



BACHELOROPPGAVE

Hvordan arbeider pedagogisk leder for å fremme personalets opplevelse av mestring?

How does the pedagogical leader work to promote the staffs experience of self-efficacy?

497

BACH301

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Birgitte Ivarhus Sollesnes

Innleveringsdato: 25.05.2022

Antall ord: 9824

Abstract

Self-efficacy, the belief in one's ability to master what lies ahead, is a crucial element to thrive at a workplace. A leader has a particular responsibility to foster this notion of self-efficacy. Therefore, the aim of this study has been to examine in what manner pedagogical leaders in kindergartens promotes the staffs experience of self-efficacy, as well as which educational tools they employ to do so.

Qualitative research interviews of two pedagogical leaders have been conducted in the endeavor to get a better understanding of the topic. These interviews revealed the leaders individual understanding of self-efficacy and what they deemed most important to promote it.

The results suggests that the staff's self-efficacy is closely related to their autonomy and self-determination. Thus, it is essential that employees can manage their work independently whilst simultaneously having a good relationship with their leader. The leaders interviewed highlighted the importance of the leadership styles referred to relationship management and situational leadership. These leadership styles consider each employees capacity and skills, while also taking note of their personalities and other differences, which in turn facilitates self-efficacy.

Forord

Jeg vil takke intervjupersonene som stilte opp i denne oppgaven, og takke for betydningsfulle, reflekterte og inspirerende svar på spørsmålene mine. Jeg er svært takknemlig for at dere tok dere tiden og bryet med å stille til intervju.

Tusen takk til mine gode venninner, for at dere har stått sammen med meg i denne spesielle tiden med bachelorskrivingen. Dere har vært tålmodige, oppmuntrende og helt uvurderlige partnere når jeg har trengt dere.

Takk til deg, Birgitte Ivarhus Sollesnes, som har veiledet meg og gitt akkurat passe anerkjennelse, skryt og konstruktive tilbakemeldinger. Du har gjort prosessen god, og har vært med på å holde motivasjonen oppe.

Til slutt vil jeg takke familie og ektemann for at dere har heiet og trodd på meg gjennom hele prosessen. Det har gitt god motivasjon, stort mestringsbehov og mestringsforventning!

Innholdsfortegnelse

Abstract	2
Forord	3
1.0 Innledning	6
<i>1.1 Bakgrunn og tidligere forskning</i>	6
<i>1.2 Problemstilling</i>	7
<i>1.3 Oppgavens oppbygging</i>	7
2.0 Teori	8
<i>2.1.0 Mestring og motivasjon</i>	8
2.1.1 Mestringskompetanse	8
2.1.2 Mestringsmotivasjon og mestringsforventning	9
2.1.3 Selvbestemmelse og indre motivasjon	9
<i>2.2.0 Pedagogisk ledelse</i>	10
2.2.1 Lederstil og teamsammensetning	10
2.2.2 Situasjonsbestemt ledelse	10
2.2.3 Relasjonsledelse.....	11
2.2.4 Kommunikasjon.....	11
2.2.5 Peter Senges disipliner.....	12
<i>2.3.0 Pedagogiske verktøy</i>	13
2.3.1 Veiledning	13
2.3.2 Gotvassli og Skogens 4 A-modell for motivasjon og mestring.....	13
2.3.3 Flytsonemodellen.....	14
2.4 Oppsummering	14
3.0 Metode	15
3.1 Valg av metode	15
3.2 Forskningsintervju.....	15
3.3 Utvalg og presentasjon av informanter.....	16
3.4 Gjennomføring av intervju	17
3.5 Analyse og transkriberingsprosessen	17
3.6 Kritikk til metode	17
3.7 Etiske hensyn	18
3.8 Oppsummering	19

4.0 Presentasjon av empiri og analyse.....	20
4.1 Forståelse av mestring	20
4.2 Pedagogisk ledelse	22
4.3 Pedagogiske verktøy.....	24
4.4 Oppsummering	27
5.0 Drøfting	29
5.1 Informantenes forståelse av mestring som begrep.....	29
5.2 Tilrettelegging for opplevelse av mestring.....	29
5.3 Arbeidsmetoder pedagogisk leder kan bruke for å fremme opplevelsen av mestring.....	31
5.4 Konklusjon.....	32
6.0 Avslutning	34
Litteraturliste.....	35
Vedlegg	37
Vedlegg 1 Intervjuguide	37
Vedlegg 2 Samtykkeskjema.....	38
Vedlegg 3 NSD's vurdering av prosjektet	40

1.0 Innledning

Mennesker har ulike motivasjon til å utføre arbeidet sitt. Noen blir motivert av lønn, andre av at selve arbeidet oppleves meningsfylt. Selv om man er motivert av ytre faktorer som lønn, mener jeg det er helt sentralt å oppleve at man mestrer det man gjør for at man skal ønske å fortsette med arbeidet. Gjennom arbeid som vikar i barnehager har jeg opplevd ulike ledere og måter å lede på. I korte perioder har jeg kjent at jeg opplever lite mestring i arbeidet. Andre perioder har jeg hatt stor mestringsfølelse og kjent at jeg gjør en god jobb for barna og de andre voksne i barnehagen. Etter mye refleksjon har jeg kommet frem til at dette ofte avhenger av mengden ansvar, tillit, utfordringer og tilbakemeldinger jeg har fått av den pedagogiske lederen på avdelingen. Kvaliteten i barnehagen påvirkes i høy grad av personalets forutsetninger. Personalets formelle og uformelle kompetanse er en verdifull ressurs for barnehagen (Gunnestad, 2019, s. 79). Det er helt sentralt at personalet opplever mestring i arbeidet sitt for å utvikle kompetanse (Gotvassli, 2020, s. 20). Ved å være mer bevisst hva som påvirker de ansattes opplevelse av mestring kan den pedagogiske lederen bedre legge til rette for mestring i arbeidet for sine medarbeidere og på den måten sørge for bedre kvalitet i barnehagen.

1.1 Bakgrunn og tidligere forskning

Styrer og pedagogisk leder har ansvaret for å sikre at det pedagogiske arbeidet realiserer rammeplanens intensjoner for barnehagen (Larsen & Slåtten, i Gjerustad et al., 2021, s. 71). Det er pedagogisk leders ansvar å lede det pedagogiske arbeidet, men under hvert av rammeplanens fagområder er det punkter som presiserer at «personalet skal ...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det indikerer at hele personalet er ansvarlig for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Når vi har ansvar for et slikt mandat, må det sikres at alle som arbeider i barnehager er i stand til å utføre dette arbeidet i tilfredsstillende grad. For at barnehagen skal kunne drives i tråd med rammeplanen er det derfor helt essensielt at personalet mestrer arbeidsoppgavene sine. En av de viktige oppgavene til den pedagogiske lederen er å sørge for at personalet opplever at arbeidet deres er meningsfylt og at de opplever mestring (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 139). I NIFU-rapporten (2021) er det gjort forskning på barnehageansattes mestringsforventning og deres opplevde mestring i jobben. Denne undersøkelsen belyser blant annet hvilke deler av arbeidet ulike ansattgrupper forventer å mestre, og hva som påvirker deres opplevelse av mestring (Gjerustad et al., 2021). De kvalitative intervjuene i rapporten viste at viktige elementer for at barnehageansatte skulle

oppleve mestring var at andre og de ansatte selv hadde troen på egne evner (Gjerustad et al., 2021, s. 101). NIFU-rapporten har blant annet som hensikt å avdekke hva personalet forventer og opplever at de mestrer. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan pedagogisk leder kan arbeide for å fremme personalets opplevelse av mestring.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av dette er derfor problemstillingen min slik:

Hvordan arbeider pedagogisk leder for å fremme personalets opplevelse av mestring?

For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ metode hvor det gjennomføres semistrukturerte intervjuer med to pedagogiske ledere. Målet med oppgaven er å undersøke intervjupersonenes erfaringer, meninger og holdninger, hvilket metoden kvalitative forskningsintervju egner seg til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Jeg vurderer derfor denne metoden som den mest hensiktsmessige for min oppgave.

