



Handelshøyskolen BI

MAN 51672 Pedagogisk ledelse og læringsmiljø i barnehagen

Term paper 60% - W

Predefinert informasjon

Startdato:	25-08-2021 09:00	Termin:	202210
Sluttdato:	03-06-2022 12:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	P		
Flowkode:	202210 10107 IN09 W P		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Louise Kirstine Skovgaard Mortensen

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Måltidet som læringsarena
Navn på veileder *:	Ingrid Midteide Løkken

Inneholder besvarelsen
konfidensielt materiale?:

Nei

Kan besvarelsen
offentliggjøres?:

Ja

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	15
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Prosjektoppgave
ved Handelshøyskolen BI

- Måltidet som læringsarena -

Eksamenskode og navn:

**MAN 51672 – Pedagogisk ledelse og læringsmiljø i
barnehagen**

Utleveringsdato:
25.08.2021

Innleveringsdato:
03.06.2022

Stuedsted:
BI Oslo

Innholdsfortegnelse

INNHALDSFORTEGNELSE	I
SAMMENDRAG.....	III
INNLEDNING	1
PRESENTASJON AV ENDRINGSEKSPERIMENTER	2
FØRSTE ENDRINGSEKSPERIMENT: FASTE PLASSE	3
ANDRE ENDRINGSEKSPERIMENT: HØYTLESNING VED MÅLTIDET	3
TREDJE ENDRINGSEKSPERIMENT: AVDELINGSMØTE OM MÅLTIDET SOM LÆRINGSARENA.....	4
FJERDE ENDRINGSEKSPERIMENT: MEDARBEIDERSAMTALER	4
ARGUMENTASJON FOR DISSE ENDRINGSEKSPERIMENTER.....	5
TEORETISK TILNÆRMING	5
KVALITET I BARNEHAGE	5
CLASS – VURDERING AV KVALITET I BARNEHAGEN.....	8
TEORI BAK FØRSTE ENDRINGSEKSPERIMENT.....	9
RELASJONSDANNELSE.....	9
SAMSPILL.....	10
EFFEKTEN AV FØRSTE ENDRINGSEKSPERIMENT	11
BARNES MEDVIRKNING.....	12
TEORI BAK ANDRE ENDRINGSEKSPERIMENT.....	14
TRYGG TILKNYTNING.....	14
SPRÅKUTVIKLING	14
MESTRING.....	15
POSITIV PSYKOLOGI	17
SALUTOGENESE	17
OPPLEVELSEN AV SAMMENHENG	18
EFFEKTEN AV ANDRE ENDRINGSEKSPERIMENT.....	20
BARNES MEDVIRKNING.....	21
TEORI BAK TREDJE ENDRINGSEKSPERIMENT	21
FORPLIKTELSESBASERT HR	22
SMARTE-MÅL METODE	23
MIN ROLLE SOM VEILEDER.....	24
HANDLINGSTEORIER	25

EFFEKTEN AV TREDJE ENDRINGSEKSPERIMENT	26
HVIS ENDRING IKKE BLIR FORBEDRING	26
TEORI BAK FJERDE ENDRINGSEKSPERIMENT	27
PRESTASJONSLEDELSE	28
COACHING	28
AKTIV LYTTING.....	30
VIRKNINGSFULLE SPØRSMÅL	31
VERDIER	33
VERDIKARTLEGGING.....	34
EFFEKT AV FJERDE ENDRINGSEKSPERIMENT	35
DISKUSJON AV ERFARINGER	37
REFERANSELISTE.....	40

Sammendrag

Jeg har iverksatt fire endringseksperimenter i den barnehage jeg er pedagogisk leder i. Alle mine eksperimenter har tatt utgangspunkt i måltidet som læringsarena og hvordan vi gjennom forskjellige tiltak kan høyne kvaliteten hos oss. Jeg har hatt ulike perspektiver på måltidet og mine endringseksperimenter har hatt fokus på strukturen rundt selve måltidet, pedagogisk innhold i måltidsituasjonen, refleksjon blant mine kollegaer om kvalitet i måltidet samt min rolle som veileder i å motivere mine kollegaer.

Jeg har utvalgt teori som jeg vurderer er relevant for mine eksperimenter og i tillegg har jeg inndratt doktorgradsavhandlingen av Marianne Ree (2020) som omhandler barns vilkår for medvirkning i felleskaper i barnehagen.

Til slutt har jeg reflektert over hvilke erfaringer fra disse eksperimentene jeg tar med meg videre i det pedagogiske arbeide.

Innledning

Jeg jobber som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling med 14 barn i alderen et til tre år. Barnehagen er plassert i et område med ressurssterke familier og størstedelen av barna har foreldre med skandinavisk morsmål.

Hverdagen vår i barnehagen er strukturert med utetid på morgenen, frilek når vi kommer inn, samlingsstund etterfulgt av lunsj og ettermiddagen er enten ute eller inne på verkstedsrom eller avdelingen.

Vi er bevisste om at barna skal være medvirkende i deres egen hverdag og vi oppfordrer til at de hjelper med at rydde ute og inne, hjelper til å kle seg selv av og på, deler ut matpakker, lekene våre er i barnehøyde og barna kan velge verkstedsrom vi skal bruke. De er med å påvirke sin egen hverdag og hvordan den utvikler seg.

Jeg har en hypotese om at det er gode muligheter for at høyne kvaliteten i barnehagen vår, hvis vi bruker våre måltidsituasjoner enda mere som læringsarena. Det å spise er et menneskelig grunnleggende behov som skal oppfylles hver dag i barnehagen og jeg har en intensjon om å bruke måltidet som læringsarena og har til formål at påvirke kvaliteten i måltidsituasjonen gjennom forskjellige tiltak og sett fra ulike perspektiver.

God måltidskultur innebærer noe veldig forskjellig for oss alle, så det er viktig at vi er bevisste på om de endringer vi kan gjøre i praksis faktisk vil skape forbedring i måltidet som læringsarena og dermed høyne kvaliteten på måltidet i vår barnehage.

I vår barnehagekjede jobbes det ut ifra at måltidet skal bli en arena for gode opplevelser, samtale, refleksjon, læring og fellesskap. Barna får lov å være en del av prosessen både før, under og etter måltidet og i praksis bidrar barna som tidligere nevnt med at dele ut matpakker, smøre brødsiver, rydde etter seg på sin plass og hjelpe andre som kanskje trenger hjelp med å rydde. Vi er veldig bevisste på at måltidet skal være en aktivitet for fellesskapet hvor alle er deltakende og bidrar sammen.

I Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) heretter kalt rammeplanen, står det skrevet at:

Barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnas alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov. Også de yngste barna og barn som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår. Barnehagen må observere og følge opp alle barns ulike uttrykk og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27).

Rammeplanen setter krav til at barnehager skal jobbe for at alle barn skal få medvirke i sin egen hverdag og har rett til at uttrykke sine individuelle behov. Det er min oppfattelse at barnehager ofte har et fokus på det enkelte barns medvirkning i barnehagen og jeg er derfor interessert i å utforske barns medvirkning som en del av fellesskapet.

Jeg har i den forbindelse valgt å inndra doktorgradsavhandlingen av Marianne Ree, som har forsket i vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehager (2020). Den vil blant andre teorier inngå i mitt teoretiske grunnlag og videre bli inndratt i min drøftelse av effekten av endringseksperimentene i praksis der det er relevant.

Til slutt vil jeg ha en overordnet diskusjon av hvilke erfaringer jeg tar med meg videre inn i det pedagogiske arbeide.

Presentasjon av endringseksperimenter

Jeg vil her presentere en kort oppsummering av alle mine gjennomførte endringseksperimenter. Jeg har bevisst valgt å kalde dem for endringseksperimenter fremfor småskrittsforbedringer da jeg vurderer at det er et mer nøytralt ord å bruke så lenge forbedring kanskje ikke er observerbar i praksis enda. Jeg har som nevnt hatt gjennomgående fokus rundt måltidsituasjonen i barnehagen og hvilke forskjellige tiltak og perspektiver som kan bidra til å høyne kvaliteten i måltidet som læringsarena hos oss.

Første endringseksperiment: Faste plasser

Mitt første endringseksperiment ble iverksatt da barnegruppen var forholdsvis ny etter sommerferie og størstedelen av barna hadde ikke noe kjennskap til hverandre fra før barnehagestart. Alle rutinene i barnehage var nye for de fleste barn, og vi observerte, at de største barn fra forrige barnehageår tok veldig eierskap på avdelingen. Det virket derfor vanskelig for de nye barn å finne sin plass i barnegruppen og på avdelingen.

For at fremme relasjoner mellom barna valgte jeg mitt første endringseksperiment til å være faste plasser rundt måltidsbordet. Her ble det lagt opp til mere samtale omkring navne, bilder av barna og det skulle skape rom for barna til å utvikle sosiale ferdigheter og styrke sine relasjoner til hverandre, mens de spiste. Bildene skulle visualisere og brukes til å fremme barnas selvhevdelse og bidra til ansvarlighet for sin egen plass og ikke minst det å føle seg som en del av fellesskapet på avdelingen.

Vi hadde valgt de faste plassene ut ifra observasjoner om hvilke barn som oppsøkte hverandre mye eller lite, hvilke barn som kanskje trengte å sitte på stol versus benk og hvilke relasjoner vi tenkte kunne være særlig fremmende for barnas individuelle utvikling.

Andre endringseksperiment: Høytlesning ved måltidet

Vi har en flerspråklig jente F på to år, som startet hos oss i høsten. Da hun startet hos oss i barnehagen snakket hun bare sitt morsmål med sine foreldre og en del engelske ord, men ikke noe norsk enda. Tilvenningen i barnehagen var vanskelig og lang, og F hadde mye frustrasjon over å skulle være i barnehagen med uvant struktur og rutiner i hverdagen og ikke bli forstått av sine omgivelser. Hun ble ofte levert sent i barnehagen og hentet tidlig, men vi kunne etterhvert observere at hun begynte å trives i barnehagen og virket mere trygg på avdelingen.

Hun fant voksne på avdelingen som hun gjerne ville være med, hun begynte at smile og sakte, men sikkert begynte hun å utforske barnehagen både med voksne og barn og på egen hånd.

Jeg hadde en hypotese om at F trengte å føle mestring i barnehagen og oppleve, at hun ble forstått og kunne delta i læringsfremmende samspill. Hun skulle lære seg norske ord og utvikle sitt samspill, slik hun kunne få gode relasjoner til både voksne og barn.

I praksis planla vi å lese bøker eller bruke temabasert bildehefter hver dag ved måltidet for at fremme særlig F's språklige utvikling. Jeg dro på biblioteket regelmessig og lånte nye bøker som vi leste og barna ble med på at bestemme hvilke bøker de ville lese. Vi leste bøkene mange gange, da repetisjon er bra for at barn skal huske, lære seg ord og deres betydning og repetere ordene selv.

Tredje endringseksperiment: Avdelingsmøte om måltidet som læringsarena

For å jobbe videre med å utvikle måltidet som læringsarena valgte jeg å ha «måltidet som læringsarena» som et tema på avdelingsmøte. Jeg hadde en hypotese om at ved å observere og «telle» verbal kontakt helt konkret i et skjema med oppdeling mellom læringsfremmende samspill og håndtering av atferd mellom voksen og barn under måltidet og presentere dette på avdelingsmøte, ville det føre til felles refleksjon hos oss ansatte om våre måltider i barnehagen. Jeg planla å anvende Buøen (2022) sin modell for veiledning og jeg ville presentere SMARTE-mål metoden, så det blir tydelig for hele avdelingen hvordan vi kunne jobbe med dette for å forbedre kvaliteten i måltidet hos oss. Gjennom konkrete observasjoner fra våre måltidsituasjoner, kunne jeg sette både meg selv og mine kollegaer i spil og vi kunne sammen jobbe mot en felles bevissthet om måltidet som læringsarena hos oss.

