvar, og ikke minst for meg som forsker. Derfor er det viktig å ha nok kunnskap om min rolle som forsker, og ikke minst medmenneske, for å kunne ivareta det andre menneskets liv på en god nok måte.

5. Presentasjon av funn

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere sentrale funn fra studien, dette gjøres i henhold til kategorisering av ulike temaer, som underbygger de tre barnehagelærernes perspektiv på de ulike spørsmålene jeg hadde under intervjuet. I neste kapittel skal jeg drøfte disse, sett i lys av tidligere forskning med hovedvekt på Løgstrups filosofi. På grunn av omfanget og utviklingen av oppgaven, så valgte jeg å gå vekk fra observasjonen av barnehagelærerne, som jeg hadde artikulert i informasjonsskrivet (se vedlegg 3). Dette begrunner jeg med at det ble mer naturlig for meg å bruke datamaterialet fra samarbeidet jeg hadde med barnehagelærerne i form av intervjuene. Og på mange måter opplevde jeg at de observasjonene jeg gjorde med fokus på de voksne på avdelingen ikke var relevant nok, slik jeg hadde trodd det ville være. Av den årsaken har jeg derfor kun valgt intervjuene jeg hadde i samarbeid med aktørene.

Presentasjonen av funnene er delt opp i to overordnede temaer: *livsmestring* og *selvfølelsen*. Jeg har valgt å dele kapitlet opp i underkapitler, slik at jeg får samlet funnene så tett som mulig. Likevel så går mye av tematikken inn i hverandre, på en slik måte at det er en rød tråd gjennom lesningen, tross delkapitlene.

5.1 Hva er livsmestring for barnehagelærerne?

I de ulike intervjuene spurte jeg gjerne om deltakerne kunne fortelle meg hvordan de oppfattet de nye føringene innenfor rammeplan for barnehager (Udir, 2017), og hvordan deres perspektiv var på livsmestring i barnehagen. Dette for å kunne få en større forståelse av hvordan dagen på avdelingen var, og hvordan de ønsket å ivareta føringene i styringsdokumentet. Ut ifra utdannelses år, erfaring og personlighet, kunne svarene deres være svært så varierende.

Barnehagelærer 1: Livsmestring er veldig individuelt. Man har førskolegruppen, som jeg har ansvar for. Så tenker jeg at ikke alle har like forutsetninger. Noen sliter mer med konsentrasjon, og andre har veldig lett for pluss og minus og tall og sånt, mens andre er flinke på bokstaver. Og da er det viktig å møte de der de er. Og anerkjenne at ikke alle er på likt nivå. Du og jeg er forskjellige innenfor ... vi kan ulike ting. Hvis jeg kan bruke et eksempel?

Jeg: Ja, absolutt.

Barnehagelærer 1: Da kan jeg si et generelt eksempel, om noen som ikke er her. Nei, men hvis noen er for eksempel veldig god på gitar, og det kan hende de er svært musikalske, også er det noen andre som ikke har det talentet. Så da er det viktig å møte de der de er, for de som ikke er så gode for det det gjelder.

Jeg: For du nevnte anerkjenne. Hva legger du i det, og det å kunne anerkjenne et annet menneske?

Barnehagelærer 1: Nei, det å anerkjenne er å møte de der de er. Ikke nødvendigvis bare å rose, men utfordre de ut ifra det nivået de er på.

Jeg: Har du et eksempel på hvordan du utfordrer et barn?

Barnehagelærer 1: Ja. En ting kan jo være det med høyder. For det er noen som, som ser et annet barn som har klatret til toppen av et klatrestativ, også ønsker også det andre barnet som står nede på bakken å klatre helt opp til dit også, men har kanskje da ikke like god motorikk som barnet på toppen. Da er det å møte det der det er, også veilede kanskje også. Hvis barnet begynner å gråte underveis, og sier: «det her klarer jeg ikke». Kanskje si: «nei, men vi er alle forskjellige». Selv om da, for eksempel: Sander, som et eksempel. «Sander klarer dette her, men han har også kanskje øvd mer på dette enn deg, kanskje er han større enn deg. Hvis ikke, så er vi alle forskjellige, noen ting han klarer, klarer ikke du like godt, og noen ting du klarer, klarer kanskje ikke han like godt.» Så å bare støtte de underveis, det er ikke sånn at de må mestre alt, men at de må. For det jeg tenker at mange kan tenke at hvis man mestrer noe, si man skal hoppe tau, og at man ikke greier å hoppe når tauet er under deg og treffer foten din hver gang. Klarer ikke «time» det. Men at man gjør fremskritt. Det ikke alltid at man får høyest score, men at man gjør fremskritt. Det trenger ikke å være perfekt. Men at man gjør fremskritt er en mestring i det.

Barnehagelærer 1 er veldig tydelig på å kunne møte barnet: «der det er». Dette på grunnlag av de forutsetningene barnet har, med tanke på deres evne til å mestre ulike oppgaver i løpet av barnehagehverdagen. Videre kommer det frem at det å anerkjenne barnet og «møte dem der de er» har en sammenkobling med hverandre, og at dette er et perspektiv som barnehagelærer 1 jobber ut ifra i hverdagen. I eksemplet med «Sander» kommer det tydelig frem hvordan en gitt case i barnehagen til barnehagelærer 1 kunne ha utspilt seg. Det å møte barnet der det er gir en mulighet for barnehagelæreren å anerkjenne ulikhetene som er mellom de enkelte individene, samtidig hvor vesentlig rollen som veileder kan være med på å bidra til å løfte barnet frem.

De ulike aktørene i studien hadde ulik innfallsvinkel på begrepet, mens barnehagelærer 1 hadde tydelig fokus på å: «møte dem der de er», så hadde barnehagelærer 2 en annen nyanse av begrepet *livsmestring*, dette hadde grunnlag i et historisk perspektiv. Hvor det kommer frem at aktøren stiller seg kritisk til hva begrepet i seg selv innebærer, og kommer med ulike spørsmål rundt denne kritikken.

Barnehagelærer 2: Livsmestring er jo i utgangspunktet noe som er nytt, føler jeg i sånn barnehagesammenheng, men samtidig så er det kanskje bare det at livsmestring har blitt et begrep som setter ord på noe som man har gjort lenge føler jeg. Og når det kom så var det litt diskusjon, som gikk sånn: «livsmestring, ja, skal vi kreve at barn mestrer livet sitt». Diskusjonen gikk på om det var positivt å få det inn i rammeplanen og skulle jobbe med det spesifikt og ikke da. Men jeg synes det å mestre livet ditt, det betyr jo ikke at man skal ta ansvar for seg selv, som en tyve-åring gjør du er to år. Men det handler på en måte om at man mestrer livet ditt som en to-åring, tre-åring eller en fire-åring, for eksempel «småting». Og i sånn barnehagesammenheng, så tenker jeg at det handler litt om det der å ikke gjøre alt for barna. Hvis du skal kunne mestre livet ditt, så må du jo kunne klare å mestre de situasjonene du står i igjennom hverdagen. Fra du står opp om morgenen, og til du går og legger deg om kvelden egentlig. Og da kan vi jo ikke drive og gjøre alt for ungene, for da vil det jo bli at så fort du frigjør deg, og du tar bort barnehagelæreren, eller tar bort assistenten eller fagarbeideren, så står jo barnet på bar bakke. Så sånn som vi har jobbet med det hos oss, det handler litt om det å mestre hver enkelt situasjon du står i, det tenger ikke nødvendigvis å være utfordringer heller. Men det kan være litt av alle situasjonene du står i, i løpet av dagen, og mestre det på best mulig måte. Det handler om i andre ledd om å mestre livet ditt. For det er kanskje det å ta på seg dressen eller klare å ta på seg skoen, er akkurat det å mestre livet ditt der og da.

Det kommer frem at det barnehagelærer 2 ser på livsmestring som det å kunne mestre noe til den alderen du er. For det kommer frem at aktøren mener at det er en stor forskjell på hva slags ansvarsområder du skal ha, om du er 2 år eller om du er 20 år. Samtidig som det er vesentlig at du kan oppleve det å mestre noe på det utviklingsnivået som du selv er på, da sett i lys av barna i barnehagen.

Barnehagelærer 3 forteller at det er noe de har som satsningsområde på avdelingen; livsmestring og helse. Slik at de fordypet seg litt ekstra i det. Gjennom årsplanen har de skrevet tanker rundt det, samt hva de skal jobbe med. Det er også viktig å kunne trekke dette inn i hverdagen direkte med barna. På den måten blir det ikke bare noen ord som står der.

