

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Solveig Graue**

**Masteroppgave i tilpasset opplæring**

**Psykisk helse i barnehagen –**

**på hvilken måte kan barnehagens**

**personale påvirke barnas**

**livsmestring?**

Mental Health in the kindergarten – how can the staff in kindergarten have an influence on how the children are coping with life?

Master i TO  
2MITOPP2

**2022**



---

## Forord

Dette har vært en fantastisk reise i «forskningens verden» om et veldig spennende og aktuelt tema: psykisk helse og livsmestring i barnehagen. Gjennom mitt arbeid som pedagogisk leder i flere ulike barnehager, har jeg fått møte mange inspirerende barn og voksne. Og mitt masterstudium i tilpasset opplæring har gitt meg ny faglig kunnskap, som nå med avsluttet masteroppgave også har gitt meg verdifull kunnskap om og erfaring med forskning.

Det er mange som har hjulpet meg i denne prosessen frem mot ferdig masteroppgave. Jeg ønsker å rette en stor takk til min dyktige veileder Agnes Westgaard Bjelkerud. Uten hennes innspill, reflekterende spørsmål og oppbacking i vanskelige tider, så hadde ikke dette arbeidet vært mulig. Jeg vil også takke alle informantene som jeg fikk intervjuet. De to siste årene med pandemi har virkelig satt hverdagen på hodet, og arbeidsbelastningen har vært stor i en vanskelig tid. Takk for at dere tok dere tid til å bidra med datamateriale til mitt prosjekt, ved siden av en allerede krevende jobbsituasjon. Jeg må heller ikke glemme mine gode arbeidskollegaer, og min styrer Lise Beate Holen som har måttet forholde seg til mine opp- og nedturer i forbindelse med oppgaven. Tusen takk også for mange gode faglige diskusjoner!

Sist, men ikke minst vil jeg takke min fantastiske familie: min forståelsesfulle mann Jostein, som har tatt seg av alt som måtte gjøres i hus og hjem, og våre to barn Kristoffer og Erik, som tålmodig har ventet på «alt» som skal gjøres etter at min masteroppgave er levert. Jeg vil også takke min søster Marit for gode råd i prosessen og for nyttige diskusjoner. Takk til min svoger Jørn for at du har tatt deg tid til å lese igjennom oppgaven i slutfasen og hjulpet meg med korrektur. Takk også til min gode venn Kenneth for hjelp med den engelske oversettelsen.

Ås, september 2022

## Norsk sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er psykisk helse i barnehagen, med fokus på barns livsmestring. Jeg vil ved hjelp av datamateriale innsamlet til denne masteroppgaven studere hvordan barnehagepersonalet arbeider med barns livsmestring og psykiske helse i barnehagen. Jeg vil ha fokus på personalets opplevelse av egen situasjon, og se på hva slags kunnskap de mener trengs for arbeidet. Det har vært utfordrende å få frem personalets opplevelser. Selv om de var bevisste på sine pedagogiske intensjoner, så var deres fokus under intervjuene med meg å forklare hvilke aktiviteter de satte i gang med.

Per Schultz Jørgensen mener det er viktig å gjøre dagens barn robuste slik at de lærer å takle nederlag og frustrasjon. Det legges et stort press på barn og unge i dag, og det å gi barna en indre tro på at de er noe verdt, er helt avgjørende for at de senere skal mestre utfordringer i livet (Schultz Jørgensen, 2017, s. 60, 62 og 126). Jeg vil i denne masteroppgaven ha et litt mindre fokus på det individuelle perspektivet (men ha fokus på personalets opplevelse av hva som er viktig for barnet), og heller se på betydningen av miljøet barna er i (psykososialt miljø), og se på påvirkninger på barnas psykiske helse ut ifra et systemperspektiv.

Politisk oppfordres det til god kvalitet i barnehagen, noe som avhenger av en god relasjon mellom de ansatte og barna. Den er viktig for å fremme psykisk helse og kjennetegnes ved gjensidighet i samspillet og anerkjennelse av barnet for den det er (KD, 2009). Opplever barnehagens personale at det også er andre faktorer som kan være med på å påvirke barns livsmestring?

Rammeplan for barnehager er styrende dokument (under barnehageloven) og sier noe om innhold og oppgaver i barnehagen. Det er fokus på å fremme barns fysiske og psykiske helse blant annet gjennom å sørge for barns trivsel, livsglede og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Hvordan konkret jobbes det med dette i barnehagene?

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

The topic of this master's thesis is mental health in the kindergarten with a particular focus on how children cope with life. By using data collected for this thesis, I intend to study how the staff work with children's life skills and mental health within the kindergarten. I will focus on the staff's experience of their own situation, and look at what kind of knowledge they think is needed for their work. It has been challenging to bring out the staff's experiences. Although they were aware of their educational intentions, their focus during the interviews with me was to explain the activities they were undertaking.

Per Schultz Jørgensen believes it is important to make today's children robust so that they learn to cope with defeat and frustration. There is a lot of pressure on children and young people today, and giving children an inner belief that they are worth something is absolutely crucial for them to master challenges later in life (Schultz Jørgensen, 2017, pp. 60, 62 and 126). In this master's thesis, I focus a little less on the individual perspective (but focus on the staff's experience of what is important for the child), and rather look at the importance of the environment the children are in (psychosocial environment) and also look at influences on the children's mental health from a systems perspective.

Politically, good quality is encouraged in the kindergarten, which depends on a good relationship between the staff and the children. This is an important resource for promoting mental health and is characterized by reciprocity in the interaction and recognition of the child for who she is (KD, 2009). Do the nursery staff feel that there are other factors as well that can influence children's coping with life?

The so called Rammeplan for kindergartens is a governing document (under the Kindergartens Act) and says something about content and tasks in the kindergarten. There is a focus on promoting children's physical and mental health, among other things, by ensuring children's well-being, enjoyment of life and mastery (Directorate of Education, 2017, p. 11). How exactly is this executed in kindergartens?

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>III</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>IV</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>V</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 FORMÅL OG FORSKNINGSPØRSMÅL .....	4
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	5
1.3 BEGREPSAVKLARING .....	6
<b>2. KUNNSKAPSGRUNNLAG .....</b>	<b>8</b>
2.1 REVIEW .....	8
2.2 TIDLIGERE FORSKNING .....	9
2.3 TEORI.....	12
2.3.1 Tema 1 – barnet i fokus.....	13
2.3.2 Tema 2 – den ansatte i fokus .....	20
2.3.3 Praktisk kunnskap som profesjonsforskning .....	27
<b>3. METODE.....</b>	<b>35</b>
3.1 VALG AV FORSKNINGSDSIGN .....	36
3.2 VALG AV METODE; DET KVALITATIVE FORSKNINGSENTERVJU .....	37
3.3 UTVALG/REKRUTTERING.....	38
3.4 GJENNOMFØRING/TRANSKRIBERING .....	39
3.5 VALIDITET/RELIABILITET .....	40
3.6 ETISKE BETRAKTNINGER.....	42
3.7 ANALYSE .....	43
<b>4. RESULTATER.....</b>	<b>48</b>
4.1 BARNET I FOKUS .....	49
4.1.1 Trygghet.....	50
4.1.2 Anerkjennelse.....	51
4.1.3 Tro på seg selv.....	51
4.2 DEN ANSATTE I FOKUS.....	52
4.2.1 Verktøy/arbeidsmetoder.....	53
4.2.2 Egenskaper.....	56
<b>5. DRØFTING .....</b>	<b>57</b>

---

5.1	METODISKE STYRKER OG SVAKHETER .....	57
5.2	EMPIRI I FORHOLD TIL TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING .....	59
5.3	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS .....	71
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>74</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>75</b>
	<b>VEDLEGG 1 – TILBAKEMELDING FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA (NSD) OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER .....</b>	<b>82</b>
	<b>VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKE TIL PERSONALET SOM VILLE DELTA PÅ INTERVJU .....</b>	<b>86</b>
	<b>VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>89</b>

## **Figurliste**

Figur 1 - Oversikt over kategoriserte Tema og undertema. ....	49
---	----





# 1. Innledning

Denne masteroppgaven er rettet mot dem som jobber i barnehage, men også til styrende organer som gir barnehagene rammebetingelser. Jeg ønsker at denne oppgaven og mine funn kan bidra til større bevissthet rundt begrepet livsmestring, både når det gjelder hva det omfatter, og hvordan personalet i barnehagen kan påvirke i positiv retning. Hvilken ringvirkende effekt vil det f.eks. ha å satse på økt kvalitet i barnehagen?

I følge folkehelseinstituttet (FHI) sin rapport fra 2018 om psykisk helse i Norge, ser vi en negativ endring over tid for barn og unge. Det kan se ut som om mange barn og unge idag har dårligere psykisk helse enn tidligere (Reneflot et al., 2018, s. 69). Flere av studiene som er referert til i rapporten legger vekt på at barn som oppfylte kriteriene for en psykiatrisk diagnose på et gitt tidspunkt, hadde langt større sannsynlighet for en tilsvarende diagnose ved neste undersøkelse. Det viser seg at barn som har psykiske lidelser også viser seg å ha en psykisk lidelse som voksen. Dette innebærer et økende samfunnsproblem, og det blir viktig å sette inn ressurser der en får størst uttelling. Hvis det er en sammenheng, kan en ved å hjelpe barn og unge tidlig i livet kanskje også redusere antall tilfeller med psykiske problemer som viser seg i voksen alder. Særlig nå etter to år med covid 19 - pandemi, kan en del av disse tilfellene skyldes manglende resiliens og/eller manglende livsmestring. Jeg tenker at dette handler om et fenomenologisk perspektiv, der barnas opplevelse av seg selv ikke er så bra. I mitt arbeid som barnehagelærer har jeg sett at flere og flere barn ikke opplever anerkjennelse for den de er og ser ut til å mangle mestringsfølelse. I stedet er mange barn veldig kritiske til seg selv og kan være redde for å prøve nye ting, og redd for hva andre skal synes om dem. Mange barn i dag opplever i stor grad å bli vurdert ut fra alt de gjør, da hele samfunnet legger vekt på at en skal prestere, og en blir vurdert opp mot "normalen" eller hva andre får til (Madsen, 2018). Dette ser ut til å gjøre barn usikre på seg selv, og resultatet kan være at de har problemer med å få venner og trenger hjelp til å komme inn i lek. Noen barn vil også kunne utvikle større psykiske vansker om de negative følelsene får ta overhånd (Drugli & Lekhal, 2018). Det er de ansatte i barnehagen sin oppgave å fange opp dette så tidlig som mulig og gi barnet den hjelp det trenger. Problemet er at det fortsatt er en «vente og se» holdning i mange barnehager, og man håper i det lengste på at ting skal gå i orden av

seg selv. Dette til tross for et stort fokus på tidlig innsats både i barnehage og skole (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Dette er noe av bakgrunnen for min interesse for temaet.

Barnehagen skal være forebyggende og tilby et helsefremmende miljø. Dette innebærer at alle barn bør få oppleve å være en del av et fellesskap, oppleve vennskap og sosial støtte. Alle barn bør få oppleve mestring, da det å lykkes med noe bidrar til et positivt selvbilde og en positiv identitet. Alle bør få mulighet til engasjement, påvirke sin hverdag og sine omgivelser (Regjeringen, 2019).

Når vi snakker om manglende livsmestring hos barn, og en «vente og se- holdning» hos de ansatte befinner vi oss i det fenomenologiske landskapet og har fokus på barns og voksnes livsverden. Jeg måtte imidlertid på grunn av pandemien begrense oppgaven min til å omfatte kun personalet i barnehagene, da jeg ikke fikk mulighet til å ta barnas perspektiv eller gjøre observasjon av barna. Temaene som kom frem av analysen er da hva de ansatte opplever. Jeg tar i mitt forskningsprosjekt utgangspunkt i Merleau-Pontys livsverdenteori, og denne, sammen med teori om den levde kroppen, er beskrevet i kapittel 2.3.3 – *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Denne teorien og dette ståstedet gir mulighet for å se på de ansattes kroppsliggjorte erfaringer når det gjelder fenomenet livsmestring. Jeg vil også komme inn på hva det er som påvirker barnehageansattes kunnskapsproduksjon, og hvordan jeg tenker at de konstruerer sin kunnskap. Jeg vil tilføre dette feltet noe nytt, ved å ha økt fokus på barnehageansattes opplevelse, erfaring og praktiske kunnskap på området. Også gjennom kompetanseheving på refleksjon og tilrettelegging for dette, tror jeg en vil kunne gi barna mer robusthet. Dette er nødvendig for å håndtere små og store utfordringer.

Jeg vil i min masteroppgave belyse dette ved å se nærmere på hvilken betydning de voksnes opplevelser, holdninger og adferd har på barnas psykiske helse i barnehagen. Vår tolkning av barnets adferd vil være påvirket av vårt barnesyn, og dette vil være avgjørende i samspillet med barnet. Selv om det kan synes som en selvfølge at f.eks. anerkjennelse er en av grunnholdningene våre, vil det ikke si at den dermed er godt forankret i vår pedagogiske praksis. Det kan også være andre ting som er viktige å gjøre for å fremme barns psykiske helse, som f.eks. lære barnet seg selv å kjenne og bli bevisst på hvordan en reagerer i ulike situasjoner. Dette er særlig viktig for at barnet skal få verktøy til å utvikle gode relasjoner til andre barn og dermed utvikle vennskap. I rammeplanens kapittel 3 står det at barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er viktig at alle barn mestrer det å få en venn og føle tilhørighet til fellesskapet. Sosial kompetanse er en

---

forutsetning for dette, og likeledes barnas selvfølelse der barnet kan trenge hjelp til å mestre balansen mellom å ivareta egne og andres behov. Dette er noe av det som barnehagepersonalet opplever som det viktigste som gjøres i barnehagen når det gjelder samspill, livsglede og mestring. Men hvordan kan dette gjøres i praksis?

Det er mange aspekter og ulike måter å arbeide med livsmestring på i barnehagene, og dette er noe av det jeg ønsker å finne ut av i min mastergradsavhandling for i fremtiden å kunne «gjøre de riktige tingene» som rustet barn for livet (Regjeringen, 2017, s. 53).

Vi vet fra forskning i England at en god utvikling tidlig i barns liv er et viktig fundament for god helse senere i livet. Forskerne i den engelske folkehelse rapporten («The Marmot Review») konkluderer med at det er viktig å sette kunnskap ut i handling ved å gi hvert barn den beste starten i livet og gi alle barn og unge maksimale muligheter for livsmestring (Marmot & Bell, 2012, S5). Tilsvarende for Norge, hevder psykologiprofessor Arne Holte at barnehager og skoler som legger vekt på f.eks. å styrke barns identitet, skape mening, fremme mestring, skape tilhørighet, gi trygghet, har fokus på medvirkning og styrker fellesskapet vil være psykisk helsefremmende (Jordet, 2020, s. 23). Forskning på temaet psykisk helse har vært gjort med bakgrunn i ulike teoretiske rammer; sosiologisk tilnærming, sosiokulturelt perspektiv, diskursanalyse og kritisk teori. I mitt forskningsprosjekt vil jeg ha en fenomenologisk tilnærming og gjennom kvalitative forskningsintervju finne ut av de ansattes opplevelse av barnas livsmestring. Opplever de ansatte at de har nok kunnskap på dette området til å kunne påvirke barnas livsmestring på en positiv måte? Og hva er kunnskap? Tidligere hadde man stor tro på en dialektisk metode (Platon: erkjennelse fra sansing til kunnskap om ideene, ved hjelp av samtale og argumentasjon) og den ble ansett som grunnlag for sikker vitenskap. Men i moderne tid har vi fått et skifte til troen på empirisk-vitenskapelig forskningsmetode. Empirisk forskning vil si at en samler inn data om virkeligheten en forsker på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). Dataene vil danne grunnlag for analysen og tolkning av virkeligheten.

Jeg har et sosialkonstruktivistisk ståsted, med konstruktivisme som overordnet perspektiv da jeg tenker at barnehagepersonalet skaper sin kunnskap ut i fra sine tidligere erfaringer og bruker refleksjon sammen med sine kollegaer for å bevisstgjøring av egen yrkespraksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 172) og (Braun & Clarke, 2006).

Fokuset dreier fra kun teoretisk kunnskap, som har vært det dominerende i barnehagesektoren, til også å vektlegge barnehagepersonalets praktiske kunnskap. Selv om

en i barnehagelærerutdanningen har vært opptatt av praksisperioder for studentene, så har det dreiet seg om teori som en ønsker å sette ut i praksis, og ikke omvendt; praksis som grunnlag for økt kunnskap. Senere i oppgaven vil jeg utdype begreper som svarevne, praktisk kunnskap som profesjonsforskning og refleksjon. I et historisk perspektiv, vil jeg også kort koble Aristoteles sitt begrep fronesis («praktisk klokskap») til resonering og se om dette kan brukes i barnehagen.

## 1.1 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne oppgaven er å finne ut hvordan det står til med arbeidet i barnehagen når det gjelder psykisk helse og livsmestring. Jeg ønsker å få svar på hvordan ansatte i barnehager opplever sin hverdag på dette området og har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming til problemet. For å finne svar på dette, vil jeg prøve å få en forståelse for hvordan de jobber med psykisk helse i sin barnehage. Gjennom intervju som metode vil de ansatte få uttrykke seg med sine egne ord, og jeg vil kunne få et innblikk i deres opplevelser av barnas livsmestring. Jeg trenger også å finne ut av hvordan de tilegner seg kunnskap som de anvender i sitt arbeid. Når det gjelder dette som omhandler epistemologi og hvordan jeg tenker om kunnskapsbegrepet, tror jeg kunnskap kan erverves på flere måter. For denne studien har jeg valgt en tilnærming til kunnskap som tar høyde for at kunnskap konstrueres gjennom praktiske erfaringer. Gjennom mine spørsmål får jeg høre hvordan informantene konstruerer sin kunnskap, og hvordan de opplever at egen kunnskapen brukes videre i deres arbeid. Jeg benytter meg av tematisk analyse (TA) for å få en god oversikt over felles tema i intervjuene og denne analysemetoden fungerer godt sammen med mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Dette blir nærmere beskrevet i metode kapitlet. Resultatet fra analysen blir brukt videre ved avgrensning av mitt forskningsprosjekt og vil danne grunnlag for den teorien som jeg velger ut. Dette er derfor en «ground up»/«bottom up» analyse-metode og empirien er utgangspunktet for videre fokus (induktiv metode).

Høy kvalitet i denne forbindelse handler om pedagogisk ledelse og bærekraftige valg (Melvold, 2018, s.26). Barn trenger ansatte som kan stille opp for dem, støtte dem og gi dem følelsen av å ha en trygg voksen ved sin side. Dette vil gjøre barna sterke i seg selv (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013, s. 62). Barn trenger å få mulighet til å tenke selv,

få en opplevelse av makt over handling og tanke. Det er viktig at barna får en opplevelse av mening og mestring. De har rett til i stor grad å bestemme over seg selv. Barn må også forholde seg til situasjoner de selv ikke har satt seg i, og dette kan innebære at de kan trenge hjelp til å ordne og strukturere virkeligheten. I lek kan barna måtte få øvelse i å tenke nytt, være kreative, og da vil indre arbeidsmodeller dannes i hjernen. Fantasi, å kunne leke og tenke kreativt, er viktige egenskaper som trengs for å mestre livet både som barn og senere som ungdom og voksen og kan gi en styrke når livet byr på ekstra utfordringer.

Hvor går det «feil», og hvordan kan vi forebygge psykiske lidelser? Eller for å snu litt på spørsmålet til problemet: Vi vet at når barn får en best mulig start tidlig i livet, vil det kunne gi grunnlag for god psykisk helse generelt og livsmestring spesielt senere i livet (Marmot & Bell, 2012, s. 5). «*Barnehagen har en viktig rolle som oppvekst- og utviklingsarena for barn under opplæringspliktig alder ...*» (St.meld. nr. 16, 2006-2007, s. 19). Det er de ansatte i barnehagen som er den største ressursen når det gjelder å skape god kvalitet i barnehagen (Størksen, 2018, s.38). Jeg går derfor ut i fra en antagelse om at barnehagens personale kan påvirke barns psykiske helse og livsmestring. Hvilken kunnskap mener personalet i barnehagen det er viktig å ha om psykisk helse? Er de voksne i barnehagen bevisste på hvilken «makt» de har og hvor mye de betyr for barnas videre utvikling, opplevelse av seg selv og utvikling av gode mestringsstrategier på ulike områder? Det psykososiale miljøet i barnegruppa har også en betydning for dette. Min problemstilling blir derfor:

**«På hvilken måte kan barnehagens personale påvirke barnas livsmestring?»**

Jeg har utarbeidet noen forskningsspørsmål som hjelp til å få svar på min problemstilling:

- Hvordan forstås begrepet psykisk helse i barnehagen? (individperspektiv)
- Hvilke faktorer opplever de ansatte i barnehagen at har påvirkning på barns livsmestring? (systemperspektiv)

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av seks kapitler. I det første kapitlet – «Innledning» beskrives bakgrunnen for oppgaven og hvilket problem jeg ønsker å finne ut av angående psykisk

helse og livsmestring i barnehagen. Jeg presenterer hva som er min problemstilling, med tilhørende forskningsspørsmål, beskriver oppgavens oppbygging, og kommer med en kort begrepsavklaring i forhold til sentrale tema.

I det andre kapittelet – «Kunnskapsgrunnlag» presenterer jeg både relevant teori og forskning på området. Jeg vil først se på begreper som er i omløp (review) og presentere debatten og hva som rører seg i feltet i forbindelse med problematikken rundt begrepet livsmestring. Deretter vil jeg komme inn på ulike forskningsprosjekter som har vært gjort på området. Siste del av dette kapittelet vil inneholde teori som er direkte knyttet til områdene som har kommet tydelig frem under arbeidet med analysen og tilhørende tema i mitt forskningsprosjekt. Teori på tema 1 og 2 vil være på bredde-nivå, og deretter vil jeg beskrive teori som jeg bruker for å gå dypere inn i mine funn og fellestrekk i datamaterialet, som ble: betydningen av praktisk kunnskap.

Masteroppgavens tredje kapittel – «Metode» handler om metodologi, der jeg argumenterer for valg av metode som er knyttet til min problemstilling og mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Jeg vil videre synliggjøre overveielser som ble tatt i forbindelse med datainnsamling, analyse (koder, valg av tema mm) og tolkningsprosess.

«Resultater» blir presentert i kapittel fire. Det ble to hovedtema; barnet i fokus (med undertema: trygghet, anerkjennelse, tro på seg selv) og den ansatte i fokus (med undertema: verktøy/arbeidsmetoder og egenskaper). Kapittelet er organisert etter undertema som kom frem i analysen (Figur 1).

Kapittel fem – «Drøfting» inneholder først oversikt over metodiske styrker og svakheter, deretter drøfting av empiri i forhold til teori og forskning, og til slutt noen implikasjoner for praksis. Hva er nyttig for barnehagene?

Siste og sjette kapittel i masteroppgaven er «Konklusjon». Her kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner og konklusjon på min problemstilling, samt videre forskning som kan være aktuell.

### 1.3 Begrepsavklaring

Jeg velger å bruke Verdens helseorganisasjon (WHO) sin definisjon av psykisk helse i min masteroppgave. WHO definerer psykisk helse som: «...en tilstand av velvære( *Well-being*) der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet,

---

*kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 32).*

Begrepet *livsmestring* fikk et større fokus da det ble introdusert i ny «Rammeplan for barnehager» i 2017. Begrepet blir i Rammeplanen koblet sammen med helse, og det beskrives slik: «*Barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap. Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser.*» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Jeg velger å bruke denne definisjonen i min masteroppgave.

## 2. Kunnskapsgrunnlag

Teori som er beskrevet i dette kapitlet har blitt valgt ut **etter** at analysen av dataene var ferdig. Selv om metoden «Tematisk analyse» kan brukes på tvers av ulike teoretiske og epistemologiske tilnærminger, er det viktig at en som forsker er bevisst i sine valg. Dette for å kunne komme med antakelser i forhold til **hva** som blir til meningsfull kunnskap og **hvordan** slik kunnskap kan bli generert. Dette forskningsprosjektet vil være rettet mot en erfaringsbasert epistemologi, som jeg vil komme tilbake til utover i oppgaven. Jeg tror at praktisk erfaring er vel så viktig som teoretisk kunnskap via skolebasert utdanning (McGuirk & Methi, 2015, s. 82), og at mening konstrueres ut ifra blant annet tidligere erfaring. Selv om jeg har en fenomenologisk tilnærming til valg av metode, så har jeg et sosial-konstruktivistisk ståsted i mitt forskningsprosjekt, noe som vil bli tydeligere beskrevet utover i denne masteroppgaven. Epistemologi er også sterkt knyttet til ontologi, som beskriver hvordan deltakerne i min undersøkelse opplever sin livsverden, noe som ble synlig i analysen. Følgelig er ontologi også knyttet til hensikten med prosjektet og er direkte forbundet med praksis. Slik vil en kunne sikre sammenheng i analysen og ikke minst være sikker på at forskeren forstår hva en gjør og **hvorfor** en gjør det (Braun & Clarke, 2022, s. 175). For å gjøre en god tematisk analyse, er det viktig at relevant teori er godt beskrevet. Et hvert teoretisk rammeverk vil bygge på en rekke antakelser, og disse bør være så synlige som mulig. I drøftingen vil utvalgt teori underbygge empiri som kommer frem av analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 81). Jeg vil i metodekapitlet under pkt 3.7 Analyse, beskrive valget jeg har tatt om å se på et mer detaljert fokus rundt livsmestring, men uten å gå for mye i dybden på dette. Jeg beholder bredde perspektivet ved å se på meningene på tvers av datasettet og vil i underkapittel 2.3.1 og 2.3.2 beskrive teori som er relevant for tema som kom frem i min analyse (se figur 1 under kpt 4. Resultater). Betydning av praktisk kunnskap vil bli presentert nærmere i dybden i underkapittel 2.3.3.

### 2.1 Review

Selv om begrepet livsmestring nå er kommet sterkt i fokus i barnehage og skole i forbindelse med god psykisk helse, er det et omdiskutert begrep. Mange mener at det ikke er riktig at barn skal måtte lære seg å *mestre* livet. Livet skal *«leves, nytes og være noe barna skal glede seg over»* (Melvold, 2018, s. 11). Mens andre mener at når barn er under et slikt press som vi



ser i dag, trenger de å lære noe om hvordan de kan møte ulike utfordringer i hverdagen og livsmestring senere i livet (Schultz Jørgensen, 2017, s. 21). Begrepet *robusthet* bringes dermed inn som tema i den offentlige debatten. Schultz Jørgensen tar til orde for at vi kanskje må ruste barna bedre til å takle samfunnets utfordringer slik at vi blir istand til å «*bære vår egen bagasje, være oss selv og ha tro på egne muligheter*» (Melvold, 2018, s.19-20). Jeg vil komme nærmere inn på dette i kapittel 4. under beskrivelse av resultater fra datamaterialet og i kapittel 5 - drøfting.