Fjerde endringseksperiment: Medarbeidersamtaler

Mitt neste eksperiment ble å ha individuelle medarbeidersamtaler med den hypotese, at jeg gjennom aktiv lytting (Gjerde, 2013) kunne skape mulighet for å oppnå ny innsikt hos mine kollegaer omkring måltidet som læringsarena. Jeg forberedte eksperimentet med gjennomgang av metoden for aktiv lytting, forberedte spørsmål tilrettelagt hver enkelt av mine kollegaer og jeg måtte være bevisst om min egen intensjon forut for medarbeidersamtalen, da det kunne ha stor betydning for samtalens utvikling. Jeg hadde en forventning om at bli bedre kjent med mine kollegaer på en annen måte enn på avdelingsmøte og få innsikt i deres individuelle tanker og holdninger om blant annet måltidet i barnehagen.

Argumentasjon for disse endringseksperimenter

Etter å ha jobbet fra ulike perspektiver på måltidet som læringsarena rundt kontekst, barna, personalgruppe og individuelle perspektiver, vurderer jeg å ha oppnådd en bedre forståelse av måltidet i vår barnehagehverdag.

Jeg velger å inndra alle mine eksperimenter i denne oppgave, da de representerer hver sitt perspektiv i ett større prosjekt, nemlig å påvirke kvaliteten i måltidet som læringsarena.

Teoretisk tilnærming

Alle mine endringseksperimenter har som formål å forbedre kvaliteten i måltidet som læringsarena. For at forsøke å oppnå dette har jeg gjort endringer ut ifra forskjellige perspektiver: Endring i strukturen rundt måltidet, pedagogisk innhold i selve måltidet, felles perspektiv fra personalgruppen og individuelt perspektiv gjennom medarbeidersamtaler.

Jeg vil presentere teorien bak de forskjellige eksperimentene som jeg mener er relevant å inndra for at forstå hvorfor jeg har gjort som jeg har, og jeg vil løpende anvende denne teori til å drøfte hvorfor utfallet er blitt slik det er blitt.

Til slutt vil jeg ha en overordnet diskusjon av erfaringene jeg tar med meg videre i det pedagogiske arbeide.

Jeg vil starte med at presentere begrepet kvalitet og hvordan det skal forstås i forhold til mine endringseksperimenter.

Kvalitet i barnehage

Perspektivet på kvalitet i barnehage er holistisk og det betyr, at det omfatter alle aspekter ved barnehage og alle aktører som er involvert i barnehagen (Lekhal et al., 2016, s. 9). Jeg har valgt å ha fokus på måltidet som læringsarena i alle mine endringseksperimenter, men gjennom forskjellige perspektiver rundt måltidet. Jeg har endret mitt perspektiv fra barnegruppen til innhold, personalgruppe og individnivå for at kunne si noe om verdien av våre måltider som læringsarena.

Kvalitet kjennetegnes ut ifra hva som er betydningsfullt og som har verdi og dette vil variere fra barnehage til barnehage. De typiske kjennetegnene i barnehage vil være observerbare egenskaper innenfor den fysiske, sosiale, organisatoriske og

kulturelle tilrettelegging (Lekhal et al., 2016, s. 9).

Det vil dog som nevnt variere fra barnehage til barnehage da alle aktører i en barnehage vil ha forskjeller i sitt pedagogiske grunnsyn og menneske- og barnesyn, og det varierer hvor mye verdi man tilskriver forskjellige egenskaper. Det er for eksempel ikke sikkert, at andre barnehager vil tillegge verdi til de samme aspekter ved måltidet, som vi har jobbet med hos oss. Alle bidrar med forskjellige kulturelle bakgrunner og dette kan ha mye å si for hvordan man observerer for eksempel en måltidsituasjon.

Det er i den forbindelse også vesentlig å nevne at et viktig aspekt ved det holistiske perspektiv på barnehagekvalitet er anerkjennelsen av nettopp ulike perspektiver fra aktører i barnehagehverdagen (Lekhal et al., 2016, s. 13).

Forskjellige perspektiver bidrar til en forståelse av at barns utvikling skjer i forskjellige og komplekse kontekster, og barns utvikling påvirkes både av det nære miljø som foreldre og søsken, men også av kulturer og subkulturer som for eksempel forskjeller i nasjonaliteter (Lekhal et al., 2016, s. 13). Barns utvikling er dessuten avhengig av institusjonskulturer som varierer veldig fra barnehage til barnehage og som for eksempel omfatter barnehagens organisasjon, som jeg vil utdype i det følgende.

Innen kvalitet i barnehager skilles det mellom tre ulike dimensjoner:

Strukturkvalitet, prosesskvalitet og innholds- eller curriculum kvalitet (Lekhal et al., 2016, s. 15-17). Jeg vil i denne oppgave primært beskjeftige meg med strukturkvalitet og prosesskvalitet og derfor bare utdype disse videre i teksten.

Strukturkvalitet kjennetegnes ved at den ikke, eller i liten grad, kan påvirkes av personalet i barnehagene (Sheridan & Samuelsson, 2012, referert i Lekhal et al., 2016, s. 15). Følgende elementer kan sammenfattes og trekkes fram som værende strukturelle forhold:

- Finansiering og eierforhold
- Status og lønnsforhold til de ansatte
- Personalkompetanse og -motivasjon
- Ledelsens kompetanse
- Bemanningsnorm, personaltetthet og personalstabilitet
- Gruppestørrelse og gruppesammensetning
- Arbeidsforhold, helse, miljø og sikkerhet

-
- Fysisk miljø som design, størrelse, beliggenhet, tilgjengelige leker, utstyr og læremidler

Forskning på betydningen av kvalitet for barns utvikling peker vanligvis på de delene av strukturkvalitet som antas å ha den største direkte betydningen for barnas hverdag og her er det særlig personalets utdanning, kompetanse og arbeidsmåter, samt gruppestørrelse og antall barn per voksen i gruppen (Lekhal et al., 2016, s. 15).

Her kan jeg fremheve gruppesammensetning, fysisk miljø (læremidler) og arbeidsmåter som relevante i forhold til mitt første og andre endringseksperiment, der det kan utledes at gjennom bevisst å arbeide med gruppesammensetning og læremidler slik som faste plasser og høytlesning av bøker ved måltidet kan jeg da påvirke kvaliteten i barnas hverdag direkte.

Prosesskvalitet i barnehage omhandler barnehagens pedagogiske oppgaver, relasjonelle erfaringer med barn og voksne, omsorg for barn og ikke minst barns medvirkning i sin hverdag, som jeg nevnte tidligere. Det er en sentral dimensjon å se på prosesser innenfor kvalitet, men det ansees vanligvis for å være vanskeligere å vurdere eller måle enn strukturkvaliteten (Lekhal et al., 2016, s. 16).

Noen av de kjennetegn der ofte identifiseres som en del av prosesskvalitet (Thomason & La Paro, 2009, referert i Lekhal et al., 2016, s. 16) er følgende:

- Et godt følelsesmessig klima med positive sosiale relasjoner mellom barn og mellom voksne og barn
- Lydhørt og sensitivt voksen-barn interaksjon med et høyt nivå av verbal stimulering og veiledning
- Varierte muligheter for interaksjon med jevnaldrende
- Muligheter til å lære og utforske materialer, leker og oppgaver på en måte som er tilpasset barnets utviklingsnivå
- Godt implementerte og pedagogisk velstrukturerte aktiviteter
- Involvering av barn og familier (i barnehagehverdagen)

Med henblikk på sistnevnte punkt om involvering av barn og familier kan det også omtales som deltakelseskvalitet eller dialogisk kvalitet (Lekhal et al., 2016, s.16). Det er ett uttrykk for en økende bevissthet i barnehager om at kvalitet økes når det tas hensyn til perspektiver, verdier og forventninger fra viktige

interessenter, og det er for eksempel her barns medvirkning har blitt et sentralt kvalitetselement i barnehager i Norge (Lekhal et al., 2016, s. 16). Barns medvirkning er som nevnt blitt vektlagt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og har fått en stor rolle i norsk barnehageforskning. Barns medvirkning er et gjennomgående tema i primært mine første to endringseksperimenter og det er en vesentlig del av mitt formål å jobbe med ut ifra forskjellige perspektiver på måltidet som læringsarena i barnehagehverdagen.

CLASS – vurdering av kvalitet i barnehagen

For å vurdere kvalitet i barnehagen anvendes kartleggingsinstrumenter, som kan brukes både til forskning på kvalitet og til å utvikle kvalitet i pedagogisk praksis (Lekhal et al., 2016, s. 19). Jeg vil her presentere observasjonsinstrumentet CLASS - Classroom Assessment Scoring System (Pianta, LaParo & Hamre, 2008, referert i Lekhal et al., 2016, s. 21) som er det instrument vi er blitt presentert for gjennom undervisning og som jeg ønsker å implementere i barnehagepraksis.

Det er viktig å notere seg at hvis dette verktøy skal brukes til forskningsformål trenger man formell opplæring, men for praktisk bruk holder det å sette seg inn i det skriftlige materiale som er publisert og tilgjengelig (Lekhal et al., 2016, s. 20). CLASS er et observasjonsinstrument som primært beskjeftiger seg med prosesskvalitet gjennom en vurdering av samspillet mellom barn og ansatte. Det finnes tre versjoner rettet mot ulike aldersgrupper: Infant (0-18 måneder), Toddler (18-36 måneder) og Pre-K (3-5 år).

Jeg vil her presentere versjonen for Toddler aldersgruppen som er den aldersgruppe jeg har på avdelingen vår. CLASS Toddler består av otte dimensjoner som er organisert i to domener (Lekhal et al., 2016, s. 22):

- 1) emosjonell støtte: positivt klima, negativt klima, sensitivitet, hensyn til barnets perspektiv og atferd
- 2) engasjert støtte til læring: tilrettelegging for læring og utvikling, kvalitet på feedback og språkmodellering

CLASS observasjoner gjennomføres i sykluser på 15-20 minutter av en som tar notater og observasjonene skåres på en skala med 7 punkter som tar hensyn til både hyppighet og kvaliteten av ansatt-barn-interaksjonene. Skårene 1-2 representerer lav kvalitet, 3-5 står for middels kvalitet og 6-7 er høy kvalitet. Det

beregnes en gjennomsnittlig skår for hvert domene basert på skåringene på dimensjonene som hører til det gitte domene (Lekhal et al., 2016, s. 22). Selv om det erfaringsmessig sies at barnehager bør skåre middels eller høyere for at det kan forventes at barns utvikling fremmes, viser forskning samtidig at der finnes studier som ikke finner sammenhenger mellom kvalitet og barns individuelle utvikling (Lekhal et al., 2016, s. 23). Det er derfor viktig ikke å se seg blind på hva som måles og skåres ut ifra. I stedet bør det legges vekt på at disse instrumentene kan gi nyttig informasjon som kan arbeides videre med i pedagogisk praksis, men som ikke nødvendigvis dekker alle aspekter ved barnehagekvalitet (Lekhal et al., 2016, s. 23).

Teori bak første endringseksperiment

Relasjonsdannelse

Det er viktig å understreke at god barnehagekvalitet for små barn først og fremst er gode relasjoner mellom barnet og de ansatte (Drugli & Lekhal, 2018, s. 115). Drugli & Lekhal beskriver det slikt at «ikke noe er viktigere for at barna skal ha det bra i barnehagen» (2018, s. 115).