Barnehagelærer 3: Jeg tenker det at livsmestring handler om det at barna skal få utvikle, eller tro på seg selv. At de er noe, og at de er verdifulle akkurat som de er. Ikke forhold til det de kan, men å vise at jeg er glad i deg som for du er deg. Og det også å oppleve og få mye glede, og ha det gøy i barnehagen også. Det handler om det å gi og skape mange situasjoner hvor barna opplever at det er å være gøy i barnehagen også, og at de føler seg som en del av et fellesskap og at de er verdifulle.

Barnehagelærer 3 la vekt på barnas egenverdi, fremfor deres evne til å gjøre ulike oppgaver. Samtidig som at barna skulle få oppleve glede og ha det gøy i barnehagen. Et sentralt element her er den voksne sin evne til å bidra til fellesskapet i barnehagen.

5.1.1 Hvordan arbeider de ulike barnehagelærerne med livsmestring i barnehagen?

Videre var jeg interessert i hvordan de arbeidet med livsmestring i barnehagen.

Barnehagelærer 1: Det er veldig viktig, og det å ha gode relasjoner med ansatte, tenker jeg er veldig viktig. Og ha en god venn, gjerne flere selvfølgelig, og føle seg trygg i barnehagen. Det tenker jeg er mye på livsglede. Også har jeg hørt det også, fra de eldste barna i barnehagen, kan si at: det er så kjedelig i barnehagen. Men det kan jo være også veldig der og da, barn er jo veldig her og nå. At man ikke nødvendigvis skal alltid ta det de sier for god fisk, men se på hvordan de har det også.

Meg: Du snakket om trygghet. Hvordan jobber dere som personale for å skape en trygghet hos barnet?

Barnehagelærer 1: For meg, og de andre, så synes jeg det virker veldig viktig å være forutsigbar, at barnet føler. De vet hvor de har deg, og vet hvordan du reagerer på de ulike tingene som måtte skje i hverdagen. Ikke noen voldsomme utbrudd eller noe sånt, og at de kan føle seg trygge på deg.

Barnehagelærer 2 rettet fokuset mot subjektiviteten til barna, samtidig som at det er viktig at de voksne reflekterer sammen i personalet. Slik at det skaper trygge rammer for barna. I en slik situasjon får man samkjørt teamet, slik at det er fire forskjellige ansatte som møter barna på fire forskjellige måter.

Barnehagelærer 2: Jeg tenker at: jeg mener ikke at alle barn skal behandles likt, fordi jeg mener at alle barn skal behandles forskjellig. Fordi alle barn må treffes der dem er, fordi de er på forskjellige steder. 20 forskjellige barn er 20 forskjellige individer som trenger sine tilpasninger. Og jeg har opplevd gjennom min tid som pedagogisk leder at: når du gir et barn ansvar for å dekke på for eksempel, hvorfor skal det barnet få lov til å dekke på, når det alltid er urolig i spisesituasjonen for eksempel? Sånne ting, å ha forståelse av det.

Sett i lys av hva som skaper trygghet for barna, så kommer presiserer Barnehagelærer 2 at det er viktig at teamet jobber som en enhet, og at det de gjør og sier er ensbetydende. På den måten blir det ikke forvirring blant barna.

Barnehagelærer 3: Jeg har det med meg i tankene, veldig mye når jeg jobber. Og jeg synes at det er noe av det viktigste vi gjør, er akkurat det med livsmestring. Det er en kjempeviktig oppgave, så jeg tenker på det å bygge barnas selvfølelse og oppleve livsmestring gjennom hele dagen, fra barna kommer om morgenen og til barnet går. Jeg synes det er like viktig påkledning, måltider, overganger, i alle relasjoner med barnet. Og at livsmestring handler veldig mye om relasjoner, og det er relasjonen mellom voksen-barn, spesielt, som er veldig viktig. Men også at man skaper gode relasjoner og er tilstedeværende når barn er sammen med barn. Så relasjoner er et nøkkelbegrep, og noe av det viktigste, og at den voksne er den viktigste ressursen. For å lykkes med det, så må man være tilstedeværende og

være sammen med barna, veldig nærværende da. Det går ikke an å være på utsiden som en voksen, og bare sitte å gjøre noe annet også leker barna selv. Du må være der, og du må veilede, hjelpe og styrke hele veien, gjennom hele dagen, synes jeg. Alle situasjoner er viktig.

Jeg spør om hva som er viktig for å skape en relasjon med et barn. Barnehagelærer 3 svarer at kroppsspråk og gi uttrykk for at man setter pris på barnet er viktig. Samtidig kommer det frem at kjærlighet er viktig, selv om man skal være profesjonelle. Men at det likevel er viktig at barnet får oppleve kjærlighet. Videre hevder Barnehagelærer 3 at det er viktig å kunne intonere, bekrefte og anerkjenne barnet, at det handler om å møte barna på følelsene sine. Videre sier Barnehagelærer 3 at det er viktig at barnet lærer seg å takle motstand, som er en del av livsmestringen også.

Barnehagelærer 3: Du kan ikke bare få, eller at man blir en curling-barnehagelærer på en måte da, som bare gir og gir, slik at dem aldri føle motstand. For livet er jo slik at når man er ferdig i barnehagen og går i skolen, man kan ikke alltid få det man ønsker. Og at man må ta hensyn til andre og vente på tur. Det er også en del av livsmestring også: lære seg å takle motstand, og at det er en del av livet.

Barnehagelærer 3 sier også at små barn har mye følelser, og at det er viktig å hjelpe dem med å regulere sine følelser.

5.1.2 Livsglede og livsmestring

I 2017 den nye rammeplan for barnehager (Udir, 2017) ble begrepet livsglede byttet ut med det nye begrepet livsmestring. Jeg var interessert i å høre med de ulike aktørene om hva de tenkte var den hovedforskjellen mellom disse to begrepene.

Barnehagelærer 1: Livsglede synes jo jeg høres nesten ut som livsmestring, hvis vi man skal gå på det begrepet og analysere det, så tenker jeg det å mestre hverdagslige gjøre mål, og føle at man mestrer generelt ulike ting. Det å mestre behøver ikke å bety at man må få til en ting som vi, eller mange voksne, ser for oss i hodet. Men at man får til visse steg innenfor en aktivitet man skal gjøre, man trenger ikke å få til alt. Hvis man spiller sjakk med barna, så kan de ikke alle reglene, men de kan deler av det. Så tenker jeg at det kan hende at mange føler mestring ved å kunne litt av spillet, og ikke måtte kunne alt og alle regler.

Jeg spurte om hva som var grunnen til at barnehagelærer 1 tenkte det. Barnehagelærer 1 svarte at det kunne tenke seg at det var gleden ved at de fikk til å spille spillet, selv om de ikke kunne hele spillet hundre prosent. Videre spurte jeg om hva deltageren mente om disse to begrepene

sett opp mot hverandre. Barnehagelærer 1 svarte: «Jeg tror de går litt over i hverandre. Men jeg tenker at livsglede er, glede ved å leve. Det å sette pris på det å være i barnehagen, og være en del av den hverdagen». Barnehagelærer 1 hevdet at livsmestring og livsglede gikk litt om hverandre, og at fokuset for barna lå på de små gledene ved å kunne utføre aktiviteter og oppleve mestringsfølelse.

Til Barnehagelærer 2 stilte jeg dette spørsmålet: «Det var mye snakket om: fra livsglede, som stod i rammeplanen før, og til livsmestring. Har du noen tanker om hva som kan være grunnen til at de gikk over fra det, på en måte?»

Barnehagelærer 2: Jeg vet ikke. Jeg tenker at det kan være så mange grunner til det, det var litt i forhold til den diskusjonen som jeg snakket om i stad, og det var litt der litt grunnlaget for diskusjon må komme også. Hvorfor skal vi ta vekk et så fint og flott ord som livsglede, også skal man erstatte det med det som noen anser som negativt; at små barn skal mestre livet sitt. Men jeg tenker: «kan man på en måte oppleve livsglede hvis man ikke mestrer livet sitt?» Jeg tenker at det handler om de små tingene i hverdagen, nå har vi to- og treåringer hos oss. Da handler det om å få den ekstra pushen som gjør at: «egentlig så klarte du selv». Da kan jeg nesten sette livsglede og livsmestring på siden av hverandre. Fordi da mestrer du den situasjonen, og da var det en liten bit av å mestre livet. Også har du livsglede i det samme. Jeg tenker at det er bare er å sette et annet begrep på det, og jeg tenker at livsmestring generelt er noe som samfunnet har fått mye mer fokus på. Og da tenker jeg det at vi i barnehagen tilpasser oss begrepet som brukes ellers også, om det er skole eller om det er PPT som bruker det, om det er barnevern, psykiatrien. At det er et begrep som man kjenner igjen opp gjennom, som det med barns medvirkning. Det var jo veldig nytt og veldig ukjent, og man jobbet med det på veldig forskjellige måter når det kom. Også kommer man videre over til skolen og elevenes medvirkningsrett der, også kommer man videre til videregående, så det er et begrep som følger det hele veien, og det tenker jeg er i forhold til livsmestring også, at vi begynner å nærme oss samfunnet litt. At vi i barnehagen ikke bare skal ha egne begreper, men at vi ser litt den røde tråden gjennom oppveksten.