Et eksempel på en kritisk røst er psykologiprofessor O. J. Madsen som mener at «*livsmestring i skolen kan i verste fall bli en spore til nye nederlag for elever som sliter fra før*» (Psykologtidsskriftet, 2020). Han mener at enkeltindivider får i oppgave å løse problemer som egentlig ligger på samfunnsnivå: Det er ikke eleven som skal tilpasse seg skolen, men skolen som må legge til rette for at alle elevene skal mestre. Uansett debatter som pågår om innhold i begreper som livsmestring, så er disse med på å skape bevissthet rundt temaet psykisk helse og gir rom for refleksjoner i vår hverdag som kommer barna til gode. Forfattere som f.eks. Melvold tar til orde for at det foregår psykisk helsefremmende arbeid i barnehagen gjennom arbeid både med menneskene og miljøet (Melvold, 2018).

Hva som skjer i praksis med den voksnes rolle i samspillet med barn, og kvaliteten på arbeidet som gjøres i barnehagen, har i den senere tid også blitt gjenstand for flere debatter. Det synes imidlertid ikke å ha blitt rettet søkelyset så mye på om det også er andre faktorer enn voksen-barn-relasjonen som er viktige for barns psykiske helse. Dette er noe av bakgrunnen for at jeg ønsker å utvide perspektivet, og skrive en masteroppgave om psykisk helse i barnehagen og finne ut av på hvilken måte de ansatte opplever at de kan påvirke barnas livsmestring.

## 2.2 Tidligere forskning

Begrepet livsmestring er relativt nytt, og jeg har ikke funnet så mye forskning direkte på dette, men dersom en ser nærmere på hva begrepet inneholder så finner en forskning på ulike områder som har innvirkning på barns psykiske helse. Som analysen viser, er det fokus på både barnet og den ansatte i mitt datamateriale, og det er forskning på disse områdene som blir presentert under.

Det har blant annet vært forsket på barnet som subjekt og hva som er viktig for både læring og trivsel. Det har stor betydning for barnets psykiske helse at det har positive opplevelser i barnehagen på begge disse områdene (Drugli og Lekhal, 2018). Agderprosjektet er et forskningsprosjekt som viser dette. Prosjektet hadde som mål å gi de eldste barna i barnehagen et bedre læringsgrunnlag før skolestart. Dette skulle de få til ved å fokusere på **lekbasert læring**. (Agderprosjektet, 2020). Det at barna er i samspill, er aktive, ser mening og er engasjerte resulterte i blant annet styrket sosial kompetanse, positive følelser som nærhet og trygghet, og glede ved de lekbaserte aktivitetene (Størksen, 2018, s. 205-208).

Andre viktige forhold som har påvirkning på barns psykiske helse er **tilknytning** og barnets **relasjoner** til omverdenen (Ainsworth et al., 1978, s.28). Nyere forskning på samspillet mellom den ansatte og barnet, ofte kalt voksen-barn-relasjon, viser at et godt samspill er avgjørende for barnets utvikling og er en viktig faktor i psykososialt arbeid. Forskning viser også at den ansattes «magefølelse» er noe en kan stole på når det gjelder tidlig identifisering av barn i barnehage som har en risiko for å utvikle psykiske vansker. Kenneth Stensen har skrevet en doktorgradsavhandling basert på data fra prosjektet «*Barn i Midt-Norge*» der hovedfokuset var på barns psykiske helse og relasjonskvaliteten mellom barna og barnehagelærerne (Stensen, 2021). Avhandlingen konkluderer med at bekymringer som barnehagelærere måtte ha for barn bør tas på alvor, da det viser seg at disse bekymringene svært ofte stemmer. Riktignok forekom det også mange falske positive tilfeller i denne undersøkelsen, men selv om ikke psykiske vansker var årsak i disse tilfellene, så kunne en avdekke dårlig relasjonskvalitet som kunne bli grunnlag for videre oppfølging. Funn fra denne avhandlingen kan dermed bidra til økt bevissthet hos personalet i barnehagene med tanke på deres «magefølelse» og bedre henvisning til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT).

Forskningsprosjektet «*Tidlig Trygg i Trondheim*» er et annet prosjekt som har gått over flere år, og undersøker **barn og unges psykologiske og sosiale utvikling** – jo bedre kunnskap en har, jo bedre kan en forstå og hjelpe barn og unge (NTNU, 2012-2022).

Flere forskningsprosjekter har hatt fokus på **kvalitet** i barnehagen. «*GoBan-prosjektet*» (Gode barnehager for barn i Norge) er et av de største innen barnehagefeltet og tar for seg blant annet hvordan kvalitet i barnehagens læringsmiljø har betydning for barns sosiale og kognitive utvikling. Prosjektet er initiert av kunnskapsdepartementet, men har vært et

nasjonalt og internasjonalt samarbeidsprosjekt med forskere fra flere ulike forskningsinstitutter, samt studenter og yrkesutøvere fra barnehagefeltet. Dette store forskningsprosjektet har vært viktig for å sikre barns trivsel og utvikling, å være et selv-evalueringsverktøy for barnehageansatte og for å kunne kvalitetssikre arbeidet i barnehagen (GoBaN, 2022). Et annet prosjekt med fokus på trivsel og kvalitet, er Oppdragsrapport no. 6 – 2014 (Lekhal & Vigmostad, 2014). Fokus i dette prosjektet har vært barns medvirkning på egen hverdag. Forsknings- og utviklingsarbeidet har også gitt kunnskap om barnehagens læringsmiljø og danningsarena. Konklusjonen i rapporten viser til variasjon i barnehagekvalitet i barnehagene som var med i utvalget. For det første viser prosjektet en variasjon i barnas utvikling i de ulike barnehagene når det gjelder språk, adferd og sosiale ferdigheter. For det andre presenteres en variasjon i barnehagelærernes opplevelse av sin relasjon til foreldre og barn og sitt eget jobbmiljø. Selv om det avdekkes store variasjoner, påpekes det i rapporten at det er vanskelig å si noe om hva disse skyldes. Om forskjellene kan skyldes ulike forutsetninger som barna har når de begynner i barnehagen, eller om det kan være en indikator på hvordan den enkelte barnehage jobber med de ulike fokusområdene, kommer ikke frem i datamaterialet (Lekhal & Vigmostad, 2014).

Jeg vil til slutt i dette kapittelet trekke frem to forskningsprosjekter som handler om å oppdage barn som sliter, slik at de kan få hjelp så tidlig som mulig. Prosjektet «*Flere barn på blokka*» ble initiert av Utdanningsforbundet i 2015 som et ønske om å finne ut av om det å sette av mer tid til systematisk vurderingsarbeid i barnehagen ville ha noen effekt på barns trivsel og utvikling (Solheim, 2017). Bakgrunnen var at vurdering er et tema som ofte blir etterspurt fra politisk nivå og fra barnehageeier. Et av funnene som ble gjort i prosjektet, var at flere barn ble sett. Et annet funn var at barnehagene gikk fra en individuell vurderingspraksis, til en mer kollektiv vurdering. Det vil si at både barnehagelærerne og styrerne utviklet et mer kritisk blikk på egen praksis. Ved at mer ble skrevet ned og dokumentert, så ble det også lettere å følge opp hvert barn. Det var helt nødvendig å forankre arbeidet for å utvikle egen forståelse. Gjennom å jobbe systematisk med grunnlagsdiskusjoner, så bidrog dette til i første rekke å rette fokus mot barnehagelærernes holdninger og kunnskaper før det i andre rekke kunne handle om spesifikke metoder. Et annet forskningsprosjekt, som Bjelland har tatt initiativet til, har som mål å avdekke mulige psykiske problemer hos barnehagebarn, og omtales på norsk som «*Dialogbasert tidlig oppdagelse*». Dette prosjektet retter hovedfokus mot en god dialog med foresatte til barnet (Bjelland et al., 2022). Både foreldre og barnehageansatte fyller ut et skjema i forkant

av en foreldresamtale, med spørsmål som går på barnets trivsel og utvikling. Spørsmålene omhandler språk, motorikk, adferd, følelsesmessige reaksjoner og kroppslige funksjoner i tillegg til problemadferd. Dette er i og for seg ikke noe nytt, men en slik systematisering som tar utgangspunkt i en eksisterende uro eller bekymring hos en av partene vil gi en god ramme når en skal diskutere barnet. En eventuell bekymring på noen områder graderes i; «fornøyd/ok», «litt usikker» og «bekymret». Bjelland antyder at det i barnehagesektoren har vært en viss skepsis mot å ha fokus på enkeltbarn, og at holdningen har vært at: «alle skal trives og ha det bra» (Løkås, 2022). Det ser ut til at denne metoden innebærer en bevissgjøringskompetanse som gjør det tydeligere å definere hva barnet strever med, slik at en kan sette i gang med nødvendig hjelp på et så tidlig tidspunkt som mulig. Bjelland hevder videre at barnehagene er en unik arena for å oppdage evt. psykiske problemer, da de ser barna gjennom store deler av en hverdag, mens helsestasjonene kun får et øyeblikksbilde.

Jeg har i dette kapittelet presentert noen forskningsprosjekter fra tidligere år som har betydning for barns psykiske helse og livsmestring. Det ser ut til at det siste året er satt i gang flere nye prosjekter som omtaler dette temaet. Et av dem er forskningsprosjektet «*Social and Emotional Learning & Life Mastery in Early Childhood Education and Care*» (SELMA), som støtter opp om **barnas sosiale og emosjonelle utvikling og livsmestring** i barnehagen (UiS, 2021). Prosjektet omhandler følgende fem kjerneområder fra rammeplanen; samspill, engasjement, livsglede, mestring og anerkjennelse. Prosjektperioden går fra 2021 til 2025, og prosjektet har blant annet fått støtte fra Forskningsrådet. Forskere og barnehageansatte samarbeider om å konkretisere arbeidsmåter for å oppfylle prosjektets målsetting (Sandgrind, 2021). Professor Ingunn Størksen ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger (UiS) sier prosjektet også har fått knyttet til seg to samarbeidspartnere fra praksisfeltet. De er dyktige og engasjerte og vil tilføre prosjektet viktig kunnskap (Sandgrind, 2021). Doktorgradsarbeidet til Tor Mauritz Smedsrud er også knyttet til dette prosjektet, og han skal forske på hvordan barnehagen kan styrke barns trivsel, livsglede og mestring gjennom bruk av naturen (Sandgrind, 2021).

## 2.3 Teori

Jeg vil nå presentere relevant teori for min masteroppgave. Hva er god barnehagekvalitet i et psykisk helse-perspektiv? Og på hvilken måte opplever barnehagens personale å påvirke

barnas livsmestring? Drugli og Lekhal mener at det viktigste bidraget barnehagen kan gi når det gjelder psykisk helse og livsmestring er å passe på at barna har positive opplevelser og erfaringer i barnehagehverdagen. Når barnas behov blir møtt, og de får god støtte til å møte utfordringer som oppstår, vil vi ha god barnehagekvalitet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 103). Personalet trekker frem flere områder som er av betydning for barns psykiske helse. Det kom frem i min analyse at en god relasjon mellom barnet og den ansatte er viktig, samt det at barnet følte seg trygg, opplevde anerkjennelse og hadde tro på seg selv. Dette ble oppfattet som vesentlig for både barnehagelærere og fagarbeidere som jeg intervjuet, og er presentert i underkapittel 2.3.1 – *Tema 1 (barnet i fokus)*. Jeg har valgt å ta med en kort presentasjon av teori på disse områdene, selv om det ikke blir mitt hovedfokus senere i oppgaven. Dette har jeg gjort siden mitt utgangspunkt i forskningsprosjektet var å gå bredt ut, og ikke legge begrensninger på svarene i undersøkelsen. Denne spredte teorien er tatt med for å underbygge informantenes opplevelser på disse områdene. I neste underkapittel (2.3.2) vil jeg komme inn på teori på noen hovedområder i forhold til Tema 2 (fokus på den ansatte). Nærmere bestemt: ulike verktøy de ansatte opplever at de bruker for å fremme barns psykiske helse, og hvilke egenskaper de mener er nødvendige i jobben. Dette danner grunnlaget for min avgrensning av oppgaven (til å handle om barnehageansatte), og som senere ledet meg inn på mitt hovedfokus: praktisk kunnskap som profesjonsforskning.

### **2.3.1 Tema 1 – barnet i fokus**

#### **Trygg base**

Begrepet trygg base er sentralt innen tilknytningsteorien. Bowlby brukte begrepet for å beskrive hvordan barn knytter seg til sine omsorgspersoner og hvordan de har behov for å vende tilbake til den trygge havnen etter å ha utforsket verden og møtt på noe som kunne føles utrygt. For å illustrere dette ble Trygghetssirkelen; «Circle of Security» (COS) laget (Bowlby, 1988). Den beskriver barnets behov for en trygg base for å kunne utforske sitt miljø. Når barnet opplever noe som er vanskelig, eller utfordrende, trenger det å komme tilbake til den voksne som da fungerer som en trygg havn. Da trenger barnet beskyttelse, trøst, godhet og hjelp til å organisere følelsene sine. Barnets ulike behov i de ulike fasene blir synliggjort i en skjematisk oversikt (kan sees på som et kart) som beskriver hvor barnet er. Det mest optimale for barns emosjonelle og sosiale utvikling er trygge tilknytningsrelasjoner der de voksne er sensitive overfor barnas behov og gir dem tilpasset respons på dette.

«Trygghet skapes når man blir forstått innenfra» (Brandtzæg et al., 2013, s. 24). Det vil derfor si at når de ansatte i barnehagen er bevisste og ser barnas behov har de mulighet for å støtte dem i utfordringer som oppstår (situasjoner som oppleves utrygge for barnet) og kan handle til det beste for barnet. Dette vil gjøre barnet trygt og gi det mulighet for igjen å utforske omverdenen. Tilknytningsteorien har vist seg å være relevant i alle faser av menneskets liv. Både barn, ungdom og voksne kan oppleve ulike grader av tilknytning, og alle har behov for kjærlighet, omsorg, varme og empati for å ha det godt. Særlig i utfordrende faser av livet er vi avhengige av tilknytningsrelasjoner som støtter og hjelper oss når vi har det vanskelig. Dette blir også underbygget av forskning på området (Jordet, 2020, s. 193). Det vil si at for Honneth er kjærlighet en grunnleggende betingelse for sunn psykisk utvikling og identitetsdannelse.

Følgende påstand: «*En lykkelig barndom gir lykke i voksenlivet*» retter fokuset på hvorfor det er viktig med glede, lek og lykke i barnehagen (Størksen & Søbstad, 2018, s. 23). Hallowell beskriver i sin bok hvordan det å fremme lykke i barndommen, kan være en investering for livet. Han beskriver fem områder som også er tema fra utviklingspsykologien: tilknytning, lek, øvelse, mestring og anerkjennelse (Hallowell, 2005). Dette bringer meg over på neste underpunkt som omhandler tilknytning og relasjoner.

### **Tilknytning og Relasjoner**

Ifølge Hart og Schwartz utvikles evne til tilknytning i løpet av barnets første leveår, og utviklingen som skjer da danner grunnlaget for barnets samspill senere i livet (Hart & Schwartz, 2009, s. 10). Gjennom virkelige erfaringer danner barnet seg indre strukturer av omverdenen og seg selv. I boka *Fra interaksjon til relasjon* beskriver Hart og Schwartz hvordan fem teoretikere: Bowlby, Winnicott, Stern, Schore og Fonagy, anvender ulike begreper på disse indre strukturene. Fellestrekket Hart og Schwartz trekker opp for disse fem, er deres forståelse av menneskets utvikling som fortsetter gjennom hele livet. Det er de daglige interaksjonene mellom barnet og omsorgspersonene som danner grunnlaget for hvilket forhold barnet senere utvikler til andre mennesker og seg selv. Det vil si at barnet under gunstige forhold vil kunne utfolde sitt potensial og bli selvstendig, samtidig som det er forbundet med omverdenen. Som Winnicott uttrykker det: «*Hvordan være alene uten å bli ensom.*» (Hart & Schwartz, 2009, s. 59). I følge Stern har mennesket genetiske forutsetninger for å skape psykisk utvikling, men for at en sunn utvikling skal finne sted er en avhengig av et passende miljø som kan støtte og fremme utviklingen (Hart & Schwartz, 2009, s. 114).

Slik stimulering er helt nødvendig for at hjernen skal ha det råmaterialet som trengs for å utvikle det menneskelige potensialet og for å danne de gode indre representasjonene av den ytre verden. Barnets egen aktivitet er også av betydning i denne prosessen.

Gode samhandlingsferdigheter er noe det arbeides mye med i barnehagen. Selv om det ikke er mulig å ha god kvalitet i alle hverdagssituasjoner, så må de ansatte ha fokus på at alle barn skal få positive samspillserfaringer og opplevelser hver dag (Drugli & Lekhal, 2018, s. 103). Det finnes i barnehagen ulike verktøy for å jobbe med følelser, og et av dem er «*Grønne tanker, glade barn*» som best kan brukes i mindre grupper eller i samtale med enkeltbarn (Raknes, 2014). Gjennom dette verktøyet kan barn bli bevisst sine følelser og kjenne etter hvordan dette føles på kroppen. Fossen (2013) påpeker at for å utvikle god psykisk helse må barn forstå og være i kontakt med sine tanker og følelser. Barn må få sette ord på sine tanker og følelser, og de voksne må lytte og bygge videre på det barna forteller. Og videre «...åpenhet omkring følelser og sårbare tema kan støtte barnets mestringskapasitet i vanskelige situasjoner» (Fossen, 2013, s. 8). Barnet kan få hjelp til å sortere inntrykk og bearbeide påkjenninger ved at det får pratet ut med voksne om sine følelser, tanker og opplevelser. «Grønne-tanker-programmet» til Raknes (2014) har imidlertid blitt kritisert, og dette vil jeg komme tilbake til i drøftingskapitlet.

Når det gjelder relasjoner og samspill, kan en si at den ansattes kommunikasjon med barnet formidler våre holdninger og verdier. Berit Bae betrakter denne relasjonen som en «kulturell bærebjelke» som i stor grad påvirker barnets perspektiv på seg selv og andre. Den voksne og barnet står i gjensidig avhengighet til hverandre i det mellommenneskelige samspillet. I tillegg til å påvirke barns utvikling, vil også den ansatte «skape betingelser for sin egen profesjonelle utvikling» (Bae, 1992, s. 34). De ansatte skaper forventninger til seg selv, og dette er med på å påvirke hvordan de handler i relasjon til barna. Forventningene antas i stor grad å være ubevisste, og kompetanse og kunnskap som er ureflektert blir gjerne kalt for «taus kunnskap». Ved å bli mer reflektert og bevisst denne tause kunnskapen, kan en fokusere på nye muligheter til bedre samspill, men også bli bevisst på hva som ikke fungerer så godt. Barnet vil streve for å bli anerkjent, og den voksne som barnet er avhengig av, vil dermed få en stor definisjonsmakt. Det er viktig at denne maktposisjonen blir brukt til å fremme barnets aksept av seg selv og ikke misbrukes ved å skape tvil og usikkerhet (Bae, 1992, s. 38). Anerkjennelse må sees på som en grunnleggende holdning som rommer mange andre væremåter, og den er en prosess som forandres over tid. Schibbye snakker om ulike

anerkjennende væremåter som kan gi grunnlag for en anerkjennende atmosfære, forståelse og utsortering: lytting, speiling, bekreftelse, åpne/undrende spørsmål og innlevelse. Slik kan anerkjennelsesbegrepet brukes til å fungere veiledende for å beskrive relasjonserfaringer. Barnet kan forholde seg til seg selv samtidig som det kan forholde seg til sitt forhold til omgivelsene (gjensidighetstankegang). Spørsmål som f.eks: «*Hvordan bidrar jeg med min væremåte til de svarene jeg får fra den andre/omgivelsene?*» kan avdekke ulike typer gjensidighet i samspill (Bae, 1992, s. 39). Forskning på jevnaldrenderelasjoner viser at det har avgjørende betydning for barns utvikling, det barn gjør sammen. Kvaliteten på barn-barn relasjoner finnes ikke i barn-voksen-relasjoner. Barn utvikler kommunikative komplekse samspill med hverandre og kan sammen utforske det flertydige (Kermit, 2019, s. 55). Samspillserfaringer påvirker også barns selvopplevelse og selvutvikling (Bae, 1996, s. 145). Dette vil jeg komme til i underpunkt «Tro på seg selv».

### **Anerkjennelse**

Brandtzæg et al. (2013) beskriver hvor viktig det er at barnet kjenner seg verdifullt og verdsatt. Noe av det viktigste i barndommen er at barnet lærer om seg selv, sine følelser og sin egen verdi. Gjennom hvordan barnet blir behandlet av andre vil denne læringen finne sted (Brandtzæg et al., 2013, s. 23). Jordet (2020) er en annen forfatter med tanker og refleksjon rundt begrepet anerkjennelse. Han hevder at anerkjennelse er menneskets mest grunnleggende psykologiske behov. Jordet har med utgangspunkt i Axel Honneths anerkjennelsesteori sett på muligheten til å identifisere hvilke praksiser som er dårlige (krenker barn) og hvilke praksiser som må finne sted for å anerkjenne barn. Videre ønsker han å undersøke hvordan god praksis (anerkjennelse) påvirker barns læring, selvverd, identitet og helse (Jordet, 2020, s. 30).

I avsnittet om «Trygg base» skrev jeg om påstanden til Hallowell som sier noe om at en lykkelig barndom kan være en investering for livet ..., men hva er en lykkelig barndom? Det må være barnet som kommer med en subjektiv opplevelse av sin virkelighet i f. eks. barnehagen. Det er derfor et fenomenologisk perspektiv. Tilsvarende har Honneths anerkjennelsesteori et fenomenologisk kriterium om at barnet (som subjekt) må oppleve handlingen som anerkjennende. Det er ikke nok at den ansatte har en intensjon om anerkjennelse. Honneth har også noe å bidra med i forhold til forståelsen av hva et barn er, og dets moralske status. Vi ser et tydelig aspekt av utvikling når det er snakk om ulike nivåer av anerkjennelse. Og det at barnet etter hvert skal oppnå en intakt selvforståelse stemmer



godt overens med hvordan en i nyere tid ser på barns utvikling i et pedagogisk perspektiv. Kermit hevder at Honneths anerkjennelsesteori plasserer seg imellom Kant og Aristoteles. Anerkjennelse blir på en måte sett på som en moralsk plikt, slik som begrepet til Kant om «aktelse for individets autonomi». På den annen side får han impulser fra Aristoteles der spørsmålet om hva som er det gode liv går foran fokuset om hvilke handlinger vi konkret bør tilstrebe. Honneth definerer det gode liv som «fravær av patologier, det vil si et liv i et samfunn der de gjensidige behovene for anerkjennelse oppfylles» (Kermit, 2019, s. 47). Menneskets mål er å virkeliggjøre sitt potensial gradvis ved hele tiden å engasjere seg i nye former for anerkjennelse. Honneth ser på andres empiriske forskning (fenomenologiske undersøkelser) for å kaste lys over sin anerkjennelsesteori, og bruker ikke fornuftsbaserte bevis for anerkjennelse på de tre nivåene. De tre sfærene han beskriver dekker til sammen alle typer sosiale konflikter. Anerkjennelsens motsats er tilbakeholdt anerkjennelse, eller krenkelse, og de «*ødelegger muligheten for intakt selvrealisering*» (Kermit, 2019, s. 48). Et sentralt poeng ved krenkelser er at det ikke bare er identiteten til den som krenkes som blir rammet, men også krenkeren ødelegger sin egen mulighet for selvrealisering.

En annen filosof som Honneth viser til er Mead, som også trekker også de moralske normene inn i prosessen ved å hevde at menneskets selvforhold dannes i den språklige samhandlingen med andre mennesker. Anerkjennelse innebærer erfaringen av å bli tatt imot, elsket og verdsatt i det sosiale liv. Individet blir til ved at det speiler seg i sine omgivelser. Oppfattelsen av hva som er god eller dårlig adferd formes via omgivelsenes moralske responser. Denne teorien omtales som «Meads speilings-teori» (Jordet, 2020, s. 92).

Nedenfor vil jeg prøve å beskrive noen av begrepene som Jordet kommer med når han tar utgangspunkt i A. Honneths anerkjennelsesteori, og videre se på koblingen mellom disse. Til slutt i dette underpunktet vil jeg komme inn på en helhetlig modell for motivasjon som kan sees på som barnets drivkraft.

Mennesket orienterer livet sitt ut i fra selvverdet, som kan sees på som et «indre mentalt kart». **Selvverd:** er menneskets subjektive opplevelse av seg selv/hvor bra eller dårlig man føler seg som menneske. Denne opplevelsen er med på å forme ens tanker om og forventninger til seg selv og omgivelsene. Det vil si at barnet vil handle i samsvar med det som det opplever at det er, hvordan det mener at andre oppfatter en selv og hva barnet tror det vil mestre. En kan med dette som utgangspunkt forstå at barnets erfaringer er så viktige,

siden erfaringer i fortiden er med på å forme den det er nå. Forståelse av selvverdet er viktig og vil derfor være mulig ut ifra tidligere samspillserfaringer. Barnet er en aktør i møte med sine omgivelser og selvverdet er ikke en statisk størrelse. Utvikling skjer i samspill mellom individet og dets miljø og har betydning for framtidig liv og livskvalitet (Jordet, 2020, s. 78). Videre hevder Jordet at barnets livserfaringer «setter seg i kroppen» og påvirker våre kroppslige reaksjoner og følelser. Det er derfor viktig at ansatte i barnehagen prøver å forstå hva som ligger bak ulike kroppslige og følelsesmessige uttrykk, slik at en kan hjelpe barnet på best mulig måte. Selv om det ser ut til å være en sammenheng mellom selvverd og helse, så er den komplisert å uttrykke. **Identitet** er et annet viktig begrep jeg vil komme litt inn på. Jordet uttrykker at identitet kan forstås som selvets «innholdsside» og «meningsdimensjon». Selvet ses på som et psykologisk begrep, mens identiteten representerer den sosiale og kulturelle del av et menneskes liv, f.eks. hvor vi kommer fra, hva/hvem vi hører til og hvem vi vil identifisere oss med.