Mitt første endringseksperiment var faste plasser rundt bordet ved måltidet. Formålet var at fremme barnas relasjoner til hverandre gjennom utvikling av sine sosiale ferdigheter som blant annet omfatter evnen til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet (Ogden, 2009, referert i Lekhal et al., 2019, s. 32).

En relasjon beskrives som noe der «omhandler både det som foregår mellom partene som vi kan observere, og tanker og følelser de har knyttet til hverandre og det som skjer.» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 52).

Gode relasjoner er det viktigste fundament i små barns utvikling og her spiller begrepene gjensidighet og anerkjennelse avgjørende roller. Gjensidighet innebærer at barnet og den andre (kan både være barn eller voksen) lar seg påvirke av hverandre. For de yngste barn betyr det at de skal ha en aktiv rolle i spillet gjennom blant annet sine kroppslige signaler, lyder og ord ved at den andre tar hensyn til disse og tilpasser sin respons (Drugli & Lekhal, 2018, s. 52).

I gode relasjoner med gjensidighet skal barnet få ha sin opplevelse som sin egen og samtidig beholde båndet til den voksne. Når barnet får mulighet for å dele sine opplevelser eller følelser og får respons som lar barnet beholde sin egen opplevelse eller følelse, vil det fremme selvutviklingen og barnet lærer å få tilgang til sine følelser fordi de blir delt og respondert på (Drugli & Lekhal, 2018, s. 52).

Det er akkurat den følelsen av å ha noe eget i barnehagen som for eksempel en fast plass og en egen opplevelse av dette, som vi ønsker at barna kan dele med både oss og hverandre og gi og motta respons. Derigjennom kan barna styrke sine relasjoner til hverandre, fordi de har tanker og følelser knyttet til hverandre og kan oppnå selvhevdelse og ansvarlighet gjennom for eksempel faste plasser.

Begrepet anerkjennelse har å gjøre med menneskesyn, holdning og måte at være sammen med andre på (Schibbye og Løvlie, 2017, referert i Drugli & Lekhal, 2018, s. 53). I barnehagen innebærer det «å se hvert barn som den barnet er, og møte dem med tillit og respekt for deres egen opplevelse. Det er deres indre opplevelse som blir anerkjent, ikke det de gjør eller presterer» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 53). Anerkjennelse er særlig viktig for barn fordi deres selvoppfattelse og sosiale ferdigheter er under utvikling og når barnets egen opplevelse blir anerkjent, «bekreftes barnets verdi som menneske» (Drugli og Lekhal, 2018, s. 53).

Barn trenger at deres følelser blir anerkjent og forstått og i tråd med mitt første endringseksperiment, skal vi da anerkjenne de følelsene som kan være forbundet med det å ha en fast plass som for eksempel stolthet eller frustrasjon og gjerne responderer kraftig så barnas selvoppfatning styrkes.

Samspill

I den forbindelse er det vesentlig å inndra begrepet «Serve and return» der ved Center of the Developing Child (2007) omtales som læringsfremmende samspill. Her tas det utgangspunkt i at gener, tidlige erfaringer, relasjoner og miljø har stor betydning for en positiv hjerneutvikling (National Scientific Council on the Developing Child, 2007, i Lekhal et al., 2019, s. 69).

Disse «serve and return» -interaksjoner innebærer at «voksne fanger opp og gir respons på barns oppmerksomhet eller handlinger, og at samspillet deretter fortsetter i flere omganger» (Center on the Developing Child at Harvard University, 2017, referert i Lekhal et al., 2019, s. 69). Det sentrale er at samspillet begynner med barnets «serve» til den voksne, som fanger opp denne serveren og gir barnet god og berikende respons «in return», og heretter er det viktig at samspillet fortsetter i flere runder frem og tilbake slik at det blir læringsfremmende samspill (Lekhal et al., 2019, s. 69).

Det er dessuten vesentlig at den voksne fortsetter å berike og utvide barnets oppmerksomhetsfokus gjennom for eksempel åpne spørsmål eller beskrivende kommentarer. Samspillet kan tenkes som en tenniskamp hvor den voksne må bidra til samspillet flere ganger, slik at det ikke stopper opp etter kun en eller to runder (Lekhal et al., 2019, s. 70).

For at disse interaksjoner skal ha en positiv funksjon for barnet må de være meningsfulle. Det er derfor viktig med sensitiv respons som er tilpasset barnets interesser eller det, som barnet er opptatt med, slik barnets behov for samspill tilfredsstilles. Det beskrives at «det er kun når barnet opplever stabile, tilgjengelige relasjoner med omsorgsfulle voksne, samt tilpassede tilbakemeldinger på deres initiativ til samspill, at hjernens arkitektur blir fremmet» (Center on the Developing Child at Harvard University, 2017; National Scientific Council on the Developing Child, 2007, referert i Lekhal et al., 2019, s. 71).

Effekten av første endringseksperiment

Da jeg planla endringseksperimentet med faste plasser rundt bordet, hadde jeg et formål om å fremme relasjoner mellom barna. Effekten av mitt eksperiment kunne observeres tydelig. Barna ble veldig bevisste på hverandre og hadde god oversikt over hvem som satt hvor, hvem som var til stede og hvem som eventuelt var borte.

Da bildene ble satt på bordene, var barna veldig interessert i å se og snakke om hvem som var på bildene og ikke minst finne sitt eget bilde og plass. Når alle barna hadde funnet sin plass, tok vi en runde og sa navnene på alle barn og det ble visualisert for alle, hvem som skulle sitte hvor og hvem man satt ved siden av.

Barna var veldig interessert i bildene på bordene og var generelt gode til å finne sin egen plass når vi skulle spise.

Vi observerte at barna generelt hadde en positiv tilgang til sine faste plasser rundt bordet og det var sjeldent negativ respons til hvem man skulle sitte ved siden av.

Vi observerte til gjengjeld også at der kunne oppstå mye frustrasjon i samspillet mellom barna hvis et barn for eksempel hadde satt seg på «feil» plass, bevisst eller ubevisst. Det oppstod her et tydelig behov for oss personale til å anerkjenne opplevelsen hos de involverte barn og bidra til at deres selvoppfattelse, samspill og relasjon til hverandre ble styrket positivt.

De faste plasser bidro til en fellesskapsfølelse fordi det ble visualisert at alle hadde en plass i dette felleskap og det ble derfor en måte at inkludere alle barn i fellesskapet på, kanskje særlig de barn som kan streve med å ta initiativ og være aktive deltakere i barnehagehverdagen.

Barns medvirkning

Her er det vesentlig å inndra Marianne Ree sin doktorgradsavhandling som handler om nettopp barns vilkår for å medvirke i fellesskap i barnehagen (2020). Hennes avhandling er en del av prosjektet «Gode barnehager for barn i Norge» (GoBaN) og den har fokus på at der er et behov for en utvidet forståelse av medvirkning som noe mer enn barnets individuelle medvirkning i sin barnehagehverdag (Emilson & Johanson, 2017, referert i Ree, 2020, s. 1).

Forskningen anvendt i avhandlingen peker på, at der er en risiko for at barns følelse for andre og fellesskapet blir borte hvis medvirkningsbegrepet i praksis blot orienterer seg på det individuelle barn.

Det beskrives slikt at:

Hva personalet gjør og ikke gjør i sosiale situasjoner, vil da være av betydning for barns læring om hvordan man skal møte andre i fellesskapet. For eksempel har det vist seg at i barnehager der barna har muligheter til aktivt å delta med egne initiativer, tenderer barna også å bli aktive i form av å våge å tre frem og ta ansvar for andre i fellesskapet (Lunn Brownlee, Johanson, Walker & Scholes, 2017, referert i Ree, 2020, s. 2).

Etter mitt endringseksperiment med faste plasser har jeg observert dette tydelig blant barna. Jeg hadde ikke tenkt det som en mulig effekt av eksperimentet, men

på samme måte som noen barn ble frustrert over at noen hadde satt seg på deres plass, på samme måte var der flere av de andre barn som vågede å tre frem og ta ansvar for det barn som kanskje hadde satt seg på feil plass og hjelpe dette barnet til at finne sin riktige plass.

Barna fikk utviklet sine kommunikasjons kompetanser og ble etter hvert flinke til å medvirke i måltidet som læringsarena på vegne av fellesskapet og det ble på en måte en usagt tradisjon at alle barn skulle sitte på sin plass, vi skulle ha snakket om hvem som er til stede eller ikke til stede og sunget felles matsang før vi kunne begynne å dele ut matpakker og spise.

Vi observerte at barna snakket med hverandre om bildene utenom måltidsituasjonene også, og det virket som om bildene fremmet selvhevdelse overfor hverandre og bidro til samspill særlig blant de yngste barn, som fortsatt ikke hadde mye verbalt språk.

Jeg observerte ikke tydelige tegn på, at barna dannet nye relasjoner til hverandre på grunn av plassene, men vi observerte at barna ble gode på å benevne hverandre, være bevisst på om der eventuelt manglet noen rundt bordet og dette har jeg fått bekreftet fra mine kollegaer.

Som nevnt tidligere er barns medvirkning vektlagt i rammeplanen og vi i barnehage er pålagt å jobbe bevisst med at barn skal ha lov til å være deltakende i sin egen hverdag og vi har erfart at det gir best samspill og lyst fra barnas side. Med et lite eksperiment som dette, hvor vi bestemmer hvor barna skal sitte under måltidet, fratar vi dem et valg som kanskje kunne ha styrket andre relasjoner enn dem vi prøver å styrke. Men jeg har observert at barna utviser et ansvar for sin egen plass og finner på en måte trygghet og stolthet i at vite, at dette er min plass.

Jeg vurderer at faste plasser har skapt en forutsigelig rutine i hverdagen for barna hos oss som bidrar til følelsen av å være medvirkende og deltakende, fordi barna vet akkurat hva som skal skje og hvor de skal sette seg når vi skal spise.

Vi har utvidet vår rutine rundt måltidsituasjonen og barna har fått mere medvirkning enn før hos oss.

Hver dag er det barna som deler ut matpakker og vannflasker og vi har observert at det er en stor hjelp med faste plasser, særlig for de yngste barn som deler ut, da de husker bedre hvor barna sitter når det er gjentakelse hver dag.

Teori bak andre endringseksperiment

Trygg tilknytning

Mitt andre endringseksperiment med høytlesning hadde fokus på særlig et barns utvikling med tanke på språklige og sosiale kompetanser.

Forut for dette eksperiment måtte vi legge til rette for at skape en trygg tilknytning til denne flerspråklige jente F.

For at barn skal kunne knytte seg trygt til ansatte i barnehage må de erfare at den ansatte fanger opp og gir god respons på dets ulike signaler, uttrykk og behov (Drugli & Lekhal, 2018, s. 116).

Dette har jeg tidligere beskrevet gjennom «serve and return» samspillsformen (Lekhal et al., 2019, s. 69). Det er særlig viktig at barn opplever at deres følelser blir møtt på gode måter og blir forstått. Trygg tilknytning fremmes særlig ved at den voksne for eksempel gir barnet gode trøsteopplevelser hvis den trenger hjelp til at regulere vanskelige følelser (Drugli & Lekhal, 2018, s. 116) eller ved at den voksne gir god respons på positive følelser som skaper et læringsfremmende samspill mellom barnet og den voksne.

Når den trygge tilknytning eksisterer og barnet har godt samspill med minst en ansatt i barnehagen kan det tilrettelegges for å fremme barnets språklige utvikling.