Barnehagelærer 2 stilte spørsmålet om hvorfor man skulle ta vekk et så flott begrep som livsglede. Aktøren trakk frem, slik som Barnehagelærer 1, at både livsglede og livsmestring stod på lik linje. Slik som barnehagelærer 2 tenkte om utbytingen handlet om at det skulle være en rød tråd sett i lys av samfunnet, på den måten at barnehage tilpasser seg de andre institusjonene som bruker livsmestringsbegrepet også.

5.2 Hvordan kan barnehagelærerne arbeide for å styrke selvfølelsen til barna, samt fremme og forebygge psykisk helse?

Jeg var interessert i å vite de ulike måtene barnehagelærerne arbeidet med å styrke selvfølelsen hos barna. Likevel så har jeg kalt kapittelet med hovedvekt på selvfølelse, men det er også gjennomsyret av livsmestrings-tematikken også. Svarene varierte her også, og det kom tydelig frem fra de ulike barnehagelærerne om at hvordan man møter barna i ulike situasjoner, samt hvor viktig leken og fellesskapet er for å føle seg ivaretatt og inkludert.

Barnehagelærer 1 bygger videre på det som ble sagt under livsmestringen, og kommer med et eksempel om at dersom et barn tisser på seg, så er det viktig at man ikke får noe sinneutbrudd, og viser fortvilelse rundt dette, for dette kunne ha en effekt på selvfølelsen til barnet. Jeg spurte så om hvordan Barnehagelærer 1 ville ha møtt en slik situasjon, for å ivareta selvfølelsen til barnet.

Barnehagelærer 1: Jeg ville vært veldig rolig i stemmen. Og kanskje tatt barnet litt til siden, for det er ikke alltid noe gøy når de andre har fått høre hva som har skjedd. Så da tatt det til side, sette seg ned med det og spurt: «har du hatt et lite uhell?» for eksempel. Og hvis de ikke vil svare, så bare: «det er helt i orden om du har hatt et lite uhell, og det kan skje den beste». Det er bare å skifte klær, så kan man snakke om at hvis man kjenner at man må på do, så er det bare å komme. «Jeg blir ikke sint hvis du har tissa på deg, men jeg vil gjerne at du kommer og sier ifra til meg hvis du må på do. Sånn at vi slipper det senere.» Det er som regel kjedelig for de å skifte klær, samt hele situasjonen.

Meg: Å bli tatt ut av leken for eksempel.

Barnehagelærer 1: Og det er jo ofte mange ikke har lyst til å gå ut av leken, og det kan jo ofte være grunne til at de tisser på seg.

Meg: Hva tror du barnet opplever, når møter barnet på den måten du beskriver det på?

Barnehagelærer 1: Jeg håper på at det er med på å bygge en god relasjon og trygghet, sånn at de til senere kan stole på deg, og si ting de kanskje synes er utfordrende til vanlig; at de er fortrolig med deg. Og det gjelder jo ikke bare eksempelet på at de har tisset på seg. Kanskje det har skjedd noe hjemme, at det har vært en krangel, slik at de føler at de blir sett og hørt. Og det tenker jeg også er likt med å anerkjenne og møte de der de er.

Videre forteller Barnehagelærer 1 livsmestring og anerkjennelse er viktige faktorer for å forebygge psykiske lidelser, ved at man støtter frem de gode sidene ved barnet. Man skal selvsagt jobbe med de utfordringene barnet har, men man skal likevel ikke glemme de gode sidene ved barnet, samt det barnet mestrer. Og for å kunne bygge en god selvfølelse, så er det

viktig at man fremmer positiv psykologi og har tro på barnet, slik at det våger mer. Samtidig som det fremmer selvstendigheten også. Med en god selvfølelse og en god selvtillit, så vil barnet våge mer og blir mer robust.

Slik Barnehagelærer 2 forstod selvfølelsen så handlet det om det som er innad; om man er god nok som man er. Videre lå fokuset på leken, og hvor vesentlig den var for et barn å kunne oppleve det å være en del av et større fellesskap.

Barnehagelærer 2: Det kan være så mye, men jeg tenker nok en gang at barnehagehverdagen, og barn generelt, er mange av dem hverdagssituasjonene. De har jo ikke de tankene og det ansvaret rundt å se og de tingene, som det vi voksne har. Og da er det kanskje det å klare å komme inn i leken, føle at man er en del av noe større, et *vi* da. Det handler mye om det med selvfølelse, at du kjenner at du har følelsen selv av at du er viktig, det er så stort. Men det må være innad, helt innenifra, at man kjenner at man er bra nok. I en situasjon med én eller en gruppe, at man ikke blir sittende på huska alene, og spørs om hvordan det går med selvfølelsen da, tenker jeg, hvis du aldri har den følelsen av å være med i et fellesskap og det å være sammen, og å oppleve at du mestrer den situasjonen for det er jo viktig for å bygge selvfølelsen.

Meg: Hvordan er det dere på avdelingen og ditt syn på leken som er med på å fremme, for du nevnte det å være deltakende i leken, hva er dine tanker rundt det temaet opp mot selvfølelse og livsmestring i barnehagen?

Barnehagelærer 2: Jeg tenker at hvis du er i en gitt situasjon, og kommer på en avdeling, nå er vi 20 barn i år, og du hele tiden leker alene, og du hele tiden ser andre rundt deg som er sammen, så tenker jeg at det vil gjøre noe med selvfølelsen din. Og vi jobber egentlig allerede fra da barna kommer inn i garderoben hos oss, og: «se der kommer den» navngir barnet, og: «nå kommer den med mammaen sin eller pappaen sin», skal vi gå ut i gangen og si hei? Det er veldig positivt med å få med andre barn for å: «oi, så glad vi er for å se deg!». Og det tenker jeg er mye med på å styrke selvfølelsen din, for når mamma og pappa går, som er det tryggeste du har, så er det på en måte noen andre som tar deg imot, og at det ikke bare er de voksne, men også jevnaldrende. Så det merker vi er veldig positivt, samtidig som i forhold til leken, det må være veldig sånn at du tar ikke dem to som sitter fint og leker i dukkekroken: «nå kommer venninna deres», men passer det seg sånn, og stort sett så gjør det det på morgenen. Så har vi alltid en og en annen som vil holde litt i hånden, eller sitte litt på fanget. Da går vi på en måte alle sammen ut i gangen for å ta imot.

Videre forteller Barnehagelærer 2 at det er viktig med tilstedeværelse blant de voksne. Det vil si at man er til stede i hver enkelt situasjon. Det er lett å la tankene vandre et annet sted når barna leker fint, men situasjoner som der barn faller utenfor leken, samt mobbing, vil ikke bli registrert dersom man ikke er tilstedeværende.

Barnehagelærer 2: Det er nok prioritet nummer én hos oss; det å være tilstedeværende og faktisk være til stede og ikke bare sitte som et tomt skall, men vite at du er der, og også å være litt kritiske venner ovenfor hverandre hvis man ser at: «oi, nå har kanskje den en dårlig dag, eller sånn at det er situasjoner som oppstår der, så kanskje den ikke bør være den som skal være observatør eller deltagende i leken, for da kanskje dem trenger å gjøre andre ting.

Om spørsmålet om hva som kan være med på å forebygge psykisk sykdom, så svarer Barnehagelærer 2 at det er de første syv leveårene som er avgjørende for grunnlaget som blir lagt. Metaforen for dette blir som å bygge et hus, hvis man bygger det på mose så vil det ikke ha så bra forutsetninger, men det er da svært så vesentlig at man bygger det på fast grunn med en stødig mur.