1.3 Oppgavens oppbygging

Hovedfokuset vil være å undersøke hvordan pedagogisk leder arbeider med personalet sitt for å sørge for at de opplever mestring. For å finne ut av dette vil jeg legge vekt på hvordan pedagogiske ledere forstår begrepet mestring, pedagogisk ledelse og hvilke pedagogiske verktøy som brukes for å sørge for personalets opplevelse av mestring. Sentrale begreper for oppgaven er mestring, pedagogisk ledelse og pedagogiske verktøy. Oppgaven vil struktureres ut i fra disse tre begrepene. I teorikapittelet vil jeg redegjøre for disse begrepene, og annen relevant teori for å belyse problemstillingen min. I metoddelen viser jeg til hvordan jeg har gått frem for å innhente empiri og begrunner valgene jeg har gjort. Avslutningsvis presenterer jeg funnene mine og drøfter dette knyttet til teorien jeg har brukt tidligere.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Her kommer jeg inn på noen teorier om mestring, pedagogisk ledelse og pedagogiske verktøy. Dette er sentrale teorier for å forsøke å besvare oppgavens problemstilling: *Hvordan arbeider pedagogisk leder for å fremme personalets opplevelse av mestring?*

2.1.0 Mestring og motivasjon

I følge Deci og Ryan (1990, 2012) har vi et medfødt behov for å mestre omgivelsene våre. Det er sentralt for å utvikle selvbestemmelse og indre motivasjon (i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 142). «Motivasjon handler om hvorfor enkelte menneskers adferd oppstår, opprettholdes og avsluttes» (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 141). Motivasjon kan deles inn i indre og ytre motivasjon. *Ytre motivasjon* oppstår når mennesker drives av påvirkning utenfra, for eksempel ulike typer belønninger. Når jeg her skal se på mestring er det den *indre motivasjonen* som er sentral, da denne drives av krefter som kommer innenfra. Mestring er en følelse som oppstår inne i mennesker, og er derfor bygget på et grunnlag av indre motivasjon (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 142). Deci og Ryan sier det er en viktig lederoppgave å fordele ansvar og oppgaver i barnehagen slik at alle får oppleve mestring, uansett hvilken kunnskap, ferdigheter og kompetansenivå den enkelte har (i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 145).

2.1.1 Mestringskompetanse

Gotvassli (2020, s. 20) definerer kompetanse til å *være i stand til* – å besitte nødvendige kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger for å mestre oppgavene og nå målene i barnehagen. Kompetanseutvikling handler om å styrke de kompetansene, evnene, ferdighetene og holdningene barnehagens personale besitter, og i barnehagen som helhet. Mestringskompetanse er en kompetanse hvor handling står sentralt og består av fagkompetanse, metodekompetanse, sosial kompetanse og endringskompetanse. Mestringskompetanse blir først og fremst utviklet i et læringsmiljø preget av både sosiale og faglige utfordringer, der selvstendig arbeid og problemløsning er vektlagt (Gotvassli, 2020, s. 20).

2.1.2 Mestringsmotivasjon og mestringsforventning

Fordi mennesker har et medfødt behov for å mestre omgivelsene, er det naturlig å knytte dette til utvikling av mestringsmotivasjon. Atkinson (1964) vektlegger utviklingen av *mestringsbehovet* og *mestringsangstmotivet*. Mestringsbehovet er når man motiveres av å ønske suksess. Mestringsangstmotivet, også kalt prestasjonsangst, er når man motiveres av frykten for å feile (i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 142). I møte med ulike oppgaver kan personalet få prestasjonsangst eller være sterkt motivert for å gå løs på oppgaven og prestere. Ut fra hvor utfordrende oppgaver, og hvilken tilbakemelding man har fått utvikles det en forventning om å lykkes eller ikke lykkes (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 143). Pedagogisk leder i barnehagen vil møte personale med ulike forutsetninger, og det er lederens ansvar å møte de ansatte på deres premiss. Lederen må tilrettelegge slik at den ansatte våger å prøve, satse og feile, samtidig som det gis reelle og konstruktive tilbakemeldinger. En person som har forventninger om å mislykkes bør først gis oppgaver vedkommende mestrer, og senere bli tildelt mer ansvar. De som er vant til å lykkes får motivasjon av oppgaver som utfordrer dem og ligger i eller i overkant av egen kompetanse (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 143).

2.1.3 Selvbestemmelse og indre motivasjon

Personalets opplevelse av å kunne ta egne valg er viktig for å oppnå indre motivasjon. Deci og Ryan (2012) sier at selvbestemmelsesteorien bygger på noen antakelser om at mennesket har noen grunnleggende medfødte behov: selvbestemmelsesbehovet, kompetansebehovet og behovet for identitet og tilknytning (referert i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 144). Dersom disse behovene blir møtt på en god måte vil det føre til indre motivasjon. Deci og Ryan (2012) sier at den mest avanserte formen for indre motivasjon er autonomi, som defineres av dem som det å ville, å velge selv og å bekrefte det man gjør med høy grad av refleksjon (i Gotvassli & Skogen, s. 146). For å forsøke å få til et engasjement og en indre motivasjon hos den ansatte kan barnehagen inngå en psykologisk kontrakt (Schein, 1987, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 142). Gjennom denne kontrakten forplikter barnehagen å ta de ansattes behov for involvering og medvirkning på alvor, og barnehagen forventer i gjengjeld at den ansatte arbeider flittig og målrettet mot de sentrale målene for virksomheten (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 142).

2.2.0 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse handler om å lede det pedagogiske arbeidet, kjernevirksomheten i barnehagen. Ett av den pedagogiske lederens viktige bidrag er at han/hun skal initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosesser for å bli en lærende barnehage (Gotvassli, 2020, s. 71). En viktig del av å utvikle barnehagen for å bli lærende er å sørge for at personalet har motivasjon, øker sin kompetanse og opplever mestring (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 140).

2.2.1 Lederstil og teamsammensetning

Det finnes ulike måter å utøve ledelse på for å fremme mestring. Lederstil defineres av Gotvassli (2020, s. 52) som lederens adferdsmønster, slik det oppfattes av andre. Lederstiler er tillært og valgt, og gjennom vurdering av egen adferd kan teamlederen finne ut hvordan dette påvirker andre, og hvordan adferden kan endres for å oppnå bedre effektivitet i teamet (Aasen, 2018, s. 120). Å sette sammen gode team med ulike kompetanser, ferdigheter og interesser er en viktig oppgave for teamlederen. En god teamsammensetning vil kunne få frem ulike perspektiv og løsninger (Morgenson og medarbeidere, 2009, i Aasen, 2018, s. 56). Det er sentralt at teamet må ha ulik kompetanse for å kunne løse de ulike arbeidsoppgavene de har (Aasen, 2018, s. 57). Teamet bør også ha en felles oppfatning av at de trygt kan ta mellommenneskelige sjanser uten å få negative sanksjoner av resten av teamet. Dette kaller Aasen (2018, s. 68) teamtillit. Det innebærer at teammedlemmene har tillit og respekterer hverandres ulikheter, verdier, kompetanser og væremåter.

2.2.2 Situasjonsbestemt ledelse

Ifølge Aasen (2018, s. 121) er effektive ledere i stand til å tilpasse lederstilen sin ut ifra hva som er gunstig i ulike situasjoner. Situasjonsbestemt ledelse er en strategi utviklet av Hersey og Blanchard (1988) og tar hensyn til personalets ulike erfaringer og kunnskaper, og at de ulike medarbeiderne vil ha ulikt behov for støtte og læring (i Aasen, 2018, s. 122). Når lederen velger riktig lederstil tas det hensyn til medarbeidernes evne og vilje i arbeidsprosessene. Denne strategien avhenger av at lederen både klarer å vurdere og endre egen adferd, og tar med i betraktningen medarbeidernes kompetansenivå, verdier og forventninger (Aasen, 2018, s. 123). Lederen kan variere sin ledelse ved å være støttende eller styrende. Hersey og Blanchard (1988) har utviklet en modell som deler inn lederstilen ut i fra

personalets vilje og evne (i Aasen, 2018, s. 123). Disse er instruerende lederstil, overtalende lederstil, deltakende lederstil og delegerende lederstil. Thompsen (2001) sier at den mest gunstige lederstilen er den delegerende, og er den ledere bør strebe etter å utvikle (i Aasen, 2018, s. 125). Denne stilen kan brukes i møte med en dyktig og villig medarbeider, og er verken særlig støttende eller styrende. Her er arbeidet tillitsbasert, og medarbeideren får stort handlingsrom og autonomi i arbeidet. Dette er den lederstilen som i høyest grad vil kunne gi en følelse av mestring (Aasen, 2018, s. 125).

2.2.3 Relasjonsledelse

Relasjonsledelse er å gjøre andre gode (Spurkeland, 2017, s. 35). Her er det gode relasjoner med og mellom medarbeiderne som er både målet og middelet for å motivere til ytelser i teamet. Lederen kan påvirke ved å være inne i relasjoner og med i samspill. Å lede er en relasjonell ferdighet og gjennom relasjonell ledelse legger lederen til rette for at teamet kan utvikle sine kompetanser, være endringsvillige, bidra og ta ansvar. Intensjonen er at teamlederen blir kjent med sine medarbeideres kunnskaper og erfaringer og at det dannes en tillitsfull relasjon mellom medarbeiderne, slik at de trygt kan dele sine kunnskaper med hverandre. Kommunikasjon er en sentral del av relasjonsledelse (Aasen, 2018, s. 139).

Spurkeland (2017, s. 28) sier at gjennom relasjonsledelse kan lederen bli godt nok kjent med sine medarbeidere til å åpne opp for stor grad av selvledelse. Selvledelse og autonomi kan oppmuntre til mestring (Deci & Ryan, 2012, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 146).

Relasjonsledelse er en erkjennelse av at følelser alltid oppstår mellom mennesker, og at disse må tas i betraktning og på alvor. En leder må ha mot til å være tilstedeværende og lytte aktivt til personalets betroelser, bekymringer og beskrivelser. Relasjonsledelse handler om å være en tilgjengelig og god samtalepartner for personalet, ved å vise interesse og lytte til dem.