Anerkjennelse er mer enn ros, som man bruker i dagligtale. Og det er mange ulike måter å se på anerkjennelsesbegrepet på. Det kan også ofte relateres til begrepet respekt. Den norske psykologen Schibbye (som nevnt tidligere i oppgaven) bruker et relasjonelt anerkjennelsesbegrep basert på en dialektisk relasjonstenkning som er forankret i Hegels ideer (Schibbye, 2009). Hun forstår anerkjennelse som en holdning som kommer til uttrykk i praksis i relasjoner. Det sentrale er å møte den andre som et subjekt der det viktige er det som skjer ansikt til ansikt. Jordet mener det kan bli for snevert å bare se på relasjonen mellom barnet og den voksne, og ønsker å utvide begrepet slik at også innhold og arbeidsmåter blir tatt hensyn til. Dette handler om hvordan barnet får muligheter til å bruke sine iboende ressurser og får mulighet til å mestre de utfordringene det får (Jordet, 2020, s. 86-87). Et bredere anerkjennelsesbegrep er det som filosofen Axel Honneth presenterer og som vektlegger at anerkjennelse bygger menneskers selvforhold og er avgjørende for selvrealisering og sunn psykisk utvikling. Hans hovedtese er at *«vellykket selvrealisering er avhengig av tre former for intersubjektiv anerkjennelse i tre livssfærer: kjærlighet i den private sfære, rettigheter i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære»* (Jordet, 2020, s. 90). Hva vil dette si for anerkjennelse i barnehagen? Barnet har uavhengig av sine prestasjoner behov for å bli elsket og verdsatt som den det er (kjærlighet i den private sfære), dette foregår blant annet i nære relasjoner. Barnet har videre behov for å oppleve tilhørighet til barnegruppen og være et likeverdig subjekt (rettigheter i den offentlige sfære), der barnets identitetsdannelse er avhengig av et sosialt fellesskap. Som Mead viser til, så må

vi kunne ta andres perspektiv for å få bevissthet om vårt selv. Dette krever at vi er i dialog med andre. «*Barnets nærmeste dialogpartnere kaller Mead for signifikante andre*» (Kermit, 2019, s. 50). Sist, men ikke minst, har barnet behov for å erfare at kunnskap, kompetanse og egenskaper det har blir etterspurt og verdsatt i det sosiale fellesskapet som barnegruppen er (sosial verdsetting i den sosiale sfære). Siden maktforholdet mellom ansatte og barn er asymmetrisk i barnehagen, kan solidarisk anerkjennelse være utfordrende. En kan imidlertid tilnærme seg dette ved å tenke at barna har likeverdige relasjoner overfor hverandre, og at det derfor er de som må gi hverandre solidarisk anerkjennelse. «*Den voksne kan derimot anerkjenne det konkrete barnefellesskap som et sted der den solidariske anerkjennelsen er like autentisk som den solidariske anerkjennelsen som gis og mottas i voksnes konkrete fellesskap*» (Kermit, 2019, s. 59).

Forholdet mellom begrepene jeg har beskrevet ovenfor kan uttrykkes slik: «*Menneskets selvverd/identitet er individets overordnede opplevde egenverdi som følge av anerkjennelse*» ... og kan sies å være «*summen av selvfølelse, selvrespekt og selvtillit*» (Jordet, 2020, s. 114). Som Jordet uttrykker det: kjærlighet leder til selvfølelse, erfaringer av rettigheter leder til selvrespekt og sosial verdsetting leder til selvtillit (Jordet, 2020).

Barnehagens verdigrunnlag er blant annet å formidle og praktisere ... «*respekt for menneskeverdet...nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet*» slik det fremgår i lov om barnehager (Barnehageloven, 2005, §1). En anerkjennende pedagogisk praksis vil virke forebyggende og vil være en intervenserende kraft i møte med barn som strever. Å møte barna i barnehagen med anerkjennelse vil derfor være en nødvendig forutsetning for at en skal kunne ivareta barnehagens samfunnsmandat i lys av barnehageloven (Jordet, 2020, s. 374). Jordet sin **helhetlige modell for motivasjon** i skolen (antas også å kunne benyttes i barnehage) viser sammenhengen mellom barns faglige og sosiale læring og deres eksistensielle og psykologiske behov. Behovene må ivaretas slik at barnet får prestere og erfare at deres bidrag er verdsatt i det sosiale fellesskapet. Sammen med anerkjennelsesformene kjærlighet og rettigheter fører dette til motiverte barn som utvikler god selvfølelse, selvrespekt og selvtillit. Dette «*legger grunnlaget for godt selvverd og god helse*» (Jordet, 2020, s. 316)

**Tro på seg selv**

Betydningen av, og forholdet mellom begrepene selvfølelse, selvrespekt og selvtillit ble beskrevet i punkt 2.1.2 Anerkjennelse. I dette kapitlet vil jeg se litt nærmere for hva disse begrepene betyr i praksis. Manglende erfaringer av kjærlighet kan ikke kompenseres av anerkjennelse i de andre sfærene. For utvikling av et sunt selvverd, er alle sfærene nødvendige. Det er viktig å ha tro på seg selv for å føle at en mestrer. Dagens skole, barnehage og samfunnet generelt ser ut til å være veldig prestasjonsorientert. Barnets selvverd/identitet vil bli styrket gjennom gode prestasjoner, men dette styrker kun selvtilliten. I følge Jordet vil barn som f.eks. opplever svekket selvfølelse, være spesielt utsatte for et press i forhold til bekreftelser gjennom prestasjoner. Men gode prestasjoner kan ikke tette «hullet» i en svekket selvfølelse. Bandura er opptatt av å skille mellom selvtillit (self-efficacy), som vil si barnets opplevelse av egne evner til å mestre og begrepet selvfølelse (self-esteem) som blir omtalt som barnets opplevelse av egen verdi. Det synes ikke å være noen klar sammenheng mellom disse begrepene. Tro på egen evne til å mestre en aktivitet, trenger ikke (og bør ikke) ha noen sammenheng med om barnet liker eller misliker seg selv. Barn trenger å bli møtt med høye forventninger og bli oppmuntret til å bruke sine evner for å prestere, men det er imidlertid viktig at de blir verdsatt for den de er, uavhengig av deres prestasjoner. Bare slik kan selvfølelsen få næring og fokuset må være på at kvaliteten på ytelsen ikke påvirker den verdi en har som menneske. Ansatte må være bevisst på dette og ikke blande barnets egenverdi og prestasjonsverdi, da dette er viktig for barnets selvutvikling og læring (Jordet, 2020, s. 115).

Hva er drivkraften til økt prestasjon? Det kan være vurdering... («så flink du er») Vi ser dette i barnehagen ved at det stilles større krav til dokumentasjon og f.eks. systematisk språklig kartlegging av førskolebarn. Det er dette Unneland tar opp i sin artikkel, der hun tar for seg begrepene anerkjennelse og vurdering (Unneland, 2012). Det er flere som er kritiske til at det nå ser ut til å bli mer fokus på vurdering av enkeltbarns prestasjoner, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingskapitlet.

**2.3.2 Tema 2 – den ansatte i fokus**

Teori når det gjelder viktige forutsetninger for barnet har jeg beskrevet i det foregående underkapitlet. Jeg vil nå komme inn på teori rundt det som personalet i barnehagen sier de gjør for å legge til rette for at barna skal oppleve livsmestring.

## **Veiledning/følelser**

Både mindre, og litt større barn trenger å oppleve at deres følelser blir tatt på alvor. I barnehagen legges det vekt på aktiviteter og samspill som gir gode følelser og dette ser barna ut til å takle bra, men det kan oppstå et behov for veiledning av barn når negative følelser kommer til uttrykk. Ansatte i barnehagen er viktige rollemodeller ift hvordan de selv uttrykker sine følelser. Et mål er også å hjelpe barn til å bli bevisste på sine ulike følelser og ha fokus på at andre kan ha andre følelser enn de selv. Gjennom fokus på følelser, støtte til læring og mestring vil en fremme psykisk helse og livsmestring i barnehagehverdagen (Drugli, & Lekhal, 2018, s. 121). Drugli & Lekhal (2018) skriver videre at det vil oppstå mange muligheter for å støtte barnas følelser både i lek og utforskning når den voksne er sensitivt til stede og «tett på». For barn som har mye negative følelser, kan det være nødvendig å gå på jakt etter de øyeblikkene der barnet viser positive følelser, og sette ord på dem. Når den ansatte deltar i barnets glede og deler den, bidrar dette til å utvikle barnets emosjonelle kompetanse. Selv om det er viktig å anerkjenne alle barnas følelser, betyr ikke det at alle kan uttrykkes fritt. Det er lov å være sint, men ikke å slå eller bite andre barn. Når barnet får veiledning i samspill vil det bli kjent med både egne og andres følelser. I tillegg til at barnet får hjelp til å regulere sine følelser, er det viktig å gi informasjon om hva det kan gjøre istedenfor utagerende adferd. Det å kjenne seg selv og forstå andre, påvirker barns forutsetninger for å inngå i positive fellesskap (Størksen, 2018, s. 117). Leken er en viktig arena for å utvikle sosial kompetanse. Barna inntar ulike roller i leken, og de må utvikle og ta i bruk kompliserte ferdigheter når de skal samhandle med hverandre. Som Størksen (2018) skriver, så må barnet ofte balansere selvhevdelse og selvkontroll og ta sin del av ansvaret dersom leken går i stå (Størksen, 2018, s. 115). Kanskje den viktigste ferdigheten er å kunne ta den andres perspektiv. Det er disse ferdighetene, sammen med samarbeidsevne, glede og humor som må mestres når en snakker om god sosial kompetanse.

Barnet kan ganske tidlig «... arbeide med tenkte situasjoner på det mentale plan, og skape seg en indre fantasiverden» (Fossen, 2013, s. 118). I praksis vil dette si at egne tanker kan gjøre barn både glade og tryggere, men også redde og opprørte. De ansatte i barnehagen må derfor ofte hjelpe barn med å sortere og bearbeide informasjon som de har fått gjennom sine sanser. Som beskrevet av Fossen (2013), så kan «tenk-om- tanker» være starten på hypotesedannelser som barnet lager seg. Slike tanker bygger gjerne på både barnets egne opplevelser og erfaringer samt observasjon av andres atferd. Mange ganger kan også tankene

være påvirket av barnets fantasi, slik at det trekkes feilaktige konklusjoner. Det er viktig å være klar over at slike «tenk-om- tanker» kan være barnets måte å nærme seg et vanskelig tema på. I dagens samfunn stilles det ganske store krav til tilpasningsevne, da barns daglig liv ofte kan synes ganske omskiftelig. Dette er ikke nødvendigvis barnets ønsker og behov. Uttrykket *forandring fryder* er heller noe de voksne har behov for. Mange barn synes å foretrekke «... stabile og kjente rutiner. Dette skaper trygge og oversiktlige rammer.» (Fossen, 2013, s. 120).

### **Fokus på det positive/positiv psykologi**

Tidligere var man mest opptatt av å finne ut hvorfor noen barn utviklet problemer. Nå er det større fokus på det positive og forsterkende som kan fremme god utvikling. Positiv psykologi handler om å trekke frem positive kvaliteter og styrker hos mennesker. Det kan se ut som om vektlegging av positive fenomener, som f.eks positive følelser, kan bidra til økt trivsel og reduserte psykiske vansker (Drugli, & Lekhal, 2018, s.22). Csikszentmihalyi sitt begrep *Flow (flyt-sone)* og *Salutogenese* blir brukt for å forklare hva som fremmer god helse og økt mestring. Mennesket har et aktivt samspill med sine omgivelser, der f.eks barnet er en aktør i sin egen utviklingsprosess og ikke bare blir påvirket av andre. Flyt-sone er når det er en optimal balanse mellom utfordringer og ferdighetsnivå, og gir en følelse av glede og velvære. Flytopplevelsen gjør at en er i ett med aktiviteten og ofte glemmer tid og sted. Positive livserfaringer fremmer salutogenese, dvs. at en har motstandsressurser til å takle utfordringer i livet (Drugli, & Lekhal, 2018, s.23).

Antonovsky var også opptatt av salutogenese, og en opplevelse av sammenheng (Sense of Coherence) som en indikator for livsmestring. Dette begrepet inneholder tre komponenter; *forståelighet* (at ting er logiske og forutsigbare), *håndterbarhet* (følelse av grad av mestring på utfordringer) og *mening* (følelse av at livet gir mening) (Størksen, 2018, s. 39). Utvikling av selvoppfatning, og deltakelse i sosialt aksepterte aktiviteter, ser ut til å være sentrale forutsetninger for en utvikling av god opplevelse av sammenheng (Størksen, 2018, s. 40).

### **Organisering i mindre grupper**

Gjennom å organisere barngruppen i mindre grupper vil den ansatte være mer tilgjengelig, og det vil være rom for den voksne å «tune» seg mer inn til hvert enkelt barn. Dette gjør det igjen lettere å forstå barnet innenfra og gi det det de trenger (Brandtzæg et al., 2018, s. 106).

I følge Jordet har barn et grunnleggende behov både for tilknytning (til ansatte) og tilhørighet (f.eks. til andre barn i gruppa). For at barnet skal kunne utvikle en sunn psykisk helse og et trygt selvverd må begge behovene ivaretas (Jordet, 2020, s. 296). Det kan derfor være viktig å se på organisering av barnegruppen og ha fokus på aktiviteter som hjelper med å skape tilhørighet.

### **Læringsmiljø/miljø i gruppen**

Et godt læringsmiljø er preget av å bli tatt imot og verdsatt i et sosialt fellesskap og solidaritet i lys av sosiokulturell læringsteori (Jordet, 2020, s. 276). Hvert barn har ressurser som fellesskapet trenger, og alles bidrag er like viktige. Det å føle tilhørighet til en gruppe gir sosial støtte (Drugli, & Lekhal, 2018, s.23). Viktig sosial støtte for et barn er, som beskrevet i avsnittet over, f.eks. også nære og gode relasjoner til ansatte i barnehagen i tillegg til foreldre.

### **Refleksjon med både voksne og barn**

Som beskrevet tidligere i oppgaven (pkt. 2.3.1), vil trygghet skapes når barnet blir forstått innenfra (jfr. Trygghetssirkelen). Det er da viktig at barnet opplever en god relasjon til de ansatte i barnehagen, uansett hvilke følelser det gir uttrykk for. En kan stå overfor utfordrende situasjoner der barnet f.eks. bråker, krangler, sutrer eller klenger. Hvilken voksen er du da? Vi har ulike erfaringer med oss fra barndommen og fra senere i livet, som i tillegg til vårt temperament er med på å forme oss. Vi har lett for å repetere det vi selv har opplevd om vi ikke er bevisste, tenker oss om og reflekterer over det (Brandtzæg et al., 2013, s. 73). «Den beste måten å sikre en god og sensitiv omsorgskultur på, er ... alle som jobber i barnehagen har kunnskap om barns tilknytningsbehov, og ...gjøre refleksjon til en naturlig del av samarbeidet mellom dere voksne» (Brandtzæg et al., s. 86).

For å være sikker på at en har en god relasjon til et barn, og at dette barnet føler seg støttet av den voksne, og dermed er trygg i situasjonen, må en sjekke ut barnets følelser. Brandtzæg (2013) påpeker at når vi møter barn som utfordrer oss, er det lett å legge skylden over på barnet og snakke om vanskelige barn i stedet for vanskelige relasjoner (Brandtzæg et al., s. 111). En må snakke med barnet om dets følelser, og prøve å forstå hva som ligger bak. Til dette trengs det både mot og vilje fra den voksne til å snakke sammen. Gjennom bevisstgjøring, veiledning og refleksjon kan de vanskelige relasjonene bli meningsfulle og utviklende for både barn og voksne (Brandtzæg et al., s. 113).

Anna Moxnes har skrevet en artikkel i «Tidsskrift for nordisk barnehageforskning», der hun setter søkelyset på refleksjon i barnehagelærerutdanningen (Moxnes, 2016). Refleksjon har hatt, og har fortsatt en viktig plass i utdanningen, både i teoretiske og praktiske fag.

Offentlige dokumenter som f.eks. rammeplan for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) har også fokus på hvilken rolle refleksjon bør ha i barnehagen. Undersøkelsen som Moxnes har gjort viser imidlertid et komplekst refleksjonsbegrep og motstridende syn på hvilke funksjoner refleksjonen skal fylle.

Det kan som nevnt ovenfor variere hvordan refleksjon forstås, utifra hvilken faglig tradisjon og teoretisk perspektiv en velger. En fellesnevner ser ut til å være et ønske om personlig endring og ny erkjennelse. Moxnes deler refleksjon inn i tre tematiske hovedområder; refleksjon i praksis og teori, refleksjon for endring og ny erkjennelse og pedagogisk klokskap gjennom etisk og kritisk refleksjon (Moxnes, 2016, s. 4). Representanter for det praksis- og læringsorienterte er blant annet Schön (1983), som omtaler «refleksjon-i-handling» som individuell og spontan i handlingsøyeblikket og Lauvås & Handal (2014), som i tillegg også bruker begrepet «refleksjon-om-handling» for å synliggjøre skiller i yrkespraksis for fortid/fremtid. Hovedhensikten med veiledning er i følge Lauvås & Handal å reflektere over egen praksis, og refleksjon blir knyttet til blant annet taus kunnskap (Moxnes, 2016, s. 3). Dette er imidlertid et annet utgangspunkt enn andre faglige tradisjoner med mer filosofisk, kritisk, sosialkonstruktivistisk og postmoderne tilnærminger. Alle tre kategoriene som nevnt over brukes imidlertid for å drøfte ulike sider ved refleksjon i undervisningen.

### **Pedagogisk resonnering**

Hennum & Østrem (2016) påpeker at «det karakteristiske for pedagogisk arbeid er at man ikke på forhånd planlegger for nøyaktig det som skjer» (Hennum & Østrem, 2016, s. 38). I det pedagogiske arbeidet har man med et menneske å gjøre, som vil fortolke og respondere på pedagogikken. Derfor må pedagogen vurdere, improvisere og utøve dømmekraft for at den andre skal respekteres. Pedagogisk arbeid er således komplisert og en kan ikke lære seg noen teknikker eller tilegne seg en bestemt kunnskap for arbeidet. Personalet i barnehagen må både utøve, undersøke og utvikle sin praksis. En kan si at en beskjeftiger seg med noe, som en forholder seg åpent til og vil undersøke nærmere, samtidig som en må foreta ulike valg i situasjonen. Dette fagspråket er en måte å resonnerer på, og en gjør seg en rekke



overveielser som kan være både innenfor mål, praktiske forhold og etiske valg. I boka *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* understrekes det at overveielser alltid er et uttrykk for muligheter og valg. De kan inneholde instrumentelle resonnementer (hva man skal utføre for å oppnå et mål) eller etiske resonnementer (overveie valg ut ifra verdier man skal ivareta) (Hennum & Østrem, 2016, s. 39). En annen ting som kjennetegner pedagogisk praksis er at den skjer midt i «det levde liv» i barnehagen, en må forholde seg til nye situasjoner der og da, og en rekker ikke alltid å tenke seg om. Som Hennum & Østrem (2016) formidler, så finnes det imidlertid ikke et endelig svar på hva som er god pedagogisk praksis, og utfordringene barnehagelærere og fagarbeidere står overfor er så komplekse at de aldri kan reduseres til enkle formler (Hennum & Østrem, 2016, s. 39). Det er derfor viktig at en kan resonnerer pedagogisk, dvs. diskutere, vurdere og kritisere pedagogiske handlinger, både med kollegaer og i det offentlige rom.

### **Pedagogisk dokumentasjon som refleksjonsverktøy**

For at en skal få noe ut av erfaringene en gjør seg i hverdagen, trenger en et verktøy for refleksjon. Det finnes ulike verktøy og *pedagogisk dokumentasjon* er et eksempel på et arbeidsverktøy som kan hjelpe til med å oppdage barns individuelle og felles kunnskap, slik at en kan utfordre barnas læringsprosesser videre (Taguchi, 2015, s. 62). Når vi observerer det barn sier, gjør og uttrykker, lærer vi både om hvordan barna opplever og forstår fenomener i sine omgivelser, og om oss selv som pedagoger. Barna er delaktige og tar makten over sin egen læring, samtidig som vi gjennom en rekonstruksjon av den pedagogiske virksomheten kan synliggjøre vår dokumentasjon av vår egen praksis. Når vi reflekterer over dokumentasjonen blir den pedagogisk fordi noe da vil bli endret og få konsekvenser for vårt videre arbeid (Taguchi, 2015, s. 9). Mona Nicolaysen har utviklet et støttemateriell i samarbeid med Utdanningsdirektoratet som er en veiledning for pedagogisk dokumentasjon i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Pedagogisk dokumentasjon er en arbeidsmåte for utviklingsarbeid i barnehagen og «... koplek sammen verdier, praksis, barnehagens mandat og pedagogiske og filosofiske teorier» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Forståelser av barnehager, mennesker og pedagogikk er i stadig endring, og barn sees på som medskapere av kommunikasjon, kunnskap og kultur i langt sterkere grad. Istedenfor å sette fokus på enkeltbarns ferdigheter (eller manglende ferdigheter), vender en i pedagogisk dokumentasjon blikket mer mot voksnes tenkning og praksis. «Gjennom å dele og dvele ved kunnskapsgrunnlaget blir faglighet markert» (Kolle, Larsen & Ulla, 2017, s. 11). Den

barnehagefaglige kompetansen vil også gjøres synlig for foreldre, barnehageeiere og politikere, noe som er viktig når det gjelder profesjonsmandatet. Pedagogisk dokumentasjon vil derfor være svært aktuelt i tiden fremover i systematisk arbeid med utvikling av organisasjonen. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingsdelen av min oppgave.

### **Egenskaper hos personalet**

Som beskrevet i forrige avsnitt har barnehagens personale et tydelig og bevisst mål med hvordan de jobber og hva de legger vekt på for å kunne bidra til at barna skal få økt livsmestring. Roland (2021) bruker begrepet *autoritative voksne* der gode og varme relasjoner balanseres mot avklarte krav og forventninger som er tilpasset barnets modenhetsnivå (Roland, 2021, s. 35). Dette synes å stemme med de ansattes klare oppfatning av hva som kreves av dem når en jobber med psykisk helse i barnehagen. Tidligere i oppgaven har jeg gjort rede for viktigheten av at barnet får gode relasjonserfaringer. Berit Bae mener at i forbindelse med forskning på relasjonserfaringers betydning, så er prosessaspektet ikke tilstrekkelig belyst, dvs. hva som skaper gode og mindre gode betingelser (Bae, 1992, s. 34). Dette er noe som ble tydelig i analysen av mitt datamateriale også, som viste at det å være en tilstedeværende og sensitiv voksen er veldig viktig for barnas selvoppfattelse. Dersom det rettes lite oppmerksomhet mot vanskelige følelser kan dette forstyrre og hindre relasjonsarbeidet. Bae beskriver hvordan en i medlæringsbegrepet (pedagogen overfører verdier gjennom måten man er på) kan få frem at det i alle pedagogiske prosesser også foregår en holdningsmessig læring som skaper forutsetninger for hvordan individet kommer til å se på seg selv. Faktorer som påvirker medlæringen kan ofte knyttes til pedagogens (ofte ubevisste) forventninger til seg selv og hvordan man handler i ulike situasjoner overfor barna. Dette kan være interaksjonsmønstre som en har lært seg i forbindelse med egen sosialisering. Det er viktig å reflektere over denne kunnskapen («taus kunnskap»), som både kan være positiv og negativ ladet, for å få et mer nyansert bilde av pedagogens handlingsrepertoar (Bae, 1992, s. 36). En sensitiv voksen vil se, lytte, anerkjenne, reflektere, være tydelig og forutsigbar. Dette var noe som ble synlig i min analyse og ble derfor et viktig aspekt da jeg skulle velge ut teori som forklarer min empiri.

### **Taus kunnskap**

Hennum og Østrem (2016) skriver om at mye av det barnehagelæreren gjør i sitt samspill med barn, baserer seg på tidligere erfaringer, internaliserte normer og verdier og annen

kunnskap som en ikke umiddelbart er seg bevisst (Hennum & Østrem, 2016, s. 31). Begrepet taus kunnskap var i rammeplanen for 1995 deler av relasjonsprofesjonens kunnskapsgrunnlag. Taus kunnskap ble definert som: «... stilltiende og innforstått praktisk kompetanse hos personalet, ...» og omfattet de hverdagslige gjøremålene som en ikke trengte begrunnelser eller refleksjon for å utføre (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 42). Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingskapitlet. Så skjedde det en viss utvikling på dette området, og i rammeplanen fra 2006 ble det lagt vekt på at det er viktig å få et mer bevisst forhold til taus kunnskap. Fagspråkets betydning ble slik løftet frem som et verktøy for å synliggjøre barnehagelærernes kunnskap og for å kunne reflektere over denne kunnskapen som grunnlag for videre kvalitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 50).

Under prosessen med den tematiske analysen, ble det etter hvert tydeligere for meg at det kanskje ikke var den kognitive, teoretiske epistemologien jeg i utgangspunktet hadde trodd skulle prege mine informanter, som ble synlig i mitt datamateriale. Spørsmålet som dukket opp var om pedagogiske idealer som skulle styre praksis, og som bygger på mer abstrakt kunnskap, kan vise seg ikke alltid å fungere så godt til å erverve seg ny kunnskap? Eller i hvert fall at den erfaringsbaserte kunnskapen var noe barnehagens personale la mer vekt på i sitt arbeid. Barnehagens personale har ulik erfaringsbakgrunn (både personlige og faglige), og dette er med på å påvirke hvordan de møter barna. Gjennom å studere praktisk kunnskap og dens betydning kan en finne frem til kompetanse som tidligere har blitt skjøvet til side (McGuirk & Methi, 2015). Dette blir derfor en viktig teori som jeg vil presentere i mitt kunnskapsgrunnlag, og som jeg vil komme tilbake til i drøftingskapitlet.

### **2.3.3 Praktisk kunnskap som profesjonsforskning**

McGuirk og Methi legger vekt på at begrepet praktisk kunnskap må ta utgangspunkt i konkrete yrkeserfaringer som oppstår i hverdagen. Praktisk kunnskap omtales som «svarevne» på de utfordringer en oppfatter at situasjonen krever. Gjennom kritisk refleksjon over erfaringen kan en komme frem til ny innsikt som kan gi bedre forståelse av eget fag, samtidig som den nye innsikten, når den vender tilbake til praksis, kan virke med ny kraft (McGuirk & Methi, 2015, s. 12). Forutsetningen for at dette skal kunne skje innebærer imidlertid en utvidet refleksiv kompetanse. Økt refleksjonsevne fås gjennom å se på

dynamikken på ulike plan og studere det dynamiske motsetningsforholdet mellom *er* og *bør*, som kommer frem i prosessen.

### **Historikk**

Sett i et historisk lys har også flere filosofer i hundrevis av år vært opptatt av ulike spørsmål rundt kunnskap. En tolkning av Platon er å se på kunnskap som «velbegrunnet, sann tro», mens Polanyis var opptatt av at «vi vet mer enn vi kan si». Aristoteles skilte mellom ulike kunnskapsformer (teoretisk og praktisk), og definerte praktisk kunnskap som «evnen til å handle klokt». Felles for disse diskusjonene er at en tror det fins en form for kunnskap som ikke formidles via språklige uttrykk, men som kommer til syne når en handler i forskjellige situasjoner. Tenkningen til John Dewey har også hatt stor innflytelse på dette området i det pedagogiske fagfeltet, og særlig kjent er hans uttrykk: «learning by doing». Han fokuserte på at mye av vår læring foregår via handling og ikke nødvendigvis bare ved språklige instruksjoner, dvs at en dermed utvikler praktisk kunnskap gjennom erfaring (McGuirk & Methi, 2015, s. 13).