Språkutvikling

Språkutvikling handler om «å lære og forstå lydene i språket, språkets innhold, betydningen av ord og språkets oppbygning, samt uttrykke seg slik at en blir forstått av andre» (Gjems, 2014; Melby-Lervåg & Lervåg, 2018, referert i Lekhal et al., 2019, s. 38). Barn lærer språk ved at lytte og bruke språket i samspill med andre. Barn lærer lettest ord i situasjoner som gir mening for dem (Gjems, 2014, referert i Lekhal et al., 2019, s. 38). Derfor har det vært viktig med trygg tilknytning forut for å arbeide med språkutvikling, og ikke minst har det vært viktig med sensitive voksne på avdelingen, som har fanget opp hva barna er interessert i å lære og lese om i for eksempel de bøkene vi leser under måltidet. Vi har dessuten observert hva F liker å leke med, hvilke barn hun oppsøker mest, hvilke ord hun gjentar og gitt sensitiv respons på dette i praksis, både da tilvenningen var vanskelig og da hun ble mere trygg på avdelingen.

Til dette endringseksperiment lånte jeg mange ulike bøker med forskjellige temaer og barna bestemte fra gang til gang hvilke bøker vi skulle lese. Vi brukte dessuten temabaserte bildehefter ut ifra hva vi observerte at barna var interessert i for eksempel omhandlende matvarer, årstider, kjøretøy eller påkledning. Innenfor disse temaer er der mange ord som vil kunne bidra til at F lærer flere norske ord og bruker de i samspill med voksne og barn til at skape gode relasjoner og bli forstått i sin hverdag.

Konsentrasjon og oppmerksomhet er også avgjørende komponenter for språkutvikling (Brooks & Meltzoff, 2008, referert i Lekhal et al., 2019, s. 38). Dette er basert på ideen om at det å dele oppmerksomhet med andre blant annet omfatter å dele sine meninger og felles forståelse av ord som representerer objekter eller hendelser som finner sted (Dunham & Dunham, 1992; Tomasello, 1988, referert i Lekhal et al., 2019, s. 38).

Dette bidrar til mitt endringseksperiment med høytlesning som aktivitet da det nettopp er basert på det å dele oppmerksomhet med andre, dele sine meninger og felles forståelse av ord i en felles aktivitet hvor der blir lest høyt med barnegruppens fellesskap i fokus.

F er som nevnt flerspråklig og hun har hatt en fin språkutvikling av sitt morsmål og kjenner mange engelske ord i tillegg. Det beskrives at flerspråklige barn kan ha en noe senere språkutvikling enn andre barn (Lekhal et al., 2016, s. 30). Det hevdes at det å lære to språk eller flere samtidig er en krevende prosess og enda desto viktigere er det at omsorgspersoner både hjemme og i barnehagen bruker et rikt språk sammen med barna i slike tilfeller (Melbye-Lervåg & Lervåg, 2014, referert i Lekhal et al., 2016, s. 30).

Mestring

Jeg hadde et formål med dette endringseksperiment om at F skulle føle mestring i sin hverdag i barnehagen og få til læringsfremmende samspill gjennom språklig utvikling.

Mestring eller livsmestring er et forholdsvis nytt begrep innenfor barnehagepraksis, men det innebærer prosesser som bidrar positivt til barns utvikling og derigjennom gir dem ressurser til å tåle motstand videre i livet sitt (Drugli & Lekhal, 2018, s. 11).

Begrepet mestring er også innskrevet i rammeplanen som et krav for barnehager å arbeide med. I rammeplanens verdigrunnlag for barnehager står det skrevet at «barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Da mitt endringseksperiment har utgangspunkt i en flerspråklig jente med en vanskelig tilvenning er det da vesentlig å ta høyde for stresspåvirkning som en mulig faktor der kunne hemme utvikling hos F.

Stress kan defineres som «en biologisk eller psykologisk respons på opplevd fare, utfordring eller omstendighet som barn ikke føler at de håndterer» (Dettling, Parker, Lane, Sebanc & Gunnar, 2000, referert i Drugli & Lekhal, 2018, s. 19).

Innenfor stress begrepet kan man skille mellom tre ulike former for stress: positivt stress, tolerabelt stress og negativt stress (National Scientific Council on the Developing Child, 2005/2014, referert i Drugli & Lekhal, 2018, s. 19). Jeg vil her presentere positivt stress ytterligere, da det er den form for stress som er relevant for mitt endringseksperiment.

Positivt stress beskrives som moderat og kortvarig fysiologisk stressrespons som for eksempel kan oppstå når barnet møter nye mennesker, blir frustrert, må takle separasjon fra foreldre eller blir satt grenser for. Det sentrale med positivt stress er at det er kortvarig og at stressresponsen derfor ikke varer lenge og raskt faller til normalt nivå. Om barnet får god støtte fra nære voksne i disse type situasjoner vil slike erfaringer faktisk kunne anses som positive for barnet. Barnet vil da erfare at det kan mestre noe som umiddelbart oppleves som vanskelig, og dette kan fremme barnets robusthet og tro på seg selv (Drugli & Lekhal, 2018, s. 19).

Dette ses blant annet i praksis i barnehager ved tilvenning med kortvarig separasjon fra foreldre hvor de ansatte i barnehagen klarer at støtte barnet i det som føles som en vanskelig situasjon og bidrar til at barnet føler mestring og da «tør» at bli levert i barnehagen igjen.

Gjennom en vanskelig tilvenning med mye gråt og frustrasjon i barnehagen har det da vært viktig for oss å gi god støtte til denne jente gjennom trøst, tilstedeværelse, samspill med språklig og sensitiv respons og ikke minst mange korte dager i den første tiden. Jeg hadde en intensjon om at det skulle være kortvarig stress og separasjon fra sine foreldre fram til hun begynte å være mere

trygg på oss voksne og erfare at hun faktisk mestrer å være i barnehage og oppleve at det er bra sted å være med mye godt samspill, gøye aktiviteter, læring og trygghet. Først da kunne hun starte sin språklige utvikling i barnehagen fordi hun hadde lyst og fordi det ga mening for hende.

Positiv psykologi

Positiv psykologi har dannet bakgrunnen for dette endringseksperiment. Det handler generelt om å fremme positive kvaliteter og styrker hos mennesker snarere enn om hvordan man hemmer risiko og skjevutvikling (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, referert i Drugli & Lekhal, 2018, s. 22).

Da F er flerspråklig og kommer fra et hjemmemiljø uten norsk språk har det vært viktig å observere og framheve positive følelser og karaktertrekk for både F selv, men også resten av barnegruppen for å bli inkludert. Her av kan nevnes følelser som glede, humor og håp og karaktertrekk som for eksempel snillhet, empati, optimisme, kreativitet og humor (Drugli & Lekhal, 2018, s. 22).

Etter Frida hadde etablert en trygg tilknytning til flere voksne på avdelingen og hun begynte at utforske samspill og lek med de andre barn har vi observert flere av ovenstående følelser og karaktertrekk hos henne og vi benevner det mye for hende og de andre barn på engelsk og norsk for å fremme hendes språk.

Salutogenese

Innen positiv psykologi finner vi begrepet salutogenese. Det er et uvant begrep innenfor barnehageområdet, men likevel innebærer det mye av det som vektlegges som sentralt i pedagogisk arbeid (Drugli & Lekhal, 2018, s. 22). Begrepet salutogenese brukes for at forklare «hva som fremmer god helse, økt mestring og velvære i livet (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, referert i Drugli & Lekhal, 2018, s. 22).

Salutogenese er primært brukt innen helsefagene, men jeg vurderer det vesentlig som teoretisk begrunnelse i denne pedagogiske oppgave, fordi det viser til resurser hos mennesker som bidrar til blant annet robusthet og livskvalitet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 22).

Innen salutogenese anses mennesket som et åpent system som er i aktivt samspill med sine omgivelser, hvilket betyr at barnet forstås som aktør i sin egen

utviklingsprosess, og ikke som objekt som passivt påvirkes av andre og sine omgivelser (Drugli & Lekhal, 2018, s. 22).

Salutogenese beskrives som det «som gjør at man får motstandsressurser til å takle belastninger og utfordringer i livet» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 23) og en sentral motstandsressurs er sosial støtte. For barn er denne viktige sosiale støtte for eksempel nære og gode relasjoner til foreldre og ansatte i barnehagen, og det beskrives end videre at det å være integrert i og ha tilhørighet til forskjellige grupper også gir sosial støtte (Sagy & Antonovsky, 2000, referert i Drugli & Lekhal, 2018, s. 23).

I praksis i barnehage vil det da for eksempel bety at det å føle tilhørighet til en fast og godt fungerende lekegruppe vil kunne gi sosial støtte og små barn trenger blant annet å oppleve tilhørighet for å kunne føle seg trygge (Drugli & Lekhal, 2018, s. 23).

Dette understreker effekten av mitt endringseksperiment med høytlesning med et formål om at særlig F skulle føle mestring i sin barnehagehverdag, lære norske ord og dermed kunne inngå i samspill med ansatte og de andre barn i barnehagen. Herunder er tilhørighet en unektelig stor del av hendes mestringsfølelse omkring det å gå i barnehage.

Opplevelsen av sammenheng

Innen beskrivelsen av salutogenese er enda et begrep sentralt å inndra her:

Opplevelsen av sammenheng (sense of coherence) (tilpasset etter Sagy & Antonovsky, 2000; Langeland, 2014, referert i Drugli & Lekhal, 2018, s. 24).

Opplevelsen av sammenheng består av fire elementer som til sammen bidrar til salutogenese i et barns liv (Drugli & Lekhal, 2018, s. 24):

- **Konsistens** der barnet opplever sitt miljø som forutsigbart og preget av struktur, rutiner og tydelige verdier
- **Balanse** mellom ressurser og belastning i barnets liv
- **Deltakelse** der barnets autonomi respekteres; barnet får medvirke i beslutninger på hensiktsmessig måte
- **Emosjonell nærhet** der barnet opplever nære emosjonelle relasjoner der barnet blir forstått, føler anerkjennelse og tilhørighet

Ovenstående fire elementer er da helt i tråd med tankerne om hva som er god barnehagekvalitet for små barn som nevnt tidligere og de er dekket inn i rammeplanens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er da også helt i tråd med mine endringseksperimenter om faste plasser rundt bordet og høytlesning under måltidet. Med faste plasser for barna er der en konsistens i hverdagen slik barna kan oppleve sitt miljø som forutsigbart og preget av struktur og rutiner.

Høytlesning under måltidet tillater barna at medvirke i beslutninger om hva vi skal lese, hvor lenge og samspill oppstår som følge av barnas deltakelse, der de deler meninger, oppmerksomhet mot hverandre og felles forståelser av ord.

Om vi ser generelt på måltidet som læringsarena er det min vurdering at alle fire elementer er til stede og bidrar til opplevelsen av sammenheng i barnas liv.

Måltidet skal være preget av konsistens der barna opplever det som forutsigbart (faste plaser eller ikke) og det skal være preget av struktur, rutiner og tydelige verdier som for eksempel å sitte ved bordet framfor at gå rundt å spise og lære at bruke gaffel og skje fremfor bare at spise med fingrene.

Det vil for mange barn oppleves som en utfordring å skulle lære å sitte i ro ved bordet og bruke gaffel og skje for å spise, men da er det viktig at vi ansatte kan støtte barna og bidra med samspill og fungere som sosial støtte. Dessuten er barnas deltakelse i måltidet essensielt. De skal få medvirke i beslutninger som fattes på en hensiktsmessig måte og her kan det da tales både for og imot faste plasser. Det kan argumenteres for at barna autonomi ikke respekteres gjennom faste plasser, men jeg vurderer at med faglig pedagogisk vurdering er det mulig å bidra til barnas medvirkning gjennom faste plasser da plassene nettopp har til formål å få barna i samspill med de barn de sitter sammen med.