Lederen kan ikke alltid løse problemene deres, men prøver å forstå. Det handler om «å ta i bruk både hjernen, hjertet, intellektet og emosjonene for å finne de beste løsningene» (Spurkeland, 2017, s. 166-167).

2.2.4 Kommunikasjon

Kommunikasjon kan beskrives på ulike måter. Dersom vi tar utgangspunkt i den sirkulære transaksjonsmodellen sees kommunikasjon som en utveksling mellom flere parter, og er et relasjonelt fenomen (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 20). Jensen og Ulleberg (2019) hevder at vi

lever og blir til gjennom kommunikasjon med andre mennesker, og at det er umulig å tenke seg mennesket løsrevet fra relasjonene og kommunikasjonen det inngår i. Det finnes ulike kommunikasjonsteknikker og kommunikasjonsstiler lederen kan benytte seg av i møte med personalet. Hvordan lederen kommuniserer med teamet sitt vil avgjøre om den enkelte føler seg fri til å åpne seg og bidra i samtalen eller ikke (Spurkeland, 2017, s. 75).

Kommunikasjonsstilen til lederen i et team spiller inn på hvordan kommunikasjonen i miljøet utarter seg. Dersom lederen kommuniserer åpent om egne utfordringer, svakheter, tanker og ideer, vil det ofte gjenspeiles i et åpent miljø. Dette kan gjøre det tryggere for medarbeidere å uttrykke seg og gi av seg selv og sine svakheter uten å være redd for å føle seg mislykket (Spurkeland, 2017, s. 163). Emosjonell intelligens er en persons evne til å registrere, vurdere og håndtere andres og egne følelser. Dersom lederen har høy emosjonell intelligens vet de hvordan følelser beveger seg og smitter i en gruppe mennesker (Spurkeland, 2017, s. 171). Ledere med gode mellommenneskelige ferdigheter vil kunne påvirke positivt og bevisst det som skjer mellom mennesker. De har høy grad av empati og har evne til å undersøke og forstå andres følelser (Spurkeland, 2017, s. 171). Anerkjennelse er betegnelsen på en likeverdig relasjon der man streber etter å forstå den andres perspektiv. Det blir slik en bekreftelse på at den andres perspektiv er gyldig og er åpen for den andres forståelse, særlig de sidene som avviker fra ens egne (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 216).

2.2.5 Peter Senges disipliner

Peter Senge (2000) har en teori om fem disipliner en lærende organisasjon bør beherske. Disse dreier seg om hvordan mennesket samhandler, tenker, ønsker og lærer av hverandre. Senge mener at en leder må kunne beherske alle disiplinene for å lykkes (i Aasen, 2018, s. 151). Av disse fem disiplinene vil jeg trekke frem *personlig mestring*, *mentale modeller* og *systemtenkning*. Personlig mestring handler om å tenke over hva man vil med arbeidet. Det handler om hva som skaper mening og hva man faktisk vil. Å ha en følelse av at jobben man gjør er meningsfylt og at man har den kompetansen som trengs for å mestre den er avgjørende for læringsprosessen. Den neste disiplinen er *mentale modeller*. «En mental modell er en avspeiling av hvordan individet oppfatter verden utenfor seg selv.» (Aasen, 2018, s. 152). Disse modellene preger vårt syn på virkeligheten. Ved å bli bevisst og drøfte de eksisterende og etablerte modellene som finnes i teamet, kan man bygge nye, felles modeller (Aasen, 2018, s. 153). Som den viktigste disiplinen trekker Senge frem systemtenkning, hvor man oppfatter helheter, heller enn detaljer og øyeblikksbilder. «Man må se de underliggende strukturene og

deres innvirkning på helheten, og ikke henge seg opp i enkelthendelser uten å se dem i sammenheng.» (Aasen, 2018, s. 155).

2.3.0 Pedagogiske verktøy

Noen av metodene og arbeidsmåtene lederen bruker i barnehagen kan vi kalle pedagogiske verktøy. Dette kan være verktøy som veiledning, ulike modeller å arbeide etter, eller metoder for å fordele og delegere arbeidet i barnehagen. Her kommer jeg inn på veiledning, Gotvassli og Skogens 4 A-modell og flytsonemodellen.

2.3.1 Veiledning

Veiledning blir brukt i barnehagen som verktøy for å utvikle personalet, og hjelpe dem til å reflektere og lære. Tholin (2021) sier veiledning er et nyttig redskap for å finne ut av både egne og andres verdier (s. 144). Veiledning kan gjøre personalet bevisst sin yrkespraksis og hva deres yrkesvirksomhet hviler på. Gjennom veiledningsmodellen *refleksjon over handling*, som tar utgangspunkt i å gjøre veisøkeren bevisst sitt grunnlag av kunnskap, erfaring og verdier, kan de ansatte utfordres og bevisstgjøres (Lauvås & Handal, 2000, i Carson & Birkeland, 2017, s. 84). Slik kan pedagogisk leder hjelpe dem til å ta ansvar for egen mestring, og legge til rette for tilpassede oppgaver. For å gjøres bevisst ulike yrkeshandlinger i praksis kan refleksjon over handling kombineres med observasjon og modell-læring. Banduras (1997) sosialkognitive teori om læring dreier seg om å observere andre for så å imitere og modellere deres måte å arbeide på (i Aasen, 2018, s. 158).

2.3.2 Gotvassli og Skogens 4 A-modell for motivasjon og mestring

Gotvassli og Skogens (2019, s. 149) modell består av 4 A-er som «... står for *avtalte mål* og *prioriteringer*, *avklaring av arbeidsoppgaver* etter kompetanse, *autonomi* og *forpliktelser* og *anerkjennelse* og *tilbakemelding*.» Dette er en sekvensiell modell for hvordan man kan arbeide med å utvikle motivasjon med basis i involvering, selvbestemmelse og mestring. Avtalte mål og prioriteringer handler om at de ansatte må være en del av å sette mål og prioriteringer i arbeidet som skal gjøres for å kunne føle et reelt ansvar for arbeidet. Ved å involvere de ansatte i målsetting og prioritering åpner man opp for kritisk diskusjon som vil danne grunnlag for en nysgjerrighet og *undringskultur* (Gotvassli, 2013b, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 151). Avklaring av arbeidsoppgaver etter kompetanse betyr at lederen må, sammen med personalet, kartlegge hvilken kompetanse som finnes i teamet, og fordele

oppgavene deretter. Følelsen av mestring er knyttet tett opp mot mulighetene til å bruke sin kompetanse på en god måte (Deci & Ryan, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 151). Modellens punkt om autonomi og forpliktelser handler om å ha mulighet til å handle og tenke selv, innenfor gitte rammer og forpliktelser i barnehagen. Den siste delen av modellen består av anerkjennelse og tilbakemelding. Anerkjennelse og tilbakemelding underveis og etter gjennomført arbeid vil gjøre de ansatte tryggere og etterhvert gi dem selvtillit til å ta større ansvar, og føle på mestring og selvbestemmelse. Tydelig, positiv og konstruktiv tilbakemelding er med på å øke motivasjonen og er med på å opprettholde målsetningen. Bruk av denne modellen vil kunne forsterke følelsen av selvbestemmelse, indre motivasjon og mestring (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 154).

2.3.3 Flytsonemodellen

Csikszentmihalyi's flytsonemodell er en arbeidsmodell som har til hensikt å gi personalet nok utfordringer basert på deres kompetanse og ferdigheter (i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 151). Når arbeidsoppgavene er i samsvar med deres evner vil de oppleve en psykologisk «flyt». Dersom den ansattes ferdigheter er langt høyere enn utfordringene vil de oppleve kjedsommelighet som kan gjøre dem mindre motivert. Dersom både ferdighetene og utfordringene er lave kan det føre til apati. Om utfordringene er høyere enn ferdighetene kan det føre til usikkerhet og forventning om å mislykkes. Ved samsvar mellom utfordringer og ferdigheter vil den ansatte oppleve flyt og mestring (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 152).

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for sentral teori om begrepene mestring, pedagogisk ledelse og pedagogiske verktøy for å forsøke å belyse viktige teorier for studien min. Mestring er et medfødt behov for den enkelte, og viktig også for fellesskapet. Mestring gir motivasjon og er sentralt for at barnehagen skal kunne drives i tråd med rammeplanen. For å sørge for at alle mestrer arbeidet i barnehagen må lederen bestemme en lederstil som fremmer mestring. I dette kapitlet har jeg lagt frem relasjonsledelse og situasjonsbestemt ledelse som aktuelle lederstiler som ivaretar mestringsaspektet. Arbeidsmetoder for å fremme mestring kan være veiledning, 4 A-modellen og flytsonemodellen. I neste kapittel presenterer jeg hvordan jeg har gått frem for å velge metode, gjennomføre intervju og hvilke etiske hensyn jeg har tatt i denne oppgaven.