Selv om vår verden er totalt forskjellig fra den Aristoteles levde i, er forståelsen av Aristoteles sitt begrep *fronesis* (utøvelse av «praktisk klokskap») sentral også idag når en skal drøfte betydningen praktisk kunnskap har for vår yrkesutøvelse. Han løfter opp praksis som et eget kunnskapsområde som må sees på og behandles særskilt. Det er de unike eksemplene som danner grunnlaget for den viktige kunnskapen, og ikke generelle påstander. Yrkesutøveren må utvikle en god skjelneevne til å se hva som er viktig i en situasjon og hva en må være oppmerksom på. Denne evnen, som skapes gjennom et samspill mellom tilegnet saks kunnskap og opplevd sanselig oppmerksomhet, er ikke medfødt, men må øves opp. I følge Aristoteles spiller derfor følelsene en viktig rolle i den praktiske kunnskapen (McGuirk & Methi, 2015, s. 38).

Fronesis, eller søken etter praktisk visdom og klokskap, innebærer refleksjon, men hvordan gjøres dette i forbindelse med praksis? Kinsella hevder at fokus på refleksjon og dømmekraft er nøkkelen til dette spørsmålet og kan gjøres på mange måter. En klok handling kan fremkomme gjennom ulike former for refleksjon: fenomenologisk, bevisst kognitiv refleksjon, kroppsliggjort refleksjon eller det å stille kritiske spørsmål til antakelser som tas for gitt: En bruker refleksjon til å ta gode beslutninger som settes ut i handling (Kinsella & Pitman, 2012, s. 4).

Når en ser på tradisjonell akademisk utdanning (også flere yrkesutdannelse som er overført til høyskoler) ser en at den teoretiske kunnskapen vektlegges først og at deretter forsøker en å se på hvordan denne kunnskapen kan omsettes i praksis. Med et slikt perspektiv, vil den praktiske kunnskapen være underordnet og dette kan få svært uheldige konsekvenser i form av manglende kunnskap om det praktiske arbeidet. Målet må være å oppnå en balanse mellom praksis og teori der tidligere erfaring sees på som en ressurs og ikke en hindring (McGuirk & Methi, 2015, s. 32).

I en verden som er blitt mer og mer teknologisk, kan kriser bli farlige og noe en helst vil unngå. Kriser er imidlertid noe vi ikke kommer utenom, og en trenger åpenhet for små og store livskriser for å bli kloke av erfaring. Sentralt i oldtidens filosofi var hvordan mennesker satte seg kortsiktige mål som gav raske gevinster i håp om å få et godt liv. Men for å lykkes på livets vei må en sette seg langsiktige mål, møte motgang med fornuft og lære av den. Den gamle lære er ikke mindre aktuell idag. Kriser og katastrofer oppstår fortsatt, selv om en prøver med all slags målstyring å unngå dem (McGuirk & Methi, 2015, s 44). Det ser ut til å være utbredt at en ved hjelp av regler og rutiner prøver å eliminere kriser. Selv om det er forståelig at en vil eliminere risiko, finnes det ikke regler for hvordan en bør handle fornuftig i alle farlige situasjoner. Da er det innsikt gjennom erfaring, klokskap og ferdighet som gjelder. Det er viktig at ikke fokus på regler og kvalitetssikringssystem går på bekostning av viktig erfaring. En vil også kunne oppleve kriser som ikke har årsak i dårlig planlegging, og disse er uunngåelige, samtidig som de gir oss viktige erfaringer og læring.

### **Svarevne**

Når McGuirk og Methi omtaler praktisk kunnskap som «svarevne», innebærer det en tro på empirisk forskning samtidig som det bevarer det kritiske blikket i den dialektiske metoden. Svarevnen bygger på en tradisjon som bestemmer våre reaksjoner og handlinger, og en moral som bestemmer hvordan vi griper an livets utfordringer. Det sosiale miljøet som vi tar del i, vår profesjon og ferdigheter i praktiske gjøremål, samt våre erfaringer i livet er bestemmende for svarevnen. «*Den menneskelige svarevne er gitt oss med livet. Men den utvikles ikke på en god måte uten vår omtanke.*» (McGuirk & Methi, 2015, s 59). For å utvikle svarevnen trenger vi menneskelig støtte og å se utfordringer i livet, som igjen utvikler vår evne til kritisk tenkning og fornuft.

**Fag og fagspråk:**

Hennum og Østrem (2016) skriver om at det er fagspråket som gjør det mulig å knytte teoretisk kunnskap til erfart virkelighet (Hennum & Østrem, 2016, s. 26). Det er dette de kaller for profesjonsutøverens spesialistkunnskap. På den ene siden er fagspråket viktig for å beskrive og begrunne barnehagens pedagogiske arbeid i forbindelse med kommunikasjon med foreldre, politikere osv. På den annen side vil et fagspråk muliggjøre refleksjon over barnehagens praksis og egne yrkeshandlinger. Barnehagelærerne bruker fagspråk i utdanningen. Det er imidlertid også viktig at de opprettholder fagspråket når de kommer ut i jobb, slik at ikke det pedagogiske arbeidet bare blir utført, men også kan bli beskrevet, diskutert og evaluert sammen med resten av personalet (Hennum & Østrem, 2016, s. 27). Det er et stadig økende krav om at barnehagene skal kunne dokumentere hva barn lærer i barnehagen (individuelle prestasjoner) istedenfor å ha fokus på hva barnegruppen som fellesskap betyr for barns erfaringer og opplevelser (Hennum & Østrem, 2016, s. 28). Fagspråk kan gi tyngde i en fag-diskusjon og i det offentlige rom og kan, som *svarevne*, være viktig for å formidle praktisk kunnskap.

**Fenomenologiske overveielser**

Fenomenologi er et forsøk på å beskrive basis-strukturer i menneskelige erfaring og forståelse sett ut ifra et førstehånds perspektiv. Fokus er på å beskrive erfaringer slik de blir opplevd, og ikke å sette frem hypoteser eller forklare teorier. Intensjonalitet (hensikt) blir et viktig begrep i denne sammenheng. Merleau-Ponty beskriver intensjonalitet ut ifra både et empirisk paradigme og et semantisk paradigme. Han insisterer på at intensjonalitet blir konstituert ut ifra ikke-kognitive (ofte ubevisste) kroppslige ferdigheter. Innholdet i erfaringene har ikke et semantisk innhold, men har heller en intuitiv sammenheng med hva tingene betyr for oss når vi håndterer dem i våre praktiske situasjoner (Merleau-Ponty, 2012, s. viii). Den amerikanske filosofen Hubert Dreyfus regnes som en viktig «oversetter» av arbeidene til Merleau-Ponty, som var opptatt av fenomenologi og det vesentlige ved persepsjon og bevissthet. Begge hevder at det finnes en form for viten som er basert på det levde engasjementet mellom aktøren og dennes verden. Dette er tanker som har utfordret den intellektualistiske forklaringen på praktisk intelligens (McGuirk & Methi, 2015, s 62). En går fra tanken om at intelligens sitter «i hodet», til at denne er integrert og kroppsliggjort i «levde situasjoner», dvs. i handling. En intelligent handling *er* den mentale tankeprosessen og ikke bare fullfører den.

Merleau-Ponty hevder at den levde kroppen i situasjonen er den mest primitive uttrykk for intelligens. Det er ikke en bevisst tenkning som styrer våre handlinger når en holder på med noe, men heller en følelse i den gjeldende situasjon. Dreyfus kaller det for engasjert mestring (absorbed coping), og kroppen overtar uten styring av mentale impulser. Vi reflekterer kun når vi blir bevisst oppmerksomme på hva vi gjør. Det er viktig å være aktivt til stede og å unngå for mye tenkning, da refleksjon faktisk også kan forstyrre det at kroppen intoner seg til situasjonen («mindless coping»). Merleau-Ponty mener at kroppens innlevelse i verden er det vesentlige for å komme frem til mening. Og en trenger ikke å reflektere over vårt engasjement med verden for å kunne engasjere seg intelligent. Forestillingen om det optimale grepet fanger sinnets komplekse natur, og «*samspeillet mellom eksplisitte og ikke-eksplisitte elementer i meningserfaring*» (McGuirk & Methi, 2015, s 72). Intelligent handling kan dermed ikke bli redusert til påstander eller eksplisitt kunnskap. I følge Dreyfus må imidlertid også sinnet være fraværende i praktisk intelligens. Her avviker konklusjonen til de to filosofene. Dreyfus legger vekt på at kroppen i seg selv er et vitende vesen som ikke er bevisst (todeling mellom sinn og kropp) men som bare handler. Merleau-Ponty har fokus på at sinnet jobber gjennom kroppen.

Merleau-Ponty beskriver hvordan kroppen er et slags «kjøretøy» i verden vi lever i («being in the world») og for et levende menneske betyr det å ha en kropp at en er forent med et definert miljø, er opptatt av enkelte prosjekter og er perseptuelt engasjert i det (Merleau-Ponty, 2012, s. 84). Det som fasinerte Merleau-Ponty angående persepsjon var hvordan denne nettopp gjorde verden «synlig» ved å sette fokus på et konkret perspektiv når en fordypet seg i kroppens opplevelser. Derfor er også persepsjon viktig i et videre perspektiv utover det sansemotoriske, som innbefatter vår intellektuelle, sosiale, personlige og kulturelle selv-forståelse av verden. Fenomenet perspektiv var viktig for flere filosofer og de hadde ulike tolkninger av hva som er perspektiv, men Merleau-Ponty kom med følgende utsagn: «To see is always to see from somewhere...» (Merleau-Ponty, 2012, s. 69). Målet med alle hans arbeider kan en si var rasjonalisme: ideen om at tanken (som oppfatning) er viktigste relasjon til verden, og for at våre holdninger skal ha et innhold, må de være ulike tenkemåter. Men persepsjon er ikke en tenkemåte. Persepsjon er tvert imot mer grunnleggende enn tanken og ikke bare logisk mulig, men kroppslig essensiell. På samme måte som å oppfatte, fokuserer tanken på noe som er bundet til horisonten; den skiller figur fra bakken. Dvs. at veldig abstrakte ideer kan være i sentrum eller perifere for vår oppmerksomhet. Persepsjon er ikke en privat mental begivenhet, og vår kropp er heller ikke

bare enda en ting i verden på linje med andres. Merleau-Ponty forfekter at persepsjon er både bevisst og kroppslig, både sensorisk og motorisk (styrt av impulser), og ikke bare subjektiv eller objektiv. Persepsjon er selve grunnlaget for både den subjektive og den objektive del av vår erfaring (Merleau-Ponty, 2012, s. xiii). Taguchi (2015) hevder at all konstruksjon av kunnskap begynner i kroppens relasjon til og kommunikasjon med omverdenen (Taguchi, 2015, s. 64).

For Merleau-Ponty er kroppen personlighetens subjekt. I boken *Kroppens fenomenologi* beskriver han hvordan det er gjennom kroppen at bevisstheten tar form. Vi er tilstede i verden og i kontakt med tingene med kroppen, og kroppen er ikke bare et redskap og et objekt for erkjennelsen (Merleau-Ponty, 1994).

### **Refleksjon**

I følge McGuirk og Methi har det vært en oppfatning at læring og kunnskap best tilegnes gjennom boklige studier (McGuirk & Methi, 2015, s 81). Dette har også vært gjeldende i utdanningsforskningen. Men i de siste tiår har antakelsen om at praksis er nødvendig for å oppnå høy profesjonell kompetanse blitt mer akseptert. Refleksjon over praksis er i denne sammenheng viktig. Når en reflekterer over hverdagssituasjoner kan en som oftest komme frem til ny og forbedret kunnskap, men det kan også vise seg at dette ikke alltid skjer. Praksislæring og refleksjon på ukritisk grunnlag kan vise seg i enkelte tilfeller også å være villedende og få uønskede konsekvenser. McGuirk og Methi omtaler tre måter som erfaringen kan bedra oss uten at det er så lett å oppdage: det selvbekreftende erfaringsrom, det beskyttede erfaringsrom og det selektive erfaringsrom. Jeg vil i det følgende kort forklare disse potensielle feilkildene når det gjelder praksislæring for å trekke denne kunnskapen inn i min drøfting senere i oppgaven.

McGuirk og Methi påpeker at «*erfaringsbasert innsikt og handlingsbåren kunnskap kan være feilaktig, selv om den synes å bli bekreftet dag etter dag*» (McGuirk & Methi, 2015, s 85). Dette er mulig fordi det kan være andre faktorer enn dem vi tror som har påvirkning på en adferd/hendelse. Det er dette som omtales som det «selvbekreftende erfaringsrom». Vi handler ut ifra de erfaringene vi faktisk får, og vi kan være for bundet til vår handlingsbåre kunnskap. Gjennom jevnlig refleksjon har vi en mulighet for å oppdage et erfaringsbedrag, endre handlingsmønster og få nye erfaringer som igjen vil gjøre det mulig å korrigere vår kunnskap.



I noen tilfeller kan visse konsekvenser av fellesskapets aktiviteter ligge utenfor det som er synlig for praksisfellesskapet. Dette kan f.eks. forekomme om det ikke er noen organisatoriske forhold som er med på å sikre at en kan oppdage eventuelle uønskede langsiktige konsekvenser av praksis. En vil da få et snevert erfaringsrom og sjansen for å kunne gjøre «feil» vil kunne bli betydelig større i slike «beskyttede erfaringsrom».

Den tredje feilkilden som blir omtalt er det «selektive erfaringsrom». En justerer vanligvis sin praksis ut ifra de tilbakemeldingene en får. Denne kan være både ytre og indre-motivert. For at handlinger i praksis skal være gode, og at kvaliteten på egne pedagogiske ferdigheter skal holde mål (kan være taus kunnskap), er det viktig å ha fokus på et ikke for «selektivt erfaringsgrunnlag». Det vil si at profesjonsutøveren f.eks. ikke bare må tenke på seg selv og sitt eget velvære, men også ta hensyn til dem som en utfører handlingen for. Slik vil en oppnå en god praksis.

For at en skal kunne endre erfaringsbedrag og uønsket praksis er det nødvendig med refleksjon i rett form, på rett tidspunkt og rett sted. Dersom en blindt fastholder gårsdagens sedvane og etablerte praksis, kan dette bli morgendagens problem. McGuirk og Methi trekker frem at det i profesjonsutdannelser er blitt et formelt krav til refleksjon, også i de praktiske fag (McGuirk & Methi, 2015, s 92). Men hvordan dette konkret skal gjøres, når grunnantakelsene for viten og tilegnelse av faglig kompetanse fortsatt henger igjen i det skolestiske paradigme, kan diskuteres. Refleksjon er imidlertid et gode, og nødvendig på praksisfeltets egne premisser. For også å ta hensyn til at kreativitet, intuisjon, følelse og kroppslige sensasjoner er viktige i forbindelse med refleksjon, vil jeg bruke McGuirk & Methi sin arbeidsdefinisjon på refleksjon: «*En bevisst, omhyggelig og tidkrevende form for tenkning som er karakterisert ved en kritisk-konstruktiv spørrende og svarsøkende holdning*» (McGuirk & Methi, 2015, s 93). Denne definisjonen er såpass vid og forenlig med at den produktive refleksjonen ikke alltid er en prosess som lar seg regel beskrives i formelle prosedyrer. Det vil imidlertid alltid være en viss anatomisk struktur vi må forholde oss til når vi reflekterer. Dette vil berøre punkter som at vi reflekterer *over noe* (fokus), *med noe* (bestemte begreper), tenker *ut fra noe* (motivasjon/målsetting) og *innenfor noe* (rammer). Refleksjonens veier og resultat vil bli forskjellig alt etter hvilke ulike perspektiver og kontekster en jobber ut i fra. McGuirk & Methi skiller også mellom 1.ordens refleksjon og 2.ordens refleksjon. Refleksjon i praksisfeltet starter med 1.ordens refleksjon som har form som en problemløsende, instrumentell refleksjon hvor sedvanens og tradisjonens egne

begreper er det som det tenkes med, og der tradisjonelle perspektiver er det som det tenkes ut ifra. 2.ordens refleksjon utfordrer profesjonenes bestemte måter å tenke og handle på. Da dette også kan være «usynliggjorte» selvfølgeligheter for praksisfellesskapet som en stiller spørsmål ved, må en være forberedt på at et kritisk perspektiv kan fremkalle sterke reaksjoner. Men for at praksisfellesskapets handlingsbårne kunnskaper og erfaringer skal være optimale, er 2.ordens refleksjon nødvendig for å kunne møte nye utfordringer og endringer i samfunnet. Å utfordre seg selv og den sedvanlige refleksjon kan være vanskelig og krever at en setter seg selv i fokus, er opptatt av det fenomenologiske og bruker ressurser fra «fremmede landskap» til å se på det sedvanlige i et større perspektiv og på en ny måte.

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg på bakgrunn av vitenskapsfilosofisk ståsted presentere strategi/design som er valgt og hvilken metode jeg har benyttet for å få svar på problemstillingen. Jeg har valgt et teoretisk rammeverk kalt for sosial konstruktivisme eller kritisk realisme (Braun & Clarke, 2006). Det vil si at en anerkjenner måten de ansatte skaper mening på ut fra sin erfaring, og igjen hvordan den sosiale settingen påvirker disse meningene samtidig som en har fokus på ulike begrensninger av virkeligheten. Denne kunnskapsteoretiske posisjonen går under det som benevnes som konstruktivisme; *«mennesker konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosesser som resulterer i læring»* (Manger et al., 2013, s. 191).

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming til mitt forskningsprosjekt, og har gjennomført fenomenologisk livsverden-intervju for å forstå verden gjennom informantenes øyne. Inspirert av den filosofiske oppfatningen jeg har gjort meg, kan denne kunnskapen karakteriseres som «produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. Disse sammenvevde trekkene danner utgangspunkt for en avklaring av hva som karakteriserer kunnskapen som oppnås via forskningsintervjuet, og for utvikling av dets kunnskapspotensial» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76). Jeg støtter meg til Merleau-Ponty og hans fenomenologiske fokus for å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden. Dette er mulig ved å utforske og beskrive barnehagepersonalets erfaringer med og forståelse av fenomenet psykisk helse og livsmestring (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.107).

Hva er kunnskap, og hvordan oppnås den? Epistemologiske spørsmål rundt intervjuet gjør det mulig for meg som forsker å reflektere over hvilke oppfatninger av kunnskap jeg tar med meg inn i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71).

Når det i et forskningsprosjekt skal samles inn og behandles personopplysninger, utløses det meldeplikt (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.43). Jeg sendte derfor i forkant av prosjektstart en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av min behandling av personopplysninger. Se vedlegg 1 for tilbakemelding fra NSD.

### 3.1 Valg av forskningsdesign

Fenomenologisk tilnærming til et kvalitativt forskningsdesign betyr å «... *utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen*» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Jeg ønsker i min masteroppgave å undersøke hvordan de ansatte opplever å ha innflytelse på barnas livsmestring. Og videre se på hva slags kunnskap som oppfattes som nødvendig for å styrke barns psykiske helse og gjøre dem bedre rustet til å møte utfordringer i livet. Dette fremkommer gjennom å få en økt forståelse for hvordan den ansattes adferd og handlinger oppleves å påvirke barnet, og hvilken betydning dette kan få for barnets psykiske helse. Det er meningsinnholdet jeg søker kunnskap om, gjennom de ansattes øyne, for å få økt forståelse av og innsikt i deres livsverden. Jeg har derfor valgt en kvalitativ undersøkelse for innhenting av data. I utgangspunktet har mitt forskningsprosjekt en fenomenologisk tilnærming idet jeg har fokus på hva de ansatte opplever (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Men mitt teoretiske rammeverk for oppgaven er et sosialkonstruktivistisk ståsted der de ansatte skaper mening på bakgrunn av tidligere erfaringer. Jeg vil komme inn på praktisk kunnskap og flere aspekter ved barnehagelærerens profesjonsutøvelse senere i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 172).

Mye av tidligere forskning på dette området har tatt utgangspunkt i teorier som man ønsker å bekrefte (deduktiv metode). Jeg er barnehagelærer og har jobbet i 12 år som pedagogisk leder i flere barnehager og har med bakgrunn i min yrkeskarriere hatt ulike antakelser om hva som er viktig for å ruste barna for å takle motgang senere i livet. Jeg ønsker imidlertid med dette forskningsprosjektet å tilføre ny kunnskap (om den finnes) ved å se mer systematisk på praksisfeltet og hvordan praktisk kunnskap kan bidra i profesjonsforskning (McGuirk & Meti, 2015). Er det andre ting som en bør ha kunnskap om enn relasjonsteorier (voksen-barn-relasjon), og er det flere forhold som har påvirkning på barns psykiske helse og mer spesifikt: deres livsmestring, og som bør være med i våre beslutningsprosesser? Dette vil jeg finne ut av ved å analysere dataene som jeg samlet inn («bottom up»/induktiv metode).

## 3.2 Valg av metode; det kvalitative forskningsintervju

«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

Intervjueren fortolker mening og oppfordrer informantene til å beskrive mest mulig nyansert det de opplever, føler og hvordan de handler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Når en benytter kvalitative intervjuer som forskningsverktøy, er det analytiske fokuset på *hva* og ikke på *hvordan* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65).

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å se på relasjonens betydning (mellom voksen-barn) for barnas psykiske helse og livsmestring. For å tilegne meg kunnskap om relasjonen mellom barn-voksen ville jeg benytte meg av både observasjon av voksne og barn i relasjonen samt et dybde-intervju i etterkant av de voksne som inngår i samspillet. Gjennom observasjon av barn-voksen-samspill ville jeg kunne se hvordan det kommuniseres via både språk og nonverbale signaler. Ved å bruke feltnotater som grunnlag for intervju etterpå, kunne jeg fått utdypet handlingen og fått en forståelse av hvordan den voksne opplevde situasjonen. Slik kan disse to metodene utfylle hverandre (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

På grunn av koronasituasjonen som oppstod ble det ganske umulig å gjennomføre observasjoner og fysiske intervjuer. Derfor måtte jeg se på mulighetene for hvilke metode som kunne brukes for å få svar på min problemstilling. Jeg kunne spørre den ansatte via digitalt intervju om hva de gjør for å oppnå en god relasjon til barnet og hvordan de viser det anerkjennelse, men uten observasjon ville jeg ikke få bekreftet om det de sier de gjør, var noe de faktisk gjorde. Jeg måtte derfor endre litt på min problemstilling, slik at jeg ikke var så avhengig av noe jeg måtte observere. Den endelige problemstillingen ble derfor til gjennom en prosess der jeg plukket temaet psykisk helse litt fra hverandre og kom frem til et videre perspektiv som jeg kunne få belyst gjennom et digitalt intervju. Barns livsmestring har under hele prosessen vært det sentrale, og det har vært viktig for meg å finne ut av hvordan en bør jobbe med dette i barnehagen. For å få svar på denne problemstillingen var det interessant å finne ut av hvordan det jobbes med dette i ulike barnehager i dag, og om det er andre forhold enn en god relasjon som må til for å styrke barns psykiske helse og livsmestring. Jeg har valgt å bruke kvalitative forskningsintervjuer som metode for å få frem hva ansatte opplever, tenker og mener er viktige faktorer til min problemstilling. Iflg. Brinkmann og Tanggaard har mye narrativitetsforskning de siste årene lagt vekt på at

«mennesker persiperer, tenker, handler og føler ut fra narrative strukturer» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 23).

### 3.3 Utvalg/rekruttering

I følge Christoffersen og Johannessen (2012) vil en ved kvalitative metoder få mye informasjon fra et begrenset antall personer. Utvalgets størrelse vil være avhengig av både problemstillingen i forskningsprosjektet og hvordan dataene blir samlet inn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). På spørsmål om hvor stort utvalget bør være, er tommelfingerregelen: «...så mange som trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2015, s 148).

Jeg har valgt å konsentrere meg om de ansatte som jobber med de eldste barna i barnehagen, skolestarterne som er 5-6 år gamle. Som nevnt måtte den opprinnelige samspills-observasjonen i to samspills-situasjoner med to voksne utgå (påkledning og måltid). I stedet ble det intervju på telefon med to pedagogiske ledere og en assistent/fagarbeider som arbeider med de eldste barna i to barnehager. Jeg valgte også å bruke pilot-intervjuet jeg hadde med en fagarbeider i en tredje barnehage da dette intervjuet inneholdt mye informasjon som gir svar på min problemstilling.

Informantene ved kvalitative intervjuer blir valgt ut ved *strategisk utvelgelse*. «Forskeren må tenke igjennom hvilken målgruppe som må delta for at en skal få samlet nødvendige data» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Utvalget ble rekruttert ved at det ble sendt ut en forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet via epost til alle virksomhetsledere for barnehagene i en kommune på Østlandet. Det var stor interesse og flere ansatte meldte seg. På grunn av pandemien, så ble det dessverre utsettelse i forbindelse med mitt arbeid med masteroppgaven og flere av de interesserte trakk seg. Jeg stod derfor igjen med fire personer som fikk tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) med mer detaljert info om undersøkelsen, inklusiv forskningsspørsmål. De fikk mulighet for å reflektere over dette i forkant av selve intervjuet. To av informantene jobber i samme barnehage, de andre jobber i ulike barnehager. Dette gav meg mulighet for å se hvordan de jobber med psykisk helse i ulike barnehager. Mine informanter har alle en pedagogisk utdanning, og jobber enten som fagarbeider, barnehagelærer eller pedagogisk leder. Tre av dem har også erfaring fra flere

barnehager. Nedenfor er en presentasjon av de ansatte som jeg intervjuet, to kvinner og to menn:

Informant M0: Mann, 28 år, jobbet i barnehage i 7 år, fagbrev som barne- og ungdomsarbeider våren 2021. Har jobbet i samme barnehage hele tiden.

Informant M1: Mann, 44 år, jobbet i barnehage i 13 år, ferdig barnehagelærer i 2012. Har jobbet i flere forskjellige barnehager.

Informant F2: Kvinne, 52 år, jobbet i barnehage i over 30 år, fagbrev som barne- og ungdomsarbeider og har fungert som pedagogisk leder på dispensasjon de siste 10 årene. Har jobbet i flere forskjellige barnehager.

Informant F3: Kvinne, 49 år, jobbet 12 år i barnehage som assistent/fagarbeider og så 18 år som barnehagelærer etter ferdig utdanning i 2003. Har jobbet i flere forskjellige barnehager.

### 3.4 Gjennomføring/transkribering

Jeg må vel erkjenne at jeg gikk fra en mer stram struktur på intervjuet med flere styrende spørsmål fra min side, til etter hvert å velge et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 26 og 46) som har en noe løsere form. Det kreves imidlertid mye trening i å kunne følge den retning intervjuet tar, og få til en god interaksjon mellom mine spørsmål og de utdypende svar jeg fikk. Det er en kunst å stille gode oppfølgingsspørsmål, noe jeg fikk erfare. I etterkant av intervjuene og analysen ble det klarere for meg hva jeg burde ha spurt mere om, for å få bedre kunnskap om **hva** og **hvordan** i svaret jeg fikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Det kreves god lytteteknikk fra den som intervjuer for å få mest mulig informasjon og kunnskap som kan gi svar på problemstillingen.