Ellers er barna deltakende i å dele ut matpakker og vannflasker, hjelper med å smøre mat og hjelper med at rydde og vaske etterpå og de blir veldig bevisste om hvem som er til stede og ikke til stede,

Det er viktig at vi bidrar med emosjonell nærhet til barna og at barna har en opplevelse av å bli forstått, føle anerkjennelse og tilhørighet i de samspillsinteraksjoner som foregår i løpet av en måltidsituasjon.

Effekten av andre endringseksperiment

Siden dette eksperiment er F blitt mye mere trygg hos oss og utvikler sine relasjoner til de andre barn hver dag. Formålet med dette eksperiment var at F skulle oppleve mestring gjennom måltidet som læringsarena og lære seg flere norske ord gjennom høytlesning slik hun kunne bli forstått og forstå sine omgivelser bedre og utvikle relasjoner til de andre barn gjennom samspill.

Det er blitt en fast del av vår rutine å lese bøker eller se på temabasert bildehefter i forbindelse med måltidet.

Jeg har i tillegg observert at F søker oppmerksomhet mye mere fra både barn og voksne i barnehagen og ikke bare sine foreldre som tidligere. Hun er blitt bedre til øyekontakt og til å uttrykke følelser og dette er sider av kommunikasjon som også er veldig viktig for språkutvikling (Baldwin, 1995, referert i Lekhal, 2019, s. 38).

Hun har dessuten lært mange norske ord og kan nå begå seg i barnehagen en hel dag med sitt norske språk. Hun oppsøker de andre barn og snakker blant annet om ord som inngår i de bøkene vi leser, og hun blir inkludert i lek mange gange daglig. Jeg observerer daglig at F er optimistisk både ved levering og generelt gjennom dagen og hun er empatisk og omsorgsfull med de andre barn og hun har ofte suksess med å bruke humor i sitt samspill med både voksne og barn.

Jeg opplever F som en jente der har en god opplevelse av sammenheng i sitt liv. Hun er medvirkende i strukturen og rutinene i barnehagen, har en god balanse mellom ressurser og utfordringer i sitt liv, deltar i lek og aktiviteter og har nære emosjonelle relasjoner med flere voksne og barn i barnehagen der hun blir forstått og er en del av felleskapet.

Jeg har vært veldig fornøyd med en strukturert tilgang til dette endringseksperiment og selv om jeg ikke alltid har vært til stede under måltidet, har mine kollegaer fortsatt lest med barna på tross av usikkerhet med hensyn til sine egne språklige kompetanser. De har gitt uttrykk for å ha observert at det styrker samspillet og språkutviklingen ved barna og bidrar til flere samtaler rundt måltidet og derfor gir det også mening for dem å fortsette med denne aktivitet.

Det å ha høytlesning som endringseksperiment er ikke i seg selv en ny aktivitet på avdelingen vår, men jeg vurderer at intensjonen med hvorfor vi leser er blitt tydeligere for både meg og mine kollegaer. Jeg har lært at effekten av høytlesning under måltidet kan bli mye bedre og sammenhengende, hvis vi er konsekvente og

strukturert i vår tilgang og skaper en opplevelse av sammenheng for barna og en mening med de bøkene vi leser i forhold til de ting vi opplever i barnehagen.

Barns medvirkning

Som Ree skriver det i sin doktorgradsavhandling viser forskning at barnehagen ofte har et fokus på det enkelte barns medvirkning mer enn mot medvirkning som et felleskap (2020). Dette sier noe om at fokus i barnehagene lenge har vært på barnet som individ snarere enn som en del av fellesskapet. Dette er en bekymrende utvikling i samfunnet generelt da en slik tendens kan føre til at det å føle tilhørighet i en gruppe, hva enn det er på barnehagenivå eller samfunnsnivå, kan miste sin betydning (NOU, 2003:19, referert i Ree, 2020, s. 10).

Det er min vurdering at et eksperiment som mitt med høytlesning under måltidet nettopp forsøker at ivareta medvirkning gjennom det felleskap som barnegruppen er. Biesta (2007, referert i Ree, 2020, s. 15) taler om, ut ifra et demokratisk perspektiv på medvirkning, at barn på ulike måter skal ha mulighet for å ta initiativ og dette initiativ skal bli fulgt opp og respondert på av andre. Samtidig må barna gi plass til andre ved at lytte, vente og skape rom for at nettopp andres initiativer også blir ivaretatt (Ree, 2020, s. 15).

Dette mener jeg at det blir plass til gjennom mitt endringseksperiment. Barna har mulighet for å ta initiativ til lesning og hva vi skal lese, men samtidig må barna gi plass til hverandre og noen dager blir det for eksempel lest en annen bok enn den man selv hadde mest lyst til, men de må fortsatt lytte, vente på tur til å bidra i samspillet når det blir lest og gi plass til at andre barn også kommer til orde og kan ta initiativ i aktiviteten.

Teori bak tredje endringseksperiment

Mitt tredje endringseksperiment var observasjon av de ansatte i en måltidsituasjon og presentasjon av dette på avdelingsmøte. Jeg hadde et formål om å skape felles refleksjon om læringsfremmende samspill i måltidet med barna.

Jeg har tidligere koblet mine endringseksperimentene til teori omhandlerende samspillsformer herunder «serve and return» samspill som er læringsfremmende.

Det er observasjon med inspirasjon fra CLASS som observasjonsverktøy av «serve and return» samspill versus håndtering av atferd mellom ansatte og barn, og jeg framla dette på avdelingsmøte for mine kollegaer.

Jeg vil i dette avsnitt presentere personalledelse gjennom forpliktelsesbasert HR(M) (Birkeland et al., 2017) og til slutt SMARTE-mål metoden (Buøen, 2022) for hvordan vi kan jobbe for å nå vår målsetting i pedagogisk praksis.

Forpliktelsesbasert HR

Forkortelsen HR(M) står for Human Resource (Management), og HR omfatter «alle aktiviteter som omhandler planlegging, anskaffelse, utvikling og «avvikling» av menneskelige ressurser i organisasjoner (Birkeland et al., 2017, s. 74). Innen HR skilles det mellom kontrollorientert og forpliktelsesbasert HR. Disse former for HR er basert på veldig ulike antakelser om hva som får folk til at prestere godt. Kontrollorientert HR baserer seg på forutsetninger om at medarbeidere i utgangspunktet er umotiverte og late (Birkeland et al., 2017, s. 76) og derfor skal medarbeidere kontrolleres og motiveres av ytre faktorer slik som skryt, lønnbonus eller å bli fremstilt i et godt lys.

Bak forpliktelsesbasert HR er antakelsen i motsetning til kontrollorientert HR «at medarbeiderne opplever tilfredshet gjennom å gjøre en god jobb, at de ønsker å utvikle sine ferdigheter og at de gjerne deltar frivillig i oppgaver som bidrar til å nå organisasjonens mål» (Birkeland et al., 2017, s. 76-77). Forpliktelsesbasert HR baserer seg på indre og prososial motivasjon som viktige drivkrefter i organisasjoner. Indre motivasjon refererer til «atferd utført med bakgrunn i indre belønninger som tilfredshet, glede eller mening knyttet til de oppgaver vi utfører» (Birkeland et al., 2017, s. 77).

Prososial motivasjon refererer til at medarbeidere har et ønske om å gjøre en innsats til fordel for andre eller en opplevelse av en forpliktelse til å gjengjelde gode handlinger (Rioux & Penner, 2001, referert i Birkeland et al., 2017, s. 77). Mye av forskningen på prososial motivasjon bygger på blant annet bytteteori (Blau, 1964, referert i Birkeland et al., 2017, s. 78) der tanken er slik at når medarbeidere opplever at organisasjonen behandler dem godt, gir de tilbake av lojalitet, positive holdninger og produktiv adferd.

Ut ifra dette er det da altavgjørende at jeg er bevisst om min egen rolle som leder på avdelingen. Jeg må være bevisst om hvordan mitt samspill med barna er, og jeg skal være like villig til å gjøre eventuelle endringer i min praksis slik jeg krever av mine kollegaer.

Jeg har en antakelse om at medarbeidere i vår barnehage i stor grad er indre motivert for å jobbe med barn og gjerne deltar frivillig i oppgaver som bidrar til å nå mål innen organisasjonen slik som læringsfremmende samspill med barna som bidrar til god barnehagekvalitet.

SMARTE-mål metode

For at oppnå mitt mål om mere læringsfremmende samspill rundt måltidet har jeg anvendt SMARTE-mål metoden (Buøen, 2022) på avdelingsmøte. SMARTE-mål har til formål å motivere gjennom:

- S: Spesifiserte mål (veldefinert/beskriver resultat som skal oppnås)
- M: Målbare (kjennetegn på måloppnåelse og indikator/ måleverktøy)
- A: Akseptert av de involverte (felles oppfatning)
- R: Realistiske (men noe å strekke seg etter)
- T: Tidsbestemt (når skal målet være nået?)
- E: Essensielt for organisasjonen

På avdelingsmøte arbeidet vi med denne modell til at målsette om mere læringsfremmende samspill. Jeg la fram mitt observasjonsskjema i henhold til CLASS som observasjonsverktøy og hadde under min observasjon tatt utgangspunkt i dimensjonene fra CLASS om håndtering av atferd versus læringsfremmende samspill i form av «serve and return» samspill.

Jeg velger å ikke nevne resultatene fra mitt observasjonsskjema i denne oppgave, da endringseksperimentet ikke var ment som kontroll eller utgangspunkt for kritikk av mine kollegaer, men nærmere ment som verktøy til å oppnå refleksjon i fellesskap og bli bevisste om å få til mere læringsfremmende samspill i måltidet. Våre SMARTE mål kom til at se slikt ut etter avdelingsmøte:

- Spesifisert mål ble at alle ansatte må arbeide med å få minst to «serve and return»-samspill med barna gjennom måltidet.

-
- Måleverktøy ble å anvende mitt observasjonsskjema ved en måltidsituasjon minimum en gang i uken og «telle» samspill som håndtering av atferd versus «serve and return» samspill mellom voksne og barn.
 - Aksept av de involverte ble oppnådd på møte og vi var enige om at måltidet skal være en arena med positivt miljø og gode rutiner, så vi på den måte kan forebygge mye håndtering av atferd samspill og hellere bruke tiden på læringsfremmende samspill.
 - Alle mine kollegaer var enige i at dette var et realistisk mål å arbeide mot.
 - Tidsbestemt evaluering: Vi avtalte å evaluere dette mål og oppnåelse herav på avdelingsmøte måneden etter. Her framla jeg tre observasjonsskjemaer på nytt og vi så en generell økning i mengden av «serve and return» samspill versus håndtering av atferd.
 - Dette mål ble essensielt for vår avdeling fordi vi observerte at det bidro til et mere positivt miljø under måltidet, flere læringsfremmende samspill mellom voksne og barn, færre samspill med håndtering av atferd på grunn av tydelige rutiner med barns medvirkning (fra håndvask til utdeling av matpakker og vannflasker). Det var dessuten primært samtaler fra måltidet som ga oss ansatte ideer til tema vi kan jobbe videre med i barnehagen ut ifra barnas interesser.

Min rolle som veileder

På disse avdelingsmøtene må jeg innta en rolle som veileder og jeg skal være fasilitator for refleksjon, men samtidig bidra og delta i refleksjonen selv (Buøen, 2022).