3.0 Metode

Å bruke en metode er å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2016, s. 25). Det er redskapet vi bruker når vi vil undersøke noe og hjelper oss å samle inn *data*, informasjonen vi trenger til forskningen (Dalland, 2020, s. 54). For å velge metode tok jeg utgangspunkt i problemstillingen min som er: *Hvordan arbeider pedagogisk leder for å fremme personalets opplevelse av mestring?* I dette kapitlet vil jeg presentere metoden jeg har valgt, intervjuform og hvordan jeg har valgt ut informanter. Jeg presenterer også transkriberingsprosessen, kritikk til metoden og etiske hensyn rundt valg av metode.

3.1 Valg av metode

Samfunnsvitenskapelige metoder er ulike måter vi kan gå frem for å hente inn informasjon om den sosiale virkeligheten, og hvordan vi skal analysere denne. Systematikk, grundighet og åpenhet er de viktigste kjennetegnene ved metode (Johannessen et al., 2016, s. 25). Dalland (2020) presenterer både kvalitative og kvantitative metoder. Ved bruk av kvantitativ metode innhenter man målbar data, og er ute etter lite opplysninger fra mange informanter. Det er faste svaralternativ og målet er å få frem noe som er representativt for hele informantgruppen (Dalland, 2020, s. 55). Kvalitativ metode har som mål å fange opp det som ikke er mulig å tallfeste. Metoden kjennetegnes ved at den er ute etter mange opplysninger fra få informanter. Det særegne, helheten, sammenhengen og fleksible intervju uten faste svaralternativ er sentralt (Dalland, 2020, s. 55). Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens perspektiv. Det er en metode som egner seg for å studere meninger, holdninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Et kvalitativt, semistrukturert intervju er den metoden jeg mener best svarer på min problemstilling, da jeg er ute etter pedagogiske lederes arbeidsmetoder og erfaringer knyttet til personalets opplevelse av mestring.

3.2 Forskningsintervju

Et intervju er en samtale med en viss struktur og hensikt, hvor forskeren definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det finnes få standardiserte prosedyrer for hvordan forskningsintervju bør gjennomføres, og det er mange metodologiske beslutninger som må tas underveis i intervjuet. Intervjueren må legge til rette for at den intervjuede fritt og trygt kan snakke, og det er en fin balanse mellom å ønske å innhente

interessant kunnskap og å respektere den intervjuedes integritet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Intervju kan struktureres ulikt, og fordi jeg ønsket en fleksibel og uformell atmosfære i intervjuene mine valgte jeg å gjøre dem *semistrukturert* (Johannessen et al., 2016, s. 148). Jeg strukturerte intervjuene etter en intervjuguide (vedlegg 1) med overordnede tema, der det var åpent for at jeg kunne bevege meg litt frem og tilbake mellom ulike spørsmål og informantene fikk fortelle fritt innen for tema.

3.3 Utvalg og presentasjon av informanter

Jeg ønsket å intervju pedagogiske ledere fordi det er en del av deres oppgave å legge til rette for at personalet opplever mestring i sitt arbeid (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 139). Jeg valgte derfor en *strategisk utvelgelse* ut av informanter (Dalland, 2020, s. 79). Det finnes mange utvalgsstrategier man kan benytte, og jeg valgte *kriteriebasert utvelgelse* da jeg skulle finne informanter (Johannessen et al., 2016, s. 120). Jeg tok kontakt med barnehager i mitt nærområde og spurte om jeg kunne få intervju en av deres pedagogiske ledere, hvor kriteriene var at de måtte ha mer enn tre års erfaring som pedagogisk leder. Med utdanning som barnehagelærere, stilling som pedagogisk leder og minimum tre års erfaring forventer jeg at de har gjort seg noen tanker og erfaringer med personalets opplevelse av mestring. Jeg sendte så ut intervjuguide (vedlegg 1) og samtykkeskjema (vedlegg 2) til styrerne på e-post. Jeg ønsket at de skulle kontakte sine pedagogiske ledere og velge hvilke av disse som var best kvalifisert til å svare på spørsmålene. Grunnet høyt sykefravær var det få av styrerne som svarte positivt på henvendelsen min, og jeg tok derfor direkte kontakt med noen av min praksislærers tidligere kollegaer. To av disse ønsket å være med i forskningsprosjektet.

De to informantene jeg har brukt i dette forskningsprosjektet kaller jeg for Nora og Anna. Dette er fiktive navn for å bevare informantenes anonymitet. Nora har arbeidet som pedagogisk leder i 6 år på en småbarnsavdeling med 18 barn. Det er 6 ansatte på avdelingen, hvor det er to barnehagelærere, to fagarbeidere og en assistent. Anna har arbeidet i barnehage i 18 år, hvor de første var som vikar og assistent, før hun startet som pedagogisk leder i 2009. I 2017 startet hun som kombinert styrer og pedagogisk leder, som er hennes nåværende stilling på en avdeling med 21 barn mellom 0-6 år. Begge informantene arbeider i tradisjonelle avdelingsbarnehager.

3.4 Gjennomføring av intervju

Jeg ønsket å gjøre informantene mine trygge og vekke tillit, så jeg startet intervjuet med å presenterte meg selv og prosjektet mitt. Deretter spurte jeg enkle spørsmål om informanten og barnehagens organisering for å varme opp. Dette er spørsmål som kan besvares uten særlig betenkning (Dalland, 2020, s. 88). Fordelene med å gjøre kvalitativt intervju er at informantene har mulighet til å fortelle fritt og er ikke bunden slik som i kvantitative spørreundersøkelser til de gitte spørsmålene. Likevel ønsket jeg å ha mulighet til å sammenligne svarene til de to informantene mine, og derfor valgte jeg å lage en intervjuguide med tema intervjuene skal innom. For å ha hendene frie og kunne være en tilstedeværende og oppmerksom intervjuer, valgte jeg å bruke diktafon for å ta opp intervjuet (Dalland, 2020, s. 91). Fordi jeg er én intervjuer kunne det være utfordrende og forstyrrende å skrive notater underveis i intervjuet.

3.5 Analyse og transkriberingsprosessen

Etter gjennomføringen av intervjuene har jeg transkribert dem. Dette er en prosess hvor man skriver ned ord for ord hva som har blitt sagt i intervjuet. Det muntlige språket er annerledes enn den skriftlige måten å formulere seg på, og det er derfor vanlig å bearbeide transkripsjonen noe. Jeg har valgt å fjerne muntlige tilleggsord som *sånn*, *sant* og *liksom* slik at sitatene har fått en mer skriftlig form (Dalland, 2020, s. 96). For å analysere intervjuene valgte jeg å dele dem opp etter de sentrale begrepene i oppgaven. Disse begrepene er mestring, pedagogisk ledelse og pedagogiske verktøy. I analysefasen er det viktig at man tar med alle svar som er aktuelle for temaet (Dalland, 2020, s. 98). Jeg har deretter betraktet de ulike enkeltdelene, og forsøkt å avdekke et budskap, en mening eller et mønster i dataen (Johannessen et al., 2016, s. 162).

3.6 Kritikk til metode

Metoden skal gi troverdig kunnskap. Det betyr at den må oppfylle kravene til *validitet* og *reliabilitet*. Validitet handler om hvorvidt det som måles har relevans og gyldighet (Dalland, 2020, s. 43). Ved å spørre to pedagogiske ledere om hvordan de arbeider for å fremme mestring vil jeg få svarene på hvordan akkurat disse to selv mener de arbeider med det. Det vil ikke nødvendigvis bety at det faktisk er slik de arbeider, eller at andre pedagogiske ledere arbeider på samme måten. Reliabilitet handler om nøyaktigheten i undersøkelsen. Dersom det

er høy reliabilitet vil samme undersøkelse flere ganger gi de samme resultatene (Johannessen et al., 2016, s. 37). Denne undersøkelsen er gjort med bare to informanter, og vil derfor bare gi et lite innblikk i hvordan pedagogiske ledere arbeider med personalets opplevelse av mestring. Det kan være en mulig feilkilde at funnene bare er lest og tolket av en person. Mine funn kan ikke generaliseres til å gjelde alle pedagogiske ledere, men andre pedagogiske ledere kan antakelig kjenne seg igjen i dem.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 36) har en forståelse av intervjuet som et håndverk, noe som må læres gjennom praktisering. Gjennom denne forståelsen av intervjuet kan det kritiseres at jeg som ny intervjuer, enda ikke har god nok øvelse som intervjuer. Jeg er forsker på eget fagfelt, og har gjennom utdannelsen min og praksis utviklet en forforståelse av fagfeltet jeg undersøker. Forforståelsen vil kunne påvirke forskerens observasjoner og hvordan disse observasjonene legges vekt på og tolkes (Johannessen et al., 2016, s. 35). Dette har påvirket hvilke spørsmål jeg stilte, og hvilke deler av intervjuene jeg velger å sette søkelys på. Likevel har jeg tilstrebet å være så objektiv som mulig. Informantene fikk tilsendt intervjuguiden (vedlegg 1) og hadde lest den på forhånd og forberedt seg på spørsmålene jeg skulle stille i intervjuet. Dette kan være med på å svekke validiteten til intervjuet, da de kan ha forberedt svar de tror jeg ønsker å høre, men for å gjøre intervjuet mer velkjent og minske følelsen av et avhør gjorde jeg det likevel. For å få frem mer spontane svar stilte jeg dem oppfølgingsspørsmål, men det kunne alltid vært stilt andre spørsmål som kunne gitt andre svar. Det kvalitative forskningsintervjuet som metode er ikke en fri og åpen dialog, men et middel forskeren benytter seg av for å få frem beskrivelser, fortellinger eller tekster som kan brukes i forskningen. Det er en ujevn maktfordeling i intervjuet kontra samtalen. Poenget er ikke at makt skal fjernes fra intervjuet, men det forutsetter at jeg som forsker har vært bevisst min rolle og ikke utøvet makt med overlegg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

3.7 Etiske hensyn

Etiske hensyn og overveielser er en forutsetning for å kunne ha et godt samarbeid med menneskene som stiller opp som informanter i forskning (Dalland, 2020, s. 169). Jeg vurderer problemstillingen min som etisk forsvarlig fordi den ikke er ute etter sensitiv informasjon fra deltagerne. Spørsmålene i intervjuet har jeg forsøkt å formulere på en slik måte at informantene ikke blir satt i en ubekvem posisjon. Fordi intervjuene er semistrukturert vil jeg som intervjuer ha noe påvirkning på hvordan informantene svarer på spørsmålene (Johannessen et al., 2016, s. 148).