Jeg utarbeidet en intervjuguide (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28) som støtte for intervjuene (se vedlegg 3) og som nevnt over, så hadde første utgave av denne for detaljerte spørsmål. Det ble vanskelig å lytte til svarene som ble gitt, og dermed fikk jeg ikke stilt de nødvendige oppfølgingsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Til neste intervju satte jeg derfor opp mer overordnede spørsmål, slik at det ble lettere å følge tråden videre på den retningen samtalen/intervjuet tok. Jeg vekslet mellom «sonderende spørsmål» der svaret ble en detaljert beskrivelse av hvordan de ansatte jobber med barnas psykiske helse og livsmestring, og mer «spesifiserende spørsmål» underveis i intervjuet som er mer direkte hva- og hvordan- spørsmål om det jeg ville finne ut av. Innimellom var det nødvendig å «samle trådene» igjen og styre intervjuet videre med såkalte «strukturerende spørsmål» som

f.eks «Ja..., for da er vi litt over på livsmestringsbegrepet... Kan du si noe om...?». Noen ganger ble det også nødvendig å stille «fortolkende spørsmål» for å være sikker på at jeg hadde forstått den ansatte riktige. Etter hvert som jeg fikk litt mer trening/erfaring i å stille spørsmål ble det også lettere å gå i dybden på det jeg ville finne ut av.

Intervjuene ble gjort over telefon. Opprinnelig hadde jeg tenkt at jeg skulle gjøre intervjuene digitalt ved bruk av zoom (via HINN og feide student konto), og lyden var planlagt å bli tatt opp og lagret ved hjelp av appen «Nettskjema-diktafon» på min Iphone. eventuelt sammen med Tjenester for sensitive data (TSD). Men etter at jeg hadde gjennomført første intervju ved fysisk tilstedeværelse og en diktafon, besluttet jeg å gjøre de resterende intervjuene over telefon med diktafonen inntil høyttaleren. Jeg fikk da konsentrert meg mer om det som jeg skulle spørre om og fikk ro til å lytte godt uten å bli forstyrret av inntrykk en får ved å møtes og se hverandre.

I forkant av prosjektet, søkte jeg NSD om både lydopptak og video-opptak som backup. Jeg valgte imidlertid å ikke lagre opptaks-materialet på egen pc, men å benytte one-drive på høyskolen i Innlandet sin server, da dette er en mer sikker oppbevaring av dataene.

Etter hvert intervju transkriberte jeg lydfilen ved hjelp av transkriberingsfunksjonen som ligger i Office-pakken. Selv om denne tekstfilen måtte «renskrives» var det betydelig tidsbesparende å bruke dette verktøyet. De transkriberte intervjuene ble så analysert (se kpt om analyse). Jeg må innrømme at jeg ble litt overrasket over at både mine spørsmål og den ansattes svar var såpass «oppstykket», slik det ble synlig i det transkriberte dokumentet. Det ble mange halve setninger, der en begynte på en ny måte/beskrivelse for å få frem et klart budskap til slutt, og mange bekreftende «uhm» i løpet av intervjuene. En annen erfaring jeg gjorde meg var at taushet fra den ansattes side var å foretrekke mens hen tenkte, fremfor nye spørsmål fra min side. Gjennom at jeg prøvde å lytte aktivt og var sensitiv i forhold til det den ansatte var i ferd med å fortelle om, så kom viktig informasjon frem.

### 3.5 Validitet/reliabilitet

Jeg har satt meg grundig inn i emnet før intervjuene, og har fokusert bl.a. på å stille spørsmål som skulle gi informanten mulighet til å uttale seg om sine opplevelser iht. temaet. Jeg mener at mitt forskningsprosjekt er gyldig (valid) og måler det som det er tenkt å måle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Prosjektet kan lære oss noe om de ansattes livsverden og gjennom dette muligens påvirke vår egen tenkning og handling i vårt arbeid i barnehagen.



---

Brinkmann og Tanggaard kaller dette for pragmatisk og kommunikativ validitet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 23).

Det er helt klart at det er en sosial interaksjon mellom intervjuer og den som blir intervjuet, selv om intervjuet foregår via telefon. Måten en stiller spørsmålene på, vil også ha betydning for klimaet og stemningen under selve intervjuet. Jeg opplevde å få til et godt sosialt klima mellom meg og de ansatte i intervjusituasjonen og føler derfor at jeg kan stole på at jeg fikk ærlige svar. Noe som igjen kan understøtte validiteten i mitt forskningsprosjekt. Et viktig spørsmål å stille seg når det gjelder transkripsjon er: «Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Dataene mine som blir analysert i analysedelen er blitt til i denne interaksjonen som jeg som forsker er en del av, og temaene som etter hvert vil bli redegjort for, har ikke noen passive rolle i analysen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapitlet der jeg redegjør for analysen.

Det finnes imidlertid flere typer validitet. Selv om vi kan stole på at vi har fått ærlige svar, kan det imidlertid være vanskelig å måle hvorvidt personale i barnehagen kan påvirke barnas livsmestring. Forholdet mellom barnas livsmestring og de konkrete dataene (hva de ansatte opplever) ville da måtte ha blitt operasjonalisert. Hvilke indikatorer ville en så kunne bruke for å få gode representasjoner av fenomenet livsmestring? Det er stor sannsynlighet for at en ville slite med å finne gode indikatorer til et så komplekst begrep, noe som ville bety lav begrepsvaliditet. I noen tilfeller vil en kunne bruke sunn fornuft (face validity) til å vurdere om indikatorene er valide eller ikke, men iflg Christoffersen og Johannessen kan det i mange tilfeller være nødvendig å gjennomføre systematiske validitetstester (Christoffersen, og Johannessen, 2012, s. 24).

Hvor pålitelige er så dataene? Informantene beskriver sine opplevelser og gjør seg opp en mening på bakgrunn av egne erfaringer. Ved bruk av refleksjon sammen med sine kollegaer skaper de ny kunnskap. Dette er i tråd med sosialkonstruktivistisk tenkning, der en konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosesser. Hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de blir bearbeidet er viktig med tanke på hvor mye de er til å stole på. Hvis en får samme svar etter å ha stilt samme spørsmål på to forskjellige tidspunkt (test-retest reliabilitet), kan en si at dette tyder på en høy reliabilitet. Utfordringen er at i kvalitativ forskning så har vi med relasjoner til andre mennesker å gjøre, og settingen vil aldri kunne rekonstrueres helt. En annen måte å finne ut av om vi har høy reliabilitet på er hvis flere forskere kommer frem til det samme resultatet (interreliabilitet). Pålitelighet har også med nøyaktighet å gjøre. I transkriberingsprosessen var jeg nøye med å skrive ned akkurat det som ble sagt slik at jeg skulle være sikker på at jeg ikke hørte feil og

på den måten kom i skade for å feiltolke svaret som ble gitt. Gjennom kategorisering av dataene ble det også mulig å kontrollere meg som koders reliabilitet.

I forbindelse med forskningsprosjektets reliabilitet, er det også viktig å være bevisst på forskerrollen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Når en har mye kunnskap om og erfaringer med emnet en forsker på, er det særdeles viktig å være bevisst det å vise nøytralitet og objektivitet i hele prosessen, slik at det f.eks. ikke påvirker det en observerer. Dersom en klarer dette, vil nærhet til tema og forskerens forforståelse kunne være en styrke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141).

### 3.6 Etske betraktninger

Som forsker og student har en et selvstendig ansvar for å følge de lover og forskningsetiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102) som til en hver tid gjelder. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er et uavhengig og rådgivende organ som har i oppgave å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021).

For forskningsprosjekt er det særlig det som står i del A (forskerfellesskapet) og del B (hensyn til personer) det er viktig å ha gode refleksjoner rundt. Når det gjelder forskerfellesskapet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 113) har jeg referert til kilder jeg har brukt i oppgaven. Forpliktelser til forskerfellesskapet går i korthet ut på å ha et kollegialt ansvar overfor hverandre som er preget av respekt og anerkjennelse for hverandres arbeider (dette gjelder også god henvisningsskikk), samt ha et felles ansvar for verdier og normer. Veileder og prosjektleder har ansvarsområder som er godt beskrevet og veileder og studenter skal behandle hverandre med respekt. Det skal tilstrebes åpenhet i forskningsmaterialet og vitenskapelig publisering er viktig for å sikre forskningens kvalitet. Det er viktig med «gjennomsiktighet» for at det skal være mulig å sammenlikne andre forskeres resultater, etterprøve deres analyser og forstå tilhørende tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234 og 243). I delen som beskriver at forskere må ta hensyn til personer, legges det vekt på at deltakere må gi samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104) til å delta i forskningsprosjektet. Forskeren må også prøve å unngå personlige spørsmål av sensitiv art. Videre må anonymiteten være ivaretatt og det stilles strenge krav til lagring og deling av forskningsmateriale (herunder evt. sletting av data, (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213) som det står i de forskningsetiske retningslinjene har barn som deltar i forskning særlig rett til

beskyttelse. Og grunnprinsippet er at det er barnets beste som det skal tas hensyn til. I og med at pandemien førte til en endring for min problemstilling så ble det ikke gjennomført noen observasjoner av barn, det ble kun voksne som deltok i mitt forskningsprosjekt.

### 3.7 Analyse

For systematisk å kunne analysere innsamlet informasjon jeg fikk gjennom intervjuene, var det nødvendig å utarbeide et skriftlig materiale gjennom transkribering som nevnt i punkt 3.4 ovenfor. Etter at intervjuene var blitt transkribert, kunne arbeidet med å analysere dataene begynne. Målet med mitt forskningsprosjekt er å finne ut på hvilken måte ansatte i barnehagen har påvirkning på barnas psykiske helse og livsmestring. Dette vil jeg finne ut av ved å analysere det hver enkelt informant har beskrevet når det gjaldt sin opplevelse av dette temaet. Jeg ønsket å sammenlikne dataene fra alle intervjuene og se om det kunne være noen mønster i materialet. Siden jeg ønsket å se etter felles tema i dataene, valgte jeg å benytte tematisk analyse som blant annet er benyttet av Braun og Clarke på fagfeltet psykologi (Braun & Clarke, 2006). Selv om metoden synes å være lite avgrenset og mindre anerkjent så er den mye brukt på ulike fagfelt for analyse av kvalitative data da den synes å være god for både uerfarne forskere og for dem som har forsket en stund. Tematisk analyse er en analysemetode som er uavhengig av et bestemt teoretisk rammeverk, og kan bli brukt på tvers av ulike teoretiske og epistemologiske tilnærminger. Mitt forskningsprosjekt vil ligge midt imellom en realistisk metode og en konstruksjonistisk metode; det som blir kalt for en kontekstualistisk metode (Braun & Clarke, 2006).

Jeg vil i dette kapitlet begynne med å beskrive selve prosessen ifm. tematisk analyse slik den er beskrevet i artikkelen til Braun og Clarke (2006): «*Using thematic analysis in psychology*». Jeg vil videre knytte metoden mer direkte til mitt prosjekt med beskrivelse av hvilke avveininger jeg måtte ta, hvordan jeg har analysert dataene og hvordan jeg har konstruert kategorier og tema. Styrker og svakheter til metoden jeg har valgt vil bli presentert mot slutten av dette kapitlet, sammen med noen fallgruber som en bør være oppmerksom på. I neste kapittel (kpt. 4) vil jeg presentere resultatene jeg har kommet frem til i analysen.

Analyseprosessen starter egentlig allerede under datainnsamlingen, når forskeren begynner å legge merke til mønster i det som informantene sier i intervjuene og begynner å se mulige interesser i dataene. Sluttproduktet er en rapport der en presenterer både innhold og mening i

fellestrekkene en har funnet i datamaterialet. I prosessen mellom dette jobber vi oss igjennom datamaterialet ved å bruke en «oppskrift» som består av 6 steg (eller faser), som jeg vil ta for meg i det følgende (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Analysen kan gjøres på ulike måter, men fasene er ment som retningslinjer for å kunne jobbe med dataene på en systematisk måte. Vi starter med Steg 1) Bli kjent med dine data; der vi dykker ned i datamaterialet linje for linje. Herunder inngår transkribering av intervjuene, lese den transkriberte filen gjentatte ganger mens en skriver ned de første stikkordene en merker seg. Steg 2) Lage de første kodene; dette vil si kode datamaterialet ift. funksjonalitet. Her søker en å lage koder ved å slå sammen interessante stikkord som en finner og samler inn på tvers av hele datasettet. De relevante dataene knyttes så til hver kode. Etter at en har gjort dette, kommer en til Steg 3) Sortere og søke etter tema; som gjøres ved å kategorisere de ulike kodene til potensielle temaer. Steg 4) Gjennomgå temaene; dvs. sjekke temaene i forhold til kodene som er laget og ift hele datasettet. Dette blir da til et slags «kart» over analysen på to ulike nivåer. Steg 5) Definere og navngi temaene; gjøres ved en pågående analyse som avgrensar detaljene til hvert tema og ser på historien som fremkommer fra analysen (alt i alt). Den siste fasen, som er Steg 6) Ferdigstillelse av resultater og skrive en rapport; er siste mulighet for å komme med momenter til analysen. Her velger en ut gode eksempler i datamaterialet, som kan belyse svarene som en har fått til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Rapporten går imidlertid lenger enn å bare beskrive dataene og inneholder også en drøfting.

Selve analyseprosessen kan sees på som en sirkulær prosess der en beveger seg mellom hele datasettet (intervjuet), «utplukket»/stikkord som er kodet og analysen av dataene som jeg som forsker er med på å lage. Det er viktig å være klar over denne aktive rollen som forskeren har i analyseprosessen, og være bevisst f.eks. ordvalget når en skriver. Skrivning er en integrert del av analysen og det er derfor viktig at en begynner å skrive og ta notater allerede fra første stund i prosjektet. En bør unngå fraser som at flere tema «dukket opp» under analysen, eller ble «oppdaget», da det kan høres ut som om disse finnes passivt i dataene, noe som ikke er tilfellet. Dette gjenspeiler kun hvordan en kan tenke om temaene som fremkommer fra datamaterialet.

Det er en rekke avveininger en må ta før en setter i gang med å analysere et datamateriale. Noen beslutninger må også i enkelte tilfeller tas før innhenting av opplysninger kan gjøres. Det har vært viktig for meg å ha fokus på at det må være en transparent prosess for å synliggjøre problemene en står overfor og valgene en har tatt i forbindelse med analysen.

Tematisk analyse kan brukes på ulike teoretiske rammeverk. I denne masteroppgaven er den tematiske analysen knyttet opp mot en «contextualist method» (Braun & Clarke, 2006, s. 81), som er mellom essensialisme og konstruksjonisme. Dette handler om hvordan menneskers erfaringer skaper mening og hvordan sosial kontekst har innvirkning på meningene (sosial konstruktivisme). Fokus er på det materielle og andre begrensninger av virkeligheten, og blir gjerne omtalt som kristisk realisme.

Hvert intervju definerer jeg som et «dataelement» (data item). I mitt forskningsprosjekt ble alle dataene som ble samlet inn via intervjuer, det som jeg skulle bruke i en analyse og dermed ble dette mitt «datasett» (data set). Dersom jeg hadde utført innsamling av data som opprinnelig tenkt med en kombinasjon av observasjon og deretter dybdeintervju, ville jeg fått to datasett og summen av analysen av de ulike datasettene ville ha utgjort det som Braun og Clarke kaller for «data corpus» (Braun & Clarke, 2006). Noen av setningene fra intervjuene ble til eksempler og benevnt som «datautdrag» (data extract) ved presentasjon av resultatene fra analysen.

Et viktig valg som må tas tidlig i prosessen er om en ønsker å se på bredden eller dybden i datasettet. Hvis en ønsker å se på viktige tema som blir rikt beskrevet for hele datasettet vil dette kunne gå noe på bekostning av kompleksitet og mer detaljerte beskrivelser i dybden. Men en slik analysemetode vil være nyttig dersom en står overfor noe som det er ikke forsket så mye på, eller dersom en ikke kjenner til deltakernes synspunkter/meninger på temaet. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å ha et mer detaljert fokus på tema rundt livsmestring innenfor datasettet, uten at jeg går for mye i dybden på dette. Jeg tar for meg beskrivelsene som blir gitt av informantene og søker ikke noen underliggende mening i svarene som blir gitt, men beholder bredde-perspektivet som viser til mening på tvers av hele datasettet (semantisk tilnærming). Ved en slik metode vil jeg se på noen få tema som kan sees på tvers av intervjuene og etter at analysen er gjennomført vil jeg forklare/drøfte resultatene i lys av relevant teori og vise til øvrig forskning på området. Som nevnt i kpt. 3.1 «valg av forskningsdesign» så benytter jeg meg av en induktiv metode i min analyse, der temaene er sterkt knyttet til selve datamaterialet. Det som kommer frem i dataene er det som blir gjenstand for analyse. Jeg måtte derfor først ha gjennomført analysen av dataene som ble samlet inn, før jeg kunne skrive om kunnskapsgrunnlaget. Teori som er beskrevet i kpt 2.3 og presentasjon av tidligere forskning i kpt 2.2 ble valgt ut etter at tema og under-tema fra forskningsprosjektet var klare.

Det er viktig å være klar over forholdet mellom de ulike spørsmålene i forskningsprosjektet. Først har en overordnede forskningsspørsmål, som må redefineres underveis i prosessen, deretter har en spørsmålene som blir besvart av informantene, og til sist refleksjons-spørsmålene som stilles under koding og analyse av dataene. Det trenger ikke å være noen sammenheng mellom spørsmålene, og en må passe seg for å bruke spørsmålene som direkte tema i analysen. Det kan da istedenfor vise seg ikke å ha blitt foretatt noen analyse i det hele tatt.

I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg har kommet frem til konstruerte kategorier som bygger på koder jeg kom frem til i datasettet, og som etter hvert ble til valgte tema. Jeg startet analysen med å lese igjennom hvert intervju på nytt og merket ord/setninger/innhold som gikk igjen med hver sin fargekode. Disse dannet grunnlaget for kodene som ble identifisert og ansett som interessante fra hvert intervju. Ved gjennomlesing av intervjuene mange ganger var det flere ting som gjorde at noen områder syntes å være relevante; enkelte ting ble gjentatt av flere av informantene, noen områder ble nevnt som å være spesielt viktige for den som ble intervjuet, andre ting overrasket meg og så var det forhold som ble tatt opp som jeg kjente igjen fra teori og forskningsartikler jeg har lest. Jeg har på denne måten kodet det som gir svar på mine forskningsspørsmål, og deretter slått koder sammen til et mindre antall kategorier. I prosessen med å slå sammen koder og lage nye kategorier la jeg vekt på at disse ikke skulle overlappe hverandre. Kategoriene ble igjen bearbeidet og ble til et par tema med tilhørende undertema. Disse vil utgjøre et utvalg av datamaterialet mitt og vil inngå i den endelige analysen som presenteres i resultat-kapittelet.

Mitt forskningsprosjekt har en semantisk tilnærming. Det vil si at jeg ser på meningene som fremkommer i «overflaten» av dataene (i motsetning til latent tilnærming der en søker å finne dypere mening og ideologier underveis i analysen). Etter at jeg så et mønster i det semantiske innholdet, foretok jeg analysen på disse dataene i etterkant ved å se på mulige fortolkninger av disse mønstrene i et utvidet perspektiv (teori og tidligere forskning).

Analyse og drøfting blir nærmere beskrevet i kpt. 5. der jeg også vil komme med eksempler fra datasettet (extracts) som vil tydeliggjøre hoved-essensen i temaene.

En styrke ved Tematisk analyse er at det er en fleksibel og tilgjengelig metode, som lar forskeren bestemme tema på mange forskjellige måter. Det viktige blir da imidlertid at valgene en har tatt blir synlig for den som leser analysen. En annen styrke er at den er en god oppskrift som består av 6 steg, og kan også gjennomføres av forskere uten alt for mye erfaring.

---

En svakhet som kan nevnes er at den kan brukes til «alt» og rommer så mye at det kan være vanskelig å skille den fra andre metoder. Det kan se ut som om den ikke er konkret nok. Tematisk analyse er også subjektiv og det er forskeren som bestemmer hva som er av interesse for å bli trukket ut ifm koding av dataene.

Jeg vil i det følgende trekke frem noen fallgruber. Tematisk analyse fremstår som en relativt enkel (men tidkrevende) fremgangsmåte for å analysere kvalitative data på. Data fra f.eks intervjuer kan i utgangspunktet virke som «uoversiktlige» og det kan være vanskelig ved første øyekast å oppdage mulige sammenhenger på tvers av dataene. Derfor kan tematisk analyse, som er en systematisk gjennomgang av dataene være et godt verktøy. Men, når en foretar en tematisk analyse, er det viktig å passe på at en virkelig analyserer dataene (de transkriberte intervjuene) når en lager koder, sammenstiller disse til gjennomtenkte kategorier, og at en bruker eksempler fra intervjuene slik at de illustrerer et poeng og ikke går utover sitt innhold. En annen fallgrube er å «falle for fristelsen» til å bruke f.eks spørsmål fra intervjuguiden som fremtidige tema. Det er også viktig at temaene «virker» og samler koder til færre kategorier rundt felles tema. Dersom dette ikke er tilfelle, vil analysen ikke fremstå som overbevisende og viktig data vil enten bli borte, ikke inneholde majoriteten av dataene, eller feile i å hente frem gode utdrag fra intervjuene som skal representere innholdet. En fjerde fallgrube vil være når det oppstår mismatch mellom dataene en analyserer og «funn»/tolkninger som en beskriver i analysen. Det er viktig at forskeren er konsistent ift fortolkning og data en trekker frem som eksempler. Til sist er det viktig å nevne at det må være sammenheng mellom det teoretiske rammeverk en har valgt ut og det en beskriver i analysen. For at det skal være en god tematisk analyse må en velge en metode som er tilpasset forskningsspørsmålene.

## 4. Resultater

### Psykisk helse og livsmestring i barnehagen.

Informantene ble tidlig i intervjuene spurt om hvordan de forstår begrepet psykisk helse i barnehagen, og hva de legger i begrepet livsmestring.

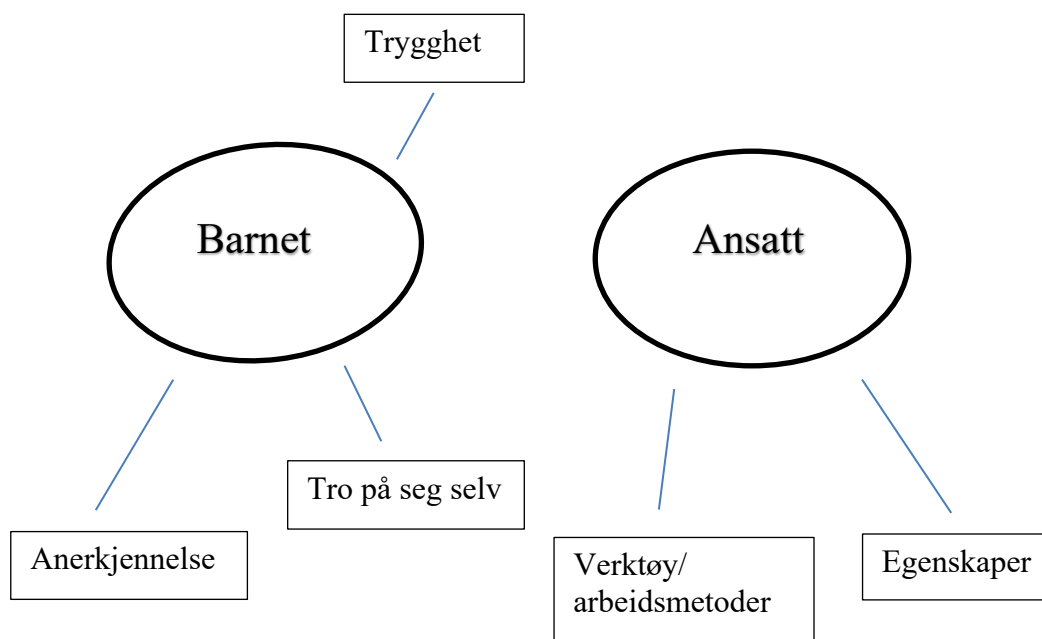
Svarene angående psykisk helse varierer fra et individfokus (hvordan barnet har det) til det å se på barnet i en sosial kontekst (miljøet på avdelingen). Informant M1 uttrykker; *«Vi er veldig opptatt av her hvordan barnet har det inni seg selv.»* Han beskriver hvordan den ansatte er opptatt av å «se» barnet, bevisstgjøre dets følelser og anerkjenne disse. Og den ansatte vil deretter prøve å veilede barnet i at det f.eks. er lov å være lei seg, men hjelper så barnet til å komme videre og etter hvert bli med i lek. Informant F2 har mer fokus på hele avdelingen og beskriver at *«Jeg tenker at miljøet på avdelingen, ... hvordan det er – ... har så mye å si om psykisk helse for den enkelte.»* Hun nevner også at det er de ansatte som er den viktigste brikken ift å skape det riktige miljøet for barna.

Svarene på hva de legger i begrepet livsmestring går mer i samme retning. Informant M0 uttrykker: *«For meg handler livsmestring om det å mestre alle de utfordringene og situasjoner man kommer opp i i livet ... det handler om hvordan man takler livet sitt.»*

Informant M1 refererer til Lars Maanum og at *«... livsmestring er å lære seg å mestre de hverdagslige tingene»*. Informant F2 beskriver at livsmestring er rett og slett *«å skape en best mulig barndom for dem ... og gode sosiale opplevelser i barnehagen i form av lek og samspill med andre»*. Informant F3 har fokus på både individet og på miljøet rundt: *«... det jeg tenker på livsmestring da, ... altså hvordan man egentlig møter livet og hvordan man ser på seg selv – i sammenheng med verden rundt seg»*.

Videre stilte jeg spørsmål iht. intervjuguiden, og fant ut at det å ikke stille for detaljerte spørsmål gjorde at informantene mer fritt kunne komme inn på det som han/hun mente var viktig i forhold til emnet. Datamaterialet som jeg fikk, ble bearbeidet som beskrevet i metodedelene og jeg kunne se flere mønstre på tvers av intervjuene. Jeg kom etter hvert frem til to hovedtema og 2-3 undertema som er beskrevet i Figur 1 nedenfor. Jeg vil videre i dette kapitlet beskrive disse mønstrene gjennom å se på tema og undertema og vil trekke ut flere eksempler fra datamaterialet for å tydeliggjøre mine funn.





Figur 1 - Oversikt over kategoriserte tema og undertema.