Barnehagelærer 2: Jeg tenker at: jeg mener ikke at alle barn skal behandles likt, fordi jeg mener at alle barn skal behandles forskjellig. Fordi alle barn må treffes der dem er, fordi de er på forskjellige steder. 20 forskjellige barn er 20 forskjellige individer som trenger sine tilpasninger. Og jeg har opplevd gjennom min tid som pedagogisk leder at: når du gir et barn ansvar for å dekke på for eksempel, hvorfor skal det barnet få lov til å dekke på, når det alltid er urolig i spisesituasjonen f.eks.? Sånne ting, å ha forståelse av det.

Det kommer frem at økt grunnbemanning kan være en positiv faktor for å kunne gjennomføre dagen på en god nok måte, uten at man måtte avse plantiden fordi det ikke er tett nok bemanning på jobb, så skaper det utfordringer i hverdagen. Barnets beste skal bli ivaretatt.

Barnehagelærer 2: men det å ha god nok ansatte-tall for å følge opp barna i hver enkelt situasjon, at det ikke blir at man må overlate de fem i dukkekroken og satse på at det går bra, mens jeg bytter bleier på den andre for eksempel. For da kan være litt sånn i forhold til mobbing, og det at et barn som vil ha en saks å klippe med, så kunne jeg ha vært der og sagt: «skyv den stolen inntil, så kan du klatre opp og ta deg en saks», men så blir dem stående der og ikke mestre istedenfor da. Det er alle de som situasjonene, og da kan man jo se på hvordan det preger selvfølelsen igjen, og man vet jo det at lav selvfølelse skaper uhelse på sikt, hvis man på en måte ikke klarer oppleve den mestringa utover livet da, så jeg tenker det å ha god nok bemanning, det blir kanskje feil å si, men si at barna får god nok oppfølging gjennom hverdagen. For de er jo mange timer hos oss, noen barn er jo her fra det åpner 06.45 til 16.15, og da har dem kanskje to-tre timer med mamma og pappa, før de skal sove, og sånn er det fem ganger i uka. Så har de to dager mer mor og far, så er de noen timer på kvelden, så da tenker jeg at jobben vår er ganske viktig. Så jeg tenker at vi må bygge god grunnmur.

Barnehagelærer 3 sier at selvfølelsen handler om hvordan man ser seg selv, og hvordan man opplever seg selv. Dette skjer ved at man speiler seg i forhold til andre, samtidig som det har mye å si hvordan andre møter deg. Videre sier Barnehagelærer 3 at dersom man hjelper barna i situasjoner som de synes er vanskelige, så vil de også få bedre selvfølelse. Derfor er det viktig

med voksne som er genuint interesserte i å hjelpe barna når de trenger det, slik at de føler en tillit og trygghet hos de voksne. Dersom de voksne bare forteller dem: «Nei, nå hadde han den, gi den tilbake!», så lærer de ikke av det. Det handler mye om at den voksne er anerkjennende, men likevel bestemt og tydelig. Barnehagelærer 3 legger vekt på forskjellen mellom det å være autoritativ og det å være autoritær.

Barnehagelærer 3: Det å være autoritær er å være den som bestemmer på en måte som er ovenfra og ned, og autoritativ det er at du er en tydelig voksen med varme, og viser forståelse samtidig som du er tydelig og bestemt, men på en god måte. En autoritativ voksen er det barna trenger mener jeg da, og det synes jeg er viktig å være en autoritativ voksen. Og hvis man blir for ettergivende igjen så kan det bli vanskelig igjen, så man må finne den gyldne middelvei mellom det å være ettergivende og autoritær. Men å være autoritativ, så er man en voksen trygg voksen som hjelper barna å sette grenser. På en god og varm måte, alt må gjøres med varme og hjerte hele dagen.

Barnehagelærer 3 presiserer at ved en autoritativ holdning, så opplever barnet å bli forstått, samt at det viser at det er voksne som er glad i en. Man skal likevel være tydelig og bestemt, men man skal også respektere barnet. I form av autoritær holdning tror Barnehagelærer 3 at barnet vil bli utrygt, og at hverdagen blir uforutsigbar dersom en voksne blir sinna på det.

Om spørsmålet om hva som fremmer psykisk helse for barn, svarer Barnehagelærer 3 at man burde investere mye mer i barnehagen. Det er viktig for å forebygge psykiske lidelser hos voksne mennesker.

Barnehagelærer 3: At ting kan være lønnsomt på sikt, så jeg synes at det skulle være tak på barnegrupper, for jeg ser sånn igjennom alle de årene jeg har jobbet at de trives aller best i litt mindre grupper, og ikke ha så mange rundt seg, og at jeg synes at det er alt for få voksne fordi at det er bare noen få timer på dagen at man er alle på jobb, på grunn av vakter og lange åpningstider og sånn. Jeg synes det er den største frustrasjonen med å jobbe i barnehage er at jeg ofte føler meg sånn utilstrekkelig og ser at jeg kunne ha gjort sånn og sånn, for da hadde det blitt mye, mye bedre for det og det barnet. Det hadde trengt det og det. Men siden man ikke har den tiden og rammene, som virkelig kreves for å gjøre en enda bedre jobb. Og det synes jeg er frustrerende. Så det synes jeg er kjempeviktig, og det burde man kunne se sammenhengen med det, og hvis man hadde investert masse penger i barnehagen, så hadde man spart penger, og ikke minst og enda viktigere, at voksne og unge voksne sliter med psykisk helse. Jeg tror man kan gjøre mye i barnehagen i forhold det der. Det går jeg faktisk og tenker på daglig så å si.

5.3 Råd om å kunne jobbe med å styrke barns selvfølelse og arbeide med livsmestring i barnehagen

Jeg spurte barnehagelærerne om de hadde noen erfaringer de ønsker å dele, når det kom til å jobbe med styrking av barns selvfølelse og livsmestring i barnehagen. Svarene var varierte her også. Flere av temaene som gikk igjen her var å finne sin plass på avdelingen, stresse mindre og ivareta møtene man har med barna ved å møte deres følelser.

Barnehagelærer 1: Nei, det jeg vil si er at man må prøve å finne sin egen rolle. Det er kanskje mange som sliter med å finne sin rolle i barnehagen, og det er kanskje mange som har jobbet mye lengre enn dem selv. Og det kan være lett å finne seg i det alle andre sier: «slik har vi gjort det før, og det fungerer og det fungerer ikke». Men at man trenger å feile underveis og, man trenger å prøve ting og feile. Hvis man bare skal gjøre det man er god på, så får man ikke forbedret de andre sidene ved seg selv. Man må ikke være redd for å feile, det tenkte jeg var veldig skummelt i starten, det å gjøre noe feil, si noe feil til barna eller noe sånn. Hvis man beholder det å være kritisk og undrende, da. Fortsetter å skrive praksisfortellinger, så lenge man holder seg undrende og setter spørsmål ved sin egen praksis og andre sin praksis, så tenker jeg at det er veldig viktig for å forbedre seg selv og andre.

Barnehagelærer 2 fokuserte mye på at man ikke skulle stresse med tiden. Iblant så kunne det ha noe for seg å være bevisst på tiden, i og med at barna kunne bli overtrøtte, men at det var viktig at man ikke skulle finne løsninger hvor man ikke trengte å stresse. Barnehagelærer 2 sa: «Ikke stress, det er ikke heldig for ungene, og det er heller ikke heldig for relasjonen mellom deg og barnet heller, og relasjonen i barnegruppa ikke minst.» Videre sier Barnehagelærer 2 at det er viktig å ha flest mulig gode møter med barna i løpet av dagen, ved at man viser og anerkjenner følelsene til barna.

Barnehagelærer 2: Hjelpe til med å benevne, for hvordan skal man klare å kjenne på den frykt-følelsen, glede og sorg? Hvordan skal du klare å sette ord på det, hvis du aldri har blitt møtt på de følelsene, og blir satt ord på selv da. For jeg tror at det er mange voksne mennesker i dette samfunnet i dag, som ikke klarer å kjenne på at: «hva er den følelsen jeg kjenner på nå?». Eksempelvis voksne mennesker som tar til tårene en dag, det er jo lurt å gå inn og tenke: «Hva er det jeg gråter for nå?», «hvorfor gråter jeg så lett om dagen?», og på en måte å prøve og tenke på hva det er som er underliggende, på samme måte som vi gjør med barna, og ikke bare kjøre videre på det. Ikke bare: «Opp igjen!», ikke sant? «Det gikk bra!», men å benevne og bruke hver enkelt situasjon og ta seg god tid, for det tror jeg barna får igjen på sikt, at de klarer også å si: «hva var det som skjedde», «jeg ble redd», «ble du redd, ja?», og bruke litt tid på det.