Personopplysningsloven krever samtykke fra deltagere i en undersøkelse. Samtykket skal være frivillig og de som deltar skal være informert om nødvendige opplysninger om undersøkelsen. Ifølge forvaltningsloven er all informasjonen som kan tilbakeføres til informantene taushetsbelagt og vil anonymiseres i oppgaven (Johannessen et al., 2016, s. 91). Informasjonen som innhentes skal kun brukes til denne bacheloroppgaven. For å overholde personvernreglene har jeg meldt inn prosjektet til NSD og fått godkjenning på at jeg overholder disse (vedlegg 3).

3.8 Oppsummering

Dette kapitlet beskriver hvordan jeg har gått frem for å velge metode. For å kunne besvare problemstillingen min har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. Intervjuene mine var semistrukturerte, og tok utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 1). Da jeg valgte ut informanter gjorde jeg en strategisk utvelgelse med en kriteriebasert utvelgelse, hvor kriteriene var utdanning som barnehagelærer, stilling som pedagogisk leder og minimum tre års erfaring som pedagogisk leder. Videre har jeg presentert mine to informanter, med de fiktive navnene Nora og Anna, og forklart hvordan jeg gjennomførte intervjuene. Jeg har lagt frem hvordan jeg gikk frem i transkriberingsprosessen, og hvordan jeg vil analysere funnene. Avslutningsvis har jeg kritisk vurdert metoden og de etiske hensynene jeg har tatt i forskningen min. I neste kapittel blir det empiriske materialet fra intervjuene presentert og analysert.

4.0 Presentasjon av empiri og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere sentrale funn fra datamaterialet. Her vil jeg forsøke å ta med alle aktuelle svar fra intervjuene, og avdekke et budskap (Johannessen et al., 2016, s. 162). Jeg strukturerer dette etter oppgavens sentrale begrep; mestring, pedagogisk ledelse og pedagogiske verktøy. Empirien skal forsøke å svare på følgende problemstilling: *Hvordan arbeider pedagogisk leder for å fremme personalets opplevelse av mestring?*

4.1 Forståelse av mestring

For å finne ut av informantenes forståelse og holdninger knyttet til problemstillingen stilte jeg spørsmål tidlig i intervjuet om hvordan de forstår begrepet mestring. Begge svarer at det dreier seg om å få til arbeidsoppgavene medarbeiderne får. Nora beskriver mestring slik:

Man føler man får til det man gjør. Det handler om å stole på seg selv og ha trygghet. Da tror jeg man trives bedre på jobb også, mye av det ligger jo i trivsel. At man føler man får til de arbeidsoppgavene man får tildelt.

Det informantene sier kan kobles til det Gotvassli (2020, s. 21) kaller mestringskompetanse. Dette er en kompetanse hvor handling er viktig, og består av kompetanse på fag, metode, det sosiale og endringer. Anna forklarer hvordan hun forstår mestring som begrep på denne måten:

Jeg tenker det er en følelse av å få ting til og jeg linker det opp mot en følelse av å være verdsatt og inkludert, at du føler at arbeidsoppgavene er i rekkevidde av hva din kapasitet og hva dine ferdigheter er. Det må også være sånn at du kan strekke deg litt. Når du har gjort samme ting veldig, veldig mange ganger, så mestrer du det ikke på nytt. Det er noe med at du skal både ha et mulighetsrom der du kan gjøre deg nye erfaringer og mestre nye ting, samtidig som det å håndtere helt vanlig hverdag er en mestring i seg selv.

Dette samsvarer med Csikszentmihalyi's flytsonemodell som legger vekt på å balansere medarbeidernes kompetanse og ferdighet slik at medarbeiderne opplever mestring og flyt i arbeidet (i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 151).

Jeg var nysgjerrig på hva de pedagogiske lederne tror skjer dersom personalet ikke opplever mestring i arbeidet sitt. Anna svarer slik:

Jeg tror det koker ned til at folk er redd for å ikke gjøre en god jobb. I hvert fall her opplever jeg at personalet har så lyst å gjøre en god jobb. Da blir det litt skummelt å kjenne på at dette får jeg ikke til.

Atkinsons (1964) teori beskriver dette som mestringsbehov og mestringsangstmotiv, ønsket om suksess og frykten for å mislykkes (i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 142). Personalet utvikler, basert på tidligere erfaringer og tilbakemeldinger, en forventning om å mestre eller feile.

Informantene forklarte hvordan de går frem dersom de blir bevisst at en av sine medarbeidere ikke opplever mestring. Nora trekker frem sensitivitet ovenfor sine ansatte som en viktig egenskap når hun observerer at noen ikke opplever mestring. Hun viser til dette eksempelet:

Dersom en assistent har en samlingsstund hvor jeg ser det oppstår mye kaos synes jeg det er viktig å hjelpe hverandre på en god måte. Kanskje hviske i øret at en bevegelsessang kan være en ide, men passe på at den som har samlingen får lov å styre fortsatt. Viss jeg kommer inn på sidelinjen og bare – nei, dette klarer jeg bedre enn deg, nå tar jeg over. Det kan man ikke. Man må prøve å unngå å overta situasjonen.

Dette kan knyttes til Peter Senges (2000) disiplin personlig mestring (i Aasen, 2018, s. 151). Denne handler om at den enkelte må ha en opplevelse av at man gjør en meningsfylt oppgave og at man har den kompetansen som trengs for å gjennomføre en oppgave.

Da informantene fikk spørsmål om hvordan de forsøkte å legge til rette for at personalet opplevde mestring var Anna opptatt av at personalet selv har et ansvar for sin egen mestring. Hun sier det slik:

Jeg synes jo ansvarliggjøring er viktig. Jeg kan ikke fylle folk med mestring. Det er noe med at hver og en må ha et reflektert forhold til hva vi holder på med. Til

barnehagen som organisasjon, til mandatet, til formålet og verdiene våre. Hva er det vi egentlig holder på med her? Hva skal min rolle i det være?

Det Anna sier her samsvarer med det Deci og Ryan (2012, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 146) sier om autonomi og selvbestemmelsesteorien. De sier at autonomi er en av de mest avanserte formene for indre motivasjon. Det handler om at personalet må velge selv, må ville, og må bekrefte det de gjør med høy grad av refleksjon.

Nora svarer slik på hvordan hun forsøker å legge til rette for personalets mestring:

Vi pleier å ha en gjennomgang av forventningene vi har til hverandre, og hva de forventer av meg som leder. Slik har vi en åpenhet, og det tror jeg de setter pris på.

En forventningsavklaring kan være en del av en psykologisk kontrakt for at alle skal føle en forpliktelse til teamet og arbeidet som skjer i barnehagen. Lederen forplikter seg til å ta de ansattes behov for involvering og medvirkning på alvor. Dette er en måte å forsøke å skape indre motivasjon og engasjement hos den ansatte (Schein, 1987, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 142).

4.2 Pedagogisk ledelse

Begge informantene var enige i at de som pedagogiske ledere har et særlig ansvar når det gjelder den ansattes opplevelse av mestring. Da jeg intervjuet dem, stilte jeg spørsmål om hvordan de mente lederen kunne påvirke den enkeltes opplevelse av mestring. Anna svarer slik:

Det kommer helt an på hvilke type menneske de er. Noen trenger veldig stram organisering, at ting er veldig forutsigbart for å mestre, mens andre trives i det uforutsigbare, og at vi kan ta det litt som det kommer.

Dette samsvarer med det Aasen (2018, s. 120) sier om at lederstil er noe man velger. Ved å være bevisst hvordan man påvirker andre kan man tilrettelegge slik at man oppnår bedre effektivitet og samarbeid i teamet.

Anna legger vekt på at personlighetstrekk og lederstil påvirker hvordan personalet opplever mestring. Hun sier det på denne måten:

I en gruppe mennesker vil det alltid være behov for ledelse. For å ha et godt lederskap trenger man både relasjonelt mot, du trenger tydelighet, men du trenger og omsorg.