Min rolle går ut på å igangsette refleksjon, stille spørsmål om refleksjonen går i stå, håndtere gruppeprosesser og oppsummere og på den måte sjekke at alle kommer fram til felles oppfattelse og enighet. Min rolle som veileder handler ikke om å gi riktige svar til mine kollegaer, men om å få dem til at reflektere over og dele erfaringer fra det daglige arbeide vi gjør med blant annet samspillsdimensjonene fra CLASS i tillegg til at vi kan reflektere over egen endringsprosess for at oppnå vårt mål (Buøen, 2022).

Min viktigste rolle som veileder er å få mine ansatte til å reflektere over egen væremåte med barna, hvordan denne væremåten preger kvaliteten på samspillet og hvordan påvirkes barna i den aktuelle situasjon. Jeg skal konkretisere hva mine kollegaer selv kan gjøre for at forbedre samspillskvaliteten og her er det viktig at jeg går foran som leder og setter et godt eksempel (Buøen, 2022).

Jeg skal selv være deltakende i måltidet og bidra med «serve and return» samspill mellom meg og barna.

Det er dessuten min rolle å gå forrest for å bygge en god tilbakemeldingskultur på avdelingen og dette kan være et tema for et eget avdelingsmøte også. Vi skal være gode på å kunne gi og motta positive tilbakemeldinger like vel som konstruktiv kritikk (Buøen, 2022). Forskning viser i tillegg at indre motivasjon øker med opplevelsen av ansvar og kunnskap samt tilbakemelding på utført jobb (Birkeland et al., 2017, s. 78).

Det er de ansattes refleksjon og bevisstgjøring som skal prege avdelingsmøtet. Det er da ikke meningen at de skal beskrive eller forsvare situasjoner hvor de ble observert og samspill kanskje ikke var optimalt og det er også lett å bli for generell i sin refleksjon om at et barns oppførsel for eksempel alltid er sånn, så derfor blir mitt samspill med det barnet alltid sånn. Vi har et ansvar for at alle barn får læringsfremmende samspill i barnehagen og det er vårt ansvar å reflektere over og sette mål om hvordan vi best oppnår dette for hvert enkelt barn i praksis uten at mine observasjoner skal ses som kontroll eller kritikk av mine ansatte.

Handlingsteorier

Den praksis man ønsker å endre består av underliggende personlige teorier om hvordan målene i praksis skal oppnås og dette kalles ifølge Argyris og Schön (1974, 1996, referert i Robinson, 2018, s. 36) handlingsteori. Handlingsteorier består av tre komponenter: Handlingene som blir gjort (atferd), oppfatningene og verdiene som ligger til grunn for disse handlingene, og de tilsiktede og utilsiktede konsekvensene av disse oppfatningene og handlingene (Robinson, 2014b, referert i Robinson, 2018, s. 36).

Den som observerer, vil ut ifra handlingsteorien kunne forklare handlingene i praksis ved å identifisere de oppfattelser og verdier som opprettholder praksis.

Nedenstående skissering viser strukturen i en handlingsteori (Robinson, 2018, s. 37):

- Nøkkeloppfatninger og verdier → Handlinger → Konsekvenser

Jeg skal derfor som leder forsøke å sette meg inn i, anerkjenne og forstå den handlingsteori som ligger til grunn for at praksis i barnehagen er som den er nå for å realistisk kunne sette mål om ny ønsket praksis (Robinson, 2018, s. 38).

Derfor må jeg som veileder på avdelingsmøter bruke tid på refleksjon, spørre inn til praksis om hvorfor vi handler slik vi gjør og skape rom for å inngå i en endringsprosess for å oppnå min målsetting og dermed forbedring i praksis.

Effekten av tredje endringseksperiment

Hvis endring ikke blir forbedring

Det er viktig for meg som leder å lære om hvorfor de mål man setter seg noen ganger ikke blir oppfylt. Det er da relevant for meg å inndra Robinson (2018) som beskriver at «for at endring skal lykkes, må ledere fokusere like mye, om ikke mer, på å forstå den praksisen de ønsker å endre, som på å skissere alternativene de ønsker å introdusere» (s. 35).

Denne påstand beror på at den vanskeligste delen av endring er ikke å planlegge den, men å implementere den i praksis og derfor må man være bevisst om hva som opprettholder den nåværende praksis.

Gjennom anerkjennelse og sensitiv respons på mine kollegaers felles refleksjon på avdelingsmøte, bør jeg ut ifra teorien kunne oppnå bedre effekt av mitt eksperiment, hvis jeg er bevisst om hvorfor samspill under måltidet er slik det er i nåværende praksis. Om jeg forsøker å sette meg inn i mine kollegaers handleteori om hvorfor de gjør som de gjør i praksis, vil vi mest sannsynlig kunne lykkes med å iverksette SMARTE-mål om å oppnå mere læringsfremmende samspill og dermed høyne kvaliteten i vår måltidsituasjon.

Dette er et tema, som er relevant å ha på avdelingsmøte regelmessig da det har stor påvirkning på våre relasjoner med barna, og måltidet er en av de få arenaer i løpet av dagen hvor vi alle er samlet og kan observere barnas utvikling og samspill og styrke våre relasjoner med barna herigjennom.

Dette eksperiment er blitt utført ut ifra et perspektiv på felleskapet på et avdelingsmøte og effekten kunne ha vært annerledes om vi hadde delt barna i mindre grupper under måltidet for at jobbe mere med at hvert enkelt barn fikk mulighet for læringsfremmende samspill med voksne, både de barn som er flinke på samspill og de barn som strever med det. Det samme er gjeldende for ansatte som også kan bli overveldet under et måltid med mange barn og som kanskje hadde foretrukket små grupper med barna og på den måte ha mulighet for å være mere sensitiv i sitt samspill med barna.

Ettersom dette eksperiment og min målsetting er blitt tatt godt imot av mine kollegaer tolker jeg at de ansatte på vår avdeling primært jobber ut ifra forpliktelsesbasert HR og at de er indre motivert av jobben og har et ønske om å gjøre en innsats til fordel for fellesskapet og barnas utvikling. Jeg vurderer at mine kollegaer engasjere seg i dette arbeide med læringsfremmende samspill fordi de generelt ser en mening med de oppgaver vi gjør i hverdagen sammen med barna og de oppnår glede og tilfredshet gjennom positive opplevelser som for eksempel måltidet.

Jeg er positiv til å anvende SMARTE-mål metoden for at oppnå mål i praksis. Jeg har observert i praksis hos oss at det har vært effektiv å utarbeide denne metode i felleskap i personalgruppen da det gir alle et ansvar for at målet blir oppfylt. Det har vært effektivt å sette et realistisk mål med tidsfrist for oppnåelse og løpende evaluering for at reflektere over om vi er på vei i riktig retning eller om det eventuelt er noe vi skal endre for at oppnå bedre resultater og bedre kvalitet i måltidsituasjonen.

Teori bak fjerde endringseksperiment

Mitt fjerde og siste endringseksperiment var medarbeidersamtaler med hver enkelt av mine kollegaer med måltidet som læringsarena som punkt på agenda. Jeg hadde en intensjon om å få mere innsikt i mine kollegaers tanker og holdninger rundt kvalitet i måltidet. Jeg endret mitt perspektiv fra felleskapet til individperspektiv for å oppnå bedre samspill med mine kollegaer på tomandshånd. Jeg vil i dette avsnitt gjøre rede for begrepet prestasjonsledelse samt coaching med aktiv lytting og verdikartlegging som metode.

Prestasjonsledelse

Prestasjonsledelse defineres enkelt som «alt ledelsen eller organisasjonen gjør for å utvikle ansattes prestasjoner» (Birkeland et al., 2017, s. 84). Det blir ofte ansett som en av de viktigste HR-aktiviteter i en organisasjon og medarbeidersamtaler er et eksempel på en sånn aktivitet.

Prestasjonsledelse har gjerne to formål. Først et administrativt formål herunder å måle og evaluere prestasjoner for eksempelvis å beslutte hvilke utviklingsbehov der er. For det andre et utviklende formål gjennom å utvikle medarbeidernes kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger eller motivasjon (Birkeland et al., 2017, 84).

Et viktig prinsipp for prestasjonsutvikling er å ha utgangspunkt i medarbeidernes styrker og ikke svakheter i tråd med positiv psykologi (Drugli & Lekhal, 2018, s. 22). En rekke studier peker nettopp på at negative tilbakemeldinger oftere motiverer til forsvar av eget selvbilde og handlinger enn til utvikling (Birkeland et al., 2017, s. 86).

Forskning fra New Zealand viser dessuten at når ledere har samtaler med medarbeidere om deres prestasjoner er lederne mer opptatt av å formidle sine egne synspunkter enn å høre på medarbeiderens tanker om egne prestasjoner (Le Fevre & Robinson, 2015, referert i Birkeland et al., 2017, s. 86) og dette skjer som regel fordi lederne allerede har bestemt seg for hva medarbeiderne burde gjøre for å forbedre sine prestasjoner. Det kan også skje fordi de ønsker å unngå negative følelser og fordi lederne ønsker å bevare kontroll i en situasjon de opplever som krevende og vanskelig (Le Fevre, Robinson & Sinnema, 2014, referert i Birkeland et al., 2017, s. 86.) Dessverre er det slik at den slags samtaler ofte er akkurat det motsatte av hvordan en effektiv medarbeidersamtale burde se ut for å få til reell prestasjonsforbedring i praksis (Aguinis et al., 2012, referert i Birkeland et al., 2017, s. 86).

Dette bringer meg videre til coaching med aktiv lytting som metode for en effektiv medarbeidersamtale.

Coaching

Coaching beskrives som «en individuelt tilpasset utviklingsprosess som foregår gjennom en-til-en-samtaler mellom «fokuspersone» (den som blir coachet) og en

coach der formålet er måloppnåelse, prestasjonsøkning, læring og/eller personlig og faglig utvikling» (Gjerde, 2010, referert i Gjerde, 2013, s. 117).

På lik måte som innen positiv psykologi og prestasjonsledelse fokuserer coaching på å identifisere styrker, ferdigheter og tilrettelegging for videreutvikling av disse fremfor identifisering av feil og mangler (Kauffman, 2004, referert i Gjerde, 2013, s. 117).

En coachingprosess består overordnet sett av tre hovedfaser: en utforskningsfase, etterfulgt av en igangsettingsfase og en utholdenhetsfase (Gjerde, 2010, referert i Gjerde, 2013, s. 119).

I utforskningsfasen vil coachen (jeg som leder) ha fokus på å bevisstgjøre fokuspersonen (min medarbeider) om indre ressurser slik som styrker, verdier, ønsker, motivasjon, tankesett, handlingsmønstre og følelser samt tilrettelegge for erkjennelser hos fokuspersonen. Det å bli bevisst om og erkjenne ting er viktig for personlig utvikling, men det må følges opp med handling i praksis for å bli effektivt (Gjerde, 2013, s. 119).

Den neste fase i coaching er derfor mer handlingsorientert og preges av å sette i gang og velge fokusområder for selve coachingen og definere mål med prosessen samt handle i praksis. I dette tilfelle med fokus på kvalitet i måltidet som læringsarena og bli bedre på læringsfremmende samspill med barna. Når fokuspersonen da setter mål og øver seg i praksis, vil denne kunne bli påvirket av både omgivelsene, men også egne indre følelser og tanker, og dette bringer oss til den tredje fase (Gjerde, 2013, s. 119).

Den tredje fase i coaching vil være preget av å støtte og hjelpe fokuspersonen med utholdenhet i møtet med indre og ytre påvirkninger. Det gjør coachen gjennom å være tilgjengelig sparringspartner som oppfordrer til og tilrettelegger for refleksjon og læring og som bidrar til å opprettholde fokus og konsentrasjonen (Gjerde, 2013, s. 119.).