Videre sier Barnehagelærer 2 at det er viktig at man bruker alle hverdagssituasjonene man står ovenfor, siden det er de det skjer flest av i barnehagen og ikke bare i samlingsstunder. Å benytte seg av alle de små interaksjonene med barna, for å skape en god nok relasjon, kan være med på å vise en god rollemodell også. Barnehagelærer 2 sa: «... oppfordre de til at vi skal hjelpe, og være gode med de ansatte rundt deg også. For det trenger også barna å se at man er en god rollemodell, og at vi er ålreite mot hverandre».

Barnehagelærer 3 rettet et fokus mot det at det var viktig å kaste seg «ut i det», og prøve å få med andre på de tingene du engasjerer deg for. Samt dersom man starter som en pedagogisk leder, så kan det også være lurt å holde avdelingsmøtene faglig, i forhold til det som skjer i praksis i hverdagen. Barnehagelærer 3 sa at det kunne kreves at det ble skrevet en praksisfortelling til de ulike situasjonene som avdelingen trengte å jobbe med.

Barnehagelærer 3: Tørre å stille krav, og prøve å gjøre hverandre gode, også ha en sånn være måte at man ikke er ovenfra ned, tenke at de skal få oppleve selvfølelse og mestring, de du jobber sammen med, at man gjør det på en sånn måte at det er anerkjennende og positivt, og konstruktivt, slik at det ikke blir at de ikke orker å høre på deg nesten, og de føler en utrygghet på en måte, at de føler at de ikke mestrer jobben sin, for her kommer det en som sier sånn og sånn. Man må prøve å få dem med, positivt tror jeg. Men også å være trygg i seg selv og stille krav, og ikke være så redd for det heller, for da kommer man heller ikke noe vei, man kan være for snill noen ganger og ikke stille noen krav til ting, og ikke se ting som er uheldig for barn. Ikke bare stå å se på det, for at man er redd for å gå inn og er redd for at det blir konflikter. Så man må ikke være konfliktsky heller.

5.4 Oppsummering av funnene

I dette kapitlet har jeg presentert funnene for studien. Som tidligere nevnt har barnehagelærerne ulik erfaring og utdanningsløp, som har vært med på å nyansere og prege materialet. Likevel er det vesentlig å tenke at hvert enkelt individ har sin livsanskuelse, slik at det ikke bare kommer an på deres erfaringer og utdanningsløpet de har tatt, men også i relasjon til deres personlighet og personlige historie.

Likevel var det en rød tråd i form av den oppfatningen de hadde av styrking begrepene selvfølelse og livsmestring i barnehagen, samt deres råd når det kommer til å arbeide med dette. Det kommer frem at det å skape gode relasjoner mellom barn og voksne er en vesentlig del av det å arbeide med selvfølelsen. Bemanning ble også nevnt flere ganger, som en viktig faktor for å kunne se og møte barna på en helsefremmende måte. Videre var det en fellesnevner å kunne møte «barna der de er», for å skape trygge nok rammer for dem.

I neste kapittel skal jeg drøfte funnene mine, sett opp imot Løgstrup (2000) sin tenkning, for å kunne svare på forskningsspørsmålene mine, samt min problemstilling: Hvordan kan barnehagelærere arbeide med å styrke barns selvfølelse, sett i lys av livsmestring i barnehagen?

6. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere de funnene som jeg gjorde meg, sett i sammenheng av relevant teori og føringene som står sentralt i barnehagefeltet. Her kommer jeg til å operere med overskrifter knyttet til Løgstrup (2000) sin filosofi, hvor jeg så presenterer de ulike funnene jeg har gjort meg, sett i lys av tidligere forskning.

Denne diskusjonen bygger på de funnene jeg har gjort meg i samarbeid med barnehagelærerne under intervjuene vi hadde sammen. Dette bygger videre på de erfaringene og opplevelsene de har hatt rundt arbeidet med styrking av barns selvfølelse, sett i lys av livsmestring i barnehagen. Man kan gjøre seg en tanke om hvordan deres utdanning og deres antall år med erfaring har vært med på å forme de svarene som de har gitt. Samtidig så hadde mange de samme persepsjon på hvordan man jobber rundt tematikken.

Min problemstilling lød slik:

Hvordan kan barnehagelærere arbeide med å styrke barns selvfølelse, sett i lys av livsmestring i barnehagen?

Som handler om hvordan sammenhengen mellom arbeidet med føringene innenfor rammeplan for barnehager (Udir, 2017) om livsmestring, som vi profesjonsutøvere skal jobbe ut ifra, sett i lys av arbeidet med å fremme selvfølelsen innenfor barnehageprofesjonen eksplisitt. Mine forskningsspørsmål lød slik:

- 1. Hvordan kan Løgstrup sin filosofi knyttes opp til selvfølelse og livsmestring i barnehageprofesjonen?*
- 2. På hvilke måter kan Løgstrup sin tenkning være aktuell for barnehageprofesjonen i dag?*
- 3. Hvordan fremmer barnehagelærere psykisk helse, sett i lys av Løgstrup (2000)?*

6.1 Tillit

Løgstrup (2000) opererte med tanken om: «å ha noe i sine hender», som ville si at det var en metafor for en svevende tilstand. Men hovedessensen i dette lå ved at hvert enkelt menneske å kunne bestemme over hvordan utfallet skulle bli. Dette viser videre til konsekvensen ved at personen blir ansvarlig for det som skulle ha blitt unnlatt eller gjort. Videre handler det om at det er opp til en selv å ta hånd om et annet menneskes liv på godt og vondt, som da vil være hele denne personens skjebne (s. 49 – 50).

Et av hovedtemaene som Løgstrup (2000) opererte med er begrepet *tillit*. Tillit handler om at hvert menneske har en naturlig tillit i forhold til hverandre, frem til det motsatte har blitt bevist (Løgstrup, 2000, s. 29). Videre skriver Løgstrup (2000) at kravet for at man skal kunne vise tillit ligger ved at man kan utlevere seg. Konflikter oppstår som oftest gjennom at det er to verdener som smelter sammen som er ulike (s. 29 – 30). Dette har mye med forventningene og relasjonene til hverandre, for det er nødvendig å kunne ytre dersom man skal kunne gjøre den andre parten oppmerksom på hva som forventes (s. 30 -31). Dersom vi ser på tidligere forskning rundt livsmestring så står det i samsvar med det CDCHU (2010) at det som skaper et godt fundament for barnet, handler om å møte behovene som det har. Dette er avhengig av at de institusjonene som barnet blir eksponert for, og i dette tilfellet barnehagen, er en vesentlig faktor for hvordan de erfaringene som barnet får, er avgjørende for hvordan det voksne livet kommer til å bli, samt utvikle seg (s. 3). Livsmestring, ifølge Drugli & Lekhal (2018), handler om at man skal legge til rette for at barna skal ha det bra i barnehagen mens de er små, siden de viktigste erfaringene de gjør seg etableres i hverdagslivet. Dette fordrer til at barnehagen kan gi barna positive erfaringer som vil være en indre ressurs for barna gjennom livet (s. 147).

Dersom vi går vi tilbake igjen på det Løgstrup (2000) skriver om tillit, så står det i en korrelasjon med det som forventes av profesjonsutøverne, sett i lys av tidligere forskning. I forbindelse med spørsmålet om barnehagelærernes syn på hva livsmestringsbegrepet innebar for dem, så var det ulike meninger, men likevel så var det en rød tråd igjennom dette. Felles for barnehagelærerne var tanken om å la barna mestre ulike oppgaver og aktiviteter gjennom hverdagen. Om det er å kunne spille sjakk med hverandre, tross for at man ikke kan alle reglene, eller om det er å kunne greie å få på seg en dress. Barnehagelærer 1 hadde den forståelsen av «å møte barna der de er» var en vesentlig del av livsmestringen, møte dem på de forutsetningene som de hadde. Barnehagelærer 2 delte mange av de samme tankene, og hadde fokus på at man skal møte barna i forhold til den alderen de er i, og ta utgangspunkt i

hva de får til den gitte alderen. Barnehagelærer 2 presiserte at det var viktig at man ikke forventet det samme av en 2-åring, som man ville ha gjort med en 20-åring, fordi forutsetningene i forhold til hverandre er såpass store. Videre presiserte Barnehagelærer 2 at man heller ikke skulle gjøre alt for barna heller. Drugli & Lekhal (2018) skriver at det er en avgjørende faktor for hvordan de ansatte arbeider med å sette grunnlaget for barna, dette er i samsvar med de barna som blir robuste kan spille en aktiv rolle i sitt eget liv, noe som skjer dersom de får støtte og mulighet til å bli eksponert for utfordringer i den sosiale konteksten i barnehagen (s. 147). Dette viser til Løgstrup (2000) sine tanker om tillit og barn, ved at livet deres kan bli påvirket av de voksnes atferd livet ut²⁷:

... slik at foreldres ærgjerrighet på barnas vegne, som i det borgerlige livs tvetydighet anses å være prisverdig, er en forbannelse menneskelig sett, fordi den innebærer en oppdragelse som kanskje for hele livet frarøver barnet det dyrebareste av alt, nemlig livsmotet (s. 36).