## 4.1 Barnet i fokus

Når psykisk helse og livsmestring blir utdypet mer i intervjuene, blir viktigheten av gode relasjoner til barnet gjentatt av alle informantene. Det er først barn-voksen relasjonen som nevnes, og at den ansatte i barnehagen spiller en viktig rolle i forhold til barnas psykiske helse generelt og livsmestring spesielt. Informantene trekker frem særlig veiledning ift bevisstgjøring av barns følelser og forteller litt om hvordan de arbeider med dette i barnehagen. Relasjonen et barn har til andre barn synes imidlertid å ha like stort fokus. Dette kan vise seg både i lek og i andre samhandlingssituasjoner. I barnehagen jobber en med både omsorg, lek og læring og flere av de som jeg intervjuet trakk frem det sosiale aspektet i forhold til læring. Dette vil bli beskrevet under presentasjon av de ulike undertema. Det kan se ut til at selv om psykisk helse kan være et litt «utydelig» og stort begrep (som en påpeker), så er informantene genuint opptatt av hvordan den ansatte kan gjøre et barn trygt og gi det tro på seg selv da dette har stor betydning for hvert enkelt barns videre psykososiale utvikling. Som informant F3 uttrykker det: «Når man deler opp ordet psykisk helse, tenker jeg benevnelser som robuste barn og livsmestring dekker mye ... og er gode ord å bruke». En annen informant trekker imidlertid frem at det i samfunnet nå har vært mye

fokus rundt disse begrepene og f.eks livsmestring er blitt et populistisk ord for hverdagsferdigheter.

#### 4.1.1 Trygghet

Alle informantene legger vekt på det at barnet føler seg trygg er en viktig faktor for livsmestring. Den ene informanten (F2) uttrykker at for barna er det viktig å ha følt på ulike følelser i barnehagen. Det å være bevisste på hvordan de kan reagere på ulike måter i ulike situasjoner, vil hjelpe dem senere når de kommer i nye sosiale miljø, f.eks på skolen: *«At de ikke er ukjent for følelsene ... det har dem fått lov til å kjenne på før»*. Dette vil være med på å gjøre barna trygge. Det at en kan bli bevisst sine egne og andres følelser i kjente (trygge) omgivelser vil kunne gjøre det lettere å takle nye situasjoner. Hvordan miljøet er rundt barna vil også ha noe å si for hvor trygge de er. Som informant F3 poengterer, så er det *«viktig at barna er trygge i sine omgivelser, altså i barnegruppen»*. Barnehagen er forhåpentligvis «hjemmebane» for barna og et trygt sted der en kan teste ut ting og utfordre seg selv litt. Som informant M1 uttrykker det: *«...det har veldig mye å si både læringsmiljøet og liksom roen rundt ...»* og videre *«Vi har våre svakheter og styrker og det må snakkes om og det er ikke farlig»*. Han legger også til at barna blir trygge når de «ser» hverandre: *«...vi er ikke venner alle her inne, men vi må sørge for at vi ser hverandre, og at ingen har det vondt på noen måte»*. Det er nok også sann at både ansatte og foreldre har større innvirkning på barna når de er 3 år enn når de er 7 år f.eks., spesielt i forhold til trygghet, legger han til. Informant M0 legger vekt på at det å kunne samhandle med andre barn, er en av de viktigste egenskapene barna lærer i barnehagen. Når barna møter uenigheter på en «åltreit» måte, der ingen «låser seg», men mestrer konfliktløsning ganske bra, så fører dette til god lek og positivt samspill og barna føler seg trygge i situasjonen. Han utdyper dette med hva som kan skje i motsatt fall: *«... ser jo det stadig vekk at de barna som hele tiden må gå til en voksen for å klare å ordne opp, de blir også litt mer ... kan bli sett ned på, da»*. Dette kan handle om mangel på livsmestring.

Informant F3 utdyper det med mestring ved å hevde at det handler om å tørre: *«... tørre å gjøre ting, kanskje nye ting, ukjente ting, og mestre det som man kanskje ikke har gjort så mye før»*. Dette leder oss over til neste punkt som går på det å tørre, kombinert med veiledning av barnet, som blir beskrevet i et eksempel om en jente som er ny i barnehagen (se punkt 4.1.3).

### 4.1.2 Anerkjennelse

En grunnleggende forutsetning for god psykisk helse synes å være at barnet blir anerkjent for den det er. Dette er noe flere informanter er opptatt av. De bruker tid på å «se» barnet og ta det på alvor. Som informant M1 sier, så prøver ansatte i barnehagen å finne ut hvordan barnet har det, og dersom det ser ut til å være lei seg ... anerkjenne følelsen og prøver å finne ut hva det er lei seg for. Han forteller videre at en bevisstgjøring for barnet og et verktøy for mestring kan være å si: *«det er lov å være litt lei seg når mamma går ...»*. Informant F2 sier noe av det samme: *«Det viktige er at vi er der og trøster dem og støtter dem i de følelsene og det de opplever. Hun sier det er viktig at de får oppleve det, og eie sine egne følelser fordi «det er jo med å bygge opp den derre livsmestringen, og bygge dem opp til seinere i livet da, når de større ting skjer»*. Det at barna møter forskjellige voksne mener hun er viktig, da dette er noe de vil måtte forholde seg til hele livet.

Datamaterialet inneholder mange ulike eksempler på utfordringer i forhold til samspill mellom barn og hvor viktig det er å bli kjent med egne følelser og andres reaksjoner for å kunne forstå hverandre. I neste punkt vil jeg belyse hva informantene sier om det med viktigheten av veiledning av barna på dette området som grunnlag for å bli trygg.

### 4.1.3 Tro på seg selv

Viktigheten av å ha tro på seg selv for å oppnå god psykisk helse synes å være et gjennomgående mønster i datamaterialet. Informant F3 kommer med følgende eksempel: Det er et større barn som er ny på avdelingen og har flyttet over fra en annen barnehage siste året. Dette kan være en livsendrende opplevelse; å ha etterlatt sine venner og sin gamle barnehage. Det er sannsynlig at jenta vil føle et stort savn, og kan trenge hjelp til å bearbeide dette, og komme seg videre. Ved at den ansatte ser henne, anerkjenner følelsen og hjelper henne til å se rundt seg... de nye vennene hun begynner å få, så kan fokuset bli snudd til at *«...her har det gått bra ... du har hatt en fin lek med xxx ...»*. Denne bevisstgjøringen, det å vise henne hvordan hun kan vri litt på tankene ... vil kunne gi henne en mestringsfølelse og tro på seg selv. Når den ansatte går sammen med barnet og veileder slik, kan det å se det

positive i situasjonen bli et verktøy for senere bruk. Som informanten påpeker, er det ikke slik at en ikke skal snakke om de vanskelige tingene, men det er viktig at en «... *ikke blir værende der ... for da går man glipp av mange nye spennende ting også*». Hun nevner at det er fantastisk å se barnets glede over å ha mestret en utfordring selv. I følge informant F3 er det viktig for barnet å finne ut hvilken plass det har i gruppa. Å ha et positivt syn på seg selv, og føle at «*jeg er god nok.. jeg har en plass her og jeg er viktig*» er avgjørende for god psykiske helse. Informant M0 beskriver også det med viktigheten av å ikke komme utenfor gruppa, på følgende måte: «*Det er veldig fort gjort at hvis den føler at den ikke klarer de samme tingene som de andre, at den føler seg mindre vellykka da... som igjen også går på selvtillit og selvbylde*». Ift barns livsmestring mener han at det aller viktigste for et barn er å føle at det «*noenlunde mestrer det som jevnaldrende mestrer*». Det er de ansatte i barnehagen sitt ansvar å se de barna som sliter litt ekstra, og gi dem nødvendig veiledning. Han utdyper at en positiv holdning hos den ansatte smitter over på barnet og oppmuntrende utsagn som «*dette får du til*» vil motiver dem til å bli mer selvstendige og få tro på seg selv. Informant M0 bruker uttrykk som «*Vi bygger jo grunnsteinene...*» og viser til at nå som det er mer fokus på psykisk helse i barnehagene, synes han at i samfunnet generelt, går ting for tregt. Det er et altfor viktig tema til at vi ikke skal ha større fokus på det i samfunnet, og særlig store konsekvenser vil det få for hvert enkelt barn/ungdom som ikke får den hjelpen de trenger og kanskje havner ut i rus og/eller kriminalitet. Det er viktig at barn og unge får hjelp til å få tro på seg selv og sine evner, i stedet for det store fokuset på uønsket adferd.

## 4.2 Den ansatte i fokus

Det andre temaet som ble synlig i mine intervjuer, var den ansatte og dennes opplevelse av psykisk helse og hvordan jobbe med dette i barnehagen. Barnehagepersonalet fortalte om sine erfaringer i forhold til konkrete verktøy og arbeidsmetoder og hvilke egenskaper de opplever er viktige for å støtte barns livsmestring. Det var etter hvert dette som ble mitt hovedfokus i oppgaven. Selv om det var litt vanskelig å få frem en detaljert beskrivelse av hver informant sin opplevelse, så ble den ansattes tilegnelse av kunnskap gjennom praktisk erfaring synlig på tvers av datamaterialet, og var interessant for meg å forske på og skrive om.

## 4.2.1 Verktøy/arbeidsmetoder

Store deler av datamaterialet beskriver hvordan informantene jobber med psykisk helse og livsmestring i barnehagen og flere av dem snakker om de samme temaene. I dette første undertemaet har jeg samlet ulike arbeidsmetoder som blir benyttet. Deretter vil jeg komme inn på hvilke egenskaper informantene opplever at de ansatte bør ha for å utføre dette arbeidet best mulig.

### Veiledning av barn (og foreldre)

Alle informantene beskriver hvor viktig det er at barna blir sett. Informant F2 påpeker at: «...vi (personalet) skal være til stede ... både høre og se hva som skjer, og veilede ut ifra det». Når et barn blir sett, kan det også veiledes. Hverdagen i barnehagen blir beskrevet som hektisk, og full av samspills-situasjoner. Alle informantene forteller om ulike arenaer der barn er avhengige av å tolke hverandres signaler på en god måte for å forstå hverandre og få et godt samspill. En må ofte kjenne et barn godt for å vite/se hvordan det har det. Det hender ofte i lek at en voksen må «oversette» for de andre barna om følelsene tar overhånd. Som informant M1 uttrykker det: «... burde hatt masse voksne hele tiden ... forklare på en måte ... og det tror jeg liksom er det som vi bruker mest tid på». Informant M0 forteller at han jobber med sosial kompetanse kontinuerlig, og at han særlig jobber med tanker og følelser hos barn når ting oppstår: «Noen blir glad av en hendelse eller noe man sier, mens andre kanskje ikke blir SÅ glad for det». Han sier at dette ofte er noe han ser i lek, og at når barn har forskjellige følelser om ting, kan dette føre til misforståelser mellom barn. I en slik situasjon vil han ha en samtale med barna som er involvert, og gi dem veiledning slik at de blir bevisste på egne og andres følelser: «... det er på en måte den som da blir støtt av et utsagn som må lære seg at det kanskje ikke var så ille ment, mens den andre også må lære seg at her sa jeg noe som den andre reagerte på». I enkelte mer alvorlige tilfeller, f.eks. mobbing, beskriver informant M0 videre om behov for veiledning av barn ved at: «... barnet som opplever uønskede hendelser da, som kanskje må hjelpes i forhold til hvordan man bearbeider inntrykk». Informant F3 trekker også inn hvordan ansatte kan hjelpe/veilede et barn ved å være der sammen med det: «... veilede hvordan de møter f.eks hindringer eller konflikt». (Et eksempel på dette som nevnes er beskrevet under 4.1.3 Tro på seg selv.) Neste gang kan kanskje barnet takle en liknende situasjon selv.

Barns livsmestring påvirkes også av hvordan barna har det hjemme. To av informantene forteller hvordan de har veiledet foreldre i forskjellige situasjoner. Informant F2 tar opp det

at: «...vi har muligheten til å nå foreldre også, når vi ser at de sliter med noe. Mulighet til å komme med noen tips. ... jeg som er så voksen kan jo alltid si: vet du hva, akkurat det husker jeg ... sleit med mine barn og ... men vet du hva jeg gjorde ...». Hun beskriver hvordan det å ta utgangspunkt i egne erfaringer kan være med på å ufarliggjøre situasjonen, og gi henne mulighet til å veilede foreldrene rundt en aktuell hendelse. Et godt foreldresamarbeid er viktig og informant M1 forteller at han nå etter å ha jobbet mange år i barnehagen, tør å være litt mer «frempå» i forhold til veiledning av foreldre. Han nevner et eksempel med en leveresituasjon med et barn som gråt veldig: «Det er jo litt sånn psykisk stress for familien visst, hvis du opplever at barnet gråter hver dag de leverer og sånn da ...». Han beskriver hvordan han i en foreldresamtale trygger foreldrene i at de er gode foreldre selv om dette kan være litt vanskelig akkurat nå. De blir enige om å prøve «det ene og det andre» og er tålmodige overfor barnet, men gir seg ikke. Han fokuserer også på at det kanskje ikke er så veldig farlig om barnet gråter, ... da det går bedre for hver dag etter hvert som de jobber med det.

### **Positiv psykologi**

Informantene legger vekt på at det er viktig for barnas selvbylde at de ansatte gir gode, positive tilbakemeldinger og bevisst bruker denne strategien som en arbeidsmetode. Det å ha fokus på hva barnet klarer, tilpasset sin alder og utviklingsnivå (alt fra å kle på seg selv, via å løse konflikter ved å bruke språket, til å kunne løse uenigheter i lek) er med på å styrke barnets mestringsfølelse.

### **Læring i sosial kontekst**

Barna lærer i sosial kontekst, og informant M1 forteller om hvordan kunnskap og tidligere erfaringer blir nyttige når han arbeider med barn og psykisk helse. Han tror ikke at barn alltid helt ser den andre, og prøver i konflikter å gjøre dem bevisste på at det er et annet menneske foran dem. Han bruker bevisst denne arbeidsmetoden som han har god erfaring med fra en barnehage han har jobbet i tidligere. De ansatte gikk på kurs og lærte en metode for å håndtere konflikter mellom barna på en god måte. Metoden går ut på å skulle beskrive hvordan barnet er, foran barna, dvs. beskrive handlingen. Som han sier: » ... det virket veldig rart i starten, men så begynte jeg med det ... istedenfor å si «ikke slå» ...så sier du «se han gråter», og nå slutter barnet, og ser på at han gråter. Reaksjonen som er der forsterker at de lærte det.

Et annet eksempel er når barnegruppen drar på tur, og hvordan skogen og uteliv kan være med på å skape gode samtaler med barn og de kan lære av hverandre. Informant M1 beskriver videre Lars Maanum, som en «skogsmann» som han ser opp til, og er blitt inspirert av ... Informanten forteller om «spikkesamtaler» med barn, der de kan åpne seg for den ansatte: *«Du sitter bare der og er rolig, og så sitter du med en unge som bare ... ja, «pappa slår» ... eller det dukker opp sånne ting. Pluss at det er barn som ikke har det vanskelig, bare kan begynne å «se» alt ... «se på den fine sola» ... eller ... du får det fint da».*

### **Organisering i mindre grupper**

Som tidligere beskrevet så har miljøet mye å si for hvordan relasjonen og samspillet er mellom barna. Flere av informantene trekker frem organisering av barnegruppen i mindre grupper som et verktøy for å kunne arbeide tettere på hvert barn. Som informant M1 sier: *«Jeg er jo veldig opptatt av å bygge gruppa da, for innad i gruppa så blir individet sterkt ... Hvis man har en sterk gruppe, så kan man tolerere mye ... ja, da kan man gjøre en del feil ting ... og prøve da ... uten at man blir på en måte «shame» ... for at det er greit, det er vennene mine som dummer seg ut litt ... du kommer også til å dumme deg ut, og da er det bedre å gjøre det i en liten gruppe. Og verre hvis du for første gang gjør det i skolen».* Et annet poeng med små grupper, er som han nevner at det er lettere å oppdage om noen ikke har det greit. En får lettere oversikt over gruppa, og kan følge med på om en ser en endring på noen av barna. Dette er i så fall noe som følges opp. Han nevner at det var den første pedagogiske lederen han hadde, som påvirket han i forhold til denne måten å organisere på, og en erfaring han har tatt med seg videre.

### **Refleksjon**

Datamaterialet inneholder både refleksjon sammen med barn, mellom voksne og beskrivelse av hvordan en kan organisere refleksjonen slik at alle ansatte blir involvert. De ansatte kan bruke refleksjon sammen med barna som et verktøy for å jobbe med følelser via prosjekt som «se meg hele meg» ... og også bearbeide følelser som f.eks. savn i eksempelet fra pkt 4.1.3. Informant F3 oppsummerer dette med at refleksjon sammen med denne jenta *«hjelper henne å se hva hun faktisk har klart ... å få seg nye venner ...».* Det å gå veien sammen med barnet i situasjoner det føler seg utrygg, og bevisstgjøre hva som skjer kan hjelpe barnet til å tørre å prøve nye ting. Flere av informantene mener de selv er veldig reflekterte, og bruker mye tid sammen med kollegaer i forhold til å lære av hva de har gjort tidligere. Informant F2 forklarer hvordan de har organisert og satt av tid til refleksjon i hennes barnehage: *«Vi har jo*

*både avdelingsmøter, hvor vi drøfter enkeltbarn og miljøgrupper ... og så har vi jo annenhver uke vi pedagogiske ledere ... refleksjon i vår felles plantid ... og vi bruker veldig mye av personalmøter og plandager å ha tid til sånne ting». På denne måten blir alle ansatte involvert, og hun «synes det mest spennende er da å ... når man snakker med kollegaer fram og tilbake og reflekterer, og ... for da får man plutselig en helt ny vinkling på saker som man ikke har tenkt». Det tas også skriftlige notater fra refleksjonen slik at enkeltbarn kan bli fulgt opp og enkeltsituasjoner kan sees på i forhold til fremdrift.*

## 4.2.2 Egenskaper

Når det gjelder hvilke egenskaper informantene opplever det er viktig å ha når en jobber med psykisk helse og livsmestring i barnehagen, kan nevnes; evne til å anerkjenne barnet, evne til å se og lytte til barnet, det å kunne føre en god samtale med barn, kunne veilede ( gjerne med eksempler fra eget liv/opplevelser) og ha evne til å reflektere både med barn og med voksne. Evnen til å være reflektert er en viktig egenskap når en arbeider med barn. Informant M0 sier: *«personlig føler jeg meg veldig reflektert ...»* når vi snakker om psykisk helse i barnehagen. Han viser til at han har en god blanding av kunnskap og egne erfaringer som han bruker i sin refleksjon. Det vil si det å kjenne seg igjen i barna pluss det å ha en teoretisk kunnskap. Han mener også det er viktig at den ansatte selv tar initiativ til f.eks. videreutdanning og at det å være engasjert er en stor styrke i forhold til å bidra i arbeidet med barna. Informant F2 beskriver sine kollegaer som en veldig engasjert gjeng når det kommer til refleksjon: *«så jeg synes det er litt gøy»*.

**Yrkesprofesjon** – barnehageansatte er kjempeviktige; *«barna blir tatt på alvor, hørt på, lyttet til, og fått lov til å si det de står for ... og fått hjelp»*, det skaper robuste barn med en god plattform for videre god psykisk helse i følge informant F3.

Barnehagen er jo også første instans i utdanningsløpet for barna ... og videre påpeker hun at kunnskapsdeling er på en måte alfa og omega, slik at også assistenter kan få ny kunnskap. Kunnskapsdepartementet har også kommet med føringer i forhold til barns psykiske helse og livsmestring, og det er laget flere planer i forhold til dette. Den nye rammeplanen for barnehager er et eksempel på dette, og er et viktig styringsdokument for barnehagene, med planer for god praksis.



## 5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg se på mønster som ble synlig i min analyse, på tvers av datasettet og drøfte dette i lys av relevant teori og tidligere forskning på området (beskrevet i kapittel 2 - Kunnskapsgrunnlag). Deretter vil jeg se på hvilke implikasjoner dette kan ha for praksis. Men først vil jeg gå igjennom noen metodiske elementer og se på disse i et retrospektivt perspektiv. Hva var bra, og hva kunne vært gjort bedre?

### 5.1 Metodiske styrker og svakheter

#### **Kvalitativt forskningsintervju:**

Gjennom kvalitative intervjuer får den ansatte komme med sine egne fortellinger, sagt med egne ord. Denne metoden gjør det mulig å stille oppfølgingsspørsmål som kan bidra til å forstå den ansatte bedre og få belyst det som gjennom erfaring oppleves som viktige faktorer i arbeidet med psykisk helse og livsmestring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

Hvordan ble dette i praksis? Jeg vil nå ta et retrospektivt perspektiv og se tilbake på om noen av spørsmålene burde hatt litt annen ordlyd, eller om jeg burde spurt på en annen måte. Det første jeg tenker på, er at jeg som forsker kunne ha vært litt mer stille. Jeg hadde en tendens til å «hjelp» informanten i gang om det tok litt tid før han/hun startet å svare. Det hadde vært bedre om jeg hadde vært litt mer tålmodig, slik at jeg hadde fått frem svaret til den som ble intervjuet «med sine egne ord». Jeg ville da fått en bedre beskrivelse av selve «opplevelsen».

«For en fenomenologisk basert meningsfortetting er det svært viktig at man får rikholdig og nyanserte beskrivelser av fenomenene som skal undersøkes i intervjupersonenes dagligspråk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 233). Det er mulig at intervjuene ble litt for korte, og litt for styrte? Jeg ser i etterkant at jeg også manglet en del oppfølgingsspørsmål, slik at jeg ikke fikk «hele» historien og forklaring, mening og synspunkt til informantene på de ulike områdene. Når det gjelder bevissthet og opplevelse så er det viktig å «forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45) Jeg burde f.eks spurt flere spørsmål angående forståelsen av voksne som kroppslige subjekt med forskjellige og mangfoldige uttrykk.

### **Utvalg/rekruttering:**

Det er mulig at jeg kanskje hadde litt få informanter til å få en god analyse? Jeg intervjuet også bare faglærte i barnehagen, og ikke ufaglærte assistenter. Kan dette ha påvirket resultatet mitt? Er barnehagens personale med utdanning mer bevisste og reflekterte? Jeg hadde rekruttering via styrer-nettverk, kan dette ha påvirket mitt resultat og hva de svarte?

### **Gjennomføring/transkribering:**

Brinkmann og Tanggaard (2012) skriver at det er viktig å gi seg tid til å analysere sitt materiale. Det er også bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennom-analysere disse (Brinkmann & Tanggaard, s. 21). Jeg brukte lang tid til å systematisere og kode dataene for å være sikker på at jeg ikke var «styrende». Og valgte tema som kom fra deltakerne og deres opplevelse og ikke fra meg.

Jeg fikk også erfare under transkriberingen av intervjuene, språkets betydning som medium for tanken. Det var ofte at svaret som ble gitt under intervjuet ikke var ferdigformede tanker og følelser, men noe som gjennom å uttrykkes språklig ble et verktøy for tanken (jfr. Vygotskyj). (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 22).

### **Etiske betraktninger**

Når det gjelder forskerens rolle, og dennes forforståelse, er det viktig å ikke være for «nær» til det som skal undersøkes. «Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som skal treffes i kvantitativ forskning» (Kvale & Brinkmann 2015, s. 108). Jeg opplevde at siden jeg jobber i barnehage selv, så måtte jeg konsentrere meg om ikke å tolke informantenes svar på bakgrunn av mine erfaringer og min forforståelse. Lydopptak og transkripsjon innebærer at dette materialet må lagres trygt på grunn av konfidensialitet, og at opptakene slettes etter at prosjektperioden er slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Det fungerte bra å lagre dataene på høyskolens servere, og de slettes etter at prosjektet er avsluttet.

## 5.2 Empiri i forhold til teori og tidligere forskning

Drøftingen vil gjøres med utgangspunkt i min problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål og i tema og undertema som kom frem under analysen. Jeg vil drøfte oppgavens problemstilling ut ifra ulike perspektiv; individ perspektivet, fokus på psykososialt miljø og system perspektivet. Nedenfor har jeg gjengitt problemstilling og forskningsspørsmål som beskrevet i underkapittel 1.1. *Formål og forskningsspørsmål* for å gjøre det lettere for leseren å følge med i drøftingen.

### «På hvilken måte kan barnehagens personale påvirke barnas livsmestring?»

Jeg har utarbeidet noen forskningsspørsmål som hjelp til å få svar på min problemstilling:

- Hvordan forstås begrepet psykisk helse i barnehagen? (individperspektiv)
- Hvilke faktorer opplever de ansatte i barnehagen at har påvirkning på barns livsmestring? (systemperspektiv)

På spørsmålet om hvordan psykisk helse forstås i barnehagen, sprikte svarene fra et individ fokus til å se på barnet i en sosial kontekst. Selv om svarene jeg fikk fra mine informanter hadde litt ulikt fokus, så hadde alle en opplevelse av at de ansatte i barnehagen er en viktig ressurs i dette arbeidet.

Når jeg valgte tema for min masteroppgave var det etter en forelesning i psykisk helse med etterfølgende diskusjon med mine kollegaer i barnehagen at jeg ble nysgjerrig på hvordan andre barnehager jobbet med dette temaet. En kan kanskje si at det var litt tilfeldig, og at jeg burde ha begrenset oppgaven mer i starten. Men jeg ønsket ikke å legge føringer på hva mine informanter skulle legge vekt på i utgangspunktet, så derfor gikk jeg ut med et «åpent sinn» og en vid problemstilling. Intervjuene ble utført i tre barnehager som beskrevet i kapittel 3 – *Metode*. Resultater fra forskningsprosjektet mitt viste som nevnt i kapittel 4 – *Resultater*, flere spredte tema som ble belyst av barnehagepersonalet når de ble spurt om psykisk helse og livsmestring. Det er disse temaene jeg vil drøfte først i dette underkapittelet.

Barnehageprofesjonen har lang tradisjon med å ha fokus på tema som: tilknytning, relasjoner (både voksen til barn, og mellom barn), sosial kompetanse og å være bevisst på vår «voksenrolle». Men hva legger vi egentlig i disse begrepene? Informasjon som kom frem i mitt datamateriale viser nettopp dette, at en må snakke sammen i personalet og komme frem

til hvordan en skal forholde seg til de ulike faglige begrepene. Flere av informantene nevner at de har fora på ulike nivåer der de har faglige diskusjoner i sin barnehage. Det er både på personalmøter, i ledergruppen og på avdelingsnivå at en løfter opp konkrete problemstillinger, reflekterer over egen praksis og definerer de ulike begrepene sammen. Som beskrevet i teorikapitlet, er fag og fagspråk viktig i barnehagen av flere grunner og blir omtalt som profesjonsutøverens spesialistkunnskap (Hennum & Østrem, 2016, s. 26). Det er derfor viktig å definere begrepene psykisk helse og livsmestring og hva som påvirker disse, når en reflekterer over praksis. Kan en måle grad av livsmestring? Og hvilke kriterier finnes for psykisk helse? Livsmestring er en følelse, og jeg tror at hvilken opplevelse hver enkelt har vil være ulik selv om en kan ha tilnærmet «likt» utgangspunkt. Men er det slik at det er de samme tingene som betyr noe for alle barn? I underkapittel 1.3 *Begrepsavklaring* valgte jeg rammeplanens definisjon av livsmestring og her er stikkord: balanse mellom trygghet og utfordringer, samspill, fellesskap, vennskap og det å bli kjent med egne og andres følelser, som et verktøy for å mestre motgang. Dette vil bli drøftet nedenfor.