Hver av de tre hovedfaser kan altså deles opp i underfaser og for å gjøre det overskuelig kan det gjøres slik:

- Utforskning
 - Bevisstgjøring
 - Erkjennelse
 - Ønske og motivasjon

-
- Igangsetting
 - Valg
 - Mål
 - Handling
 - Utholdenhet
 - Refleksjon og læring
 - Konsentrasjon
 - Støtte

(Gjerde, 2013, s. 120).

Aktiv lytting

Som metode for måloppnåelse i et gitt coaching forløp ansees aktiv lytting som den viktigste kompetanse (Gjerde, 2013, s. 122).

Aktiv lytting oppstod som begrep i midten av 1950-tallet som følge av arbeidet til Carl Rogers og Richard Farson (1957) og når man i dag refererer til begrepet som en viktig ferdighet er det basert på deres oppfordring om å «tre inn i klientens sko og se verden fra hans perspektiv» (Gjerde, 2013, s. 122). Bygget videre på dette tankesett blir lytting delt opp i tre nivåer: Nivå 1 (indre lytting), nivå 2 (konsentrert lytting) og nivå 3 (ikke-verbal lytting) (Whitworth mfl., 1998, referert i Gjerde, 2013, s. 122).

Når man lytter på nivå 1, tar man utgangspunkt i seg selv og alt man hører vil være relatert til egne verdier, erfaringer, interesser og antakelser. Det man hører vil derfor være preget av egne mentale modeller om hva som er riktig og viktig og dette vil påvirke fokuspasjonen som forteller. Man vil da ikke nødvendigvis høre akkurat hva som fokuspasjonen har fortalt fordi ens oppmerksomhet er rettet mot seg selv (Gjerde, 2010, referert i Gjerde, 2013, s. 122).

Lytting på nivå 2 oppstår når man flytter søkelyset vekk fra seg selv og over på fokuspasjonen, og man forsøker å lytte til budskapet med utgangspunkt i den andre persons verdier, erfaringer, interesser, antakelser, ønsker og mål (Gjerde, 2013, s. 122). Det er en konsentrert lytteform der man som coach skal legge merke til og gjenta nøkkelord, som fokus personen gjentar eller ord som på en måte skiller seg ut for eksempel ved at de uttales med et annerledes trykk end de andre ordene. På dette nivå skal coachen oppsummere det essensielle i budskapet fra fokuspasjonen ved å bruke egne ord. På denne måte vil fokuspasjonen få

mulighet til å utforske tanker og refleksjoner uten ytre forstyrrelser og i tillegg oppleve at hans tanker blir bekreftet av coachen (Gjerde, 2010, referert i Gjerde, 2013, s. 122).

Lytting på nivå 3 innebærer slikt som nivå 2 at fokuspersonen er hovedperson i samtalen, men oppmerksomheten er her ikke lenger rettet mot ordene som blir sagt, men på hvordan de blir sagt (Gjerde, 2013, s. 122).

Det er her fokus på hvilke ikke-verbale signaler som kommer fra fokuspersonen som for eksempel toneleie, kroppsspråk og ansiktsuttrykk og ikke minst om det er endring i disse. Coachen skal lytte og se etter og prøve å sette ord på det der fornemmes utenom det som blir sagt og legge frem disse observasjoner på en god måte og prøve så vidt mulig å unngå å tolke. På denne måte kan fokuspersonen selv bli mere oppmerksom på denne delen av sitt budskap og dermed lettere ha mulighet for å arbeide med sine refleksjoner og følelser (Gjerde, 2010, referert i Gjerde, 2013, s. 122).

I en samtale med aktiv lytting skal vi da bestrebe oss på å lytte på nivå 2 og 3. Det vil si at vi skal lytte til budskapet fra fokuspersonen med fokus på både innhold og måten det blir sagt på, og dette skal gjøres med utgangspunkt i fokuspersonens perspektiv. Vi skal gjenta nøkkelord, oppsummerer og kommenterer slik at fokuspersonen selv får best mulig utbytte av sine tanker, motivasjon og følelser (Gjerde, 2013, s. 122-123).

Det er viktig å være bevisst om at uansett hvor mye man gjerne vil lytte aktivt vil det være umulig aldri å befinne seg på nivå 1 med sine egne verdier, erfaringer og tanker (Gjerde, 2013, s. 123). De tre lyttenivåene bør ses som komplementære fremfor at nivå 2 og 3 er bedre enn nivå 1. De vil nemlig bidra på forskjellige måter og det er for eksempel gjerne på nivå 1 at vi finner gode råd som kan komme fokuspersonen til gode. På samme måte vil nivå 2 bidra med ut og fremdrift, mens nivå 3 skaper tid og ro til mere refleksjon gjennom å forsterke opplevelsen og tankene (Gjerde, 2010, referert i Gjerde, 2013, s. 123).

Virkningsfulle spørsmål

Virkningsfulle spørsmål har til formål å «tilrettelegge for bevisstgjøring og erkjennelser i alle de tre hovedfasene i coaching – utforskning, igangsetting og

utholdenhet – og bidra til blant annet ny innsikt, motivasjon og læring» (Gjerde, 2013, s. 124).

Det er spørsmål som skal være enkle, åpne, korte og ikke ledende. De bygges rundt fokuspersonens uttalelser og de nøkkelord som oppfanges underveis i samtalen gjennom aktiv lytting (Gjerde, 2013, s. 124).

Når man som coach stiller virkningsfulle spørsmål er det ikke for å demonstrere sin kunnskap, gi råd eller komme med sin løsning. Formålet er snarere å forsøke å hjelpe fokuspersonen til selv å få en dypere forståelse for sin egen situasjon (Gjerde, 2013, s. 124).

Dette krever at jeg som coach er veldig bevisst om måten jeg spør på og hva jeg spør om. Virkningsfulle spørsmål er ofte korte og trenger ikke bestå av mere enn noen få ord, og de tar kun for seg et element om gangen. Alle spørreord kan brukes, men man bør være litt forsiktig med hvorfor-spørsmål ettersom fokuspersonen lett kan komme i forsvar om denne skal forklare hvorfor. Hva-spørsmål kan ha en bedre effekt da fokuspersonen ikke trenger å forsvare seg, men i stedet kan undre seg og begynne å reflektere (Gjerde, 2010, referert i Gjerde, 2013, s. 124).

Spørsmål som legger mere fokus på løsning fremfor analyse av et problem, i tråd med prestasjonsledelsens teori, er da at foretrekke ettersom de kan bringe fokuspersonen hen imot ønskesituasjonen i stedet for å holde denne fastlås i problemsituasjonen (DeJong & Berg, 2005, referert i Gjerde, 2013, s. 124).

Her følger eksempler på spørsmål man bør unngå å stille og spørsmål man i stedet bør stille:

Unngå:

- Lukket spørsmål: Har du lært noe i dag?
- Hvorfor spørsmål: Hvorfor gjorde du det?
- Ledende: Har du tenkt på at du kanskje kunne gjort ...
- Problemfokusert: Fortell mere om problemet.

Still i stedet:

- Åpne spørsmål: Hva har du lært i dag?
- Hva spørsmål: Hva ønsket du å få til?
- Åpent spørsmål: Hva ønsker du å gjøre?
- Løsningsfokusert: Beskriv ønskesituasjonen når problemet er løst.
- Korte spørsmål: Hva mere? Hva nå? Hva ønsker du?

Når man da har stilt et virkningsfullt spørsmål er det veldig viktig å gi fokuspasjonen tid og plass til å reflektere og svare. Stillhet er et godt virkemiddel som kan brukes til å lytte aktivt til svarene fra fokuspasjonen slik at man finner nøkkelord og ikke-verbale innspill som kan brukes i nye oppfølgingsspørsmål (Gjerde, 2013, s. 125).

Verdier

Verdier beskrives som «våre sentrale prinsipper og generelle overbevisning om hva som er grunnleggende verdifullt for oss av både ønsket atferd og utfall» (Edwards & Cable, 2009, referert i Gjerde, 2013, s. 125).

Ens verdier fungerer som drivkraft bak atferd og de bidrar som motivasjon til handling. De kan fungere som grunnlag for ens handlinger og holdninger, hjelpe oss med å ta beslutninger og bidra til å opprettholde og øke vår selvfølelse (Gjerde, 2010, referert i Gjerde, 2013, s. 125).

Ens verdier vil påvirke våre handlinger bevisst og ubevisst, der de bevisst kan fungere som punkter vi styrer vårt liv etter og ubevisst kan de gi oss en fornemmelse av hva som er riktig eller feil for oss og i noen tilfelle føre til spontane reaksjoner, som man kanskje ikke selv hadde forventet. Verdier våre er fastgjort i våre grunnleggende behov slik som trygghet og tilhørighet og de har blitt utviklet over tid gjennom læring og påvirkning fra våre omgivelser (Gjerde, 2013, s. 125).

Kaufmann & Kaufmann (1998) presenterte våre handlinger og verdier gjennom en modell kalt verditrekanten. Den skal ses som en pyramide med tre nivåer der det øverst ligger våre handlinger. I midten er våre åpne verdier og begrunnelser for handling. På nederste nivå som er usynlig for omverdenen ligger våre skjulte verdier. Disse verdier kan føre til handling uten at vi eller våre omgivelser har et bevisst forhold til dem. Dersom vi utforsker våre handlinger og motivasjon kan vi få et mer bevisst forhold til våre åpne og skjulte verdier og dermed bli mere bevisst om hvorfor man handler som man gjør. Dette er formålet med metoden verdikartlegging som jeg nå vil presentere.

Verdikartlegging

Verdikartlegging har i tråd med aktiv lyttings tre nivåer sitt utspring i Whitworth mfl. (1998) og er da blitt mere detaljert beskrevet av Gjerde (2010, referert i Gjerde, 2013, s. 126).

Metoden går ut på å stille fokuspersonen spørsmål som relaterer seg til motivasjon og engasjement, irritasjon eller ubehag, hva som er typisk atferd og «gylne øyeblikk». Basert på de svarene som fokuspersonen gir og gjennom aktiv lytting og virkningsfulle oppfølgingsspørsmål, vil coachen og fokuspersonen da sammen komme frem til kjerneverdier hos fokuspersonen.

Her er eksempler på noen av de spørsmålene som kan stilles (Gjerde, 2013, s. 127):

- Når er du mest motivert (i barnehagen)?
- Hva savner du?
- Hva er det verste du vet?
- Hva gir deg energi?
- Hva er typisk deg?
- Kan du beskrive et gyllent øyeblikk for deg?

Det kan være en god ide at gi fokuspersonen spørsmålene i forkant av samtalen, slik at denne kan tenke reflektere før samtalen finner sted. Det kan hende at fokuspersonen kan svare veldig stort eller generelt og da er det viktig å stille flere oppfølgingsspørsmål slik man kan komme nærmere noen konkrete verdier som kan jobbes videre med. Det kan også hende at fokuspersonen ikke har så mange verdiord i sitt ordforråd og her vil det da være mitt ansvar å måtte foreslå verdier, som jeg mener oppsummerer det som beskrives (Gjerde, 2013, s. 127). Jeg må være bevisst på at fokuspersonen lett kan være enig med meg i at de fleste verdier er viktige, men i en verdikartlegging er vi på jakt etter verdier som oppleves særlig viktige for fokuspersonen. Noen av de verdier, som jeg vurderer som tilknyttet til måltidsituasjon kunne for eksempel være glede, samhørighet, ro, tilhørighet, nærhet, raushet, samspill, positivitet, involvere og åpenhet. (Gjerde, 2013, s. 127).