I denne sammenfatningen kan det handle om at voksen-rollen har en slik påvirkning, at dersom en ikke ivaretar barnets beste, og møter barnet der det er, så vil det ha en ringvirkning på resten av livet for barnet. Slik som aktørene i intervjuet hevdet, så var det viktig at man møtte barna med forståelse og anerkjennelse i møte med de forutsetningene som lå til grunn hos dem. Rammeplan for barnehager (Udir, 2017) skriver at: «barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelses og mobbing. (s. 11). Disse begrepene som står i rammeplanen (Udir, 2017) kan man se ligger som en rød tråd hos Barnehagelærer 1, 2 og 3. Barnehagelærer 3 forteller at barna skal kunne få utvikle seg og få ha troen på seg selv. Barnet er verdifullt som det er, og at man viser at man er glad i det for akkurat det det er. Videre så forteller Barnehagelærer 3 at det handler om å kunne skape de gode situasjonene i barnehagen, hvor barna opplever å ha det gøy, samt føle at de er en del av fellesskapet.

²⁷ Løgstrup skriver om foreldrerollen, men i denne oppgaven ønsker jeg å trekke en sammenkobling mellom de voksne i barnehagen og foreldrene, for å skape nyansene i Løgstrup (2000) sin tenkning.

6.2 Å ivareta et menneskes tillit

Løgstrup (2000) skriver at i forhold fra menneske til menneske, så er det forskjellig grad av hvor mye tillit man ønsker å gi hverandre. Men likevel handler det om at i en større eller mindre grad har lagt sitt liv i den andres hender gjennom tillit. Derav kommer fordringen av om at man skal ta vare på det livet (s. 38). Videre skriver Løgstrup (2000) at tilliten ikke er opp til oss heller, men at den er gitt til den det gjelder. Ifølge Løgstrup (2000) så innebærer dette at man selv som person kan bestemme bredde og farge den andre personens verden skal få.

Ser man i lys av livsmestring og livsglede, så kan det handle om viktigheten med de gode relasjonene. Drugli (2018) hevder at dersom man ønsker å etablere en positiv relasjon til barn, så er det vesentlig at man ser barnet for hvem det er, altså som et individ (s. 76). Barnehagelærer 1 presiserte at det var viktig med å skape seg gode relasjoner med barn, slik at de kan føle seg trygge i barnehagen. Videre hevder Barnehagelærer 1 at det er viktig å ha en forutsigbar hverdag, som vil si at de vet hvor de har deg og de vet hvordan du reagerer på de ulike tingene. Dette står i relasjon til det Barnehagelærer 3 mener om hvordan man skal jobbe med livsmestring i barnehagen. Barnehagelærer 3 presiserer at det å bygge opp barnas selvfølelse er en vesentlig del av arbeidet som ligger i livsmestring i barnehagen. Relasjoner er et nøkkelbegrep, sier Barnehagelærer 3, og at det er derfor det er viktig med voksne som er tilstedeværende og nærværende for dem. Dette innebærer at man skal veilede, hjelpe og styrke hele veien, gjennom hele dagen. Øiestad (2009) skriver at det er i relasjon med andre selvfølelsen blir konstruert, samt at det er de mellommenneskelige erfaringene som er med på å videreutvikle selvfølelsen, dette resulterer i at den opplevelsen av en selv i forhold til de menneskene man har rundt seg (s. 18). Av den betydning hevder Øiestad (2009) at hvis man føler seg verdifull i forhold til de menneskene du har rundt deg, så vil det være med på at man kan tørre å stille krav og få lov til å ha behov (s. 18).

Dette kan igjen bli stilt opp mot Løgstrup (2000) sine tanker rundt det avgjørende valget om man skal ødelegge eller ivareta et annet menneskes liv, som bygger på kjensgjerningen og fordringen (s. 40). Løgstrup (2000) presiserer at det ikke trenger å vises fiendtlighet for at tilliten skal bli brutt, men det kan skje ved likegyldighet. Dette fører til at tilliten blir nøytralisert på forhånd (s. 42). I forhold til barnet skriver Løgstrup (2000) at barnet selv er prisgitt når det viser tillit, og dersom barnet ikke blir møtt med kjærlighet vil livsmulighetene dets bli ødelagt (s. 42). Dette komplimenteres med det Øiestad (2009) hevder at det

vanskeligste, men også det viktigste er relasjonen til andre, og siden vi er født i fellesskap med andre mennesker så søker vi aksept og redd for avvisning (s. 19). Drugli (2008) skriver at barn trenger bekreftelse av voksne som er sentrale i deres liv, og den anerkjennelsen som barnet får av seg som person, har stor betydning for den positive relasjonen barnet kan skape seg, samt deres selvfølelse (s. 77).

I spørsmålet rundt hvordan barnehagelærerne arbeidet med å styrke barnets selvfølelse, så kom det frem at Barnehagelærer 1 hadde fokus på hvordan samspillet med barnet og den voksne tok sted. Om det var en situasjon som var mer krevende enn andre, så handlet det om å kunne skape forståelse for barnet og det som hadde skjedd. Her var det viktig for Barnehagelærer 1 å kunne bygge en god relasjon, slik at barnet kunne stole på deg, dersom det skjedde noe i ettertid også. Dette kan vises til det Løgstrup (2000) ser på hvordan mennesker knyttes sammen. Dette skjer gjennom kjærlighet, sympati og solidaritet. Dersom man tar vare på et menneskes liv i den ånd og handling, så vil dette utgjøre tilværelsen (s. 151) og i dette tilfellet for barnet det gjelder. Løgstrup (2000) skriver at: «den enkeltes liv er en vedvarende gave» (s. 151), og dersom man ser dette i lys av fordringen så handler det om at man skal kunne gjøre seg suveren i sitt eget liv, som betyr at man kan bestemme hvem som skal få lov til å være i det eller hvem ikke skal (Løgstrup, 2000, s. 152). Drugli (2008) hevder at tillit er del av kjerne for alle positive relasjoner. Om man legger til rette for å skape tillit, så vil det komme gradvis, men det må først og fremst være fortjent, og den voksne må vise at det bryr seg og vil gjøre det en kan for å støtte barnet (s. 78).

For å styrke barnets selvfølelse arbeidet Barnehagelærer 2 at det er viktig med å anerkjenne og møte barnet. Eksemplet som Barnehagelærer to kom med var:

«nå kommer den med mammaen sin eller pappaen sin», skal vi gå ut i gangen og si hei? Det er veldig positivt med å få med andre barn for å: «oi, så glad vi er for å se deg!». Og det tenker jeg er mye med på å styrke selvfølelsen din, for når mamma og pappa går, som er det tryggeste du har, så er det på en måte noen andre som tar deg imot, og at det ikke bare er de voksne, men også jevnaldrende.

Dette kan bygge på det Drugli (2008) skriver om å skape den positive relasjonen med barna, samtidig som man ser individet og for det det er (s. 76). Videre var det viktig med tilstedeværende voksne, som var til stede i situasjonene med barna. Dette for å forebygge mobbing og ekskludering i barnehagen. Barnehagelærer 2 presiserer at det er det viktigste målet de har på avdelingen og i barnehagen.

6.3 Maktforholdet sett i lys av Løgstrup (2000)

I rammeplan for barnehager (Udir, 2017) står det at barnehagen skal fremme barnas fysiske og psykiske helse. Noe som vil si at den vil ha en funksjon med å være helsefremmende (s. 11). Barnehagelærer 3 legger til at det er viktig at man ikke er *curling-barnehagelærer*, som vil si at man bare gir og gir, slik at de aldri føler motstand. Dette kan bygge på Løgstrup (2000) sine tanker om fordringens radikalitet, som handler om at fordringen går ut på at man ønsker å få mening i livet sitt, men likevel at rollen til fordringen har blitt snudd på hodet. Dette ligger ved at dersom man ønsker å ta ansvar for alt og alle, så kan det gå imot deres eget beste, hvor dets liv er lagt i dine hender (s. 69). Siden den radikale fordring er uttalt og er taus i forhold til forventningene og kravene som det andre mennesket har ytret i forhold til den, så er det fastslått at det ene mennesket er overlatt til den andre (s. 78 – 79). Løgstrup (2000) hevder at det vil si at dersom man står ovenfor barnets frihet og selvstendighet, så har man også et ansvar og en mening bak det. Her er det viktig at forholdsreglene ved tenkning og ved oppfyllelse er blitt bevisst, siden det handler om å forme barnets karakter (s. 69).