### **Individ perspektivet**

Merleau-Pontys (2012) livsverdenteori og teori om den levde kroppen er aktuell både når det gjelder de ansattes kroppsliggjorte erfaringer og det kunnskapsgrunnlag som dette gir, og for å beskrive barnas opplevelse av livsmestring. Eksisterende rutiner og handlingsmønster i virksomheten blir etter en stund kroppsliggjort i pedagogen (H. Taguchi, 2015, s. 28). De ansatte synes å være ubevisst når det gjelder hvordan de lar være å sette ord på sin opplevelse i intervjuene og kanskje ikke er fokuserte nok på barnas lek/opplevde livsverden? Mine informanter utdyper i hvert fall ikke dette.

Først vil jeg fokusere på noen av områdene som personalet opplever er viktig for barnet. Alle mine informanter legger vekt på at det å føle seg trygg er viktig for å oppleve livsmestring. Gode relasjoner til voksne og andre barn sees også på som viktig for å tørre å delta i barnehagens aktiviteter. Støtte i leken er noe som ble snakket mye om i forhold til å utvikle barnas sosiale kompetanse. I dette arbeidet, er det å bli kjent med både egne og andres følelser noe de jobber mye med i barnehagene. Det ser ut til at det er flere måter de jobber med dette på og ulike verktøy blir brukt. Et av dem er «Grønne tanker, glade barn» (Raknes, 2014). Som nevnt tidligere i denne oppgaven, er dette verktøyet noe omdiskutert. Kritikken går i korthet ut på at det å bruke farger som begrep for positive og negative tanker er noe problematisk og kan for flere barn være vanskelig å forstå. (Fodstad & Bjørkøy,

2018). De stiller seg kritiske til om verktøyet bidrar til at barn utvikler et sunt forhold til eget mangfold av følelser. For det andre stiller Fodstad og Bjørkøy (2018) seg kritiske til salg av «førstehjelpsmetoder» som ikke har noen dokumentert effekt i barnehage og skole. Hvordan kan barnehagens personale bli bevisste på hva hvert barn trenger? Og hvilke metoder bør en bruke for å bevisstgjøre barna på sine følelser? Det er viktig å ha samtaler om tanker og følelser med barna. Som Fossen (2013) skriver, så må barn lære å snakke om følelser, bli bevisste på sine følelser, sette ord på dem og anerkjenne at en har dem (Fossen, 2013). Og videre: «...åpenhet omkring følelser og sårbare tema kan støtte barnets mestringsevne i vanskelige situasjoner» (Fossen, 2013, s. 8). Det er barnehagens personale som har ansvar for at det blir satt av tid til slike samtaler både i større gruppe (som f.eks samlingsstund) og som veiledning når det oppstår konfliktsituasjoner i barns lek.

Et annet aspekt en må ta hensyn til når det gjelder barns følelser, er at noen kan ha et for mye fokus på seg selv. Schultz Jørgensen (2017) påpeker at når våre egne følelser brukes som den ultimate målestokk, sammenlikner en seg selv med andre hele tiden og vurderer om en er god nok. Slik kan barn bruke mye tid og krefter på å posisjonere seg i forhold til andre da de ønsker å leve opp til andres forventninger (Schultz Jørgensen, 2017, s. 60). Informant F3 sier at dette er noe de har fokus på i hennes barnehage. Både det at barnet skal få tro på seg selv, men også at det skal få hjelp til å finne sin plass i gruppa. Utfordringen er at det må være et «passelig» fokus på seg selv i forhold til andre, og hva innebærer det?

Hvordan vi forholder oss til motgang vil kunne påvirkes av f.eks overbeskyttende omsorg fra foreldre og kan gi barnet tillærte uønskede reaksjonsmønstre som å vise utrygghet i barnehagen (Schultz Jørgensen, 2017, s. 83). Dette sier noe om barnets sårbarhet og robusthet og kan vise seg i barnets manglende sosiale kompetanse til å komme inn i lek med jevnaldrende. Informant F3 viser en god holdning til dette og kommer med et eksempel på hva man kan si når et barn «sutrer» eller ikke tør å bli med på leken: «dette går bra, dette klarer du, kanskje du kan leke med noen andre...». Når kan en si at et barn «sutrer» og blir dette oppfattet ulikt av de ansatte? Dette er et eksempel på at pedagogisk praksis kan være forskjellig hos barnehagens personale, og hvordan en møter et barn som «sutrer» bør være gjenstand for refleksjon i personalgruppa. Anerkjennelse av barnet kommer jeg mer inn på i neste avsnitt og under drøfting av pedagogisk resonering og refleksjon på slutten av dette underkapitlet. Tro på seg selv vil barnet også få gjennom positiv psykologi og tillit (Schultz Jørgensen, 2017, s. 126), noe som eksempelet med informant F3 viser.

Når det gjelder anerkjennelse, er det viktig å skille mellom å gi barnet anerkjennelse for den det er, og ikke å ha fokus på hvor «flink» barnet er, som inneholder en vurdering (Unneland, 2012). Noen av mine informanter opplever at dette kan være et dilemma nå som f.eks språklig kartlegging av førskolebarn er på full fart inn i barnehagen. Det kan synes som om det er blitt et større fokus på vurdering av enkeltbarns prestasjoner, noe som kan være uheldig om det går ut over barnets selvfølelse. Det er også en forventning fra både barnehageeier og samfunnet generelt om økt kvalitet i barnehagen, men hvordan skal en måle kvalitet? Som beskrevet i underkapittel 2.2 *Tidligere forskning* har det vært flere forskningsprosjekter med tema kvalitet i barnehagen. Det som imidlertid har vært en utfordring har vært å finne ut hvilke kriterier som skal legges til grunn og hvordan kvalitet skal måles. Det er ikke så lett for tjeneste-mottaker (barna) å formidle sin mening når det gjelder f.eks trivsel og utvikling. Og undersøkelser der en har kartlagt de ansattes opplevelse av barnehagekvaliteten (barnas språk, adferd og sosiale ferdigheter), viser varierende resultater uten at en har klart å finne ut hva dette skyldes.

Madsen (2018) skriver i sin bok *Generasjon prestasjon* blant annet om faren for utfrysing av mennesker som ikke fungerer optimalt (Madsen, 2018, s. 113). Han nevner også *konkurransesamfunnet* som har verdier som effektivitet og prestasjon. Idealet om å lykkes legger et press på både barn og unge, og som informant M0 poengterer så er det viktig for barna å mestre noenlunde det som jevnaldrende mestrer. Han sier videre at det er de ansatte i barnehagens ansvar å gi nødvendig veiledning og støtte slik at de som sliter også kan oppleve mestring. Flere informanter er også bevisste på dette og er opptatt av å dempe negativ konkurranse i barnehagen som kan medføre at barn som stadig «taper» får et negativt syn på selv og kan føle seg mislykket (jfr. Informant M0). Dilemma blir hvordan vurdere barna uten å ha fokus på prestasjon?

Rammeplanen, som er et politisk styringsdokument, har tidligere hatt fokus på at barnehagens innhold skal være utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger, noe som kan ha skapt et stort press på læring. Dette med f.eks. kartlegging og vurdering av hva barnet kan før skolestart har vært mye debattert. Den nye Rammeplanen fokuserer mer på at en god barndom også inneholder humor og glede som er viktige aspekter når det kommer til barns lykke og livsmestring og legger også vekt på at vi må respektere barns opplevelsesverden (dvs. anerkjennelsesaspektet) (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Melvold snakker tilsvarende om å «*virkeliggjøre sin menneskelighet*» i et eksempel der pedagogen legger planene til side for å imøtekomme et barns behov for å bevege seg (Melvold, 2018, s. 23).

Jeg har beskrevet kritikken til verktøyet *grønne tanker, glade barn* litt ovenfor, og jeg kan også samtidig nevne at det foreligger skepsis og kritikk til andre programmer som brukes i barnehagen også. Pettersvold og Østrem (2019) har skrevet boken *Problembarna* som retter et kritisk søkelys på de ulike manualer og programmer som brukes i barnehagen. Noe av kritikken går ut på at programmene griper tungt inn i barns hverdag, og i profesjonsutøvers arbeid. Og har de standardiserte programmene den påståtte effekten de er tenkt å ha? - er et av spørsmålene som stilles.

Barnehageansattes opplevelser kan ikke drøftes, men deres handlinger og holdninger kan diskuteres. Et eksempel kan være f.eks. «innbilt reell praksis» (tror selv at en gjør) vs. «reell praksis» (observert av andre). Det er viktig å «være åpen for at man gjør noe annet enn man tror at man gjør...» (Hennum & Østrem, 2016, s. 43), særlig når det gjelder etiske verdier som fort kan bli bare fine ord. Informant F2 beskriver hvordan de reflekterer over egen yrkespraksis og forklarer hvordan dette organiseres i hennes barnehage. Refleksjon er et viktig verktøy for å avdekke ubevisst praksis hos de ansatte, noe jeg vil komme tilbake til senere i dette kapittelet.

### **Psykososialt miljø**

Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet hvor stor betydning miljøet barna er i har for utvikling av god psykisk helse. Det å bli verdsatt i fellesskapet og oppleve at ens ressurser er viktige, vil gi barnet tro på seg selv (Jordet, 2020). Det kan synes som alle mine informanter jobber aktivt med å inkludere alle barn i barnehagefellesskapet. Informant M1 sier han er veldig opptatt av å bygge gruppen, fordi innad i gruppen blir individet sterkt. Og videre påpeker han at individet blir bedre rustet til å tåle motgang senere når det har erfaringer med å «dumme seg ut» i gruppen. Informant M1 er delaktig i barnas lek og sier han jobber mye med konfliktløsning i gruppen. Barna lærer i sosial kontekst og han bruker bevisst denne arenaen for å øke barnas sosiale kompetanse. Dette kan jo høres ut som en bra metode, men uten kanskje at barna opplever så mye mestring. Hvorfor går det «galt»? Schultz Jørgensen (2017) mener at det kan bli for mye fokus på sosiale ferdigheter og selvstendighet, istedenfor karakterdannelse. Karakterdannelse er et indre styringsverktøy som er nødvendig for å utvikle robusthet (Schultz Jørgensen, 2017, s. 66). Det kan se ut som gamle dyder som: arbeidsomhet, sparsommelighet og lydighet er mer eller mindre borte i dagens samfunn. Schultz Jørgensen (2017) mener videre at dyder som personlige karaktertrekk er nødvendige

i et individualisert samfunn og er viktige når det gjelder karakterdannelse og utvikling av robusthet. Det er nødvendig med indre styring for å navigere selvstendig og ikke bli for lett påvirket av andre og deres valg. Sagt på en annen måte: «Det er ikke nok å *føle* seg selvstendig, vi må også ha styrken til å *være* det.» (Schultz Jørgensen, 2017, s. 66).

Jeg mener at utvikling av robusthet i barnehagen kan være å utfordre barna, samtidig som barnehagens ansatte hjelper dem til å takle utfordringen. Mange barnehager har fokus på faglig kvalitet i skolefag, som tidligere beskrevet i oppgaven, men kan gjerne glemme viktig lærdom som barna må tilegne seg når det gjelder å tåle nederlag og håndtere frustrasjoner. Det er viktig å ikke «pakke barna inn i bomull», men lære dem å tåle å være litt uenige av og til. Som informant F3 gjør ved å oppmuntre barnet i sitt eksempel: etter å ha anerkjent barnets følelse, snur hun situasjonen ved å oppmuntre til ikke å ta det så tungt, men heller peke på muligheter barnet har til å leke med andre barn. På den annen side skal en ikke tåle mobbing. Det er viktig å skille mellom uenighet i lek og systematisk krenkelse av et barn. I 2020 kom det en lovendring i barnehageloven. Den innebærer en aktivitetsplikt som krever at barnehagen følger med på hvordan barn har det, og undersøker og setter inn tiltak når det er nødvendig (Regjeringen, 2021). Barnehagelovens kapittel VIII regulerer *psykososialt barnehagemiljø*, og paragraf 42 beskriver aktivitetsplikten (Barnehageloven, 2020, § 42). i Rammeplan for barnehagen står det at barnehagen skal ha fokus på å fremme vennskap og fellesskap og videre at personalet skal «forebygge, støtte og følge opp diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den autoritative voksenrollen som Roland (2021) beskriver, kan være med på å forebygge og redusere mobbing og krenkelser (Roland, 2021, s. 69).

Børhaugrapporten kommer i sin konklusjon til at det ikke ser ut til å være noe kontroll med de ulike forskningsmiljøer i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2018). Jeg mener derfor at en bør ha et kritisk lys på forskningsprosjekter som f.eks. SELMA ved universitetet i Stavanger (Sandgrind, 2021). Selv om dette er et stort prosjekt som drives av anerkjente og erfarne forskere fra inn- og utland, så vil samarbeid med private aktører gjøre at en kan stille seg spørsmål om økonomiske interesser kan sette føringer til prosjektet.

### **Systemperspektivet**

Resultater fra min forskning viser at den faktoren som barnehageansatte opplever har mest påvirkning på barns livsmestring er de ansatte selv. Alle mine informanter vektlegger gode relasjoner mellom voksne og barn, veiledning av barn når det gjelder følelser, positiv



psykologi og refleksjon. Jeg vil derfor utdype og drøfte dette mer i detalj ved å se på det pedagogiske personalet i barnehagen som profesjonsutøvere. Til slutt i dette kapittelet vil jeg se på viktige momenter i forhold til organisering av refleksjon og hvordan en kan jobbe med pedagogisk dokumentasjon i barnehagen.

I følge Hennem og Østrem (2016) er en profesjonsutøver bundet av: et samfunnsmandat, et spesifikt kunnskapsgrunnlag og etikken (Hennem & Østrem, 2016, s. 17). Barnehagelæreren utfører oppgaver som er beskrevet i styringsdokumenter, som f.eks rammeplanen, på vegne av samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom utdanning skal en sikre at en har nødvendig grunnlag for å utføre arbeidet på vegne av fellesskapet. For å oppnå spesialistkompetanse er både teoretisk kunnskap, handlingskompetanse og etisk refleksjon nødvendig. Det vil si at «for en barnehagelærer er det ikke tilstrekkelig å ha teoretisk kunnskap, kunnskapen må være internalisert på en slik måte at den kan anvendes i situasjoner der man ikke rekker å tenke seg om» (Hennem & Østrem, 2016, s. 20). På den annen side beskriver Hennem og Østrem (2016) at profesjonaliseringen også er knyttet til prinsippet om arbeidsdeling. Det betyr at barnehagelæreren må utføre oppgaver som ikke kan gjøres av assistenter og fagarbeidere. Det er jo greit når det gjelder oppgaver som krever høy teoretisk kunnskap, men hva da med fagarbeidere som kan ha mye erfaringsbasert kunnskap? Som jeg har fokus på i denne oppgaven, så ser det ut til at barnehageansatte jeg har intervjuet har mye praktisk kunnskap som de har opparbeidet seg gjennom mange års erfaring i barnehagen. En av informantene i min undersøkelse er utdannet fagarbeider og har vært pedagogisk leder på dispensasjon de siste 10 årene. Jeg opplevde henne som den som var mest reflektert over sin yrkespraksis.

Kunnskapsdepartementet satte i 2017 sammen en ekspertgruppe som skulle jobbe med å synliggjøre barnehagelæreren. Ekspertgruppen har hatt som oppgave å dokumentere barnehagelærerrollen som en profesjonsrolle, og å drøfte hvordan barnehagelærerprofesjonen kan utvikles. Resultatet av ekspertgruppens arbeid er presentert i *Børhaugrapporten* (Kunnskapsdepartementet, 2018). En av gruppens konklusjoner er at på noen felter synes det faglige riktige å være nokså entydig, mens på andre områder synes det å være flere mulige veier å gå. Det lar seg derfor ikke definere den ene riktige utviklingen av barnehagelærerne som profesjon, men noen veivalg er løftet frem i rapporten slik at en kan diskutere dette i ulike fora.

Når det gjelder profesjon og kunnskap, reiser Grimen (2008a) tre problemstillinger: (1) «Er profesjoners kunnskapsbaser enhetlige eller mangfoldige?» (2) «Hvordan skal vi forstå forholdet mellom teori og praksis?» (3) «Hva er teoretisk og praktisk kunnskap?» (Grimen, 2008a, s. 71). Jeg vil i denne oppgaven slutte meg til Grimens teser som er: (1) «Profesjoners kunnskapsbaser forstås som mangfoldige, og de viktigste sammenhengene i dem er praktiske.» (2) «Det finnes flere typer forhold mellom teori og praksis, og profesjonell yrkesutøvelse er et komplisert samspill mellom disse.» (3) «Det finnes ikke noe klart skille mellom kunnskapsformer» (Grimen, 2008a, s. 71). Jeg vil kort bare komme inn på noen momenter til punkt 2 og punkt 3 som er relatert til min oppgave.

Når det gjelder forholdet mellom teori-praksis-modeller, er det vanlig i profesjonene å beklage seg over at teori og praksis ikke blir så godt integrert. Men dette er kanskje ikke så rart siden det finnes mange merkelige teorier og det finnes også praksis som ikke kan begrunnes teoretisk. Grimen (2008a) snakker om at det finnes to klassiske modeller for hvordan en kan forstå forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Den ene modellen ser på praktisk kunnskap som anvendelse av teori, og det blir da den teoretiske kunnskapen som blir primær. Et eksempel på dette kan være utplassering av barnehagelærere i praksisbarnehage under grunnutdanningen. Den andre modellen beskriver at den teoretiske kunnskapen «flyter på et underlag» av praksis, og det blir da praktisk kunnskap som blir primær. «Denne måten å tenke på finner man i moderne diskusjoner av praktisk kunnskap» (Grimen, 2008a, s. 75). Det er også denne siste modellen jeg fokuserer på i min oppgave. Modellen har imidlertid noen svakheter en bør være bevisst på. Den kan synes å være immun mot kritikk, da den praktiske kunnskapen ofte blir idyllisert. Tilsvarende vil det være for taus kunnskap dersom en ikke reflekterer over denne, noe jeg kommer tilbake til senere i dette kapitlet.

Når det gjelder spørsmålet om hva teoretisk og praktisk kunnskap er, mener Grimen (2008a) at det ikke finnes noe klart skille mellom disse kunnskapsformene (Grimen, 2008a, s. 76). Praktisk kunnskap kan imidlertid kjennetegnes ved at form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, eller fra situasjonen hvor den forekommer. Det at kunnskapen knyttes til kunnskapsbæreren og brukssituasjonen, kaller Grimen for den praktiske kunnskapens *indeksikalitet* (Grimen, 2008a, s. 76). Praktisk kunnskap har vært lite omtalt kunnskapsteoretisk, trolig fordi slik viten ikke kan forstås som sanne oppfatninger. Det har vært Platons definisjon av kunnskap (episteme) som *begrunnede sanne oppfatninger*, som har vært den rådende i vesten (Grimen, 2008a, s. 76). Mer passende til min oppgave er imidlertid Aristoteles sitt begrep *fronesis*, som ble beskrevet i underkapittel 2.3.3 – *praktisk*

*kunnskap som profesjonsforskning*. «Fronesis inkluderer tillærte ferdigheter for bedømmelse av situasjoner» og trenger ikke bygge på teori, men blir tilegnet gjennom erfaring (Grimen, 2008a, s. 78). Informant F2 beskriver hvordan det i veiledning til foreldre i barnehagen har hjulpet å ta utgangspunkt i sine erfaringer med egne barn. Hun forteller at det at hun har levd en stund, kan være med på å gi trygghet i situasjonen og ufarliggjøre hendelsen.

Som beskrevet i teorikapittelet, er praktisk kunnskap kroppslig, og læring er et samspill mellom kroppen og omgivelsene. Slik kan en si at kroppen er delaktig i arbeidet med å danne kunnskap (Taguchi, 2015, s. 65). Som Grimen (2008a) uttrykker det: «Man kan utøve praktisk kunnskap uten å si noe, men ikke uten at kroppen gjør noe» (Grimen, 2008a, s. 79). Jeg fikk i mitt datagrunnlag svært lite informasjon om hvor bevisste informantene er når det gjelder å erfare at praktisk kunnskap er kroppslig. Hvordan opplever de veiledning av barna? Fenomenet *engasjert mestring* der kroppen overtar uten styring av mentale impulser, ble beskrevet i teorikapittelet. Undervisningssituasjoner kan i følge McGuirk og Methi synes å være av en litt annen art enn bare å dreie seg om kroppslige elementer. Den praktiske intelligens vil også innebære fortløpende refleksjoner, tolkninger og avveielser som vil være knyttet til det situasjonen krever av en, og slik være en dynamisk og rasjonell prosess. En kan derfor ikke påstå at teoretisk kunnskap ikke har noen verdi. I komplekse situasjoner trenger en kyndig anvendelse av eksplisitt kunnskap der en har en tydelig bevissthet på hva en gjør og hvorfor. Vår oppfatning av oss selv som menneskelige, har stor betydning. Persepsjon av kroppslige egenskaper bidrar til å gi situasjonen mening, samtidig som en må ta hensyn til kompleksiteten i menneskelig erfaring (McGuirk & Methi, 2015, s 78).

Det at praktisk kunnskap i stor grad er virksomhetsspesifikk, kan best belyses ut fra diskusjonene om *taus kunnskap*. Begrepet taus kunnskap er beskrevet i underkapittel 2.3.2 *Tema 2 – den ansatte i fokus*. Det er ikke slik at all praktisk kunnskap er taus, men diskusjonene kan sette kunnskapsteoretiske problemer med praktisk kunnskap på spissen. Taus kunnskap er som oftest positivt, men kan også bli problematisert. Tradisjonelle verdier og metoder kan ukritisk få autoritet og bli videreført, hvis en ikke har reflektert over den! (Hennum & Østrem, 2016, s. 32). Forskning som ble presentert i underkapittel 2.2 – *Tidligere forskning*, viser at barnehageansattes magesfølelse stemmer ofte når det gjelder å oppdage barn i risiko for å utvikle psykiske vansker (Stensen, 2021). Dersom en ikke stoler på den tause kunnskapen som magesfølelsen er, vil det heller ikke føre med seg noe positivt.

Et annet poeng er at den tause kunnskapen kan gjøre barnehagelærerne til en svak profesjon dersom den ikke blir artikulert. For å motvirke at kunnskapsbasen blir diffus, bør den praktiske kunnskapen som er taus bli dokumentert og språkliggjort (Hennum & Østrem, 2016, s. 33). Et tredje poeng er at noen ganger bør den tause kunnskapen forbli taus. Polanyi formulerer: «We can know more than we can tell» (Grimen, 2008a, s.79). Av og til kan det være flere grunner til at kunnskapen kan og bør være taus. Jeg vil oppsummer dette i følgende fem punkter: 1) Normer og regler setter grenser for hva man kan utsi. Dette kan være normer som er nedfelt i lovverket, som f.eks. taushetsplikt, eller som vanlig høflighet eller etikette. 2) Alle handlinger krever at noe blir tatt for gitt. Ikke alt kan artikuleres samtidig som handlingen utføres. 3) Grenser for hvor mye av det vi vet og kan, som kan artikuleres til enhver tid. En har bare oversikt over en liten del av hele det uoversiktlige systemet av kunnskap som en handling springer ut fra. Det er viktig å være bevisst på denne begrensningen når en utvikler sitt fagspråk. 4) Det finnes kunnskapselementer som ikke kan artikuleres verbalt. 5) Det trengs ofte en annen form for kunnskap enn den som kan formuleres med ord. Det har vært tradisjon for å forstå kunnskap som representasjoner, men det er ikke alltid et en-til-en-forhold mellom språket og den virkeligheten som språket representerer (Grimen, 2008a, s. 79-82).

Når McGuirk og Methi (2015) beskriver praktisk kunnskap, så forklarer de den med «svarevne», dvs evnen til å svare på en utfordring (McGuirk & Methi, 2015, s. 54). Praktisk kunnskap er ikke riktig eller feil, men sees på som god eller dårlig. Når en reflektere over den er hensikten å forbedre den. Men på den annen side, så poengterer McGuirk og Methi (2015) viktigheten av at ikke fokus på regler og kvalitetssikringssystem går på bekostning av viktig erfaring. Dette er spesielt viktig å tenke på i barnehagen, da kvalitetssikring har fått et stadig større fokus. Et lite eksempel er at det brukes mye tid på å lage rutiner og sjekklister for mye av det praktiske arbeidet. Som flere av informantene sier, så er det så mange systemer nå som en må sette seg inn i, at det tar mye tid borte fra barna. Det utarbeides risikoanalyser slik at en skal prøve å unngå kriser og det finnes systemer for avvikshåndtering som skal gi mulighet for forbedring av tjenestetilbudet når noe går feil. Dette er vel og bra så lenge ting går etter planen. Men i situasjoner der noe uforutsett oppstår, og en ikke har rutiner som fanger opp dette, vil en trenge erfaring for å takle disse utfordringene. Da er det viktig at barnehagepersonalet har denne kunnskapen. Noen av informantene uttrykker også at det kan være vanskelig å være helt til stede med barna, gi nærhet og omsorg i situasjonen, samtidig som de skal planlegge og gjøre andre pedagogiske

oppgaver. Jeg mener at dette er nettopp noe av det som viser barnehagelærernes spesialistkunnskap. Som Hennem og Østrem (2016) så treffende oppsummerer: «Barnehagelæreren må på mange måter være en tusenkunstner som både trøster, skaper nysgjerrighet om et faglig innhold, involverer seg i leken og lytter til barn som har noe viktig å fortelle, og som i tillegg organiserer tiden og barnegruppen» (Hennem & Østrem, 2016, s. 24).

Barnehagens mandat er komplekst, og det er mange oppgaver knyttet til omsorg, lek, læring og danning som krever at barnehagens personale har den nødvendige sammensatte kunnskap og kompetanse. Som Hennem og Østrem (2016) skriver, så er det ingen enkle svar på hvordan dette kunnskapsgrunnlaget skal utvikles. Det ser imidlertid ut til at et godt fagspråk er med på å gjøre barnehagelærerne til tydeligere fagpersoner. På den ene siden er et godt fagspråk viktig når det gjelder kommunikasjon med foreldre og refleksjon med kollegaer, noe som er beskrevet i teorikapittelet. Men på den annen side, må det ikke bli *for* vanskelig for f.eks. foreldre å forstå hva det snakkes om (Hennem & Østrem, 2016, s. 37). Begge informantene i den ene barnehagen forteller at de legger vekt på faglige begrunnelser for aktivitetene i barnehagen. I månedsbrev og andre skriv til foreldrene bruker de et tydelig og bevisst fagspråk når de beskriver pedagogisk arbeid. Men passer samtidig på at det er mulig for foreldrene å forstå. De henviser mye til rammeplanen, og mener at språket i den er godt. De opplever at de får tillit fra foreldrene og at det å begrunne barnehagens pedagogiske arbeid på denne måten, fører til mer engasjerte foreldre.