Jeg vil her presentere de spørsmål som jeg hadde forberedt til medarbeidersamtalene. Jeg hadde forberedt dem med utgangspunkt i måltidsituasjonen hos oss og lot det være et punkt på agendaen til samtalen, som jeg ønsket å snakke om og bruke aktiv lytting for at kunne kartlegge verdiene hos mine kollegaer.

Jeg brukte de samme spørsmålene til alle medarbeidersamtalene, da jeg vurderte at de var åpne og kunne starte refleksjon hos alle, og det ble selvsagt veldig forskjellige samtaler med hver av mine kollegaer. Spørsmålene var som følgende:

- Hvordan ser en perfekt måltidsituasjon ut for deg?
- Hva er det verste du vet med måltidet?
- Hva ønsker du å få til ved måltidene våre?
- Kan du beskrive et gyllent øyeblikk du har opplevd i en måltidsituasjon hos oss?
- Hva skal til for at dette kan skje oftere?
- Hva ønsker du barna skal gjøre i måltidsituasjoner? (Med tanke på medvirkning, samspill, struktur og rutiner)

Effekt av fjerde endringseksperiment

Disse spørsmål ble en del av medarbeidersamtalen som jeg hadde en intensjon om å få besvart for å oppnå innsikt hos mine kollegaer. Jeg var veldig bevisst om at dette tema ikke skulle ta opp for mye plass i samtalen, da det er et tema med utgangspunkt i min intensjon og ikke mine kollegaers. Jeg var dessuten bevisst om ikke å bruke for mye tid på dette i samtalen, da jeg fortsatt er ny i rollen som coach og er bevisst om at det tar tid for meg å lære å lytte aktivt og bruke denne metoden optimalt i en samtale, så derfor hadde jeg intensjon om å øve meg og hellere lykkes med lytting på nivå 2 og 3 i korte sekvenser med god kvalitet i samtalen enn å forsøke å holde ut for lenge og risikere at metoden mislykkedes.

Jeg vurderer at samtalene gikk bra og jeg følte meg godt forberedt i forkant med mine spørsmål og forslag til verdier. Jeg hadde tillit til meg selv i rollen som

coach og jeg følte at samtalen fikk en mere profesjonell stemning enn samtale vi har i hverdagen ellers har.

Jeg forsøkte å befinne meg på nivå 2 og 3 i aktiv lytting der jeg gjentok nøkkelord som jeg oppfangede ble sagt flere gange og jeg bidro med oppsummering og gode råd når jeg vurderte at min kollega trengte støtte til å komme videre i sin refleksjon om hva som skaper kvalitet i måltidene hos oss.

Til hver samtale gjorde jeg en kartlegging sammen med hver kollega over de viktigste verdiene for dem i forbindelse med måltidsituasjonen i barnehagen. Jeg kom med forslag til verdier, når jeg observerte at det ble vanskelig for dem selv å nevne noen og gjennom aktiv lytting på nivå 3 prøvde jeg å vurdere deres ansiktsuttrykk og kroppsspråk og forsøke å tilskrive noen verdier som værende viktigere enn andre.

Det var vanskelig for meg å ikke stille lukkede spørsmål, men jeg prøvde i etterkant å supplere med åpne spørsmål som kunne føre samtalen videre.

Underveis i den første medarbeidersamtale ble jeg plutselig bevisst om, at vi lenge har hatt en kultur hos oss som er problemfokusert og hvor vi bruker lang tid på at snakke om problemet fremfor at fokusere på hva løsningen kunne være. Jeg har lenge tenkt at en god leder tar seg tid til å lytte til sine medarbeidere om det de har behov for å snakke om, men jeg vurderer nå, at coaching er et mere effektivt verktøy i forhold til at både lytte til mine medarbeidere, men også samtidig kunne arbeide mot å finne løsninger. Jeg så en stor effekt i å være løsningsorientert og hellere fokusere på hvilken ønskesituasjon mine kollegaer så for seg, hvilket også gjøre dem ansvarlige for at være en del av løsningen.

Generelt sett vurderer jeg at det er effektivt å fokusere på styrker fremfor svakheter, da jeg ser at det bidrar til motivasjon hos mine medarbeidere og i etterkant av medarbeidersamtalene har særlig en av mine kollegaer hatt fokus på å skape glede rundt måltidsbordet ved å involvere de eldste barna i flere aktiviteter slik som å skjære frukt og dette igjen bidrar til å høyne kvaliteten i barnehagehverdagen og ikke minst til å øke barnas medvirkning i måltidet som læringsarena.

Diskusjon av erfaringer

Gjennom mine endringseksperimenter har jeg arbeidet rundt måltidet i barnehagen. Jeg har oppnådd en forståelse for at kvalitet varierer fra barnehage til barnehage like vel som det varierer innbyrdes på en avdeling i en barnehage. Folk er forskjellige, og det er denne forskjellighet jeg som leder skal søke og bli klokere på.

Jeg har tillært meg nye metoder å anvende i praksis for å skape gode rutiner rundt måltidet, jobbe med språkutvikling under måltidet, motivere mine kollegaer til å bruke enda mer læringsfremmende samspill under måltidet med barna og ikke minst motivere mine kollegaer individuelt til å bli den beste barnehagemedarbeider de kan bli.

Jeg har erfart at strukturelle endringer i praksis kan ha betydning på prosesskvaliteten. Da jeg iverksatte faste plasser rundt bordet hadde jeg som formål å fremme barnas relasjoner til hverandre. Jeg observerte i tillegg at overgangssituasjonen fra å vaske hender på badet til at sette seg ved bordet for å spise ble mindre kaotisk. Jeg har en hypotese om at barnas medvirkning kom til å spille en betydelig rolle.

Da måltidsituasjonen ble forutsigbar for barna med faste plasser ble det færre negative samspill med håndtering av atferd og klimaet på avdelingen ble mere positivt da vi i stedet kunne bruke tiden på å ha gode «serve and return» samspill og barna ble engasjert i prosessen når de fikk mulighet for at vise at de mestret å være på badet «alene» og sette seg til bords uten hjelp fra voksne.

Vi ansatte på avdelingen er blitt bedre til å gi barna muligheter for medvirkning og vi har nå overført de faste plasser med bilder på bordene til garderobesituasjonen i tillegg. Her har alle barna fått satt opp bilder av seg selv i egen høyde slik de kan henge sine tøfler opp på knagger og ta på seg sine sko, når vi skal gå ut. Jeg har observert at dette har skapt en mere forutsigbar overgang fra avdeling til garderobe enn vi tidligere har hatt preget av rolige og medvirkende barn, som er medvirkende i at kle på seg selv i stedet for å måtte vente på voksenhjelp til enhver tid.

Til mitt andre endringseksperiment er jeg blitt igjen blitt positivt overrasket over effekten av forutsigbare aktiviteter og gjentakelse for barns utvikling. F har opplevd mye mestring i barnehagen siden sin tilvenning og hun er nå en av de barn der bidrar mye i lesestund når vi leser under måltidet. Jeg er blitt bevisst om hvor viktig det er at vi ansatte er oppmerksomme på om noen barn blir prioritert mere enn andre i lesning og om det alltid er de samme barn som engasjere seg. Vi er i etterkant av mitt endringseksperiment begynt med mindre lesegrupper med barna for å skape rom for at alle kan medvirke og bli hørt i lesestund. Dette har vist seg å være effektivt og særlig de yngste barn deltar mere i de mindre lesegrupper og gjentar ord, som blir lest i bøkene.

Vi kunne i tillegg ha latt barna medvirke enda mere i dette endringseksperiment og hatt dem med på biblioteket for at velge bøkene, og vi har nå planlagt biblioteks besøk med barna hvor vi i forkant av besøkene har samlingsstund og snakker blant annet om hvordan man skal oppføre seg på et bibliotek og jeg har en intensjon om at dette vil kunne bidra til enda mere opplevelse av sammenheng for barna.

I forbindelse med mitt tredje eksperiment er det et viktig aspekt å ta med meg videre, at jeg må se nærmere på samspill med hvert enkelt barn. De barn som er gode på å ta initiativ til samspill med andre barn og voksne vil naturlig ta seg plass og medvirke mye i måltidet og kunne bruke denne arena til læring. Vi ansatte skal legge til rette for at også de barn som kan streve med å ta initiativ til samspill får læringsfremmende samspill.

For de aller minste barn i barnehagen er det nemlig først og fremst stimulerende samspill med trygge voksne som vil fremme deres læring og sosiale kompetanser (Lekhal et al., 2019, s. 32).

Måltidet er en arena hvor vi alle er felles med mulighet for læringsfremmende samspill mellom voksne og barn, men det er samtidig viktig å være bevisst om at nettopp det faktisk kan stå i veien for forbedring i praksis fordi vi er mange samlet med 14 barn og fire voksne. Jeg valgte som observatør å plassere meg i bakgrunnen og ikke være deltakende i måltidet. På den måte kunne jeg observere mine kollegaer i samspill med barna.

Jeg hadde ikke mulighet for å observere om det var læringsfremmende samspill mellom barn-barn som fant sted da jeg valgte å fokusere på «serve and return» samspill mellom voksne og barn og observere ut ifra det. Jeg har erfart at jeg fremover med fordel kan observere i mindre grupper og oppnå mere kvalitet i mine observasjoner, da jeg har mulighet for å fokusere på for eksempel en enkelt kollega under hele observasjonen og på den måte kunne motivere denne kollega ved at benevne hendes styrker og skape enda mere kvalitet i hendes samspill med barna fremfor generell observasjon uten ett fokuspunkt.

Jeg har gjennom mitt siste endringseksperiment erfart at prestasjonsledelsens prinsipp med å ha utgangspunkt i medarbeiders styrker fremfor svakheter er veldig motiverende i praksis. Jeg har observert at mine kollegaer gjør flere av de aktiviteter med barna som jeg framhever og benevner. Jeg vil fremover arbeide mere på å fortelle mine kollegaer når jeg synes de gjør en god jobb for jeg har erfart at det skaper rom og trygghet for mine kollegaer til å gjøre mere av det og stole på seg selv og sine evner.

Til slutt vil jeg konkludere at mine endringseksperimenter nå er klar til å bli omtalt som småskrittsforbedringer da jeg tydelig har observert forbedringer på vår avdeling. Det har vært forbedring for både barna som felleskap og individer og ikke minst har mine kollegaer tatt disse eksperimenter til seg og hatt en avgjørende rolle for at det faktisk har ført til forbedring og økt kvalitet rundt måltidet som læringsarena i vår barnehage.

Referanseliste

- Birkeland, I. K., Dysvik, A. & Kuvaas, B. (2017). Forpliktende HR i skolen – Hvordan skoleledere kan utvikle læreres prestasjoner og indre motivasjon gjennom evidensbasert HR. I Aas, M. & Paulsen, J. M. (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 72-96). Fagbokforlaget.
- Buøen, E. S. (2022, 18. januar). *Barnehagebasert kvalitetsutvikling* [PowerPoint-presentasjon]. Itslearning. <https://bi.itslearning.com/>
- Drugli, M. B. & Lekhal R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Gjerde, S. (2013). Coaching og verdikartlegging. I Ørsted Andersen, F., Christensen, G., Sjøbu, A. & Bjertrup, A. (Red.), *Den positive psykologiens metoder; forskning, kartlegging, testing, utviklingsarbeid og intervensjon* (s. 117-131). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/#>
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T. & Drugli M. B. (2016). *Dette vet vi om barnehagen: Betydningen av kvalitet i barnehagen* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lekhal, R., Drugli, M. B. & Buøen, E. S. (2019). *Små barns læring* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Ree, M. (2020). *Vilkår for barns medvirkning i fellesskap i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2684927>

Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling* (1. utg.). Cappelen Damm AS.