Barnehagelærer 3 forteller videre at for at barnet skal kunne takle motstand, så er det viktig at barnet lærer seg å ta hensyn til andre, som for eksempel på det å vente på tur. Dette er også en del av livsmestringen. Drugli & Lekhal (2018) skriver at det som skaper robusthet er at barna har glede, positive følelser og gode relasjoner til voksne, samt en tilhørighet i fellesskapet med andre barn. Dette vil også skape robusthet med motgang både nå og for senere i voksenlivet. Dette øker sjansen for at fungerer bedre i yrkeslivet og foreldrerollen sin senere (s. 147 – 148). Løgstrup (2000) skriver at vi er prisgitt hverandre. I hverdagen har man makt over skjebnen til det andre mennesket, i den grad av at man kan utnytte dette kravet, eller om man skal stille seg likegyldig til friheten til det andre mennesket (s. 75-76). Dette speiler seg i det Barnehagelærer 3 forteller om forskjellen mellom det å være en autoritær og autoritativ voksen: «det å være autoritær er å være den som bestemmer på en måte som er ovenfra og ned, og autoritativ det er at du er en tydelig voksen med varme, og viser forståelse samtidig som du er tydelig og bestemt, men på en god måte.»

6.4 Er den etiske fordrings aktuell for dagens barnehageprofesjon?

Ser man i forhold til føringene i rammeplan for barnehager (Udir, 2017) hvor livsmestring er omtalt som at barnehagen skal fremme barnas fysiske og psykiske helse (s. 11) Videre står det i rammeplan for barnehager (2017) at: «barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing. Om et barn opplever krenkelser eller mobbing, må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette» (s. 11). Så ser jeg betydningen av Løgstrup (2000) filosofi om at: «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (s. 37). Denne setningen kan være med å bevisstgjøre omfanget av vår praksis i barnehagen. Slik som CDCHU (2010) hevder at fundamentet for en livslang fysisk og psykisk helse, handler om å møte de behovene barna har. Dette sett i sammenheng med de politiske føringene som er lagt i de ulike institusjonene som barnet møter i løpet av de tidligere leveårene. Erfaringer er bygd inn i kroppen vår, og det på både godt og vondt, har en signifikant betydning for hvordan vårt voksne liv kommer til å utvikle seg (s. 3).

Å ta utgangspunkt i den etiske fordring, gjør at man blir mer bevisst på de ulike sidene som er iboende i et menneske, og hva om man kan begå overgrep innenfor en annet menneskes livsverden. Mye av dette kan tenkes å være ubevisst, men med en større forståelse av hvordan relasjonene oss mennesker imellom kan være, så kan det hjelpe vår forståelse av praksisen vi gjør i barnehagen. Selv om man kan ta utgangspunkt i den radikale fordringen, så vil det gå på bekostning av at skjønnnet ikke er med i bildet. Men kan tenke at man gjør det beste for barna på i barnehagen, men utelater man skjønnnet, så vil det heller ikke gagne det man har i sine hender.

Tillitsbegreper kommer tydelig frem, som et viktig tema innenfor Løgstrups filosofi. Mye av dette bygger på at man legger sitt liv i andres hender, og motsatt. Dette fordrer oss til å være oss bevisste på de relasjonene man skaper, men likevel det maktforholdet man har gjennom å være i relasjon til hverandre. Slik som barnehagelærerne hadde som fellesnevner, var at det var vesentlig å kunne skape gode relasjoner til barna, slik at det ga dem best mulig forutsetninger for deres hverdag i barnehagen. Slik Løgstrup (2000) skriver at i de forhold mellom mennesker der det er gjennomsyret av naturlig kjærlighet, så lykkes begges liv med samme gjerning. Dersom man ivaretar den andres liv lykkes den andres liv og tilværelsen til den enkelte (s. 149).

6.5 Oppsummering

I denne oppgaven har den røde tråden vært å besvare problemstillingen:

Hvordan kan barnehagelærere arbeide for å styrke barns selvfølelse, sett i lys av livsmestring i barnehagen? Samt mine forskningsspørsmål: Hvordan kan Løgstrup sin filosofi knyttes opp til selvfølelse og livsmestring i barnehageprofesjonen? På hvilke måter kan Løgstrup sin tenkning være aktuell for barnehageprofesjonen i dag? Hvordan fremmer barnehagelærere psykisk helse, sett i lys av Løgstrup (2000)?

Gjennom intervjuene jeg gjorde med de tre barnehagelærerne har jeg fått innsikt i deres pedagogiske arbeid, samt hva slags perspektiv de har hatt på barnesynet. Funnen studien viser til at for å arbeide med å styrke barns selvfølelse, at det var stor enighet blant barnehagelærerne om det å skape god nok relasjon med barna var vesentlig for at de skulle ha gode nok forutsetninger for å kunne klare seg senere i livet. Slik Løgstrup beskriver viktigheten med å være bevisst på den makten man har i forhold til det andre mennesket siden man har et annet menneskes liv i sine hender, skaper større bevissthet på den oppgaven som ansatte har i barnehagen. Dette bygde seg videre på å kunne anerkjenne og møte barna «der de er», altså sett ut ifra deres forutsetninger for å kunne få til ulike oppgaver. Videre var det fokus på å kunne anerkjenne barnet for den alderen det var, og de forutsetningene det skulle ha for å klare seg i løpet av en barnehagehverdag. At det handler om å kunne mestre livet sitt der og da.

Likevel er det viktig at man har voksne som er tilstedeværende for at barna skal få mulighet til å bli den beste versjonen av seg selv. Dette fordrer til trygge rammer, som gjør at barna kan få lov til å føle på dem de er, samt at barnehagelærerne var enige om at det var viktig å akseptere barnas følelser, men likevel gi dem veiledning slik at de kunne få verktøy til å kunne mestre liknende situasjoner som skulle oppstå seinere i livet.

6.6 Refleksjon

Det har vært en spennende og interessant prosess å skrive en master. Å ta utgangspunkt i Løgstrup har gjort meg mange tanker rundt det å jobbe i barnehagen. Og hvor ofte det kan bli gjort overgrep innenfor hverandres livsverden, dersom man ikke er bevisst over det. Det har vært en refleksjonsfylt periode, og det har vært verdifullt å kunne få mulighet til å snakke og intervju andre profesjonsutøvere om deres perspektiv på hvordan man kan arbeide med å styrke barns selvfølelse, og hvordan deres perspektiv på livsmestring har vært.

Det har vært en tydelig rød tråd, gjennom hva tidligere forskning, Løgstrup og forskningsdeltakernes syn på hva som skaper trygge og gode rammer, samt forutsetninger for barn og barna i barnehagen. Det gjør meg glad å se at det er en sammenkobling mellom profesjon, tidligere forskning og filosofi. Tross for at *Den Etske Fordring* kom ut i 1956, så har det vært en tydelig beskrivelse av fokuset på individet som et subjekt.

Tankene om at jeg valgte vekk observasjonen har vært riktig til siste slutt. For jeg tenker at det får være til et annet prosjekt i fremtiden, og observere barnehagelærere for hvordan de arbeider med dette i praksis.

Jeg tenker at Løgstrup kommer til å være med meg en god stund, samt at jeg kommer til å jobbe mye ut ifra hans filosofi i egen praksis.

Litteraturliste

Center on the Developing Child. (2010). *The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood*. Hentet fra: <https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2010/05/Foundations-of-Lifelong-Health.pdf>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker Bekymring*. (2. utg.) Oslo: CAPPELEN DAMM AS

Hammersleym, M. & Atkinson, P. (1983). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Holte, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 49, 693 – 695.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Polen: Abstrakt forlag AS

Kvarv (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner og diskusjoner*. (2. utg.). Oslo: Novus as

Løgstrup, K., E. (2000). *Den etiske fordring*. (B. Engen, Overs.). Trondheim: J. W. Cappelens Forlag a-s

Malt, U. (2020). Hentet fra: <https://snl.no/selvf%C3%B8lelse>

Postholm, M., B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St. Meld. 28 (2015-2016)) hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Størksen, I. (2018). *Livsmestring og livsglede: i barnehagen*. Oslo: CAPPELEN DAMM

Svendsen, L., F., H. (2018). *Knud Ejler Løgstrup*. Hentet fra: https://snl.no/Knud_Ejler_L%C3%B8gstrup

Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2009

7. Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Styrking av barns selvfølelse sett i lys av livsmestring i barnehagen.