Ingen av de ansatte som jeg intervjuet trakk frem begrepet «resiliens», noe som for meg virker litt underlig da dette er viktig å kunne litt om i forbindelse med barns psykiske helse og livsmestring. Resiliens kan bety motstandskraft, seighet, utholdenhet, mestring eller robusthet og betyr «god fungering tross erfaringer med alvorlig risiko» (Borge, 2018, s. 11). Resiliens kan ikke forklares med egenskaper ved personen, da den ikke alltid er tilstede i personens liv. Borge (2018) skriver at resiliens kan sies å være påvirket av både individuelle faktorer, samt sosiale forhold og handler om komplekse samspill mellom mennesker og risikofylte omgivelser. En bør spesifisere hvilket område resiliensen er knyttet til, da det finnes mange ulike typer og grader av både resiliens og risiko (f.eks. følelser, adferd, jobb, familie eller venner). Som tidligere beskrevet i denne oppgaven, og som Borge (2018) beskriver, så er målsettingen «å gjøre alle barn bedre rustet til å møte risiko i livet» (Borge, 2018, s. 34). Det er viktig at barnehagens personale har kunnskap om resiliens slik at helsebringende tiltak, som å styrke sterke sider hos disse barna og deres familie, kan settes i

verk. Spørsmålet som en kan stille seg er om en skal bekjempe risiko i miljøet, eller styrke resiliens hos barn? Det har i samfunnet vært viktig å synliggjøre begge deler. Ved å redusere risikoen får flere barn et bedre liv, samtidig som en må ha fokus på å bedre barns oppvekstmiljø og gjøre barna bedre i stand til å takle motgang (Borge, 2018, s. 35). «Det har vært kjent lenge at noen barn er mer motstandsdyktige enn andre barn når det gjelder å takle belastninger og vansker» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 26). Beskyttelsesfaktorer kan fungere som en buffer mot effekten av risiko og belastning i barnets liv. Drugli og Lekhal (2018) nevner stikkord som at å oppleve trygghet, utvikle en god selvoppfatning, sosial kompetanse, IQ og temperament er viktige beskyttelsesfaktorer som kan utvikles i barnehagen. Vi er da inne på områder som mine informanter anser som viktige når det gjelder å støtte opp om barns livsmestring. Disse områdene blir utviklet i de nære relasjonene til f.eks. barnehagepersonalet, noe som er beskrevet tidligere i oppgaven. Det kan dermed se ut som om mine informanter allerede jobber med å utvikle resiliens for barna i barnehagen, men at dette begrepet ikke er del av deres fagspråk.

Viktigheten av pedagogisk resonnering og refleksjon er beskrevet i teorikapittelet. Pedagogisk resonnering går i korthet ut på at «pedagogiske handlinger diskuteres, vurderes og kritiseres kollegialt og offentlig» (Hennum & Østrem, 2016, s. 39). Refleksjon over hverdagssituasjoner og egen yrkespraksis er viktig, og er med på å skape ny kunnskap (McGuirk & Methi, 2015, s. 81). Utfordringen i mange barnehager synes imidlertid å være det å få tid til refleksjon i en travel hverdag. Informant F2 forteller i intervjuet hvordan de i hennes barnehage har satt refleksjonen inn i system og at alle ansatte er delaktige. Dette er beskrevet i underkapittel 4.2.1 – *Verktøy/arbeidsmetoder*. Når en dokumenterer barnehagens pedagogiske arbeid og reflekterer over barnehagens praksis, blir dette til *pedagogisk dokumentasjon*. Pedagogisk dokumentasjon er en arbeidsmetode der alle bidrar med sine ulike perspektiver på samme sak. Målet er å «hjelp barn og ansatte med å skape forandring, framdrift og fordypning gjennom refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kan være en utfordring å akseptere at en ikke skal bli enige i diskusjonen, men derimot bruke problematisering som et viktig virkemiddel i refleksjonen. Støttmateriellet *pedagogisk dokumentasjon i barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2018) beskriver elementer i prosessen og gir mange konkrete tips i utviklingsarbeidet. Selv om en av barnehagene i mitt forskningsprosjekt beskriver hvordan de jobber med refleksjon, ser det ikke ut til at de gjør bruk av pedagogisk dokumentasjon i noe større grad. En kan også stille seg undrende til at de andre barnehagene har så lite fokus på refleksjon, når de trekker frem praktisk kunnskap

som så sentral i sin yrkesutøvelse og del av sitt kunnskapsgrunnlag. Pedagogisk dokumentasjon bør være svært aktuell i tiden fremover i systematisk arbeid med utvikling av organisasjonen, da hendelser i barnehagens hverdag betraktes som viktige kunnskapskilder (Kolle, Larsen & Ulla, 2017, s. 17).

Datamaterialet viser at barnehageansatte har et stort fokus på å påvirke barns livsmestring. Og det har i de siste 3-4 årene vært et stort fokus på å avdekke mulige psykiske lidelser så tidlig som mulig, og helst allerede i barnehagen. Begrepet «Tidlig Innsats» har vært et sentralt prinsipp i arbeidet med psykisk helse og er omtalt i politiske dokumenter som er styrende for både barnehage og skole. Dette uten at en kanskje har hatt tilstrekkelig kunnskap om hva begrepet innebærer og hvordan det skal forstås. Stine Vik har skrevet en interessant doktorgradsavhandling ift dette (Vik, 2015, s. 18). Uten å gå for mye i dybden på forutsetninger som ligger til grunn for dette begrepet, ønsker jeg likevel å komme inn på et større forskningsprosjekt som Bjelland har gjort i samarbeid med fire sykehusbarnehager og fire kommunale barnehager i Bergen. Målet har vært å finne en metode for å avdekke om det er grunn til bekymring for et barn ift psykiske problemer, og hva som gjøres i etterkant for å avhjelpe situasjonen. Det hele starter med at både foreldre og barnehageansatte fyller ut et spørreskjema i forkant av en foreldresamtale. Tema som tas opp er; språk og motorikk, adferd, følelsesmessige reaksjoner og kroppslige funksjoner. Gjennom å være godt forberedt til samtalen som dreier seg om barnets trivsel og utvikling, opplever barnehagelæreren å få satt ord på bekymringer de allerede har for barnet og foreldrene opplever at de får en mer likeverdig stemme inn i samtalen (Bjelland et al., 2022). Foreldre som har hatt en bekymring for sitt barn, kan tidligere ha blitt møtt med en «vent-og-se» holdning, og det at deres bekymring nå blir tatt på alvor kan være døråpneren inn til en viktig utredning av problemene (videre observasjon, enkle tiltak og evt. eksterne instanser).

### 5.3 Implikasjoner for praksis

Jeg har i denne masteren prøvd å belyse ulike aspekter som kom frem da jeg intervjuet fire fagutdannede barnehageansatte ift. deres opplevelse av psykisk helse og livsmestring i barnehagen. Nå gjenstår det å sette mine funn og de kritiske perspektivene under lupen, se på hva som kom frem i denne prosessen, og hvordan dette kan få implikasjoner for praksis. Hva

kan være til nytte for barnehagene å gå dypere inn i, og hva må en prøve å unngå? Det kan se ut til at både teori og forskning vektlegger viktigheten av god kvalitet i barnehagen som et godt forebyggende tiltak mot psykiske lidelser og manglende livsmestring (Holte, 2017). Men hva er god kvalitet, og hvordan kan en få til dette i praksis? Dette er store spørsmål, som jeg ikke har tenkt å svare på i detalj her, da det rommer veldig mange faktorer. Men jeg vil oppsummere noen punkter fra oppgaven, som har fokus på erfaringsbasert kunnskap og hvordan en kan arbeide for å oppnå god kvalitet. Jeg vil også skrive litt om hva dette vil si i praksis.

### **Bli mer bevisste i egen praksis**

Min påstand er at barnehageansatte må bli mer bevisste i sin praksis. Særlig viktig er dette når de er i relasjon med barna. Et eksempel på dette er anerkjennelse av barna. Jeg opplever at anerkjennelsesbegrepet i samfunnet er mer enn bare ros. Det følger ofte med et vurderingsaspekt som en legger på, som Unneland skriver i sin artikkel ”så flink du er” (Unneland, 2012). Alle som jobber i barnehage har mulighet for å påvirke denne negative utviklingen ved å anerkjenne barnet for den det er i seg selv og evt. rose det positive barnet kan mestre. Det er også veldig lett å ha kunnskap om hvordan en kan anerkjenne et barn, men uten at det er det som faktisk skjer i praksis. Utfordringen blir å «...gå fra et etisk engasjement for respekt, likeverd og barnets rett til anerkjennelse og medvirkning, til etisk refleksjon og pedagogisk resonnering over situasjoner der verdiene står på spill» (Hennum & Østrem, 2016, s. 44).

### **Etterstrebe en autoritativ voksenrolle**

Undring, fantasi, lek og kreativitet fremmer også læring. Men hvordan skal den voksne forholde seg f.eks. til grensesetting? Det bør jobbes mer med den autoritative\_voksenrollen i alle barnehager. I praksis vil dette si at en har høy relasjonskvalitet, samtidig som en har tydelige krav og forventninger til barnet. Dette vil fremme flere faktorer som inngår i sosial kompetanse (som f.eks. prososial atferd) og redusere og forebygge ulike negative handlinger (Roland, 2021, s. 27).

### **Utvikle et godt fagspråk**

Dette forskningsprosjektet og min masteroppgave har også belyst viktigheten av et godt fagspråk som er både presist og relevant, for å få frem det spesifikke kunnskapsgrunnlaget i en barnehage. Dette kan bestå av både teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer (inkludert



taus kunnskap). Barnehageansatte bør nok bli bedre på å fremheve faglighet både internt i barnehagen, overfor foreldre og i det offentlige rom (Hennum & Østrem, 2016, s. 31). Et godt fagspråk vil gi barnehageansatte den nødvendige tryggheten for god kommunikasjon med ulike instanser f.eks. når det gjelder å uttale seg om pedagogisk arbeid i barnehagen. Et godt fagspråk vil også være viktig å opparbeide seg for å ha et kritisk og analytisk perspektiv på eget arbeid (Hennum & Østrem, 2016, s. 26).

### **Kompetanseheving på håndtering av følelser**

Har barnehagens personale nok dybdekunnskap på hva som fremmer/hemmer psykisk helse og livsmestring? (beskyttelsesfaktorer/risikofaktorer etc.)? Resiliens... Barn må lære å snakke om sine følelser (Fossen, 2013, s.8).

Barnehagens ansatte må «hjelp barna å «kjenne etter» og føle at de klarer det» (Schultz Jørgensen, 2017, 162).

### **Tid og system for refleksjon (ulike arenaer)**

Er ansatte bevisste nok på sin praktiske kunnskap og dens betydning som grunnlag for fremtidige handlinger? Særlig når det gjelder pedagogisk dokumentasjon og refleksjon. Det er helt klart et lederansvar å legge til rette for en reflekterende kultur i barnehagen, da dette må organiseres og det må settes av tid til refleksjon. Men for at barnehagen skal få en reflekterende kultur som fungerer, må også alle ansatte være med og bidra (Brandtzæg et al., 2013, s. 111). «*Praktisk erfaring leder imidlertid ikke automatisk til klok og ansvarsfull handling*» (McGuirk & Methi, 2015, s. 35). Hvorfor? Det kan være flere grunner til dette; for lite teoretisk kunnskap, manglende interesse for arbeidet, manglende egnethet eller manglende tid til refleksjon over vanskelige avgjørelser som oppstår i arbeidet.

Forskningsresultatene i min masteroppgave, som jeg har kommet frem til, er verdien av praktisk kunnskap. Det trengs å settes ytterligere fokus på hvor viktig det er med refleksjon over eget arbeid (refleksjonsgrunnlag for det praktiske arbeidet) i barnehagen. Barnehagens ansatte må tørre å stille spørsmål til hvorfor de gjør som de gjør, ... samtidig som fokus også må rettes mot beslutningstakere i politiske prosesser når det gjelder kunnskap om bruk av livsmestrings begrepet i barnehage.

## 6. Konklusjon

Grunnlaget for barns psykiske helse og livsmestring blir lagt allerede i barnehagen. Barnehagens personale ser ut til å definere innholdet i begrepene psykisk helse og livsmestring slik som beskrevet i rammeplanen og av verdens helseorganisasjon. Dette er likt i de tre barnehagene og fokuset er på omsorg, gode relasjoner, og å gi barnet rikelig med positive opplevelser og veiledning så de føler mestring i utfordringer både i lek og læring. Å gi barna verktøy til å takle livets utfordringer synes å være det samme som ansatte i barnehagen har jobbet med i en årrekke. De ansatte opplever å ha stort fokus på å se og anerkjenne barnets behov, gi det trygghet og tro på seg selv. Dette gjøres ved å ta i bruk både teoretisk kunnskap, tidligere erfaringer og refleksjon over egen praksis. Praktisk kunnskap ser ut til å ha fått mer betydning i de senere år, og dette er et felt som barnehagene jobber videre med. Forskning på praktisk kunnskap vil tilføre profesjonen kunnskap med grunnlag i praksisfeltets egne erfaringer. Bevissthet, og kritisk tenkemåte rundt sin egen yrkesutøvelse er viktig for å kunne ha god kvalitet på barnehagetilbudet.

Det er satt i gang et spennende forskningsprosjekt ift tema livsmestring, som er beskrevet i denne oppgaven. *SELMA – Social and Emotional Learning & Life Mastery in Early Childhood Education and Care* som støtter opp om barnas sosiale og emosjonelle utvikling og livsmestring i barnehagen. Første del av dette prosjektet vil bli et viktig bidrag for å finne kartleggingsverktøy og hensiktsmessige arbeidsmåter for dette arbeidet. Prosjektperioden er fra 2021 til 2025.

---

## Litteraturliste

Agderprosjektet (2020), hentet fra

<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/agderprosjektet#/>

Ainsworth, M., D., S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum

Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke-læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.). *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner* (s.33-60). Oslo: Universitetsforlaget.

Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I B. Bae. *det interessante i det alminnelige* (s. 145-165). Oslo: Pedagogisk forum.

Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

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

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1)

Barnehageloven. (2020). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)

Bjelland, I., Posserud, M.–B. & Wergeland, G. J. (2022). Dialogue Based Early Detection – Development of a Novel Approach for Detection of Mental Health problems Among Children in Daycare Centers. *Frontiers in psychiatry*, 22(13), 1-9.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.696531>

Borge, A. I., H. (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bowlby, J. (1988). *En sikker base. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013) *Se barnet innenfra*. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen. Oslo: KF.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis – a practical guide*. London: SAGE.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder – empiri og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Fodstad, C. D. & Bjørkøy, I. (2018). *Når snarvei blir omvei*. Hentet fra <https://www.barnehage.no/helse-pedagogikk-psykisk-helse/nar-snarvei-blir-omvei/128286>

Fossen, A. (2013). *Snakk med barn om følelser. En fellesskapsbok for voksne og barn*. Oslo: Kommuneforlaget.

GoBaN (2022). Hentet fra <https://goban.no/om-prosjektet/>

Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Hallowell, E. M. (2005). *Happy Child, Happy Adult: The Childhood Roots of Adult Happiness: Five Steps to Help Kids Create and Sustain Lifelong Joy*. Vermilion.

Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

---

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

Holte, A. (2017). *Slik fremmer vi psykisk helse, forebygger psykiske lidelser og får en mer fornuftig samfunnsøkonomi*. Hentet fra <https://arneholte.no/psykisk-helse/slik-fremmer-vi-psykisk-helse-forebygger-psykiske-lidelser-og-far-en-mer-fornuftig-samfunnsokonomi/>

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen-en forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.

KD. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. nr. 41, 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>

Kermit, P. (2019). Barn, barnefellesskap og fellesskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.). *Anerkjennelsens kompleksitet: I barnehage og skole (2. utg., s.41-60)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kinsella, E. A. & Pitman, A. (2012). *Phronesis as professional knowledge: practical wisdom in the professions*. Rotterdam: Sense Publishers.

Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon – Inspirasjon til bevegelige praksiser (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Latvia: Cappelen Damm A. S.

Lekhal, R. & Vigmostad, I. (2014). *Trivsel og kvalitet i barnehagen. Oppdragsrapport nr. 6 – 2014*. Hentet fra [https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/194503/opprapp06\\_14.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/194503/opprapp06_14.pdf?sequence=1)

Løkås, M. T. (2022). *Vil avdekke mulige psykiske problemer allerede i barnehagen*. Hentet fra <https://www.barnehage.no/forskning-tidlig-innsats/vil-avdekke-mulige-psykiske-problemer-allerede-i-barnehagen/232312>

Madsen, O. J. (2018) *Generasjon prestasjon* – Oslo: Universitetsforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.

Marmot, M. & Bell, R. (2012). Fair society, healthy lives. *Public Health*, 126(1). S4-S10. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2012.05.014>

McGuirk, J. & Methi, J. S. (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Melvold, L. (2018). *Livsmestring i barnehagen - Å bære sin egen bagasje*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oversatt av Bjørn Nake. Oslo: Pax Forlag A/S. Hentet fra <https://www.nb.no/items/c17bf979d27579d250476bd8705def91?page=1&searchText=kroppens%20fenomenologi>

---

Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception*. London and New York: Taylor & Francis Group

Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12(7). 1-13. <https://doi.org/10.7577/nbf.1563>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

NTNU (2012-2022). *Tidlig Trygg i Trondheim*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/tidlig-trygg>

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna – manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Powel, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen-en tilknytningsbasert intervensjon*. Gyldendal Akademisk. Hentet fra <https://pbs.twimg.com/media/CcyWPXJWoAAr4Ok?format=jpg&name=medium>

Psykologtidsskriftet, aug., 2020. *Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag*. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/07/mener-livsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag>.

Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K., Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. ISBN: 978-82-8082-878-1 elektronisk utgave. FHI. Hentet fra [https://www.researchgate.net/profile/Anne-Reneflot/publication/323918436\\_Psykisk\\_helse\\_i\\_Norge/links/5ab2aa04a6fdcc1bc0c1e6de/Psykisk-helse-i-Norge.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Anne-Reneflot/publication/323918436_Psykisk_helse_i_Norge/links/5ab2aa04a6fdcc1bc0c1e6de/Psykisk-helse-i-Norge.pdf)

Raknes, S. (2014). *Grønne tanker – glade barn; psykologisk førstehjelp*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Regjeringen. (2017). *Mestre hele livet – Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>

Regjeringen. (2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)*. Prop. 121 S. (2018-2019). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/>.

Regjeringen (2021). *Mobbing i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/barnehagene-far-ny-mobbelov/id2765706/>

Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole – Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Oslo: Cappelen Damm AS

Sandgrind, S. W. (2021). *Målet med prosjektet er å støtte opp om barnas sosioemosjonelle utvikling*. Hentet fra <https://www.barnehage.no/forskning-sosial-kompetanse/malet-med-prosjektet-er-a-stotte-opp-om-barnas-sosioemosjonelle-utvikling/223960> og *Hvordan barnehagen kan styrke barns trivsel, livsglede og mestring gjennom bruk av naturen*. Hentet fra <https://www.barnehage.no/forskning-mestring-natur/skal-forske-pa-hvordan-barnehagen-kan-styrke-barns-trivsel-livsglede-og-mestring-gjennom-bruk-av-naturen/230807>

Schibbye, A.-L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Schultz Jørgensen, P. (2017). *Robuste barn - Gi ditt barn ansvar, livsmot og tiltro til seg selv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.

Solheim, M. (2017). *Flere barn på blokka*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/flere-barn-pa-blokka/>

Stensen, K. (2021). *Early detection of preschool children at risk for mental health problems*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2740534/Kenneth%20Stensen.pdf?sequence=3&isAllowed=y>



---

St.meld. nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Størksen, I. (Red.) (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Taguchi, H. L. (2015). *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* Oslo: Universitetsforlaget.

UiS (2021). *SELMA – Social and Emotional Learning & Life Mastery in Early Childhood Education and Care*. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/selma>

Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen, innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/verdigrunnlag/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/>

Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Lillehammer.

## **Vedlegg 1 – Tilbakemelding fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) om behandling av personopplysninger**

NSD sin vurdering

### **Prosjekttittel**

Psykisk helse i barnehagen - kan barnehagens personale påvirke barnas livsmestring?

### **Referansenummer**

479654

### **Registrert**

01.07.2021 av Solveig Graue - [214666@stud.inn.no](mailto:214666@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, [agnes.bjelkerud@inn.no](mailto:agnes.bjelkerud@inn.no), tlf: +4762517635

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Solveig Graue, [214666@stud.inn.no](mailto:214666@stud.inn.no), tlf: +4790648466

### **Prosjektperiode**

02.08.2021 - 30.06.2022

### **Status**

15.07.2021 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

15.07.2021 - 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 med vedlegg 15.07.2021. Behandlingen kan starte.

**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](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 30.06.2022.

**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 og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: 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 om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** 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). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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!

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

bbd5828b3

## Vurdering (2)

Ny sluttdato for forskningsperioden

**Dato**

30.06.2022

**Type**

Standard

**Referansenummer**

479654

**Prosjektittel**

Psykisk helse i barnehagen - kan barnehagens personale påvirke barnas livsmestring?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Agnes Westgaard Bjelkerud

**Student**

Solveig Graue

**Prosjektperiode**

02.08.2021 - 30.09.2022

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 30.06.2022.

Vi har nå registrert 30.09.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av forskningsperioden, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (30.06.2022) kan medføre at det må vurderes å informere utvalget om forlengelsen.

Personverntjenester vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos Personverntjenester: Jørgen Wincentsen

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

b60ff1ecc

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykke til personalet som ville delta på intervju

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Psykisk helse i barnehagen – kan barnehagens personale påvirke barnas livsmestring?”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *studere hvordan barnehagepersonalet arbeider med barns livsmestring og psykisk helse og hva slags kunnskap mener de trengs for arbeidet?* I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Barns trivsel er de ansatte i barnehagens ansvar, og ved å styrke barnas evne til å håndtere vanskeligheter gjør vi dem bedre rustet til å mestre nedturen i livet. Jeg er nysgjerrig på å finne ut av hva personalet mener er viktig i arbeidet med barn for å styrke deres psykiske helse. I tillegg til det individuelle perspektivet der relasjoner er viktig, vil jeg også se på betydningen av miljøet barna er i (psykososialt miljø).

Undring, fantasi, lek og kreativitet fremmer læring og god sosial kompetanse kan gi grunnlag for mestring. Hvordan kan en barnehage med god kvalitet være med på å fremme psykisk helse i barnehagen? Dette er noe av det jeg vil undersøke i mitt forskningsprosjekt.

Jeg har utarbeidet noen forskningsspørsmål som hjelp til å få svar på min problemstilling, og det er fint om du får tenkt igjennom dette før intervjuet:

- Hvordan forstår du begrepet psykisk helse i barnehagen?
- Hvilke faktorer har påvirkning på barns livsmestring?

Forskningsprosjektet er grunnlag for min Masteroppgave i «Tilpasset Opplæring» og analyse av dataene kan i etterkant eventuelt også brukes i kronikk om temaet Psykisk helse i barnehagen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har valgt å utføre forskningsprosjektet i to barnehager på Østlandet, og tenker å gjennomføre intervju med to ansatte (en pedagog og en assistent/fagarbeider) som jobber med de eldste barna i barnehagen (skolestarterne).

Jeg har vært i kontakt med din styrer/virksomhetsleder og har fått tillatelse til å spørre deg om du vil delta i denne undersøkelsen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Som metode for å generere de nødvendige dataene, vil jeg bruke intervju. Dersom det på grunn av Korona pandemien ikke vil være mulig å gjennomføre intervjuer med fysisk tilstedeværelse, vil jeg

bruke digitalt intervju via zoom. Jeg vil ta notater fra intervjuet og opptak på diktafon og Nettskjema-Diktafon-app. Opptak fra intervjuet vil i etterkant bli transkribert og brukt i videre analyse av dataene.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på noen spørsmål som delvis er utarbeidet på forhånd, med muligheter for andre spørsmål som evt. fremkommer i løpet av samtalen. Intervjuet vil vare ca. 45 – 60 minutter.

#### **Det er frivillig å delta**

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

Hva du svarer vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til dataene i forskningsprosjektet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opptak på diktafon vil ikke bli lagret eller overført til noe annet elektronisk medium, men kun transkribert av meg. Opptak av lyd via Nettskjema-Diktafon-app. er kryptert og kan bare åpnes i Nettskjema med FEIDE bruker.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i ferdig rapport, og det er kun «ikke sensitive» data som behandles, analyseres og publiseres.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai/juni 2022. Lydopptak (på diktafon og «Nettskjema-Diktafon-app.») og personopplysninger (navn og eposter) vil da bli slettet. Transkripsjonene er anonymisert og vil oppbevares en tid og arkiveres av meg for evt. oppfølgingsstudie og senere forskning.

#### **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.

#### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved veileder Agnes Bjelkerud på epost ([agnes.bjelkerud@inn.no](mailto:agnes.bjelkerud@inn.no)) eller på telefon: +47 62 51 76 35 eller student Solveig Graue på epost ([214666@stud.inn.no](mailto:214666@stud.inn.no)).
- Vårt personvernombud: Usman Asghar på epost ([usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)) eller på telefon: +47 61 28 74 83

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Agnes Bjelkerud  
(Veileder)

Solveig Graue  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Psykisk helse i barnehagen – kan barnehagens personale påvirke barnas livsmestring?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres frem til prosjektslutt
- at transkripsjoner lagres etter prosjektslutt, for evt. oppfølgingsstudie og senere forskning

Jeg samtykker til at mine opplysninger gitt i intervju behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide ansatte i barnehage		
Du jobber i en barnehage med de eldste barna; 5-6 åringer, og du kan være pedagogisk utdannet eller ufaglært.		
Kan du fortelle litt om:		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?</li> <li>- Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?</li> <li>- Hvor lenge har du jobbet med 5-6 åringer?</li> <li>- Hvilken faglig kompetanse/utdanning har du?</li> </ul>
	Hvordan forstår du begrepet <b>psykisk helse</b> i barnehagen?	
	Hvordan kan personalet i barnehagen legge til rette for at barna kan utvikle en god psykisk helse?	
	Hva legger du i begrepet <b>livsmestring</b> ?	
	Hvordan har du ervervet deg kunnskap om barns psykisk helse og livsmestring i barnehagen? (Gjennom utdanning, videreutdanning eller praksis i barnehage?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan arbeider dere for å bevisstgjøre dere selv i møte med barns psykiske helse?</li> <li>- Hvor mye tid bruker dere på dette?</li> </ul>
	Ut fra den faglige eller erfaringsbaserte kunnskapen du har, hvordan opplever du at du kan påvirke eller ha innflytelse på barns opplevelse av livsmestring?	
	Har du noe mer å legge til som vi ikke har vært innom, eller som du ønsker å si noe mer om?	