Dette synet på ledelse kan knyttes til relasjonsledelse. Relasjonsledelse er en erkjennelse av at følelser alltid oppstår og må tas i betraktning og på alvor. En leder må ha mot til å være tilstedeværende og lytte aktivt til personalets tanker og bekymringer (Spurkeland, 2017, s. 166). Anna sier også:

Bare her der det er en liten personalgruppe er det stor variasjon i hva den enkelte trenger for å oppleve at de får tingene til. Jeg har vidt forskjellige samtaler med hver og en av de for at de skal fungere best mulig.

Spurkeland beskriver omsorgsdelen av relasjonsledelse som å være en tilgjengelig og god samtalepartner for personalet. Det er ikke sikkert lederen klarer å løse problemene, men forsøker å vise forståelse og tar i bruk de relasjonelle ferdighetene sine for å finne de beste løsningene for hver enkelt (Spurkeland, 2017, s. 166-167).

Gjennom hele intervjuet kom det frem at informantene mener at de må handle ut i fra den gitte situasjonen. De mener begge to at de må tilpasse sin adferd og lederstil ut i fra den enkeltes behov. Anna uttrykker seg slik:

Vi jobber jo ikke i en forutsigbar bransje. Ingen dager er like og alt henger sammen med hvordan hver og en har det til enhver tid. Dette er faktorer som påvirker helheten. Så vi har jo ulik grad av kapasitet hver dag, og det er umulig å forutsi hvordan ting skal bli.

At man må vurdere situasjonen og de ulike faktorene som påvirker helheten samsvarer med Hersey og Blanchards (1988) teori om at ledelse bør være situasjonsbestemt (i Aasen 2018, s. 121).

På spørsmålet om hva de mente var faktorer som gjorde at personalet opplever mestring i ulike situasjoner svarer begge de pedagogiske lederne at dette varierer. Anna sier det slik:

Det kommer jo helt an på hvem det er, hvilken situasjon det er. For vi opplever jo ting ulikt sant. Det som jeg tenker er enkelt kan være vanskelig for en annen. Jeg tenker det henger veldig sammen med mennesketype. Hvilken bakgrunn du har. Om du har en faglig teoretisk bakgrunn og masse erfaring, hvordan din egen sosialisering har vært. Det henger tett sammen med din opplevelse av for eksempel stress og stor belastning. I situasjoner som er vanskelig, som gjerne kan utfordre i hvilken grad vi opplever mestring, det henger sammen med hvordan du er skrudd, hvor mye tåler du?

Dette samsvarer også med det Hersey og Blanchard (1988) sier om situasjonsbestemt ledelse (i Aasen 2018, s. 121). Det handler om å ta hensyn til personalets ulike erfaringer og kunnskap, og tilrettelegge for dem basert på dette.

Jeg stilte dem spørsmål om de mente kommunikasjon var sentralt for å at de ansatte opplever mestring. Anna beskriver det på denne måten:

Jeg synes kommunikasjon er veldig viktig... ...Du må jo snakke med folk, og det er noe med å ta ting på et lavt nivå og så kjenner jeg folkene så godt at jeg ser jo når det er noe. Da spør jeg de hva som skjer og er nysgjerrig på deres opplevelser her og nå.

Når Anna sier hun «er nysgjerrig på deres opplevelser her og nå» kan dette knyttes til ønsket om å forstå og håndtere andres følelser, om å vise empati og sier noe om hennes emosjonelle intelligens (Spurkeland, 2017, s. 171).

4.3 Pedagogiske verktøy

Når de pedagogiske lederne får spørsmål om de bruker noen konkrete pedagogiske verktøy i arbeidet med personalets opplevelse av mestring, trekker de frem utviklingssamtaler, veiledning og teamsammensetning.

Når Anna blir spurt om hvordan hun bruker veiledning i møte med medarbeiderne sine svarer hun at hun ønsker å være tilgjengelig for veiledning både i hverdagen og i planlagte

situasjoner. Når jeg spurte hva hun gjør i veiledning for å sørge for at de opplever mestring svarer hun slik:

Det er ofte små justeringer, små tilrettelegginger som gjør at de opplever arbeidsdagen sin annerledes og gjerne mestrer den bedre. Etter så mange år i barnehage, så har jeg en grei verktøykasse å dele av. Tips og forslag til hva de kan prøve. Eller så henviser jeg til litteratur hvis det er det jeg tenker de kan trenge. Men stort sett så vet de jo hva det er selv, de trenger gjerne bare å bli hørt.

Når Anna svarer at medarbeiderne stort sett vet hva det er selv samsvarer dette med det Carson og Birkeland (2017, s. 84) sier er hensikten med veiledningsmetoden refleksjon over handling. Intensjonen er at hver enkelt skal bli bevisstgjort sin egen praksis, og finne sin egen vei til beste yrkespraksis (Carson & Birkeland, 2017, s. 84). Hun trekker også frem hvordan hun deler av egen kunnskap for å øke den ansattes mestringskompetanse (Gotvassli, 2020, s. 20).

Nora svarer slik på spørsmål om hvordan hun tror at hun kan sikre at personalet opplever mestring på jobb:

Jeg sikrer det ... i utviklingssamtalene vi har. De er veldig viktige, for da snakker vi om ting de kanskje synes er vanskelig. Hvis de ikke har lyst til å ha en samling, så kan vi snakke om det der. De kan få veiledning, og på den måten mener jeg vi sikrer mestring. Da spør jeg alltid hvordan de har det, om de har det bra på jobb. Det er en god måte å sikre at alle føler at de klarer de oppgavene de er pålagt.

Nora bruker utviklingssamtaler som en arena for å avklare arbeidsoppgaver sammen med personalet, slik at det skal samsvare med deres kompetanse. Dette er en av Gotvassli og Skogens 4 A-er (2019, s. 149). Deci og Ryan poengterer at mestring er tett knyttet opp til å bruke kompetansen sin på en god måte (i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 151).

Jeg var nysgjerrig på hva informantene gjorde i veiledning av personalet. Nora svarer slik:

Jeg prøver å finne ut hvor sperren ligger hos dem. Noen assistenter bryr seg om hva de andre voksne tenker når han holder samlingsstund. Da foreslår jeg at han kan begynne med en liten samling med tre-fire barn, og så kan man øke etter hvert.

Dette kan knyttes til Atkinsons (1964) utvikling av mestringsforventning (i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 142). Lederen tilrettelegger for at den ansatte som forventer å feile først får oppgaver vedkommende mestrer, og senere får tildelt mer ansvar og større oppgaver (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 143).

Når Anna får spørsmål om hvordan hun går frem for å veilede personalet sitt svarer hun på denne måten:

Jeg er tett på, og jeg ser og kjenner de så godt at jeg ser jo med en gang det er noe, og tar en liten prat.

Dette samsvarer med det Spurkeland (2017, s. 28) sier om relasjonsledelse. Det er en relasjonell ferdighet å lede, og gjennom relasjonell ledelse kan lederen påvirke og legge til rette for at teamet kan utvikle seg.

Begge informantene understreket at et blandet team hvor teammedlemmene var ulike og hadde forskjellige styrker og svakheter var viktig. I tillegg til å være pedagogisk leder er Anna også styrer i barnehagen. Hun sier:

Når jeg ansetter folk, så ser jeg alltid etter noe jeg mangler, ikke etter hva jeg har fra før. For jeg tenker at vi må jo komplementere de som allerede er her og ikke ansette en som nesten er like til en annen.

En av de viktigste oppgavene til teamlederen er å sette sammen gode team med ulike kompetanse og ferdigheter. Dette kan være med på å gjøre teamet bedre rustet til å løse de ulike arbeidsoppgavene i barnehagen (Morgenson og medarbeidere, 2009, i Aasen, 2018, s. 56).

Nora trakk frem hvordan hun var opptatt av at hennes medarbeidere opplevde å ha mulighet til å prøve og feile, men at de hadde en avtale om at det kunne lønne seg å av og til bytte voksne. Dette sier hun om hvordan hun og teamet hennes pleier å håndtere det når noen ikke opplever mestring i møte med barna:

Noen ganger trenger man å bytte voksne. Når man ikke mestrer en situasjon med barna. Det har de gjort med meg også, tappet meg på skulderen og sagt, skal vi bytte nå kanskje? Det er jo ingenting galt i det. Av og til trenger man å trekke pusten og prøve på nytt senere.

Når Nora har en slik innarbeidet måte å håndtere slike situasjoner sammen med sine kollegaer kan det tyde på at de har arbeidet for å få felles mentale modeller. Disse modellene sier noe om hvordan vi oppfatter en situasjon, og gjennom felles mentale modeller kan teamet forutse hverandres reaksjoner og koordinere seg inn mot hverandre (Senge, 2000, i Aasen, 2018, s. 153).

Både Anna og Nora er opptatt av at teamet bør være trygge på hverandre, og sier de arbeider for å skape en trygg arena for deres medarbeidere. Anna forteller hvordan hun ønsker at medarbeiderne skal kommunisere sammen slik:

Jeg poengterer at de må kommunisere hvordan de har det med de andre de jobber sammen med. Hvis du kommuniserer det blir det lettere for kollegaene å ta vare på deg og tilrettelegge for deg.