Referansenummer

564715

Registrert

11.11.2019 av Andrian Nilsen - 137333@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Agnes Westgaard Bjelkerud, AgnesWestgaard.Bjelkerud@oslomet.no, tlf:

4767237584 **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andrian Nilsen, Andr-Nil@Hotmail.com, tlf: 95805947

Prosjektperiode

11.11.2019 - 15.05.2020

Status

12.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

12.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DELTAKENDE OBERSVASJON

Under din deltakende observasjon forutsetter NSD forutsetter at det ikke noteres ned noen personopplysninger om barnehagebarna, foreldre eller ansatte som ikke har samtykket til å delta. Det er utarbeidet et informasjonsskriv til foreldre av barnehagebarna og det er de ansatte i barnehagen som inngår i utvalget i dette prosjektet.

TAUSHETSPLIKT

Barnehageansatte har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og de ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas

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

8. Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD (Vurdering 2)

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING
AV PERSONOPPLYSNINGER

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Styrking av barns selvfølelse sett i lys av livsmestring i barnehagen.

Referansenummer

564715

Registrert

11.11.2019 av Andrian Nilsen - 137333@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Agnes Westgaard Bjelkerud, AgnesWestgaard.Bjelkerud@oslomet.no, tlf: 4767237584

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andrian Nilsen, Andr-Nil@Hotmail.com, tlf: 95805947

Prosjektperiode

11.11.2019 - 15.09.2020

Status

08.07.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

08.07.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 07.07.20.

Vi har nå registrert 15.09.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Henriette N. Munthe-Kaas

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

9. Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Master i tilpasset opplæring

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *bli bedre kjent med ulike tilnærminger til styrking av barns selvfølelse og arbeidet med livsmestring i barnehagen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Bakgrunn for prosjektet: I min mastergradsoppgave skal jeg forske på hvordan den pedagogiske lederen, ved den gitte avdelingen, jobber og reflektere rundt temaet styrking av barns selvfølelse og livsmestring i barnehagen. Grunnen til at jeg ønsker å forske på dette området er at jeg er en nyutdannet barnehagelærer som ønsker å kunne få et større og bredere innsyn, i hvordan jeg som pedagog kan arbeide med tematikken selv, slik at jeg kan forebygge for læringsbarrierer og lærevansker. Planen: Med bakgrunn i relevant faglitteratur fra barnehagefeltet, filosofi og psykologi skal jeg dra til ulike landsdeler og gjøre feltarbeidet.

Min datainnsamling skal bygge på en kvalitativ undersøkelse hvor jeg bruker observasjon, hvor jeg i ettertid gjengir mine funn i en praksisfortelling. I tillegg ønsker jeg gjøre et intervju med den pedagogiske lederen på avdelingen. Dersom det oppstår frafall den gitte datoen, så er det ønskelig å intervju barnehagelærer eller styrer, om det er mulighet for det.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget (de jeg ønsker å intervju) er trukket av den bakgrunn at de er barnehagelærere eller pedagogiske ledere selv. Jeg har valgt ut tre ulike barnehager i forskjellige landsdeler for å sikre anonymiteten, samt hvordan det geografiske spiller inn på hvordan den pedagogiske praksisen blir gjennomført. Jeg er ydmyk i forhold til den informasjonen og erfaringene

pedagogene har, og mitt fokus er på å lære og finne nye måter for min egen pedagogiske vekst, til å gjøre meg selv til den beste versjonen av meg selv.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi holder av en tid på ca. 30 – 45 minutter. Det vil foregå et kvalitativt intervju med et utvalg av åpne spørsmål, samt at fokuset kommer til å være en dialog mellom deg og meg. Intervjuet kommer til å være anonymt, og det vil ikke bli mulig å spore informasjonen tilbake til deg. De viktigste spørsmålene kommer til å handle om hvordan du som pedagog arbeider med å styrke barns selvfølelse og hvordan dere jobber med begrepet livsmestring i barnehagen og på avdelingen. Jeg kommer til å bruke en opptaker (Zoom H4next), denne mobile enheten gjør det mulig for meg å transkribere intervjuet i ettertid, samt at den ikke kan kobles på nett slik at datamaterialet ikke kan komme på avveie. Når transkriberingen er gjort, slettes filene fra opptakeren slik at informasjonen ikke kan bli gjenfunnet.

Under observasjonen ønsker jeg å være en del av hverdagen til avdelingen. Jeg ønsker å være med på de ulike rutinesituasjonene, og bli kjent med hvordan dere på avdelingen jobber. Til tider ønsker jeg å trekke meg litt tilbake for å skrive ned notater for å utforme praksisfortellingen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller at du senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Den som vil ha tilgang disse opplysningene er veileder (Agnes Westgaard Bjelkerud) og meg (Andrian Nilsen) som forsker.

- Navnet og kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, som blir innelåst/kryptert.

Ved publikasjon, vil ikke datamaterialet og opplysningene kunne spores tilbake til deg som informant, det vil kun være opplysninger om din pedagogiske praksis og refleksjoner om temaet bli presentert. De opplysningene som vil bli publisert er kun intervjuet, hvor jeg henviser til for eksempel: «informant 1, informant 2 og informant 3), på den måten er du sikret anonymitet ovenfor dette prosjektet. Din tilknytning til barnehagen og privat informasjon (navn, adresse, telefonnummer og e-post) vil bli holdt anonymt. Det vil si at når jeg transkriberer intervjuet vil jeg konsist og målrettet ivareta din anonymitet ved å slette direkte identifiserbare opplysninger, samt omarbeide indirekte identifiserende opplysninger slik som å grovkategorisere alder, barnehage og geografi. Eksempel på dette er: «*Informant 1 i en barnehage på Østlandet.*»

Jeg vil også ta hensyn til din taushetsplikt som profesjonsutøver, det vil si at jeg ikke ønsker eller har interesse av å samle inn sensitiv informasjon om enkeltbarn, slik at taushetsplikten blir brutt, samt for personvernet ovenfor barnet. Det vil si at navn og bakgrunnsinformasjon som alder, bosted, kjønn, barnehage, diagnoser og spesielle hendelser ikke er relevant for mitt prosjekt. Mitt mål er å få nye nyanser, innspill og refleksjoner på temaet *styrking av barns selvfølelse*, samt hvordan *livsmestrings*-begrepet kommer frem i den pedagogiske praksisen i barnehagen fra en pedagogs perspektiv.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Innen prosjektet er ferdig, så SKAL alle opptak være slettet. I all hovedsak skal opptakene kommer til å bli slettet fortløpende etter at de er transkribert, slik at de ikke kan spores tilbake.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Høgskolen i Innlandet ved Agnes Westgaard Bjelkerud, førsteamanuensis.*
Mail: agnes.bjelkerud@inn.no *Telefon:* +47 62 51 76 35
- Vårt personvernombud: *Hans Petter Nyberg.*
E-post: hans.nyberg@inn.no *Telefon:* +47 62 43 00 23
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Andrian Nilsen

10. Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Ved starten av intervjuet ønsker jeg at informanten samtykker intervjuet. Vedkommende kan til enhver tid trekke seg fra intervjuet. Dette gjelder også etter endt intervju, da vil alt av datamateriell bli slettet. Opptaket vil bli slettet ved prosjektslutt, slik at dataene aldri vil kunne bli sporet tilbake.

Dette er et kvalitativt intervju, på grunnlag av dette ønsker jeg å stille åpne spørsmål om tematikken, og for så å bygge på relevante oppfølgingsspørsmål som samsvarer med det informanten har svart foregående.

Spørsmål 1: Hvordan arbeider du som pedagogisk leder med styrking av barns selvfølelse?

Spørsmål 2: Hvordan arbeider du som pedagog med livsmestring på avdelingen?

Spørsmål 3: Hvordan ble de ansatte kjent med begrepet «livsmestring»?

Spørsmål 4: Hvordan har du opplevd ledelsen sitt arbeide rundt livsmestring?

Spørsmål 5: Hvilke positive virkninger ser du med livsmestring i barnehagen?

Spørsmål 6: Hvilke utfordringer ser du på arbeidet med livsmestring i barnehagen?

Spørsmål X: På hvilken måte ser du sammenhengen mellom styrking av selvfølelse og livsmestring i barnehagen?