Dette er det Aasen kaller teamtillit, teamets felles oppfatning av at de trygt kan ta mellommenneskelige sjanser uten å få negative sanksjoner av resten av teamet. Dette innebærer at teammedlemmene har tillit og respekterer hverandres ulikheter, verdier, kompetanser og væremåter (Aasen, 2018, s. 68).

4.4 Oppsummering

Gjennom presentasjonen av det empiriske materialet og analysen har jeg fått et innblikk i hvordan pedagogiske ledere forstår mestring som begrep, hvordan pedagogisk ledelse kan virke inn på personalets opplevelse av mestring, og hvilke pedagogiske verktøy informantene

mine benytter seg av. Informantene forstår mestring som det Gotvassli (2020, s. 21) kaller mestringskompetanse. De er opptatt av at oppgavene må fordeles slik at personalet får utfordringer de får til, at de opplever flyt og utvikler mestringsbehov og en forventning om å lykkes. Informantene trekker frem situasjonsbestemt ledelse sammen med kommunikasjon og relasjonsledelse som viktige aspekt i deres rolle som ledere. Av pedagogiske verktøy benytter de seg av veiledning, utviklingssamtaler, teamsammensetning, felles mentale modeller og teamtillit. I neste kapittel vil jeg drøfte funnene opp mot det teoretiske grunnlaget.

5.0 Drøfting

Hensikten med denne studien har vært å besvare problemstillingen: *Hvordan arbeider pedagogisk leder for å fremme personalets opplevelse av mestring?* I dette kapittelet går jeg inn på informantenes forståelse av mestring som begrep, deres lederstil og arbeidsmetoder, og drøfter hvordan det virker inn på deres arbeid med å fremme mestringsopplevelsen hos sine medarbeidere. I analysen kunne vi se at informantene forstår mestring som «å få ting til». Deres foretrukne lederstil er situasjonsbestemt ledelse og relasjonsledelse. De bruker kommunikasjon, veiledning, utviklingssamtaler, teamsammensetning, felles mentale modeller og teamtillit som arbeidsmetoder i arbeidet med å fremme personalets opplevelse av mestring.

5.1 Informantenes forståelse av mestring som begrep

Informantene forstod begrepet mestring slik som Gotvassli beskriver mestringskompetanse, å være i stand til eller få til noe (2020, s. 20). Denne forståelsen av mestring tar utgangspunkt i at de som arbeider i barnehager må få til oppgavene de får tildelt. Den største delen av de som arbeider i barnehager er assistenter uten formell utdanning innenfor feltet (Gunnestad, 2019, s. 80). Det kan tenkes at denne gruppen ansatte kan ha større behov for støtte og tilrettelegging fra sin leder for å oppleve mestring, fordi de kan ha mindre formell kompetanse og kunnskap enn ansatte med utdanning innenfor feltet. For å utvikle mestringskompetanse må assistentene få den kunnskapen de trenger på arbeidsplassen. Dette kan de få gjennom blant annet egne erfaringer, veiledning, modell-læring, gjennom å sette felles avtalte mål og utvikling av felles mentale modeller i teamet.

5.2 Tilrettelegging for opplevelse av mestring

Gjennom relasjonene pedagogiske ledere opparbeider til sine medarbeidere kan de legge til rette for mestring. Jeg fant at relasjonsledelse preget synet til informantene mine, og at de la stor vekt på relasjonene seg i mellom, og mellom kollegaene i teamet i sin lederstil. Relasjonsledelse er å gjøre andre gode (Spurkeland, 2017, s. 35). Relasjonen mellom leder og ansatte kan blant annet påvirke i hvilken grad personalet utvikler mestringsbehov eller mestringsangstmotiv (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 143). En god relasjon til lederen kan være

med å trygge medarbeideren. Slik vil det være mulig for medarbeideren å tørre å ta sjanser, og være mer mottagelig for konstruktive tilbakemeldinger. Relasjonsledelse tar sikte på å gjøre relasjonene mellom kollegaene så gode at de trygt deler sine kunnskaper med hverandre. For å gjøre dette er kommunikasjon et viktig verktøy (Aasen, 2018, s 139). Når Nora forteller hvordan hun kan hjelpe en assistent i en vanskelig situasjon, som en urolig samlingsstund, tar hun med i betraktningen hvordan hennes kommunikasjon med medarbeideren påvirker assistenten og viser mellommenneskelige ferdigheter og emosjonell intelligens ved at hun registrerer, vurderer og håndterer den andres følelser (Spurkeland, 2017, s. 171). Hvordan lederen kommuniserer med personalet påvirker hvordan resten av teamet kommuniserer med hverandre. Spurkeland (2017, s. 163) fremhever at lederen gjennom åpen kommunikasjon om egne tanker, utfordringer og ideer kan åpne opp for et miljø hvor medarbeiderne også trygt kan uttrykke seg og gi av seg selv. Å bygge gode relasjoner innad i teamet er en viktig oppgave for å fremme personalets opplevelse av mestring i arbeidet i barnehagen.

I tillegg til å arbeide konkret med å bygge relasjoner og ha god kommunikasjon viser denne studien at situasjonsbestemt ledelse er sentral for å fremme opplevelsen av mestring hos personalet. Informantene svarte konsekvent at «det kommer helt an på situasjonen» hvordan de ville arbeide i møte med personalet for å fremme mestring. Effektive ledere er i stand til å tilpasse lederstilen sin ut ifra hva som er gunstig i den gitte situasjonen (Aasen, 2018, s. 121). Denne måten å lede på tar hensyn til personalets ulike erfaringer, kompetanser og kunnskaper. De ulike menneskene i teamet vil ha ulik evne, vilje, behov for støtte og læring (Aasen, 2018, s. 122). Den situasjonsbestemte ledelsen er en lederstil som tar helheten i betraktning, og den kan knyttes sammen med Peter Senges (2000) viktigste disiplin, systemisk tenkning (i Aasen, 2018, s. 155). Her er hensikten å se de underliggende strukturene og hvordan de påvirker helheten, heller enn å henge seg opp i detaljer og enkelthendelser. Anna sier dette om hvordan hun kan påvirke de ulike medarbeiderne sine:

Det kommer helt an på hvilke type menneske de er. Noen trenger veldig stram organisering, at ting er veldig forutsigbart for å mestre, mens andre trives i det uforutsigbare, og at vi kan ta det litt som det kommer.

«En stram organisering» og «andre trives i det uforutsigbare» er utsagn som kan knyttes sammen med Hersey og Blanchard (1988) sin modell om situasjonsbestemt ledelse (i Aasen, 2018, s. 124). Her vurderer Anna i hvilken grad hun skal være støttende eller styrende i møte

med personalet. I møte med en uerfaren assistent vil hun legge til rette for «stram organisering» ved å være instruerende, og i møte med de erfarne og kompetente medarbeiderne vil hun være deltakende eller delegerende (Aasen, 2018, s. 125). Det kommer ikke frem i intervjuene hvilken av måten å lede på innenfor situasjonsbestemt lederstil informantene mener er den mest hensiktsmessige. De fremhever ikke den ene eller den andre måten å lede på som mer gunstig enn de andre, slik som Thompsen (2001) gjør når han sier lederen bør strebe etter en delegerende lederstil (i Aasen, 2018, s. 125).

5.3 Arbeidsmetoder pedagogisk leder kan bruke for å fremme opplevelsen av mestring

I undersøkelsen min fant jeg at medarbeidernes arbeidsoppgaver må tilpasses hver enkelt og være innenfor rekkevidde av deres kapasitet og ferdigheter. De bør møte oppgaver de mestrer, og som ligger i eller i overkant av deres kompetanse. Csikszentmihalyi's flytsonemodell legger vekt på å balansere medarbeidernes kompetanse og ferdighet (i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 151). Ved å bruke flytsonemodellen som pedagogisk verktøy for å tilpasse mengde utfordring, basert på hver enkeltes kompetanse og ferdigheter, kan den ansatte oppleve flyt og mestring (Csikszentmihalyi, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 152). Informantene hadde fokus på medarbeidernes mulighet til å få utfordringer og et «mulighetsrom» de kan utvikle seg innenfor. Dette kan knyttes til medarbeidernes utvikling av et mestringsbehov (Atkinson, 1964, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 142). Medarbeiderne vil oppleve å være motivert av ønsket om suksess, heller enn frykten for å mislykkes. Forståelsen av hvordan medarbeiderne mestrer, og deres behov for mestring vil være sentral for hvordan pedagogiske ledere kan fremme opplevelsen av mestring. De må være oppmerksomme på medarbeidernes ulike behov for utfordringer og vurdere hver enkeltes kapasitet og ferdigheter. Gjennom tilpassede oppgaver og forventning om å lykkes vil medarbeiderne utvikle et mestringsbehov og ikke et mestringsangstmotiv. Lederne kan bruke veiledningsmetoden refleksjon over handling til å gjøre den ansatte bevisst deres egen kapasitet og ferdigheter, og hvordan de kan bruke sin kompetanse best mulig.

En måte å tilrettelegge for mestring er å arbeide etter 4 A-modellen (Gotvassli & Skogen, 2019, s. 149). Denne gir medarbeiderne mulighet til å avtale mål, avklare arbeidsoppgaver etter sin kompetanse, opplevelsen av autonomi og selvbestemmelse og gir dem anerkjennelse

og tilbakemelding. Jeg fant gjennom undersøkelsen at informantene legger vekt på at ansvarliggjøring og et reflektert forhold til arbeidet er viktig for medarbeidernes opplevelse av mestring. Når personalet selv velger, vil og reflekterer over og bekrefter arbeidet sitt gir det gode muligheter for indre motivasjon. Når pedagogiske ledere legger til rette for høy grad av autonomi og selvbestemmelse i arbeidet er det med på å fremme mulighetene for mestring hos personalet (Deci & Ryan, 2012, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 146).

Mye av ansvaret hviler på de pedagogiske lederne, men informantene poengterer at de er opptatt av at personalet selv også må ta ansvar for egen mestring. Personalet må erkjenne at de selv har mulighet til å påvirke egne omgivelser og gripe inn i det som skjer. De må velge om de skal se seg som en brikke eller en aktør i barnehagen. Hvordan personalet oppfatter seg selv og sin rolle i teamet har stor betydning for hvorvidt de opplever mestring og motivasjon gjennom selvbestemmelse eller ikke (Nygård, 2011, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 147).

5.4 Konklusjon

I denne studien har jeg funnet at selvbestemmelse og autonomi, mestringskompetanse og gode relasjoner med lederen er sentralt for å styrke opplevelsen av mestring i arbeidet i barnehagen. Dette samsvarer med det selvbestemmelsesteorien sier om menneskers tre grunnleggende behov: selvbestemmelsesbehovet, kompetansebehovet og behovet for identitet og tilknytning (Deci & Ryan, 1990, 2012, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 144). Dersom de ansatte opplever at disse behovene blir møtt på en god måte kan det føre til at de opplever en indre motivasjon for arbeidet de gjør. De vil oppleve at de har autonomi og derfor kan velge selv hvordan arbeidet deres skal gjøres. De har den kompetansen de har behov for slik at de opplever å være i stand til å gjøre arbeidsoppgavene sine. De vil også ha personlig tilknytning til og identifisere seg med sine kollegaer og arbeidsplassen sin. Dersom de pedagogiske lederne klarer å tilrettelegge for at disse tre behovene er dekket kan personalet oppleve at de mestrer arbeidet sitt i barnehagen.

For å kunne ha en relasjons- og situasjonsbestemt lederstil er det visse hensyn lederen må ha med i minne. Deriblant hensyn til personalets personlighet, ulikhet, kapasitet og ferdigheter. Lederen må strebe etter å skape gode relasjoner også med medarbeidere som er ulike dem selv, og ta med viktigheten av et sammensatt team i betraktningen. Slik vil de kunne få frem ulike

perspektiv og løsninger og legge til rette for teamtillit der teammedlemmene respekterer hverandre og de forskjellige verdiene, kompetansene og væremåtene hos den enkelte (Aasen, 2018, s. 68). Anna oppsummerer hvordan hun fremmer ulikheter for at personalet skal oppleve mestring på denne måten:

La de få lov å skinne der de skinner. Det er ikke en konkurranse her om å gjøre best mulig jobb, men alle gjør en god jobb på forskjellige plasser. Det er jo det som er nøkkelen for å lykkes.

6.0 Avslutning

Denne undersøkelsen har forsøkt å gi forståelse for hvordan pedagogiske ledere kan arbeide med å tilrettelegge for den enkeltes mestring. Gjennom kvalitative intervju har jeg fordypet meg i pedagogiske lederes arbeid med ansattes opplevelse av mestring. Jeg har undersøkt hva to pedagogiske ledere legger i begrepet mestring, hvordan de mener de kan arbeide med å fremme mestring og de pedagogiske verktøyene de mener kan tas i bruk i dette arbeidet. Jeg har forsøkt å belyse denne problemstillingen:

Hvordan arbeider pedagogisk leder for å fremme personalets opplevelse av mestring?

Forskning viser at opplevelsen av mestring er viktig for at personalet skal utvikle selvbestemmelse og indre motivasjon for arbeidet i barnehagen (Deci & Ryan, 1990, 2012, i Gotvassli & Skogen, 2019, s. 145). Lederstilen man velger vil ha stor betydning for hvordan personalet opplever mestring. I denne studien har relasjonsledelse og situasjonsbestemt ledelse kommet frem som aktuelle måter å lede på, hvor hver enkelt i personalet tas hensyn til.

På bakgrunn av hvor viktig opplevelsen av mestring er, har denne studien bare så vidt skrappt overflaten av et veldig viktig aspekt ved lederens oppgaver og ansvar i barnehagen. Videre studier på hvordan og hvorfor pedagogiske ledere bør arbeide med mestring hos personalet vil være sentralt for å utvikle og opprettholde barnehagen som en god, lærende arbeidsplass. Det vil også være nyttig å forske på hvordan personalet faktisk opplever arbeidet den pedagogiske lederen gjør, og hvordan det påvirker deres opplevelse av mestring. Jeg vil gjenta at denne studien ikke kan generaliseres siden den har et begrenset omfang, men håper den kan inspirere til videre forskning på et felt jeg mener er svært viktig for barnehager, og samfunnet generelt. Avslutningsvis vil jeg fremheve et sitat fra Anna som jeg synes understreker hvor viktig hver enkelt ansatt i barnehagen er:

Alle barnehager er jo tusen puslespillbrikker, der personalet forhåpentligvis pusler ulike brikker for at helheten skal bli et nydelig bilde.

Litteraturliste

- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Gjerustad, C., Bergene, A. C. & Lynnebakke, B. (2021). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager* (2021:7 20582) NIFU.
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2733774/NIFUrapport2021-7.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Gotvassli, A. K. (2020). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli, A. K. & Skogen, E. (2019). Motivasjon og mestring i en lærende barnehage. I Mørreaunet, S., Gotvassli, A. K., Moen, K. H. & Skogen, E. (Red.) *Ledelse av en lærende barnehage* (2. utg.). (s. 139-157). Fagbokforlaget.
- Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere: en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

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

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

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

Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Tholin, K. R. (2021). *Profesjonsetikk for barnehagelærere* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Spørsmål til intervju

- Mestring blant personalet i barnehagen

Problemstilling: *Hvordan arbeider pedagogisk leder for å fremme personalets opplevelse av mestring?*

Bakgrunn

- Utdanning og arbeidserfaring i barnehagen
- Organisering av teamet (Base/avdeling, størrelse, antall ansatte)

Mestring

- Hva legger du i begrepet mestring?
- Hvilke situasjoner har du inntrykk av at personalet i stor grad opplever mestring?
- Hvilke situasjoner opplever du at kan være utfordrende for personalet å mestre?
- Hva mener du er faktorer som kan bidra til at personalet opplever mestring?
- Hvordan går du frem i konkrete situasjoner dersom personalet gir uttrykk for at de ikke opplever mestring? Kan du gi et eksempel?

Arbeidsmetoder og verktøy

- Hvordan kan du sikre at personalet opplever mestring?
- Bruker du verktøy i arbeidet med personalets opplevelse av mestring?
- Har du metoder for å kartlegge personalets opplevelse av mestring?

Vedlegg 2 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *Mestring blant personalet i barnehagen?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan pedagogiske ledere arbeider for å fremme personalets opplevelse av mestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

En av de viktige oppgavene til den pedagogiske lederen er å sørge for at personalet opplever at arbeidet deres er meningsfylt og at de opplever mestring. Jeg ønsker å finne ut hvordan pedagogisk leder arbeider for å fremme personalets opplevelse av mestring. Prosjektet er en bacheloroppgave og vil vare gjennom våren 2022.

Problemstilling: *Hvordan arbeider pedagogisk leder for å fremme personalets opplevelse av mestring?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er utdannet barnehagelærer som har arbeidet som pedagogisk leder i minimum 3 år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et en-til-en-intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker og slettes innen prosjektet er ferdig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være studenten, [REDACTED] og veilederen Birgitte Ivarhus Sollesnes som har tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode og lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai. Opptaket fra intervjuet slettes, du blir anonymisert i oppgaven og navnet og kontaktopplysningene dine fjernes fra prosjektet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskulen på Vestlandet ved veileder Birgitte Ivarhus Sollesnes (Birgitte.Ivarhus.Sollesnes@hvl.no) eller student [REDACTED]
[REDACTED]
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Birgitte Ivarhus Sollesnes
(Forsker/veileder)

[REDACTED]

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 NSD's vurdering av prosjektet

Vurdering

Referansenummer

542267

Prosjekttittel

Mestring blant personalet i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Birgitte Ivarhus Sollesnes, Birgitte.Ivarhus.Sollesnes@hvl.no, tlf: 55587719

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student**Prosjektperiode**

03.03.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)

18.02.2022 – Vurdert**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester 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

Personverntjenester 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). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!